

# UNA EDUCACIÓ LITERÀRIA *TRANSMÈDIA*

REPTES I POSSIBILITATS DE LA FORMACIÓ LECTORA I  
LITERÀRIA MÉS ENLLÀ DEL PAPER

VOLUM I



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES

DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

TESI DOCTORAL REALITZADA PER FERNANDO MARÍN MARTÍ

I DIRIGIDA PER NOELIA IBARRA RIUS

MAIG DE 2019



«¿Cuándo perderán finalmente los críticos y los ministros de cultura ese increíble terror a preguntarse si no podría ser cierto que hoy la función y la experiencia literaria que todavía asociamos con el fenómeno literatura se encuentran en áreas y soportes que, por una u otra razón, no podemos llamar literatura?»

Hans Ulrich Gumbrecht

«Oblidem que la literatura té orígens orals i que avui, després d'una llarga hibernació escrita s'està expressant en nous formats gràfics (còmic, contes dibuixats) i audiovisuals (pel·lícules, dibuixos animats, televisió: comèdies, serials, sitcoms, thrillers, etc.).»

Daniel Cassany





## AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull agrair a les meues famílies pel suport que m'han donat per a fer aquesta tesi. Per les hores de correccions i per sempre deixar-me algun lloc per a investigar, deixar llibres i fer més de mil favors. Gràcies en especial a Carles, Víctor, Álvaro, Vero i Raquel. En segon lloc, a les professores de l'IES Joan Fuster de Sueca M<sup>a</sup> Angel Alonso, Carmen Blasco, i Carmen Granell per facilitar-me l'accés als llibres de text necessaris per a dur a terme aquesta investigació i per ser un model d'inspiració en la didàctica de llengua i de la literatura. A la professora Ana M<sup>a</sup> Cea i la resta de docents de la Universidade do Minho per acollir-me a Braga durant tres mesos. A les meues companyes de la Universitat Jaume I Consol, María, Oti, Míriam, Anna, Glòria i la resta de professors i professores del departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, de la Llengua i la Literatura per ser font d'inspiració i model de docència i a Eija Lutze del Centre d'Autoaprenentatge de Llengües per les converses al voltant dels còmics, cinema i la cultura de masses. A Jasmine Fielding per ajudar-me en les tasques de correcció en la llengua de Shakespeare i a la meua companya Patricia pel recolzament a les últimes etapes d'aquest treball. I, com no, a Noelia Ibarra, la meua tutora i directora de tesi que sempre m'ha animat a continuar endavant. En definitiva, agrair a totes aquelles persones que m'han ajudat a dur a terme aquesta tasca.



Als meus iaïos.



*AVÍS D'SPOILER!*

El present treball acadèmic pot contenir referències a finals de sèries de televisió, pel·lícules, videojocs i diverses obres literàries.



## Índex

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>17</b>
<b>PROBLEM OR SITUATION TO INVESTIGATE .....</b>	<b>23</b>
<b>OBJECTIVES.....</b>	<b>25</b>
<b>MARC TEÒRIC.....</b>	<b>29</b>
<b>1) GLOBALITZACIÓ, HIPERMODERNITAT I INDÚSTRIA CULTURAL.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 Globalització.....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 <i>Hipermodernitat</i> i cultura mediàtica.....</b>	<b>40</b>
<b>1.3 Indústria cultural: concentració, convergència i economia <i>súper-vendes</i>. .....</b>	<b>48</b>
1.3.1 Concentració i convergència mediàtica. ....	49
1.3.2 Una economia basada en el <i>súper-vendes</i> .....	56
1.3.3. Una indústria dels continguts. ....	60
<b>1.4 Una ciutadania <i>prosumidora</i>. ....</b>	<b>61</b>
<b>2) INTERTEXTUALITAT I HIBRIDACIÓ A LA CULTURA MEDIÀTICA .....</b>	<b>69</b>
<b>2.1 La intertextualitat i les seves funcions a la narració <i>hipermoderna</i>.....</b>	<b>71</b>
<b>2.2 Tipus d'intertextualitat segons el suport narratiu. ....</b>	<b>85</b>
2.2.1 Intertextualitat llibre-pantalla.....	85
2.2.2 Intertextualitat pantalla-pantalla. ....	90
2.2.3 Intertextualitat pantalla-llibre.....	93
2.2.4 Intertextualitat lírica-pantalla. ....	94
2.2.5 Intertextualitat ficció-informació.....	97
<b>2.3 Integració de la <i>high, middle and low culture</i> a la cultura de masses: la     autoreferència mediàtica. ....</b>	<b>101</b>
<b>2. 4 El paradigma de <i>The Simpsons</i>.....</b>	<b>106</b>
<b>3) ELS RELATS MEDIÀTICS: CINEMA <i>BLOCKBUSTER</i>, TELEVISIÓ, CÒMICS, VIDEOJOC I LITERATURA <i>BEST-SELLER</i> .....</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Un mirada a la narrativa <i>blockbuster</i>.....</b>	<b>112</b>
<b>3.2 La (r)evolució del serial televisiu.....</b>	<b>116</b>
3.2.1 El <i>showrunner</i> i la valorització de l'escriptor televisiu.....	121
3.2.2 <i>Fuck the average reader</i> . La complexitat narrativa del drama televisiu.....	125
3.2.3 El <i>blockbuster</i> se'n va a la televisió. El fenomen de <i>Game of Thrones</i> . ....	133

3.3 Còmics i novel·les gràfiques .....	135
3.4 Videojocs .....	142
3.5 Literatura <i>best-seller</i> .....	147
<b>4) LA NARRATIVA TRANSMÈDIA.....</b>	<b>159</b>
4.1 Què són els relats <i>transmèdia</i> .....	160
4.2 Tipus de relats <i>transmèdia</i> .....	167
4.3 <i>Transmèdia</i> i participació del públic.....	172
4.4 L'arquitectura narrativa: una breu consideració .....	175
<b>5) EDUCACIÓ LECTORA I LITERÀRIA I EDUCACIÓ MEDIÀTICA: EN UNA XARXA DE LÍNIES ENTRELLAÇADES.....</b>	<b>181</b>
5.1 Sobre l'enfocament per competències i la competència literària .....	183
5.2 L'educació mediàtica.....	188
5.3 Una educació literària més enllà del paper. ....	197
5.3.1 L'educació literària i els seus paradigmes .....	199
5.3.2 L'intertext lector.....	205
5.3.3 El sorgiment del lector <i>transmèdia</i> .....	211
5.3.3.1 La literatura com a sistema de modalització secundari: <i>The upside down</i> . ....	221
5.3.3.2 L'ampliació de la competència comunicativa. El camí de la semiòtica.....	227
5.4 Un nou cànon literari formatiu en educació secundària.....	234
5.5 Formació i selecció docent per a l'educació literària del segle XXI.....	244
<b>6) EDUCACIÓ LECTORA I LITERÀRIA I EDUCACIÓ MEDIÀTICA AL CURRÍCULUM EDUCATIU DE LLENGUA I LITERATURA EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA .....</b>	<b>251</b>
6.1 L'educació mediàtica dintre del currículum d'educació lectora i literària en secundària.....	251
6.1.1. Educació mediàtica dintre del currículum d'educació lectora i literària en les àrees de Valencià: llengua i literatura i <i>Lengua Castellana y Literatura</i> .....	263
6.1.2. Una mirada a altres països: els relats audiovisuals dintre de l'àrea d' <i>English Language and Arts</i> al Canadà.....	266
<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>273</b>
<b>7) EL NOSTRE PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ .....</b>	<b>275</b>
<b>8) ANÀLISI DELS CONTINGUTS DELS LLIBRES DE TEXT .....</b>	<b>285</b>
8.1 Selecció del corpus de materials.....	294



8.2	Sobre la quantificació a la nostra anàlisi .....	295
8.3	La vessant qualitativa .....	301
8.3.1	Codificació.....	305
8.3.2	Categorització.....	314
<b>9)</b>	<b>RESULTATS DE L'ANÀLISI DE MATERIALS .....</b>	<b>319</b>
9.1	Resultats de l'anàlisi quantitativa.....	319
9.1.1	Resultats de l'anàlisi de manuals de l'assignatura <i>Lengua castellana y literatura</i> . .....	333
9.1.2	Resultats de l'anàlisi de manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura. .....	340
9.2	Resultats de l'anàlisi qualitativa.....	347
9.2.1	Resultats de l'anàlisi manuals de l'assignatura <i>Lengua castellana y literatura</i> .418	
9.2.2	Resultats de l'anàlisi manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura... 421	
	<b>PROPOSTA DIDÀCTICA .....</b>	<b>425</b>
<b>10)</b>	<b>PRESENTACIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ .....</b>	<b>427</b>
10.1	Presentació de la proposta.....	427
10.2	El relat digital com a eina didàctica. ....	432
10.3	Contextualització. ....	437
<b>11)</b>	<b>METODOLOGIA DIDÀCTICA.....</b>	<b>451</b>
11.1	L'organització dels continguts en seqüències didàctiques.....	452
11.2	Treball per projectes.....	456
11.3	Enfocament per tasques. ....	462
11.4	Avaluació.....	466
<b>12)</b>	<b>SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES.....</b>	<b>477</b>
12.1	Seqüència didàctica 1: Comentari de text.....	479
12.1.1	Comentari de text.....	496
12.1.2	Literatura comparada.....	504
12.1.3	Materials per al personal docent.....	507
12.1.3.1	Desenvolupament de les sessions.....	507
12.1.3.2	Instruments d'avaluació de la seqüència.....	524
12.1.3.3	Pel·lícules i sèries de televisió visionades al taller. ....	527
12.1.4	Materials per als alumnes.....	529
12.2	Seqüència didàctica 2: Taller d'escriptura de guió.....	553

12.2.1 El taller d'escriptura.....	574
12.2.2. Materials per al personal docent.....	576
12.2.2.1 Desenvolupament de les sessions.....	579
12.2.2.2 Instrumentos de evaluación de la secuencia.....	601
12.2.2.3 Lectures i filmografia del taller.....	609
12.2.3. Materials per als alumnes.....	613
<b>12.3 Seqüència didàctica 3: La producció del relat digital.....</b>	<b>637</b>
12.3.1 La llengua oral a l'aula.....	656
12.3.2 Materials per al personal docent.....	659
12.3.2.1 Desenvolupament de les sessions.....	661
12.3.2.2 Instruments d'avaluació del taller.....	680
12.3.2.3 Lectures i filmografia del taller.....	684
12.3.2.4 Materials per als alumnes.....	687
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>709</b>
<b>REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....</b>	<b>715</b>
<b>ANNEX I .....</b>	<b>797</b>
<b>TAULES I GRÀFICS D'ANÀLISI QUANTITATIVA.....</b>	<b>797</b>
<b>Taules d'anàlisi quantitativa.....</b>	<b>799</b>
<b>Gràfics d'anàlisi quantitativa .....</b>	<b>903</b>
<b>Gràfics representatius dels continguts de cada llibre de text analitzat. ....</b>	<b>903</b>
<b>Gràfics de continguts de narratives i relats de masses.....</b>	<b>929</b>
Gràfics de continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació».....	954
Gràfics de continguts de l'apartat «Literatura».....	1013
Gràfics de continguts de l'apartat «Mitjans de comunicació».....	1069
Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text.....	1122
Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text ( <i>Lengua castellana y literatura</i> ).....	1123
Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text (Valencià: llengua i literatura).....	1124
Gràfic de continguts de l'apartat «Taller literari».....	1125
<b>ANNEX II.....</b>	<b>1127</b>
<b>TAULES DE CODIFICACIÓ I CATEGORITZACIÓ.....</b>	<b>1127</b>

<b>Llegenda de codis</b> .....	<b>1129</b>
<b>Taules de codificació</b> .....	<b>1135</b>
<b>Taules de categorització</b> .....	<b>1315</b>
<b>ANNEX III</b> .....	<b>1501</b>
<b>MAPES CONCEPTUALS DE LES CATEGORIES</b> .....	<b>1501</b>
<b>Mapa conceptual de les categories</b> .....	<b>1503</b>
Mapa conceptual de la categoria «Activitats» .....	1504
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats de creació».....	1505
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats d’anàlisi».....	1506
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats de lectura» .....	1507
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats gèneres informatius audiovisuals».	
.....	1507
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats mitjans com entreteniment .....	1507
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats i foment de les TIC».....	1508
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sobre el guió de cinema».....	1508
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sobre els mitjans de comunicació i les	
seues narratives».....	1509
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sense exemples o mal plantejades».	
.....	1510
Mapa conceptual de la categoria «Transposició didàctica dels relats dels mitjans de	
comunicació de masses» .....	1511
Mapa conceptual de la subcategoria «Conceptes comuns» .....	1512
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica del còmic».....	1513
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica del cinema».....	1514
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica de la televisió».....	1515
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica de la ràdio» .....	1516
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica d’Internet».....	1517
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta	
dels conceptes comuns» .....	1518
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta	
del còmic».....	1519
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta	
del cinema» .....	1520
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta	
de la televisió».....	1521

Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta d'Internet».....	1522
Mapa conceptual de la categoria «Intertextualitat».....	1523
Mapa conceptual de la categoria «Visió crítica dels mitjans de comunicació».....	1524
Mapa conceptual de la categoria «Estructura del sistema audiovisual».....	1525
Mapa conceptual de la categoria «Didàctica historicista aplicada a les narratives de la televisió, cinema, còmics i internet».....	1526

## INTRODUCTION

«Miren: hoy no es ayer. Eso parece demasiado obvio, trivial como para decirlo seriamente. Pero no les quepa duda de que está dicho con la mayor seriedad. Con nocturnidad y alevosía, conscientemente para llamar la atención» (Morera, 2000, p. 1311). With these words Pius Morera Prat started his lecture at the fifth Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura celebrated in Lisbon back in 2000 in order to call attention to the changes that the field of language and literature's didactics had to face the challenge of mass media. Today, eighteen years later, we can still consider these words true and valid to apply in our context. The song remains the same.

We are facing uncertain times for literature teaching. Nowadays, the youth do not have good reading habits and we are struggling to improve their reading comprehension. One can think that media are interfering in our teens' reading. And when they read, they often chose best-selling books instead of some kind more valued books. From this point of view, media and culture industries are harming their reading habits and their reading comprehension. Instead, we shall see media not as a menace but an opportunity to enrich children's comprehension of contemporary culture. Images and audiovisuals lead society, we have to wonder if it still makes sense to continue considering the book as the only means of literary expression.

We live in a mass society, and as Noel Carroll (2002) said, this fact changes the ways we produce and consume culture. From Walter Benjamin's (1983) concept of aura, we can say that nowadays art does not have the same characteristics as 18<sup>th</sup> or 19<sup>th</sup> art forms. So, we have to accept that we live in the times of mass art. And literature also follows the rules of this kind of art. Currently, book production and editing is just another branch of cultural industries. As we'll study in this work, it follows the same rules as cinema or TV production.

From our point of view, it is a mistake to keep on maintaining the vision of the school isolated from the society's changes. The role of the school is not to be the last fortress of a selected culture. This conception reveals school as a bourgeois and elitist form of cultural consumption and production. Instead, we shall not forget that our proposal is to teach and prepare our youth for the society that they will live in. Not for 20<sup>th</sup> or 19<sup>th</sup> century living. If the ways of storytelling changed, we must change with them.

If we think deeply, we can discover that the root of the conflict about including or not including audiovisual narratives in schools doesn't rely on the fact that novels are better than cinema or TV. It's always a question of cultural vision and consumption. School has not rejected television shows, cinema or comic books because of their language. School rejected them because of their cultural value as mass produced culture. This kind of thought is just a fallacy. Books or theatre are also mass produced culture. In the end, it is still a matter of Eco's (2013) apocalyptic versus integrated.

In addition, we have to pay attention to the most important objective of language and literature's didactics, which is to teach our youth to communicate properly. It's a true fact that language and literature's didactics is a scientific discipline that deals with the creation of a field of knowledge around how we transmit language and, in the end, encourage communicative competence. However, it's not less true that communicative competence is not a rigid concept, and must change with the beat of our society. So, if our intention is teaching to communicate, we have to understand that our pupils learn to communicate by every media possible.

Following this path of thinking, we can also consider that literary fact has changed. As Mijail Bakhtin (1989) stated, the gods have not established literature's bounds forever. Literature changes along with society. If Gutenberg's invention changed the way we read five hundred years ago, cinema did the same back in the end of 19<sup>th</sup> century. So, we must take this fact in consideration in order to educate our children in a wide and open conception of literature's frontiers (Ballester and Ibarra, 2016).

However, to include cinema in the classroom may seem to us an anachronism in the time that it is possible to everyone to broadcast himself on YouTube. Nothing could be further from the truth. Today, we need media literacy more than ever. As we think, we can't go from the Gutenberg's galaxy to the multimedia text without traversing the path which comes across the Lumière's invention. And we can't make this way without going along the narrative contributions of D.W. Griffith or Sergei M. Eisenstein. In other words, we can't face the new media without knowing and understanding the rules and basic language concepts of audiovisual media. So, we shall avoid the ITC trap, which can lead us to naturalize some knowledge and some particular narration way without questioning where it came from and how this view and knowledge has arrived to our days.

So, media literacy has to go along with language and literature and, specifically bounded to reading and literary education. From our point of view, media literacy and literary education need each other. We can include cinema at the classrooms, we can buy the best cameras and computers. We can even encourage students to make their own movies with their mobile phones. But we could get nothing if we don't pay attention to the mass media storytelling. In the same way, if only foment the reading printed texts we renounce to the aesthetics and narrative contributions of mass media, leaving the schools apart from society and making them some kind of cultural bubble nostalgic of the past days.

It is necessary that students learn the narrative possibilities which cinema and other media brings to us. But also, they have to learn the novel's narrative ways. And the narrative ways of short stories, TV, comic books and videogames and the conjunction of all of them in the *transmedia* storytelling. Perhaps in the past we could think that cinema and TV were far away from the traditional interest of language and literature's didactics. With *transmedia* storytelling, however, a novel can only be one piece of a big narrative puzzle. So, we have to teach students in order to respond effectively to the reading and cultural necessities of 21<sup>st</sup> Century. Needs that are created in some way by the mass media's evolutions, but in the end, those needs exist and they are building a reality we must attend.

So, we have to think about the appropriateness and teaching possibilities of including mass media stories in the area of language and literature's didactics. It is well known that mass media can provide a lot of benefits to our field of knowledge. Authors such as Romea (2001) also reflected on this question. In a similar way, comic books were also revealed as a precious tool for reading and literary formation. Nevertheless, it is also true that very often cinema remained an adaptation form and comics have the stigma of being an easy initiation reading. Not to mention that TV and videogames still excluded from school curriculum.

In addition, we think the new dynamics of culture industry, which is based in the *freemium* economy, allows the creation of two distinguished consumer profiles linked, sadly, to the economic level of their homes. On one hand, we find families that can only have a basic access to mass media and the products they offer. On the other hand, we can find homes that are able to afford more sophisticated products and consumption ways. A child raised in a home that can only afford open TV has a cultural baggage

minor that the one that had grow up in a home with access to *HBO*, *Netflix* or *Movistar* products. One of them was raised with *Los Serrano*, the other one at least had the chance to be raised with the *The Sopranos*. Consequently, we can assert that part of population is kept from cultural consumption. In our understanding, schools have to work to overcome this barrier imposed by media industries before this problem becomes a cultural break.

So, we think about the inclusion of mass media narratives for two reasons. The first is to educate the students to enjoy these this kinds of stories in a critic and responsible way. Getting distance from the traditional paternalistic perspective which has prevailed in media literacy, we expect that our youth can read a book, view a movie or play a videogame knowing what they have in their hands. As Daniel Cassany (2011) said, the possibilities of delight augment if we learn to read with writer eyes. The second motive lays on the aesthetic value of media narrations. This perspective also leads us to take distance from the moralizing use of films and comics in the classrooms.

To respond to this challenge, we first have to think about the cultural and communicative outlook. A scenario characterized by globalization and media owning concentration, which has several consequences in media production and consumption. So, it has an effect in the students' reading needs. Blockbuster narratives are not just an option for media studios but a need. Cultural industries have to make successful blockbuster in order to achieve benefits. Blockbuster production is a survival strategy. However, the blockbuster phenomenon is not only related to cinema production. The same cultural production can also be observed in book editing. Consequently, we must prepare our students for this kind of cultural consumption.

In the second place, we have to think about intertextuality because we can't forget that media culture is built as a meaning net. In this sort of net, texts interweave with other texts in order to create new meanings and representations. And in this cultural net it doesn't matter if one reference came from low art production or from the highest forms of culture. Everything is mixed in the contemporary system of media culture. Next, we will analyze mass media narratives that have an impact on current culture such as blockbuster cinema, TV shows, comics, videogames and best-selling literature. A kind of narrative we have not chosen frivolously. Instead, we have followed the recommendations of institutions such as British Film Institute (2011) that reminds us that these narratives are most consumed by our youth. Such kind of stories



have their best expression in the forms of *transmedia* storytelling because all of them join in order to create bigger stories that are spread all over the media. Consequently, we can't continue talking about a reader in his traditional conception. Instead, we shall rethink reading practices in a open sense and we have to embrace the idea that one person can read beyond the books.

These thoughts about mass media narratives drive us to develop our way of thinking about the possibilities of a wide conception of reading and literary education. From our point of view, it makes no sense to continue education only paper readers in a multimedia society. Starting our path from the ideas of Noelia Ibarra and Josep Ballester (2016, 2017), we consider that reading and literary formation has to make readers able to read every kind of text no matter the media in which it's written. We need to think in a wide conception of literary fact and literature teaching that has on reader's intertext their fundamental basis. Also, this conception of literature teaching calls for an active reader that cooperates in meaning construction. It would be a meaningless fact to include media narratives if we keep on historicism in literature's didactics.

We also understand that these thoughts of a wide literatures' teaching lead us to talk about the role of reader's formation canon of lectures. If we expect to achieve a reading and literary education able to embrace every kind of text, literary canon has to satisfy this need. Without outcast literary classic text, we think that the reader's formation cannon has to include any kind of text in every media it is represented. Cinema, TV shows, videogames, comics and traditional literature has to join their efforts in this journey.

As well as reader's formative canon having to change, we understand that language and literature's curriculum has to change. In this curriculum mass media should increase their presence and get to be more than just processing information tools or, in the best scenario, linked to a comparative perspective. On this matter, we find our model in the curricula of *English Language and Arts* from Canada. In this subject, viewing is one of the parts under evaluation.

In order to get a better panorama of the situation of mass media narratives in language and literature's teaching we think an analysis of the curricular materials becomes the next step in our work. So, we analyze a corpus formed by 50 textbooks from the subjects of *Lengua castellana y literatura* and *Valencià: llengua i literatura* in

a combination of quantitative and qualitative paradigms. We hope that perspective contributes to change the current situation of language and literature teaching in their relation with mass media.

Last but not least, we make a didactic proposal in which, using a combination of different methodologies we broach the integration of mass media narratives in the area of language and literature. In other words, we try to translate our theories to classroom praxis across didactical material generation. In order to achieve our objectives, we base our proposal in the form of digital storytelling. From our perspective, digital storytelling reveals as a valuable and easy-to-use tool for teachers and pupils, as authors like Miller (2004) or Robin (2006) had already shown.

So, with this research we hope to prove that mass media narratives integration in the field of language and literature teaching reveals not only necessary but also possible. The school system has delayed the incorporation of mass art in this field, and language and literature teaching has always rejected mass culture and production. As a consequence, we have missed the opportunity to include in our classrooms cinema and three television golden ages. As Morera Prat (2000) said, worse than educate our youth in a wrong conception of our society, is to prepare them for a society that simply does not exist anymore. The election is in our hands. As the writer and essayist Joan Fuster (1977, p. 13) said, we are dealing «amb una necessitat tan objectiva com urgent». And the clock is running against our youth.

## PROBLEM OR SITUATION TO INVESTIGATE

Paraphrasing Apollo XIII's astronaut Jack Swigert we can say «Houston we had a problem here». And that problem came with us from 19<sup>th</sup> century until today. Society has already changed and we don't want to face it. We can trace these changes along mass culture. With society also changing the ways we tell us stories and represent the world. We have new and not-so-new narrative forms and ways to express ourselves in literary forms, but we still applying classic art conceptions to mass art, denying that we don't live anymore in the old bourgeois society. We are also denying a part of our cultural production, and, in the end, a part of ourselves. Mass art and its representations came across all media. We can find literature in pop songs or in a graffiti painted on a wall, why we can't accept that cinema, television shows, comics, and videogames are also literary works? Nowadays youth consumes such a large amount of stories no matter what media it is presented. Maybe it is time to accept that the term literature goes beyond the books.

The problem that catches our attention at the present work relies on the possibilities of development of a reading and literary competence able to understand every kind of text doesn't matter in what support it is written or viewed. In other words, we breach the effective integration of mass media narratives in the field of language and literature teaching in order to create readers able to read transmedia texts and stories. We understand that concepts such as media literacy or literary competence become the key words for 21<sup>st</sup> century education. However, we think that we can't achieve our goal of transmedia reading unless language and literature teaching embrace media literacy.

This integration of mass media in language and literature reveals its self as a complex matter. As Wolf (1994, p. 11) said, media are an «importantísimo sector industrial, un universo simbólico, un objeto de consumo masivo, una invención tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo, etc.». In addition we must consider that all these characteristics of mass media happen at the same time. Consequently, we have to think media not only as the product but also as a whole symbolic, economic and ideology system. But, we can think the same about literature.

As we already said, communicative competence can't exclude in a deliberated way the new –and not so new- forms and communication media. As part of communicative competence, we understand literary competence in an active and wide way and not only limited to the reading of a sort of texts established by a canonical selection and open to the not-so-new media. So, in our opinion one of the best ways to increase reading and literary education it is to allow the students to experience literature in their own hands. In order to get that, it's important not only to read literature but also to create literature. And we can apply the same for media texts.

Also, we have to consider the media representation in our current textbooks. We have to answer the question of how we represent mass media in textbooks. Have we accurate textbooks or maybe these materials are some kind of simulacrum of media literacy? From our point of view, it's important to know our starting point in order to generate, if it is convenient, didactic materials according to our young peoples' cultural and reading needs.

Furthermore, we'll like to remark that we have made the decision to bound this work to language and literature teaching in secondary education because we understand that it is the educative period in which one more readers are lost (Baro, 2008). Also, it represents the ages with the highest levels of media (cinema, videogames, TV, Internet, etc.) consumption. However, large majorities of young people have not received a proper media education and this converts young people in practically functional analphabets in media literacy (Aparici and García Mantilla in Gutiérrez Martín, 2003, p. 65; Contín, 2011, p. 50).

If we don't accept the fact that belongs to the language and literatures' field to face this challenge, we'll still enlarge the divorce between school and society. We must not forget that our main objective is not to perpetuate some kind of selected culture but to make able our youth to read every kind of text. Definitely, to increase their reading and literary competence. In a society ruled by mass media, it makes no sense to still to the book as the only literary representation way. And it gets even worse when we think the book as part of the cultural system production. In consequence, it's time to evolve for language and literature teaching. Bob Dylan sang that the times they are a-changing more than fifty years ago, so unless we would like to keep the school as an elitist barrier, it's time to -in David Bowie's words- «turn and face the strange».

## OBJECTIVES

In this research we contemplate several objectives. The first one is to develop our thoughts about the mass media integration and their narratives in the epistemological field of language and literature teaching. A priori, it could seem to us that this integration has already been carried out and our contributions in this field are not necessary. Nevertheless, if we wonder a few questions upon that we might find out that we are far away of wasting our time. In teaching, every thought and theoretical position is not innocent, so the answer we give us may reveal our particular ways to view the world conditioning the role of the school as institution.

Our key objective is to think about a wide conception of literature and their implications it would have on language and literature teaching. Starting from this point, we will develop our work on the changes we need in schools' curriculum and in the textbooks. In the end of our work, we will be able to create language and literature didactic materials that integrate several media consumption and production.

So, it is true that already have been several proposals to integrate cinema in language and literature teaching, and in addition it doesn't seem strange to find some films in the textbooks, but in how many textbooks cinema is presented in a proper way? Cinema's inclusion has to be always bounded by the adaptation of literary texts already existent? And which kind of cinema we include? We chose some classic films such as Orson Welles *Citizen Kane* or Charles Chaplin's *The Great Dictator*? We try to foment some kind of national filmography linked to a language? Or we include some films that are close to the student's interests?

It is also true that we can find more audiovisual media than ever, but which ones are only informative media? In this selection of audiovisual media, we can include also the television or only multimedia text linked to newspapers websites? If we include television, and in a similar way that cinema, we include only 'quality' TV or we can also include some TV shows that are not as well valued by the critics? Or, what kind of treatment has to have comic books? And videogames? We shall include them only in order to create some kind of realistic learning environment in which students can talk each other as in real life? Or we can also include them to study their narrative possibilities? We can include all of these narratives in language and literature classroom

only in order to introduce our youth to reading and, at last, bring them to high literature or we can accept that this kind of narratives has and aesthetic and cultural value?

From our point of view, we can't afford to continue making the same mistakes and errors we have been making in literature teaching. We have to find some kind of equilibrium between classical texts and modern literature forms more close to student's reality. Also, we can't translate to this mass media teaching the historicist paradigm of literature didactics. We should to be able to take advantage of the improvements made in the field of language and literature teaching in order to create true media literacy as well as a wide literary competence. As we already said, the achievement of this objective it is only possible if we think literature as an open wide art form and, consequently, if we adapt the reading formative canon and teacher's formation to this conception.

Thus leads us to our second objective, which is to think about the development possibilities of a literary competence in a wide communicative competence and the role that reader's intertext plays inside this competence. As we could see in this work, media contemporary culture is characterized by being a large net in which all texts and discourses are linked and taking meaning from other texts. The boundaries and shapes of discursive genres are currently being erased and hybridized by media industries creating just a one media culture. In this new media culture it doesn't matter if one text comes from high culture or from low culture, if it comes from cinema or of from a comic book, or if it has its origin in high literature or in best-selling literature. All texts are nowadays being remixed in the media culture. So, the reader's intertext reveals not only as the key of literary competence but also as fundamental to understand contemporary culture as a system.

The third of our aims is to find out, to the best of our ability, which is the current state of the question of mass media in language and literature teaching Valencia Country secondary education. Despite we would like to have access to the different classrooms and high schools in our country, we have chose to analyze textbooks because, as Colomer and Margallo (1999, p. 25) said «els llibres de text suposen un cert tipus de radiografia sobre l'estat de la qüestió de l'ensenyament a què es refereixen». So, in our research we wonder to questions relatively simple. In the first place, we wonder if textbooks include or not mass media contents, and if they do that, if these contents are more or less accurate to the main theories we have studied on our work. In

other words, we wonder if the didactical transposition has been made in a proper way or if, unfortunately, it is far away from the ideal scenario.

And the last of our objectives is to prove that mass media narratives inclusion is possible in language and literature teaching according to our didactical and methodological thinking. In order to do accomplish this objective, we develop language and literature didactical materials that links media literacy to literature teaching always bounded by a conception of a wide and open literary competence. To fully achieve this objective our proposal lies in the project method as well as the conception of didactical sequences. In addition, our literature's teaching conception lies upon the paradigm of methodological pluralism developed by Ballester and Ibarra (2008). So, in a combination of several methodologies, all of them inserted in the communicative language teaching approach, we create our proposal of digital storytelling in language and literature teaching. And we prove that it's possible to create materials that combine from traditional literature to cinema or TV shows.





## **MARC TEÒRIC**



# 1) GLOBALITZACIÓ, *HIPERMODERNITAT* I INDÚSTRIA CULTURAL

Com assenyalen autors com Aguaded i Pérez (2001), tota investigació que tracte la integració dels mitjans de comunicació al sistema educatiu ha de començar fent referència a la societat en la que tots els agents educatius i els mitjans de comunicació estan immersos. Seguint aquesta línia, Carlos Scolari (2016, p. 12) manifesta que «cualquier reflexión sobre el alfabetismo mediático debe comenzar a partir de un análisis del ecosistema de medios».

És per això que creiem convenient estudiar el paradigma dels mitjans de comunicació dins de la societat contemporània ja que, d'acord amb Bourdieu (2010), l'educació i l'origen social estableixen les necessitats culturals de qualsevol persona. Com assenyalen Sholle i Denski (1995, p. 12) «media must be examined in the context of their accumulation in the postmodern condition; in terms of saturation of everyday life by the hegemonic practices of late capitalism and its subsumption of practice under the rubric of *consumerism*<sup>1</sup>». O, en paraules d'Aguaded i Pérez (2001, p. 127), «la educación para el uso de los medios de comunicación tiene que enraizarse en un marco ideológico que parta de una análisis de la realidad social y se concrete en un proyecto educativo».

Ara bé, hem de dir que malgrat que ens fem ressò de les investigacions i reflexions d'autors com Baudrillard (1987; 2009), Bauman (2002), Lyotard (2000), Lipovetsky i Serroy (2009; 2010) i Lipovetsky (1990; 2003) i les seues idees impregnen la nostra recerca, creiem que el més adequat en aquest treball és, si més no, l'estudi del paper dels mitjans de comunicació a la nostra societat, i més en concret, dels relats destinats a un públic massiu, és a dir, cinema, ficció televisiva, còmic, videojocs i literatura súper-vendes i els relats *transmèdia*.

Per a dur a terme aquest estudi creiem que el més adient és començar per investigar el procés de globalització que ha esdevingut un factor clau de la societat postmoderna i *hipermoderna* facilitant, a més a més, la configuració de l'actual sistema i l'estructura dels mitjans de comunicació. Recollint les paraules de Pérez Gómez (2004, p. 23), pensem que la postmodernitat podria definir-se com una condició social

---

<sup>1</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

pròpia de la contemporaneïtat, amb unes característiques econòmiques, socials i polítiques «bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra».

Com desenvoluparem en aquest capítol, la globalització i la convergència econòmica i mediàtica que s'ha produït com a conseqüència d'aquesta, representa un dels factors clau de l'aparició dels relats *transmèdia*. Així, aquest tipus d'històries només hi són possibles en la mesura en que els coneguem gràcies a la concentració empresarial de les indústries culturals combinada a més a més amb un capitalisme líquid que permet que les indústries muten i s'adapten als canvis propis de la societat *hipermoderna*.

Per tant, investigarem i reflexionarem, en primer lloc, sobre la globalització econòmica i cultural. En segon lloc, serà objecte del nostre estudi la cultura al sí de la societat *hipermoderna* i, finalment, creiem que no podem acabar aquesta part del nostre treball acadèmic sense oferir una mirada sobre la producció de la cultura contemporània.

Per altra banda, creiem oportú aclarir que per a nosaltres, els canvis al sistema capitalista, el procés de globalització i les transformacions de la indústria cultural són tres fenòmens imbricats i relacionats que han donat com a resultat la cultura mediàtica que compartim avui en dia (Lipovetsky i Serroy, 2009, 2010; Marín i Tresserras, 1994). En aquest sentit, tot i que tractem i analitzem aquests fenòmens de manera separada per a facilitar la lectura d'aquesta investigació, creiem que en veritat formen part d'un mateix procés de canvi social nascut a Europa amb la modernitat i continuat amb l'expansió d'aquesta arreu del món.

Així doncs, tot i que autors com ara Federico de Onís (1934) ja introdueixen els termes postmodernitat i *ultramodernitat*<sup>2</sup> a principis del segle XX, nosaltres ens situem, però, en sintonia amb Lipovetsky (2006) i creiem que podem distingir tres fases en l'expansió de la modernitat i que han marcat la cultura que coneguem a dia d'avui en els

---

<sup>2</sup>Si bé Federico de Onís en parla en la introducció de la seva *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882-1932)* de la postmodernitat i *ultramodernitat* com a període literari, creiem adequat tenir-lo present ja que fou un dels primers autors en parlar-ne d'aquests termes i evidenciar així la ruptura entre la poesia modernista i la literatura que hi vendria després.

països occidentals i adherits a l'esfera capitalista<sup>3</sup>. La primera d'aquestes fases la situem amb el naixement de la societat de masses durant el temps de la revolució industrial i el sorgiment dels mitjans de comunicació de masses. Tot i que no ens detindrem a indagar sobre aquest període de la història, sí que creiem oportú tenir en consideració el pes que la indústria pesada tenia en l'economia dels països occidentals com a principal motor de l'economia.

Una segona fase la trobem després de la Segona Guerra Mundial amb el que Daniel Bell (1986) ha anomenat el pas a una societat post-industrial basada en una economia de serveis i centrada, sobre tot, al consum d'articles que a banda de satisfer una necessitat també tenen una significació social i de prestigi (Baudrillard, 2009). A més a més, és en aquest moment quan comença a comercialitzar-se –si ve ja es venia fent des dels primers temps de la ràdio i la premsa de masses- el temps d'esbarjo i d'oci que ara es veuen des de les indústries com a audiències (Smythe, 1977). Des de la nostra perspectiva, és aquí quan comença el camí que ens conduirà a la cultura que coneixem avui en dia (Frank, 2011, p. 61). Aquesta cultura actual correspon, d'acord amb Jameson (1985, p. 184) amb les formes més ofensives i provocadores de l'art –com ara el rock o el *punk*- que no sols són acceptades sinó que, a més a més, tenen èxit comercial harmonitzant així amb la cultura oficial i pública (Jameson, 1990, p. 27). A més, creiem adequat tenir en consideració, com remarca Smythe (1977, p. 5), que els productes de la indústria cultural –a banda de complir una paper ideològic a favor del sistema establert- són, també, «an inducement (gift, bribe or “free lunch”) to recruit potential members of the audience and to maintain their loyal attention».

Aquesta segona fase s'allargaria fins als anys vuitanta i noranta del segle XX i coincidiria amb el que teòrics com Jameson (1985, 1991) o Lyotard (2000) van anomenar com a postmodernitat. Per a Lipovetsky (2006, p. 67), no obstant, la postmodernitat representa una etapa de transició entra la primera modernitat i la hipermodernitat, com veurem més endavant.

Amb tot, des de la nostra òptica i d'acord amb Lipovetsky (2006), creiem que ens trobem -com explicarem més tard- en una tercera fase –*hipermodernitat*-

---

<sup>3</sup> Tot i que som conscients de que hi ha al món més cultures molt diferents entre sí i diferents també de la cultura occidental hegemònica que han patit diverses transformacions durant els darrers cinquanta anys, creiem que una anàlisi en profunditat d'aquestes no correspon a aquesta investigació.

caracteritzada no ja per una economia basada en els serveis, sinó que ens trobem, com ha teoritzat Manuel Castells (1997a, 1997b, 2000, 2011), en una societat basada tant en la informació i el coneixements com a motors principals de l'economia com en l'entreteniment i en l'oci com a experiències culturals (Lipovetsky i Serroy, 2010; Martel, 2010).

A més a més, reprement les paraules de Smythe (1977) sobre el paper de les mercaderies culturals com a productes gratuïts que se'ns ofereixen al públic per a retenir-nos com a audiència, creiem que en la *hipermodernitat* aquesta estratègia de capital entra en una nova dimissió. Amb l'aparició de la mineria de dades es transforma el concepte d'audiència anant més enllà del tradicional públic al que vendre-li uns determinats objectes. A dia d'avui, aquest públic –amb els seus hàbits, missatges i tot allò que fa tant a dintre com fora de la xarxa- esdevé també una eina de producció de negoci i de benefici econòmic (Llorca-Abad i Cano-Orón, 2016). Com va publicar el diari nord-americà The New York Times (13/2/2012) «the new strategy is to build a device, sell it to consumers and then sell them the content to play on it. And maybe some ads too».

Malgrat això, creiem adequat tenir en consideració que aquesta cultura basada en l'entreteniment no sols ha assolit un nivell de sofisticació que el treball pesat ja no hi siga tan present –als països occidentals- com als albors de la revolució industrial. Al nostre paréixer, el pas fonamental cap aquesta economia esdevé en les deslocalitzacions de les fabriques d'occident i el seu trasllat als països més desfavorits sovint amb unes institucions socials –governos, sindicats- més dèbils i un nivell de pobresa que fa que els treballadors accepten quasi qualsevol salari (Burbules i Torres, 2001; Klein, 2007) unit al ja mencionat model econòmic basat en l'obtenció d'informació i la transformació d'aquesta en coneixement.

### **1.1 Globalització.**

En primer lloc, hem de dir que considerem la globalització com un procés dialèctic (Giddens, 1993) i polièdric (Burbules i Torres, 2001; Castells, 1997a, 1997b; Drago, 2001; Giddens, 1993, 2000; González Sánchez, 2010; Held, McGrew, Goldblatt i Perraton, 1999; Hernández i Martí, 2002; Nederveen, 1995; Ramonet, 2003; Ritzer, 2004, 2011) que comprèn un conjunt de factors polítics, socials, culturals i econòmics (Giddens i Sutton, 2014, p. 159). D'acord amb Ritzer (2011, p. 2), la globalització representa «a transplanetary process or set of processes involving increasing liquidity

and the growing multi-directional flows as well as the structures they encounter and create».

Per a Burbules i Torres (2001, p. 22) els trets més rellevants del procés de globalització són:

- En termes econòmics, una transició de les formes *fordistes* d'organització del treball a les formes *post-fordistes*; un augment de la publicitat i dels hàbits de consum internacionalitzats; una disminució de les barreres al flux de mercaderies, treballadors<sup>4</sup> i inversions fora de les fronteres nacionals; i en conseqüència noves pressions sobre el paper del treballador i consumidor a la societat.
- En termes polítics, certa pèrdua de la sobirania de l'Estat-nació; o almenys l'erosió de l'autonomia nacional; i de manera conseqüent, un debilitament de la noció de ciutadà, com un concepte unificat i unificador.
- En termes culturals, una tendència entre les formes en les que la globalització suscita més estandardització i cultura homogènia, al temps que provoca més divisió mitjançant l'augment dels moviments localment orientats, creant una tensió dialèctica entre lo global i lo local i donant pas, en moltes ocasions, a una cultura *glocal*.

Ara bé, malgrat que aquest procés té moltes vessants, nosaltres creiem que per a aquest treball de recerca el més adequat és centrar-nos en la globalització econòmica i en la globalització cultural. Des del nostre punt de vista, aquestes dues vessants representen els dos pilars fonamentals sobre els que el sistema de mitjans de comunicació i de producció cultural s'assenta.

---

<sup>4</sup> Tot i que els autors no ho esmenten, creiem convenient tenir en consideració que aquesta disminució dels entrebancs als moviments de treballadors es produeix només entre països desenvolupats tant com dins d'aquests (el més freqüent és el moviment de treballadors entre països signants de tractats de lliure comerç com ara la Unió Europea). Pel que fa als moviments de treballadors dels països pobres als països rics, hi trobem un augment dels obstacles tal com ho exemplifiquen els augments de les barreres físiques (com les tanques cada cop més altes i més lesives per als immigrants de les fronteres espanyola al nord d'Àfrica).

Per globalització entenem «una realitat coetània que ultrapassa els règims i ideologies» (Hernández i Martí, 2002, p. 19) i que rau principalment en una mundialització dels valors de la modernitat entesa aquesta com «los modos de vida u organización social que surgieron en Europa desde alrededor del siglo XVII en adelante y cuya influencia, posteriormente, los han convertido en más o menos mundiales» (Giddens, 1993, p. 15). Per tant, la globalització és en veritat una conseqüència –tant per a bé com per a mal- d’aquesta modernitat. Arribats a aquest punt, cal ressaltar que els ingredients d’aquesta globalització de la modernitat (Hernández i Martí, 2002, pp. 19-20)

són l’economia de mercat, el multipartidisme, l’apertura de les economies nacionals a l’exterior, la lliure circulació de capitals, la protecció de les inversions estrangeres i de la propietat intel·lectual, l’equilibri fiscal i la llibertat de premsa, de manera que qui està fora del paradigma es queda fora de la història.

Elements als que sumen una constant disminució de la importància dels moderns Estats-nació (Burbules i Torres, 2001) dins de la societat actual i una major rellevància de les empreses transnacionals que controlen la major part del flux de capitals (Castells, 1997a; Castells, 1997b; Castells, 2011; Ramonet, 2003). A això anterior li hem de sumar un marcat caire neoliberal que ha assolit com a veritats absolutes i inqüestionables els valors i dogmes de l’economia de lliure mercat (Castells, 2001; Ramonet, 2003). Així, en sintonia amb diversos autors (Castells, 1997a; Castells, 1997b; Castells, 2011; Chomsky, 2000; De los Ríos, 2010; Hernández i Martí, 2002; Stiglitz, 2002, 2014; Ramonet, 2003), creiem que el tret més important de la globalització –i gairebé l’únic element que de veres resulta global- és la seva dimensió econòmica.

Així mateix, la liberalització del sector econòmic -que ha pres protagonisme des dels anys 70 i 80 i ha viscut una gran acceleració a partir dels 90- ha possibilitat una gran concentració empresarial que afavoreix de manera especial l’aparició d’oligopolis en determinats sectors (Castells, 2011; McChesney, 2015) i ha portat, també, una distribució de la riquesa i dels mitjans de producció cada cop en menys mans (Burbules i Torres, 2001; Drago, 2001; Stiglitz, 2002; Stiglitz, 2014). En aquest sentit, creiem oportú tenir en consideració les paraules de Pradas (2005) doncs no hem d’oblidar que «la concentración económica es paralela a la concentración del sistema de toma de



decisiones, y la acción conjunta de ambos factores impide el desarrollo tanto de la soberanía nacional como de una democracia global alternativa».

Així, prenent les paraules de Castells (1997a, p. 120) entenem per economia global aquella dotada amb «la capacidad de funcionar como una unidad en tiempo real a escala planetaria». Com diu Toussaint (1997, pp. 177-178), aquesta globalització econòmica consisteix en la internacionalització «del capital y de las formas de producir, vender y comprar». Els intercanvis financers, per tant, esdevenen gairebé durant vint-i-quatre hores al dia els set dies a la setmana gràcies als avanços en les tecnologies de la informació i la comunicació.

Aquest capitalisme global basat –almenys als països occidentals- en les xarxes d'informació i també amb la producció de béns culturals, ha donat lloc –degut als canvis culturals ocorreguts als anys 60 i 70 (Frank, 2011)- a un altre tipus de capitalisme que Bauman (2002) anomena com a lleuger. Per a Martel (2010, p. 419) representa un capitalisme cultural «hip» que és al mateix temps centrat i descentralitzat així com creatiu i destructiu. Per a Frank (2011, p. 61), aquest capitalisme és tan sols una nova forma de vendre productes –materials i culturals- a un tipus de públic diferent.

Per altra banda, tampoc podem oblidar el caràcter excloent i asimètric del procés de globalització (Drago, 2001; Leon, 2004; Pradas, 2005, Ramonet, 2003). Per a Stiglitz (2014, p. 108), la globalització econòmica neoliberal és un dels factors clau en l'augment de les desigualtats entre la població tant dels països pobres com dels països rics ja que «la reestructuración de la economía ha llevado a un aumento de la proletarianización y descualificación de los empleos» (Burbules i Torres, 2001, p. 17).

D'acord amb aquests autors i amb altres com ara Rifkin (1996), el més freqüent a partir d'ara serà que hi trobem treballs –lligats, sobre tot, a sectors punters d'innovació tecnològica- que estan molt ben remunerats i d'altres treballs –els més freqüents- que quasi no ofereixen ingressos a les famílies i individus. Ara bé, com hem dit abans, la globalització és gairebé una internacionalització de la modernitat (Giddens, 1993; Hernández i Martí, 2002) i aquesta modernitat sempre ha sigut excloent. Com ja va assenyalar Dostoievski (2015, pp. 515-516), «los vagones que trasportan pan a toda la humanidad sin una base moral para su acción pueden excluir, con la mayor sangre fría, del goce de lo que se transporta a una parte considerable de la humanidad».

Recollint les paraules de Drago (2001, pp. 83-84), «todo se produce de una manera inequitativa, de una forma en la que unos son globalizadores y otros

globalizados y en la que los efectos positivos y negativos del proceso no afectan por igual a todos». En aquest sentit, hem de tenir present que, d'acord amb Piketty (2015), tot i els canvis que han ocorregut gràcies a les TIC, a l'hora de la veritat el sistema capitalista funciona d'igual manera que ho ha fet sempre -reafirmant així les tesis de Giddens (1993). Reprint les tesis de Karl Marx (1970, p. 37), podem dir que tot i que les relacions laborals i el sistema d'organització del treball hagi canviat, la superestructura continua mantenint la seva essència.

Faux i Mishel (2001, p. 138) també ens senyalen que a pesar de que des de les instàncies de poder s'ha ofert un discurs en el que la globalització ens anava a dur una riquesa global –allò que Ramonet i Chomsky (1995) van anomenar com a pensament únic-, a l'hora de la veritat el que ha ocorregut ha sigut més bé el contrari. Per tant, podem observar que han augmentat les diferències entre rics i pobres i això ha creat, en conseqüència, una major exclusió social. Més encara, creiem que hem de ser conscients de que s'han quedat fora de la globalització tots aquells països i cultures que no aporten una rendibilitat econòmica per als mercats (Stiglitz, 2002). En paraules de Shiva (2001, p. 164), «la economía internacional está controlada por las empresas del hemisferio Norte, que explotan cada vez más los recursos del Tercer Mundo para sus actividades internacionales». Podem dir doncs, que «la globalización no está produciendo progreso y desarrollo de manera uniforme sino de forma desigual, fragmentada y por demás inequitativa» (León, 2004, p. 347). Cal tenir en consideració també que aquest caràcter excloent no sols és propi de països del Tercer Món, sinó que també s'hi dona a moltes zones del món occidental creant veritables indrets que queden fora del sistema social i econòmic a les grans ciutats dels països occidentals i que poden anar des d'un barri en concret fins a una gairebé ciutat sencera (com és el cas de la ciutat de Detroit [Uberti, 3/04/2014]).

Per tant, el flux econòmic no es mou d'una manera global, sinó que, el més freqüent és que el capital es viatge enllà on també hi ha capital (Pradas, 2005, Volcker, 2001) creant així un corrent de moviment que, llevat de contades ocasions en les que els inversos especulen a curt termini, la major part de moviments financers importants es produeixen entre Europa, Amèrica del Nord i Japó (Mattelart, 1998; Stiglitz, 2002). Uns moviments econòmics que, com veurem més endavant, tenen la seua repercussió en la producció mundial de béns culturals (Martel, 2010).

No obstant això, malgrat que considerem que la globalització té al seu vessant econòmic un dels seus pilars centrals, creiem que tampoc podem deixar de banda la importància que han tingut les tecnologies de la comunicació i la informació així com les xarxes de transport que han contribuït a fer més petit el món (Castells, 1997a, 2001). Aquest canvis ens han situat –almenys al món occidental- cada cop més a prop del concepte d’aldea global teoritzat per McLuhan i Powers (1995) i que ens situa dins del paradigma d’una economia global i basada en les tecnologies de la informació i de la comunicació.

En aquest sentit, creiem, igual que Castells (1997a, 2001), que aquesta última revolució industrial basada en les tecnologies de la informació i la comunicació ens ha conduït en poc de temps a una situació en la que –com explicarem més avant- aquestes últimes tecnologies tenen una importància capital a la nostra societat (Lipovetsky i Serroy, 2009). I a més a més, facilitant també que els ciutadans puguin exercir com a agents actius a través dels mitjans de comunicació de masses (Castells, 2011) –sempre dintre de les reduïdes possibilitats que ens ofereixen les NTIC (Pérez Rufi, 2011).

Recollint les paraules de Castells (1997a, p. 57) creiem que «la tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales». Si durant la primera revolució industrial el ferrocarril fou el símbol de l’apropament de les distàncies entre l’espai i el temps (Mattelart, 1998), ara ens situem davant una nova revolució industrial en el que les NTIC són el principal combustible sense el qual la globalització econòmica i financera no seria possible (Castells, 2001, p. 83).

En sintonia amb autors com el propi Castells (1997a, 1997b, 2001, 2006, 2011) o Lucas (2000), aquesta nova revolució industrial rau en el pas d’una economia lligada a la propietat de la terra i als béns tangibles a un sistema econòmic –en els països occidentals- basada en la informació i en el coneixement que s’extrau d’aquesta. D’acord amb Bell (1986), aquest fet ens situa en una societat *post-industrial* que ha canviat el model productiu sorgit amb la primera modernitat i que s’havia mantingut fins a mitjans del segle XX.

D’aquesta manera, des dels anys noranta hem vist un canvi de paradigma mitjançant el qual s’ha instaurat un nou model social basat, en primer lloc, en la importància de les xarxes de comunicació que ha donat pas, en segon lloc –i com a conseqüència del primer- a una economia basada en la informació i en l’entreteniment

(no hem d'oblidar que una gran part de les exportacions de països desenvolupats com ara els EE.UU. són productes audiovisuals destinats als temps d'oci) i, en tercer lloc, la combinació dels dos primers factors ens ha dut al que Castells (1997b, pp. 387-388) denomina com una cultura de la virtualitat real.

Ara bé, creiem que no podem acabar aquest apartat sense parlar de les dimensions culturals de la globalització. En aquest sentit, i com ja hem dit abans, creiem que a dia d'avui no podem separar la cultura de l'economia global (Kellner, 2011; Lipovetsky i Serroy, 2010). Com diu Douglas Kellner (2011, p. 22), «la cultura de los medios en Estados Unidos y la mayoría de los países capitalistas es, a la larga, una forma cultural comercial, producida para el beneficio y distribuida en forma de mercancías». En conseqüència, podem afirmar que «la cultura (...) se piensa en términos de mercado, de racionalización de cifras de negocios y de rentabilidad» (Lipovetsky i Serroy, 2010, p. 27).

Així, una de les conseqüències de la globalització neoliberal ha sigut el transvasament de la cultura a l'epicentre de l'economia. Com recullen autors com ara Lipovetsky i Serroy (2009, 2010), Martel (2010) i Castells (2011), en l'actualitat els productes culturals d'Estats Units constitueixen una part molt important del volum de les seves exportacions, constituint-se, a més a més, com una eina per a exercir el poder i de propaganda d'un model social concret (Martel, 2010).

Per tant, des del nostre punt de vista, la globalització econòmica basada en les tecnologies de la informació i de la comunicació, ens ha dut no sols una rapidesa en les comunicacions i una liberalització dels capitals, sinó que, gràcies precisament a aquestes dues qüestions, ens veiem, dins d'una cultura *hipermoderna* com explicarem en el proper apartat. Una realitat que no hem d'oblidar que pot resultar excloent des del punt de vista econòmic i, també, excloent des del punt de vista cultural, doncs malauradament gran part de la població no té accés a gran part dels productes del mercat cultural contemporani.

## **1.2 Hipermodernitat i cultura mediàtica.**

Si bé alguns autors (Foster, 1985; Jameson, 1985, 1991; Kellner, 2011; Lyotard, 2000; Rodríguez Magda, 1989) consideren que hem deixat enrere la modernitat i hem entrat en una postmodernitat, nosaltres estem d'acord amb les idees d'altres autors com ara Giddens (1993) Lipovetsky (2003) i Lipovetsky i Serroy (2009; 2010) quan afirmen que estem en una era en la que la modernitat s'ha accentuat conduint-nos a la

*hipermodernitat*. D'acord amb Pérez Gómez (2004, pp. 24-27) els trets principals que marquen la societat postmoderna són:

- **Desfonament de la racionalitat.** Conseqüència de la pèrdua dels relats i que ha donat lloc a una gradual desaparició de la racionalitat en la ciència i en la moral.
- **Pèrdua de fe en el progrés.** O la desaparició de la idea del progrés lineal com a quelcom acumulatiu dels sabers de la humanitat.
- **Pragmatisme com a forma de vida i pensament.** Agafat a la realitat quotidiana i conjuntural i que dona lloc a la cerca del plaer i la satisfacció immediata sense pensar en les conseqüències dels actes.
- **Desencant i indiferència.** Ètica del tot val i del cinisme d'aprofitar qualsevol oportunitat per a obtenir el benefici propi.
- **Autonomia, diversitat i descentralització.** En tots els ordres de la vida tant individual com col·lectiva s'imposa l'exigència d'autonomia, el respecte a la diversitat i la conveniència de la descentralització. Cada individu i cada grup social ha d'assumir la seva responsabilitat del seu pas pel present.
- **Primacia de l'estètica sobre l'ètica.** Predomini de l'aparença. El mitjà és el missatge i el contingut sovint no té cap valor.
- **Crítica a l'etnocentrisme i a la universalitat.** Apareix amb claredat que ni la història ni de manera necessària a una única forma de cultura –la occidental- ni poden tampoc afirmar-se amb lleugeresa trets universals de l'espècie humana que s'imposen com a naturals a totes les formes particulars i heterogènies del desenvolupament cultural diferenciat.
- **Multiculturalitat i aldea global.** El respecte a les diferències personals, grupals o culturals du en el pensament postmodern a la afirmació de la tolerància i l'acceptació de l'altre. Ara bé, sovint aquesta tolerància s'empra amb finalitats comercials.
- **Ressorgiment del fonamentalisme, localisme i nacionalisme.** Recolzat en la legitimitat de les diferències i impulsats per la necessitat d'afirmar la identitat pròpia front a la idea d'aldea global.
- **Historicisme, la fi de la història.** Afirmació de que la societat occidental ha entrat en un nou estadi en el que les claus estructurals ja consolidades permeten la pluralitat, plasticitat i flexibilitat.

Malgrat això, no podem obviar que algunes de les característiques de la postmodernitat ben apuntades per Pérez Gómez ja han començat a ser superades. Així, pensem que com diuen Lipovetsky i Serroy (2009, p. 49) ens trobem dins d'una altra modernitat

que se lee a través de una triple metamorfosis que se refiere al orden democrático-individualista, a la dinámica del mercado y a la de la tecnociencia. En la sociedad hipermoderna, las fuerzas de oposición a la modernidad democrática, individualista y comercial ya no tienen capacidad organizativa y en consecuencia ésta se encuentra en una espiral ingobernable, en una escalada paroxística, en las esferas más diversas de la tecnología, la vida económica, la vida social e incluso la vida individual. Tecnologías genéticas, digitalización, ciberespacio, flujos económicos, megalópolis, pero también porno, conductas de riesgo, deportes extremos, proezas, manifestaciones colectivas, obesidad, adicciones: todo crece, todo se vuelve extremo y vertiginoso, «sin límite»<sup>5</sup>. La segunda modernidad, es, pues, una especie de huida hacia delante, un engranaje sin fin, una modernización desmesurada.

Continuant amb Lipovetsky com a referència, podem dir que ens trobem a una «segunda modernidad, desreglamentada y globalizada, sin oposición, totalmente moderna, que se basa en lo esencial en tres componentes axiomáticos de la misma modernidad: el mercado, la eficacia técnica y el individuo» (Lipovetsky, 2006, pp. 56-57).

No obstant això, tot i que rebutgem la idea de superació de la modernitat, això no significa que estiguem en desacord amb algunes de les idees dels principals teòrics de la postmodernitat, sobre tot, aquelles idees referents a la cultura en els temps *hipermoderns*. Com també hem dit abans, els avanços dins del camp de les tecnologies de la informació i la comunicació han conduït a la globalització, però no sols això, sinó que creiem també que han tingut un paper clau en l'adveniment de la *hipermodernitat*. En aquest sentit, si ja Giddens (1993) ens parla de la ruptura entre temps i espai com una de les claus de la modernitat, creiem que amb la *hipermodernitat* aquesta ruptura esdevé més clara, sobre tot amb l'aparició d'Internet i la web 2.0 (Lipovetsky, 2006).

En aquest sentit, no podem estar sinó d'acord amb Bauman (2002) quan ens parla d'una modernitat líquida on tot és fluid i res és fixe. Si bé podem dirigir la nostra mirada a diversos camps de la societat de la informació, creiem que el més adequat per a analitzar la *hipermodernitat* és Internet. Si com deia Giddens (1993, pp. 28-32) la ruptura de l'espai i el temps va suposar un dels passos definitius cap a la modernitat, a la xarxa aquesta ruptura s'esborra de manera definitiva. Internet suposa, en aquest

---

<sup>5</sup> Les cometes pertanyen als autors.

sentit, la ruptura de la barrera entre el temps i l'espai transportant-nos a un indret on el lloc i el temps gairebé no importen.

Per altra banda, creiem que no podem parlar d'*hipermodernitat* sense fer referència a un dels trets més característics d'aquesta societat: el caràcter capitalista i la societat de consum. En aquest sentit, ja Baudrillard (2009) ens va senyalar que en la societat actual el consum esdevé un dels factors clau. Ara bé, hem d'entendre, segons aquest autor, que en aquesta societat el consum crea també la paradoxa de la necessitat de crear consum. En aquest sentit, Baudrillard (2009) indica que la publicitat representa el camp paradigmàtic de la creació de la necessitat de consumir. Ara bé, des de la nostra perspectiva, creiem que a dia d'avui, a banda de la publicitat, aquesta necessitat de consumir es (re)presenta també a través dels relats mediàtics (Salmon, 2008).

Així doncs, creiem que un dels principals trets de la societat *hipermoderna* és la situació, com ja hem esmenat abans, de la cultura com a mercaderia (Baudrillard, 2009; Lipovetsky, 2006; Lipovetsky i Serroy, 2009, 2010). En un món en el que tot es ven i es compra, la cultura no es queda fora del mercat i, com desenvoluparem en aquest apartat, aquest fet comporta una sèrie de conseqüències (Martel, 2010; Méndez Rubio, 1997; Thompson, 1998; Williams, 1982) que ens han dut, de manera principal, a que el poder cultural s'hagi traslladat de les esglésies i els Estats a les empreses –majoritàriament anglosaxones- de comunicació, canviant també un públic objectiu dels béns culturals elitista pel públic de masses (Held, McGrew, Goldblatt i Perraton, 1999, p. 428).

Així doncs, creiem convenient preguntar-nos quins són els trets característics de la cultura a la *hipermodernitat*. En primer lloc, prenem com a definició de cultura la que ens proporciona Bruno Ollivier (2010, p. 216) i que estableix que

quan parlem de cultura en el sentit de les ciències humanes i socials, designem fenòmens col·lectius i no ja capacitats individuals. En aquest sentit, una cultura es constitueix amb normes, valors, símbols i pràctiques compartides que representen per a un grup allò que el diferencia dels altres; l'hàbitat, la llengua, les creences, els sabers, els gustos o els valors del grup també en poden formar part.

Definició que completem amb la que ens ofereixen Marín i Tresserras (1994, p. 29) que estableix que la cultura és «la forma que adopten, en cada lloc i en cada moment, per a cada grup, les activitats humanes, la manera precisa com aquestes activitats esdevenen *pràctiques*<sup>6</sup>; és a dir, com esdevenen quelcom tangible i que s'expressa i manifesta

---

<sup>6</sup> La cursiva pertany als autors.

socialment»; amb la idea de Fiske (1989, p. 23) de cultura «as a living, active process»; i amb les paraules de Held, McGrew, Goldblatt i Perraton (1999, p. 329) que entenen la cultura «as lived and creative experience for individuals as well as a body of artifacts, texts and objects; it embraces the specialized and professionalized discourses of the arts, the commodified of everyday life, and, of course, the complex interactions between all of these».

Tanmateix, no podem oblidar el paper que juguen els mitjans de comunicació com a agents de configuració del què és cultura. Seguint el pensament d'Umberto Eco (2013) podem dir que l'univers que es constitueix amb les comunicacions de massa és el nostre univers i, per tant, hem de reconèixer que «la existencia de una categoría de operadores culturales que producen para las masas, utilizando en realidad a las masas para fines de propio lucro en lugar de ofrecerles realizaciones de experiencia crítica, es un hecho evidente» (Eco, 2013, p. 30). Per a Méndez Rubio (2002, p. 176), «la matriz cultural que conocemos como *cultura de masas*<sup>7</sup> se ha convertido, de forma decisiva con el avance de los siglos XIX y XX, en el modelo cultural dominante de la modernidad occidental que hoy se ha mundializado por la acción de largos e intensos procesos de expansión colonialista».

En sintonia amb Lipovetsky i Serroy (2010, p. 7), la cultura *hipermoderna* originada al sí dels mitjans de comunicació, ha redefinit les concepcions clàssiques del terme cultura donant lloc a una «hipercultura universal que (...) reconfigura el mundo en que vivimos y la civilización que viene». D'acord amb Giddens i Sutton (2014, p. 895), aquesta cultura constituïria un amalgama i mescla suau d'estils relacionats amb la resta de productes culturals.

Amb tot, cal tenir en consideració que aquesta cultura global «es la expresión interna y superestructural de toda una nueva oleada de dominio militar y económico de Estados Unidos en el mundo» (Jameson, 1991, p. 27) donant lloc a que la cultura es transformi, també, en una eina de poder o allò que Martel (2010, p. 14) anomena com a *soft power* (en contraposició al poder industrial i militar que esdevindria el *hard power*).

Arribats a aquest punt, creiem oportú dur a terme una distinció entre la cultura popular i la cultura mediàtica. Conceptes que, al nostre parer, no s'han de barrejar ni de confondre. Prenent les paraules de Méndez Rubio (1997, p. 148), per popular entenem «una forma de práctica popular dialógica, participativa y autorreflexiva, que, no

---

<sup>7</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.



necesariamente pero sí con facilidad, arraiga en las capas sociales desfavorecidas» i per cultura mediàtica «aquel modo de producción cultural que instaure un flujo prioritariamente unidireccional y relativamente uniforme» i que, com indica Pérez Tornero (2000, p. 25)

representa, en esencia, el triunfo de la comercialización sobre todos los aspectos de la vida cultural: el arte, la poesía y cualquier tipo de manifestación expresiva. Significa la búsqueda máxima del beneficio, aprovechando al máximo las posibilidades de la producción en serie. Y alcanza a consolidar un completo sistema persuasivo cuya finalidad última es el consumo masivo.

D'acord amb Kellner (2011, p. 43), la diferència entre cultura popular i cultura mediàtica rau en que la primera és la produïda pel poble i la segona és la produïda pels –i a través– dels mitjans de comunicació de masses i dotada amb notable caire comercial (Lipovetsky i Serroy, 2010). En paraules de Méndez Rubio (1997, p. 100) la cultura massiva «es producida prioritariamente *por* una elite, pero no *para elites*, sino para mayorías<sup>8</sup>». Com assenyala Fiske (1989, p. 24), «popular culture is made by the people, not produced by the culture industry». Per tant, seguint amb el raonament de Fiske la cultura mediàtica no pot ser cultura popular. A més a més, creiem adequat tenir en consideració que sovint s'empren els continguts de generats per la cultura mediàtica (tant de ficció com d'informació) per tal de reforçar l'*statu quo* dominant i afavorint, així a les classes altes amb poder econòmic front a la resta de la ciutadania (Adorno i Morin, 1967; Osuna, 2008; Hess, 2012).

Així, com ja van dir Theodor Adorno i Edgar Morin (1967, p. 9) la cultura de masses no sorgeix mai del poble de manera espontània sinó que «en todos sus campos se confeccionan, más o menos de acuerdo a un plan, los productos que se estudian para el consumo de masas y que determinan, en gran medida, su consumo». Tanmateix, creiem oportú tenir en consideració, també, que sovint els missatges de la indústria cultural es recolzen ens les creences de la cultura popular (Martín-Barbero, 1987).

Tot açò, ens porta, des de la nostra perspectiva, a parlar d'una globalització cultural que es crea majoritàriament des de dalt cap a baix (Ritzer, 2011, p. 144) i on la que el poder dels ciutadans cada cop es veu més minvant front a les grans corporacions mediàtiques que controlen els fluxos culturals. Si bé és cert que es poden produir processos comunicatius que vagin de baix cap a dalt, com diu Ritzer (2011, pp. 144-

---

<sup>8</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

145) aquests processos o actuacions comunicatives són en moltes vegades residuals i al marge del sistema principal de significació<sup>9</sup>.

Així doncs prenem les paraules de Kellner, (2011, p. 23), per a dir que la cultura de masses no sols s'ha instaurat com a la cultura dominant avui en dia sinó que, a més a més

ha reemplazado a las formas de la alta cultura como centro de atención e impacto cultural. Aún más, las formas visuales y orales de la cultura mediática están suplantando a la cultura del libro, exigiendo nuevos tipos de alfabetización mediática que descodifiquen estas nuevas formas culturales. Más aun, la cultura mediática se ha convertido en una fuerza dominante de socialización, con imágenes y celebridades mediáticas que reemplazan a la familia, la escuela y la Iglesia como árbitros del gusto, valor y pensamiento, produciendo nuevos modelos de identificación e imágenes vibrantes de estilo, moda y comportamiento.

Aquesta cultura mediàtica, d'acord amb Pérez Tornero (2000, p. 24), i recollint els pensaments de l'Escola de Frankfurt, està caracteritzada pels següents trets:

- 1) *La fragmentació* que dóna com a resultat la impossibilitat de trobar coherència als missatges de la cultura de masses.
- 2) *La uniformitat dels missatges* que rau en la necessitat de crear un mateix tipus de consumidor.
- 3) *Tria dels valors rendibles* i acords amb la ideologia necessària i dominant.
- 4) *La moral d'èxit com a fonament de la cultura dominant* i que explica –i legitima– la presència de la violència.
- 5) *Homogeneïtat* i repetició del mateix model d'èxit per als missatges.

Per altra banda, podria argumentar-se, d'acord amb Fiske (1989) que quan un text sorgit des de les indústries culturals es assimilat i transformat pel públic, donant-li sovint uns

---

<sup>9</sup> Encara que en un principi podríem pensar que Internet podria revertir aquesta tendència, a hores d'ara podem afirmar que ocorre més bé el contrari. El monopoli que grans grups empresarials com ara *Google* o *Microsoft* tenen sobre la xarxa ens du a que aquells continguts i missatges que no afavoreixen al sistema quedin relegats en no poques ocasions als indrets més foscos de Internet. Anant més enllà, aquesta censura encoberta també es troba a xarxes socials com *Facebook* on és aquesta –i no l'usuari– la que té la potestat de triar quins continguts i missatges són adequats per a la societat (de manera independent al que digui la legislació de cada país).

usos diferents als que estaven previstos per la indústria, aquest text o producte cultural ha passat a formar part de la cultura popular. No obstant això, pensem que gràcies a les NTIC les indústries culturals han aconseguit extraure també una rendibilitat econòmica d'aquestes reproduccions culturals fetes per la gent. Dit en altres paraules, aquells productes sorgits des de les indústries culturals que abans es difonien entre la gent amb altres significats a dia d'avui, donat que la seva difusió és fa normalment a través de plataformes de continguts desenvolupades per a Internet (propietat de grans grups de comunicació) aquestes noves reinterpretacions dels missatges inicials tornen a ser cultura mediàtica.

A més a més, creiem oportú tenir en consideració que, la cultura mediàtica fruit de la *hipermodernitat* està dotada de manera intrínseca d'un potent caire globalitzador. Des del nostre punt de vista, aquest tret no deixa de ser sinó un reflex de la *hipermodernitat* consumista i neoliberal que s'estén pel món amb el procés de globalització. En aquest sentit, creiem que no podem oblidar que aquesta cultura globalitzada dóna lloc a una cultura-món que en paraules de Lipovetsky i Serroy (2010, p. 11)

designa la era de la tremenda dilatación del universo de la comunicación, la información, la mediatización. El auge de las nuevas tecnologías y las industrias de la cultura y la comunicación ha hecho posible un consumo saturado de imágenes, al mismo tiempo que la multiplicación hasta el infinito de los canales, las informaciones y los intercambios.

Ara bé, aquesta cultura-món té un marcat caire occidental tot i que és capaç –per necessitat- d'adaptar-se als gustos i a les realitats locals (Castells, 2011; Hernández i Martí, 2002; Robertson, 1995) però sempre amb la finalitat d'obtenir el major benefici possible (Martel, 2010; Ramonet, 2003). En paraules de Martel (2010, p. 417) ens trobem «en un auge del *entertainment mainstream* global (...). Todo se acelera y todo se mezcla: el *entertainment* estadounidense es producido con frecuencia por multinacionales europeas, japonesas o ahora también indias».

Per altra banda, aquest auge del *mainstream* cultural ens ha portat al que Rodríguez Pastoriza (2003, p. 22) denomina com a «hibricidad cultural». Per aquest autor, els mitjans de comunicació no han escombrat les formes tradicionals d'expressió cultural «sino que han contribuido a una remodelación que ha transformado y desplazado los modos anteriores de concebir la cultura; lo masivo, lo popular y lo elitista ya no se encuentran en sus lugares habituales. Lo tradicional y lo moderno se

mezclan continuament» com ja va anticipar Adorno (1991, p. 58). Això ens porta, com desenvoluparem al proper capítol, a una «erosión de las antiguas fronteras simbólicas que jerarquizaban la alta y la baja cultura, el arte y lo comercial, el espíritu y el ocio» (Lipovetsky i Serroy, 2010, p. 27).

### **1.3 Indústria cultural: concentració, convergència i economia *súper-vendes*.**

Des de la nostra perspectiva, la indústria cultural és, a dia d'avui, el principal agent de la cultura, paper que conserva gairebé des del naixement de la modernitat amb l'aparició de periòdics i la literatura industrial al segle XIX (Mattelart, 1998, p. 33) primer i, sobre tot, des de l'aparició dels mitjans audiovisuals de masses.). Hem de dir que considerem oportú dirigir la nostra mirada a la indústria cultural ja que d'acord amb Adorno i Einsler (2005), Ibarra i Mínguez (2007) i Williams (1982) per a comprendre d'una manera completa els productes culturals –dels que el relats també hi formen part- no podem deixar de banda les estructures de producció pròpies d'aquests béns.

Com diu Fulton (2005, p. 3), «the economic structure of media industries determines their output, the kinds of stories they can tell». No oblidem tampoc les paraules de Carmona (1991, p. 43) quan afirma que els films -i per extensió la resta de productes de les factories de producció de la cultura-

Son productos elaborados por una industria determinada, con intereses económicos e ideológicos concretos, y se venden en un mercado específico; en consecuencia, sus condiciones materiales de presentación, distribución y consumo son las que son en tanto en cuanto surgen *de* y circulan *en* el interior de una institución, socialmente aceptada, que incluye un canon historiográfico, una teoría y una crítica<sup>10</sup>.

Per altra banda, tot i que hi ha autors (Elberse; 2014; Martel, 2010) que prefereixen utilitzar altres termes (indústria de l'entreteniment, indústries de la creativitat) per a referir-se a les empreses de producció de béns culturals, nosaltres preferim mantenir la denominació ideada pels teòrics de l'Escola de Frankfurt ja que pensem que, malgrat que les formes de producció de la cultura han canviat –d'igual manera que també han canviat les maneres de produir objectes la resta d'indústries ja que el sistema capitalista també ha canviat- l'essència d'aquesta es manté a dia d'avui (Duarte, 2011). Creiem oportú també aclarir que, com ja digueren Adorno i Morin (1967, p. 12), el terme indústria «se refiere a la estandarización de la cosa misma –por ejemplo la

---

<sup>10</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

estandarización del western, familiar a cada espectador de cine-, y a la racionalización de las técnicas de distribución, y no estrictamente al proceso de producción»<sup>11</sup>. Prenent la definició Hesmondhalgh (en Roig, 2009, p. 104), podem dir que aquest sector està format per «aquellas industrias orientadas a la producción y la circulación industrial de textos, donde los textos son objetos de muy diferente naturaleza pero orientados a la comunicación de significados sociales», és a dir, «aquellos sectores industriales que producen creaciones simbólicas que, fijadas y reproducidas en numerosas copias en soportes materiales e inmateriales, están destinadas al encuentro de sus receptores (Calvi, 2007, p. 34).

Així doncs, en aquest apartat del treball fem la nostra atenció en reflexionar de manera breu i en la mesura de les nostres possibilitats –ja que això donaria per a una altra tesi- al voltant de la qüestió que veu sobre com es produeix la cultura i com les estructures de producció condicionen aquesta producció cultural majoritària. Des de la nostra perspectiva, no hi podem concebre una educació en els mitjans de comunicació que ignori aquesta qüestió. Tal com anem a desenvolupar hi trobem dues tendències que hi pensem que tenen una influència majoritària en la producció de béns culturals com són la convergència mediàtica i la concentració empresarial (Castells, 1997, 2011; Jenkins, 2007; Herman i McChesney, 1995; McChesney, 2015), per una banda, i per altra banda, un model econòmic basat gairebé de manera exclusiva en el *súper-vendes* (Elberse, 2014; Shone, 2004).

### **1.3.1 Concentració i convergència mediàtica.**

Com ja hem dit abans, el procés de globalització ha dut a la societat actual a travessar per diferents fases de producció i la indústria cultural no és menys. En veritat, les formes de producció de la cultura poc tenen a veure amb l'estructura rígida que estudiaren Adorno i Horkheimer (1994) als anys quaranta del segle XX. Ara bé, tot i

---

<sup>11</sup> Si bé som conscients de que amb l'aparició de les NTIC les formes de distribució d'artefactes culturals han canviat i ja no tenen gairebé res a veure amb la indústria cultural analitzada pels teòrics de l'Escola de Frankfurt, no podem deixar de banda que la distribució de productes culturals també s'ha adaptat aquests canvis seguint, en moltes ocasions, els camins i senders traçats sovint per les indústries que menys consideració tenen de manera tradicional al sí dels estudis sobre la producció cultural –com ara els videojocs- i que han trobat a la xarxa –i, de manera freqüent, gràcies a les relacions de sinergia amb empreses de l'àmbit de la informàtica- el mitjà ideal per a distribuir els seus productes.

que la manera de produir hagi canviat, creiem que els seus efectes continuen sent si més no els mateixos, almenys prou similars, com ja hem assenyalat abans, ha canviat la infraestructura però l'essència de la superestructura es manté gairebé sense modificacions.

Una de les conseqüències de la globalització ha sigut la concentració econòmica que a la seua vegada a comportat una convergència mediàtica i cultural. Si bé la idea de convergència en primer lloc ens du a pensar en una situació en la que els productes propis dels mitjans de comunicació seran «consumed via some kind of hybrid of the computer and the television set and transmitted via cable, satellite and telephone lines as well as, or instead of, via the airwaves» (Hesmondhalg, 2007, p. 131), no podem obviar que aquesta convergència tecnològica es fruit de les aliances entre les grans empreses de l'àmbit de la cultura, l'economia financera i l'àmbit de la tecnologia i les comunicacions.

No podem obviar que la indústria cultural de l'actualitat és un reflex –i paradigma- de les estructures empresarials pròpies d'una economia capitalista basada en un mercat no regularitzat i que deriva de manera necessària en els oligopolis (Castells, 2011; McChesney, 2015) i en l'aparició de nous actors financers que lluny del paper dels estudis tradicionals cada cop es pareixen més als bancs i grups d'inversió (Martel, 2010; Serrano, 2010). I no hem d'oblidar que aquestes empreses –com totes les empreses dintre del sistema capitalista- han de cercar per necessitat la màxima obtenció de beneficis possible (Chomsky, 2000; Polanyi, 1989).

D'aquesta manera, com diu Duarte (2011, p. 106) podem establir «que existe una evidente tendencia al predominio de conglomerados transnacionales que anteriormente actuaban en otros ramos y que migraron para la industria del entretenimiento o simplemente diversificaron sus negocios invirtiendo sólidamente en ella». En paraules de McChesney (2015, p. 99) aquest fet evidència que «los sectores que elaboran contenidos mediáticos tienden a ser oligopolistas». En conseqüència, com continua McChesney (2015, p. 99), resulta en que «un pequeño puñado de empresas gigantes controla la industria del cine, las cadenas de televisión, los sistemas y los canales de televisión por cable, la industria editorial y la musical». Aquestes noves dinàmiques empresarials, des de la nostra perspectiva, tenen com a resultat que els braços dels conglomerats de producció cultural arriben gairebé a tots els àmbits de la nostra quotidianitat posant de manifest -tot i reconeixent els efectes limitats dels mitjans

de comunicació social (Klapper, 1974)- les paraules que Adorno i Horkheimer (1994, p. 171) ja escrigueren als anys quaranta i amb les que estableien que «el mundo entero es conducido a través del filtro de la industria cultural».

Així doncs, hi trobem la convergència econòmica fruit de les desregulacions pròpies del neoliberalisme i que han propiciat, mitjançant diversos processos de fusions empresarials, l'aparició dels grans grups mediàtics actuals que han optat per la diversificació mediàtica. Junt a aquesta dimensió econòmica hi trobem, d'altra banda, la revolució de les NTIC –que han esdevingut el catalitzador de la globalització neoliberal- la dimensió professional que demanda nous tipus de treballadors dels mitjans de comunicació (tant als gèneres informatius com als propis de l'oci i de l'entreteniment) i la dimensió comunicativa. Per tant, seguint autors com Salaverría (2003) i Scolari (2009), podem dir que la convergència és un procés polifacètic que afecta a diverses vessants del panorama comunicatiu tot i que la televisió té un rol protagonista (Vilches, 2013).

Observem, per tant, una concentració de la propietat dels mitjans de comunicació en cada cop menys mans (Castells, 2011; Herman i McChesney, 1997; Ramonet, 1998; Thompson, 1998) i afavorida, com ja hem dit, per la globalització neoliberal i les polítiques econòmiques seguides des dels anys 80. Si bé podíem pensar que amb l'aparició d'Internet s'anava a obrir un(s) nou(s) espai(s) comunicatiu(s). A hores d'ara, però, ja podem dir que a la xarxa també s'han afavorit els processos de concentració dels mitjans de producció (Ritzer, 2011; McChesney, 2015).

Tanmateix, per tal de definir millor aquest procés de convergència mediàtica creiem que podem assenyalar dues etapes d'una manera nítida. La primera d'aquestes és la que es porta a terme des de finals dels anys setanta i, de manera més evident, durant els anys huitanta i noranta del segle passat. En aquesta etapa és quan es produeixen les primeres fusions empresarials que donarien lloc als set o vuit grups de comunicació més grans a nivell mundial (Castells, 2011; Giddens i Sutton, 2014; Herman i McChesney, 1997; Martel, 2010; Thompson, 1998) i que eren –i encara són- de manera principal *Disney, Time Warner, NBC Universal, Fox Studios i Viacom* (Castells, 2011, pp. 113-114) en companyia d'altres grups de caràcter més local com ara *Prisa, Mediaset* o *Bertelsmann*.

La segona d'aquestes etapes –i que considerem més interessant per a la nostra investigació ja que afecta diversos camps abans separats d'una manera clara però cada

cop més entrelaçats- és la que vivim a dia d'avui. D'acord amb Castells (2011), Contreras (2001) i McChesney (2015), per primer cop costa diferenciar entre les empreses pròpies de l'àmbit de la comunicació (indústria cinematogràfica, televisió, etc.) i les empreses creadores de l'espai per a que la comunicació es pugui dur a terme (empreses de telecomunicacions, informàtica).

Ara bé, hem de tenir en compte, d'acord amb Bárcenas (2013), aquestes noves imbricacions de la indústria cultural i altres sectors –sobre tot el de la informàtica- és més que un procés tecnològic. Per a Vilches (2013, p. 29), «la convergencia es un acontecimiento primeramente tecnológico, pero coincide con la crisis del mercado televisivo (publicidad) y el resurgir de modelos reformistas (televisiones temáticas) que dan paso al modelo integrado de internet». En paraules de Jenkins (2008, p. 26), la convergència mediàtica és

más que un mero cambio tecnológico. La convergencia altera la relación entre las tecnologías existentes, las industrias, los mercados, los géneros y el público. La convergencia altera la lógica con la que operan las industrias mediáticas y con la que procesan la información o el entretenimiento los consumidores de medios.

Per altra banda, si bé ens pot semblar que aquests grans conglomerats mediàtics es centren al món audiovisual no hem d'oblidar que altres sectors com ara l'edició de llibres també hi forma part d'aquestes grans empreses. Com podem veure amb el *Grupo Planeta*, la producció de continguts audiovisuals (*Atresmedia*), l'edició de llibres (*Editorial Planeta*) i fins i tot la seua distribució (*La casa del libro*) no estan renyides sinó que poden resultar, fins i tot, activitats de negoci complementàries. I, encara més, dintre de l'oci entès com a experiència hi trobem els parcs d'atraccions que es constitueixen com a immersions en uns universos narratius concrets (Jenkins, 2008).

Ara bé, malgrat que podem creure que l'aparició d'altres agents dins del camp de la comunicació –les empreses d'Internet i de la informàtica- anaven a facilitar una major competència entre els conglomerats mediàtics i un major protagonisme dels usuaris la realitat és ben diferent. Com remarca McChesney (2015, p. 173), «a día de hoy Internet es, como medio social y sistema de información, el dominio de un puñado de empresas inmensas, y el objetivo de cada uno de ellas es disponer de un campo base monopolístico que genere montañas de efectivo».

Per tant, podem dir que el procés de globalització malgrat que ha estat impulsat per les NTIC i semblava, sobre tot als anys noranta que anaven a portar un major poder



comunicatiu al ciutadà, ens trobem, d'acord amb Castells (2011), McChesney (2015) i Pérez Rufi (2011) amb el panorama contrari. En els darrers anys, la concentració mediàtica s'ha accentuat incloent-hi agents econòmics que exerceixen un gran domini sobre els fluxos comunicatius que faciliten les NTIC.

I encara més, anant més enllà de la convergència digital, aquest fet ha derivat en l'aparició d'un procés de convergència no sols ja econòmica sinó també en les dinàmiques de producció amb les empreses del món de la informàtica, és a dir, una convergència sinèrgica (Castells, 2011; Held, McGrew, Goldblatt i Perraton, 1999; Lucas, 2000). Com assenyala Castells (2011, p. 93), «la convergència tecnològica y organizativa entre los dos sistemas se empezó a producir en la primera década del siglo XXI y condujo a la formación gradual de un nuevo sistema multimedia». En aquest sentit, l'aparició de les noves ferramentes web, així com la millora de la connexió a Internet als països occidentals creiem que està al darrera de que cada cop empreses com *Google*, *Apple* o *Amazon* s'endinsen al món de la producció i distribució de continguts.

L'exemple més clar d'aquesta situació el trobem amb *Netflix*, una empresa que es dedicava de manera principal al lloguer de pel·lícules i sèries de televisió i que a dia de hui compta amb una oficina pròpia a Hollywood per a la producció de les seves sèries online (Ojer i Capapé, 2012). De manera semblant, també hi trobem *Google*, que si bé no ha entrat de manera tan clara a la producció de continguts audiovisuals sí que es preocupa –a cop de talonari i mitjançant acords amb les empreses audiovisuals tradicionals, com ara *Disney* (Elberse, 2014)- de tenir una gran quantitat de continguts atractius per als usuaris a plataformes com ara *Youtube* (Barajas, 2013; Pérez Rufi, 2011). Una convergència no només econòmica i tecnològica sinó també semiòtica i discursiva que, a la seua vegada, atorga prioritat a l'entorn mediàtic per assolir els objectius pedagògics del segle XXI (Torres-Toukoumidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez, i Björk, 2016).

Des de la nostra òptica, com a conseqüència d'aquest procés de concentració i convergència mediàtica, podem dir que la indústria cultural no només produeix uns productes mediocres i estandarditzats sinó que, a més a més, està al darrera de productes més sofisticats com desenvoluparem en propers apartats. Productes culturals com ara llibres, còmics, videojocs, les sèries de televisió dirigides al públic que no consumeix habitualment televisió –per exemple, moltes de les ficcions produïdes pel canal nord-americà *HBO*-, les pel·lícules independents que triomfen a festivals com el de

*Sundance*, i tots els continguts que hi trobem a Internet són també productes de la indústria de la cultural amb tot el que això comporta (McChesney, 2015, p. 99).

Un cop hem establert les repercussions de la concentració empresarial creiem adient sumar-li una anàlisi del procés de convergència mediàtica al que estem immersos. Per a definir la convergència mediàtica –anticipada, d’acord amb García Avilés (2008); Islas (2009) i Jenkins (2008) per Ithiel de Sola Pool als anys vuitanta- creiem que el millor és recollir les paraules de Jenkins (2008, p. 14) amb les que l’autor defineix aquest terme com el «flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento». D’acord amb Giddens i Sutton (2014, p. 857) la convergència dels mitjans «es el proceso mediante el cual formas mediáticas aparentemente distintas se combinan de nuevas maneras» donant lloc, com remarquen els propis autors, a que els continguts –i per tant, també els hàbits de consum- es traslladen d’un suport a un altre.

Per a Villanueva (2000, p. 2 en Sandoval i Aguaded, 2012, p. 13)

La convergencia multimediática no es la aparición de una serie de servicios que combinan texto, voz, imagen en movimiento y sonido; es en realidad la desaparición de las fronteras firmes entre medios masivos y servicios de comunicación, y la convergencia de estos en único mecanismo de transporte de datos digital, de banda ancha, conmutado (Internet), mediante una interfaz o envoltorio totalizador (la World Wide Web); tanto el mecanismo como la interfaz son accesibles desde una multitud de dispositivos, mediante muchos tipos de redes, y usando los servicios que una gran cantidad de empresas proveedoras de productos y servicios tradicionalmente disímiles ofrecen.

Però anant més enllà de la convergència digital, podem dir que la clau de la convergència no és com es produeixen una sèrie de transformacions al sistema comunicatiu global degut als canvis tecnològics, sinó que aquesta clau resideix «en la explotación de los contenidos y servicios, por medio de distintas plataformas de difusión» (García Avilés, 2008, p. 104) que ens acaba portant a una convergència cultural (Vilches, 2013, p. 31). En aquest sentit, no podem sinó estar d’acord amb Scolari (2009, p. 53) quan ens parla de la convergència semiòtica amb el que proposa l’estudi no sols dels significants sinó també la interrelació d’aquests significants propiciada pels propis mitjans ja que «para el usuario el efecto de sentido es global y surge de la confluencia de todos los elementos».

Des de la nostra perspectiva, aquesta convergència mediàtica té dos efectes que ens interessin per al nostre treball degut a les implicacions narratives que hi presenten.

- 1) En primer lloc, hi trobem una explosió d'un model de producció enfocat directament al fenomen súper-vendes en el que tota la indústria s'implica en la producció i promoció d'èxits massius i que analitzarem amb més detall en el següent apartat d'aquest capítol. Així, per exemple, no resulta infreqüent que estudis cinematogràfics i editorials –que sovint formen part el mateix grup empresarial- es fiquen d'acord per al llançament al mercat de llibres i pel·lícules.
- 2) En segon lloc i relacionat amb el punt anterior, la convergència mediàtica ha afavorit també l'aparició de la narrativa *transmèdia* en la que tots els suports contenen per tal de contar un relat (Jenkins, 2007; Scolari, 2013).

Per altra banda, no podem concloure aquest apartat sense dirigir la nostra mirada a l'organització del treball a les indústries de la cultura. Creiem que açò és oportú ja que si de veres pretenem formar lectors crítics en qualsevol tipus de text, creiem recollint les paraules de Smith (1983) i àmpliament difoses per Daniel Cassany (2011), que és important aprendre a llegir també com un escriptor. Així doncs, podem dir que fer-li una ullada a les dinàmiques de treball del sector de la producció cultural a dia d'avui no sols és pertinent sinó que també és necessari per tal de comprendre millor i d'una manera més crítica els productes que ens arriben.

Com ja hem dit abans, *Hollywood* i *Silicon Valley* estan cada cop més prop, no ja en les seves relacions de sinergia –com ara la que tenen *Apple* i *Disney*- sinó també en la seva estructura de treball. Com ja hem esmentat, avui en dia una producció cultural esdevé gairebé una empresa autònoma i al marge de la productora matriu. Com a conseqüència d'aquest fet ha desaparegut l'estructura pròpia dels estudis dels anys quaranta i cinquanta –paradigma del qual el trobem a l'*Star System*- donant lloc a una organització fluïda pròpia dels temps *hipermoderns* i en la que la fórmula de treball dominant és el *work for hire* (Martel, 2010) que no deixa de ser una fórmula de contractació –que es troba també a *Silicon Valley* (Benner, 2006; Marín, 2000)- centrada als projectes.

D'acord amb Benner (2006, p. 227), aquestes noves dinàmiques laborals pròpies de la indústria cultural no deixen de posar de manifest el fet de que

a medida que las industrias de tecnología de la información que han dominado la economía de la región durante el pasado medio siglo se han desarrollado, y evolucionado por todo el planeta, los súbitos cambios tecnológicos, las condiciones de competitividad volátiles y los requisitos de capacitación en constante cambio han hecho que los empresarios concedan gran importancia a la flexibilidad laboral. Como resultado, el empleo en la región ha ido haciéndose cada vez más inestable, con trabajadores trasladándose a menudo de empresa en empresa, aumento del nivel de empleo temporal, subcontratación, trabajadores autónomos y contratistas independientes.

Així doncs, un treballador ja no és més un treballador assalariat d'una productora o estudi durant tot el seu temps –canvis que també es poden veure de manera semblat al sector de les finances o de la informàtica- sinó que treballa de manera temporal en una producció i quan aquesta acaba finalitza el seu contracte.

Arribats a aquest punt, no podem sinó preguntar-nos com afecten aquestes noves relacions laborals al món literari. Com ja hem dit abans, d'acord amb García Avilés (2008) la convergència mediàtica ha demanat nous professionals. És freqüent que les investigacions (García Avilés, 2008; Salaverría, 2003) en aquest sentit fiquen el seu focus al món del periodisme. Ara bé, des de la nostra òptica, creiem que aquesta convergència, que hem explicat abans, ha propiciat també l'aparició d'escriptors multidisciplinaris capaços d'escriure un relat adaptant-se a les característiques pròpies del mitjà pel que s'ha de difondre.

Per altra part, si bé als anys noranta i principis del segle XXI –període pel que s'expandeix Internet arreu del món- podíem pensar que les grans empreses de producció cultural estaven en hores baixes gràcies a l'aparició de les plataformes d'intercanvi d'arxius P2P i el seu poder manifestava una tendència a la desaparició, a hores d'ara podem dir que ha ocorregut el contrari (Duarte, 2011; McChesney, 2015; Pérez Rufi, 2011), ja que, finalment, la indústria ha acabant absorbint, bé siga de manera econòmica, bé siga amb la creació –i saturació- de continguts, gran part dels mitjans de comunicació sorgits amb les NTIC (Elberse, 2014; McChesney, 2015).

### **1.3.2 Una economia basada en el *súper-vendes*.**

En l'apartat anterior ja hem apuntat que la convergència mediàtica s'hi troba darrere de la economia basada en el model *súper-vendes* propi de la producció cultural del segle XXI. Si bé això és cert, creiem adequat també matissar les nostres paraules dient que aquesta convergència no és directament la que ha propiciat el *súper-vendes* però sí que l'ha relançat amb força en els darrers anys.

Així doncs, en primer lloc hem de dir que el fenomen *súper-vendes* –des de la seva vessant econòmica, en la narrativa hi entrarem més endavant- no resulta nou ni aliè per a la indústria de l'entreteniment i la producció cultural. D'acord amb Shone (2004), l'economia del *súper-vendes* neix als anys setanta de manera quasi casual en un moment en que la major part dels estudis de Hollywood travessaven serioses dificultats econòmiques.

En aquell moment fou Steven Spielberg (1975) amb *Jaws* el que va inaugurar l'època dels èxits massius de taquilla i d'espectadors que permeten als estudis ingressar una gran quantitat de diners amb una sola pel·lícula. Dos anys després de *Jaws*, però, arribaria George Lucas i amb l'explotació comercial d'*Star Wars* obriria l'era de les franquícies cinematogràfiques i el seus productes derivats (còmics, joguines i, més endavant, vídeo-jocs) mostrant així noves vies d'obtenció de diners gràcies a una producció fílmica.

Així, podem dir que la major part dels estudis cinematogràfics nord-americans passaren a cercar de manera deliberada i amb major o menor fortuna els propers èxits *súper-vendes* propiciant un model econòmic que arriba fins avui (Shone, 2004). Aquest model sorgeix de la idea de que apostant a un únic producte cultural l'estudi pot arribar a obtenir benefici i compensar, per tant, les pèrdues econòmiques que puguen sorgir de la resta de produccions.

Si bé podem pensar que aquesta estratègia econòmica pot resultar una mica arriscada, hem de reconèixer que funciona. I no sols per als estudis cinematogràfics, sinó que ara també altres àmbits de la producció cultural i d'entreteniment com ara (Elberse, 2014, p. 13)

Las cadenas líderes de televisión, los estudios de cine, las editoriales, los sellos discográficos, los editores de videojuegos y los productores de todos los sectores de la industria del entretenimiento prosperan haciendo enormes inversiones para adquirir, desarrollar y comercializar conceptos con gran potencial de éxito, y apuestan por las ventas de dichos productos para compensar/equilibrar el mediocre rendimiento del resto de sus contenidos.

Per tant, ens trobem davant d'un panorama en el que tots els àmbits de la producció cultural tracten de fabricar el proper èxit massiu. No obstant això, hem de dir que no es pot saber a ciència certa si un producte cultural tindrà o no èxit entre el públic abans del seu llançament –tot i que les indústries culturals ho tracten d'esbrinar amb mètodes i tècniques d'investigació social des de la sociologia funcionalista (Méndez Rubio, 2008).

Açò ens du, per tant, a que les fàbriques d'entreteniment hagen d'augmentar la producció de títols per tal de tenir més possibilitats d'encertar al centre de la diana que representen els gustos del públic i, per tant, cada cop s'hi produeixin més pel·lícules, s'emetin més sèries de televisió, s'editen més llibres i més discs, més videojocs, etc.

D'acord amb Elberse (2014), la estructura productiva dels mitjans d'entreteniment i de producció cultural és semblant en tots els seus àmbits, i això fa que les estratègies comercials s'hi pugin extrapolar d'una àrea a una altra. Dit en altres paraules, la manera en la que la indústria s'organitza per a produir *blockbusters* per al 4 de juliol també resulta útil –amb petites variacions- per a editar els futurs *best-sellers* que serveixen com a lectures l'estiu, tractar de produir també els *hits* estiuencs<sup>12</sup> i crear còmics que s'imbriquen en un univers narratiu.

Això però, ha dut també a un augment de la mediocritat en els productes *súper-vendes* (Shone, 2004). Lluny de la originalitat del les primeres produccions d' Spielberg i Lucas als anys setanta cada cop més aquest model esta centrat en la repetició d'unes fórmules semblants –estructura reparadora en tres actes per als relats (Tubau, 2011); música basada en el compàs quatre per quatre- que ha ficat palès la tendència cap a la uniformitat pròpia de la indústria cultural ja analitzada per Adorno i Horkheimer (1994).

Un exemple d'aquest traspàs de les estructures i organització empresarial d'un àmbit a un altre de la producció cultural dels nostres dies, el trobem amb l'univers Marvel i el món dels còmics. Aquesta factoria d'edició còmics fou capaç de crear un univers narratiu en el que els diversos personatges i els seus relats es creuen da manera constant en diversos còmics. Per a Elberse (2014), això ens ha dut a que Marvel haja tret grans beneficis, sobre tot arran de les adaptacions cinematogràfiques dels seus personatges en els darrers anys i també gràcies a la venda de productes derivats dels seus còmics (joguines, *merchandising*, etc.). Aquest model de producció propi de

---

<sup>12</sup> Malgrat que som conscients de que qualsevol pel·lícula, llibre o cançó es poden gaudir més enllà de la temporada del seu llançament al públic i que el lector, espectador o oient és lliure de dur a terme les seves activitats culturals en el moment de l'any que li sembli més oportú, no hi podem deixar de banda que la indústria cultural es mou amb una sèrie de dates –de manera fonamental el Nadal i l'estiu (en EE.UU. sobre tot a partir del *Memorial Day* fins al *Labor Day*, tenint en compte el pic de vendes que pot suposar el 4 de juliol, en especial per a la factoria cinematogràfica)- en les que hi pensen que poden treure un major rendiment econòmic als seus productes.

Marvel, el podem trobar també amb l'adaptació que George Lucas feu per a explotar tot l'univers d' *Star Wars*. Així, esta vegada gràcies a la producció d'una pel·lícula com fou l'episodi IV se'n van derivar una sèrie de beneficis econòmics gràcies també a les joguines i la resta de productes semblants que van aconseguir finançar la resta de seqüeles d'aquesta pel·lícula.

Per altra banda, tot i que l'arribada de les NTIC semblava que havia –o almenys, anava a fer-ho- desterrat el model del *súper-vendes* a la paperera de la història econòmica, a dia d'avui podem dir que ha ocorregut el contrari, el *súper-vendes* es troba gairebé millor que mai. Així, tot i que al principi del segle XXI alguns autors com ara Anderson (10/01/2004) van pronosticar el fi del *súper-vendes* front al model de la llarga cua -pel que un producte cultural donava menys beneficis però durant més temps; front al *súper-vendes* que atorga molts beneficis en un curt període de temps-, a dia d'avui el model *súper-vendes* ha esdevingut l'única estructura de producció possible per als mitjans de comunicació i factories de producció cultural (Elberse, 2014).

Així, tot i que l'arribada de les NTIC va suposar una revolució en el model de producció i distribució de continguts culturals (Castells, 2011), també és cert que aquestes noves formes de producció difícilment donaven beneficis (Elberse, 2014) fora dels grans conglomerats mediàtics (McChesney, 2015) que cop a cop van entrant amb més força dintre del mercat cultural lligat a la web 2.0.

Per a Elberse (2014), aquest fet s'explica pel capitalisme salvatge actual que porta de manera irremeiable a que sovint un sol producte gairebé arrasi amb les vendes –i per tant, amb els beneficis econòmics- sense deixar que la resta de productes hi puguin participar quasi del mercat. D'aquesta manera, s'hi crea un model econòmic en el que el guanyador s'ho emporta tot. Per tant, front a aquesta situació en la que un únic producte –o un grup reduït de produccions- s'emporta tots els diners resulta fonamental per a les indústries ser capaços de crear aquest tipus de produccions. No fer-ho les duria a fer fallida.

Així doncs, empreses lligades als models de producció i distribució de formats i continguts sorgides al caliu de les NTIC com ara *Google* i que al principi no feien cas de les formes de producció tradicionals, han acabat propiciant aliances productives amb els conglomerats mediàtics per tal de tenir continguts amb els que poder emplenar les seves plataformes (Elberse, 2014). D'aquesta manera, pàgines webs dedicades a l'emmagatzematge i la difusió de vídeos com ara *Youtube*, front a una precària situació

econòmica en la que no s'hi treia una gran rendibilitat econòmica dels seus vídeos –tan sols per la publicitat- han acabant signant contractes amb les grans corporacions mediàtiques per a que els donin accés als seus continguts i creant –i pagant- un *star-system* de creadors –*youtubers*- per tal de tenir més i millors vídeos allotjats a la seva plataforma web (Elberse, 2014).

Pel que hem vist en aquest punt, podem dir que totes les vessants de la indústria cultural comparteixen en veritat trets i estratègies de màrqueting i de producció ja siga a l'hora de realitzar un film, d'editar un llibre o de produir una sèrie de televisió les estructures econòmiques que hi han al darrere –fonamentalment la banca d'inversió i de capital risc (Martel, 2010) són gairebé semblants.

### **1.3.3. Una indústria dels continguts.**

Des de la nostra perspectiva, el panorama comunicatiu actual fica de manifest la importància que tenen els continguts de manera independent al suport o format al que estiguin destinats. Dit en altres paraules, el que pensem és que la producció de textos pròpia de la indústria cultural primer estableix allò que vol transmetre i després adapta la història al suport informatiu al que està destinat. El sistema de producció cultural, en totes les seves vessants, necessita històries per a emplenar els seus formats i això du, tal com veurem al llarg del present treball, al fet de que a vegades es travessen relats entre diversos suports quan gairebé el projecte es troba en fase embrionària. D'aquesta manera no ens ha de resultar estrany que un manuscrit arribat a una productora de cinema acabe a les mans de la indústria editorial.

D'acord amb Moreiro González (1999, p. 243), entem el contingut com «la parte intelectual (incluso con su propiedad preservada) de los productos y servicios multimedia. Las industrias de los contenidos abarcan desde de la publicación a los servicios audiovisuales, pasando por la elaboración de programas multimedia destinados a la educación o al ocio». Com hem descrit en apartats anteriors, els canvis patits al paradigma social i comunicatiu contemporani que han afavorit la concentració mediàtica -cada vegada en menys mans- ha dut a que es puguin controlar molts continguts en diversos suports des d'un sol conglomerat mediàtic i dona com a resultat que la cultura contemporània siga (Contín, 2011, p. 51)

multimodal, es decir, se configura, se produce y se distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla) mediante diversas tecnologías (libros, televisión, computadoras, móviles, Internet, DVD) y empleando distintos



formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisuales, etc.).

No obstant això no podem evitar preguntar-nos què pot aportar aquesta vessant centrada als continguts i més pròpia dels estudis culturals i dels mitjans de comunicació a una recerca sobre la didàctica de la literatura. Des d'una perspectiva de la història de la comunicació hem d'entendre que sempre han existit suports informatius als quals s'adaptava allò que es volia dir. Com assenyala Borràs (2012, p. 34), «el contenido no ha dejado en ningún momento de adaptarse a los distintos continentes que han albergado las muestras de literatura, que han sido custodios de la palabra».

Ara bé, trobem al fenomen de *Game of Thrones* (David Benioff i D.B. Weiss, 2011-2019) el cas paradigmàtic d'aquesta sinergia editorial i audiovisual –sectors que de vegades formen part d'un mateix conglomerat mediàtic- a través tant de l'editorial que distribueix els llibres i la cadena *HBO* que s'encarrega de la producció i distribució de la sèrie televisiva. Hem escollit la ficció de *Game of Thrones* per tal d'il·lustrar aquesta tendència comunicativa. En aquesta sèrie de televisió no sols es produeix un adaptació del paper a la pantalla sinó que, a més a més, la sèrie de televisió ha avançat al fenomen editorial. La història continua doncs per un mitjà diferent tot i que, pel que sembla, no s'abandonaran els llibres.

Des de la nostra òptica, aquest fet esborra les barreres –fictícies- entre les diverses branques de la producció cultural i força al lector a estar llest per tal de gaudir dels relats i productes culturals siga en el suport que siga. Pot ser hom es trobi davant un llibre que inicialment havia estat pensat com un film, o a l'inrevés i és per això, que tal com desenvoluparem més endavant, resulta imprescindible l'aprenentatge de diferents formes de contar un relat.

Per altra banda, com veurem a l'apartat quatre d'aquest marc teòric, amb el naixement de les narratives *transmèdia* junt amb l'auge de la web 2.0 i les xarxes socials, un llibre, una pel·lícula, un videojoc o, fins i tot, un bloc a Internet o un perfil a una xarxa social, poden en realitat formar part d'un mateix relat que es desenvolupa a través de diversos suports informatius.

#### **1.4 Una ciutadania *prosumidora*.**

No podríem donat aquest punt per conclòs sense fer referència a un dels canvis en la producció i difusió de continguts dels mitjans de comunicació sorgits gràcies a les

NTIC i que està, a més a més, lligat als relats *transmèdia* d'una manera íntima (Fernández Castrillo, 2014; Guerrero-Pico, 2012). Aquest canvi no és sinó el fet que al segle XXI gairebé tothom pot produir els seus propis continguts mediàtics i difondre'ls a una àmplia audiència a través de les xarxes socials. Ara bé, si és veritat que aquesta audiència és potencialment massiva, no és menys cert que la majoria d'aquests continguts no arriba mai a un ampli espectre del públic al que està dirigit (Elberse, 2014).

Per altra banda, tot i que aquest concepte es troba a dia d'avui en boga –fins i tot podríem dir que està de moda- no és gens un concepte nou. El concepte de *prosumidor* ja fou desenvolupat en la segona meitat del segle XX per teòrics com ara Alvin Toffler (1980) que l'utilitzava per a definir a aquelles persones que consumeixen el que produeixen (sobretot aliments) i lligat a l'àmbit tecnològic per McLuhan i Nevitt (1972, citats en Islas-Carmona, 2008, p. 35).

Amb tot, pensem que la principal diferència entre el concepte de *prosumidor* pensat per aquests teòrics -desenvolupat sobretot per Toffler (1980)- rau en el fet que el *prosumidor* d'aquell moment produïa el que consumia i quan produïa béns culturals, ho feia de cara a un públic reduït (música, literatura, etc.). El *prosumidor* mediàtic del segle XXI, però, produeix continguts –a la vegada que en consumeix- de cara a compartir i difondre aquests continguts. Dit en altres paraules, el *prosumidor* mediàtic actual no consumeix allò que produeix, sinó que produeix continguts per a la resta del públic a l'hora que consumeix allò que la resta dels agents comunicatius –bé els grans mitjans de comunicació, bé la resta del públic- elabora. Actualitzat als nostres dies, «el término se utiliza para señalar a aquellos usuarios de la Red que asumen el rol de canal de comunicación» (Sánchez Carrero i Contreras Pulido, 2012, p. 64). Com diu (Lorente, 2010, p. 152), en el nou entorn comunicatiu

Progresivamente se va transformando el sujeto clásico consumidor de contenidos en un sujeto dotado de competencias al que se le reclaman ciertas habilidades relacionadas con la búsqueda activa de información y con la edición y creación de contenidos, además de diversas habilidades relacionadas con la búsqueda activa de información y con la edición y creación de contenidos.

Podem dir, per tant, que un *prosumidor* «será poseedor de una serie de competencias que el permitirán llevar a cabo un conjunto de acciones, tanto como consumidor de medios y recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenidos

críticos, responsables y creativos» (García-Ruiz, Ramírez-García i Rodríguez-Rosell, 2014, p. 16).

Tot i que el paper de la ciutadania com a productora de continguts ha sigut recollit i investigat per altres vessants epistemològiques com ara els estudis de màrqueting (Matellanes, 2013) o els estudis polítics (Berrocal, Campos i Redondo, 2014; Sánchez Carrero i Contreras Pulido, 2012) nosaltres preferim, no obstant, centrar la nostra atenció en el rol del *prosumidor* també com a coautor d'una determinada obra narrativa. Considerem important doncs la figura del *prosumidor* dintre dels relats *transmèdia* perquè no sols contribueixen a la creació de continguts a Internet, sinó que al estar lligats aquests continguts a un univers narratiu concret esdevé, a banda de lector o espectador, coautor de l'obra narrativa.

D'acord amb Guerrero-Pico (2012, p. 77), quan parlem de la relació entre el *prosumidor* i els relats *transmèdia* no hem de perdre de perspectiva que en aquest tipus de relats no només compten les històries creades pels autors des del sistema de producció cultural, sinó també aquells creats pels seguidors, la qual cosa «da lugar a un potencial doble flujo de producción de contenido –y de sentido- de arriba abajo (impulsada por los productores oficiales), y de abajo a arriba (impulsada por los fans)». A més a més, aquest doble flux d'intercanvi creatiu, a banda de beneficiar a les grans indústries (Guerrero-Pico, 2014) ha dut també a que els *prosumidores* hagin escalat posicions «llegando a formar parte del núcleo central del proceso creativo de algunas de las producciones más punteras de los últimos tiempos» (Fernández Castrillo, 2014, p. 60). Per a Jenkins (2008, p. 139) «los productores mediáticos deben satisfacer las exigencias de participación de los consumidores, o correrán el riesgo de perder a los consumidores más activos y apasionados».

D'aquesta manera, quan parlem del terme *prosumidor* lligat a l'àmbit de la cultura hem de tenir present una filosofia com és la de *Do it Yourself* entesa com «una producción contracultural de origen *underground*, que hace que cualquier persona pueda producir, distribuir o promocionar un producto saltándose las reglas básicas de la sociedad capitalista» (Gallego, 2009, p. 279). Dintre d'aquest moviment i manera de pensar van sorgir als anys setanta del segle passat una sèrie de manifestacions culturals que van des del *punk* fins a la moda, passant per allò que ens interessa com és la producció literària en forma de *fanzine*.

Des de la nostra perspectiva, el *fanzine*, originat als anys vint del segle passat i lligat als relats de ciència ficció (Gallego, 2009, p. 287) suposa el mitjà d'expressió del fan *prosumidor* per excel·lència, així com un dels fonaments, en les seves variants pròpies de la web 2.0, sobre els que s'assenten els relats *transmèdia* (Fernández Castrillo, 2014; Jenkins, 2008; Miranda i Figuro, 2016).

En aquest sentit, quan parlem del concepte de *prosumidor* dintre dels universos *transmèdia* pensem que hem de parlar gairebé per obligació de *fan-fiction*. Per *fan-fiction* entenem aquelles obres narratives basades en textos prèviament existents i difoses a través dels mitjans de comunicació. Com diu Abad (2011), «los autores de *fanfiction*, pues, parten de una ficción existente previamente en cualquier medio y, con sus distintos elementos (motivos, personajes...) construyen una nueva ficción». D'acord amb Jenkins (2010), els fans esdevenen pirates de textos que s'apropien de les lectures d'aquests i creen noves ficcions i nous significats. Com suggereix Fernández Castrillo (2014) al recollir les paraules de Berners-Lee (1997), quan en parlem de la figura del *prosumidor*, i més encara, lligat al relat *transmèdia*, és precís concebre la *world wide web* com un objecte de creativitat compartida en el que tothom interactua amb els textos de tothom. Per tant, hi podem dir que (Fernández Castrillo, 2014, p. 57) «se procede a la construcción de un discurso colectivo desde un fructífero intercambio de ideas entre la gran masa de usuarios, en algunas ocasiones por iniciativa propia, y, en otras, a partir del planteamiento de uno o más expertos».

Així doncs, no resulta estrany que els creadors d'un programa televisiu ja tracten de preveure la creació d'una comunitat de fans al voltant de la seva ficció sobre la que assentar-se, com ha ocorregut amb sèries com ara *Fringe*, ficció creada per J.J. Abrams, Alex Kurtzman i Roberto Orci (2008-2013) per a la cadena FOX (Guerrero-Pico, 2014). D'acord amb Miranda i Figuro (2016, p. 121) «los espectadores ya no se sientan delante del televisor de forma pasiva y se dedican a interpretar la información que se les ofrece, sino que se convierten en una audiencia activa que busca información, comenta sus inquietudes y crea nuevas historias de sus productos televisivos favoritos». Aquestes paraules però, creiem adequat estendre-les a la resta de relats dels mitjans de comunicació com el cinema o el còmic.

També creiem adequat remarcar que aquesta inquietud *prosumidora* no és nova, sinó que endinsa les seves arrels fins a mitjans del segle XX sorgint lligada a la sèrie televisiva *Star Trek* (Abad, 2011) i distribuïda a través dels *fanzines*. Fins i tot, pensem

que hi podríem arribar fins a H.P. Lovecraft i la creació de mites i relats dintre del seu univers de terror de manera conjunta amb els seus lectors. Anant més enllà, no hem d'oblidar tampoc que la producció i apropiació dels relats i mites també es donava a les societats antigues (Martos, 2009). Per a Abad (2011), ja hi són mostres de relats produïts per fans textos com ara el *Quixot* d'Avellaneda o les múltiples continuacions de *La Celestina*.

No obstant aquesta aparent integració de les creacions artístiques dels (*pro*)consumidors de productes culturals dintre de la indústria, hem de dir que no sempre ha ocorregut així. D'acord amb Jenkins (2008) la primera reacció de la indústria sempre ha sigut tractar de vetar aquest tipus de productes amateurs. Si bé el cas amb més renom dintre del sector cultural fou el de la banda de *trash-metal* Metallica contra la plataforma d'intercanvi d'arxius P2P *Napster* a finals dels anys noranta del segle passat, creiem més adequat tenir en compte en el cas de Warner Bros. (propietària dels drets de Harry Potter) contra la jove Heather Lawyer, una adolescent que va escriure i publicar una ficció i al voltant del personatge literari creat per J.K. Rowling i un diari sobre Hogwarts. D'acord amb Jenkins (2008, pp. 175-208), la jove Heather Lawyer va rebre una carta amenaçadora del conglomerat de comunicació per tal de que deixés de publicar la seva web sobre Hogwarts. Tot i que després de fer front amb la resta de fans a una lluita legal amb Warner Bros. la sang no va arribar al riu i Warner Bros. va retirar de la disputa, creiem que aquest cas ens serveix d'exemple per a demostrar que no sempre els continguts creats per fans són ben rebuts per la indústria.

Amb tot, creiem que la millor manera d'exemplificar l'acceptació dels continguts generats per usuaris és amb la franquícia de *La guerra de les galàxies*. Tot i que George Lucas també va lluitar al principi contra la ficció creada pels fans, finalment va acabar acceptant les creacions dels fans que complien una sèrie de requisits i respectaven els paràmetres narratius creats per la ficció original (Jenkins, 2008, pp. 137-175). A dia de hui, es poden trobar fins i tot festivals de curtmetratges sobre *Star Wars* creats per fans i amb el suport de *Lucasfilm* (ara propietat de *Disney*).

Com hem assenyalat abans, la creació de continguts pels *prosumidors* esdevé gràcies a les NTIC un dels pilars sobre els que descansen els relats *transmèdia*. En sintonia amb Fernández Castrillo (2014, p. 60), «el Contenido Generado por el Usuario engloba todos aquellos formatos de contenido, disponibles a través de redes sociales y plataformas *online*, creados y distribuidos por uno o varios individuos no

profesionales». D'acord amb Guerrero-Pico (2014, pp. 250-251; 2015, p. 727) dintre d'aquests continguts generats per usuaris hi trobem de dos tipus. En primer lloc continguts de caire creatiu com ara el *fan-fiction* (textos escrits), el *fan-vid* (textos audiovisuals) o el *fan-art* (textos gràfics) i, en segon lloc, obres de caràcter divulgatiu com ara els *recaps* (resums escrits, audiovisuals, i gràfics) i les *wikis* (enciclopèdies sobre l'univers narratiu, com ara, la *Lostpedia*).

Així mateix, des de la nostra perspectiva, pensem que el concepte de *prosumidor* com a coautor del relat –ja siga un relat *transmèdia* o no- lligat a la interactivitat propi de la web 2.0 suposen uns plantejaments que poden enriquir de manera notable l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura i més encara si traiem profit d'un gènere marginal i fora del cànon com és el *fan-fiction* (Martos, 2009). D'acord amb aquest autor (2009, p. 38) la literatura *fan-fiction* està caracteritzada per

- 1) Ser una pràctica orientada a la passió per llegir i (re)-escriure determinats textos.
- 2) El seu caire col·lectiu, moltes vegades amb correccions i aportacions entre iguals (són els mateixos *fans* els que sovint aproven o rebutgen els textos de la resta de *fans*).
- 3) Gràcies a les NTIC s'utilitzen diversos llenguatges i suports, donat així la possibilitat de creació de relats multimodals.

Així doncs, una correcta i àmplia educació mediàtica és ara més important que mai. Ara bé, com ja hem posat de manifest, aquesta educació mediàtica no es pot només cenyir al camp de la informació o d'Internet sinó que hem de comprendre –i en aquest sentit l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura té un paper més important del que sembla- que la indústria cultural arriba a tots els camps de l'oci, l'entreteniment i, també, de la divulgació del coneixement. Creiem que hem de fomentar, llavors, una educació mediàtica que compregui tots els àmbits de la producció cultural.

Per tant, proposem, com veurem més avant, un pas d'una educació mediàtica dins de l'àrea de la didàctica de la llengua i de la literatura centrada sovint als mitjans de comunicació com a eina d'obtenció i transmissió d'informació a una educació mediàtica que inclogui, també, l'estudi dels relats mediàtics propis dels nostres temps i estesos entre la majoria del públic infantil i juvenil tenint en compte també, les dinàmiques de

producció i creació pròpies del sistema de producció cultural així com l'estructura d'aquest.

Des de la nostra òptica, sols així podrem aconseguir una educació mediàtica que afavoreixi la consciència crítica i emancipadora dels discents respecte a les indústries culturals i també la fruïció responsable dels seus productes. D'altra manera, correm el risc a que l'escola esdevingui només una eina de reproducció de la cultura global i les seves estructures (Held, McGrew, Goldblatt i Perraton, 1999, p. 330; Ritzer, 2011, p. 166).





## 2) INTERTEXTUALITAT I HIBRIDACIÓ A LA CULTURA MEDIÀTICA

Si bé a nivell artístic i literari la superació de la modernitat ha primat la ironia i la paròdia com a trets més rellevants (Allen, 2000; Hutcheon, 1988), nosaltres preferim però situar la nostra atenció a la intertextualitat. Encara que Mendoza (2013, p. 11) ja ens apunta que «la intertextualidad es un fenómeno constante en la creación artística», des de la nostra perspectiva, creiem que aquest fenomen s'ha accentuat al llarg dels segles XX i XXI i, en l'actualitat, si hi ha algun tret representatiu de la cultura de masses –postmoderna i *hipermoderna*- actual creiem que aquest és el caire intertextual de tota obra literària (Allen, 2000; Eco, 1985, 2015; Fiske, 2001; Jauss, 2012; Guarinos i Gordillo, 2011; Mendoza, 2013; Ramos Ortega, 2011; Tous, 2010) i el joc que aquesta dona tant per a l'autor com per al lector (Eco, 2015). Recordem doncs les paraules de Teresa Colomer (1999, p. 79) que ja ens deien que «una de las constantes artísticas de nuestra época es el juego intertextual, la construcción de obras a partir de referentes conocidos».

Fet que nosaltres, seguint el camí obert per autors com De Amo (2000) i Mendoza (2013), ampliïm a tot tipus de relats sense importar el format o suport amb el que es presente. De fet, pensem que a dia d'avui la intertextualitat hi és tan present que, fins i tot, algunes ficcions contemporànies com ara *Stranger Things* (The Duffer Brothers, 2016) han fet d'aquesta la seva bandera i la seva raó de ser<sup>13</sup>. Com assenyalen López Valero, Encabo Fernández i Jerez Martínez (2011, p. 169) a les narratives contemporànies «hallamos historias inéditas que poseen intertextualidad con otras pero que son autónomas». D'acord amb Gracida i Mata (2013, p. 8), creiem que

---

<sup>13</sup> En aquesta sèrie de televisió ambientada als anys 80 i que tracta sobre els fenòmens paranormals d'un petit poble dels EE.UU. amb una colla de nois adolescents que amb les seves aventures esdevenen motor del relat, la intertextualitat –que va des de les bicicletes fins l'ús d'elements tipogràfics- cap a pel·lícules com ara *E.T. The Extra-terrestrial* (Steven Spielberg, 1982) i *The Goonies* (Richard Donner, 1986) hi és tan present que, fent de la necessitat virtut, en lloc de fugir d'aquesta relació els creadors l'exploten per tal d'apropar-se al públic. Fins i tot hi podem veure al càsting actors (Wynona Rider, Sean Astin) que sovint hi sortien en aquells films juvenils dels 80 i 90.

Si aludimos a fenómenos culturales recientes como la película *Shrek*, la serie televisiva *Los Simpson* o la saga novelística *Crepúsculo*, comprobaremos que están repletos de referencias literarias y cinematográficas, bien en forma de homenaje o de parodia, con lo que su comprensión exacta requerirá un proceso de conexiones y análisis intertextuales para explorarlas a fondo, actividades que incrementarán sin duda el disfrute y interés de la lectura<sup>14</sup>.

Ara bé, això no vol dir que la intertextualitat siga un requisit indispensable -almenys, no sempre- per tal de comprendre i gaudir d'una obra literària, sinó que pensem que el coneixement i l'apreciació d'aquest fenomen dintre d'un text amplifica la seva comprensió i ofereix noves possibilitats interpretatives a l'hora que multiplica les possibilitats de fruïció estètica i literària (Eco, 2015). La intertextualitat doncs, augmenta de manera exponencial les possibilitats de gaudi i de lectura d'un text i dels seus lectors i obri també noves possibilitats per a l'educació lectora i literària (Quiles, 2012).

Recollint el pensament de Rodríguez Magda (1989, p. 141), tenim present que la repetició i l'autoreferència són uns dels trets de l'art posterior a la modernitat i la literatura no hi escapa a aquestes característiques. Com va assenyalar Greetham (2010), vivim en els temps de la contaminació en el que cada discurs pren elements d'altres discursos i textos. En aquest sentit, Fiske (1989, p. 125) ja va marcar que els textos propis de la cultura popular estan marcats per la intertextualitat i no hem d'oblidar que la cultura de masses mediàtica i *hipermoderna* es recolza en la cultura popular (Martín Barbero, 1987). Podem dir per tant, que aquest tret propi de la cultura popular ha sigut aprofitat per les indústries culturals per tal d'arribar al públic, fins i tot, arribant a integrar-se dintre del procés creatiu de la indústria cultural (Borràs Vidal i Colomer Puntés, 2008, p. 25; Tous, 2010, p. 71).

Ens fem ressò de les paraules de Bajtin (1989, p. 478) per tal de tenir present que «las fronteras entre lo artístico y lo no artístico, entre la literatura y la no literatura, etc., no han sido establecidas por los dioses de una vez para siempre» i, per tant, és freqüent trobar una mena de barreja entre els diferents discursos narratius (novel·la, cinema, televisió, còmics, teatre, etc.) propis de la *hipermodernitat*.

Així doncs, creiem adequat parar la nostra atenció per tal d'estudiar i aprofundir, en la mesura del possible, en el terme intertextualitat i esbrinar -i reflexionar sobre-

---

<sup>14</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

quines funcions du a terme en els relats mediàtics actuals. Des del nostre parer, podem anticipar que la intertextualitat és un dels conceptes narratius clau de les teories literàries així com narratives dels darrers cinquanta anys. Amb tot, com hi veurem al llarg d'aquesta recerca, aquest concepte no s'acaba de veure reflectit com considerariem desitjable al sí del sistema educatiu i, més en concret, en l'àrea d'educació lingüística i literària.

És la nostra intenció a l'hora de redactar aquest capítol –com desenvoluparem de manera més extensa en apartats posteriors- de la nostra tesi, posar de manifest la necessitat de desenvolupar en els futurs lectors una competència intertextual que formi part de la competència lectora i literària. Com veurem a continuació, quan consumim els actuals relats mediàtics –ja siga una pel·lícula, una sèrie de televisió, un còmic o una novel·la- sovint hi formen part de la narració fragments –textuals o estructurals- d'altres relats o textos artístics. No obstant això, aquesta intertextualitat no resulta només d'una intencionalitat de l'autor o autors de rendir un homenatge determinat a una obra anterior sinó que també hi juga –com veurem en aquest capítol- un paper rellevant en l'establiment del significat i possibles sentits de l'obra narrativa que llegim com a lectors i espectadors.

## **2.1 La intertextualitat i les seves funcions a la narració *hipermoderna*.**

Tot i que el terme i els tipus d'intertextualitat s'han intentant establir i delimitar per diversos teòrics –dels quals Martínez Fernández (2001) en recull una interessant selecció- nosaltres entenem la intertextualitat -com desenvoluparem en aquest capítol- en un sentit ampli i que envolta tots els relats propis de la cultura de masses que conformen, al nostre parer, un maremàgnum cultural on les referències es creuen d'uns relats a altres sense importar –com ja hem esmenat abans- el suport o el format.

Si bé és cert que aquest tret no és propi sols de la cultura de masses contemporània -de fet és una qüestió que preocupava fins i tot a Lev Tolstoi (2007)-, sí que creiem que aquesta intertextualitat mai havia tingut la importància que té a dia d'avui per al receptor, ja que hi podem dir que en l'actualitat els relats no sols són intertextuals sinó que a més a més, són conscients de la seva intertextualitat.

D'aquesta manera, per exemple, en el cas del relat televisiu –no hem d'oblidar que la televisió representa el mitjà de masses per excel·lència- podem dir que «se transforma en un palimpsesto y en el límite de una puesta en abismo en el que el texto arrastra las citas intertextuales hasta hacer de este movimiento su propia dinámica

estructural, un texto inabarcable en el que el espectador debe operar sus propios itinerarios y reconocimientos» (Lorente, 2010, p. 147).

Així, com ja va dir Eco (1985, p. 74), l'actitud postmoderna és com la d'un amant que sap que no pot dir-li a la seva amada que l'estima desesperadament perquè és conscient de que això ella ja ho ha escoltat abans, i per tant, haurà d'elevat la seva declaració d'amor a un joc metalingüístic que deriva en una enunciació al quadrat (per una banda el que l'amant vol dir i, per l'altra, les referències intrínseques que el seu discurs porta). Dit d'altra manera, com el protagonista de la novel·la de Dostoievski (2017b, p. 24) *Noches blancas* que front a una jove «le hubiera dicho '¡Señorita!' de no saber que esta exclamación ha sido pronunciada ya un millar de veces en las novelas rusas que versan sobre la alta sociedad», aquest amant postmodern no és ingenu, sinó que és plenament conscient que allò que vol dir segurament ja ha sigut dit i escoltat, però lluny de fugir d'això, ho accepta i ho utilitza al seu favor. O, com canten els M-Clan (1999), «no hay nada que te pueda decir que no hayas escuchado ya».

D'acord amb Mendoza (2012, p. 84), «la estética posmoderna no es ajena a los recursos intertextuales e hipertextuales, los cuales, con frecuencia, son integrados de modo consciente y marcado en muchas ocasiones para transmitir intenciones y valores de subversión y cuestionamiento de planteamientos 'tradicionales'»<sup>15</sup>. Aquest sentit intertextual es defineix, a més a més, per ser «horizontal, laberíntico, rizomático e infinito, de texto a texto» (Eco, 2015, p. 245).

Per tant, un lector o espectador actual ha de saber llegir les referències intertextuals que contribueixen –més enllà de la paròdia o l'homenatge- al significat del text (i, per tant, si no es tenen en compte la interpretació i comprensió del text mai no estarà completa). D'aquesta manera, partint de les idees de De Beugrande i Dressler (1994, p. 10) i Reyes (1984, pp. 42-43), podem afirmar que la intertextualitat gairebé esdevé una de les propietats textuales que tot text artístic ha de tenir (Quiles, 2012) ja que «la textualidad existe como una forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de símbolos culturales» (Mendoza, 2012, p. 81). Podem establir, doncs, que «el arte, la literatura, es un juego de espejos, un laberinto de citas, de modelos, de referencias que se cruzan y se entrelazan en el tiempo y el espacio» (Piñán, 2004, p. 119).

---

<sup>15</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autor.

Des de la nostra òptica, entenem que el concepte de text va més enllà dels codis propis de la llengua –oral i escrita- i que engloba tot allò que tingui la capacitat de produir significat (Lotman, 1979). Així, prenent com a referència a la teòrica Julia Kristeva (1978, p. 97), entenem que el text no és només un fenomen lingüístic sinó que abasteix qualsevol pràctica de producció de sentit (Talens, Company i Hernández, 1985, p. 537).

Arribats a aquest punt, creiem adequat tenir present el fet diferencial que suposa la cultura mediàtica i mediatitzada actual. Si bé, ja Lotman (1979) ens parla de la cultura com a sistema de signes que produeixen significat, nosaltres creiem adequat aprofundir en aquesta idea i ficar de manifest el fet de que la cultura actual suposa un sistema de textos que emanen dels *mass media* i que d'alguna manera o d'altra tenen un cert protagonisme en la representació que ens fem del món ja que, com diu Graham Allen (2000, p. 177), «reality, we might say, is something which is partially created by the media through which is represented». Dit d'altra manera, pensem que avui dia tot text cultural –sigui literari o no- ha de passar necessàriament pel filtre que suposen els mitjans de comunicació per tal d'arribar al públic.

Per tant, quan algun text fa referència al context cultural en el que aquest hi té lloc, per definició farà també referència a diferents textos mediàtics, ja que aquest context cultural està constituït per un gran teixit textual que naix al sí dels mitjans de comunicació de masses i es difon a través d'aquests. Així doncs, com ja van anticipar teòrics com Julia Kristeva (1978, p. 66) i Roland Barthes (1974, p. 49), creiem que cap obra literària pot esdevenir fora del text infinit que representa l'intertext i pensem, com ja hem dit abans, que no està limitat sols als textos escrits sinó que aquest abasteix qualsevol tipus de text.

Per a Michel Foucault (1968, p. 14)

les marges d'un livre ne sont jamais nettes ni rigoureusement tranchées : aucun livre ne peut exister par lui-même ; il est toujours dans un rapport d'appui et de dépendance à l'égard des autres ; il est un point dans un réseau ; il comporte un système d'indications qui renvoient –explicitement ou non- à d'autres livres, ou d'autres textes, ou d'autres phrases ; et selon qu'on affaire à un livre de physique, à un recueil de discours politiques ou à roman d'anticipation, la structure de renvoi, et par conséquent le système complexe d'autonomie et d'hétéronomie, ne sera pas le même.

Dit d'altra manera, des del nostre punt de vista i prenent com a referència a John Donne (1999, p. 103) i les seves famoses paraules sobre que cap home és una illa («no man is

an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main»), un text –sobre tot un text artístic- no es pot comprendre sense tenir en consideració la relació que té aquest amb la resta de texts que l’envolten ja que «de todas las influencias que se ejercen en la historia de una literatura, la principal es la de las obras sobre las obras» (Brunetière, en Eikhenbaum, 1970, p. 49). Recollint les paraules de Mendoza (2013, p. 12), pensem que «el texto (literario o de otro tipo) se construye y se elabora sobre un ensamblaje de referencias (citas, alusiones, estructuras, y rasgos de género, recursos formales, de estilo...) que vinculan cada nueva producción con otras creaciones culturales anteriores».

Així doncs, creiem que «todo discurso forma parte de una historia de discursos: todo discurso es la continuación de discursos anteriores, la cita explícita o implícita de textos previos» (Reyes, 1984, p. 42). En paraules de Jonathan Culler (2000, p. 46), «las obras literarias se crean a partir de otras obras, son posibles a gracias a obras anteriores que las nuevas integran, repiten rebaten o transforman (...) una obra existe entre otros textos a través de las relaciones con ellos». Per a Fiske (2001, p. 219), la intertextualitat «proposes that any one text is necessarily read in relationship to others». Recollint les paraules de Roland Barthes (2002, p. 71), podem afirmar que «un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo». D’acord amb Charles Bazerman (2004, p. 53), «texts do not appear in isolation, but in relation with other texts» o, com va dir Umberto Eco (1985, p. 26), «los libros siempre hablan de otros libros y cada historia cuenta una historia que ya se ha contado».

En aquest sentit, com ja va dir Julia Kristeva (1978, pp. 66-67), «el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos. Se crea así, en torno al significado poético, un espacio textual múltiple cuyos elementos son susceptibles de ser aplicados en el texto poético concreto». En paraules de Piégay-Gros (1996, p. 7), «nul texte ne peut s’écrire indépendamment de ce qui a été déjà écrit et il porte de manière plus o moins visible, la trace et la mémoire d’un héritage et de la tradition».

Per tant, podem dir que entenem per intertextualitat «toda relación de un texto con otro» (De Amo, 2000); o bé «una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro» (Genette, 1989, p. 10). Encara que trobem més completes les paraules de Martínez

Fernández (2001, p. 45) que estableixen que la intertextualitat és «la relación que un texto literario mantiene desde su interior con otros textos, sean éstos literarios o no» i que, a més a més, pot donar-se tant cap avant com cap enrere en el temps (Riffaterre, 1980 en Piégay-Gros, 1996, p. 17).

Quan parlem d'intertextualitat hem de tenir en consideració que (Reyzábal e Hilario (2006, pp. 13-14)

no nos referimos sólo a la inclusión de una referencia ocasional en otro texto o a la mera asociación de ideas, subjetiva y arbitraria, asuntos relativos al problema de las fuentes o influencias, cuestión bien conocida y tipificada desde antiguo, ni a las también conocidas prácticas de traducción, imitación, evocación o comentario, asimilables a los conceptos de *interpretatio*, *imitatio*, *aemulatio* o *allusio* de la retórica clásica: sino que estamos hablando de una realidad más compleja que hundiría sus raíces en la propia esencia definidora de lo textual.

A aquestes paraules, creiem adequat sumar les de Mendoza (1994, p. 14) ja que

Hemos de considerar la obra literaria como una obra artística, producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de distinto signo (sabiduría de transmisión oral, tradición verbal, ritos, mitos, interpretaciones verbo-alegóricas, tabúes y normas morales, fijaciones de roles...), que realizan aún más su funcionalidad lingüístico-comunicativa con el valor de monumento artístico al ser reconocido su valor de elemento transmisor de saberes y conexiones compartidos.

Així doncs, hem de dir que entenem el fenomen intertextual no ja com un conjunt de referències entre diversos textos, sinó més bé com un diàleg textual que sovint porta a l'extracció de nous significats que fins i tot poden no haver estat previstos per l'autor del text. Així, per a De Amo (2000, p. 793) la intertextualitat esdevé «un proceso interactivo en el que la experiencia de otros textos juega un papel primordial».

Ara bé, hem de tenir sempre present que la intertextualitat, llevat de en les seves formes més explícites com són la cita, la paròdia o el plagi (Reyes, 1984; Genette, 1989), és una relació que no es dona al text, sinó a la ment –intertext- del lector (Riffaterre, 1994) doncs «las relaciones intertextuales las construyen los interlocutores textuales, pues el 'receptor' no es agente pasivo»<sup>16</sup> (Zavala, 1991, pp. 26-27). Com afirma Roland Barthes (2002, p. 71), «el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura». Sense la contribució del lector doncs «las presencias y vinculaciones intertextuales carecerían de

---

<sup>16</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autora.

valor, porque se hacen patentes en el significado que construye el lector» (Mendoza, 2013, pp. 13-14).

Per tant, creiem adequat distanciar-nos de teories de la intertextualitat que la comparen amb la hipertextualitat pròpia de la informàtica, com fan Genette (1989) o Landow (2009). D'acord amb Riffaterre (1994), la intertextualitat no és pot igualar amb la hipertextualitat informàtica perquè aquesta darrera està marcada de manera explícita pels enllaços. La intertextualitat, però com hem avançat abans, en veritat no es dona al text (ni tampoc a l'espai entre texts com proposa Fiske [2001, p. 219]), sinó que té lloc a la ment del lector o espectador –i és en aquest punt on rau la importància de la intertextualitat en l'educació lectora i literària, com hi veurem més avant.

En paraules del propi Riffaterre (1994, p. 781), «Intertextuality, a structured network of text-generated constraints on the reader's perceptions, is the exact contrary on the reader-generated loose web of free association that is hypertextuality». Així, la intertextualitat «resulta ser un efecto de la lectura, de la recepción» (Mendoza, 2013, p. 14) i no pas un tret que queda visible al text (llevat dels casos de les cites explícites) com ocorre a l'hipertext emprat per les pàgines web.

És per aquest motiu que nosaltres pensem que el foment de la intertextualitat dintre de l'àrea de la didàctica de la llengua i de la literatura resulta d'una importància capital per tal de formar lectors literaris adaptats a les necessitats lectores i educatives del segle XXI. Com assenyalen Gracida i Mata (2013, pp. 7-8), «la enseñanza de la intertextualidad o, dicho de otro modo, la creación de la conciencia de la intertextualidad, amplía los modos de leer, los hace más agudos y más ambiciosos, desde el momento en que lo literal se vuelve reticular». Fet que, d'acord amb aquests autors, desemboca en una actitud més activa i crítica dels lectors.

Així doncs, si bé per a Genette (1989) i Reyes (1984), la paròdia, junt a la cita i el plagi –i afegiríem el *remake* i l'*spin-off*- representen les formes d'intertextualitat més pura, nosaltres pensem que hem de dirigir el focus de la nostra atenció cap a aquelles relacions intertextuals on la presència d'altres obres literàries és més subtil, o, almenys no es mostra d'una manera tan clara com en el cas de la paròdia. I és per això que creiem adequat parlar de la intertextualitat estructural, ja que pensem que un relat no només fa referència a un altre text fent una cita explícita d'un passatge, sinó que a més a més, hi pot establir un diàleg intertextual partint de l'estructura narrativa d'aquest o, fins



i tot, hi podem establir una intertextualitat estilística quan un text ens conta una història amb l'estil literari d'un(s) altre(s) text(s).

Així, sovint hi podem trobar estructures narratives que es remunten fins al *cliffhanger* que Thomas Hardy (1999) en *A pair of blue eyes* recuperava de Sherezade a *Les mil-i-una nits* i continua a gran part de la producció literària (Viñas, 2009) i a les sèries de televisió. Tampoc resulta estrany que una ficció televisiva prenga com a referència una determinada estructura que ja ha funcionat per atrapar l'audiència a una altra producció com ocorre amb les freqüents còpies de seqüències narratives que *Sons of Anarchy* (Kurt Sutter, 2008-2014<sup>17</sup>) agafa de *The Shield* (Shawn Ryan, 2002-2008).

Així doncs, a *The Shield* veiem a *Vic Mackey* (Michael Chiklis, 2002-2008<sup>18</sup>) detectiu i cap de l'equip d'assalt de lluita contra la droga de la comissaria del districte de Farmington, cercar de manera desesperada –inclús recurrent a l'ús brutal de la violència– al culpable de l'assassinat del seu company *Curtis Lemansky* (Kenny Johnson, 2002-2006) partint de la *falsa premissa* de que havia sigut assassinat pels membres d'una banda de delinqüents d'Amèrica Central quan en veritat l'havia matat el detectiu, membre de l'equip d'assalt i millor amic *Shane Vendrell* (Walton Googins, 2002-2007).

Pel que fa a *Sons of Anarchy*, al capítol *A mother's work* (Kurt Sutter, 2013) hi veiem un esdeveniment semblant al que ocorre en *The Shield*. Si al capítol *Postpartum* de la sèrie de Shawn Ryan érem testimonis de com *Shane Vendrell* assassinava a *Curtis Lemansky* creient que els havia delatat a assumptes interns –cosa que no era certa–, a *Sons of Anarchy* hi veiem a *Gemma Teller-Morrow* (Katy Sagal) mare del personatge protagonista matar a la seva nora (la doctora *Tara Knowles*, interpretada per Maggie Siff) i després culpar a una banda xinesa del crim organitzat. Aquest fet durà a *Jax Teller* (Charlie Hunnam), el personatge protagonista, a recórrer una cavalcada sagnant buscant l'assassí (fins i tot durà a terme també un brutal assassinat al capítol *Black*

---

<sup>17</sup> Tot i que per a citar pel·lícules considerem al director com a autor més rellevant, en el cas de les sèries de televisió considerem però que l'autor més rellevant és el creador de la sèrie i sovint també *showrunner* –concepte que explicarem més endavant–. Respecte a la data, hi ficarem només el primer any d'emissió en el cas de que la sèrie encara estigui en l'aire i els anys de primera i darrera emissió per a aquelles produccions que ja hagin finalitzat.

<sup>18</sup> Considerem que els actors i les actrius són autors i autores de les interpretacions dels personatges als que fem referència.

*Widower* [Paris Barclay, 2014] com fa *Vic Mackey* l'episodi *Back to one* [Gwyneth Horder-Payton, 2007] de *The Shield*).

Per altra banda, creiem adequat tenir present que des de la nostra perspectiva, la intertextualitat als relats propis dels *mass media* té, prenent com a punt de partida la concepció d'ironia intertextual desenvolupada per Eco (2015), tres funcions fonamentals i que no considerem en cap moment que siguin excloents. Aquestes tres funcions són com recollim en Marín (2019), en primer lloc, la finalitat de donar-li versemblança al relat cultural, en segon lloc l'aproximació al públic, i, per últim, una funció estètica.

- 1) **Versemblança cultural.** Per a desenvolupar aquesta funció de la intertextualitat als relats partim de la idea de Culler (1975, pp. 202-206) per la que tots els relats fan referències als coneixements compartits pels seus possibles lectors i que hi formen part de la cultura popular, així com als relats que reflecteixin els trets més característics d'un gènere narratiu determinat.

D'acord amb Mukařovský (1977), qualsevol obra artística –ja siga una pintura, un relat, un poema o una pel·lícula- fa referència a aquells textos que es troben fora del camp artístic. Si bé aquest tret no és propi només de les obres postmodernes i *hipermodernes* -tota obra artística es veu immersa en un context d'on pren el(s) seu(s) significat(s)- sí que creiem adequat tenir en compte, tal com desenvoluparem més avant en aquest capítol, que als temps *hipermoderns* i postmoderns aquesta versemblança cultural té el seu punt fort a altres relats i elements propis de la cultura mediàtica. Dit d'altra manera, si abans els elements intertextuals dels que hi prenia la versemblança cultural un relat literari eren propis de la cultura popular i per tant produïts per la gent, amb l'adveniment de la postmodernitat, la *hipermodernitat* i la cultura mediàtica i mediatitzada aquesta intertextualitat ja no es dirigeix cap a creacions culturals realitzades per la gent sinó que porta cap a relats produïts al sí dels mitjans de comunicació (i per tant, per una elit determinada, com ja hem vist abans).

A partir d'aquesta idea, creiem adequat pensar que en la societat mediàtica en la que hi estem immersos, aquesta versemblança intertextual es

mou per necessitat cap a altres relats mediàtics compartits pels lectors i espectadors (com succeeix, per exemple amb la sèrie *Outcast* [Robert Kirkman, 2016] en la que el protagonista té penjat en la paret de la seva habitació un pòster icònic de la sèrie *The X-Files* [Chris Carter, 1995-2002, 2016] fomentant així que l'espectador potencial s'identifiqui culturalment amb el personatge protagonista). Des de la nostra perspectiva, quan un relat hi fa referència a altres relats mediàtics (tant literatura com, cinema, sèries de televisió, còmics o videojocs) situa la història i als personatges en un entorn actual, compartit i versemblant per als espectadors i lectors afavorint, així també, que l'espectador i el lector s'identifiquen amb els personatges que hi apareixen als relats i augmentant per tant, el gaudi front al fet narratiu i literari.

- 2) **Aproximació al públic.** La indústria cultural hui en dia té com a principal necessitat la d'oferir productes nous al públic. Ara bé, aquesta necessitat contrasta amb el fet de que no és pot saber a ciència certa què tindrà èxit. Aquesta qüestió pren una importància capital ja que les indústries culturals contemporànies basen gran part del seu model de negoci en l'obtenció d'èxits en format de *súper-vendes*. Per tant, i donat que no és fàcil encertar els gustos del públic, la les factories de creació cultural opten, en no poques ocasions, en tractar que el que ofereix al públic li siga conegut d'alguna manera.

Com destaca Joël Augros (2000, p. 76), «la búsqueda de la fórmula milagrosa es inherente a la economía del cine. Es preciso hacer algo que sea al mismo tiempo parecido y diferente. Parecido para aprovechar la buena marcha de un género o de un tema. Diferente para atraer al público y persuadirle de que ha aparecido algo nuevo en la pantalla». Encara que Augros centra la seva reflexió en la producció cinematogràfica, nosaltres pensem que aquesta es pot estendre a la resta d'àmbits de la producció cultural. Com apunten Balló i Pérez (2005, p. 10), «la estructuración de una serie de variables significativas, sobre un universo conocido de antemano, otorga al espectador el sentido de la espera, de la previsión y no niega, en caso alguno, el placer de la sorpresa». A més a més, creiem adequat tenir present que des d'aquest punt de vista la intertextualitat cobra també una

importància econòmica, ja que d'aquesta depèn en moltes ocasions l'èxit o el fracàs d'una determinada producció cultural.

Així doncs, podem dir que tota producció actual que aspiri a convertir-se en un gran èxit de públic –i per tant, en un gran èxit econòmic- ha d'establir de manera deliberada relacions intertextuals amb aquells textos que el públic hi puga reconèixer (com passa, per exemple, amb la sèrie de televisió *Breaking Bad* (Vince Gilligan, 2008-2013) i l'obra de Robert Louis Stevenson *L'estrany cas del doctor Jeckyll i el senyor Hyde*) (Padnick, 09/09/2013). No obstant això, creiem adequat remarcar que si bé moltes vegades aquesta referència intertextual té com a objecte apropar al públic un relat determinat mitjançant el reconeixement de les línies generals de la trama, també succeeix que de vegades aquesta relació intertextual serveix per a introduir a l'espectador en una escena concreta, com ocorre a l'escena de la pel·lícula *Armageddon* (Michael Bay, 1998) en la que els personatges d'A.J. (Ben Affleck) *Bear* (Michael Clarke Duncan) i Lev (Peter Stormare) es troben front a un gran abisme –el Gran Canó de l'asteroide- i tracten de creuar-lo volant amb el seu vehicle. Per tal d'introduir a l'espectador en l'escena que hi tindrà lloc a continuació, el personatge interpretat per Ben Affleck explica la idea que se li acaba d'ocórrer fent referència -amb una sola frase, una pregunta dirigida al cosmonauta Lev Andropov («Have you ever heard of Evel Knievel?») a l'intent que va fer el motorista i acròbata Evel Knievel de saltar el canó *Snake River*<sup>19</sup> amb la seva motocicleta. Dit d'altra manera, aquesta escena utilitza una referència a una icona de la cultura mediàtica dels EE.UU. i a un esdeveniment mediàtic concret per tal de, en primer lloc, apropar a l'espectador sobre el que va a veure, i, en segon lloc, crear tensió al film –i en el públic-, ja que Evel Knievel va fracassar en el seu intent de saltar el canó *Snake River* i es va precipitar al buit.

**3) Estètica.** Tot i que les aproximacions a l'estètica literària no s'han dut a terme de manera tan insistent com a altres camps artístics (Litvak, 1985) creiem adequat reflexionar, dintre de les nostres possibilitats, sobre el fet

---

<sup>19</sup> Esdeveniment que també hi podem veure a l'episodi de *The Simpson Bart the Daredevil* (Wes Archer, 1990) en que Bart Simpson es proposa saltar un barranc a Springfield, tot i que finalment serà Homer el que intenti saltar-lo, acabant amb una caiguda pel mateix barranc.

estètic i el paper que hi juga la intertextualitat en aquest sentit. Així doncs, cal remarcar que només ens anem a centrar en aquest punt en una reflexió al voltant de la relació entre la intertextualitat i el gaudi literari, deixant de banda per a altres investigacions que hi puguem desenvolupar en l'esdevenidor sobre l'estètica literària.

En primer lloc, a l'hora d'afrontar aquesta relació, hi creiem adequat tenir present també que el que entenem per estètica literària ha canviat segons la societat en la que es produïa i es rebia el text (Litvak, 1985; Mukařovský, 1977). Així, un text que en un moment donat no era considerat com a bell, en altres moments sí que adquiria aquest estatus, ficant de manifest la idea de Jauss (1986, p. 40) sobre que l'experiència estètica és al mateix temps un fet comunicatiu i receptiu.

Anant més enllà, creiem adequat tenir present també que un objecte dotat amb un valor estètic per a una societat concreta pot no tenir-ne en un altre moment donat i a l'inrevés, ja que el valor estètic i el que entenem com a obra artística no està pas delimitat d'una manera exacta (Mukařovský, 1977). D'acord amb Jauss (1985, pp. 76-77) entenem que l'experiència estètica es dona tant en la producció textual-artística com en la seva recepció que ens condueix de manera inevitable, a la catarsis. Amb tot, hem de dir que per a la nostra investigació creiem més adient centra-nos sols en aquesta darrera part de la estètica literària centrada en la recepció i en la catarsis.

Així doncs, hi pensem que la intertextualitat hi afegeix un valor estètic al text però no hem d'entendre que aquest valor s'hi troba de manera contemplativa –el que representaria una estètica idealista basada en la contemplació- sinó que partint de les idees d'Eco (1990), Jauss (1985) i Sartre (1976), entenem que aquest fet estètic dins d'una obra literària no es completa fins que el lector o espectador estableix la relació intertextual. I és, des de la nostra perspectiva, en aquest reconeixement d'ambdós textos i la producció d'un significat i l'establiment dels diversos sentits de l'obra artística quan aquest gaudi estètic que representa el plaer literari s'aconsegueix (Eco, 2015). Com proposa Mendoza (1998, p. 69), «la apreciación de los efectos de la intertextualidad es una de las manifestaciones más gratificante de la interacción entre el texto y el lector».

Aquestes dues funcions pensem que s'hi troben a tots els relats, però en especial a la literatura sorgida al caliu de la postmodernitat. Si bé alguns autors com ara Jauss (1994) o Allen (2001) situen novel·les com ara *Si una noche de invierno un viajero* d'Italo Calvino (1990) o *El nom de la rosa* d'Umberto Eco (1994) com a paradigmes de la narració postmoderna, nosaltres però pensem que resulta més adequat per al nostre treball situar al centre de la nostra atenció l'obra de l'escriptor escocès Irvine Welsh (2011) *Trainspotting*.

Des de la nostra òptica, a *Trainspotting* hi podem trobar d'una manera més clara les dues funcions de la intertextualitat que hem desenvolupat abans. D'acord amb Rosario (2001) *Trainspotting* pertany a un conjunt d'obres literàries sorgides al finals del segle XX les quals estan marcades pel segell de la intertextualitat, no sols cap a altres relats, sinó també cap a aquelles manifestacions artístiques pròpies de la postmodernitat i la *hipermodernitat*. En paraules de Rosario (2001, p. 113) aquest conjunt d'obres –dintre del qual estarien incloses segons aquest autor *Generation X: Tales for an accelerated culture* i *Shampoo Planet* de Douglas Coupland; *Trainspotting* i *The Acid House* d'Irvine Welsh; *The Buddha of Suburbia* i *The Black Album* de Hanif Kureishi i *American Psycho* i *Glamorama* de Easton Ellis- serien en veritat «un amalgama de todos los discursos» i combinen referències a la publicitat, al vídeo-clip, còmics o també al cinema independent.

En el cas de *Trainspotting* –que representa també el paradigma de la fragmentació postmoderna ja que més que una novel·la és un conjunt de relats breus tots enllaçats entre sí- ja hi trobem la referència intertextual a la primera pàgina amb el títol «Los chicos del jaco, Jean-Claude Van Damme y la madre superiora» (Welsh, 2011, p. 11) . Des de la nostra perspectiva, la al·lusió a l'actor Jean-Claude Van Damme no representa només la menció al seu nom, sinó que és també un punt de connexió cap al textos que representen les seves actuacions en diferents pel·lícules que en la seua major part pertanyen al gènere de les pel·lícules d'acció. D'igual manera ocorre més avant amb les referències a Chuck Norris (Welsh, 2011, p. 81) o a Sean Connery (Welsh, 2011, p. 36) com a intèrpret del primer James Bond cinematogràfic o a la sèrie britànica de televisió *Coronation Street* (Welsh, 2011, p. 253).

Amb tot, no són aquestes les úniques referències intertextuals cap a la cultura mediàtica pròpia del segle XX que hi trobem a l'obra d'Irvine Welsh. Junt a les

referències cinematogràfiques hi trobem, a més a més, referències a altres textos propis de l'era mediàtica com ara les cançons pop. Per exemple, al següent paràgraf hi podem trobar una referència a la cançó *Heroin* de Lou Reed (Welsh, 2011, p. 16):

El vulgar capullo rompe la regla dorada del yonqui poniendo «Heroin», la versión que hay en el *Rock 'n' Roll Animal* de Lou Reed, que cuando estás con el mono es aún más penosa de escuchar que la clásica de *The Velvet Underground and Nico*. Eso sí, al menos esta versión no tiene el pasaje de viola chirriante de John Cale. No podría haber soportado eso.

Per suposat, un lector que no coneix el text de Lou Reed ni les seves dues versions que a les que fa referència el personatge de Renton es perd una part important del que l'autor ens vol dir sobre com es sent Renton no només quan escolta la cançó sinó també quan travessa el síndrome d'abstinència. Per altra banda, aquesta referència no és casual, sinó que a més de contribuir a situar al personatge de Renton al context contemporani, entenem que contribueix també a la creació de l'estètica decadent i marginal pròpia de l'obra a la que li hem de sumar l'experiència estètica obtinguda pel lector en el moment de reconeixement de la relació intertextual i dels seus possibles significats.

En una línia semblant trobem la novel·la *Camins dubtosos* de Joan Carles Ventura (2018) dintre de la seua voluntat d'ésser *transmèdia*, recull passatges de cançons i múltiples referències al món del cinema, la televisió, el còmic i dels jocs de rol. Així, ens hi trobem que un dels personatges «tenia amagat en algun recòndit racó de l'ànima un motor revolucionat que mai no deixava de rodar, un peculiar mecanisme interior que l'impel·lia a moure's contínuament i canviar de lloc de manera constant» (Ventura, 2018, p. 12) en referència a la cançó *Desaparecido* (1998) del cantant Manu Chao o la descripció d'un personatge fent referència al Nusferatu de Murnau (Ventura, 2018, p. 83).

Ara bé, hem de reconèixer que aquest recurs no és gens nou ja que s'havia emprat abans a la tradició literària. En aquest sentit, John Dos Passos (2010) ja havia experimentat a *Manhattan Transfer* amb la integració del llenguatge dels mitjans de masses (publicitat i periodisme) com a recurs estilístic. De manera pareguda, per exemple, trobem la importància de la música clàssica –en especial *La Novena* de *Ludwig Van*<sup>20</sup>– per al protagonista de la novel·la d'Anthony Burgess (2014) *La naranja mecánica* o per al personatge de Pózdnyshév a *La sonata a Kreutzer* de Tolstói (2012).

---

<sup>20</sup> En cursiva per a respectar el llenguatge de la novel·la.

No obstant això, sí que és cert que a l'obra d'Irvine Welsh aquesta relació intertextual deriva cap a la cultura de masses, és a dir, que mentre que a les novel·les de Burgess o Tolstoi trobem una relació horitzontal entre diversos àmbits considerats tradicionalment com a alta cultura (la literatura i la música clàssica) a *Trainspotting* trobem la integració de la cultura de masses dintre del discurs literari.

Per altra banda, creiem oportú tenir present que tradicionalment s'ha relacionat tan sols una part dels mitjans de comunicació de masses amb la literatura en paper – especialment el cine (Sánchez Noriega, 2000; Pérez Bowie, 2008; Carrero Eras, 2009)-. No obstant això, creiem que no s'ha de limitar aquesta relació només a aquests suports i relats, sinó que aquesta es pot ampliar a les altres narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses com ara els còmics, els nous mitjans *on-line* o els videojocs.

De fet, i donat que «todo creador es fruto de la historia de la cultura y de las múltiples creaciones que le han precedido» (Reyzábal e Hilario, 2006, p. 9), als últims anys hem pogut veure com, per exemple, la ficció televisiva ha recollit influències dels grans clàssics literaris creant així un maremànum de relacions intertextuals, doncs «no hay obra literaria que, en algún grado y según las lecturas no evoque otra» com ja va dir Genette (1989, p. 19)- i també amb altres relats audiovisuals. Així, «la literatura también se hace presente en las pantallas de modo más indirecto a través de la recuperación de viejos temas o mitos pertenecientes al acervo cultural» (Pérez Bowie, 2008, p. 155). En el cas de la televisió, podem recollir les paraules de McGrath (22/10/1995) i que afirmen que «a few of the more inventive TV series, for example, have become for our era the equivalent of the serial novel».

Creiem oportú considerar doncs que els formats audiovisuals tenen una clara idoneïtat per a treballar la intertextualitat dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, ja que la intertextualitat es converteix en una «herramienta de desarrollo intercultural y de transcendencia del fenómeno literario más allá de sus fronteras de producción, contribuyendo además al desarrollo de nuevas posibilidades de goce ante la lectura» (Reyzábal e Hilario, 2006, p. 61). Com hi veurem a continuació, a les narracions audiovisuals són freqüents les relacions amb altres obres narratives, així com amb altres manifestacions artístiques, sense importar el suport o format en el que aquestes s'hi donen.

A més a més, no podem obviar que gèneres com ara el còmic representen un gran exemple de fenòmens intertextuals com ara la transtextualitat, ja que no resulta



estrany que diversos superherois d'una mateixa editorial hi apareguin junts en diverses entregues de còmic com succeeix també a la ficció televisiva quan personatges relatius a diferents sèries de televisió apareixen junts en algun capítol *crossmedia* (Tubau, 2011) com passa també a sèries com ara *CSI: Crime Scene Investigation* (Anthony E. Zuiker, 2000-2015) o *Without a trace* (Hank Steinberg, 2002-2009) o al cinema amb pel·lícules com *Alien vs. Predator* (Paul W.S. Anderson, 2004). En aquest sentit, creiem oportú tenir en consideració a més les noves sèries de televisió basades en els universos i relats del còmic -*Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D.* (Joss Whedon, Jed Whedon i Maurissa Tancharoen, 2013) *Daredevil* (Drew Goddard, 2015), *Jessica Jones* (Melissa Rosenberg, 2015)- on també hi resulten freqüents les relacions intertextuals tant en direcció al còmic com en direcció a altres sèries que són adaptacions de relats en format còmic.

## **2.2 Tipus d'intertextualitat segons el suport narratiu.**

Tot i que, tal com hem dit abans, hi ha hagut diversos intents d'acotar el terme i els tipus d'intertextualitat (Martínez Fernández, 2001), podem dir que als mitjans de comunicació de masses es poden observar diferents tipus d'intertextualitat segons el suport en el que s'hi donen i el suport del que agafin les referències. Creiem adequat tenir present que, des de la nostra perspectiva, la intertextualitat no només es presenta quan s'hi fa una referència bé siga d'una manera més o menys velada o bé siga d'una manera explícita al que diu un altre text, sinó que aquesta pot referència també a una estructura narrativa determinada o al determinat estil d'un autor. Per altra banda, hem de tenir present que els tipus de intertextualitat que hi mostrem a continuació poden servir per a complir les tres funcions que hem establert abans de manera no excloent, és a dir, que una relació intertextual pot tenir més d'una funció al mateix temps. Així doncs, plantegem els següents tipus d'intertextualitat:

### **2.2.1 Intertextualitat llibre-pantalla.**

Si bé l'adaptació d'un llibre a la pantalla és la forma més recurrent d'intertextualitat des dels primers temps del cinema, preferim situar el nostre focus d'atenció a les relacions intertextuals que no hi resulten tan evidents. A més a més, quan parlem d'aquest tipus d'intertextualitat creiem convenient pensar també en la funció d'aproximació al públic que hem desenvolupat en el punt anterior d'aquest treball.

D'aquesta manera, hi podem trobar per exemple, relacions intertextuals entre els relats protagonitzats per Sherlock Holmes i creats per Arthur Conan Doyle i la sèrie de televisió *House M.D.* (David Shore, 2004-2012) ([www.houseguide.com](http://www.houseguide.com))<sup>21</sup>. En aquest cas, ambdós personatges viuen al 221B, ambdós consumeixin drogues i ambdós tenen un amic-escuder amb un cognom que comença per W. (Watson en el cas de Holmes i Wilson al cas de House).

La sèrie de *House M.D.* però no és una excepció sinó que és un cas prou freqüent a la ficció televisiva actual. Així, la sèrie *Sons of Anarchy* (Kurt Sutter, 2008-2014), creada i dirigida per Kurt Sutter per al canal nord-americà *FX* no deixa de ser una mena d'adaptació sobre dues rodes del clàssic de Shakespeare *Hamlet* (Barsuglia, 12/11/2013). La trama d'aquesta ficció televisiva gira al voltant d'un príncep hereu que ha de recuperar el tro que pertanyia al seu pare i que ara està a mans del seu padastre (tot i que en aquest cas, el tro és la presidència del club de motoristes que dona nom a la sèrie).

Un altre cas és el de la sèrie del canal nord-americà *Showtime Californication* (Tom Kapinos, 2007-2014). Aquesta sèrie està protagonitzada per un escriptor –Hank Moody– amb moltes semblances amb el també escriptor Charles Bukowski i el seu alter ego en la ficció, Henry Chinaski ([www.culturalblues.blogspot.es](http://www.culturalblues.blogspot.es)). Tant Moody com Chinaski porten un estil de vida basat en un abús del consum de begudes alcohòliques que els poden dur a l'autodestrucció.

Cas apart són totes les sèries que hi tracten sobre persones riques i adinerades – *Dallas* (David Jacobs, 1978-1991), *Dynasty* (Richard i Esther Shapiro, 1981-1989), *Falcon Crest* (Earl Hamner Jr., 1981-1990), *Dirty Sexy Money* (Craig Wright, 2007-2009), *Gossip Girl* (Josh Schwartz i Stephanie Savage (2007-2012)– i que semblen seguir la màxima de Lev Tolstoi quan hi va dir que ell escrivia sobre l'aristocràcia «porque la vida de los comerciantes, de los cocheros, de los seminaristas, de los presidiarios y de los campesinos me resulta monótona, aburrida, y todas las acciones de esas gentes se me antojan resultado en gran medida de los mismos resortes: la envidia hacia las castas más afortunadas, la avaricia y las pasiones materiales» (Tolstoi, 2011, p. 9) ja que com ja va dir Schopenhauer (2005, p. 877) «los personajes y de gran poder y prestigio son los más indicados para la tragedia». I les actualitzacions del mite del

---

<sup>21</sup> Per a facilitar el treball del lector, hem optat per ficar entre parèntesi només el nom de la web. La resta de les adreces es poden consultar a un apartat específic inclòs després de la bibliografia.

vampir de les sèries *True Blood* (Alan Ball, 2008-2014), *The Vampire Diaries* (Kevin Williamson i Julie Plec (2009-2017) o la saga *Crepuscle* tant a les novel·les de Stephanie Meyer com a les diferents adaptacions cinematogràfiques.

En altra línia la sèrie *Deadwood* (David Milch, 2004-2005) ens reflexa els mites de l'oest americà, encara que no ho faci d'una manera tradicional (Jensen i Marqvard, 2014). Tot i que aquests mites sovint no han nascut en una obra literària escrita, creiem que per aquest mateix motiu capten la nostra atenció, ja que hi podem veure com es traslladen a la pantalla els mites lligats sovint a la transmissió oral (de fet, alguns dels personatges de la sèrie hi van ser personatges històrics que tingueren una part important de la llegenda del salvatge oest com ara Calamity Jane o el xèrif Wild Bill Hickok.).

Amb tot, pensem que la sèrie que millor combina d'una manera més interessant la relació entre la literatura i la ficció audiovisual és l'obra creada per Nic Pizzolatto (2014) per al canal nord-americà HBO *True Detective*, (en especial en la seva primera temporada). En primer lloc, la sèrie hi pren el seu nom d'una revista de detectius i es presenta així com una antologia de relats audiovisuals que no necessàriament han de ser conexas, tornant a inaugurar, junt amb la sèrie *American Horror Story* (Ryan Murphy i Brad Fachuk), l'antologia de relats audiovisual (Maurer, 12/02/2014)<sup>22</sup>. En la sèrie creada per Nic Pizzolatto hi podem trobar referents a relats de escrits per H.P. Lovecraft i, en especial, a la història de Robert W. Chambers *El rey de amarillo* i al relat de terror escrit per Ambrose Bierce (2013) *Un habitante de Carcosa* (Michel, 18/02/2014). A més a més, aquestes referències intertextuals no es limiten sols a la literatura clàssica de terror sinó que també ens porten cap a altres relats creats pel mateix autor com la novel·la *Galveston*.

No obstant això, creiem que el cas paradigmàtic des del nostre punt de vista –tal vegada perquè el seu autor, amb el vist i plau de la crítica, ha catalogat l'obra com una novel·la visual (Álvarez, 2013)- és la sèrie també emesa per HBO *The Wire* (David Simon, 2002-2008). En aquesta sèrie, i gràcies al ritme narratiu, els camins interpretatius de la intertextualitat ens duen a relats i autors clàssics de la literatura anglosaxona com ara Dickens –la sèrie fins i tot té un episodi anomenat *The Dickensian aspect* (Seith Mann, 2008)- o Melville (Álvarez, 2013; Martin, 2014).

---

<sup>22</sup> Tot i que alguns sectors de la crítica manifesten aquesta opinió, nosaltres hi pensem que ja va treballar en aquesta línia molt abans Chicho Ibáñez Serrador amb el seu programa de televisió *Historias para no dormir*.

També hi trobem una relació d'intertextualitat en obres com *El senyor dels anells* i l'episodi IV de la *Guerra de les Galàxies* ja que ambdós relats tenen el seu fonament en les històries clàssiques i arquetípiques sobre l'heroi que deixa la seva llar per trobar-se a sí mateix i retornar després d'haver patit alguna mena de transformació. No obstant això, creiem que la relació intertextual entre aquestes dues històries és prou forta i evident (sempre entesa des de la *Guerra de les galàxies* cap a *El senyor dels anells*).

Així doncs, podem dir que en ambdós relats, el protagonista comença la seva aventura en un indret apartat de la resta del món –Hobbiton i Tatooine- on viu a casa del seu oncle i és ajudat per un mag/savi –Gandalf i Obi Wan Kenobi (personatges que als dos relats hi van canviant el nom segons qui s'adreça a ells). A més a més, aquestes relacions intertextuals no s'acaben aquí sinó que al llarg del relat hi trobem més similituds. Per exemple, quan Frodo i la resta de hobbits acudeixen a la taverna de l'aldea de Bree per tal de cercar a Trancos i els genets negres els van al darrere i al l'obra de George Lucas són Luke Skywalker i Obi Wan acompanyats per R2D2 i C3PO els que entren a un bar de Mos Eisley seguits per les patrulles imperials. En paraules de Colebatch (2003, p. 13) «starting from a humdrum environment, moves into a series of strange, terrifying, or beautiful, settings where apparently ordinary man, finding himself in exile, must fight armies and monsters as well as temptations to seize totalitarian power for himself».

Per altra banda, també hi ha relacions intertextuals entre llibres i pantalles que hi van més enllà del cine o les sèries de TV. Per exemple, una de les adaptacions més famoses del relat de Joseph Conrad (2005) *El corazón de las tinieblas* és la pel·lícula dirigida per Francis Ford Coppola (1979) *Apocalypse Now*. No obstant això, pensem que resulta més adequat situar el nostre focus d'atenció a un gènere més proper per al públic infantil i juvenil com són els videojocs.

En aquest cas, anem a ficar la nostra mirada sobre el videojoc *Farcry 2*. Aquest videojoc, dirigit per Clint Hocking, és un joc d'acció en primera persona de món obert – en el que jugador gairebé pot moure's lliurement mantenint un cert control sobre la història del videojoc tot i que sempre està dins d'uns paràmetres- ambientat a un país africà que està immers en una guerra civil. Al videojoc, el personatge protagonista arriba a aquest país per tal de cercar a un desconegut traficant d'armes.

No obstant això –i de manera similar també al film de Coppola- a mesura que el jugador-protagonista s'endinsa al món proposat pel joc, més augmentarà el grau de bogeria de la història. A més a més, en un clar homenatge al relat de Conrad la missió més dura i amarga que durà el jugador té lloc a un indret anomenat *El cor de les tenebres*. Amb tot, les relacions intertextuals no acaben aquí, sinó que per la temàtica del videojoc –centrada als soldats mercenaris- també ens du, sobre tot, pel seu final, cap a la novel·la de Frederick Forsyth (1975) *Els gossos de la guerra* –que no hem d'oblidar que pren el títol de la línia «Cry Havoc!, and let slip the dogs of war» escrita per William Shakespeare (2001, p. 54) a l'obra Juli Cèsar. S'ha de subratllar que aquesta relació intertextual no es mostra explícita per al lector-jugador sinó que aquest, per dir-ho d'alguna manera, ha de saber llegir-la per tal d'extraure una completa significació del relat proposat pel joc. Per a nosaltres, ací es demostra la importància de desenvolupar un intertext lector que abasti narracions més enllà del tradicional paper.

Per altra banda, també creiem convenient tenir en consideració el paper que la narrativa del còmic hi està tenint als gèneres audiovisuals. D'aquesta manera, anant més enllà de les adaptacions dels relats en format còmic a la gran pantalla i que tant d'èxit estan tenint des de principis d'aquest segle, podem trobar-hi tècniques narratives pròpies del còmic com ara, la composició en vinyetes. Un cas paradigmàtic és el film *Unbreakable* (M. Night Shyamalan, 2000) on la composició dels plans cinematogràfics sovint emmarca als personatges com si fossin vinyetes de còmic. De manera semblant, al capítol de la sèrie *True Detective* anomenat *The Locked Room* (Cary Fukunaga, 2014) en el que la càmera recorre, mitjançant un *travelling* horitzontal diverses escenes en les que veiem a un dels personatges protagonistes dur a terme una sèrie d'accions no consecutives en l'espai-temps. Per tant, com a espectadors, ens veiem obligats a inferir què haurà tingut lloc entre els carrers de les vinyetes.

A més a més, l'estètica del còmic també hi està present en relats que es troben fora de les pantalles de televisió com és el cas de la saga de videojocs *Max Payne*. En aquests videojocs hi ha una sèrie d'animacions que copien les il·lustracions característiques del còmic. Per altra banda, donat que hi estem front a un relat policial, el nostre intertext com a jugadors ha de ser capaç de descodificar la resta de referències que ens porten fins a relats clàssics de la literatura negra.

Ara bé, creiem que no podem deixar de banda el fet de que aquest tipus d'intertextualitat es pot emmarcar dintre de la teoria de Lubomír Doležel (1999, pp.

286-310) com un procés de reescriptura hipermoderna en la que els nous autors –en aquest cas guionistes i directors de cinema- reescriuen i re-visiten els mites clàssics sobre els que rau la tradició literària occidental, així com els relats canònics amb diversos resultats i amb major o menor èxit (tant de públic com de crítica).

### **2.2.2 Intertextualitat pantalla-pantalla.**

Aquest tipus de relació intertextual pròpia de la indústria audiovisual consisteix, des de la nostra òptica, en les referències que hi podem trobar, tant des de les sèries de televisió com dintre del camp cinematogràfic, a altres relats audiovisuals ja existents. No resulta estrany docs, que en pel·lícules més o menys actuals s'hi facin homenatges a altres obres cinematogràfiques pròpies del cinema clàssic o del cinema dels primers temps. Els principals exemples d'aquest tipus d'intertextualitat, donat el gran nombre de films que s'hi produeixen, són els *remakes* i les paròdies.

No obstant això, per altra banda, també hi trobem relacions intertextuals en pel·lícules que sovint rendeixen homenatge a altres pel·lícules i autors com ocorre a als films de Quentin Tarantino, que ha fet de la intertextualitat un dels trets de la seva marca com a autor cinematogràfic. Si hi fem atenció com a espectadors hi podrem observar que totes les pel·lícules de Tarantino hi tenen referències –sovint tan concretes només se'n adona el públic més cinèfil- a molts altres relats audiovisuals (com ara referències a pel·lícules pròpies de l'*spaghetti western*<sup>23</sup>, el cinema japonès o les pel·lícules de sèrie B).

Amb tot, encara que la intertextualitat hi està molt present a les pel·lícules de Tarantino hi volem remarcar que aquest element s'hi troba en moltes –i molt dispers- produccions cinematogràfiques. Per exemple, a la seqüència final de l'episodi IV de *La Guerra de les galàxies* (George Lucas, 1977) hi trobem una clara relació intertextual – gairebé calcada- amb la pel·lícula documental de caire propagandístic *Triumph des Willens* de la directora alemanya Leni Riefenstahl (1935).

---

<sup>23</sup> En aquest sentit, hi pensem que el fet de que Tarantino treballara amb Ennio Morricone per a les seves últimes pel·lícules ambientades a l'Oest Americà serveix s'hi deu, a banda de la finalitat artística i enriquidora que hi té el fet de comptar amb un músic com el compositor italià, a que la música del compositor italià serveix a l'hora de pont intertextual amb les pel·lícules emblemàtiques de l'*spaghetti western* –com ara la trilogia del dòlar- moltes de les quals contaven amb una banda sonora composta pel propi Morricone.

No obstant això, és també freqüent que aquesta relació tingui lloc d'una mera més velada i menys evident a ulls de l'espectador com succeeix amb la pel·lícula *The Untouchables* (Brian de Palma, 1987) en la que s'hi reproduceix, a l'estació de tren de Chicago, part de la famosa seqüència de les escalinates d'Odessa del film *El cuirassat Potemkin* de Serguei M. Eisenstein (1925).

En la mateixa línia però dintre de l'àmbit televisiu hi trobem el cas de la sèrie *The Sopranos* (David Chase, 1999-2008). En aquest cas, la sèrie produïda per HBO no pot obviar la influència que ha tingut la trilogia *The Godfather* de Francis Ford Coppola (1972, 1974 i 1990) en els relats que versen sobre la màfia. Així doncs, són freqüents els homenatges que hi trobem a la sèrie de David Chase. Per exemple, ja en la capçalera de la sèrie *Tony Soprano* (James Gandolfini) passa pel mateix peatge en el que és assassinat *Sonny Corleone* (James Caan); o el club d'striptease propietat de Tony Soprano s'anomena Ba-da-bing! fent un clar homenatge també a *Sonny Corleone*, ja que aquesta era una expressió pròpia d'aquest personatge (Martin, 2014).

En la mateixa línia, a la mini-sèrie *The Night Manager* (Susane Bier, 2016) el traficant d'armes *Dicky Roper* (Hugh Laurie) respon -durant una demostració del que poden fer les seves armes al capítol cinquè (Susane Bier, 2016)- al coronel *Kilgore* (Rubert Duvall) d'*Apocalypse Now* que el millor moment per a veure el napalm en acció és durant la nit<sup>24</sup>. Escena que queda acompanyada per una sèrie d'explosions, nocturnes en aquest cas, similars a les que veiem a l'inici de la pel·lícula de Coppola. Amb un caire més ideològic hi trobem el diàleg intertextual entre les pel·lícules *Close Encounters of the Third Kind* (Steven Spielberg, 1977) i *Independence Day* (Roland Emmerich, 1996) doncs si bé a la primera els alienígenes venen amb intencions més o menys pacífiques, al film dels anys noranta es presenten amb una violència extrema (King, 1999).

En aquest sentit, la sèrie espanyola *Crematorio* (Jorge Sánchez-Cabezudo, 2011) pren a la seva capçalera elements de les capçaleres de *The Sopranos* i *The Wire* donant-li a entendre a l'espectador que no està davant d'una sèrie de televisió espanyola normal sinó que hi pren els seus referents de dues de les sèries de televisió més valorades per la crítica televisiva. Del relat creat per David Chase hi trobem elements com ara els

---

<sup>24</sup> Malgrat que la mini-sèrie està basada en una adaptació de la novel·la homònima escrita per John Le Carré (2011), al llibre no hi trobem cap rastre d'aquesta frase. Ens trobem doncs front a una mena de diàleg entre dos personatges creats per a la pantalla.

plànols d'autopista gravats des d'un cotxe (segons 2-5; segon 8; 15; 40; 50-54; i minut 1 segon 1) que ens remetent a la capçalera de *The Sopranos* (tota rodada des d'aquesta perspectiva). De la sèrie de David Simon els creadors de la capçalera de *Crematorio* han pres els plànols detall de la cocaïna (segons 37-39); la càmera de vigilància (segons 47-49) –que en la ficció espanyola mostra la demolició d'un edifici-; i el plànol del cadàver a la calçada (minut 1 segon 4) que també es troba present a la capçalera de *The Wire*.

A més a més, creiem que no hi podem obviar la relació intertextual pantalla-pantalla quan aquesta té per finalitat facilitar la comprensió del relat per part del lector. En aquest punt, no hi podem sinó tenir en consideració la sèrie dels germans Olivares (2015) *El Ministerio del tiempo* on hi són freqüents –sobre tot als primers capítols- les referències a altres relats audiovisuals que també tracten la temàtica dels viatges en el temps com ara *Terminator* (James Cameron, 1984) o *Back to the Future* (Robert Zemeckis, 1985).

Per altra banda, també hi observem com gèneres com el cinema hi beuen de l'estructura narrativa d'altres gèneres audiovisuals –tot i que les fonts narratives del relat cinematogràfic les podem trobar a la novel·la burgesa del segle XIX (Burch, 1991; Peña-Ardid, 1996)- com són, per exemple, els videojocs (anant sempre més enllà de la mera adaptació cinematogràfica del relat de qualsevol videojoc amb un cert èxit comercial<sup>25</sup>).

En aquest sentit hi trobem, per exemple, la pel·lícula *Edge of Tomorrow* (Doug Liman, 2014) que té unes característiques narratives semblants a les d'una partida a un videojoc en la que el jugador –en aquest cas el personatge protagonista- es veu forçat a tornar a començar altra i altra vegada fins a aconseguir el seu objectiu (Schager, 06/06/2014). Recollint les paraules de Loriguillo-López i Sorolla-Romero (2015, p. 121) «como en las “setback punishment”<sup>26</sup> de los videojuegos, el protagonista del filme es devuelto a un punto anterior al fracaso en su misión, y, cual jugador yerra en un nivel de un juego de plataformas, deberá aprender de su error para escapar del bucle y pasar al siguiente nivel».

---

<sup>25</sup> Cas a banda, hi són els relats en forma de videojoc que neixen a partir d'una obra cinematogràfica o d'una sèrie de televisió i que en certa manera continuen o expandeixen la història proposada pel film. Hi aprofundirem més en aquest tipus de relats a l'apartat dedicat als videojocs dintre del relats *transmèdia*.

<sup>26</sup> Les cometes pertanyen als autors.



Però no només això, sinó que al ser un film basat en un relat previ dels japonesos Hiroshi Sakurazaka i Yositoshi Abe *Ōru Yū Nīdo Izu Kiru* (traduïda a l'anglès com *All you need is kill*), trobem també un relat en paper que copia l'estructura narrativa dels videojocs. A més a més, donat que la pel·lícula copia l'estructura narrativa pròpia dels videojocs, el film de Liman ens porta fins a la pel·lícula pionera i més emblemàtica en utilitzar aquesta relació cinema-videojoc i que fou *Groundhog day* (Harold Ramis, 1993) en la que el protagonista no podia canviar de dia fins que no aconseguís aconseguir el seu objectiu.

De manera inversa –és a dir, de la pel·lícula al videojoc- no hi podem obviar la influència que el film dirigit per Steven Spielberg *Saving Private Ryan* (1998) ha tingut en gran part dels videojocs ambientats a la Segona Guerra Mundial. En *Saving Private Ryan*, Steven Spielberg va determinar a l'imaginari col·lectiu de la nostra societat com va tenir lloc el desembarcament de Normandia y no hi són pocs els títols de videojocs (*Medal of Honor*, *Call of Duty*, etc.) que han pres com a referència escenes d'aquesta pel·lícula. Podem dir, fins i tot, que és a partir del film del director nord-americà quan els videojocs incorporen –i copien- l'efecte de l'agut xiulit y atordiment del personatge controlat pel jugador quan es produeix una explosió propera a aquest.

El cas de la saga de videojocs *Call of Duty* resulta tal vegada el més rellevant ja que en diverses de les seves entregues –que en sumen un total de 24 títols- s'ha desenvolupat alguna escena de manera similar a alguna pel·lícula de temàtica bèl·lica, establint així una relació intertextual entre ambdós suports narratius. Així, per exemple en el títol *Call of Duty: Modern Warfare 2* (Jason West, 2009) juguem dintre de la història en dos escenaris semblats a les seqüències del film *The Rock* (Michael Bay, 1996) com són l'escena de les dutxes de la presó d'Alcatraz –en el videojoc un gulag rus- i l'escena final en la que el personatge protagonista interpretat per Nicholas Cage encén dues bengales de fum verd sobre una torre de la presó per a evitar que fos bombardejada –en el videojoc, el caporal James Ramírez, personatge amb el que hi juguem, desplega fum verd sobre el terrat de la Casa Blanca, veient com els avions el sobrevolen d'igual manera que al film dirigit per Michael Bay.

### **2.2.3 Intertextualitat pantalla-llibre.**

Pensem doncs que tenir una perspectiva de la intertextualitat a l'hora d'afrontar l'ensenyament de la literatura deu ser un factor clau per a motivar a l'alumnat, ja que no hi podem deixar de banda que totes les obres literàries hi fan referència d'alguna

manera o altra a la cultura en la que estan immerses (Mendoza, 2003). En aquest sentit, les obres de ficció audiovisual fan moltes referències als relats escrits, com hem vist, però també (Borràs, 2011; Peña-Ardid, 1996; Sánchez Noriega, 2000; Terrón, 2000) s'ha de tenir present que hi ha obres literàries que s'hi veuen influenciades pels relats audiovisuals. Com assenyala Clerc (1993, p. 119), el setè art «est présent dans le roman, non seulement sous forme de thèmes plus ou moins développés, mais encore grâce aux nombreuses citations, comparaisons, métaphores qui témoignent que l'horizon culturel les inclut désormais à l'égal des autres références littéraires ou artistiques»

Podem dir, per tant, que la relació intertextual funciona en ambdós sentits (no podem oblidar que la indústria editorial hi forma part, també, de la resta del sistema de producció cultural). Així, hi podem dir que cada vegada és més freqüent que hi hagi llibres que hi fan una referència a determinades pel·lícules, i llibres que hi tenen una estructura narrativa cada cop més cinematogràfica (Viñas, 2009) prioritzant, per exemple, la acció dels personatges sobre la descripció o la pròpia reflexió dels personatges sobre sí mateixa.

Per altra banda, tal com desenvoluparem a l'apartat dedicat als relats *transmèdia*, tampoc hi podem obviar el fet de que s'editen llibres que desenvolupen històries que sorgeixen a la pantalla, ja siga en format de cine, televisió o videojocs. Aquests llibres, per norma general lligats a alguna franquícia narrativa, solen tractar –i aprofundir– sobre personatges secundaris o amb poc protagonisme en la història principal, o bé el seu argument versa sobre fets ocorreguts abans de la història que conta la pel·lícula que ha donat lloc al relat literari (com succeeix amb la franquícia de *La Guerra de les Galàxies*).

#### **2.2.4 Intertextualitat lírica-pantalla.**

Com ja va dir Riccioto Canudo (1911) al seu manifest sobre l'art cinematogràfic, un dels trets característics del suport audiovisual és la seva capacitat de representació i integració d'altres manifestacions artístiques. Si bé, normalment solen ser la pintura o l'arquitectura les arts que més s'hi veuen representades en els relats audiovisuals –en la composició dels plànols, en els decorats i escenaris– és la nostra intenció, donat l'especial interès que hi pot tenir dintre del camp de la didàctica de la llengua i de la literatura, situar el punt principal de la nostra atenció en l'art de la lírica i en especial, en la lírica acompanyada per la música.

D'aquesta manera, la lectura de moltes obres audiovisuals requereix també el coneixement no sols de la poesia clàssica sinó que, a més a més, resulta necessari ser coneixedor de la música moderna creada al sí dels mitjans de comunicació de masses. Si bé el més freqüent és trobar-hi aquesta relació intertextual en forma de música extradiegètica que hi forma part de la banda sonora o de manera diegètica quan estan integrada dintre del relat, també –i aquest és el nostre principal interès- els gèneres lírics s'hi troben d'una manera menys explícita però no per això menys rellevant, ja que com hi veurem tot seguit, sovint aquesta intertextualitat completa la significació del relat.

Sèries de televisió com ara la ja mencionada *Californication* (Tom Kapinos, 2007-2014) prenen com a referències moltes cançons de l'àmbit anglosaxó creades a partir dels anys seixanta amb el naixement del rock i els moviments contraculturals. Ja el propi títol de la sèrie ens porta fins a la cançó homònima de la banda nord-americana *Red Hot Chili Peppers*. Aquesta relació no és només de manera nominal –sèrie, cançó i àlbum comparteixen títol- sinó que també hi creguem que influeix en el significat de la sèrie (o almenys en la seva presentació al públic) ja que la lletra de la cançó tracta sobre la falsedat del món de Hollywood al que es mou també el protagonista de la sèrie de Showtime. A més a més, hem de tenir present que els llibres escrits pel protagonista prenen els seus títols de cançons de grups com *Queen* (*Crazy Little Thing Called Love*) o dels àlbums del grup de *trash metal* *Slayer* (*Good Hate Us All* i *Seasons in the Abyss*).

D'altra manera, també es poden integrar dintre de la narració de manera textual tot i que no s'hi faci referència de manera directa a la cançó o poema. Un exemple clar el trobem al capítol *Long term parking* (Tim Van Patten, 2004) de la sèrie *The Sopranos* (David Chase, 1999-2007) en el que el personatge de *Christopher Moltisanti* (Michael Imperioli) arriba tard a una reunió amb *Tony Soprano* (James Gandolfini) i *Silvio Dante* (Steven Van Zandt) -guitarrista de Bruce Springsteen en la *E-Street Band*- i explica el motiu del seu retràs recitant, sense fer cap menció al títol de la cançó, el principi de la última estrofa -«the highway was jammed with broken heroes on last-chance power drive»- de la cançó *Born to run* de Bruce Springsteen (1975).

A l'àmbit espanyol, més enllà de les referències que s'hi fan a la música, normalment en ficcions ambientades en la *movida madrileña*, ens ha cridat l'atenció el fet de que una mateixa escena s'hi pugen alternar versos de Lope de Vega i del cantant i compositor Rosendo Mercado. Així succeeix al segon capítol de la primera temporada – *Tiempo de gloria* (Abigail Schaaf, 2015)- de la sèrie emesa pel TVE *El Ministerio del*

*Tiempo* (Javier i Pablo Olivares, 2015-2017), els agents del ministeri *Julián* (Rodolfo Sancho) i *Amelia Folch* (Aura Garrido) s'hi troben amb *Lope de Vega* (Víctor Clavijo). Donat que *Amelia* hi té una gran devoció pel Fènix dels Ingenis i aquest se n'adona, tracta de seduir-la recitant-li un fragment del cant segon de l'*Orlando Furioso* de l'italià Ludovico Ariosto. Front a aquest intent de seducció, *Julián*, que ha de fingir que és el seu marit, li respon recitant-li a *Lope de Vega* un fragment de la cançó del cantant madrileny:

No sé si estoy en lo cierto,  
Lo cierto es que estoy aquí,  
Otros por menos ha muerto,  
Maneras de vivir.

Un cas a banda és el de la sèrie *Lost* (Jeffrey Lieber, J.J. Abrams i Damon Lindeloff 2004-2010) en el que una cançó és utilitzada pels guionistes per tal de presentar i descriure un personatge o per tal de mostrar els diferents estats d'ànim dels personatges (Ayer, 2012). En concret, ens agradaria ressaltar el primer capítol de la segona temporada titulat *Man of Science, Man of Faith* (Jack Bender, 2005) de la sèrie en el que sona la cançó *Make Your of Kind of Music* interpretada per Mama Cass Elliot. Aquesta cançó l'escoltem el primer cop que hi veiem al personatge *Desmond Hume* (interpretat per Henry Ian Cusick). Amb un simple visionat, ens podria semblar una cançó que tan sols acompanya l'acció del personatge –desconegut per als espectadors en aquell moment-, però si hi fem atenció al que hi diu la lletra ens trobem que aquesta ens està descrivint al personatge ja que *Desmond* se'ns presenta com un personatge un tant extravagant que no acaba d'encaixar amb el món.

A més a més, hem de tenir en compte que aquest recurs narratiu també se'ns presenta a l'inici de la tercera temporada quan coneguem al personatge de *Juliet* (interpretat per Elizabeth Mitchell), però en aquest cas la cançó que ens la introdueix al personatge i ens indica com es sent a l'illa és *Downtown* cantada per Petula Clark. D'igual manera, la cançó de la banda de Seattle Nirvana *Scentsless Apprentice* ens

il·lustra com es sent emocionalment el personatge de *Jack* (Matthew Fox) al final de la tercera temporada<sup>27</sup>.

Així doncs, creiem que els dos exemples anteriors ens mostren com una relació d'intertextualitat –la integració de cançons de la música mediàtica en els relats audiovisuals- serveix no sols per a embellir estèticament el relat, sinó que s'hi sumen al significat de la història ja que si no hi fem atenció al que ambdues cançons ens volen dir s'hi perd una part del missatge que el relat ens transmet.

Arribats a aquest punt, creiem adequat tenir present que tots els exemples mencionats representen manifestacions artístiques més o menys canonitzades –totes estan ben considerades per la crítica musical- que formen part del patrimoni artístic-cultural dels seus respectius països d'origen. Per tant, pensem que llançar a perdre l'oportunitat d'integrar aquestes relacions intertextuals dintre del camp de la didàctica de la llengua i de la literatura representa un error ja que, per una banda, la falta de coneixement i de sabers culturals pot minvar la interpretació i el gaudi de les narracions audiovisuals i literàries, i, per altra banda, pot representar la pèrdua per a les generacions venidores d'una part del nostre patrimoni artístic i cultural.

En aquesta línia, com es pot notar, les cançons que ens han servit com a exemple tenen totes més de quinze anys d'antiguitat, i per tant, de no transmetre's als més joves es poder perdre als calaixos de l'oblit (fet que, també suposa una qualitat inherent a tots els productes de masses).

### **2.2.5 Intertextualitat ficció-informació.**

Malgrat que en aquest capítol hem dut a terme una xicoteta reflexió al voltant de la relació entre una obra literària i el seu context cultural i com aquesta no pot obviar

---

<sup>27</sup> Donat que la música en *Lost* és un element important per a la significació del relat, creiem que no podem obviar l'homenatge que els autors de la sèrie fan al grup britànic *Oasis*. A qualsevol espectador que estigui al tant de la música moderna no se li pot passar les similituds entre la banda del personatge de *Lost* Charlie Pace (Dominic Monaghan) –anomenada *Driveshaft*- i el grup de Manchester. De fet, les similituds són tan rellevants que el tema principal de *Driveshaft* i que està present al llarg de tota la sèrie comparteix els acords i quasi el ritme amb el tema *Rock and Roll Star* dels músics anglesos. Aquest homenatge es culmina però, quan veiem a Charlie Pace cantar com músic de carrer la famosa cançó *Wonderwall* d'*Oasis* (episodis 8 i 21 de la tercera temporada).

aquest context si vol resultar versemblant al seus lectors-espectadors, creiem més adequat, però observar i reflexionar sobre la situació inversa. Aquest tret de la intertextualitat hi és tan present als relats de la cultura *hipermoderna* que ens du a parlar d'un esborrament dels límits entre la ficció i la realitat (Idrovo, 2001), doncs cada cop hi trobem més relats -des de films fins a programes de tele-realitat o *ficció induïda* (Cubells, 2013; Perales, 2011) que cada cop més resulten híbrids de realitat i ficció (Ravenós, Torregrosa i Cuevas, 2012).

Així doncs, hem de tenir present que amb el desenvolupament de la societat (multi)mediàtica –i mediatitzada-, la relació entre els diversos relats ha anat més enllà de la ficció –tal com veurem més endavant- i s'ha ampliat a altres gèneres com ara els informatius, la publicitat o la comunicació política (Castells, 2011). En el cas dels gèneres informatius, podem dir que «las leyes del espectáculo y de la puesta en escena han ocupado el lugar más importante y conmocionado las relaciones con la realidad y la verdad» (Ramonet, 1998, p. 110) narrant la realitat com si fos ficció i transformant al presentador d'informatius –i als que editen els informatius i seleccionen la informació- en narrador omniscient de l'actualitat.

En aquest sentit, hi podem veure com els noticiaris cada cop tenen una estructura narrativa més semblant a les pel·lícules de sèrie B nord-americanes i, com ocorre en aquestes tipus de relats cinematogràfics, es procura que tinguin un final feliç per a mantenir la pau social (Ramonet, 1998, p. 97), o, dit en altres paraules, aquesta manera d'acabar els informatius «es como el Diazepán o como el mítico Prozac, pero en audiovisual» (Cubells, 2013, p. 95), és a dir, que ens fa sentir còmodes amb la situació social actual.

No és casual que els gèneres informatius trien el relat cinematogràfic per tal de presentar els seus continguts. A banda de l'*espectacularització* que hi representen aquest tipus de relats, creiem també adequat tenir present que moltes pel·lícules d'aquest estil s'han utilitzat per tal de justificar i mantenir l'*statu quo*, així com els interessos determinats de les classes socials més enriquides (mostrant, per tant, una estructura social rígida i simplificada) i el sistema capitalista en general.

A més a més, hem de tenir present també que amb el sorgiment del *nou periodisme* ja s'empraven tècniques narratives pròpies del relat literari, contribuint a eliminar també les barreres entre la ficció i la realitat (Chiappe, 2010; Weingarten, 2013; Wolfe, 1976). Com apunta Chillón (2014, p. 38), «los nuevos periodistas,

plenamente conscientes de este hecho se empeñaron en poner de manifiesto que los medios de comunicación nunca reflejan la realidad, sino que más bien le dan forma, la construyen, e incluso la suplantán». Un fet, però, que no ens ha de venir de nou, doncs escriptors com ara Charles Dickens, George Orwell o Ernest Hemingway ja havien caminat abans per aquesta senda (Weingarten, 2013).

A banda, també s'ha de tenir en consideració el paper legitimador del sistema capitalista que aquests tipus de relats espectaculars han tingut al llarg del segle XX. Per exemple, els *westerns* dels anys trenta –però també passa a les pel·lícules d'acció o «westerns in disguise» protagonitzats per Clint Eastwood, Arnold Schwarzenegger o Bruce Willis (Wright, 2001, p. 9) justificaven l'ús de la violència –sempre subjecte a un ferm codi de valors tradicionals- i la propietat privada. Per la seva banda, el cinema de terror mostrava una societat que s'emparava en la ciència, perdia els valors i es veia sumida al caos. I, per últim, el cinema de gàngsters mostrava una societat rígida que no devia canviar –es podia ascendir de posició social però sempre mitjançant l'ús de la violència, però no canviant el sistema social (Hess, 2012 )<sup>28</sup>.

A aquesta *espectacularització* i *ficcionalització* de la realitat contribueix també l'ús de recursos propis de la ficció com ara la música o els recursos gràfics. Per exemple, els informatius de la cadena de televisió espanyola Antena 3 utilitzen una interfície gràfica pròpia de la pantalla de presentació d'un videojoc, o, en alguns programes de *La Sexta* –en especial al programa *Al rojo vivo*- s'utilitza també música de videojocs i d'altres narracions audiovisuals<sup>29</sup> per tal de, des del nostre punt de vista, crear tensió en l'audiència.

Així doncs, no hi podem sinó estar d'acord amb Ignacio Ramonet (1998, p. 117) quan afirma que «el telediario propone así un universo en el que todo es verdadero y

---

<sup>28</sup> Aquestes representacions de la societat també es poden aplicar a la ficció televisiva –sèries de gàngsters o ambientades en bandes criminals com ara *The Shield* o *Breaking Bad*- en les que els protagonistes progressen socialment de manera il·lícita amb la justificació moral de que intenten solucionar els errors que el sistema social comet amb ells.

<sup>29</sup> S'utilitzen en algunes ocasions músiques com ara la cançó *U.S. Army Rangers Theme*, del videojoc *Call of Duty: Modern Warfare 2*, composta per Hans Zimmer i Lorne Balfe o el tema principal de la sèrie de televisió *Band of Brothers* (Steven Spielberg i Tom Hanks, 2001) creat pel compositor Michael Kamen i la seva continuació *The Pacific* (Steven Spielberg i Tom Hanks, 2010), amb música creada per Hans Zimmer.

también su contrario. Lo que cuenta es la lógica del discurso filmado que va a permitir que se insista visualmente sobre las imágenes más dramáticas, las más violentas, las más sangrientas». A més a més, no podem deixar de remarcar que els mitjans de comunicació duen a terme «alusiones a las ‘historias’ narradas, a ‘relatos’, a ‘escenarios’ y ‘escenas’, a ‘episodios’ y a ‘secuencias’<sup>30</sup>; es decir, referencias a la ficción, al teatro, al cine» (Fernández García, 2005, p. 77), arribant d’aquesta manera, en no poques ocasions, a una suplantació de lo real pels signes de lo real (Baudrillard, 1987, p. 11).

En el cas de la comunicació política «los medios de comunicación dan a conocer a los líderes y se explayan en sus enfrentamientos, victorias y derrotas porque las narraciones necesitan héroes (el candidato), villanos (el rival) y víctimas que hay que rescatar (los ciudadanos)» (Castells, 2011, p. 272) creant i fomentant un esquema narratiu de l’actualitat política més propi de la ficció tradicional que no pas del que cabria esperar d’un tractament correcte de la informació. Un clar exemple d’açò el trobem al cas del president Barack Obama que fou presentat –i encara podem dir que es manté el mite- pels mitjans de comunicació com un candidat a la presidència que va començar com a un noi d’origen humil que hi podia arribar a president dels Estats Units, acomplint –i reafirmant- el somni americà ([www.larazon.es](http://www.larazon.es)).

Creiem important recordar que «el material político (personas, mensajes, acontecimientos) se procesa como emocionalmente material de infoentretenimiento con un lenguaje deportivo y se presenta en narraciones lo más parecidas posible a historias de intriga, sexo y violencia» (Castells, 2011, p. 273). Aquest fet pren especial rellevància si tenim en compte com s’aprofiten de vegades les tècniques narratives per tal de fer propaganda d’una determinada ideologia, simple publicitat d’un producte o marca comercial (Salmon, 2008; Lee, 2012; Vallespín, 2012) o, fins i tot, les nostres experiències vitals contades a una reunió amb amics (Denning, 2011; Dotner, 2008; Hartley, 2008), o a les xarxes socials (Sibilia, 2008) creant una o diverses identitats basades en el relat (Herreros; Turkle, 1997, 2012; San Comelio, 2008; Zafra, 2010) i, com assenyalen Hertzberg i Lundby (2008), ficant en qüestió el pacte autobiogràfic de Lejeune (1994). En una darrera instància, aquesta barreja de ficció i informació ens pot dur, si no es fomenta una consciència crítica, a prendre decisions mal informades i, en conseqüència, a una pèrdua de la democràcia (Otte, 2010).

---

<sup>30</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l’autor.



Així mateix, molts d'aquests relats es recolzen als marcs de referència –com interpretem la realitat- per tal d'arribar millor al públic (Castells, 2011; Lakoff, 2007) i, fins i tot, gràcies a aquestes tècniques de comunicació, un personatge de ficció provinent del *pressing catch* com Jesse Ventura fou governador de l'estat de Minnesota (Convey i Schultz, 2000).

En aquests principis s'hi basen també programes en principi de ficció com ara la sèrie de televisió *House of Cards*<sup>31</sup> (Beau Willimon, 2013) de manera que de vegades resulta difícil esbrinar si la ficció reflexa amb gran exactitud les actituds dels polítics, o més bé, és a l'inrevés. Altre exemple el trobem al cas del sergent Bergdhal i el seu inquietant paregut amb la trama principal de la sèrie *Homeland* (Alex Gansa i Howard Gordon, 2011) -basada en la sèrie israeliana *Prisoners of war* (Gideon Raff, 2009-2012)- (Memba, 02/06/2014) ja que en aquest relat un sergent dels EE.UU. es segrestat en Iraq pels terroristes d'Al-Qaeda i torna a casa baix la sospita de ser un d'aquest.

### **2.3 Integració de la *high, middle and low culture* a la cultura de masses: la autoreferència mediàtica.**

Des de la nostra perspectiva, creiem que una de les conseqüències de les relacions intertextuals descrites en el punt anterior és la desaparició de les tradicionals –i elitistes- barreres que separaven l'alta cultura i la cultura popular (Jauss, 1994; Lipovetsky i Serroy, 2009; MacDonald, 1960a, 1960b; Martel, 2010; Martos, 2009; Storey, 2002; Tous, 2010). D'acord amb Anna Tous (2010, p. 32) cada cop resulta més complicat, sinó impossible diferenciar les clàssiques categories *high-brow*, *middle-brow* i *low-brow*, donant com a resultat, per conseqüent, la integració d'elements i referències de tots els àmbits culturals en una sola cultura *massmediàtica* de caràcter fagocitador i autoreferencial. Recollint les paraules de Lipovetsky i Serroy (2009, p. 72), podem dir doncs que «de golpe y porrazo, la cultura de masas ya no es la que se diferencia negativamente de la cultura elitista; estos dos territorios se intercambian, se imbrican, se entremezclan de mil maneras» donant lloc a un escenari al que «se suceden prácticas

---

<sup>31</sup> Encara que *House of Cards* no s'emet per cap canal de televisió –s'emet (més bé es descarrega o es visiona) a la plataforma de pagament de continguts audiovisuals a Internet *Netflix*- i la manera d'emissió –flicant tots els capítols de la temporada a l'abast del públic al mateix temps- trenca amb la tradicional narrativa seriada de pròpia dels relats televisius, la continuarem considerant com a sèrie de televisió.

híbridas en las que los límites entre unas artes y otras se diluyen» (Quiles, Campos i Martos, 2017, p. 41) esborrant així les barreres entre gèneres i categories mitjançant les quals separaven tant els relats com les diferents manifestacions artístiques i culturals (Martos i Campos, 2016).

D'acord amb aquests autors, la desaparició de les barreres que separaven les diferents cultures va unida també a una dissipació entre les barreres que separen els diferents gèneres i relats, creant així el brou de cultiu necessari per a que es produeixi una hibridació cultural on elements del que tradicionalment s'ha considerat com a alta cultura (literatura) es barregen amb elements de la cultura de masses (cinema, però sobre tot, televisió), creant així nous relats que són, al mateix temps, productes de masses i productes d'alta cultura (com ara moltes de les sèries produïdes pel canal nord-americà HBO o el cinema d'autor independent). En paraules de Martos i Campos (2016, p. 262) «en esta cultura posparéntesis, muchas producciones son remezcladas (*remix*), versionadas o *mash-ups* (es decir, hibridaciones) de cosas existentes anteriormente<sup>32</sup>» i, per tant, tot «queda “remezclado”<sup>33</sup> o hibridado dentro de un universo de ficción construido para el espectáculo» (Martos, 2009, p. 33). Per a Anna Tous (2010, p. 32) «se produce una mezcla no solo intertextual sino intercultural que permite diversas lecturas de los textos».

Amb tot, no podem deixar de banda –com ja hem vist abans– que tot i que aquesta cultura pròpia dels mitjans de comunicació de masses és marcadament occidental (Castells, 1997a, 2011; Ramonet, 1998) és també capaç d'adaptar-se a diversos contextos socials i geogràfics conformant així un autèntic mosaic cultural (Moles, 1978) i plurisemiòtic (Ferrés, 1998) en el que si volem aconseguir una completa interpretació dels textos que se'ns traslladen des de l'univers mediàtic a l'espai de la nostra quotidianitat, hagem de recórrer, per necessitat, a un gran i complex intertext lector.

Arribats a aquest punt, creiem adequat tenir en consideració les paraules d'Antonio Pasquali (1977) les quals ens recorden que «la cultura de masas será justamente la sedimentación de formas del saber, patrones de conducta, ideologías y motivaciones». Dit d'altra manera, la cultura de masses és aquella que reconstrueixen els mitjans de comunicació a través d'obres d'art, coneixements científics i diversos

---

<sup>32</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

<sup>33</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

sabers culturals prèviament existents al paradigma actual dintre del qual trobem el mitjà de comunicació per excel·lència del segle XX i en el que tots els productes culturals es troben en relació de simbiosi (Gil González, 2012): la televisió (Gordillo, 2009; Rodríguez Pastoriza, 2003; Tous, 2010).

No obstant això, tot i que pensadors de l'Escola de Frankfurt han considerat que hi ha una escletxa entre la cultura produïda pels mitjans de comunicació i el que fins aleshores es considerava com a cultura –en un sentit més o menys elitista- nosaltres creiem que (Rodríguez Pastoriza, 2003, p. 22)

los medios de comunicación social no han barrido las formas tradicionales de expresión cultural, sino que han contribuido a una remodelación que ha transformado y desplazado los modos anteriores de concebir la cultura; lo masivo, lo popular y lo elitista ya no se encuentran en sus lugares habituales. Lo tradicional y lo moderno se mezclan continuamente.

D'aquesta manera, des de les fàbriques de producció cultural s'integren totes les manifestacions artístiques, fins i tot les que poc o res tenen a veure amb aquestes indústries. Així, es crea una xarxa intertextual de referències que agafa elements de qualsevol estatus cultural i de qualsevol procedència geogràfica per tal de construir nous relats i significacions.

Ara bé, tot i que ja hem observat la cultura mediàtica al capítol anterior, creiem adequat afegir en aquest punt un nou enfocament com és la intertextualitat. Des de la nostra òptica, és a aquest concepte on rau la clau del teixit mediàtic constituït per diversos relats que es (re)elaboren des de les diferents indústries culturals.

Així doncs, arribats a aquest punt creiem adequat tenir present una qüestió important pel que fa a aquest tissatge intertextual de referències mediàtiques i és que les factories de la comunicació actuals sempre es fa referència a sí mateixa. Dit d'altra manera, donat que estem immersos en una cultura mediàtica -i mediatitzada- la funció de versemblança cultural –però no sols aquesta- de la intertextualitat que hem vist abans, du als textos mediàtics a fer referència a altres textos mediàtics perquè són els que coneixen els potencials espectadors i lectors del relat.

Prement com a punt de partida la teoria de l'autoreferència mediàtica desenvolupada per Alejandro Barranquero (2012) i que ens parla de la capacitat que tenen els mitjans de comunicació per a fer(-se) referència a ells mateixos. En paraules del propi autor, l'autoreferència «comprende cualquier discurso mediático que alude a

la propia actividad de la comunicación en el que emisor y referente, enunciador y enunciado coinciden en mayor o menor grado» (Barranquero, 2012, p. 247).

Si bé aquest autor centra el seu discurs als gèneres periodístics –sobre tot en l'àmbit de la premsa escrita-, creiem necessari abastir també altres suports i discursos mediàtics. Dit d'altra manera, pretenem tractar l'autoreferencialitat de la indústria cultural sobre els textos produïts per ella. A més, cal tenir present que ja Roland Barthes (1974, p. 55) ens parlava de que en la cultura de masses «se repiten los contenidos, los esquemas ideológicos (...) pero se varían las formas superficiales: nuevos libros, nuevas emisiones, nuevos films». En una línia semblant, Gordillo (2009, p. 33) ens destaca una de les peculiaritats del discurs televisiu, que constitueix l'espina dorsal de la cultura de masses,

además de articular realidades extratextuales, construye un espacio-tiempo autónomo, separado del mundo real, con temas, personajes, historias y situaciones peculiares. Este universo es referido, aludido y reseñado desde diversos programas, organizando un metadiscurso donde las citas, autorreferencias, elementos intertextuales, parodias y otras formas de autorreferencialidad son continuas.

Sols des d'aquesta perspectiva podem entendre la intertextualitat discursiva de la majoria de narracions actuals. Tal com ho veiem nosaltres, quan un relat hi fa referència a altra obra narrativa, s'ha de tenir present que l'obra referenciada segurament també haurà passat prèviament pel filtre de la indústria cultural, ja que si no ho ha passat aquest filtre no podrà acomplir la funció de versemblança cultural<sup>34</sup>. D'aquesta manera, podem dir que es desenvolupa una veritable teranyina de connexions intertextuals que, tot i que s'expandeix al ritme que creixen els conglomerats mediàtics i comunicatius, es troba limitada a l'abastiment d'aquests.

Com ja hem vist abans, aquesta intertextualitat no té per què ser de manera necessària quelcom dolent per a l'espectador-lector. Hi ha també una funció estètica

---

<sup>34</sup> Tot i que si el que cerca l'autor és la funció estètica de la intertextualitat aquesta sí que admet, des de la nostra perspectiva, la inclusió de referències a relats o a obres artístiques més enllà dels límits de la indústria cultural, tal com ocorre amb la primera temporada de *True Detective* (Nick Pizzolatto, 2014). Amb tot, un cop aquestes referències entren dins de la pròpia indústria, aquesta obra referenciada ja queda, d'alguna manera, inclosa dins dels límits intertextuals de la producció de béns culturals.

dins de la intertextualitat que enriqueix el relat i la història que un autor –o autors- ens vol contar i que millora l'experiència de recepció del lector.

En aquest sentit, hi podem ficar l'exemple de la sèrie espanyola *El Ministerio del tiempo* (Pablo Olivares, 2015) que fa de la intertextualitat una de les seves virtuts narratives. Així, ja al primer capítol hi trobem, donat que Rodolfo Sancho, l'actor que interpreta al personatge de Julian Martínez en la ficció de TVE és el fill de Sancho Gracia –actor que va interpretar a Curro Jiménez (Antonio Larreta, 1976-1978)- que es fa una referència clara a la sèrie i al personatge de son pare. Ara bé, hem de tenir present que si bé aquesta referència creiem que és una mena d'homenatge dels creadors de *El Ministerio del tiempo* està plenament integrat a la narració. També hi són contínues les referències intertextuals a altres relats amb una voluntat clara d'apel·lació a la cultura narrativa pròpia de l'espectador per tal de donar a conèixer millor el producte, com succeeix, per exemple, amb les relacions intertextuals amb altres relats basats també amb els viatges en el temps, com la pel·lícula *Terminator 2: Judgment Day* (James Cameron, 1991) o la saga de *Back to the future* (Robert Zemeckis, 1985, 1989 i 1990)<sup>35</sup>. I encara més, també hi trobem referències intertextuals amb una clara finalitat estètica però que no van cap a altres relats sinó que ens porten a altres manifestacions artístiques com ara la pintura de Goya, com succeeix al capítol 13 de la segona temporada en la que en un plànol es recrea la cèlebre pintura sobre els afusellaments del 3 de maig.

Amb tot, s'han de tenir present també que aquesta intertextualitat pot tenir en ocasions, un caràcter pervers quan és utilitzada per tal de vendre als lectors i

---

<sup>35</sup> En aquest sentit, l'estructura narrativa del capítol 13 de la segona temporada *Cambio de tiempo* (Pablo Olivares, 2016) ens remet directament a part de la pel·lícula *Back to the future 2* (Robert Zemeckis, 1989) ja que el motiu principal del capítol és l'establiment -i posterior correcció per part dels protagonistes- d'un present alternatiu degut a una alteració en la història. Si en la pel·lícula de Harold Ramis el temps canvia degut a que el malèvol Biff Tannen (Tomas F. Wilson) li furta l'almanac esportiu a Marty McFly (Michael J. Fox) per a fer-se ric i això canvia el futur creant un 2015 alternatiu del que només Doc i Marty en són conscients, en la sèrie emesa per TVE és el rei Felip II qui aprofitant el poder de viatjar en el temps canvia el resultat de l'armada invencible per tal de mantenir els dominis de la corona durant tota l'eternitat, creant un 2016 alternatiu del que només estaran assabentats els protagonistes de la sèrie.

espectadors un determinat producte, ja siga un bé cultural o no. Per exemple, a la sèrie d'Antena 3 *Vis a vis* una de les recluses llegeix el llibre *El tiempo entre costuras* editat per l'editorial Planeta que gairebé és la propietària del grup Atresmedia. O, per exemple, durant les setmanes prèvies a l'estrena de la pel·lícula *Batman v. Superman* (Zack Snyder, 2016) la companyia de línies aèries *Turkish Airlines* va emetre un spot publicitari anunciant com a nous destins oferts per la companyia les ciutats fictícies de Gotham i Metròpolis i protagonitzat per Batman-Bruce Wayne, Superman – Clark Kent i Lex Luthor amb els mateixos actors que interpreten als personatges de la pel·lícula. Per tant, com assenyala Gómez-Tarragona (2010), la concentració dels mitjans de comunicació afavoreix que unes determinades obres literàries tinguin més facilitat d'arribar al públic que d'unes altres.

Així doncs, creiem que per a obtenir una veritable educació mediàtica no hi ha prou només amb conèixer com els mitjans elaboren els diferents productes culturals, sinó que també és precís comprendre, com desenvoluparem més endavant, les històries i estructures narratives literàries pròpies de la cultura de masses i de cada cultura local que s'hi veu reflectida –i absorbida- per aquesta. I és en aquest punt, on des de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura i més en concret, des de l'àmbit d'educació literària, que es deu, des de la nostra perspectiva, optar per oferir una educació literària àmplia per tal de poder abastir tot el conjunt de relacions existents entre els diversos productes culturals, i, en especial, entre les diferents creacions literàries sense importar el suport o el format al que estén integrades.

#### **2. 4 El paradigma de *The Simpsons*.**

Des de la nostra òptica, si pensem en un relat mediàtic que reflecteixi aquesta hibridació cultural, així com les funcions intertextuals que hem desenvolupat abans hem de pensar gairebé per obligació en la sèrie nord-americana *The Simpsons*. Aquesta ficció en format d'animació fou creada per Matt Groening a l'any 1989 i emesa als EE.UU. pel canal *FOX* (al territori espanyol la sèrie passaria primer per les mans d'*RTVE* emetent-se per *La 2* fins acabar establint-se quasi de manera definitiva a *Antena 3* i altres cadenes del grup Atresmedia com *Neox*<sup>36</sup>). Al nostre parer, *The Simpsons* representa el cas paradigmàtic d'aquestes relacions d'intertextualitat pròpies dels mitjans de comunicació de masses.

---

<sup>36</sup> Pel que fa a les cadenes que no emeten en obert, podem veure la sèrie al canal *FOX*.

Pensem això ja que aquesta sèrie té quasi com a tret d'identitat les contínues referències a altres textos propis de la cultura mediàtica (cine, televisió, videojocs, etc.) així com a obres literàries, tant contemporànies com clàssics de la literatura occidental. Ara bé, hem de tenir en compte que les referències literàries solen ser obres de la literatura anglosaxona, demostrant així un dels trets principals de la globalització cultural i que ja hem observat prèviament en aquest treball i aprofitant la funció d'aproximació al públic de la intertextualitat deliberada dels productes *mass-mediàtics*.

En primer lloc, hi distingim una funció de versemblança cultural –recordem ací que les funcions que hem descrit abans no són excloents- amb contínues referències al macrotext que conforma la cultura mediàtica actual. Si bé hi podem trobar algunes referències a la cultura popular, en especial a la cultura popular nord-americana, pensem que aquestes referències pertanyen més a la cultura mediàtica que a la veritable cultura popular, ja que totes aquestes referències hi solen haver passat, d'una manera o d'altra, pel filtre de la indústria mediàtica.

Així doncs, són freqüents les referències intertextuals a la actualitat o a personatges de la societat nord-americana com ara presidents i polítics del moment, així com altres personalitats famoses. Ara bé, hem de tenir present que aquestes referències no ens porten tant a la persona real com al personatge que ens mostren –o (re)construeixen- els mitjans de comunicació.

En segon lloc, dintre de la funció estètica –però també dintre de la funció de versemblança cultural- no resulta estrany que hi trobem relacions intertextuals –la majoria de les quals, però no totes, són en forma de paròdia- a relats com ara *El corb* d'Edgar Allan Poe, contes dels germans Grimm, la *Ilíada* i *l'Odissea*, *Les aventures de Tom Sawyer* i *Les aventures de Huckelberry Finn*, de Mark Twain, *Matar un rossinyol*, de Harper Lee o *Las uvas de la ira*, de John Steinbeck (només per mencionar unes poques obres literàries) així com a altres texts fílmics com ara *The Godfather* (Francis Ford Coppola, 1972); *Raiders of the lost ark* (Steven Spielberg, 1981); *Mad Men* (Mathew Weiner, 2007-2015); *Star Trek* (Gene Roddenberry, 1966); *Psycho* (Alfred Hitchcock, 1960); l'univers d'*Star Wars* creat per George Lucas; *Rear Window* (Alfred Hitchcock, 1954); *Mr. Smith goes to Washington* (Frank Capra, 1939); *24* (Joel Surnow i Robert Cochran, 2001-2010) i un llarg etcètera.

Ara bé, hem de tenir en consideració que sovint aquestes referències poden raure a la manera d'estructurar la història, com podem veure al capítol *24 Minutes* (Raymond

Persi, 2007) que paròdia a la sèrie *24* (Joel Surnow i Robert Cochran, 2001-2010) o amb el capítol *The Debarred* (Mathew Nastuk, 2008) que còpia la pel·lícula *The Departed* de Martin Scorsese (2006). Amb tot, moltes vegades la referència, sobre tot a les relacions intertextuals pantalla-pantalla, no passa d'un simple plànol, com succeeix amb al capítol *Simpson Tide* (Milton Gray, 1998) que si bé es paròdia en molts aspectes la pel·lícula *Crimson Tide* (Tony Scott, 1995) conté una referència intertextual amb el film *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) i que rau en la composició d'un sol plànol.

A la pel·lícula dirigida per Spielberg, hi podem veure que uns nois es fiquen una aleta a l'esquena i es llencen al mar per tal de simular ser taurons i esglaiar als banyistes. Quan treuen el cap de l'aigua s'hi troben amb un gran nombre de policies i guarda-costes apuntant-los amb els seus fusells des de diverses embarcacions que l'espectador veu com des del punt de vista dels nois. Doncs bé, aquesta mateixa composició del plànol la trobem al capítol *Crimson Tide* quan el submarí que per error capitaneja Homer Simpson emergeix a la superfície i s'hi troba amb un gran nombre de mariners de diferents nacions que l'apunten amb els seus fusells des de diferents embarcacions.

Per altra banda, creiem adequat tenir present que aquestes relacions intertextuals tenen com a objectiu principal, més enllà de la parodia i de les dues funcions descrites abans, establir una manera de fer les històries que ens conten els creadors de la sèrie més accessibles al públic. Així, aquest objectiu s'aconsegueix complir a través d'altres relats i narracions de la cultura mediàtica i, també, de la cultura anterior a l'aparició dels mitjans de comunicació (però sempre tenint en compte que prèviament hagi passat pel filtre dels *mass media* i, per tant, es pugui reconèixer amb facilitat pel públic).

Ara bé, hem de tenir present que donat que *The Simpsons* intenta sempre utilitzar referències que han sigut prèviament mediatitzades, la major part de les relacions intertextuals són, prenent la classificació que hem desenvolupat en aquest capítol, relacions pantalla-pantalla. En aquest sentit, hem de tenir present que la major part de les referències a clàssics literaris en paper hi tenen en compte les diferents adaptacions cinematogràfiques que hi hagin pogut haver. Un exemple d'açò el trobem al capítol *Kiss Kiss, Bang Bangalore* (Mark Kirkland, 2006) que si bé pel títol ens porta a la pel·lícula *Kiss Kiss Bang Bang* (Shane Black, 2005) en veritat la trama principal fa referència a la novel·la *El cor de les tenebres* de Joseph Conrad (tot i que això no lleva que no s'hi facin més referències intertextuals a altres relats).



En aquest capítol, Homer és enviat a treballar a una planta nuclear de l'Índia i allí es converteix en una mena de líder d'una civilització local, però caracteritzat com el personatge de Mola Ram (Amrish Puri) de la pel·lícula *Indiana Jones and the Temple of Doom* (Steven Spielberg, 1984). Amb tot, la manera en la que es conta la història té més a veure amb *Apocalypse Now* (Francis Ford Coppola, 1979) que amb el relat de Conrad com hi vegem a l'escena en la que la resta de la família Simpson amb el senyor Burns viatja en una barca idèntica a la que transporta al capità Willard al film de Coppola.

Per tant, podem dir que la sèrie *The Simpsons* posa de manifest el fet de la complexitat narrativa i intertextual dels relats audiovisuals. Front a aquest tipus de relats –tal com desenvoluparem més avant– no queda sinó apel·lar a un gran intertext lector capaç d'abastir les necessitats que aquests relats demanden. Amb tot, no podem deixar de banda, que com van dir Alba Ambròs i Ramón Breu (2011) no ens han ensenyat a veure aquest tipus de relats, i *The Simpsons* representa un clar exemple d'una narració audiovisual que si bé pot semblar simple a un primer cop d'ull, si hi fem atenció, extraure una completa significació requereix un gran esforç i coneixement sobre altres relats (tant novel·les, com còmics com cinema i sèries de televisió).

Per últim, no hi podem deixar de banda que la sèrie de Matt Groening representa, a nivell cultural, un instrument de legitimació de la cultura, ja que tots els productes culturals i manifestacions artístiques que hi apareixen en aquesta sèrie adquireixen un estatus important dintre de l'imaginari col·lectiu. En aquest sentit, no hi podem sinó recordar que per a autors com Paul Lazarsfeld i Robert K. Merton (en Méndez Rubio, 2008, p. 50) els mitjans de comunicació de masses tenen com a una de les seves funcions principals la d'atorgar estatus cultural a allò que es difon des d'aquests. En paraules de Carrión (2011, p. 34)

Gracias a sus incorporaciones de personajes secundarios extraídos del mundo real y del mundo de la ficción, actúan no sólo como plataforma de legitimación y de prestigio –ya que solo las celebridades tienen cabida en ellas–, sino también como evidencias de la retroalimentación que, a través de la parodia, convierte el Universo de la Ficción en una construcción laberíntica y supuestamente compleja. Porque cada alusión paródica implica, finalmente, una lectura.

Així doncs, podem dir que la intertextualitat suposa un dels grans trets de la cultura narrativa actual (Guarinos i Gordillo, 2011). Com demostra el cas de *The Simpsons*, la dimensió intertextual del text pren una especial rellevància en el sistema de producció cultural aplegant fins i tot i d'acord amb Augros (2000) a esdevenir un dels

pilars claus del seu model de negoci. Al paradigma comunicatiu actual el fenomen intertextual no sols és una de les propietats inherents al text que de vegades tenia lloc de manera independent de la voluntat del autor. Com hem vist en aquest capítol, la intertextualitat ha de ser gairebé deliberada per tal de fomentar que el públic (lector, espectador o jugador) siga capaç d'establir unes determinades relacions intertextuals per tal de que el relat li resulte versemblant, el pugui seguir amb facilitat i li permeta, a més a més, un major gaudi estètic i possibilitats d'interpretació.

És per això, que pensem que la intertextualitat no pot passar desapercebuda als centres educatius si el que pretenem és formar uns lectors i a la vegada espectadors crítics amb allò que llegeixen i veuen als mitjans de comunicació. Saber establir les relacions intertextuals entre diversos textos sempre ha sigut una qüestió important com així demostra Antonio Mendoza al llarg de les seves obres, però pensem que front a la majoria de relats propis de la indústria cultural no només hem d'establir les relacions intertextuals que el text ens permet, sinó que pensem que també hem d'esbrinar –i reflexionar- sobre si aquestes són fomentades de manera intencionada per part de l'autor o autors d'un text determinat i, en el cas dels gèneres informatius, tractar d'esbrinar quines possibles intencions hi han per a tractar un fet d'una manera determinada.

### **3) ELS RELATS MEDIÀTICS: CINEMA *BLOCKBUSTER*, TELEVISIÓ, CÒMICS, VIDEOJOCS I LITERATURA *BEST-SELLER***

En aquest capítol del nostre treball de recerca pensem ficar la nostra atenció a aquells relats més difosos pels mitjans de comunicació de masses i més estesos entre el públic infantil, juvenil i també adult. Des de la nostra òptica, aquests relats han configurat la forma en que entenem el món i també la forma en la que ens contem les històries. Per altra banda, aquesta tria de relats i modes de representació no resulta casual sinó que es troba en consonància amb les idees de la Comissió Europea i el *British Film Institute* expressades a l'informe *Screening Literacy: Executive Summary* (2011a, p. 6) al respecte de l'educació mediàtica i una educació lectora i literària adequada a la societat actual i que «it recognizes that, in an era of 'convergence culture', young people's engagement with power media fictions may range across books, comics, films, television dramas and videogames»<sup>37</sup>.

Ara bé, tot i que aquest tipus de narracions comparteixen, tal com desenvoluparem a continuació, alguns trets comuns, no hi podem deixar de banda la principal característica compartida per tots ells quan els relacionem dintre de l'àmbit educatiu i acadèmic: el prejudici. Un tret que també és compartit amb altres productes de la cultura de masses com ara la música contemporània (Gregori i Gomis, 2002). D'acord amb García i Martínez (2010, p. 18) no serien pocs els professionals del món de l'educació que no veuen amb bons ulls la inclusió d'aquests relats a les aules ja que, segons la seva perspectiva, es troben lligats a l'oci i a l'entreteniment.

Com assenyalen García i Martínez, García-Raffi i Hernández Dobón (2011) aquests prejudicis fiquen de manifest el fet de que l'escola actual encara està lligada a un fort elitisme cultural lligat al món del llibre (alta cultura) i que rebutja tot allò que ens arribi des dels mitjans de comunicació (baixa cultura). Visió del món que es torna anacrònica quan, com hem vist, els mitjans de comunicació, per a bé o per a mal, han esborrat les barreres entre alta i baixa cultura creant una nova cultura mediàtica.

---

<sup>37</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

Amb tot, no hi pensem que s'hagi d'ensenyar els relats mediàtics només perquè siguin els més difosos entre el públic infantil i juvenil. Des de la nostra perspectiva, creiem adequat tenir present a més a més, que en els darrers anys relats com els nascuts al sí dels videojocs així com –sobre tot- a la televisió, han revolucionat la manera en la que entenem les històries. Per exemple, com diu Mittell (2006, p. 38), la complexitat narrativa ha assolit amb *Lost* un grau mai vist abans, i no estem ensenyant als discents a llegir aquestes històries (i això per no parlar dels videojocs).

### **3.1 Un mirada a la narrativa *blockbuster*.**

Com ja hem dit en capítols anteriors, parlar de productes culturals avui en dia implica parlar d'una economia basada en la cerca dels èxits súper-vendes (Elberse, 2014). Tot i que pot ser podríem pensar que aquest fenomen es dona només al cinema, s'estén per la resta d'àmbits de la indústria cultural (cinema, televisió, videojocs, etc.). Amb tot, i cenyint-nos només als productes narratius, no hi podem negar que tots tenen un tret en comú, i és que arrelen el seu relat a la narrativa *blockbuster* que va néixer dintre de l'àmbit de la producció cinematogràfica i que perdura fins avui i en la que avui rau la narrativa *transmèdia*. Sense un bon *blockbuster* -ja siga en cinema, televisió, videojocs o literatura- àmpliament conegut pel públic, no hi ha possibilitat de que un relat es pugui expandir a través de diversos mitjans.

Per altra banda, quan parlem de narrativa *blockbuster* o súper-vendes hem de tenir present el concepte de *McDonalització* desenvolupat per Ritzer (1996) i aplicar-lo al camp de la producció cultural. Aquesta *McDonalització* –o tal vegada deuríem parlar de *fnacficació*<sup>38</sup>?- té a veure no ja en la fabricació racional i optimitzada del producte – suport- físic sinó pels trets en comú que comparteixen aquest tipus de relats. D'aquesta

---

<sup>38</sup> Creiem adequat utilitzar el terme *fnacficació cultural* com a paradigma representatiu de la cultura (mass)mediàtica que s'adquireix a grans superfícies destinades aquest fi. No obstant això, s'ha de tenir present la diferència que suposa adquirir un producte cultural en la cadena de tendes *Fnac* front a altres grans superfícies comercials com ara, per exemple, *El Corte Inglés* o *Carrefour*. En *Fnac* s'uneixen tots els productes de la indústria cultural (còmics, llibres, cinema, música, merchandising) amb productes tecnològics destinats al gaudi (televisors, reproductors de diferents formats d'àudio i vídeo, ordinadors). D'aquesta manera, *Fnac* –així com altres cadenes semblants com *Barnes & Noble*- esdevé El Temple cultural dels nostres dies però amb un clar objectiu: l'obtenció de benefici econòmic. Així doncs, a la cadena francesa hi podem trobar gairebé tots els tipus de productes d'una indústria cultural reverberant i intertextual.

manera, sovint hi trobem un enfocament més o menys didàctic orientat a l'espectador o lector, el protagonisme d'un personatge heroic, peripècies transmises des de la novel·la d'aventures, tocs fulletonescos, ritme trepidant de la narració i estructures narratives que originades al cinema *blockbuster* apleguen fins al altres relats com la televisió, els videojocs i, com no, a la literatura (Baricco, 2006). Tot això, sovint unit a un consum ràpid en uns centres especialitzats i adaptats a tal fi –sales multicine, grans superfícies comercials, supermercats culturals com ara *Fnac*, cadenes de llibreries (*Barnes & Noble*, *La casa del libro*)- que tot i que comporten un cert ritual, també motiven que el lector i espectador vaja amb relativa facilitat –i se n'oblidi- d'un producte súper-vendes a un altre.

Així doncs, creiem adequat tenir present que l'estudi de tota la producció cinematogràfica en el seu conjunt és un camp que supera els límits d'aquesta investigació. És per aquest motiu que, pel que fa al cinema, hem optat en aquest treball per situar les fites de la nostra investigació en un tipus molt concret de cinema que gairebé pot considerar-se com a gènere narratiu en sí mateix com és el *blockbuster*.

Hem pres aquesta decisió sent conscients de que deixem de banda moltes altres narracions cinematogràfiques però que creiem que pertanyen a altres investigacions que tal vegada algun dia reprenem en el futur. A més a més, hem de tenir present allò que considerem com a raó fonamental de la nostra decisió i que rau en el fet de que el *blockbuster* és el tipus de relat cinematogràfic més estès i difós entre el públic infantil i juvenil actual. Per altra banda, també pensem que els trets del *blockbuster* s'estenen – podríem dir que contaminen- als altres relats que estudiem en aquest capítol com són la narració televisiva, el còmic, el videojoc i la literatura *best-seller* convertint així al *blockbuster* en el paradigma narratiu actual i la base fonamental de les narratives *transmèdia* (García Rivera i Bravo Gaviro, 2019).

Així doncs, oferim una lleugera perspectiva al que considerem com a narrativa *blockbuster*. En primer lloc, considerem que des de les darreres dècades del segle passat les pantalles de les sales cinematogràfiques han anat omplint-se de relats dels que les seves principals característiques són, per una banda, l'*espectacularització* dels efectes especials i la narrativa estructurada en tres actes (Tubau, 2011), conformant allò que Watkins (2017) anomena com a monofoma narrativa i, per altra banda, l'esgotament de les entrades degut a grans campanyes de màrqueting que, en ocasions, acaparen gran part del pressupost de la pel·lícula (Martel, 2010).

Des de la nostra perspectiva, podem dir que si bé des del naixement del cinema com a mitjà narratiu hi ha hagut pel·lícules amb més o menys èxit entre el públic, no és sinó amb *Jaws* (Steven Spielberg, 1975) que no neix el fenomen del *blockbuster* com a tal (Shone, 2004).

En aquest sentit, hem de tenir present també que les estrenes d'aquest tipus de films es transformen en veritables experiències i esdeveniments socials que converteixen les pel·lícules en un *must see* per tal de poder comunicar-nos amb la realitat social més propera. Dit d'altra manera, una estrena d'aquesta mena de pel·lícules transcendeix els límits de l'experiència cinematogràfica (King, 1999, 2001). D'acord amb Costa (29/08/2008) el terme *blockbuster* fou

acuñado durante la Segunda Guerra Mundial para identificar unas bombas empleadas por la Royal Air Force (RAF) británica, cuya potencia podía demoler una manzana de edificios entera. El teatro se apropió de la palabra para referirse a montajes de éxito capaces de desertizar las plateas de las salas adyacentes. A partir de los setenta la palabra se filtró en la industria del cine. Hoy, el término ya no es una película con el éxito cumplido, sino toda producción diseñada para obtenerlo.

Si bé els efectes especials i les tècniques de màrqueting juguen un paper important dintre d'aquestes superproduccions, també hem de reconèixer que en aquest tipus de relats la narrativa (King, 1999, p. 25) «is far from being eclipsed, even in the most spectacular and effects-originated of today's blockbuster attractions. These films still tend to tell reasonably coherent stories, even if they may sometimes be looser and less well integrated than classical models». El mateix King (1999, p. 32), prenent com a exemples *blockbusters* com *Twister* (Jan de Bont, 1996) i *Independence Day* (Roland Emmerich, 1996) fa un esbós dels trets més representatius d'aquest tipus de relats cinematogràfics:

- 1) Tightly plotted cause-and-effect narratives that leave little room for questioning or doubts that might undermine the mythic resolution.
- 2) Strong identifications are provided with hero-figures who carry us through the narrative across any fissures.
- 3) Formal closures at the level of *mise-en-scène* and editing are more or less absolute, tightly “staring” the viewer into driving, linear narratives, which offer big emotional pay-offs as reward.

A més a més, s'ha de tenir en consideració que aquestes pel·lícules –gràcies en gran mesura als efectes especials, i darrerament gràcies al cinema en 3D- proporcionen a l'espectador una gran immersió narrativa gairebé total dintre del relat i del univers narratiu proposats pels autors del film. D'aquesta manera, s'hi proporciona també sempre i quan la narrativa siga coherent i els efectes especials quedin intrigats dintre de la història, una directa experiència emocional en l'espectador (King, 1999, pp. 34-35).

D'acord amb Shone (2004), el *blockbuster* actual és un relat que si bé al moment del seu naixement oferia produccions de qualitat -*Jaws* (Steven Spielberg, 1975); *Star Wars* (George Lucas, 1977); *Raiders of the Lost Ark* (Steven Spielberg, 1981); o *Alien* (Ridley Scott, 1979); entre d'altres- des de l'inici del segle XXI ha vist una minva en la qualitat narrativa d'aquest tipus de pel·lícules. Tot i haver ofert un últim cop de cua amb la guanyadora de diversos premis Òscar i darrera pel·lícula de la trilogia de *The Lord Of The Rings* (Peter Jackson, 2003), a dia d'avui moltes de les pel·lícules orientades al *blockbuster* –i que ho poden ser- es basen en la repetició dels patrons que hem mencionat abans.

No obstant això, no pensem que el relat del *blockbuster* com a producte narratiu de masses i a la vegada amb una certa qualitat s'hagi esgotat. Més bé pensem que aquest, com ja hem assenyalat, s'ha traslladat a altres mitjans com ara la televisió. Des de la nostra òptica, si bé són els relats cinematogràfics els més recordats pel públic i part de la crítica fins al començament del segle XXI, ara és la petita pantalla la que capta totes les atencions i alberga els relats més imbricats i que atreuen a un major nombre de públic (Carrión, 2011; Cascajosa, 2007; 2016; García Martínez, 2014).

Per altra banda, és freqüent que quan parlem d'ensenyament de mitjans de comunicació (Ambròs, 2002; Ambròs i Breu, 2007, 2011; Ferrés, 1998, 2000; García-Raffi, Hernández i Ledesma, 2010; Masterman, 1994; Pujals i Romea, 2001; Romea Castro, 2003, 2011) parlem d'educar amb –i en- el cinema i la televisió. A aquest plantejament creiem adequat, seguint l'estela traçada pel *British Film Institute* i donat les convergències i fusions econòmiques entre les distintes indústries mediàtiques que han ocorregut durant els últims anys i que han derivat en les narracions *transmèdia*, sumar altres formes i manifestacions narratives pròpies del panorama comunicatiu actual.

### 3.2 La (r)evolució del serial televisiu.

D'acord amb Cascajosa (2007, 2009, 2016) el relat televisió ha experimentat una veritable (r)evolució des dels darrers anys del segle XX fins a l'actualitat, motiu pel qual aquesta autora es planteja si l'anomenada com a caixa *tonta* ha mutat a caixa intel·ligent (2007). Com hem dit prèviament, ja als anys noranta Charles McGrath (22/10/1995), el crític de televisió del *New York Times*, va apuntar que el relat televisiu s'havia convertit en l'equivalent de la novel·la en les societats anteriors així com un mitjà «much more of a writer's medium than either movies or Broadway». Aquesta nova visió de la narració seriada en televisió ens obri les portes per al que esdevindria després a la xicoteta pantalla. Una nova manera de contar les històries que poc té a veure amb la televisió que s'havia vist fins aleshores (Tubau, 2011) i que ens ha situat dintre de l'era del drama televisiu (Tous, 2010).

Ara bé, abans d'endinsar-nos més en aquest punt, creiem adequat explicar que hem decidit ficar la nostra atenció sobre la ficció nord-americana ja que, per a bé i per a mal, és la més difosa entre el públic infantil, juvenil i també adult. Per tant, tot i que som conscients de que hi ha altres tipus de relats televisius que també podrien ser inclosos en aquest apartat -com ara la ficció anglesa de la que han begut moltes sèries nord-americanes dels darrers vint anys (Cascajosa, 2016; De la Torre, 2016); o la ficció nòrdica amb sèries com, *Forbrydelsen* (Søren Sveistrup, 2007-2012) *Bron/Broen* (Hans Rosenfeld, 2011-); *Okkupert* (Jo Nesbø, Erik Skjoldbjærg i Karianne Lund, 2015) o *Borgen* (Adam Price, 2010-2013)- seran les sèries i canals nord-americans els que més hi podrem trobar en les pàgines següents.

Per altra banda, creiem adequat tenir també present que els productes televisius sempre estan condemnats a cercar un equilibri entre el benefici econòmic i el valor cultural. Així d'acord amb Williams (1994, p. 142) la televisió de qualitat fa referència «to television's ongoing negotiation of the tension between economics and aesthetics». Equilibri que fins fa gairebé poc només havien aconseguit tenir pocs productes -quasi tots de la marca *HBO*- com ara *The Sopranos* (David Chase, 1999-2007) o *Seinfeld* (Larry David i Jerry Seinfeld, 1989-1998).

Arribats a aquest punt, creiem adequat tenir present les diferents etapes que ha travessat el mitjà televisiu. Això doncs, no podem sinó recollir les dues etapes diferenciades per Umberto Eco (1986) anomenades com a Paleotelevisió i Neotelevisió. El primer període correspondria als inicis de les emissions televisives i arribaria fins als



anys huitanta del passat segle. Estaria caracteritzada per una televisió d'alguna manera innocent, dominada per l'estat i, per tant, enfocada a la comunicació institucional. La segona etapa, la NeoTV començaria als anys huitanta i seria el moment en el que la televisió pren consciència de sí mateixa, com a mitjà, com a discurs i com a mode de representació. Com diu Eco (1986, pp. 200-201), «la característica principal de la Neo TV es que cada vez habla menos (como hacía o fingía hacer la Paleo TV) del mundo exterior. Habla de sí misma y del contacto que está estableciendo con el público». D'aquesta manera, com ja hem observat al capítol anterior d'aquesta investigació, la intertextualitat i l'autoreferencialitat són trets essencials del discurs televisius.

Ara bé, d'acord amb Gordillo (2009), creiem adequat sumar una altre estat evolutiu en la xicoteta pantalla com és la *hipertelevisió*. Gordillo (2009, pp. 24-25) prenent com a referència les reflexions de Lipovetsky (2006) sobre els temps *hipermoderns* estableix que gràcies als programes de tele-realitat, la televisió, que fins aleshores funcionava com un mirall al que es reflectia la societat (Gordillo, 2009, p. 24)

Se convierte en *televisión ranura*, pues ya no es el espacio de lo cotidiano sino de lo ordinario: aparecen asuntos por debajo de lo considerado normal, violando la intimidad de los personajes y exhibiendo sin pudor las intimidades de otros que hacen alarde de ellas voluntariamente. Es la *televisión basura*, donde todas las tendencias que la neotelevisión aportó se exageran hiperbólicamente.

No obstant això, si bé és cert que el que diu Gordillo és una tendència que hem pogut comprovar a les pantalles i graelles televisives (la programació dels canals del grup *Mediaset* és una bona mostra), no resulta menys cert que la televisió, i en especial la ficció televisiva –nord-americana, però també l'europea- està vivint una etapa molt fructífera amb relats de qualitat que marquen un punt d'inflexió en la narrativa televisiva. Així doncs, podem dir que ens trobem en la tercera edat daurada de la televisió -les dues anteriors van tenir lloc als anys 50 i als 80 (Cascajosa, 2009)- en la que el serial televisiu ha evolucionat cap al cinema i ha cercat recursos narratius mai vistos abans modificant així les tradicionals estructures narratives del relat televisiu (Guarinos i Gordillo, 2011) tot i no abandonar del tot les velles formules ja conegudes pel públic (Tubau, 2011).

Aquesta etapa de la producció televisiva, d'acord amb García i García (2013, pp. 64-65), -que recull les investigacions de Jancovich i Lyons- estaria marcada pels següents trets:

- 1) La lluita de les *networks* per no perdre “l’audiència de qualitat” davant l’auge de la televisió per cable i per satèl·lit. La televisió de “cita obligada” està dissenyada per atraure un tipus d’espectador acomodat i culte que valora les qualitats pròpies de la literatura que presenten estos programes<sup>39</sup>.
- 2) El reconeixement de l’autoria de creatius individuals. El culte als autors televisius (habitual en el cinema des dels anys 50) és utilitzat per les cadenes de televisió com un reclam publicitari per tal d’atreure l’audiència.
- 3) L’interès de les cadenes televisives de pagament per desenvolupar una audiència internacional per als seus productes, en oposició a la tradicional funció de servei generador d’una esfera pública nacional de les generalistes.
- 4) La desregulació econòmica de la televisió nord-americana durant les dècades dels huitanta i noranta. La desaparició de les normes de la *Financial Interest and Syndication* i l’aparició de noves cadenes obliga a reorganitzar les estructures de programació de les *networks*.
- 5) La importància d’Internet en la definició de les relacions entre els textos televisius i les audiències, entre la indústria i els fans.

Per suposat, no és la nostra intenció oferir en aquesta investigació una anàlisi de les principals ficcions televisives ja que creiem que aquest no és el nostre camp i seria una qüestió més pròpia de l’àrea de la narratologia, la semiòtica i dels estudis culturals. No obstant això, sí que pensem que hi podem donar uns trets que ens ajuden a reflexionar al voltant del valor d’aquests relats i per què deuríem incloure’ls dintre de l’àrea de didàctica de la llengua i de la literatura.

Així doncs, podem dir que la narració televisiva va començar amb sèries com *Twin Peaks* (Marc Frost i David Lynch, 1990-1991) i *The X-Files* (Chris Carter, 1993-2002) un camí que ha (r)evolucionat aquest tipus de relats fins arribar a productes més complexos i selectes com *The Wire* (David Simon i Ed Burns, 2002-2008), *Breaking Bad* (Vince Gilligan, 2008-2013), *Sex and the City* (Darren Star, 1998-2004), o *The Sopranos* (David Chase, 1999-2007) passant per altres series més generalistes com ara

---

<sup>39</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l’autor.

*House M.D.* (David Shore, 2004-2012), *Desperate Housewives* (Marc Cherry, 2004-2012), *24* (Joel Surnow i Robert Cochran, 2001-2010) o *Lost* (Jeffrey Lieber, J.J. Abrams i Damon Lindeloff 2004-2010). Amb tot, hem de dir que aquest estudi no pretén oferir un anàlisi sobre el serial televisiu, sinó només pretenem reflexionar sobre les possibilitats narratives d'aquest mitjà i contribuir, en la mesura del possible, a fer veure que el relat televisiu ja no té res a veure amb el tòpic de la caixa *tonta*.

Com diuen Guarinos i Gordillo (2011, p. 372) la televisió actual

Se caracteriza por la búsqueda de fórmulas novedosas que conviven con algunos formatos canónicos como la *sit com* o la telenovela. Las nuevas series organizan insólitos y audaces contenidos, se basan en la hibridación a partir de géneros o subgéneros diversos y buscan nuevas fórmulas narrativas alterando las viejas estructuras tradicionales, consiguiendo series de culto que se convierten en verdaderos fenómenos mediáticos.

Si bé abans hem apuntat que el camí cap a la televisió actual comença amb *Twin Peaks*, pensem que el vertader salt endavant no s'hi dona fins que no arriba la sèrie *Oz* (Tom Fontana, 1997-2003), un dur drama carcerari amb escenes de violència explícita i sexe no menys explícit. Emesa per HBO, *Oz* suposà una avantguarda dels programes que vindrien després i que farien palès un dels eslògans del canal nord-americà com és «*It's not TV. It's HBO*». O, en paraules de Toni de la Torre (2016, p. 464) la principal contribució de la ficció de Tom Fontana fou «el hecho de transgredir los límites y empezar a navegar por un territorio hasta entonces desconocido».

Recollint les paraules de López González (2011, p. 351) *Oz* és «la primera de las series con el formato que hará famosa a HBO: temporadas de 10-13 capítulos, una hora de duración, emisión los domingos en *prime-time* y contenido controvertido». També creiem adequat ressaltar l'ús de tècniques narratives poc comuns fins al moment. Per exemple, un dels avanços narratius d'*Oz* és la ruptura ocasional de la quarta paret per tal de dirigir-se a l'espectador però d'una manera que interromp el flux narratiu com es solia fer a la televisió: al principi de cada episodi August Hill (Harold Pirrenau) dirigeix al públic amb una veu en off un monòleg o mirant a una càmera que gira al voltant d'ell –sempre amb moviments de càmera trepidants i aclaparadors– on explica quelcom de la vida en la presó que d'alguna manera té a veure amb el capítol mentre veiem als altres personatges. A més a més, cada cop que se'ns presenta un personatge nou el mateix personatge ens conta mitjançant un *flash-back* el motiu pel que ha estat empresonat com

si fos una estrella esportiva. Cada cop que August Hill fa un monòleg la vida en presó continua, al seu voltant com si tot el món hi fos aliè a les paraules del pres 95H522.

Ara bé, si de veres hem de pensar en un moment clau de la història recent de les sèries de televisió hem de tenir en ment *The Sopranos*, ficció creada per David Chase i que narrava les vicissituds d'una família de mafiosos de la ciutat de Nova Jersey unint de manera magistral el drama familiar amb el cinema de gàngsters. Com indica De la Torre (2016, p. 471), encara que la sèrie de David Chase era un producte televisiu -amb tot el que allò implica- al seu voltant es va crear un consens de que es tractava «de una obra que debía tratarse de una forma diferente a como se hacía hasta entonces con las series, como si ésta no perteneciera de hecho al mundo de la televisión, sino a un ámbito de la alta cultura» i arribant, fins i tot a ser la primera sèrie de televisió en entrar a un museu, ja que el MoMa de Nova York va dur a terme la projecció de les dues primeres temporades abans de l'estrena de la tercera (De la Torre, 2016, p. 476).

Mitjançant aquests tipus continguts, el canal de Nova York va cercar diferenciar-se de la resta de cadenes i, sobre tot, de les tradicionals *networks* que emetien en obert (Cascajosa, 2016; De la Torre, 2016; López González, 2011; Martin, 2014). Gairebé podem dir, per tant, que la (r)evolució de la serialitat televisiva no es pot entendre sense *HBO* com a principal agent productiu i motor del canvi que obriria el camí que després seguirien altres cadenes com ara *FX* (productora de *The Shield* [Shawn Ryan, 2002-2008] o *Sons of Anarchy* [Kurt Sutter, 2008-2014] o *AMC* (productora de sèries com *Mad Men* [Mathew Weiner, 2007-2015], *The Walking Dead* [Frank Darabont, 2010-] i la ja mencionada *Breaking Bad*).

Com bé diu Cascajosa (2016, p. 43)

La ventaja fundamental de HBO es que sus ejecutivos se dieron cuenta de los profundos cambios a los que se enfrentaba la televisión antes que muchos otros operadores: su rentable modelo de negocio, el de la televisión de pago, se pondría en cuestión en cuanto el cambio tecnológico ofreciera al espectador un número ilimitado de posibilidades para poder ver su contenido, empezando por el VHS y culminando con internet de banda ancha. Así, a pesar de tener ya una importante posición de liderazgo, a comienzos de los noventa la cadena comenzó a invertir una cantidad importante de recursos a la producción original, que serviría para redefinir su perenne estrategia de exclusividad.

D'acord amb Cascajosa (2016), López González (2011) i Martin (2014), el paper que té *HBO* –i que s'estén a altres cadenes- com a principal agent renovador rau en una qüestió gens fútil i unida al propi sistema televisiu dels EE.UU. La majoria de relats on s'han

buscat noves maneres de contar el drama televisiu són cadenes de pagament i, molt sovint, les anomenades com a cadenes *premium* (canals que resulten més cars que la resta d'emissores del paquet que es contracte i que no ofereixen anuncis). Així, la manca de publicitat espanta als creadors a buscar diferenciar-se de la resta de productes que emeten les cadenes convencionals (*MSNBC, ABC, FOX, CBS* i la pública *PBS*). En paraules de Cascajosa (2016, p. 56), «si *HBO* y *Showtime* producen series sofisticadas es porque sus abonados lo son, o pretenden serlo a modo de marcador social».

Des de la nostra òptica, aquesta ruptura es basa en dues qüestions importants i que anem a desenvolupar a continuació. La primera d'aquestes qüestions és la valorització dels guionistes de televisió (Cascajosa, 2016; De Rosendo i Gatell, 2015; Martin, 2014) com a autors televisius equiparables a qualsevol altre escriptor, qüestió que ha resultat en un major reconeixement i prestigi com a categoria professional (Rey, 26/08/2013) i principals creadors del programa i, la segona, és la desaparició de l'espectador mitjà, concepte que creiem que ha enriquit el(s) relat(s) televisiu(s) (López González, 2011).

### **3.2.1 El *showrunner* i la valorització de l'escriptor televisiu.**

Com hem apuntat abans, la televisió actual no es podria entendre sense el poder que ha anat adquirint el guionista televisiu com a autor de la història que vol contar així com sense el reconeixement tant per la crítica com pel públic. No obstant el fet de que la televisió és un art col·lectiu, aquesta, a diferència, per exemple, del cinema on l'autoria de la història –que no del film- sovint queda diluïda entre el director, el guionista i el productor, en la televisió cada cop està més clar que és el guionista el responsable de la ficció (motiu pel qual molts d'ells esdevenen si el programa té èxit, productors executius). Com assenyala Delphine de Vigan (2016, p. 141), els guionistes «són els nous demiürs omniscients i omnipotents. Són capaços de crear de dalt a baix famílies amb tres generacions, partits polítics, ciutats, tribus, en resum mons». I, com continua aquesta autora, eleven la narració serial televisiva a les cotes pròpies de la novel·la.

Recollint les paraules d'Alberto Nahum García Martínez (2014), «en la televisión –a diferencia de en el cine– el mayor impulso autoral recae en el guionista que idea la serie; él es quien, habitualmente, mantiene el control creativo ejerciendo como productor ejecutivo». Per a Toni de la Torre (2016, p. 463) «lentamente fue instalándose la idea de que la televisión era el medio en el que el guionista tenía el papel más importante y del que surgía la visión artística de cada proyecto, mientras que en el

cine este poder estaba en manos del director». Prenent les paraules de McGrath (22/10/1995) «in any case, it's generally the writers, nor the directors or the editors, who have the final cut». Així doncs, d'acord amb Concepción Cascajosa (2016, p. 102) «el mensaje es claro: las series son sus escritores».

Gràcies a aquesta valorització del treball creatiu del guionista (sobre tot als EE.UU.) podem dir que coneguem els noms dels escriptors que estan al darrere de les produccions de major èxit mundial. Així, a dia d'avui no ens resulten estranys noms com ara el de David Simon (*The Corner* [2000]; *The Wire* [2002-2008]; *Generation Kill* [2008]; *Treme*, [2010-2013]; *Show me a Hero* [2015]; *The Deuce* [2017]; David Chase (*The Soprano* [1999-2007]; Shonda Rhimes (*Grey's Anatomy* [2005]; *Private Practice* [2007-2013]; *Scandal* [2012-2018]); Matt Groenning (*The Simpson* [1989]; *Futurama* [1999-2013]; Aaron Sorkin (*Sports Night* [1998-2000]; *The West Wing* [1999-2006]; *Studio 60 on the Sunset Strip* [2006-2007]; *The Newsroom* [2012-2014]); Vince Gilligan (*Breaking Bad*, 2008-2013; *Better Call Saul*, 2015); Chuck Lorre (*Two Men and a Half*, [2003-2015]; *The Big Bang Theory* [2007]; Seth McFarlane (*Family Guy* [1999]; *American Dad* [2005]; *The Cleveland Show* [2009-2013]); Kurt Sutter (*Sons of Anarchy* [2008-2014]); Javier Olivares (*Isabel* [2012-2014]; *Víctor Ros* [2015-2016]; *Kubala Moreno i Manchón* [2012]; *El ministerio del tiempo* [2015-2017]); o Josep María Benet i Jornet (*Poblenou* [1994]; *Nissaga de Poder* [1996-1998]; *El cor de la ciutat* [2000-2009]; *Amar en tiempos revueltos* [2005-2013]).

Ara bé per a parlar de l'autoria en els relats televisius creiem adequat entendre, en primer lloc, la figura del *showrunner*, que segons Toni de la Torre (2016, p. 430) és el terme que s'utilitza «para designar al productor que se hacía cargo del día a día de una serie y era su principal mente creativa». O, dit amb altres paraules (Vila, Barceló i Fuentes, 2015, p. 34) «es el máximo responsable de una serie de televisión, por encima del director, y suele encargarse del guión (las líneas generales), producción, así como la dirección de algunos capítulos». A més a més, hem de tenir present que el *showrunner* com a tal és un concepte propi de la televisió nord-americana i que, per exemple, no hi trobem a la televisió espanyola com a categoria professional (De Rosendo i Gatell, 2015). Per a Cascajosa (2016, p. 99) el *showrunner* seria «el escritor que, tras trabajar en otros programas, crea su propia serie y se mantiene al frente de la misma como principal responsable creativo». Teresa De Rosendo i Josep Gatell (2015, p. 20) defineixen el concepte de *showrunner* com

el máximo responsable de una serie de televisión. Está a cargo de TODA<sup>40</sup> la producción, desde contratar al equipo técnico hasta dar el visto bueno al montaje pasando por la elaboración del presupuesto, la relación con la cadena, el casting y absolutamente cualquier cosa que ocurra en la serie. Además siempre es un o una guionista.

Això no vol dir que el *showrunner* siga el que escriu tota la sèrie, sinó que és el que coordina les tasques d'escriptura i imprimeix el seu segell sobre el relat. D'acord amb De Rosendo i Gatell (2015, p. 21) a una sala d'escriptura de guió hi ha més professionals com ara l'*staff writer*, l'*story editor*, l'*executive story editor*, el *co-producer*, el *producer*, el *writer's assistant*<sup>41</sup>, escriptors *freelance*, etc. cadascun d'ells amb les seves funcions marcades i el seu salari d'acord amb el conveni del sindicat de guionistes. Així, normalment cada professional treballa en la seva àrea i s'encarrega d'allò que encarrega el *showrunner*. Encara que aquest darrer revisa totes les tasques de la sèrie i, sobre tot, corregeix les versions dels guions, la signatura dels capítols recau en aquells guionistes que els ha escrit (encara que de vegades el *showrunner* signa el capítol pilot i el capítol final de la temporada).

Des de la nostra òptica, el fet de que el *showrunner* siga un guionista fica de manifest la importància que té al sistema de creació de sèries nord-americanes el fet de que una sèrie de televisió compte amb una veu pròpia. No podem dir el mateix de altres indrets (com ara a casa nostra) on difícilment un escriptor de televisiu pot tenir la mateixa responsabilitat creativa, per a bé i per a mal. A Espanya, la màxima autoritat en un programa televisiu, llevat de comptades excepcions com *El Ministerio del Tiempo*, sempre cau en un director executiu sovint aliè a l'escriptura de la sèrie (De Rosendo i Gatell, 2015).

Per altra banda, al controlar la història que es vol contar el *showrunner* té una major llibertat creativa, la qual cosa repercuteix de manera directa en la qualitat narrativa del producte que s'elabora. Açò no vol dir en cap moment que el *showrunner* no estigui controlat per la cadena, però sí que implica que té un major marge de presa de decisions que afavoreixen que pugui contar allò que en veritat vol contar i no el que la cadena –i els anunciants- esperen que conti.

---

<sup>40</sup> La majúscula pertany als autors.

<sup>41</sup> No hem traduït aquests termes perquè a l'estat espanyol no hi ha cap figura equivalent. De fet, ací el més semblant a un *showrunner* seria el coordinador/a de guions, que malauradament queda lluny de tenir el control creatiu de la sèrie.

Amb tot, hem de dir que la figura del *showrunner* amb tant de poder de presa de decisions no ha estat sempre tan ben considerada. D'acord amb Cascajosa (2016) el poder de l'autor televisiu no comença a consolidar-se tal com la conequem fins les darreres dècades del segle XX amb guionistes com ara Steven Bochco, Stephen J. Cannell o David Lynch i, sobre tot, gràcies a la vaga de guionistes de l'any 1988 on els escriptors de televisió van reivindicar, més enllà d'una millora salarial, també un major reconeixement artístic (De la Torre, 2016, p. 405).

Com bé apunta Cascajosa (2016, pp. 100-101), hi ha una sèrie de factors en els que rau la importància actual de l'escriptor i autor televisiu:

- 1) La importància adquirida pel serial televisiu, que va emfatitzar el treball del guionista com a responsable de les complexes narratives.
- 2) Els continguts complementaris tant en edicions en DVD com emeses abans o després d'acabar una temporada televisiva (per exemple *Talking Dead* al voltant de *The Walking Dead*, *Anarchy Afterword* al voltant de *Sons of Anarchy*).
- 3) L'exposició voluntària dels autors televisius a les xarxes socials, on Kurt Sutter (*showrunner* de *Sons of Anarchy*) i Damon Lindelof (*Lost*) van ser els pioneres en utilitzar-les per a establir un diàleg amb els seus fans.
- 4) I, per últim, la vaga de guionistes de la temporada 2007-2008 que va resultar en un nou acord que afavoria als professionals pitjor pagats i que gairebé va col·lapsar la producció televisiva (de fet, moltes sèries com ara *Braking Bad* en la seva primera temporada es van veure afectades per aquesta vaga).

No podem acabar aquest apartat sense tenir present un altre factor clau sobre l'escriptura de sèries de televisió i és el fet que molts professionals d'altres àmbits estan fent incursions a la petita pantalla. Si bé el més freqüent és citar casos de directors de cinema que també treballen en la televisió (amb els exemples d'Steven Spielberg, que des dels anys noranta ha estat lligat a la xicoteta pantalla, o Martin Scorsese) no podem deixar de costat tampoc la figura de l'autor que sovint escriu per al paper que compagina el seu treball amb relats pensats per a les pantalles). Com diu Cascajosa (2016, p. 112) a la televisió ara «no solo está el dinero, sino también el prestigio».

Així, autors com ara Dennis Lehane i George Pelekanos es troben al darrera d'alguns dels capítols de *The Wire* (en aquesta sèrie el mateix David Simon era també



un escriptor pública al moment de dur el seu projecte a *HBO* [Álvarez, 2013], o George R.R. Martin va treballar com a guionista abans de tocar l'èxit amb *Game of Thrones*. Amb tot, creiem que és Nic Pizzolatto l'autor que més esborrat les barreres entre llibres i televisió. Des de la nostra òptica, Pizzolatto va aconseguir amb la primera temporada de *True Detective* (emesa per *HBO* el 2014) mostrar a la xicoteta pantalla l'estil narratiu que fins a les hores sols havia mostrat als seus relats en paper. Dit d'altra manera, Pizzolatto escriu de manera semblant tant en paper com per a la televisió, tot i que per suposat es produeixen petites variacions degudes al format, l'estil d'aquest autor es troba igual de definit a *True Detective* com a novel·les com ara *Galveston*.

### **3.2.2 *Fuck the average reader*. La complexitat narrativa del drama televisiu.**

Com ja hem apuntat abans, la narració a la xicoteta pantalla ens ofereix relats que es distancien de la tradicional sèrie episòdica i que cerca un final satisfactori. Des de la nostra perspectiva això ocorre perquè degut a les estratègies de diferenciació empreses per les cadenes i canals de televisió de pagament s'ha consolidat al sistema televisiu una idea important: les sèries de ficció no han d'agradar tot el públic per igual (Cascajosa, 2007; 2016; Martin, 2014) junt a la consolidació de l'autor de televisiu com a figura reconeguda i amb poder de presa de decisions respecte a la seva obra.

Recollint que va dir David Simon a Nick Hornby «my standard for verisimilitude is simple and I came to it when I started to write prose narrative: fuck the average reader» (*The Believer*, 2007). Ara bé, com matisa el mateix Simon, l'espectador i el lector mitjà als EE.UU. solen ser homes blancs de classe mitjana i que viuen en zones perifèriques<sup>42</sup>. Sense aquesta intenció manifesta de no tractar de cercar aquest tipus de públic no hi podem entendre la ficció televisiva de principis del segle XXI.

D'aquesta manera, cadenes com ara *HBO* o *AMC* han tractat d'oferir uns productes més sofisticats que s'allunyen narrativament del que proposen les cadenes que emeten en obert. Des de la nostra òptica, això ha suposat un excel·lent brou de

---

<sup>42</sup> A Espanya però, hi trobem el concepte abstracte dintre l'imaginari col·lectiu dels autors televisius de la *señora de Cuenca* (es pot substituir Conca per qualsevol altra ciutat de la Meseta) per referir-se al tradicional públic objectiu de la televisió espanyola: dones de mitjana i avançada edat que viuen en entorns més o menys rurals i amb un nivell educatiu i cultural baix.

cultiu per a que autors com David Simon o David Chase trobaren el seu espai a les graelles televisives.

Tal com ho veiem nosaltres, aquesta voluntat de desmarcar-se de la televisió convencional ha tingut tres vessants importants: relats més difícils de seguir per a l'espectador (sense que això vulgui dir que no l'enganxen), uns personatges més complexos i amb una moralitat ambigua i uns continguts cada cop més esgarrifadors per a l'espectador.

D'acord amb Toni de la Torre (2016, p. 461), aquests canvis sorgits al calor de la televisió per cable suposen una nova manera d'entendre el mitjà televisiu que

sumerge al espectador en una experiencia de visionado distinta, sin interrupciones, que lo predispone a la contemplación y a la observación estética de las series, detectando sus valores culturales, identificando la mirada del autor que tienen detrás, apreciando los significados existentes más allá de la historia que se desarrolla y reconociendo las referencias culturales y las relaciones con otros géneros y géneros narrativos.

No obstant això, pensem que resulta important tenir sempre present que aquesta renovació no afecta a totes les produccions que es produeixen actualment. Per suposat, hem d'entendre que hi continuen coexistint una multitud de propostes narratives i formats, de més clàssiques i conservadores amb plantejaments més trencadors i avantguardistes. Amb tot, recollint la classificació de Guarinos i Gordillo (2011, pp. 376-377) podem dir que actualment hi podem trobar:

- Ficció seriada amb trames capitulars (*The Soprano*). Hi ha un *story-line* que dota de continuïtat i al que s'organitzen els continguts essencials de la sèrie, amb trames principals que cobreixen arcs d'episodis convivint amb trames secundàries que es resolen en cada episodi i que no solen posseir un pes determinat a la trama principal.
- Ficció capitulada amb sub-trames seriades (*House M.D.*), molt habitual en sèries professionals (*procedurals*) on els elements essencials de l'acció es plantegen i es resolen dintre d'un sol capítol, però les relacions entre els personatges componen una sèrie de sub-trames –essencials al conjunt de la sèrie, però de caire secundari considerant cada capítol de manera individual- amb continuïtat al llarg dels distints arcs episòdics.
- Ficció de trames paral·leles seriades i capitulars mesclades en cada episodi (*Grey's Anatomy*). Les trames seriades poden allargar-se durant

un arc d'episodis limitat i funcionen amb independència de les altres trames seriades constants, relatives a les relacions entre els personatges fixes del relat.

- Ficció seqüencial, on cada episodi desenvolupa una trama independent però s'allunya de la ficció autoconclusiva per la utilització de *cliffhangers* al final de cada episodi per elements sense resoldre en alguna trama secundària constant (*Lost* [Jeffrey Lieber, J.J. Abrams i Damon Lindeloff 2004-2010]).
- Ficció antològica (*Fear itself*). Els distints episodis mantenen una independència total. Ni personatges ni trames es repeteixen, tot i que existeixen elements narratius comuns a partir del gènere, la temàtica o l'espai. Tot i que aquestes autores marquen l'episodi com a punt de tall, pensem que també es poden incloure series antològiques per temporades com *American Horror Story* (Ryan Murphy i Brad Falchuck, 2011) o *True Detective* (2014).
- Ficció micro-episòdica o series d'esquetx (*La tira*) formades per petits relats auto-conclusius sense que guarden relacions temporals o de continuïtat entre aquests. De vegades es desenvolupen de manera continua però també poden desenvolupar-se a partir de distints *sketchs* que alternen al muntatge com si es tractara de trames diferents.
- Ficció serial amb temporades independents (*Damages*). Són ficcions amb arcs dramàtics serials que es tanquen al final de cada temporada. Les relacions entre cada una de les temporades mantenen certa independència, a pesar de que alguns elements de referència es conserven.

Pel que fa al tipus de relat i als canvis narratius, creiem adequat ficar la nostra atenció a dos productes que si bé són diferents pensem que la seua contribució ha resultat inestimable dintre de la tercera edat d'or de la televisió. El primer d'aquets dos és *The Wire* (David Simon i Ed Burns, 2002-2008). Un relat que tot i que pot semblar en aparença un drama policíac, es desenvolupa anant més enllà d'aquesta idea i ficant en qüestió el propi gènere policíac –i el sistema social nord-americà– *The Wire* és revela com una ficció que queda més prop del Nou Periodisme que de la ficció televisiva

convencional. Amb tot, no és això el que ens crida l'atenció d'aquesta ficció sinó el seu ritme narratiu. Acostumats a sèries policiaques amb un ritme narratiu ràpid (només cal veure amb quina velocitat resolen els casos els policies de *C.S.I.* [Anthony Zukier, 2000-2016]) a la sèrie emesa per *HBO* tot avança a un ritme molt més lent. D'acord amb Alvarez (2013) quan David Simon va tractar de vendre la sèrie als directius de la cadena de Nova York –que creien que era massa lenta- ja els va respondre que a *Moby Dick* el lector tarda més de cent pàgines en pujar al vaixell.

Per a Toni de la Torre (2016, p. 499) els trets més meritoris de la ficció creada per David Simon i que a la vegada convertien *The Wire* en un relat contrari a la mateixa narració televisiva i fet per a molestar a l'audiència de manera deliberada foren que

- 1) En lloc de centrar l'acció en un protagonista central, proposà un repartiment coral tan ampli que el protagonista era el context que unia els personatges (la ciutat de Baltimore, que funcionava com a exemple de ciutat americana).
- 2) En lloc de resoldre un cas per episodi, la resolució d'un cas es podia allargar durant diverses entregues o durant una temporada sencera (o fins i tot, podia succeir que els policies no aconseguiren resoldre el cas).
- 3) En lloc de centrar-se en les escenes d'acció i els trets heroics dels agents, es centrava en l'aspecte mundà i burocràtic de la seva feina, així com en la seva ineptitud i indolència i en les errades de la institució policial.
- 4) En lloc de separar als bons dels dolents, establia paral·lelismes entre ells, assenyalant la societat com a allò comú que els havia dut a l'indret al que es trobaven.
- 5) En lloc de facilitar a l'audiència la comprensió de les trames recordant elements clau, optava per exigir disciplina i tenia moltes trames en marxa al mateix temps, algunes de les quals desapareixien durant diversos capítols.
- 6) En lloc d'adaptar el llenguatge dels personatges al de l'audiència, mantenia l'argot del carrer (pel mateix motiu, els personatges no explicaven mai la trama a l'espectador quan parlaven entre ells).
- 7) En lloc d'utilitzar la música per a accentuar emocionalment escenes concretes, va evitar la música a excepció de la diegètica (que pertany al món on succeeix l'acció, de manera que els actors escolten el mateix que els personatges).

Com assenyala López González (2011, p. 363), l'èxit de la narrativa de *The Wire* «se cimenta en su novedosa estructura narrativa. “All the pieces matter” es una de las frases emblemáticas que evidencia la actitud desde el inicio de sus creadores de construir un relato diferente cuyo rasgo principal fuese el respeto hacia el espectador y su inteligencia». Així doncs, la formula de David Simon de fastiguejar a l'espectador mitjà no s'ha d'entendre mai com una invitació al maltractament cap al públic, sinó assumir que s'escriu per a persones intel·ligents que volen gaudir d'un bon relat front a la petita pantalla. Un relat que, al nostre parer, no té gens que envejar al cine o a la novel·la.

Ara bé, no podem deixar de banda el fet de que *The Wire* s'emetia al canal *HBO*, que, com ja hem dit, no és un canal de televisió generalista. Així doncs, resulta tal vegada una paradoxa que el relat televisiu més complex (Mittell, 2006) vingués d'una televisió en obert –i per tant, arribés a tenir un gran èxit de públic– com és la cadena del grup *Disney ABC*. *Lost* es va emetre entre els anys 2004 i 2010 i, com assenyala Mittell (2006, p. 38), la ficció creada per Jeffrey Lieber, J.J. Abrams i Damon Lindelof té com a atractius principals l'habilitat «to create sincere emotional connections to characters who are immersed in an outlandish situation that, as of this writing, is unclassifiable as science fiction, paranormal mystery, or religious allegory, all constructed by an elaborate narrational structure far more complex than anything seen before in American television».

Per endinsar-nos dintre del món de *Lost* hem de ficar-nos a la situació d'un grup de supervivents d'un accident d'avió en una illa remota del Pacífic (i ja tenim la primera relació intertextual amb Robinson Crusoe d'una banda, i d'altra banda amb el *reality show Survivor* [Tubau, 2011]. Ara bé, aquesta illa no serà una illa qualsevol, sinó que compta amb una mena de monstre i hi ocorren esdeveniments paranormals que faran que els protagonistes fins i tot viatgen en el temps. D'acord amb Guarinos i Gordillo (2011, p. 378) «Perdidos es el máximo exponente del collage temporal de largo recorrido. Su estructura compleja no afecta sólo al interior de cada capítulo, que también, sino esencialmente al diseño total de las seis temporadas existentes». D'acord amb aquestes dos autores (2011, p. 380) altres trets característics de *Lost* són l'autoreciclat d'imatges, l'autoreferencialitat, el muntatge en paral·lel que interromp trames, la intertextualitat i l'ús del *cliffhanger* i del *McGuffin*.

No obstant això, creiem adequat centrar-nos el paper que hi juguen els *flash-backs* i els *flash-forwards* a *Lost*. Sovint a cada capítol –sobre tot a les primeres

temporades- hi trobem un *flash-back* que ens explica quelcom de la vida d'un personatge que resulta important a l'episodi. D'acord amb Anna Tous (2010, p. 91) l'ús del *flash-back* en *Lost* respon a dues funcions:

- a) Augmentar la velocitat del relat i combatre el zàping elaborant un relat tramat i multigenèric.
- b) Comprendre millor la psicologia dels personatges i explicar un fet amb les circumstàncies que el precedeixen.

Conforme avanci la sèrie també hi trobarem *flash-forwards*, és a dir, avanços cap avant en el relat que anticipen quelcom que va a ocórrer. Fins i tot, en un mateix episodi hi podem veure trames que hi tenen lloc a dos moments de temps diferents però relacionades entre sí (com ocorre a la quarta temporada quan hi ha personatges al temps present i personatges als anys setanta).

Amb tot, pensem que resulta més convenient ressaltar la importància que té l'ús generalitzat d'un recurs narratiu poc comú en la televisió en obert com és el *flash-side*, salts del relat no a un altre temps –avant o enrere- sinó al no-temps. Mitjançant els *flash-side* podem conèixer una realitat paral·lela i les vides que tindrien els personatges si el vol d'Oceanic Airlines 815 hagués arribat a Los Angeles.

Per altra banda, no podem obviar el paper que hi juga la intertextualitat en *Lost*. Com la resta de productes culturals propis de la *hipermodernitat*, la sèrie d'*ABC* esborra les barreres entre els diversos estrats culturals i ho integra tot al seu discursos mitjançant referències intertextuals, que poden ser paròdiques o no. D'acord amb Anna Tous (2010, p. 103) hi trobem els següents tipus de referències intertextuals:

- a) Recurrència intertextual meta-televisiva.
  - a. 1) Referències a altres sèries.
  - b. 2) Referències a altres programes.
  - c. 3) Referències cinematogràfiques.
  - d. 4) Referències *lyncheanes*.
  - e. 5) Referències d'informatius.
  - f. 6) Referències a còmics.
  - g. 7) Referències musicals.
  - h. 8) Referències d'esports.
- b) Recurrència intertextual literària

- c) Referències bíbliques i religioses.
- d) Recurrència temàtica i mítica.

Creiem adequat tenir present que, com ja hem avançat, el motiu d'aquestes referències intertextuals no sols és la paròdia –fins i tot les referències paròdiques poden tenir un tret significatiu per a conformar el caràcter d'un personatge, com ocorre amb el personatge de *Sawyer* (interpretat per Josh Holloway) (Tous, 2010)- sinó que també hi poden ser fonamentals per a que l'espectador compregui millor la història. D'aquesta manera, per exemple al capítol *Every Man for Himself* (Stephen Williams, 2006) quan Benjamin Linus porta a *Sawyer* front a un penya-segat, aquest no dubta en si va a executar-lo d'igual forma que a un dels protagonistes de la novel·la de John Steinbeck *Of Mice and men*.

Així doncs, donats els trets narratius de *Lost* que la fan gairebé inclassificable (Guarinos i Gordillo, 2011; Mittell, 2006). Recollint les paraules de Peris (2015, p. 117) al respecte de la sèrie pensem que *Lost* es troba immersa en una «compleja y confusa estructura narrativa, de aires rizomáticos, con una maraña de tramas y subtramas que se mezclan unas con otras en una especie de jardín borgiano a veces difícilmente explicable». Podem dir, per tant, que el que suposa aquest relat no és ja una història amb múltiples lectures i referències intertextuals que l'espectador a de conèixer i interpretar (Tous, 2010), sinó que hem de pensar *Lost* «less like a conventional story and more like a puzzle-game» (Gray i Mittell, 2007, p. 18). Puzzle que com la resta de trenca-closques ha de ser resolt per un espectador que mai més pot ser passiu.

Pel que fa als personatges de moral ambigua, no hem de tenir present el fet de que en la televisió actual els personatges, així com les seves motivacions, són cada cop més complexes a la vegada que humanes. Com assenyalen Lozano, Raya i López (2013, p. 15), «se ha pasado rápidamente del héroe al antihéroe y ahora vivimos en la época dorada del villano, entendiendo este como aquella figura antagónica al héroe clásico, como un personaje que se guía por un código de conducta inmoral».

Sense aquesta premissa no podríem entendre l'existència de personatges de *Tony Soprano* (James Gandolfini), *Vic Mackey* (Michael Chiklis), *Jimmy McNulty* (Dominic West) o *Walter White* (Bryan Cranston)<sup>43</sup>. En aquest sentit, *Tony Soprano* és un

---

<sup>43</sup> Encara que no és l'objectiu d'aquest treball, no podem deixar de banda el fet de que tots ells són homes blancs i heterossexuals entre els quaranta i els cinquanta anys.

gàngster de dubtosa moralitat, però que arrastra una sèrie de traumes infantils amb la seva mare i per això ha d'anar al psiquiatra; *Vic Mackey* és un policia corrupte però que a la vegada és també un pare de família amb tres fills (dos d'ells diagnosticats amb trastorn de l'espectre autista), i amb una manera molt trencadora d'entendre la tasca policial (i, per tant, de ruptura també amb la resta de sèries policíiques). Com diu el propi *Mackey* (en Martin, 2014, p. 88). «El poli bueno y el poli malo se han ido. Yo soy un poli diferente»; Jimmy McNulty no deixa de ser un policia perseverant a la vegada que un alcohòlic incapaç de mantenir una relació sentimental estable; i *Walter White* és un frustrat professor de química que donat que li diagnostiquen càncer de pulmó decideix produir metamfetamina per tal de deixar suficients diners a la seva família. Personatges tots ells que disten del que la televisió ens tenia acostumats.

Per últim, pel que fa als continguts, hem de dir que moltes d'aquestes ficcions – llevat de *Lost*- s'han caracteritzat per un tret comú: l'ús de la violència explícita i impactant. Per exemple, ja al primer capítol de *The Shield* (Shawn Ryan, 2002-2008) hi trobem una situació insòlita en televisió fins al moment com és el fet de que *Vic Mackey* (Michael Chiklis), el personatge protagonista es doni la volta durant un registre i dispari al cap –mirant a càmera, i per tant, a l'espectador- d'un company que era a l'hora un informant d'assumptes interns (acte que també condicionarà les set temporades de la sèrie i esdevindrà en última instància el catalitzador del final del relat). O el primer cop que veiem a *Walter White* és un home en calçotets al mig del desert que surt d'una autocaravana amb una càmera en mà per gravar un missatge al seus fills explicant-los perquè ha pres la decisió de cuinar metamfetamina. En la mateixa línia, no podem entendre l'emissió de l'episodi *The day will come when you won't be* (Greg Nicotero, 2016) de *The Walking Dead* (Frank Darabont, 2010-) conegut per l'aparició de *Negan* (Jeffrey Dean Morgan) i la seva especial brutalitat (capítol que per la seva banda no està exempt d'intertextualitat, ja que el plànol de la mort de *Glenn* [Steven Yeun] no deixa de ser un homenatge a la mateixa vinyeta del còmic).

Així doncs, hem de dir que el fet de no subestimar a l'espectador i pensar en aquest com un subjecte actiu i intel·ligent ha dut a la indústria televisiva a elevar el nivell dels seus relats, enriquint-los i dotant-los també d'una complexitat narrativa (el puzzle narratiu de *Lost*; el començament *in media res* de *Breaking Bad*) mai vista en cap mitjà fins aleshores.



### 3.2.3 El *blockbuster* se'n va a la televisió. El fenomen de *Game of Thrones*.

Al principi d'aquest capítol ja hem parlat de manera breu sobre el fenomen del *blockbuster* també com a narrativa. Com ja hem indicat el *blockbuster* cinematogràfic ja no és el mateix relat que quan aquest fenomen va començar als anys setanta (Shone, 2004). Des de la nostra perspectiva, tot i que la indústria cinematogràfica persevera en la seva cerca de relats súper-vendes, pensem que encara que alguns d'aquests films baten els records a les taquilles, queden lluny de *Jaws*, *Alien* o *Indiana Jones*. No hi pensem que siguin millors ni pitjors sinó només diferents.

Amb tot, no hi podem negar que el fenomen del *blockbuster* s'ha traslladat a la televisió. Per a Elberse (2014) la cerca de l'èxit massiu és un element inherent de qualsevol branca del sistema de producció cultural, i la televisió no escapa –ni pot escapar- a aquesta tendència.

Ara bé, si bé el primer gran èxit televisiu del segle XXI tant de crítica com de públic fou *Lost* –hi han hagut èxits de públic abans, però sovint no eren relats tan elaborats- i als anys noranta hi van triomfar *Twin Peaks* i *The X-Files*, pensem més adequat centrar la nostra atenció a la sèrie de *Game of Thrones* (David Benioff i D.B. Weiss, 2011-actualitat) ja que entenem que ha arribat a cotes d'aclamació mai assolides per un relat televisiu a nivell global.

D'acord amb Raya Bravo i García García (2013, pp. 56-57), les raons per les que *Game of Thrones* ha aconseguit un gran nivell d'èxit entre el públic són:

- 1) La revitalització del gènere fantàstic afavorit per la trilogia de *The Lord of The Rings* (Peter Jackson, 2001-2003) que va obrir el camí per a que l'adaptació de les novel·les de George R.R. Martin tingués llum verda.
- 2) El gust del gran públic pels relats seriatos converteix el mitjà televisiu en l'adequat per a l'obra de George R.R. Martin, autor que a més a més, posseeix una àmplia experiència en aquest mitjà.
- 3) El prestigi que les sèries de televisió han aconseguit en poc més d'una dècada amplia l'espectre d'interès d'una audiència més receptiva a tot tipus de gèneres dintre de la *quality television*<sup>44</sup>. A més a més, el fet que la màgia hi aparegui en petites dosis al llarg de la sèrie facilita la tasca d'arribar a un públic més reticent al gènere.

---

<sup>44</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

- 4) La cadena *HBO* es presenta com a garant indiscutible de qualitat. Així, es pot parlar d'una acceptació més generalitzada de la fantasia èpica, al reconèixer en *Game of Thrones* les senyes d'identitat de la cadena: fragmentació dels relats, tractament cinematogràfic, alts pressupostos i absència de censura o límits a la creativitat.

Abans de continuar però, creiem adequat entendre també la part de la política televisiva d'*HBO*. Si bé, com ja hem vist, la cadena de Nova York és associada a la televisió més elitista, culturalment elevada i sofisticada, no és menys cert que no tot en *HBO* suposa ficció de l'estil de *The Sopranos* o *The Wire*. *HBO* sempre ha necessitat altre tipus de productes per tal d'engreixar els seus comptes i tenir espai per la ficció de qualitat, amb la que guanya prestigi i, per tant, capital simbòlic. D'acord amb De la Torre (2016, p. 574), una vegada va acabar *The Sopranos* –que unia un cert èxit de públic (i per tant, subscriptors) i èxit de crítica- *HBO* va optar per enlloc de cercar les dues vessants en una sola ficció tractar de produir programes que pogueren satisfer aquestes dues necessitats per separat, doncs «era más sencillo tener en emisión series que cumplieran una misión y series que cumplieran otra». Dins d'aquesta política podem entendre per exemple, el fenomen de *True Blood* (Alan Ball, 2008-2014), una sèrie de vampirs que proporcionava unes xifres d'ingressos res menyspreables (García i García, 2013) i que «permitiría al canal arriesgar con otras series que no tendrían la misma popularidad pero sí le darían prestigio, reforzando su marca y atrayendo subscriptores» (De la Torre, 2016, p. 576).

Ara bé, en el moment d'arribar *Game of Thrones* el joc per *HBO* ha canviat tornant així al moment de *The Sopranos* (però amplificat manera exponencial i massiva) i aconseguint unir les dues vessants de la seua oferta en un sol producte. D'una banda, a dia d'avui la sèrie té el suficient prestigi entre el públic i la crítica, guanyant fins i tot diversos premis *Emmy* ens anys successius i això com *Globus d'or*. D'altra banda, la ficció basada en les novel·les de George R.R. Martin suposa també una gran xifra d'ingressos per a la cadena amb seu en Nova York. Podem dir, per tant, que *Game of Thrones* ha aconseguit un equilibri més o menys perfecte entre art i indústria (García García, 2013, p. 64).

Hem pres esta decisió perquè creiem que resulta més convenient tractar *Game of Thrones* com el que és –més enllà del seu relat- un *blockbuster* cercat per la factoria de

producció televisiva i amb una producció gairebé cinematogràfica, tant per les xifres d'inversió –arribant uns seixanta milions de dòlars per capítol (Romero Berejano, 2013, p. 116)- com per la seua qualitat tècnica i narrativa.

En primer lloc, hem de dir que *Game of Thrones* aconsegueix, des de la nostra perspectiva tots els requisits que ha de tenir un *blockbuster*. Anant més enllà de la factura tècnica, la ficció d'*HBO* està basada en una sèrie de novel·les de gènere fantàstic escrites per George R.R. Martin als anys noranta. Aquí hi trobem el primer pas per tal d'aconseguir un *blockbuster*, aconseguir una bona història, a ser possible un *best-seller*.

En segon lloc, la sèrie utilitza girs inesperats de guió –morts sobtades de personatges protagonistes- així com molts *cliff-hangers* que creen una gran intriga en els espectadors que porta, a la seva vegada a una forta pressió narrativa. Si bé és cert que, com ja hem vist, el *cliff-hanger* és un recurs molt utilitzat en la ficció actual, entenem també què *Game of Thrones* sap utilitzar-lo de manera gairebé magistral.

I, per últim, no podem obviar, des de la nostra òptica, que la sèrie d'*HBO* ha esdevingut un fenomen de masses equiparable quasi al que hi van suposar al seu dia *Star Wars* o *Indiana Jones*. En parlar de *Game of Thrones* hem de fer referència també a la legió de seguidors que esperen amb ànsia devorar cada nova entrega de la sèrie, i també sobre l'aldarull que s'arma a les xarxes socials.

D'aquesta manera, *Game of Thrones* transcendeix el fenomen purament televisiu i es constitueix com una fenomen social i cultural –utilitzat fins i tot com a referent en política- més o menys propi de la cultura mediàtica de masses al que, no obstant, pensem que paga la pena donar-li un cop d'atenció i reflexionar sobre el que allò suposa.

### **3.3 Còmics i novel·les gràfiques.**

En primer lloc, volem destacar el paper que han jugat els còmics com a narracions pròpies de la cultura de masses. Podríem dir que, junt amb la cinematografia, el còmic representa un dels relats paradigmàtics dels mitjans de comunicació de masses gairebé des dels seus albors (Zunzunegui, 1984). Per tal de definir què entenem per còmic, prenem les paraules de Roman Gubern (1974, p. 5) que defineixen el còmic com «la estructura narrativa formada por la secuencia progresiva de pictogramas, en los cuales pueden integrarse elemento de la escritura fonética».

A aquesta definició creiem adequat sumar-li les paraules d'Scott McCloud (2009, p. 9) que entenen el còmic com a «ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en

secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector». A més a més, entenem que aquestes definicions no estarien completes sense les paraules de Will Eisner (2007, p. 10) que estableixen el còmic com un art seqüencial consistent en «un montaje de palabra e imagen, y por tanto, exige al lector el ejercicio de sus facultades visuales y verbales», així com la definició de Juan Antonio Ramírez (en Zunzunegui, 1984, p. 205) que remarca el caràcter literari a la vegada que industrial del còmic i el defineix com «un relato icono-gráfico o iconográfico-literario destinado a la difusión masiva en copias mecánicas idénticas entre sí, sobre soporte plano y estático y cuyos códigos (icónico y eventualmente literario) tienden a integrarse en sentido diegético-temporal».

Així doncs, s'ha de tenir en consideració que tot i que amb anterioritat a l'aparició dels còmics ja existia una combinació de llenguatge icònic i llenguatge literari (auques i al·leluyes) i a pesar de que hi ha autors com McLoud (2009) que es remunten fins als distants temps de l'Amèrica precolombina o als antics egipcis, considerem que (Gubern, 1974, p. 105) «los cómics nacieron el día en que la 'secuencia figurativa'<sup>45</sup> de talas y aucas y aleluyas se integró de un modo orgánico con el texto», una integració icònica-textual que és «propia únicamente de los cómics» (García Córdoba, 1983, p. 51). Dit d'altra manera, quan el component textual i el component icònic de la narració establiren una relació simbiòtica per a la narració d'un text literari. En paraules de Santos Zunzunegui (1984, p. 204):

Hay que anotar que *el cómic –o el tebeo, si se quiere en un lenguaje más popular- ha de ser considerado como un producto típico de la mass-culture*<sup>46</sup>, cuyo nacimiento puede fecharse como paralelo del cine 1895, cuando las primeras tiras de continuidad narrativa entre viñetas e integrando escritura y dibujo manual en el interior de éstas, aparecen en los diarios norteamericanos.

Per tant, podem dir que tot i que els còmics es troben plens de component visual, la qualitat semiòtica d'aquest tipus de narració rau en la unió entre el component icònic-visual i el component verbal. Com assenyala Yus (2002, p. 228), el significat del còmic «is found in the relationship between the processing of the visual and the verbal information».

---

<sup>45</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

<sup>46</sup> La cursiva pertany a l'autor.

Per altra banda, tot i que l'inici de la historieta es troba a les tires còmiques dels periòdics –i més en concret en la tira *Yellow Kid* (Coma, 1977; Gubern, 1974; Masotta, 1982)- creiem adequat destacar també l'aparició del *comic-book* i l'esdevenir del còmic com a producte propi de la indústria cultural. La producció industrial del còmic és un dels trets característics d'aquest gènere narratiu, ja que al llarg de la història d'aquest mitjà la producció industrial ha sigut la que ha condicionat –i en alguns casos coartat- la producció artística. D'aquesta manera, durant els anys vint i trenta del segle XX es va passar de la publicació de suplementos dominicals als que els còmics hi ocupaven una sèrie de tires en vinyetes a l'edició en format *comic-book* pròpia dels anys trenta. Aquesta producció de caire industrial ens porta a «una intensa división del trabajo que suele ser la norma en la creación de *comic-books*, con dibujantes para los fondos, otros para los personajes, o los automóviles, etc.» (Gubern, 1974, p. 58).

Ara bé, creiem adequat tenir en consideració el fet de que durant els anys seixanta i setanta, les grans editorials de *comic-books* en EE.UU. entraren en una crisi que feu minvar la seva producció i que va resultar, a la vegada, fonamental per al desenvolupament del còmic *underground*. A més a més, aquest fet va donar lloc que l'autor tingués més control sobre el relat que volia contar. Com explica Santiago García (2010, p. 146) «la figura del artista que realizaba por sí mismo su obra –guión, dibujo y rotulación como arte integrado- sustituía a la cadena de profesionales que trabajan en equipo en el *comic-book* convencional –guión, dibujo, tinta, color, rotulación como oficios separados». Esta etapa del còmic ens serveix com exemple del fet de que la creativitat del còmic es desenvolupa, sovint, amb cada crisi de la indústria editorial (García, 2010, p. 36).

Gràcies a aquesta crisi, podem dir que va sorgir el *comic-book* d'autor, que va derivar –si bé ja hi havia relats extensos en forma de còmic des dels seus inicis- en el naixement de un còmic extens i orientat també, a un públic adult. D'aquesta manera, fins i tot les grans editorials que hi havien estat camí de la fallida van apostar per aquest tipus de narracions. Amb tot, no podem oblidar que l'auge de la novel·la gràfica té lloc a les dècades finals del segle XX i a principis del segle XXI, moment en el que (García, 2010, p. 215)

En el nuevo panorama de las librerías generalistas y supermercados culturales se produce un reajuste, por el cual el material que conocíamos como alternativo, y que con frecuencia trata temas relacionados con la memoria, la

autobiografía, la historia o la ficción no de género pasa a ser el material dominante para un público lector en general y no especializado en cómic.

No obstant això, hi ha que tenir present que gràcies a la novel·la gràfica s'està desenvolupant un gènere narratiu propi (Coma, 1978), «una tradición nueva basada en valores literarios y artísticos propios que ya no compiten con la televisión como medio de masas, sino que se plantea como un medio de culto con su propia identidad y sus propios espacios» (García, 2010, p. 266).

Amb tot, el que ens interessa en aquesta investigació no és examinar les qüestions sociològiques de l'èxit del còmic, sinó investigar els seus modes narratius sorgits de la combinació gràfica de la imatge i la paraula que han convertit a aquest tipus de relats en un «exitoso híbrido de ilustración y prosa» (Eisner, 2007, p. 10) i com integrar-los dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura. No es pot concebre l'operació de lectura de l'art seqüencial sense comprendre per complet el seu llenguatge i la seua narrativa ja que (Gubern, 1974, p. 176) «a pesar del aparente automatismo de tal lectura, examinada en detalle se revela como una coordinación de operaciones relativamente complejas, que abarcan la lectura interior de la viñeta, la interrelación entre viñetas consecutivas y los textos de apoyo en tercera persona».

Així doncs, en primer lloc, s'ha de tenir en compte que malgrat que la narració gràfica es base en la separació de la història en vinyetes que tenen una significació espacio-temporal (Gubern, 1974; Masotta, 1982; Postema, 2013) i que impliquen «la presencia de pensamientos, ideas acciones o emplazamientos» (Eisner, 2007, p. 40) però sempre tenint present que la continuïtat narrativa es fonamenta en que «the moment that is shown is unfinished» (Postema, 2013, p. 13). Com continua la mateixa autora, «it asserts itself as a fragment of a larger whole. This whole is a continuing narrative, no matter how simple». A més a més, s'ha de tenir present també que la forma de la vinyeta pot variar en funció del que es vulgui contar, com ocorre, per exemple, al utilitzar vinyetes més allargades per a simbolitzar el pas del temps (McLoud, 2009, p. 101).

Per altra banda, pot arribar a tenir tanta importància el que es mostra en les vinyetes com el que es queda entre –els carrers– aquestes, constituint així el que McLoud (2009) anomena el fenomen de la clausura. Mitjançant aquesta clausura «completamos mentalmente lo que está incompleto basándonos en la experiencia» (McLoud, 2009, p. 63). Així doncs, aquest fenomen -que des de la nostra òptica no

deixa de ser una variant de l'intertext lector-, esdevé el centre de la narració gràfica (com també ocorre amb el cinema o la televisió). A més a més, aquesta clausura representa (McCloud, 2009, p. 69) «una suerte de contrato secreto entre el autor y su público».

Creiem adequat afegir que al llegir un còmic, quan passem de vinyeta passem també per un procés de transició vinyeta-a-vinyeta que es constitueix *per se* en un element narratiu (d'igual manera que ocorre amb la resta de transicions audiovisuals). Nosaltres, a l'igual que McCloud (2009, pp. 70-74) prenem sis models de transicions vinyeta a vinyeta:

- 1) Moment-a-moment.
- 2) Acció-a-acció.
- 3) Tema-a-tema, en la que es segueix una escena o idea.
- 4) Escena-a-escena, basada en el raonament deductiu, ja que ens transporta a distàncies considerables de espai i temps.
- 5) Aspecte-a-aspecte, en la que es passa per alt el temps i el creador es centra només als detalls d'un indret, idea o disposició d'ànim.
- 6) *Non-sequitur*, que no ofereix ninguna relació lògica entre les vinyetes.

D'aquesta manera, si hi posem la nostra atenció a les transicions entre les vinyetes, observem que dibuixants amb diversos estils gràfics com ara Jack Kirby i Hergé basen la major part dels seus relats en vinyetes amb transició acció-a-acció, seguides de transicions tema-a-tema i transicions escena-a-escena. Patró que es repeteix en els diversos autors i còmics analitzats per Scott McCloud (2009, pp. 75-76).

En segon lloc, com ja hem mencionat abans, la producció de significat del còmic rau en la integració de la imatge amb la paraula. No obstant això, ens posicionem d'acord amb McCloud (2009, pp. 50-51) al pensar que en la narració gràfica, imatge i paraula poden arribar a ser «las dos caras de una misma moneda». En aquest sentit, creiem que s'ha de tenir present que al còmic, a l'igual que a la resta de relats audiovisuals, els elements gràfics o visuals s'hi posen al servei de la narració i de la història que es vulga contar. D'aquesta manera, per exemple, el tipus de globus varia en funció d'allò que l'autor vulgui transmetre (Eisner, 2007, p. 29), d'igual forma que pot variar també la mida de les vinyetes.

Així doncs, altre dels elements gràfic-narratius propis del llenguatge de l'art seqüencial a tenir en consideració les línies que, per altra banda -i com també ocorre amb les vinyetes en sí mateix-, poden arribar a esdevenir els pilars de la significació i del(s) sentit(s) del relat (Eisner, 2007, pp. 46-48). Aquestes línies poden ser utilitzades per a transmetre la idea del moviment –en aquest cas, s'utilitzarien línies cinètiques- com també els estats d'ànim i les emocions dels personatges (McCloud, 2009, pp. 111-137), variant així el tipus de línia i de traç, que es transformen en metàfores visuals en funció d'allò que es vulga expressar.

A més a més, quan analitzem o estudiem un còmic, ho hi podem deixar de costat que aquest tipus de relats es poden relacionar amb la resta de narracions sorgides amb els mitjans de comunicació de masses ja que els còmics (Postema, 2013, p. XVIII)

Share characteristics with a number of different art forms. Like written literature, comics tell stories and employ words. Besides the text, and unlike (most) literature, comics also use images, most often in the form of panels on pages. Like film, comics tell stories and use images, but in contrast with film, the images in comics all exist simultaneously, separated only space, whereas the images in film all exist in the same place (the screen) and replace one another over the time. Thus, the formal aspect of comics that most clearly sets it is built up of sequences of images that work together to construct a narrative.

Així, si hi volem estudiar de la manera correcta el fenomen de la narració gràfica i recuperant el pensament d'Adorno i Eisler (2005, p. 13), Fulton (2005), Ibarra i Mínguez (2007, p. 226) i Williams (1982) resulta imprescindible tenir en consideració la manera en la que aquests relats es produeixen. En paraules de Santiago García (2010, p. 266)

Tenemos que entender el cómic como medio integrado por la forma artística, pero también por las empresas editoras y sus crisis económicas, por las redes de distribución y sus avatares, por la caída de quioscos y el surgimiento de las librerías especializadas, por los rituales y prácticas de los lectores, por el coleccionismo y los salones del cómic, por las variaciones de los formatos y el efecto que han causado y las razones por las que se han producido.

Així el fet de que el còmic estigui lligat als mitjans de comunicació de masses i a la producció industrial de la cultura influeix, també, en la ideologia del còmic –com ocorre amb la resta de productes de masses- tant com a gènere literari en general com als volums en particular (Sancho Cremades i Gregori Signes, 2008). Qüestió que considerem important i que s'ha de tenir en compte en el moment en el que estudiem l'art seqüencial.



Ara bé, no podem deixar de banda el fet que tot i que el còmic compta amb cert prestigi dintre del món acadèmic des del segle passat (Moix, 2007, p. 83), sovint es veu el còmic des del món educatiu en general i dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura com una eina de divulgació d'unes idees i valors determinats –com a instrument de propaganda- i sovint no es valora per la seva riquesa artística i narrativa (Ballester i Ibarra, 2015).

A aquesta visió del còmic cenyit a un utilitarisme didàctic creiem adequat sumar-li el fet de que aquest tipus de relat encara compta amb una gran quantitat de prejudicis dintre de la comunitat educativa que motiven el seu rebuig (el del còmic i també el dels lectors de còmic). D'acord amb Agustín Fernández Paz (2002), aquest rebuig neix amb el pensament que tindrien els docents respecte al còmic com a producte de masses i motivaria que alguns membres del professorat encara contemplant el còmic com un mitjà que «no contendría más que historias banales, contadas de un modo simple y superficial; valdrían para un rato de diversión, sin demasiadas pretensiones, pero para poco más» (Fernández Paz, 2002, p. 254).

No obstant això, no són poques les investigacions (Guzmán, 2011; Pomares, 2011; Prado, 1995; Rovira, 2011; Saiz, 2011; Valencia, Caro i Rodríguez, 2014) que ens parlen dels avantatges que té l'art seqüencial dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura. Per exemple, d'acord amb Saiz (2011) el còmic atrau als joves cap al fet literari i pot contribuir a la creació de l'hàbit lector, tant en les primeres etapes de l'educació com també en l'educació secundària. I, a més a més, també contribueix a la formació de l'intertext lector dels discents (Valencia, Caro i Rodríguez, 2014), que com veurem més endavant és un dels pilars fonamentals de l'educació lectora i literària (Ballester, 2007, 2015; Mendoza, 2001, 2004, 2006, 2010;).

Per altra banda, com apunten Guzmán (2011) i Prado (1995) el còmic representa per les seves característiques inherents un element clau que possibilita el pas per als estudiants d'una educació lectora i literària basada en el paper cap una educació en comunicació. Dit d'altra manera, donat que el còmic es troba a mig camí entre les narracions escrites tradicionals (novel·les, contes) i el llenguatge audiovisual, pensem que pot esdevenir un pont entre aquests dos llenguatges ja que «supone un medio de comunicación que permite comprender procesos y escrituras que se dan también en otros medios de comunicación más complejos como cine y TV» (Prado, 1995, p. 73). Mitjans als que ens agradaria sumar, també, els videojocs.

Per últim, tot i aquests avantatges que ens aporta la inclusió del còmic a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, pensem també que el fet de que l'art seqüencial formi part de l'educació lectora i literària s'ha de deure també a que és un tipus de relat –i d'art- que després de cent anys d'història ha de formar part de l'educació per seu propi dret. A més a més, incloure el còmic a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura suposa també atorgar-li un reconeixement social i cultural (Rovira, 2011). Dit d'altra manera, donat que sovint no es qüestiona la lectura de novel·les que considerem obres cim de la literatura i la cultura universal, creiem també que deuríem incloure els còmics a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura pel mateix motiu, és a dir, no pels beneficis que porten –que també, però sense caure dintre de l'utilitarisme didàctic– sinó com una part més de l'educació literària i com a mitjà de gaudi lector i plaer estètic.

### **3.4 Videojocs.**

En aquest apartat del present treball abordem el que tal vegada siga un dels mitjans narratius que més es desenvolupe en els pròxims anys i en el que, a la vegada, allò que entenem per literatura està experimentant grans transformacions això com canvis radicals. Fent-nos ressò de les paraules de Jonathan Ostensio (2013, p. 71), els videojocs han de ser introduïts dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura «because they represent some of the most important storytelling in the 21<sup>st</sup> century».

Per a Gil Juárez i Vida Mombiela (2007, p. 95)

Al igual que las novelas, las películas o la televisión, se componen a menudo, aunque no siempre, por supuesto, de narrativas. Narrativas que contienen muchos de nuestros mitos, de nuestros miedos, de nuestras esperanzas e ideales. Narrativas que a veces nos pueden ayudar a comprender de forma crítica nuestros modos de vida.

Malgrat que hi ha diversos tipus de videojocs –com mostren les classificacions d'Aragón (2011, p. 98); de Diego Levis (1997, p. 167); d'Ariadna Gil Juárez i Tede Vida Mombiela (2007, pp. 20-27); i la de David Tubau (2011, pp. 169-172)- creiem adequat centrar-nos a l'hora d'afrontar aquesta reflexió sobre els videojocs a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura en els videojocs dotats d'un component narratiu. D'aquesta manera, prenem la decisió d'excloure d'aquesta investigació –sense descartar estudiar-los en futurs projectes- gèneres com ara els videojocs de lluita (*Tekken*, *Mortal Combat*); els videojocs basats en esports (les sagues *Fifa*, *ProEvolution Soccer* o *NBA Live*); els videojocs d'estratègia (*Age of Empires*; *Total War*, *Commandos*); així com els

simuladors tant de conducció (*Need 4 Speed; Gran Turismo*) de pilotatge d'avions (*Ace Combat*) i els títols als que el jugador esdevé una mena de déu que controla el sí dels personatges (la saga *Sid Meier's Civilization*; la saga dels *Sims*).

Per tal d'oferir al lector una tipologia del gèneres del videojocs d'una manera més clara i senzilla, prenem la taula elaborada per Aragón (2011, p. 98) i hem ressaltat de color gris clar aquelles categories de la graella en les que centrem la nostra atenció en el present treball (tot i que això no vol dir que neguem el potencial narratiu de la resta de videojocs):

TIPUS DE VIDEOJOC	EXEMPLES
<b>Arcade (tipus plataforma)</b>	<i>Pacman, Super Mario Bros. Sonic, Doom, Quake, Street Fighter...</i>
<b>Esport</b>	<i>FIFA, PC Fútbol, NBA Live, Formula 1 Grand Prix, Need For Speed...</i>
<b>Jocs d'aventura i rol</b>	<i>King Quest, Indiana Jones, Monkey Island, Final Fantasy, Tomb Raider, Pokémon, Ultima Online...</i>
<b>Simuladors i constructors</b>	<i>Simulador de vol Microsoft, Sim City, Tamagotchi, The Incredible Machine...</i>
<b>Jocs d'estratègia</b>	<i>Estratego, Warcraft, Age of Empires, Civilization, Lemmings, Black &amp; White, Centurió...</i>
<b>Puzles i jocs de lògica</b>	<i>7th Guest, Tetris...</i>
<b>Jocs de taula</b>	<i>Trivial, Buzz, Escacs, Monopoly...</i>
<b>Jocs de Combat</b>	<i>Halo, Viercong, Call of Duty, Mafia...</i>

Menció a banda pensem que mereixen els jocs d'univers totalment obert com ara la saga GTA i els jocs de rol online multi-jugador massiu (MMOGs<sup>47</sup>, per les seves sigles en anglès) com ara el *Lineage* o el *World of Warcraft*. En aquests jocs –o deuríem dir universos?– els jugadors compten amb total llibertat de moviments i, per tant, de creació de relat. Però no només això, sinó que als MMOGs, donat el seus trets cooperatius els

<sup>47</sup> Aquestes sigles representen les inicials de *Massively Multiplayer Online Games*.

jugadors interactuen entre ells representant una mena d'obra de teatre constant i *on-line* en base als personatges que ells mateix han creat i interpreten. D'acord amb Steinkuehler (2007, p. 298) aquest jocs permeten als jugadors a través dels seus avatars «to interact not only with the gaming software –the designed environment of the game and the computer controlled characters within it- but with *other players*<sup>48</sup>, avatars as well. Conceptually, they are part of the rich tradition of alternative worlds that science fiction and fantasy literature provide us».

Així doncs, quan parlem de videojocs s'ha de tenir en compte, en primer lloc, la divisió del videojoc com una eina d'entreteniment i a la vegada com un element narratiu. D'igual manera com ocorre amb el còmic en el que les imatges i el text formen una complexa parella de ball (McLoud, 2009), als videojocs hi trobem la *jugabilitat* (les diferents opcions que permet al lector-jugador d'experimentar l'univers narratiu proposat pel videojoc) i la narrativa que condueix i enriqueix l'experiència lúdico-narrativa.

Tot i que no obviem que hi ha hagut una gran polèmica entre les dues branques de l'anàlisi dels videojocs (*ludologists i narratologists* en la terminologia de Jenkins [2004]) per tal de determinar quina de les dues vessants és la més important per a analitzar els videojocs, creiem oportú considerar que (Ostenson, 2013, p. 71) «the games of today have come to rely more on the elements of fiction in their design, and they represent unexplored territory in studying the nature and impact of narrative».

Ara bé, estudiar la narrativa i el fenomen dels videojocs significa, des de la nostra perspectiva, estudiar necessàriament la literatura ergòdica (Aarseth, 1997) ja que (Tubau, 2011, p. 174) «los videojuegos son un ejemplo perfecto de la narrativa multiforme o multinarrativa, puesto que combinan la hipertextualidad, que facilita el desarrollo de alternativas múltiples, con la interactividad, que permite que el jugador dirija la aventura». Com assenyalen López Valero, Encabo Fernández i Jerez Martínez (2011, p. 168), la interactivitat «supone una transformación radical en la forma de recepción de la ficción, la persona lectora se convierte en protagonista en ocasiones, o autor en otras, gracias a la interactividad».

A més a més, el fet de que siga el lector-jugador el que dirigeixi l'aventura porta a que aquest tingui una major implicació en el relat que la que pot experimentar a altres mitjans, com per exemple el cinema, la televisió o el còmic. Dit d'altra manera, en els

---

<sup>48</sup> La cursiva pertany a l'autora.

gèneres narratius com el cinema o la televisió (Tubau, 2011, p. 176) «el espectador está fuera de la historia, mientras que el usuario de un videojuego en realidad no permanece en su silla, sino que está dentro de la historia y se mueve constantemente, recorriendo los diferentes lugares de ese mundo imaginario que propone el videojuego». Així doncs, al videojoc el jugador no sols s'identifica amb un o diversos personatges, sinó que esdevé, en veritat, en personatge i protagonista de la història així com en motor del relat i, per tant «la experiencia de recepción se hace más rica y plural, más profunda y completa» (López Valero, Encabo Fernández i Jerez Martínez, 2011, p. 168).

Com diu García García (2006, p. 8)

Al narrar el juego, el jugador es ya el personaje. En la acción de jugar se crea el relato, y éste avanzará según el diseño del juego, pero dado el carácter textual del videojuego narra, textualiza por el mero hecho de jugar. Así es como el jugador se convierte en personaje.

D'aquesta manera, el lector-jugador té la possibilitat -també existent en altres relats com ara la novel·la tot i que no requereix un esforç imaginatiu tan gran com en aquesta- de dur a terme una veritable immersió en la història proposta pel videojoc. D'acord amb Murray (1999, p. 111), en aquesta experiència d'immersió

Buscamos lo mismo que cuando nos zambullimos en el océano o en una piscina: la sensación de estar rodeados por una realidad completamente diferente, tan diferente como el agua lo es del aire, algo que requiere toda nuestra atención y concentra nuestros sentidos. Nos divierte el movimiento fuera de nuestro mundo habitual, la sensación de alerta que se despierta al estar en un lugar nuevo, y el placer de aprender a moverse en él.

Ara bé, no hem de confondre mai aquesta immersió al relat amb la simple evasió de la realitat. D'acord amb García García (2006, p. 15) la diferència rau en que «sabiendo que una cosa es la ficción y otra la realidad, te absorbe por completo y entras en el mundo de la representación –juego/ficción de tal forma que desaparece el medio mismo (realidad virtual, texto, etc.) y el acto de leer y/o de jugar, y estás viviendo la situación como parte de la misma».

Aquests trets propis dels videojocs ens porten de manera necessària a una evolució del concepte d'autor –que també es troba als universos *transmèdia*- que deixa l'autor com a hom que controla –i crea- el relat (si bé sempre tenint en compte el paper del lector [Eco, 1962]) cap un autor que actua com un arquitecte narratiu (Jenkins, 2003). Prenent les paraules de Sánchez-Mesa (2007, p. 9) podem dir que

las narraciones no necesariamente han de entenderse como estructuras discursivas autónomas y de una sola pieza, dado que los juegos pueden y suelen formar parte de un contexto más amplio de relaciones narrativas transmediales y que, de igual forma, puede haber elementos narrativos en un nivel inferior dentro del juego.

Ara bé, com hem avançat prèviament, hi ha diversos graus de narrativa dintre del gènere dels videojocs (Tubau, 2011). Així les coses, podem trobar videojocs, que solen ser d'aventures i d'acció, en els que l'estructura narrativa és semblant a la de un film – estructura reparadora en tres actes i *happy end*- amb exemples paradigmàtics com ara la saga *Half Life* o la saga *Call of Duty*<sup>49</sup> en els que el jugador-lector té escasses opcions de sortir del relat creat pels autors del videojoc (Villa i Pérez, 1996, p. 129); videojocs d'acció-aventura en els que el jugador-lector té un major grau de llibertat per a explorar i moure's pel mon creat al videojoc però simple seguint un fil argumental del relat (les sagues *FarCry* o *Assassins Creed*); i, per últim, els videojocs en els que se li proposen al lector-jugador diverses trames narratives i queda a les seves mans escollir en quines centrar-se o dedicar més temps de joc.

Així doncs, cal tenir present que als videojocs als que la trama narrativa està tancada se li permeten al lector-jugador menys opcions –o gairebé cap- d'influir en la història proposada pel mateix videojoc. Dit d'altra manera, en aquest tipus de videojocs, faci el que faci el jugador-lector la trama continua igual. De fet, moltes vegades per tal de que el videojoc avanci s'ha de fer el que la història espera que fem. Per exemple, l'única manera d'avançar al relat de qualsevol dels videojocs de la saga *Call of Duty* és disparant trets i evitar caure abatut. Per altra banda, als videojocs més oberts, com ara *FarCry* se li permet al lector-jugador decidir què fer en determinats moments de la història per a influir, en major o menor grau, en el seu final.

Ara bé, són els videojocs amb una història tancada els que presenten un anàlisi propi d'una narrativa tradicional ja que, com ja hem avançat, molts d'aquests videojocs, com ara *Call of Duty: Modern Warfare 2* (Jason West, 2009) presenten una estructura narrativa en tres actes amb un *cliff-hanger* a l'epíleg –forma part d'una trilogia de títols- com si d'una pel·lícula es tractés.

---

<sup>49</sup> Dintre d'aquesta última saga és freqüent que no només es realitzen homenatges intertextuals a pel·lícules bèl·liques sinó que també compten amb la col·laboració de professionals lligats al cinema, com ara el compositor Hans Zimmer.

Per altre costat, encontrem també videojocs que en la línia dels llibres de «construeix la teva aventura» permeten al jugador-lector decidir els diversos girs de guió del videojoc. Així, per exemple al videojoc *Tom Clancy's Splinter Cell: Double Agent* el lector-jugador, immers al paper de protagonista, deu decidir si explotar o no un vaixell que es troba realitzant un creuer turístic al golf de Mèxic o traïr o no a un membre d'una organització terrorista. Totes aquestes decisions marquen no sols la seqüència o que s'està jugant sinó també la trama general del videojoc com a relat<sup>50</sup>.

Així doncs, podem dir que el videojoc a esdevingut en els darrers anys no sols en un passatemps i forma d'oci que mou milers de milions a l'any, sinó que a més a més s'ha transformat en una manera de contar històries que gairebé mai s'havia pogut experimentar abans.

Tanmateix, el fet de que existeixi una exclusió social d'aquest gènere narratiu en l'aula ens du a que, en primer lloc, el públic que consumeix aquests relats – majoritàriament públic infantil i juvenil- no siga conscient de les possibilitats narratives que li ofereix el producte cultural i narratiu que té entre les mans. En segon lloc i com a conseqüència del punt anterior, du a que aquest públic no tinga una educació mediàtica i una formació literària desitjable que li faciliti el gaudi i la comprensió crítica d'aquest tipus de relats.

### **3.5 Literatura *best-seller*.**

En aquest apartat és la nostra intenció reflexionar sobre una de les produccions culturals i narratives amb més difusió entre el públic i que, no obstant això, pensem que no se li presta tota l'atenció que seria necessària dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura. Des de la nostra òptica, si el que pretenem des de l'educació lectora i literària és formar lectors i ciutadans crítics, no podem deixar de costat un tipus de producció cultural que suposa l'exemple més clar de la literatura com a producte mediàtic i subjecte a les normes de producció i distribució de la indústria cultural (Gil i Jiménez, 2009) i sovint, amb l'ànim de crear productes súper-vendes o *blockbusters*

---

<sup>50</sup> Aquesta trama tracta d'un espia infiltrat en una organització terrorista i que, com agent doble, deu prendre decisions que comprometin la seva lleialtat cap a un o altre bàndol. Així, si el personatge decideix mostrar una major lleialtat cap als terroristes, serà perseguit pels agents del govern. Per contra, si du a terme actes de sabotatge contínuament dels plans terroristes, aquests l'acusaran de traïdor i acabar executat.

literaris (Mead, 2009). Com ens indica Lluch (2010, p. 111), en l'actualitat «este fenómeno podemos trasladarlo al mundo del libro juvenil cuando hablamos del diseño de narraciones o universos ficcionales pensados o promocionados para transformarse en auténticos éxitos de venta en diferentes formatos narrativos».

En aquest sentit, no hem d'oblidar, que la novel·la súper-vendes neix també amb la societat industrial (Gubern, 2010; Mattelart, 1998) i, en aquest sentit té a veure «con mucho de lo que le sigue, la viñeta cómica, el libro cómico<sup>51</sup>, el cine, la televisión» (Fiedler, 1986, p. 21), ficant així de manifest que si bé la literatura en paper i els mitjans audiovisuals s'influencien entre ells, no hem d'oblidar que fou la novel·la el gènere narratiu que va inaugurar, en l'auge de la revolució industrial, els grans relats de masses. Entenem doncs que el *best-seller* representa un fenomen literari que no va deslligat de la seua vessant cultural i comercial i, en definitiva, «como un auténtico producto de masas» (Carreño, 2013, p. 63). Un fet però que no es gens casual, doncs com ens recorda Gubern (2010, p. 42) «la edición de libros es la más antigua de las industrias de comunicación de masas», motiu pel qual no ens ha de resultar estrany que pràctiques d'altres vessants de la indústria cultural s'hi donen també al món editorial.

En primer lloc, el gir cap al neoliberalisme econòmic també ha afectat al món editorial, portant a que la major part de la producció de llibres actual estigui en mans de homes i dones de negocis. Recollint les paraules de l'editor Hubert Nyssen (2008, pp. 69-70) la part de la producció literària actual esta sotmesa a les normes de «*managers* formados a granel en las mejores *business schools*, un clero militante que tiene como religión las ganancias, y siguiendo una tendencia cada vez más pronunciada, las ganancias de rápida constitución<sup>52</sup>». Un tipus d'editor que Pierre Bourdieu (2012, p. 258) anomena com a «vendedor de estados de alma» i, com continua el mateix autor, «que domina perfectamente al aspecto comercial de la empresa editorial, y plenamente justificado para pensarse como un profesional, no puede no aparecer como amputado en una dimensión importante, propiamente literaria, en una estrategia específicamente editorial». Així, es crea un «mercado que favorece el éxito de la producción más comercial, apoyándola no solamente con una distribución más eficaz sino también especialmente con agresivas campañas de promoción y publicidad» (Gómez

---

<sup>51</sup> Creiem que per una errada de traducció el «libro cómico» fa referència en realitat al *comic-book*.

<sup>52</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.



Escalonilla, 2007, p. 167). És a dir, que aquest procediment de producció i distribució no es diferencia gaire de l'utilitzat a la resta de branques de la indústria cultural.

En aquest sentit, creiem adequat remarcar que la major part de la literatura ja no es distribueix en xicotetes llibreries. Més bé al contrari –i seguint un procés no que no resulta aliè als canvis socioeconòmics a nivell global-, la major part de les vendes de llibres ja es fan en grans superfícies *ad hoc* i supermercats culturals com ara *Barnes & Noble* o *Fnac* i també en grans superfícies comercials (supermercats, grans magatzems) que, per altra banda, està acabant amb el mercat del paper de les grans cadenes de llibreries (Schiffrin, 2006, p. 61) i també amb el rol del llibreter com a agent actiu de la formació literària dels lectors .

Per altra banda, com ja hem mencionat, el fenomen de la producció industrial de llibres no és nou. D'acord amb Vila (2011) i Viñas (2009) gairebé podem dir que existeix aquest fenomen des del moment en que els llibres comencen a distribuir-se a gran escala en les societats modernes. Fins i tot, autors com ara Vidal (2012) ja en parlen d'una producció semblant a l'antiga Roma, tot i que enlloc de ser els editors els principals agents de la producció literària, serien els llibreters els que haurien assumit aquesta producció de llibres. Per a Umberto Eco (2015) el *best-seller* ha vingut repetint-se al llarg de la història almenys des de que Dante va escriure la *Divina Comèdia*. Tal com ho explica el pensador bolonyès (2015, pp. 227-228), «no se trata de fenómenos extraordinarios sino habituales en la historia del arte y de la literatura, aunque época por época pueden haberse explicado de maneras distintas».

Així doncs, la qüestió del súper-vendes ja va preocupar fins i tot a filòsofs com ara Arthur Schopenhauer (2015, pp. 20-22) que distingia entre dos tipus de literatures. La primera d'aquestes una literatura veritable i duradora (que anomena literatura real) i d'altra només aparent que basada en la lectura de novetats per tal de poder conversar sobre aquestes en les reunions de societat. Com diu Schopenhauer (2015, p. 22)

Hay, en todo tiempo, dos literaturas que caminan de una manera bastante independiente la una respecto a la otra: una literatura real y una literatura puramente aparente. La primera se desarrolla hasta alcanzar la categoría de literatura duradera. Cultivada por gentes que viven para la ciencia o para la poesía, va con un paso serio y tranquilo, pero excesivamente lento; apenas produce por siglo en Europa una docena de obras; pero estas permanecen. La otra, cultivada por gentes que viven de la ciencia o de la poesía, va al galope a través del ruido y de los gritos de aquellos que la practican y presenta cada año millares de obras en el mercado. Pero al cabo de unos años, uno se pregunta:

¿Dónde están? ¿Qué ha sido de su renombre tan rápido y tan ruidoso? Así es que puede calificarse esta última literatura de pasajera y la otra de permanente.

En una línia semblant, trobem a Dostoievski (2017a, pp. 119-120), qui assenyala que a l'igual que hi ha dues literatures també hi ha dos tipus d'autors, uns que acaben al cànon i d'altres que malgrat ser admirats en vida «no sólo se borran, cuando mueren, de la memoria de todos sin dejar rastro y velozmente, sino que incluso en vida, apenas surge una nueva generación y reemplaza a aquella otra en que fueron influyentes, son arrinconados y olvidados con una rapidez increíble». Fet que no deixa de ser conseqüència, com assenyala Hermann Hesse (2016, p. 226) d'una cultura efímera lligada a la moda de temporada.

Ara bé, creiem adequat aclarir que el que nosaltres pretenem en aquesta reflexió no és tractar aquest tipus de relats com una mena de literatura mediocre o dolenta o inclús *sub-literatura*. Des del nostre punt de vista, no es pot negar que aquest tipus de literatura està al mercat –gairebé podríem dir que representa quasi tots els llibres que es venen- i té el seu públic tant infantil i juvenil com públic adult. Per tant, el que pretenem és, com ja hem mencionat, reflexionar sobre el fet literari i la seva relació amb el mercat –i la indústria editorial- per tal de poder oferir una educació lectora i literària adequada a la realitat del segle XXI. Com ens indica Margallo (2009a, p. 224) «si queremos evitar que estas lecturas se conviertan en menú único para algunos de nuestros alumnos, parece urgente hacerlas visibles, identificar su presencia en las lecturas adolescentes y comprender sus mecanismos de atracción». No hem d'oblidar que els nostres estudiants són lectors en formació i convé tenir en compte que l'itinerari lector que els oferim marcarà la seua relació amb el fet literari.

Així doncs, arribats a aquest punt, creiem adequat dur a terme una distinció entre dos tipus de *best-sellers*, prenent per a aquest fi la classificació que ens ofereix Vila (2011, pp. 27-28) i que recull una gran varietat d'idees d'altres autors. D'aquesta manera, diferenciem entre els *long sellers* o llibres que donen unes bones xifres de vendes durant molt de temps. Dit d'altra manera, els *long sellers* són llibres (sovint clàssics o obres literàries que poden arribar a tenir l'estatus de clàssics) que tot i que no solen tenir un *boom* de vendes, solen mantenir un volum estable d'exemplars venuts. En segon lloc, i en la posició contrària, hi trobem els *fast sellers* o llibres que es venen molt bé, però durant un termini curt de temps, és a dir, que experimenten un *boom* de vendes

l·ligat a una moda cultural (literatura nòrdica, de vampirs) i després cauen en l'oblit del públic.

Aquesta relació del *fast seller* com a fenomen *massmediàtic-literari* l·ligat a la temporalitat ens du a tenir en consideració que «*lo que fue un best-seller en su momento no produce el mismo beneficio simbólico que leerlo mientras es un best-seller*<sup>53</sup>» (Viñas, 2009, p. 76). No podia ser d'altra manera en una societat marcada per l'imperi de lo efímer (Lipovetsky, 1990) en la que les mercaderies –sobre tot els productes culturals i *massmediàtics* dintre dels quals hi trobem la literatura- estan predestinats a ser antics gairebé abans d'arribar a les xarxes de distribució.

Per altra banda, volem fer notar –a l'igual que Vila (2011)- un criteri mercantil com són les xifres de vendes per a classificar els *best-sellers* (per altra banda, no hi pensem que siga el nostre paper classificar-los atenent a la seva qualitat literària) i no els classifiquem atenent a quins són els llibres més llegits –que un llibre aconseguixi una gran quantitat d'exemplars venuts no vol implica de manera necessària que aquests es llegeixen. Així doncs, podem dir que el llibre ha evolucionat des del suport d'informació a un objecte de consum l·ligat al capital cultural (Baudrillard, 2009; Nyssen, 2008).

Per tant, hem de tenir en compte que el llibre està subjecte a les lleis del mercat (Dreytmüller, 2001, p. 84) i que, a més a més, (Blake, 2005, p. 104) «la venta y la publicación de libros están atrapadas en las redes de la globalización». Aquest fet desemboca en que (Viñas, 2009, p. 79)

La elección de un libro queda sujeta así a las mismas leyes a las que queda sujeta la compra de la mayoría de productos de consumo desde su salida al mercado. Lo que significa que escoger un libro, como comprar un producto determinado, puede ser en gran medida la respuesta a un estímulo mediático.

D'aquesta manera, al enaltir el principal objectiu del sector editorial com l'elevació del nivell de vendes dels llibres –sense tenir en compte la qualitat literària d'aquest o inclús de si en veritat s'ha llegit el llibre- tenim que tenir en compte també, que el sector editorial no es diferencia gaire –sobre tot pel que fa a la promoció dels seus productes- de la resta d'indústries culturals.

Arribats a aquest punt, creiem adequat dir que tot i que hem fet referència als *long sellers* el recollir la classificació de Vila (2011), creiem més adient, donat la seva

---

<sup>53</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

presència mediàtica, centrar el focus d'aquesta part de la present investigació als *fast sellers*, considerant aquests com producte estrella de la indústria editorial i lligats també a la resta d'indústries mediàtiques. Així les coses, des del nostre punt de vista, el *fast seller* té molt en comú amb el fenomen cinematogràfic del *blockbuster* (Viñas, 2009, p. 79) i amb altres productes de l'àmbit de la producció cultural massiva, com ara, els èxits discogràfics, fenòmens relacionats, a la vegada, amb el concepte de *McDonalització* desenvolupat per Ritzer (1996) que ja hem anomenat abans.

Com ja hem mencionat adés, aquesta *McDonalització* té més a veure amb la similitud entre les històries que amb una producció i distribució racional i optimitzada del llibre com a objecte físic. Podem dir per tant, que una de les claus de l'èxit d'un *fast seller* es basa en la repetició —com ja va assenyalar Schopenhauer (2015, p. 20) d'esquemes, patrons i estructures narratives a les que el públic ja hi està acostumat (Viñas, 2009). Per a Margallo (2009a, p. 233) és freqüent que aquest tipus de literatura empre 1) un llenguatge fàcil, reduït a la seua funció comunicativa; 2) la intriga com l'element central en la construcció narrativa; 3) el tractament dels temes que dicten les tendències del moment; i 4) la contextualització com un valor afegit.

Per altra banda, si bé és cert que aquestes repeticions sovint tenen a veure amb la narració cinematogràfica i audiovisual (Viñas, 2009), pensem que la resposta a aquesta qüestió s'hi deu a un motiu obvi com és l'estructura pròpia del sistema de comunicació i les relacions de sinergia entre les diferents vessants de la producció cultural (quan no en formen part del mateix conglomerat mediàtic).

D'acord amb Augros (2000) la qüestió és més fàcil de resoldre del que ens podria semblar a simple vista i la resposta rau en el fet que molts *best-sellers* foren, en un principi, guions de Hollywood, o almenys projectes de guió. Els estudis cinematogràfics i audiovisuals en general necessita d'una gran multitud d'històries per tal de funcionar. Això ens porta a que els estudis de Hollywood compren els drets de propietat intel·lectual d'un gran nombre de relats. En paraules d'Augros (2000, p. 79)

Lo ideal es convertir un guió en una novela de éxito antes de que se distribuya la película (Love Story, Love Story, 1970) o comprar, antes de que se publique, los derechos de la novela que luego se convertirá en un best-seller (El Padrino, [The Godfather, 1972]. Así la película terminada es aún más fácil de vender.

Malgrat que molts d'aquests projectes acaben en un calaix i només un nombre molt reduït arriba a la gran pantalla de manera directa, també és cert que molts altres es

revenen a les editorials. Ara bé, el procés no acaba en aquest punt sinó que és freqüent que l'estudi col·labori amb l'editorial establint una economia de sinergia. D'acord amb Kent i Gotler (2006, p. 97), el procés que sol seguir un text original propietat d'un estudi és el següent:

El manuscrito se entrega al editor, que inicia el proceso de publicación y después el proceso de impresión. Se tarda un mínimo de seis a nueve meses en meter ese libro de tapa dura en una imprenta y otro mes más en distribuirlo a las librerías. Este patrón también se aplica a los audio-libros. La edición en bolsillo generalmente sale entre nueve meses y un año después de la publicación de la edición en tapa dura. Normalmente el sentido de la oportunidad exige que una novela en tapa dura esté en tiendas en el momento en que la película se está rodando, mientras que la edición de bolsillo vinculada se publicará más o menos cuando la película se estrene.

Per altra banda, aquesta *McDonalització* de la literatura –i del relat en general, sense importar el suport en el que es manifeste– porta també a que quan un lector es disposa a comprar un *best-seller* ja adopte una certa predisposició de cara al que va a llegir. I, també, donat el caire temporal del *fast seller*, podem dir que aquest es «consumeix» ràpid i es rebutge abans, passant així de manera sovint a altre llibre súper-vendes. A més a més, al estar lligat a unes formes de distribució determinades –*Wal-mart, Fnac, Barnes & Noble*– el consumidor de literatura *best-seller* acudeix als esmenats establiments d'igual forma que el comensal que freqüenta els restaurants de menjar ràpid (cercant quelcom que endur-se a la boca ràpid i d'una més que dubtosa qualitat nutritiva –en aquest cas per a l'intel·lecte– si ho comparem amb els productes alimentaris. Amb això no volem pas dir que considerem que siga un error el fet de llegir aquest tipus de literatura –es pot gaudir tant amb un *BigMac* com amb un bistec– sinó que aquesta –d'igual forma que la resta de relats mediàtics– s'ha de llegir-se sent conscients del que tenim entre les mans.

Creiem adequat tenir present també que no hi ha una fórmula màgica per a escriure un gran èxit literari pel que fa al seu nombre de vendes. No obstant això, sí que hi podem dir que hi ha grups editorials que tracten sovint de fabricar els seus llibres d'una manera industrial cercant l'èxit de vendes. Com apunten Martínez-Cabeza i Espínola (2006, p. 51), a l'hora de fer un súper-vendes «los ingredientes no son del todo nuevos, pero es la medida de cada uno lo que lo hace único». Un exemple d'açò el trobem a la factoria de creació de continguts *Alloy Entertainment* (Mead, 2009) que es dedica a editar histories que després revenen a empreses del món editorial o per a la

seva posterior publicació i també a la indústria cinematogràfica (Universal) i televisiva (per exemple, la cadena *CW*) ja que *Alloy Entertainment* en veritat no publica cap novel·la. Podríem dir doncs que el seu negoci és la creació de continguts de manera semblant a les productores televisives, sols enlloc de centrar-se al món audiovisual es dediquen a crear relats per a omplir llibres, webs i graelles de televisió.

Fruit d'aquesta organització de producció industrial són les sagues de literatura juvenil i les seves posteriors adaptacions audiovisuals com ara *The Vampire Diaries*, *Pretty Little Liars*, o *Gossip Girl*. D'acord amb Rebeca Mead (2009) el secret de l'èxit d'*Alloy Entertainment* rau en la seva distribució del treball de manera semblat a com s'organitza la creació d'una sèrie de televisió o d'un projecte audiovisual. A *Alloy Entertainment* no existeix la figura de l'escriptor que treballa sol sinó que es treballa en equips d'escriptura. Com diu la pròpia Mead (2009, p. 4)

Alloy has developed a process with an industrial level of efficiency. Ideas are typically suggested in weekly development meetings and, if they gain the approval of Morgeinstein and Bank<sup>54</sup> are fleshed out into a short summary by an editor. A writer is asked to create a sample chapter on spec; if Alloy executives are happy with the sample, the put her (or, on occasion, him) on contract. The writer hashes out a plot with Bank, one or the other editors, and Sara Shandler, Alloy's editorial director (...). The group spends days brainstorming in the conference room, in the manner of television writers developing a series.

Encara que pot ser que alguns llibres i autors hi siguin fabricats (Dreymüller, 2001, p. 88) sí que hi ha una sèrie de trets –més relacionats amb el màrqueting mediàtic que amb la literatura- que caracteritzen al súper-vendes. Així les coses, pensem que tot i que no podem dir que totes les editorials fabriquen un *best-seller* de una manera premeditada – i, per tant, que hi hagi autors que escriguin segons unes determinades pautes en funció del gust del públic en cada moment- sí que ho podem establir una sèrie de trets per a identificar el fenomen del *best-seller*.

El fet de que no es pugui saber a ciència certa quan un llibre es va a convertir en un *best-seller* –fet que per altra banda, ens porta a que s'editen més llibres que mai (García Ureta, 2011) i també a que se'n destrueixin més que mai (Blake, 2005)- motiva que hi hagin llibres que estiguin en les llibreries en estat latent i que passats uns mesos de la seva publicació arriben a assolir una certa rellevància social i econòmica (Vila, 2011; Viñas, 2009). Com ja hem mencionat, el fenomen del súper-vendes no pertany

---

<sup>54</sup> Els executius d'*Alloy Entertainment*. Nota de l'autor.

només a l'àmbit de la indústria editorial, sinó que també hi podem trobar exemples semblants en altres camps de la producció de la cultura de masses, com, per exemple la producció musical i discogràfica. Així, quan la discogràfica *Geffen Records* va llençar al mercat el disc de debut –*Appetite for destruction*– dels californians *Guns N' Roses*, aquest àlbum va romandre més d'un any fora de les llistes d'èxit amb unes discretes xifres de venda. Posteriorment es va convertir en un dels àlbums de debut més venuts (Rivadivía, 06/08/2013), de manera semblant a com ocorreria després amb l'àlbum *Nevermind* de *Nirvana* (Montgomery, 2011; Watreus, 08/01/1992).

Per tant, quan la indústria editorial –o Hollywood– descobreix un èxit potencial –normalment lligat a les vendes a les llibreries i al fenomen boca a boca– desplega tots els seus mitjans de màrqueting per tal de promocionar-lo i augmentar així, de forma exponencial, el seu benefici econòmic (Vila, 2011) ja que (Viñas, 2009, p. 17) «no hay superventas posible si no entra en juego una maquinaria mediática de alto rendimiento».

No obstant això, sempre s'ha de tenir en consideració que (Viñas, 2009, p. 17) «sin el poder seductor de una obra literaria la mercadotecnia, por muy sofisticada que sea, no tiene nada que hacer». Un exemple clar d'aquesta pràctica el trobem al cas de J.K. Rowling i els llibres de Harry Potter. Abans de la publicació del llibre l'editorial va recomanar a l'autora britànica firmar el llibre com a J.K. Rowling perquè d'aquesta manera es podria atreure millor al públic juvenil masculí doncs «los libros de Harry Potter se pusieron en el mercado para niños (no para niñas)» (Blake, 2005, p. 59). Ara bé, si els llibres de Harry Potter no haguessin agradat als seus lectors, aquesta treta de màrqueting no hauria servit per a res.

Altres exemples de la maquinaria de màrqueting i promocional de la indústria editorial són, per exemple, les llistes dels títols més venuts (Viñas, 2009) o els premis literaris organitzats per les mateixes editorials (Belmonte, 2001; López de Abiada, 2001). No obstant això, tal vegada el cas més clar de l'ús del màrqueting el trobem quan l'obra d'un autor determinat –conegut pel públic o no– comença a anunciar-se a través dels mitjans afins a l'editorial o que hi formen part del mateix conglomerat mediàtic degut als processos de convergència econòmica i empresarial anteriorment descrits. Per tal d'il·lustrar aquesta pràctica prenem com a exemple el cas de la novel·la *El tiempo entre costuras* (Vila, 2011, pp. 127-128). Editada per la filial del grup *Planeta Temas de hoy*, la novel·la de María Dueñas es va promocionar a través dels mitjans de comunicació com ara *Onda Cero* –tot i que més endavant també s'hi feren ressò altres

mitjans- i, darrerament, la cadena de televisió *Antena 3* va realitzar una adaptació de la novel·la en format de serial televisiu. Per suposat, aquests mitjans formen part del conglomerat comunicatiu del *Grupo Planeta* (Serrano, 2010).

Aquesta situació va lligada de manera necessària la concepte (Baricco, 2006, p. 90) de la seqüencialitat de la literatura contemporània i que entén que aquesta literatura ja no es ceneix només al llibre sinó que abasteix i es veu reforçada, podríem dir que amb un clara voluntat *transmediàtica*, per altres àmbits de la producció de la cultura de masses que ofereixen també una continuació de l'experiència narrativa.

Per altra banda, creiem adequat fer referència al concepte d'autor-marca que encaixa d'una manera perfecta dintre de la narrativa i temàtica previsibles atribuïdes al súper-vendes. En aquest sentit, quan un autor aconsegueix un cert grau d'èxit –èxit lligat sempre al nombre d'exemplars venuts, que no implica un èxit o acceptació entre la crítica literària- podem observar com l'editorial –i sovint també la resta del grup empresarial- a la que pertany aquest autor volca tots els seus recursos comercials en l'autor i la seva obra. Quan Harry Potter hi va començar com a súper-vendes literari, l'editorial *Bloomsbury*, que començava a entrar en una difícil situació econòmica no va menysprear l'oportunitat de potenciar l'èxit de la saga de J.K. Rowling (Blake, 2005). Una vegada assolit l'èxit comercial de la primera novel·la, el concepte mateix de l'autor esdevé una marca que condiciona les següents produccions literàries ja que el públic sap el que esperar d'un mateix autor (Viñas, 2009). Així dintre d'aquesta categoria d'autors-marca hi podem situar noms com ara Arturo Pérez-Reverte, Carlos Ruiz-Zafón, John LeCarré, Stephen King, o Dan Brown. Autors amb un estil i una temàtica tan marcats que el lector ja sap més o menys el que va a trobar quan obri un llibre escrit per ells. Dit d'altra manera, autors que a l'igual que ocorre amb altres creadors artístics com ara directors de cinema (George A. Romero amb el cinema de terror, per exemple) han quedat encasellats dintre d'un motlle narratiu determinat.

No obstant això, tal vegada el concepte d'autor-marca com a operació de màrqueting el tornem a trobar a la literatura infantil i juvenil i, més en concret a la factoria d'*Alloy Entertainment*, on no resulta pas estrany que s'utilitzen escriptors fantasma rere els noms més coneguts de l'editorial. Així, per exemple l'autora Zoey Dean que escrivia els llibres de la saga *The A-List* va resultar en veritat un equip de sis autors, incloent-hi un tàndem format per un matrimoni (Mead, 19/10/2009, pp. 17-18).



A més a més, tampoc resulta estrany que quan un autor comença a tenir una certa rellevància i un èxit de vendes, les editorials llancin i promocionin altres autors que escriuen en la mateixa línia o temàtica semblant que el primer i, fins i tot, moltes vegades fregant amb el plagi literari (de manera semblant al que ja va succeir amb el *Quixot* i els seus imitadors). En paraules de Viñas (2009, pp. 95-96)

A nadie se le escapa que el increíble éxito de ventas de *El Código Da Vinci* motivó la aparición de varias imitaciones o si, se prefiere, de obras sospechosamente parecidas a la novela de Dan Brown. Xavier Moret citó algunas en uno de sus artículos: *El club Dante* de Mathew Pearl; *El códice secreto*, de Lev Grossman; *Imprimatur*, de Rita Monalidi i Francesco Sorti; *La sombra de Dios*, de John Case; *La orden del temple*, de Raymon Khoury; *La última cena*, de Javier Sierra; *La Hermandad de la Sábana Santa y la Biblia de barro*, de Julia Navarro; *El salón de ámbar*, *Iacobus* y *El último Catón*, de Matilde Asensi. No importa que alguna de estas obras, como el caso de *La Hermandad de la Sábana Santa* fuese escrita antes de conocerse *El Código Da Vinci*, pues la afinidad temática es suficiente para que muchos lectores que disfrutaron primero de la novela de Dan Brown persigan luego un placer similar en otras obras parecidas.

Aquest efecte d'imitació crea una sèrie de *booms* literaris capaços de sobresaturar les prestatgeries de qualsevol llibreria pràcticament fins a la total extenuació de l'espai disponible i que orientar al lector en la cerca d'una novel·la que s'ajusti a les estructures narratives i a una temàtica ja coneguda permetin, per una banda, adquirir una nova experiència lectora, i per altra, recordar l'experiència de llibre llegit.

D'aquesta manera, creiem necessari que s'integri la literatura *best-seller* dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura no sols com un incentiu per a la inculcació de l'hàbit lector, sinó també amb el motiu de poder dur a terme una lectura crítica de les obres literàries que conformen aquest fenomen narratiu i comercial. En paraules de Viñas (2009, pp. 137-138), i que subscriu en la seua totalitat

Frente a las obras acogidas bajo este término, siempre podrá existir – como ocurre ante cualquier obra literaria- una recepción crítica y una recepción acrítica. Quizás sean mayoría los lectores que ni pretenden ni están preparados para establecer una relación dialógica con el texto y, si esto es así, habrá que reconocer que las lecturas más frecuentes en el caso de los grandes éxitos de ventas son las llevadas a cabo por lectores no participativos que fácilmente se dejan conquistar, subyugar, por lo que podríamos denominar el flujo persuasivo de la retórica del *best-seller*. En estos casos lo que se da es pura persuasión, y no una verdadera comprensión. El lector disfruta con lo que se lee, se entretiene, pero no sabe –ni se lo plantea, ni le importa- cómo han conseguido entretenerle, cómo han conseguido que compre el libro que tiene entre sus manos, que lo lea y casi no pueda dejar de leerlo, y que después lo recomiende a otra gente y se muera de ganas de comentar cuanto antes esa lectura compartida. Lógicamente,

esta recepción acrítica es la que más fácilmente se presta a una manipulación ideológico-mediática porque está protagonizada por los lectores en gran medida desprotegidos, indefensos, al no contar con las armas intelectuales necesarias para defenderse. La suya no podrá ser nunca una recepción despierta, y estos lectores ignorarán siempre que su comportamiento pasivo es justamente lo que se necesita para que la manipulación ideológica tenga éxito.

Per tant, des del nostre punt de vista, cal abordar la lectura del gènere del *best-seller* (independentment de si és súper-vendes de qualitat o un *fast seller*) no sols com un pas intermedi de la formació del lector (Pennac, 1993) sinó també com una forma de conscienciació front a les narratives impulsades –i reforçades– des de la indústria cultural.

## 4) LA NARRATIVA TRANSMÈDIA

Als anteriors apartats d'aquesta investigació ens hem ocupat de reflexionar al voltant dels relats mediàtics més estesos tant entre el públic infantil i juvenil com també entre el públic adult. No obstant això, aquestes no són les úniques narratives que aquest públic té l'ocasió de consumir en l'actualitat, doncs el nou panorama comunicatiu i mediàtic multiplica de manera exponencial les possibilitats narratives dels relats contemporanis. Així doncs, creiem adequat situar la nostra mirada a la narrativa *transmèdia*. Des de la nostra perspectiva, si ja resultava una qüestió complexa la inclusió de les narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses al sí de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, amb el sorgiment dels relats *transmediàtics* han arribat també nous reptes a l'educació lectora i literària.

Des de la nostra perspectiva, les narratives *transmèdia* aporten a la inclusió de les relats dels mitjans de comunicació de masses a les aules de llengua i literatura una complexitat que a la vegada està dotada d'una necessitat urgent. En el capítol anterior reflexionàvem al voltant de la qüestió dels relats de masses degut a la seva àmplia difusió entre el públic, amb els relats *transmèdia* però ens hi trobem davant el fet de que narracions en forma de novel·la o de pel·lícula poden esdevenir fragments d'una història més gran sense perdre la seva condició de relats independents. Així, si fins ara no resultava estrany que quan hi parlem de la inclusió dels mitjans audiovisuals a l'àrea de didàctica de llengua i de la literatura moltes propostes anaven enfocades al visionat d'adaptacions cinematogràfiques de clàssics literaris (Romea, 2001) o l'estudi comparatiu de la narrativa fílmica amb la tradició literària (Guimarães de Sousa, 2000), amb el *transmèdia* ocorre que si no incloem la pel·lícula (o el còmic, el videojoc, la sèrie de televisió), potser el relat no s'acabe de concloure en totes les seves vessants i, per tant, la interpretació que els discentos hi facen mai podrà estar completa.

És per això que entenem que la inclusió de les narratives *transmèdia* dintre de l'àrea d'educació lectora i literària es torna en una qüestió d'especial rellevància si pretenem portar la formació lectora i literària al segle XXI. D'aquesta manera, creiem adequat front a la urgència que hem mencionant abans, reflexionar al voltant de les possibilitats dels *transmèdia* a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura. Ara bé, des de la nostra òptica hem d'entendre també que aquesta reflexió s'ha de dur a terme en dos sentits, per una banda hem de preguntar-nos què poden aportar els relats

*transmèdia* a la didàctica de la llengua i de la literatura, per altra –i qüestió que creiem no menys important- què hi pot aportar la didàctica de la llengua i de la literatura als lectors i espectadors d'aquestes narratives.

#### **4.1 Què són els relats *transmèdia*.**

Com assenyala Guarinos (2007, p. 17), els temps actuals estan marcats per una hibridació a través de l'ús dels diversos sistemes, estètiques, gèneres i productes que «imbrica medios de comunicación con sus respectivos sistemas sígnicos y mundos virtuales». Des del nostre punt de vista, aquesta hibridació dona com a principal producte narratiu els relats *transmèdia*. Per altra banda, encara que també s'han donat casos de l'ús del *transmèdia* en àmbits com ara la publicitat i la comunicació política no podem oblidar que la qüestió més important dels *transmèdia* no és la convergència mediàtica que els ha propiciat sinó que la idea mateix de *transmèdia* rau en la seva condició de relats. Com assenyala Vilches (2013, p. 42), «el legado cultural que recoge la transmedialidad a partir de los antecedentes del cine y la ficción televisiva es el de que sin héroes, sin historias que contar, no hay acontecimiento mediático alguno».

Dintre d'aquest context, l'adveniment els relats *transmèdia* l'entendem com l'evolució natural dels relats de masses en el temps de la convergència mediàtica (García Rivera i Bravo Gaviro, 2019). Com ja va anticipar Viktor Sklovski (1971, p. 54) «muy probablemente, la novela del futuro estará formada por relatos ligados entre sí por la presencia de un protagonista único». Partint d'aquestes paraules, nosaltres creiem que, a més a més, aquests relats hi tindran –hi tenen- lloc a través de diversos suports narratius i si bé no compartiran un protagonista únic, sí que hi compartiran una sèrie de personatges o, almenys, un univers narratiu en comú. I, encara més, recordem que Gubern (2010) ja ens assenyala que al naixement de l'art cinematogràfic ja hi havia aquesta mena de relats complementaris entre el cinema i la novel·la.

Així doncs, passem a definir què entenem per relat *transmèdia*. En aquest sentit, tot i que fou Marsha Kinder (1991) la primera en parlar de les narratives *transmèdia* com a sistemes d'intertextualitat comercial, creiem que per tal d'explicar què són els relats *transmèdia* no podem sinó fer referència a les ja clàssiques paraules de Henry Jenkins (2008, p. 101) que estableixen que una història *transmèdia* és aquella que

Se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración transmediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la

televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones.

Dit en altres paraules, un relat *transmèdia* és «un tipo de narración en que un mismo relato se despliega a través de diferentes medios y plataformas de comunicación» (Miguel Espinosa, 2017). Recollint també la definició proposada per Scolari (2013, p. 24) assumim que «las narrativas *transmedia*<sup>55</sup> son una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)» i que pren força degut als processos de convergència mediàtica descrits més amunt. En paraules de Jenkins (2003) «we have entered an era of media convergence that makes the flow of content across multiple media channels almost inevitable». Per a Vilches (2013, p. 41), es pot entendre la *transmedialitat* com la capacitat d'una història

para representarse en diferentes medios adaptándose a la forma de cada uno. Se trata del desplazamiento de un hecho, acontecimiento o circunstancia que dependen de un conjunto de contextos narrativos autoincluidos, dentro de los cuales se percibe la historia. La historia tiene una serie de constantes (las reglas narrativas que respetan la lógica de los hechos), de variables (las circunstancias) que determinan que el protagonista haga A o B, y los parámetros técnicos del medio.

Dit en altres paraules, una «narrativa transmèdia é uma história expandida e dividida em várias partes que são distribuídas entre diversas mídias, exatamente aquelas que melhor possam expressar sua parte da história» (Gosciola, 2015, p. 9). Com assenyala Peris (2015, p. 114), la narrativa *transmèdia* suposa «el desarrollo de un mundo narrativo que se expresa en múltiples medios, lenguajes y plataformas de comunicación». D'acord amb Aitana Martos (2016, p. 407) «la ficción puede haberse plasmado inicialmente en un filme, una serie de televisión, un cómic, una revista pulo o, últimamente, un videojuego (por ejemplo, *Resident Evil*), y de ahí, “transitar” hacia otros soportes, como el libro<sup>56</sup>».

Així doncs, podem dir que la força dels relats *transmèdia* «radica en la integració de múltiples textos para crear una narración de tales dimensiones que no se puede confinar a un único medio» (Llorca Abad, 2015, p. 103). Tanmateix, malgrat aquesta dispersió per diferents mitjans de comunicació, per a Rovira (2016, p. 59) troba

---

<sup>55</sup> La cursiva pertany a l'autor.

<sup>56</sup> Les paraules en cursiva i entre cometes pertanyen a l'autora.

a «Internet y los medios audiovisuales dos espacios centrales para la difusión y éxito de estas nuevas narrativas».

Per altra banda, hem de tenir present que si bé és cert que al *transmèdia* cada mitjà fa el que se li dona millor (Jenkins, 2008; Scolari, 2013) també és cert que «los componentes de esta narrativa son pensados desde el comienzo para diversos medios (televisión, web, cómic, móviles, videojuegos, novelas...) e implica la creación e microhistorias intersticiales que ocupan la espera entre temporadas (cómic, clips, videojuegos o mobisodes)» (Llorca Abad, 2015, p. 103).

Per a Guerrero-Pico (2012, p. 76), la narrativa *transmèdia* representa «el proceso por el cual una historia extiende su relato a través de diferentes medios, plataformas y lenguajes». Per la seva banda, per a Rodríguez Ferrándiz, Ortiz Gordo i Sáez Núñez (2014, p. 73) una història *transmèdia* «consiste en que elementos sustanciales de una ficción narrativa son diseminados sistemáticamente a lo largo de canales diversos, con el fin de propiciar una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada a través de todos ellos». I, per a Miranda i Figuero (2016, p. 117), aquesta narrativa «consiste en contar historias más complejas haciendo uso de diferentes medios, expandiendo de esta forma los mundos narrativos». I, en definitiva, representa la creació d'universos narratius capaços d'expandir-se de manera quasi infinita per diversos mitjans i plataformes (García Rivera i Bravo Gaviro, 2019) tenint en compte que cada entrega que ens arriba, bé siga en forma de pel·lícula, de còmic o de videojoc, no sols és un text independent (i es pot gaudir com a tal) sinó que «pone los “mimbres” para otros, abre todo un mundo de posibles “itinerarios narrativos”<sup>57</sup>(García Rivera i Barriga Galeano, 2016, p. 437).

Llorca Abad (2015, pp. 95-96) però, opta per estudiar el *transmèdia* des de la perspectiva dels continguts audiovisuals i estableix que

los contenidos *transmedia*<sup>58</sup> son aquéllos en los que lo audiovisual adopta diferentes formas, de un modo flexible y múltiple. Es decir, son contenidos que desde el momento de su ideación y tras las diferentes fases de producción, son aptos para se distribuidos a través de cualquier plataforma y pueden ser visionados o consumidos a través de diferentes terminales.

---

<sup>57</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a les autores.

<sup>58</sup> La cursiva pertany a l'autor.

Sigui com sigui, com assenyala Handler (2008, p. 151), el que és cert és que sovint els relats *transmèdia* comparteixen els següents principis:

- El projecte en qüestió existeix a més d'un mitjà.
- És almenys parcialment interactiu.
- Els diferents components (les diferents històries amb les que es dissemina el relat principal) serveixen per a expandir el nucli del relat.
- Els components estan integrats.

Per tant, com desenvoluparem més endavant, l'auge de la literatura *transmèdia* requereix, a la vegada, un nou tipus de lector-espectador capaç de moure's amb un cert grau de solvència a través de tots els codis de significació que formen part d'una narració *transmediàtica*. Recollint les paraules de Jenkins (2004, p. 124), «the richest understanding of the story world coming to those who follow the narrative across the various channels». Així doncs, el domini de diversos llenguatges i models de representació (cinema, còmic, novel·la, televisió, videojocs...) esdevé un fet necessari per a poder gaudir de la narrativa *transmèdia*.

Per altra banda, d'acord amb Peris (2015) hem de dir que la narrativa *transmèdia* en sí no és un fenomen narratiu nou ja que ha sigut un camí explorat per les indústries culturals i pel que han transitat des de *Disney* fins a *Star Wars* passant pels productes de *Marvel*<sup>59</sup>. No obstant això, el que sí que podem considerar com a nou és l'elevat nivell de producció textual que abasteix per una banda, els relats en sí i, per altra banda, tot allò que es ven com a *merchandising* i que no hem d'oblidar que també són productes textuais.

Ara bé, en cap moment podem dir que construir un relat *transmèdia* consisteixi *sols* en disseminar o fragmentar a la babalà la història que es vulga contar a través de diversos suports narratius. Un *transmèdia* és molt més que això ja que (Rodríguez Ferrándiz, 2014, p. 30) «se trata de que el universo narrativo, preferentemente amplio, complejo, dispone los relatos interrelacionados que lo forman en sustancias expresivas, en medios y plataformas distintos, que la *transmedialidad*<sup>60</sup> está al servicio de la narración».

---

<sup>59</sup> Tots ells formant part ara del conglomerat mediàtic de *Disney*.

<sup>60</sup> La cursiva pertany a l'autor.

A més a més, s'ha de tenir present també que el plantejament *transmèdia* és en no poques ocasions previ a la construcció del relat, «pensándose y diseñándose cada historia autónoma de un modo particular para cada medio» (Mora, 2014, p. 33) i que dista de ser una simple adaptació d'un suport a un altre (Baile, Rovira i Vidal, 2016). Per a Scolari (2013, p. 25)

Las narrativas transmedia no son simplemente una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera, el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. Esta dispersión textual que encuentra en lo narrativo su hilo conductor –aunque sería más adecuado hablar de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo- es una de las más importantes fuentes de complejidad de la cultura de masas contemporánea.

Fent-nos ressò de les paraules de Tubau (2011, p. 331) podem afirmar que «la narrativa *transmedia* es compleja y sofisticada y no consiste simplemente en inundar los diversos medios de piezas relacionadas con una misma historia, sino que se debe proporcionar al usuario diferentes ‘puntos de entrada’»<sup>61</sup>. En aquest sentit, no podem sinó fer-nos ressò de les paraules de Gifreu (2015, p. 71) i considerar que

A diferencia de lo que sucede en la traducción intersemiótica, en que se traduce una misma historia a otros lenguajes (por ejemplo, cuando de un libro se hace una película), en la narrativa transmedia cada medio o plataforma narra una parte diferente de un gran mundo. La estructura narrativa lineal clásica (inicio, nudo y desenlace) se transforma para crear un universo más o menos complejo alrededor de una historia. Para nutrir la atmosfera creada, se debe diseñar un sistema simbólico similar al de un hipertexto mediante un denso tejido de nodos de acceso. Aunque suele existir un elemento central, los productos independientes que conforman el sistema (nodos con puntos de acceso) deben articularse de manera autónoma.

Arribats a aquest punt, creiem oportú dur a terme una petita distinció entre relats multimèdia i relats *transmèdia*. Tot i que un relat *transmèdia* –o un dels relats que formen el *transmèdia*- pot ser a la vegada un relat multimèdia aquest tret no és definitori d'aquestes narratives. Així doncs, si bé una historia pot ser multimèdia i multimodal, integrant diverses semiòtiques (Contín, 2011; Hallet, 2009) com poden ser, per exemple, una pel·lícula o un *híper-relat*, un *transmèdia* no és una narració multimèdia ja que en aquesta narrativa «distinct media are always distinct» (Dena, 2009, p. 92). Dit en altres paraules, als relats *transmèdia* no hi trobem de manera necessària una

---

<sup>61</sup> Les paraules en cursiva i entre cometes pertanyen a l'autor.



integració de diversos modes semiòtics en un sol suport. Si això ocorre, segurament serà a un *híper-relat* o una novel·la multimodal i, per tant, seran trets definitoris d'aquests suports narratius, però mai del relat *transmèdia* en sí.

Per altra banda, hem de tenir present també que tota narració *transmèdia* segueix una sèrie de principis bàsics que són (Rodríguez Ferrándiz, 2014, p. 20)

- 1) Múltiples mitjans i plataformes en les que es dissemina l'univers narratiu.
- 2) La necessitat de que cadascun d'aquests faci amb l'esmenat univers el que sap fer millor, sense caure en redundàncies.
- 3) El balanç calculat entre relats que es sostinguin per sí mateixos en un sol mitjà i relats que siguin fragments d'un tot més comprensiu capaç d'arrastrar un públic *transmedial*<sup>62</sup>.
- 4) Necessitat d'un control centralitzat, però a la vegada
- 5) Inevitable dispersió a partir de relats no canònics, producte de la creativitat de l'usuari.

D'acord amb Teresa Bellón (2012, pp. 20-21), una narració *transmèdia* deu tenir les següents característiques:

- 1) Concepció d'un món o univers narratiu que pugui sostenir múltiples personatges i múltiples històries a través de múltiples mitjans.
- 2) Trames complexes que entronquin en certa manera amb el gènere *soap opera*<sup>63</sup>.
- 3) Participació del públic basada tant en la creació seguint les normes establertes per l'univers narratiu com en la interacció entre els propis fans.
- 4) Compromís entre la comunitat de fans i l'obra narrativa.
- 5) Representa una narració sense fi.
- 6) Cada extensió deu suposar una nova i valuosa aportació al conjunt.
- 7) Consum com a experiència i com a immersió narrativa dintre del món proposat pels diversos autors.

Per altra banda, no podem deixar de costat el fet de que si les narratives *transmèdia* estan vivint un veritable auge i, per dir-ho d'alguna manera, han vingut per a quedar-se

---

<sup>62</sup> La cursiva pertany a l'autor.

<sup>63</sup> La cursiva pertany a l'autora.

és, com hem apuntat més amunt, degut a la força dels grans conglomerats mediàtics-empresarials ja que sense el seu poder de creació i de producció de continguts resultaria molt més difícil dur a terme un relat *transmèdia*. Com assenyala Yvana Fechine (2015, p. 72), «as narrativas transmédias são um fenômeno localizado no âmbito dos grandes conglomerados de comunicação, que possuem interesses no cinema, na TV aberta e a cabo, em jornais e revistas, no mercado editorial e nas mídias digitais».

Podem dir doncs, que la narrativa *transmèdia* no es pot deslligar del sistema mediàtic actual –i que hem descrit en el capítol 1- ja que aquest tipus de relats han trobat «en el ecosistema de los nuevos medios de comunicación las condiciones óptimas para desarrollarse en todo su potencial, que tan solo ahora estamos empezando a vislumbrar» (Gifreu, 2015, p. 68).

D'acord amb Peris (2015, p. 116)

No es casualidad que las producciones transmedia constituyan una de las principales estrategias comerciales de la industria cultural contemporánea. De hecho, el origen de los proyectos transmedia es muy diverso. (...) existen proyectos cuyo texto principal, también llamado «mástil» o *tent pole* en su término en inglés, son un libro, como *Harry Potter* o *Las Crónicas de Narnia*. Otros, en los que el arranque se inicia a partir de una película cinematográfica o una saga de películas, como es el caso de *Indiana Jones*, el otro gran hallazgo de George Lucas además de *Star Wars*. Los hay que surgen desde un cómic, como el periodista *Tintín* o los superhéroes de la DC Cómics y la Marvel. Incluso se han elaborado amplios relatos transmedia con una base inspirada en el videojuego, como *Mario Bros* o *Pokémon*, en unos dibujos animados como *Los Simpson*, o en unos muñecos, como *Transformers*. Todo vale para desarrollar una marca de impacto global<sup>64</sup>.

Dit en altres paraules, si bé per una banda els relats *transmèdia* representen els darrers i més complexos reptes a l'hora de contar històries, per altra banda, representen també allò més comercial o, com anticipava Kinder (1991), la sobreexplotació comercial fins a extrems inimaginables dels relats mediàtics connectats per la intertextualitat. La narrativa *transmèdia* representa doncs el fenomen del *bluckbuster* però elevat a la seva màxima potència. Ara bé, creiem adequat tenir present les paraules de Dena (2009, pp. 54-55) i recordar que «just because an economic logic is involved does not necessarily mean the projects are treated with less artistic intent. (...) Not all transmedia projects are created purely because of some aesthetic urge; and, further to this, not all projects created because of some economic lure or constraints are devoid of aesthetic concerns».

---

<sup>64</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

## 4.2 Tipus de relats *transmèdia*.

Malgrat que el fenomen dels relats *transmèdia* constitueix una narrativa relativament nova i que encara es troba en un estat d'evolució i constant desenvolupament, creiem que d'acord amb Jenkins (2008) podem dividir els *transmèdia* en dos tipus (sense descartar possibles hibridacions que hi pugin sorgir en un futur):

- 1) *Transmèdia* tipus puzzle. En aquest tipus de relats, totes les històries contades a través dels distints suports narratius esdevenen les peces d'un trencaclosques literari. Així doncs, per a que el lector-espectador-jugador pugui aconseguir extraure una significació completa del relat ha d'haver llegit, visionat i jugat en totes les històries possibles que ens una proposta narrativa en concert. L'exemple més famós d'aquest tipus d'història el podem trobar a l'univers *Matrix*. Desenvolupat per les germanes Wachowski a finals dels anys 90 i principi del segle XXI el relat de *Matrix* es dissemina a través de pel·lícules, còmics i videojocs i fins que no s'experimentin totes les vessants de la història hom no pot assolir una veritable comprensió del relat. Dit en altres paraules, si un espectador veu les pel·lícules que conformen la trilogia cinematogràfica de *Matrix* però no juga als videojocs i no llegeix els còmics, no entendrà del tot l'Univers *Matrix* (tot i que pugui haver entès els relats fílmics).
- 2) *Transmèdia* d'expansió infinita. Aquest tipus d'històries són aquelles en les que cadascun dels relats suposa un afegit i una contribució a la història. A més, es poden afegir tants tipus de relats com siga pertinent. Dit d'altra manera, si en el primer cas trobàvem un univers tancat on un cop s'hagin experimentat totes les històries es pot assolir una comprensió de la història, en aquest tipus de narrativa d'expansió infinita és el lector-espectador-jugador el que decideix quan s'ha endinsat de manera suficient en un univers narratiu (de manera independent de si hi continuen sorgint noves històries). Aquest tipus d'univers *transmèdia* pensem que és el més freqüent i ha sigut explorat per sèries de televisió com ara *Lost* (Jeffrey Lieber, J.J. Abrams, i Damon Lindelof, 2004-2010), *Dexter* (James Manos Jr., 2006-2013) o *Sons Of Anarchy* (Kurt Sutter, 2008-2014). No obstant això, l'exemple paradigmàtic d'aquest tipus de *transmèdia* el trobem en el que tal vegada fou també el primer univers narratiu amb aquets trets i no és altre que *Star Wars*. La saga creada per George Lucas esdevé un relat disseminat a través

de múltiples suports narratius (cine, còmics, sèries de televisió, llibres, videojocs, jocs infantils, atraccions en parcs temàtics...) que s'expandeix, de manera potencial, sense fi. En paraules de Jenkins (2008, p. 150), la saga galàctica «ofrecía incontables imágenes, iconos y artefactos susceptibles de reproducción en una amplia variedad de formas (...) Lucasfilm continuó generando beneficios de su franquicia de la *Guerra de las galaxias* mediante la creación de novelas y cómics originales, la distribución de cintas de vídeo y audio, la continua comercialización de juguetes y artículos de *La guerra de las galaxias*, y el mantenimiento de un sofisticado aparato publicitario que incluía un lujoso boletín mensual para los fans<sup>65</sup>».

Així, malgrat que les pel·lícules no deixen de ser els pilars fonamentals del relat, tampoc deixen de sorgir en curts intervals de temps –i gairebé de manera independent– propostes narratives en altres suports. En aquest tipus de *transmèdia* creiem adequat reprendre la noció d'hipertext de Kinder (1991) ja que cada relat no deixa de ser una contribució hipertextual que permet aprofundir al lector-espectador-jugador en una part de la història i endinsar-se en aquells aspectes que considere rellevants o li criden l'atenció en un moment donat. D'aquesta manera, si un lector-espectador-jugador té per exemple, interès en conèixer com eren els cavallers *jedi* durant la vella República Galàctica ho pot experimentar, per exemple, als videojocs *Knights of the Old Republic* (Casey Hudson, 2003) i al joc de rol massiu *on-line Star Wars: The Old Republic* (James Ohlen, 2011) o si, prefereix conèixer millor un personatge determinat de la saga, sempre hi pot llegir un còmic que s'endinse en aquesta vessant narrativa de la història.

Tanmateix, sense deixar de banda la classificació anterior, creiem adequat també tenir present els tres paradigmes que ens ofereix Giovagnoli (2011, pp. 112-127) –i que resulten molt semblants amb les teories de Campbell (2016)- centrats en l'estructura narrativa de la història (estructura sempre recolzada en els tres actes aristotèlics). Així doncs, per a Giovagnoli hi trobem tres tipus de relats *transmèida* que són:

- 1) L'arc transformacional del personatge. En aquest tipus de relats l'autor o autors per tal de contar el desenvolupament d'un personatge «must equally distribute hints in the multiple media involved and attentively tell autonomous stories that, at the same time, must be stimulating and able to

---

<sup>65</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

create, in their respective audiences, as *spontaneous*<sup>66</sup> a process of sharing and cooperation as possible» (Giovagnoli, 2011, p. 113). O, dit d'altra manera, es tracta de repartir l'arc de transformació del personatge entre diversos suports narratius.

2) El viatge *transmèdia* de l'heroi. Aquest paradigma pren com a punt de partida el relat de de viatge iniciàtic de la literatura oral i popular i està indicat de manera especial per al cinema i els videojocs. Ja que, segons Giovagnoli (2011, p. 117) «the audience likes to identify, in particular, with the hero in the big screen or “play the hero”<sup>67</sup> online, by mobile, or console». Ara bé, s'ha de tenir en compte que una de les possibilitats narratives dels *transmèdia* és que dintre d'un mateix univers narratiu es poden oferir diverses històries amb el tòpic del viatge de l'heroi centrades en personatges diferents. Amb tot, d'acord amb Giovagnoli –que no podem oblidar que recull idees de diversos autors- aquest paradigma inclou dotze passes<sup>68</sup>:

- i. *The Ordinary World*. Moment al que coneguem a l'heroi en una seua vida normal, sense gaires excepcions amb la vida de la resta de la gent.
- ii. *The Call to Adventure*. Un esdeveniment altera la vida ordinària de l'heroi.
- iii. *Refusal of the Call*. L'heroi tracta d'allunyar-se de l'aventura però acaba accedint.
- iv. *Meeting with the mentor*. L'heroi coneix algú que l'entrena, li dona consell i l'ajuda a emprendre el viatge de la seva vida.
- v. *Crossing the Treshold*. Quan l'heroi deixa el seu món i marxa cap a l'aventura. D'acord amb Giovagnoli és en aquest punt on es troba el moment idoni per a enganxar al públic i fer-lo partícip del relat.
- vi. *Tests, Allies and Enemies*. On l'heroi acompanyat pel públic s'enfronta als seus enemics en un o en diversos mitjans.

---

<sup>66</sup> La cursiva pertany a l'autor.

<sup>67</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

<sup>68</sup> Tant en aquest paradigma com en el següent hem decidit mantenir els noms de les diferents etapes dels paradigmes de Giovagnoli per tal de mostrar millor les idees de l'autor.

- vii. *Approach to the in-Most Cave*. Moment al qual l'heroi i els seus amics es preparen per a un repte de grans dimensions, com ara la destrucció de l'estrela de la mort a *Star Wars*.
  - viii. *The Ordeal*. L'heroi entra a un indret al que s'efronta al seu major temor.
  - ix. *The Reward*. L'heroi guanya quelcom per haver vençut als seus temors i l'audiència també (mitjançant algun tipus de *merchandising*, per exemple o la creació d'esdeveniments centrats en l'esdeveniment anterior, com ara la presentació de la temporada 7 que es va fer de *The Walking Dead* (Frank Darabont, 2010) i que va concentrar un gran quantitat de fans).
  - x. *The Road Back*. L'heroi pren el camí de tornada a casa amb la intenció de dur el tresor –que no ha de ser precis ser un objecte material- a la seva llar.
  - xi. *The Resurrection*. La mort i el renaixement de l'heroi per a donar als habitants del seu món primer (ordinari) quelcom que es canvie la vida.
  - xii. *Return with the Elixir*. L'heroi s'ha transformat així com ha transformat el seu món. És en aquest punt on l'heroi ha de decidir entre quedar-se a casa o continuar amb el viatge.
- 3) El paradigma de les 12 estacions. Semblant al punt anterior però en aquest cas el relat s'ha de centrar més a la psicologia del personatge així com les seves motivacions (Giovagnoli, 2011, p. 122) «dividing the narrative universe in two main spheres of influence opposed to one another: good and bad, right and wrong, protagonist to antagonist, all with their own points of view...» la qual cosa permet als relats *trasmèdia* arribar allà on no arriben les històries convencionals difoses a través d'un únic mitjà. Mentre que per exemple una pel·lícula de cinema no deixa cap opció per a l'espectador de posicionar-se respecte a un personatge, els relats *trasmèdia*, per les seves característiques inherents, sí que poden atorgar-li al lector-espectador-jugador la possibilitat de triar amb quin personatge s'identifiquen al conflicte. Per exemple, ens pot semblar que el caça-recompenses Bobba Fett d'*Star Wars* és un personatge dolent si només prenem atenció al seu paper en

les pel·lícules. No obstant això, aquesta percepció pot canviar si llegim sobre ell als còmics. Aquest paradigma es divideix, a la seua vegada, en les següents dotze passes:

- i. *The Inner Ghost*. Un esdeveniment del passat cerca al protagonista de la història i es converteix en la motivació que fa avançar al personatge de la història.
- ii. *The Unconscious Wound*. El relat mostra un punt feble del que el protagonista no és conscient i ha de bregar amb aquest. En alguns relats *transmèdia* pot ocórrer que aquest punt dèbil no es done a conèixer al públic d'una manera explícita i ha de ser l'audiència la que ha de deduir de què es tracta. També pot ser evocat en posteriors etapes del relat.
- iii. *Inciting Incident*. El moment de la història en el que el protagonista troba el problema que canviarà la seva vida de manera irremeiable. En aquest punt, els diferents suports utilitzats al relat ens ofereixen la possibilitat d'aprofundir en aquest fet des de diverses perspectives i punts de vista d'altres personatges.
- iv. *Objective*. D'acord amb un objectiu, el personatge protagonista intentarà superar el fantasma del passat que el turmenta i curar així la seva ferida interna. Aquest objectiu pot ser també compartit per l'audiència, que el pot fer sentir com a seu.
- v. *Antagonist*. Un altre personatge que persegueix el mateix objectiu que l'heroi però amb diferents motivacions. Ara bé, aquest personatge antagonista té idees completament diferents de les de l'heroi del relat.
- vi. *The War*. La preparació per a la confrontació entre el món de l'heroi i el de l'antagonista, entre les dues maneres, també, d'entendre la vida i la mort i els seus universos personals. Aquest és el moment en el que es pot fer partícip al públic per a que done suport a un o a altre personatge.
- vii. *Facing Death*. El duel final amb l'antagonista és precedit per un conflicte íntim entre l'heroi i sí mateix. Aquest moment és l'adequat per a que el relat estigui controlat pel seu(s) autor(s) original(s).

- viii. *Final Battle*. Només un dels personatges en conflicte assolirà l'objectiu que es proposa a la història. En els relats *transmèdia* es pot aprofundir en aquest punt des de les diferents òptiques que proposa cada mitjà.
- ix. *Awakening*. Al final de la batalla un nou punt de vista ofereix altra visió de la història de l'heroi. Aquest fet pot consistir en una nova amenaça, la comprensió del relat en el sentit de drama clàssic o tan sols una escapada de l'heroi a un nou món.
- x. *Transformation of the double*. Durant el curs de la batalla final, el personatge antagonista també pateix una transformació semblant a la de l'heroi.
- xi. *New balance*. Derrotat o victoriós, junt amb els seus seguidors, l'heroi retorna al seu món inicial que ja no és el que era al principi de la història.
- xii. *Thematic revelation*. De manera subtil, el missatge bàsic de la història esdevé universal a ulls del públic. Cal recordar que el tema del relat (la ferida interna del protagonista) és més efectiva si no es mostra de manera explícita mentre es conta la història.

No creiem adequat acabar aquest punt sense abans tenir present que aquestes dues classificacions –tant la de Jenkins (2008) com la de Giovagnoli (2011)- no estan renyides entre sí i un relat *transmèdia* pot adaptar-se a totes dues segons el paradigma que hi vulgam utilitzar. La narrativa *transmèdia* és un camp que a dia d'avui encara es troba obert i en fase d'anàlisi i, en conseqüència, no resultaria estrany que encara sorgiren més investigacions que proposen nous models de classificació.

#### **4.3 Transmèdia i participació del públic.**

Arribats a aquest punt no podem sinó reprendre les idees que hem plantejat al capítol 1 al voltant de la ciutadania *prosumidora* ja que entenem que és al fenomen de la narrativa *transmèdia* on cobra una especial rellevància. La tasca de construir un relat que esdevingui a través de múltiples suports i amb múltiples vessants és una feina colossal que sovint sobrepassa les possibilitats creatives dels autors del relat i tot i que no és un fenomen estrany dintre de la literatura -una prova el trobem amb l'univers de Lovecraft creat pel propi autor amb ajuda d'alguns amics i col·laboradors (Llopis,



2013)- sí que és cert que amb els *transmèdia* i la web aquesta participació creativa de lector o espectador al relat viu un auge sense precedents. Com bé assenyala Campos (2016, p. 425), un dels trets més importants d'aquest tipus de relats «no es, contra lo que pudiera parecer, su *longitud*<sup>69</sup>, el número de sus entregas, sino la interacción con el lector/receptor».

Per altra banda, aquest fet s'ajunta amb la necessitat del públic d'apropriar-se de la història i també de participar-hi als relats i universos narratius que hi són del seu interès. És per això que gairebé tots els relats *transmèdia* que han aconseguit assolir un cert nivell d'èxit han obert les portes –de manera més o menys relativa- a la participació dels lectors i espectadors en la construcció i desenvolupament de l'univers narratiu.

Com ja hem comentat abans, la participació del públic és un dels atractius que ens ofereixen les NTIC. Però no només això, sinó que anant més enllà, pensem que qualsevol història que vulgui tenir cert èxit entre el públic ha d'escoltar el que diu l'audiència així com estar oberta en la mesura de les seves possibilitats a la participació dels espectadors o lectors. Aquesta qüestió creiem que es torna més important en la narrativa *transmèdia*. D'acord amb Rodríguez Ferrándiz, Ortiz Garrido i Sáez Núñez (2014, p. 74) «para alcanzar la condición de transmedia storytelling es necesario que el universo narrativo se expanda, coordinadamente, a lo largo de medios y plataformas distintos, que profundice en la historia y que consiga estimular las contribuciones amateur». Per a Fernández Castrillo (2014, p. 60), aquest fet demostra que «los usuarios han ido escalando posiciones, llegando a formar parte del núcleo central del proceso creativo de algunas de las producciones de los últimos tiempos». Açò, al mateix temps fica de manifest, d'acord amb Guerrero-Pico (2012, p. 83), que «en narrativa transmedia la creación de contenido tiene lugar en dos vertientes: la de los productores o creadores oficiales y la de los usuarios o fans». Dos vessants que com ja hem remarcat, lluny de ser excloents entre sí es necessiten l'una a l'altra.

És per aquest motiu que tots els relats *transmèdia* que han assolit l'èxit entre el públic han sabut, d'una manera o d'altra, obrir-se als continguts creats pels seus seguidors. Com apunta Peris (2015, p. 114), una de les particularitats dels *transmèdia* «es que los usuarios de estos medios ya no se resignan a que se les adjudique un rol pasivo en el consumo de productos culturales. Por el contrario, quieren participar y ser más activos en la expansión narrativa de sus historias favoritas». Com diu aquest mateix

---

<sup>69</sup> La cursiva pertany a l'autora.

autor (Peris, 2015, p. 114), no hem d'oblidar que un dels trets d'aquesta narrativa és la participació dels fans i la capacitat de compartir els continguts creats per aquests.

Per a Fernández Castrillo (2014, p. 61), les aportacions més freqüents dels seguidors d'una determinada ficció, sobre tot relacionades amb l'àmbit de la ficció televisiva són:

- Sincronitzacions (*synchros*): reconstruccions d'alguns esdeveniments clau de la història escollida i edició sincronitzada dels vídeos dels usuaris mitjançant una estètica multi-pantalla.
- Recapitulacions (*recaps*): sumari d'episodis o temporades precedents.
- Paròdies: propostes de nous muntatges a partir de material original, en alguns casos "remixats"<sup>70</sup> amb altres produccions, per a generar noves interpretacions.
- Finals alternatius: circulació de finals alternatius després de l'emissió de la versió oficial.
- Falsos avanços (*re-cut trailers*): vídeos "remixats"<sup>71</sup> que anuncien una pel·lícula inexistent o canvien el sentit d'un film conegut.
- Falsos *openings*: mostren el començament de l'episodi com si fos un producte de dècades anteriors.
- *Mashups*: Hi ha diferents modalitats, mitjançant la combinació d'imatges i bandes sonores de diversos llargmetratges o sèries, o mesclant fragments d'escenes de diverses produccions. En alguns casos també poden ser musicals, com ocorre amb els *mashups* de la cançó *You all everybody* de la banda *DriveShaft (Lost)* i el tema *Rock n' roll star* dels britànics *Oasis*.
- Adaptacions: es torna a contar una escena però utilitzant altra estètica o llenguatge.

Amb tot, pensem que la conseqüència més important que han dut els relats *transmèdia* no és pas el sorgiment de comunitats de seguidors disposats a crear i compartir continguts a través de la xarxa i les diverses plataformes *on-line* habilitades per a tal menester. Aquest conjunt d'activitats ja existia abans d'Internet doncs com apunta el mateix Jenkins (2010), aquestes practiques comunicatives es remunten fins a la primera

---

<sup>70</sup> Les cometes pertanyen a l'autora.

<sup>71</sup> Les cometes pertanyen a l'autora.

meitat del segle XX. Des de la nostra òptica, el que ha ocorregut és que amb les NTIC aquestes practiques han assolit un major grau de visibilitat. Des de la nostra perspectiva, com desenvoluparem en el següent apartat, el canvi més important rau en l'evolució que els *transmèdia* han propiciat dintre del concepte d'autoria.

#### **4.4 L'arquitectura narrativa: una breu consideració.**

Com ja hem apuntat, amb el sorgiment dels relats *transmèdia* i les comunitats de seguidors que col·laboren en la creació i expansió dels continguts lligats a un determinat univers narratiu el concepte d'autor ha patit de manera necessària una veritable transformació. Quan en parlem de relats *transmèdia* no podem pas pensar en un concepte d'autoria com el tradicionalment lligat a la literatura burgesa. Dit en altres paraules, no podem –si és que hem pogut fer-ho alguna vegada– ja pensar en un autor com un escriptor únic que des de la seua ment crea i escriu un món fictici<sup>72</sup> que ha de contenir a la seua vegada, un *mythos* o transfons d'aquest món fictici, un *topos* com a espai de la narració i també un *ethos* o una ètica concreta d'aquest món (Rosendo, 2016). Com assenyalen García Rivera i Barriga Galeano (2016), a la fi, l'obra viu a banda dels seus autors, propietaris dels seus drets d'explotació comercial i la seua propietat es dissemina, també, pel seu públic. Un públic que, a més a més, esdevé una verdadera comunitat de pràctica a través de mitjans digitals, telefònics i trobades presencials al voltat d'aquests universos de ficció (Martos i Castaño, 2016).

No obstant això, creiem que per tal d'explicar millor la noció d'autoria relacionat amb els relats *transmèdia* hem de prendre una de les funcions de l'autor descrites per Talens (1999, p. 49) i que consisteix en la (re)creació d'un món fictici o no. Aquesta funció al sí dels relats *transmèdia* quedaria diluïda entre les diferents persones que col·laboren en la construcció d'un univers narratiu determinat. Per tant, creiem que es torna necessari reflexionar al voltant del concepte de l'autor com a arquitecte narratiu que Jenkins (2004) va desenvolupar per a la creació de videojocs. Com diu Jenkins (2004, p. 121) «game designers don't simply tell stories; they design worlds and sculpt spaces» i és en aquest fet on rau la principal funció de la creació *transmèdia*. No es tracta tant de crear un relat com de la creació d'un(s) món(s) on altres creadors puguen desenvolupar les seves propostes narratives (motiu pel qualensem

---

<sup>72</sup> Quan en aquest apartat parlem de l'autor, creiem adequat aclarir que parlem de l'autor dintre del fet literari excloent, per tant, altres àmbits lingüístics com ara la comunicació científica.

que el *transmèdia* es troba sobre tot lligat a la ciència ficció). De fet, pensem que una de les millors maneres d'il·lustrar aquesta evolució del concepte d'autor és a través dels jocs de rol. Des de la nostra perspectiva, l'arquitecte narratiu –a l'igual que el *game master* d'un joc de rol- estableix les normes i els paràmetres sota els quals hi té lloc l'acció, però són els (lectors)jugadors-personatges els que han de prendre les decisions per tal de viure la seva aventura.

Sota aquesta manera de (re)pensar la noció d'autor o autora literari lligat al *transmèdia* aquest ja no s'ocuparia de contar una història determinada en la seva totalitat. Més bé, el que fa l'autor d'un relat *transmèdia* és fixar els límits creatius del relat i desenvolupar l'esquelet central al voltant del qual s'hi aniran afegint la resta de relats (ja siguin desenvolupats per *fans* o per creadors professionals). O, dit d'altra manera, els autors dels *transmèdia* creen els paràmetres adequats per a que la història pugui ser continuada per altres creadors. Paràmetres i normes pels quals la comunitat de cocreadors (a sou o no) valoraran si un relat pot ser integrat a l'univers narratiu o no.

Ara bé, creiem que s'ha de tenir present també que això no eliminarà mai el sorgiment d'altres relats al marge de les normes canòniques. Des de la nostra perspectiva, els cocreadors d'un univers *transmèdia* mai no podran –per sort- parar la creació de paròdies i d'altres tipus de desviacions narratives al voltant dels personatges creats per a un determinat univers narratiu i que s'allunyen –per bé o per mal- del camí traçat per la comunitat sorgida al voltant d'un relat *transmèdia*.

Per altra banda, no podem deixar de costat el fet de que el concepte d'autor ha evolucionant al llarg dels temps (Catelli, 2007) i, per tant, no resulta estrany plantejar un nou canvi. Com ja va apuntar Roland Barthes (2002, p. 66)

el *autor* es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida en que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo, o dicho de manera más noble «de la persona humana»<sup>73</sup>.

D'acord amb Badía (2012), les possibilitats de la nova literatura sorgida al caliu de les NTIC i a la que nosaltres afegim també els relats *transmèdia* fica de manifest que la distància entre l'autor i el lector es fa cada cop més curta pues «al potenciarse un lector activo parte de las competencias del autor pasan al lector» (Badía, 2012, p. 125). Des de la nostra perspectiva, amb la narrativa *transmèdia* prenen força les idees de Foucault

---

<sup>73</sup> Les paraules en cursiva i entre cometes pertanyen a l'autor.

(1999) al voltant del fet de la separació del nom propi i del nom d'autor, situant així el concepte d'autor com una veu pròpia dintre del discurs literari.

D'aquesta manera, creiem que les noves possibilitats que ofereixen els *transmèdia* també obrin nous espais de reflexió, com ja hem apuntat, al voltant del concepte d'autor. En aquest sentit, la compra de la franquícia narrativa de *La guerra de les galàxies* per *Disney* fica en relleu aquesta evolució de mot autor. Aquesta adquisició multimilionària ens planteja la qüestió de si George Lucas pot continuar sent considerat o no autor de la saga galàctica. Si atenem a la tradició burgesa del concepte d'autor, queda clar que Lucas seria un autor que ja no controla la seva obra -ja que aquesta ara es troba a les mans de *Disney*- i, per tant, aquest concepte tradicional ja no compleix la seva funció tal com s'ha entès gairebé fins als anys 60. És per això que hi pensem que el la funció d'arquitectura narrativa pren especial rellevància dintre del camp de l'autoria dels relats *transmèdia*.

Tampoc podem negar el lligam d'aquest concepte amb altres àmbits i sectors de la comunicació com ara la indústria del còmic. Aquest sector de la producció cultural s'ha caracteritzat per la creació d'universos narratius –que són en certa mesura grans marcs arquitectònics-narratius- dintre dels quals hi tenen lloc les històries i relats dels diversos superherois que hi conformen les diverses franquícies narratives. De manera semblant a com ocorre en el món de la televisió, un autor diferent a l'original pot reprendre un personatge de còmic i crear noves aventures per aquest tot i deixant la seva empenta narrativa (per exemple, amb el Batman de Frank Miller). De fet, si bé considerem George Lucas com el gran arquitecte narratiu de les darreres dècades no resulta menys cert que el gran pioner d'aquest concepte fou Stan Lee i el desenvolupament de l'univers de *Marvel*.

En aquest sentit, no podem deixar de banda que aquest fet està relacionat també amb l'auge del *showrunner* sobre el que hem reflexionat abans. Si bé aquest fenomen comunicatiu representa per una banda –i com ja hem mencionat abans- una (re)valorització de l'escriptor televisiu com a creador, per altra banda, també és cert que un *showrunner* pot no haver creat la sèrie de la que es troba al càrrec. Per exemple, David Chase fou *showrunner* de *Northern Exposure* (emesa per CBS entre els anys 1990 i 1995) quan aquesta ficció televisiva fou creada per Joshua Brand i John Falsey (Martin, 2014). Així doncs, podem dir que ambdós creadors originals d'aquesta sèrie van escriure i desenvolupar les bases i el marc conceptual de la ficció que darrerament

seria continuada per altres autors televisius (que en certa manera imprimiren el seu segell personal sempre respectant la idea original de Brand i Falsey).

I és en aquest punt on creiem que hem de fer una parada al nostre camí per tal d'explicar una qüestió que al nostre parer resulta important per entendre el terme d'arquitectura narrativa. Anant més enllà de la noció d'autoria compartida de les obres audiovisuals, creiem adequat remarcar el fet de que segons el sistema de producció de Hollywood el veritable autor d'un film és el productor (de fet el director no pot pujar a recollir el premi Oscar a la millor pel·lícula si el productor no el convida) i és ací on hem de reconèixer el paper de Lucas com a autor i productor de *La Guerra de les Galàxies*. Si Lucas no hages optat per desenvolupar una producció independent de la seva franquícia segurament l'univers *Star Wars* seria molt diferent de com el coneguem a dia d'avui. Fins la venda dels drets de la saga galàctica a *Disney*, Lucas exercia com a autor –una mena de *showrunner*- al controlar la producció dels diferents relats d'*Star Wars* tot i que per suposat, no podia dirigir-los tots (de fet, Lucas no va dirigir, per exemple, la segona entrega de la saga *Star Wars: Episode V: The Empire Strikes Back* [Irvin Keshner, 1980]).

Així doncs, podem afirmar que el concepte d'arquitectura narrativa pren especial rellevància dintre de la indústria cultural ja que s'ha convertit en una metodologia creativa especialment útil a l'hora de desenvolupar tant relats *transmèdia* com diverses franquícies narratives i comercials. L'arquitectura narrativa permet, per tant, la continuïtat de les històries a través de diversos espais narratius així com a través del temps. En aquest sentit, hem d'entendre també que els relats creats al sí de les indústries culturals són sempre relats en constant evolució i que tot i que es pugen considerar com a acabats també es poden tornar a reprendre en qualsevol moment per altres autors (com ocorre amb la saga de *La guerra de les galàxies*) i, fins i tot, es poden reprendre en altres suports narratius, on les adaptacions del còmic a la gran pantalla –i ara també a la televisió- representen l'exemple més clar. En última instància, l'arquitectura narrativa no deixa de ser una conseqüència de la pròpia estructura econòmica del sistema audiovisual. Si atenem als drets de la propietat intel·lectual hi veiem que en no poques ocasions encara que el guionista siga remunerat per escriure una determinada història els personatges i l'univers narratiu queden en mans de l'estudi o l'editorial en el cas dels còmics.

Amb tot, pensem que és aquesta noció de l'autoria com a arquitectura narrativa una de les grans virtuts dels relats *transmèdia* a l'hora de relacionar-los amb la didàctica de la llengua i de la literatura. Recollint les paraules de Jenkins (1994, p. 464), «fans try to write stories to please other fans» o dit d'altra manera, els *fans* escriuen per a la seva comunitat de fans (i, per tant, no només per a obtenir una determinada qualificació acadèmica); qualitat aquesta inherent a la *fan-fiction* que sense dubte es pot aprofitar per la didàctica de la llengua i de la literatura. A més a més, no podem deixar de costat el fet que la narrativa *transmèdia* ens ofereix una sèrie de paràmetres mitjançant els quals podem animar la pràctica de l'escriptura creativa dintre de les aules (Martos, 2009). No obstant això, pensem que aquest punt ha de ser reprès en futures investigacions.





## 5) EDUCACIÓ LECTORA I LITERÀRIA I EDUCACIÓ MEDIÀTICA: EN UNA XARXA DE LÍNIES ENTRELLAÇADES

Gràcies als reptes que ens plantegen els diferents canvis culturals i comunicatius que propicien els relats *transmèdia* descrits en els apartats anteriors y gràcies també a que aquests universos narratius han augmentat la seva complexitat en els seus darrers anys, creiem adient reflexionar al voltant d'una competència lectora i literària que abasti els diversos suports als que el relat pot esdevenir. Ens trobem en un moment al que, com indiquen Guerrero, Campos, Martos i Vázquez (2011, p. 96) «el mundo tradicional de la cultura impresa y su más refinada expresión, “la cultura letrada”, se enfrenta ahora a una crisis profunda si no sabe articularse adecuadamente con la cibercultura y la cultura mediática en auge»<sup>74</sup>. Com assenyala Alba Ambròs (2016a, p. 101), «inmersos ya de lleno en el siglo XXI, la competencia comunicativa lingüística no puede desligarse de la competencia audiovisual». Però no només això, sinó que, com veurem al llarg d'aquest capítol, entenem que l'educació mediàtica i l'educació lectora i literària s'han de complementar l'una a l'altra establint així una relació de simbiosi.

Aquesta qüestió que pren especial importància si atenem a autors com ara Katherine Hayles (2003), que ja en parlen de la possibilitat de repensar allò que entenem per text doncs com apunten Kendall i McDougall (2012, p. 23), «los nuevos medios digitales complican irremediabilmente la idea de texto singular». Així, creiem que ha arribat el moment de reflexionar i repensar les maneres en les que impartim l'educació lectora i literària als centres educatius. D'acord amb Buckingham (2003, p. 94), «there is a more fundamental need to rethink the aims and methods of language and literature teaching in the light of the challenges that media education represents».

Per a Cassany, Sanz i Luna (1994), darrerament s'han tingut en consideració tres grans gèneres literaris com són la poesia, la narrativa i el teatre o els gèneres dramàtics. Ara bé, com continuen els mateixos autors, ha arribat el moment de plantejar la seva ampliació doncs «una serie de renovaciones tecnológicas y técnicas, además de la irrupción de los grandes medios de comunicación, han hecho variar sensiblemente la

---

<sup>74</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

cantidad de textos que podemos considerar literarios» (Cassany, Sanz i Luna (1994, p. 495). Com a conseqüència de tots aquests canvis «lo que podemos decir es que el joven actual presenta un perfil donde se combinan rasgos tradicionales con fenómenos nuevos del s. XXI, como es la emergencia de ese lector multimedial, acostumbrado a una pluralidad de lecturas, lenguajes y soportes» (Martos Núñez, 2016, p. 23). Així doncs, creiem que ha arribat el moment de plantejar-nos una educació lectora i literària en la seua concepció més àmplia i superant els límits del paper que puga satisfer les necessitats lectores i culturals dels joves contemporanis.

Com desenvoluparem en aquest apartat, i a l'igual que Echazarreta (2003), un paradigma de l'educació lectora i literària no pot sinó partir de la concepció del text com un sistema semiòtic obert a la construcció del seu significat (Eco, 1990; Romera, 1980; Talens, 1997), a la vegada que obert també a diferents suports narratius i manifestacions artístiques (Ballester i Ibarra, 2016). Aquesta concepció de la educació lectora i literària més enllà del paper passa, des de la nostra perspectiva, pel tractament de la educació lectora i literària també com una competència necessària per a la vida, i per tant, per un currículum i un cànon literari educatiu que tracten el fet literari com un fenomen ampli, transversal a les diferents àrees curriculars i, també, intercultural. Com indiquen Ballester i Ibarra (2016, p. 149), hi han dos aspectes fonamentals per a la definició de la didàctica de la literatura dintre de la societat actual com son «a) la apertura del corpus literario a obras canónicas y no canónicas de la historia, tanto nacional como internacional, y b) una consideración abierta de las fronteras de la literatura». Al voltant d'aquestes qüestions hi reflexionarem al transcurs d'aquest capítol.

Per altra banda, donada la convergència econòmica entre els diversos propietaris de les indústries culturals (Castells, 2011; Jenkins, 2008) –no hem d'oblidar que el sector editorial així com els continguts desenvolupats per a Internet també en formen part-, no podem sinó plantejar la qüestió de que a dia d'avui, l'educació lectora i literària i l'educació mediàtica han de ser també un reflex del sistema cultural al que s'hi troben immerses. Aquest fet, d'acord amb Scheuer (2009, p. 16), revela el fet que «la alfabetización mediática emerge no sólo como una opción sino como una necesidad», que a la seua vegada queda molt prop de la formació lectora i literària (Ballester i Ibarra, 2016a).

Arribats a aquest punt, creiem adequat aclarir que optem pel terme educació mediàtica (front a altres termes com educació en mitjans de comunicació, alfabetització mediàtica o alfabetització informacional) perquè pensem que té una amplitud conceptual suficient per poder satisfer les necessitats teòriques de la nostra investigació. Com veurem més endavant, sovint aquests termes van lligats només a una part dels mitjans de comunicació -bé siguen els més tradicionals com el cinema o la televisió o bé les NTIC o bé només la vessant informativa dels mitjans de comunicació- i de manera freqüent opten per una transmissió merament competencial i acrítica. És a dir, ens presenten un conjunt de destreses i habilitats que s'han d'adquirir però hi manca una reflexió sobre aquestes. Entenem així que el terme educació mediàtica és més ampli, doncs propicia un complet desenvolupament personal dintre de la societat de masses i descartem propostes com ara la de multialfabetització (Area, Gros i Marzal, 2008) o només l'alfabetització digital per tal de fer front als desafiaments comunicatius i mediàtics de la societat contemporània.

Al nostre parer necessitem, per una banda, l'educació lectora i literària per tal d'aprendre a seguir i a gaudir amb les diferents històries desenvolupades en -i a través de- diversos suports narratius i, per altra banda, necessitem l'educació mediàtica per a poder aprendre a utilitzar i a expressar-nos a través dels mitjans de (auto)comunicació i, també, per a adquirir una consciència crítica respecte als continguts creats i distribuïts per les diferents indústries culturals. Així doncs, des de la nostra òptica tant l'educació lectora i literària com l'educació mediàtica són en veritat, dues cares d'una mateixa moneda. D'acord amb l'informe elaborat per Frau-Meigs per a la UNESCO (2006, p. 18), «it is possible that both literature and media education in schools will become part of a more inclusive subject field».

### **5.1 Sobre l'enfocament per competències i la competència literària.**

Abans de continuar, creiem adequat manifestar que pensem que resulta adequat l'enfocament per competències en el que es troba immers el sistema educatiu. Així les coses, respecte al terme competència, hem de dir que entenem per tal «la forma en que las personas logran movilizar todos sus recursos personales (cognitivos, afectivos, sociales, etc.) para lograr el éxito en la resolución de una tarea en un contexto definido» (Luengo y Moya, 2011a, p. 33); «una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se *muestra* y se *demuestra*, que es operativa para responder a *demandas*, que en un

determinado momento pueden hacerse quienes la poseen»<sup>75</sup> (Gimeno, 2009, p. 37); «un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones en distintos contextos» (Escamilla, 2009, p. 30).

En paraules de Bolívar (2007, p. 129) considerem que una competència «es, pues, la capacidad o facultad para movilizar diversos recursos cognitivos en orden a actuar, con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones, que pueden ser adquiridos en el curso de la vida por la educación formal, informal o por propia experiencia»; que «se componen de un conjunto de capacidades ejercidas sobre una determinada clase o familia de situaciones para resolver los problemas que se presentan» (Bolívar, 2010, p. 34) i que, a més a més, no suposa «la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de la situaciones» (Bolívar, 2010, p. 35). Per a Zabala i Arnau (2009, p. 45)

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo, y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.

Com bé assenyalen Ferrés i Piscitelli (2012, p. 73), «se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto. Per tant, podem dir que un estudiant o estudianta ha assolit una determinada competència quan (Perrenoud, 2012, p. 58): a) domina amb regularitat una família de situacions de una mateixa estructura; b) mobilitza i combina diversos recursos per a aquest fi; i c) s'apropia o desenvolupa nous recursos en cas de necessitat. Escamilla (2009, p. 30) recull quatre trets inherents al terme competència:

- La caracterització essencial de la competència com un saber que mira a la acció, però que ha d'estar sòlidament basat en coneixements teòrics i inspirat en principis i valors.

---

<sup>75</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

- Que es tracta d'una saber complex perquè és una forma de resposta eficaç que, a partir del coneixement i de la comprensió, també contempla l'avaluació i l'adequació a valors i normes. Requereix, doncs, la mobilització i la construcció dinàmica de múltiples elements: saber fer, saber com fer-ho, tenir la voluntat de fer-ho i de fer-ho d'acord amb uns principis.
- Que l'eficàcia i la qualitat es manifesten en forma d'adaptació ajustada, constructiva i crítica, per la qual cosa destaquem la idea de formació en termes d'implicació activa i persona en un context social.
- Que aquestes senyes d'identitat: personalització, eficàcia i qualitat prenen cos en l'acompliment dels distints tipus de tasques (no una concreció o resposta tancada), son transferibles a diferents contexts (com ara l'acadèmic, el familiar, el social o el professional) i en distintes situacions, doncs cadascun d'aquests contexts afavoreix i mostra alternatives i circumstàncies molt variades (col·laboració, diàleg, debat, negociació, relacions formals, situacions disteses, moments de gestació de projectes, de desenvolupament o d'avaluació, etc.).

Recollint les paraules de Cabrerizo, Rubio i Castillo (2008, p. 82), pensem que «en la actualidad, el enfoque basado en competencias está contribuyendo a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que articula la teoría con la práctica». D'aquesta manera, creiem que pot resultar un enfocament didàctic i metodològic amb resultats positius dintre de l'àrea de didàctica de llengua i de la literatura ja que uneix ambdues vessants i pot motivar que els discents aprenguin literatura experimentat de primera mà amb el fet literari.

Dintre d'aquest marc competencial, no podem sinó preguntar-nos que entenem per competència literària per tal de reflexionar sobre les seves possibilitats front a relats que no són estrictament literaris (o almenys no segons les convencions literàries sorgides amb la societat burgesa i vigents fins als nostres dies). Prenem en primer lloc les paraules de Pedro Cerrillo (2010, p. 88) que estableixen que la competència literària «implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto». Per la seua banda, José Rienda (2014, pp. 753-777) defineix la competència literària com

La adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificad literaria, adquisición desarrollada en

actor y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista).

D'igual mode que Ballester (2007, 2015), fem nostres les paraules de Bierwisch (1970, p. 98) i pensem que la qüestió fonamental de la competència literària rau en «the human ability to produce poetic structures and understand their effect» i, per tant, entenem que «no simboliza una capacidad innata sino que la determinación de esta habilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos, históricos y estéticos» (Ballester, 2015, p. 142). En una darrera instància, aquesta competència té com a objectiu «formar lectores que gocen con los textos literarios para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones que sean significativas y los acerquen a un conocimiento personal más profundo» (Ambròs, 2016b, p. 153). Sense perdre de vista que «debería desarrollar también las habilidades de expresión con la ampliación de recursos estilísticos que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y sentimientos» (Cassany, Sanz i Luna, 1994, p. 488). I està formada per diversos factors, «desde los lingüísticos hasta los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios» (Cerillo, 2010, p. 90).

En definitiva, com deia Roland Barthes (1980, p.2) «lo que está en juego en el trabajo literario (...) es hacer del lector no ya un consumidor, sino un productor de texto». En conseqüència, no s'ha d'oblidar «en ningún momento la interpretación y el placer que provoca la lectura o la creación y la producción de textos como base fundamental para adquirir la competencia literaria» (Ballester, 2015, p. 136).

A més a més, creiem adequat tenir present que «la literatura no puede ser considerada como una asignatura al uso, sino como un ámbito de formación que exige un tratamiento didáctico flexible entre lo personal y lo grupal, lo voluntario y lo prescriptivo, con procedimientos de evaluación en consonancia que no despojen a lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos más propios» (Dueñas, 2013, p. 148). I que, com ens indica Ballester (2007, p. 100), recollint les investigacions de Badia i Cassany, inclou quatre dimensions:

- 1) Educació ètica. La literatura projecta els valors d'una societat i la reflexió d'aquest per desenvolupar l'esperit crític.
- 2) Educació estètica. La literatura contribueix a formar la sensibilitat artística de les persones.

- 3) Educació cultural. La literatura és un dels grans exponents culturals i del saber humà.
- 4) Educació lingüística: La literatura desenvolupa la competència lingüística i comunicativa.

Per altra banda, creiem convenient remarcar que l'adquisició de la competència literària ha ser el pilar sobre el que s'ha de construir la resta dels aprenentatges (des del cànon literari fins a l'avaluació) (Dueñas, 2013) i que ha de passar per diverses fases (Colomer, 1998, p. 94) com són:

- 1) El desig d'entrar en el joc.
- 2) Adquisició gradual de les activitats interpretatives del text literari (suspensió de la incredulitat, projecció psicològica, anticipació i reinterpretació del missatge que es llegeix...).
- 3) Explicació de les regles seguides i els mecanismes utilitzats per a construir la interpretació i que poden servir tant per a profunditzar en la lectura duta a terme com per a fer una lectura més complexa –i més gratificant- en una altra ocasió.

Tenint present les paraules de Mendoza (2010a, p. 28), entenem que la competència literària deu desenvolupar a la seva vegada, en un lector model ideal, tres competències essencials:

- a) la que correspon a la lectura i el seu procés, que controlarà i regularà l'alumne-lector.
- b) La referida al (re)coneixement de les convencions que apareixen al discurs literari i de les peculiaritats de la comunicació literària així com el domini de referències bàsiques i claus poètiques mitjançant les quals el lector puga exercir la seva comprensió i interpretació personal.
- c) La direcció corresponent a la historicitat que travessa el text, com a referent per a la seva contextualització.

I entenem que un lector es pot considerar com a competent quan el discent «se sienta reconocido en el texto que lee, esto es, cuando sea capaz de entrar en las 'reglas del juego' a las que invita el *pacto enunciativo* según el cual los significados son el

resultado de una negociación entre la triple mediación que se produce entre autor, lector y texto<sup>76</sup>» (Sánchez Corral, 2003a, p. 308).

## **5.2 L'educació mediàtica.**

Com hem mencionat dalt, entenem que l'educació mediàtica suposa un part important de la formació lectora i literària per al segle XXI així com de la formació dels futurs ciutadans i ciutadanes (Masterman, 1994). Per a Potter (1998, p. 5), l'educació mediàtica permet atorgar als ciutadans una major perspectiva de significats possibles que poden tenir els missatges i productes dels mitjans de comunicació de masses així com una millor comprensió del món que ens envolta. Pensem doncs que l'educació mediàtica representa el camí per tal d'eixir «del letargo mediático y reivindicar unos medios de comunicación con criterios de respeto y buena praxis a los espectadores y ciudadanos» (Amigó, 2013, p. 12).

D'acord amb Tucho (2008, p. 548), a l'hora de traslladar l'educació mediàtica a les aules hi trobem dues línies generals. La primera, aquella que veu els mitjans com a simples eines de recolzament –i ús comparatista dintre de l'àmbit de la didàctica de la llengua i de la literatura- de les tasques dels professors i dels processos d'ensenyament i aprenentatge i la segona, l'anàlisi dels mitjans des d'un punt de vista crític. Encara que ambdós posicionaments deuriem ser complementaris, hem de dir que el més freqüent – com veurem més avant- és que el primer predomini sobre el segon. Així podem dir, malauradament, que «in Spain, generally, media education remains a pending task» (Aguaded, 2011, p. 7). Fet que ens condueix, a la vegada, a l'existència de «graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles» (Ferrés, Aguaded i García Matilla, 2012, p. 39). Com assenyala el propi Aguaded (2003, p. 59)

Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando los medios. No queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos. La pedagogía audiovisual tiene que entrar en las institución escolar, si se quiere potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones para su adecuada inserción en la sociedad audiovisual.

---

<sup>76</sup> Les paraules en cursiva i entre cometes pertanyen a l'autor



Ara bé, abans de continuar creiem adequat dir que entenem per educació mediàtica (Ambròs i Breu, 2011, p. 22)

El proceso de enseñar y aprender medios de comunicación. La alfabetización mediática constituye el resultado, es decir, el conocimiento y las habilidades o competencias que el alumnado adquiere (...). La educación en comunicación audiovisual persigue que la ciudadanía sepa «leer y escribir en medios de comunicación»<sup>77</sup>.

O, com diu Aviva Silver (2009, p. 19), «la alfabetización mediática puede ser definida como la capacidad de acceso a los medios de comunicación para comprender y evaluar críticamente los contenidos mediáticos y los aspectos diferentes de los medios de comunicación y para crear comunicaciones en una variedad de contextos», que «promueve que el alumnado sea creador o productor de mensajes en los distintos medios y lenguajes de comunicación, formación que facilita una mejor comprensión de las posibilidades y limitaciones técnicas y comunicativas de cada medio» (Vivancos, 2008, p. 31) i que es basa en (Silver, 2009):

1. L'accés als mitjans de comunicació i al contingut mediàtic.
2. Un enfocament crític, la habilitat de desxifrar els missatges dels mitjans de comunicació, el coneixement de com funcionen els mitjans de comunicació.
3. La creativitat i els capacitats de comunicació i producció.

La Comissió Europea (2011b, p. 19), per la seva banda, entén l'educació mediàtica com

The ability to access, analyse and evaluate the power of images, sounds and messages which we are now being confronted with on a daily basis and are an important part of our contemporary culture, as well as to communicate competently in media available on a personal basis. Media literacy relates to all media, including television and film, radio and recorded music, print media, the Internet and other new digital communication technologies.

The aim of media literacy is to increase awareness of the many forms of media messages encountered in our everyday lives. It should help citizens recognise how the media filter their perceptions and beliefs, shape popular culture and influence personal choices. It should empower them with critical thinking and creative problem-solving skills to make them judicious consumers and producers of information. Media education is part of the basic entitlement of every citizen, in every country in the world, to freedom of expression and the right to information and it is instrumental in building and sustaining democracy

Així doncs, l'educació mediàtica no sols queda reduïda a les Noves Tecnologies de la Comunicació i la Informació –el contrari seria caure en una *tecnofilia* sovint acrítica-

---

<sup>77</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

sinó que d'acord amb la definició de la Comissió Europea també s'han d'incloure els altres mitjans de comunicació que porten més temps amb nosaltres (cinema, ràdio, música, etc.). Tampoc la podem entendre cenyida només a l'àmbit informatiu doncs el cinema i la ficció audiovisual també constitueixen una forma de veure i representar(-nos) el món i, per tant, una eina dels diferents poders que conformen la nostra societat. Apostem doncs per una educació mediàtica en el seu sentit més ampli i que siga capaç d'incloure tots els mitjans de comunicació de masses, des dels més tradicionals (cinema, televisió, ràdio, etc.) fins a les darreres innovacions comunicatives sorgides al caliu dels desenvolupaments informàtics. En paraules d'Alba Ambròs (2016a, p. 111), l'educació mediàtica «se refiere a todos los medios de comunicación, junto con la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, internet y el resto de tecnologías digitales que están creciendo» doncs (Ambròs, 2002, p. 103)

inclou tant els Mitjans de comunicació de masses més tradicionals com les tecnologies de la informació i la comunicació més novelles, a més de situar-se en la línia de les propostes més recents de desenvolupar la competència comunicativa (comprensiva i expressiva) dels alumnes davant de qualsevol situació comunicativa.

Dit d'altra manera, el concepte d'educació mediàtica «se refiere a todos los medios de comunicación, incluyendo la televisión y el cine, la radio y la música grabada, la prensa, Internet y otras nuevas tecnologías digitales de la comunicación» (Silver, 2009, p. 20) ja que al centrar-se en el desenvolupament de la competència comunicativa de la ciutadania necessàriament ha d'incloure «los símbolos de los medios de comunicación de masas más tradicionales, de las tecnologías de la información y la comunicación más recientes y de las otras formas de comunicación características de nuestra sociedad» (Ambròs, 2006, p. 206). Fet que esdevé una de les qüestions fonamentals a les que ha de fer front el sistema educatiu a dia de hui (Scolari, 2016).

Amb tot, desconfiem de la visió un tant paternalista de la Comissió Europea. Més enllà de prendre consciència respecte al poder dels mitjans de comunicació pensem que l'objectiu últim de l'educació mediàtica és aprendre a gaudir d'una manera crítica d'aquests mitjans (Ambròs i Breu, 2007, 2011; Ambròs, 2002, 2016a). Una línia de pensament que ens du fins a les idees de Plató, doncs el filòsof grec pensava que només podien gaudir de la poesia aquells que estaven assabentats dels seus perniciosos efectes a l'ànima ja que «todas esas obras parecen causar estragos en la mente de cuantos las

oyen si no tienen como contraveneno el conocimiento de su verdadera índole» (Plató, 2015, p. 626).

D'acord amb Buckingham (2015, p. 82)

La educación mediática no parte de una visión de los medios como necesaria e inevitablemente falsos o perjudiciales, o de los jóvenes como simples víctimas pasivas de su influencia. Al contrario, la perspectiva adoptada se centra en los estudiantes y parte de sus conocimientos y experiencias preexistentes con los medios. El objetivo no es protegerlos de la influencia de los medios y orientarlos de este modo hacia cosas *mejores*<sup>78</sup>, sino capacitarlos para tomar decisiones informadas por sí mismos.

No obstant això, entenem també que l'educació mediàtica té com a funció bàsica «la formación de la conciencia crítica y el desarrollo de actitudes activas y creativas en los alumnos para conocer y comprender los envolventes procesos de comunicación que vive la sociedad hoy» (Aguaded, 1998, p. 30) ja que «la educación en medios, como una aproximación intelectual y crítica, ayuda a la gente a comprender mejor el sentido de los diferentes productos mediáticos disponibles» (Das, 2009, p. 55). Podem dir doncs que «la alfabetización mediática es una de las principales nuevas herramientas para proveer al ciudadano con las habilidades necesarias para entender el a menudo abrumador flujo cotidiano de información de los medios y, en particular, la información diseminada a través de las nuevas tecnologías de comunicación» (Scheuer, 2009, p. 15).

A més a més, tenim en consideració les paraules de Pérez i Delgado (2012, p. 27) i afegim que per a llegir i escriure en mitjans de comunicació és precís «el dominio de los lenguajes y soportes, pautas de decodificación y transferencia que los medios y tecnologías incorporan y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión» o, com assenyala Buckingham (2003, p. 36), l'educació mediàtica «refers to the knowledge, skills and competencies that are required in order to use and interpret media». En aquest sentit, ens mostrem en sintonia amb Divina Frau-Meigs i Jordi Torrent (2009, p. 11) i entenem l'educació mediàtica com un procés vital representat pel conjunt «de las habilidades operacionales y las competencias cognitivas necesarias para adquirirla. Se puede considerar que la alfabetización mediática abarca competencias en información y otras habilidades basadas en el texto y en las imágenes, a fin de interpretar los mensajes de los medios de comunicación».

---

<sup>78</sup> La cursiva pertany a l'autor.

El que es pretén doncs des de l'educació mediàtica és «ayudar a los educandos a desarrollar una comprensión crítica de la naturaleza de los medios de masas, de las técnicas que utilizan y del impacto que producen» (Gutiérrez Martín, 2003, p. 63) tenint sempre present que «media education is thus rather more than a kind of training course or proficiency test in media-related skills» (Buckingham, 2003, p. 38). D'acord amb la UNESCO (2011, p. 18), «la alfabetización mediática enfatiza la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la auto-expresión». Per tant, és necessari que «l'éducation aux médias se concentre sur l'analyse, la compréhension et la réflexion critique de messages médiatiques et traite des contextes sociaux, politiques, économiques, technologiques et culturels dans lesquels ces messages sont produits, diffusés et reçus» (Landry i Basque, 2015, p. 49).

A més a més, com diu el *Llibre Blanc: educació en l'entorn audiovisual* editat pel Consell Audiovisual de Catalunya (2003) creiem que l'educació mediàtica ha de tenir «per objectiu la formació d'espectadors crítics i que acostumi la infància i el jovent a examinar, amb els seus propis criteris i autonomia, les propostes i les perspectives que se'ls fan des dels mitjans de comunicació, especialment des de la televisió».

Per altra banda, no podem oblidar que l'educació en mitjans de comunicació també millora l'educació cívica i ciutadana dels discents. Recollint les paraules d'Abdul Waheed Khan (2009, p. 17), «la educación en medios de comunicación aporta el conocimiento crítico y las herramientas analíticas que otorgan poderes a los espectadores de los medios que funcionan como ciudadanos autónomos y racionales, permitiéndoles realizar un uso crítico de los medios». D'acord amb la Comissió Europea (2011b, pp. 20-21), l'educació mediàtica que els ciutadans puguin exercir els seus drets respecte als mitjans de comunicació d'una manera informada i completa ja que permetrà als ciutadans:

1. Use media technologies effectively to access, store, retrieve and share content to meet their individual and community needs and interests;
2. Gain access to and make informed choices about a wide range of media forms and content from different cultural and institutional sources;
3. Understand how and why media content is produced;
4. Analyze critically the techniques, languages and conventions used by the media and the messages they convey;

5. Use media creatively to express and communicate ideas, information and opinions;
6. Identify and avoid the challenge media content and services that may be unsolicited, offensive or harmful; and
7. Make effective use of media in the exercise of their democratic rights and civil responsibilities.

No obstant això, també entenem que l'alfabetització mediàtica no es limita sols a saber utilitzar els codis del llenguatge audiovisual, d'igual manera que l'alfabetització lingüística i literària no suposa només saber llegir i escriure. Com indica Mendoza (1994, p. 27) «leer no es solo decodificar los signos del sistema de la lengua, sino construir significados», paraules que podem aplicar també a la lectura dels mitjans de comunicació. Considerem doncs que s'ha d'entendre, també, com s'utilitzen els codis propis dels mitjans de comunicació de masses per a contar(-nos) la realitat i per assolir aquest objectiu s'ha de ser conscient dels models literaris i narratius que s'utilitzen al món audiovisual (molts d'ells relacionats, d'alguna manera o d'altra, amb la literatura clàssica) i poder esdevenir així veritables interlocutors (Casetti, 1989) dels textos literaris audiovisuals. Anant més enllà, també creiem que l'educació mediàtica suposa una comprensió dels models i estructures dels sistemes comunicatius en la mesura en que aquestes poden limitar o no la creació dels diferents continguts (per exemple, com hem vist en apartats anteriors, no és el mateix crear un guió d'una sèrie de ficció per una cadena que realitza les seves emissions amb pauses publicitàries que per a una que no fa pauses).

Per altra banda, ens agradaria remarcar que l'educació mediàtica no ha de ser mai entesa com tan sols el domini d'unes determinades tecnologies lligades a les NTIC (Aguaded, 1998; Ambròs i Breu, 2007,2011; Buckingham, 2003). Com bé assenyalen aquests autors, l'educació mediàtica no passa per només incloure els mitjans de comunicació a les aules com a eines de transmissió d'informació o com a materials que ofereixen un suport didàctic. D'acord amb Ambròs i Breu (2011, pp. 22-23) «la educación mediática es una educación en comunicación, sobre comunicación. Es decir, no es lo mismo que educación a través de los medios de comunicación, que consiste en aprender, por ejemplo, biología o historia a través de documentales o páginas web».

Tampoc considerem que l'aprenentatge dels mitjans de comunicació acabe en l'adquisició del coneixement relatiu a l'ús d'un determinat programari o aparell tecnològic. Prenent com a referència l'informe editat per Frau-Meigs per a la UNESCO (2006, p. 15) creiem adequat tenir present que sovint

These technologies do seem to be regarded as an educational panacea; and like television in an earlier era, there is a risk that they will be seen as merely neutral and instrumental –as simply ‘teaching aids’. In this context, it would seem to be vital to insist that ‘digital literacy’ should address the more ‘critical’ questions –for example about production and representation- which media education have traditionally concerned<sup>79</sup>.

En aquest sentit, Buckingham (2013) ja ens avisa de que hem de separar la teoria de la pràctica i centrar el nostre objectiu als processos conceptuals capaços d'oferir un transvasament entre els diversos mitjans. Com ens recorda Tíscar Lara (2009, p. 13), l'educació mediàtica «considera el aprendizaje instrumental sólo como una parte, necesaria pero no suficiente en sí misma, de la alfabetización digital» ja que «las tecnologías cambian constantemente y por eso hay que educar en esquemas superiores, en comprender las lógicas de los sistemas y sus usos, en reflexionar sobre sus prácticas, y no gastar tantas energías y recurso en ‘enseñar’ software y hardware específicos»<sup>80</sup> (Lara, 2009, p. 33).

En paraules d'Ambrós i Breu (2011, p. 23), «no aconsejamos un apego excesivo a esas técnicas, puesto que los intereses de las grandes empresas multinacionales las van renovando incesantemente». Qüestió que es torna més important si tenim en consideració que «las tecnologías digitales pueden servir para ofrecer más de lo mismo, es decir, repetir el uso de viejas concepciones pedagógicas envueltas en un barniz de modernidad digital» (Aparici, 2010, p. 18). Arguments que creiem que s'han de tenir en compte front al risc «de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma de la retórica tecnológica» (Kendall i McDougall, 2012, p. 22) i acabi desterrant el pensament crític front a la tecnologia de la informació i la comunicació fora del sistema educatiu (Tucho, 2008) i extraient un rendiment econòmic del procés d'ensenyament i aprenentatge tant pel que fa als estudiants com per als docents (Ibarra, Ballester i Marín, 2018).

---

<sup>79</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autora.

<sup>80</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autora.

Fent cas omís a aquestes advertències podríem, sense cap mala intenció, fer un favor a les indústries culturals i situar l'educació mediàtica al servei de la tecnocràcia lligada al poder econòmic i industrial (Gutiérrez Martín, 2003, p. 76). No oblidem doncs que «la educación no ha de estar al servicio del mundo laboral entendido como aporte del sistema económico» (Revilla, 2016, p. 220) i creiem que s'ha de tenir especial cura en no formar a través de les NTIC els treballadors i consumidors que necessita el capital del segle XXI.

Per altra banda, d'acord amb Gutiérrez i Tyner (2012), no s'ha de reduir l'educació mediàtica a la competència digital així com tampoc resulta positiu reduir aquesta a només l'ensenyament de la seva vessant tecnològica oblidant així «las actitudes y valores» que proposen aquestes tecnologies i les pràctiques comunicatives resultants (Gutiérrez i Tyner, 2012, p. 38). Com assenyala Buckingham (2015, p. 86), «los educadores en medios trabajan con *medios*, no simplemente con *tecnología*: no se centran en la manipulación de dispositivos técnicos, sino en formas de representación<sup>81</sup>». Així, creiem adequat dur a terme la distinció entre les ferramentes que proporcionen les NTIC i l'educació en comunicació audiovisual, doncs en no poques ocasions es creu que inserint les NTIC al sistema educatiu ja es resol la qüestió de l'educació mediàtica doncs pensem que «es muy importante no confundir entre el soporte y las TIC (tecnología educativa y competencia digital) con los códigos y lenguajes que corren por sus bits» Ambròs (2016a, p. 108).

L'objectiu va més enllà ja que es contempla com «educar en la competencia de pensar» (Ambròs i Breu, 2011, p. 44); que resulta un procés cada cop més complex dintre d'una societat en la que aparentment tot és efímer. En aquesta línia, també creiem adequat ficar de manifest el fet que la introducció de les NTIC a les aules sense uns coneixements previs del llenguatge i la indústria audiovisual suposa tractar de començar la casa pel terrat i naturalitzar així, les dinàmiques –capitalistes- pròpies dels mitjans de comunicació.

D'aquesta manera, per exemple, hem de tenir present que quan ensenyem edició de vídeo o de fotografia l'objectiu és que els discents siguin capaços d'aprendre els conceptes bàsics relatius a l'edició de continguts audiovisuals en general i no pas els relatius a l'*Adobe Photoshop* o a l'*Adobe Premiere*. Les ferramentes i programes poden canviar en poc de temps, les rutines i els conceptes propis de l'edició no. O, dit en altres

---

<sup>81</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

paraules, si el que pretenem és que els estudiants puguin adquirir una consciència crítica respecte als mitjans audiovisuals, el millor, des de la nostra perspectiva és deixar de banda *Silicon Valley* i els seus interessos i centrar-nos en la teories desenvolupades, per exemple, per Eisenstein (per tal de continuar amb l'exemple del muntatge cinematogràfic).

Tanmateix, hem de tenir present que un dels principals entrebancs que l'educació mediàtica es troba a dia d'avui en les escoles i instituts i que no deixa de ser –malauradament– la falta de formació del personal docent (Ambròs i Breu, 2007,2011) que junt amb els prejudicis front als relats mediàtics (Baile, Rovira i Vidal, 2016; Encabo, Urraco i Martos, 2016; García i Martínez, García-Raffi, i Hernández Dobón, 2011), basats sovint en l'elitisme i la ignorància (Curran, en Buckingham, 2013, p. 7), compliquen l'establiment a les aules d'una veritable educació mediàtica. D'acord amb Caldeiro i Aguaded (2012, p. 191), aquesta falta de formació docent du a que el professorat es vegi «incapaz de afrontar la situación». María Marcos Ramos (2010, pp. 307-308) ens assenyalava que es necessita un professorat «con capacidad de análisis audiovisual y con vastos conocimientos del medio, ya que hasta que no se forme al profesorado en estos medios cualquier política de introducción de los mismos en el contexto escolar puede ser baldía». Així doncs, com desenvoluparem més endavant, sense una formació docent adequada i crítica resulta gairebé inviable una educació mediàtica de qualitat.

Per altra banda, és cert que podem pensar que l'educació mediàtica ha d'estar entre les competències necessàries per a la vida, però no cal que estiga lligada a l'educació lectora i literària. Res més lluny de la realitat però. Com desenvoluparem més endavant, una educació literària adequada a les necessitats lectores i culturals dels discents contemporanis ha d'anar unida a l'educació mediàtica. Si entenem la cultura actual com un gran macrotext en el que diversos textos s'imbriquen sense importar el suport, entenem també que el món del llibre representa només una branca de la producció cultural (Lluch, 2010b). En sintonia amb Prado (2001a, p. 164), pensem que l'educació mediàtica, «dado su carácter esencialmente comunicativo, tiene que ser abordada como uno de los objetivos prioritarios dentro del currículum del área de Lengua y Literatura».

A més a més, considerem també que podem aplicar molts conceptes que provenen de la formació lectora i literària a l'àmbit de l'educació per als mitjans de



comunicació, doncs, com desenvoluparem més endavant, un lector o lectora ha de saber interpretar amb èxit qualsevol tipus de text creat a la nostra cultura. Com diuen Ballester i Ibarra (2016a, p. 148) «en este complejo escenario comunicativo, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y en especial, la lectura literaria, adquiere un protagonismo esencial, pues entre sus objetivos esenciales se encuentra la formación del lector crítico a través de la adquisición y desarrollo de las competencias lectora, literaria y comunicativa».

Així doncs, si entenem el fet literari d'una manera àmplia veurem que textos que fins ara no han siguts considerats com a literaris potser sí que ho són. I, en últim lloc, l'educació mediàtica ens aporta un sèrie de coneixements que malgrat que en un principi han sigut pensats per a l'anàlisi del cinema o dels estudis de televisió també poden ser aplicats a la producció de llibres. Així, podem analitzar també les estructures de producció editorial d'igual manera que fem amb la resta de les vessants de la indústria cultural. En definitiva, al món actual, la producció literària no es diferencia gaire de la resta de productes culturals, i potser que siga perquè són diferents maneres de veure el mateix fet.

### **5.3 Una educació literària més enllà del paper.**

Com hem desenvolupat en apartats anteriors, creiem que una educació lectora i literària al marge del panorama actual dibuixat pels mitjans de comunicació de masses suposaria la desconexió de l'educació literària amb les necessitats de la societat. Com apunta Romea (1998, p. 347), «el ámbito escolar y educativo no puede estar al margen de esta situación, por lo que ha de tenerlo en cuenta y obrar en consecuencia para ejercer su función educativa de forma eficaz». Qüestió que pren especial rellevància, com hem vist abans, quan des del sorgiment dels relats *transmèdia* a finals del segle passat, una pel·lícula, un còmic o un llibre poden ser parts diferents d'un mateix relat.

Com veurem al llarg d'aquest punt, sorgeix un nou tipus de lector –i amb ell la necessitat de formar-lo- que ha de saber desenvolupar les seves habilitats lectores i literàries atenent als diversos suports i llenguatges per tal de poder gaudir d'una manera crítica de les diferents històries que se li proposen des de les indústries culturals. En aquestes circumstàncies i seguint el pensament de Ballester i Ibarra (2016a, p. 157), creiem que «el objetivo de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan». Com ens

assenyalen Rovira i Llorens (2014), ha arribat el moment d'integrar a la formació lectora i literària les destreses necessàries per a que els discents puguin aprendre a través dels mitjans de comunicació.

Per altra banda, hem de tenir present que no podem entendre la didàctica de la llengua i de la literatura si no és al sí de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament. Apostem doncs per una didàctica que opta per ensenyar a fer coses amb les paraules en lloc d'aprendre només una sèrie de coneixements més o menys categòrics i enciclopèdics lligats al llenguatge i a les manifestacions artístiques (Ballester, 2007, 2015; Ballester i Ibarra, 2008, 2009, 2013; Cassany, Sanz i Luna, 1994; Lomas i Osoro, 1993; Mendoza, López i Martos, 1996; Lomas, 2014, 2015). Encara més, entenem la llengua «*no como un objeto de estático de análisis, sino como un proceso dinámico y creativo*<sup>82</sup>» (Mendoza, López i Martos, 1996, p. 230), és a dir, per als alumnes la llengua no és «un objeto de estudio en sí sino un vehículo de comunicación y que, como tal, no se debe “aprender” sino que se debe “usar”<sup>83</sup>» (Mendoza i Cantero, 2003, p. 16). D'aquesta manera, com ens indica Lomas (2015, p. 15) seguint a Breen (1987), pensem que l'aprenentatge lingüístic «no consisteix només en l'adquisició d'un vocabulari i d'unes regles gramaticals sinó també i sobretot en l'apropiació funcional dels coneixements i de les habilitats que afavoreixen l'ús coherent, eficaç i adequat del llenguatge en els diferents contextos i situacions de la comunicació humana» i que, a més a més «posa l'accent en la distinció dels diversos usos de la llengua i en la necessitat de propiciar en els estudiants la millora de la seva competència comunicativa» (Martínez, López i Gracida, 2015, p. 84).

Dintre d'aquest paradigma la didàctica de la llengua i de la literatura esdevé una pràctica amb l'objectiu fonamental centrat a «conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua» (Cassany, Sanz i Luna, 1994, p. 86) i siga capaç d'assolir «una *competencia comunicativa* eficaz: formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto<sup>84</sup>» (Mendoza i Cantero, 2003, p. 17) i partir sempre de les necessitats dels aprenents (Canale i Swain, 1996). En conseqüència, hem d'assumir pràctiques

---

<sup>82</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

<sup>83</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

<sup>84</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

didàctiques que no poden ser unidireccionals i que fomenten el diàleg a les aules doncs no té sentit una altra manera d'ensenyar llengua i literatura dintre de l'enfocament comunicatiu (López Valero i Encabo Fernández, 2002).

Traslladat a l'educació literària de manera més estricta, entenem que l'objectiu no pot ser aprendre una determinada llista d'autors o les obres més importants escrites en una llengua determinada i les seues particularitats estilístiques. Com veurem a continuació, entenem que tot això és important, però s'ha d'anar més lluny i aconseguir que els discents puguen entrar en contacte de primera mà amb el fet literari i esdevenir participants d'aquest, connectant la pràctica literària amb la realitat quotidiana dels aprenents i les seues necessitats culturals i educatives. En definitiva, una didàctica de la literatura que, més que restringir i acotar les manifestacions literàries a un conjunt de significats i interpretacions prefixats, permeta experimentar la literatura en primera persona.

El que pretenem, doncs, és fugir de la didàctica de la literatura com la descriu el personatge de Heilner a la novel·la de Hermann Hesse *Bajo las ruedas* que l'entenia com si fos una recepta de cuina i que acaba repudiant al mateix Homer. Com conta el mateix personatge, la seua experiència d'estudiant a una classe de literatura normal podia ser (Hesse, 2012, p. 86):

-Ahí estamos leyendo a Homero (...) como si la *Odisea* fuera un libro de cocina. Dos versos por hora y luego a rumiar y a explorar palabra por palabra, hasta que acaba uno con náuseas. Y al final de la clase te dicen siempre: «¡Ya ven ustedes con qué elegancia soluciona esto el poeta» «¡Aquí han podido vislumbrar el secreto de la creación poética!» Solamente como salsa, repartida alrededor de las partículas y los aoristos para que no nos asfixiemos del todo. ¡Con todos estos métodos, por mí que se vaya al diablo Homero!

### **5.3.1 L'educació literària i els seus paradigmes.**

Així les coses, prenem com a referent les paraules d'Antonio Mendoza (2004, p. 16) que defineixen l'educació literària com «la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario» i que consisteix en (Mendoza, 2004, p. 64)

- 1) Dotar a l'alumne dels coneixements necessaris per a la construcció de la seva competència literària.
- 2) Formar-lo per a la participació activa en el procés de recepció de l'obra literària i capacitar-lo per a que, com a receptor, sàpiga reconèixer les

particularitats del discurs literari i seguir les instruccions de recepció que el mateix text inclou.

3) Fomentar la implicació interactiva del discent lector amb l'obra literària.

I, per tant, com assenyala Teresa Colomer (1998, p. 95), podem afirmar que

l'educació literària no ha de fornir els coneixements que poden salvar la distància entre l'obra i el lector. En la lectura literària el lector sempre ha d'aprendre en alguna mesura el llenguatge del text i només en familiaritzar-s'hi en saber instaurar-hi un diàleg pot construir-ne la interpretació.

A més a més, pensem que resulta adequat aclarir que no entenem el desenvolupament d'aquesta competència literària si no és dintre del paradigma d'una educació lectora i literària basada en la idea que (Núñez, 2012, p. 45)

La literatura es algo mucho más rico y más complejo que lo que se suele mostrar en la escuela, y que tiene que ver con multitud de aspectos personales y socioculturales que también han de ser considerados por esta. Los códigos que operan en los textos no son únicamente de naturaleza lingüística, sino que están relacionados con la plasmación de ideas y sistemas de valores, con la estructura formal del texto en términos de género y otras convenciones literarias, con alusiones simbólicas, las referencias intertextuales o a realidades y aspectos del mundo, externo al texto, que pueden ser de índole social, geográfica, política, filosófica, cultural, etc.

Així doncs, entenem que l'educació literària té per objectiu «formar lectores literarios capaces de comprender e interpretar el texto literario y de valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario» (Mendoza, 2010b, pp. 27-28) i que (Zayas, 2011, pp. 9-10) «ayude a los alumnos a descubrir la lectura como una experiencia satisfactoria (...), enseñe a construir el sentido del texto (...) y a familiarizarse con las particularidades discursivas textuales y lingüísticas de las obras literarias». Fent-nos ressò de les paraules de Cerrillo (2010, p. 89), entenem que l'ensenyament de la literatura «debería tener como objetivo principal la capacitación del alumno para que pueda acceder a una forma de comunicación que se realiza por medio de un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal».

En aquest sentit, entenem també, que aquest paradigma de l'educació lectora i literària permet una mobilització de recursos cognitius i sabers, molts d'ells de caire transversal i interdisciplinari (Ballester, 2007, 2015; Mendoza, 2004; Rienda, 2014; Sánchez Corral, 2003b) suposant, a més, un aprenentatge per a la vida (Hilario, 2006). Tot això sense deixar de banda «la comprensión y el disfrute que provoca la lectura

como base fundamental para adquirir la competencia literaria» (Ballester i Insa, 2000, p. 833).

I encara més, creiem adequat dir que considerem que l'educació literària és més que adquirir uns determinats coneixements referents a un autor o a una obra en concret. No volem dir amb això que aquests coneixements –moltes vegades de caire enciclopèdic- maquen d'importància, però, des de la nostra òptica, no són els més importants per tal d'assolir l'objectiu que es planteja la formació lectora i literària: formar lectors i productors de textos literaris (Ballester, 2007, 2015; Mendoza, 2004; Salvador, 2015).

En paraules de Sánchez Corral (2003a, p. 307), «el objetivo básico de la educación literaria (...) no puede ser ya la transmisión académica del legado de las obras y de los autores pertenecientes al canon oficial. Al contrario, el objetivo básico ha de pretender la adquisición y el desarrollo de la *competencia literaria* de los alumnos<sup>85</sup>». Fet que pren especial rellevància si recordem les paraules de Riffaterre (1979, p. 27) que ja ens assenyalaven que el fenomen literari «se situe dans les rapports du texte et du lecteur, non du texte et de l'auteur, ou de texte et de la réalité». Per tant, ensenyar literatura «es algo que, en sí mismo es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones» (Cerrillo, 2010, p. 90).

Per tant, entenem que hem de superar –tot i com veurem més endavant en aquest mateix punt no renunciem alguns dels seus plantejaments- dos dels tres models d'estudi literari (Sánchez Corral, 2003b; Mendoza, 2003) com són el tradicional historicista i el centrat a la poètica del text per tal de centrar-nos en la poètica del lector (Mendoza, 2003) ja que, en un plantejament semiòtic de la didàctica de la literatura no poden ser el centre del paradigma. No ens oblidem del model retòric (Martín Vegas, 2009), però entenem que pel fet d'haver-se desenvolupat a l'edat mitjana queda lluny del sistema educatiu que coneguem arrelat al segle XIX.

Com hem avançat, descartem el paradigma tradicional historicista perquè com assenyala Sánchez Corral (2003b, p. 326), és «básicamente repetitivo y memorístico, sin que sea posible acceder a un aprendizaje de naturaleza significativa» i que, com remarca el mateix autor, feia possible que l'estudiant «obtuviera calificaciones en la disciplina de la literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos». Tenim en compte també que «la historia de la literatura es una *reconstrucción* realizada por críticos y estudiosos,

---

<sup>85</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

que son adultos con una personalidad ya formada<sup>86</sup>» (García Rivera, 1995, p. 33) i poc ajuda al desenvolupament d'un gust literari propi als discents.

Per altra banda, no podem oblidar tampoc que «leer un producto artístico desde la perspectiva del autor (lo que a veces se propone como único medio de no errar) es una forma de obligar al receptor a una tarea pasiva» (Talens, 1999, p. 52) i que poc aporta a l'educació literària dels discents si tenim en compte que allò que sentia o com es trobava l'autor poc addueix per al veritable coneixement de l'art literari (Mukařovský, 2005, p. 132). Com ja va apuntar Tolstoi (1977) a les seves experiències sobre l'escola de Yasnaïa Poliana, aquest tipus de lectura no només resulta contraproductiu de cara a la formació literària dels discents, sinó que, a més, pot arribar a dur als estudiants a avorrir la literatura.

Ara bé, creiem adequat matissar que «no estamos en contra de la historia de la literatura, sino en contra de la metodología que se constituyó, el historicismo positivista» (Ballester, 1998, pp. 320-321), ja que, com continua el mateix autor no existeix una història de la literatura com una successió d'autors, obres i moviments estètics. Entenem que el coneixement de la història de la literatura és molt útil per a la formació dels aprenents (García Rivera, 1995), però sempre ha de tenir en compte que «la cantidad de información sobre autores, corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que dedicamos a la lectura» (Cassany, Sanz i Luna, 1994, p. 490) i que, a la vegada, també ha de ser una història completa, que capaç de recollir també les veus dels lectors (Ballester, 1998).

El segon dels paradigmes –el centrat al text- va suposar, segons Sánchez Corral (2003b), que el comentari de text acabés sent un fi en si mateix en lloc de facilitar la comprensió dels textos (Mendoza, 2003). Dintre d'aquest model «el comentario de textos se concibe como una vía para el aprendizaje de la competencia literaria y de la comprensión lectora» (Martín Vegas, 2009, p. 259). Com hem indicat adés, malauradament un mal ús del comentari de text va acabar suposant que l'objectiu de la didàctica de la literatura fora l'elaboració d'un bon comentari de text enlloc de la comprensió i interpretació dels textos. No es llegia per tal d'incrementar la competència literària dels estudiants sinó per fer bons comentaris de text.

---

<sup>86</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autora.

Així, ens queda el tercer model –centrat en la figura del lector- com l’únic vàlid per a entendre l’educació literària adequat a les necessitats educatives del segle XXI. Partim doncs del pensament d’Eco (1970, p. 62) i tenim així en consideració que front a una obra artística –literària o no- «lo que es sobre todo importante es un proceso de interpretación: lo que importa es una comprensión crítica, no un juicio de valor expresado en términos dogmáticos y simplistas».

Per tant, i d’acord amb Mendoza (2003, p. 353), podem dir que l’objectiu d’aquest model «centrado en la actividad receptora del alumno es potenciar y guiar su necesaria libertad como lector para *apreciar/comentar/interpretar* las obras literarias según los condicionantes de su competencia literaria, su sensibilidad y su subjetiva capacidad de asimilación recreadora<sup>87</sup>»; qüestió que es torna més important si cap al tenir present que (Talens, 1999, p. 35) «el lenguaje artístico no es, por lo tanto, el *interpretado* de los elementos de base, sino quien los interpreta<sup>88</sup>» o, com diu Ballester (2007, p. 101), «el diàleg entre el text i el lector és el punt on naix l’obra literària». Així doncs, ens decanem per un canvi de rumb i assumim un canvi d’orientació «que consiste en *sustituir la aspiración de formar lectores especialistas*, concedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentario sofisticadas, *por la de lectores con hábitos de lectura consolidados* capaces de comprender textos literarios<sup>89</sup>» (Margallo, 2011, p. 168).

Per a Cassany, Sanz i Luna (1994, p. 502) les deferències entre un enfocament tradicional i l’enfocament actual de la didàctica de la literatura raurien en:

ENSENAYMENT TRADICIONAL	NOU ENFOCAMENT
Centrada a l’adquisició de coneixements de caràcter disciplinari, bàsicament de l’àrea de Literatura.	Centrat al desenvolupament de l’hàbit lector i de les habilitats lingüístiques relacionades amb aquest.
Importància de la informació: autors, biografies, títols, obres, moviments literaris, etc.	Importància de la comprensió i interpretació dels textos. Foment pels gust per la lectura. Més formació i menys informació.

<sup>87</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l’autor.

<sup>88</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l’autor.

<sup>89</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l’autora.

Visió historicista i diacrònica, des de l'antiguitat fins l'actualitat.	Visió més sincrònica. Es llegeixen textos més propers als alumnes.
Visió limitada del fet literari: literatura escrita, de qualitat, elitista, culta i per a adults.	Visió més global: també és literatura la tradició oral, les obres per a xiquets i joves, la literatura popular i de consum...
La literatura no es relaciona amb altres manifestacions artístiques. Concepció estàtica i restringida dels gèneres literaris.	Es concep com un mitjà més d'expressió artística i té en compte manifestacions com el còmic, el cinema o la cançó.
Limitada a la recepció i a la comprensió. Fomenta una actitud passiva a l'alumne.	Incorpora les habilitats productives i promou la creativitat dels alumnes.
Selecció de textos segons la seua importància històrica i nacional, la seua qualitat i l'interès del professor.	Selecció de textos segons els interessos dels alumnes, de més proper a més llunyà. Prioritat de la literatura infantil i juvenil., adaptacions i traduccions. El professor assessora però no és l'únic que decideix.
Presentació dels textos literaris com models lingüístics a seguir.	Relació llengua-literatura més flexible. La literatura pot incloure diversos models de llengua.
Intenta fer un compendi exhaustiu de la literatura, de la llengua i la cultura pròpies.	Pot limitar-se a una selecció representativa e incloure literatura d'altres llengües i cultures.

Per tant, front a la pregunta de com abordar la qüestió de l'educació literària per al segle XXI, només podem respondre a través d'un enfocament didàctic eclèctic i a través del pluralisme metodològic (Ballester i Ibarra, 2009; Ballester, 2015) ja que afavorir «el eclecticismo y las apropiaciones desde diferentes enfoques didácticos supone enriquecer las metodologías, las perspectivas didácticas y, sobre todo, los resultados a largo plazo» (Abril, 2004, p. 59). Així doncs, creiem que no s'ha de deixar de banda, baix ninguna circumstància, metodologies didàctiques com ara (Ballester, 2015, p. 136)

- 1) L'eix diacrònic de la història dels textos literaris.
- 2) Els tallers d'escriptura i el foment dels continguts literaris.
- 3) L'organització temàtica i tòpica dels continguts literaris.
- 4) El comentari de textos (a nivell de microtextos i d'obres completes).
- 5) La pràctica de la literatura comparada.



- 6) La genealogia o l'aplicació didàctica i anàlisi dels gèneres literaris.
- 7) La diversitat d'estratègies per al foment de la lectura.
- 8) L'estudi i anàlisi dels components morfològics de la literatura.

Encara que totes aquestes metodologies estan enfocades cap a la lectura i l'escriptura fonamentalment d'obres literàries en paper, creiem que, sense cap mena de problema, es poden seguir com a base per a l'ensenyament de les narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses (cinema, còmic, televisió, etc.). A més a més, donat que estem parlant de la didàctica de la literatura com a didàctica del text artístic i no només lingüístic creiem no podem concebre qualsevol metodologia al marge de les idees de Dewey (2005) que proposen l'aprenentatge del text com una experiència estètica. Com indica aquest autor (Dewey, 2005, p. 9), «even a crude experience, if authentically an experience, is more fit to give a clue to the intrinsic nature of esthetic experience than is an object already set apart from any other mode of experience». És a dir, només aprenent el fet literari de primera mà, i, per tant actiu tant en la producció de textos com de significats, els discents podran assolir una veritable educació lectora i literària. Així, tenim en consideració les idees de Mendoza (2003, p. 361) i pensem que la formació literària «no puede basarse en la memorización de conceptos y abstracciones porque el tratamiento didáctico de la literatura debiera aportar un conjunto de procedimientos para aprender a valorar, a apreciar y a interpretar las creaciones de signo estético literario».

Per últim, prenem les paraules de Josep Ballester (2015, p. 137) per tal de remarcar «que no existe ningún recurso ni estrategia excluyente del resto. Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada». Per tant, cada metodologia es pot emprar per a una situació o situacions concretes i creiem que es deuen variar les metodologies didàctiques ficant especial atenció tant a l'obra o al gènere literari que pretenem descobrir als discents com als mateixos estudiants i els seus interessos i motivacions.

### **5.3.2 L'intertext lector.**

D'acord amb Mendoza (2010a), pensem que les tradicionals metodologies emprades dintre de l'àmbit de la didàctica de la llengua i de la literatura no són suficients si pretenem formar lectors ja que mitjançant aquestes «el alumno no aprende a establecer las interrelaciones entre los diversos textos que integran la literatura» (Mendoza, 2010a, p. 58).

No oblidem que Chklovski (en Eikhembbaum, 1970, p. 49) ja ens parlava de que «la obra de arte es percibida en relación con las demás obras artísticas y con la ayuda de las asociaciones que se establecen con ellas». Així doncs, en un món en el que les narratives i relats propis de la cultura mediàtica contemporània es troben en constant canvi i hibridació -tant de gèneres com de suports- i, per tant, formen un veritable maremàgnum hipertextual, no podem sinó apuntar a l'intertext lector com un factor clau en el desenvolupament de la competència literària (Ballester i Ibarra, 2008, p. 27). D'aquesta manera, pensem que (Ramos Sabaté, 2003, p. 149).

Para *vivir* la literatura se precisan unos conocimientos culturales y del mundo adecuados a cada obra. Para llegar a la consecución de la competencia literaria resulta vital que el lector domine una serie de estrategias de activación de conocimientos contextuales, y de habilidades instaladas en el intertexto y que sea capaz de aplicarlas con el fin de generar una interpretación pertinente en relación al lector modelo propuesto por la obra<sup>90</sup>.

Podem definir, per tant, el procés de lectura com una activitat interactiva en la que el lector estableix un diàleg amb el text i amb sí mateix a la vegada que amb els altres texts relacionats d'una manera intertextual (Hilario, 2006; Ballester, 2007, 2015). En paraules de Riffaterre (1994, p. 784)

This is indeed an interactive process –interactive but fully programmed by the text to make readers act out, in the privacy of their minds, the experience of a spiritual communion: the officiant (the text) asking the questions, the faithful (here the intertext) answering through the intercession of the readers a choro back the a- a choro back the antiphons.

Així, si abans ens hem ocupat del intertext discursiu, en aquest moment creiem adequat centrar-nos a l'intertext lector entenent aquest com «el mecanismo que, selectivamente, activa los saberes y las estrategias que permiten reconocer los rasgos y los recursos, los usos lingüísticos-culturales y los convencionalismos de expresión estética y de caracterización del discurso» (Mendoza, 2001, p. 95); que «aporta los referentes necesarios para identificar el intertexto discursivo de la obra» (Mendoza, 2006, p. 104); «se vincula con la actividad de recepción y que también conecta con las facetas discursivas de la intertextualidad» (Mendoza, 2003, p. 369); té com a objectiu principal «dinamizar y contextualizar las aportaciones de la competencia literaria y de la experiencia lectora» (Mendoza, 2006, p. 106).

---

<sup>90</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

Dit d'altra manera, entenem que l'intertext lector és el mecanisme que permet, reprenent el concepte d'obra oberta d'Eco (1990), emplenar i acabar una obra artística-literària i que a la vegada suposa un objecte no ja de l'educació literària sinó també de l'educació cultural (Ballester, 2007, p. 96). O, en paraules de Mendoza (2006, p. 105)

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural.

És, per tant, un dels components més importants de l'educació lectora i literària ja que al aportar els referents per accedir a l'intertext discursiu de l'obra esdevé un dels pilars fonamentals de la interpretació donat que «la comunicación humana, y especialmente la literaria, es esencialmente inferencial» (Hilario, 2006, p. 113). Així, en el moment en que els coneixements i les experiències del lector es fiquen en contacte amb l'intertext discursiu de l'obra permet que s'estableixi un diàleg entre el text i el lector i, per tant, «puede decirse que la actividad de recepción alcanza su meta: las referencias del texto se relacionan con los conocimientos y experiencias del lector» (Mendoza, 2006, p. 104).

Per altra banda, creiem adequat assenyalar que no podem deixar de costat les funcions de l'intertext lector ja que aquest es reconeix, principalment, pels seus efectes. Aquestes funcions són (Mendoza, 2006, p. 105):

- a) Orientar i regular la activitat d'associació que genera el lector.
- b) Connectar activament les aportacions de la competència literària amb les respostes/reaccions del receptor als estímuls del discurs literari.
- c) Afavorir la recepció i el desenvolupament de la competència literària.
- d) Establir la relació que hi ha entre l'intertext discursiu o intertext d'una obra X integrat pel conjunt de textos que hi són presents en un text concret X i a l'intertext del lector, com a component de la competència literària i dels sabers que aquesta pot contenir.
- e) Potenciar l'activitat de valoració personal mitjançant el reconeixement de connexions i del desenvolupament d'actituds positives cap a les diverses manifestacions literàries i de signe cultural.

La intertextualitat ja no és només una manera d'enriquir el discurs literari –com assenyala Prats (2016)- sinó que anant més enllà esdevé de vegades primordial per a la significació d'un text. No podem obviar que, com ja hem vist en l'apartat dos, la cultura *massmediàtica* actual es basa en la imbricació intertextual dels diferents discursos i relats que la conformen. Així, el desenvolupament de l'intertext del lector esdevé una peça fonamental tant per a la comprensió de les obres literàries contemporànies com per a la comprensió de la realitat quotidiana que envolta als discents. Per tant, com apunten De Amo i Saiz (2004), és necessari que l'intertext contempli altres relats i literatures més enllà del llibre doncs com ens indica Aguilar (2000c, p. 47) «un lector es todo lo que antes ha leído, más el cine y la televisión que ha visto».

Per tant, fent nostres les paraules de Mendoza (2006, p. 107), hem de dir que «con esta ampliación de los márgenes del texto para incluir los otros textos que se hallan 'presentes', *aludidos, citados, reelaborados*, etc. en él, se quiere consolidar una concepción de la educación literaria en la que la lectura se proyecta mucho más allá de lo lingüístico, lo verbal y lo discursivo<sup>91</sup>» passant, afegim, a la semiòtica del text artístic. I més, si tenim en compte que una de les motivacions de la didàctica de la literatura ha de raure en el fet de «transformar, poco a poco, también al lector ingenuo en un lector que empieza a percibir el perfume de muchos otros textos que han precedido al que está leyendo» (Eco, 2015, p. 245).

Arribats a aquest punt, creiem adequat matisar que no s'ha de confondre la didàctica de la lectura amb la didàctica de la literatura. Com apunta Ambròs (2016b, p. 145), a l'àmbit escolar hi conviuen dos situacions de foment de la lectura. D'un costat, trobem la lectora com a font d'aprenentatge que ens permet accedir i participar en la societat del coneixement. D'altre costat, la lectura orientada al gaudi estètic. Des de la nostra perspectiva, la primera, tot i que necessària, no ha de suplantar la segona. O dit d'altra manera, no podem substituir la formació de lectors competents en un nivell lingüístic –llenguatge de primer ordre, la llengua natural- amb la formació, més complexa, de lectors literaris –llenguatge de segon ordre, artístic (Eco, 2015; Lotman 1988). Per tant, la utilització de, per exemple, exercicis que fomenten la comprensió lectora (que no literària) no suposa sinó un simulacre –quan no un entrebanc- de didàctica de literatura.

---

<sup>91</sup> Les paraules en cursiva i entre cometes pertanyen a l'autor.

En conseqüència, pensem que no resulta adequat centrar-nos només en l'educació lingüística i obviar els altres aspectes de la didàctica de la literatura, dintre del qual trobem l'educació estètica com un dels més rellevants si el que pretenem és inculcar el plaer i el gust per llegir en els discents. Des de la nostra òptica, l'art –i la literatura pertany aquest àmbit- tot i que pot servir per a aprendre altres objectes d'ensenyament, ha de constituir de manera principal un fi en sí mateix. Com ens assenyala García Rivera (1995, p. 33) «los conocimientos filológicos o pedagógicos de carácter general *no* nos dan las soluciones concretas para abordar los problemas que se plantea la didáctica de la literatura<sup>92</sup>» i, per tant, no resulten suficients.

En aquest sentit, Mendoza (2006, p. 97), ens adverteix contra alguns d'aquests plantejaments didàctics (historicisme, lligar els textos literaris a l'estudi de la gramàtica, un mal ús o un ús abusiu del comentari de text...) que dificulten l'aprenentatge literari per part dels estudiants. Així doncs, seguint amb Mendoza (2006, p. 98) ens fem ressò dels aspectes que més ressalten les actuals tendències en la didàctica de la literatura:

- La comunicació literària, que es considera segons els suposats de la pragmàtica de la literatura, per a atendre a les relacions mantingudes entre l'emissor i el receptor a través del signe literari.
- La recepció literària, que es tractada com un complex procés d'integració d'habilitats lingüístiques, de dominis pragmàtic-comunicatius, de coneixements enciclopèdics, lingüístics, metaliteraris i intertextuals i de sabers derivats de la pròpia experiència, tot això activat des de la competència literària.
- El caràcter actiu i participatiu de la lectura que permet la re-creació interpretativa del text literari.
- El desenvolupament de les habilitats lectores, que es considera objectiu bàsic de la formació, perquè aquestes habilitats permeten organitzar, aplicar i discriminar els diferents sabers i estratègies que l'alumne-lector necessiti per tal d'establir els diversos tipus d'interconnexions literàries (i, donat el cas, multidisciplinàries).
- La competència literària i l'intertext lector, que determinen (i condicionen) la recepció literària personal, segons els coneixements i les referències culturals de l'individu, i incideixen en la comprensió del text o de l'obra pel lector, segons el

---

<sup>92</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autora.

que prèviament coneix i per l'actualització d'aquests coneixements durant el procés de lectura.

- L'activitat lectora, que es concep com un procés al que es combinen activitats cognitives (formulació d'expectatives [previsions] i d'inferències [construccions parcials de significat] que jalonen el procés de construcció del significat del text, en el que la revisió i la reformulació remetent a distints moments de recepció i espais discurs/text.
- La metacognició de l'activitat lectora adquireix una funció destacada, perquè permet que, durant tot el procés, el lector organitzi e identifiqui les distintes fases de la seva lectura de manera que el lector procedeixi a aplicar les estratègies específiques que, per les seves característiques, el text li suscita.
- La valoració global de l'obra literària, que es concep com el resultat de la lectura, junt amb la comprensió i la interpretació.

Ara bé, com ja hem vist en apartats anterior d'aquesta investigació, el desenvolupament dels mitjans de comunicació de masses i l'arribada de les NTIC motiven que l'objectiu de l'educació lectora i literària adquireixi (Ballester i Ibarra, 2013, p. 12)

todavía una mayor importancia y, sobre todo, complejidad, pues se debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan, y, en este sentido, debe comprender los diferentes soportes de lectura más allá del libro en papel sin, por supuesto, relegarlo al olvido.

En aquest sentit, en un món al que els textos estan relacionats de manera hipertextual i intertextual, no podem concebre el seguir formant lectors que separen les diferents manifestacions literàries com si de compartiments estancs es tractara. Ja Brook Thomas (en Landow, 2009, pp. 345-346) ens parla del perill que suposa el no relacionar, dintre de l'àrea de la didàctica de la llengua i de la literatura, els textos que s'ofereixen als alumnes amb altres textos, siguin o no de la mateixa disciplina.

Com hem assenyalat, tant les referències discursives a altres obres així com els coneixements i experiències del lector no tenen per què estar cenyides només a obres narratives en paper. Com venim plantejant al llarg d'aquesta investigació, els trets propis dels textos de la indústria cultural porten a que tota obra literària en el suport en el que estigui faci referència a altres obres i relats. A més a més, en el món digitalitzat i *massmediàtic* en el que estem immersos, molts dels coneixements i experiències dels

discents es troben relacionades amb les produccions audiovisuals i la resta de narratives i manifestacions artístiques i literàries pròpies de la producció cultural contemporània.

Dintre d'aquest nou paradigma i per tal d'assolir aquest diàleg que hem mencionat abans, entenem que resulta capital l'intertext del lector. Un concepte que també és extensiu a la resta de relats de masses, doncs, com assenyalen López Valero, Encabo Fernández i Jerez Martínez (2011, p. 169) els relats de masses demanen també noves formes de lectura atenent a la seva intertextualitat. En aquest sentit, Fiske (2001, p. 219) ja ens assenjala que per a llegir un text s'ha de tenir en compte la seva intertextualitat i això motiva que «a range of textual knowledge is brought to bear upon it». I, en conseqüència, només si orientem l'educació lectora i literària cap a l'espai de confluència dels coneixements presents en el text així com dels coneixements aportats pel lector aconseguirem una educació lectora i literària adequada als temps que corren mitjançant la qual els discents puguen gaudir del plaer del text en qualsevol de les seves modalitats.

Recollint les paraules de Llorente (2010, p. 144), podem afirmar que els textos propis dels mitjans de comunicació de masses requereixen

competencias relacionadas con la capacidad de análisis e interpretación, con la atención a los indicios locales y con el avance de hipótesis, con la conjetura y reconstrucción de las huellas y rastros dispersos por el texto. El texto se observa como una estrategia comunicativa con la que el lector colabora en el desenvolvimiento del relato a partir de la experiencia intertextual de otros relatos con los que el texto, en su desenvolvimiento, dialoga.

I, en conseqüència, cal formar un nou tipus de lector capaç de llegir també aquest tipus de texts. Un lector que, com desenvoluparem en el següent apartat ha de ser *massmediàtic* sense per això renunciar al lector tradicional, doncs, com veurem a continuació, es tracta més bé de traure profit d'allò que l'educació lectora i literària ha desenvolupat ja i aplicar-ho als nous contextos comunicatius.

### **5.3.3 El sorgiment del lector *transmèdia*.**

Amb l'arribada dels mitjans de comunicació de masses i, més recent, amb el sorgiment de les NTIC s'han desenvolupat nous tipus de lectures que en cap moment suposen la superació del a cultura escrita doncs «la gran diversidad de códigos de que se dispone en la actualidad se complementan e interrelacionan potenciando enormemente nuestras posibilidades comunicativas» (Prado, 2001a, p. 163). Dintre d'aquest panorama comunicatiu i cultural, Cerrillo i Senís (2005) duen a terme una distinció entre dos tipus

de lectors: un tradicional que és la vegada competent tant en format paper com en els formats digitals –i als que sumem altres suports no necessàriament digitals com ara el cinema o la televisió- i un lector nou que només és competent front als formats digitals.

No obstant això, com bé assenyala Scolari (2017), aquest paradigma comunicatiu i cultural contemporani crea un per força un lector *transmèdia*, entès com «un lector multimodal que debe dominar diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, pasando por el audiovisual en todas sus formas». Per a Martos Nuñez (2006, p. 72), aquest és un lector «activo, mucho más diversificado en sus gustos y que además no tiene una visión compartimentada de las artes, sino que puede pasar de la lectura de un libro al visionado de una película o a jugar en una consola a algún juego estratégico». Un tipus lector, que si bé pren el paradigma dels relats *transmèdia*, no podem ometre que aquest tipus d'històries són només un reflex de la cultura del nostre temps.

Així, a l'igual que Ballester i Ibarra (2008), coincidim en que l'únic camí possible és el de formar lectors capaços de moure's entre els diversos suports (paper, formats digitals, films, etc.) i que siguen capaços, també, d'afrontar la hibridació de gèneres pròpia de la postmodernitat i de la *hipermodernitat*. En definitiva, uns lectors i lectores capaços de moure's a través del mosaic textual contemporani.

En sintonia amb Lomas i Vera (2005), pensem que els relats propis dels mitjans de comunicació de masses representen una qüestió a la que l'educació lectora i literària han d'atendre. Sobre tot, per tal de desenvolupar la competència narrativa dels discents, entesa aquesta com «la capacidad para descifrar y elaborar discursos que remiten a una imagen de la realidad construida como estructura temporal» (Lomas i Vera, 2005, p. 9). Competència de la qual els relats de masses hi formen part si el que pretenem és formar lectors i lectores competents per a gaudir d'una manera crítica aquests relats, dintre dels qual, no oblidem, també s'inclou la literatura en paper (com hem vist en punts anteriors).

Així doncs, a l'igual que García i Martínez (2010), apostem per una educació literària amb la capacitat de dotar als discents de la competència suficient per a gaudir de les diverses narratives pròpies del segle XXI. O, dit en paraules del propi autor (2010, p. 24) «es tracta de generar una educació literària que conduïska a la creació de lectors/espectadors capaços d'entendre i d'apreciar textos tant diversos i en tants mitjans com es pugua» i fonamentada, en definitiva, en una concepció de la literatura que «sin



adjetivo es, sobre todo, el arte de la palabra, cuyas creaciones pueden manifestarse de forma oral, escrita, representadas dramáticamente, cantadas o danzadas, y en diferentes soportes materiales –voz humana, libro, disco, cinta magnética, película» (Tejerina, 1997, p. 276).

Com hem vingut manifestat al llarg d'aquest treball, vivim en una societat de masses i gairebé la totalitat de textos que hi podem trobar al panorama comunicatiu i cultural contemporani han sigut elaborats dintre d'aquest paradigma. Per tant, els lectors que hi formem desenvoluparan la seua competència lectora i literària en dintre del paradigma dels mitjans de comunicació de masses dintre del qual, no ho oblidem, també hi trobem la producció literària.

Així les coses no podem sinó ampliar concepcions com ara la de Dueñas (2013, p. 138) en la que parla d'una competició del fet literari «con otros modos de ficción, de recreación de la vida humana, como teleseries, videojuegos, videoclips, de manera que la necesidad de ficción de niños y adolescentes se ve socorrida por muy diversos procedimientos» o de Sánchez Corral (2003a, p. 304) amb les que enfronta a un lector model literari «autónomo y creador de significados» front a un lector model *massmediàtic* «heterodirigido y recipiente pasivo de significados ajenos construidos por instancias de naturaleza manipuladora» que en una darrera instància suposa una joventut intransitiva que «solo se reconoce en formas culturales redundantes e inconsecuentes, escasamente racionales o informativas, pero rítmicamente basadas en la recurrente reiteración de la circularidad estacionaria» (Gil Calvo, 2010, p. 33).

En la mateixa línia, Merino i Polanco (2015, p. 20) ens diuen que front a la combinació de llibres, televisió i videojocs que ocupen l'oci dels joves la lectura en paper deu d'ocupar més temps. Com diuen els propis autors, «si alguna des estas actividades debe consolidarse, esta ha de ser la lectura que no es equiparable a los otros pasatiempos». Tampoc podem mostrar-nos d'acord amb Coll (2005, p. 37) quan afirma que «los relatos mediáticos, desde las series televisivas hasta los videojuegos, han empobrecido la función simbólica que tradicionalmente han tenido las narraciones» i que «el modelo de discurso y de consumo que dichos medios imponen se basa en la espectacularidad de sus propuestas y el fácil consumo de los contenidos que transmiten». En aquest sentit, no hi podem sinó recordar que pel·lícules de caràcter espectacular i massiu com *Saving Private Ryan* (Steven Spielberg, 1998) empen uns recursos de muntatge i de composició del plànol semblant a les emprades pel cinema

soviètic (Montero-Díaz i Fernández Ramírez, 2014), que suposadament queden lluny de la narrativa de *Hollywood*. D'acord amb Carroll (2002, p. 51)

El acto mismo de comprender una ficción de masas de cualquier género implicará una actividad cognitiva, porque el lector, espectador u oyente de una narración de masas, como el de cualquier otra narración, se implicará al seguir una historia, y seguir una historia no consiste sólo en absorber pasivamente la narración. Implica un proceso continuo de construcción del sentido que dirige la historia.

Així doncs, ens trobem front a concepcions que demostren que no hem avançat gaire des de la publicació del llibre *Culture and Environment* (Leavis i Thompson, 1934) al que els autors ja apostaven, amb un marcat caire paternalista, per el foment de la lectura com a medicina front als mals que representaven els mitjans de comunicació de masses. Paga la pena dir que aquests mals no eren més que la desaparició de les formes tradicionals de cultura burgesa front al cinema i els diaris. En una línia semblant trobem a Leibniz (1734, p. 49), qui ja deia que el principal deure de la poesia és el d'ensenyar la virtut per mitjà d'exemples i allunyar el vici causant aversió cap a aquest. O, fins i tot, ens podem remuntar als temps de Plató, doncs el filòsof grec ja va dir (2015, p. 226), sobre la formació dels guardes de la república, que

Hay que buscar, en cambio, aquellos artistas cuyas dotes naturales les guían al encuentro de todo lo bello y agraciado; de este modo los jóvenes vivirán en un lugar sano, donde no desperdiciarán ni uno solo de los efluvios de belleza que, procedentes de todas partes, lleguen a sus ojos y oídos como si se les aportara de parajes saludables un aura vivificadora que les indujera insensiblemente desde su niñez a imitar, amar y obrar con la idea de belleza.

Això ens demostra que, com indica Martín Barbero (2010, p. 45), la escola

continua negándose a aceptar el des-centramiento cultural que atraviesa el que ha sido su eje tecnopedagógico, el libro (...). Y atribuyendo la crisis de la lectura de libros entre los jóvenes únicamente a la maligna seducción que ejercen las tecnologías de la imagen, lo que le ahorra a la escuela tener que plantearse la profunda reorganización que atraviesa el mundo de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe únicamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan.

Tal vegada oblidem que, com va dir Oscar Wilde (2010, p. 28) «es el espectador, y no la vida, lo que realmente refleja el arte». En certa manera, el rebuig de l'escola cap a l'art de masses no deixa de ser un rebuig de nosaltres mateixa i d'una part de la nostra

societat que sí que, per alguna raó o d'altra, gaudeix amb aquest tipus de representacions massives.

Des del nostre punt de vista, un lector –sense importar el suport amb el que llegeixi- és sempre crític, autònom i actiu. El cas contrari –el que suposa Sánchez Corral (2003a) com a lector model *massmediàtic*- podrà ser un receptor passiu i acrític, o, emprant la terminologia de Ballester (2011), un llegidor, però mai un lector. I hom pot esdevenir tant llegidor front als mitjans de comunicació de masses com front a un llibre en paper. Recollint les paraules de García Canclini (2007, p. 84) –que es fa ressò de les investigacions de Le Goaziou (2006)-, el problema tal vegada rau en que «disminuyen los ‘lectores fuertes’ (extensivos o intensivos), en tanto aumentan los ‘lectores débiles’ o ‘precarios’ que ante los ‘libros de adultos’ sienten que les ‘roban el tiempo’<sup>93</sup>», signe per altra banda, dels temps líquids que corren. En aquest punt no podem sinó recordar la distinció entre els dos tipus de lectors models feta per (Eco, 2015, pp. 233-234), i en que el llegidor quedaria com a lector semàntic –que només es preocupa per com acaba la història-, i el lector model com a lector semiòtic i estètic preocupat també per com s’articula el fet literari dintre d’una obra determinada. En conseqüència, com indica Ferreiro (2011, p. 438), el que necessitem són «lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en la pantalla, texto o imagen», és a dir, com continua la mateixa autora, el que busquem és allò que hem tractat d’aconseguir des de sempre. El que ens cal no és tant inventar noves formes de lectura sinó aplicar allò que ja sabem als relats dels mitjans de comunicació de masses.

Per tant, creiem que no és ja un qüestió de competència entre els diversos suports, sinó una qüestió d’enriquiment complementari amb els avantatges i possibilitats que tots els suports poden oferir per a contar una història en concret, com hem desenvolupat prèviament en aquest treball. I més quan (Morduchowicz, 2010, p. 60) «la distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tiene para los chicos de hoy ningún sentido». Així doncs, els relats propis dels mitjans de comunicació de masses (Ibarra i Ballester 2017, p. 48)

pueden suponer una vía de renovación de planteamientos tradicionales de la educación literaria, ya que al vincular de forma explícita la adquisición de la competencia lectora y literaria con la digital y mediática inauguran un abanico de posibilidades de producción y recepción textual ligadas a las tecnologías de la

---

<sup>93</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l’autor.

información y la comunicación de gran atractivo para el discente contemporáneo.

Així, com ens assenyala Prado (2001a, p. 163), «es necesario aprender a ‘leer’ y a ‘escribir’ en esos nuevos códigos para poder comprender con precisión, y de manera crítica, la infinita variedad de mensajes que continuamente se recibe a través de ellos»<sup>94</sup>. D’acord amb García Canclini (2007, p. 24), no podem seguir ampliant la separació per una banda dels lectors i per altra espectadors quan la indústria «está uniendo los lenguajes y combinando los espacios» i formant, en conseqüència, «nuevos perfiles de lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación» (Ballester i Ibarra, 2016a, p.157). I no podem, sobre tot, perquè lector i espectador sovint són la mateixa persona. Com ens indica Prado (2004, p. 218)

Enseñar a leer en el contexto escolar en la era de la información debe consistir en capacitar al alumnado para acceder a la diversidad textual y a los múltiples códigos presentes en la cultura actual e interpretarlos de forma crítica, convirtiendo el proceso lector en un proceso activo, que parta de sus conocimientos previos y que le sirva para construir su conocimiento, para aprehender e interpretar la realidad y para formarse y realizarse como persona en la actual sociedad.

Cal doncs, com ens indica Gemma Lluch (2010a, p. 7) interessar-nos «no sólo per el libro o por la lectura (o no solo en exclusiva), sino por el lector, como ser humano, como ciudadano, como consumidor cultural, en definitiva, como persona que construye su identidad cultural desde las lecturas». Unes lectures que no sempre tenen el llibre i el llenguatge escrit com a vehicle de comunicació i expressió artística. Per tant, si com indica Cerrillo (2010) l’experiència lectora és clau en el desenvolupament de la competència literària, pensem que quan més àmplia i variada siga aquesta experiència lectora, més possibilitats hi hauran de desenvolupar aquesta competència d’acord amb les necessitats culturals i lectors dels joves del segle XXI.

A més a més, hem de tenir en compte que des de l’àrea de didàctica de la llengua i la literatura oferim als discent també una entrada a l’imaginari cultural (Colomer, 2005) i que aquest «remite, actualmente, a otras disciplinas artísticas como el cine, la publicidad, el teatro o las nuevas tecnologías» (Aguilar, 2011, p. 10). En el moment en el que no deixem de banda aquesta qüestió ja estem oferint als nostres estudiants una visió esbiaixada de la cultura contemporània. Com ens indiquen Ballester i Ibarra

---

<sup>94</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a la autora.

(2016a, p. 157), davant aquesta situació, l'objectiu «de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan».

Per tant, no podem de cap manera, des de la nostra perspectiva, restringir el camp de la didàctica de la literatura «frente a otras creaciones mucho más condicionadas por pautas comerciales, la consideración del receptor como un ser complejo, el abordaje de determinados asuntos habitualmente relegados en otros productos más complacientes, la hondura con que se pueden afrontar los grandes asuntos del ser humano, etc.», com proposa el mateix autor (Dueñas, 2013, p. 139). Visió que no deixa de demostrar que «la escuela (...) sigue transcurriendo por el camino de la escritura, la palabra y el libro de texto. Y, con frecuencia desconoce las culturas que comenzaron a surgir y a convivir con ella fuera del aula: el cine, la televisión y las nuevas tecnologías» (Morduchowicz, 2009, p. 34). I que, a més, casa a la perfecció a la concepció que tenen molts professors de literatura anglesos i descrita per Buckingham (2003, pp. 94-95) que atorguen a la literatura tradicional efectes humanitzadors front a la mala influència que els relats mediàtics exerceixen sobre els discents i, en el fons, suposaria, aprofundir «en el desfase ya existente entre la realidad educativa y la realidad social» (Prado, 2001a, p. 164) que ens acabaria conduint, en una darrera instància, a «un desencuentro entre la cultura escolar y la cultura juvenil» Morduchowicz (2009, p. 34) i a deixar als joves «inertes ante la atracción que ejercen las nuevas tecnologías e incapaces de apropiarse crítica y creadoramente de ellas» (Martín Barbero, 2010, p. 45).

Com assenyala Selden (1989, p. 21), «what people choose to regard as 'serious' or 'high' culture is also subject to changing values»<sup>95</sup>. D'aquesta manera, i des de la nostra perspectiva, entenem que els valors i criteris que imperaven abans de la societat de masses i que ajudaven a entendre l'art ha canviat (Benjamin, 1983; Carroll, 2002). Això doncs, no creiem adequat seguir mostrant als aprenents una forma d'entendre l'art i la literatura lligada a un món el que no hi viuen. Com bé assenyala Pérez Rodríguez (2011a, p. 6), si quan es va inventar la impremta

se asumió la imperiosa tarea de alfabetizar en el lenguaje escrito para la extensión de los saberes atesorados en los primeros libros, cómo no acometer en nuestros días una alfabetización que permita reconocer y utilizar de forma

---

<sup>95</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autor.

precisa los lenguajes en los que se difunde y transmite el sentido y las visiones del mundo actuales.

Així doncs, un magre favor faríem als nostres estudiants de seguir les paraules de Dueñas (2013) referides més amunt ja que 1) com hem vist en aquesta investigació, a dia d'avui, gran part de la producció literària *tradicional* està tan condicionada per pràctiques comercials com la resta de narracions pròpies de la cultura de masses (Martos, 2008, 2009; Vila, 2011; Viñas, 2009) ja que com apuntava Dewey (2005, p. 8) «works of art are now produced, like other articles, for sale in the market»; 2) el receptor és un ésser complex –tal vegada més complex que mai- i el desenvolupament de les narracions multimodals porta la necessitat de que el receptor actual haja d'atendre a diversos codis i llenguatges així com a relacions intertextuals per a poder interpretar una obra literària d'una manera completa (Hilario, 2006).

A més, si bé no neguem –fins i tot ho hem ficat de manifest- la simplificació de les històries pròpia dels mitjans de comunicació de masses (*blockbuster*) i de qual la literatura, moltes vegades, no aconsegueix quedar-se al marge (*fast-seller*), creiem que s'ha de considerar també, el fet que la narració audiovisual ha desenvolupat obres narratives dotades amb una complexitat que rara vegada s'havia vist amb anterioritat (Mittell, 2006) amb exemples com ara en la sèrie *Lost* (Jeffrey Lieber, J.J. Abrams i Damon Lindeloff, 2004-2010) o en la pel·lícula *Memento* (Christopher Nolan, 2000); i 3) des de la nostra perspectiva, tan vàlid pot resultar afrontar els grans assumptes de l'ésser humà –sempre i quan es faci d'una manera crítica- en un llibre com puga ser, per exemple, *Guerra i Pau* de Tolstoi com en una ficció televisiva amb *The Walking Dead* (Frank Darabont, 2010-actualitat) o *Black Mirror* (Charlie Brooker, 2011-actualitat), o «¿acaso no existe ninguna relación entre el mito de Ítaca, la temática del viaje en la literatura mediterránea y la Guerra de las Galaxias? ¿No tienen nada que ver Ulises, Tirant lo Blanc e Indiana Jones?» (Cassany, Sanz i Luna, 1994, p. 491).

En certa manera, el que observem és, malauradament, un cert caire d'elitisme *il·lustrat* i prejudicis que moltes vegades cerca la protecció d'unes certes obres considerades com a canòniques i que veu a l'escola el seu últim bastió de defensa front als bàrbars –per emprar la terminologia de Baricco (2006)- de la cultura de masses (García i Martínez, García-Raffi, Herández Dobón, 2011). I que també arriba, sovint, a altres manifestacions literàries com ara la ciència-ficció (Martos, 2008, 2009). D'acord amb Dewey (1949, p. 167), això no deixa de ser una mostra de que «la teoría filosófica

se ha interesado solamente por aquellas artes que tienen la marca y el sello del reconocimiento de la clase que tiene una posición social y autoridad», exclouent així altres manifestacions artístiques –que si bé en el seu moment es podien considerar com a populars ara ja són mediàtiques- que com continua Dewey «probablemente ni siquiera eran consideradas como arte».

Arribats a aquest punt, creiem adequat avançar la concepció semiòtica de la literatura de la que hem parlat al principi d'aquest apartat així com l'ampliació de la competència comunicativa desenvolupada per Pérez Tornero (2000, 2002) o M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez (2004, 2011b) amb la qual la inclusió dels llenguatges audiovisuals es torna no només possible sinó també necessària per a una formació lectora i literària adaptada a les necessitats pròpies de les narratives i modes de representació del segle XXI. La literatura, en la seva condició d'art està més prop del cinema i de les arts audiovisuals que –tot i que l'empre- de la llengua natural.

D'acord amb Hesmondhalgh (2007), el tret que diferencia la indústria cultural d'altres sectors econòmics és que aquesta es dedica a produir texts ja siga mitjançant el cinema, la música o la literatura tradicional. En aquest sentit, i recollint les paraules de Talens (1999, p. 80), el llenguatge literari no és «ni una proyección de lo real, ni su descripción ni tampoco su comentario (tampoco, claro está su repetición). Es otra forma de lo real mediante la cual no es posible extraer de la fugacidad temporal algo del mundo en que nos encontramos». Paraules que també es poden aplicar a les narratives audiovisuals, i, per tant, no té cap sentit al segle XXI deixar de banda la major part dels texts contemporanis pel fet de haver sigut publicats en un suport diferent al paper. Com cantava Bob Dylan, els temps estan canviant i la didàctica de la llengua i de la literatura –com també altres àrees del món educatiu (Pérez Gómez, 2004)- ha d'aprendre a nadar en les noves corrents *massmediàtiques* si no vol enfonsar-se i quedar com quelcom arcaic i desconnectat de la societat actual.

Dit d'altra manera, quan parlem de didàctica de la literatura pensem que no només ens hem de quedar només al nivell lingüístic del text, sinó que hem d'arribar fins a la semiòsi artística que el receptor produeix i, és en aquest punt on entren la cinematografia, els còmics o les sèries de televisió ja que a partir dels seus llenguatges i modes de representació particulars també produeixen un efecte artístic –estètic- en el receptor que li atorga la fruïció. D'acord amb Sánchez Corral (2003b) i amb Mendoza

(2003), el que hem de cercar és que els estudiants obtinguin el plaer del text (Barthes, 1974), però emprant una noció ampla del text com és el text artístic.

En aquest sentit, creiem adequat recollir les paraules de Gianni Rodari sobre com aconseguir que els infants i joves odien la literatura (1964, en Ballester i Ibarra, 2013, p. 22) en les que ens feia una advertència, en el primer punt, de que no s'ha de «presentar el libro como una alternativa a la televisión» ja que aquesta, si s'empra bé, «puede simbolizar una magnífica aliada en nuestras pretensiones».

No obstant això, des de la nostra perspectiva, és precís anar més enllà de les paraules de Rodari. Els canvis en els paradigmes comunicatius, junt amb l'auge de les narracions *transmediàtiques* sobre les que hem parlat en aquesta investigació, fan necessari, des del nostre punt de vista, el desenvolupament d'una educació lectora i literària que sobrepassi el paper com a principal suport narratiu.

D'acord amb Pérez Tornero (2000, 2002), la llengua escrita coexisteix amb altres sistemes de representació que van des de la gestualitat fins al cinema i, d'acord amb aquest autor (2002, p. 230) moltes vegades l'escola s'ha quedat limitada només a la llengua escrita. Per tant, recollint les idees de De Amo i Saiz (2004, p. 102) és veritablement important que «en una concepción de un modelo de educación literaria, se deba incluir la formación de un lector/productor *massmediático* crítico, cooperativo y autónomo<sup>96</sup>» doncs la intertextualitat dels relats de masses demana «una relación de entrega, atención, paciencia y perseverancia difícilmente generalizables» (Álvarez Berciano, 2012, p. 42).

En aquest sentit, pensem que la formació de lectors capaços qualsevol tipus de text, no sols és positiva per raons com són, per exemple que els mitjans de comunicació faciliten la motivació de l'alumnat, es valora l'obra literària des d'una perspectiva nova o s'aprenen nous codis (De Amo i Saiz, 2004, p. 107). Des de la nostra perspectiva, degut a les narracions desenvolupades en diferents suports i a que cada cop és més freqüent que hi hagi connexions intertextuals discursives d'una obra cap a qualsevol altra obra de manera independent del gènere o suport, resulta menester formar als joves per a poder gaudir d'una manera crítica d'aquest tipus de relats.

Des de la nostra òptica, i com desenvoluparem en el següent apartat, per tal de poder assolir una educació lectora i literària veritablement àmplia és necessari formar en els discents un intertext lector «no solo desde la perspectiva libresca sino también desde

---

<sup>96</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.



la audiovisual» (De Amo i Saiz, 2004, p. 107). De no ser així, els estudiants dels diferents centres educatius possiblement tinguin dificultats per a obtenir una completa interpretació dels diferents textos als que s'enfrontaran al llarg de les seves vides.

Amb tot, creiem adequat remarcar que no pensem que el camí a seguir hagi de ser un bot de la cultura escrita a les NTIC sense passar per les narratives audiovisuals. Com hem mencionat abans, això suposaria començar la casa pel terrat i conduiria, des de la nostra perspectiva a un simulacre d'educació literària així com d'educació mediàtica. Per tant, el desenvolupament d'una veritable educació literària en la seua accepció més àmplia, no pot obviar els llenguatges del cinema, el còmic i la televisió per a centrar-se directament en el món de la informàtica. Dit en altres paraules, creiem que no es pot passar de Gutenberg a l'hipertext sense passar abans pels germans Lumière ni pel muntatge de D.W. Griffith o Eisenstein.

Pensem doncs que el desenvolupament d'una educació lectora i literària més enllà del paper no pot acontentar-se en cap cas en la inclusió a l'aula de llengua i literatura d'adaptacions cinematogràfiques de novel·les i relats més o menys canònics i acceptats per la crítica i que poden suposar un bon exercici de literatura comparada. Ni tampoc la inclusió de les NTIC només com un recurs complementari i motivador. El que proposem doncs és la inclusió dels relats de masses en tant per les seves qualitats estètiques i artístiques, és a dir, pel seu propi dret.

### **5.3.3.1 La literatura com a sistema de modalització secundari: *The upside down*.**

Arribats a aquest punt creiem adequat fer una parada al nostre camí per tal de reflexionar al voltant dels trets distintius del fet literari i valorar les possibilitats d'una didàctica de la literatura orientada a les necessitats lectores i culturals dels discentos del segle XXI. Així, en primer lloc, volem apuntar que allò que hom considera literari no és immanent ni perdurable sinó que «lo que es 'hecho literario' para una época, será un fenómeno lingüístico dependiente de la vida social para otra y viceversa»<sup>97</sup> (Tinianov, 2005, p. 78). En última instància, i des de la nostra òptica, pensem que depèn de la comunitat lectora i literària (formada per lectors però també per crítics, autors i editors) allò que es pot considerar –o no– com a literari.

Ara bé, si reflexionem al voltant del fet literari i de les seves particularitats com a llenguatge, creiem convenient tenir en consideració les paraules de Jakobson (2005, p.

---

<sup>97</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autor.

141) que ens apunten que «muchos rasgos poéticos no pertenecen a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos, eso es, a la semiótica general». Tret que si bé és compartit per la resta de comunicacions lingüístiques –com continua el mateix Jakobson- creiem que pren una especial rellevància quan parlem d'un text literari determinat per la funció poètica o, com diria Riffaterre (2005) per la estilística, i determinat, també, per la seva condició d'obra artística. Per a Eco (2015, p. 234), això porta a una obra literària a establir dos nivells de lectura (i, en conseqüència, dos tipus de lector model com ja hem vist abans).

Per tant, si la competència literària rau en la producció d'obres poètiques i la comprensió dels seus efectes (Ballester, 2007, 2015; Bierwisch, 1970) no podem deixar de pensar que l'orientació de la didàctica de la literatura ha d'anar encaminada cap a aquest segon nivell de lectura, és a dir, s'ha d'orientar més cap a una lectura que propícia la fruïció estètica més que cap a una lectura merament informativa (Rodrigues, 2000, p. 31). En aquest sentit, Tolstoi (1977, pp. 46-53) ja es va adonar que hi havia quelcom que fallava a la formació literària dels estudiants de la seva escola. Com conta l'autor rus, encara que alguns dels alumnes de Yasnàia Poliana sabien llegir d'una manera correcta, faltava la comprensió dels textos literaris i, com a resultat, no hi havia cap mena d'interès per aprendre literatura.

No obstant, aquesta condició semiòtica queda millor clarificada si ens situem en sintonia amb el pensament de Iuri Lotman (1988) i pensem la literatura com una de les possibilitats del text artístic. Així trobem que «la literatura se expresa en un lenguaje especial, el cual se superpone sobre la lengua natural como un sistema secundario» (Lotman, 1988, p. 34). Aquesta doble codificació, per tant, dota al text d'un alt grau de complexitat ja que (Talens, 1999, p. 18) està «varias veces codificado» en funció «dos códigos que se intersectan, se combinan, se interfluenciam na sua organização» (De Aguiar e Silva, 1994, p. 97). La literatura doncs «no existe en tanto que es un 'habla'<sup>98</sup> como las otras, sino un sistema específico de signos estéticos» (Romera, 1980, p. 32). Com bé diu Mendoza (2000, p. 16):

El sistema literario resulta ser un sistema de carácter secundario *de representación* con finalidades específicas y diferenciadas respecto a la lengua natural, de modo que el discurso poético se configura como un sistema semiótico que codifica y elabora informaciones no primarias a partir de los

---

<sup>98</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

elementos base del sistema de lengua y proyecta su significación desde perspectivas artístico-culturales.<sup>99</sup>

Així, la literatura es fa servir de la llengua –ja que és un sistema de modalització secundari- però no representa la llengua. Representa infinitament molt més que la informació que es pot contenir en paraules, doncs «a finalidade última do texto literário será a construção de uma realidade totalmente nova, servindo-nos da palavra como objecto» (De Lima Barreto, 1995, p. 10). Per tant (Talens, 1999, p. 33), pensem que en el cas de literatura ens trobem front a «un fenómeno comunicativo a nivel de base (lingüístico) además de serlo a nivel connotativo (artístico-literario), no olvidando nunca que es este último el que le define como práctica artística y no el primero, que puede incluso ni siquiera existir». Així doncs podem afirmar que (Talens, 1999, p. 70)

Un texto artístico resulta de la imbricació de unos signos elementales estructurados jerárquicamente en forma de un signo mayor y único que los engloba. Y a su vez el lenguaje del arte resulta de la jerarquización compleja de lenguajes relacionados pero no semejantes (de ahí las posibles lecturas múltiples de un texto), a los que, mediante apropiación, convierte y transforma en un lenguaje propio y diferenciado. En el caso del arte verbal la utilización de la lengua natural, no conlleva su reproducción con uso diferente, puesto que se la hace desaparecer como tal, en ese proceso de apropiación-transformación, dentro de un nuevo sistema: el lenguaje literario.

Recollint les paraules de Lotman (1988, p. 34), hem de tenir present que aquest fet suposa «decir que la literatura posee un sistema propio, inherente a ella, de signos y de reglas de combinación de éstos, los cuales sirven para transmitir mensajes peculiares no transmisibles por otros medios». Per tal d'il·lustrar-ho d'una manera més clara, creiem oportú remetre'ns a la sèrie de Netflix *Stranger Things* (The Duffer Brothers, 2016). En aquesta sèrie –que no anem a explicar amb detall per tal de no xafar el final del relat així com la fruïció audiovisual del lector i espectador- hi trobem doncs dues dimensions. La primera, el món normal i la segona situada també a aquest món però de manera paral·lela i connectada a través del portal, o com l'anomena el personatge d'*Eleven* (Millie Bobby Brown) *the upside down of the table*. És a dir, l'altra part del tauler de joc del *Dungeons & Dragons*. Així ens trobem que aquesta segona dimensió es troba al món real però no és el que nosaltres entenem pel món real. Com reflexiona Julio Cortázar (2019 p. 475) a *Rayuela* «ese mundo existe en este, pero como el agua

---

<sup>99</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

existe en el oxígeno y el hidrógeno, o como en las páginas 78, 457, 3, 271, 688, 75 y 456 del diccionario de la Academia Española está lo necesario para escribir un cierto endecasílabo de Garcilaso». Creiem per tant que el fet literari parteix del món real (la llengua) però va més enllà d'aquesta i es situa en un altre nivell. La competència literària seria doncs la capacitat d'endinsar-se en aquesta altra vessant ja que en veritat aquesta altra dimensió separada del llenguatge es troba a la ment del lector (Riffaterre, 1994, 2005).

Seguint amb les teories desenvolupades per Lotman (1988), quan parlem del fet literari com una de les possibilitats del text artístic la comprensió del text ja no depèn tant de la lingüística com d'una xarxa de jerarquies inherent a cada text que cada lector ha de saber interpretar. Per tant, la utilització de la literatura per a l'adquisició d'uns determinats elements més propis de la competència en comunicació lingüística que de l'educació literària (Sánchez Corral, 2003a) deixa de ser vàlida com a eina d'educació literària ja que a la recepció d'aquest tipus de text «interatuum específicos elementos sistémicos» (De Aguiar e Silva, 1994, p. 197). Com deia Oscar Wilde (2010, p. 28), «todo arte es a la vez superficie y símbolo. Por eso los que entran debajo la superficie lo hacen por su cuenta y riesgo». És en aquest punt on rau la importància de l'educació literària, per tal formar als discents a endinsar-se davall aquesta superfície del fet literari i aprofundir en la complexitat dels seus significats.

Per a García Berrio (1989, p. 73), la comunicació literària es desenvolupa amb sota la consciència de comunicació excepcional i la competència en comunicació lingüística no és prou per a dialogar amb aquest tipus de textos. Així doncs, «la recepción y el tratamiento didáctico de textos que pertenecen a códigos semióticos de segundo grado, como son los artísticos, debe considerar que siempre se realiza una doble descodificación: la formal y la normativa por una parte y la propiamente semiótica, por otra.» (Mendoza, 2000, p. 31). Per consegüent, si atenem només a la descodificació normal per part dels discents, deixem de banda la semiòtica, amb tot allò que aquest fet implica.

Amb açò no volem dir que l'aprenentatge de la llengua deixi de formar part de la didàctica de la literatura, sinó tan sols que aquest ha de ser un escaló que tot i que, com assenyala el propi Lotman (1988) és necessari, no ha de ser el centre d'atenció per a la didàctica de la llengua i de la literatura. Dit en altres paraules, el saber lingüístic –a l'igual que els coneixements sobre el llenguatge audiovisual o del còmic- és un requisit

imprescindible per a la formació dels lectors literaris però la didàctica de la llengua i de la literatura ha de saber anar més enllà per tal d'apropar-los la –altra- dimensió literària. Com bé assenyala Rodrigues (2000, p. 26)

A fim de poder ler um texto literário, o leitor empírico tem de possuir alguns requisitos de ordem semiótica considerados fundamentais: por um lado, o conhecimento do *sistema modelizante primário*, isto é, da língua em que o texto está escrito, e, por outro do *sistema modelizante secundário* ao nível de conhecimento do sistema literário e dos mecanismos que subjazem à sua estruturação enquanto texto literário, ou seja, não basta ao leitor possuir uma boa *competência linguística* para realizar uma “leitura literária”.<sup>100</sup>

Per tant (Mendoza, 2000, p. 31),

Aprender a interpretar es el objetivo formativo último del proceso de la educación literaria y de la formación de la competencia literaria, porque la literatura es un código semiótico de segundo grado que requiere de esta actividad de re-construcción del significado. Interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto -formal, conceptual y semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión o, como mucho, paralelamente a ella.

A partir d'aquestes aportacions, no podem sinó reflexionar al voltant de la qüestió de si la competència literària no quedaria relacionada amb una mena de competència estètica comú a tots els llenguatges i textos artístics. Donat que la literatura és un sistema de modalització secundari i comparteix molts trets amb la resta d'arts, creiem que és possible que allò que cerquem siga quelcom comú amb la resta d'arts. I és precisament en aquesta qüestió on la semiòtica pren una especial rellevància com veurem més endavant, doncs es constitueix com a pont entre la vessant purament comunicativa del llenguatge i el text artístic.

Ara bé, arribats a aquest punt no ens queda sinó preguntar-nos on queda doncs l'aprenentatge de la literatura com un fet vast i extens. Si atenem a les paraules de Bakhtin (1989, p. 478) i entenem que les fronteres de la literatura no estan marcades pels deus; i que com diu Mukařovský (1977), no podem dir què és art ni que no ho és (i, per tant que és o no és estètic); a les de Barthes (1982) que ens diuen que el relat es pot presentar en diversos suports i entenem el fet literari per les pràctiques que ens suscita com ara «la suspensión de la exigencia de la inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer» (Culler, 2000, p. 55); i, a més a més, considerem que les arts

---

<sup>100</sup> Les paraules en cursiva i entre comentes pertanyen a l'autora.

audiovisuals són també un sistema de modalització secundari (Hernández Esteve, 1998; Lotman, 1988) amb les que també es pot establir un diàleg (Casetti, 1989), podem pensar doncs que si de veritat ens volem endinsar en aquesta segona dimensió literària allò important no és el suport en el que se'ns presente un relat sinó allò que aquest ens vol transmetre mitjançant els mitjans que té al seu abast.

En una darrera instància, tenim sempre present que «el fet literari és el resultat d'una interacció entre el conjunt d'estructures verbals i els qui escriuen, llegeixen, interpreten i defineixen» (Rodrigo, 2016, p. 39) o, com apunta (Mendoza, 1994, p. 40), la literatura és «un *conjunto de producciones artísticas*, que se definen por los convencionalismos y arbitrarios usos de los diversos recursos expresivos –basados mayoritariamente en la *sugerencia y la connotación, más que en la univocidad, literalidad y denotación*– propios del sistema lingüístico»<sup>101</sup>. Entenem doncs que allò que denominem com a literatura pot canviar junt amb la resta de canvis produïts a la societat.

Per tant, ens mostrem d'acord amb Borràs (2012, p. 35) al pensar que «no hay que perder de vista que la literatura no está necesariamente sujeta a la cultura textual y, por lo tanto, otras formas expresivas (...) resultan de una importancia capital que no cabe desatender». Qüestió que pren una importància especial si tenim present les indicacions de la Unió Europea i el *British Film Institute* (2011a, p. 6) que proposen «to foster a wider literacy which incorporates broad cultural experience, aesthetic appreciation, critical understanding and creative production» d'acord amb els interessos dels discent (que, com ja hem vist al punt tres, poden anar des dels llibres fins als còmics, cinema, series de televisió i videojocs). D'acord amb la UNESCO (2006, p. 14) un concepte més ampli d'alfabetització ha d'incloure necessàriament les noves narratives dels mitjans de comunicació. No fer-ho suposa negar la variació històrica d'allò que a avui en dia coneguem com a literatura i representa «a form of elitism», doncs dintre d'aquesta concepció es pot continuar cultivant una sèrie de sabers culturals i literaris propis de la societat burgesa del segle XIX.

D'aquesta manera, la didàctica de la llengua i de la literatura en el seu sentit més ampli no sols resulta adequada si atenem a les necessitats dels discent –atenent al consum dels mitjans audiovisuals- sinó que en el fons, no està tan lluny del que podríem pensar pel que fa a la relació entre cinema –amb la resta d'arts audiovisuals- i literatura.

---

<sup>101</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

Si ho expressem d'altra manera, pensem que tant la literatura tradicional en paper com els relats audiovisuals es troben imbricats en tant que són sistemes de modalització secundari. I, a més a més, com corrobora Peña-Ardid (1996), la relació entre els modes de representació audiovisual i allò que hem denominat com a literaris és més propera del que hom pot pensar amb un sol cop d'ull. En aquest sentit, no podem deixar de banda les paraules de Käthe Hamburger (1977, p. 197) que ens recorden que el cinema, en tant que és una modalitat narrativa «fait elle aussi partie du domaine logique de la fiction littéraire». Afirmació que nosaltres fem extensiva a la resta de relats audiovisuals.

Partint de les idees de Ballester (2007, 2015) i Ballester i Ibarra (2009, 2013) aquest fet porta, almenys dos conseqüències directes. La primera d'aquestes és la situació del lector com centre de la formació lectora i literària. Com ja hem vist en l'apartat anterior, aquesta condició no és nova a la didàctica de la llengua i de la literatura però sí que atenent a aquesta dimensió estètica del fet literari esdevé una condició *sine qua non* ja que si el lector –en tant que és el que ha de valorar l'experiència estètica-literària (Riffaterre, 2005)- no és el centre del procés d'educació literària aquesta no pot existir (podrà anomenar-se història de la literatura però no pas didàctica de la literatura). La segona d'aquestes vessants i que desenvoluparem en l'apartat següent és el desenvolupament d'una competència semiòtica que pugui abastir els diversos llenguatges i modes de representació que coexisteixen al panorama comunicatiu actual.

### **5.3.3.2 L'ampliació de la competència comunicativa. El camí de la semiòtica.**

Des de la nostra perspectiva i derivat del punt anterior, creiem que la disciplina de la semiòtica ens pot ser de gran ajuda per tal d'abordar la didàctica de la literatura de manera d'una manera àmplia i completa així com a abordar una competència comunicativa capaç de satisfer les necessitats comunicatives dels discentos actuals. D'acord amb Prado (2001a, p. 164), dintre de l'actual panorama comunicatiu i cultural «el concepto de comunicación y competencia comunicativa, por tanto, necesita ampliar también sus límites en la era de la información» i, en conseqüència, «la actual competencia comunicativa, por tanto, debe adoptar unos límites más amplios y plurales» (Prado, 2004, p. 10). En paraules de Pérez Rodríguez, (2011b, p. 59), «la multiplicación de usos lingüísticos, la convergencia e hibridación de códigos verbales y no verbales, los innumerables cauces de acceso a la información y de transmisión de

dicha información, así como las diversas transformaciones de la enunciación lingüística y semiológica hacen necesario ampliar los límites tradicionales de dicha competencia». Ara bé, hem de tenir present que la semiòtica ja fa temps que està inclosa dintre dels sabers dels que beu l'educació lectora i literària (Lomas, 2015), malgrat que de vegades ens pot semblar que ha quedat relegada a un segon pla.

Així, com proposa Romera (1980, p. 49), la semiòtica ens permet estudiar tant formes de literatura tradicional com la novel·la, la poesia o el teatre fins a les noves formes en les que s'hi presenten els relats a la societat contemporània i ens proporciona, també, «una descripción de la significación en el texto literario (...) pero no tanto para explicarnos lo que significa, sino como significa» (Usandizaga, 1993, p. 90). És per això que, com desenvoluparem en aquest punt, el reforçament de la semiòtica dintre de l'educació literària es mostra com l'evolució natural de la didàctica de la literatura sense per això renunciar a altres paradigmes didàctics (García Rivera, 1995).

Per tant, per tal d'entendre la noció de competència comunicativa partim, de la idea de Hymes (1972, p. 282 en Hornberger, 2000, p. 51) que estableix que aquesta competència «describe el conocimiento y la habilidad de los individuos para el uso adecuado de la lengua en los acontecimientos comunicativos en los que se deben encontrar a sí mismos en cualquier comunidad hablante»; de la definició de Canale i Swain (1980 en Canale, 2000, p. 65) que l'entenen «como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación»; i com diu Lomas (2002, p. 12) «la capacidad cultural de las personas (adquirida en la escuela y en otros ámbitos sociales del uso lingüístico) para expresar y comprender los enunciados adecuados a intenciones diversas en las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana». En definitiva, tot el conjunt de sabers i habilitats que els parlants posem en pràctica al moment de comunicar-nos (Briz, 2003a).

Un cop aclarit aquest punt, creiem adequat dir que des del nostre punt de vista, l'educació en mediàtica hi té lloc de manera natural dintre de la competència comunicativa. Si agafem la definició canònica de Canale i Swain (1996) per a la competència comunicativa, entenem que aquesta «se compone *al menos*<sup>102</sup> de competencia gramatical, competencia sociolingüística y estrategias de comunicación». Per tant, no hi veiem cap obstacle, si aquesta competència ha de partir de les necessitats comunicatives dels aprenents per a ampliar-la amb altres formes de comunicació i

---

<sup>102</sup> La cursiva és nostra.



codificacions semiòtiques (Pérez Rodríguez, 2011b; Pérez Tornero, 2002). Com proposa Lomas (2014, pp. 130-131), s'hi deurien incloure

junto a las destrezas y a los saberes de naturaleza lingüística, otras destrezas y otros saberes que nos permitan, por ejemplo, entender cuáles son las estrategias éticas y estéticas de la seducción publicitaria, cómo se construye un espectáculo televisivo, cómo se lee la imagen de un cómic o en un anuncio, o cómo se accede a la información y se selecciona esta en el hipertexto de la sociedad digital

En aquest sentit, el que proposem, per tant, és una superació de les concepcions tradicionals de l'educació literària i, per tant, una ampliació dels continguts de l'àrea de didàctica de la llengua i literatura per tal que puguin abastir altres formes de comunicació també presents a la nostra societat ja que els processos de lectura i escriptura tradicionals poden servir de base –i necessàriament han d'esdevenir-ho- per a una educació en comunicació, i, en conseqüència una ampliació d'allò que entenem com a competència comunicativa (Pérez Rodríguez, 2004, 2011b). No pensar en aquesta ampliació de la competència comunicativa ja existent suposa deixar de banda les transformacions de la nostra societat (Pérez Rodríguez, 2004). Com diu Pérez Tornero (2002, p. 232), «si reducimos el concepto de competencia al lenguaje verbal y escrito, dejaremos de prestar atención a los cambios más sustanciales de nuestra época». Ara bé, també som conscients de que tant la comprensió de textos audiovisuals com la seva creació poden resultar un procés més complex donant les característiques pròpies dels llenguatges de comunicació de masses (Bordwell, 1989; Pérez Bowie, 2008).

Mendoza, López i Martos (1996, p. 226), continuant amb les idees de Greimas, ens proposen que tant la competència en comunicació lingüística com la competència literària «son solo casos particulares de un fenómeno más amplio, dentro de la semiótica, que incluye un buen número de competencias específicas». Així doncs, seguint a Lomas (2014) optem per un plantejament de la competència comunicativa que a la seua vegada incloga també sabers com ara competència lingüística i gramatical, la competència estratègica, la competència textual o discursiva, la competència literària i la competència mediàtica i hipertextual però tenint en compte també una base semiòtica (Pérez Rodríguez, 2004). Si l'objectiu últim de l'educació lingüística i literària és que els discents aprenguin a comunicar, entenem que se'ls ha de donar la formació necessària per tal de que puguin comunicar-se amb tots els mitjans que tenen a la seua disposició i, en última instància, «superando de alguna forma, en el ámbito de la

práctica docente, la idea de que el único lenguaje que es verdaderamente importante es el verbal» (Pérez Rodríguez, 2004, p. 154).

Com apunta Pérez Tornero (2002, p. 232), requerim «por contra, un concepto de *competencia comunicativa* ampliado en, por lo menos, dos sentidos a) tiene que estar referida a diversas semióticas –podríamos hablar, pues, de *competencia semiológica*–; y b) debe tener en cuenta, al mismo tiempo, los diferentes procesos de mediación, no sólo los libresco/textuales»<sup>103</sup>. Dit d'altra manera (Pérez Tornero, 2000, p. 97) «lo que necesitamos, de una vez, es acabar de completar la generalización de la noción de lenguaje y afirmar la existencia de una *capacidad semiótica general* que debería centrar nuestros esfuerzos didácticos»<sup>104</sup>. Idea que completem amb les paraules Pérez Rodríguez (2004, p. 151) que estableix que la competència semiològica «se refiere a los conocimientos, las habilidades y actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación» i no oblidem que la literatura és també un mitjà de comunicació que, com ja hem explicat, forma part de la resta d'indústries culturals i es comporta segons les seues normes.

En conseqüència, creiem que aquesta ampliació de la competència comunicativa s'hauria de completar amb les següents habilitats (Pérez Tornero, 2000, p. 100):

- 1) En primer lloc, la competència comunicativa es relaciona de manera estreta amb la competència lingüística, que és, sempre, virtual respecte a l'acte comunicatiu.
- 2) En segon lloc, té a veure amb el conjunt de marcs normatius –tant específics i autoregulats com institucionals- als que es desenvolupen els interlocutors.
- 3) En tercer lloc, amb l'estructura mediàtica concreta que tindrà una dimensió empírica i, a la seva vegada, es relacionarà amb hàbits i usos convinguts socialment.
- 4) Finalment, la competència comunicativa es relacionarà amb factors situacionals no mediàtics que són processats per les diferents memòries dels interlocutors (a curt i llarg termini) i que resulten pertinents en la dinàmica del procés sígnic.

---

<sup>103</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

<sup>104</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

Així mateix, fem nostres les paraules de M<sup>a</sup> Amor Pérez Rodríguez (2011b, p. 59), en les que proposa una ampliació de la competència comunicativa per a que aquesta «proporcione un enfoque más coherente para la enseñanza de la lengua y la literatura» d'acord amb els temps que corren, ja que «un concepto ampliado y renovado de *competencia comunicativa* se corresponde mejor con una sociedad mediática como la que nos toca vivir<sup>105</sup>» (Pérez Tornero, 2002, p. 237). Temps als que les hibridacions dels diferents codis lingüístics i semiòtics són cada cop més freqüents al panorama comunicatiu. En definitiva, una àmplia competència comunicativa que permeta (Pérez Rodríguez, 2011b, p. 60)

- Situar a l'alumnat davant el procés de la comunicació com un emissor actiu i com un receptor crític.
- Fomentar la creativitat i sensibilitat cap als nous llenguatges.
- Ensenyar a descodificar els seus codis i a analitzar críticament els seus continguts.
- Enriquir els criteris de judici, augmentant l'autonomia i el distanciament de l'alumnat front a aquests missatges, obrint noves perspectives cap a altres cultures.
- Afavorir l'expressió i la comunicació mitjançant el llenguatge audiovisual, amb la creació i elaboració de productes mediàtics.
- Desenvolupar la socialització i la participació amb un actitud d'apertura, de plena llibertat d'expressió i de rebuig cap a tot adoctrinament.

Més encara, pretenem que aquesta concepció de competència comunicativa siga ampliat a qualsevol tipus de mitjà i suport i no sols limitada a la llengua oral i escrita, incloent-hi així les imatges i signes iconotextuals que de manera freqüent acompanyen al text als mitjans audiovisuals (i que en aparença poden pertànyer al camp de l'Educació Artística i Visual, entenem que donat el fet que estan al servei del text contribueixin al seu(s) significat(s) i sentit(s) deurien estar inclosos també dintre de l'àrea de Llengua i Literatura). Prenent com a referència les encertades paraules de Ballester (2007, p. 93) no podem sinó pensar que «la competència comunicativa és un concepte complex i

---

<sup>105</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

encara no tancat del tot (...). Sovint hom considera que significa la capacitat per a produir enunciats orals escollits per a acomplir una funció il·locativa determinada».

En aquest sentit, ja que en el nou context de societat de la informació la importància dels mitjans de comunicació és cada cop més gran, pensem que és pre especial rellevància per als futurs ciutadans i ciutadanes dominar les formes i els codis del llenguatge audiovisual així com d'altres narratives mediàtiques (ja presents o que puguen sorgir en l'esdevenidor). En aquest context (híper)comunicatiu, els ciutadans i ciutadanes ja no sols han de descodificar interpretar i comprendre els significats dels missatges, sinó que, a més a més, han de produir-los de manera efectiva.

Ara bé creiem adequat aclarir que no estem tractant de crear una competència nova, com ara la competència semiòtica i intertextual desenvolupada per Vicente i Vicente (2013), doncs no cal fer això. Des de la nostra òptica, la noció de competència comunicativa és gairebé suficient per a respondre a les necessitats educatives actuals si l'ampliem com hem descrit més amunt. D'acord amb Pérez Tornero (2002, p. 237),

No estamos proponiendo introducir un nuevo galimatías disciplinario en la asignatura de Lengua. Ni mucho menos. En realidad, las nociones que se pueden conjugar, aun proviniendo de diferentes disciplinas, son básicas y fáciles de asimilar. Lo que pretendemos es volver a situar el estudio del lenguaje en un enfoque más provechoso, empírico y práctico. De este modo ganaremos en amplitud de miras y empezaremos a reconocer nuevos lenguajes que no son sólo verbales y que utilizamos en nuestras prácticas diarias: el lenguaje de la imagen, las formas y los espacios. Reconoceremos también la función de las mediaciones y sus consecuencias. Y, en general, los procesos de comunicación nos resultarían más accesibles y comprensibles.

Encara que som conscients de que ja s'ha començat a incloure el cinema dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura en algunes escoles i instituts (Ambròs i Breu, 2007; García Raffi, Hernández i Ledesma, 2010; Herrero Figueroa, 1998; Pujals i Romea, 2001; Romea, 2011) -així com en altres àmbits dintre del sistema educatiu com ara l'ensenyament de ciències empíriques (Palacios, 2007)- creiem adequat posicionar-nos a favor de la televisió i els seus formats (narratius i informatius) ja que és un dels mitjans de comunicació més consumits pels alumnes, a més a més d'obtenir gran part de l'atenció d'aquests<sup>106</sup> (Obiols i Di Segni Obiols, 2009) –junt amb Internet. Per tant,

---

<sup>106</sup> Més de la meitat dels joves entre 15 i 24 anys veuen més de dues hores de televisió al dia segons l'estudi de l'INE (2011) «Personas que suelen ver la televisión en un día por sexo, edad y tiempo».

ensem que seria convenient educar als discents per a que tinguin una visió crítica de la televisió (així com del còmic, el cinema, videojocs i els continguts que puguem consumir a la xarxa).

Per altra banda, tot i que no és –i no deuria ser- el centre de l'educació mediàtica, també és cert que es poden transmetre valors a través dels mitjans de comunicació i a través de l'aprenentatge d'aquests (Ambrós i Breu, 2007). Valors com ara l'esforç, la cooperació i la creativitat no resulten aliens als processos de producció audiovisual, així com es pot –i es deu- cultivar el gust per la lectura i la literatura amb els mitjans de comunicació de masses. Per a contar una bona història –o moltes bones històries- és precís, abans de res, haver llegit –i visionat- moltes històries. I això passa per llegir els clàssics de la literatura universal, així com textos propis de la literatura moderna i *hipermoderna* actual.

A més a més, creiem adequat tenir present que el fet de no abordar d'una manera crítica la qüestió de l'educació mediàtica suposa deixar l'alfabetització en comunicació en mans dels interessos de les grans corporacions mediàtiques que controlen els processos i mitjans de comunicació. No fer-ho es tradueix, per tant, en deixar a la rabosa a càrrec del galliner, i en que els nostres futurs membres de la societat tinguin una visió del món –real com virtual- que afavoreixi sempre a la indústria cultural (i als interessos que sovint hi han darrera d'aquesta).

Altre aspecte de l'educació mediàtica dintre de l'àrea de llengua i literatura és la contribució que aqueta pot fer al camp de la didàctica de la literatura. Com hem vist en aquesta investigació, el sector de l'edició de llibres no sols no és gens aliè a les dinàmiques de la resta de la indústria cultural sinó que a més a més en forma part d'aquesta (una part important, ens atreviríem a dir). D'acord amb Catelli (2007, p. 42)

en la formación del gusto debe contarse con todo lo relativo a la difusión, publicación y distribución de los libros, con los diversos formatos y tiradas; con la labor política y cultural de los editores, que orienta la selección a través de las colecciones; con la publicidad y las maneras variadas de circulación, a través de la compra individual, en librerías, a domicilio, por suscripción o en bibliotecas; con la diferencia de sectores, con circuitos cultos y populares; con el papel del estado y también con los grados de monopolización o fragmentación de las empresas editoriales.

Per tant, si bé una ampliació de la competència comunicativa ja existent suposa la inclusió dels llenguatges propis dels mitjans de comunicació de masses dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, l'educació mediàtica pot aportar els

coneixements necessaris per a fer front d'una manera crítica a les indústries culturals i a les seves dinàmiques socials i econòmiques. No obstant això, creiem que queda clar l'àrea de llengua i literatura ha de tenir un especial protagonisme –vulgui o no- en la formació dels discents en l'educació en comunicació.

Com hem dit al començament d'aquest capítol, l'educació mediàtica i la formació lectora i literària es troben en una relació de simbiosi. Ambdues àrees han de conviure al sí de la competència comunicativa si volem satisfer les necessitats culturals i educatives de la joventut del segle XXI. En aquest sentit, no podem deixar de pensar que en veritat, tant l'educació mediàtica com l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura representen, en veritat, dues cares d'una mateixa moneda, doncs, d'una banda hi tenim els sabers lingüístics i literaris lligats al paper i dels que emanen les tradicions narratives que han arribat fins als nostres dies, i d'altra banda, les possibilitats estètiques i literàries que els relats propis de la cultura de masses ens ofereixen. Ara bé, som conscients de que fer-ho potser implica també (re)pensar allò que entenem per literatura i acceptar que els temps han canviat i que el fet literari pot ser més ampli del que hem considerat fins ara.

#### **5.4 Un nou cànon literari formatiu en educació secundària.**

Unida a la concepció d'una educació lectora i literària en el seu sentit més vast, entenem que ha d'anar també un cànon formatiu ampli i capaç d'oferir als discents una varietat de textos propis de les diferents manifestacions artístiques i literàries acordada amb els temps actuals (Marín, 2016). Fent-nos ressò de les paraules de Ballester i Ibarra (2016a, p. 149), entenem que ens cal un cànon obert a diferents obres de la història literària nacional i internacional així com «una consideración abierta de las fronteras de la literatura».

Així doncs, en primer lloc, hem de dir que entenem per cànon literari «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (Sullà, 1998, p. 11); relacionat amb «una norma, regla o modelo y designa la lista de autores y obras dignos de estudio» (Domínguez Caparrós, 2011, p. 124); que constitueix «un conjunto culturalmente legitimado de modelos de escritura y oralidad, cuya autoridad sirve de guía de lectora y paradigma del gusto (De Amo, 2003, p. 368); que «por su naturaleza es exclusivo y jerárquico y se podría decir que está artificialmente construido por las opciones y selecciones realizadas por los agentes humanos (los críticos)» (Selden, Widdowson i Brooker, 2010, p. 26); que «és una tria

que fa algú, no és ‘natural’ ni ve donada, sinó que es fa d’acord amb un pressupòsits determinats i, de vegades es converteix (...) en una manera de presentar els gustos personals disfressant-los de judici literari»<sup>107</sup> (Borràs, 2011, p. 125); i, per tant, representa una opció ideològica concreta (Jurisich, 2008), al mateix temps que canvia amb les diferents èpoques i cultures (López Pampló, 2010; Pozuelo, 2000) ja que «toda consideración sobre un esquema canónico lo es en momentos socio-históricos concretos y en contextos determinados» (Pozuelo, 1995, p. 22). Creiem adequat tenir present que quan parlem de cànon –o de qualsevol legitimació del saber- aquest no es produeix d’una manera natural, sinó que s’hi deu a una sèrie de factors socials però també econòmics que hi són darrere (Talens, 2004).

No obstant això, pensem que la didàctica de la literatura sense un cànon seria impossible i fins i tot perjudicial per als discents ja que aquests no tindríem un model de referència (Ballester i Ibarra, 2007; Mendoza, 2003). En paraules de González Vázquez (2012, p. 20), «repensar el papel educativo del canon en la enseñanza literaria no pasa por abogar por su desaparición». Ara bé, això no vol dir que hagem de triar un cànon marcadament filològic o un cànon format per aquells textos dignes de ser preservat -en la línia de la proposta de Bloom (1995), doncs s’ha de tenir en compte que (Escudero, 1994, p. 47)

La enseñanza de la literatura debe hacerse a través de la lectura de los textos creativos, por lo que la primera labor del docente será la confección de lecturas, completas o antológicas, que puedan adecuarse a los gustos de sus alumnos, para lo que se debe tener en cuenta, ante todo, su edad y grado de preparación, porque una obra maestra puede resultar inadecuada si su argumento, ideología, etc., resulta lejana a la mentalidad de los receptores.

D’acord amb Mendoza (2003, pp. 363-364), i hi ha diversos tipus de cànon que hem de tenir en consideració quan tractem la qüestió del cànon literari dintre de l’àmbit de la didàctica de la llengua i de la literatura:

1. El cànon literari com a conjunt i mostra de les obres que constitueixen els *models referents literaris*<sup>108</sup>. Les produccions literàries que el conformen suposen una tria feta en base a l’interès filològic i cultural.
2. El cànon literari-filològic que tot i que pot estar en alguns aspectes en consonància amb el cànon escolar, difereix d’aquest en el moment en que sovint

---

<sup>107</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l’autora.

<sup>108</sup> La cursiva pertany a l’autor.

es emprat per tal de destacar determinades obres d'acord amb uns criteris per a enaltir una determinada literatura nacional. Per tant, no és el més adequat per als nivells escolars.

3. El cànon escolar, delimitat pels condicionants del marc educatiu i pels fins de la formació estètica i cultural a la seva projecció lúdica i recreativa. Aquest cànon es conforma amb el fi de que aprofite per tal de desenvolupar la competència literària (tot i que malauradament, sovint es limita a aportar dades i referències enciclopèdiques).
4. El cànon d'aula, triat pel professor tot i que és freqüent que siga informal constitueix un cànon que contribueix a l'aproximació als discents de la producció estètica-literària.
5. El cànon formatiu, que sorgeix com a resultat d'una tria feta mitjançant criteris didàctics i formatius. Constitueix una combinació del cànon escolar, el d'aula i del cànon de literatura infantil i juvenil i té per a objectiu implicar al lector als processos de recepció tant des de la perspectiva lúdica com d'altres vessants de la formació lectora i literària.

Tanmateix, en educació secundària –així com en l'àmbit educatiu en general- no hi trobem un cànon pròpiament dit ja que el cànon formatiu –entenent com a aquest «aquellos textos literarios cuyos criterios de selección responden al objetivo de formar lectores competentes» (De Amo, 2003, p. 369)- que trobem a les aules depèn, en gran part, de l'elecció de textos i d'obres que el dugui a terme el professor. No podem deixar de banda doncs que tot cànon es dissol front al poder dels lectors (Ballester i Ibarra, 2009).

No obstant això, al DCB sí que s'apunta que es deuen conèixer obres com ara *El Poema de mio Cid*, *El Lazarillo* o *El Quixot* i autors com ara Quevedo, Lope de Vega, Garcilaso de la Vega, Rubén Darío o Pérez Galdós –en l'àmbit de la literatura castellana- i *Tirant lo Blanc* i autors com Ausiàs March a les lletres catalanes<sup>109</sup>. Ara bé, aquestes obres i autors –tant en l'àrea de literatura castellana com en valencià- es mencionen dintre dels apartats d'educació literària de tercer i quart de l'ESO., és a dir,

---

<sup>109</sup> Creiem adequat assenyalar que els continguts d'educació literària en l'assignatura de Valencià: llengua i literatura s'organitzen més tenint en compte els períodes històrics que als autors o les obres.



existeix un vuit –d'ordre institucional- respecte al cànon del primer cicle de l'educació secundària.

A més a més, trobem que no es lliguen –almenys als decrets de currículum- aquests continguts amb obres artístiques més contemporànies, lo qual pensem que pot produir que els estudiants els perceben com a unes obres distants i no connectades amb la seva realitat. No podem sinó tenir presents les paraules de Núñez Delgado (2012, p. 52) que ens recorden que «a los alumnos les motivan aquellas obras que son capaces de leer, es decir, aquellas para las que sus habilidades cognitivas (lingüísticas, metaliterarias) y sus intereses les capacitan».

Així, la lectura d'unes determinades obres que resulten llunyanes i dificultoses per als estudiants pot tenir efectes adversos ja que, com bé diu Ballester (2011) no és adequat donar-li un bistec a un nadó. Aquest fet, per altra banda, du a que el cànon escolar estigui conformat «por lo que se lee en la escuela y lo que se enseña sin ser leído» (Ferreiro, González i Javier, 2012, p. 119). O dit en altres paraules, aquelles obres que, per alguna raó o altra, lluny de gaudir-se a les aules queden sovint imposades als discents i això acaba redundant en que no són llegides o que –el que podria ser pitjor- són llegides com relatava el personatge de la novel·la de Hermann Hesse que hem citat més amunt, la qual cosa queda més prop dels personatges de la novel·la de Ray Bradbury (2005) *Fahrenheit 451* que de la formació lectora i literària.

En aquest sentit, Pozuelo (2000, p. 68) ja ens parla de que «imponer el clásico como si fuese 'naturaleza' y suponerle depositario de los valores trascendentes de una cultura y civilización forjada casi siempre al margen de sus obras y de lo que éstas significaron como potencial de resistencia es prestar a su defensa flaco servicio»<sup>110</sup>.

Entenem doncs que el cànon que proposa el currículum –si es pot considerar com a cànon- té com a principal funció (Harris, 1998, p. 51) «la transmisión de la herencia del pensamiento», és a dir, com continua el mateix autor, una de les funcions del cànon literari és «proporcionar lo que se considera el conocimiento cultural básico para interpretar los textos del pasado, ver los temas actuales con perspectiva histórica y orientarse en los logros estéticos, cambios sociales y políticos y debates filosóficos que han durado siglos». No podem oblidar que (Mendoza, 2003, p. 357) «la asignatura de literatura ha sido organizada como un repertorio entresacado del canon filológico y del modelo historicista». Així, considerem que es pot caure al risc de convertir al

---

<sup>110</sup> Les paraules entre comentos pertanyen a l'autor.

professorat en «guardianes del discurso» (Eagleton, 1988, p. 239 en Lomas, 1996, p. 23) que sovint també es promou des de la indústria cultural (Lomas, 1996).

No volem dir amb això que els textos clàssics deguin ser desterrats del cànon formatiu i ni del currículum educatiu. Al contrari, considerem –igual que Calvino (2011)- que els texts clàssics encara tenen molt que dir-(nos). No obstant, això no ens allunya de pensar que una mala didàctica de la literatura així com un cànon d'aula que només incloga aquests textos pot convertir-se en una màquina –gairebé perfecta- de destruir lectors literaris. Aquest tipus de cànon, com assenyala Núñez (2012, p. 44) compta amb una validesa «escasa en la tarea de crear afición por los libros». D'acord amb Ballester i Ibarra (2008, p. 29)

Más allá de criterios restrictivos o de selecciones centradas en las posibilidades pedagógicas debemos configurar un canon de lecturas capaz de responder a la diversidad de necesidades de estos lectores, entre los que se encuentre no solo los clásicos de la historia literaria, sino también y sobre todo, diferentes manifestaciones literarias y distintos lenguajes, no todos procedentes del ámbito académico.

No obstant, creiem que aquesta absència d'un cànon institucional porta també una oportunitat per a dur a les aules –i integrar, per tant, dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura- altres manifestacions literàries en suports no tradicionals. Per altra banda, no podem negar que açò pot esdevenir una arma de doble tall, doncs al caure gran part de la responsabilitat en el personal docent cau també en la formació acadèmica d'aquests i, per tant, si el professor o professora manca de coneixements sobre una determinada manera de contar històries pot limitar-se només a les obres i suports que ell o ella coneix. Dit en altres paraules, la –possible- manca de formació de part del personal docent pot resultar en una mala didàctica de les manifestacions literàries que deixen enrere el paper.

Amb tot, pensem que el cànon té un paper important dintre de l'educació lectora i literària ja que (Ballester i Ibarra, 2009, p. 32)

a) perfila de manera decisiva la formación fundamental de un lector competente. De ahí la necesidad de adecuación de las obras a los intereses de los alumnos; b) es, esencialmente, mutable, dado que los contenidos, autores y obras de éste varían de acuerdo con los criterios estéticos de elección y las finalidades concretas de cada tipo de canon; c) constituye el referente básico para estructurar los contenidos de un currículo escolar, así como un instrumento clave para la formación.

Ara bé, per altra banda, pensem també que aquests textos, si no es comparen amb altres obres del seu context històric això com de l'actual, no poder dur a motivar una veritable perspectiva crítica de la realitat dels alumnes. És a dir, necessitem una «educación crítica, basada en la lectura, que no evite los textos canónicos sino que los someta a revisión, a la vez que reclama la interdisciplinariedad de la literatura comparada como el complejo dominio de la teoría (literaria) contemporánea» (Culler, 1988, en Sullà, 1998, p. 25). D'aquesta manera, si les obres audiovisuals –i d'altres formats i narratives– no entren al cànon, creiem que no és possible una reflexió crítica sobre aquestes. Per tant, caiem, per exemple, a la contradicció de demanar un consum responsable de la televisió als més joves però no els hem ensenyant gairebé res sobre televisió –més enllà del que ells han pogut aprendre per sí sols mirant, que no llegint, la pantalla– o, com veurem més endavant, amb unes poques pinzellades generals als llibres de text.

Des de la nostra perspectiva, no obstant, aquestes manifestacions artístiques (narratives o no) han de considerar-se també com a fets literaris i, per consegüent, deuriem estar presents dintre del cànon formatiu actual. Cenyir la literatura només a la cultura Gutenberg implica, a més a més, rebutjar també la literatura oral lligada als trobadors (i també a la música). Així, no podem sinó concebre un cànon d'aula ampli i adaptat a les necessitats formatives del lector actuals (Ballester i Ibarra, 2009). I més, si tenim en compte que els canvis en el panorama comunicatiu contemporani –descrits en anteriors apartats– «han configurat el nou destinatari de l'ensenyament literari com un adolescent provinent de totes les capes socials d'una societat configurada pel consum de masses i la presència dels mitjans de comunicació audiovisual» (Colomer, 1998, p. 89). Qüestió que es torna més important si tenim en compte l'eclosió dels relats *transmèdia* i el repte que suposen per a la didàctica de literatura. En definitiva, apostem per una concepció del cànon literari docent i formatiu «abierto a todo tipo de textos estéticos, próximos a las necesidades, intereses y realidad comunicativa del alumnado en relación con las transformaciones tecnológicas y epistemológicas producidas en las últimas décadas» (Ballester i Ibarra, 2016a, p. 149).

Per consegüent, creiem que dintre d'un enfocament propi de la literatura comparada i de la intertextualitat cabran les obres audiovisuals. Però deixant també enrere l'enfocament basat en la intertextualitat i la literatura comparada entenem que aquest tipus de narratives han d'estar incloses al cànon pel seu valor artístic i literari. Aquestes obres poden aportar altres punts de vista així com una actualització del cànon

–la formació del qual s’ha de tenir present que és «un ejemplo concreto de la forma en que un sistema autoorganizado regula las prácticas discursivas mediante las que las comunidades humanas estabilizan el pasado y proyectan el futuro» (Mignolo, 1988, p. 270)- permetent doncs que els estudiants de secundària connecten la seva realitat quotidiana amb les obres de la literatura universal així com de la literatura castellana i la catalana (exemple paradigmàtic són els relats seriatos en televisió i la literatura per entregues del segle XIX).

En aquest sentit, creiem que tant el professorat com la administració deuen fer ressò de la pregunta llançada per Hans Ulrich Gumbrecht (1998, pp. 89-90) al voltant de «¿cuándo perderán finalmente los críticos y los ministros de cultura ese increíble terror a preguntarse si no podría ser cierto que hoy la función y la experiencia literaria que todavía asociamos con el fenómeno ‘literatura’ se encuentran en áreas y soportes que, por una u otra razón, no podemos llamar ‘literatura’?»<sup>111</sup> i més tenint en consideració que «el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen fija o móvil» (Barthes, 1982, p. 7) o, com diu Romera (1980, p. 48) «el relato es todo lo que da cuenta de algo siguiendo diversas técnicas: se verbaliza en la novela, poesía y teatro; se gestualiza en el mimo; se explicita en imágenes como cine, TV, etc. Pero esto no afecta a la estructura del relato. Estamos simplemente ante unos sistemas diferentes de expresión y una estructura temporal (una cronología) determinada».

En aquest sentit, fem nostres les paraules de Cassany (1999, p. 90) al afirmar que «oblidem que la literatura té orígens orals i que avui, després d’una llarga hivernació escrita s’està expressant en nous formats gràfics (còmic, contes dibuixats) i audiovisuals (pel·lícules, dibuixos animats, televisió: comèdies, serials, sitcoms, thrillers, etc.)» –o en paraules de David Lodge (1997, p. 201), «the dominant forms of fictional narrative in our culture are the novel, the stage play and the motion picture (including television drama)». Per a Carrero (2009, p. 76)

El relato no sólo existe en géneros literarios bien definidos, como la epopeya, el cuento o el teatro. La relación de hechos, contar historias, se manifiesta en otras formas de comunicación, como el cine, las series de televisión, telenovelas o *culebrones*, los anuncios rápidos de televisión o spots, los vídeos musicales, los cómics, los tebeos y otros géneros, algunos de ellos ya prácticamente desaparecidos, como los folletines radiofónicos o la fotonovela.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l’autor.

<sup>112</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l’autor.

Des de la nostra perspectiva, ens agradaria pensar que més aviat que tard es perdi la por a la que apuntava Gumbrecht (1998, pp. 89-90) i poder així –acceptant les paraules de Cassany i Carrero– gaudir de les obres pròpies de la narrativa audiovisual així com d’altres narratives com el còmic, o el *transmèdia* dintre de les aules de secundària. Coneixements que beuen d’obres literàries del passat a la vegada que estan connectats a la realitat immediata dels alumnes. Ja no podem doncs limitar la literatura al paper donat que «los modernos cambios sociales han dado lugar a que objetos que en un principio tenían funciones básicamente no estéticas sean en la actualidad considerados ante todo como obras de arte» (Selden, Widdowson i Brooker, 2010, p. 54). Afirmació que casa perfectament amb els canvis descrits en aquest treball i amb les necessitats de la didàctica de la literatura adequada a les necessitats i inquietuds artístiques i narratives de l’alumnat actual.

Així, ens agradaria evitar reaccions semblants a les que molts il·lustrats i crítics literaris van tenir vers el teatre -i que Campos (2010) en fa un bon recull- i que s’apliquen a aquest tipus de narratives i manifestacions artístiques paraules com les que el pensador nord-americà Henry David Thoreau (1999, p. 18) a l’afirmar que «nunca leo novelas, contienen tan poca vida real y tan pocos pensamientos»; o Plató (2015, p. 653), que pretenia desterrar la poesia de la formació dels ciutadans de la república «por no ser ella misma cosa seria ni atendida a la verdad» fet que, segons aquesta manera de pensar, duia a estar «decididamente en ventaja los hombres que durante su juventud no tuvieron tiempo para leer novelas» (Schopenhauer, 2009, p. 1089). O per les comèdies al teatre del segle XVIII, les quals per a Ignacio de Luzán (1974, p. 68) «en vez de enmendar y mejorar las costumbres de los hombres, las han empeorado, autorizando con sus ejemplos mil máximas contrarias a la moral o a la buena política». En la mateixa línia es manifestava Rousseau (en Borràs, 2011, pp. 41-42) va dir al seu temps sobre la novel·la:

Ens queixem que les novel·les torben les ments: ho crec fermament. Mostrant sens cessar als que les llegeixen els pretesos encants d’un estat que no és el seu, els sedueixen, els fan desdenyar la seva condició i voler canviar-la en la seva imaginació per aquella que se’ls ha ensenyat a envejar. Volent ser el que no s’és s’arriba a creure una altra cosa del que s’és i hom acaba tornant-se boig (...). s’ha volgut fer la lectura de novel·les útils al jove. És com començar cremant la casa per poder jugar a bombers.

El que proposem, per tant, no és més que de manera anàloga al que ha vingut succeint amb altres arts com ara la música –a l’assignatura de música ja han entrat el jazz o la

música pop (Urrutia, 2012)- entren les noves formes literàries dintre del cànon d'obres que impartim a les aules, doncs els joves –per a bé i per a mal- tenen una major relació amb els relats propis de la cultura mediàtica que amb la relacionada amb els museus i galeries d'art. En aquest sentit, no podem oblidar que es poden aprofitar les obres d'art lligades a la cultura mediàtica per tal de dur als discents fins a la cultura pròpia dels museus i teatres (Giráldez, 2007, pp. 39-40) -sense que això signifiqui que ambdós tipus de producció cultural siguin excloents, més bé pensem que a dia d'avui són, per necessitat, complementàries. Des de la nostra perspectiva, i pel que fa a la ficció audiovisual –tant cinematogràfica com televisiva; cas a banda serien les ficcions en forma de relat digital- pensem que la millor opció seria que ocuparen un lloc junt amb al teatre, ja que hi beuen directament de les seves fonts –a l'igual que de les fonts de la literatura clàssica- i d'igual manera que s'estudien el teatre –no hem d'oblidar que si prenem el cànon de Bloom (1995) Shakespeare es troba dalt de tot-, també pensem que es poden estudiar els diferents gèneres audiovisuals i diferents narratives de masses.

Per altra banda, pensem que és convenient també tenir en consideració que (Fernández Vallejo i Mayoralas Palomo, 2003, p. 208)

- 1) El cinema i la literatura compleixen una funció «cultural» molt important en el marc de l'educació secundària: les pel·lícules i els llibres enriqueixen el nivell de competència lectora de l'alumnat<sup>113</sup>.
- 2) El cinema és un recurs didàctic molt útil per a la comprensió de textos literaris clàssics i moderns, juvenils i adults, però requereix d'un ús seriós, sistemàtic i planificat.

Anant més enllà, proposem que les diferents narratives audiovisuals així com el còmic i els relats *transmèdia* entren al cànon com a formes de narrar en sí mateix, sense limitar-se a l'adaptació al suport audiovisual d'una obra escrita en paper. A més, hem de tenir en compte que «las adaptaciones escenificadas no son mejores porque alguien piense que así se puede reproducir las obras maestras» (Sklovski, 197, p. 45). Dit en altres paraules, que el que pretenem és que els relats audiovisuals s'imparteixin a les aules pel fet de ser obres d'art i literàries (sense per això negar el paper que puga tenir l'adaptació al film d'una obra escrita en paper com a ferramenta didàctica).

---

<sup>113</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autor.

A més a més, s'ha de tenir present que quan es projecta en classe una pel·lícula que adapta una obra literària precedent –ja siga una novel·la, un còmic o fins i tot una altra pel·lícula anterior (un *remake*)- no estem ensenyant la història escrita pel primer autor, sinó la visió que té un altre artista –o conjunt d'artistes- sobre l'esmentada obra.

Així doncs, fem nostres les paraules de Lomas i Vera (2005, p. 12) i pensem que «ver la película no supe en ningún momento a la lectura del relato literario porque ambas, película y relato escrito, son realidades autónomas, objetos narrativos diferenciados» ja que «una adaptación es una obra autónoma, aunque provenga de otra anterior, y la resultante puede entenderse como una forma de lectura y una manera de interpretar el texto inicial» (Romea, 2005, p. 21). Per tant, «la traducción de un texto literario al lenguaje cinematográfico ya no es más la obra literaria, sino un texto completamente distinto, que no puede ser estudiado comparado con la versión escrita, sino que debe ser analizado en sus componentes audiovisuales» (Zavala, 2005, p. 32).

Amb l'entrada de la narrativa audiovisual al cànon d'aula –junt amb la resta de narratives contemporànies- aconseguirem –si es fa bé- que els alumnes adquireixin una visió crítica dels continguts audiovisuals que visionen cada dia. La inclusió d'aquest tipus d'obres al cànon literari d'educació secundària deu servir, doncs, per a generar debat entre els discents i no assumir el que ens arriba des de les grans factories de producció cultural sense dur a terme cap reflexió. I el que és més, a l'augmentar el bagatge cultural dels estudiants es millora també el seu intertext lector, ja que com hem mencionat abans, aquest és el component que ha de seleccionar els sabers i recursos per tal de facilitar la lectura de textos literaris (Mendoza, 2001, p. 97) i a major nivell de coneixements millor i més rica serà la comprensió d'un text. En última en instància, el que pretenem és que els estudiants siguen capaços de desenvolupar els seus propis criteris personals per a realitzar el seu propi cànon literari incloent-hi les obres que estimen convenients sense importar si es troben en paper, film o multimèdia.

Per altra banda, no ens oblidem de que a l'incentivar la creació literària lligada als relats mediàtics (en llibre o audiovisual) es canvia també la forma de llegir i consumir els textos i productes de la indústria cultural, o de *llegir la pantalla*, de manera semblant a com canvia la forma de llegir al treballar l'escriptura (Smith, 1983). D'acord amb Cassany (1989, pp. 73-74)

La instrucción formal (...) que se basa en gramáticas y ejercicios no puede tener un papel demasiado importante en este aprendizaje. En cambio, la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque ponen en

contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir.

D'aquesta manera, contribuïm a millorar l'educació mediàtica i literària dels discents al formar uns lectors propis del segle XXI la competència literària dels quals siga capaç d'afrontar –i per tant aquests lectors hi pugin obtenir la fruïció literària- qualsevol text literari sense importar el suport, siga en paper, però també el film, les vinyetes del còmic o els suports digitals.

### **5.5 Formació i selecció docent per a l'educació literària del segle XXI.**

Com veurem més endavant, un canvi en el currículum de l'àrea de llengua i literatura és necessari per tal d'adequar-nos a la realitat social i cultural dels nostres discents. Ara bé, d'acord Lomas i Osoro (2014, p. 159), canviar el currículum no és suficient «para cambiar prácticas educativas muy arraigadas que hunden sus raíces en la formación inicial de la mayoría del profesorado y en unas tradiciones disciplinares y didácticas notablemente conservadoras» doncs, com continuen els mateixos autors, «no cabe esperar que solo con el cambio en los textos legales se produzca una modificación de las concepciones disciplinares más extendidas entre el profesorado». Com diuen Ballester i Ibarra (2016b, 2017), en la formació del professorat rau un dels principals reptes de la educació lectora i literària per al segle XXI. Una formació no sols ha de ser permanent, com apunten Sür, Ünal i Işeri (2014) sinó que també els professorat ha d'acabar la seua etapa de formació docent amb els coneixements suficients per tal d'afrontar els reptes que plantegen tant les NTIC com les narratives mediàtiques.

Tampoc succeirà aquest canvi només amb equipament informàtic, doncs és necessari uns docents familiaritzats amb les possibilitats comunicatives del segle XXI que no es senten abandonats per l'administració. És a dir, ens cal un professorat format i recolzat per les diferents instàncies educatives (Pérez Rodríguez, Fandos Igado, i Aguaded Gómez, 2009; Pérez Rodríguez, Aguaded Gómez i Fandos Igado, 2011). Per tant, entenem que «la formación del profesorado de la materia resulta esencial para la consecución de estas finalidades y para, responder a las nuevas necesidades, retos y perfiles que la revolución de internet y las tecnologías han generado» (Ballester i Ibarra, 2016a, p. 148).



Partim de la idea de que el professorat representa un dels pols del sistema didàctic (Camps i Ruiz, 2011) a més a més de resultar «determinante en el éxito o fracaso del aprendizaje» (Cantero i Mendoza, 2003, p. 67) ja que «las estrategias metodológicas del nuevo docente debe estar adaptadas al actual contexto comunicativo de la era de la información» (Prado, 2001b, p. 23). És per això que encara que no és l'objectiu principal d'aquesta investigació, no podem sinó dur una reflexió, dintre de les nostres possibilitats, al voltant d'aquesta qüestió. Els reptes que ens plantegen la integració dels relats de masses, tant tradicionals com relacionats amb les NTIC, requereixen un personal docent a la mida de les circumstàncies. Com ens assenyala Prado (2001a, p. 164), si l'objectiu últim de la didàctica de llengua i la literatura és desenvolupar la competència comunicativa als discents, «no se logrará este objetivo si no se contempla en la enseñanza lingüística la presencia de pleno derecho de los lenguajes de los medios». Presència que nosaltres remarquem també per a la formació de la competència literària. Podem dir, per tant, que «resulta evidente relacionar la adecuación a los intereses y necesidades de los lectores en formación del siglo XXI con la formación inicial del futuro docente» (Ballester i Ibarra, 2017, p. 49).

Tanmateix, dubtem que amb el sistema de formació i selecció docent actual, les necessitats que emanen d'una educació literària oberta a noves manifestacions artístiques i literàries puguin ser satisfetes. Dit d'altra manera, partint de la idea de que «la adecuación a los intereses i necesidades de los lectores en formación del siglo XXI pasa necesariamente por la formación rigurosa del alumnado que en el futuro desempeñará profesionalmente esta tarea» (Ibarra i Ballester, 2016, p. 83), ens plantegem si un professorat format només al llenguatge oral i escrit pot respondre d'una manera efectiva als reptes que el paradigma comunicatiu actual representa. Això ens du, a la seva vegada, a preguntar-nos com escollim i formem als aspirants a docent de l'àrea de llengua i literatura en educació secundària. Des de la nostra òptica, si el que pretenem és que els discents adquireixen i desenvolupen una competència comunicativa adequada als paràmetres de la societat actual, ensenyar llengua i literatura no s'ha de correspondre només amb uns coneixements lligats al saber filològic.

Malgrat que autors com Guitérrez Martín i Torrego Gonzalo (2018) ens proposen una didàctica específica dels mitjans de comunicació de manera semblant a la didàctica de la llengua i la literatura, nosaltres creiem però que el més adient es ampliar la formació dels docents d'aquesta àrea. Com hem vist, molts conceptes del nostre camp

epistemològic es poden aplicar a l'educació mediàtica, tant des de la perspectiva de la recepció de textos audiovisuals com des de la producció d'aquests textos. Per tant, creiem que hem de ser capaços de traure profit d'aquesta confluència entre ambdues àrees.

Continuant amb el camí obert per Manuel Pinto (1998, p. 87), pensem que no es tracta de deixar la filologia a un segon pla, sinó entendre que al món d'avui dia la formació en mitjans de comunicació ha de ser entesa «como un importante requisito para ejercer la docencia». Requisit que hauria d'estar dotat amb una especial importància al sí de la didàctica de la llengua i de la literatura. Rosa Ana Martín Vegas (2009, p. 43) també ens inclou dintre dels requisits per a ser professor o professora de llengua i literatura la «formación en el lenguaje de los medios de comunicación y el uso de las TIC como recursos didácticos». Ara bé, creiem adequat llançar una advertència, doncs entenem que tant els mitjans de comunicació com les TIC han de ser molt més que recursos didàctics per a la tasca docent a la societat actual. Han d'entrar a les aules com a textos i narratives pròpies de la formació lectora i literària, d'igual manera que no ens plantegem la inclusió del teatre o la novel·la sols com a recursos didàctics.

Així doncs, creiem que hem d'entendre com es du a terme la tria i la formació dels aspirants a professor o professora ja que pensem que si bé fer una tria és important, més important encara és el per què és fa aquesta i què és busca. Si la manera en que garbegem no és la més adequada, no estarem escollint als aspirants més adequats a la situació comunicativa i educativa.

Seguint a autors com Esteve (2003) o Carrasco (2016), a l'Estat espanyol i de manera anàloga a gran part dels Estats que conformen la Unió Europea, ens hi trobem davant d'un sistema de selecció de caràcter successiu, és a dir, els docents es formen primer en la matèria que van a impartir (al nostre cas, filologia) i després accedeixen a la professió docent després de rebre la corresponent formació pedagògica. A més a més, per aquells futurs docents que vulguen exercir la funció docent al sistema públic han de superar una fase de concurs-oposició. En sintonia amb Esteve (1997, p. 52), aquest mètode de selecció consagra la idea de que «lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar». I, com assenyala Imbernón (2014), aquest sistema de selecció condueix a que molts docents reproduïen a la seua tasca les pautes d'ensenyament que van rebre durant la seva etapa universitària

i, en una darrera instància, idealitzen els continguts científics dels estudis universitaris que van cursar.

Aquesta problemàtica es perpetua en base al mateix sistema de selecció docent per a secundària i batxillerat. A dia d'avui, i malgrat que resulte una obvietat només el fet de mencionar-ho, la docència de llengua i literatura correspon, segons indica el Reial Decret 665/2015 al personal adscrit al cos de llengua i literatura. Seguint amb el mateix decret, per tal d'accedir a aquest cos és necessari que l'aspirant estiga en possessió d'un títol de llicenciatura en l'àrea d'humanitats o de grau en arts i humanitats. Açò ens pot semblar lògic i correcte, però anem a reflexionar una mica al voltant d'aquest fet, doncs si tenim en compte que d'acord amb el Reial Decret 1393/2007 els estudis en matèria de comunicació queden adscrits a l'àrea de ciències socials i jurídiques, descobrim que, almenys de manera potencial, aquells aspirants formats en matèria de comunicació queden fora de la tria. Per tant, partim de la base de que aquells aspirants que no vinguen de l'àrea de filologia ho tenen més complicat per tal de formar part del cos de llengua i literatura.

Podríem pensar que un aspirant que provinent estrictament de l'àrea del saber filològic també pot estar –o hauria d'estar-ho- format en matèria de comunicació. Ara bé, una ullada als plans d'estudi de les dos úniques universitats de la Comunitat Valenciana que ofereixen els graus en estudis hispànics i en filologia catalana (Universitat d'Alacant, i Universitat de València) així com el grau en humanitats (Universitat Jaume I) ens indica el contrari. Aquests continguts queden, en el millors dels casos (Universitat d'Alacant), disseminats a unes poques de caràcter optatiu i a només 2 obligatòries al Grau en Filologia Catalana i cenyits al cinema (només hem trobat una assignatura optativa que tracte el còmic i és junt a la literatura infantil i juvenil i la novel·la negra en llengua francesa). No hi cap rastre doncs de la televisió o els videojocs.

Es podria creure que la situació millora al segon pas del sistema de selecció docent, és a dir, a la formació i capacitació pedagògica. Però si estudiem els diferents plans d'estudi del màster en professor/a d'educació secundària en llengua i literatura descobrim que aquests continguts són també escassos. Només trobem continguts relacionats amb els relats de masses d'una manera explícita al pla d'estudis de la Universidad Católica de Valencia, la Universitat Miguel Hernández i la Universitat Jaume I (cas a banda serien les TIC, amb una difusió molt més generalitzada però

sempre com a eines de cerca d'informació, de gestió docent o d'aplicacions d'aprenentatge lingüístic sense aprofitar les seues capacitats narratives i literàries). D'aquestes tres, només la Universidad Católica de Valencia aborda per integrar el còmic al cànon d'aula. La resta de continguts queden tan oberts com l'ús de materials audiovisuals i multimèdia a l'aula de llengües (Universitat Jaume I) o imatge, so i audiovisuals (Universitat Miguel Hernández), i tant ens poden servir per a tractar les seves narratives com ara per a emprar-los com a material de suport per a enregistrar converses orals dels alumnes.

Si partim de la idea (Cantero i Mendoza, 2003, p. 68) de que la formació determina la competència del professor, trobem doncs que aquesta competència mai no estarà adequada a allò que l'educació dels joves actuals demana. Podem afirmar, sense por a equivocar-nos, que al final del procés de formació dels futurs professors aquests no estan preparats per al repte que suposa la integració dels relats de masses a l'aula. Si continuem amb el procés de selecció docent, a l'oposició per a docent de *Lengua castellana y literatura* només tres dels setanta-dos temes han de veure amb els mitjans de comunicació (i d'aquests cap tracta el cinema o el còmic, sinó que es centren només als mitjans informatius); i a València: llengua i literatura també hi trobem tres temes de setanta-un. Ara bé, a aquesta assignatura sí que hi trobem un tema relacionat amb el cinema, el còmic, la televisió, la ràdio i la publicitat. Encara que valorem la seua inclusió d'una manera positiva, creiem que només un tema de 71 queda molt lluny del que podríem considerar com a desitjable.

Queda clar que l'àrea de llengua i literatura necessita d'un professorat especialista en la matèria que s'hi va a impartir. I és per aquest motiu que trobem que no podem consentir que el professorat siga especialista *només*<sup>114</sup> a una part d'allò que es va a impartir a les aules. És cert que els mitjans de comunicació no ocupen tot l'espai que deuriem al currículum com també és cert –com veurem més endavant– que la major part dels continguts estan relacionats amb els gèneres informatius i d'opinió. Ara bé, no és menys cert que els mitjans de comunicació tenen una gran prominència social tant dins com fora de l'escola. No obstant això, atenent a la formació que els potencials aspirants a docent han rebut no deixa de ser clar que no poden assolir en aquestes condicions el grau d'especialització que se'ls hi demana. Si el que pretenem és aconseguir una educació lectora i literària en la seua concepció més àmplia, haurem d'assumir que

---

<sup>114</sup> La cursiva és nostra.

necessitem docents no cenyits només a l'àrea de filologia. A més a més, el professor és un mediador cultural (Cantero i Mendoza, 2003), i al sí d'una cultura mediàtica i de masses, resulta incoherent que encara mostre una afeció excessiva cap a la cultura de la lletra escrita. Com hem dit ja, no menyspreem la cultura Gutenberg, però entenem que la societat actual demanda altres sabers per a que els discents puguin desenvolupar-se com a persones d'una manera completa.

Des de la nostra òptica, açò fica de manifest que (Lomas i Osoro, 2014, p. 158) «las sucesivas reformas de los planes universitarios (...) no han cambiado en lo sustancial el perfil inicial del profesorado de la asignatura» doncs continuen predominant els continguts merament lingüístics o d'història literària i els continguts relacionats amb els mitjans de comunicació queden com una mera anècdota. És reforça així una identitat docent centrada a l'àmbit de la filologia i lluny del desenvolupament d'un paradigma comunicatiu adequat al segle XXI. Per tant, i com ja hem mencionat, trobem en la formació docent encara un camp ampli per a futures reflexions, doncs per tal d'integrar els relats de masses d'una manera correcta la didàctica de la llengua i de la literatura més enllà d'un desenvolupament teòric que s'ha vingut realitzant gairebé els darrers vint-i-cinc anys cal també una formació docent adequada per tal de traslladar la teoria a les aules.



## **6) EDUCACIÓ LECTORA I LITERÀRIA I EDUCACIÓ MEDIÀTICA AL CURRÍCULUM EDUCATIU DE LLENGUA I LITERATURA EN EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**

En aquest apartat de la nostra investigació ens proposem indagar i reflexionar sobre la situació de l'educació mediàtica dintre del currículum educatiu d'Educació Secundària Obligatoria i, més en concret, dins de les àrees de Llengua Castellana i Literatura i Valencià: llengua i literatura. Així mateix, pretenem esbrinar també sobre si es mostren les relacions entre l'educació mediàtica i l'educació literària que hem descrit en el punt anterior. A més, anant una mica més enllà i sempre dintre del possible, oferirem una comparació de la situació d'aquestes matèries en diversos països, sobre tot dintre de l'àmbit anglosaxó com són la federació d'estats que conformen el Canadà. Hem escollit aquests països ja que pensem que són també uns dels indrets on hi ha més producció audiovisual i centres de la cultura mediàtica i, a més a més, autores com Alba Ambròs (2006, pp. 156-157) i Amor Pérez Rodríguez (2004, pp. 121-122) els situen dintre dels grups de països on l'educació mediàtica es troba més avançada, com veurem més endavant.

### **6.1 L'educació mediàtica dintre del currículum d'educació lectora i literària en secundària.**

Abans de començar aquest punt creiem adequat dir que considerem que és important ficar la nostra atenció a les lleis que regulen l'educació perquè el dret, a més de regular la societat, també és un reflex dels valors socials predominants ja que «como el hombre, el derecho cuando toma realidad como norma, existe en una sociedad determinada, se ha forjado en una tradición, representa un sistema de valores, sirve al orden constituido» (Álvarez Caperochipi, 2009, p. 1). En aquest sentit, pensem que el currículum educatiu «es un eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación, entre el mundo de la teoría y los supuestos y la práctica posible» (Pérez Rodríguez, 2004, p. 115) o, en paraules de Renato Opertti (2009, p. 34), «el currículo expresa y refleja los valores, actitudes, expectativas y sentimientos de una sociedad respecto a su bienestar y

desarrollo». Uns valors i sentiments que sovint reflecteixen la perspectiva de la cultura dominant (Verdeja i González, 2016).

A més a més, el currículum educatiu no només regula el sistema educatiu sent a la vegada una corretja de transmissió entre la societat i l'escola, sinó que al establir quins continguts són els que s'han d'impartir a les aules també diu quins no. És a dir, estableix aquells sabers que són dignes de ser ensenyats –i per tant rellevants- i quins queden fora –i per tant, no són importants per a la societat. El currículum esdevé així una ferramenta de legitimació d'un determinat saber o sabers (Apple, 1986) que, en ocasions, poden no servir al conjunt total de la població, afavorint, per tant, una minoria en concret.

Arribats a aquest punt, i com recullen Sánchez Carrero i Contreras Pulido (2012), considerem necessari tindre en compte que a l'estat espanyol l'educació mediàtica també es contempla en la Llei 7/2010 de caràcter general i que regula la Comunicació Audiovisual. Així, aquesta llei estableix que l'educació mediàtica ha de ser duta a terme tant pels poders públics com per aquells que presten el servei de comunicació. Considerem adequat ressenyar-ho perquè pensem que mostra la importància que té l'educació en mitjans de comunicació per a la nostra societat. Ara bé, també hem de reconèixer que en aquesta llei s'estableix que un dels agents que ha de contribuir a l'educació mediàtica siga el Consell Estatal de Mitjans, que, a dia d'avui, encara continua sent inexistent.

Per altra banda, hem de dir que per currículum educatiu entenem el «conjunto de experiencias educativas que un centro ofrece a sus alumnos» (Moya i Luengo, 2011b, p. 53) o, en paraules de Bolívar (2008, p. 134) «se refiere a todo el *ámbito de experiencias*, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su práctica profesional y el alumnado vive su experiencia escolar<sup>115</sup>». González Riaño (2003, p.99) defineix aquest terme com «una planificación na que, pa cada materia d'enseñanza, fíxase lo que se quier que depriendan los alumnos, los temas a tratar, el método d'enseñanza/deprendizax y los procedimientos d'evaluación». Per a Martínez Bonafé (2002, p. 40) el currículum és «una construcción social sobre la que se cruza un complejo entramado de prácticas en un proceso de desarrollo en diferentes niveles de concreción y objetivación». I que, a més a més (Stenhouse, 1987, p. 104)

---

<sup>115</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.



Si posee un valor, expresa, en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

Malgrat que no és l'objectiu d'aquesta investigació centrar-nos al concepte del currículum educatiu, sí que pensem que tota reflexió al voltant d'aquest currículum ha de deixar clar sobre quin tipus de currículum s'està pensant. Com apunta Contreras Domingo (1990, p. 177), «la complejidad del concepto de currículum estriba en que ante cualquier delimitación del mismo siempre hay que definirse con respecto a una serie de disyuntivas, cada una de las cuales da lugar a distintas repercusiones».

D'acord amb Álvarez Méndez (2000, pp. 55-57), tradicionalment han existit dues concepcions teòriques respecte al terme currículum. La primera d'aquestes, suposa un concepte de currículum educatiu centrat als objectius i a l'assoliment d'aquests. La segona però, contempla el currículum educatiu «entendido como proyecto y como proceso que conlleva una concepción de la enseñanza/aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, *que asegura el desarrollo profesional del docente*»<sup>116</sup>. D'aquesta manera, optem per pensar el currículum com més que un document que regula l'educació i allò que els discents han d'aprendre –i per tant, el que no han d'aprendre-, com una eina enriquidora i, també, de creixement i desenvolupament tant dels estudiants com del personal docent.

Ara bé, entenem també que el currículum obeeix a un disseny curricular que, en paraules de Moya i Luengo (2011b, p. 53) és el «documento que recoge las decisiones referidas al conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación» i tenim en compte també que «cuando estamos hablando de currículum estamos hablando de la selección cultural que comprende» (Aparisi, 2010, p. 193) i que, per tant, «nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación» (Reyzábal, 1999, p. 69) ja que «aquello que la escuela enseña, el currículo escolar, es una selección cultural que viene a expresar, en realidad, distribuir y valorar ciertos significados y valores sobre la vida social» (Salinas, 2002, p. 27). Així doncs, ens interessa investigar i reflexionar sobre quina part de la nostra cultura queda fora i quina part entra al currículum.

---

<sup>116</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

Creiem adequat remarcar que l'objectiu central del currículum de llengua i literatura és el desenvolupament de la competència comunicativa als discents (Galera, 2003). Per tant, si els continguts relacionats amb l'educació mediàtica no es troben ben representats al currículum aquesta competència comunicativa no es podrà assolir d'acord amb les necessitats dels discents actuals.

Pel que respecta als continguts d'educació literària, ens fem ressò de la investigació d'Alfárez (2008) en la que recorre els diferents canvis que ha patit l'educació lectora i literària a través dels diferents currículums des de 1970 (tot i que es centra només en la vessant de llengua castellana creiem que ens resulta igualment útil per a il·lustrar els diversos paradigmes que ha travessat la didàctica de la literatura). Així doncs, podem veure una evolució d'una didàctica de la literatura centrada en l'autor cap una didàctica de la literatura centrada en el receptor i passant prèviament pel text, com ha assenyalat Teresa Colomer (1998). Amb tot, hem de dir que pel que fa a la concreció curricular més recent encara ens trobem lluny d'assolir una concepció del fet literari ampli i *transmèdia*.

Pel que fa a l'educació mediàtica, hem de dir que la seva situació dintre del currículum ha patit també diverses variacions, tot i que en essència la seva situació s'ha mantingut de manera més o menys estable dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura així com dintre d'altres camps com ara l'educació plàstica i audiovisual (Ambròs, 2006; Pérez Rodríguez, 2011b; Tucho, 2008). Per a Pérez Rodríguez (2004, p. 101)

el enfoque más usual es el que sitúa a la Educación en Medios como contenido –conceptual, procedimental o actitudinal- dentro de los bloques de contenidos de las áreas curriculares concretas. Este planteamiento supone una reducción a la hora de integrar los medios en el currículum pues se refiere a su uso como auxiliares y recursos didácticos.

Anant a la Llei d'Ordenament General del Sistema Educatiu (LOGSE), hem de dir que l'educació mediàtica es presentava cenyida pràcticament a l'àrea de llengua i literatura amb continguts dispersos a les àrees de tecnologia, plàstica i visual i ciències socials (Ambròs, 2006, p. 156). Aquesta tendència, com veurem més endavant, ha continuat als successius canvis curriculars.

Respecte a aquesta mateixa Llei, Pérez Rodríguez (2004, p. 160-161) ens assenyalava l'escassa presència de continguts relacionats amb l'educació mediàtica i que «además en la mayoría de los casos los medios son textos de referencia en que lo que se

estudia es el lenguaje verbal y en menos ocasiones se utilizan como otros lenguajes de expresión y de producción de sentido». Dit en altres paraules, el que proposava la LOGSE acabava en que els mitjans audiovisuals eren estudiats només com a recurs didàctic per a recolzar altres continguts curriculars i no com a mitjans en sí.

Pel que fa a la Llei Orgànica d'Educació (LOE), podem veure a l'article 23 referent als objectius de l'educació secundària que estableix com objectiu, a l'apartat e) «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de información y la comunicación». I hi apareix també en l'article 24 referent a l'organització dels cursos primer, segon i tercer, a l'apartat 7, que l'audiovisual deu ser transversal junt amb la compressió lectora, l'expressió oral i escrita i l'educació en valors. Estem d'acord en que la comunicació audiovisual deu de tenir un caire transversal, però també pensem que seria positiu formalitzar els continguts d'una manera més concreta sense perjudicar aquesta transversalitat (d'igual manera que l'educació per a la ciutadania o l'educació cívica i ètica). En aquest sentit, advoquem per la seua inclusió en les assignatures de Llengua castellana i literatura i Valencià: llengua i literatura, fent-nos ressò de propostes com la de Morera (2000).

En aquesta línia, Tucho (2008, p. 552) ens assenyala que «el área de Lengua y literatura se centra principalmente en dos líneas: de un lado, la comprensión de informaciones extraídas de los medios de comunicación, y de otro, la composición de textos informativos propios». Com apunta Pérez Rodríguez (2011b, p. 60) fent referència a la LOE

En el currículo actual y en todas las etapas del sistema educativo encontramos que desde el área de lengua y literatura se contribuye al desarrollo del tratamiento de la información y la competencia digital, puesto que destrezas como la búsqueda, la selección y el tratamiento de la información y la comunicación, así como la comprensión de dicha información y de sus estructura y organización textual, son especialmente relevantes en los contenidos del área.

En una línia semblant Medina, Briones i Hernández (2017) ens assenyalen que a legislació actual, els continguts d'educació mediàtica es troben disseminats per diversos àmbits del currículum, sent l'àrea de llengua i literatura la que més pes té, remarcant també el caràcter instrumental –com a eines per a obtenir informació– que tenen els

mitjans de comunicació. Un fet que s'accentua sobre tot a les NTIC. En aquest sentit, pensem que una educació mediàtica limitada sols a la competència digital i al tractament de la informació –per tant, sols com a ferramenta d'obtenció d'informació i no de creació artística-literària- i aïllada de l'educació literària suposa no treure suficient profit del potencial didàctic que ens ofereix l'educació en comunicació així com negar als discents l'oportunitat de formar-se com a lectors literaris més enllà del paper. D'acord amb Tucho (2008, p. 552), això suposa «un paso muy tímido para lo que debiera ser una educación destinada a formar ciudadanos y ciudadanas competentes en comunicación audiovisual».

Com hem desenvolupat en apartats anteriors, molta de la informació així com dels relats (Tubau, 2011) que ens arriben cada dia –fins i tot les telenotícies (Ramonet, 1998)- reben la seva estructura partint de la narració en tres actes desenvolupada per Aristòtil (2013, p. 95) i, per tant, aquest plantejament didàctic pot dur a una incorrecta transposició didàctica. D'acord amb Buckingham (2003, pp. 94-95), encara que acceptàrem deixar fora de l'educació lectora i literària tot allò que sovint es considera com a no literatura (cinema, còmics, televisió, etc.) i ens centràrem només en la literatura escrita, no es podria fugir de l'educació mediàtica ja que també hauríem de fer cas a l'estructura del sistema audiovisual. En paraules del propi autor «there is no reason in principle why English teachers should not address, for example, the economic structure of the publishing industry, or the ways in which books are marketed and distributed to readers». Qüestió que pren especial rellevància si hom considera els mecanismes de funcionament de la indústria editorial al sí de la resta d'indústries dels mitjans de comunicació de masses, com ja hem vist en aquesta investigació.

Pel que fa a la Llei de Millora de la Qualitat Educativa (en avant, LOMCE<sup>117</sup>) es manté el caràcter transversal dels mitjans audiovisuals. No obstant això, l'assignatura d'*Educació plàstica i visual* passa a anomenar-se *Educació plàstica i audiovisual*, que es pot cursar com a matèria optativa si el centre l'ofereix entre un grup d'altres assignatures i que inclou dintre dels seus continguts un bloc específic per a la comunicació audiovisual i el llenguatge. No obstant això, hem de dir que l'organització dels continguts dintre d'aquesta àrea està lluny del que podríem considerar desitjable. Per exemple, els discents han de crear un projecte audiovisual en primer curs de l'ESO.

---

<sup>117</sup> Si bé hem inclòs el currículum de la LOMQE, no la contemplarem en l'anàlisi de materials degut a que no hem pogut aconseguir gaire llibres de text adequats a aquesta llei.

«siguiendo las fases del proceso cinematográfico (guión literario, guión técnico, realización, edición y difusión» però no serà fins tercer quan estudien els tipus de plànols i els fonaments del llenguatge audiovisual així com diversos elements relacionats amb la semiòtica –sense que aparega aquesta paraula- en segon curs. La qual cosa ens pareix com proposar als estudiants la creació d'una novel·la i més endavant ensenyar-los a escriure. Resulta cridaner, per altra banda, que no s'incloguin dintre de l'àrea d'*Educació Plàstica i Audiovisual* cap contingut relacionat amb la televisió i la seva narrativa, fet que creiem que a banda de suposar un error donat la quantitat d'hores que passen els infants i joves front a la pantalla televisiva, mostra un cert elitisme cultural comú a la resta de mitjans de comunicació de masses, del que ja hem parlat anteriorment, així com una mostra de la falta d'apreciació dintre de l'escola d'aquesta narrativa.

Fora de l'àmbit de l'educació secundària, s'estableix com a optativa en el batxillerat d'arts l'assignatura de Cultura audiovisual, dividida aquesta en Cultura audiovisual I i II, però pensem que aquesta assignatura queda fora de la nostra investigació que sempre ens hem plantejat cenyir-la a l'educació secundària obligatòria pel motiu de que marca el que hom deu saber necessàriament per tal d'integrar-se en la societat actual.

Des de la nostra perspectiva es deuria potenciar més –i sense perjudicar als continguts de l'assignatura d'Educació plàstica visual i audiovisual- els continguts dels mitjans de comunicació també dintre de l'àrea de llengua i literatura (tant en valencià com en castellà), no ja com a llenguatge sinó relacionats amb la comunicació literària. De no fer-ho així creiem que es perdria la perspectiva narratològica de la ficció –i de la no ficció- audiovisual. Aquest fet rau en la importància del relat tant des del punt de vista de la recepció crítica dels continguts com també de la creació.

No hem d'oblidar doncs que tant el cinema com la resta de mitjans de comunicació de masses estan relacionades de manera majoritària amb el relat i amb la funció de contar(-nos) històries. Des de la nostra perspectiva, i encara que reconeixem el valor de les arts plàstiques per al cinema, creiem que els relats mediàtics tenen més relació amb la literatura en paper i amb el teatre (si bé, com ja hem mencionat el cinema –a l'igual que la resta de relats audiovisuals- engloba altres arts per tal de crear una comunicació [pluri]semiòtica nova) que amb els continguts de l'assignatura d'Educació Plàstica i visual. Recollint les paraules d'Alba Ambrós (2002, p. 121), pensem que

Malgrat que en l'àrea de Visual i Plàstica apareguin més qüestions sobre la comunicació audiovisual, no podem parlar d'educació audiovisual plenament, perquè treballen molt la part visual però manca la d'àudio; en segon lloc, aquesta educació es fa des d'un punt de vista de l'estètica, i en conseqüència no es tenen en compte ni els continguts dels missatges ni l'efecte social que produeix l'audiovisual.

Així doncs, tot i que reconeguem –com no- el valor estètic de la imatge audiovisual, creiem que a l'àrea d'Educació Plàstica i Visual, com hem dit abans i en sintonia amb les paraules d'Ambrós, manca la narrativa audiovisual ja que la seva ubicació natural és l'àrea d'educació lectora i literària i més, si tenim en compte les paraules d'Eisenstein (2016, p. 115) al afirmar que «el lenguaje está mucho más cerca del filme que de la pintura». Com assenyala el creador soviètic, el cinema s'ha d'entendre amb relació a les formes narratives i d'espectacle precedents. Així doncs «constructing cinema from the 'idea of cinema' and abstract principles is barbarous and absurd» (Eisenstein, 2010, p. 220).

Així, malgrat que la composició d'un plànol, el tipus d'il·luminació utilitzada així com els moviments de càmera es pugin entendre com a recursos d'estètica visual, tenen també un valor narratiu dintre del relat (per exemple, un moviment de càmera determinat pot descriure una situació). En aquest sentit, Eisenstein, encara que en un principi renegava del relat dintre del film (2016, p. 71), ja va apuntar (1942, 2001, 2010, 2016) el paper d'un recurs en a priori tècnic com ara el muntatge per a la cohesió del film com a narració i com a obra d'art. O, dit en altres paraules, per exemple, l'atmosfera creada pel director de fotografia d'una obra audiovisual està directament lligada –sense perjudicar la funció estètica visual- amb la història que es pretén contar, formant part, així, de l'estètica literària-narrativa (Sánchez-Biosca, 2004). Per tant, quan parlem de la inclusió a l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura del cinema i la resta de narratives audiovisuals, no podem caure en la trampa d'incloure el només el guió i la seva escriptura -fet positiu però també limitat- doncs el cinema és també muntatge.

Com a exemple del paràgraf anterior, prenem la primera temporada de la sèrie de televisió *True Detective* (Pizzolato, 2014) de la que ja hem dit que pren referències intertextuals amb obres d'autors com ara H.P. Lovecraft, Ambrose Bierce i Robert W. Chambers. Aquestes influències però van més enllà de la utilització de noms propis d'indrets com ara Carcosa o les pintades en els murs que fan referència a *The King in*

*Yellow* i que funcionen com a enllaços hipertextuals. Tenen més a veure, per tant amb l'atmosfera creada amb l'estètica visual que amb trames i similituds narratives. Així, mitjançant la il·luminació i la direcció de fotografia (a càrrec d'Adam Arkapaw) els autors de la sèrie de televisió transmeten una sensació pareguda<sup>118</sup> a la que transmeten Lovecraft, Bierce i Chambers a través de les descripcions a les seves obres literàries (exemple d'això és la part final del darrer capítol de la primera temporada).

Altre exemple el trobem també a pel·lícules com ara *X* (Roger Corman, 1963) on la primacia del color roig pren una importància especial per tal d'expressar allò relacionat amb la mort (Vallet i Llàcer, 2016, p. 224). O al film *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (Michael Gondry, 2004) podem seguir la història –que se'ns presenta amb un ordre cronològic alterat- pel color dels cabells de la protagonista. No obstant això, tal vegada l'exemple més clar el trobem al film *Das Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Weine, 1920) en la que mitjançant elements pictòrics de les avantguardes artístiques –en aquest cas de l'expressionisme alemany- el director ens transmet la bogeria dels personatges ja que (Sánchez-Biosca, 2004, p. 47)

Desde el punto de vista plástico, *El gabinete del doctor Caligari*, está compuesto por imágenes plenas, saturadas y herméticas; esto es, composiciones en las que la plástica del espacio evocado coincide de un modo insólito con la plástica del plano, con el espacio físico. Da la sensación de que estas formaciones pictorizantes excluyen cualquier complemento o prolongación imaginaria del espacio más allá de los confines del encuadre; de ahí su hermetismo y clausura figurativa. De ello se deriva igualmente una poderosísima función metafórica: no siendo realistas, definiéndose por las líneas de fuerza físicas, sobrecargadas de significantes (luces deformantes, sombras pintadas, perspectivas falsas, vestuario y objetos sometidos a un diseño antinaturalista, interpretación grotesca de los actores...), las líneas se convierten en metáfora del psiquismo de los personajes que en ellos se ubican, siempre por supuesto desde la perspectiva delirante del narrador del relato.

Dit en altres paraules, tots els recursos pictòrics i plàstics utilitzats en la composició del plànol així com dels decorats del film de Robert Weine són utilitzats com un recurs retòric del relat cinematogràfic. La composició estètica-visual, per tant, es troba al servei de la composició narrativa. Però no sols l'estètica visual dels decorats serveix als propòsits del relat sinó que, per exemple, els moviments de càmera poden servir per a tal fet. Així, al capítol *Who goes there* (Cary Joji Fukunaga, 2014) de *True Detective*

---

<sup>118</sup> Ara bé, creiem adequat reconèixer que la recepció pot ser diferent en cada cas i en cada espectador.

(Nic Pizzolato, 2014-2015) veiem un gran –i antològic (Rey, 14/02/2014)- plànol-seqüència en el que s'entrecreuen una gran quantitat d'accions per tal de generar tensió a l'espectador.

Efecte semblant al que s'aconsegueix a l'enfrontament entre John Snow (Kit Harrington) i Ramsay Bolton (Iwan Rheon) a l'episodi *Battle of Bastards* (Miguel Sapochnik, 2016) mitjançant l'ús de plànols curts i angles de càmera accentuats (picats i contra-picats) que aclaparen a l'espectador com si estigués al centre de la batalla. O, en aquest sentit, la fotografia emprada per Janusz Kamiński a *Saving Private Ryan* (Steven Spielberg, 1998) per tal de reflectir i contar el desembarcament de Normandia tal com el recordem a través de les filmacions dels càmeres desplaçats al conflicte i, sobre tot, de les fotografies de Robert Capa, així com transmetre a l'espectador la lluita interna del capità Miller (Tom Hanks) (Montero-Díaz i Fernández Ramírez, 2014).

En altres ocasions, els moviments de càmera ens duen a altres ficcions i programes televisius, com ocorre a la sèrie *Modern Family* (Steven Levitan i Christopher Lloyd, 2009-actualitat) en la que resulten importants per tal de donar-li a la ficció els trets propis dels *docu-realities*. No obstant això, pensem que un dels exemples més clars es troba al capítol *Family Meeting* (Clark Johnson, 2008) de *The Shield* (Shawn Ryan, 2002-2008). Aquesta ficció es caracteritza per l'ús de moviments de càmera ràpids, accentuats i rodats càmera al muscle al més pur estil del programa *Cops* (Jonh Langley i Malcom Barbour, 1989-actualitat) així com de l'aldarull de fons per tal d'expressar l'enrenou de la comissària del districte de Farmington i dels barris menys afavorits de la ciutat de Los Angeles. Però no obstant això al final d'aquest episodi aquesta dinàmica i tret d'identitat de la sèrie i ens trobem amb plànols fixes –gairebé sense cap moviment de càmera- i amb el silenci per tal d'expressar la mort en vida d'un Vic Mackey que tot i que ha assolit el seu objectiu –salvar-se d'entrar en presó- ha perdut tot allò que estimava i pel que lluitava (la seva família i els seus amics així com el seu treball al carrer).

De manera semblant ocorre amb la música, doncs ja Adorno i Eisler (2005, p. 37) atorguen a la música cinematogràfica una funció dramàtica. Així, per exemple quan de vegades s'empra una determinada música o cançó dintre d'un relat audiovisual aquesta obra pot anar més enllà de la simple funció de crear un ambient per al relat. La música també pren un caire revelador quan al capítol *On the Jones* (Michael Fields, 2007), a l'inici de la sisena temporada de *The Shield* sona la cançó d'Sting *I hung my*



*head* interpretada per Johnny Cash mentre a la pantalla veiem un personatge que es suïcidarà al final de la sèrie. De manera semblant, al capítol *The Well* (Grec Nicotero, 2016) de *The Walking Dead* (Frank Darabont, 2010-actualitat) coneguem els dubtes de Carol (Melissa McBride) mitjançant la cançó *Don't think twice, It's alright* de Bob Dylan. És a dir, en tots dos casos la música va més enllà d'un mer recurs auditiu ja que conforma una relació intertextual –al tractar-se de cançons pop amb música i lletra– fonamental per a poder interpretar d'una manera completa allò que el relat ens presenta. Així no val només en escoltar la música com a recurs, hem d'entendre el que la cançó ens vol dir i integrar-la dintre del text audiovisual.

Així doncs, si sols ens limitem a estudiar la composició artística del plànol o del decorat –que no deixa de ser un element molt important dintre d'una pel·lícula– i no expliquem la narrativa audiovisual, ens estem quedant tan sols a mitat del camí que du a la completa comprensió d'un relat audiovisual. La composició artística i estètica d'un plànol es pot utilitzar també per a mostrar o amagar quelcom a l'espectador –és a dir, funcionen com indicis (segons la classificació de funcions establida per Roland Barthes [1982]– fet que considerem que pot resultar important en el desenvolupament d'un relat determinat. Així ocorre per exemple en els plànols de la pel·lícula *Pulp Fiction* (Quentin Tarantino, 1994) on es mostra el maletí però no el que hi ha dins; en el capítol *End Times* (Vince Gilligan, 2011) de la sèrie *Breaking Bad* (Vince Gilligan, 2008-2013) on veiem a Walter White (Bryan Cranston) assegut a una cadira reflexionant mentre fa girar un revòlver sobre la taula que té al davant fins que l'arma es queda apuntant a una planta. Aquest moviment, junt amb la composició visual del plànol té a la seva vegada un caràcter anticipador del que va a passar als propers capítols.

Per tant, podem dir que tots els elements que conformen una pel·lícula tenen un sentit dintre de l'obra i contribueixen a la significació total del text artístic. Fent nostres les paraules de Roland Barthes (1982, p. 13) «aún cuando un detalle pareciera irreductiblemente insignificante, rebelde en el sentido mismo de lo absurdo o de lo inútil: todo tiene un sentido o nada lo tiene. Se podría decir en otras palabras, que el arte no conoce el ruido» la qual cosa no deixa de demostrar que «un texto artístico es un significado de compleja estructura. Todos sus elementos son elementos del significado» (Lotman, 1988, p. 23).

Ara bé, per tal de poder interpretar i comprendre d'una manera completa tots aquests elements narratius –i poder esdevenir així en interlocutor de l'obra audiovisual

(Casetti, 1989)- l'espectador-lector de relats audiovisuals ha de saber llegir la pantalla i això no podem oblidar, com hem vist, que passa per una correcta educació mediàtica lligada sempre a una educació literària doncs «leer es encontrar sentidos» (Barthes, 1980, p. 7). S'ha de tenir en consideració, també, que comprendre un relat és també comprendre la seva estructura en tots els nivells (Barthes, 1982).

Per altra banda, creiem que el professorat de llengua i literatura –sense per això menysprear els coneixements del professorat format en altres àrees curriculars com les belles arts o la informàtica- està millor capacitada per la seva formació i els seus estudis per a impartir els continguts relacionats amb la narrativa audiovisual<sup>119</sup>. Aquests continguts no deixen de representar relats, que si bé empren diferents sistemes de representació, no deixen de partir d'uns coneixements narratius arrelats a la tradició literària fins els temps de la oralitat. Com ja hem dit, si bé la part estètica d'un relat audiovisual és important, aquesta, en la majoria de les ocasions, hi té a veure amb allò que és vol contar i, per tant, l'estudi narratiu i visual han d'anar de la mà.

No obstant això, creiem que una solució –almenys a curt termini- d'aquest problema rau en una veritable col·laboració entre departaments donat el caire –necessàriament- transversal de l'educació mediàtica –aspecte aquest que depèn de cada centre educatiu- a més de per una continua actualització dels coneixements i metodologies didàctiques. Per altre costat, com ja hem dit més amunt, no hem d'oblidar que el cinema –a l'igual que la resta de mitjans lligats a la indústria cultural- es troba amb un peu en la indústria de l'entreteniment i un altre peu en l'art (Benjamin, 1983), i si els processos de producció i d'estructuració del sistema audiovisual es queden fora de les aules hi mancaria, des de la nostra perspectiva, una part important de l'educació mediàtica.

---

<sup>119</sup> Per exemple, un estudiant de la Universitat Politècnica de València del Grau en Belles Arts sols pot cursar una assignatura relacionada amb la narració –Narrativa audiovisual- i de caràcter optatiu. A l'igual que altra relacionada amb l'estructura del sistema audiovisual –Crítica i teoria dels mitjans- que també és optativa. Per tant, ens podríem veure en la situació de tenir un professorat impartint uns coneixements pels que no ha sigut format prèviament.

### **6.1.1. Educació mediàtica dintre del currículum d'educació lectora i literària en les àrees de Valencià: llengua i literatura i *Lengua Castellana y Literatura*.**

Abans de començar, hem de dir que si bé en un principi ens havíem plantejat oferir l'anàlisi de cadascuna de les assignatures per separat, després d'una lectura preliminar d'ambdós concrecions curriculars hem decidit que, per tal d'eliminar redundàncies i de facilitar la lectura d'aquest treball, suposa una millor manera d'integrar ambdues àrees curriculars en un sol apartat donat les abundants semblances entre concrecions curriculars corresponents a cada assignatura.

Així hem de dir que al DCB referit a la LOE (Decret 112/2007), sí que apareix en ambdós assignatures com un dels objectius d'etapa que els alumnes puguen analitzar i valorar d'una manera crítica els mitjans de comunicació (article 4 apartat p) i a l'igual que la LOE apareix amb un caire transversal tant l'expressió oral i escrita com la comprensió lectora. Per tant, s'acompleix el que observen Ambrós i Breu (2007) i García i Martínez (2011). Si bé, el que observem nosaltres és que la majoria dels continguts que apareixen al DCB relacionats amb la comunicació audiovisual tenen a veure amb els gèneres informatius dels mitjans de comunicació i amb l'ús de l'audiovisual com a material complementari d'exposicions orals. No hi ha cap mena de relació entre la literatura tradicional i la ficció audiovisual i d'altres narratives com ara el còmic o la novel·la gràfica (quan ja hem establert anteriorment per què seria convenient la seva inclusió dintre del currículum).

Al DCB de la LOMQE, publicat el 10 de juny de 2015, hem d'assenyalar la inclusió –de manera breu- de la narrativa en format còmic dintre dels apartats «Llegir i escriure» d'ambdues assignatures com ha fet més positiu. Recollint les paraules del DCB es proposa la «lectura, comprensió interpretació i anàlisi de textos escrits narratius (contes, novel·les, rondalles, còmics, cartes personals, etc.» així com la «producció de textos escrits narratius (diaris i cartes personals, narracions inventades, còmics, biografies, etc.)» No s'especifica, doncs, res més al voltant del còmic i entenem que dintre de l'ampli etcètera hi tenen cabuda la resta de textos propis de la cultura de masses contemporània. Les diferències amb l'àrea de *Lengua Castellana y Literatura* son mínimes en aquest aspecte.

Per altra banda, també hem observat que es proposa la producció de textos escrits narratius com a guions de ràdio o televisió en el segon curs de l'ESO, però pensem que aquest fet no va més enllà, malauradament, d'una simple anècdota dins del

currículum ja que no hi ha més concreció curricular al respecte. A més, aquest punt tampoc està connectat amb altres àrees curriculars (recordem que en *Educació Plàstica i Audiovisual* es proposa la realització d'un projecte audiovisual amb escriptura de guió inclosa en primer curs de l'ESO.).

Sí que hem trobat de manera general en ambdós currículums presència de les TIC, tot i que aquestes s'inclouen com a eines de cerca, obtenció, processament i elaboració de la informació sempre dintre de l'apartat «Llegir i escriure». Corroborem doncs els resultats de la investigació de Medina, Briones i Hernández (2017) i observem el caràcter merament instrumental i centrat a les NTIC de l'educació mediàtica de l'educació secundària.

En aquest sentit, des de la nostra perspectiva es cau en un gran error ja que es presenten blocs, *wikis* i la resta d'hipertextos com a textos purament escrits quan en realitat són multimodals i hipermèdia.

Pel que fa a la inclusió de les narratives pròpies dels mitjans de comunicació (centrant-nos només a la ràdio, cinema i televisió) als continguts de literatura hem de dir que sí que s'inclouen dintre de l'àrea de *Lengua Castellana y Literatura* però dintre d'un exercici comparatista –gens menyspreable– amb obres teatrals. En *València: llengua i literatura* continuen amb aquesta dinàmica comparatista i intertextual però no des de la literatura en general.

Abans de continuar, creiem adequat remarcar el fet que hem trobat, tant en l'àrea de València: llengua i literatura com en *Lengua Castellana y Literatura* una referència a la intertextualitat. Ara bé, d'igual manera que les narratives pròpies dels mitjans de comunicació, aquesta es troba fora de l'àmbit de l'educació literària, ja que es troba dintre l'apartat de llegir i escriure al quart curs de l'ESO. Així, pensem que es perd una oportunitat d'explicar la intertextualitat als discents des del punt de vista literari.

No podem deixar de banda tampoc que si bé som conscients de que s'insta a treballar continguts del teatre relacionats amb el cinema així com la pintura o la música (però no, per exemple, amb la ficció televisiva que, per exemple, té trets comuns –a l'igual que el còmic– amb la literatura per entregues del segle XIX [Cascajosa, 2009; De la Torre, 2016]), també tenim present que quedar-se sols amb el cinema com a manera de contar històries escrites en paper es no abastir totes les possibilitats narratives i didàctiques del cinema així com de la resta de ficcions audiovisuals. Si bé els relats audiovisuals beuen dels mites, històries i tòpics narratius clàssics (Pérez Bowie, 2008),

també tenen la capacitat de crear noves formes de contar històries, alterant per exemple, l'ordre temporal del relat com fan *Pulp Fiction* (Quentin Tarantino, 1994) o *Memento* (Christopher Nolan, 2000), com bé assenyala Romea (2003), o, com apunta Mittel (2006) la sèrie de televisió *Lost* (J.J. Abrams, Jeffrey Lieber i Damon Lindelof, 2004-2010).

Aquest fet no deixa de demostrar les paraules de la Comissió Europea (2011, p. 5) al respecte de l'educació mediàtica i que ens diuen que «while the 'traditional' arts, especially music, art and literature, have commonly been established as core elements of national curricula, film (and media generally) have typically been either absent or marginal». Malauradament sembla que, almenys a curt i mitjà termini aquestes paraules continuaran sent certes. No obstant això, pensem que el més greu és que si entenem –en la línia de la UNESCO (2006, 2011) i la Comissió Europea (2011)- l'educació com una part dels drets dels ciutadans a banda d'una habilitat cívica bàsica (Kotilainen, 2009), pensem que la millor manera d'assolir d'una manera efectiva aquests drets és a través de l'escolarització. Recollint les paraules de Biswajit Das (2009, p. 59), creiem que «si la educación en medios es parte de la educación por una ciudadanía responsable, a la que todo niño tiene derecho, entonces su inclusión en una parte establecida de la educación es la manera más efectiva de alcanzar el objetivo».

Davant d'aquesta situació, el que proposem no és que s'eliminen els continguts que tenen a veure amb la narrativa audiovisual de l'assignatura d'*Educació Plàstica i Audiovisual* per tal que formen una assignatura a banda o es queden només a l'àrea de llengua i literatura, ja que pensem que ambdues àrees poden ser complementàries si –de veres- es concep el currículum educatiu des d'una perspectiva interdisciplinària. La nostra proposta es centra doncs, com desenvoluparem a continuació, en una necessària apertura del cànon literari d'aula a altres gèneres i relats més enllà de la tradicional literatura en paper així com una major presència d'aquests textos artístics al currículum educatiu. Per tant, creiem que la competència artística i cultural deuria tenir un major pes dintre de l'àrea de llengua i literatura (en cas contrari ens arisquem com, diria Lotman [1988] a optimitzar tant la comunicació –i la informació- que es transmet a través dels signes lingüístics que acabaríem reduint *Guerra i pau* a dues pàgines). Per tant, com assenyalen García Rivera i Bravo Gaviro (2019, p. 174), el que necessitem és un currículum capaç d'abastir la literatura folklòrica, la literatura culta tradicional, les literatures marginals, i també, la literatura *transmèdia*.

Ara bé, no podem finalitzar aquest apartat sense tenir en compte que si els sabers relacionats amb els relats de masses no es troben a la concreció curricular d'una manera explícita, aquests entraran a les aules a través del currículum ocult -entenent aquest com «todo aquel contenido que queda implícito, que no es evidente» (Aguilar, 2000a, p. 13)- i, per tant, acabaran legitimats pel sistema educatiu. Així doncs, si el que pretenem és una educació mediàtica de qualitat unida a una educació lectora i literària àmplia, entenem que el millor és que aquests sabers es concreten als diferents nivells de concreció curricular per tal de que puguin entrar a les aules d'una manera oberta i transparent.

### **6.1.2. Una mirada a altres països: els relats audiovisuals dintre de l'àrea d'*English Language and Arts* al Canadà.**

Pel que fa a l'educació mediàtica a altres països, hem de dir que a l'igual que Pérez Rodríguez (2004, pp. 121-122) hi distingim tres grups de països. En un primer grup es situen aquells estats amb un grau de desenvolupament curricular avançat i el formen països com ara Canadà, Austràlia o Anglaterra. En una situació intermèdia es troben EE.UU., Israel, Alemanya i Espanya en els que no es contempla com una matèria obligatòria; i en un tercer grup s'ubiquen països amb un pobre desenvolupament curricular en aquesta matèria com ara Argentina o Veneçuela.

Alba Ambròs, per la seva banda, estableix quatre modalitats en les que l'educació mediàtica hi pot aparèixer:

- 1) Com un crèdit obligatori (Austràlia, Escòcia, Gales i Canadà).
- 2) Com un bloc especial dintre d'algunes àrees instrumentals curriculars (Espanya, Gran Bretanya).
- 3) Com a eix transversal (Catalunya).
- 4) Com crèdits variables i de síntesi (Catalunya).

No obstant això, tot que ambdues classificacions ens serveixen com a guia, pensem que no ens resulten del tot útils per a la nostra investigació ja que cerquem relacionar els continguts d'educació mediàtica dintre de l'àrea de Llengua i Literatura i com una assignatura autònoma. En aquest sentit, prenem com a exemple el currículum educatiu de l'assignatura *English Language and Arts* de la majoria d'Estats que conformen la federació de Canadà (tot i que en aquest treball i per no resultar repetitius ens centrarem als estats d'Alberta que, a més a més, ha elaborat una guia per a incloure el cinema

dintre de l'aula d'*English, Language and Arts* i d'Ontàrio, que fou un dels pioners de l'educació mediàtica al Canadà.

Hem triat Canadà perquè, com hem nomenat, és un dels països del món que han sigut pioners en l'àmbit de l'educació mediàtica. D'acord amb Andersen, Duncan i Pungente (1999, p. 140) «in Canada secondary school film courses blossomed in the late 1960's and the first wave of media education began under the banner of 'screen education'»<sup>120</sup>. Per tant, ens trobem amb una tradició en l'àmbit de l'educació en mitjans de comunicació de gairebé cinquanta anys.

Així doncs, ficarem el focus de la nostra atenció al currículum de l'Estat d'Alberta per a l'etapa *Senior High School*. Hem escollit aquest període educatiu perquè pretenem centrar la nostra comparació en què és el que es considera que un ésser humà deu saber al final del seu pas per l'educació secundària. Crida la nostra atenció que ja en la introducció del text legal, entre les modalitats del llenguatge, s'insereix –des del 1981 (Andersen, Duncan i Pungente, 1999, p. 156)- el *viewing* i el *representing*. Recollint les paraules exactes del document (Alberta Learning, 2003, p. 3)

Visual imagery is an integral part of contemporary life. By developing viewing strategies and skills, students come to understand the ways in which images may be used to convey ideas, values and beliefs. Critical viewing enables students to acquire and assess information, appreciate the experiences of others and understand and evaluate others' ideas and perspectives.

I sobre la representació (Alberta Learning, 2003, p. 3) observem que no sols s'inclou el teatre sinó que, a més a més, també s'inclouen els efectes especials que acompanyen la representació. Observem per tant, que es va més enllà de valorar l'obra teatral només per la seva dimensió lingüística i es concep aquesta en un sentit ampli i plurisemiòtic. A més, hem de dir que en la pàgina 17 ja s'inclou el cine entre els interessos que l'alumne pot mostrar. Per altra banda, quan el currículum defineix el concepte de text i, més en concret, el de text multimèdia, la definició estableix que es consideren com a textos multimèdia

Demonstrations and oral presentations, videos and films, graphic novels and cartoon strips, plays, drum dancing and Internet Web sites. Any text that combines an oral component with a visual component, a print component with an oral component, or a print component with a visual component is a multimedia text. Many multimedia texts combine components of all three text types –oral, print and visual- to achieve their effects.

---

<sup>120</sup> Les cometes pertanyen als autors.

Així queda palès que el concepte multimèdia abasteix més indrets que no sols la idea de text sorgit al caliu de les NTIC i de la informàtica sinó que un text pot ser multimèdia en quan combina diversos suports. A més, com podem observar, no sols estan inclosos els films –el visionat dels quals és un requisit indispensable per tal d’aprovar (Alberta Learning, 2003, p. 10)- sinó també els còmics i les novel·les gràfiques. Per altre costat, donat que es considera «any text that combines an oral component with a visual component, a print component with an oral component, or a print component with a visual component» com a text multimèdia, pensem que s’obre la porta a altres texts – videojocs- que si bé no estan inclosos en la llista d’exemples, poden entrar a l’aula d’*English Language and Arts*.

En aquest sentit, creiem adequat tenir en consideració, a més a més, la guia elaborada pel Departament d’Educació d’Alberta *Using film in the classroom* i dirigida a la mateixa etapa curricular que hem descrit abans. Aquesta guia, elaborada per al professorat, aporta informació sobre com ensenyar cinema, com analitzar una pel·lícula –ja siga una ficció o un documental- i també inclou una llista de films com, per exemple, *The Truman Show* [Peter Weir, 1998]; *Finding Forrester* [Gus Van Sant, 2000]; o *Dr. Strangelove or: How I learned to stop worrying and love the bomb* [Stanley Kubrick, 1964]. S’hi proposen, a més, diverses activitats per a dur a terme tant abans de veure la pel·lícula, després de veure la pel·lícula i també després de dur a terme un segon visionat del film així com activitats d’ampliació (de manera semblant a les activitats que també es poden fer respecte a la literatura en paper).

Considerem adequat tenir en consideració també que aquesta guia es centra en el cinema *made in Hollywood* i això no és casual ni per motiu de la desídia dels autors del document. Com indica la mateixa guia (Alberta Learning, 2003a, p. 16), aquesta elecció és deliberada ja que es pretén, en primer lloc, aconseguir que els joves aprenguin els elements del cinema de Hollywood, en segon lloc, que gaudeixin amb el reconeixement d’aquests elements en la pantalla i aprecien la cinematografia. Per últim, es pretén també que els joves visionen aquestes pel·lícules d’una manera crítica.

Ara bé, considerem adequat tenir present que la implementació d’aquest currículum de l’assignatura *English Language and Arts* a l’estat d’Alberta va anar més lenta del que s’esperava. El motiu principal d’aquest retràs, d’acord amb Andersen, Duncan i Pungente (1999, p. 156), fou la manca d’oportunitats per a formar als docents així com les poques possibilitats de treballar en equip per part del professorat.



Per altra banda, pensem que també hem de ficar la nostra atenció en una de les principals diferències entre el currículum de l'estat canadenc d'Alberta i el de la Comunitat Valenciana. Al projecte educatiu d'Alberta per a l'assignatura *English Language and Arts* (2003a) s'inclouen tots els elements tècnics del film (fotografia, color, composició del plànol, edició etc.) com a elements narratius, a diferència del nostre cas en el que es troben en una altra àrea com és l'assignatura d'Educació Plàstica i Audiovisual.

En una situació semblant es troba l'estat d'Ontàrio. A l'igual que a l'estat d'Alberta, podem afirmar que l'educació mediàtica compta amb un recolzament per part de l'administració. D'acord amb Duncan i Wilson (2009, p. 100), Ontàrio fou un dels primers territoris nord-americans en fer de l'educació mediàtica una part obligatòria dels plans d'estudis. I ja contava amb iniciatives en aquest sentit dutes a terme des dels anys 60 del segle passat. Així, el Ministeri d'Educació d'Ontàrio a l'any 1995 ja va aprovar dos documents (*The Common Curriculum: Policies and Outcomes Grades 1 to 9* i *Provincial Standards: Language: Grades 1 to 9*) on també s'inclouen els termes *viewing and representing*. Com assenyalen Andersen, Duncan i Pungente (1999, p. 160), «the Viewing and Representing strands ensure that media education is now a mandated part of the Language Arts curriculum beginning from grade 1».

Aquest fet ha dut, d'acord amb Wilson i Duncan (2009, p. 98), a que canvien de manera necessària els textos que s'estudien a classe. Tal com ho expliquen aquests autors, la inclusió de l'educació mediàtica al currículum «significa que los temas y textos que están siendo estudiados en el aula han cambiado. Actualmente, los estudiantes de primaria analizan o 'leen' tales textos como libros de cuentos (el viejo paradigma), portadas de DVD, cajas de cereales y logos de camisetas»<sup>121</sup>.

A més a més, creiem adequat tenir en consideració que la introducció al currículum de l'educació mediàtica a l'estat d'Ontàrio s'ha dut a terme seguint una sèrie de principis teòrics com ara (Wilson i Duncan, 2009, pp. 99-100):

- Tots els mitjans són construccions.
- Cada persona interpreta els missatges d'una manera diferent.
- Els mitjans tenen interessos i implicacions comercials.

---

<sup>121</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

- Els mitjans contenen missatges ideològics i de valor així com implicacions polítiques i socials.
- Cada mitja té el seu propi «llenguatge»<sup>122</sup>, tècniques, codis i convencionalismes.
- Forma i contingut estan relacionats de prop als mitjans.

Les experiències del Canadà (tant la d'Ontàrio com la d'Alberta) ens deixa, d'acord amb Wilson i Duncan (2009, pp. 104-105), una sèrie de factors que esdevenen crucials per a l'èxit de la implantació de l'educació mediàtica al currículum educatiu. Aquests factors són:

1. L'alfabetització mediàtica deu ser un moviment de base i implicar a la comunitat docent.
2. Les autoritats educatives han d'atorgar un suport econòmic a aquests programes i han de fer que l'educació en comunicació siga obligatòria dintre dels plans d'estudis.
3. Les autoritats educatives han de contractar una xarxa docent capaç d'entrenar als futurs mestres i professors en aquesta àrea així com comptar amb el suport d'altres institucions acadèmiques per a l'elaboració del pla d'estudis.
4. La capacitació continua per part dels districtes escolars ha de ser una part integral del programa d'implementació.
5. Els districtes escolars necessiten consultors experts en alfabetització mediàtica, que han d'establir les xarxes de comunicació.
6. Han d'estar disponibles textos adequats així com el material audiovisual rellevant per a cada país.
7. Cal fer una organització de suport a l'educador per a la realització de tallers i conferències, difusió de butlletins informatius i promoció de programes d'estudi.
8. Calen instruments per a poder avaluar els diferents programes d'implementació de l'educació mediàtica.
9. És necessària la col·laboració entre educadors, pares, investigadors i professionals mediàtics per tal de que l'educació mediàtica assoleixi un grau satisfactori desitjable.

---

<sup>122</sup> Les cometes pertanyen als autors.

A més a més, trobem en els punts de *viewing* i *representing* un camí a seguir per a la possible ampliació de la competència comunicativa que hem descrit al capítol 5. És a dir, l'ampliació de la competència comunicativa s'ha de traslladar al currículum i a les aules d'una manera clara i fàcil d'entendre per a tota la comunitat educativa. Des de la nostra perspectiva, l'opció canadenca ens pot ser realment útil per tal de satisfer les nostres pretensions.



## **METODOLOGIA**



## 7) EL NOSTRE PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ

En primer lloc, hem de dir que entenem que la tria d'una determinada metodologia d'investigació emmarcada dintre d'un paradigma concret mai no és innocent. Aquesta elecció representa també, des de la nostra perspectiva, una forma d'entendre el món així com la societat de la que tots formem part. És per això que creiem que reflexionar al voltant d'un determinat posicionament d'investigació suposa un pas important a l'hora d'investigar qualsevol fet social.

Per a Maykut i Morehouse (1999), es poden establir dues grans corrents d'investigació a les ciències socials. La primera, marcadament positivista, resulta hereva de la investigació en ciències experimentals i acaba concebant la societat com un quelcom que es pot estudiar –i dominar, com dirien Adorno i Horkheimer (1994)- d'igual manera que s'estudien els fenòmens naturals. L'altre corrent d'investigació és fonamentaria en la recerca de la comprensió dels fenòmens socials i una visió més complexa del món. D'acord amb Strauss (1987, p. 2), aquestes perspectives d'investigació reflecteixen les concepcions i representacions del món que fan la sociologia i l'antropologia social. En paraules del propi autor «in sociology, since World War II have fostered questionnaires and other survey methods of collecting data and their statistical treatment; and in anthropology, because qualitative analysis of field data is the primary mode (...) to the distress of many who steadfastly rely on qualitative methods».

Abans de continuar però, creiem adequat aclarir que entenem sempre per paradigma el conjunt de «logros científicos universalmente aceptados que durante algún tiempo suministran modelos de problemas y soluciones a una comunidad de profesionales» (Kuhn, 2006, p. 50) o, en paraules de Guba i Lincoln (1994, p. 107) el conjunt de «*basic beliefs* (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a *worldview* that defines, for its holder, the nature of the 'world', the individual's place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts». Per a Shulman (1989, p. 13), un paradigma suposa «un marco de una escuela de pensamiento que define los objetivos, puntos de partida, métodos y concepciones interpretativas adecuados» que els científics segueixen a les seves investigacions. Ara bé, una de les particularitats de les ciències socials és la co-existència de diversos

paradigmes d'investigació com són el positivista, l'interpretatiu o constructivista i el paradigma crític.

D'acord amb Guba i Lincoln (1994), Hamilton (1994), Martínez González (2007), Maykut i Morehouse (1999), i Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995), el primer d'aquests paradigmes estaria interessat per quantificar la realitat i resulta hereu de les metodologies d'investigació emprades a les ciències naturals. El segon, per tal d'explicar-la i comprendre-la d'una millor manera. Per últim, trobem el paradigma crític que recerca també una millora en la societat. Un objectiu que, per altra banda, pensem que tota investigació social –i més si aquesta es centra en l'àmbit educatiu, com és el nostre cas- ha de tenir (Melero, 2012). Per tal d'oferir una millor representació d'aquests paradigmes hem optat per reproduir el quadre de Guba i Lincoln (1994, p. 109) en el que hi trobem de manera esquematitzada les diferències entre les diferents perspectives d'investigació social.

Item	Positivism	Post-positivism	Critical Theory et al.	Constructivism
Ontology	Naive realism –«real» <sup>123</sup> reality but apprehendable.	Critical realism «real» <sup>124</sup> reality but only imperfectly and probabilistically apprehendable.	Historical realism shaped by social, political, cultural, economic, ethnic, and gender values; crystallized over time.	Relativism – local and specific constricted realities.
Epistemology	Dualist/objectivist; findings true.	Modified dualist/objectivist; critical tradition/community findings probably true.	Transactional/subjectivist; value mediated findings.	Transactional/subjectivist; created findings.
Methodology	Experimental/manipulative; verification of hypotheses; chiefly quantitative methods.	Modified experimental/manipulative; critical multiplism; falsification of hypotheses; may include qualitative methods.	Dialogic/dialectical.	Hermeneutical/dialectical.

<sup>123</sup> Les cometes pertanyen als autors.

<sup>124</sup> Les cometes pertanyen als autors.



En l'àmbit espanyol, Del Rincón, Arnal, Latorre i Sans (1995, p. 41) en ofereixen, tot i que adaptant les idees de Marshall i Rossman (1989, p. 78), un quadre que reproduïm a continuació ja que pensem que pot contribuir a oferir una perspectiva més clara dels diferents paradigmes i metodologies d'investigació<sup>125126</sup>:

---

<sup>125</sup> Encara que els autors mostren el quadre en castellà, hem optat per traduir-lo al català per tal de que encaixi millor dintre de la nostra investigació.

<sup>126</sup> Les paraules en negreta pertanyen als autors. En cursiva hem marcat aquells trets dels diferents paradigmes que creiem que resulten útils per a la nostra investigació.

<b>Metodologia</b>	<b>Problema</b>	<b>Objectiu</b>	<b>Investigació</b>	<b>Obtenció d'informació</b>
Empírica-analítica	Relació entre variables? Relació de causalitat? Què ocorrerà? Quin nivell s'assolirà? Qui es veurà afectat? En quin sentit?	<i>Descriure, predir, verificar/justificar: contrastar models teòrics. Explicar.</i>	Experimental. Quasi-experimental. Ex-post-facto.	Tests, qüestionaris, enquestes, observació sistemàtica.
Constructivista	Percepcions? Vivències? Quines causes? Com entenen el significat del fenomen els participants implicats? Què ocorre en un programa social? Quins són els temes en les estructures de significat dels participants? Quins són els esdeveniments, conductes, creences, actituds, estructures, processos que ocorren en aquest fenomen? Quins esdeveniments, conductes, creences i actituds modelen el fenomen?	<b>Descobrir/generar.</b> <i>Comprensió del fenomen.</i> Identificar variables importants per tal de generar hipòtesis a contrastar en noves investigacions. Explicar els elements que causen el fenomen, identificar plausibles xarxes causals que modelen el fenomen.	Estudi de casos. Etnografia. Investigació fenomenològica.	Observació participant. Entrevista en profunditat. Documents oficials i personals.
Sociocrítica	Com optimitzar? Quins canvis? <i>Com transformar la realitat, les estructures, les creences, la praxis educativa?</i>	<b>Transformar</b> <i>conscienciar, emancipar, perfeccionar, optimitzar, innovar.</i>	Investigació-acció. Investigació cooperativa.	Observació participant. Entrevista en profunditat. Documents oficials i personals.
Des de les tres metodologies	És eficaç el programa? Quin programa és més eficaç? Es realitza la aplicació del programa segons el pla previst?	<b>Valorar</b> o enjudiciar l'aplicació d'un programa i els seus efectes.		Qualsevol de les tècniques mencionades.

Tanmateix, des de la nostra perspectiva, considerem que dintre de l'àmbit de les ciències socials, l'aplicació d'una metodologia emmarcada dintre del paradigma positivista no resulta del tot adequada (De Cambra, 1982). Com apunta Theodore Newcomb (1987, p. 18) «los científicos sociales enfrentan determinados problemas humanos de los que está eximido el científico natural». D'acord amb Ugalde i Balbastre (2013, p. 180), pensem que «la acumulación de hechos no es suficiente para explicar fenómenos socioculturales» donat que «lo social es un fenómeno cuya dinamicidad y complejidad supera con mucho a todas estas modelizaciones, por ricas y complejas que sean» (Conde, 2007, p. 68). Per a Castro, Castro i Morales (2006, p. 83), «una observación de los datos y hechos particulares, sin verlos estructurados en la totalidad social, sería algo superficial».

No volem dir amb això que descartem per complet els mètodes quantitius, sinó que optem per un eclecticisme metodològic que pren referents de manera principal de dos paradigmes d'investigació, En sintonia amb Ortí (2007), entenem que tant els paradigmes que opten per metodologies positivistes com els que aposten per emprar una metodologia qualitativa lluny d'estar en eterna discussió estan destinats a entendre's i a actuar de manera complementària. Recollint les paraules de Peirats, Gallardo, San Martín i Cortés (2015, p. 47), creiem necessari «que la metodología cualitativa y cuantitativa se coordinen y se pongan a disposición de los objetivos de investigación».

En aquest sentit, no podem deixar de banda que, com assenyala Martínez González (2007, p. 33), «la línea de investigación socio-crítica puede llegar a combinar los planteamientos de las *líneas de investigación empirista-positivista*, de *carácter cuantitativo*, y *etnográfica*, de *carácter cualitativo*, que representan posiciones metodológicas muy diferenciadas»<sup>127</sup>.

Així doncs, per una banda prenem part pel paradigma interpretatiu en la investigació social –en aquest cas, per l'anàlisi de continguts dels materials educatius- ja que entenem que una de les finalitats de qualsevol investigació és comprendre i interpretar la realitat (Gil Flores, 1994, p. 25). I, per altra banda, ens vinclem amb les línies crítiques de la investigació social –principalment teòrics de l'Escola de Frankfurt (Adorno i Horkheimer, 1994; Harbermas, 1982; Marcuse, 1985) així com de la investigació educativa (Elliot, 1990; Latorre, 2003; Stenhouse, 1987; Woods, 1989) ja que considerem que el principal objectiu d'aquest treball és, mirant al llarg termini,

---

<sup>127</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autora.

aconseguir una millora de l'educació que condueixi a un apoderament dels alumnes –i també del professorat- per tal de que puguem exercir la seva ciutadania d'una manera plena en un futur proper (Freire, 1978).

En aquest sentit, no podem oblidar que la línia d'investigació sociocrítica «ha sido bien aceptada en el campo de la Educación, y se ha aplicado, entre otros, en los ámbitos del desarrollo del currículum, de la administración y organización educativa, de la mejora de los programas escolares, de la innovación de la enseñanza, de la formación y perfeccionamiento del profesorado, de la evaluación de necesidades educativas, etc.» (Martínez González, 2007, p. 35), demostrant així que tal vegada és el corrent investigador més idoni (per la seva versatilitat, la seua voluntat transformadora i la cerca de la millora constant) per a investigar dintre del camp educatiu.

Descartem doncs els plantejaments teòrics més positivistes ja que pensem que (Ruiz Olabuénaga, 1996) difícilment es poden aplicar a les ciències socials (un altre cas són els camps de, per exemple, les ciències naturals o les enginyeries). Hem escollit així el paradigma interpretatiu perquè, a diferència del positivisme i del post-positivisme, parteix del fet que la «realidad no puede ser interpretada por leyes universales» (Gil Flores, 1994, p. 25). Pel que fa al paradigma crític, hem de dir que hem optat per aquest plantejament d'investigació donat a per una banda la seva preocupació per la transformació de la societat i, per altra banda, pel seu interès intrínsec cap a l'acció (Gil Flores, 1994). Com ja hem mencionat més amunt, pensem que una investigació social no s'ha de contentar només amb l'anàlisi i comprensió dels fets dels que s'ocupa, sinó que ha de motivar un canvi en la realitat dels éssers humans.

És per aquest motiu que no ens donem per satisfets només amb investigar sobre el currículum educatiu i sobre uns determinats materials didàctics per a interpretar posteriorment les dades obtingudes. Arribats a aquest punt no podem sinó tenir present les paraules de Theodore W. Adorno (en Cea, 2001, p. 37) que ens diuen que «el objetivo de los métodos sociológicos cuantitativos debería ser, asimismo, la comprensión cualitativa: la cuantificación no es un fin en sí misma, sino un medio para dicho fin». En paraules de Dey (1993, p. 23) «quantitative measurement applied to the world can only be achieved on the basis of qualitative assessment».

Plantegem doncs l'elaboració pròpia de materials didàctics que puguem contribuir a incrementar als discents l'educació literària més enllà dels llibres així com l'educació mediàtica en un sentit més ampli. De no ser així, podríem considerar que

aquesta investigació està incompleta, doncs si es limités a aportar només un detallat anàlisi dels materials escolars escollits creiem que no faria una contribució que pugui servir a per a l'obtenció d'una millora de la realitat.

D'aquesta manera, aquestes reflexions ens porten cap al paradigma de la investigació-acció ja que pensem que gairebé uneix les dues vessants que hem descrit als paràgrafs anteriors. A la vegada que propugna sempre obtenir una millora social (Park, 1992) també aposta per convertir el coneixement resultant en una eina de transformació (Imbernón, 2002, p. 42), que podria resultar, també, en una presa de consciència per part de l'alumnat (Freire, 1978).

En paraules de Latorre (2003, p. 31)

La investigación-acción crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y práctica educativa, pero también con la organización práctica y social. Deja de ser un proceso neutral de comprensión y práctica, y se convierte en un proceso crítico de intervención y reflexión. Es un proceso de indagación y conocimiento, un proceso práctico de acción y cambio, y un compromiso ético de servicio a la comunidad.

Ara bé, hem de reconèixer que la nostra investigació-acció s'aparta dels tradicionals dissenys emprats amb aquest paradigma. En aquest sentit, resulta freqüent que un disseny basat en la investigació-acció tinga el seu origen a les necessitats concretes d'un grup social en un context i un moment determinats. La nostra investigació, en canvi, es centra en l'estudi i anàlisi de materials didàctics per tal de poder elaborar materials propis que, a la seva vegada, esperem que puguin ser traslladats a l'aula en futures investigacions. Podem dir llavors que ens trobem amb una investigació-acció un tant particular. I encara més, destaquem que el nostre disseny d'investigació, a l'igual que moltes investigacions qualitatives, es troba dotat, com assenyala Ruiz Olabuénaga (1996) d'una flexibilitat que ens permetrà readaptar-la conforme vagi avançant i anem aprofundint en l'anàlisi de materials escolars conformant així un model d'investigació eclèctic i amb capacitat d'adaptació.

Així doncs, creiem adequat remarcar que hem optat per un disseny d'investigació mixt o híbrid que combina tant el paradigma interpretatiu com el paradigma crític de la investigació social i que pren referències també de la investigació-acció sense haver de renunciar per aquest fet a aquells elements quantitius que puguin contribuir a clarificar el problema que centra la nostra investigació ja que, com apunta Gil Flores (1994, p. 43), l'anàlisi de dades quantitatives

pot complementar la perspectiva que ofereix el tractament de les dades qualitatives. D'aquesta manera, plantejem una investigació educativa en dues passes: el primer el trobem a l'anàlisi dels materials didàctics i el segon el trobem al desenvolupament d'una seqüència didàctica que fomenti l'educació mediàtica dintre de l'àmbit de la didàctica de la llengua i de la literatura i que en última instància contribueixi a la formació de lectors capaços de gaudir de manera crítica i satisfactòria amb els nombrosos relats que conformen la cultura mediàtica.

Ens situem doncs dintre d'un marc en el que el paradigma crític engloba un paradigma interpretatiu que, a la seva vegada, inclou una metodologia quantitativa que dona suport a la metodologia qualitativa. Dit d'altra manera, hem optat per incloure la nostra investigació sota el paradigma eclèctic que apuntava Shulman (1989) i també desenvolupat per Bernardo (2006) dintre del qual tractem d'emprar aquelles metodologies que considerem més útils per al nostre treball sense renunciar, no obstant això, a la visió crítica de la investigació en ciències socials.

Com mostrem al següent esquema, no considerem que existeixi una separació clara i marcada entre els diversos paradigmes i posicionaments d'investigació sinó que, des d'una perspectiva crítica, els diferents paradigmes esdevenen complementaris i també necessaris per tal d'assolir una transformació i millora de la societat.



Esquema il·lustratiu del paradigma d'investigació en el que ens situem. Font: elaboració pròpia.

Arribats a aquest punt no ens queda sinó definir les preguntes que guiaran aquesta part de la present investigació. Així doncs, hem de dir que el que pretenem esbrinar en aquesta fase del treball és

- a) Comprovar si els diferents relats mediàtics descrits al marc teòric es troben presents als llibres de text analitzats.
- b) Verificar, en cas de que s'hi troben presents, que la transposició didàctica ha sigut adequada.
- c) Aprofitar els resultats d'aquest apartat per a la creació i desenvolupament de materials didàctics capaços d'esmenar les possibles carències observades als llibres de text.

Com ja hem mencionat més amunt, hem escollit l'àmbit de l'educació secundària obligatòria com a l'etapa educativa en la que centrarem el nostre treball. Així, pensem que resulta oportú –i fins i tot necessari- indagar sobre el que els llibres de text –i possibles interessos que rauen al seu voltant- considerem que són els sabers bàsics que els discents han d'assolir abans de finalitzar la seva educació obligatòria. És a dir, tractarem d'esbrinar què és el que els llibres mostren com a important per tal de poder accedir a la societat i poder desenvolupar-se com a persones d'una manera completa, íntegra i crítica.





## **8) ANÀLISI DELS CONTINGUTS DELS LLIBRES DE TEXT**

Com mostra Limorti (2009), no són poques les maneres d'afrontar una anàlisi dels manuals escolars. Si bé existeix una gran varietat de metodologies i perspectives d'investigació, nosaltres preferim oferir un anàlisi relativament simple però no per això menys costós. Així, de manera principal ens centrarem en si els continguts relatius als mitjans de comunicació de masses dels llibres de text que conformen el nostre corpus són correctes o no. O dit en altres paraules, pretenem esbrinar si s'ha dut a terme una bona transposició didàctica dels coneixements propis dels mitjans de comunicació. En segon lloc, però no per això menys important, queda el nostre interès també per les concepcions mostrades pels manuals escolars al voltant dels mitjans de comunicació així com altres qüestions que puguem trobar i criden la nostra atenció durant el procés d'investigació. Pot semblar que els llibres de text i els mitjans de comunicació representen realitats llunyanes que pertanyen a diferents camps epistemològics i culturals. No obstant això, hem de recordar que els manuals escolars també sorgeixen amb la societat de masses (Selander, 1990) i, finalment, han acabat formant part de la indústria cultural.

Per altra banda, som conscients de que en principi, un estudi sobre la transposició didàctica dels mitjans de comunicació de masses als llibres de text que vaja més enllà dels gèneres periodístics, suposa, en certa manera, una anàlisi de l'absència. No obstant això, creiem que és important dur a terme aquesta investigació, doncs ens pot oferir una completa panoràmica de la situació actual. Així, per tal d'assolir el nostre objectiu d'investigació drem a terme una anàlisi amb dues parts. En primer lloc, en una vessant purament quantitativa tractarem de determinar quant d'espai es dedica als mitjans de comunicació de masses als manuals escolars analitzats. En segon lloc, si els conceptes inclosos s'adeqüen a les principals teories dels mitjans de comunicació i la cultura de masses que hem vist al marc teòric.

Com que el present treball utilitza l'anàlisi de materials didàctics com una de les metodologies d'investigació, creiem convenient parlar sobre la transposició didàctica, ja que un dels objectius d'aquesta investigació és investigar i reflexionar com es traslladen les teories narratives recollides en apartats anteriors i que descriuen –si ho fan- els relats

*hipermoderns* –especialment els audiovisuals- als manuals escolars. Per a Selander (1990, p. 350), ens trobem davant el problema de la transformació: «la transferencia del conocimiento de los textos y artefactos científicos, culturales, etc. a un conocimiento ‘de libro de texto’<sup>128</sup>».

Des de la nostra òptica, si aquestes teories narratives no es traslladen als manuals escolars correm el risc de (Mendoza, 1998, p. 244) «transmitir un conjunto de saberes poco pertinentes para los objetivos de formación lingüística y comunicativa». A més a més, som conscients també de que la secció dels sabers no és de cap manera neutral ideològicament (Apple, 1986). Per tant, el que ens preocupa és si s'està desenvolupant una correcta educació mediàtica i literària o, més bé, si el sistema educatiu està servint als interessos de les grans corporacions mediàtiques a l'ensenyar als estudiants unes destreses al voltant de les noves tecnologies i les seves possibilitats narratives però sense dur a terme una reflexió necessària i indispensable sobre aquestes (Gutiérrez Martín, 2003). De no ser així, correm el risc també de confondre les eines informàtiques amb els continguts narratius i, a més, naturalitzar aquestes ferramentes –i les empreses que els desenvolupen- com si sempre haguessin estat ací i representessin l'única opció possible. L'aprenentatge instrumental dintre de l'àmbit de l'educació mediàtica constitueix, per tant i com ja hem dit abans, un part important però no suficient (Tíscar Lara, 2009, p. 13) ja que no es pot confondre l'habilitat per a utilitzar un equip tecnològic amb donar-li un ús intel·ligent (Sánchez i Contreras, 2012, p. 70).

Arribats a aquest punt, pensem que s'ha de tenir present, en primer lloc que (Mendoza, 1998, pp. 244-245)

Los contenidos del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura se concretan a partir de la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios y del establecimiento de correlaciones con aquellas teorías del aprendizaje y del desarrollo pisco-cognitivo que repercuten en las habilidades de comprensión-recepción y producción-transmisión comunicativas. El *qué* (*además del cómo enseñar*) sigue siendo la clave de la investigación educativa en didácticas específicas, porque la variación del contenido condiciona el enfoque metodológico<sup>129</sup>.

Aquest pas dels sabers lingüístics i literaris a una versió didàctica representa el que Chevallard (1985, p. 39) denomina com a transposició didàctica. En paraules de Bolívar

---

<sup>128</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

<sup>129</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

(2008, p. 97) aquest concepte fa referència «al proceso en el que el saber académico deviene saber enseñado» i, com continua el mateix autor, amb aquesta transposició didàctica, «se hace referencia a los procesos de selección, organización y adaptación del contenido disciplinar, en tanto que, para llegar a ser contenido de enseñanza escolar, necesita de los procesos mencionados». Per a Ruiz i Camps (2011, p. 20), aquest procés «se puede resumir del siguiente modo: entre los contenidos elaborados por las ciencias se seleccionan algunos que se consideran aptos y necesarios para la enseñanza». Per tal d'expressar d'una manera més clara aquesta idea, no podem sinó recollir l'esquema original de Chevallard (199, p. 39):

→Object de savoir →Object à enseigner → Object d'enseignement

D'acord amb Bolívar (2008, p. 97), aquest procés de transposició didàctica caracteritza

el conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos: en un primer nivel, identifica el proceso de selección de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículum escolar. Un segundo nivel traduce el conjunto de transformaciones que se operan en el saber designado como contenido a enseñar, cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza.

Per altra banda, tenim en consideració també que un dels principals motius pels que es du a terme la transposició didàctica és la relació de l'objecte a ensenyar no sols amb els discents i professors sinó també amb la resta de la societat que envolta el sistema educatiu (Chevallard, 1991). En aquest sentit, considerem doncs, que els canvis en la transposició didàctica de l'educació literària no sols es deu a les teories literàries sorgides dintre de l'àmbit acadèmic ja que entenem, com hem apuntat abans, que també la societat –com prova el famós article de McGrath (1995)- està també canviant la seva concepció del fet literari així com de la importància i atenció que li presten a les diverses narratives mediàtiques.

Tanmateix, hem de dir que som conscients de que una transposició didàctica que convertira tot l'objecte de saber a objecte d'ensenyament sense modificar ni adaptar aquest saber seria contraproductiu per tal de que els estudiants puguin dur a terme un veritable procés d'aprenentatge útil per a la vida més enllà d'adquirir uns conceptes determinats. La transposició didàctica, per tant, «lleva consigo la oportuna

reformulació, con la conseguinte reducció y simplificació que tal proceso requiere» (Álvarez Angulo, 1998, p. 184). En paraules del mateix autor

La distancia que se origina entre la teoría que aportan los conocimientos científicos y los instrumentos útiles (prácticos) que requiere la enseñanza viene motivada por la contradicción que se da entre los procesos de investigación, que tienden a la complejidad y a la exhaustividad, y la tarea de enseñanza que precisa de selección, reducción y simplificación.

Així doncs, no esprem trobar als manuals analitzats les teories i paradigmes complets i d'igual manera que circulen als àmbits acadèmics, sinó que esperem investigar fins a quin punt s'ha dut a terme aquesta reducció i simplificació i si la transposició didàctica roman d'acord amb les teories originals.

Per tant, com desenvoluparem a continuació, el que determina aquesta proposta d'anàlisi de materials és, en primer lloc, cercar als llibres de text i manuals escolars –no hem d'oblidar que les editorials també són responsables, junt als docents i l'administració, de la transposició didàctica (Álvarez Angulo, 1998)- la presència de continguts referits als mitjans de comunicació –especialment a la narrativa audiovisual- front a d'altres continguts i, en segon lloc, com es reflecteixen les teories narratives pròpies dels mitjans de comunicació i narratives *hipermodernes* (*blockbuster*, *best-seller*, etc.) als manuals analitzats.

Arribats a aquest punt, creiem adequat dir que entenem que l'anàlisi de continguts és una eina d'investigació dels documents importants per a la investigació social. Per documentació prenem la definició d'Enkman (1989, p. 1482) que estableix que, a l'àmbit de les ciències socials, aquesta consisteix en «la colección, clasificación, recuperación y distribución de todo tipo de información. Implica no solo el análisis y la utilización de la información, sino también el estudio de los métodos que facilitan la búsqueda de información y las diversas formas de utilizar los documentos». Dintre d'aquest concepte de documentació entenem que hi caben, per suposat, els llibres de text.

Pel que fa a l'anàlisi de continguts com a metodologia d'investigació, hem de dir que entenem per aquest «una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff, 1990, p. 28) o, prenent la clàssica definició de Berelson (1971, p. 18) «content analysis is a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of the manifest content of communication». Per a Manning i Cullum-Swan

(1994, p. 464), «content analysis is a quantitatively oriented technique oriented by standardized measurements are applied to metrically defined units and these are used to characterize and compare documents». Per la seua banda, Bardin (2002, p. 7) estableix com a anàlisi de continguts «un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas (...) es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia».

Som conscients però de que aquesta eina neix dintre del paradigma positivista (Festinger i Katz, 1987; Krippendorff, 1990) i fou desenvolupat als albors dels mitjans de comunicació de masses pels primers investigadors en propaganda i la *mass communication research* com ara el propi Berelson (1971). No obstant això, com proposen Manning i Cullum-Swan (1994), creiem que l'anàlisi de continguts ens permet aprofundir més al contingut d'un text que una simple valoració quantitativa del mateix. Per a Marshall i Rossman (1995, p. 85), l'anàlisi de documents suposa, a més a més, una eina no intrusiva d'investigació que ens pot ajudar a formar-nos una millor perspectiva de l'objecte de la nostra investigació així com ens permet també l'oportunitat de provar -i verificar- la nostra hipòtesi respecte a un text o un conjunt de texts (Bardin, 2002, p. 22). D'acord amb Maykut i Morehouse (1999), encara que l'anàlisi de dades pot semblar una eina quantitativa, mitjançant el mètode comparatiu constant –que explicarem més endavant- pot permetre l'anàlisi qualitativa d'una gran quantitat de dades.

No obstant això, tot i que entenem que el nostre anàlisi de continguts queda cenyit a la present investigació, no renunciem a la possibilitat de que siga reproduït –i millorat- per altres investigadors en l'esdevenidor. Per a Krippendorff (1990, p. 29), com qualsevol altra metodologia d'investigació «el análisis de contenidos debe ser *reproducible*<sup>130</sup>». Entenem doncs que aquesta reproductibilitat deu ser tant si altres investigadors decideixen reproduir aquesta investigació com si la traslladen a altres llibres de text o materials didàctics.

Per tant, hem escollit analitzar els continguts manuals escolars com una de les metodologies d'investigació i de recull de dades emprades en aquest treball donat el paper que els llibres de text –així com altres materials didàctics que queden fora del

---

<sup>130</sup> La cursiva pertany a l'autor.

nostre treball- tenen dintre del sistema educatiu. Com bé apunta Rodrigues (2000, p. 42), els llibres de text «a pesar da difusão e proliferação de outros meios e independentemente das formas que tem tomado ao longo dos tempos, continua a ser o instrumento pedagógico por excelência». Per a Mata i Villarrubia (2011, p. 52), «lo que debiera ser concebido como un instrumento auxiliar se ha erigido como un artefacto todopoderoso. (...) Es libro de texto el que dicta el sentido, el orden de las secuencias y los ritmos del aprendizaje», i, en un darrera instància «esdevé, així, un mediador de primer ordre entre el currículum prescriptiu i la pràctica de l'aula» (Ferrer i López, 1999, p. 9) exercint també «un control autoritario sobre el aprendizaje» (Moreno, 2014, p. 100). Així, malgrat que som conscients de que hi ha moltes altres qüestions que podríem abordar per tal d'aclarir la situació de l'educació mediàtica dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, hem de dir que, recollint les paraules de Apple (1997, p. 87)

Puesto que es el libro de texto el que establece en gran parte las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de muchos países de todo el mundo y puesto que es también el que muchas veces define cuál es la auténtica cultura de élite y quién legitima qué es lo que debe transmitirse, comenzaremos precisamente con el libro de texto.

D'acord amb Cortés (2006, p. 139), creiem que la utilització d'aquests materials «permite llevar al aula, más o menos transformados, el saber que producen los científicos» o en paraules de Martínez Bonafé i Rodríguez Rodríguez (2010, p. 246) «el libro de texto es el artefacto que da forma material a un modo de proceder pedagógico para la reproducción cultural». Duverger (1996, p. 131) també ens indica que dintre dels documents que es poden analitzar dintre de la investigació en ciències socials, els llibres de text tenen una especial importància donat el paper que hi juguen per a la formació dels futurs ciutadans ja que mostren què és important per a una societat en un moment determinat i què no ho és. Com apunta Choppin (1992, p. 164), els manuals escolars esdevenen «le principal vecteur des valeurs que transmet l'institution scolaire», valors que van des de la moral fins a l'educació estètica mitjançant la selecció dels textos i dels autors.

Així, en paraules de Colomer i Margallo (2004, p. 43,) «los libros de texto vienen a ser una radiografía del estado de las cosas de la enseñanza a la que se refieren» o, com assenyala Martínez Bonafé (2002, p. 25), «lo que se incluye y cómo se incluye - y lo que se excluye- como contenido además de determinar lo que se tiene oportunidad

de aprender conforma una visió de la cultura. De aquell que es o no important». Però no només això, sinó que pensem, de la mateixa manera que Lomas i Vera (2004, p. 7), que els llibres de text

Han asumido en muchas ocasiones competencias que en absoluto les estaban reservadas: determinar lo que hay que enseñar poniendo el énfasis en unos aspectos o en otros, establecer la secuencia de enseñanza, señalar criterios de evaluación... Ellos han sido, por la contundencia de los hechos, los encargados de *interpretar* los currículos oficiales, los responsables (al más alto nivel de la planificación educativa) de una selección cultural que, transformada en unidades digeribles de contenidos y actividades, ha constituido el *qué* y el *cómo* de los programas educativos<sup>131</sup>.

A més a més, criem que els llibres de text també aconpleixen una sèrie de funcions (De Puellas, 2006, p. 6). Aquest autor atorga a aquestes eines didàctiques cinc funcions principals que considerem que estan dotades de gran rellevància:

- 1) Simbòlica: representen el saber oficial.
- 2) Social: contribueixen a la inculturació de les joves generacions.
- 3) Pedagògica: transmeten els sabers bàsics.
- 4) Ideològica: vehiculen i jerarquitzen valors d'una manera manifesta o latent.
- 5) Política: els seus continguts són regulats pels poders polítics d'acord amb determinats fins extraescolars.

Per altra banda, creiem adequat tenir en compte que, com assenyala Carlos Lomas (2004, p. 16), els llibres de text «son también la expresión de una determinada (s)elección escolar y social de los saberes culturales, de una determinada manera de entender la enseñanza y el aprendizaje en las aulas», és a dir, que la forma en la que es presenten als estudiants i docents els continguts respon també a una manera concreta de veure i de (re)presentar el món i, per tant, «son productos políticos que intentan reproducir la 'cultura' que los grupos sociales que controlan el poder quieren legitimar»<sup>132</sup> (Aguilar, 2000b, p. 430). No podem deixar de banda que els llibres de text «se encuentran a merced de los principios ordinarios de una economía de mercado» (Johnsen, 1996, p. 258). I, per consegüent, s'hi troben no nomé sota les lleis de la oferta i la demanda sinó també d'altres factors com ara la moda, qüestió que pren especial

---

<sup>131</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

<sup>132</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autor.

importància si tenim en compte que «el profesorado selecciona los libros de texto y los materiales fundamentalmente a través de la información y la propaganda que proporcionan las editoriales» (Martínez Bonafé i Rodríguez Rodríguez, 2010, p. 252).

D'acord amb Di Franco, Siderac i Di Franco (2007, p. 24), entenem que els materials escolars institucionalitzen «como saber oficial aquellas perspectivas que respaldan los intereses de los grupos que ya poseen la mayor parte del poder en esta sociedad». Qüestió que es torna més important si cap al tractar l'educació en mediàtica, ja que no podem oblidar que moltes de les editorials que produeixen els llibres de text estan relacionades amb els diferents grups de comunicació més importants del nostre estat. Podem dir doncs que «los materiales didácticos nunca son inocentes ya que reflejan (aunque en ocasiones intentan ocultarla) una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje» (Lomas i Osoro, 1996, p. 184).

Per a l'anàlisi que ens ocupa veiem com la ficció audiovisual –així com altres modes i suports de ficció- no formen part dels coneixements literaris, d'igual manera que queda exclosa la capacitat narrativa dels gèneres informatius audiovisuals i així com les funcions pròpies dels mitjans de comunicació de masses i que van més enllà d'informar, formar i entretenir. I, a més a més, tot i que el seu paper siga servir de guia als professors i professores, no en poques ocasions aquests deleguen als llibres de text una gran part de la funció docent (Lomas i Osoro, 1996). Com bé diu Jiménez Aleixandre (1994, p. 521) sobre els llibres de text, «in Spain they are the resources upon which most teachers rely». Per altra banda, tenim en compte també que (Negrín, 2009, p. 190).

el productor del libro de texto no es un mero intermediario entre la producción cultural y los consumidores, como es el caso del resto de editores, sino que es un agente activo en os procesos de estructuración formal del *currículum*<sup>133</sup> en las instituciones educativas: no solo concibe y distribuye productos culturales, sino que configura una práctica pedagógica y profesional.

No podem obviar doncs –tal com hem avançat- que els manuals escolars tenen diverses funcions pedagògiques i socials. A les que ja hem mencionat prèviament, sumem les funcions observades per Alain Choppin i que recull Marta Negrín (2009, pp. 191-192).

- 1) Una funció *referencial*, també anomenada *curricular* o *programàtica*: el manual tradueix les prescripcions curriculars més àmplies i constitueix el suport

---

<sup>133</sup> La cursiva pertany a l'autora.



privilegiat dels continguts educatius, és depositari de coneixements, de tècniques o de competències que un grup social creu com a necessari transmetre a les noves generacions.

- 2) Una funció *instrumental*: el manual presenta els mètodes d'aprenentatge, proposa exercicis o activitats que, segons els contextes i les èpoques, apunten a facilitar la memorització de coneixements, a afavorir l'adquisició de competències disciplinàries o transversals, l'apropiació de *savoir-faire*, de mètodes d'anàlisi o de resolució, en altres propòsits.
- 3) Una funció *ideològica i cultural*: és aquesta la funció més antiga. Des del segle XIX, amb la constitució dels estats-nació i del desenvolupament, en aquest procés, dels principals sistemes educatius, el manual s'afirma com una de les eines essencials que modelen la llengua, la cultura i els valors de les classes dirigents.
- 4) Una funció *documental*: el manual proporciona un conjunt de documents textuais o icònics l'observació dels quals o la seva confrontació són susceptibles de desenvolupar l'esperit crític de l'alumne<sup>134</sup>.

Per altra banda, no podem deixar de costat el paper del professor respecte als manuals escolars. En aquest sentit, Marta Negrín (2009, p. 200) distingeix dos tipus de docents. En primer lloc, trobem els que atorguen crèdit i legitimitat a les editorials «para decidir cuál es el conocimiento valioso que debe ser enseñado en las escuelas» i atribueixen als llibres de text una funció gairebé referencial, és a dir, al llibre de text s'hi troba tot el saber que els estudiants han d'aprendre al llarg del curs. En segon lloc, trobem «quienes manifiestan el propósito de permanecer leales al 'saber sabio' y a sus formulaciones originales rechazan las versiones re-contextualizadas que ofrecen los manuales»<sup>135</sup>. Rebuig que, des de la nostra perspectiva, ve motivat també per un cert elitisme cultural al que ja hem fet menció també en apartats anteriors d'aquesta investigació.

No és aquest el tipus de lloc –ni el moment– per a decantar-nos per un tipus de professor o un altre, si bé hem de reconèixer que el més adequat seria posicionar-se a favor d'una tercera via que ni acati de manera cega el que està escrit als llibres de text, ni tracte de transmetre el “saber savi” sense dur a terme una correcta transposició

---

<sup>134</sup> Les paraules en cursiva d'aquest punt i dels anteriors punts de la llista pertanyen a l'autora.

<sup>135</sup> Les paraules entre cometes pertanyen a l'autora.

didàctica, ja que aquesta transmissió podia resultar, fins i tot, contraproductiu si no es fa de la manera correcta.

Per altra banda, hem de dir que tenim present el fet de que tot i que analitzem en profunditat els materials triats i prenem una mostra el més amplia possible, aquest anàlisi no pot dur a una generalització absoluta cap a tots els llibres de text, ja que tampoc és l'objectiu de la investigació qualitativa (Ruíz Olabuénaga, 1996, p. 63). No obstant això, sí que pensem que aquest anàlisi ens pot ajudar a oferir una visió de la situació i evolució de l'educació mediàtica i el foment de la didàctica de la literatura *transmèdia* als llibres de text dels darrers anys a les àrees de *Lengua castellana y literatura* i de València: llengua i literatura dintre de l'etapa d'educació secundària obligatòria.

### **8.1 Selecció del corpus de materials.**

Per tal de conformar un corpus adequat als objectius de la nostra investigació, hem optat per triar 25 llibres de l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* i altres 25 de València: llengua i literatura. Els llibres que analitzem ocupen una franja històrica que neix amb la Llei General d'Educació i arriba fins als plans d'estudi actuals. Així, esperem que els manuals escolars analitzats conformen una mostra representativa que ens permeta oferir una perspectiva prou extensa de la situació de l'educació mediàtica dintre de l'àrea de llengua i literatura. Visió que, també, esperem que complemente a l'anàlisi de la situació curricular que hem dut a terme al marc teòric de la nostra investigació.

Així, respecte a l'àrea de *Lengua castellana y literatura*: *Lengua castellana y literatura 4º E.S.O.*, de l'editorial Oxford Educación; *Lengua castellana y literatura*, de la Sociedad General Española de Librería; *Lengua castellana y literatura 4 ESO*, de l'editorial Teide; *Lengua castellana y literatura. 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill; *Lengua y Literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé; *Lengua y Literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé; *Lengua castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial SM; *Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos)* de l'editorial Octaedro; *Códice, lengua y literatura. Secundaria 3* de l'editorial SM; *Lengua y literatura 2º Secundaria* d'Oxford Educación; *2º Educación Secundaria. Lengua y literatura*, de l'editorial Anaya; *2 ESO Lengua y literatura*, de l'editorial Bruño; *Lengua y Literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé; *Códice lengua y literatura 1 Secundaria* de l'editorial SM; *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Edebé; *Lengua y literatura 1* de l'editorial Bruño,

*Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Santillana; *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Oxford Educación; *Lengua y Literatura 8 E.G.B.* de l'editorial Edelvives; *Lenguaje 7 E.G.B* de l'editorial Santillana; *Ideas y Palabras 7 E.G.B.* de l'editorial Everest.

Pel que fa a l'àrea de València: llengua i literatura hem escollit el següents llibres: *Llengua i Literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal (grup Edebé); *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial SM; *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (1999); *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* de l'editorial Oxford.Educació; *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (2003); *Llengua i literatura Curs 4t* de l'editorial Voramar-Santillana; *Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera; *Llengua i literatura 3 ESO* – de l'editorial Marjal (grup Edebé); *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana; *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'Editorial Teide; *Valencià llengua i literatura 3r ESO* d'Edicions Bromera; *Valencià 3* de l'editorial Ecir; *Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de Castellnou Edicions; *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'Editorial Teide; *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana; *Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura* d'Edicions Bromera; *Valencià llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Oxford University Press; *Enllaç 1r ESO* d'Edicions Bromera; *Valencià: llengua i literatura* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana; *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'Editorial Anaya; *Valencià Llengua i Literatura* d'Edicions Bromera; *Valencià Llengua i Literatura* de l'editorial Bruño; i *Brúixola Llengua 8 EGB* de l'Editorial Anaya

## **8.2 Sobre la quantificació a la nostra anàlisi.**

Com ja hem exposat més amunt, en aquesta investigació esperem que tant la metodologia quantitativa com la qualitativa actuen d'una manera complementària. És per això que creiem que una anàlisi quantitativa ens ajudarà a establir l'espai que els llibres de text atorguen als mitjans de comunicació de masses i a les seves narratives, i per tant, esdevé un primer pas en el procés d'anàlisi dels materials escolars que hem escollit. Com assenyala Berelson (1971, pp. 129-131), l'ús de la quantificació dintre de l'anàlisi de continguts aporta una sèrie d'avantatges com són:

1. Count carefully when a high degree of precision and accuracy is required in the results.
2. Count carefully when a high degree of objective is required in the results.

3. Count carefully when the materials to be analyzed are representative enough to justify the effort.
4. Count carefully when the materials to be analyzed are so many as to be unmanageable without such a summarizing procedure.
5. Count carefully when a high degree of specification of categories is both possible and necessary or desirable.
6. Count carefully when the categories appear with relatively large frequencies.
7. Count carefully when the content data are to be statistically related to numerical non-content data.

Ara bé, des de la nostra perspectiva, la quantificació no és un fi en sí mateix, sinó que representa un pas necessari en la nostra investigació. A més a més, pretenem quantificar no només el nombre de pàgines que ocupen aquests continguts, sinó que també valorem en quins apartats dels llibres s'hi troben. Des de la nostra perspectiva, creiem que aquest pas ens facilitarà l'obtenció d'una perspectiva més exacta de la situació real dels relats *massmediàtics* als llibres de text, tant actuals com emprats sota anteriors legislacions educatives.

És per això que hem optat per l'elaboració d'una sèrie de taules –que es poden consultar junt amb els resultats a l'annex 1- per tal de clarificar les qüestions que ens preocupen en la present investigació. Tot i que som conscients de que autors com Giménez Precioso i Pérez Gutiérrez (2000); Morgado (2004); Rodrigues (2000) o Tormenta (1996) han elaborat les seves respectives propostes d'anàlisi de materials, creiem que, tot i ser molt interessants per a la investigació sobre manuals escolars, sovint mostren una perspectiva general o enfocada a altres aspectes de la didàctica que queden fora del nostre abast. De fet, cap d'aquests autors fica atenció als mitjans audiovisuals. Per tant, creiem que aquestes propostes no s'hi poden adaptar a la nostra investigació. És per això que hem elaborat una sèrie de taules i graelles per tal de poder analitzar de manera específica allò que ens (pre)ocupa.

Per tant, totes les taules ens indiquen una sèrie d'ítems que cerquem i que inclouen tant els relats mediàtics de masses que hem explicat al marc teòric com altres aspectes dels mitjans audiovisuals inclosos al currículum educatiu com són els gèneres

d'opinió i informació. Aquesta decisió l'hem presa per tal de contrastar l'espai que ocupen aquests darrers front als anomenats gèneres de ficció.

Així a la primera taula d'anàlisi fem un resum dels continguts relacionats amb l'audiovisual on especificuem el pla educatiu sota el qual es va elaborar el llibre, si hi han continguts relacionats amb l'educació mediàtica, si hi trobem gèneres persuasius, si hi han gèneres informatius, si hi han gèneres i relats de ficció i si hi trobem llenguatges multimèdia. A la segona taula d'anàlisi ens centrem només a altres formes de relats i de ficció de les que sovint hi solem trobar als llibres de text com són els còmics, novel·les gràfiques i la ficció audiovisual. Hi valorem també el nombre de pàgines que ocupen, el percentatge que representen front a altres apartats del llibre i si aquestes narratives estan o no integrades dintre de l'educació literària. A la taula tres ens centrem només als gèneres informatius i d'opinió (tant en premsa escrita com en audiovisual) i el nombre de pàgines que ocupen. La taula 4 l'hem creat per tal de clarificar la presència d'internet als llibres de text analitzats i ho contraposem dues opcions (que en veritat hi poden ser complementàries sense cap mena de problema). Per una banda hi cerquem l'ús de la xarxa com a eina de cerca d'informació i, per altra banda, Internet com a ferramenta de creació artística. A les taules cinc i sis quantifiquem el nombre pàgines que ocupen els diferents apartats dels llibres de text i també els representem amb percentatges. I a la taula 7 desglossem de manera general els continguts relacionats amb els mitjans de comunicació i els percentatges que ocupen respecte al total de pàgines analitzades. Així, hem separat els continguts en quatre grups com són, els relats de ficció (còmic i ficció audiovisual), gèneres informatius i d'opinió, Internet com a eina d'obtenció d'informació i Internet com a ferramenta de creació artística i literària.

A més a més, donat que hem observat que la major part dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació es troben inclosos dintre dels apartats de tipologia textual/comunicació –emprant la terminologia pròpia dels llibres de text- o dintre de l'apartat de literatura, hem optat per elaborar les taules 8, 8.1, 8.2, 9, 9.1 i 9.2 per tal de desglossar tots els continguts relacionats amb aquests apartats. Així, a les taules (tipologia textual/comunicació-general), 8.1 (tipologia textual/comunicació-castellà), i 8.2 (tipologia textual/comunicació-valencià) quantifiquem totes les pàgines incloses dintre de Tipologia textual/comunicació per tal d'aïllar tot allò relacionat amb els mitjans de comunicació i poder esbrinar, d'aquesta manera, quin percentatge de pàgines ocupen aquests continguts dintre d'aquest apartat. Per tal d'assolir el nostre

objectiu hem classificat els continguts de l'apartat de tipologia textual/comunicació en les següents categories atenent la classificació que solen oferir els mateixos llibres de text:

- Total de pàgines dedicades a l'apartat de “Tipologia textual/comunicació”.
- Teoria de la comunicació.
- Teoria del text.
- Literatura tradicional (inclosa dintre d'aquest apartat).
- Text instructiu.
- Text explicatiu.
- Narració.
- Text expositiu.
- Text argumentatiu.
- Text descriptiu.
- Text administratiu.
- Text predictiu.
- Text acadèmic i científic.
- Diàleg i conversa.
- Auca.
- Carta i e-mail.
- Diari personal.
- Textos professionals<sup>136</sup>
- Mitjans de comunicació (en general).
- Còmic.
- Cinema.
- Televisió i ficció televisiva.
- Premsa (escrita i audiovisual).
- Ràdio.
- Multimèdia.
- Publicitat i propaganda.

---

<sup>136</sup> Els currículums vitae, els informes, o les cartes de presentació per a aconseguir un lloc de treball.

- Internet.
- Comprensió lectora.
- Altres apartats (textos que no tenen una presència constant als llibres de text i pàgines dedicades a repàs de continguts o activitats).

Pel que fa als continguts relacionats amb la literatura, hem creat les taules 9 (literatura-general), 9.1 (literatura-castellà) i 9.2 (literatura-valencià) amb l'objectiu d'esbrinar quin percentatge ocupen els continguts relacionats amb els mitjans de comunicació de masses com a fenomen –també– literari dintre d'aquesta secció dels llibres de text analitzats. Així, dintre de les taules referents a l'apartat de literatura hem cercat per establir les següents categories:

- Total de pàgines dedicades a la literatura.
- Història de la literatura.
- Llenguatge literari.
- Teoria literària.
- Gèneres literaris.
- Tòpics literaris.
- Figures retòriques.
- Èpica, mites i llegendes.
- Contes, faules i rondalles.
- Poesia.
- Narrativa (en general).
- Novel·la.
- Assaig.
- Aforisme.
- Biografia.
- Teatre.
- Taller literari.
- Còmic.
- Cinema.
- Ficció televisiva.
- Periodisme.

- Comentari de text.
- Altres apartats (textos que no tenen una presència constants als llibres de text i pàgines dedicades a repàs de continguts o activitats).

A aquestes taules creiem adequat sumar altres tres taules d'anàlisi (taules 10, 10.1 i 10.2) en les que analitzem de manera detallada els continguts relacionats amb els mitjans de comunicació i els relats de masses així com l'espai que ocupen cadascun d'ells respecte al total de pàgines dedicades als *mass media*. Així, en l'elaboració d'aquesta graella hem optat per establir les següents categories de classificació de les pàgines dels llibres:

- Total pàgines de llibre.
- Pàgines dedicades a la comunicació.
- Mitjans de comunicació (general).
- Còmic.
- Cinema.
- Televisió.
- Premsa escrita.
- Premsa audiovisual.
- Documental.
- Publicitat i propaganda.
- Internet com a eina d'obtenció d'informació.
- Internet com a eina de creació literària.
- Videojocs.
- Literatura *best-seller*.
- *Transmèdia*.

Abans de continuar, creiem convenient aclarir que com a norma general, per incloure una pàgina a les taules de classificació i comptabilització dels continguts dels llibres de text analitzats ha d'estar completament dedicada a un tipus de text. Dit d'altra manera, si per exemple, els continguts relacionats amb la ficció televisiva ocupen un petit paràgraf (com és el cas del llibre de text *Lengua castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño) no considerarem que la presència de la ficció televisiva siga rellevant



dintre d'aquest llibre. A més a més, tampoc contarem, a les taules relatives als apartats de «Tipologia textual/Comunicació» i «Literatura» pàgines relatives als mitjans de comunicació incloses a altres apartats propis del llibre de text analitzats com puga ser el taller literari o pàgines dedicades a activitats. Hem escollit aquesta opció perquè el nostre objectiu és comptabilitzar la presència dels textos relatius als mitjans de comunicació i relats de masses a un mateix nivell que la resta de textos inclosos en aquest apartat. No ens val doncs, quan s'hi presenten, per exemple, el còmic o el cinema com a activitats gairebé d'esbarjo o com a recursos il·lustratius d'activitats diverses.

Per últim, hem inclòs una sèrie de gràfiques amb les que hi pretenem mostrar d'una manera més clara tots aquests continguts analitzats. D'aquesta manera, hem elaborat gràfics tant de manera general, com separant els llibres de text en castellà i valencià com gràfics propis per a cada llibre de text en particular<sup>137</sup>. Així, la primera tanda de gràfics mostra l'espai que es dedica als diversos apartats dels llibres de text recollint les dades de les taules 5, 5.1, 5.2, 6, 6.1 i 6.2. La segona i la tercera tandes de gràfics mostren els continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» i «Literatura» respectivament tant de manera general. La quarta tanda de gràfics, per la seva banda, mostra els continguts relacionats amb les taules 10, 10.1 i 10.2 relatives a l'espai que ocupen els mitjans de comunicació als manuals escolars analitzats.

Com hem mencionat abans, el que hi pretenem amb aquest anàlisi no és quantificar per quantificar, sinó que esperem poder representar d'una manera clara i gràfica l'espai que hi ocupen els relats propis dels mitjans de comunicació de masses als llibres de text. A més a més, esperem també que aquest pas dintre de la nostra investigació ens puga servir també com a garbell per tal de separar aquells llibres que hi dediquen més espai als continguts relacionats amb l'educació mediàtica i els relats *massmediàtics* d'aquells llibres que no hi tenen gaires continguts relacionats amb aquesta matèria.

### **8.3 La vessant qualitativa.**

Com ja hem dit abans, el que ens preocupa en aquesta part de la nostra anàlisi són, principalment, tres qüestions. En primer lloc, ens interessa en la nostra investigació comprovar que els llibres de text analitzats expliquen les narratives pròpies dels mitjans de comunicació audiovisuals i d'altres mitjans de comunicació social d'una manera

---

<sup>137</sup> Tots aquests gràfics es poden consultar a l'annex II.

correcta, o dit d'altra manera, si s'ha dut a terme una transposició didàctica adequada de les narratives que hem descrit en apartats anteriors d'aquest treball. En segon lloc, pretenem esbrinar si els llibres de text analitzats expliquen les dinàmiques i les estructures de producció dels propis mitjans i que condicionen i influeixen als productes culturals i la seva manera de representar la realitat. I, per últim, creiem adequat ficar la nostra atenció també en si s'aborda l'educació literària d'una manera *transmèdia* i intertextual, relacionant així les diferents obres que es proposen als discents amb diferents narratives i suports més enllà de l'adaptació i transcodificació d'un suport a un altre.

Així doncs, considerem que, des de la nostra perspectiva, un llibre de text pot contribuir a fomentar una bona educació mediàtica dintre del camp de la Didàctica de llengua i la literatura quan:

- a) Explica d'una manera correcta les narratives pròpies dels mitjans de comunicació i les enllaça amb altres suports i formats narratius.
- b) Explica d'una manera correcta les estructures de producció pròpies del sistema dels mitjans de comunicació que condicionen e influeixen als productes culturals fomentant així una visió crítica de la indústria cultural.
- c) Aquests continguts es troben dintre de l'educació literària.
- d) Es fomenta la intertextualitat no presentant l'obra literària com un fet aïllat.

Només si un llibre aconsegueix de manera fefaent aquests quatre requisits entendrem que la transposició didàctica dels conceptes i teories explicats al marc teòric s'ha dut a terme adequadament per tal d'aconseguir una veritable educació mediàtica dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura.

Per altra banda, per a aquesta secció de l'anàlisi de materials hem reduït la mostra a aquells llibres que tenen una presència significativa de continguts relacionats amb els mitjans de comunicació de masses i que són dintre de l'assignatura *Lengua Castellana y Literatura*:

- Lengua y Literatura 1 ESO – Editorial Edebé.
- Lengua y Literatura 1 ESO – Oxford Educación.
- Lengua y Literatura 1 ESO – Editorial Bruño.
- Lengua Castellana y Literatura 4º ESO – Editorial Oxford Educación.
- Lengua Castellana y Literatura 4º ESO – Editorial McGraw-Hill.

- Lengua y Literatura 2 ESO – Editorial Edebé.
- Lengua y Literatura Española 8 E.G.B. – Editorial Edelvives.

Pel que fa a l'àrea de Valencià: llengua i literatura hem escollit els següents llibres:

- Xarxa. Valencià llengua i literatura - Edicions Bromera.
- Enllaç. Valencià llengua i literatura - Edicions Bromera.
- Educació Secundària. Valencià 1. Llengua i literatura – Anaya.
- Valencià: Llengua i literatura 4t ESO (1999) – Edicions Bromera.
- Valencià: Llengua i literatura 2 ESO – Castellnou.
- Valencià: Llengua i literatura 4t secundària – Òxford Educació.
- Marjal. Llengua i literatura 4 ESO – Editorial Edebé.

Amb aquesta mostra reduïda hi pretenem obtenir, en la mesura del possible, una visió històrica de l'evolució dels continguts d'educació mediàtica relacionats amb l'àrea de llengua i literatura (tant en castellà com en valencià) i així poder observar les diferències entre els diferents moments educatius així com entre els diferents cursos de la ESO.

Per altra banda, hem de dir que un dels altres criteris que hem emprat per a la selecció d'aquests manuals ha sigut la propietat de l'editorial, o almenys, quin grup és el principal accionista, així com quins són els principals trets del grup de comunicació al que pertany un manual determinat. En aquest sentit, hem de dir que hem escollit l'editorial Edebé per ser una de les que més temps porta elaborant materials escolars a l'estat espanyol i, a més a més de ser segons la seva pròpia pàgina web, una de les editorials pioneres en la implantació de les TIC (fet que s'accentua amb la fusió –que no hi apareix mencionada a la web de l'editorial- amb l'empresa de *software* escolar Esemtia a l'any 2011, amb la que el grup Edebé va passar a anomenar-se Grup Esemtia-Edebé) motiu pel qual hem escollit dos manuals escolars editats per aquesta editorial. No podem obviar tampoc el fet que aquesta editorial –fins als anys 80 del passat segle coneguda com Editorial Don Bosco- siga una de les lligades a l'Església Catòlica, en concret, a la Congregació Salesiana ([www.canarias-semanal.org](http://www.canarias-semanal.org); [www.vocesdepradillo.org](http://www.vocesdepradillo.org)) i que, a més a més, sota diferents marques, hi té presència en diverses autonomies (Marjal en la Comunitat Valenciana, Rodiera en Galícia, Galitza al País Basc i Gaudiell a Andalusia) així com en diversos països d'Amèrica Llatina.

De manera semblant, l'editorial Edelvives fou fundada pels Germans Maristes a finals del segle XIX i, a d'igual manera que el grup Edebé, es troba en possessió de diverses marques editorials mitjançant les quals operen en diferents autonomies (Balua, Tambre Alhucema i Ibaizabal). A més a més, editen també un ampli catàleg de literatura infantil i juvenil dintre de la qual hi podem trobar també novel·les gràfiques – la denominació còmic no hi apareix- i àlbums il·lustrats.

Per la seua banda, l'Editorial Oxford Educación és propietat del grup *Oxford University Press*, que pertany a la seua vegada a la Universitat d'Òxford i és un dels grups editorials més grans del món, tal com recull la pròpia pàgina web corporativa del grup editorial. Des del nostre punt de vista, l'interès per l'anàlisi del seu llibre no radica sols en que forma part d'un grup editorial amb una presència internacional, sinó que creiem, a més a més, que s'ha de tenir en compte que la qüestió de l'educació mediàtica preocupa al Regne Unit des dels anys 30 (Masterman, 1994).

Pel que fa a l'editorial McGraw-Hill, hem de destacar, en primer lloc, les dos vessants del seu grup corporatiu. Per una banda, la publicació de materials educatius i, per altra part, l'elaboració de diverses qualificacions financeres lligades a *Standard and Poor's* de que és un dels principals accionistes. No obstant això, s'ha de tenir en consideració que a dia d'avui, la vessant educativa del grup McGraw-Hill pertany al grup de capital risc *Apollo Global Management* ([www.bankimia.com](http://www.bankimia.com)). En aquest sentit, a més de la transposició didàctica de les diferents narratives dels mitjans de comunicació de masses, ens interessa també investigar quina visió dels mitjans de comunicació està transmetent aquesta editorial. Hi ha que tenir en compte també, que McGraw-Hill Publishing és un grup editorial que compta amb diverses branques de publicació ([www.bookjobs.com](http://www.bookjobs.com)) i presència transnacional.

Per la seua banda, el grup Bromera Edicions ha esdevingut en un dels més importants al País Valencià. Gran part de la seua oferta de llibres està centrada a la literatura infantil i juvenil i als llibres de text, malgrat que també hi podem trobar narrativa per adults, poesia, assaig o teatre. Podem dir que gran part dels joves valencians dels darrers 30 anys han tingut contacte amb algun dels diversos productes d'aquesta editorial. És per això que considerem important estudiar com es du a terme la transposició didàctica dels relats de masses, doncs per la difusió dels seus productes, aquesta editorial arriba a una gran quantitat de públic.

Castellnou és un grup editorial amb seu a Barcelona que s'ha expandit a diversos àmbits de la llengua catalana. Tot i que en un inici la seva producció estava únicament centrada als llibres de text, també editen llibres de literatura infantil i juvenil i diverses lectures prescriptives. Com podem veure a la seva web (<http://www.castellnouedival.com>) tenen una línia editorial clara sobre quin tipus de política educativa hi volen promoure i que s'ha de veure reflectida als seus llibres de text.

Pel que fa al grup Anaya Educació, representa una de les empreses editorials en matèria d'educació més importants de l'estat espanyol. Dintre d'aquest conglomerat trobem 25 segells editorials com poden ser Càtedra, Bruño o Alianza Editorial. A dia d'avui, Anaya Educació es troba integrada a la corporació editorial de caràcter transnacional francès *Lagardère* del que també hi formen part a través de diverses empreses filials, emissores de ràdio (*Europe 1*; *Virgin Radio*, *RFM*); canals de televisió (*MCM*, *MCM TOP*, *Mezzo*, *Mezzo Live HD*, *Canal J*, *Elle Girl*, *TiJi*, etc.); empreses de producció audiovisuals (sota la marca *Lagardère Studios*); o premsa escrita (*Paris Match*, *Elle*). En definitiva, ens trobem doncs front a un conglomerat no només internacional sinó també *transmediàtic*.

### 8.3.1 Codificació.

En sintonia amb les recomanacions de diversos autors (Bardin, 2002; Cartwright, 1987; Dey, 1993; Duverger, 1996; Gibbs, 2012; Maykut i Morehouse, 1999; Miles i Huberman, 1994; Navarro i Díaz, 2007; Straus, 1987) per tal d'organitzar i comprendre millor les dades dels documents d'investigació analitzats hem optat per dur a terme un procés de codificació que si bé autors com Latorre (2003) o Gibbs (2012) consideren més propi de la investigació etnogràfica, creiem que pot ser útil al nostre propòsit. Amb tot, no oblidem que l'anàlisi de contingut és una metodologia utilitzada també a la investigació dels mitjans de comunicació de masses des de principis del segle XX (Krippendorff, 1990).

D'aquesta manera, creiem adequat tenir present que el «proceso de *codificación*<sup>138</sup>, no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en el que la consideramos incluida» (Gil Flores, 1994, p. 47) i que correspon a una transformació de les dades del text «que por

---

<sup>138</sup> La cursiva pertany a l'autor.

descomposició, agregació y enumeració permete desembocar en una representació del contingut, o de la seva expressió, susceptible de il·lustrar al analista sobre les característiques del text que poden servir de índexs (Bardin, 2002, p. 78).

Per la seva banda, Coffey i Atkinson (2005, p. 45) ens assenyalen que el més comú per a codificar suposa assignar a les dades «etiquetas o memebretes a los datos, basados en nuestros conceptos. En esencia, lo que hacemos en estos casos es condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables». O, com assenyalen Miles i Huberman (1994, p. 56) «*codes*<sup>139</sup> are tags or labels for assigning units of meaning for the descriptive or inferential information compiled during a study».

Ara bé, hem de tenir en consideració que la codificació no és mai un procés purament mecànic ja que constitueix una part ja de l'anàlisi de les dades (Coffey i Atkinson, 2005; Miles i Huberman, 1994). Així, «los códigos proporcionan un foco para pensar sobre el texto y su interpretación (Gibbs, 2012, p. 66). La codificació doncs «no debe verse simplemente como la reducción de los datos a una serie de denominadores comunes más generales sino que se debe usar para expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas» (Coffey i Atkinson, 2005, p. 49).

Per tal d'aclarir que entenem per codificació prenem les paraules de Latorre (2003, p. 85) que ens indiquen que

El término *codificar* se utiliza para designar la operación concreta por la que asignamos una marca, etiqueta, o código indicativo (verbal o numérico) a un fragmento del texto. Es el acto físico por el que dejamos constancia de la codificación. Los *códigos* son las etiquetas que vinculan los fragmentos de texto o unidades de análisis a las categorías. El concepto codificar se toma en su sentido más amplio para designar el proceso del análisis de la información. Codificar significa pues, fragmentar la información en unidades de significado o de análisis. Un segmento o unidad de significado es un texto (palabra, frase o párrafo) al que le atribuimos un significado propio.<sup>140</sup>

En aquest sentit, creiem oportú dur a terme una correcta codificació amb l'objectiu d'ordenar la informació obtinguda a través de l'anàlisi documental dels materials educatius «de una manera coherent, completa, lògica y sucinta» (Woods, 1989, p. 139) per tal de poder recuperar la informació amb més facilitat (Gibbs, 2012, p. 75; Latorre, 2003, p. 53) ja que «la elaboración ordenada del material requiere procedimientos

---

<sup>139</sup> La cursiva pertany als autors.

<sup>140</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

regularizados para su almacenamiento» (Festinger i Katz, 1987, p. 427). A més a més, cal que aquesta tasca es pugui realitzar de manera conjunta i complementària amb la categorització (Gil Flores, 1994; Maykut i Morehouse, 1999). Per tant, creiem convenient, com veurem més endavant, assignar un color a cadascun dels llibres analitzats que continguin informació rellevant per al nostre treball.

Respecte als tipus d'investigació proposats per Gibbs (2012, pp. 71-72), hem de dir que optem per una codificació guiada per conceptes –o classificació axial si empren la terminologia d'Straus (1987)-, ja que cerquem concretament com es mostra la transposició didàctica de les diferents teories narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses així com –de manera secundària- la transposició didàctica de les teories del procés de composició de textos escrits i les relacions entre ambdues transposicions didàctiques. D'acord amb Berelson (1971, p. 162), haver començat el nostre anàlisi sense tenir una idea clara del que cercàvem hauria suposat una pèrdua de temps. No obstant això, no tanquem la porta a una codificació guiada per les unitats de significat o codificació oberta- buscant conceptes que cobreixin les dades (Gil Flores, 1994, p. 49) ja que, d'acord amb el propi Gibbs (2012, p. 72) «la mayoría de los investigadores avanzan en uno y otro sentido entre ambas fuentes de inspiración durante su análisis» i, a més a més, aquesta codificació oberta esdevé en ocasions necessària i inevitable per tal de dur a terme qualsevol anàlisi de continguts amb un caràcter qualitatiu (Sabariego, Vilà i Sandín, 2014) i resulta un dels trets característics del mètode comparatiu constant (Glaser i Strauss, 2010; Guba i Lincoln, 1985; Maykut i Morehouse, 1999, p. 154).

Pel que fa a aquest mètode, Glaser i Strauss (2010, p. 101) el pensen com una alternativa front als dos passos que conformen el procés d'anàlisi de dades com són la codificació i, a continuació, la categorització. Procés comú a l'anàlisi de dades en la investigació social i que per a aquests autors resulta limitat. D'acord amb Glaser i Strauss (2010, p. 102), aquesta opció del tractament de les dades combina «by analytic procedure of constant comparison, the explicit coding procedure of the first approach style of theory of development of the second». Com exposen Maykut i Morehouse (1999, p. 154), a mesura que una nova unitat de significat «se selecciona para su análisis se va comparando con las demás unidades de significado y agrupando consecuentemente (categorizándose y codificándose) con otras unidades de significado.

Si no existen unidades de significado similares debe entonces crearse una nueva categoría».

Si bé és cert que, com indiquen Guba i Lincoln (1985, p. 339), el mètode comparatiu constant és més que una simple eina de tractament de dades, creiem que aquesta qualitat ens pot ajudar a formular en l'esdevenidor, si escau, noves teories derivades dels resultats de la present investigació. D'acord amb Glaser i Strauss (2010, pp. 113-114), creiem que «using the constant comparative method makes probable the achievement of a complex theory that corresponds closely to the data, since the constant comparisons force the analyst to consider much diversity in the data». En aquest sentit, el que pretenem és confirmar que l'estructura del sistema audiovisual també s'hi veu reflectida als llibres de text i per tant no esperem trobar un posicionament massa crític respecte a aquests (o almenys un posicionament que faci reflexionar als discents sobre possibles alternatives de consum dels relats mediàtics).

Arribats a aquest punt, creiem adequat aclarir que els codis estan formats mitjançant combinacions de paraules per tal de crear acrònims que, relacionats amb la temàtica de les unitats de significat analitzades, facilitin la classificació i, també, la recuperació de la informació, d'acord amb les indicacions de Miles i Huberman (1994, pp. 56-58). Seguint la proposta d'aquests autors, hem de dir que hem optat per utilitzar tant codis descriptius que ens ajuden a mostrar allò que diuen els llibres de text ja que s'ha de donar al codi «a name that is closest to the concept it is describing» (Miles i Huberman, 1994, p. 64). És per aquest motiu que el nom dels codis emprats té a veure amb la informació que hem extret dels manuals analitzats.

A més a més, hem de dir que per tal de facilitar les tasques de recompte de les unitats de significat, hem decidit, com es pot veure a l'annex III, crear un codi d'identificació numèrica (CIN) per a cada unitat de significat. Aquest codi inclou informació sobre la categoria a la que pertany la unitat, el número d'identificació i de quina assignatura s'ha extret la informació. Per exemple, si ens trobem amb el codi d'identificació numèrica TDC25 sabem que ens trobem davant de la unitat de significat nombre 25 de la categoria “Transposició Didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals” de l'àrea de *Lengua castellana y literatura*.

En la llegenda de codis que presentem a continuació podem observar els diferents codis per tal de dur a terme l'anàlisi de continguts dels materials escolars. En negreta hem ressaltat els codis que esperàvem trobar *a priori*, la resta de codis els hem



creat durant el procés d'anàlisi ja que ens hem trobat amb unitats de significat que pel seu potencial interès hem considerat oportú incloure-les dintre de la nostra anàlisi.

FRAGADAP (Fragment d'adaptació).	DAUTOB (Dades biogràfiques de l'autor y dades de l'obra).	ESTECÒMIC (Valor estètic del còmic).	<b>CONNAR (Connexió intertextual amb altres narratives).</b>	ACTADP (Activitat d'adaptació d'un text).
<b>EXNARCÒM (Explicació de la narrativa del còmic).</b>	EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativa del còmic).	<b>EXELENARCÒMIC (Explicació elements narratius del còmic).</b>	<b>ACTANALCÒMIC (Activitat d'anàlisi del còmic).</b>	ACTIC (Activitat d'ús de les TIC).
ACTGUSENEXCOM (Activitat de guió de còmic sense explicar el guió còmic).	ACTLECOM (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el còmic).	<b>ACTCOMÈDIA (Activitat que combina diversos mitjans de comunicació).</b>	EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).	ESTECINE (Valor estètic del cinema).
<b>ACTCREACÒM (Activitat de creació del còmic).</b>	EXPROCREACÒMINC (Explicació procés de creació d'un còmic incompleta).	<b>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</b>	EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).	<b>EXTV (Explicació televisió).</b>
<b>EXPROCREACÒM (Explicació procés de creació d'un còmic).</b>	ACTMENT (Activitat mitjans com entreteniment).	<b>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</b>	<b>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</b>	<b>EXCINE (Explicació de cinema).</b>
ACTGÈNINFOAUDIO (Activitat gèneres informatius audiovisuals).	CINECOM (Cine com un producte comercial).	HISTV (Història de la televisió).	<b>EXNACINE (Explicació narrativa del cinema).</b>	EXMUNTCINE (Explicació muntatge cinematogràfic).
<b>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</b>	EXPLANS (Explicació tipus de plans).	HISTCINE (Història del cinema).	EXACAM (Explicació angles de càmera).	HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).
EXMUNTCINEIN (Explicació muntatge cinematogràfic incompleta).	HISTERNET (Història d'Internet).	EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).	HISTMITCOMINC (Història dels mitjans de comunicació incompleta).	FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).
HISTRADIO (Història de la ràdio).	TEVCOM (Televisió com un producte comercial).	HISTINF (Història de la informàtica).	LEXTV (Explicació lèxic de la televisió).	LEXTVINC (Explicació lèxic de la televisió incompleta).
FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de	GENTELINFINC (Explicació gèneres informatius televisius	EXNARTV (Explicació elements narratius de la televisió).	GENTELENTINC (Explicació gèneres entreteniment	OPCULT (Oposició alta cultura –cultura de masses).

masses incorrectes).	incorrecta).		incorrecta).	
GENTELINF (Explicació gèneres televisius informatius).	EXGENET (Explicació gèneres discursius d'Internet).	GENTELENT (Explicació gèneres televisius entreteniment).	EXMAIL (Explicació correu electrònic).	EXMAILINC (Explicació correu electrònic incorrecta).
<b>EXNET (Explicació d'Internet).</b>	VISCRITCÒMIC (Visió crítica del còmic).	EXGENETINC (Explicació gèneres discursius d'Internet incorrecta).	<b>ESTRUCSIST (Estructura del sistema audiovisual).</b>	<b>EXLENMIT (Explicació del llenguatge dels mitjans de comunicació).</b>
EXAT (Explicació del <i>xat</i> ).	VISCRITV (Visió crítica de la televisió).	CONMED (Convergència mediàtica).	ACTNARCÒMIC (Activitat elements narratius del còmic).	ACTCRITCÒMIC (Activitat crítica del còmic).
HISTCÒMIC (Història del còmic).	VISCRITNET (Visió crítica d'Internet).	EXNETINC (Explicació d'Internet incorrecta).	ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).	ACTLECOMGUI (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).
VISCRITCINE (Visió crítica del cinema).	EXPROTV (Explicació procés de producció de la televisió).	ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).	EXFÒRUM (Explicació fòrums d'Internet).	<b>ACTANALFILM (Activitat anàlisis d'un film).</b>
RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).	EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).	EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).	EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).	EXBLOC (Explicació blocs).
ACTICINC (Activitat d'ús de les TIC incorrecta).	GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).	ACTANALGUICINE (Activitat d'anàlisi del guió cinematogràfic).	ACTCREAGUICINE (Activitat de creació del guió cinematogràfic).	RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).
ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).	EXMITDIG (Explicació mitjans digitals).	EXMITDIGINC (Explicació mitjans digitals incorrecta o incompleta).	ELECOM (Elements comunicació).	EXMITCOM (Explicació mitjans de comunicació).

EXMITCOMINC (Explicació mitjans de comunicació incorrecta o incompleta).	EXSERTV (Explicació sèries de televisió).	ACTRÀDIO (Activitat sobre la ràdio).	ACTRÀDIOSENTEC (Activitat sobre la ràdio sense explicar els mitjans tècnics).	ACTMITCOM (Activitat sobre els mitjans de comunicació).
ACTV (Activitat sobre televisió).	EXRÀDIO (Explicació ràdio).	EXACAMINC (Explicació angles de càmera incorrecta o incompleta).	EXMOVCAM (Explicació moviments de càmera).	EXSERTVINC (Explicació sèries de televisió incorrecta o incompleta).
EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).	CONGUIBLIA (Confusió guió cinematogràfic i bíblia audiovisual).	ACTACAM (Activitat angles de càmera).	ACTREPGUI (Activitat de representació d'un guió cinematogràfic).	ACTPLA (Activitat tipus de plans).
ACTMOVCAM (Activitat moviments de càmera).	ACTRANSGUIO (Activitat de transformació d'un text a guió literari).	EXADAPCINEINC (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica incorrecta o incompleta).	HISTADAPT (Història de l'adaptació cinematogràfica).	ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).
DIFLITCIN (Diferències entre la literatura i el cinema).	EXADAPCINE (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica).	ACTCINEINC (Activitat sobre el cinema incorrecta).	ACTFIT (Activitat sobre la fitxa tècnica d'una pel·lícula).	RELGUICINTEATRE (Relació del guió cinematogràfic amb els textos teatrals).
ACTADAPTCINE (Activitat sobre l'adaptació cinematogràfica).	ACTCINE (Activitat sobre el cinema).	ANALFILM (Anàlisi d'un film).	ACTGENCIN (Activitat sobre els gèneres cinematogràfics).	ACTPROCIN (Activitat sobre el procés de producció del cinema).
ACTPROCININ (Activitat sobre el procés de producció del cinema incorrecta).	ACTPROCINSENEX (Activitat sobre el procés de producció del cinema sense explicació d'aquest procés).	ACTCREACINE (Activitat de creació cinematogràfica).	ACTPRODCINE (Activitat de producció cinematogràfica).	ACTANALFIMSENSVI (Activitat d'anàlisi d'un film sense visionat d'una pel·lícula a classe).
ACTREFLEXCINE (Activitat de reflexió sobre el cinema).	PROCREACINE (Proposta de creació cinematogràfica).	ACTCREAGUICINMEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic amb un mal exemple).	ACTESCINE (Activitat sobre els espais al cinema).	ACTPRODCINESENEX (Activitat de producció cinematogràfica sense explicar la producció cinematogràfica).

RELLENGAU (Relació entre el llenguatge i el llenguatge audiovisual).	ACTGUICIM (Activitat sobre el guió de cine mal plantejada).	EXGENCÒMIC (Explicació dels gèneres del còmic).	RELCOMAU (Relació del còmic amb l'auca).	ACTEMCINE (Activitat sobre el temps al cinema).
ACTRASCINE (Activitat transicions cinematogràfiques).	EXTRASCINE (Explicació transicions cinematogràfiques).	EXGUILITCOM (Explicació guió literari del còmic).	EXGUITECOM (Explicació guió tècnic del còmic).	ACTCÒM (Activitat sobre el còmic).
ACTGENCÒMIC (Activitat sobre els gèneres del còmic).	ACTELENARCÒMIC (Activitat sobre els elements narratius del còmic).	ACTEXPRESCÒM (Activitat sobre l'expressivitat del còmic).	ACTCREAGUICÒMIC (Activitat de creació del guió del còmic).	EXPLANSKOM (Explicació tipus de plans al còmic).
EXPUNVISTCÒM (Explicació dels punt de vista del còmic).	ACTPLAVISTCÒM (Activitat sobre els punts de vista i plans del còmic).	EXPROGRÀDIO (Explicació programes radiofònics).	EXGUIRÀDIO (Explicació del guió radiofònic).	CONFUCOMANI (Confusió del còmic amb les sèries d'animació).
LEGMIT (Legitimació mitjans de comunicació).	VISCRITRADIO (Visió crítica de la ràdio).	EXPROGTV (Explicació programes de televisió).	EXPROGTVINC (Explicació dels programes de televisió incorrecta o incompleta).	EXCREAGUIRÀDIO (Explicació procés de creació del guió radiofònic).
ACTCREARÀDIO (Activitat de creació d'un programa radiofònic).	CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).	DIFMIT (Diferències entre els diversos mitjans de comunicació).	ACTCREACINESENSEX (Activitat de creació cinematogràfica sense explicar).	EXAUTV (Explicació audiència televisiva).
CINEBLOCK (Cinema <i>blockbuster</i> ).	EXGENCINE (Explicació dels gèneres narratius del cinema).	ACTMAIL (Activitat sobre el correu electrònic).	PROCREABLOCINC (Procés de creació d'un bloc incorrecte o incomplet).	NETCOM (Internet com a espai d'intercanvi comercial).
EXWEB (Explicació pàgines web).	ACTWEB (Activitat sobre pàgines web).	PROJECINE (Projecte de creació cinematogràfica).	PROJECINESENEX (Projecte de creació cinematogràfica sense explicar res del cinema).	ACTBLOC (Activitat sobre els blocs).
ACTCREABLOC (Activitat de creació d'un bloc).	ACTCREAGUICINESENEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic sense exemple).	EXGENCINEINC (Explicació dels gèneres narratius del cinema incompleta o incorrecta).	ACTGUICINEINC (Activitat sobre el guió cinematogràfic incompleta o incorrecta).	

### 8.3.2 Categorització.

Pel que fa a la categorització de les diferents dades obtingudes mitjançant l'anàlisi quantitativa de continguts dels materials escolars hem de dir que amb aquest procés pretenem donar-li a la informació un caire més analític i teòric (Bardin, 2002; Dey, 1993, p. 42; Gibbs, 2012, p. 68) utilitzant processos del pensament com ara la comparació, la relació i la classificació (Mayz, 2009, p. 58). A més a més, ens guiem «de acuerdo con unos criterios temáticos determinados» (Sabariego, Vilà i Sandín, 2014, p. 121). No deixem doncs de banda el procés comparatiu constant de Glaser i Strauss (2010) -recollit també per Guba i Lincoln (1985) i Maykut i Morehouse (1999)- i entenem la categorització com un diàleg amb les codis i amb els materials que analitzem així com amb l'investigador, una conversa en la que totes les parts s'influeixen de manera mútua.

Així, tenim en consideració que «as categories and their properties emerge, the analyst will discover two kinds: those that he has constructed himself (...); and those that have been abstracted from the language of the research situation» (Glaser i Strauss, 2010, p. 107). Navarro i Díaz (2007, p. 194) entenen que el procés de categorització «consiste en efectuar una clasificación de las unidades de registro –previamente codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto- según las similitudes y diferencias que en ellas es posible apreciar de acuerdo con ciertos criterios». És, per tant, «una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía) a partir de criterios previamente definidos» (Bardin, 2002, p. 90).

Recollint les paraules de Lincoln i Guba (1985, p. 347)

The essential tasks of categorizing are to bring together into provisional categories those cards that apparently relate to the same content; to devise rules that describe category properties and that can, ultimately, be used to justify the inclusion of each card that remains assigned to the category as well as to provide a basis for later test of replicability; and to render the category set internally consistent.

Així, per a la creació de les categories hem seguit els criteris establerts per Bardin (2002, p. 91) i per Gil Flores (1994, pp. 50-51)<sup>141</sup> com són:

- *Exhaustivitat de les categories*. El sistema de categories és capaç d'abastir totes les possibles unitats diferenciades a les dades.

---

<sup>141</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a l'autor.

- *Exclusió mútua.* Cada unitat s'inclou dintre d'una sola categoria. Per tant, si bé hem atorgat en ocasions dos codis a una mateixa unitat de significat cadascun d'aquests codis està inclòs només a la seva categoria corresponent.
- *Únic principi classificatori.* Les categories han d'estar elaborades des d'un sol criteri d'ordenació i classificació.
- *Pertinència.* Les categories hauran de ser rellevants en relació als objectius de l'estudi i adequades al mateix contingut analitzat.

A més a més, hem tingut present també els dos criteris exposats per Duverger (1996, pp. 191-193) i que són la fidelitat d'aquestes i la seua validesa. Respecte a la primera d'aquestes qualitats, no és més que comprovar si la interpretació de les categories d'anàlisi no varia segons la personalitat de l'analitzador o el moment de l'anàlisi. Ara bé, com reconeix aquest autor aquest criteri resulta menys adient si només hi ha un investigador al projecte. El segon criteri sobre tot a les categories generals que es poden emprar en diversos anàlisi (com poden ser democràcia, feixisme o comunisme). Amb tot, encara que el nostre estudi emprà categories particulars, és a dir, que neixen amb aquesta investigació (Duverger, 1996, p. 190) entenem que es podrien validar les nostres categories si en l'esdevenidor es poguessin aplicar a altres investigacions.

Per altra banda, és la nostra intenció manifestar que aquesta fase de categorització s'ha d'entendre com un procés flexible. En cap moment ens tanquem la porta a realitzar els canvis necessaris que el desenvolupament de la investigació ens requereixi. Com hem avançant prèviament, el fet de no tancar(-nos) aquesta porta i optar per una codificació oberta ens ha dut, a la seva vegada, a crear categories per als codis que han sorgit conforme avançava l'anàlisi de continguts.

Així, hem partit d'una sèrie de categories establertes *a priori* com són:

- Transposició didàctica de la narrativa de la televisió.
- Transposició didàctica de la narrativa del còmic.
- Transposició didàctica de la narrativa cinematogràfica.
- Transposició didàctica del *best-seller* com a fenomen literari.
- Transposició didàctica del videojoc.
- Intertextualitat.
- Estructura del sistema audiovisual.

- Activitats<sup>142</sup>.

No obstant això, degut al gran volum d'informació que hem trobat –que no resulta estrany quan es tracta d'un anàlisi de continguts (Krippendorff, 1990)- així com al sorgiment, com hem explicat abans, de noves unitats de significat, hem optat per la creació de noves categories i reagrupar diverses categories genèriques que contenen, a la seva vegada, diverses subcategories i poder oferir, així un anàlisi detallat (Mayz, 2009). D'aquesta manera, hem optat per presentar la següent composició de categories genèriques i subcategories:

- Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals.
  - Conceptes comuns.
  - Transposició didàctica d'Internet.
  - Transposició didàctica del cinema.
  - Transposició didàctica del *best-seller* com a fenomen literari.
  - Transposició didàctica dels videojocs.
  - Transposició didàctica del còmic.
  - Transposició didàctica de la televisió.
  - Transposició didàctica incompleta o incorrecta<sup>143</sup>.
    - Transposició didàctica incompleta o incorrecta dels conceptes comuns.
    - Transposició didàctica incompleta o incorrecta d'Internet.
    - Transposició didàctica incompleta o incorrecta del cinema.
    - Transposició didàctica incompleta o incorrecta del còmic.

---

<sup>142</sup> Encara que les activitats també formen part del procés de transposició didàctica, hem optat per no incloure-les dintre de la mateixa categoria que les explicacions dels manuals analitzats ja que entenem que el volum d'informació produït podria arribar a ser difícil d'abastir, dificultant tant l'anàlisi mateix –suposant un entrebanc par tal d'exposar les dades amb una claredat adequada- com la posterior lectura d'aquesta investigació.

<sup>143</sup> Hem optat per establir diverses subcategories dintre de la subcategoria de transposicions didàctiques incompletes o incorrectes degut a que creiem que era la millor manera d'organitzar les unitats de significat. Des de la nostra òptica, la creació d'una categoria genèrica exclusiva per a les transposicions didàctiques incompletes o incorrectes resultava redundant per a la nostra investigació.



- Transposició didàctica incompleta o incorrecta de la televisió.
- Activitats.
  - Activitats d'anàlisi.
  - Activitats de lectura.
  - Activitats de creació.
  - Activitats sobre els mitjans de comunicació i les seves narratives.
  - Activitats sobre el guió de cinema.
  - Activitats al voltant dels gèneres informatius audiovisuals.
  - Activitats al voltant dels mitjans de comunicació com a entreteniment.
  - Activitats de foment de les TIC.
  - Activitats sense exemples o mal plantejades.
- Intertextualitat.
- Didàctica historicista aplicada a les narratives dels mitjans de comunicació de masses.
- Estructura del sistema audiovisual.
  - Estructura del sistema audiovisual.
  - Legitimació del sistema audiovisual.
- Visió crítica dels mitjans audiovisuals.

Amb aquest sistema de categories abastim totes les unitats de significat que hem trobat en aquesta investigació. Si bé els gèneres informatius audiovisuals no suposen el principal objecte del nostre treball, hem decidit incloure'ls al nostre estudi ja que freqüentment se'ls dedica més espai que a la ficció audiovisual.

Per altra banda, hem de dir que en no poques ocasions, tant per als codis com per a les categories, hem pres les denominacions més comunes als llibres de text tot i que en ocasions diferim d'aquesta denominació (per exemple, la ficció televisiva com entreteniment) ja que creiem que reflecteixen millor les concepcions que tenen els llibres de text al respecte d'aquests conceptes.



## 9) RESULTATS DE L'ANÀLISI DE MATERIALS

En primer lloc presentem els resultats de l'anàlisi quantitativa dels materials ja que, com hem comentat, considerem que aquests resultats suposen també un pas en davant dintre de la nostra investigació i contribuiran a oferir-nos una millor perspectiva de la situació de l'educació mediàtica dintre de l'àrea de llengua i literatura.

Així, hem considerat adequat oferir primer els resultats de l'anàlisi quantitativa i després de reduir la mostra presentar els resultats de l'anàlisi qualitativa. La presentació d'ambdós resultats es farà de manera semblant. Primer que res mostrarem els resultats d'una manera general i ens formarem una visió de conjunt de la situació de l'educació mediàtica dintre dels manuals escolars analitzats. A continuació, presentarem els resultats però ficant especial atenció a l'àrea curricular a la que pertanyen.

Per últim, al final de les dues vessants que conformen aquest anàlisi hem cregut adequat presentar una conclusió que reculli els principals resultats als que hem arribat durant la present investigació. Creiem oportú aclarir que aquesta no representa pas la conclusió final de la present investigació, sinó que el que pretenem és que siga capaç de mostrar-nos el camí a seguir a la tercera part d'aquest treball.

### 9.1 Resultats de l'anàlisi quantitativa.

Pel que fa als resultats de l'anàlisi quantitativa, hem de dir que gairebé tots els llibres han dedicat part del seu espai als mitjans de comunicació. Així, hem trobat referències al discurs de la publicitat (que no hem estudiat en aquesta investigació), a la premsa (escrita, audiovisual o multimèdia), al còmic i a la narrativa audiovisual (cinema o televisió). No hem trobat cap contingut, però, relacionat amb els videojocs, la literatura *best-seller* o els relats *transmèdia*.

Per tal d'ordenar els llibres de text analitzats d'una manera senzilla, hem optat per elaborar una classificació guiada per categories. Amb tot, hem de dir també que es pot aprofundir més en les dades d'aqueta part del treball consultant les diferents taules d'anàlisi que conformen l'annex I. D'aquesta manera, la següent taula mostra els llibres seguint una sèrie de categories que són: 1) llibres que no inclouen cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació; 2) els llibres que només compten amb continguts relatius als mitjans informatius; 3) manuals amb continguts relatius només als relats mediàtics; 4) llibres que tracten els mitjans informatius i la publicitat; 5) els llibres que tenen continguts de mitjans informatius i dels relats mediàtics; 6) llibres que

tracten els mitjans informatius, la publicitat i els relats mediàtics; 7) Llibres que tracten els mitjans informatius i Internet; 8) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia; 9) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, i Internet o textos multimèdia; 10) Llibres que tracten els mitjans informatius, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia; i 11) Llibres que tracten la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.

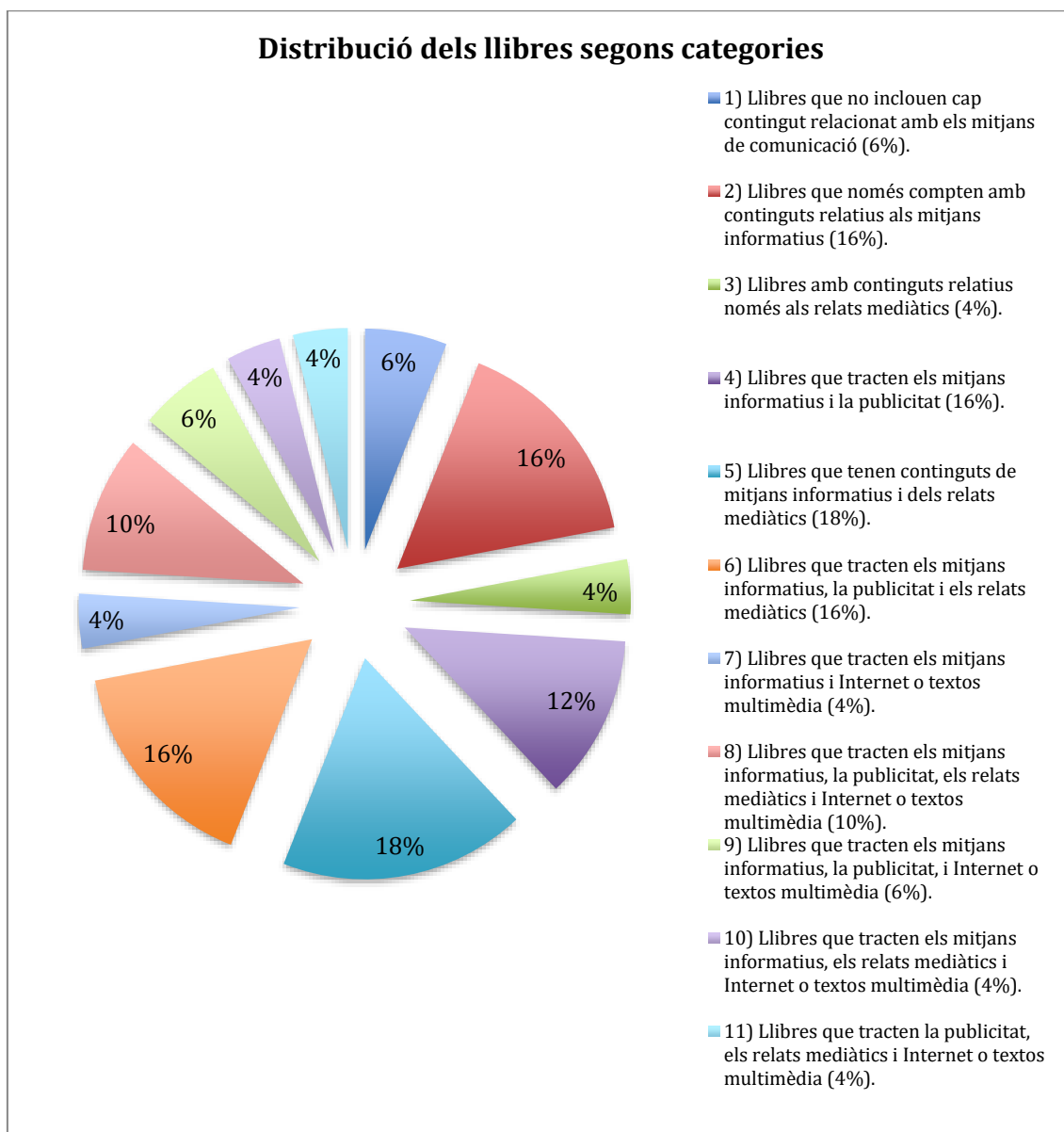
- |   |   |
|---|---|
| 1) Llibres que no inclouen cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació. | Código lengua y literatura 1 secundaria. Editorial SM; Lenguaje 7 E.G.B. Editorial Santillana; Lengua i literatura Curs 4t – Voramar Santillana.  |
| 2) Llibres que només compten amb continguts relatius als mitjans informatius.       | Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos) Editorial Octaedro; Lengua y literatura 1 ESO. Editorial Santillana; Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación; Lengua Castellana y Literatura 1 ESO – Almadraba Editorial; Ideas y palabras 7. Editorial Everest; Valencià: llengua i literatura 3 ESO – Castellnou Editora Valenciana; Valencià: llengua i literatura 3 ESO – Editorial Teide; Valencià 3 – Ecir.  |
| 3) Llibres amb continguts relatius només als relats mediàtics.                      | Valencià: Llengua i Literatura – Oxford Educació; Valencià Llengua i Literatura – Edicions Bromera.   |
| 4) Llibres que tracten els mitjans informatius i la publicitat.                     | Lengua castellana y literatura 4 E.S.O., SGEL; Lengua y literatura 4 ESO Edebé (LOMQE); Código, lengua y literatura. Secundaria 3. Editorial SM; Llengua i literatura 4 ESO – SM; Valencià: llengua i literatura 4t ESO – Edicions Bromera (2003); Llengua i literatura 3 ESO – Marjal;   |
| 5) Llibres que tenen continguts de mitjans informatius i dels relats mediàtics.     | Lengua castellana y literatura, Editorial Teide. (4º ESO); Lengua y literatura 1. Editorial Bruño; Valencià llengua i literatura 3r ESO – Edicions Bromera; Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO - Castellnou Edicions; Valencià llengua i literatura 1r ESO – Oxford University Press; Enllaç 1r ESO (Bromera Edicions); Valencià: llengua i literatura 1 ESO – Editorial Anaya; Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO - Castellnou Edicions; Valencià Llengua i Literatura – Bruño. |
| 6) Llibres que tracten els mitjans informatius, la                                  | Lengua castellana y literatura 3 ESO. Editorial SM;   |

publicitat i els relats mediàtics.	Lengua y literatura 1º ESO. Editorial Edebé; Lengua y literatura española 8 E.G.B. Editorial Edelvivies; Valencià: llengua i literatura 4t ESO – Edicions Bromera (1999). Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO – Edicions Bromera; Valencià: llengua i literatura 2n ESO – Editorial Teide; Valencià: llengua i literatura 2n ESO – Castellnou Editora Valenciana; Brúixola Llengua 8 EGB – Editorial Anaya
7) Llibres que tracten els mitjans informatius i Internet o textos multimèdia.	Lengua Castellana y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación; Lengua y Literatura 2 Eso. Editorial Edebé.
8) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.	Lengua castellana y literatura 4º E.S.O., Oxford educación; Lengua castellana y literatura. 4 ESO. Editorial McGraw-Hill; Lengua castellana y literatura 4 ESO – SM; Llengua i Literatura 4 ESO – Marjal; Valencià: llengua i literatura 4t ESO – Oxford Educació.
9) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, i Internet o textos multimèdia.	Lengua castellana y literatura 4 ESO. Editorial Edebé; Lengua y Literatura 3 ESO. Editorial Edebé; 2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Editorial Anaya.
10) Llibres que tracten els mitjans informatius, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.	2 ESO Lengua y literatura. Editorial Bruño; Lengua castellana y literatura 1 ESO – Oxford University Press.
11) Llibres que tracten la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.	Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura – Bromera Edicions; Valencià: llengua i literatura – Castellnou Editora Valenciana.

Taula de distribució dels llibres de text en diferents categories. Font: elaboració pròpia.

Si ho distribuïm per percentatges observem, com mostra el següent gràfic que la categoria més nombrosa la formen els llibres que tenen continguts relatius als mitjans informatius i als relats mediàtics amb un 18% de la mostra. Després trobem els llibres amb continguts relatius només als mitjans informatius (16% de la mostra) junt amb i els llibres que compten amb continguts relatius als mitjans informatius, la publicitat i els relats mediàtics (16% de la mostra). A aquests tres grups els segueixen els llibres que compten amb continguts relacionats amb els mitjans informatius, la publicitat i els relats

mediàtics (12% de la mostra). Així mateix, crida l'atenció que un 6% de la mostra no compta amb cap mena de contingut relatiu als mitjans de comunicació així com que només un 10% dels llibres compten amb continguts relatius a tots els mitjans de comunicació (mitjans informatius, publicitat, relats mediàtics i Internet o multimèdia). Així, la distribució de les categories atenent als percentatges queda de la següent manera:



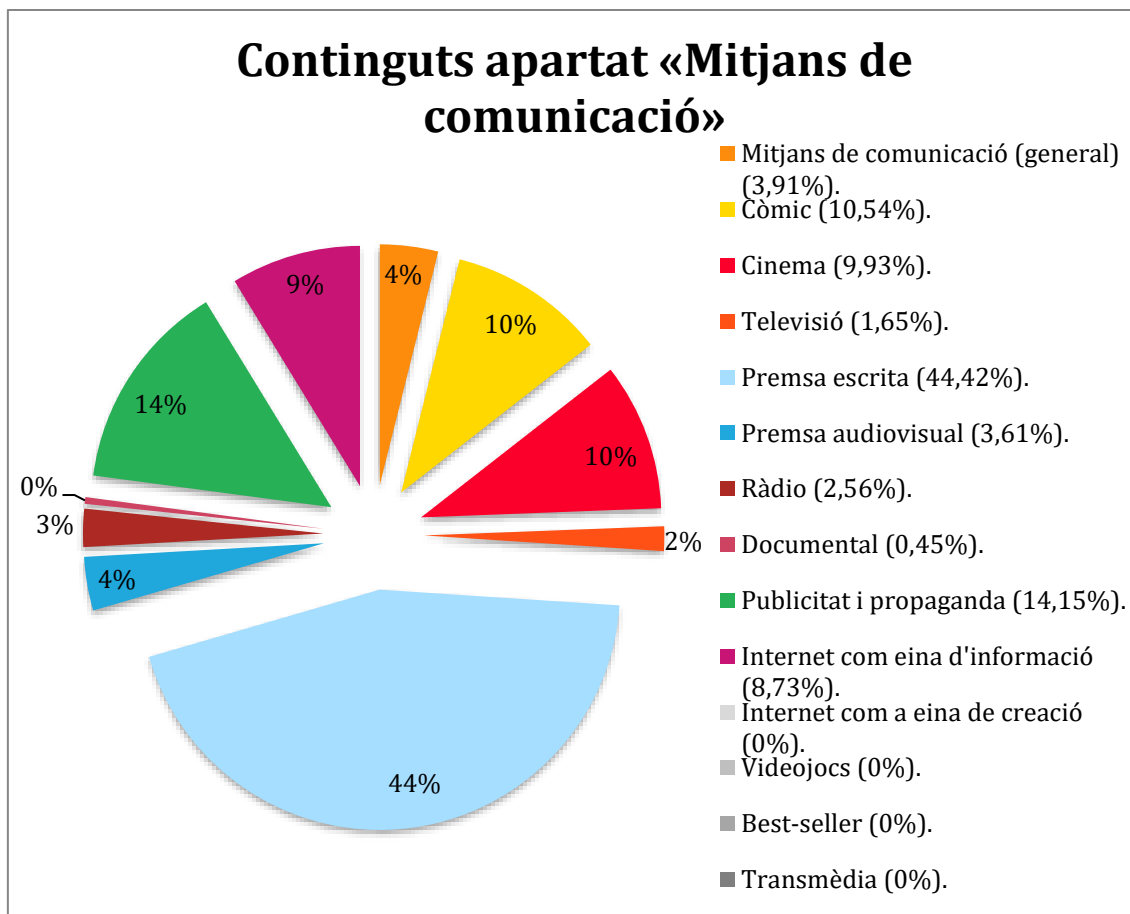
Gràfic representatiu de les categories atenent als seus percentatges. Font: elaboració pròpia.

En el seu conjunt, aquests continguts relacionats amb els mitjans de comunicació (premsa, Internet, còmic i relats audiovisuals) suposen un 5,19% del total de continguts

analitzats. Ara bé, dintre d'aquest percentatge que ocupen els mitjans de comunicació, el 50,60% pertany als gèneres informatius i d'opinió<sup>144</sup>, bé siga en premsa escrita tradicional o bé siga en format radiofònic, audiovisual i multimèdia (també amb una major presència de la premsa escrita front a la premsa audiovisual). La publicitat i la propaganda, per la seva banda, representen un 14,15%. El còmic i els relats audiovisuals però suposen un 22,13% dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació però amb un clar domini del còmic i del cinema sobre la televisió. Ambdós junts, còmic i cinema, representen el 97,14% dels continguts relacionats amb els relats de masses front al 2,87% dedicat als relats televisius (que sovint no passen d'ocupar més d'un petit paràgraf, o una pàgina en el millor dels casos com mostren les taules 2.1 i 2.2 de l'annex I). Per últim, Internet (només en la seva vessant d'eina d'obtenció d'informació, com podem veure a la taules 4.1 i 4.2 de l'annex 1) suposa el 8,73%. Creiem adequat tenir present que en no pocs casos aquests continguts relacionats amb els mitjans de comunicació s'empren per tal d'il·lustrar activitats o textos i gairebé mai s'expliquen (com veurem més endavant amb detall) d'una manera correcta. Per tal d'oferir una representació visual dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació hem optat per l'elaboració del següent gràfic:

---

<sup>144</sup> Per veure una visió amb més detall cal consultar les taules 3.1 i 3.2 de l'annex I.



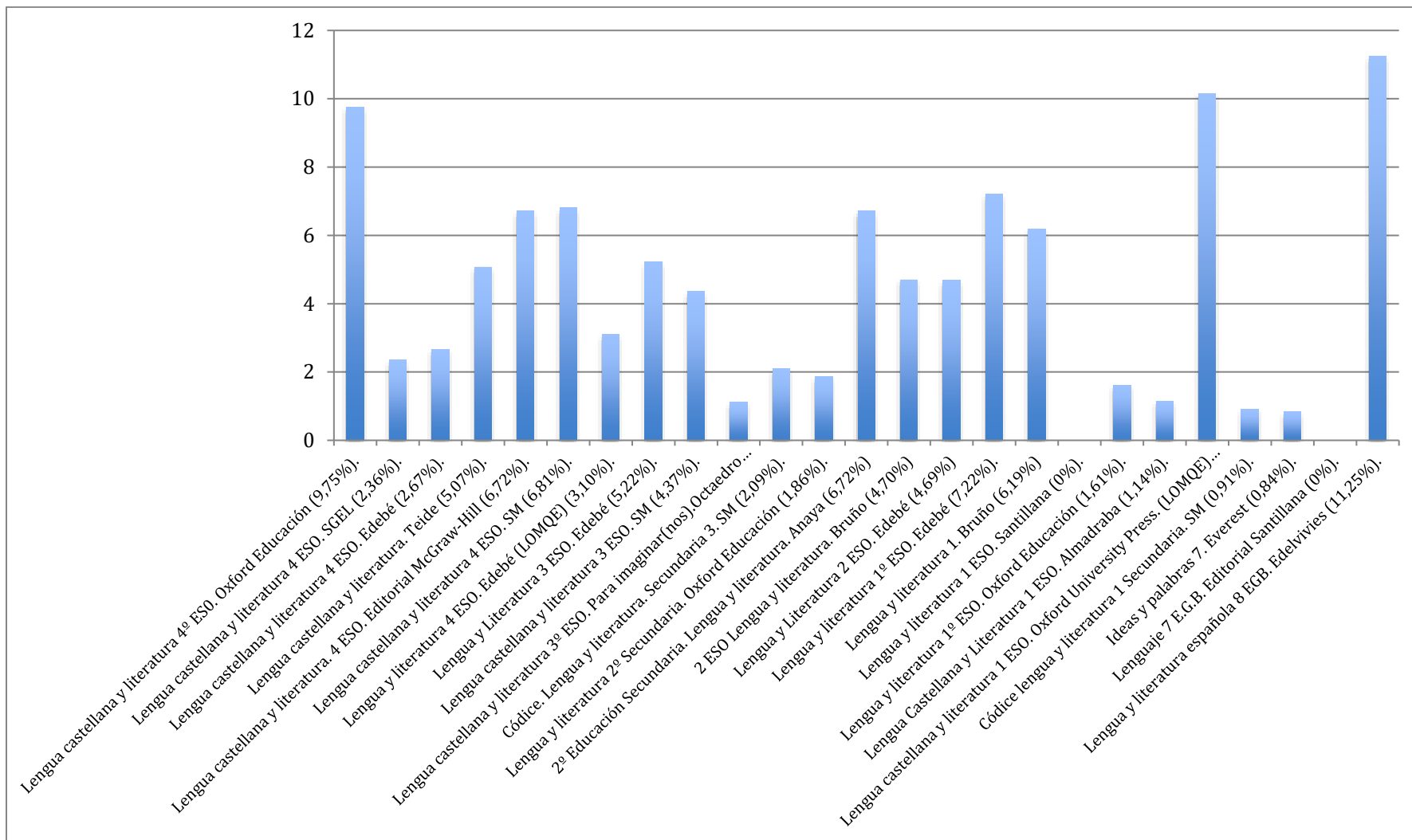
Gràfic representatiu dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació en percentatges. Font: elaboració pròpia.

Si extrapolem aquestes dades al total de pàgines analitzades (12773 pàgines), trobem que els continguts relacionats amb els gèneres informatius i d'opinió suposen el 2,63% del total, els continguts relacionats amb el còmic i relats audiovisuals suposen l'1,15%, la publicitat i la propaganda representen el 0,73% i Internet suposa el 0,45% del total. Cal tenir en compte però que molts dels continguts relacionats amb la televisió ens parlen d'aquest mitjà d'una manera general, així, si descomptem aquest mitjà ens quedaria només un 1,06% sumant el còmic amb el cinema. Per separat, l'art seqüencial ocupa tan sols un 0,54% dels continguts analitzats i el cinema un 0,51%.

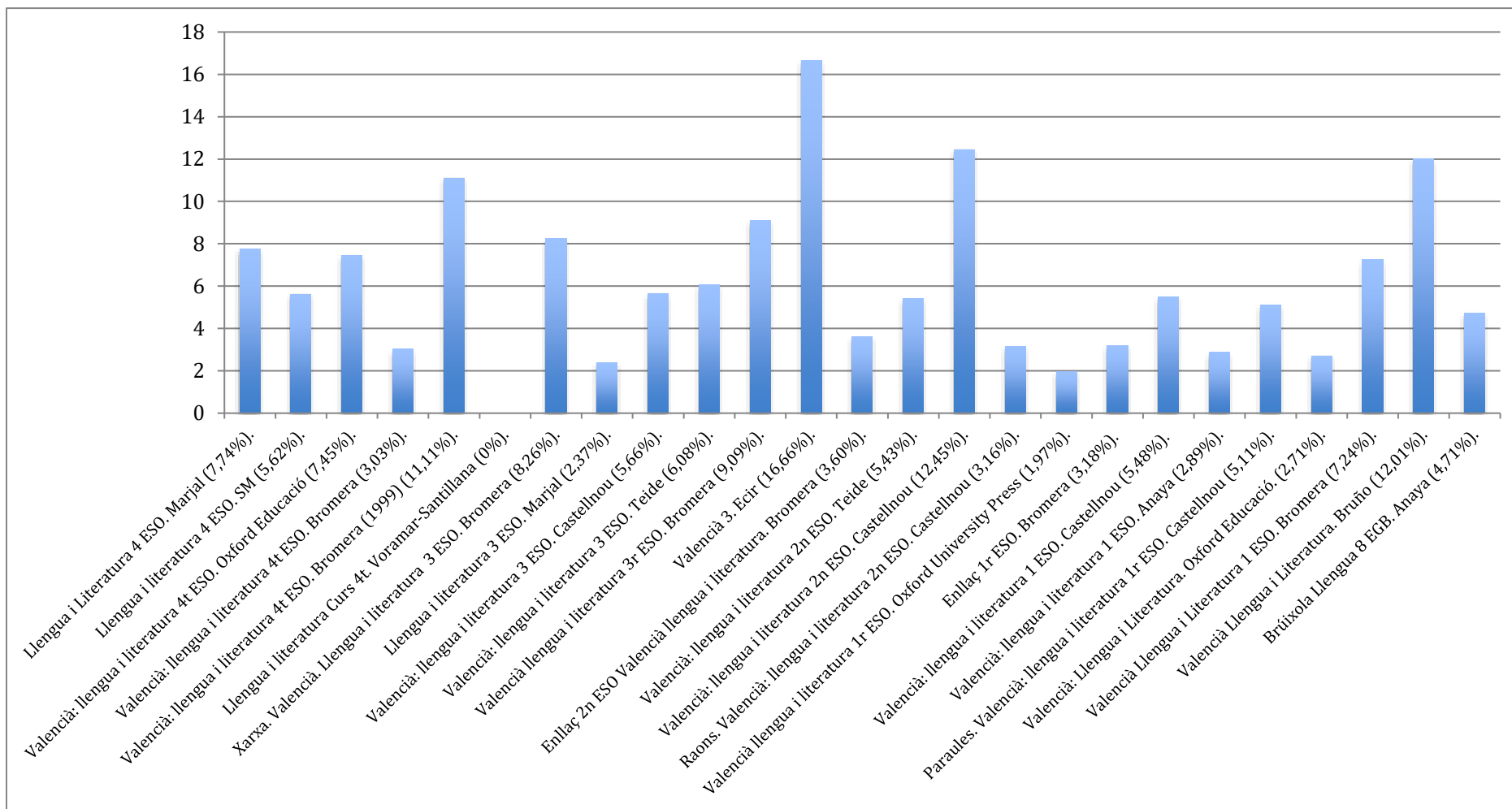
Podem dir doncs que hi trobem un predomini dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació com a eines d'obtenció d'informació (59,33% dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació i el 3,08% sobre el total) respecte als mitjans de comunicació com a eines i suports de creació artística i literària.

Si ordenem els llibres atenent al percentatge que ocupen els mitjans de comunicació, obtenim les següents representacions gràfiques:





Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.



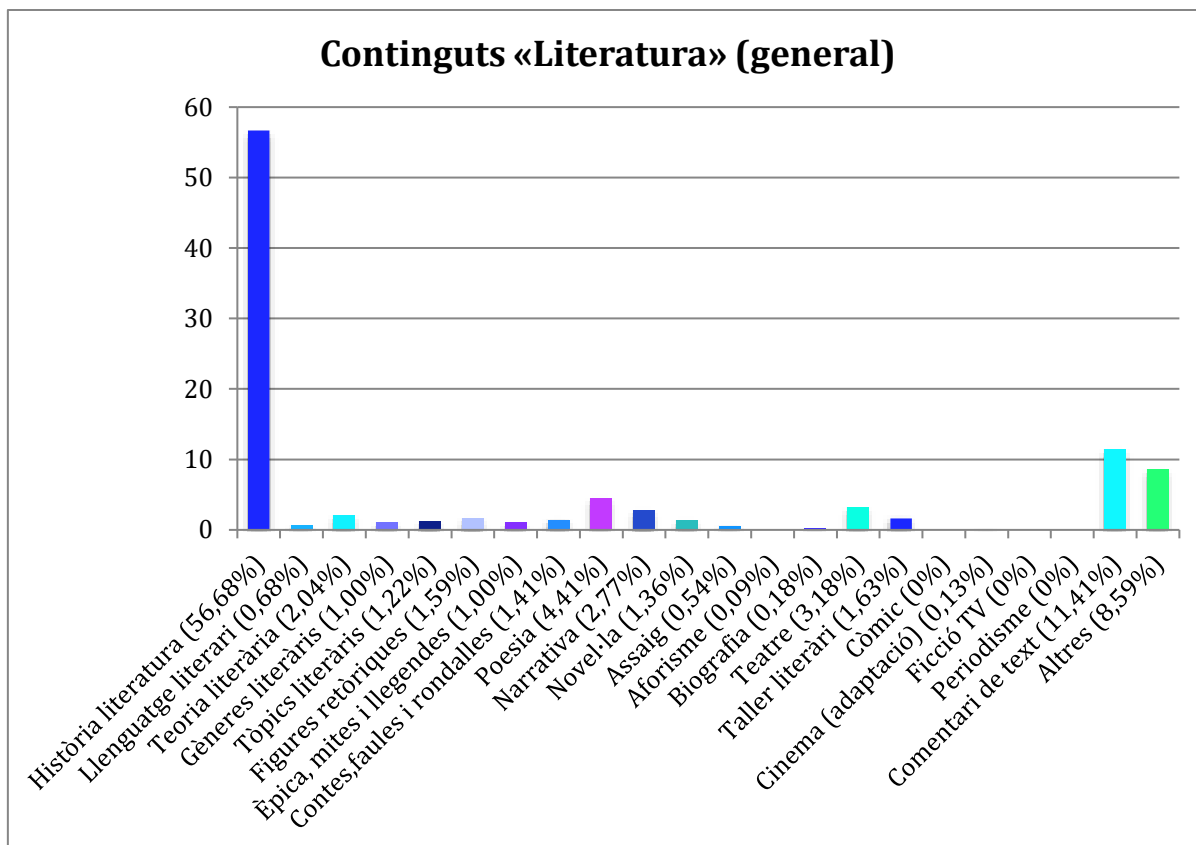
Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

Com es pot observar a les dues gràfiques superior, són pocs els llibres que tenen més d'un 10% de continguts relacionats amb els mitjans de comunicació de masses. Creiem adequat ressaltar, que són més els llibres de l'àrea de Valencià: llengua i literatura els que superen aquest 10%. A l'àrea de *Lengua castellana y literatura*, només superen aquest percentatge els llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives (11,25%) i *Lengua castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford University Press. En canvi, a l'àrea de Valencià: llengua i literatura, trobem que superen la barrera del 10% els llibres *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* (Bromera); *Valencià 3* (Ecir); *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* (Castellnou); i *Valencià: llengua i literatura* (Bruño).

Si traiem la mitja, podem afirmar que de manera general els llibres analitzats tenen un 4,73% de continguts en mitjans de comunicació, amb un 3,73% per als llibres en llengua castellana i un 5,73% als llibres en valencià. Així doncs, trobem que l'àrea de *Valencià: llengua i literatura* els manuals analitzats se'ls dedica més espai als continguts relacionats amb els mitjans de comunicació de masses.

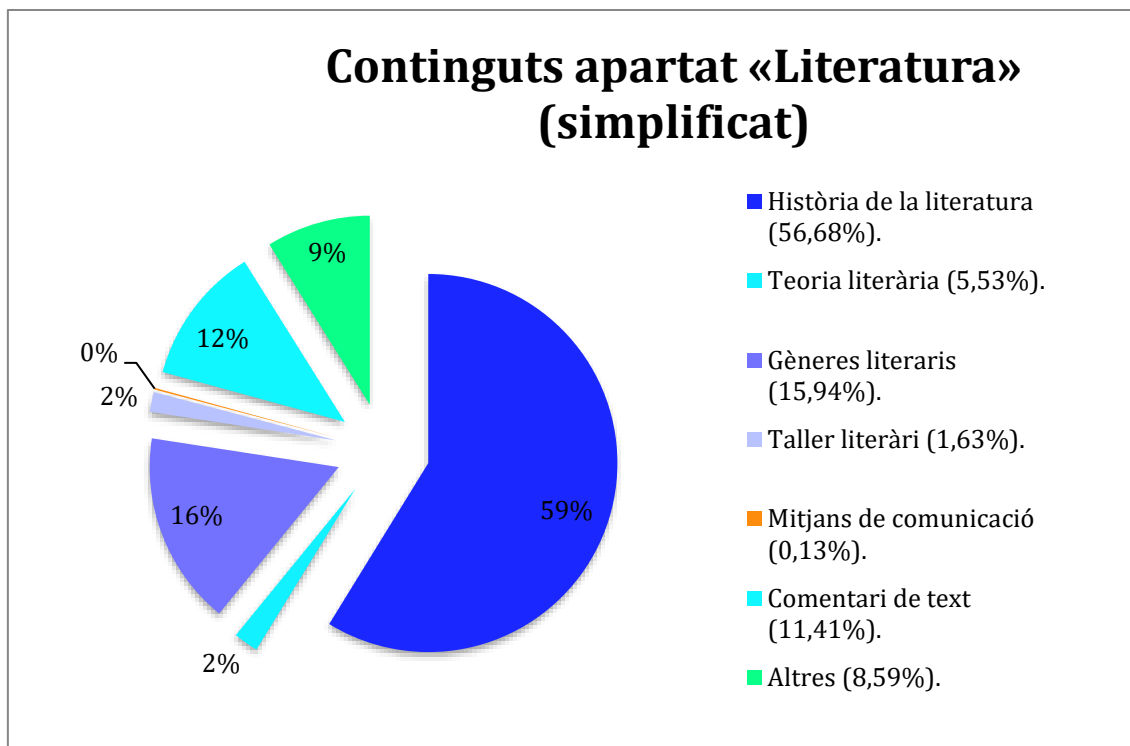
Un altre fet que crida la nostra atenció és que gairebé mai s'inclouen els continguts relacionats amb les narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses dintre d'àrea d'educació literària. Dels 50 llibres que conformen la mostra només tres, *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal, *Enllaç 2n ESO Valencià: llengua i literatura* i *Valencià: llengua i literatura* d'Oxford Educació inclouen l'audiovisual dintre de l'àrea d'educació literària. Com mostra el següent gràfic, els continguts relacionats amb els relats de masses, és a dir, continguts que expliquen i treballen el aquests relats, suposen el 0,13% de les 2198 pàgines analitzades.

Hem de ficar el nostre focus, no obstant, a la gran quantitat d'espai dedicat a la història de la literatura, o, dit amb altres paraules, la gran quantitat de pàgines (1246) que ocupa la didàctica historicista i que representa més de la meitat dels continguts de l'apartat de literatura i es situa a molta distància del segon apartat que és el comentari de text amb l'11,41% de pàgines.



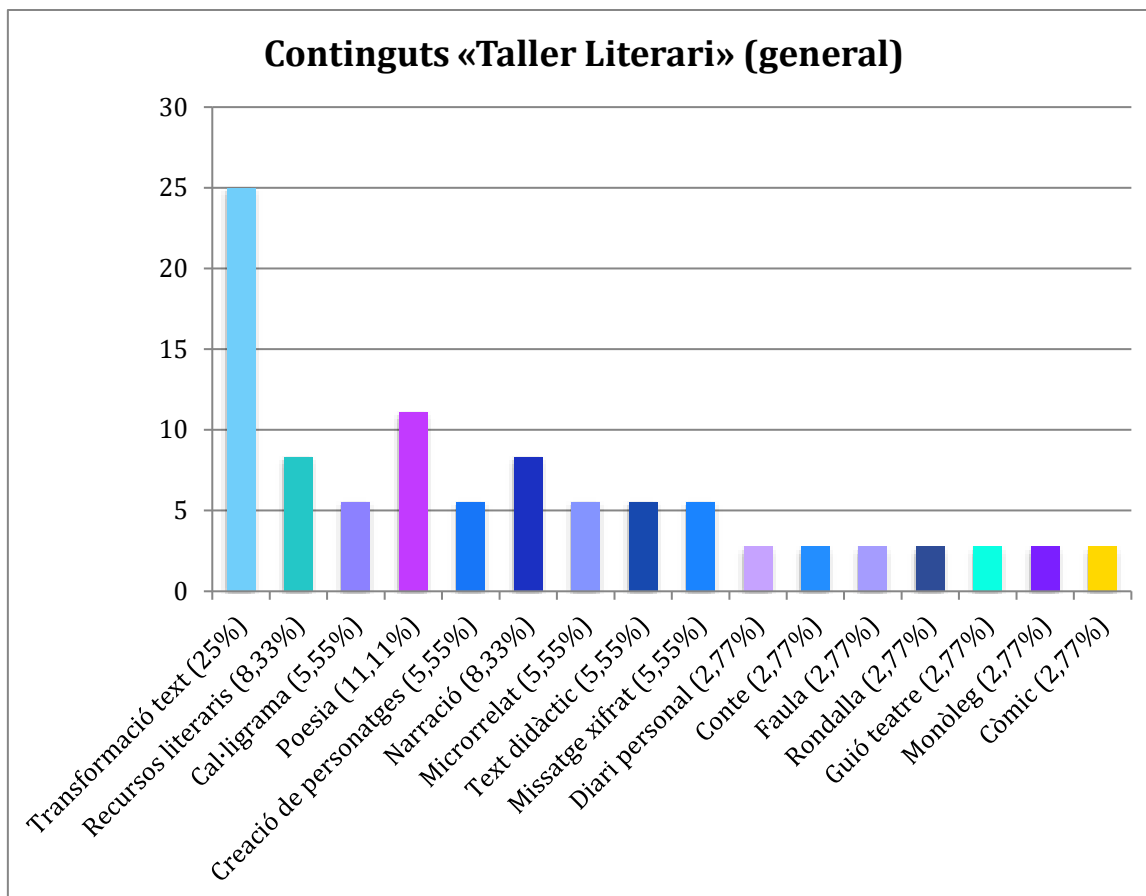
Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat "Literatura". Font: elaboració pròpia.

En una versió simplificada de les dades anteriors, podem observar la xicoteta parcel·la que ocupen els mitjans de comunicació. Per contra, tot allò que entenem com una visió més conservadora de la didàctica de la literatura ocupa la resta de l'espectre del gràfic. I, encara més, no podem sinó fer-nos ressò de l'espai dedicat a la vessant historicista de la didàctica de la literatura. Un model didàctic que si bé podem pensar que està superat, encara hi continua sent present als llibres de text. Com ens deia Lomas (2011), en educació res és neutral i per tant, aquest model didàctic present als llibres de text encara ens revela una situació a la que la visió més tradicional –i elitista- de didàctica de la literatura té una importància capital. Malauradament, estem lluny de plantejaments no sols més moderns sinó també més adequats a l'enfocament comunicatiu de la didàctica de la llengua i la literatura.



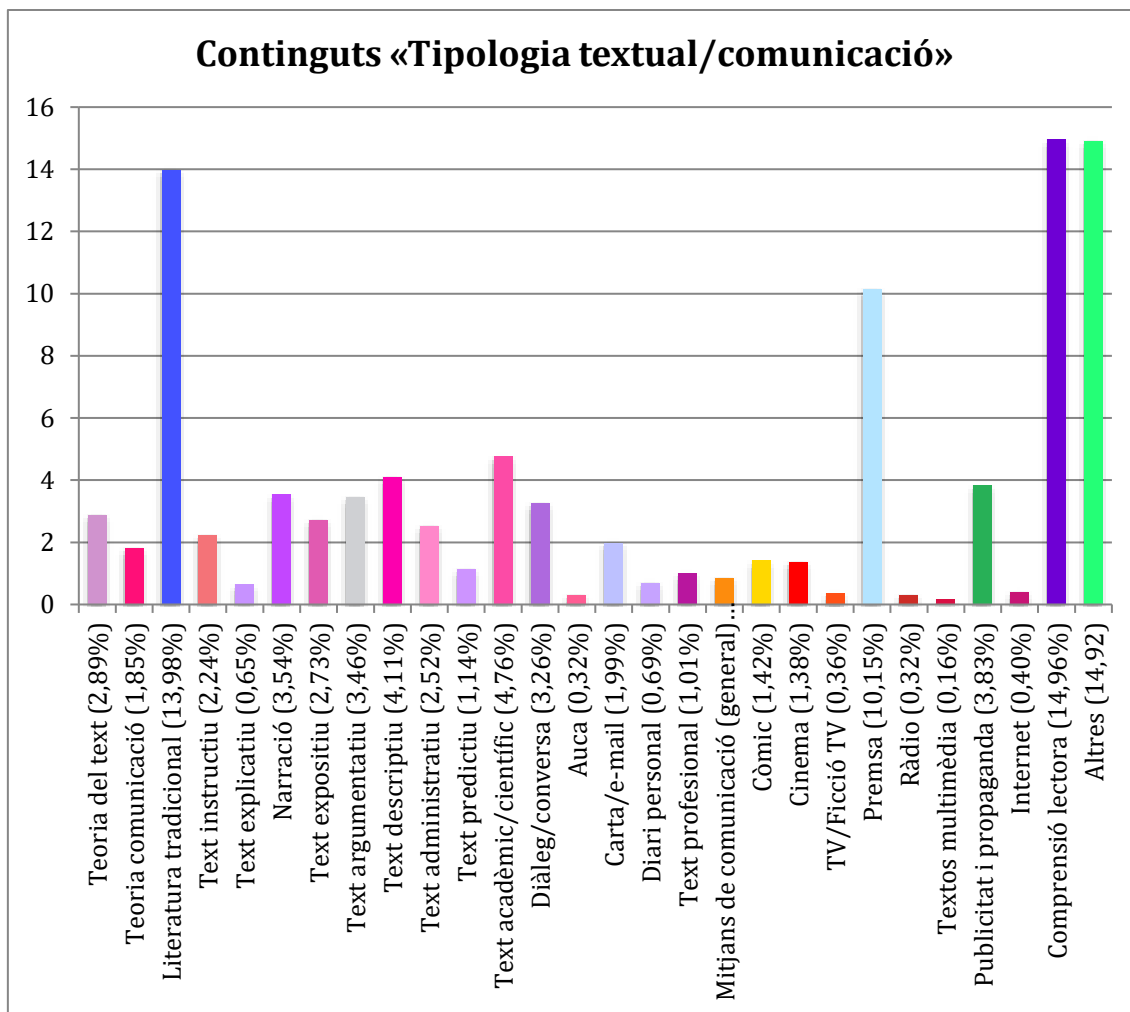
Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Literatura». Versió simplificada. Font: elaboració pròpia.

Com hem mencionat abans, sí que hem trobat continguts relacionats amb els mitjans de comunicació dintre de l'apartat de literatura, però malgrat això, hem de dir que només hem trobat continguts relacionats amb el cinema com a vehicle d'adaptació literària (qüestió que analitzarem amb més detall més endavant). Aquest fet es deu a que en molts casos els continguts relacionats amb els relats de masses s'inclouen dintre dels apartats dedicats al taller literari (o semblant) i desconnectats dels continguts d'educació literària oferts a la unitat didàctica en la que s'enclaven aquests continguts i, per tant, no considerem com a veritable educació literària. Com mostrem al següent gràfic, els continguts del taller literari es distribueixen de la següent manera:



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat "Taller literari". Font: elaboració pròpia.

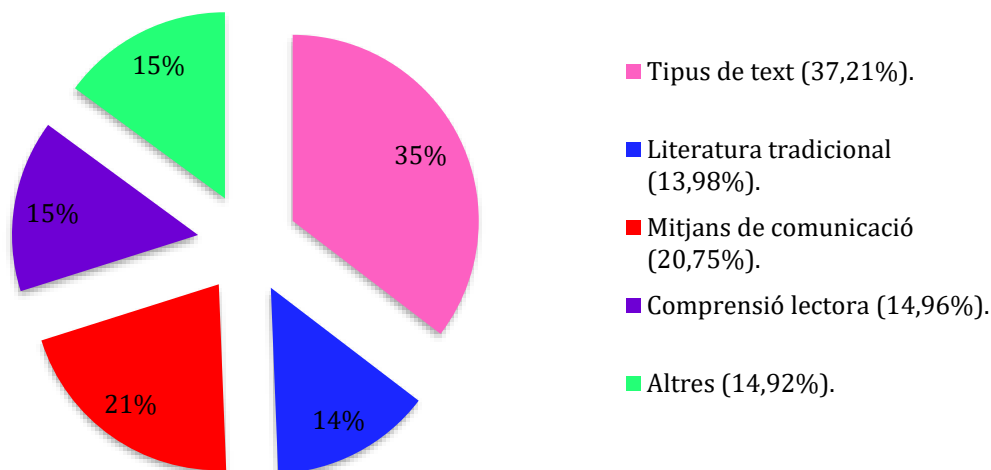
Un cop hem observat que els mitjans de comunicació es troben poc presents dintre de l'apartat de «Literatura», cal continuar indagant on es troben aquests continguts. Així, hem de dir que gran part dels continguts relacionats amb els relats audiovisuals o el còmic es troben integrats dintre de l'àrea de «Tipologia textual/comunicació» on suposen el 3,17% del total de continguts. Dintre d'aquest apartat, el còmic representa l'1,42%, el cinema l'1,38% i la televisió (no sempre ficció televisiva) el 0,36%. Percentatges que situen aquests continguts molt per darrere de la premsa (10,15%), la publicitat i la propaganda (3,83%), el textos propis de l'àmbit científic i acadèmic (4,76%) o, fins i tot, la carta i el correu electrònic (1,99%). En aquest sentit, no podem evitar remarcar el fet que l'espai dedicat a la televisió ocupi poc més de la meitat del que se li dedica al diari personal (0,69%). La resta queda escampat per altres apartats creats *ad-hoc* o en annexes on es proposen projectes de creació (de vegades sense haver explicat allò que es demana als alumnes, com veurem més endavant). Com mostra el gràfic que oferim a continuació, els continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» queden distribuïts de la següent manera:



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació». Font: elaboració pròpia.

Si agrupem les diverses dades per tal d'oferir una visió més simplificada, observem que els continguts més lligats a la didàctica tradicional, és a dir, els sabers més lingüístics, ocupen el 81,07% de les pàgines analitzades. A més a més, com ja hem anticipat, dintre dels mitjans de comunicació, aquells relacionats amb els gèneres informatius i d'opinió (la major part en premsa escrita), seguit de la publicitat, són els que hi tenen una major presència, contrastant així amb la situació actual dels mitjans de premsa escrita que malauradament perd cada cop més rellevància front als nous mitjans tecnològics tant pel que fa a la seua difusió –com recull un estudi de la Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación (2014)- com pel que fa a la seua rendibilitat econòmica (Hayes, 2009; Serrano, 2010). Dit en altres paraules, malgrat que la societat ha variat el seu consum de mitjans informatius, els llibres de text encara no postren aquesta tendència.

## Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» (simplificat)



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació». Versió simplificada. Font: elaboració pròpia.

D'aquesta manera, hem de dir que en termes generals la situació dels relats propis dels mitjans de comunicació de masses queda lluny del que podríem considerar com a desitjable dintre dels manuals escolars analitzats. D'acord amb Lomas (2002, p. 13), podem constatar que als llibres de text «se dedica un tiempo casi absoluto al conocimiento del sistema fonológico de la lengua, al estudio de la morfología de las palabras, al análisis sintáctico de oraciones, a la corrección ortográfica y al estudio de la historia canónica de la literatura».

Si bé és cert que als manuals més recents es troba una certa apertura en aquest aspecte, creiem que encara queda espai per a millorar. Com hem assenyalat, la inclusió dintre de l'àrea d'educació literària és escassa ja que només 3 dels 50 llibres que hem analitzat han presentat continguts relacionats amb els relats dels mitjans de comunicació de masses dintre d'aquesta àrea i només un dóna un tractament semblant al que obtenen la resta de continguts d'aquest apartat. No podem obviar doncs, que el cinema es presentava com només en la seva vessant d'adaptació d'històries (aquest punt el veurem amb més detall als resultats de l'anàlisi qualitativa) i la resta tant de còmic com de cinema es presenten dintre d'apartats de taller i no connectats amb la literatura que els precedeix.



Com bé assenyala Martínez Bonafé (2002, p. 25), els estudiants s'adonen de que hi ha dos nivells dels coneixements a l'escola, aquells que van per a examen i els que no, sovint lligats a la vida quotidiana dels aprenents i tractats amb un caire lúdic. Com hem pogut comprovar, els relats de masses queden relegats a aquesta segona categoria. En altres paraules, es tracten sovint com quelcom relacionat només amb l'oci i no pas amb activitats serioses. Per tant, creiem que pel que fa a la visió de conjunt que hi trobem de tots els manuals analitzats la situació dista encara molt del que podríem considerar com a desitjable dintre dels paràmetres de l'educació lectora i literària per al segle XXI.

### **9.1.1 Resultats de l'anàlisi de manuals de l'assignatura *Lengua castellana y literatura*.**

Com ha ocorregut de manera general, als manuals analitzats de l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* no hem trobat cap referència als videojocs, a la literatura *best-seller* o al *transmèdia*. Sí que hem trobat però una abundant presència de continguts relatius als mitjans de comunicació, en especial als mitjans informàtics i gèneres periodístics. Emprant les categories que hem utilitzat per a classificar els llibres de text atenent als continguts relatius als mitjans de comunicació que inclouen hem elaborat la següent graella:

1) Llibres que no inclouen cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació.	Código lengua y literatura 1 secundaria. Editorial SM; Lenguaje 7 E.G.B. Editorial Santillana.
2) Llibres que només compten amb continguts relatius als mitjans informàtics.	Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos) Editorial Octaedro; Lengua y literatura 1 ESO. Editorial Santillana; Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación; Lengua Castellana y Literatura 1 ESO – Almadra Editoria; Ideas y palabras 7 EGB. Editorial Everest.
3) Llibres amb continguts relatius només als relats mediàtics.	-
4) Llibres que tracten els mitjans informàtics i la publicitat.	Lengua castellana y literatura 4 E.S.O., SGEL; Lengua y literatura 4 ESO Edebé (LOMQE); Código, lengua y literatura. Secundaria 3. Editorial SM.
5) Llibres que tenen continguts de mitjans informàtics i dels relats mediàtics.	Lengua castellana y literatura, Editorial Teide. (4º ESO); Lengua y literatura 1. Editorial Bruño; Edicions.

- |   |  |
|---|--|
| 6) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat i els relats mediàtics.                               | Lengua castellana y literatura 3 ESO. Editorial SM; Lengua y literatura 1º ESO. Editorial Edebé; Lengua y literatura española 8 E.G.B. Editorial Edelvives.          |
| 7) Llibres que tracten els mitjans informatius i Internet o textos multimèdia.                                      | Lengua Castellana y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación; Lengua y Literatura 2 Eso. Editorial Edebé.  |
| 8) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia. | Lengua castellana y literatura 4º E.S.O., Oxford educación; Lengua castellana y literatura. 4 ESO. Editorial McGraw-Hill; Lengua castellana y literatura 4 ESO – SM. |
| 9) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, i Internet o textos multimèdia.                      | Lengua castellana y literatura 4 ESO. Editorial Edebé; Lengua y Literatura 3 ESO. Editorial Edebé; 2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Editorial Anaya.    |
| 10) Llibres que tracten els mitjans informatius, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.               | 2 ESO Lengua y literatura. Editorial Bruño; Lengua castellana y literatura 1 ESO – Oxford University Press.  |
| 11) Llibres que tracten la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.                         | -  |

Taula de distribució dels llibres de text de l'assignatura *Lengua castellana y literatura* en diferents categories.

Font: elaboració pròpia.

Com es pot apreciar en la taula, la categoria més nombrosa és la 2, amb un 20% dels llibres analitzats que només compten amb continguts relatius als mitjans informatius. O, dit en altres paraules, el grup més nombrós de llibres analitzats només fa referència als gèneres periodístics dintre dels mitjans de comunicació, obviant així la realitat i les possibilitats narratives que ofereixen els relats mediàtics.

No hem trobat, però, cap llibre amb continguts només relatius als relats mediàtics (categoria 3) ni tampoc cap manual que es pogués incloure a la categoria 11<sup>145</sup>. Així, les categories més nombroses després de la categoria 2 son la 4, la 6, la 8, la 9 i la 10, totes amb un 12% dels llibres analitzats. Es mostra així una tendència clara a la inclusió dels diversos mitjans de comunicació però sempre com una mena de

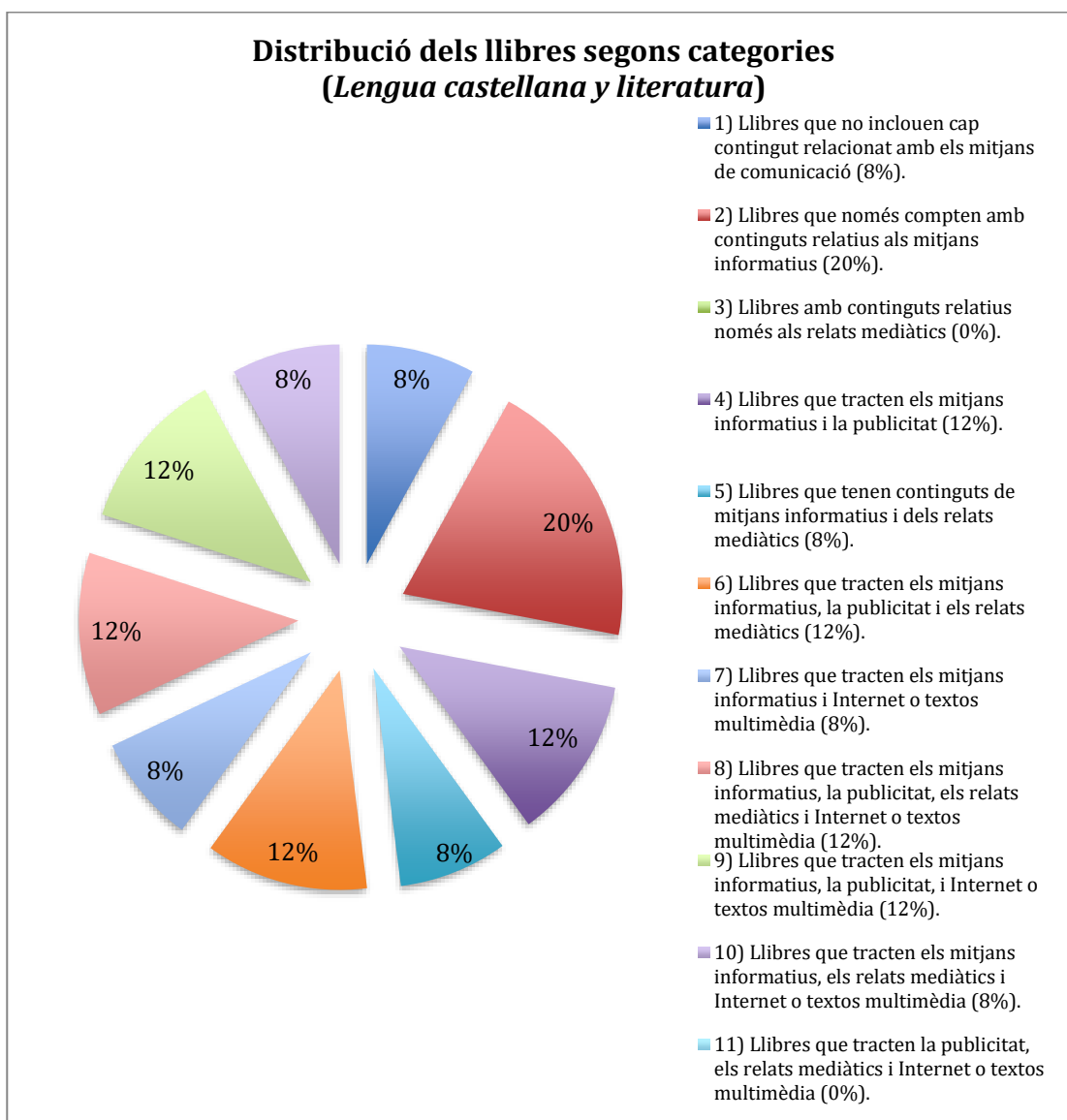
---

<sup>145</sup> Aquestes dues categories no s'han eliminat de la taula per tal de poder oferir un visió comparativa amb la taula general i, de manera posterior, amb la dels manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura.

barreja i sense un criteri unànime que pugui servir de guia. Observem també un clar domini dels mitjans informatius combinats amb altres tipus de continguts dels mitjans de comunicació. Ara bé, hem d'aclarir que, com hem vist, la concreció curricular actual tampoc mostra el camí en aquesta direcció. Per tant, tot queda a les decisions de cada grup editorial.

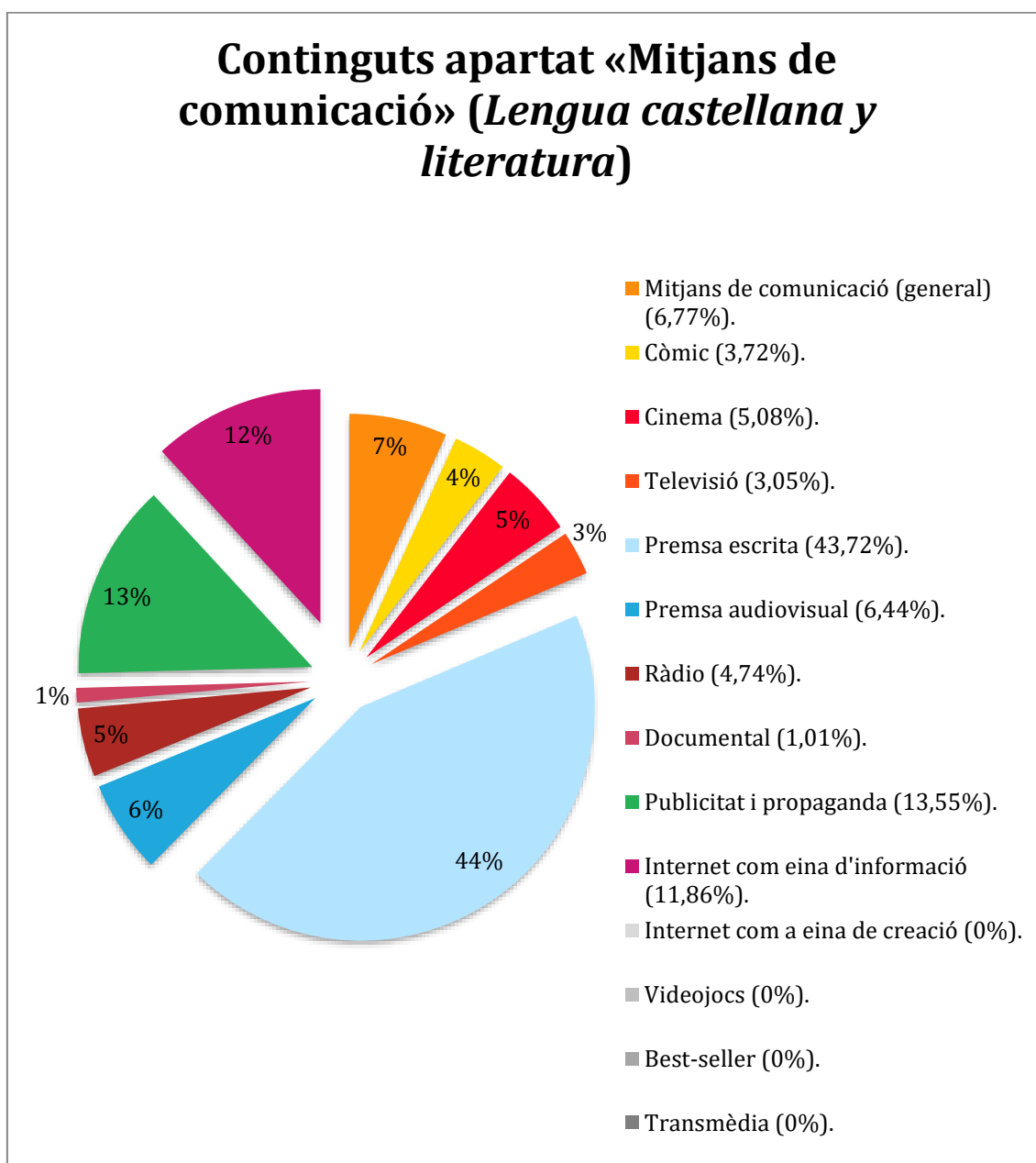
A més a més, hem de dir que respecte a la taula general, puja el percentatge de llibres que no tenen cap contingut relatiu als mitjans de comunicació de masses, passant d'un 6% a un 8% només als llibres de *Lengua castellana y literatura* i augmenta també el segment de llibres que combinen els mitjans informatius amb els continguts multimèdia o relacionats amb Internet.

Així, la representació gràfica de la distribució dels llibres per categories queda de la següent manera:



Gràfic representatiu de les categories dels llibres de *Lengua castellana y literatura* atenent als seus percentatges.  
Font: elaboració pròpia.

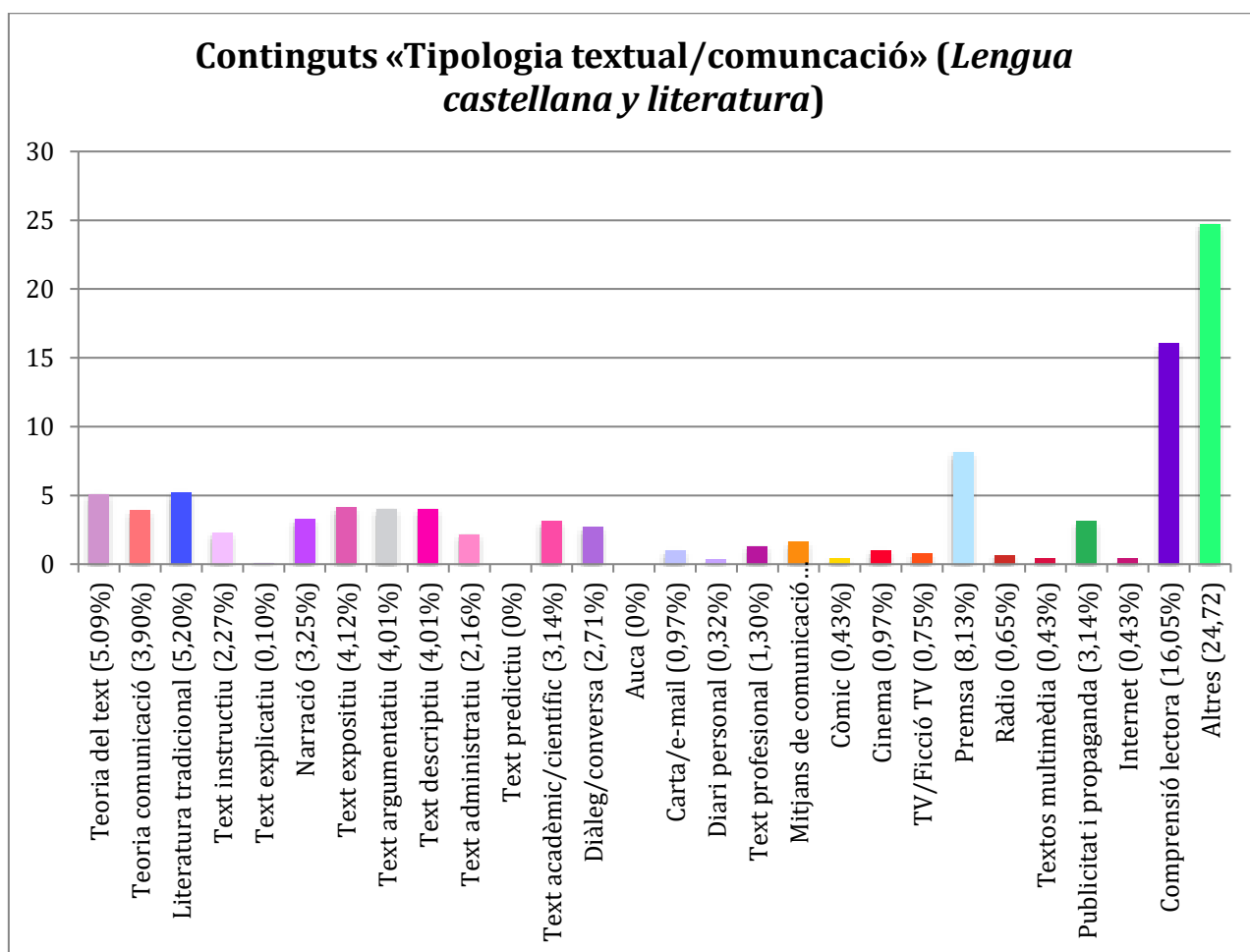
Dintre dels manuals analitzats que pertanyen a l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* els continguts relatius amb els mitjans de comunicació suposen un 4,21% de les 6924 pàgines analitzades. D'aquest 4,26% (295 pàgines) més de la meitat –un 54,91%– l'ocupen la premsa, ja siga escrita o audiovisual. Tot seguit hi trobem la publicitat i la propaganda (13,55%) i Internet com a eina d'obtenció d'informació, amb un 11,86%. Lluny ja queden el cinema (5,08%), el còmic (3,72%) i la televisió (3,05%) apartat que no podem catalogar tota com a ficció, ja que també s'hi inclouen explicacions de formats com ara els concursos o els *talk shows*.



Dintre del total de pàgines analitzades als manuals de *Lengua castellana y literatura* els continguts relatius als relats de masses (cinema, còmic i televisió) suposen el 0,43%.

Lluny també del 2,48% que suposen els mitjans informatius, tant en premsa escrita com audiovisuals, tal com mostra la taula 7 de l'annex I. Podem dir doncs, que els continguts que pertanyen als gèneres informatius superen de manera àmplia –dintre del seu també escàs percentatge- als relatius a les formes de ficció proposades pels mitjans de comunicació de masses.

Per altra banda, d'igual manera que en l'anàlisi quantitativa general, els continguts propis dels mitjans de comunicació de masses es troben inclosos dintre de l'apartat de «Tipologia textual/comunicació» i, per tant, hem emprat les mateixes graelles d'anàlisi que a l'apartat anterior. Així, fruit d'aquest anàlisi dels continguts de «Tipologia textual/comunicació», que es pot consultar a l'annex I, és la següent representació gràfica:

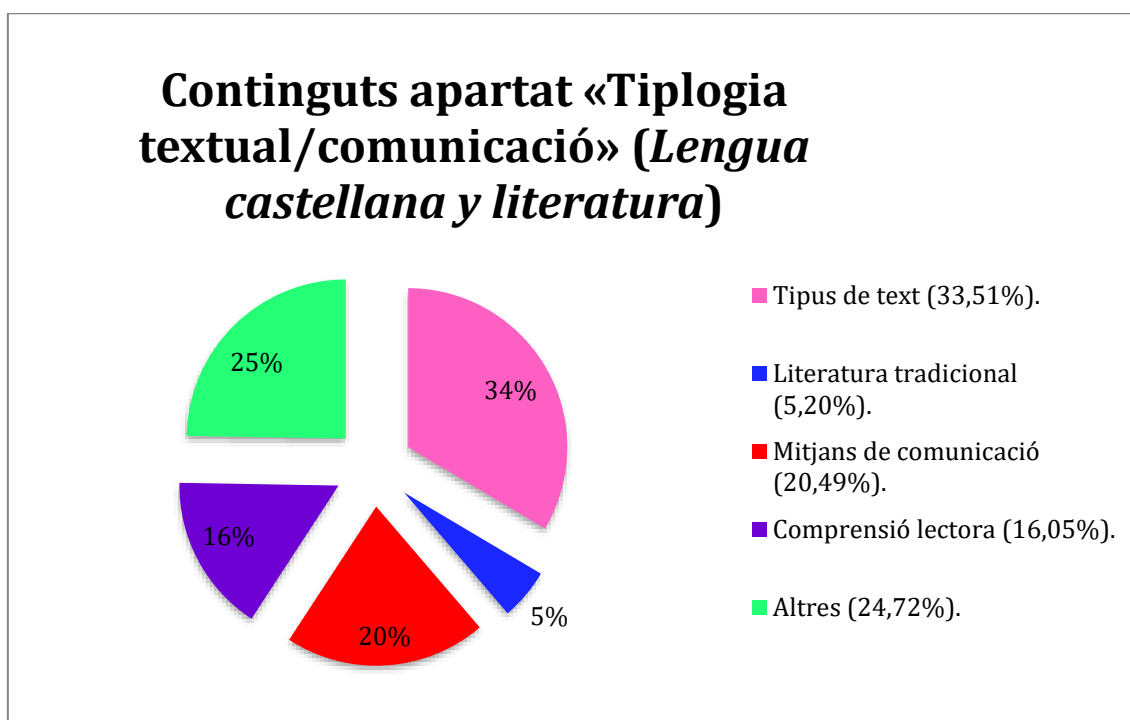


Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» dels llibres de l'assignatura *Lengua castellana y literatura*. Font: elaboració pròpia.

Com mostra el gràfic, el cinema o el còmic tenen gairebé igual presència que la carta o el correu electrònic. No volem amb això menysprear la utilitat que té el gènere epistolar

dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura, sinó que pretenem assenyalar el poc espai que un gènere narratiu com el cinema o els còmics hi tenen als llibres de text respecte a altres textos com ara el text argumentatiu o el text expositiu. Amb tot, els mitjans informatius tenen el percentatge més elevat (8,13%) respecte a la resta de textos que hem trobat a la nostra anàlisi. Això sí, amb un clar avantatge de la premsa i la publicitat respecte als relats de masses.

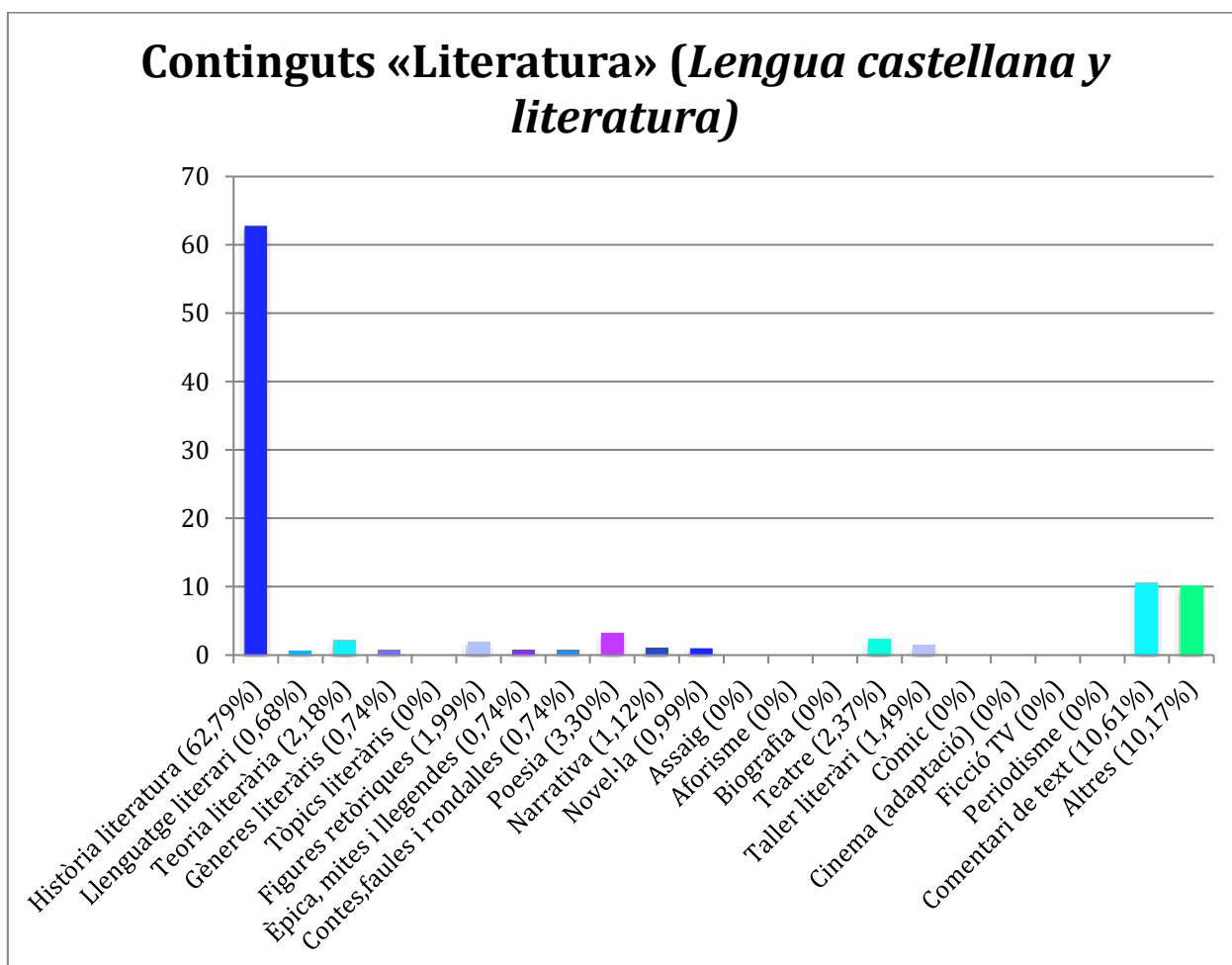
De manera simplificada observem, com ocorria al gràfic general, un gran predomini d'aquells continguts més lligats a l'àrea de llengua i literatura. Agrupats, dintre d'aquesta àrea els mitjans de comunicació suposen un 20,49% (amb una clara tendència cap als gèneres informatius, com es pot apreciar al gràfic anterior).



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» (*Lengua castellana y literatura*). Versió simplificada. Font: elaboració pròpia.

Per altra banda, com es pot observar al següent gràfic, no hem trobat cap contingut relacionat amb els relats mediàtics dintre de l'apartat «Literatura» als manuals analitzats

de l'assignatura «lengua castellana y literatura». Crida la nostra atenció la gran presència dels continguts historicistes de la didàctica de la literatura<sup>146</sup>.



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Literatura» dels manuals de l'assignatura *Lengua castellana y literatura*.  
Font: elaboració pròpia.

<sup>146</sup> Malgrat que a l'annex II es pot consultar una versió simplificada d'aquest gràfic, no hem considerat adient incloure-la ací perquè no hi ha cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació de masses dintre d'aquest apartat.

### 9.1.2 Resultats de l'anàlisi de manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura.

Pel que fa a l'assignatura de Valencià: llengua i literatura, hem de dir que seguint la tònica general les referències als relats de masses es limiten, quan hi ha, al cinema i al còmic de manera majoritària (tot i que, com veurem, hem trobat continguts relacionats amb la televisió). Igual que en els casos anteriors, no hem trobat cap contingut relacionat amb els videojocs, la literatura *best-seller* o els relats *transmèdia*.

Així, la distribució dels llibres atenent a les categories emprades en els apartats anteriors queda de la següent manera:

- 1) Llibres que no inclouen cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació. Llengua i literatura Curs 4t – Voramar-Santillana
- 2) Llibres que només compten amb continguts relatius als mitjans informatius. Valencià: llengua i literatura 3 ESO – Castellnou Editora Valenciana; Valencià: llengua i literatura 3 ESO – Editorial Teide; Valencià 3 – Ecir.
- 3) Llibres amb continguts relatius només als relats mediàtics. Valencià: Llengua i Literatura – Oxford Educació; Valencià Llengua i Literatura – Edicions Bromera.
- 4) Llibres que tracten els mitjans informatius i la publicitat. Llengua i literatura 4 ESO – SM; Valencià: llengua i literatura 4t ESO – Edicions Bromera (2003); Llengua i literatura 3 ESO – Marjal;
- 5) Llibres que tenen continguts de mitjans informatius i dels relats mediàtics. Valencià llengua i literatura 3r ESO – Edicions Bromera; Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO - Castellnou Edicions; Valencià llengua i literatura 1r ESO – Oxford University Press; Enllaç 1r ESO (Bromera Edicions); Valencià: llengua i literatura 1 ESO – Editorial Anaya; Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO - Castellnou Edicions; Valencià Llengua i Literatura – Bruño.
- 6) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat i els relats mediàtics. Valencià: llengua i literatura 4t ESO – Edicions Bromera (1999). Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO – Edicions Bromera; Valencià: llengua i literatura 2n ESO – Editorial Teide; Valencià: llengua i literatura 2n ESO – Castellnou Editora Valenciana; Brúixola Llengua 8 EGB – Editorial Anaya
- 7) Llibres que tracten els mitjans informatius i Internet o textos multimèdia. -



- |   |   |
|---|---|
| 8) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia. | Llengua i Literatura 4 ESO – Marjal; València: llengua i literatura 4t ESO – Oxford Educació.                                   |
| 9) Llibres que tracten els mitjans informatius, la publicitat, i Internet o textos multimèdia.                      | -   |
| 10) Llibres que tracten els mitjans informatius, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.               | -   |
| 11) Llibres que tracten la publicitat, els relats mediàtics i Internet o textos multimèdia.                         | Enllaç 2n ESO València llengua i literatura – Bromera Edicions; València: llengua i literatura – Castellnou Editora Valenciana. |

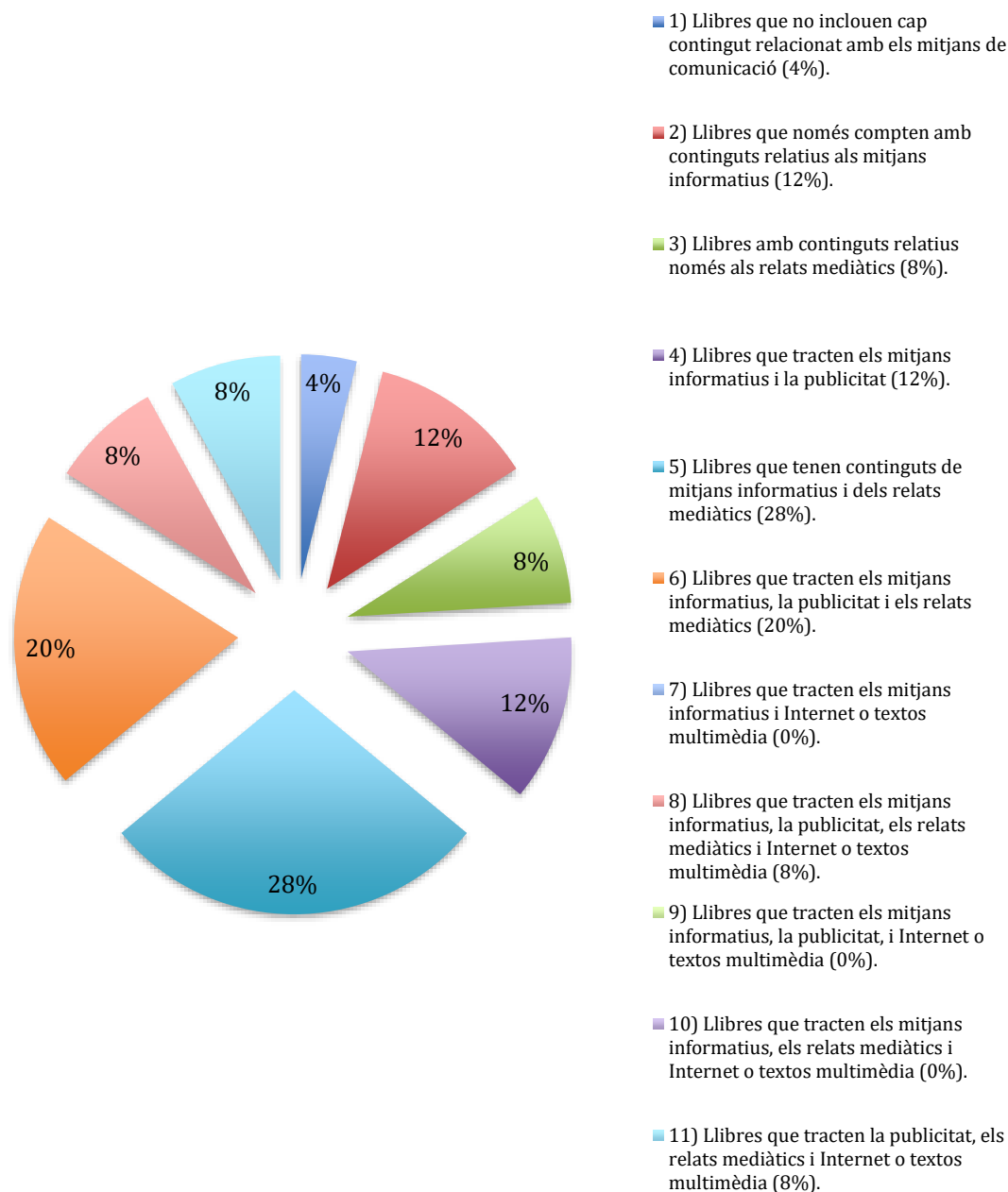
Taula de distribució dels llibres de text en diferents categories de l'assignatura València: llengua i literatura.  
Font: elaboració pròpia.

Com podem veure a la taula, la categoria 5, formada pels llibres que tracten els mitjans informatius i els relats mediàtics és la que inclou un major nombre de llibres, arribant a un 28% dels manuals escolars analitzats de l'assignatura de València: llengua i literatura. Aquest fenomen però, creiem que el podem explicar pel fet que el corpus de materials el formen llibres de diversos plans educatius i que molts d'ells es van projectar quan les NTIC no estaven tan esteses.

Tot seguit, hi trobem la categoria 6, que la formen un 20% dels llibres analitzats i que compten amb continguts relatius als mitjans informatius, a la publicitat i a la propaganda i als relats de masses. La resta de categories queden ja lluny, ocupant entre un 4% (categoria 1) i un 12% (categories 2 i 4). Crida la nostra atenció però, que hem trobat un 8% dels llibres (categoria 3) que només fan referència als relats mediàtics dintre dels continguts relatius dels mitjans de comunicació així com que les categories 7, 9 i 10 no inclouen cap llibre. Amb tot, també hem trobat llibres que no tenen cap contingut relacionat amb els mitjans de comunicació de masses (categoria 1) així com llibres que només hi fan referència als mitjans informatius (categoria 2). Per altra banda, només un 8% dels llibres entra a la categoria 8, o, dit d'altra manera, només dos dels vint-i-cinc llibres que conformen el corpus de llibres analitzats de l'assignatura de València: llengua i literatura tracten els continguts propis dels mitjans de comunicació d'una manera integral.

Així, per tal d'oferir les dades d'una manera més clara i seguint el plantejament que hem fet en apartats anteriors, hem elaborat el següent gràfic:

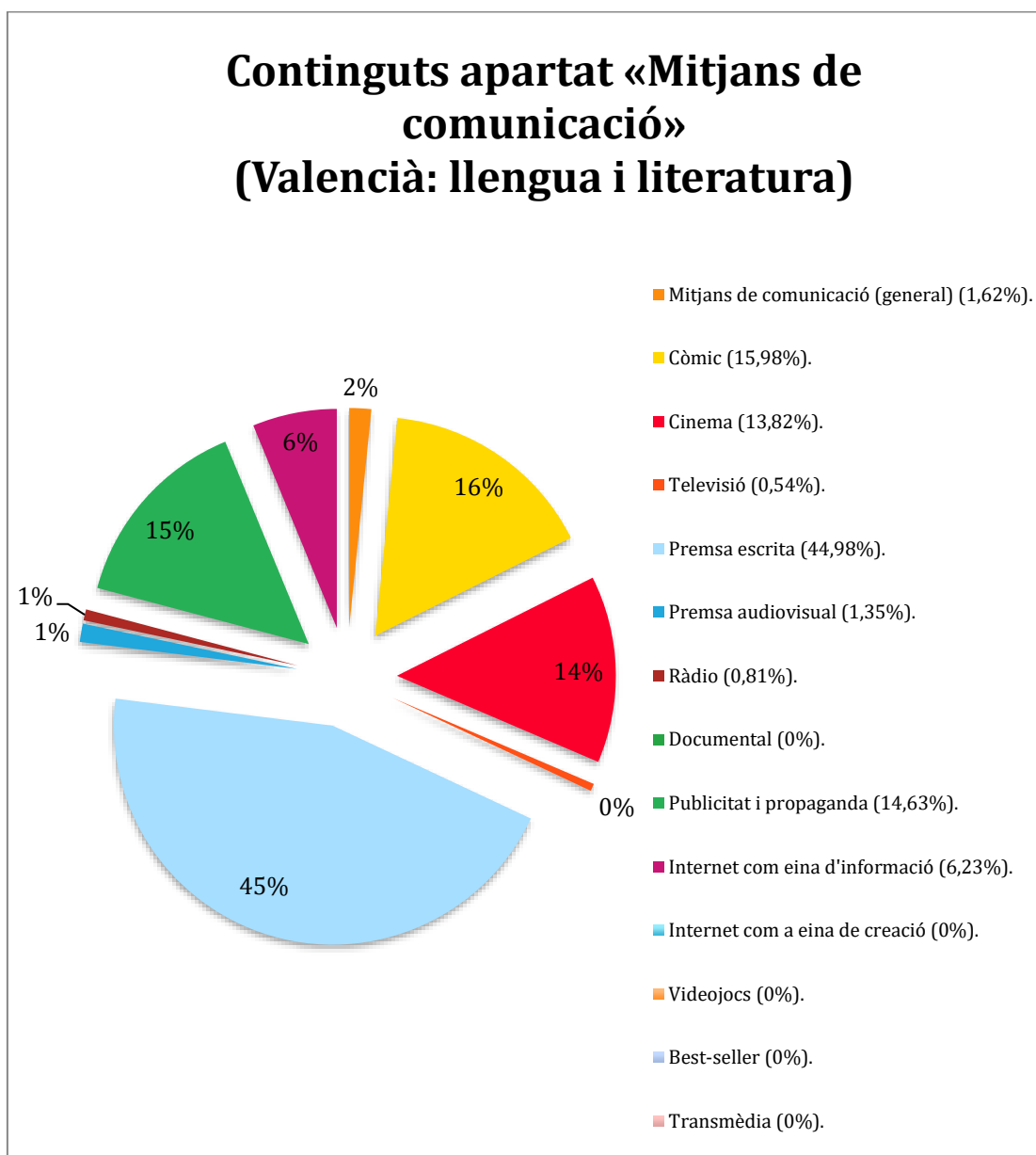
### Distribució dels llibres segons categories (Valencià: llengua i literatura)



Gràfic representatiu de la distribució de llibres en categories atenent als seus percentatges (Valencià: llengua i literatura).

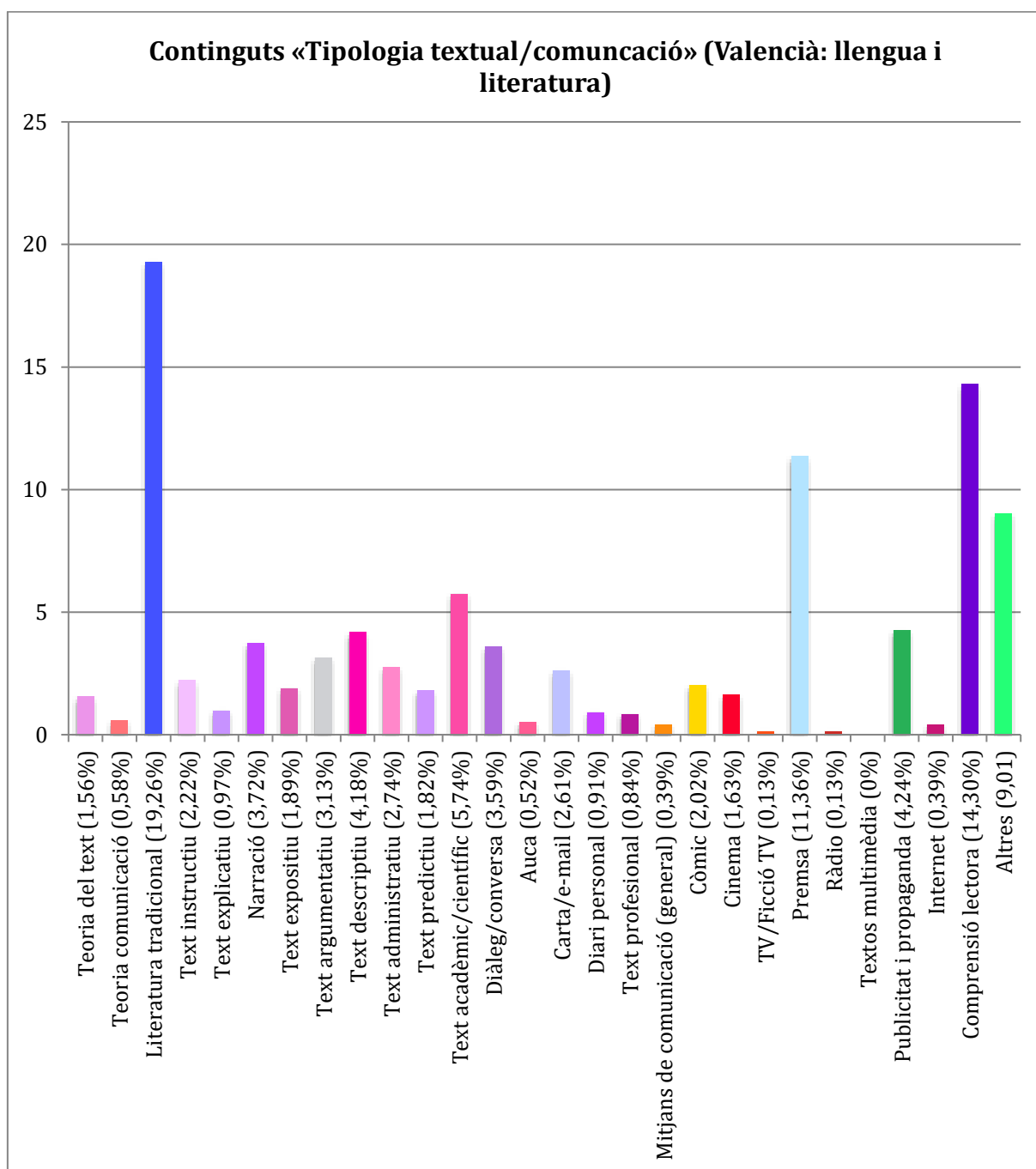
Pel que fa als continguts en comunicació, hem de dir que hem observat, d'igual manera que en l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* un gran predomini dels mitjans informatius, sobre tot, en premsa escrita, que ocupa un 45,60% dels continguts

relacionats amb els mitjans de comunicació de masses. A continuació, hi trobem relats de masses com el còmic (16,20%) o el cinema (14,01%). La televisió, però, només ocupa un 0,27%. Des de la nostra perspectiva, es mostra doncs que els relats mediàtics millor considerats a la seua relació amb les belles arts tradicionals són els que millor s'adapten als manuals escolars. Aquells més que sovint es relacionen de manera pejorativa amb els mitjans de masses, com la televisió, queden més enrere.



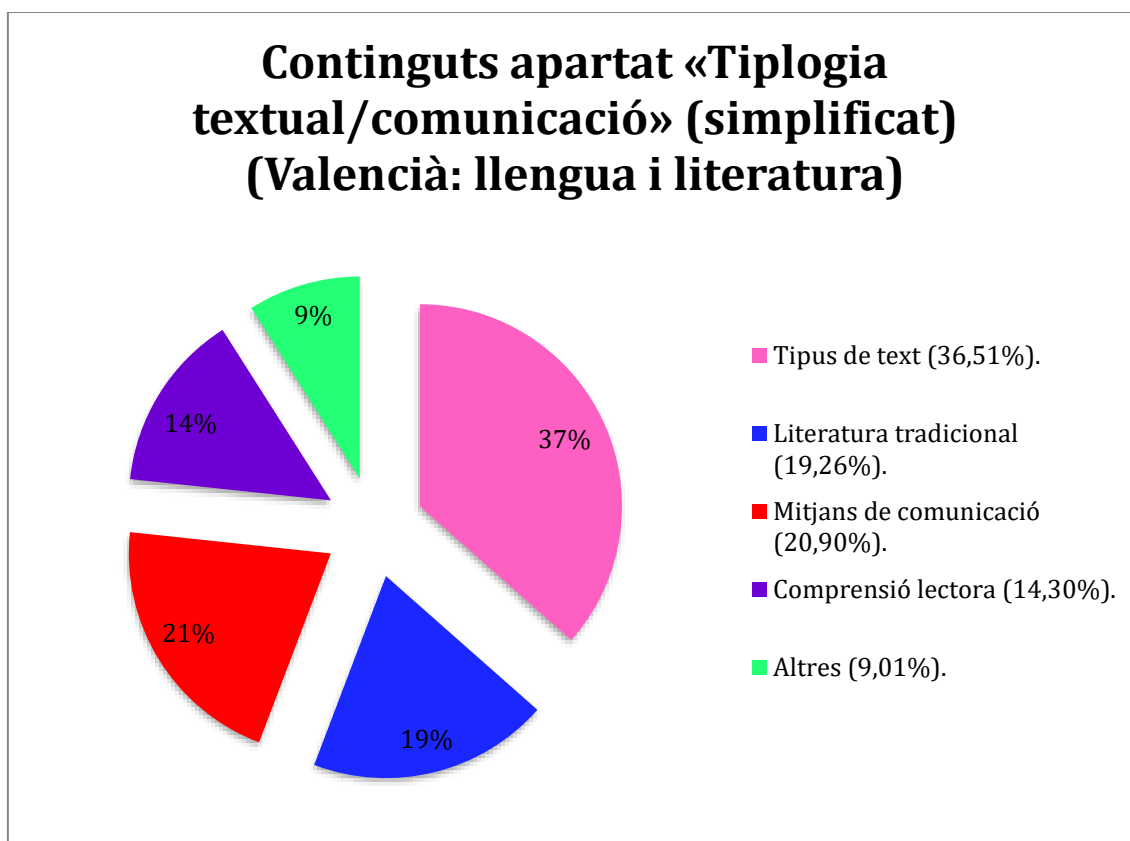
Gràfic representatiu dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació dels llibres de l'assignatura *Valencià: llengua i literatura*. Font: elaboració pròpia.

Com ja hem observat a l'assignatura de *Lengua castellana y literatura*, la majoria dels continguts relacionats amb els mitjans de comunicació de masses queden inclosos dintre de l'apartat de «Tipologia textual/comunicació». Com es pot veure al següent gràfic, dintre d'aquest apartat, la premsa és el mitja de comunicació que més espai ocupa als llibres de text analitzats, arribant a un 11,36%. El còmic es queda a un 2,02% i el cinema a un 1,63%. La ràdio i la televisió (en general) es queden tan sols a un 0,13%. D'igual manera que en els manuals analitzats de *Lengua castellana y literatura*, la carta i el correu electrònic (2,61%) ocupen més espai que el còmic i el cinema.



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» dels llibres de l'assignatura Valencià: llengua i literatura. Font: elaboració pròpia.

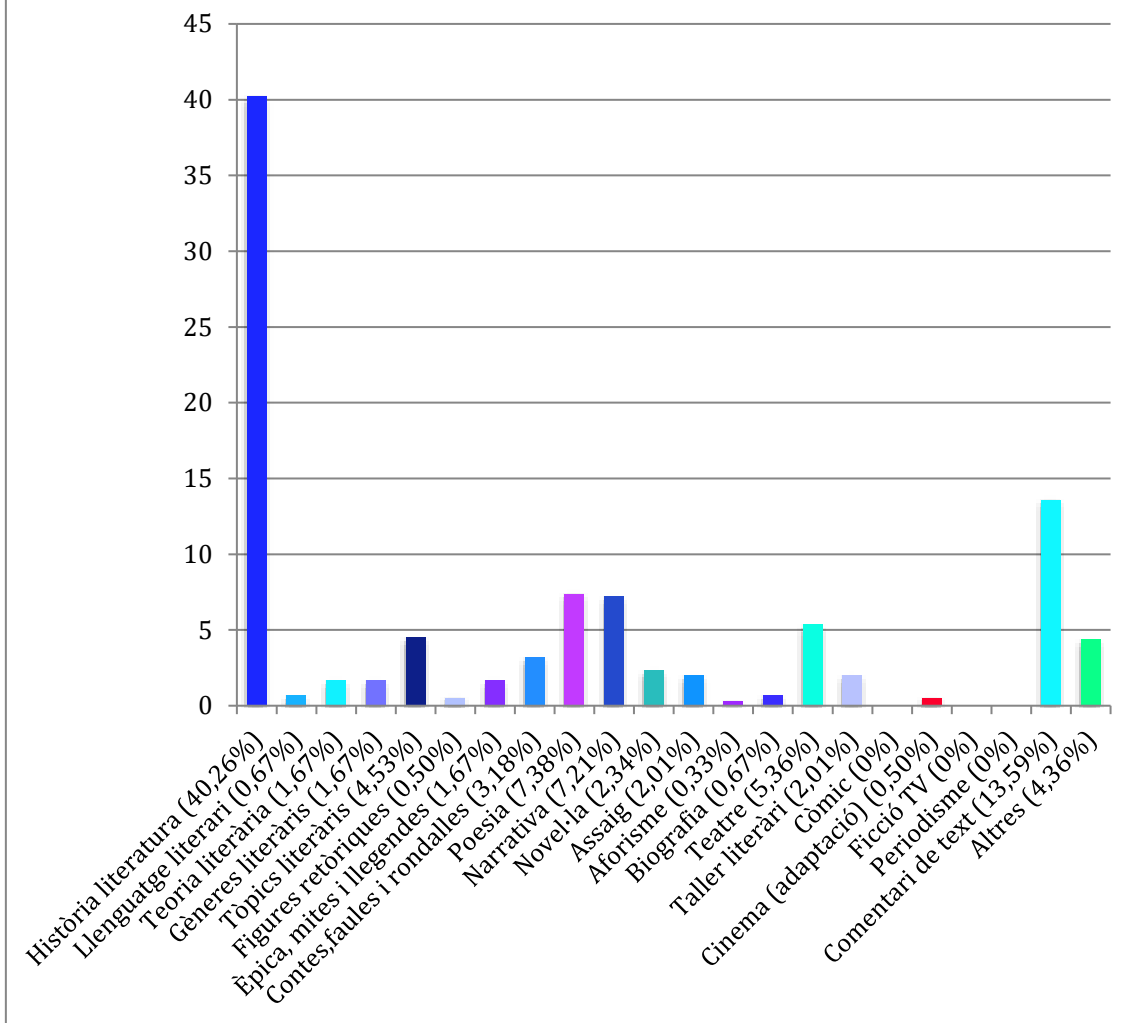
Amb una visió simplificada, podem observar que el percentatge d'espai que ocupen els mitjans de comunicació queda igualat amb el de *Lengua castellana y literatura*. No obstant això, sí que hi trobem que l'espai dedicat a la literatura dintre d'aquest apartat és superior al cas de l'àrea de castellà, tal com es pot apreciar al següent gràfic:



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació» (Valencià: llengua i literatura).  
Versió simplificada. Font: elaboració pròpia.

De manera semblant amb el cas de *Lengua castellana y literatura* no hi trobem gaire continguts relacionats amb els mitjans de comunicació o els relats mediàtics dintre de l'apartat «Literatura». Amb tot, hem de reconèixer, com es pot veure al següent gràfic, que sí que hem observat la introducció del cinema sempre com a adaptació literària (0,50% dels continguts). Un pas que considerem com a positiu però al mateix temps insuficient per la formació de lectors i lectores *transmèdia*.

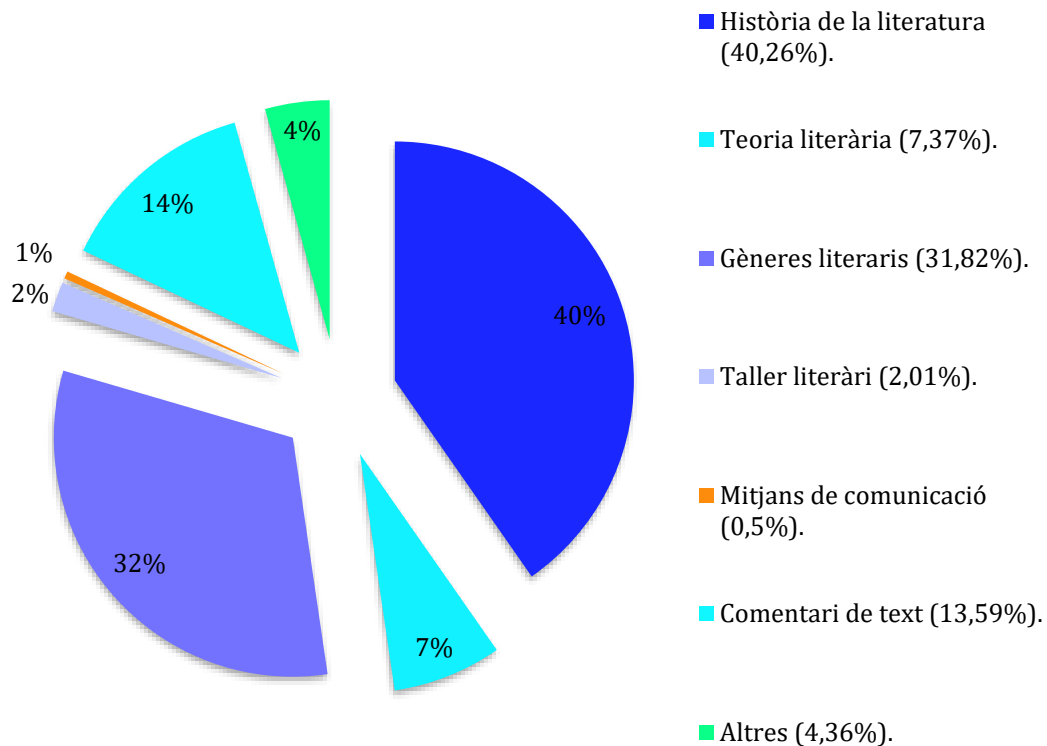
## Continguts «Literatura» (Valencià: llengua i literatura)



Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Literatura» dels manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura. Font: elaboració pròpia.

Amb una versió simplificada d'aquest gràfic, podem observar millor el percentatge que ocupa la didàctica historicista dintre de l'educació literària. Tot seguit, trobem els gèneres literaris, el comentari de text i la teoria de la literatura. Crida també la nostra atenció el poc espai dedicat a la pràctica i l'experimentació del fet literari en primera mà, és a dir, a produir també literatura, doncs el taller literari només ocupa un 2,01%.

## Continguts apartat «Literatura» (Valencià: llengua i literatura- *simplificat*)



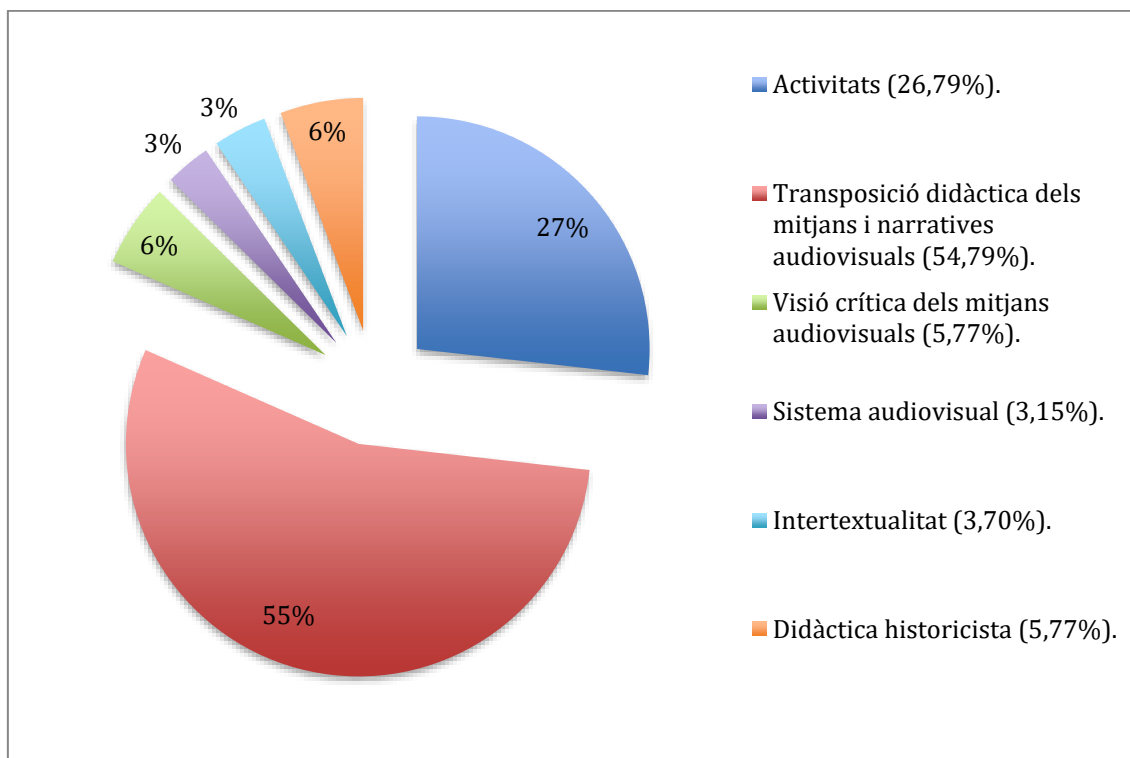
Gràfic representatiu dels continguts de l'apartat «Literatura» (Valencià: llengua i literatura). Versió simplificada.  
Font: elaboració pròpia.

### 9.2 Resultats de l'anàlisi qualitativa.

En primer lloc, hem de dir que tot i que en l'apartat anterior hem optat per separar els resultats referents a l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* dels de *Valencià: llengua i literatura*, en aquest punt de la nostra investigació creiem que resulta més enriquidor així com més fàcil –i menys repetitiu per al lector- el tractament d'aquests resultats com un sol conjunt.

Així doncs, hem de dir que en termes generals, la majoria d'unitats de significat que hem analitzat pertanyen a la categoria «Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals» seguida per la categoria d'«Activitats». A una llarga distància

ja queden les categories de «Visió crítica dels mitjans audiovisuals», «Sistema audiovisual», «Intertextualitat» i «Didàctica historicista aplicada als mitjans audiovisuals». La distribució per percentatges queda així doncs, de la següent manera:



Representació gràfica de les categories atenent a la distribució de les unitats de significat en cada categoria. Font: elaboració pròpia.

Com es podia predir, la major part de les unitats de significat estan incloses dintre de la categoria «Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals», que esdevé així la primera categoria per volum d'unitats de significat. Amb tot, crida la nostra atenció que la categoria «Didàctica historicista aplicada als mitjans audiovisuals» estigui en tercera posició, junt amb la categoria «Visió crítica dels mitjans audiovisuals». Aquest fet ens indica, des de la nostra perspectiva, que en no poques ocasions s'apliquen velles –i moltes vegades errònies- metodologies didàctiques a les noves narratives audiovisuals.

I encara més, hem de dir que dintre de la categoria «Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals» hem trobat 95 unitats de significat que hem qualificat com una transposició didàctica incompleta o incorrecta. Això suposa gairebé un 19% de les unitats de significat incloses en aquesta categoria. Amb tot, creiem adequat tenir



present que moltes de les unitats de significat correctes, com veurem més endavant, obeeixen a conceptes tan bàsics dels mitjans de comunicació que difícilment poden estar mal.

Si bé és cert que el percentatge anterior pot semblar baix en comparació a les unitats de significat analitzades dintre d'aquesta categoria, des de la nostra perspectiva hem de dir que, per norma general, la major part de les unitats de significats relatives a la transposició didàctica dels conceptes teòrics dels mitjans de comunicació i les seves narratives responen a conceptes molt bàsics del llenguatge audiovisual. Per tant, no entrarem a analitzar aquelles unitats de significat que tenen a veure amb allò més elemental dels mitjans de comunicació, llavors creiem que no aportaria res significatiu al nostre treball.

Així doncs, hem trobat diferents unitats de significat incorrectes o incompletes relatives als conceptes comuns dels mitjans de comunicació audiovisuals. Les primeres que hem analitzats, representen explicacions incorrectes dels mitjans audiovisuals, i que, avui en dia cauen pel seu propi pes, com ara les unitats TDC207, TDC208, TDC209, TDV208 i TDV209 :

- TDC207 “Los medios audiovisuales se caracterizan por la simultaneidad en la emisión y en la recepción de sus mensajes de modo que el receptor no tiene posibilidad de repasarlos”. (pàg. 10 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació).
- TDC208 “Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDC209 “Los **medios de comunicación audiovisuales** son medios de comunicación de masas ya que llegan al mismo tiempo a mucha gente; televisión, cine, radio o Internet son los más importantes.” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño).
- TDV208
- “Els **usuaris** dels mitjans **audiovisuals** reben els noms següents: **espectadors** en el cas de la televisió i el cinema, **oients** en el de la ràdio, i **lectors** en el de la premsa.” (pàg. 10 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).
  - “La **comunicació** consisteix en la transmissió de **missatges** d'un **emissor** a un **receptor**, amb qui comparteix mateix **codi**.” (pàg. 10 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV209 “Els **principals mitjans audiovisuals** són la **premsa**, la **ràdio**, la **televisió**, el **cinema** i les **xarxes socials**.” (pàg. 11 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

La primera de les unitats de significat anteriors s'equivoca, des de la nostra perspectiva a l'abordar com a tret característic dels mitjans de comunicació audiovisuals l'emissió i la recepció dels seus missatges. No només per la existència d'Internet i els canvis que ha suposat en la transmissió i recepció dels missatges audiovisuals, sinó que aquesta simultaneïtat ja va deixar de ser un tret rellevant amb l'aparició dels sistemes de reproducció gravació domèstica en cintes magnètiques.

La segona unitat, TDC208, considerem que a l'afirmar que el visionat de missatges audiovisuals requereix menys esforç que la lectura de llibres cau en l'error doble de menysprear a l'espectador per una banda, així com als missatges audiovisuals per altra. Com hem vist al llarg del marc teòric, fins i tot la comprensió de la pel·lícula més comercial requereix un esforç considerable per part del públic (Carroll, 2002).

La unitat TDC209 estableix com a tret definitori el fet que els mitjans de comunicació audiovisuals són massius. Tret que si bé és cert, obvia que també altres mitjans de comunicació són massius tot i que no són necessàriament audiovisuals com ara els còmics, la premsa (escrita o digital) i la literatura *best-seller*. A més a més, els exemples que hi dona s'obvien els videojocs.

Per últim, les dues darreres unitats de significat les hem qualificat com a incorrectes perquè, tot i que en principi no estan del tot malament, suposen –i perpetuen– una passivitat (espectadors i oients) en els receptors dels relats mediàtics front als lectors de premsa, redueixen la comunicació a una ximple transmissió d'informació i obvien els videojocs i Internet (tot i que es mencionen les xarxes socials, Internet és més que aquestes) com a principals mitjans audiovisuals.

Creiem adequat insistir en la qüestió dels videojocs ja que, en primer lloc, suposen, com ja hem vist, una gran innovació narrativa capaç d'assolir allò que altres mitjans com ara la novel·la o el cinema no han pogut aconseguir per les seves característiques tècniques i, en segon lloc, perquè suposa una facturació de milers de milions d'euros i congrega a 15 milions de jugadors dintre de les fronteres de l'estat espanyol (González, 11/04/2017).

A aquestes unitats de significat criem adequat sumar una darrera unitat, la unitat TDC222, que du a terme una explicació incorrecta dels mitjans de masses. Com es pot veure en la unitat de significat sota aquest paràgraf, s'omet dintre dels mitjans de comunicació de masses (tant tradicionals com digitals) el cinema, el còmic, i fins i tot,

els llibres. Aquest fet creiem que suposa una errada que allunya la transposició didàctica d'allò que podríem suposar com a desitjable.

TDC222 “Los **medios de comunicación de masas tradicionales** –prensa escrita, radio y televisión- conviven actualmente con los **medios digitales**, que permiten el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías: prensa digital, blogs, wikis, redes sociales, sitios web, aplicaciones para tabletas, juegos en red...” (pàg. 106 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).

A més a més, hi trobem unitats de significat relatives a les funcions dels mitjans de comunicació de masses que si bé és cert que no són incorrectes en la seva totalitat, també és cert que deurien completar-se d'una manera més amplia:

TDC210 “Las funciones de los medios de comunicación son tres:

- Informar. La primera finalidad fue transmitir noticias de forma rápida y a largas distancias, puesto que los medios audiovisuales superaban con creces el alcance de los periódicos. De hecho, tanto la radio como Internet surgieron en relación con las actividades militares.
- Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.
- Entretener. Los programas radiofónicos musicales y de humor, las películas y series de televisión, los juegos de Internet, son para muchas personas una manera muy variada de llenar el tiempo de ocio.” (pàg. 133 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

TDC211 “Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216 del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé).

TDC212 “Las **funciones** de los medios de comunicación son: informar, formar y entretener. Informan sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas); forman con datos y conocimientos que se desconocen por el receptor (debates, tertulias, documentales, artículos de opinión); entretienen cuando ayudan a su audiencia a evadirse de los problemas diarios (concursos, series, películas, deportes...).” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño).

TDV210 “Com la premsa i la ràdio, la televisió **informar, educa i entreté**, encara que en aquest mitjà predomina clarament l'entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

Aquestes funcions dels mitjans de comunicació, des de la nostra perspectiva, han quedat superades pels rols que han adoptat els *mass media* a la societat postmoderna. Tal com ho veiem nosaltres, aquestes unitats de significat ometen funcions dels mitjans de comunicació com ara l'establiment de l'agenda pública al marcar allò del que es parla i, en conseqüència, del que no es parla (Castells, 2011; Coleman, McCombs, Shaw i Weaver, 2009) o la creació de marcs de comprensió i interpretació de la realitat (Lakoff, 2007; Castells, 2011). Conceptes doncs que creiem importants per a la formació del pensament crític dels discents i l'educació dels futurs ciutadans i ciutadanes.

Per altre costat, la següent unitat de significat, TDV211, suposa unes qualitats al cinema que si bé és cert que les posseeix, també és veritat que no sempre s'acompleixen. Dit en altres paraules, no sempre el cinema reflecteix la diversitat cultural –de fet moltes vegades fa tot el contrari- ni ha d'ajudar, de manera necessària, a fomentar el respecte entre les comunitats.

**TDV211** “El cinema transmet una gran diversitat de **coneixements**, tracta temes molt diversos i, alhora, és un vehicle de difusió de **cultura**. Aquest mitjà reflecteix la **diversitat cultural** en què vivim, al mateix temps que pot ajudar a fomentar el **respecte mutu** entre les comunitats” (pàg. 70 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

Un cop situem el nostre focus d'anàlisi als mitjans de comunicació de masses per separat, hi trobem que la transposició didàctica de la ràdio (prou infreqüent, com hem vist a l'apartat anterior) no té unitats de significat incorrectes o incompletes pel que fa a les explicacions de la ràdio en sí. Ara bé, creiem adequat tenir en compte que només dos dels catorze llibres analitzats de manera qualitativa han abordat la transposició didàctica de la ràdio. Així doncs, hem qualificat com a correctes les següents unitats de significat:

**TDC43** “La **radio** es, fundamentalmente, transmisión de sonidos a través de ondas que se propagan por el aire. Sus mensajes tienen como soporte: palabras, música, efectos sonoros y silencios.” (pàg. 227 del llibre *Lengua y literatura I ESO* de l'editorial Bruño).

**TDV13** “A diferència d'altres mitjans, no fa ús de la imatge, sinó exclusivament del **so**. Aquest mitjà ofereix, sobretot, emissions en **directe**, de manera que l'emissor i el receptor comparteixen un mateix temps de comunicació. Actualment, és molt **accessible**, i la grandària dels aparells ens permet escoltar-la en qualsevol lloc.” (pàg. 11 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

**TDV14** “La **ràdio** és un **mitjà de comunicació** que estimula la **imaginació**, perquè té el **so** com a **únic suport sensitiu**.” (pàg. 30 *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

- TDV15** “Es tracta d’un **mitjà de comunicació social** que presenta les característiques següents:
- **Rapidesa** en la **transmissió de notícies i predomini dels programes en directe.**
  - Gran **capacitat comunicativa i claredat dels missatges**, atès que no hi intervenen les imatges.
  - **Caràcter** clarament **unidireccional**, ja que el **missatge** va de l’**emissor** (o locutor) al **receptor** (o oient), i no a l’inrevés. Malgrat aquest caràcter unidireccional, el **telèfon**, el **correu electrònic** i el **xat** permeten als **oients** participar en directe en alguns **programes radiofònics.**
  - Altres **aplicacions**, a banda de l’ús més popular, són el servei de seguretat ciutadana i d’atenció urgent, el transport aeri i marítim i la comunicació amb poblacions aïllades.” (pàg. 30 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV16** “La **ràdio** permet la difusió de la **veu** i la **música** a un gran públic **radiooient.**” (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació [requadre superior] ).

Pel que fa a la transposició didàctica de la televisió, hem de dir que la major part de les unitats de significat que hem trobat tenen a veure, com hem mencionat abans, amb conceptes bàsics del llenguatge audiovisual així com conceptes també bàsics de la teoria de la televisió. Així doncs, no resulta estrany que una gran quantitat d’aquestes unitats de significat hagen sigut catalogades com a correctes:

- TDC50** “La televisión es un medio audiovisual que elabora sus mensajes mediante la combinación de elementos visuales y sonoros”. (pàg. 80 del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC51** “El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión:
- **Imágenes.** La televisión emplea tanto imágenes fijas (un mapa del tiempo, un gráfico de la bolsa, fotografías con voz en *off*...) como en movimiento (vídeos y películas). Pueden extraerse de la realidad, ser creadas por animación o generadas por medio del ordenador.
  - **Elementos sonoros.** Las palabras concretan, amplían o anclan los contenidos visuales; la música los refuerza o los modifica; los efectos sonoros (incluidos los ruidos) contribuyen a crear ambiente, y el silencio centra la atención en el componente visual.” (pàg. 80 del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC52** “Aunque por su lenguaje, y en parte por su técnica, la televisión pueda ser comparada con el cine, una de las notas distintivas entre ambos reside en la comunicación. La televisión es un rápido vehículo de comunicación puesto al servicio del hombre. A través de este instrumento, las noticias llegan diariamente a nuestras casas y podemos estar informados de toda clase de acontecimientos: políticos, religiosos, deportivos...” (pàg. 34 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).

- TDC53 “La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC54 “La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC55 “En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàg. 34-35 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC56 [La televisió] “es el medio de comunicación que se basa en el envío y recepción de imágenes y sonidos mediante diversos soportes. Sus características son las siguientes:
- Constituye uno de los medios más inmediatos, aunque técnicamente es más compleja que la radio.
  - Combina tres elementos fundamentales: la *imagen*, el *sonido* y la *lengua*. La imagen en movimiento es el elemento principal de este medio de comunicación y garantiza una mayor retención por parte del receptor. La imagen se apoya en recursos sonoros como la música y otros efectos musicales, y la lengua oral.
  - Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217 del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l’editorial Edebé).
- TDC57 “La **televisión** es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión. Requiere una atención completa, ya que nos envuelve con la imagen y el sonido. Para ello utiliza el lenguaje de las imágenes (o lenguaje icónico): planos, movimientos de cámara, color, iluminación; y el lenguaje de los sonidos: palabras, música y efectos sonoros.” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).
- TDC58 “Los principales géneros televisivos o tipos de programas son los informativos, las series, los deportivos y los concursos.” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).
- TDV25 “És el mitja audiovisual per excel·lència. La **combinació de recursos sonors i visuals**, així com les millores tecnològiques que se succeeixen, ho han fet possible. La televisió, com la ràdio, permet les emissions en **directe**” (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV26 “La televisió és un mitjà que evoluciona tan ràpidament com la societat. En pocs anys s’ha passat d’imatges en blanc i negre al color, l’alta definició, al a transmissió via satèl·lit i per cable de fibra òptica, a la televisió interactiva...” (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).



- TDV27 “La **televisió** és un **mitjà audiovisual** que transmet **missatges** en què es combinen la **imatge** i el **so**”. (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV28 “Aquest mitjà es caracteritza per la **immediatesa** (podem veure en la pantalla el que ocorre en aquell mateix moment en una altra part del món) i té un **àmbit de difusió molt gran**, tant geogràficament com socialment.” (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV29 “La **televisió** és un **mitjà de comunicació social** que difon **missatges en directe** o en **diferit** (gravats amb anterioritat) a un **públic nombrós i dispers**.” (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació [requadre superior]).
- TDV30 “Els **usuaris** de la **televisió** són els **teleespectadors** o **televidents**”. (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació [requadre superior]).
- TDV31 “Un **canal** de televisió és la **banda de freqüència** en què transmet una **emissora**.” (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació [requadre superior]).
- TDV32 “La **televisió** incorpora la **imatge** i el **so**, i és, per això, un mitjà pròpiament **audiovisual**”. (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació).

Així doncs, encara que creiem que aquestes unitats de significat són molt bàsiques per tal d’entendre el mitjà televisiu, considerem que la transposició didàctica realitzada en aquests casos ha sigut encertada, però insuficient si pretenem que els discents de secundària aprenguin el mitjà televisiu en la seva totalitat.

No obstant això, no podem pensar el mateix al valorar les unitats de significat referents a la narrativa televisiva més enllà del llenguatge audiovisual. Si bé hem de dir que només hem trobat dues unitats de significat que faci referència als gèneres narratius propis de la televisió:

- TDC235 “Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC236 “Las **series** relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227 *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).

Aquestes unitats de significat, que considerem massa breus per a explicar la narració serial televisiva, no representa, des del nostre parer, una correcta transposició didàctica

de la narració audiovisual en televisió. I més si tenim en compte, com hem vist, que la xicoteta pantalla està vivint des dels darrers anys del segle XX una revolució narrativa.

Si analitzem les dues unitats de significat amb detall, observem que la unitat TDC235 lliga la narració serial televisiva a la telenovel·la. Però no a la telenovel·la en sí sinó a les telenovel·les produïdes en països d'Amèrica del Sud. No considerem que açò siga incorrecte del tot, però creiem que s'hauria de tenir en compte, en primer lloc que la telenovel·la representa un gènere televisiu molt tancat amb uns codis molt marcats i lligada als relats tradicionals (Arroyo, 2006). En segon lloc, considerem que l'estructura narrativa de la telenovel·la poc té que veure amb altres sèries dramàtiques que s'emeten, normalment, una vegada a la setmana (o inclús tots els capítols de colp, com fa Netflix). Per tant, considerem erroni incloure a la mateixa categoria de sèrie dramàtica les telenovel·les amb altres sèries dramàtiques com ara *El Ministerio del Tiempo*, (Pablo Olivares y Javier Olivares, 2015-2018) *Crematorio* (Jorge Sánchez-Cabezudo, 2011) o *Nit i dia* (Lluís Arcarazo i Jordi Galceran, 2016), així com les sèries còmiques i les sèries de la vida quotidiana. Per últim, pensem que s'hauria de tenir present també que moltes telenovel·les de països sud-americans són produïdes per capital de cadenes dels Estats Units (Martel, 2010) i que també es produeixen moltes telenovel·les a l'estat espanyol.

De la unitat TDC236, només hem de dir que establir com a definició de les sèries de televisió que contenen històries de ficció (quan ja hem vist que a vegades no, com ocorre amb *The Wire* (David Simon i Ed Burns, 2002-2008) o fins i tot poden ser sèries documentals com *Making a murderer* [Moira Demos i Laura Ricciardi, 2015-actualitat]); tenen nombrosos capítols (ometent a les mini-sèries) i que moltes són de producció estrangera però que cada cop és més freqüent que es produeixen més sèries televisives a Espanya queda –molt– lluny del que podríem considerar com a desitjable.

A més a més, creiem que quan s'aborda la qüestió del gènere de les sèries còmiques es deuria de fer una millor transposició didàctica. Pensem així ja que l'estàndard de la sèrie còmica o de les comèdies de situació (*sitcom*) també es troba prou codificat, tot i que sovint aquests codis han estat superats i transgredits per les mateixes comèdies de situació com van fer sèries com ara *Seinfeld* (David Letterman i Jerry Seinfeld, 1989-1998) o la sèrie creada per Ricky Gervais i Stephen Merchant i posteriorment adaptada als EE.UU. per Greg Daniels (2005-2013) *The Office* (Rey, 2011).



Pel que fa a la resta de programes considerats com a entreteniment, ens hem trobat amb les següents explicacions:

- TDC230 “Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC231 “Telerrealidad. Es el conjunto de los programas que buscan el espectáculo en la vida real. Hay de muchos tipos:  
-Programas dedicados a la vida privada de personajes famosos.  
-*Talk shows*, en los que algunas personas cuentan sus peripecias, a veces muy íntimas, delante del público.  
-Programas que colocan a personas en situaciones límite (encerrados durante semanas en una casa, aislados en la naturaleza, etc.) y observan sus reacciones.” (pàg. 142 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC233 “Los **concursos** son programas en los que gente corriente o bien gente famosa exhibe sus habilidades o su comportamiento. Se pone en juego el espíritu competitivo. Se da participación a los telespectadores a través del teléfono, del correo postal, del correo electrónico y, principalmente, de los mensajes electrónicos (SMS).” (Pàg. 227 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).

Com es pot comprovar, en cap moment s’explica que la major part d’aquests tipus de programes de *telereality* –per no dir tots- i com ja hem vist prèviament al marc teòric, tenen més relació amb el camp de la ficció que amb la realitat pròpiament dita. En aquest sentit, criem, des de la nostra òptica, que, seria convenient una millor explicació de la producció d’aquests programes i del paper del guió –i dels guionistes- en la creació d’aquest tipus d’espais televisius.

Per altre costat, i degut a que hem trobat no poques unitats de significat que hi fan referència als gèneres informatius als mitjans audiovisuals, hem de dir que moltes d’aquestes explicacions són incorrectes o, almenys, poc ajustades a les teories més recents sobre els gèneres informatius en televisió, ràdio i la resta de mitjans audiovisuals.

En primer lloc, hem de dir que si bé ens sembla adequat el considerar la necessitat de transmetre les notícies amb un criteri d’objectivitat, no deixa de ser cert que aquesta objectivitat és si més no una meta gairebé impossible. Ara bé, com mostra la unitat de significat que hi mostrem a continuació, un transposició didàctica que dota al documental d’un criteri d’objectivitat -que no és imprescindible per a fer un documental- pot suposar un pas enrere per a la seva educació mediàtica.

TDC225 “Además de los telediarios, hay programas en los que se transmite información con objetividad; nos referimos sobre todo a los documentales”. (pàg. 140 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).

En segon lloc, trobem unitats de significat sobre els programes informatius molt simples i que hi fiquen més èmfasi i la durada i periodicitat d’aquest tipus de programes que en les característiques dels informatius.

TDC226 “El telediario es un programa de algo más de media hora de duración en que se da información acerca de la actualidad”. (pàg. 140 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).

TDC228 “Los **informativos** relatan los acontecimientos actuales de la vida real. Los periodistas seleccionan los hechos y las imágenes, y redactan las noticias. Los informativos pueden ser:

- **Informativos diarios:** telediarios, noticiarios y noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad del sonido y de la imagen.
- **Reportajes:** Elaboran en detalle algunas noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad el sonido y de la imagen.” (pàg. 227 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).

De les unitats de significat que hem vist dalt hem de dir, en primer lloc, que si podem considerar com a correcte que els informatius aporten informació sobre temes d’actualitat, també creiem que s’hauria d’haver incidit en com els programes informatius contribueixen a crear allò que entenem com a actualitat. Per altra banda, pel que fa a la durada dels noticiaris hem de dir que normalment la seva extensió varia entre els trenta i els seixanta minuts. Si bé hi ha informatius de mitja hora de duració sol ser perquè es separa l’informatiu de l’espai dedicat als esports presentant-los així com a dos programes diferents (des de la Llei General de la Comunicació Audiovisual de 2010 no es permet inserir publicitat als espais informatius, motiu pel qual moltes cadenes han optat per l’estratègia de separar els esports de la resta d’informatius). Per tant, considerem que al definir en aquest llibre la duració dels informatius com a programes de mitja hora s’afavoreix aquesta pràctica.

A més a més, quan s’afirma que els periodistes fan una tria de les notícies, pensem que s’haurien de donar els criteris de selecció d’aquestes informacions. I, pel que fa als reportatges, hem de dir que encara que hi ha programes específics de reportatges això no exclou aquest gènere informatiu dels noticiaris.

Continuant amb els gèneres informatius, creiem aquesta unitat de significat referent a la crònica es podria haver millorat:

TDV212 “La **temàtica** de la crònica és molt variada: esports, successos, política, guerres, economia... I l'**àmbit de referència**, molt ampli: pot ser una població o una zona territorial més gran. Si els fets passen en altres països, el cronista s'anomena **corresponsal** o **enviat especial**.” (pàg. 53 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l'editorial Oxford Educació).

Tot i que en una primera lectura ens pot semblar correcta, quan llegim que si els fets passen en altres indrets del món el cronista s'anomena corresponsal o enviat especial pensem que s'hauria d'aclarir o, almenys, matissar, les diferències entre aquests dos termes. No és el mateix tenir un corresponsal a una zona determinada del món que està allí de manera continua que enviar un periodista a un lloc que es troba a les portades del diaris per algun esdeveniment important i que, quan s'esgote informativament el que haja succeït, allà torni a casa.

Per últim, creiem que la transposició didàctica dels debats en televisió també deixa prou que desitjar. Encara que siguin programes semblats a les tertúlies, pensem que els debats tenen una sèrie de trets que els diferencien d'aquestes. Per exemple, als debats el moderador té un rol més actiu que no pas a les tertúlies així com els torns de paraula estan marcats d'una manera clara. No és el mateix doncs programes de tertúlia com ara *Al rojo vivo* o *La sexta noche* (que tenen més a veure amb *Tómbola* que amb un debat pròpiament dit) que programes com *59 Segundos* on les característiques dels debat estaven més marcades. Així no podem considerar com a correcta la següent unitat de significat:

TDC227 “Los debates son programas parecidos a una tertulia. Sin embargo el tema es siempre un asunto polémico y los participantes defienden opiniones contrarias que deben argumentar”. (pàg. 141 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

Pel que respecta al cinema, hem de dir que hem trobat abundants unitats de significat correctes, però a l'igual que ocorre amb la transposició didàctica dels gèneres informatius i de la televisió i les seves narratives, aquestes explicacions obeeixen a conceptes elementals del cinema i la seua narrativa. Per altre costat, hem de dir, com he vist a la vessant qualitativa d'aquesta anàlisi, que no tots els llibres porten a terme una transposició didàctica del cinema. En aquest sentit, hem trobat que els llibres que més

espai dediquen a la narració cinematogràfica són els llibres referents a plans educatius com la Llei de 1970 i la LOGSE, tant en l'àmbit de castellà com el de valencià).

Així doncs, hem trobat les següents unitats de significat referents a la transposició didàctica del cinema com a mitjà de comunicació i que hem considerat com a correctes.

- TDC100 “El cine es un medio de transmisión audiovisual cuyos mensajes combinan elementos visuales y sonoros (palabra, música y efectos sonoros”. (pàg. 102 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC101 “A diferencia de la radio y la televisión, el cine no se transmite en directo; las imágenes y los sonidos se graban previamente en una película y se proyectan después en una sala especial equipada con una gran pantalla y potentes altavoces. El cine es un espectáculo público”. (pàg. 102 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC102 “El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje. Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC103 “El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC104 “El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en un de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDC105 “En el cine se agrupan:  
-La imagen (propia de la pintura).  
-El sonido (esencia de la música).  
-La palabra (base de la literatura).  
-El movimiento (elemento de la danza).  
-La representación (propia del teatro). (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDC106 “Podríamos decir que el cine es un conjunto de imágenes y ritmos; es narración, relato y movimiento. Con otras palabras, es el arte de narrar con imágenes”. (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDC107 “El **cine** relata historias a través de imágenes en movimiento y palabras. El cine convive con la televisión: casi todas las películas de cartelera, tarde o temprano, se emiten en la pequeña pantalla.” (pàg. 228 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño).

- TDV43 **“Fes la fitxa tècnica d’una pel·lícula**  
 Què és el cine sinó una manera de narrar històries amb imatges en moviment i so? Aquest trimestre l’aprofitarem per a aproximar-nos al llenguatge del cinema  
**Com és que les imatges es mouen?**  
 En la filmació d’una pel·lícula, la càmera realitza moltes fotografies successives a un ritme vertiginós. Si observes una d’aquestes fotografies (anomenada fotograma) veuràs que és com qualsevol altra fotografia: una imatge fixa. Però quan es reproduïxen en una pantalla a raó de 24 per segon, es produïx la reconstrucció del moviment, l’ull humà té la sensació de percebre la realitat en moviment.” (pàg. 93 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV44 **“Gèneres cinematogràfics.** En primer lloc, cal determinar a quin gènere pertany un film. Segons el contingut i l’estructura, les pel·lícules es classifiquen en diversos gèneres, cada un dels quals té unes característiques diferents: fantàstic, ciència ficció, bèl·lic, drama, comèdia, de terror, històric, etc.” (pàg. 113 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV45 **“Història i personatges.** La determinació i l’anàlisi de l’argument, de l’estructura i dels personatges els has vist en el *Llegim* de les unitats 2 i 4, per això et recomanem, que si cal, els consultes.” (pàg. 113 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV46 **“Espai filmic.** Per tal d’analitzar els llocs més importants en què s’esdevenen els fets, s’ha de distingir entre espais exteriors i interiors, i observar si es tracta d’espais naturals o de decorats. Sovint, aquests espais influïxen en els personatges (espais opressius, alliberadors...) o són un reflex de la seua manera de ser. També convé analitzar què suposa de vegades el trànsit d’un espai a un altre.” (pàg. 113 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV47 **“Temps filmic.** Cal analitzar com està contada la pel·lícula des d’un punt de vista temporal: si hi ha una continuïtat, el·lipsis o *flashbacks*.” (pàg. 113 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV48 **“El cinema és art, però també és comunicació.** A més de l’argument, inclou sempre la manifestació d’un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una **gran difusió**” (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV49 **“El cinema és un mitjà audiovisual de comunicació de massa** que combina **imatge i so** en els seus **missatges**.” (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).  
**“El missatge del cinema es concreta en les obres cinematogràfiques, és a dir, les pel·lícules, que contenen una història i que s’han filmat per a projectar-se inicialment en sales a un públic nombrós.”** (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

- TDV50 “Productes cinematogràfics  
Dins de les **pel·lícules** cal distingir diversos **productes**:
- Si tenim en compte la durada de la pel·lícula, distingirem el **curtmetratge**, pel·lícula breu d’un màxim de 35 minuts de projecció.
  - Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les **superproduccions**, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l’argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.
  - Pel que fa a l’origen del guió, destaquen les **adaptacions cinematogràfiques** d’obres literàries, principalment novel·les o biografies.
  - Quant al contingut, convé ressaltar el **documental**. Es tracta d’una pel·lícula de no-ficció que pretén ser una mena de crònica d’uns fets o un informe de caràcter divulgatiu sobre un aspecte de la realitat” (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

Respecte a la narrativa pròpia del cinema hem trobat les següents unitats de significat:

- TDC118 “En una pel·lícula, el espectador contempla la narración de una historia, cuya ordenación se prepara en el montaje. En este proceso se seleccionan las tomas y se elige el tiempo fílmico, es decir, el orden de presentación de los hechos. Para ello existen distintos tipos de montaje, que suelen combinarse en un mismo filme”. (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC119 “Montaje continuo. Se respeta el tiempo real en el que transcurre la acción”. (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC120 “Montaje discontinuo o elíptico. Se producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas
- Si el salto se produce hacia atrás, constituye un *flash-back*.
  - Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un *flash-forward*.” (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC121 “Montaje perspectivista. Una misma acción se ofrece desde el distinto punto de vista de distintos personajes”. (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC122 “Montaje alterno. Se presentan de forma alterna distintas secuencias que ocurren simultáneamente, aunque en lugares diferentes”. (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC123 “El plano es el encuadre desde el que se toma la imagen. Los tipos de plano se relacionan con el tamaño de la figura humana que se ofrece al filmar”. (pàg. 104 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC124 “El ángulo es el punto de vista físico desde el que se registra la escena”. (pàg. 104 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).



- TDC125 “Un punto de vista es la forma concreta en que se perciben y se presentan unos acontecimientos determinados”. (pàg. 105 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC126 “Si los hechos se presentan a través de una sola voz, nos hallamos ante un punto de vista único. En cambio, cuando varios narradores cuentan los mismos sucesos, se trata de un punto de vista múltiple”. (pàg. 105 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC127 “El cine tiene un lenguaje propio, formado no solo por palabras, sino fundamentalmente por imágenes.” (pàg. 33 del llibre *Lengua española y literatura 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC128 “También el lenguaje del cine se puede analizar mediante los distintos planos en que son presentadas las imágenes”. (pàg. 33 del llibre *Lengua española y literatura 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC129 “Lo importante del lenguaje cinematográfico es que la palabra está supeditada a la imagen.” (pàg. 34 del llibre *Lengua española y literatura 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDV54 “Pla cinematogràfic. És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV55 “Seqüència. És un conjunt de plans en els quals es desenvolupa una situació concreta de la història que es narra dins d’un mateix espai. Dins d’una seqüència no hi ha talls temporals.” (pàg. 135 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV56 “Aquests recursos tenen gran importància per a la comprensió dels fets o dels personatges: per exemple, un primer pla d’un personatge s’usa sovint per a expressar el seu estat anímic o pot haver una seqüència que siga molt important per al desenvolupament de la història...” (pàg. 135 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV57 “Música. Generalment reforça o subratlla aspectes molt diversos: estat emocional dels personatges; circumstàncies de perill, de sorpresa, d’esperança...; ritme de desenvolupament dels fets, etc.” (pàg. 135 del llibre *Educació Secundària 1 - Valencià: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).
- TDV58 “Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- TDV59 **B Elements comuns amb el relat literari**  
 “Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).
- TDV60 **B1 L’espai**  
 “Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més d’això, el canvi d’espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).
- TDV61 “Aquest espai quasi mai és real: es construeix a partir de l’escenografia, la

- il·luminació, el vestuari... és a dir, tot allò que s'anomena **posada en escena**. Més tard, a més, el muntatge permetrà la manipulació d'**espais reals** i la creació d'**espais imaginaris**.” (pàg. 126 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).
- TDV62** “D'altra banda, l'enquadrament fet a través d'una càmera permet parlar de l'espai *in*, aquell que entra en quadre i que serà visible per l'espectador, i de l'espai *off*, la part que queda fora de camp. Aquest darrer pot ocultar informació a l'espectador, crear expectatives, pressuposar accions, etc., amb tanta o més força que si foren mostrades explícitament. Així, a partir de l'expressió –de pànic, de plaer, etc.- del protagonista que mira l'espai *off* (un lloc que no apareix en pantalla) i el context, ens imaginem quina en pot ser la causa”. (pàg. 126 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).
- TDV63** **B2 El temps**  
 “Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: el **temps de la història** i el **temps del discurs**” (pàg. 127 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).
- TDV64** **“1 El temps de la història**  
 En el relat, s'hi aporten dades sobre:
- L'**època** dels fets, és a dir, quan ocorren i en quin context històric. Aquesta informació es pot facilitar directament o bé mitjançant al·lusions.
  - El **transcurs** o la **durada** dels fets, que indica el temps real que transcorre entre el principi i el final de la història.”
- TDV65** **“2 El temps del discurs**  
 El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l'**ordre**, bé la **durada**:
- Ordre**. Fa referència a la successió dels esdeveniments en el relat. Es pot seguir l'ordre cronològic natural dels fets o bé alterar-lo de maneres diferents:
    - Retrocessió**. L'acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s'anomena *flashback*. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.
    - Anticipació**. El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s'anomena *flashforward*. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.
    - Simultaneïtat**. Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.
  - Durada**. Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l'extensió amb què són referits al relat. Pel que fa a les alteracions de la durada tenim:
    - Recapitulació** o **resum**. Quan un període de temps llarg es



resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.

- **El·lipsi.** Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intranscendents per al desenvolupament de la trama.
- **Extensió.** Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans." (pàg. 127 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

**TDV66 “Elements propis del relat cinematogràfic**

El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària, i, a més, amb uns recursos visuals propis que ajuden a contar la història sense paraules” (pàg. 128 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

**TDV67 “C1 El punt de vista**

En el cinema, la sensació de moviment en la pantalla pot provenir del desplaçament de les persones i dels objectes, del de la càmera o de tots dos alhora. Els moviments de la càmera són:

- a) **Panoràmica.** Consisteix en una rotació de la càmera, que es mou sobre un tríode. Facilita una visió de conjunt àmplia del lloc dels fets.
- b) **Tràveling.** Es tracta del desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els desplaçaments dels personatges.
- c) **Zoom.** És la manipulació de l'objectiu de la càmera, de manera que, sense moure-la, es pot canviar l'enquadrament i acostar o allunyar les figures.
- d) **Grua.** La càmera se situa suspesa en un aparell per damunt dels personatges i permet filmar des de diferents punts de vista i fer tots els moviments. És la tècnica més utilitzada.” (pàg. 128).

**TDV68 “C2 La cohesió cinematogràfica**

Els recursos de cohesió que s'utilitzen per a organitzar la narració cinematogràfica a través del muntatge són: el **ràcord** per a la unió dels plans i els **signes de puntuació** per a la unió de seqüències.

- a) **Ràcord.** És la relació de continuïtat entre dos plans, que estableix una sèrie de normes relatives a la unitat d'acció i a la construcció de l'espai filmic. Per exemple: un personatge o un objecte que es mouen en una direcció en un pla, es mouen en la mateixa direcció en el següent; la direcció de les mirades dels personatges en una conversa ha de ser oposada, etc.
- b) **Els signes de puntuació.** En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:
  - **Tall en sec.** El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.
  - **Fosa en negre.** La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i

dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.

- **Fosa encadenada.** Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.
- **Fosa encadenada sonora.** Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior." (pàg. 128 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

TDV69 "Les **unitats expressives** bàsiques del **llenguatge cinematogràfic** són les següents:

- **El pla.** És el **conjunt de fotogrames que corresponen** a una sola filmació (des que es prem el disparador fins que s'atura).
- **L'escena.** És el **conjunt de plans** que formen una **unitat dramàtica** (equivalent a l'escena en una obra teatral).
- **La seqüència.** És la **successió** d'escenes en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d'espai i temps (l'equivalent a l'acte en una obra teatral)." (pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre]).

Ara bé, moltes d'aquestes unitats de significat, tot i que també fan referència a conceptes molt bàsics del llenguatge audiovisual i dels elements narratius del cinema, les hem trobat incorrectes o incompletes. No obstant això, hem optat per separar-ho en diferents codificacions per tal de fer-ho més accessible la lector.

Així doncs, per exemple, creiem que quan s'aborda la qüestió del muntatge cinematogràfic es reafirma sense dir-ho d'una manera manifesta el muntatge de la típica de Hollywood ja que no hi ha cap referència al muntatge d'Eisenstein o als muntadors soviètics (recordem que aquestes tècniques s'empren també en superproduccions nord-americanes). A més a més, quan es fa referència als bots en la cronologia del relat o, en el temps de la història, com ocorre en la unitat de significat TDC237, creiem que no s'hauria de limitar només al *flashback* o al *flash-forward*, sinó que també s'hauria d'incloure altres bots com ara el *flash-side* que han sigut explotades per sèries de televisió exitoses com ara *Lost*.

TDC237 "Montaje discontinuo o elíptico. Se producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas

- Si el salto se produce hacia atrás, constituye un *flash-back*.
- Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un *flash-forward*." (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).

Per altra banda, com es pot veure a les unitats de significat de dalt, es recorre freqüentment als símils entre el cinema i les novel·les, el teatre així com la llengua en general. Des de la nostra perspectiva, creiem que seria més adequat tractar el cinema en els seus propis termes, en especial quan es fa referència a les transicions cinematogràfiques a les que s'anomena signes de puntuació. No som qui per a discutir aquest símil didàctic, però creiem adequat només manifestar que sovint la puntuació a un film no es veu gràcies a les tasques dels muntadors i, fins i tot, podríem dir que un bon muntatge no s'hauria de notar a ulls de l'espectador (Sánchez-Biosca, 1996). A més a més, no és infreqüent que la transició entre dos plans cinematogràfics siga per tall en lloc d'emprar una fosa o una fosa encadenada.

La transposició didàctica d'altres elements narratius com, per exemple, els tipus de plans també la considerem com incompleta (que no incorrecta). Dit en altres paraules, la major part d'unitats de significat que hem trobat al voltant dels altres elements de la narrativa cinematogràfica tot i que no estan malament, han simplificat massa el llenguatge audiovisual:

- TDC238 **Planos lejanos:**
- Plano General (P.G.): Apenas se distingue a los personajes.
  - Plano de Conjunto (P.C.): Los personajes aparecen de cuerpo entero.” (pàg. 104 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC239 “Planos próximos:
- Primer Plano (P.P.): El personaje aparece desde los hombros.
  - Plano Detalle (P.D.): Se muestra una parte pequeña de la figura”. (pàg. 104 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC240 “En el plano general hay una toma de imagen en la que el motivo principal aparece alejado de la cámara. El plano medio suele cortar la figura humana aproximadamente por la cintura. El primer plano o gran primer plano sólo presenta una parte determinada, como los ojos, la boca, una mano...” (pàg. 34 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDV213 “Pla cinematogràfic. És cada un dels fragments que s'han filmat d'una vegada. N'hi ha de diferents tipus, segons l'extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135 del llibre *Educació Secundària I - Valencià: llengua i literatura* de l'editorial Anaya).
- TDV214 “Anomenen **pla** l'espai tècnic (personatges, objectes, paisatges) que capta l'objectiu de la càmera des que s'inicia la filmació fins que es deté. La utilització d'un tipus de pla o d'un altre depèn del que es vulga expressar.” (pàg. 88 del llibre *Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

TDV215

**Tipus de plans**

**Definició**

**Funció**

Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda o no hi apareix.	Presenta l'escenari dels fets.
Pla general (PG)	La figura humana ocupa un terç del quadre.	Situa el personatge en el seu context.
Pla de conjunt (PC)	S'hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
Pla sencer (PS)	La figura humana hi apareix completa.	Retrata el personatge.
Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a la altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.
Pla mitjà (PM)	Talla el personatge a la altura de la cintura.	Mostra els gestos, sobre tot de cos i braços, del personatge.
Primer pla (PP)	Mostra el rostre del personatge.	Es remarca les emocions i els sentiments.
Pla detall (PD)	Mostra una part del cos, un objecte, etc.	Els assenyala o destaca de manera especial.

(pàg. 88 del llibre *Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

**Com** podem observar, a l'escala de plans oferta per aquests llibres de text s'ometen diversos tipus de plans, com ara el primeríssim primer pla, el pla mig-llarg, i altres plans inclosos en la classificació duta a terme per Sorolla i Loriguillo al *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales* (2015, pp. 253-258). A més a més, com es pot veure a la taula de dalt, les unitats TDV214 i TDV215 confonen els conceptes de pla cinematogràfic i presa d'imatge. En aquest sentit, Arijón (1989, p. 17) ja ens diu que la presa pot estar composta per diferents plans cinematogràfics. I, a més amés, recollint les paraules dels mateixos Sorolla i Loriguillo (2015, p. 254)

no debe caerse en la común confusión entre toma y plano. El plano es la sucesión entre dos cortes de montaje una vez la producción está concluida; la diferencia con la toma consiste en que esta hace referencia no a la obra audiovisual final sino al momento del rodaje. (...) Además, aun suponiendo que una toma entera haya sido montada íntegramente en el film definitivo, su contenido puede ir variando y dar lugar a diferentes planos.

Des de la nostra perspectiva doncs, aquestes dues unitats de significat han caigut en una errada fàcilment evitable a la consulta de la bibliografia cinematogràfica i pròpia del llenguatge audiovisual.

En una línia semblat trobem les següents unitats de significat relatives als angles de càmera en els que s'ometen angles com ara el nadir o el zenital:

TDV231	<b>Angles de visió</b>	<b>Definició</b>	<b>Funció</b>
	Picat (P)	La càmera se situa per damunt de la línia de visió de la persona.	Indica una situació d'inferioritat del personatge, d'angoixa o soledat. Informa que l'escena es vista des de dalt.
	Normal (N)	La càmera està situada a l'altura dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat i objectivitat. És la manera més usual de filmar.
	Contrapicat (CP)	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. L'escena es vista des de baix.
	(pàg. 88 del llibre <i>Xarxa – Valencià: llengua i literatura</i> d'Edicions Bromera).		
TDV232	“Hem vist que a l'hora de filmar s'adopta un punt de vista determinat. En el cas del món del cinema i de la televisió, açò es veu en l' <b>angulació de càmera</b> . Hi ha tres tipus d'angles de visió: <b>normal, picat i contrapicat</b> .” (pàg. 55 del llibre <i>Valencià: llengua i literatura 4t ESO</i> d'Edicions Bromera [1999]).		

Per altre costat, creiem oportú tenir present el fet de que sí hem trobat unitats de significat que expliquen els procés de producció d'una pel·lícula:

- TDC112 “El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje. Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC113 “Lo primero que ha de encontrar el autor de una película es la idea. La concibe el guionista y le da forma a través del guión.” (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- TDC114 “El guión versará sobre un tema narrativo, para poder ser contado en

- imágenes. El tema puede ser social, humano, histórico, político, humorístico...” (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC115 “Partiendo del guión, el texto se transforma en imágenes a través del rodaje o la filmación. Finalmente se realiza el montaje, que consiste en la selección y ordenación de fotogramas”. (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC116 “Cuando una película es extranjera, suele doblarse, es decir, los actores españoles traducen a nuestra lengua los diálogos.” (pàg. 34 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC117 “El cine, además de arte, es una industria, ya que en la realización de una película es muy importante la figura del productor. Éste pone el dinero para poder empezar el rodaje de la película.” (pàg. 34 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDV53 **“Com es fa una pel·lícula?”**  
 T’has parat a pensar en quantes persones intervenen en la creació d’una pel·lícula? La realització d’una pel·lícula comença amb el guió cinematogràfic, que inclou la planificació tant des aspectes argumentals (la història que es narra) com dels tècnics (quins decorats, actors, extres, etc., faran falta per al rodatge). A partir del guió, es calcula el cost de la pel·lícula i es busquen els actors i els tècnics que s’encarregaran de les funcions més diverses: vestuari, fotografia, decorats, so, etc. En la fitxa tècnica d’una pel·lícula es fa referència a tots aquests professionals.” (pàg. 93 del llibre *Educació Secundària I - València: llengua i literatura* de l’editorial Anaya).

Creiem adient remarcar, com s’aprecia en la primera unitat de significat extreta del llibre *Lengua Castellana y Literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación, el valor comercial que s’aplica a la narració cinematogràfica legitimant així el sistema audiovisual (qüestió sobre la que hi tornarem més endavant). D’aquesta manera, quan el manual situa com a final del procés de producció d’un film la seva exhibició en sales comercials, omet que es pot visionar i produir un altre tipus de cinema, com ara el cinema d’autor o el cinema independent, que si bé és cert que pertany que avui en dia és un tipus de producció més o menys controlat pels grans estudis de Hollywood (Martel, 2010), pensem que pot oferir una perspectiva diferent sobre els modes de producció d’una pel·lícula així com altres visions sobre el cinema.

Crida també la nostra atenció que en la darrera unitat de significat que mostre dalt d’aquest paràgraf s’explica la producció cinematogràfica però com a coneixements necessaris per a l’activitat sobre la que versa l’apartat del llibre del que hem extret la unitat i que consisteix en emplenar la fitxa tècnica d’una pel·lícula. Dit en altres paraules, no s’explica el cinema pel seu valor sinó que es concep aquesta explicació

com a necessària per tal que els discents puguen aprendre un tipus de text determinat. A més a més, pensem que hem de valorar de manera positiva la inclusió del guió cinematogràfic dintre del procés de producció cinematogràfica com fan els manuals *Lengua y literatura española 8 EGB*. de l'editorial Edelvives i *Valencià: llengua i literatura 1* de l'editorial Anaya.

Per altra banda, no hem pogut deixar de fixar-nos en l'aparició del cinema com a superproducció dintre de la transposició didàctica del relat cinematogràfic:

TDV123 “Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les **superproduccions**, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.” (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

Amb tot, hem d'aclarir que només és menciona aquest tipus de cinema en tant el seu cost de producció i no s'expliquen pas les seves característiques narratives. Així doncs, si bé és cert que quan ens fiquem front al terme superproducció hom pot pensar en els *blockbusters* actuals pensats per arrasar a les taquilles de les sales de projecció cinematogràfica, no hem d'oblidar que el terme superproducció pot fer referència des de la darrera pel·lícula de *La Guerra de les Galàxies*, a films com ara *Ben-Hur* (William Wyler, 1959) *Gone With The Wind* (Victor Fleming, 1939) o, fins i tot, pel·lícules de principis de segle XX com ara *Intolerance* (David W. Griffith, 1916) van suposar un el desemborsament d'una gran quantitat de diners per a l'època.

Ara bé, no obstant la inclusió del guió de cinema dintre de l'apartat de producció, creiem que és el guió cinematogràfic el pitjor parat –després del gairebé inexistent muntatge cinematogràfic- dintre de la transposició didàctica de les mitjans i narratives audiovisuals. Malauradament, gairebé quasi totes les unitats de significat relatives al guió audiovisual les hem hagut de qualificar com a incorrectes o incompletes. Abans de continuar però, creiem adequat aclarir que entenem per guió cinematogràfic –i per extensió el guió audiovisual- «el texto discursivo donde se describen imágenes de una serie de hechos, de diálogos, de acciones y/o sensaciones, independientemente de si se da más protagonismo a las acciones espectaculares o se busca un ejercicio de estilo poético y/o reflexivo sobre los mecanismos del lenguaje cinematográfico» (Ferrando, 2015, p. 172); «una historia narrada cinematográficamente» (Diamante, 1998, p. 53); que esdevé un text inacabat de manera



permanent (Chion, 2011) sense que per aquest motiu es perda el seu valor literari (Diamante, 1998).

Des de la nostra òptica, les errades de les unitats de significat que mostrarem a continuació, es desvien de manera manifesta d'allò que entenem per guió cinematogràfic. Així trobem que són incorrectes les unitats de significat següents perquè el guió literari, si bé és cert que pot oferir alguna indicació, no ha de definir amb precisió els detalls tècnics necessaris per a la realització d'una pel·lícula ni ha d'oferir descripcions dels escenaris (altra confusió amb el tractament literari) més enllà d'allò remarcable i important per al relat. Per altra banda, el llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación anomena com a curiositat –l'equivalència de la pàgina al minut de la pel·lícula- és en veritat un dels pilars fonamentals de l'escriptura del guió audiovisual, com ocorre en les següents unitats de significat:

- TDC241 “El guion literario es el texto en el que se expone, con los detalles necesarios para su realización, la historia de una película.” (pàg. 187 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).
- TDC242 “El guion se divide en escenas según las localizaciones de la acción. En el se ofrecen descripciones de los escenarios e indicaciones para los actores y se especifican las acciones y los diálogos de los personajes. (pàg. 187 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).”
- TDC243 “¡Una curiosidad! Cada página escrita en Times New Roman 12 con interlineado sencillo equivale a un minuto de película.” (pàg. 189 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).

En alguns casos, com hem assenyalat a les taules de codificació i categorització que es poden consultar a l'annex III, en molts casos es cau una confusió entre el guió literari i el tractament literari –que és el pas previ a la redacció del guió literari i consisteix en “un resumen del argumento en forma de relato” (Sánchez-Escalonilla, 2013, p. 213)- de la història que es vol contar o amb la bíblia de producció -document on està tota la producció detallada (Borràs Vidal i Colomer Puntés, 2008):

- TDV228 “Un **guió cinematogràfic** és un document en què consta la planificació d'una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s'acaba i arriba a la sala de muntatge.” (pàg. 87 del llibre *Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).
- TDV229 “És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l'obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, *atrezzo*, etc.”



- TDV230 “Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i *atrezzo*. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- TDV237
- “**Guió literari.** És la **narració literària de la història**. Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).
  - “**Guió tècnic.** Inclou totes les **indicacions tècniques**, ben detallades (els **plans de filmació**, les **escenes** i les **seqüències**, així com també el **vestuari**, la **decoració**, els **figurants**...). (pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV238 “**Activitat 4: Esbós del guió**  
Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra triada.  
-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).

D’aquesta manera, en les unitats de significat analitzades dalt, hi trobem errades que van més enllà de la confusió amb el tractament literari i amb la bíblia de producció, sinó que també es confonen les tasques de les diferents persones que participen en una producció audiovisual. Per exemple, si bé és cert que el productor pot començar a calcular les despeses de producció a partir del guió cinematogràfic, també és cert que hi han altres partides del pressupost d’un projecte audiovisual que no depenen directament d’aquests text (la majoria de les despeses de la producció audiovisual -salaris d’intèrprets, personal tècnic i els mateixos guionistes- es troben regits per convenis professionals). De fet, gairebé la única variable de cost que pot influir el guió literari és la de les localitzacions on s’ha de rodar.

Fins i tot, hi trobem unitats de significat que s’allunyen de les convencions (nord-americana i europea) d’escriptura del guió cinematogràfic, com ocorre en l’activitat següent, on es demana als estudiants que escriguen un guió per a una sèrie de televisió sense cap exemple de guió i com si fos un text teatral.

- ACTV155 “Escriure un guió és complicat. Primer cal tindre una idea clara de l’escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què

giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d'existir un poc d'entusiasme per part de l'equip de guionistes. Ho intentem?

-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d'una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d'escriure els diàlegs d'una escena inventada aprofitant els personatges d'aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s'assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l'actitud i moviments dels personatges per mitjà d'acotacions, que s'escriuen entre parèntesi i en cursiva." (pàg. 259 del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

Aquest fet però, no és un fet aïllat, sinó que hem trobat que és prou freqüent en la transposició didàctica del guió cinematogràfic. Així, hi han abundants exemples –només hem trobat una unitat, classificada com a TDC145, que pertany al llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación, que podem considerar com a correcta i que veurem més endavant- de llibres que expliquen el guió de cinema amb format de text teatral, o, fins i tot, amb un text prosa (que per qüestions d'espai no podem reproduir ací). En tots aquests exemples hi trobem mancances com ara un ús inadequat de la cursiva, o no es diu la informació de l'espai, si és de nit o de dia, i la transició a la següent escena.

TDV224

#### “SEQÜÈNCIA 5

*Roderic Borja rep els fills en privat  
després de ser nomenat papa*

#### ESCENA 10

(Divendres, 10 d'agost de 1492. Ciutat de Roma.  
Residència dels Borja. Lucrècia Borja es banya mentre  
Conversa amb sa mare, Vannoza Cattanei.)

LUCRÈCIA: Un palau per a mi, mare! No m'ho puc creure!

VANOZZA: Ton pare sempre ens ha volgut molt, filla. I ara que ha aconseguit el que tant desitjava, ens donarà a cadascun millor.

CÈSAR: (*Des d'una àmplia estança separada del bany per una cortina*). El millor? Doncs no sé jo per a qui. Crec que per a mi té previst un càrrec de cardenal.

LUCRÈCIA: Tu cardenal?

CÈSAR: Sí, de València, crec.

LUCRÈCIA: Però, tu saps què significa això?

CÈSAR: Afanya't, vols?

LUCRÈCIA: Cardenal? Seràs un cardenal guapíssim! Deixa'm que t'abrace. (*Eixint del bany*).

VANOZZA: Lucrècia, boja, vine! No veus que et cau tota l'aigua fora, dona! Així no acabarem mai!

#### ESCENA 11

(Roderic Borja, ALEXANDRE VI a partir d'ara,  
acaba de conèixer la notícia de la seua elecció i espera  
els fills a la sala de recepcions acompanyat pel cardenal  
ASCANIO SFORZA).

ALEXANDRE VI: (A Joan i Jofré, que acaben d'arribar.) Fills, fills meus.  
Pontifex sum! Sóc papa! (Ensenya l'anell als fills i el besa.) Oh, Joan! Oh  
Joan (Pare i fill s'abracen.), ens esperen coses ben grans! Jofré, oh! (El  
pare abraça l'altre fill.) Vull presentar-vos sa eminència el cardenal  
Arcanio Sforza. (Joan i Jofré besen la mà al cardenal.) Cardenal, aquests  
són dos dels meus res barons (Als fills.) L'ajuda del cardenal ha sigut  
decisiva perquè el pare haja sigut elegit el nou papa.

CARDENAL SFORZA: Sempre al servei de la nostra mare Església.

ALEXANDRE VI: Clar, clar.

CARDENAL SFORZA: Santedat (Li besa l'anell.) Senyors? (Alça un dit  
per demanar pas i se'n va.)

ALEXANDRE VI: (Als fills.) L'he hagut de nomenar vicecanceller i  
atorgar-li la ciutat de Nepi per a obtindre el seu suport.

#### ESCENA 12

(LUCRÈCIA i CÈSAR BORJA entren a la sala).

ALEXANDRE VI: (A Lucrècia). Oh vine, vine xiqueta meua!

LUCRÈCIA: Pare (S'abracen.)

ALEXANDRE VI: Vaig saber que Déu m'havia tirat el dia que vaig veure  
la teua cara. Cada dia eres més bonica filla. (Es besen.)

ALEXANDRE VI: (A Cèsar.) Cèsar! (S'abracen.)” (pàg. 86 del llibre  
*Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

TDV225 TEXT 3 Exemple de guió literari (pàg. 54 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

“GITTES: Qui és? I no em digues que és la teua germana. No tens cap  
germana.

EVELYN: (Comença a tremolar). Et diré la veritat.

GITTES: Molt bé. Com li diuen?

EVELEYN: Katherine.

GITTES: Katherine? Katherine què?

EVELYN: És la meua filla. (Gittes li engalta una bufetada).

L. NEBOT I J. MIRALLES

*Contraplà, llengua i imatge* (Adaptació  
Editorial Tàndem”.

TDV226 Activitat 12 pàgina 124 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO*  
d'Edicions Bromera [1999]:

“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a  
l'adaptació cinematogràfica de la novel·la *Gràcies per la propina*, de  
*Ferran Torrent*, dirigida per *Francesc Bellmunt*.

### SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ

#### ESCENA 67

*Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d'El Boquerón.*

FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...

TOMÀS: Jove?

FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació. *(Amb un somriure de complicitat).*

TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... *(Amb ironia.)* I per què no ens ha dit res?

FERRAN: La dona té pinta de casada.

PEPÍN: No hauríem de saber.

FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?

TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. *(S'alça decidit).*

#### ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d'uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s'ha deixat la cartera al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

VEÏNA: A vostè, bon home.

*De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.*

TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.

FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?

TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.

FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.

TOMÀS: Es pot enfadar.

FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. *(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)* I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha proposat per por a la nostra reacció...

TOMÀS: No sé si..."

TDV227 "Guió literari

*(Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l'evolució de la guerra civil espanyola.)*

PIULA.-*Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?* (Expressió d'estranyesa).

EN CENDRERA.-*(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.*

CINTET.-*(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.*

JORDI.-*(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases."* (pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

No volem acabar aquest anàlisi sobre la transposició didàctica del cinema sense fer

referència al valor artístic i estètic del cinema que ofereixen dos dels manuals analitzats:

- TDC108 “Además de ser un espectáculo, el cine es un arte, y un arte dinámico, ya que se sirve del ritmo de la imagen para crear belleza. Pero reúne, además, el lenguaje de todas las otras artes.” (pàg. 33 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDV52 “El cinema és **art**, però també és **comunicació**” (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

D’aquestes dues unitats de significat hem de dir que valorem de manera positiva la primera, doncs recull, de manera intencionada o no, les idees del manifest de Canudo (1911) que estableixen el cinema com una conjunció de la resta d’arts existents. De la segona unitat de significat però, hem de dir que tot i que en una primera lectura ens pot semblar correcta, pensem que art i comunicació són dos conceptes que han d’anar junts per necessitat. De no ser així, podríem pensar que hi ha art que no és comunicació (fet que ens resulta inversemblant).

Per últim, encara que aquests manuals han ofert una visió estètica del cinema, també és cert que altres llibres que han inclòs el relat cinematogràfic ho han fet sota una capa de vernís elitista que contempla el cinema com a vehicle d’adaptacions d’altres obres literàries ja existents:

- TDV107 “T’agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s’han creat sagues d’èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d’Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling. Probablement algun llibre t’ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t’ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?” (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV108 “Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d’**adaptació**. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.” (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV109 “El procés d’adaptació d’una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un **guió literari**, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el **guió tècnic** que, tal com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de **guió de rodatge**.” (pàg. 111v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura*

- d'Edicions Bromera).
- TDV110** “A més de la complexitat per a crear els guions, un dels principals problemes per a adaptar una obra literària al cinema és l’extensió. Normalment l’obra literària dura més que qualsevol pel·lícula. És per això que normalment les pel·lícules tiren només una part de la història que narra la novel·la, fins al punt que el resultat final es coneix amb el nom d’**adaptació cinematogràfica**.” (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV111** “**D L’adaptació del relat al cinema**  
En el cinema, s’anomena adaptació el treball que consisteix a desenvolupar, a partir d’un text narratiu, normalment una novel·la, un guió cinematogràfic per a ser filmat”. (pàg. 129 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- TDV112** “Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que li suggereix la novel·la. L’adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)”. (pàg. 129 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- TDV113** “Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).
- TDV114** “Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l’àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmètratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...” (Pàg. 2 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).
- TDV115** “A Per on comencem? Concretem la idea  
El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d’entrar en matèria us proposem l’activitat següent, per a escalfar motors.  
**Activitat 1: Busquem exemples**  
De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l’adaptació al cinema (com ara *El perquè de tot plegat*, *No emprenyeu el comissari...*). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m’ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?  
-Reflexioneu sobre com es va fer l’adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l’argument i el guió o se’n van fer canvis per tal d’adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).



No anem a negar les excel·lents qualitats de l'art cinematogràfic per donar a conèixer a gran part del públic novel·les que abans hi eren desconeguts. Com també és cert que el l'adaptació cinematogràfica pot ser un molt bon recurs didàctic per a aprendre literatura sempre i quan aquest procés d'adaptació el porten a terme els discents (qüestió sobre la que hi tornarem més endavant). Ara bé, creiem que al dotar al cinema d'aquesta capa de vernís no es tenen en compte dos aspectes bàsics com són, en primer lloc, que tota producció cinematogràfica és fruit del procés d'adaptació d'un relat ja que el tractament literari d'allò que es vol contar a la pantalla és un dels passos a seguir en el procés de creació del guió cinematogràfic. En segon lloc, no hem d'oblidar a dia d'avui el procés de producció d'una adaptació naix al contrari del que diuen les unitats de significat dalt analitzades.

Així, quan s'afirma que moltes pel·lícules estan basades en novel·les d'èxit no es té en compte, com hem explicat abans, que moltes novel·les d'èxit han estat prèviament esborranys de guió que s'han venut o cedit en part, mitjançant acords comercials, a la indústria editorial per tal de, si suposen un èxit de vendes poder traslladar-les a la gran pantalla. O, dit en altres paraules, quan es parla del procés d'adaptació del llibre a la pantalla, s'omet que actualment, aquest transvasament ocorre, en no poques ocasions, en sentit contrari.

Per altra banda, contraposar la novel·la a la pel·lícula, com fa la darrera unitat de significat, pensem que pot suposar un error. Des de la nostra perspectiva, una adaptació cinematogràfica representa la visió, com bé afirma el llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (1999), del seu director o del guionista. Per tant, ens trobem amb dos obres artístiques diferents que no han de ser valorades seguint un criteri de fidelitat de l'obra cinematogràfica al relat en paper. En aquest sentit, no podem sinó recordar les paraules de (Pérez Bowie, 2008, p. 87) que afirmen que l'adaptació «no es asumible sino como una lectura personal que el director nos propone de ese texto, al que utiliza aprovechando su potencial semántico siempre activo y disponible, para hablarnos de sí mismo más que hablar del propio texto».

Pel que fa a la transposició didàctica del còmic, hem de dir que les unitats de significat que hem trobat es limiten en la seva majoria -i com ocorre amb el llenguatge audiovisual- a conceptes bàsics de la narrativa pròpia de l'art seqüencial:

TDC150 “El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje

- verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Edebé ).
- TDC151 “El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC152 “El texto verbal se incorpora en las cartelas, recuadros donde aparece la voz del narrador, y en los globos o bocadillos, en los que se presentan los diálogos y los pensamientos de los personajes” (pàg. 13 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- TDC153 “El «cómic» o «tebeo» basa su eficacia en la combinación dinámica de imagen y texto. Consiste en una serie de dibujos, estructurados en viñetas, con comentarios y diálogos incorporados, mediante los cuales se narra una historia (de aventuras, de terror, de humor...) y se refleja una situación.” (pàg. 12 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC154 “Está muy emparentada con la técnica del cine; sólo que en el tebeo la imagen carece de movimiento.” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDV124 “El còmic és un mitja d’expressió que permet contar una història a través d’una successió de vinyetes, amb imatges que tenen una relació de contigüitat i que incorporen diàlegs. El còmic, per tant, integra el **llenguatge icònic** (les imatges) i el **llenguatge verbal** (els diàlegs).” (pàg. 32 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV125 “Un **còmic** és la **narració gràfica** d’una història explicada mitjançant una successió de **vinyetes** (cadascun dels quadres que formen la historieta). Aquestes vinyetes, dibuixades o pintades sobre un suport, normalment de paper, combinen alhora **il·lustracions** i **text**.” (pàg. 13 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

De les unitats anteriors, considerem que les del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Edebé i la del llibre *Lengua y literatura castellana 4 ESO* de l’editorial Oxford són incompletes o, almenys, millorables. En la primera, a l’establir que els personatges prenen vida gràcies als dibuixos es nega el poder del lector com a agent que en la seva imaginació dóna aquesta vida als personatges i fa avançar la història (McLoud, 2009). En la segona, encara que no la considerem del tot incorrecta, creiem que sí deuria haver tractat amb una major profunditat els tipus de vinyetes ja que aquestes, segons la història que s’estiga contant i el que es pretengui expressar tenen una forma o altra.

Respecte als elements narratius del còmic, hem trobat les següents unitats de significat:

- TDC157 “El relato que se cuenta en un cómic se organiza y desarrolla a partir de los siguientes elementos:  
-**Viñetas**. Recuadros que representan un momento de la historia narrada.



Pueden tener distintos tamaños y formas, siempre en función de las necesidades de la historia que se está contando. En este caso, una de las viñetas ocupa el triple que las otras.

-**Globos** o **bocadillos**. Espacio reservado para el texto: el diálogo, el pensamiento de los personajes, el narrador: Varía su forma según el tipo de intervención.

-**Recursos tipográficos**. Las mayúsculas, las negritas y el tamaño del texto son recursos tipográficos que sirven para dar expresividad al texto.

-**Figuras cinéticas**. Líneas que indican el movimiento de los personajes o la trayectoria de los objetos.

-**Símbolos**. Imágenes que sirven para representar el estado de ánimo o algunas ideas de los personajes: *ver las estrellas, dormir como un tronco...*

-**Onomatopeyas**. Palabras que imitan sonidos de la realidad: *muugh, yaaaa, oug, aauuuuu...*” (pàg. 90-91 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Edebé).

TDC158 “Los globos constan de un cuerpo, en el que se escribe el texto, y de un rabillo, que señala al personaje que actúa como emisor: Existen distintos tipos de globos:

-Línea continua: es el globo más habitual.

-Línea quebrada: sugiere mayor volumen en la «voz».

-Línea temblorosa: expresa dolor o debilidad en la voz.

-Línea interrumpida: indica menor volumen en la voz, susurro.

-Nube o rabillo en forma de círculo: contiene pensamientos.” (pàg. 13 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación [requadre].

TDC159 “Los pocos textos escritos van en recuadros, y cuando reproducen los diálogos, se introducen en los llamados bocadillos o globos, porque parece que las palabras salen de los labios de los personajes en forma de globos”. (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).

TDC160 “Uno de los elementos lingüísticos más frecuente en el «còmic» es la onomatopeya o imitación de sonidos:

¡Plaf! ¡Zzzz!

¡Crac! ¡Boom!

Son algunos de los ejemplos más conocidos para imitar el ruido de algo que se rompe, de los ronquidos, de las caídas...” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).

TDC161 “El lector de tebeos ya está acostumbrado a interpretar cada uno de estos elementos de modo adecuado.” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).

TDV126 Ja hem vist que un còmic és una narració en imatges, sovint amb el suport del text. El còmic s’estructura a partir de diferents elements formals:

- Les **vinyetes**. Són la representació gràfica d’una unitat narrativa mínima. Solen ser de forma quadrangular o rectangular i estan delimitades per línies contínues, encara que en l’actualitat hi ha una gran llibertat i de vegades un mateix dibuix pot estar en diverses vinyetes. Una successió de vinyetes amb continuïtat forma una **seqüència**.
- Les **bafarades**. S’anomenen també **globus** o **fumets**, per la seua forma habitualment arrodonida, i contenen els diàlegs i els

pensaments dels personatges. Aquests diàlegs estan integrats en l'estructura gràfica de la vinyeta.

Els diàlegs en el còmic solen ser concisos a causa de la limitació d'espai, se solen escriure amb lletres majúscules per facilitar la lectura i, moltes vegades, s'hi poden utilitzar lletres de diferent forma i cos per a donar expressivitat.

La silueta arrodonida del globus de vegades pot adoptar altres formes (quadrades, trencades, punxegudes...) per expressar la còlera, la sorpresa, un crit d'auxili, etc. Els globus tenen una petita llengüeta anomenada **delta**, que ens indica qui parla. Si el delta té forma de cercle sol expressar un pensament o record; més d'un delta correspon a una veu col·lectiva.

- Els **cartutxos**. Són requadres que poden situar-se dins o fora de la vinyeta i en els quals es col·loquen les informacions complementàries, anomenades *text narratiu*. Solen ser la veu en off, o veu d'un narrador que explica el que passa o que situa l'acció en un temps i un espai determinats.

Les **onomatopeies**. Serveixen per a representar mitjançant l'escriptura fonètica els sons o sorolls que emeten les persones, els animals o les coses. Les onomatopeies verbals (crits, esternuts, veus d'animals...) poden anar dins del globus, mentre que les que representen sons no verbals (explosions, caigudes...) no hi van mai i solen utilitzar lletres de diferent forma i grandària." (pàg. 34 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

TDV127 "A més dels tipus de plans i dels angles de visió, els dibuixants de còmics utilitzen altres recursos com els **signes** o **figures cinètiques**, també conegudes com a *línies de trajectòria*. Són línies que marquen el recorregut del desplaçament d'un personatge o objecte per l'interior d'una vinyeta. Poden ser línies contínues, per a indicar trajectòries curtes, o discontinües, per a indicar oscil·lacions o tremolors. De vegades, un estel marca un impacte i un seguit de núvols de pols indica el moviment de persones o animals. És una convenció específica del còmic que expressa la il·lustració del moviment". (pàg. 42 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

TDV128 "Les **metàfores visuals** són una altra de les convencions del còmic. Permeten expressar l'estat psíquic dels personatges mitjançant signes icònics (cors per a l' enamorament, notes musicals per al cant, estels per als colps...)." (pàg. 42 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

TDV129 "Les **il·lustracions** d'un còmic inclouen **línies cinètiques** (elements que representen el moviment i conseqüències del moviment de personatges i objectes) i **ideogrames** (elements simbòlics que reflecteixen l'estat emocional del personatge o el to de la seua intervenció oral)." (pàg. 13 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

TDV130 "El **text** s'inclou en el còmic de dues maneres: en **cartutxos**, si es tracta de la intervenció d'un **narrador extern**, i en les **bafarades**, per a reproduir el que diuen o pensen els **personatges**." (pàg. 13 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

Crida la nostra atenció, en primer lloc, que en totes les explicacions dels elements narratius del còmic en tots els manuals escolars analitzats no s'hi trobe un element narratiu que si bé en moltes ocasions pot passar inadvertit, en alguns còmics té molta importància. Per a McCloud (2009), els carrers són elements narratius la importància dels quals rau, per una part, en marcar la el·lipsi que permet avançar la història. Per altra part, també poden ser utilitzades pels autors de l'art seqüencial per tal d'expressar millor allò que volen contar.

En aquesta línia, hem de dir que, dintre de les explicacions de la narrativa pròpia del còmic no hem trobat cap referència a les diferents transicions entre vinyetes (encara que sí que hem trobat, com es pot veure dalt, diverses referències a la mida d'aquestes). Com hem vist abans, aquestes transicions són importants per tal de contar la història, ja que varien en funció de la història que l'autor o autors volen contar. Així, encara que la transposició didàctica no és, en cap cas, errònia en la seva totalitat, sí que considerem que es pot completar amb exemples que ajuden a concretar més els definicions donades pels llibres de text ja que només el llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana compta amb exemples que il·lustren les seves explicacions (exemples que, per altra part, estan extrets de còmics com ara *Corto Maltese*, *Les Aventures de Tintin et Milou*, o *The Walking Dead*).

Per altra banda, hem de dir que sí que hem trobat al llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana unitats de significat que fan referència al guió del còmic com a part del procés de creació d'aquest tipus de relats, tant en la seva vessant literària com del guió tècnic:

**TDV139** “El guió literari és la narració detallada de tot el que contindrà el còmic cop estiga acabat. Per tant, no sol ha de contenir els textos sinó que també ha d'incloure les indicacions respecte a les imatges. Un còmic s'ha d'escriure sempre amb una mentalitat visual, imaginat què s'hi veurà” (pàg. 37 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

**TDV140** “A l'hora de realitzar un còmic, l'autor té dues possibilitats:

- Inventar un argument original i fer tot un treball previ de creació: pensar la història que vol contar, crear els personatges que hi participaran, pensar en quin espai i en quina època situarà la seua història, quin estil adoptarà (seriós, humorístic...). *Astèrix*, *Mortadelo y Filemón* o *Tintín* en són exemples.
- Partir d'una història literària ja coneguda i adaptar-la al món del còmic. *Tirant lo Blanc*, *Miquel Strogoff* o *Robin Hood* en són una xicoteta mostra.” (pàg. 37 del llibre *Valencià:*

*llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

- TDV141 “El guió tècnic es redacta després del guió literari i s’hi indiquen tots els detalls tècnics: nombre de vinyetes, tipus de plans, angles de visió, descripció de les imatges, diàlegs, onomatopeies, metàfores visuals i símbols gràfics.” (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV142 “Ja havíem vist que, en el còmic, la història s’organitza en **vinyetes** dins les quals queda definit un espai i un temps determinat. Per a planificar les vinyetes cal decidir què volem descriure i usar els **tipus de plans** i els **angles de visió** més adequats”. (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

A més a més, aquest manual completa la seva transposició didàctica amb explicacions dels tipus de plans del còmic així com dels diversos punts de vista que es poden emprar en un relat seqüencial (tot i que no ho relaciona amb el cinema), la qual cosa ens fa pensar que aquest llibre siga un dels millors exemples que hem trobat fins aleshores de la transposició didàctica del còmic (de fet la relació de plans i punts de vista resulta més completa que en molts llibres que fan referència al llenguatge audiovisual).

- TDV143 “**Pla general (PG)**. Sol tenir un caràcter descriptiu; permet representar paisatges o multituds i situar l’acció. L’entorn té més importància que la figura humana, que és imperceptible o no hi és representada”. (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV144 “**Pla de conjunt (PC)**. Aporta dades del lloc on transcorre l’acció, però ja situa els personatges com a part de l’espai i permet presentar un grup de personatges en un ambient determinat”. (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV145 “**Pla sencer (PS)**. Presenta el personatges de cos sencer i permet apreciar-ne algunes de les accions que realitza emmarcades en un lloc determina.” (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV146 “**Pla americà (PA)**. Se centra en la figura humana, que hi apareix representada des del cap fins als genolls.” (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV147 “**Pla mitjà (PM)**. Hi apareix la figura humana tallada per la cintura, de mig cos en amunt, i permet apreciar-ne millor les expressions facials.” (pàg. 40 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV148 “**Primer pla (PP)**. Hi apareix el rostre sencer d’una persona i facilita l’expressió dels pensaments i dels sentiments del personatge.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV149 “**Primeríssim primer pla (PPP)**. S’hi veu una part del rostre, generalment des del front fins a la barbata.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).

- TDV150 “**Pla de detall (PD)**. S’hi mostra un detall important per a l’acció, un objecte o una part del cos humà. És un pla que aporta intriga a la narració.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV151 “**Angulació normal**. És l’angulació que més s’aproxima a la realitat, ja que el nivell de la mirada del personatge coincideix amb el punt d’observació.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV152 “**Picat**. El dibuixant es mira les coses des de dalt. Sol utilitzar-se per a empetitir el personatge, per a mostrar inferioritat, submissió o impotència.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV153 “**Contrapicat**. El dibuixant es mira l’escena des de baix. És un angle que reforça el valor expressiu del personatge, l’engrandeix, el potencia donant-li un aire de poder, de superioritat, i una expressió de domini.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV154 “**Zenital**. És la mateixa expressió de l’angle picat. El punt de vista se situa en la vertical del personatge i és semblant a una vista aèria.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).
- TDV155 “**Nadir**. És la màxima expressió del contrapicat. El punt de vista se situa just davall del personatge. Produeix un gran impacte visual per ser un punt de vista inusual.” (pàg. 41 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).

Per últim, dintre d’aquest apartat de transposició didàctica del còmic, creiem adequat fer menció al valor estètic que atorga al còmic el llibre *Lengua y literatura 8 EGB* de l’editorial Edelvives:

- TDC147 “Aunque el «còmic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC148 “Pablo Picasso dijo en cierta ocasión: «Si hay alguna que no he hecho y me hubiera gustado hacer, es el dibujo de comics».” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- TDC149 “Esta obra de arte se logra si:  
-El dibujo tiene calidad.  
-El texto resulta literariamente digno y con interés.  
-Hay coherencia y armonía entre el dibujo y el texto.” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).

Tanmateix, ens veiem obligats a remarcar que en la primera unitat de significat hi podem veure una certa contradicció a l’afirmar que el còmic ha aconseguit l’estatus d’art malgrat la seva funció comercial. Afirmació que topa amb els principis de l’art de masses així com de l’art en general (Carroll, 2002). En una línia semblant, quan en la



tercera unitat de significat s'hi donen els requisits per a que una obra pugui ser considerada com art omet que la responsabilitat de decidir si una producció és art o no recau, en última instància, en el lector que es situe en front d'ella.

Per últim, dintre de la transposició didàctica de les diferents narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses no hem trobat cap unitat de significat que expliquen Internet com un mitjà narratiu a més de ser una eina d'obtenció i processament d'informació. No obstant això, creiem que l'anàlisi de la transposició didàctica d'Internet pot resultar d'especial interès per al nostre treball, motiu pel qual no hem renunciat a dur-lo a terme.

Així doncs, en primer lloc hem de dir que les unitats que hem trobat que expliquen el funcionament de la xarxa són les següents:

- TDC170 “Cualquier persona puede navegar por Internet y también colgar sus propias páginas. La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC171 “En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC172 [La teranyina global] “Esta es simplemente una traducción de la expresión inglesa *world wide web*, utilizada por primera vez por el suizo Tim Berners-Lee”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC173 “El éxito de esta red ha sido enorme, pues permite acceder a la más gigantesca base de datos, al mayor diccionario jamás imaginado, solo con tener un ordenador, conexión telefónica y un navegador”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC174 “La *world wide web* es una inmensa serie de ficheros de texto, de sonido, y de imagen que están enlazados entre sí, por lo que se les llama documentos hipertexto (http).” (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC175 “En cada página web hay enlaces hipertextuales, que están marcados con otro color o subrayados. Al pasar el ratón por encima, verás una mano que te indica que, al hacer clic en ese lugar, saltarás a otra página o a otro lugar de la página en la que estás”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC176 “Además de la increíble capacidad informativa de la *world wide web*, su fuerza también reside en la reversibilidad de la comunicación: cualquier usuario puede añadir a la red su propia información y las páginas contienen mecanismos para poder expresar opiniones y aportar contenidos. Destacan en este sentido los foros y los *blogs*”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

- TDC177 “El cibertexto no es un texto cerrado, sino un espacio flexible que cada persona va recorriendo y construyendo según sus preferencias e intereses”. (pàg. 147 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC178 “Llamamos interactividad a la posibilidad de que los espectadores, receptores de la comunicación audiovisual, se conviertan a su vez en emisores”. (pàg. 147 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC179 [Internet] “Este medio de comunicación consiste una vasta red de redes informáticas que permiten conectarse con usuarios de todo el mundo. Destaca por estas características:
- Es un medio universal e inmediato, ya que en pocos segundos puede transmitir mensajes alrededor del mundo.
  - Emplea un gran número de recursos: imagen, sonido, animaciones, secuencias de vídeo, mensajes electrónicos...
  - Es interactivo, es decir, permite al usuario un intercambio fluido de comunicación.
  - Constituye una enorme fuente de información. Mediante Internet tenemos acceso a todo tipo de información: archivos (imágenes, música...) publicaciones especializadas (prensa, diccionarios...), empresas...
  - Sirve de plataforma para canalizar el resto de medios. Actualmente muchas personas escuchan la radio y ven la televisión por medio de Internet.” (pàg. 217 del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l’editorial Edebé).
- TDC180 “**Internet** es el último medio incorporado a los medios de comunicación audiovisuales e integra a todos los demás. En Internet se encuentran periódicos digitales, además tiene una función propia como es la comunicación interpersonal (correo electrónico), la comunicación en grupo (foros, *chat*) o la búsqueda de información, para lo que se requiere una postura activa por parte del usuario.” (Pàg. 228 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).
- TDV159 “Internet és un mitjà importantíssim d’accés a la informació. Ens permet trobar pràcticament qualsevol cosa de manera ràpida. Però Internet es fa entre tots i això implica alguns perills: la informació no sempre és fiable, i al a xarxa hi ha molt de frau voluntari i involuntari. A més, recorda que tot el que mostres a Internet (tot!) estarà a l’abast de qualsevol.” (pag. 64 v.2 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV160 “La **codificació digital** del so, la **imatge** i el **text**, mitjançant diversos **programaris** i amb l’ajuda d’un **maquinari** i uns **perifèrics potents**, permet **transmetre** qualsevol tipus d’**informació** a qualsevol punt del **món** amb una simple **connexió telefònica**” (pàg. 190 del llibre *València: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).
- TDV161 “**Internet** és un **mitjà audiovisual** de **comunicació de massa**” (pàg. 190 del llibre *València: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació [requadre superior]).
- TDV162 “Els **usuaris** d’**Internet** són els **internautes**” (pàg. 190 *València: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació [requadre]).
- TDV163 “Un dels avantatges de la xarxa és la **facilitat** i la **rapidesa** a l’hora de **consultar, enviar i rebre informació** per mitjà de **cercadors, pàgines web**

**i correus electrònics.**

Un altre avantatge és la **possibilitat de comprar i vendre** qualsevol **producte o servei** des de qualsevol **indret** i a un **preu més baix**” (pàg. 190 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

TDV164 “Un dels inconvenients que troba una persona per a accedir-hi és la **limitació lingüística** i la **dificultat de destriar** d’entre tota la **informació** que la xarxa proporciona.

El **coneixement de diverses llengües** i l’ús de **traductors automàtics** augmenten les nostres **possibilitats d’accedir a la informació**.” (pàg. 190 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

TDV165 “La clau de la comunicació per Internet rau en l’ús de l’**hipertext**, és a dir, la possibilitat d’enllaçar fàcilment d’una pàgina a una altra.” (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

TDV166 “És un fet indiscutible que **Internet** ha permès fomentar la **comunicació a escala mundial**. Les pàgines *web* i el correu electrònic així ho evidencien.” (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

TDV167 “Diem que la **xarxa** és **visual** perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina *web* ha d’oferir **continguts de qualitat, actualitzats constantment**. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

Com hem dit adés, encara que en moltes unitats de significat es ressalta el caràcter *hipermèdia* d’Internet, no hi ha cap unitat de significat que es faci ressò de les qualitats d’Internet com a eina de creació artística i literària. Qualitats que es basen, a més a més, en aquest caire aglutinador de mitjans i intertextual de la xarxa. A més a més, la unitat TDC172 mostrada dalt erra al afirmar que Tim Berners-Lee és suís i no britànic. No és la nostra intenció promocionar la didàctica historicista dels mitjans de comunicació, però entenem que quan s’ofereix una dada als estudiants aquesta ha de ser correcta.

D’aquesta manera, entre els gèneres discursius explicats als manuals escolars analitzats i que fan una transposició didàctica d’Internet, sols hi hem trobat unitats de significat referents als blocs, el correu electrònic, els fòrums o els xats. No qüestionem la necessitat d’explicar aquest gèneres propis de la xarxa, però no podem sinó trobar en falta explicacions al voltant de la literatura electrònica i els relats hipertextuals. Així doncs, hem trobat les següents unitats de significat que parlen dels blocs:

TDC195 “Los *blogs* (también llamados *bitácoras*) son espacios de Internet dedicados a la escritura personal sobre cualquier tema. Están organizados como si



- fueran un diario: se añade un texto distinto cada día” (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDC196 “Los cibernautas participan añadiendo sus propios textos y comentarios, de forma que se crea una relación muy cercana entre ellos y el autor. Los *blogs* son el último gran fenómeno de Internet y están adquiriendo mucha importancia en los periódicos digitales”. (pàg. 146 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- TDV172 **“Què és un bloc?”**  
Un bloc és un lloc web en el qual es recopilen cronològicament articles d’un o diversos autors. Els lectors també tenen l’opció d’escriure-hi els seus comentaris de manera que és possible interactuar en temps real.” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV173 **“Per a què serveix un bloc?”**  
Per a compartir informació. La finalitat última dels blocs és posar a l’abast de tots eines, recursos i activitats. De la mateixa manera que hi aporteu informació, podeu recollir-ne en altres blocs. Pel que fa a la classe, el bloc pot servir com a eina de treball: per a consultar materials, dates i deures, per a publicar continguts que poden ser útils a la resta...” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV174 **“Quines parts té?”**  
Té, bàsicament, tres parts:
  - Una capçalera, amb el nom del bloc i potser algun fons fotogràfic.
  - Una barra de menú lateral, en la qual hi ha informacions i enllaços d’interès.
  - Un espai principal en què apareixen les entrades publicades pels administradors, amb els comentaris dels lectors a sota.” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV175 **“Què és una entrada”**  
Una entrada (*post* en anglès) és una informació publicada pels administradors. Sol tenir les parts següents:
  - Títol.
  - Cos, amb un text en què es poden afegir imatges, vídeos i arxius sonors.
  - Etiquetes, que són com una mena de rètols per a poder localitzar fàcilment totes les entrades relacionades amb el mateix tema.” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV176 **“Com es crea un bloc?”**  
És molt fàcil. Hi ha diversos dominis web que allotgen de manera gratuïta blocs de grups i persones particulars. Només has d’entrar en algun d’aquests llocs web i seguir uns passos molts senzills. El professor us guiarà per tal de crear-lo.” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – València: llengua i literatura* d’Edicions Bromera).
- TDV177 **“Com es gestiona un bloc”**  
Un bloc té un o diversos administradors, que hi poden accedir per a incloure o modificar la informació per mitjà d’una clau d’accés. Acordeu amb el professor o la professora qui farà d’administrador. Podeu ser-ne tots alhora, un company cada setmana... Però tingueu en compte que:

- a) Un bloc s'alimenta d'entrades i comentaris. Si no s'actualitza, ningú no el consultarà.
- b) Heu de ser responsables. Penseu que un bloc de l'assignatura (o del grup, segons decidiu) només pot contenir informació útil per a tots els companys. Si vols fer públiques informacions que t'interessin personalment, pots crear el teu propi bloc.” (pàg. 93 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).
- TDV178 “Un **bloc** és la **versió moderna** del **diari clàssic**. Hui en dia s'ha convertit en un **espai personal** per a escriure-hi difós a través d'**Internet**.” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV179 “El **llenguatge** d'un bloc acostuma a ser **espontani**, atès que l'autor hi evoca els seus **pensaments** o **vivències**.” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV180 “La **interfície de treball** per a escriure un bloc és molt semblant a la d'un **processador de textos**. A més, pots incloure-hi **fotos, imatges i enllaços a pàgines web** o a **altres blocs**.” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV181 “Sempre que escrigues en el teu diari virtual, hi eixirà la **data de publicació** del teu article. I cada **nou article** se situarà al **capdavant dels anteriors**.” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV182 “La creació de blocs en Internet ha donat lloc a una nova **terminologia**:
- **Article**. Cadascun dels articles escrits d'un blocaire.
  - **Bloc**. Diari interactiu personal.
  - **Blocaire**. Autor/a dels blocs.
  - **Bloquisme**. Addicció o defensa dels blocs.
  - **Univers de blocs**. Conjunt de blocs existents a Internet.” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre inferior]).

No obstant aquestes unitats de significat, ha cridat la nostra atenció com s'explica al llibre *Valencià: llengua i literatura 4 Secundària* de l'editorial Oxford Educació el procés de creació d'un bloc:

- TDV246 “Pots crear el teu **diari interactiu personal** per mitjà d'un **servidor gratuït de blocs**, com ara [www.blocat.com](http://www.blocat.com), però primerament t'has de donar d'alta en el **servidor** i acceptar les **condicions d'ús** d'aquest servei. Recorda d'escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha **cercadors de blocs**. Prova en [www.google.es/intl/ca\\_ALL/help.html](http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html) i en [www.bitacoles.net](http://www.bitacoles.net).” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre superior]).

Aquesta unitat de significat ens ha cridat l'atenció pel fet que es motive a crear un bloc a un servidor determinat i, el que creiem que és més important, que es digui als discents que han d'acceptar les condicions d'ús d'un servei a Internet sense llegir-les primer. No

pensem això perquè tinguem quelcom en contra de la web [www.blocat.com](http://www.blocat.com), sinó més aviat perquè pensem que el incitar als estudiants a donar-se d'alta a un determinat servei sense llegir els termes i condicions d'ús va en contra de l'objectiu d'assolir una veritable educació mediàtica crítica. Així doncs, pensem que l'ordre deuria haver sigut diferent. Es deurién llegir les condicions d'ús primer i després, si l'alumne o alumna hi està d'acord -al cap i a la fi la identitat digital dels discents pertany a ells mateixos-, acceptar-les.

Pel que fa al correu electrònic hem de dir que hem trobat les següents unitats de significat:

- TDC198 “El correo (*e-mail*) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- “El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDV186 “El correu electrònic  
Els diferents avanços comunicatius han pretès que la comunicació entre dos o més interlocutors distants en l'espai s'assemble al diàleg cara a cara. El **correu electrònic** és **immediat** i permet transferir **gran quantitat de documentació** adjunta de qualsevol tipus”.
- TDV187 “La **llista de distribució** és una **llista d'adreces electròniques** d'individus interessats en una temàtica determinada que volen intercanviar opinions i informació. Qualsevol missatge dels participants en la llista és reenviat a la bústia electrònica de la resta dels integrants de manera automàtica”. (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV188 “Actualment, a través del correu electrònic es fan més del 80% de les transmissions de caràcter interpersonal a través de la xarxa”. (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- TDV189 “El **correu electrònic** té un **caràcter privat** que fa que el redactor s'adeqüe a l'interlocutor. Quan entre aquests hi ha un grau elevat de proximitat, es fan servir sovint les **emoticones** (símbols gràfics o dibuixos que representen un rostre humà que transmet l'estat d'ànim de l'emissor)”. (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

De les unitats de significat anteriors, considerem que les que pertanyen al llibre *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill son errònies ja que estableixen, en primer

lloc, que el correu electrònic és un servei gratuït i, en segon lloc, que els correus electrònics queden emmagatzemats a l'equip informàtic receptor fins que el destinatari els obliga. Així doncs, creiem que s'hauria de tenir present que moltes plataformes de correu electrònic no tenen cap cost econòmic per a l'usuari és perquè demanen quelcom que no té preu, com és la privacitat de les persones que hi puguem accedir-hi. Així doncs, paguem amb la nostra intimitat. Qüestió que pren més rellevància si tenim en compte que les dades –i metadades- generades als sistemes de correu electrònic són sovint cedides –per no dir venudes- a altres empreses per tal de millorar la seva oferta publicitària.

Per altra banda, criem oportú tenir present també que un correu electrònic no queda emmagatzemat només a l'equip del receptor fins que aquest l'obri, sinó que aquest es conserva tant a la bústia de missatges enviats de l'emissor al mateix servidor de la companyia que ofereix el servei de correu electrònic encara que aquest missatge es borra per part de l'emissor, del destinatari o de tots dos.

Pel que fa als xats i fòrums, hem trobat les següents unitats de significat, que, si més no, podem considerar que responen a aspectes bàsics d'aquestes ferramentes web:

- TDC200 [El xat] “Es un sistema de comunicación comparable al teléfono por su inmediatez, aunque hay dos diferencias fundamentales: los mensajes son escritos y la comunicación no se limita a dos usuarios, sino que puede extenderse a todos los que estén conectados en ese momento (eso es lo que se llama una *sala de chat*).” (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC201 “El chat (palabra que inglés significa ‘charla’) es el intercambio instantáneo de mensajes escritos entre dos o más usuarios del ordenador” (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC202 “Cada participante se identifica mediante un *nick* o apodo. Cuando uses esta aplicación debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del *chat* para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC203 “Los foros se forman cuando unos cuantos usuarios (a veces con un moderador y otras veces sin él) deciden compartir información sobre algún tema que les interesa a todos.” (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- TDC204 “Los miembros de un foro intercambian mensajes sobre muñecas Barbie, la política internacional, el fútbol o cualquier otro asunto. El foro más antiguo apareció en los años setenta y reunía a los amantes de la ciencia ficción”. (pàg. 145 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

Per últim, ens fem ressò de la següent unitat de significat que explica les pàgines web:

- TDV201 “Les pàgines web

La clau de la comunicació per Internet rau en l'ús de l'**hipertext**, és a dir, la possibilitat d'enllaçar fàcilment d'una pàgina a una altra". (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

TDV202 “Diem que la **xarxa** és **visual** perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina *web* ha d'oferir **continguts de qualitat, actualitzats constantment**. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

TDV203 Les **pàgines web** tenen un **caràcter públic**, ja que qualsevol persona hi pot accedir. Aquest fet, juntament amb el destinatari model, la manera habitual de llegir i el suport textual, condicionen en gran mesura el **nivell** i el **registre de la llengua** emprat.” (pàg. 191 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

Malgrat que ens sembla una explicació prou encertada en la seva totalitat, no podem evitar matissar que no totes les pàgines *web* tenen un caràcter públic ja que també existeixen *webs* amb caràcter privat –i sovint lligades a activitats il·legals- que no es poden visitar per la major part de la ciutadania. No pretenem que s'anime als discents a navegar per la *deep web* ni que creen pàgines al marge de la llei, sinó que pensem que seria més adequat per a la formació de ciutadans crítics i responsables amb allò que consumeixen a la xarxa, oferir la versió real d'Internet.

Pel que respecta als *best-seller* i als videojocs, no hem trobat cap unitat de significat que els explique (si bé és cert que en moltes ocasions la literatura súper-vendes hi està present en moltes ocasions gràcies a fragments de text que serveixen com a exemple per a explicar literatura). Criem oportú remarcar que encara que potser done la sensació que a dia d'avui estigam immersos en un *boom* de la indústria dels videojocs, aquest tipus de narrativa es troba amb nosaltres gairebé més de trenta anys. Així doncs, creiem que encara haurem d'esperar, malauradament, més temps del que seria necessari per a veure la conjunció de tots aquests mitjans narratius en forma de relats *transmediàtics* als manuals escolars de llengua i literatura (tant l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* com en Valencià: llengua i literatura).

Dintre de la categoria referent a la visió crítica respecte als mitjans audiovisuals, hem de dir que hi hem trobat unitats de significat tant referents als mitjans de comunicació en general com a cadascun dels suports i narratives analitzades. De manera específica, és la televisió el mitjà que més unitats de significat té dintre d'aquesta categoria, procedents de quatre llibres diferents (i tots quatre en llengua castellana).

- VCMC20 “Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- VCMC21 “El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión”. (pàg. 80 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).
- VCMC22 “Desgraciadamente, no puede decirse que la formación sea una prioridad real en las televisiones públicas, y, desde luego, no lo es en las cadenas privadas. Los programas educativos son pocos y tienden a ocupar las franjas horarias de menor audiencia. Entre ellos están algunos concursos de asunto cultural, programas que enseñan un idioma extranjero, entrevistas y debates”. (pàg. 141 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- VCMC23 “Seguramente habrás visto alguno de estos programas [telerrealidad] y sabrás que su objetivo es captar a la audiencia a cualquier precio, incluso recurriendo a la grosería, a la calumnia, y a la insistencia en contenidos de carácter sexual”. (pàg. 142 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).
- VCMC24 “La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- VCMC25 “La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34 *Lengua y literatura española 8* de l’editorial Edelvives).
- VCMC26 “En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàg. 34-35 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l’editorial Edelvives).
- VCMC27 “Pero no todos son ventajas en la televisión. También tiene sus peligros. La televisión nos hace perder muchas horas de nuestro tiempo que quizá deberíamos emplear en otras cosas: jugar, estudiar, hacer deporte... Además, muchos de los contenidos que en televisión se emiten, incitan a la agresividad y a la violencia.” (pàg. 35 *Lengua y literatura española 8* de l’editorial Edelvives).
- VCMC28 “La **televisión** es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión.” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).
- VCMC29 “La capacidad de atracción de la pantalla televisiva es enorme. Eso provoca que mucha gente se pase horas delante del televisor sin discriminar lo que quiere ver.” (pàg. 226 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l’editorial Bruño).



D'aquestes unitats de significat hem de destacar la unitat VCMC29, ja que atorga a l'espectador televisiu un rol passiu i acrític, quan ja hem vist amb anterioritat que gairebé fins el més el més comercial i simple dels missatges dels relats de masses requereix un esforç de l'espectador per a dur a terme la seva compressió més elemental (Carroll, 2002); i no digam ja per a assolir una veritable fruïció estètica.

Ara bé, dintre d'aquesta categoria han cridat la nostra atenció unitats de significat que revelen una falsa oposició entre allò que s'ha denominat com a alta cultura i la cultura mediàtica. Aquesta oposició mostra que part dels llibres de text analitzats no casen amb un paradigma cultural mediàtic contemporani caracteritzat per la hibridació dels gèneres i formats, com ja hem vist al marc teòric d'aquest treball. Així doncs, hi hem trobat aquestes unitats de significat:

VCMC37 “Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. del 142 del llibre *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

VCMC38 “Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141 del llibre *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

VCMC39 “Programas musicales. En horarios de poca audiencia hay retransmisiones de conciertos de música clásica, aunque los programas musicales de mayor éxito son los dedicados a cantantes actuales.” (pàg. 142 del llibre *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

VCMC40 “El cine clásico, en blanco y negro, queda relegado al horario de madrugada.” (pàg. 141 del llibre *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).

VCMC41 “Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).

VCMC42 “Aunque el «cómico» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives de l'editorial Edelvives).

VCMC43 “Esta obra de arte se logra si:  
-El dibujo tiene calidad.  
-El texto resulta literariamente digno y con interés.  
-Hay coherencia y armonía entre el dibujo y el texto.” (pàg. 27 del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives de l'editorial Edelvives).

- VCMV7 Activitat 37 pàgina 113 volum 1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera:  
 “37. Llig el fragment en negreta del Text 13 i digues si l'autor considera que els guionistes han encertat a l'hora de triar els fragments de la història per a adaptar-ne l'extensió a la pel·lícula.”  
 [Fragment: “**es nota una manca de profunditat en els personatges i relacions per intentar abraçar tantes històries alhora, de manera que en alguns casos es queden a mig construir**”.] (Text 13, pàg. 113 v.1 del llibre *Enllaç - Valencià llengua i literatura* d'Edicions Bromera).
- VCMV8 “En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagina com són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs.” (pàg. 123 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4 ESO* d'Edicions Bromera [1999]).
- VCMV9 “El cinema és **art**, però també és **comunicació**. A més de l'argument, inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una **gran difusió**” (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació).
- VCMV10 “Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem del llibre *Marjal Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

En primer lloc, crida la nostra atenció el fet que el cinema és l'únic dels relats de masses que té una certa valoració als llibres de text. Si bé no tot el cinema ja que, tal com mostra el llibre *Llengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill a la unitat de significat VCMC40, el cinema clàssic a blanc i negre és el que queda marginat més enllà de la mitjanit. Fet que si bé és cert, criem que reflexa un sentiment de que qualsevol temps passat fou millor, i dona la sensació de que les pel·lícules bones són les produïdes abans de l'aparició del color. No anem a negar que el període del Hollywood clàssic fou un moment on es van produir obres mestres del cinema i, per suposat, aquestes han de ser (re)conegudes pel públic, ara bé això no lleva que en el panorama cinematogràfic actual no es facin pel·lícules interessants que poden ser emeses per la xicoteta pantalla.

A més a més, sovint la voluntat d'emetre cinema clàssic en horaris de matinada no s'hi deu només als gustos culturals dels programadors, sinó que també hi influeixen altres factors com ara la possessió dels drets d'emissió, o que el catàleg del cinema



clàssic hi estiga en mans d'operadors privats i d'operadors de televisió de pagament (Movistar, Netflix, etc.) o als acords d'emissió entre les televisions i els estudis cinematogràfics (en moltes ocasions, per tal d'emetre un film s'han d'emetre també altres pel·lícules que formen part d'un paquet d'emissió).

En aquest sentit, no podem deixar d'assenyalar que aquest llibre fa referència als «concursos de escaso contenido cultural» sense especificar quins programes entrarien dintre d'aquesta categoria, i es relaciona, com ja hem mencionat, a la ficció televisiva amb la telenovel·la, gènere que tot i que té un públic realment ampli, sempre s'ha relacionat, malauradament, amb un públic de baix nivell cultural i obviant, de retruc, grans sèries dramàtiques com *Los Soprano* (David Chase, 1999-2007) o *The Wire* (David Simon i Ed Burns, 2002-2008).

Per altre costat, tot i que ja hem dit que el cinema té una millor consideració que la televisió, tampoc són poques les unitats de significat que contraposen el cinema a la novel·la. Així, des del llibre *Lengua y Literatura 8 de EGB* de l'editorial Edelvives fins a llibres més recents com els de Bromera i Edebé mostren un divorci entre la producció literària en paper i els relats cinematogràfics. Fomenten, des de la nostra òptica, una visió en la que les novel·les requereixen un major esforç per part del lector –quan ja hem vist que no és així- i que en línies generals, és millor llegir el llibre a veure l'adaptació cinematogràfica.

En el seu conjunt, aquestes unitats de significat ens mostren un símptoma –a la vegada que els prejudicis per part de la comunitat educativa front els relats mediàtics (Fernández Paz, 2002; García i Martínez, Xavier García-Raffi y Francesc Hernández Dobón, 2011; García i Martínez, 2010)- de que els llibres de text analitzats continuen valorant l'art de masses amb criteris anteriors a l'aparició de l'art massiu i mediàtic. Com bé apunta Carroll (2002) l'art de masses no es pot valorar amb criteris a l'adveniment de la reproducció tècnica de l'art contemporani. Per a aquest autor, que recull el pensament de Hegel i Walter Benjamin, estem immersos, des de principis del segle XX, en una nova etapa artística en la que no podem continuar definint allò que és art –i per consegüent, allò que no ho és- com si encara estiguéssim en la societat moderna.

Pel que fa al sistema audiovisual i la seva estructura, només hem trobat referències al llibre editat per McGraw-Hill:

ESAC1 “Aunque nunca es posible prever con seguridad el proceso tecnológico, de la

situación actual se puede deducir al menos ciertas pautas para el futuro.

- Las direcciones previsibles para el futuro parecen ser varias:
- Acercamiento entre los distintos medios.
- Búsqueda de una mayor interactividad.
- Ofertas individualizadas.
- Creciente influencia de Internet en la sociedad y la cultura”. (pàg. 147 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).

ESAC2 “Si te fijas bien, verás que las conexiones entre los distintos medios de comunicación de masas se refuerzan constantemente:

- Casi todas las cadenas de radio y televisión ofrecen ya sus páginas web. En ellas suele haber información complementaria para los espectadores (la historia de esa emisora, detalles acerca de las personas que trabaja en ella, los programas que van a emitirse próximamente, horarios, etc.). Es frecuente que se puedan descargar también programas atrasados.
- Además, existe la posibilidad de usar Internet para escuchar en directo emisiones radiofónicas y televisivas.
- Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill).

ESAC3 “Si este impresionante progreso tecnológico continúa así, resulta fácil suponer que Internet se convertirá en el medio de comunicación de masas por excelencia y probablemente absorberá en gran medida a la prensa, la radio y la televisión.” (pàg. 148 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l’editorial McGraw-Hill)

Ara bé, aquestes explicacions tenen a veure només amb el sistema audiovisual a nivell tecnològic i hi fan cap referència al sistema econòmic al qual es recolza. En aquest sentit, quan s’hi parla de que els diferents mitjans «se refuerzan constantemente» no s’explica que a aquest reforç té molta importància que un determinat canal de televisió, una determinada cadena de ràdio o, fins i tot, un mateix diari (digital o en paper) tinguin mateix propietari al darrere. Per tant, quan hi parlem de la convergència de mitjans de comunicació, aquesta es limita només a la seua vessant tecnològica, sense mencionar, per tant, la convergència econòmica que la sustenta i la fa possible, i el que, és més important des de la nostra perspectiva, la convergència narrativa que propicia els relats *transmèdia*.

Per altra banda, dintre de la categoria referent al sistema audiovisual, hi hem trobat unitats de significat que, des de la nostra òptica, legitimen un sistema basat en l’obtenció de beneficis així com en una explotació comercial dels continguts i dels

productes culturals. Aquest fet però no es resulta estrany doncs com apunta Martínez Bonafé (2002, p. 83) gairebé tots els grups mediàtics dels que formen part les editorials «se inscriben en el perfil sociològic del centro-derecha o que sus apuestas sociales se enmarcan en los criterios de globalización neoliberales». En conseqüència, pensem que aquesta visió comercial no deixa de reflectir la visió del món que hi tenen aquests grups editorials.

Així, del cinema, per exemple, hem trobat aquestes unitats de significat – ESAC11 i ESAC12- al manual escolar *Lengua castellana y literatura 4 ESO* i que lliguen el cinema a la seva explotació comercial en sales de cinema:

ESAC11 “El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).

ESAC12 “El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103 del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l’editorial Oxford Educación).

Unitats a les que sumem les extrems dels llibres *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera (1999), que redueixen el cinema a l’entreteniment, i *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* de l’editorial Oxford Educació:

ESAV8 “Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d’entretenir.” (pàg. 123 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).

ESAV9 “El missatge del cinema es concreta en les **obres cinematogràfiques**, és a dir, les **pel·lícules**, que contenen una **història** i que s’han filmat per a projectar-se inicialment en **sales** a un **públic nombrós**.” (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació).

Menció a banda són les unitats ESAV11, ESAV12, ESAV13 i ESAV14 extrems del llibre de text *Marjal: llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé, doncs tracta el procés cinematogràfic des d’una perspectiva estrictament empresarial:

ESAV11 “En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d’entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte empresarial del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).

ESAV12 “**Activitat 8: Elaborem un pressupost**  
Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d’invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloguer d’audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d’espais, etc.). Una volta

tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ESAV13 “Activitat 9: Pla de comunicació**

Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l'estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s'adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació us ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.

Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

Grup al que volem comunicar (alumnes d'altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l'escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s'han d'incloure
--	--	--

...

...

...

**ESAV14 “Activitat 10: Captació de fons**

Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:

- Organitzar activitats a l'escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galetes).
- Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d'una festa important, als alumnes d'altres cursos o bé als pares.
- També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l'escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d'ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

Si bé és cert que aquesta visió pot resultar enriquidora per als discents, ja que els pot ajudar a conèixer de primera mà els costos econòmics d'elaborar un producte audiovisual, també creiem que una veritable educació en mitjans ha de ficar a l'abast dels estudiants aquells mitjans i recursos tècnics i humans que els alumnes puguin necessitar per tal de crear una pel·lícula i qualsevol altre producte audiovisual. De no fer-ho així, creem una barrera –que en no poques ocasions pot esdevenir difícil de superar- entre aquells alumnes amb més poder econòmic i aquells més desfavorits. Per tant, estariem fomentant una educació en mitjans només per a aquells que s'ho pugin permetre.

Pel que fa a la televisió dintre del sistema audiovisual, hem trobat aquestes unitats de significat als llibres *Lengua Castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill,

*Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé i *Valencià: llengua i literatura 4t Secundària* d'Oxford Educació:

- ESAC7 “Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 139 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- ESAC8 “Hoy en día, la oferta televisiva es prácticamente inabarcable. Hay muchas cadenas diferentes (las nacionales, las autonómicas y las locales; las públicas y las privadas, cuyas emisiones se iniciaron en 1989; las generalistas y las especializadas en un tema, etc.) que emiten infinidad de programas de todo tipo”. (pàg. 140 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- ESAC9 “Muchos de los espectadores encienden la televisión simplemente para divertirse. Por esa razón, abundan en todas las cadenas los programas de entretenimiento de todo tipo.” (pàg. 141 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- ESAC10 “Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217 del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé).
- ESAV3 “Com la premsa i la ràdio, la televisió **informar, educa i entreté**, encara que en aquest mitjà predomina clarament l'entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- ESAV4 “Les **televisions públiques** ofereixen un servei públic, mentre que en les **privades** predomina una finalitat empresarial. Així, els nivells de qualitat d'una i d'altres variaran segons l'objectiu fonamental que tinguen”. (pàg. 50 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- ESAV5 “Les cadenes de televisió tenen un gran interès d'agradar als telespectadors. Per això, persegueixen una quota d'espectadors elevada. S'anomena així el **nombre d'espectadors** que miren una **cadena** determinada durant una **franja horària** tan àmplia com siga possible.” (pàg. 51 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre lateral]).
- ESAV6 “Com més **alta** és la quota d'espectadors d'una cadena, més **interès** mostren les empreses per anunciar-s'hi. Aleshores, la cadena pot marcar uns **preus d'emissió** ben elevats i obtenir més **beneficis**”. (pàg. 51 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre lateral]).
- ESAV7 “La quota d'espectadors, també coneguda com a **nivell d'audiència**, s'obté gràcies als **audímetres** Es tracta d'uns aparells instal·lats en unes quantes cases per a conèixer el **perfil del telespectador**. Aquesta informació servirà a les cadenes per a decidir el **programa** que tindrà més acceptació i als publicistes, el tipus d'anunci que tindrà més efecte.” (pàg. 51 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre lateral]).

Des de la nostra òptica, són dos els manuals analitzats —el de McGraw-Hill i el d'Oxford Educación— els que criden la nostra atenció. En el primer cas, la visió comercial del mitjà televisió creiem que està totalment d'acord amb la visió del món que té l'agència de qualificació de riscos financers i banc d'inversió Standard and Poor's, que era l'empresa propietària de l'editorial en el moment al que es va avaluar aquest manual escolar. Dit d'altra manera, ens sembla que aquesta visió comercial de la televisió —obviament que aquesta és un servei públic encara que el gestiona una empresa privada— estigui d'acord amb els principis d'aquesta empresa. En la mateixa línia trobem el llibre elaborat per Oxford Educación, doncs s'afirma que mentre les televisions públiques ofereixen un servei públic, les privades tenen finalitats empresarials. Si bé per una banda la gestió privada de l'espai radioelèctric són portar beneficis, per altra banda no hem d'oblidar que aquesta gestió es deu sempre a un servei públic, tal com recull la Llei General de la Comunicació Audiovisual del 7 de març de 2010. Així doncs, al obviar la funció de servei públic atorgada a tots els agents de l'àmbit de la comunicació audiovisual, aquests dos llibres s'allunyen no sols dels principis d'una educació mediàtica sinó també de la legislació vigent a l'Estat espanyol.

A més a més, aquesta visió comercial de la comunicació es perpetua a la xarxa, ja que, com mostren les següents unitats de significat, es fomenta la dependència de l'usuari respecte a les empreses que compten amb una millor posició al sector de les TIC com ara *Google*. Crida la nostra atenció de manera especial la primera unitat de significat ja que, si bé hem trobat sempre als manuals analitzats que Internet és —només— una eina per a la cerca i el procés d'informació, aquest llibre afegeix Internet com a lloc d'intercanvi de béns i serveis comercials. Qualitat certa però que, no obstant, pensem que no s'ha de reduir Internet tan sols a la seua utilitat com a mitjà informatiu i com a lloc on trobar productes barats (i sense oferir consells per a comprar d'una manera segura a la xarxa).

- ESAV15 “Un altre avantatge és la **possibilitat de comprar i vendre** qualsevol **producte o servei** des de qualsevol **indret** i a un **preu més baix**” (pàg. 190 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educación).
- ESAV16 “Un dels cercadors principals és el Google, al qual podràs accedir des de [www.google.es/intl/ca/](http://www.google.es/intl/ca/).” (pàg. 192 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educación).
- ESAV17 “Pots crear el teu **diari interactiu personal** per mitjà d'un **servidor gratuït de blocs**, com ara [www.blocat.com](http://www.blocat.com), però primerament t'has de donar d'alta



en el **servidor** i acceptar les **condicions d'ús** d'aquest servei. Recorda d'escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha **cercadors de blocs**. Prova en [www.google.es/intl/ca\\_ALL/help.html](http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html) i en [www.bitacoles.net](http://www.bitacoles.net).” (pàg. 193 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre superior]).

Per altra banda, hem de dir que les unitats de significat analitzades no van més enllà, pel que fa a la intertextualitat, de les semblances o diferències, sovint tècniques, entre els diversos mitjans que suporten les diferents narratives que centren la nostra investigació:

- IC1 “El medio televisivo ha resultado ser un vehículo muy adecuado para emitir cine. De hecho, se pueden ver películas completas varias veces a la semana, especialmente en horario nocturno.” (pàg. 141 del llibre *Lengua castellana 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill).
- IC2 [La tècnica del tebeo] “Está muy emparentada con la técnica del cine.” (pàg. 27 *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives).
- IV1 “**Actualment**, el còmic està molt relacionat amb els personatges televisius, com *Los Simpson*, i amb la nova indústria digital. També cal destacar l'èxit del còmic conegut com a *manga*, que dóna més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32 del llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana).
- IV2 “Els distints mitjans audiovisuals comparteixen les **característiques** següents:
- Aquests mitjans audiovisuals transmeten **informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent**. Els seus **ingressos** provenen principalment de la **publicitat**.
  - Els **usuaris** dels mitjans **audiovisuals** reben els noms següents: **espectadors** en el cas de la televisió i el cinema, **oients** en el de la ràdio, i **lectors** en el de la premsa.
  - Els mitjans audiovisuals estan experimentant hui dia una **revolució tecnològica i informàtica**: grans possibilitats d'emmagatzematge en suports multimèdia, transmissió digital de ràdio i televisió, satèl·lits de comunicació, cables de fibra òptica, etc. Aquests avanços, pel que fa a la transmissió de la informació i la comunicació audiovisual, obrin **possibilitats d'interactuar** a través de mitjans abans inimaginables.” (pàg. 10 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació [requadre central]).
- IV3 “La televisió, com la ràdio, permet les emissions en **directe**” (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).
- IV4 “El cinema és **art**, però també és **comunicació**. A més de l'argument, inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una **gran difusió**” (pàg. 11) del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació.
- IV5 “Tots els mitjans de comunicació han aprofitat l'aparició d'**Internet** i han fet les **adaptacions tècniques necessàries** per a ser accessibles al

ciberespai, fins i tot, oferint nous serveis: hemeroteca, arxius d'imatges i vídeos, etcètera.

D'altra banda, el **correu electrònic** i la **telefonía** actual permeten la **difusió massiva** de missatges de **manera instantània i simultània**, així com també apel·lar al receptor d'un missatge perquè el passe o el reenvie a altres persones" (pàg. 11 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

IV6 "Amb el pas del temps, els productes cinematogràfics han trobat un **lloc** dins d'altres **mitjans de comunicació**. Així, es poden veure **pel·lícules televisades** i, cada vegada més sovint, a través d'**Internet**, de manera que el cinema adquireix més difusió" (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

"La ràdio i la televisió poden fer **emissions** dels programes **en directe**." (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

Així com les diferents relacions i diferències entre les narratives *massmediàtiques* i la literatura hem trobat les següents unitats de significat, centrades, sobre tot, en les semblances entre la literatura y el cinema:

IC3 "Literatura y cine son artes estrechamente relacionadas: ambas cuentan historias y buscan proporcionar un placer estético en los receptores." (pàg. 187 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).

IC4 "Algunas películas presentan historias originales; otras son adaptaciones de obras literarias. Tanto unas como otras precisan de un **guión literario** que les dé forma." (pàg. 187 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación).

IV8 "Per tant, el cinema i la literatura estan íntimament relacionats. De tots els gèneres literaris, a quin creus que s'assembla més un guió de cine? Quins pareguts hi trobaries?" (pàg. 86 del llibre *Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

IV9 "Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les." (pàg. 87 del llibre *Xarxa – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

IV10 "T'agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s'han creat sagues d'èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d'Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling. Probablement algun llibre t'ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t'ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?" (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

IV11 "La literatura i el cinema tenen en comú una característica fonamental: contenen històries. És per això que el cinema troba en la literatura una font inesgotable. Però cada disciplina té les seves regles pròpies: la literatura utilitza la llengua, mentre que el cinema fa ús dels recursos audiovisuals" (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

IV12 "El cinema és, per tant un tipus de text narratiu; així s'explica la seva relació íntima amb la literatura. Tots dos utilitzen un llenguatge connotatiu:



- la literatura amb paraules, el cinema, amb imatges.” (pàg. 123 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- IV13 Activitat 10 pàgina 123 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]:  
 “C *Responsable últim del film. (És la figura que més s’acosta al que és l’autor en l’obra literària).*  
 D *Un seguit d’escenes que mantenen una unitat dramàtica (És una unitat semblant a un capítol en una novel·la i a un acte en una obra teatral).*  
 G *Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).”*
- IV14 “Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- IV15 **B Elements comuns amb el relat literari**  
 “Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).
- IV16 **B1 L’espai**  
 “Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més d’això, el canvi d’espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).
- IV17 **B2 El temps**  
 Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: **el temps de la història i el temps del discurs**” (pàg. 127 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d’Edicions Bromera [1999]).
- IV18 **2 El temps del discurs**  
 El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l’**ordre**, bé la **durada**:
- **Ordre.** Fa referència a la successió dels esdeveniments en el relat. Es pot seguir l’ordre cronològic natural dels fets o bé alterar-lo de maneres diferents:
  - **Retrocessió.** L’acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s’anomena *flashback*. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.
  - **Anticipació.** El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s’anomena *flashforward*. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.
  - **Simultaneïtat.** Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.
  - **Durada.** Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l’extensió amb què són referits al relat. Pel que fa

a les alteracions de la durada tenim:

- **Recapitulació** o **resum**. Quan un període de temps llarg es resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.
- **El·lipsi**. Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intranscendents per al desenvolupament de la trama.
- **Extensió**. Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans." (pàg. 127 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

IV19 "El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària" (pàg. 128 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

IV20 "Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les **adaptacions cinematogràfiques** d'obres literàries, principalment novel·les o biografies." (pàg. 70 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació).

IV21 "El llenguatge cinematogràfic ha permès a alguns dels nostres més notables novel·listes, endinsar-se en aquest nou llenguatge i escriure, mitjançant un guió, una sèrie de televisió d'èxit. La finalitat d'explicar històries no només és propietat de les pàgines d'un llibre sinó també, en els segles XX i XXI, de les pantalles de cinema o televisió" (pàg. 259 del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

IV22 "Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

També hi hem trobat semblances entre el guió de cinema i el teatre:

IV23 "És un text semblant al de les peces teatrals., amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret." (pàg. 111 v.1 del llibre *Enllaç – Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera).

IV24 "Però malgrat els paral·lelismes, i tot i que tots dos es basen en un mateix referent artístic, el relat, són codis artístics molt distints. Cadascun utilitza uns mecanismes diferents per a contar la història. En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagina com són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs." (pàg. 123 del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera [1999]).

- IV25
- **“L’escena.** És el **conjunt de plans** que formen una **unitat dramàtica** (equivalent a l’escena en una obra teatral).
  - **La seqüència.** És la **successió** d’escenes en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d’espai i temps (l’equivalent a l’acte en una obra teatral)”. (pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l’editorial Oxford Educació [requadre].

Ara bé encara que hi abunden les semblances entre el guió de cinema i el text teatral, aquests dos tipus de text no són exactament iguals. Es diferencien al format i sobre tot, per tal de definir una escena no es pot dir només que és «el conjunt de plans que formen una unitat dramàtica» ja que una escena té lloc en un espai concret, és a dir, que quan es canvia d’espai es canvia d’escena (com aquest llibre defineix la seqüència). En aquest sentit, si una seqüència ha d’estar centrada en un temps i espai concret molts plànols- seqüència, com el de *True Detective* (Nic Pizzolatto, 2014) que hem mencionat abans haurien de trobar una altra denominació.

Pel que fa a la relació entre el còmic i les auques, hem de dir que trobem encertada la diferència que marca el llibre *Valencià: Llengua i literatura 2 ESO* de Castellnou Editora Valenciana. Com podem veure a la unitat de significat següent, aquest manual diferencia d’una manera clara el fet que a les auques el text escrit no s’integrava dintre de la vinyeta com es fa al còmic.

- IV29
- “El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les **auques** s’han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta.” (pàg. 32 de llibre *Valencià: Llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana).

Ara bé, hem de dir que no hi hem trobat cap unitat de significat que tracti la intertextualitat des d’una perspectiva integradora entre tots els relats de masses que hem estudiat. Com ja hem vist al marc teòric d’aquest treball, la intertextualitat ha esdevingut un dels trets més representatius de les narratives *hipermodernes* i pensem que aquesta no deuria quedar exclosa del sistema educatiu. Deixar que els discents es queden sense poder comprendre les relacions intertextuals entre diversos textos –tant en paper com en altres suports- suposa, com ho veiem nosaltres, una mancança en la seva formació lectora i literària que fa minvar les possibilitats d’assolir un veritable gaudi estètic i literari.

Respecte a la categoria d'activitats, hem de dir que hem trobat una gran varietat d'unitats de significat que van des d'activitats de comprensió lectora fins a les activitats de creació passant per activitats que fomenten la reflexió i la investigació sobre els mitjans de comunicació i activitats d'anàlisi dels textos i narratives de masses. Ara bé, si hem de destacar un conjunt d'activitats, escollim la subcategoria d'activitats mal plantejades i sense exemples (o amb exemples que no s'ajusten als estàndards dels textos propis dels relats massius).

Així doncs, hem de dir que hem trobat una gran quantitat d'activitats de creació amb mancances evidents, moltes d'elles relacionades amb el guió cinematogràfic, com ara les unitats de significat ACTV10 i ACTV11:

**ACTV10** “Escriure un guió és complicat. Primer cal tindre una idea clara de l'escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d'existir un poc d'entusiasme per part de l'equip de guionistes. Ho intentem?

-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d'una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d'escriure els diàlegs d'una escena inventada aprofitant els personatges d'aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s'assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l'actitud i moviments dels personatges per mitjà d'acotacions, que s'escriuen entre parèntesi i en cursiva.” (pàg. 259 del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV11** “Activitat 4: Esbós del guió

Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s'hauria d'adaptar l'obra triada.

-Una volta hàgeu acabat, presenteu l'esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l'obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmètratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte *empenem* del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

En primer lloc hem de dir que aquestes activitats o propostes de creació del guió cinematogràfic no compten amb cap exemple que pugui servir de guia als discent a l'hora de crear un guió audiovisual. A més a més, hem d'aclarir que aquest text no s'ha donat al llarg de tot el llibre de text, és a dir, que s'està demanant als estudiants que creen un text que no han estudiat en cap moment del curs (almenys si ens cenyim només al llibre de text). A més a més, les indicacions que dona al llibre de text a l'hora de demanar als alumnes que creen un guió sobre la sèrie Merlí no s'ajusten als estàndards del guió audiovisual.

Pel que fa a l'activitat quatre del projecte emprenem, com es pot veure es demana un esbós del guió. Arribats a aquest punt ens preguntem si no hauria sigut millor demanar una sinopsi per tal de familiaritzar als alumnes amb el lèxic propi de la indústria audiovisual. A això hem d'afegir que s'ometen els passos de la creació d'un guió cinematogràfic, com són la idea, el paradigma, la escaleta, la sinopsi, el tractament, per últim, el guió literari pròpiament dit (Sánchez-Escalonilla, 2014, p. 212). És clar que en el moment d'abordar una transposició didàctica es poden simplificar els conceptes, però creiem que una cosa és eliminar alguns passos i d'altra ben diferent ometre els passos importants (la idea, la sinopsi i el tractament literari) per tal de crear un guió de cinema.

Altres activitats, tot i que donen exemple, aquest no s'ajusta als paradigmes cinematogràfics, ja que el text al que es fa referència com a exemple emprat el format del text teatral (com hem vist més amunt).

ACTV9 *Activitat 14 pàgina 125 del llibre Valencià: llengua i literatura 4t ESO d'Edicions Bromera [1999].*  
*“14. Seguint el model anterior, elaboreu el guió tècnic de l'escena 68 tal com la filmaríeu”.*

Fins i tot hi podem trobar activitats sobre el guió tècnic que, tot i que no és incorrecta del tot, sí que compta amb mancances bàsiques, com ara que al guió tècnic hi deuria figurar també informació sobre l'escena que s'està rodant. Com hem dit, no és del tot erroni i es pot entendre dintre de la transposició didàctica, però creiem que hauria estat millor oferir un exemple complet (a més a més, que aquesta activitat arrastra la reduïda escala de plans i angles de càmera que s'han explicat prèviament).

ACTV14 *Activitat 13 pàgina 125 del llibre Valencià: llengua i literatura 4t ESO d'Edicions Bromera [1999].*  
 7 *“13. Revisa a la Unitat 4 els tipus de plans (GPG, PG, PC, PS, PA, PM, PP, PD) i els angles de filmació (normal, picat i contrapicat). Tot seguit analitza com s'ha elaborat el guió tècnic següent, que correspon al principi de l'escena 67 del Text 1. A continuació acaba, al teu quadern de classe, els plans del 6 al 10 d'aquesta mateixa escena. Pots continuar les pàgines següents d'aquesta unitat. (Has de saber, pel que fa a l'enllaçament, que el director tenia previst d'acabar l'escena amb un tall sec).”*

Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament
1	Visió general de l'interior d'El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...	

2	Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d'una taula del reservat	PM	N	Grua	Ídem 1, volum més baix
3	Ferran seu entre el germà i l'oncle. Parla amb discreció.	PP	N	Zoom lent des d'un PM a un PP de Ferran.	<i>Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València i us puc dir que és una dona. Jove</i>
4	Tomàs intervé amb ironia.	PP	N	Grua	
5	Ferran s'apropa als altres. Fa un somriure de complicitat.	PM	N	Grua	<i>No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació</i>
...	...	...	...	...	...

En una línia semblat hi trobem activitats en les que es demana als discents la creació d'un film sense explicar res sobre el procés de creació d'una pel·lícula:

ACTV173 Activitat 7 pàg. 71 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació:

“En grup, assageu una representació de la rondalla i filmeu-la amb una càmera o més d'una. Feu-ne el muntatge i, si podeu, introduïu música o elements sonors. Valoreu-ne entre tots el resultat”.

O, fins i tot, es crea un projecte audiovisual sense haver explicat res de cinema ni de llenguatge audiovisual en cap unitat del llibre:

ACTV157 “Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? I què us

pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?

Us volem proposar que creeu el vostre propi curtmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l'escola vegin la literatura d'una manera diferent a com ho han fet fins ara.

Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l'esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l'obra que es visionarà l'espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV158** “Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte empenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...

Fer-ho implica molta faena i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feina. Preparats?” (Pàg. 2 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV159** “Aquest projecte consta de tres fases:

**a) Per on comencem? Concretem la idea**

Triem el relat a partir del qual produïrem el nostre curtmetratge, i ens informem de tot el que cal fer perquè el projecte siga tot un èxit.

**b) Com ens organitzem? El pla**

Planifiquem i organitzem la faena en equip.

**c) Ho posem en marxa? Prenent decisions**

Passem de la teoria a l'acció i posem en pràctica el nostre pla. (Pàg. 2 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV160** “**A Per on comencem? Concretem la idea**

El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.

**Activitat 1: Busquem exemples**

De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara *El perquè de tot plegat*, *No empreneu el comissari...*). De segur que en algun moment

us heu fet aquesta pregunta: què m'ha agradat més, la pel·lícula o el llibre? -Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem) del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé.

ACTV161

“Activitat 2: triem l'obra literària per a fer-ne el curtmetratge  
Comenceu fent una pluja d'idees sobre possibles contes de la literatura que es podrien adaptar per a fer-ne un curtmetratge. Recordeu que una pluja d'idees és una sessió en grup on tota la gent expressa en veu alta les seues idees i algú les anota. En la pluja d'idees totes les propostes són bones i no es permet criticar el pensament dels altres. Es tracta de generar el màxim d'idees per a després seleccionar les que agraden més a tots  
-Per a triar quin conte resultarà més adequat, us ajudarà completar la taula següent, tot valorant del 0 al 10 els diferents aspectes de cada una de les obres literàries proposades.

Nom de l'obra literària	L'argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d'atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?
...	...	...	...	...	...

Una volta completada la taula, i en funció de les valoracions obtingudes, decidiu entre tots quin conte literari serà més adient per a convertir-lo en un curtmetratge.” (Pàg. 3 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

ACTV162

“Haureu de tindre en compte que fer un curtmetratge no és una tasca senzilla. Els productors de cinema passen mesos, fins i tot anys, per a acabar i estrenar una pel·lícula. Per tal d'optimitzar el poc temps de què disposeu, cal que us informeu molt bé sobre les diferents fases i tasques que cal fer per a produir una pel·lícula”. (Pàg. 3 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

ACTV163

“Activitat 3: Investiguem sobre la producció de pel·lícules  
Busqueu informació (per Internet o contactant amb alguna productora) sobre com es produeix una pel·lícula:  
Quines són les fases principals en l'elaboració d'un curtmetratge?  
Quines tasques concretes s'han de realitzar? Quants equips es necessiten?  
Quins elements cal tindre en compte per a adaptar al cinema l'obra triada?  
Abans de començar a assignar tasques i preparar materials, cal tindre molt clar com serà el producte final que espereu obtindre; haureu de definir amb detall en que consistirà l'adaptació. Serà una adaptació clàssica o potser voleu fer-ne una representació moderna de l'obra? Voleu representar-la sencera o només alguns fragments? Hi ha alguna part de l'obra que vulgueu ressaltar-ne més que d'altres? Respondre a aquestes qüestions entre tots ajudarà que tota la gent tinga més clara la faena una volta



s'assignen responsabilitats i tasques concretes.” (Pàg. 3 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV164** “Activitat 4: Esbós del guió  
Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s'hauria d'adaptar l'obra triada.  
-Una volta hàgeu acabat, presenteu l'esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l'obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV165** “B Com es organitzem? El pla  
- Per tal d'organitzar i planificar bé la faena, i que el resultat siga òptim, caldrà dedicar els recursos més adients a cada activitat, i això també afecta als recursos humans. De la mateixa manera que les empreses s'organitzen en departaments per a realitzar cada funció, en l'elaboració de la pel·lícula caldrà treballar en equips reduïts especialitzats en una tasca concreta. Per exemple, la persona encarregada dels decorats haurà de tindre certs coneixements d'història, els tècnics d'il·luminació hauran de saber treballar amb els materials necessaris, etc.” (Pàg. 4 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV166** “Activitat 5: assignem els equips  
Segons el que s'indica a l'activitat 3, assigneu el nombre de persones adequat a cada tasca, assegurant-vos que disposen dels coneixements o habilitats necessaris per a dur-la a terme.” (Pàg. 4 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

Tasca o funció que s'ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la
...	....	...	...

**ACTV167** “Activitat 6: Planifiquem la faena  
Cada equip ha d'elaborar un xicotet calendari sobre els dies (o setmanes) que necessitarà per a completar la seua faena. Indiqueu també quines tasques cal que estiguen acabades per a poder començar la vostra activitat concreta. Per exemple: els responsables de vestuari podran començar a treballar una volta tinguen el guió amb la descripció dels personatges principals de l'obra. D'altra banda, els responsables de fer el tràiler de la pel·lícula (o la publicitat) només començar quan s'haja acabat la gravació.  
-Una volta establerts els calendaris de cada equip, caldrà posar-los en comú amb la resta de grups per tal d'elaborar un calendari global del projecte. És indispensable que cada equip es comprometa a complir el calendari establert per a la seua tasca.” (Pàg. 4 projecte emprenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

**ACTV168** “Activitat 7: Busquem els materials necessaris  
Igual d'important que el calendari és que cada equip prepari una llista dels materials necessaris per a dur a terme la seua activitat (càmeres, llums, teles, decorats). Feu una llista de possibles llocs on podríeu aconseguir aquests materials. Penseu en els recursos de què ja disposeu a l'escola o que podeu demanar prestats a altres entitats (per exemple a una universitat

o escola d'audiovisuals, a una productora menuda...). En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d'entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte empenem del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé).

	Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?
	...	...	...
ACTV169	<p>“Activitat 8: Elaborem un pressupost</p> <p>Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d'invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloguer d'audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d'espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte empenem).</p>		
ACTV170	<p>“C Ho posem en marxa? Prenent decisions</p> <p>Cada equip ha de dur a terme l'activitat a què s'ha compromès, tot respectant les dates acordades en el calendari. Assegureu-vos que la persona encarregada de supervisar cada equip està en contacte amb els responsables de les altes tasques per a anar ben coordinats i que no quede res sense fer.</p> <p>-Potser serà convenient triar una persona de la classe que pugui fer de Director de producció, per a garantir la coordinació entre els diferents equips.</p> <p>-Quan tingueu les principals escenes filmades, serà el moment de començar la campanya de comunicació, així com la captació de fons per a finançar el projecte”. (Pàg. 5 projecte empenem del llibre <i>Marjal – Llengua i literatura 4 ESO</i> de l'editorial Edebé).</p>		
ACTV171	<p>“Activitat 9: Pla de comunicació</p> <p>Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l'estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s'adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació ús ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.</p> <p>Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte empenem del llibre <i>Marjal – Llengua i literatura 4 ESO</i> de l'editorial Edebé).</p>		
ACTV172	<p>“Activitat 10: Captació de fons</p> <p>Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:</p> <p>Organitzar activitats a l'escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galetes).</p> <p>Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d'una festa important, als alumnes d'altres cursos o bé als pares.</p> <p>També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l'escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d'ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte empenem del llibre <i>Marjal – Llengua i literatura 4 ESO</i> de l'editorial Edebé).</p>		

Amb altres mitjans com ara el còmic i la ràdio ocorre quelcom semblant. Es demanen als alumnes que creen continguts adequats a aquests mitjans sense explicar-los correctament i sense oferir cap pauta per la creació (a més a més, en el cas de la ràdio hem de sumar la falta de mitjans tècnics i, en cas de que hi hagués mitjans, hi manca l'explicació de com s'empren):

ACTC13 Activitat 3 pàg. 91 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Edebé:

“3. Cread vuestro propio cómic. Seguid estas pautas:

-Elegid la historia. Buscad un texto narrativo no muy extenso que pueda ser transformado en un cómic. Podéis utilizar alguna lectura del libro u otro relato que conozcáis.

-Confeccionad un guión. Concretad la historia que queréis contar y estructurala en introducción, nudo y desenlace.

-Secuenciad la historia en viñetas. Debéis pensar el número aproximado de viñetas que se reservará a cada viñeta. Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.

-Dibujad el cómic. Marcad en un folio el espacio que se reservará a cada viñeta. -Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.

Tened en cuenta todos los elementos narrativos que se han estudiado: bocadillos, figuras cinéticas, símbolos...”

ACTC14 Activitat 5 pàgina 13 del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación:

“Elabora una tira cómica sobre una historia que te resulta divertida”.

ACTC47 Activitat 29 pàgina 229 del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño:

“29. **Pon en práctica y planifica.** En grupos, grabad las noticias que habéis redactado en la actividad anterior. Debéis realizar previamente las siguientes tareas:

- a) Ordenar las noticias.
- b) Determinar quiénes van a ser los locutores.
- c) Determinar igualmente quién va a llevar el control de la grabación y seleccionar la sintonía inicial y final del programa y las sintonías de corte entre bloques de noticias.
- d) Determinar finalmente quién va a elaborar un pequeño guión de la grabación, contando los segundos de cada intervención y de las sintonías. Un posible esquema de guión es el siguiente:”

<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ... <b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)
---

<b>Control</b>	Sintonía inicial del programa	(10 seg.)
<b>Locutor 1</b>	“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”	(8 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía de corte.	(3 seg.)
<b>Locutor 2</b>	Primera noticia.	(5 seg.)
<b>Locutor 3</b>	Segunda noticia.	(4 seg.)
	...	
<b>Locutor 1</b>	“Y eso es todo...”	(6 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía final del programa.	(10 seg.)

ACTV131 Activitat 7 pàg. 31 del llibre *Valencià: llengua i literatura Secundària 4t* de l'editorial Oxford Educació:

“7 Crea una història radiofònica en què tingues en compte aquestes indicacions:

- Enregistra efectes de so perquè els companys n'endevinen l'origen.
- Redacta una història breu en què empres aquests efectes de so.
- Enregistra la història i passa-la a classe perquè els companys la puguin escoltar.”

Per últim, ens ha cridat també l'atenció la quantitat d'unitats de significat trobades al voltant de la didàctica historicista dels mitjans de comunicació de masses. Així doncs, hi hem trobat unitats de significat al voltant de la història del cinema, de la televisió, del còmic i fins i tot d'Internet i de la informàtica. Com hem mencionat al marc teòric, no considerem pas que aquestes estiguin mal. Sempre que no esdevinguen el centre de l'atenció de la transposició didàctica i romanguin cenyides a l'adopció d'un paper de píndoles d'informació complementària, no podem sinó valorar-les d'una manera positiva, a l'igual que ocorre amb la informació respecte als autors i creadors de continguts per als mitjans de comunicació.

No obstant això, volem insistir amb el vernís de *literacitat* amb que s'untan la major part dels textos propis dels relats de masses. Com hem vist, molts d'aquests textos són adaptacions de textos literaris existents. Fins i tot, quan s'ha inclòs un text purament audiovisual com és el cas de *Star Wars* aquest adopta forma de prosa. Des de la nostra perspectiva, al constrènyer al cinema i la narrativa audiovisual només a un rol de difusió d'obres literàries ja existents, estem llevant gran part de les seves virtuts com a art creador de mons. A més a més, de renunciar a la transmissió d'un patrimoni cultural, que si bé no ha d'esdevenir mai el centre de la didàctica de la llengua i de la literatura, hem de dir que també a compleix un paper important per a la societat.

Per altre costat, hi hem d'incidir amb les unitats DHV2 i DHV3 ja que, des de la nostra perspectiva aprofiten el *boom* del relat serial televisiu per tal d'apropar als estudiants uns noms d'autors literàries que també hi escriuen per a la xicoteta pantalla.

- DHV2 “A casa nostra hi ha grans guionistes, responsables de sèries d’èxit que s’han exportat fins i tot a d’altres països. Aquests guionistes són també excel·lents escriptors de novel·les i obres de teatre. Persones de la talla de Josep Maria Benet i Jornet, important dramaturg i alhora creador de les sèries de sobretaula més seguides durant anys; o d’altres com Albert Espinosa i Hèctor Lozano, guionistes de sèries de temàtica adolescent, han sigut capaços de batre tots els rànquings d’audiència. Us sonen?” (pàg. 259 del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).
- DHV3 -“Busca a Internet qui són Josep Maria Benet i Jornet, Albert Espinosa i Héctor Lozano.  
-Quines sèries els han convertit en personatges admirats arreu? (pàg. 259 del llibre *Marjal – Llengua i literatura 4 ESO* de l’editorial Edebé).

Com ja hem dit abans, hi resulta prou freqüent que autors lligats al món de la novel·la facin les seves incursions a la televisió i també veiem d’una manera positiva que s’apropi als estudiants de secundària a aquests autors. Ara bé, com hem vist al marc teòric, l’educació lectora i literària no es pot quedar tan sols en la transmissió d’uns autors determinats als aprenents, i amb la transposició didàctica de les sèries de televisió entenem que ocorre el mateix. Així, no es pot reduir el serial televisiu només a un grup d’autors que a més de sèries de televisió hi escriuen també novel·les, ja que es deixa fora a altres autors i creadors centrats en l’àmbit televisiu.

Així doncs, com a valoració final d’aquest apartat, hem de dir que només un dels manuals escolars analitzats podríem considerar que du a terme una transposició didàctica dels relats de masses (el llibre *Valencià: llengua i literatura 2 ESO* de l’editorial Castellnou Editora Valenciana). Ara bé, això només pel que respecta al còmic. Ara bé, pel que fa als relats audiovisuals hem de dir que tot i que moltes unitats de significat són correctes, creiem que aquest fet es deu a que els conceptes que s’expliquen són molt bàsics. Quan un llibre intenta explicar qüestions més complexes, com ara les narratives pròpies de la televisió, en el millor dels casos es dedica un espai tan escàs que no és possible, des de la nostra òptica, dur a terme una transposició didàctica sense caure en un excés de simplificació (com hem vist al manual editat per Bruño al que només s’hi dedica un xicotet paràgraf).

A més a més, hem de dir que sovint es presenten les narratives pròpies dels mitjans de comunicació de masses –almenys als manuals escolars analitzats- com a compartiments estancs i sense cap relació més enllà de les seves característiques tècniques. Des de la nostra perspectiva, no s’aprofita la possibilitat de crear relacions

intertextuals entre les diverses narratives que puguen afavorir, a la seva vegada, el desenvolupament d'un intertext lector *massmediàtic* i interdisciplinari.

Per altre costat, gairebé cap d'aquestes narratives està inclosa dintre de l'àmbit de l'educació literària i quan açò ocorre ho fan perquè per les seves capacitats d'adaptació de textos literaris (com ho fa el llibre *Enllaç – Valencià llengua i literatura* d'Edicions Bromera). Dit en altres paraules, la didàctica de la llengua i de la literatura no s'atreveix, a dia d'avui, a obrir-se del tot als relats de masses i continua en línies generals a mantenir una separació entre la literatura en paper i els relats mediàtics que, com ja hem argumentat al marc teòric, no és real.

L'autor i teòric de la literatura i del cinema Viktor Sklovski (1971, p. 44) ja va dir que la literatura hi vivia al costat del cinema però pretenia ignorar-lo. Situació si bé és cert que el cinema s'endinsa –encara avui- paulatinament a les aules, creiem que també s'hi (re)produeix amb el relat televisiu (per no parlar-ne dels videojocs o els relats *transmèdia*). Així doncs, encara que som conscients que s'han produït avanços, no hem pogut sinó constatar que encara ens queda un llarg camí per recórrer. Recollint les paraules de Lomas i Manresa (2016, p. 5) no podem sinó constatar que «los relatos audiovisuales aún tienen un papel testimonial y subsidiario en la mayoría de los actuales contextos académicos (y especialmente en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato)» i que, en definitiva, si bé els llibres de text han anat renovant-se, aquests canvis han quedat només a la introducció i pròlegs ja que «en el desarrollo de los contenidos, mantienen imperturbable el enfoque gramatical e historicista de la tradición didáctica de la enseñanza de la lengua» (Moreno, 2014, p. 100).

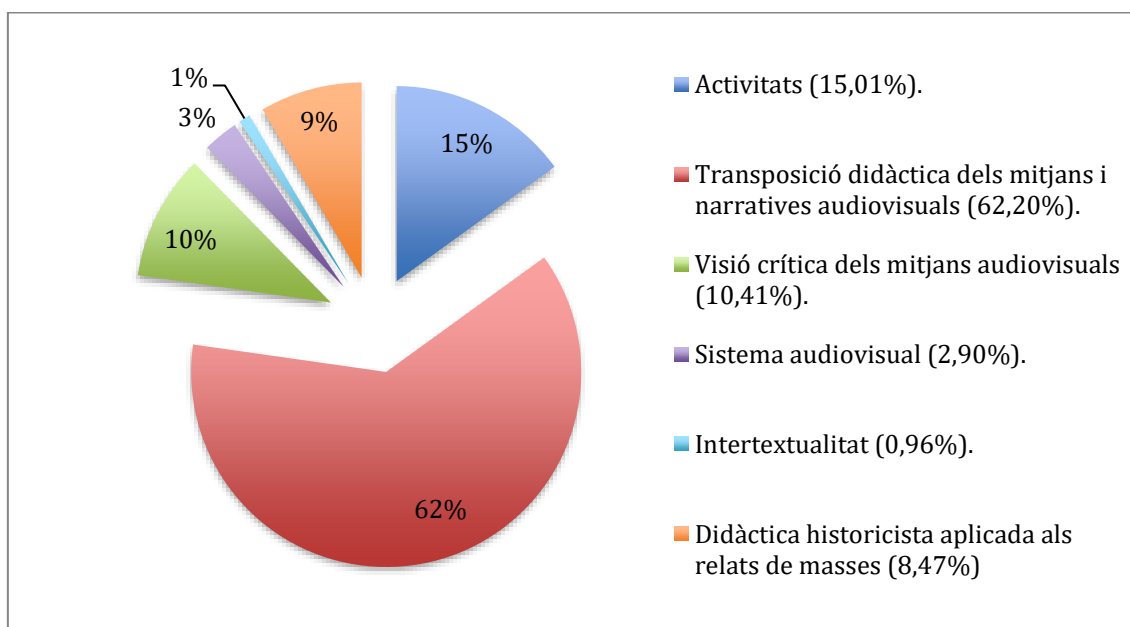
### **9.2.1 Resultats de l'anàlisi manuals de l'assignatura *Lengua castellana y literatura*.**

Donat el fet que en el punt anterior hem vist si les unitats de significat s'adequaven o no als principals relats de masses recollits al marc teòric, creiem adient en aquest punt no tornar sobre aquesta qüestió per tal de no resultar redundants. Així doncs, optem per diferenciar els trets significatius de l'anàlisi qualitativa dels relats de masses aplicat als manuals de *Lengua castellana y literatura*.

Com mostra el següent gràfic, la major part de les unitats de significat estan incloses dintre de la categoria «Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals», la qual cosa considerem que és el que podíem esperar. Ara bé, criden la nostra atenció dues qüestions que no podem pas passar per alt. La primera, com ja hem vist als resultats generals, és el percentatge d'unitats de significat enquadrades dintre de

la categoria «Didàctica historicista aplicada als relats de masses», ja *a priori* hi podíem pensar que aquesta categoria hi inclouria menys unitats. Això es deu, des del nostre punt de vista, a l'elevada quantitat d'unitats de significat -30 de 35 unitats incloses en aquesta categoria- que hi tenen a veure directament amb la història dels mitjans de comunicació. A les quals hem de sumar aquelles que hi aporten dades biogràfiques sobre algun autor determinat i les adaptacions de textos literaris a relats de masses.

La segona qüestió en la que ens hem de centrar és l'escassa presència de la intertextualitat. Com hi podem veure al gràfic situat baix, només hi ocupa el 0,96%, i sempre centrada a les relacions entre diversos mitjans per les seves característiques tècniques. És a dir, les unitats de significat incloses en aquesta categoria no exploten les relacions intertextuals entre els diversos mitjans de comunicació més enllà de les seves semblances.



Gràfic representatiu de les categories atenent als seus percentatges. Font: elaboració pròpia.

Per altra banda, si bé és cert que la categoria de visió crítica dels mitjans audiovisuals representa un 10,41%, no deixa de ser menys cert que gran part de les unitats incloses en aquesta categoria tenen a veure amb l'oposició –falsa- entre l'alta cultura i la cultura mediàtica. I en no poques ocasions amb el relat televisiu. Per suposat, celebrem tota posició crítica front als mitjans de comunicació, ja que, com hem vist, suposa una part important de l'educació mediàtica. Ara bé, creiem que no és adequat –per no dir erroni- centrar aquesta visió crítica en una oposició del llibre front als relats de masses. D'acord

amb Ballester i Ibarra (2009), aquestes narratives són complementaries i enfrontar-les entre de manera inconscient més aviat durà a un abandonament dels hàbits lectors per part dels discents enlloc d'oferir una gran varietat d'experiències estètiques i enriquidores. A més a més, pensem que aquest fet pot dur a una falsa visió crítica que no és més que intentar mantenir contracorrent una visió burgesa i elitista de l'art –i de la literatura en particular- en una societat que, òbviament, no hi té res a veure amb la del segle XIX.

Per altra banda, no podem sinó pensar que aquesta visió crítica ha d'anar acompanyada d'una visió en conjunt de l'estructura del sistema audiovisual. Des de la nostra perspectiva, només amb una comprensió dels factors implicats en tot el procés de producció dels relats de masses s'hi pot assolir una perspectiva que permeti una verdadera visió crítica. Així, creiem que la visió crítica dels mitjans hauria d'anar acompanyada d'un major percentatge –més elevat que un 2,90%- d'unitats de significat relacionades amb el sistema audiovisual.

Amb tot, si quelcom hem d'aplaudir a la transposició didàctica dels mitjans audiovisuals duta a terme pels llibres de *Lengua castellana y literatura* són dos fets que nosaltres considerem important remarcar. En primer lloc, un exemple de guió de cinema correcte –tot i que és una adaptació- com mostra la unitat de significat TDC145:

TDC145 *Obsérvalo en este fragmento del guion de Los santos inocentes, adaptación de la novela del mismo título de Miguel Delibes: (pàg. 187 del llibre Lengua y literatura 1 ESO de l'editorial Oxford Educación).*

CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21

RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.

RÉGULA

*¿Te pasa algo, Azarías?*

Este no parece oír.

RÉGULA

*¿No estarás enfermo?*

Levanta la cabeza el viejo.

AZARÍAS



*Arrímame a la niña chica, anda.*

**RÉGULA**

*Está sucia.*

**AZARÍAS**

*Alcánzame.*

RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.

**AZARÍAS**

*Milana, milana, bonita.”*

Com hi podem veure dalt, aquesta unitat de significat pren format de guió cinematogràfic amb tots els elements i característiques que es suposa que deuria de tenir. Així doncs, malgrat que és una adaptació d'un text literari –la qual cosa vol dir que encara hi estem lluny del nostre objectiu- no podem sinó celebrar aquesta inclusió del guió de cine als manuals escolars. Ara bé, no hi podem oblidar que aquest és un llibre entre 50.

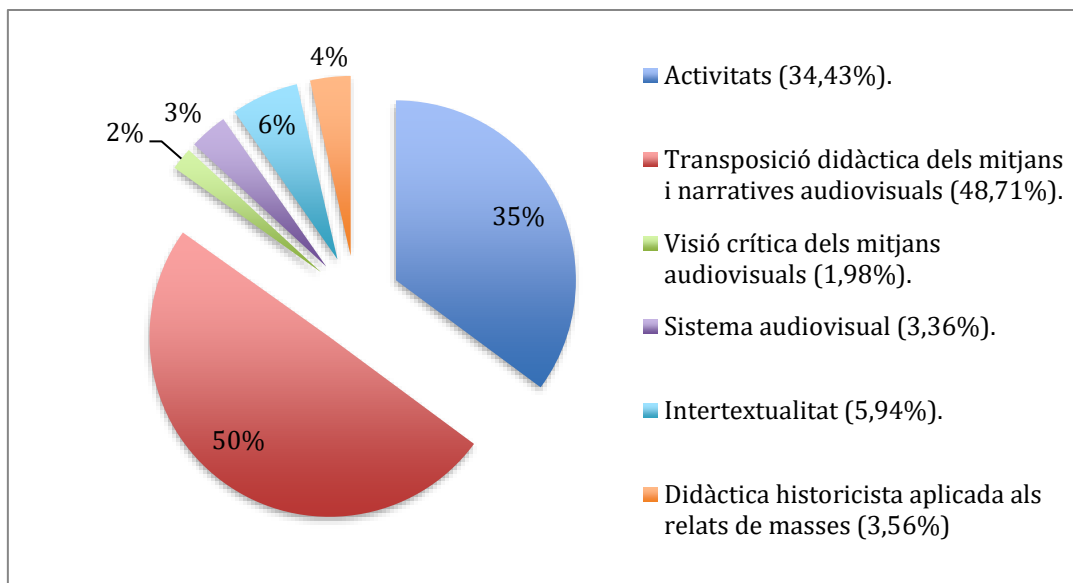
En segon lloc, és l'aparició de les sèries de televisió a dos dels llibres analitzats, encara que aquestes unitats, TDC98 i TDC99<sup>147</sup> només ocupen un petit paràgraf cadascuna i deixen molt que desitjar, no podem sinó considerar com un pas menut però necessari en el llarg camí cap a l'educació mediàtica dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura.

### **9.2.2 Resultats de l'anàlisi manuals de l'assignatura Valencià: llengua i literatura.**

Tal com hem fet als resultats de *Lengua castellana y literatura*, no anem a entrar a valorar allò que ja hem valorat a l'anàlisi dels resultats generals. Així doncs, pel que fa a l'assignatura de Valencià: llengua i literatura, hem dir que a l'igual que ocorre als dos punts anteriors, la categoria més nombrosa és la de «Transposició didàctica dels mitjans i narratives audiovisuals», seguida de la categoria «Activitats» i, una major distància, la resta de categories (cap d'elles supera el quatre per cent).

---

<sup>147</sup> Com que ja hem parlat sobre aquestes unitats al punt anterior, considerem que no és adient tornar sobre elles més enllà del fet que incloguen el relat televisiu als manuals escolars.



Així doncs, el fet més remarcable és que si bé hem trobat moltes unitats de significat relacionades amb la transposició didàctica dels mitjans audiovisuals, aquestes hi tenen a veure majoritàriament amb el cinema, la qual cosa podríem considerar com un fet positiu sinó fos perquè les unitats relacionades amb el còmic i, sobre tot, la televisió, hi són molt menys nombroses. A més a més, tot i que les unitats de significat relacionades amb la transposició didàctica dels mitjans i narratives de masses hi són més nombroses que en *Lengua castellana y literatura*, també és cert que moltes d'aquestes estan incompletes –com ara aquelles que hi tenen a veure amb els plans cinematogràfics o amb els angles de càmera- o directament les podem qualificar com a errònies, com les unitats TDV213 i TDV214 que confonen la presa d'imatge amb el pla cinematogràfic i que ja hem vist abans.

Per alta banda, encara que la inclusió del guió cinematogràfic també hi és més nombrosa que a l'àrea de llengua castellana, no hem trobat gairebé cap exemple –més enllà d'alguns del guió tècnic- que dugui una correcta transposició didàctica del guió audiovisual. Com hem vist més amunt, moltes d'aquestes unitats de significat tenen més a veure amb el text teatral que amb el guió pròpiament dit, quan no confonen el guió literari amb el tractament literari de la història o amb la bíblia de producció audiovisual, com fan les unitats TDV228, TDV299 i TDV236.

A més a més, hem trobat unitats de significat com les unitats que van de la TDV107 a la TDV120, relacionades amb el cinema com a vehicle de transmissió de novel·les i altres relats en paper. És a dir, el cinema entra a les aules quan pot

transportar les històries del paper a la pantalla. Aquest punt creiem que hi troba el seu màxim exponent a la unitat TDV121 que és un recull de totes les adaptacions que s'han filmat de textos en llengua catalana des dels primers temps del cinematògraf fins al segle XXI.

Crida també la nostra atenció el poc espai que s'hi dedica a la visió crítica dels mitjans audiovisuals i els seus relats, ja que aquesta categoria en Valencià: llengua i literatura només hi ocupa un 1,98%. Aquest fet, des de la nostra perspectiva, creiem que queda encara lluny del que podríem considerar com a desitjable per tal d'assolir una educació mediàtica. Pel que fa a la categoria «estructura del sistema audiovisual», hem de dir que moltes de les unitats legitimen l'actual sistema i el model econòmic que el sustenta. Amb tot, és el projecte de cinema del llibre *Marjal 4 ESO* de l'editorial Edebé -unitats de significat ESAV11, ESAV12, ESAV13, ESAV14 i ESAV15- el que creiem que més legitima el sistema audiovisual, al proposar que els discents hagen de finançar per ells mateixa el seu projecte de cinema i recuperar aquesta inversió mitjançant l'explotació econòmica del seu projecte. A més a més de legitimar el sistema econòmic, creiem que aquest llibre mostra un camí cap a l'educació mediàtica que no du enlloc. Si són els alumnes els que han de ficar diners per a poder fer front a les despeses pròpies de la producció audiovisual, el que fem és ampliar la distància entre centres escolars rics i centres pobres. Així, només podrien assolir un grau d'educació mediàtica suficient per a poder desenvolupar-se correctament a la societat del segle XXI aquells xiquets i xiquetes que s'ho puguem pagar.

Per altra banda, tot i que la categoria d'intertextualitat hi és molt més nombrosa que en *Lengua castellana y literatura*, hem de dir que no hi hem trobat cap unitat de significat que faci referència a les relacions entre els diversos mitjans d'una manera complementària i *transmediàtica*. Per suposat que hi trobem semblances entre el llenguatge audiovisual i el del còmic, (relació que per altra banda no hem vist) o entre el cinema i la resta de modes de representació literària, però creiem que s'hauria pogut adoptar una perspectiva més enriquidora més enllà de comparar diversos mitjans narratius.

Per últim, hem de dir que el percentatge que ocupa la categoria de «Didàctica historicista aplicada als mitjans i relats de masses» és inferior al de *Lengua castellana y literatura*. Amb tot, això no lleva que tots els textos audiovisuals són adaptacions de textos literaris anteriors. Ara bé, no podem acabar sense remarcar la tasca duta a terme

pel llibre *Valencia: llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana ja que en aquest punt, la perspectiva històrica i la transposició didàctica del còmic hi entren en una conjunció enriquidora i s'hi complementen l'una a l'altra. Tot i que hi trobem dades sobre la història del còmic, aquestes no són el centre de la transposició. A més a més, com ja hem dit, els exemples per tal d'explicar els còmics hi estan extrets dels propis còmics –a diferència del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Edebé, que emprava una adaptació de *White Fang*- i hi podem trobar fragments de *Corto Maltese* o fins i tot, de *The Walking Dead*.

No podem sinó desitjar doncs, que amb el temps, la transposició didàctica dels relats de masses avanci en aquesta direcció i es vaja deixant de costat el vernís de *literacitat* amb el que sovint s'impregnen aquest tipus de relats per a dur-los a les aules dels centre educatius. Aquest procés suposem que serà lent i potser corretjós, però també sabem que és possible.

## **PROPOSTA DIDÀCTICA**



## 10) PRESENTACIÓ I CONTEXTUALITZACIÓ

### 10.1 Presentació de la proposta.

Malgrat que la integració dels mitjans de comunicació a l'aula ens ofereix un gran ventall de possibilitats i recursos (només cal fer un colp d'ull al web de *Cinescola* per a comprovar-ho), nosaltres hem decidit però començar per quelcom més simple i accessible. El desenvolupament d'un projecte per a aprendre a produir relats *transmèdia* més complet el deixem per a futures investigacions, un cop tingam assolides d'una, manera sòlida, els fonaments d'una educació literària *transmèdia*.

És per aquest motiu que hem decidit centrar la nostra proposta didàctica a la producció d'un relat digital ja que, des del nostre prisma, ens ofereix la opció d'endinsar-nos dintre dels projectes audiovisuals d'una manera fàcil i senzilla a més de permetre'ns unir diverses àrees de la didàctica de llengua i la literatura (llengua oral, producció de textos escrits, educació literària, etc.) així com treballar les diferents micro-habilitats lingüístiques que conformen la competència comunicativa. Entenem, per tant, que aquesta proposta ha de suposar només un pas en el desenvolupament de futures propostes dotades amb la capacitat d'abastir altres mitjans i suports d'una manera integrada.

Creiem adequat remarcar que si bé tenim un producte final establert, no deixem de banda l'aprenentatge de la llengua com a sistema (és a dir, la reflexió metalingüística) ni dels conceptes que tenen a veure amb la teoria literària. El que pretenem és que els alumnes tinguin l'oportunitat de mobilitzar tots aquests sabers per tal de dur a terme allò que se'ls encomana. En definitiva, aprendre llengua i literatura emprant la llengua i creant literatura.

Així doncs, la nostra proposta consisteix en un treball per projectes<sup>148</sup> centrat en l'adaptació (fidel o lliure) en forma de relat digital d'un dels relats recollits en l'antologia *Los mejores relatos de terror* editat per Alfaguara i que conté els següents relats:

---

<sup>148</sup> Encara que un sol professor pot encarregar-se de totes les etapes del projecte sempre i quan tingui els coneixements narratius i tècnics necessaris, entenem que és millor que al projecte s'implique professorat d'altres assignatures fomentant així, a més a més, el treball cooperatiu dintre del mateix centre educatiu. No obstant això, des de la nostra òptica, considerem que degut als continguts curriculars que s'hi van a impartir, aquest projecte ha d'estar coordinat des de l'àrea de llengua i literatura.

- *El extraño caso del señor Valdemar* d'Edgar Allan Poe.
- *La muerte enamorada* de Théophile Gautier.
- *Un habitante de Carcosa* d'Ambrose Bierce.
- *La pata de mono* de W.W. Jacobs.
- *La verdad acerca de Pyecraft* d'H.G. Wells.
- *Vinum Sabbati* d'Arthur Machen.
- *El almohadón de plumas* d'Horacio Quiroga.
- *La decisión de Randolph Carter* d'H.P. Lovecraft.

Hem escollit el gènere de la literatura de terror perquè –a més a més de que creiem que motivarà als discents- entenem que «eso que el lector-espectador llama ‘terror’ nace de su enfrentamiento con sus propios deseos o pensamientos (...) en otras palabras, el lector siente terror porque se ve obligado a mirar o imaginar la representación figurativa de sus propios fantasmas<sup>149</sup>» (Losilla, 1993, pp. 21-22). Per tant, pensem que pot ser positiu educar als futurs espectadors també en aquest gènere literari i cinematogràfic.

Ara bé, el fet de que aquesta proposta siga relativament fàcil i senzilla no vol dir que estiga exempta de feina. Al contrari, qualsevol proposta d'aprenentatge dels mitjans de comunicació així com qualsevol proposta basada en la producció de textos per part dels alumnes (més enllà de la simple redacció d'un text breu) comporta una sèrie de tasques que de manera obligatòria s'han –o s'haurien- de fer si pretenem un vertader exercici d'aprenentatge dels alumnes. Pensem doncs que cal desconfiar de totes aquelles propostes que ofereixen una implantació de les TIC a les aules, així com dels mitjans de comunicació en general, gairebé sense esforç.

Per tant, la planificació resulta capital a la nostra proposta didàctica. Una planificació dotada amb dos vessants. La primera d'aquestes és la planificació docent a la que es detallen –com hi veurem més endavant- els aprenentatges dels alumnes i l'avaluació d'aquests. La segona, la trobem a la planificació de la pròpia producció del producte final del nostre projecte (en aquest cas, un relat digital). La producció del relat digital doncs comporta una sèrie de passes que s'han de tenir presents també a l'hora de planificar el projecte. Des de la nostra perspectiva, si la planificació docent no té en compte aquest procés de producció es corre el risc innecessari de sobrecarregar als estudiants de feines i donar-los poc de temps per a dur-les a terme. Així, la planificació

---

<sup>149</sup> Les paraules entre comentos pertanyen a l'autor.



del procés d'ensenyament i aprenentatge ha de confluir amb la planificació de la tasca comunicativa o producte final.

Com detallarem a continuació, la nostra proposta es basa a una sèrie de principis metodològics que entenem que són els adequats sí el que pretenem és una educació literària emmarcada al sí del paradigma comunicatiu de l'ensenyament de llengües i que contempla el fet literari d'una manera àmplia (Ballester i Ibarra, 2016). Així, dintre de pluralisme metodològic desenvolupat per Ballester i Ibarra (2009), optem per una metodologia didàctica fonamentada en tres pilars. El primer d'aquests el trobem al treball per projectes doncs entenem que afavoreix la implicació dels alumnes i ens permet assolir uns nivells d'aprenentatge que altres metodologies són incapaces d'aconseguir. Un treball per projectes però combinat amb tasques, doncs seguint amb Núñez, Cea i Da Silva (2014), ens trobem amb un projecte amb una major durada temporal i dotat amb diversos productes comunicatius (encara que al nostre cas tots ells van dirigits cap a l'elaboració d'una tasca final com és el relat digital). En tercer lloc, trobem la metodologia que vertebra el projecte com és l'organització del procés d'ensenyament i aprenentatge en seqüències didàctiques.

És cert que l'organització de la proposta en seqüències didàctiques així com l'ús del treball per projectes i l'enfocament per tasques por resultar redundant, doncs no són poques les semblances entre aquest tipus de plantejaments a l'hora d'abordar el procés d'ensenyament i aprenentatge. No obstant això, nosaltres sí que hi trobem unes diferències que ens poden ajudar a l'hora de d'organitzar i traslladar la nostra proposta a les aules. En primer lloc, tenim les seqüències didàctiques no com una metodologia sinó com una manera d'organitzar el contingut. Com veurem més endavant, és una manera entre d'altres d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge, però creiem que resulta la més adient donades les característiques del nostre projecte. En segon lloc, pensem que el treball per projectes és una metodologia que possibilita i fomenta la creació de situacions reals d'aprenentatge que de veres desenvolupen la competència comunicativa i literària als discents (Rodrigo, 2016). Ara bé, en la nostra proposta, si volem realitzar-la d'una manera satisfactòria el projecte en sí quedaria massa abstracte i és per això que hem optat per dividir-lo en diverses seqüències, cadascuna amb una tasca. Com hem dit més amunt, combinem el treball per projectes amb l'enfocament per tasques per tal de poder extraure el màxim potencial de la nostra proposta. Sovint pensem que l'enfocament per tasques ha d'anar lligat a accions comunicatives com ara planificar un viatge o escriure un correu electrònic, però nosaltres –com veurem més

endavant- no trobem cap impediment per abordar tasques més complexes dintre del marc del treball per projectes i fomentar, també, un aprenentatge de la literatura mitjançant tasques comunicatives.

Així, el nostre projecte està format per tres seqüències didàctiques amb tres tasques comunicatives diferents però necessàries per a l'elaboració d'un relat digital. En primer lloc, hi trobem el comentari de text com a primera tasca comunicativa. Un comentari de text però no entès com un fi en sí mateix sinó un comentari dotat amb una finalitat. Com desenvoluparem més endavant, el comentari de text és un primer pas per a l'elaboració del relat doncs el que es tracta és de comentar textos per a produir textos. Com diria Cassany (2011), el que pretenem amb aquesta primera seqüència és que els discentos llegeixen com a escriptors i productors de textos audiovisuals. En segon lloc, la seqüència didàctica d'escriptura del guió ens permetrà posar en pràctica allò après a la seqüència anterior i tenir un bon guió per al relat digital. Per últim, trobem un taller de producció del relat en sí al que produïrem els diferents guions eixits de la seqüència anterior. Tres seqüències diferenciades però concebudes com un recorregut lineal cap a una tasca comunicativa final. Ens hem decantat per la creació de tres seqüències didàctiques perquè entenem que només amb una tractaríem les diferents fases de la producció d'un text audiovisual de manera superficial. Aquesta organització del projecte ens permetrà doncs aprofundir d'una manera més enriquidora en les diferents experiències d'aprenentatge que hi tindran lloc a la nostra proposta didàctica.

Hem de tenir present, a més a més, que cadascuna de les tres seqüències compta amb metodologies didàctiques diferents. D'aquesta manera, sempre dintre de la metodologia general que hem descrit més amunt, la primera seqüència està basada centrada amb el comentari de text i la literatura comparada. A la segona, guiarà la nostra intervenció didàctica el taller d'escriptura i, per últim, oferim un també un taller però de producció de textos audiovisuals. A més, a aquesta darrera seqüència la llengua oral i la seua didàctica hi cobren un protagonisme especial.

Unim doncs en aquest projecte tota una sèrie de metodologies didàctiques pròpies de l'àrea de didàctica de la llengua i de la literatura que ens permetran assolir els diferents objectius d'aprenentatge de la nostra proposta i que són:

- Formar lectors literaris capaços de comprendre i de gaudir de la lectura d'un text literari en qualsevol suport comunicatiu que s'hi presente i d'establir relacions intertextuals entre diversos textos literaris en paper, còmic, audiovisual o en qualsevol altre suport que s'hi pugui presentar.

- Millorar la consciència crítica dels alumnes respecte a les diferents indústries culturals.
- Fomentar i augmentar l'intertext lector dels discents.
- Millorar els hàbits d'escriptura en els estudiants a través de la pràctica del taller literari.
- Desenvolupar la competència dels alumnes i fomentar l'assoliment de les habilitats necessàries per a preparar i pronunciar un discurs oral formal i planificat.

Orientats cap a la producció del relat digital, creem una excusa o McGuffin educatiu (Ferrés, 2000), per tal de treballar, per una banda, l'educació literària –tant la lectura com la creació de textos literaris- i, per altra banda, l'oralitat, doncs no hi podem obviar que al ser un projecte d'*storytelling* es pot treballar la llengua oral amb tots els processos que això comporta (com desenvoluparem més endavant). A més a més, sense renunciar a l'aprenentatge del llenguatge dels mitjans de comunicació i dels seus processos de producció i creació de continguts. Dit amb altres paraules, tractem d'integrar l'educació lectora i literària amb l'educació mediàtica.

No obstant això, no oblidem que el principal objecte de la didàctica de la literatura no és –ni pot ser- que els alumnes aprenguin una determinada interpretació d'un text –moltes vegades lligada als valors socials imperants (Lomas, 1996)-; o que aprenguen una gran quantitat de dades sobre la vida de l'autor –sense que això signifiqui que aquestes dades hi sobren en l'ensenyament de la literatura (Lázaro Carreter i Correa Calderón, 1980). La qüestió fonamental és doncs, com hem vist al marc teòric, que els alumnes aprenguin a estimar la literatura (Colomer i Camps, 1996; Garcia Rivera, 1995) des d'una concepció àmplia del fet literari (Ballester i Ibarra, 2016a). A més a més, considerem que l'educació literària (Colomer, 1996, p. 140)

Debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, que conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, que supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, que poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

En addició a les paraules anteriors, creiem que aquesta pràctica d'aula pot ser encertada perquè creem una situació real d'escriptura –i de comunicació literària- llavors considerem que, com assenyalen Colomer i Camps (1996, p. 104)

La condición básica y fundamental para una buena enseñanza de la lectura en la escuela es la de restituirle su sentido de práctica social y cultural, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio para ampliar sus posibilidades de comunicación, de placer y de aprendizaje y se impliquen en el interés por comprender el mensaje escrito.

Com hem dit adés, a la nostra proposta didàctica la lectura dels textos literaris no és un fi en si mateix, sinó que s'ha de contemplar com una part del procés d'adaptació i de (re)creació que han de dur a terme els estudiants per tal de comunicar la seua visió dels relats recollits a l'antologia. Pel que fa al concepte d'adaptació, hem de dir que l'entendem com «el hecho de experimentar de nuevo una obra en un lenguaje distinto a aquel que fue creada originariamente» (Sánchez Noriega, 2000, p. 47) i, més en concret, el procés d'adaptació cinematogràfica com<sup>150</sup>

El proceso por el que un relato, la narración de una historia, expresado en forma de texto literario, deviene mediante sucesivas transformaciones en la estructura (enunciación, organización y vertebración temporal), en el contenido narrativo y en la puesta en imágenes (supresiones, compresiones, añadidos, desarrollos, descripciones visuales, dialoguizaciones, sumarios, unificaciones o sustituciones, en otro relato muy similar expresado en forma de texto fílmico.

A més a més, donat que quan s'adapta un text l'autor nou el fa seu (Sánchez Noriega, 2000; Pérez Bowie, 2008), creiem que aquesta proposta pot constituir una bona ferramenta per a incentivar la comprensió lectora així com la creació literària. D'igual manera, hem de dir que encara les NTIC s'integren a la nostra proposta, no és l'aprenentatge d'aquestes l'objectiu principal si no que només les contemplem com a eines de creació artística i literària.

## **10.2 El relat digital com a eina didàctica.**

Hem escollit dur a terme un relat digital perquè considerem que és una eina comunicativa capaç de establir un pont entre l'educació mediàtica amb una educació lectora i literària. I, encara més, no podem oblidar que degut a la seva pròpia natura, els relats digitals connecten amb la literatura oral (Miller, 2004; Robin, 2006) així com amb

---

<sup>150</sup> La cita està extreta de la mateixa pàgina que la cita anterior. Si no ho hem ficat és per no resultar repetitius al lector.

les més modernes tècniques narratives (Alcantud-Díaz, Gregori-Signes i Monrós-Gaspar, 2013) al mateix temps que ens ajuden a crear una situació real d'aprenentatge (Gregori-Signes, 2014) que facilita que els discents experimenten amb el fet literari de primera mà (Bataller, 2013) i que, en definitiva, aconseguix que l'aprenentatge resulte «significativo para quien lo realiza mediante su implicación en actividades que son importantes para ellos» (Rodríguez Illera i Londoño Monroy, 2009, p. 8).

Seguint a Robin (2006, p. 709), entenem que la noció de relat digital rau en la idea «of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio and video». Així, en paraules de Gregori-Signes (2014, p. 238) un relat digital és «a short story (between 2-5 minutes) that combines traditional modes of story narration with a wide variety of multimedia tools, such as graphs, audio, video, animation and online publication». D'acord amb Brenner (2014, p. 22), un relat digital és un tipus de narrativa «involving images (stills, video, graphics), a narrated voiceover, and a recorded audio track». En definitiva, un relat digital «és l'art de contar una història en escassos minuts combinant una varietat de recursos multimèdia» (De la Torre, 2014, p. 50).

Així doncs, «en el *digital storytelling* se plasman las producciones y expresiones artísticas que hacen converger la capacidad de inventiva, la imaginación, el ingenio, la creatividad y la originalidad de los autores<sup>151</sup>» (Villalustre i Del Moral, 2014, p. 117), i, a més a més, ens ajuda a desenvolupar les diferents habilitats lingüístiques que conformen la competència comunicativa (Brenner, 2014; Del Moral, Villalustre i Neira, 2016) «as well as information management, digital skills and learning skills; at the same time that encourages autonomy and personal initiative» (Gregori-Signes, 2014, p. 240) així com la resta de competències (Del Moral, Villalustre i Del Rosario). Creiem adequat ressaltar, a més a més, la importància que tenen la creació d'aquest tipus d'històries per a reforçar el desenvolupament de la competència escrita (Bull i Kadjer, 2004; Sylvester i Greenidge, 2009). Podem dir doncs, que els relats digitals (Ballester i Ibarra, 2017, p. 48)

A través de sus diferentes posibilidades introducen en el aula nuevas formas, tipologías y soportes de lectura y potencia la adquisición y desarrollo de diferentes competencias, sobre todo la competencia comunicativa, la lingüística y digital, pero también la lectora y literaria, tanto en lenguas maternas como en lenguas extranjeras, la cultural y artística o la ciudadana.

---

<sup>151</sup> Les paraules en cursiva pertanyen a les autores.

Com assenyalen Rodríguez Illera i Londoño Monroy (2009), entenem que hi ha dos tipus de relats digitals. En primer lloc trobem els relats tradicionals que segueixen una trama lineal i, en segon lloc, relats interactius que permeten l'alteració de la història per part del lector/espectador. A la nostra proposta ens centrarem al primer tipus de relats doncs seria el primer contacte dels nostres estudiants amb aquest tipus de narratives.

Al mateix temps, també ofereix una motivació extra per a aprendre que altres recursos o metodologies didàctiques no hi poden facilitar als discents. Seguint a Robin (2016, p. 19), creiem que «this use of digital storytelling capitalizes on the creative talents of students as they begin to research and tell stories of their own, learn to use the library and the internet to research rich, deep content while analyzing and synthesizing a wide range of information and opinions». Per a Ambròs (2016, p. 227) aquest tipus de projectes audiovisuals

Fomentan el desarrollo de todas las competencias debido a que son numerosos los saberes y destrezas que ponen en juego. De forma más intensa se trabajan la competencia comunicativa lingüística y audiovisual, la competencia artística y cultural, la digital y la de aprender a aprender.

Tradicionalment s'han considerat tres tipus de relats digitals (Robin, 2006, pp. 710-711): els relats de narrativa personal, relats que examinen esdeveniments històrics i històries que informen o instrueixen a l'espectador sobre un concepte determinat. Ara bé, des del nostre punt de vista, limitar el relat digital només a tres tipus d'històries possibles suposa també limitar els usos i aplicacions potencials del *digital storytelling* així com la pràctica de l'*storytelling* en general tant com una ferramenta didàctica com un instrument de creació artística i literària capaç d'abastir diversos gèneres i suports (Alcantud-Díaz, Gregori-Signes i Monrós-Gaspar, 2013). Ara bé, entenent sempre la vessant educativa del relat digital o, dit en altres paraules «digital stories in education are typically driven by an academic goal, use low-end technology that is commonly available to students, and usually are in form of short (two-to four- minute) quasi movies that an audience watches via computer or other digital means» (Ohler, 2008, pp. 15-16). Això implica doncs deixar fora altres narratives de l'ampli camp del *digital storytelling* com ara els videojocs o la ficció interactiva (Alexander, 2011; Handler, 2008).

A l'àrea de llengua i literatura l'ús més ampli freqüent del relat digital sol ser lligat al desenvolupament de la competència oral i, sovint, per a l'aprenentatge d'una determinada llengua estrangera. No obstant això, entenem que també és una eina vàlida

per a l'ensenyament de la literatura. En el nostre cas, al centrar-nos en l'adaptació d'una obra literària ja existent els discents poden mostrar-nos la seua comprensió i interpretació del text (Tatum, 2012).

Per altra banda, creiem oportú tenir en consideració que la creació d'un relat digital té l'avantatge –a més de servir com una porta d'entrada a l'univers de la creació audiovisual- de ser una forma relativament barata de producció audiovisual i, per tant, no requereix un gran desemborsament per a les institucions educatives ni un gran coneixement tècnic per part dels estudiants ni per part del professorat. No s'ha de confondre així els termes d'accessibilitat econòmica i informàtica amb una manca de feina o d'esforç. Donat que els relats digitals empren un llenguatge multimèdia i, sovint, hipermèdia, «precisan de la elaboración cuidadosa de un guión literario y técnico que integre la opcionalidad y alternativas que permite el hipertexto» (Villalustre i Del Moral, 2014, p. 117). És per aquest motiu que hem optat per dedicar a la fase de preparació del relat tanta o més importància com a la producció del relat en sí mateixa, doncs, un relat digital ben preparat, com qualsevol producte audiovisual, sempre resultarà més fàcil de produir que un altre realitzat a la babalà. D'aquesta manera, seguim els passos que ens marca Robin (2016, pp. 23-24) per tal de realitzar un relat digital i que són:

- 1) Escollir un tema per al relat.
- 2) Dur a terme una cerca d'informació sobre aquest tema.
- 3) Redactar el primer esborrany del guió.
- 4) Rebre feedback sobre aquest guió.
- 5) Revisar el guió.
- 6) Buscar, crear i afegir imatges.
- 7) Respectar els drets d'autor.
- 8) Crear un *storyboard*.
- 9) Gravar les pistes de veu.
- 10) Afegir-hi música de fons.
- 11) Crear el relat digital.
- 12) Publicar la història.

Així doncs, és la nostra intenció integrar totes aquestes passes a la proposta didàctica mitjançant les tres seqüències didàctiques que presentem. Tenim en compte, també, que en el nostre cas la tria del tòpic ja ve marcada de bestreta pels relats continguts a

l'antologia i que, no farem tant una cerca d'informació com un aprofundiment i una lectura de diàleg i apropiació sobre el(s) significat(s) d'aquestes històries de terror. De cara a la tasca docent, no podem deixar de valorar la contribució d'Ambròs (2016c, pp. 236-237) i el decàleg de la seqüència formativa destinada a projectes audiovisuals i que tractarem de seguir:

- 1) Definir el projecte audiovisual o radiofònic amb els seus objectius didàctics, competències i vinculació amb una matèria o diverses, segons la finalitat comunicativa.
- 2) Visionar amb l'alumnat diversos exemples de la producció que s'hi vol dur a terme per tal de generar preguntes tant en la forma com en el fons, és a dir, què ens comuniquen i per què, com ho fan i què opinem com a espectadors.
- 3) Valorar el coneixement que l'alumnat té sobre el llenguatge i la gramàtica que deu emprar per a la producció. Si cal, s'ha d'introduir conceptes relatius al llenguatge audiovisual (plans, angles de càmera, etc.).
- 4) Realitzar activitats de preparació, d'entrenament previ a la producció que faciliten aquesta.
- 5) Dissenyar la producció. Proposta i discussió de les diverses idees en grups; elaboració d'una sinopsi, una escaleta; redacció del guió literari i tècnic, etc.
- 6) Planificar el rodatge (en el nostre cas, la gravació del relat digital).
- 7) Distribuir les funcions de cada membre del grup abans de passar l'acció, és a dir, ja en la fase de preproducció.
- 8) Editar la producció a través de diversos programes.
- 9) Estrenar la producció davant un públic presencial (companys, docents, pares i mares, etc.).
- 10) Avaluar i autoavaluar.

Com a mitjà per a crear el relat digital nosaltres proposem la tècnica de l'animació *stop-motion*. Encara que, per suposat, es poden escollir altres mitjans i suports, nosaltres proposem l'*stop-motion* perquè considerem que és una eina relativament assequible, prou senzilla tècnicament i molt compatible amb el relat digital. Per aquesta tècnica d'animació entenem «a filmmaking technique that works like these: you take a picture of a puppet of an object, then you move it a little bit and take another picture. Then you move it again and take another picture» (Priebe, 2006, p. xiii). En definitiva, com



assenyala Ambròs (2016c, p. 227) «movimiento detenido o animación cuadro a cuadro, fotograma a fotograma).

D'aquesta manera, sumem dues ferramentes barates i fàcils d'usar, el relat digital per un costat i per l'altre l'*stop motion*. Ara bé, quants més coneixements tècnics i cinematogràfics hi tingui el professor millor –en aquest punt s'hi fica de manifest la necessitat de la figura de l'educador proposada per Ambròs i Breu (2011)- facilitant així, més si cap, la creació del relat digital.

### **10.3 Contextualització.**

El centre per al qual hi està pensada la nostra proposta didàctica és l'IES Joan Fuster de Sueca, un centre públic catalogat per la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport com a centre de categoria A. A aquest centre educatiu s'imparteixen classes d'ESO, batxillerat, PMAR, PR4 i diversos cicles formatius de grau mitjà i grau superior. Respecte a les modalitats de batxillerat –tot i que el nostre projecte està plantejat per a primer d'ESO- s'imparteixen les modalitats de batxillerat d'arts escèniques i dansa, arts plàstiques, disseny i imatge, ciències i tecnologia i humanitats i ciències socials. Pel que fa a la formació professional, hi trobem cicles formatius de secretariat (grau superior), administració i finances (grau superior) i electromecànica de vehicles i automòbils.

Situat a la capital de la Ribera Baixa, l'IES Joan Fuster recull alumnes de Sueca així com dels pobles dels voltants com ara Riola, Fortaleny, El Perelló, El Mareny de Barraquetes, Sollana, Cullera, Llaurí, Polinyà de Xúquer, Corbera o Albalat de la Ribera. A més a més, el centre pretén ser un dels agents culturals del medi al que està immers.

Arribats a aquest punt, hem de dir que hem escollit el primer curs de l'ESO com a fruit de l'experiència de pràctiques durant el Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària al curs 2013-2014. Durant aquest període, vam trobar un desconeixement general dels mitjans de comunicació en la seva vessant més profunda ja que tot i que els alumnes del primer curs de l'ESO estaven familiaritzats amb el llenguatge dels mitjans de comunicació no hi podíem parlar pas d'una educació mediàtica doncs aquest coneixement dels mitjans era purament a nivell d'usuari i espectador i, per tant, un coneixement merament superficial.

Ara bé, tot i que aquesta proposta està dirigida a un context escolar concret, creiem adequat manifestar que considerem que aquesta proposta es pot adaptar i

modificar per a altres centres educatius diferents amb altres situacions educatives. D'aquesta manera, i com es veurà al llarg del present apartat, encara que es destini a un grup concret d'estudiants, pensem que la metodologia, materials i recursos que hi crearem es poden extrapolar a altres àmbits educatius.

És la nostra intenció desenvolupar una proposta didàctica que aconsegueixi unir tant el coneixement de la literatura tradicional i de l'oralitat per una banda, com, per altra banda, el llenguatge i les possibilitats expressives dels mitjans de comunicació i els seus relats. Des de la nostra perspectiva, els mitjans de comunicació poden esdevenir un catalitzador que afavoreixen l'aprenentatge dels continguts de llengua i literatura a més a més de permetre que els discents aprenguin sobre els propis mitjans.

Pel que fa a la temporització del projecte, nosaltres proposem que s'hi dugui a terme emprant una classe a la setmana durant un trimestre. D'aquesta manera, al primer mes és la nostra intenció treballar els comentaris literaris sobre els relats de l'antologia així com els textos fílmics i les sessions de cine-fòrum i de club de lectura. Al segon mes d'aquest trimestre, s'hi duria a terme el taller de guió durant deu sessions (sense que això signifiqui que hi desapareguin les sessions del club de lectura i del cine-fòrum, doncs creiem que poden ser una influència positiva així com una eina molt útil per a l'educació lectora i literària). Per últim s'hi duria a terme la producció del relat digital (centrant els continguts de llengua i literatura en aspectes de la oralitat tals com, per exemple, la correcta entonació i l'assoliment d'una dicció adequada al text).

Pel que respecta al curs al que hi va dirigida la proposta, hem de dir que la inscrivim al primer de l'ESO perquè pensem que podem treballar els següents continguts<sup>152</sup>:

---

<sup>152</sup> Els criteris es concreten a cadascuna de les seqüències didàctiques.

Bloc	Continguts comuns	Continguts Valencià: llengua i literatura	Continguts Lengua castellana y literatura
<b>B</b> <b>L</b> <b>O</b> <b>C</b> <b>I</b> <b>E</b> <b>S</b> <b>C</b> <b>O</b> <b>L</b> <b>T</b> <b>A</b> <b>R</b> <b>I</b> <b>P</b> <b>A</b> <b>L</b> <b>A</b> <b>R</b>	<p>Gèneres dialogats de la comunicació oral. Diferències entre oralitat i escriptura.</p> <p>Aplicació de tècniques d'escolta activa i ús del diàleg igualitari.</p> <p>Responsabilitat i eficàcia en la resolució de tasques.</p> <p>Assumpció de distints rols en equips de treball.</p> <p>Aplicació de les propietats textuais en els intercanvis de comunicació oral (adequació, coherència, cohesió i correcció).</p> <p>Valoració de la conversació com a ferramenta de les habilitats socials, de mediació, d'expressió de la creativitat i de respecte per les opinions dels altres.</p> <p>Creació del pensament de perspectiva.</p> <p>Foment de la solidaritat, de la tolerància i del respecte i l'amabilitat.</p> <p>Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu.</p> <p>Característiques dels textos orals conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en l'anàlisi dels textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>Ús de tècniques de memorització i retenció de la informació: prendre notes, paraules clau i resums.</p> <p>Utilització guiada de diccionaris i fonts d'informació en diferents suports.</p> <p>Aplicació de tècniques d'avaluació, autoavaluació i coavaluació en les</p>	<p>Participació en situacions de comunicació (conversacions espontànies, discussions i deliberacions de normes de classe, llibres de lectura, viatges, activitats d'adaptació, relació i dinamització, programes de mediació del centre, difusió de les activitats extraescolars, etc.) que desenrotllen les relacions socials en l'entorn acadèmic.</p> <p>Participació en reformulacions del missatge en contextos multilingües.</p> <p>Aplicació de les característiques del llenguatge conversacional (cooperació, espontaneïtat, economia i subjectivitat), dels principis de cooperació (aportar informació certa, de manera clara, breu i ordenada, etc.), de les habilitats socials, especialment en les formes de tractament i respecte, a l'iniciar, mantindre i concloure els intercanvis comunicatius (saludar i acomiadar-se adequadament al context, disculpar-se i respondre a una disculpa, etc.), en les peticions del torn de paraula, etc.</p> <p>Utilització del lèxic del nivell educatiu i d'un llenguatge no discriminatori.</p> <p>Escolta activa, comprensió, interpretació i anàlisi de textos orals i audiovisuals conversacionals, narratius i descriptius (conversacions telefòniques formals i informals, descripcions d'itineraris, relats audiovisuals, cançons, fragments teatrals, poemes, endevinalles, travallengües, seqüències narratives i descriptives de reportatges, notícies, entrevistes, etc.) i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>Anàlisi de la informació no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacte físic, etc.) i paralingüística (la dicció, l'accentuació, el ritme i el to de veu).</p> <p>Utilització de les estratègies de comprensió oral en els textos conversacionals, narratius i descriptius: activació de coneixements previs, anticipació; manteniment de l'atenció, confirmació o rebuig d'hipòtesis; resolució de problemes de comprensió lèxica; reformulació, extracció i selecció d'informacions concretes presents en el</p>	<p>Participación en situaciones de comunicación (conversaciones espontáneas, discusiones y deliberaciones de normas de clase, libros de lectura, viajes, actividades de adaptación, relación y dinamización, programas de mediación del centro, difusión de las actividades extraescolares, etc.) que desarrollan las relaciones sociales en el entorno académico.</p> <p>Participación en reformulaciones del mensaje en contextos multilingües.</p> <p>Aplicación de las características del lenguaje conversacional (cooperación, espontaneidad, economía y subjetividad), de los principios de cooperación (aportar información cierta, de manera clara, breve y ordenada, etc.), de las habilidades sociales, especialmente en las formas de tratamiento y respeto, al iniciar, mantener y concluir los intercambios comunicativos (saludar y despedirse adecuadamente al contexto, disculparse y responder a una disculpa, etc.), en las peticiones del turno de palabra, etc.</p> <p>Utilización del léxico del nivel educativo y de un lenguaje no discriminatorio.</p> <p>Escucha activa, comprensión, interpretación y análisis de textos orales y audiovisuales conversacionales, narrativos y descriptivos (conversaciones telefónicas formales e informales, descripciones de itinerarios, relatos audiovisuales, canciones, fragmentos teatrales, poemas, adivinanzas, trabalenguas, secuencias narrativas y descriptivas de reportajes, noticias, entrevistas, etc.) y los que generen sus aprendizajes y proyectos de trabajo.</p> <p>Análisis de la información no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacto físico, etc.) y paralingüística (la dicción, la acentuación, el ritmo y el tono de voz).</p> <p>Utilización de las estrategias de comprensión oral en los textos conversacionales, narrativos y descriptivos: activación de conocimientos previos, anticipación;</p>

	<p>produccions orals.</p> <p>Selecció raonada dels productes que s'inclouen en el portfolio.</p> <p>Coneixement dels entorns laborals, professions i estudis vinculats als coneixements de l'àrea.</p> <p>Autoconeixement de fortaleces i debilitats.</p>	<p>text, etc.</p> <p>Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuales en la producció oral de textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>Producció de textos orals dialogats, narratius i descriptius (lectura en veu alta de contes, poemes, seqüències narratives i descriptives, dramatització de còmics, fragments teatrals, narració d'experiències viscudes, descripcions de personatges, d'estats, de processos, endevinalles, travallengües, etc.), i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>Anàlisi, aplicació i avaluació dels procediments lingüístics d'expressió oral de textos dialogats, narratius (orde cronològic i connectors temporals, etc.) i descriptius (abundància d'adjectivació, ús de comparacions, etc.), prestant atenció a les interferències lingüístiques.</p> <p>Anàlisi, aplicació i avaluació dels elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics, especialment de la pronunciació i de la gesticulació, amb l'ajuda dels companys i del professor.</p>	<p>mantenimiento de la atención, confirmación o rechazo de hipótesis; resolución de problemas de comprensión léxica; reformulación, extracción y selección de informaciones concretas presentes en el texto, etc.</p> <p>Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en la producción oral de textos conversacionales, narrativos y descriptivos.</p> <p>Producción de textos orales dialogados, narrativos y descriptivos (lectura en voz alta de cuentos, poemas, secuencias narrativas y descriptivas; dramatización de cómics, fragmentos teatrales; narración de experiencias vividas; descripciones de personajes, de estados, de procesos, adivinanzas, trabalenguas, etc.) y los que generen sus aprendizajes y proyectos de trabajo.</p>
<p><b>B</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>O</b></p> <p><b>C</b></p> <p><b>2</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>L</b></p> <p><b>E</b></p> <p><b>G</b></p> <p><b>I</b></p> <p><b>R</b></p> <p><b>I</b></p>	<p>Característiques bàsiques dels textos narratius i descriptius: funció comunicativa, estructura, marques lingüístiques, recursos verbals i no verbals, gèneres.</p> <p>Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el desenrotllament personal, com a instrument potenciador de la creativitat.</p> <p>Selecció raonada dels textos produïts que s'inclouen en el portfolio.</p> <p>Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>Busca, localització i extracció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals i no documentals, amb l'ajuda de guies, dels companys i del professorat.</p>	<p>Aplicació dels coneixements sobre les característiques bàsiques dels textos narratius i descriptius a la comprensió, interpretació i anàlisi d'estos: identificació de la intenció comunicativa, l'àmbit d'ús i el canal; distinció de la idea principal, les idees secundàries i l'organització del contingut; identificació dels elements dels textos narratius (narrador, personatges, espai, temps, diàlegs, etc.); localització d'informació explícita i implícita; anàlisi dels mecanismes gramaticals (connexió, referència, eix temporal de passat), del lèxic i dels recursos expressius (comparació, hipèrbole, etc.); interpretació de la informació contextual i no verbal (títol, il·lustracions, etc.), etc.</p> <p>Ús d'estratègies de planificació, com a part del procés d'escriptura, especialment en textos narratius i descriptius: determinar la intenció, el destinatari i el tipus de text; observar textos model; generar idees (pròpies i dels companys); ordenar les idees seguint esquemes</p>	<p>Aplicación de los conocimientos sobre las características básicas de los textos narrativos y descriptivos para la comprensión, interpretación y análisis de los mismos: identificación de la intención comunicativa, del ámbito de uso y del canal; distinción de la idea principal, las ideas secundarias y la organización del contenido; identificación de los elementos de los textos narrativos (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.); localización de información explícita e implícita; análisis de los mecanismos gramaticales (conexión, referencia, eje temporal de pasado), del léxico y de los recursos expresivos (comparación, hipérbole, etc.); interpretación de la información contextual y no verbal (título, ilustraciones, etc.), etc.</p> <p>Uso de estrategias de planificación, como parte del proceso de escritura, especialmente en textos narrativos y descriptivos: determinar la intención, el destinatario, el tipo de texto; observar textos modelo; generar ideas (propias y</p>

<p><b>E</b> <b>S</b> <b>C</b> <b>R</b> <b>I</b> <b>U</b> <b>R</b> <b>E</b></p>	<p>Utilització de diferents tipus de biblioteques (aula, centre, pública, personal, virtual) per a obtenir informació.</p> <p>Avaluació de processos i resultats.</p> <p>Valoració de l'error com a oportunitat.</p> <p>Reflexió sobre la importància de la lectura i l'escriptura com a mitjans lúdics i d'aprenentatge.</p> <p>Autoconeixement. Valoració de fortaleses i debilitats</p> <p>Autoregulació d'emocions, control de l'ansietat i incertesa i capacitat d'automotivació.</p> <p>Superació d'obstacles i fracassos. Mostrar iniciativa, idees innovadores, perseverança i flexibilitat.</p> <p>Utilització del pensament alternatiu.</p> <p>Desenrotllament del sentit crític.</p> <p>Ús de ferramentes digitals de busca en pàgines web especialitzades, diccionaris i enciclopèdies en línia, bases de dades especialitzades, etc., i visualització.</p> <p>Emmagatzematge de la informació digital.</p> <p>Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</p> <p>Disseny de presentacions multimèdia.</p> <p>Ús de les ferramentes més comunes de les TIC per a col·laborar i comunicar-se amb la resta del grup amb la finalitat de planificar el treball, aportar idees constructives pròpies, comprendre les idees alienes, etc.</p> <p>Utilització del correu electrònic i mòduls cooperatius en entorns personals d'aprenentatge com ara</p>	<p>temporals o espacials.</p> <p>Ús de processadors de textos en l'escriptura: gestió d'arxius i carpetes, edició bàsica (desplaçament, selecció, copiar, apegar), format de caràcter, alineació, ortografia, inserció d'imatges, etc.</p> <p>Ús d'estratègies de textualització o escriptura, com a part del procés de producció escrita, amb l'ajuda de guies, dels companys i del professorat: redactar esborranys, usar diccionaris i gramàtiques, controlar la progressió de la informació, reescriure.</p> <p>Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>Ús i aplicació d'estratègies de comprensió lectora, especialment en textos narratius i descriptius. Abans de la lectura: establir els objectius de lectura; formular prediccions sobre el tema, l'acció, els personatges, etc., a partir de la informació paratextual (títol, il·lustracions, capítols, etc.); observar l'estructura externa. Durant la lectura: mantindre l'atenció constant; comprovar les prediccions i formular-ne de noves; reflexionar al final de l'adequació, coherència, cohesió i correcció detectats en el procés d'avaluació i revisió.</p> <p>Planificació i realització, amb ajuda de guies i models i la direcció del professorat, de projectes de treball individuals i en equip, seguint les fases del procés: presentació (coneixement de l'objectiu del projecte, activació de coneixements previs, organització i planificació), busca d'informació (planificació, obtenció, selecció, reorganització i posada en comú de la informació), elaboració del producte final (procés d'escriptura), presentació (exposició del producte final) i avaluació (avaluació, autoavaluació i coavaluació del producte final i del procés d'elaboració del projecte).</p> <p>Actuació eficaç en equips de treball, de manera guiada: participar en la planificació i divisió del treball, realitzar les tasques personals i el rol assignat, aportar idees constructives, col·laborar amb els companys i acceptar-los, utilitzar</p>	<p>de los compañeros); ordenar las ideas siguiendo esquemas temporales o espaciales.</p> <p>Uso de procesadores de textos en la escritura: gestión de archivos y carpetas, edición básica (desplazamiento, selección, copiar, pegar), formato de carácter, alineación, ortografía, inserción de imágenes, etc.</p> <p>Uso de estrategias de textualización o escritura, como parte del proceso de producción escrita, con la ayuda de guías, de los compañeros y del profesorado: redactar borradores, usar diccionarios y gramáticas, controlar la progresión de la información, reescribir.</p> <p>Uso de fuentes de consulta impresas y digitales como apoyo para la revisión ortográfica, gramatical y léxica.</p> <p>Uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, especialmente en textos narrativos y descriptivos. Antes de la lectura: establecer los objetivos de lectura; formular predicciones sobre el tema, la acción, los personajes, etc., a partir de la información paratextual (título, ilustraciones, capítulos, etc.); observar la estructura externa. Durante la lectura: mantener la atención constante; comprobar las predicciones y formular nuevas; reflexionar al final de cada párrafo sobre la coherencia y la progresión de la acción narrativa; formular inferencias sobre la acción, la estructura, los personajes, etc.; consultar el diccionario para resolver problemas de comprensión léxica. Después de la lectura: determinar la organización del contenido; resumir la acción; responder preguntas sobre los elementos textuales (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.), sobre aspectos formales (conectores temporales y espaciales, tiempo verbales, sinónimos y otros mecanismos de referencia, etc.), sobre datos explícitos e implícitos; localizar y explicar los recursos expresivos; valoración de las predicciones efectuadas.</p> <p>Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos escritos narrativos (cuentos, novelas, rondallas, cómics, cartas personales, etc.), descriptivos (secuencias descriptivas en textos</p>
--	---	---	--

<p>blogs, fòrums, wikis, etc.</p> <p>Adquisició d'hàbits i conductes per a la comunicació i la protecció de l'individu i per a protegir els altres de les males pràctiques com el ciberassetjament.</p> <p>Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'este.</p>	<p>el diàleg per a la resolució de conflictes, usar estratègies de supervisió i resolució de problemes, prendre decisions raonades en comú, etc.</p> <p>Utilització guiada de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte: localitzar, seleccionar, tractar, organitzar i emmagatzemar la informació; crear textos escrits o audiovisuals; presentar el treball.</p> <p>Realització, formatat senzill i impressió de documents de text.</p> <p>Construcció d'un producte o meta col·lectiu, compartint informació i recursos.</p> <p>Utilitzar el pensament com un mitjà i un fi, per a la reflexió guiada, a través de qüestionaris o iniciant-se en l'escriptura d'un diari, sobre el procés d'aprenentatge i els coneixements de qualsevol tipus adquirits durant la realització d'un projecte de treball.</p> <p>Avaluació de les produccions pròpies o alienes, com a part del procés d'escriptura, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, comparant el resultat amb el pla original, jutjant si el text respon a l'objectiu d'escriptura i analitzant l'adequació, coherència i cohesió, amb la finalitat de millorar els textos.</p>	<p>literarios narrativos, fichas de datos personales, catálogos comerciales, etc.), instructivos (avisos y normas del centro, instrucciones para realizar actividades escolares, etc.), expositivos (definiciones del diccionario, preguntas de actividades o pruebas con respuesta breve, etc.), argumentativos (opiniones breves en la interacción escrita en la web, en reseñas o comentarios de textos literarios, etc.).</p> <p>Producción de textos escritos narrativos (diarios y cartas personales, narraciones inventadas, cómics, biografías, etc.), descriptivos (de personajes de textos literarios, inventadas, perfiles personales, etc.), instructivos (normas de clase, de la biblioteca de aula, etc.), expositivos (definiciones, respuesta breve a preguntas de actividades o pruebas, etc.), argumentativos (justificaciones personales breves, valoraciones breves sobre libros leídos, etc.), con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias de los géneros.</p> <p>Creación de textos escritos de carácter narrativo o descriptivo, individuales y colectivos, a partir de propuestas que promuevan la creatividad y el goce personal, usando recursos lingüísticos (comparación, metáfora, hipérbole, paralelismo, etc.), recursos del lenguaje no verbal (ilustraciones, etc.) y utilizando herramientas digitales de edición y presentación a partir de modelos.</p> <p>Aplicación del conocimiento sobre las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión) en la escritura de textos narrativos y descriptivos.</p> <p>Uso de técnicas de selección, organización y revisión del léxico nuevo.</p> <p>Revisión de producciones propias y ajenas, identificando y corrigiendo los errores ortográficos, gramaticales y léxicos, de acuerdo con las normas de corrección determinadas para el nivel educativo.</p> <p>Reescritura total o parcial de los textos escritos, corrigiendo los errores en la adecuación, coherencia, cohesión y corrección detectados en el proceso de evaluación y revisión.</p>
---	---	--

		<p>Planificación y realización, con ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, siguiendo las fases del proceso: presentación (conocimiento del objetivo del proyecto, activación de conocimientos previos, organización y planificación), búsqueda de información (planificación, obtención, selección, reorganización y puesta en común de la información), elaboración del producto final (proceso de escritura), presentación (exposición del producto final) y evaluación (evaluación, autoevaluación y coevaluación del producto final y del proceso de elaboración del proyecto).</p> <p>Actuación eficaz en equipos de trabajo, de manera guiada: participar en la planificación y división del trabajo, realizar las tareas personales y el rol asignado, aportar ideas constructivas, colaborar con los compañeros y aceptarlos, utilizar el diálogo para la resolución de conflictos, usar estrategias de supervisión y resolución de problemas, tomar decisiones razonadas en común, etc.</p> <p>Utilización guiada de las TIC en todas las fases del proceso de elaboración de un proyecto: localizar, seleccionar, tratar, organizar y almacenar la información; crear textos escritos o audiovisuales; presentar el trabajo.</p> <p>Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto.</p> <p>Construcción de un producto o meta colectivo, compartiendo información y recursos.</p> <p>Utilizar el pensamiento como un medio y un fin, para la reflexión guiada, a través de cuestionarios o iniciándose en la escritura de un diario, sobre el proceso de aprendizaje y los conocimientos de todo tipo adquiridos durante la realización de un proyecto de trabajo.</p> <p>Evaluación de las producciones propias o ajenas, como parte del proceso de escritura, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, comparando el resultado con el plan original, juzgando si el texto</p>
--	--	---

			responde al objetivo de escritura y analizando la adecuación, coherencia y cohesión, con la finalidad de mejorar los textos.
<b>B L O C 3  C O N E I X E M E N T  D E  L A  L L E N G U A</b>	<p>Reconeixement dels elements de la situació comunicativa i de les propietats textuais en textos narratius i descriptius.</p> <p>Anàlisi de la coherència textual: identificació d'idees principals i secundàries i organització del contingut, en funció de la intenció comunicativa.</p>	<p>El substantiu: gènere, nombre i classes.</p> <p>L'adjectiu qualificatiu :gènere, nombre, grau i classes, i posició de l'adjectiu qualificatiu.</p> <p>Els determinants: article (gènere, classes; absència) i adjectiu determinatiu (gènere, nombre i classes: demostratius, possessius, indefinits, numerals).</p> <p>El pronom: gènere i nombre, classes (personals, demostratius, possessius, numerals, indefinits).</p> <p>El verb (persona gramatical, nombre, conjugació verbal, modes indicatiu) i tipus (verbs regulars, irregulars i auxiliars). Formes no personals.</p> <p>L'adverbi.</p> <p>Les preposicions.</p> <p>Les conjuncions.</p> <p>Les interjeccions.</p> <p>Establiment de la concordança nominal i verbal.</p> <p>L'apòstrof.</p> <p>Ús de la dièresi.</p> <p>Ortografia de noms propis.</p> <p>Ús de les majúscules i accentuació de lletres majúscules.</p> <p>Ús del punt i de la coma, dels dos punts i dels punts suspensius.</p> <p>Ús dels signes d'interrogació i exclamació.</p> <p>Reconeixement de les relacions d'igualtat-semblança (sinonímia, polisèmia i homonímia) i d'oposició-contrarietat (antonímia) entre les paraules.</p>	<p>El sustantivo: género, número y clases.</p> <p>El adjetivo calificativo: género, número, grado y clases y posición del adjetivo calificativo.</p> <p>Los determinantes: artículo (género, clases. Ausencia) y adjetivo determinativo (género, número y clases: demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales).</p> <p>El pronombre: género y número, clases (personales, demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos)</p> <p>El verbo (persona gramatical, número, conjugación verbal, modos indicativo) y tipos (verbos regulares, irregulares y auxiliares). Formas no personales.</p> <p>El adverbio.</p> <p>Las preposiciones.</p> <p>Las conjunciones.</p> <p>Las interjecciones.</p> <p>Establecimiento de la concordancia nominal y verbal.</p> <p>Aplicación de las reglas generales de acentuación. Reconocimiento del diptongo, triptongo e hiato.</p> <p>Acentuación de monosílabos. Uso de la tilde diacrítica. Ortografía de nombres propios.</p> <p>Uso de las mayúsculas y acentuación de letras mayúsculas.</p> <p>Uso del punto y de la coma, de los dos puntos y de los puntos suspensivos.</p> <p>Uso de los signos de interrogación y exclamación.</p> <p>Reconocimiento de las relaciones de igualdad semejanza (sinonimia, polisemia y homonimia) y de oposición-</p>



		<p>Aproximació a la cohesió textual: explicació de connectors textuais (d'addició, oposició, temporals, etc.); de mecanismes lexicosemàntics com ara repeticions lèxiques, família lèxica i relacions semàntiques (sinonímia, antonímia, el·lipsi, etc.); mecanismes de cohesió gramatical (substitució per mitjà de pronoms, eix temporal) i mecanismes paralingüístics i elements gràfics.</p> <p>Aproximació a l'adequació textual: àmbit d'ús i finalitat comunicativa, relació entre emissor i receptor, reconeixement de marques lingüístiques de modalització (adjectius qualificatius i lèxic valoratiu, etc.) i ús no discriminatori del llenguatge.</p>	<p>contrariedad (antonimia) entre las palabras.</p> <p>Aproximación a la cohesión textual: explicación de conectores textuales (de adición, oposición, temporales, etc.); de mecanismos léxico-semánticos como repeticiones léxicas, familia léxica y relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, elipsis, etc.); mecanismos de cohesión gramatical (sustitución mediante pronombres, eje temporal) y mecanismos paralingüísticos y elementos gráficos.</p> <p>Aproximación a la adecuación textual: ámbito de uso y finalidad comunicativa, relación entre emisor y receptor, reconocimiento de marcas lingüísticas de modalización (adjetivos calificativos y léxico valorativo, etc.) y uso no discriminatorio del lenguaje.</p>
<b>B L O C  4  E D U C A C I Ó  L I</b>	<p>Aproximació al coneixement d'altres mons (reals o imaginaris) a partir de la lectura.</p> <p>Utilització, de manera progressivament autònoma i responsable, de diferents tipus de biblioteques (d'aula, centre, pública, virtual).</p> <p>Coneixement i respecte de les normes de funcionament, consulta guiada de catàlegs digitals i en línia.</p>	<p>Lectura guiada i comprensió de textos i obres literàries, concordes amb el nivell, com a base per a la formació de la personalitat literària i el gaudi personal.</p> <p>Selecció de lectures de manera autònoma o a proposta del professor, de la biblioteca o d'altres àmbits (intercanvi, préstecs, compra, consulta en línia, etc.).</p> <p>Pràctica de diversos tipus de lectura (guiada, lliure, silenciosa, en veu alta) de textos literaris com a font de gaudi i informació i com un mitjà d'aprenentatge i enriquiment personal.</p> <p>Dramatització de textos literaris adaptats i adequats al nivell educatiu.</p> <p>Anàlisi de les característiques expressives dels textos teatrals, relacionant-los amb el cine, la ràdio i la televisió.</p> <p>Aplicació de tècniques teatrals i de lectura expressiva en veu alta i en dramatitzacions.</p> <p>Tècniques d'elaboració de treballs personals, de creació i/o d'investigació senzilla i supervisada sobre una lectura realitzada.</p> <p>Creació d'un portfoli de lectura que incloga una selecció de treballs</p>	<p>Lectura guiada y comprensión de textos y obras literarias, acordes al nivel, como base para la formación de la personalidad literaria y el disfrute personal.</p> <p>Selección de lecturas de manera autónoma o a propuesta del profesorado, de la biblioteca o de otros ámbitos (intercambio, préstamos, compra, consulta en línea, etc.)</p> <p>Práctica de diversos tipos de lectura (guiada, libre, silenciosa, en voz alta) de textos literarios como fuente de disfrute e información y como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal.</p> <p>Dramatización de textos literarios adaptados y adecuados al nivel educativo.</p> <p>Análisis de las características expresivas de los textos teatrales, relacionándolos con el cine, la radio y la televisión.</p> <p>Aplicación de técnicas teatrales y de lectura expresiva en voz alta y en dramatizaciones.</p> <p>Técnicas de elaboración de trabajos personales, de creación y/o investigación sencilla y supervisada sobre una lectura realizada.</p> <p>Creación de un portafolio de lectura que</p>

<p><b>T E R À R I A</b></p>		<p>individuals o en equip (cartells, fotografies, eslògans, videopoemes, fitxes de lectura, infografies, creacions a partir de ferramentes web, citacions i pensaments, etc.) i una fitxa de registre de les creacions (nom del treball, data i motiu de l'elaboració, objectius plantejats, context de realització, valoració i avaluació del resultat).</p> <p>Foment de l'hàbit lector per mitjà de la participació en iniciatives que impulsen la realització de lectures amenes (club de lectors, ciberlectures, tertúlies literàries, pla lector del centre, etc.).</p> <p>Connexió entre la literatura i la resta d'arts (música, pintura, cine, etc.), relacionant obres, personatges i temes universals: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari i l'avantguarda.</p> <p>Pervivència i evolució de personatges tipus, temes i formes a partir de la comparació d'obres de tota la història de la cultura.</p> <p>Interpretació del sentiment humà implícit en les obres comparades.</p> <p>Introducció a la literatura o a partir dels textos d'autoria masculina i femenina.</p> <p>Tractament evolutiu de temes i tòpics en una selecció de textos significatius.</p> <p>Temes: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari, l'avantguarda, etc.</p> <p>Reconeixement de les característiques pròpies dels gèneres literaris a partir d'una selecció de textos en prosa i en vers.</p> <p>La narració en prosa i en vers. Elements de les narracions.</p> <p>Anàlisi senzilla de textos: localització guiada del text en el seu context social, cultural, històric i literari; anàlisi senzilla del contingut de l'obra o text (tema, tòpics, argument, personatges, estructura, formes i llenguatge literari i intenció de l'autor); figures retòriques (pla lexicosemàntic: prosopografia, etopeia, retrat, topografia, hipèrbole, comparació,</p>	<p>incluya una selección de trabajos individuales o en equipo (carteles, fotografías, eslóganes, video-poemas, fichas de lectura, infografías, creaciones a partir de herramientas web, citas y pensamientos, etc.) y una ficha de registro de las creaciones (nombre del trabajo, fecha y motivo de su elaboración, objetivos planteados, contexto de realización, valoración y evaluación del resultado).</p> <p>Fomento del hábito lector, mediante la participación en iniciativas que impulsen la realización de lecturas amenas (club de lectores, ciberlecturas, tertulias literarias, plan lector del centro, etc.)</p> <p>Conexión entre la literatura y el resto de artes (música, pintura, cine, etc.) relacionando obras, personajes y temas universales: el espacio de los mitos, el amor y la literatura, héroes y antihéroes, el juego literario y la vanguardia.</p> <p>Pervivencia y evolución de personajes-tipo, temas y formas a partir de la comparación de obras de toda la historia de la cultura.</p> <p>Interpretación del sentimiento humano implícito en las obras comparadas.</p> <p>Introducción a la literatura o a partir de los textos de autoría masculina y femenina.</p> <p>Tratamiento evolutivo de temas y tópicos en una selección de textos significativos.</p> <p>Temas: el espacio de los mitos, el amor y la literatura, héroes y antihéroes, el juego literario, la vanguardia, etc.</p> <p>Reconocimiento de las características propias de los géneros literarios a partir de una selección de textos en prosa y en verso.</p> <p>La narración en prosa y en verso. Elementos de las narraciones.</p> <p>Análisis sencillo de textos: localización guiada del texto en su contexto social, cultural, histórico y literario; análisis sencillo del contenido de la obra o texto (tema, tópicos, argumento, personajes, estructura, formas y lenguaje literario e</p>
---	--	---	--

		antítesi, metàfora, etc.; pla morfosintàctic: paral·lelisme, asíndeton, polisíndeton, derivació, etc.; pla fònic: versificació, onomatopeia, etc.).	intención del autor); figuras retóricas (plano léxico-semántico: prosopografía, etopeya, retrato, topografía, hipérbole, comparación, antítesis, metáfora, etc.; plano morfosintáctico: paralelismo, asíndeton, polisíndeton, derivación, etc.; plano fónico: versificación, onomatopeya, etc.).
--	--	---	--

Considerem doncs que la nostra proposta didàctica permet treballar aquests continguts perquè s'hi treballa la narrativa –en aquest cas el relat curt-, els gèneres literaris (en concret, el gènere de terror), el teatre, doncs és una de les fonts de la narrativa audiovisual (Burch, 1991), la composició de textos escrits amb intenció literària –com és l'adaptació del relat a guió audiovisual-, la composició de textos acadèmics, com són en aquest cas el comentari de textos literaris i el comentari de textos fílmics, el coneixement dels autors a través de les seves obres així com el foment de la lectura mitjançant les sessions del llibre-fòrum (en aquest cas, clubs de lectura). Creiem convenient matissar que pel que fa als continguts del Bloc 3: Coneixement de la llengua, si bé no hi trobarem una explicació teòrica d'aquests continguts al nostre projecte, sí que és cert que els estudiants els hi treballaran ficant en pràctica aquesta reflexió metalingüística, tal com s'espera de l'enfocament comunicatiu. Pensem, a més, que aquests coneixements prenen especial importància quan parlem de la creació i correcció de textos, doncs són necessaris per a poder desenvolupar la competència comunicativa en la seua plenitud. Respecte a alguns punts del bloc 2 relatius a la cerca d'informació a biblioteques, hem de dir que durant tot el projecte fiquem a disposició dels nostres alumnes la biblioteca d'aula i de centre per tal de que puguem ampliar tant informació com lectures literàries si ho estimen adient.

Per altra banda, considerem convenient remarcar el fet de que aquesta proposta didàctica no només no suposa cap destorb per a impartir la resta de continguts curriculars del curs, sinó que, a més d'esdevenir un catalitzador –com ja hem apuntat abans- que permet augmentar l'interès dels discents pels continguts de l'àrea de llengua i literatura, forma part també de la programació didàctica de primer d'ESO i, s'avaluarà, per tant, com una part més dels continguts del curs. Com assenyala Anna Camps (1996, p. 44), aquestes activitats fonamentades en el treball per projectes i, sovint a l'ensenyament en secundària «se han considerado complementarias de las que se

orientaban a garantizar el dominio de unos contenidos programados, en general de tipo conceptual y analítico». Partim doncs de la base de que el projectes de llengua i literatura també es poden integrar a la programació d'aula com un eix central dels continguts que s'imparteixen.

Així doncs, totes les parts d'aquest projecte es tindran en compte en les qualificacions dels estudiants. No volem per tant, que es pugui entendre aquesta proposta com una mena d'esbarjo o quelcom llunyà dels objectius d'aprenentatge de la resta del curs. Si bé és cert que sovint s'observa les NTIC i la resta de llenguatges audiovisuals com quelcom lúdic, hem de tenir en compte que aquest projecte pot donar molta càrrega lectiva als estudiants, però també creiem que la recompensa (en termes d'aprenentatge i de satisfacció personal) pot ser més gran que si haguéssim emprat una altra proposta.

Pel que fa a la distribució dels alumnes per a realitzar el treball, hem de dir que experimentarà variacions segons la sessió o allò que s'estiga treballant. Amb tot, en línies generals, creiem que el millor és distribuir als discents en grups de quatre o cinc alumnes com a màxim, però sempre tenint en compte que aquesta distribució s'ha d'adaptar a les característiques contextuais de cada situació educativa. Camps (1994, p. 132) recollint el pensament de Freedman (1987) ja ens diu que el treball en grup, pel que fa als projectes de composició de textos, ajuden a desenvolupar el sentit de l'audiència i «serveixen de base a un procés durant el qual els alumnes tenen oportunitat tant de pensar en els temes com de revisar el seu treball».

Adoptem doncs la metodologia de treball de Tatum (2012, p. 41) basada als Digital Storytelling Circles que són «small, student-led collaborative groups composed of 3-5 students reading the same text and then creating a digital representation of the text». A més a més, i com recomana aquesta autora, establirem diferents rols extrets de la indústria audiovisual (director, guionista, etc.) per a la producció del relat digital i que tindran també unes responsabilitats clares i definides.

Ara bé, quan parlem del treball en grup i els relats digitals hem de tenir sempre present les possibles dificultats que hi poden sorgir, sobre tot en la fase de producció del mateix relat, és a dir, la més connectada amb l'ús d'ordinadors i ferramentes informàtiques. Com assenyala Londoño-Monroy (2012, p. 31), «es entonces, importante, planificar actividades donde sean los chicos más adelantados o aventajados (...) quienes den soporte a sus compañeros».

I respecte a la gestió de l'aula com a espai, pensem que seria convenient adoptar una organització de les taules en «U», ja que pot contribuir a millorar les relacions entre

els alumnes i a baixar el seu nivell de tensió (Cury, 2006). A més a més, pensem que és la distribució gairebé ideal per tal de veure les projeccions que es realitzen a classe així com per a que els diferents grups puguin eixir davant de la resta de companys per presentar els seus treballs.

Malgrat que al nostre grup-classe no hi trobem cap alumne amb necessitats educatives especials, sí que volem remarcar que en aquest projecte no hi hauria cap problema d'adaptar-nos a les necessitats d'aquests alumnes si hi hagueren per tal de treballar, també, des d'una perspectiva inclusiva. Creiem que tots els continguts es poden modificar-se per tal de dur a terme les diferents adaptacions curriculars necessàries. A més, com que gran part del projecte es farà en grup, entenem que els alumnes amb necessitats educatives especials s'integren amb la resta de companys als grups de treball que hi puguin eixir.

No obstant això, per a treballar el guió sí que hi adoptariem –com ja hem mencionat- una distribució circular quan es treballi en grups reduïts, a la manera de com es treballa en les sales de guió (De Rosendo i Gatell, 2015). Amb tot, quan es treballi en gran grup o de manera individual continuarem mantenint la distribució en «U» que hem mencionat abans.



## 11) METODOLOGIA DIDÀCTICA

Donades les particularitats de la comunicació audiovisual en general així com del nostre projecte en particular, pensem que allò ideal a l'hora de traslladar la nostra proposta a l'aula és adoptar la metodologia del treball per projectes englobant així varies assignatures, com són Valencià: llengua i literatura, *Lengua castellana y literatura*, Educació plàstica i visual, Informàtica i Música, doncs als relats digitals resulta de vegades no només recomanable sinó també imprescindible implicar a diverses àrees curriculars i els seus docents al desenvolupament del projecte per tal de que «los maestros enriquezcan con sus conocimientos las ideas y producciones de los estudiantes» (Londoño-Monroy, 2012, p. 31). Tanmateix, tenim sempre en consideració que «el trabajo práctico no es un fin en sí mismo, sino un medio necesario para desarrollar la comprensión crítica y autónoma de los medios» (Masterman, 1994, p. 42).

També creiem que l'audiovisual és un bon camp per al treball per projectes donat la seva natura de producció. A diferència de la literatura tradicional –o almenys la imatge que d'aquesta ens arriba des de la indústria cultural- a la que tant la lectura com la producció són actes marcadament individuals, la comunicació audiovisual va dirigida a un gran espectre del públic o, en paraules de Carlos Losilla (1993, p. 24), «la creación cinematográfica, en cambio, es un hecho colectivo dirigido a una colectividad». A més a més, donat que hem escollit el treball per projectes com a metodologia principal, hem de dir que la nostra metodologia reflexa, en realitat, el pluralisme metodològic associat a la didàctica de la literatura (Ballester, 2007, 2015; Ballester i Ibarra, 2009) composta, com desenvoluparem més endavant, per diverses metodologies didàctiques ja que, com assenyala García Rivera (1995, p. 9), donat que hi ha diverses teories del fet literari és normal que hi hagen diverses aproximacions a la didàctica d'aquest.

D'aquesta manera, com hi veurem als següents apartats, la metodologia de la nostra proposta didàctica s'hi fonamenta en el treball per projectes, que inclou, a la seva vegada, com són el taller d'escriptura, el comentari de text i la literatura comparada. Per altra part, hem de dir que si bé no considerem estrictament com a metodologies didàctiques el treball de l'oralitat en classe i l'establiment de relacions de sinergia amb altres institucions fora de l'àmbit escolar, des de la nostra perspectiva són recursos didàctics que poden contribuir a una millor implementació del projecte.

### 11.1 L'organització dels continguts en seqüències didàctiques.

És ben sabut el paper que poden tenir les seqüències didàctiques com a organitzadores del procés d'ensenyament i aprenentatge de moltes àrees de llengua i literatura, en especial la didàctica de la composició de textos escrits (Camps, 2003) però que, a dia de hui, poden abastir sense cap problema altres àrees de la didàctica de la llengua i de la literatura (Milian, 2012). Des de la nostra òptica, les seqüències didàctiques lligades a l'elaboració d'una o més tasques comunicatives comporten una manera d'abordar els aprenentatges més directa i efectiva que les tradicionals unitats didàctiques (Vilà, 2005). Un model d'ensenyament i aprenentatge que es troba fonamentat en (Milian, 2012, p. 9)

- El treball per projectes sorgit de l'*escuela nova* de principis del segle XX i que posa l'accent en la motivació dels alumnes per implicar-se en un projecte de treball.
- En les aportacions de la teoria sociocultural de Bakhtine i Vigotsky i que plantegen el paper determinant i mediador de la interacció social en la construcció dels aprenentatges i, alhora, la importància dels usos situats del llenguatge.
- En les aportacions de la psicologia cognitiva, remarcant la funció del procés i del context per promoure la reflexió metacognitiva i el control de l'aprenent sobre el propis procés.
- En la teoria de l'activitat (Leontiev) que remarca la importància de la intencionalitat dels participants en les accions implicades en relació amb l'objecte i el resultat de l'activitat.

I encara més, donat la seua flexibilitat per a integrar diversos camps epistemològics i posicionaments didàctics, entenem que la forma de la seqüència didàctica pot ser-nos útil a l'hora d'organitzar els diversos continguts i tasques que hi proposem al nostre treball. Per altre costat, no podem negar tampoc que a una seqüència didàctica es poden integrar sense cap problema metodologies com ara el treball per projectes (Camps i Vilà, 2003) i, per tant, creiem que encaixen amb la metodologia que hi proposem.

Per tant, si bé és cert que haguérem pogut optar per una organització del procés d'ensenyament i aprenentatge fonamentat, per exemple, en les unitats didàctiques, entenem que aquestes ofereixen una forma d'aprenentatge en la que els continguts sovint s'hi presenten poc cohesionats i desconnectats (Rodríguez Gonzalo, 2011). Dit d'altra manera, entenem que les unitats didàctiques presenten els sabers lingüístics i



literaris compartimentats i sense cap relació entre ells, quan la realitat ens mostra el contrari, que els utilitzem sempre d'una manera integrada (Cassany, Sanz i Luna, 1994).

A les seqüències didàctiques trobem l'opció d'integrar les diverses habilitats i micro-habilitats lingüístiques per tal de que els alumnes puguem desenvolupar d'una manera plena la seua competència comunicativa així com la competència literària. Un model doncs que «pretén l'adquisició de coneixements lingüístics i de pràctiques discursives en el marc d'un projecte de treball compartit i portat a terme per un col·lectiu d'aprenents, amb la intenció de promoure la reflexió conscient sobre els processos de fer i d'aprendre, interrelacionats, que són la base de la seqüència didàctica» (Milian, 2012, p. 10) i que té un dels seus punts forts en (Manresa, Duran i Ramada, 2012, p. 40)

l'atenció al procés d'aprenentatge dels alumnes, la creació d'un itinerari lògic d'activitats, seqüenciat, que condueixi cap a l'assoliment dels objectius previstos a través de l'adquisició de sabers i procediments íntimament relacionats amb una tasca que dóna sentit a tota la seqüència i als objectius previstos prèviament.

Per tant, hem de dir que (Dolz, 1994, p. 26) «per poder anomenar seqüència didàctica un conjunt de mòduls d'activitat, la seqüència ha de correspondre a un projecte de lectura o de producció verbal en relació amb una acció que es pensa dur a terme» i que, com continua el mateix autor:

- Es refereix a un objecte homogeni a l'abast del grup d'alumnes: un gènere textual produït amb un objectiu comunicatiu determinat (un conte meravellós, una novel·la d'enigma, una recepta de cuina, una explicació científica, una carta al director d'un diari, una argumentació jurídica, un currículum vitae, etc.).
- Ha de mobilitzar l'alumnat amb uns objectius limitats i explícits que donen una significació al conjunt de tallers.
- Ha de proposar un pla detallat de les activitats a realitzar.
- Ha de permetre la presa de consciència de l'alumne/a dels propis processos d'aprenentatge, mitjançant un ventall d'estratègies d'ensenyament/aprenentatge.

En aquest sentit, Vilà (2005, p. 120) recull que una seqüència didàctica 1) ha de ser un xicotet cicle d'ensenyament i aprenentatge orientat a una finalitat i articulat en forma de seqüència temporal; 2) tenir uns objectius concrets, limitats i compartits amb l'alumnat; 3) tenir els procediments lingüístics com a eix de la seqüència (centrats a l'ús de la llengua i la reflexió sobre aquest ús); 4) incorporar les quatre habilitats lingüístiques

(encara que es pot prioritzar alguna d'aquestes); 5) planificar les activitats des d'una perspectiva bilateral (la funció de l'emissor i dels receptors); 6) integrar els diversos tipus d'avaluació (inicial, formativa i sumativa) ficant especial atenció a l'avaluació formativa; 7) preveure l'ús de graelles o pautes d'observació o valoració tant durant el procés de planificació com per a la producció final; i 8); tenir una duració aproximada de 6 a 10 hores de classe.

Per a Camps (1994, p. 155), una seqüència didàctica es defineix pels següents trets:

- 1) Es formula com un projecte de treball que té com a objectiu la producció d'un text (en el nostre cas un text audiovisual) i que es desenvolupa durant un determinat període de temps més o menys llarg, segons convingui.
- 2) La producció del text, base del projecte, està inserida en una situació discursiva que li donarà sentit, partint de la base que text i context són inseparables.
- 3) Es planteja uns objectius d'ensenyament/aprenentatge delimitats que han de ser explicitats a la programació i, en general, han de ser explícits per als alumnes.
- 4) L'esquema general de desenvolupament de la seqüència té, de manera semblat al treball per projectes i a l'enfocament per tasques, tres fases:
  - a. La preparació és el moment en què es formula el projecte i s'expliciten els nous coneixements que s'han d'adquirir, formulats com a criteris que guiaran la producció; és també la fase de la primera elaboració dels coneixements necessaris per dur endavant la tasca: continguts, situació discursiva, tipus de text, etc. L'objectiu d'aquestes activitats és oferir models d'estratègies de planificació perquè els alumnes siguin capaços de dur-les a terme autònomament més endavant.
  - b. La fase de producció és aquella en què els alumnes escriuen el text. Pot tenir característiques molt diferents, segons el tipus de seqüència, de text, d'objectius, etc.: pot dur-se a terme individualment, col·lectivament o en grup; pot tenir mola o poca durada, etc. Durant la tasca, els escriptors poden utilitzar el material elaborat durant la fase de preparació. La interacció oral amb els companys i sobretot amb el mestre és l'instrument imprescindible per aprendre a seguir processos adequats de producció escrita.
  - c. L'avaluació ha de basar-se primerament en l'adquisició dels objectius plantejats, que són els criteris que hauran guiat la producció. L'avaluació des d'aquest punt de vista, esdevé informativa.

Les tres fases poden interrelacionar-se. Es poden donar fases d'avaluació, per exemple, que portin a la necessitat d'intensificar la preparació en alguns aspectes no previstos, amb nova elaboració de la informació, aportacions noves, etc.

- 5) En el desenvolupament de la seqüència hi ha una interacció continua entre oral i escrit i entre lectura i escriptura. La interacció entre companys i amb el mestre és un element fonamental per a l'elaboració del text en totes les fases. La lectura i anàlisi de textos hi té diverses funcions, una de les quals és oferir «models<sup>153</sup>» textuais que serveixen de punt de referència.

No oblidem tampoc que una de les orientacions de la nostra proposta didàctica rau en el desenvolupament de la competència literària dels estudiants. Així, entenem que «les seqüències didàctiques en forma de projecte literari proposen la creació d'un producte discursiu –una novel·la, un recital poètic- que, per ser elaborat, necessita l'aprenentatge de determinats coneixements literaris» (Margallo, 2012b, p. 23). En el nostre cas, hi integrem diversos tipus de coneixements, doncs, per una banda, trobem les convencions pròpies del relat digital com a gènere discursiu i, per altra banda, els sabers literaris lligats als contes de terror i de misteri. Tot això adobat amb els referents intertextuals provinents de la cultura de masses i que ens han arribat mitjançant el cinema de terror.

En el nostre cas, presentem tres seqüències didàctiques que si bé es portaran a terme per separat, cadascuna depèn de les altres per a la consecució de l'objectiu final. Per tant, els productes que sorgeixen de les dues primeres seqüències són necessaris per a poder assolir els aprenentatges de la tercera i última seqüència didàctica. Dit en altres paraules, entenem que cadascuna de les seqüències és una etapa en el camí cap a la producció del relat digital i ens ofereix diverses tasques que capaciten als discent per a dur a terme la tasca final.

Com ja hem mencionat abans, aquest projecte implica a diverses àrees curriculars així que cadascuna de les tres seqüències didàctiques que el conformen es durà a terme en una assignatura. D'aquesta manera, la seqüència didàctica dedicada al comentari de textos s'hi farà a les classes de València: llengua i literatura, el taller de guió s'hi durà a terme en *Lengua castellana y literatura* (motiu pel qual els materials i el llibre del professor estaran en castellà) i, per últim, el muntatge del relat digital es

---

<sup>153</sup> Les comentos pertanyen a l'autora.

durà a terme dintre de l'aula de tecnologia, però sempre baix la supervisió del personal docent de llengua i literatura. Com ja hem dit, no s'ha de caure en l'equivocació de pensar que saber muntar un relat audiovisual és saber emprar un determinat programa informàtic.

Cadascuna de les seqüències didàctiques que conformen aquest projecte estan pensades per a dedicar una hora de classe a la setmana (encara que, com tota actuació docent aquesta idea inicial es pot canviar si les circumstàncies així ho demanen) i per a desenvolupar-se al llarg d'un trimestre.

### **11.2 Treball per projectes.**

Escollim doncs el mètode de treball per projectes perquè connecta als alumnes amb la realitat social que els envolta –en aquest cas, la creació i la interpretació dels mitjans audiovisuals així com l'estima i el gust pel fet literari -a més a més de ser un mètode democràtic (Kilpatrick, 1918; Majó i Barqueró, 2014). Considerem que és també un mètode que fomenta la participació activa dels discents, així com augmenta la seva motivació per a aprendre, sempre i quan el projecte estigui ajustat a una temàtica –rellevant i que susciti interès- i compte amb una forma de treballar organitzada i que cerca sempre un equilibri entre l'aprenentatge individual i el del grup (Pozuelos Estrada, 2007). A més a més, com encertadament diuen Ambròs i Breu (2011, p. 24):

La educación en comunicación audiovisual debe aprovechar la oportunidad para proponer en las aulas un estilo más dialogante y reflexivo de enseñanza-aprendizaje, que permita a los chicos y chicas valorar conscientemente su propia actividad como lectores y escritores de discursos mediáticos.

Ens trobem doncs front a un projecte híbrid. Per una banda, un projecte literari que proposa la creació d'un producte que requereix l'adquisició de diferents coneixements necessaris per tal de poder realitzar aquest producte (Margallo, 2012a). D'altra banda, un projecte mediàtic en el que les TIC més enllà d'esdevenir eines de cerca i processament d'informació al voltant dels textos es transformen en eines de creació audiovisual però també literària. Unim doncs competència literària i competència mediàtica i fem palès que al món contemporani aquestes dues competències es presenten entrelaçades.

Per altra banda, pensem que el treball per projectes s'ajusta a les noves realitats socials que ha portat de retruc la societat del coneixement *hipermoderna* i les noves formes d'organització empresarial i laboral desenvolupades al sí d'aquest nou

paradigma social (Benner, 2006; Castells, 1997a; Marín, 2000; Rifkin, 1996). Com hem vist al marc teòric, la fórmula de treball més extensa a les indústries culturals és el *work for hire* mitjançant el qual s'hi contracta un professional per a participar només en la producció d'un projecte concret, acabant així amb el tradicional model de captació i retenció del talent propi dels estudis del Hollywood clàssic (Martel, 2010). D'aquesta manera, des del nostre punt de vista, al facilitar que els discents coneguin com treballa la indústria, poden desenvolupar una millor consciència crítica respecte als productes que els hi arriben des d'aquesta (Masterman, 1994).

Arribats a aquest punt, hem de dir que entenem el mètode de projectes com un conjunt de «temas que se trabajan desde una materia o desde diferentes materias utilizando diversas actividades instruccionales». Son instrumentos idóneos para la interacción entre iguales, y para trabajar el principio de la globalización y el de la interdisciplinariedad» (Gargallo, 2010, p. 136).

I que és també un «trabajo educativo más o menos prolongado (...) con fuerte participación de los niños y las niñas en su planteamiento, en su diseño y en su seguimiento, y propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios» (Lacueva, 1998, p. 167). Representa llavors, «un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan, y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase» (Estrada, 2012, p. 128). I que té com a principals trets (Blanchard i Muzás, 2016, p. 49):

- Provoquen aprenentatges centrats en l'estudiant i desenvolupats per ell.
- Es sistematitzen les unitats d'aprenentatge amb un inici, un desenvolupament i un final.
- S'hi fan plantejaments d'aprenentatge significatiu per a l'estudiant.
- Els continguts curriculars estan directament relacionats amb el món real.
- Existeix la possibilitat d'obtenir un producte tangible, que s'hi puga mostrar, avaluar i fins i tot utilitzar en algun aspecte de la vida ordinària.
- Afavoreixen els aprenentatges que connecten lo acadèmic, lo establert als currículums oficials amb la vida.
- S'hi desenvolupen competències per a la futura incorporació per al mercat laboral.
- S'hi facilita l'autoavaluació per part de l'alumne.

- S'hi fa possible la realització d'una avaluació tangible i objectiva, tant del procés d'aprenentatge com dels resultats.

D'acord amb Rodrigo (2016, p. 216), l'ús del mètode de projectes de treball contribueix a:

- Crear situacions, més o menys reals, de treball en les quals l'alumnat s'inicia en l'aprenentatge d'uns procediments que l'ajuden a organitzar, comprendre i assimilar una informació.
- Dissenyar activitats més complexes que propicien que l'estudiant active els coneixements i habilitats de què disposa, done respostes complexes i creatives, reorganitze els coneixements disponibles per afrontar nous problemes.
- Dotar d'una dimensió més pràctica a l'ensenyament tot acostant-lo més a la vida real o al futur desenvolupament professional tot plantejant activitats a partir de la resolució de casos o de problemes, de situacions simulades, de presentar el treball realitzat a la societat (al propi centre, a les famílies o al municipi).
- Realitzar un recorregut, a través dels continguts del currículum definits per l'escola, a partir del diàleg que s'estableix entre els objectius d'aprenentatge explicats pels estudiants i la mediació i intervenció del professorat que assegurarà la correcta seqüenciació d'aquests.

Per altra banda, creiem adequat remarcar que gràcies al caràcter interdisciplinari propi de la metodologia del treball per projectes, podem integrar, dintre d'aquest projecte –i sempre coordinat pel professorat de l'àrea de llengua i literatura- altres àrees curriculars com són, per exemple, la informàtica o l'educació plàstica i visual<sup>154</sup>.

Així doncs, hem de dir que segons la classificació de Kilpatrick (1918, pp. 8-9), el nostre projecte s'inclou al tipus 1 -«where the purpose is to embody some idea or plan in external form, as building a boat, writing a letter, presenting a play»; així com al tipus 3 -«where the purpose is to straighten out some intellectual difficulty, to solve some problem, as to find out whether or not dew falls»- i al tipus 4 -«where the purpose is to obtain some item degree of skill or knowledge». Creiem, llavors, que el nostre projecte s'ajusta a aquests criteris perquè 1) els discents van a crear quelcom que poden

---

<sup>154</sup> No obstant això, en aquesta investigació hi desenvoluparem només la part que correspon a l'àrea de llengua i literatura.

veure i que és extern al centre educatiu; 2) durant tot el procés d'ensenyament-aprenentatge s'hi van a enfrontar als problemes propis del procés de creació audiovisual i literària; i 3) el propòsit és incrementar les seves habilitats –com ara l'ús de programes d'edició de textos- i els seus coneixements –sobre literatura i cinema. D'acord amb la classificació de Majó i Baqueró (2014, p. 29), creiem que la nostra proposta s'inclou dintre del grup de projectes que es centren en l'elaboració de diferents productes per part de l'alumnat sense deixar de banda l'estudi de temes humans rellevants per als discents.

A més, dintre de l'àrea de didàctica de la llengua i literatura s'ha de tenir present que els projectes de treball «se formulan como propuestas de producción verbal (oral o escrita) con intención comunicativa, es decir, como géneros discursivos que pertenecen a distintos ámbitos de la vida social» (Rodríguez Gonzalo, 2008, p. 35), i, per tant, «habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos criterios objetivos específicos que tienen que ser explícitos» (Camps, 1996, p. 48). Al mateix temps, són també una bona metodologia didàctica per a la formació de lectors literaris ja que, com explica Margallo (2012 en Rodrigo, 2012, pp. 31-32):

1. Propicien l'adopció d'un rol actiu davant els textos que impel·leix als estudiants a ficar en joc les estratègies de lectura que necessita per a dur a terme la tasca encomanada.
2. Crea contextos significatius per a l'ús d'un llenguatge metaliterari que permeten avançar en l'expressió de valoracions sobre les lectures.
3. Seleccionen els aspectes de les lectures significatives per a la tasca encomanada.
4. Són instruments d'investigació ja que els alumnes poden indagar per sí mateixos sobre determinats períodes de la història literària o dur a terme investigacions de literatura comparada.
5. Contribueixen a potenciar les dues dimensions de la formació de lectors: la de consolidar els hàbits de lectura i la d'avançar en la capacitat d'interpretar textos.

Per la seua banda, Oriol Guasch i Teresa Ribas (2012, p. 5), recullen després d'una revisió bibliogràfica dels darrers anys, set trets fonamentals que han de tenir els projectes per aprendre llengua:

1. L'atenció a una doble funcionalitat de l'ús de la llengua en les tasques que configuraven els projectes: la llengua com a instrument i a la vegada objecte d'aprenentatge.
2. Una atenció especial a la motivació que fa significatives les tasques dels projectes.
3. La integració de les quatre habilitats lingüístiques.
4. La programació d'objectius d'aprenentatge específic que focalitzen l'atenció de docents i discents en determinats fenòmens lingüístics i/o literaris en el marc dels processos de realització de les activitats que configuraven els projectes.
5. L'avaluació formativa.
6. La facilitació de la participació i col·laboració d'escolars amb nivells diversos de coneixements i habilitats en la realització de les tasques per aconseguir els objectius comunicatius i d'aprenentatge dels projectes.
7. L'afavoriment de les relacions interdisciplinàries.

Per altra banda, no podem deixar de costat que (Margallo, 2009b, p. 47) el fet d'integrar l'aprenentatge de la literatura en un projecte d'escriptura «tiene la ventaja de imprimir intencionalidad: el alumno necesita extraer de las lecturas los conocimientos literarios que le permitirán desempeñar la tarea de escritura». I, també, estan dotats d'una potencialitat que rau en (Margallo, 2012b, p. 23)

- La capacitat d'integrar el treball de diferents tipus de lectura, des de la lliure i de gaudi fins a la guiada, passant per una lectura analítica centrada en la comprensió d'aspectes literaris concrets.
- Donar protagonisme a les activitats de lectura, escriptura i oralitat, de manera que es multipliquen les oportunitats d'entrar en contacte amb una gran varietat de textos literaris utilitzant diferents habilitats lingüístiques en un context amb sentit, en què l'ús d'aquestes habilitats s'hi relaciona.
- Afavorir l'assimilació dels aprenentatges literaris, ja que les característiques dels textos s'entenen i es recorden millor quan hi ha una finalitat de lectura.

Seleccionem, a més a més, el mètode per projectes com a metodologia didàctica perquè fica l'èmfasi en l'activitat comunicativa, i fica de manifest que «aprendre Llengua no consisteix només a conèixer el significat dels mots que s'usen habitualment en cada



context, sinó que requereix saber comprendre la intenció amb què s'usen en cada situació» (Cassany, 1999, p. 167); atén a les necessitats de l'alumnat ja que «els aprenents s'apoderen de les activitats» (Cassany, 1999, p. 168); integra les quatre habilitats «encara que el producte final es vehiculi d'una manera oral o escrita» (Cassany, 1999, p. 168); té, com ja hem dit, un caràcter interdisciplinari i global doncs «els projectes tracten tota mena de temes culturals» (Cassany, 1999, p. 168); i té una clara seqüenciació d'activitats.

I, encara més, ens trobem també a l'especificitat d'un tipus de treball per projectes com és el projecte literari.

D'acord amb Anna Camps (2003), un projecte ha de tenir tres fases:

- 1) Preparació. Es decideixen les característiques del projecte que es durà terme i s'estableixen els paràmetres de la situació discursiva i els objectius d'aprenentatge.
- 2) Realització. En la que es du a terme la tasca encomanada o s'elabora el producte final.
- 3) Avaluació. Es valora la tasca i «permet recordar i prendre consciència del que s'ha fet i contribueix, doncs, a la recuperació metacognitiva dels procediments seguits, dels resultats i dels conceptes utilitzats».

Com hem assenyalat adés, dintre del nostre projecte s'integren diverses metodologies. Ara bé, això no significa que hagem de renunciar per això a d'altres maneres d'ensenyar com ara la metodologia expositiva o la classe magistral. Així, aquestes metodologies són l'enfocament de la didàctica de la literatura a través de la literatura comparada i la intertextualitat -que com ja hem vist resulta essencial per a la formació de l'intertext lector (Mendoza, 1994)- i que s'aborda des de una perspectiva àmplia i oberta a les arts audiovisuals; el cine-fòrum (Ambròs i Breu, 2007) i les tertúlies literàries; i el taller d'escriptura (Kohan, 2004; Sánchez Enciso i Rincón, 1985), que no hem d'oblidar que és una de les formes en les que es treballa per a televisió (De Rosendo i Gatell, 2015; Vilches, 1999). A més a més, per a dotar de continuïtat al projecte, cada grup d'alumnes haurà de dur un diari (llibreta o quadern) on anotaran el que fan cada dia. Creiem que aquest diari és important perquè els permet dur un control sobre el seu projecte (canvis, idees, etc.) i, per altra banda, els permet també dur a terme una reflexió sobre l'aprenentatge a través de l'escriptura. Per altra banda, també promocionarem l'ús de les

TIC al nostre projecte, no només com a ferrament de creació sinó també per tal de que els membres dels diversos grups de treball es puguin coordinar i comunicar entre ells.

No obstant això, creiem adequat tenir present dos perills que comporten la integració de les TIC als projectes literaris (Margallo, 2012b). En primer lloc, el predomini de la tasca sobre els continguts d'aprenentatge i, en segon lloc la indefinició de la tasca o un caràcter massa fragmentat d'aquesta. Respecte al primer, pensem que el superem ja que al proposar una adaptació d'un conte previ, fomentem que els alumnes el reinterpretin i el facen seu, aprofundint en la riquesa de significats i interpretacions que el text pugui oferir. Pel que fa al segon, entenem que les nostres tasques la nostra tasca queda fragmentada però alhora definida, doncs la divisió de projecte en tres seqüències didàctiques permet abordar-lo amb una major claredat per als discent i amb millors possibilitats de resolució i aprenentatge. Pensem doncs que les TIC ofereixen moltes potencialitats però «sempre i quan vagi estretament lligat a una renovació metodològica que tingui en compte els avenços en didàctica de la llengua i de la literatura» (Manresa, Duran i Ramada, 2012, p. 42), és a dir, cap profit traurem si integrem les TIC per tal de fer el que abans es feia al llibre de text o a la llibreta dels estudiants.

Per tant, el treball per projectes esdevé en la metodologia fonamental sobre la que s'hi sustenten la resta de metodologies didàctiques emprades al disseny de la nostra proposta. Donada la seva característica eclèctica que propicia dintre de una mateixa projecte la inclusió d'altres metodologies didàctiques, en la nostra proposta hem inclòs, com ja hem vist, altres metodologies que pensem que ens poden ser de gran utilitat, a més d'afavorir l'aprenentatge del fet literari d'una manera àmplia. Atenent a les tres fases del projecte –preparació, desenvolupament i comunicació– establides per Lacueva (1998), hem de dir que la primera part de la nostra proposta didàctica (lectura, visionat i comentari de textos) s'hi correspon amb la fase de preparació. La segona part, (el taller d'escriptura del guió i la producció del relat digital) s'hi correspon amb la fase de desenvolupament. I, per últim, la fase de comunicació s'hi correspon amb la presentació del producte final elaborat pels estudiants a altres companys i companyes, i si és possible, a professionals del sector audiovisual.

### **11.3 Enfocament per tasques.**

Com hem apuntat adés, a la nostra proposta combinem el treball per projectes amb l'enfocament per tasques. Encara que aquesta metodologia naix a la didàctica de les llengües estrangeres, hem optat per aquesta opció perquè, en primer lloc, creiem que és

la millor manera d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge que motiva la nostra proposta. En segon lloc, dintre de l'enfocament comunicatiu, hem de fomentar que els alumnes creen i experimenten en situacions més o menys reals d'aprenentatge. Així, el nostre projecte queda subdividit en tres grans tasques amb caràcter possibilitador (per emprar la terminologia d'Estaire i Zanón [1990]) marcades a la seua vegada en tres seqüències didàctiques.

Partint del pensament de Nunan (1996, p. 10), entenem que una tasca comunicativa és «una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrado su atención más en el significado que en la forma» i, com continua el mateix autor, està caracteritzada perquè constitueix un conjunt complet en sí mateix. Martín Peris (2004) ens indica que una tasca ha de consistir en la realització a l'aula d'activitats d'ús de la llengua representatives de les que s'hi duen a terme fora d'aquesta i ve marcada per 1) estar estructurada pedagògicament; 2) estar oberta, en el seu desenvolupament i els seus resultats a la intervenció activa i a les aportacions personals de qui les executen; 3) requerir d'ells, en la seua execució, una atenció prioritària al contingut dels missatges; i 4) facilitar al mateix temps ocasió i moments d'atenció a la forma lingüística.

Com assenyala García Martínez (2012), la premissa principal d'aquest enfocament didàctic «se basa en que el alumno logre hacer una tarea como trabajo final de cada unidad didáctica, por ejemplo, presentarse, escribir una reclamación u organizar un viaje». En altres paraules, una tasca comunicativa és pot caracteritzar (Roca, Valcárcel i Verdú, 1990, p. 12)

como una actividad (o conjunto de actividades) de aprendizaje cuyo objetivo es que los alumnos transmitan significados dentro de un contexto situacional apropiado, y que implica que los alumnos tienen que aprender, manipular, producir o interactuar en la lengua objeto de aprendizaje en propósitos comunicativos

Per a García Martínez (2012), l'enfocament per tasques beu de fonts com ara el constructivisme de Piaget i Ausubel, el mètode audio-oral de Bloomfield i Skinner, o dels mètodes directe i de la immersió lingüística. D'acord amb Cerezal (1997, p. 71) les tasques estan definides pels següents trets:

- Són activitats negociades i realitzades a l'aula que impliquen comprensió, producció i interacció per part dels estudiants.
- L'atenció de l'alumnat està centrada més al significat que en la forma.

- Semblen activitats realitzades en la vida real.
- Els temes de les unitats didàctiques estan fonamentats en els blocs temàtics de més interès per a l'alumnat.
- Són part d'una seqüència: una tasca permet realitzar altra o altres tasques, o un projecte més complex.
- Poden ser avaluades per alumnes i professors, tant respecte al procés com el resultat.

Per a Martín Peris (2004), una tasca ha de ser **unitària** (que puga dur-se a terme en un període de temps limitat, amb un principi i un final); **factible** des del nivell lingüístic de cada alumne; **realista, interessant i útil** en el tema i el contingut per tal de que els alumnes perceben la tasca com quelcom real i coherent; pròxima al món i experiències dels estudiants; **vinclada als objectius curriculars**; està **oberta a la presa de decisions per part dels discents**, doncs és un tret intrínsec d'aquesta metodologia que els alumnes hagen de prendre les seues pròpies decisions per tal de resoldre les diferents situacions comunicatives; i, per últim, és **avaluable** també pels propis aprenents<sup>155</sup>.

Des de la nostra òptica, l'aprenentatge formal del producte que pretenem aconseguir amb la tasca mai no ha d'eclipsar els objectius d'aprenentatge, és a dir, per exemple, quan proposem l'elaboració d'un guió, l'objectiu no és que els discents interioritzen un determinat format de guió sinó que siguen capaços d'escriure per ells mateixos bons guions per als seus relats digitals i, per a dur a terme aquesta tasca desenvolupen les diferents micro-habilitats lingüístiques al mateix temps que aprenen a estimar el fet literari. Per altra banda, malgrat que en un principi ens puga semblar que la nostra proposta no està connectada amb la realitat dels estudiants –ja que difereix molt d'alguns models de tasques com ara reservar un viatge o escriure una ressenya– entenem que en un univers comunicatiu marcat pel paper de l'usuari com a *prosumidor* mediàtic, la nostra tasca queda molt més pròxima a la vida quotidiana dels aprenents que moltes d'altres.

Dintre d'aquesta tasca, la majoria –per no dir totes– les activitats aniran orientades a l'assoliment dels objectius comunicatius que ens hem marcat. Dit en altres paraules, el que pretenem és que, pas a pas, els estudiants siguen capaços d'aconseguir un determinat aprenentatge per ells mateixos.

---

<sup>155</sup> Hem ressaltat les paraules en negreta per tal de respectar el text de l'autor.

D'acord amb Ellis (2004), una tasca ha de tenir tres fases. La primera, anomenada *pre-task*, és presentem als estudiants allò que van a fer. En aquest moment és important que puguem desenvolupar una tasca més o menys semblant i, sobretot, oferir-los models d'allò que se'ls hi demana. En aquesta fase també planificarem, junt amb els estudiants, la tasca que anem a realitzar. En la segona fase, anomenada *during-task*, durem a terme la feina que comporta la tasca. I, per últim, a la *post-task* tindrà lloc el procés d'avaluació, tant dels estudiants com de la tasca en sí, i els hi presentarem un *feedback* per tal de que siguin conscients del seu propi procés d'ensenyament i aprenentatge.

Si prenem com a referència la classificació dels tipus tasques que ens ofereix Willis (2004, p. 27), trobem que les nostres tasques queden emmarcades dintre de les tasques creatives ja que inclouen treball per parelles o en grup per a desenvolupar un treball creatiu i, sovint, «they also tend to have more stages than other tasks, and can involve combinations of task types». Així, ens trobem front a una sèrie de tasques creatives més complexes que la resta de tasques i que poden incloure, fins i tot, investigació o treball fora de les aules (encara que no serà el més habitual).

Pel que fa al paper del professor/a dintre de l'enfocament per tasques, hem de dir que d'acord amb Roca, Valcárcel i Verdú (1990), aquest rol canvia respecte a la metodologia més tradicional i estructuralista. Per a aquests autors, el docent esdevé un facilitador del procés d'aprenentatge propiciant una major implicació dels alumnes i organitzant tant el contingut i seqüenciació de la tasca sinó també organitzant la situació educativa a la que s'hi va a desenvolupar el procés d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, el docent està en interacció amb els alumnes ja que guia als aprenents durant les seues activitats i tasques. Per últim, esdevé un subministrador de feedback, avaluant i oferint altres punts de vista als discents. Per suposat, que aquestes tres funcions es donen a la vegada entre sí i resulten complementàries.

Respecte als estudiants, continuant amb Roca, Valcárcel i Verdú (1990), dintre del procés d'ensenyament mitjançant tasques, aquests han de ser autònoms i prendre les seues decisions. Es transformen per tant, en protagonistes del procés d'aprenentatge i en el vertader motor d'aquest. Com diu Fernández Martín (2008, p. 69) «se trata de que el estudiante sea capaz de aprender por sí mismo, sea capaz de ver su propio proceso, y a la vez, adquiera las herramientas suficientes para razonar sin necesidad de ayuda».

Ara bé, com ja hem dit més amunt, l'ensenyament i aprenentatge de llengües mitjançant tasques està lligat de manera estreta a la didàctica de les llengües estrangeres

i això ens pot semblar un poc llunyà de l'educació lectora i literària. No obstant això, mantenir aquesta idea podria ser caure en un greu error. D'acord amb Fernández Martín (2008, p. 63), en el cas de l'ensenyament de la literatura per a alumnes d'una llengua materna,

el objetivo no se encontraría tanto en conseguir que ellos hicieran adecuadamente la tarea final preestablecida por el profesor, en cuyo manejo de la lengua, en principio no debería haber mayores dificultades; como en hacerles reflexionar, a posteriori y durante el proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la lengua como instrumento literario, y de la literatura en sí misma como objeto estético fruto de una tradición cultural no necesariamente escrita.

No oblidem, com hem desenvolupat al marc teòric, que el que pretenem és el desenvolupament de la competència literària en el seu sentit més ampli als estudiants i per tant, encara que no és cap secret, creiem que aquesta competència només es pot desenvolupar mitjançant situacions reals d'aprenentatge que l'enfocament tradicional no pot proporcionar. És a dir, que els estudiants experimenten amb els textos literaris i mediàtics en primera persona.

No vol dir això en cap moment que deixem de banda els conceptes importants de la tradició literària, sinó que el que pretenem és no quedar-nos només en la memorització d'aquests coneixements i oferir la oportunitat als estudiants de ficar-los en pràctica. Parafrasejant a Lázaro Carreter i Correa Calderón (1980) d'igual manera que hom no pot aprendre a pintar només mirant quadres, entenem que el desenvolupament de la competència literària també requereix de fer literatura.

Així doncs, creiem que aquesta metodologia encaixa a la perfecció a la nostra proposta didàctica perquè resulta útil, també, per a l'aprenentatge del procés de composició de textos escrits (Cassany, Sanz i Luna, 1994; Cassany, 2011). Així, els estudiants tenen un objectiu clar amb un text que produir, un text però que és resultarà més complex que una redacció però a la vegada ofereix un procés més gratificant.

#### **11.4 Avaluació.**

Pel que fa al procés d'avaluació que anem a seguir, hem de dir que, en primer lloc, que «evaluar es sinónimo de enjuiciar, es decir, de emitir un juicio de valor sobre un determinado objeto para alguna decisión sobre él» (Moya i Luengo, 2011c, pp. 123-124) i que, a més a més «debe dirigirse a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, no sólo a los resultados que ha conseguido el alumnado, sino a cualquiera de las tres variables fundamentales que intervienen en el proceso de

enseñanza y aprendizaje» (Zabala i Arnau, 2009, p. 194). Així entenem l'avaluació educativa com un «conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros) con la finalidad tanto de mejorarlos como de juzgarlos desde un marco institucional que regula, distribuye y valora el conocimiento que dichos juicios toman como referencia» (Salinas, 2002, pp. 21-22) i que resulta «un *proceso* dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, no es una acción puntual o aislada<sup>156</sup>» (Castillo i Cabrerizo, 2003, p. 10). Per la seua banda, Gargallo (2010, p. 126) entén l'avaluació com

El proceso que trata de constatar los cambios que se han producido en el educando, la eficacia de los medios y recursos utilizados, la adecuación de los planes y programas y, en general, que trata de valorar todos los factores que intervienen en la calidad educativa para tomar las decisiones oportunas y para introducir los cambios necesarios de cara a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Per a Mendoza, López i Martos (1996, p. 382) l'avaluació

Es un proceso para detectar y hallar soluciones válidas a las cuestiones problemáticas (eficacia metodológica, dificultades específicas de la materia, deficiencias en el proceso de aprendizaje de los alumnos), mediante el análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos por la observación, entrevistas, controles y pruebas específicas, de manera que se ayude al alumno en el dominio de su capacidad y habilidad para la comunicación.

Per tant, com ens indiquen Castillo i Cabrerizo (2003, p. 10) per a que es pugui produir el procés d'avaluació han de tenir lloc tres característiques essencials:

- 1) Obtenir informació. Aplicació de procediments vàlids i fiables per a aconseguir dades e informació sistèmica, rigorosa, rellevant i apropiada que fonamente la consistència i seguretat dels resultats de l'avaluació.
- 2) Formular judicis de valor. Les dades obtingudes deuen permetre fonamentar l'anàlisi i valoració dels fets que s'hi pretén avaluar, per tal de que es pugui formular un judici de valor el més ajustat possible.
- 3) Presa de decisions. D'acord amb les valoracions emeses sobre la rellevant informació disponible s'hi podran prendre les decisions que s'estime convenient en cada cas.

---

<sup>156</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

En aquest sentit, com assenyalen Lukas i Santiago (2009, p. 92), s'ha de tenir present que «cuando se señala que es un *proceso de identificación, recogida y análisis de información*, se hace referencia a la propia metodología de la investigación educativa, es decir, se alude a la necesidad de utilizar los procedimientos propios del método científico<sup>157</sup>». És a dir, que entenem, com continuen els mateixos autors, que quan recollim la informació relativa als aprenentatges dels estudiants aquesta ha de ser rellevant i recollida de manera sistemàtica, rigorosa, planificada i, també ha de suposar un procés que es pugui replicar en altres situacions educatives per altres educadors, doncs, un sistema o mètode d'avaluació «será fiable si se mantiene el mismo juicio cuando se repite en otro momento, o bien, si coincide con la de otro evaluador que valora lo mismo» (Ribas, 2011, pp. 62-63).

Tenim en consideració, també que s'ha de pensar l'avaluació com un procés en el que no només s'analitza l'aprenentatge dels estudiants, «sino también las actividades de enseñanza, comporta incrementar notablemente la complejidad de los medios y las estrategias para conocer una unidad de intervención pedagógica y las consecuencias de todas las acciones que en ella suceden» (Zabala i Arnau, 2009, p. 194).

Entenem l'avaluació doncs com un procés global i integrador que té sempre present les diferents variables que s'hi donen a l'aula com a sistema escolar dintre del qual s'ha inserit una acció educativa concreta. Per tant, «el sentido último de la evaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, no es otro que el perfeccionamiento de la actividad a la que se aplica, en nuestro caso, la educación» (Moya i Luengo, 2011c, p. 123). Així, entenem que aquest perfeccionament ha d'anar en dues direccions. Per una banda, esperem que el procés d'avaluació ajude a millorar als aprenents i atorgar-los un *feedback* sobre el seu aprenentatge. Per altra banda, que siga útil per al docent i li pugui mostrar els errors i les febleses de la proposta didàctica. En definitiva i, prenent les paraules de Majó i Baqueró (2014, p. 133), creiem que «la evaluación del rendimiento de los alumnos debe considerarse sobre todo como la evaluación formativa, sabiendo que los estudiantes logran aprendizajes más auténticos cuando entienden lo que están aprendiendo y el sentido de lo que aprenden».

Ara bé, quan entrem al camp de l'avaluació dintre de la didàctica de la llengua i de la literatura hem de ser conscients de que ens trobem davant un procediment complex que convida a la reflexió doncs com diuen Mendoza, Núñez i Martos (1996, p.

---

<sup>157</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.



396) «en nuestra área, evaluar supone valorar conjuntamente contenidos-forma-normativa-uso-gramaticalidad-expresividad-estilo». Destreses que com senyalen els mateixos autors, són acumulatives i desenvolupament, mai de caràcter puntual. A més a més, som conscients de que l'aprenentatge del llenguatge literari i dels mitjans de comunicació tenen unes característiques pròpies com a sistemes de modalització secundaris que hem detallat al marc teòric i que aquestes s'han de tenir en compte en el moment d'afrontar l'avaluació. No obstant això, d'acord amb Briz (2003, pp. 428-429), podem esbossar que l'avaluació a l'àrea de llengua i literatura ha de:

- a) Ser formatiu i humà; ha de servir per ajudar als nostres alumnes individualment i per a millor la nostra tasca docent, el nostre programa, el nostre col·legi, etc.
- b) Ser flexible i obert; capaç de seleccionar els instruments d'avaluació adequats a la situació i a la persona que avaluem, sense tancar-se a una única perspectiva i renovant-se de mica en mica.
- c) Ser fonamentat, sistemàtic i reflexiu; que l'avaluació es duga a terme d'acord amb una planificació i unes bases teòriques, preferentment eclèctiques, tamisades per la prudència i intel·ligència de l'avaluador.
- d) Ser global; atenent a tota la riquesa de dimensions del llenguatge: expressives, receptives, creatives i reflexives; lingüístiques i comunicatives; teòriques i pràctiques.
- e) Ser ètic, crític i ecològic; amb la capacitat de conèixer, respectar i potenciar l'àmbit cultural i lingüístic dels aprenents, al mateix temps que permet que actuen de manera responsable i crítica davant el mitjà.
- f) Ser democràtic i participatiu; tenint en compte els interessos i necessitats de tots els participants, els alumnes, les famílies, la coordinació amb altres docents o experts, amb la comunitat educativa, etc.

Com assenyala Ribas (2011), estem immersos dintre d'un marc educatiu basat en les competències i, per tant, la nostra avaluació dintre de l'àrea de llengua i literatura ha de respectar aquest paradigma. Seguint a Fernández March (2010, p. 16), entenem que «en este modelo el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes». Així, si el que pretenem és fomentar la competència comunicativa i la competència literària, hem de ser capaços d'avaluar-la. Com presenta aquesta autora,

una bona manera d'avaluar els aprenentatges dintre del nostre camp epistemològic és separar les diferents micro-habilitats lingüístiques i avaluant la competència oral, l'escripta i la lectura per separat (Ribes, 2011). D'aquesta manera, com veurem en cadascuna de les seqüències del nostre projecte, tractarem de respectar aquesta diferenciació a l'hora d'avaluar als nostres discents i, a més a més, com assenyalen Zabala i Arnau (2009), avaluant també tot el procés, doncs no val només valorar el producte final per tal d'establir el grau de desenvolupament d'una competència.

Per altra banda, d'acord amb Rodrigo (2016, pp. 285-287), quan tractem l'avaluació dintre del treball per projectes, hem de considerar diversos tipus d'avaluació sempre fent especial atenció a l'avaluació formativa (Milian, 2012):

- Inicial: per a planificar el procés d'ensenyament – aprenentatge, establir les necessitats lingüístiques de l'alumnat, descobrir els interessos, les actituds, comprovar els assoliments dels objectius de l'aprenentatge i que té per objectiu conèixer què saben i què no saben els alumnes per a determinar l'itinerari de continguts més adequat.
- Formativa: coneixement del progrés de l'aprenentatge de l'alumnat que es farà al llarg del projecte, és a dir, avaluacions parcials que ens permetran conèixer l'estat de cada alumne dintre del procés d'ensenyament i aprenentatge i establir, si cal, mesures de correcció adients.
- Final (sumativa): valoració global de l'assoliment dels objectius per part de cada alumne/a, en aquest cas, l'avaluació del producte final atenent a
  - Els procediments i el procés de treball.
  - El producte final.
  - La globalitat del projecte.
- Autoavaluació: que els alumnes siguin capaços de prendre consciència sobre el propi procés d'aprenentatge.

Som conscients, per altra banda, del repte que suposa l'avaluació d'un treball en grup. Malgrat que hi coexistiran al nostre projecte activitats per parelles i individuals, no podem oblidar que en una darrera instància el relat digital que proposem representa una obra realitzada per una col·lectivitat. Així, seguint a Salinas (2002, p. 107) entenem que hem de tenir en consideració dos nivells a l'hora d'afrontar aquesta avaluació com són, en primer lloc, l'aprenentatge desenvolupat pels seus membres amb relació a l'àrea de

coneixements sobre la qual s'ha dissenyat l'activitat i, en segon lloc, pel que fa a la capacitat dels estudiants de desenvolupar i dur a terme el treball en col·laboració.

Com a instrument d'avaluació del treball per projectes així com de les competències clau assolides pels discents descartem de manera rotunda l'examen com a eina d'avaluació ja que «merced al examen, el maestro se asegura el control sobre la apropiación del saber y, mediante este control, la propia sociedad garantiza su reproducción» (Moya i Luengo, 2011c, p. 126). Entenem també que l'examen com a instrument de recollida d'informació no és capaç per sí mateix de mostrar-nos tota la informació relativa al procés d'aprenentatge que han dut a terme els nostres discents durant el transcurs del projecte que presentem (Zabala i Arnau, 2009). Des de la nostra òptica, l'examen només ens permet conèixer un grau de desenvolupament puntual en un moment concret de la vida acadèmica dels estudiants.

El que ens interessa doncs no és només la reproducció d'uns determinats continguts, sinó obtenir una educació en mitjans de comunicació unida al desenvolupament de la competència lectora i literària. A més a més, creiem que un altre motiu per a descartar l'examen com a instrument avaluador és el fet que «el examen forma parte de una economía y de una ecología socio-educativa radicalmente diferente en la que la propicia idea de evaluación; son, por decirlo de un modo sencillo, dos prácticas educativas diferentes» (Moya i Luengo, 2011c, p. 127). Tot i aquesta exclusió mútua dels termes examen i avaluació, com continuen els mateixos autors això «no significa que el examen pueda ser incorporado al pensamiento evaluador, no en vano el examen constituye una forma de ejercicio de poder y de construcción del saber».

Així, com a instrument d'avaluació proposem doncs la rúbrica, que entenem com una guia de puntuació utilitzada (Fernández March, 2010, p. 24)

en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback.

A més a més, aquesta representa una combinació dels criteris d'avaluació emprats a les matrius generals i les específiques (Moya i Luengo, 2011c, p. 142) –per a la nostra proposta prenem els models de rúbriques de Frazel (2010, pp. 97-105) i de Garrido González (2012, pp. 132-134). Com apunta Fernández March (2010, pp. 25-26), els trets principals de les rúbriques són:

- Responen de manera eficaç a dos reptes plantejats per l'avaluació autèntica:

- Avaluar els productes/accompliments dels estudiants amb objectivitat i consistència.
- Proporcionar feedback significatiu als alumnes i emetre qualificacions sense quantitats ingents de temps.
- Són una poderosa ferramenta didàctica, capaç de contribuir de manera significativa a la millora dels processos d'aprenentatge i ensenyament en el seu conjunt.
- Són útils per tal de clarificar els objectius d'aprenentatge i per a dissenyar activitats d'ensenyament.
- Faciliten la comunicació amb els estudiants sobre el resultat d'aprenentatge esperat, el seu progrés i el seu producte final.
- Proporcionen un escenari positiu per a fomentar l'autoregulació de l'aprenentatge dels estudiants.
- Són versàtils i s'ajusten a les exigències de l'avaluació de competències.

Per altra banda, utilitzarem també el portafolis o carpeta doncs ens servirà de registre de tot el que hagen produït els estudiants (Graves, 2002) durant el projecte. Aquest portafolis o carpeta, per tant, no deixa de ser «una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un periodo de tiempo» (Shores i Grace, 2004, p. 57). D'acord amb Blasco (2000, p. 1165), l'avaluació del procés d'escriptura dels aprenents resulta una tasca complexa, i en aquest sentit, el portafolis es mostra com a eina d'avaluació amb la versatilitat necessària per a aquest fi.

D'aquesta manera, entenem que aquesta manera d'avaluar el treball dels aprenents suposa «un tipo de evaluación centrada en el niño, que crea un contexto en el que el docente y el estudiante van a ser activos creadores de conocimiento, a la vez que fomenta el que el propio estudiante sea capaz de regular su propio aprendizaje» (Calero Guisado i Calero Pérez, 2008, p. 29). I que, «permite reconocer a cualquier persona, incluida la persona que lo ha elaborado, el valor educativo que han tenido las experiencias vividas» (Moya i Luengo, 2011c, p. 152) i, com continuen els mateixos autors, «el portafolio, entendido como el conjunto de documentos que expresan las realizaciones efectuadas pro un estudiante, ya sea presentado en forma de carpeta o en forma de un archivo virtual, es por tanto, un instrumento útil para la evaluación de las

competencias» sempre tenint en compte que «las carpetas no son exposiciones de trabajos pluscuamperfectos sino testigos de las dificultades, progresos y logros del alumnado» (Blasco, 2000, p. 1178). D'acord amb Ribas (2011, p. 69) «el interés de este instrumento radica en el hecho de que puede hacer evidente el proceso de aprendizaje y de producción o de comprensión de los textos, sean orales o escritos» permetent així la observació empírica d'aquest procés (Salinas, 2002).

Creiem adequat afegir, en el cas dels projectes d'aprenentatge el portafolis esdevé una eina idònia ja que «permite construir la evaluación conjuntamente con el alumnado paso a paso a lo largo del proyecto interdisciplinario» sense excloure altres instruments d'avaluació (Majó i Baqueró, 2014, p. 145). Com continuen aquestes autores, el portafolis es caracteritza pels següents trets:

- És una ferramenta molt adequada per a l'avaluació de les capacitats i competències de l'alumnat perquè ajuda a entendre el procés i desenvolupament d'aquestes durant el temps que dura el projecte.
- Provoca que es visualitzen els objectius d'aprenentatge, ja que els recull explícitament al primer apartat de la seva composició i esdevenen en la raó de la seva organització.
- Facilita el treball de la reflexió a voltant dels aprenentatges, doncs recull les consideracions dels seus diferents aspectes al llarg del projecte, que s'hi poden consultar i confrontar amb les darreres reflexions realitzades.
- Permet l'autoregulació de l'alumnat per a millorar i aconseguir aprenentatges més reals i profunds, a partir de la reflexió sobre les tasques que s'han d'adequar i enriquir.
- Possibilita conèixer millor i des d'una mirada més personal a l'alumnat, doncs alberga pensaments, preferències i motivacions de cada propietari.
- Concedeix interdisciplinarietat a l'avaluació amb un efecte calidoscopi, al agrupar al seu sí totes els evidències que mostren els avanços dels estudiants en l'aprenentatge i que possiblement s'hi veuen reflectits de maneres diferents.
- Dona sentit a l'avaluació dinàmica quan revela el consens dels criteris d'avaluació o els seus indicadors entre el professorat i els estudiants.

A això afegim els avantatges que apunta Cassany (1999, pp. 264-266) pel que fa al portafolis com a eina d'avaluació de l'expressió escrita:

- Té més validesa de contingut que la prova escrita, ja que els resultats són més representatius.
- Avalua les diverses composicions, en lloc d'un únic text.
- El context de producció es situa en classe o en casa i a un examen és diferent, i per tant, la carpeta avalua millor els escrits.
- És la prova més coherent amb les teories lingüístiques.
- Té un component més formatiu.
- Fomenta l'autoavaluació.
- És compatible amb altres formes d'avaluació.

En resum, com apunta Cassany (1999, p. 266), «la carpeta és un excel·lent instrument d'avaluació formativa per utilitzar en classe i per relacionar de manera coherent l'actual enfocament didàctic amb les pràctiques compositives de l'aula i l'avaluació final». Així, el portafolis esdevé un instrument de seguiment de l'evolució i l'aprenentatge dels discents. Per tant, a la nostra proposta programem tres entregues de les carpetes dels estudiants. Una al final de cadascuna de les tres seqüències didàctiques que conformen aquest projecte.

També forma part del nostre sistema d'avaluació amb l'observació sistemàtica, ja que «nos permite comprobar al instante en qué medida los alumnos nos siguen, cómo funciona una determinada actividad, cuándo se produce desorientación, desasosiego o satisfacción en clase» (Salinas, 2002, p. 103). Seguint a Rodrigo (2016, p. 287), per a fer-ho emprarem l'anotació en llistes de control i el quadern del professorat per tal de prendre nota de la participació, la resolució d'activitats i seguir també el procés del treball dels diferents grups que elaboren els relats digitals.

I per últim, contemplem l'autoavaluació i avaluació entre iguals per tal de que els estudiants siguin conscients del seu desenvolupament de la competència comunicativa i puguin aprendre a gestionar-la (Ribas, 2011). I, a més, que fem també partícips als discents del procés d'avaluació així com del seu propi procés d'aprenentatge.

Així doncs, a la nostra proposta hi contemplem diversos instruments d'avaluació que esperem que ens permeten obtenir una millor informació sobre l'aprenentatge dels nostres discents. A més a més, hi avaluarem diverses àrees de la competència comunicativa (llengua oral, expressió escrita) junt amb la competència literària. Per no

fer la redacció del present treball massa repetitiva, avancem que tant els criteris d'avaluació com les rúbriques per avaluar es troben al desenvolupament de les tres seqüències didàctiques que hi podem trobar a continuació.





## **12) SEQÜÈNCIES DIDÀCTIQUES**



## 12.1 Seqüència didàctica 1: Comentari de text.

Objectius d'aprenentatge del taller.	Aprendre a realitzar un comentari de text de textos literaris.	Aprendre a valorar un text literari com a producte de comunicació lingüística i artística i comprendre la producció dels seus efectes.
	Aprendre a realitzar comentari de text de textos filmics.	Aprendre a valorar un text audiovisual com a producte de comunicació estètica i a comprendre la producció dels seus efectes
	Conèixer i aprendre nocions bàsiques del llenguatge audiovisual.	Aprendre conceptes del llenguatge audiovisual (plans, transicions, etc.) i valorar el seu ús dintre del relat fílmic.
	Conèixer i aprendre les passes del procés de composició de textos escrits.	Tenir consciència del públic al que un text va adreçat, planificar el text, rellegir, revisar, corregir i emprar estratègies de recolzament com ara l'ús de diccionaris.

Bloc	Continguts	Criteris d'avaluació	Indicadors d'èxit <sup>158</sup>	CC
BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	1.1 Gèneres dialogats de la comunicació oral. Diferències entre oralitat i escriptura.	1r.VLL.BL1.1. Participar activament i respectuosament en converses, discussions i deliberacions, especialment per a resoldre conflictes interpersonals, seguint instruccions, demanant el torn de paraula, disculpant-se i responnent a una disculpa, etc., utilitzant el lèxic adequat al nivell educatiu i les estratègies d'interacció oral.	1r.VLL.BL1.1.1. Participa activament i respectuosament en converses, discussions i deliberacions, per a resoldre conflictes interpersonals.	CCLI CAA CSC
	1.2 Participació en situacions de comunicació (conversacions espontànies, discussions i deliberacions de normes de classe, llibres de lectura, viatges, activitats d'adaptació, relació i dinamització, programes de mediació del centre, difusió de les activitats extraescolars, etc.) que desenrotllen les relacions socials en l'entorn acadèmic.		1r.VLL.BL1.1.2. Participa en converses, discussions i deliberacions seguint instruccions.	
	1.3 Aplicació de les característiques del llenguatge conversacional (cooperació, espontaneïtat, economia i subjectivitat), dels principis de cooperació (aportar informació certa, de manera clara, breu i ordenada, etc.), de les habilitats socials, especialment en les formes de tractament i respecte, a l'iniciar, mantindre i concloure els intercanvis comunicatius (saludar i acomiadar-se adequadament al context, disculpar-se i respondre a una disculpa, etc.), en les peticions del torn de paraula, etc.		1r.VLL.BL1.1.3. Participa en converses, discussions i deliberacions demanant el torn de paraula, disculpant-se i responnent a una disculpa, etc.	
	1.4 Aplicació de tècniques d'escolta activa i ús del diàleg igualitari.		1r.VLL.BL1.1.4. Participa en converses, discussions i deliberacions utilitzant el lèxic adequat al nivell educatiu i les estratègies d'interacció oral.	
	1.5 Responsabilitat i eficàcia en la resolució de tasques.			
	1.6 Aplicació de les propietats textuais en els intercanvis de comunicació			

<sup>158</sup> Els indicadors d'èxit s'han tret del Document Pont elaborat per Fresquet, Navarro i Linares (2016a).

	<p>oral (adequació, coherència, cohesió i correcció).</p> <p>1.7 Utilització del lèxic del nivell educatiu i d'un llenguatge no discriminatori.</p> <p>1.8 Valoració de la conversació com a ferramenta de les habilitats socials, de mediació, d'expressió de la creativitat i de respecte per les opinions dels altres.</p> <p>1.9 Creació del pensament de perspectiva.</p> <p>1.10 Foment de la solidaritat, de la tolerància i del respecte i l'amabilitat.</p> <p>1.11 Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu.</p>			
	<p>1.12 Assumpció de distints rols en equips de treball.</p>	<p>1r.VLL.BL1.2. Participar en equips de treball per a assolir metes comunes, assumint diversos rols amb eficàcia i responsabilitat; donar suport a companys i companyes, demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, i utilitzar el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies.</p>	<p>1r.VLL.BL1.2.1. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, assumint diversos rols amb eficàcia i responsabilitat, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL1.2.2. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, donant suport a companys i companyes, demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL1.2.3. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, utilitzant el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies, amb l'ajuda de models i del professorat.</p>	<p>CCLI SIEE CSC</p>
	<p>1.13 Característiques dels textos orals conversacionals, narratius i descriptius. Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en l'anàlisi dels textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>1.14 Escolta activa, comprensió, interpretació i anàlisi de textos orals i audiovisuals</p>	<p>1r.VLL.BL1.3. Interpretar textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, especialment conversacionals, narratius i descriptius propis de l'àmbit personal, acadèmic i social pròxims als interessos de l'alumnat, analitzant les característiques formals i de contingut i els elements no verbals, utilitzant,</p>	<p>1r.VLL.BL1.3.1. Interpreta, amb ajuda, textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, especialment conversacionals, narratius i descriptius propis de l'àmbit personal, acadèmic i social pròxims als interessos de l'alumnat.</p> <p>1r.VLL.BL1.3.2. Interpreta textos orals i audiovisuals analitzant les característiques formals i de contingut i els elements no verbals.</p> <p>1r.VLL.BL1.3.3. Interpreta textos orals i</p>	<p>CCLI CAA CSC</p>

<p>conversacionals, narratius i descriptius (conversacions telefòniques formals i informals, descripcions d'itineraris, relats audiovisuals, cançons, fragments teatrals, poemes, endevinalles, treballengües, seqüències narratives i descriptives de reportatges, notícies, entrevistes, etc.) i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>1.15 Anàlisi de la informació no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacte físic, etc.) i paralingüística (la dicció, l'accentuació, el ritme i el to de veu).</p> <p>1.16 Utilització de les estratègies de comprensió oral en els textos conversacionals, narratius i descriptius: activació de coneixements previs, anticipació; manteniment de l'atenció, confirmació o rebuig d'hipòtesis; resolució de problemes de comprensió lèxica; reformulació, extracció i selecció d'informacions concretes presents en el text, etc.</p> <p>1.17 Ús de tècniques de memorització i retenció de la informació: prendre notes, paraules clau i resums.</p> <p>1.18 Utilització guiada de diccionaris i fonts d'informació en diferents suports.</p>	<p>seguint models, les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit de l'escolta.</p>	<p>audiovisuals utilitzant, seguint models, les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit de l'escolta.</p>	
<p>1.19 Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en la producció oral de textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>1.20 Producció de textos orals dialogats, narratius i descriptius (lectura en veu alta de contes, poemes, seqüències narratives i</p>	<p>1r.VLL.BL1.4. Produir oralment, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professorat, textos breus de l'àmbit personal, acadèmic i social, de temes pròxims a l'alumnat, especialment de tipologia textual narrativa i descriptiva, utilitzant les estratègies d'expressió oral i els elements no verbals</p>	<p>1r.VLL.BL1.4.1. Produeix oralment, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professor, textos breus de l'àmbit personal, acadèmic i social, de temes pròxims a l'alumne, especialment de tipologia textual narrativa i descriptiva, per a practicar aprenentatges lingüístics i estructurar el pensament.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.2. Produeix oralment textos breus utilitzant, amb l'ajuda de models i del professorat, les estratègies</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>

	<p>descriptives, dramatització de còmics, fragments teatrals, narració d'experiències viscudes, descripcions de personatges, d'estats, de processos, endevinalles, treballengües, etc., i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>1.21 Anàlisi, aplicació i avaluació dels procediments lingüístics d'expressió oral de textos dialogats, narratius (orde cronològic i connectors temporals, etc.) i descriptius (abundància d'adjectivació, ús de comparacions, etc.), prestant atenció a les interferències lingüístiques.</p> <p>1.22 Anàlisi, aplicació i avaluació dels elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics, especialment de la pronunciació i de la gesticulació, amb l'ajuda dels companys i del professor.</p>	<p>adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat, aplicant-hi les propietats textuais i el lèxic adequat al nivell educatiu, per a practicar aprenentatges lingüístics i estructurar el pensament.</p>	<p>d'expressió oral i els elements no verbals adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.3. Produeix oralment textos narratius i descriptius breus aplicant-hi les propietats textuais.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.4. Produeix oralment textos breus amb lèxic adequat al nivell educatiu.</p>	
	<p>1.23 Aplicació de tècniques d'avaluació, autoavaluació i coavaluació en les produccions orals.</p> <p>1.24 Selecció raonada dels productes que s'inclouen en el portfoli.</p>	<p>1r.VLL.BL1.5. Avaluar, amb l'ajuda del professorat, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, així com les normes de prosòdia, per a progressar en la competència comunicativa oral.</p>	<p>1r.VLL.BL1.5.1. Avalua, amb l'ajuda del professorat, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, així com les normes de prosòdia.</p>	
	<p>1.25 Coneixement dels estudis i professions vinculats als coneixements de l'àrea.</p> <p>1.26 Autoconeixement d'aptituds i interessos.</p>	<p>1r.VLL.BL1.6. Reconèixer els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu, i identificar els coneixements, les habilitats i les competències que requereixen per a relacionar-les amb les seues forteses i preferències.</p>	<p>1r.VLL.BL1.6.1. Reconeix, amb ajuda del professorat, els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL1.6.2. Identifica, amb ajuda del professorat, els coneixements, les habilitats i les competències que requereixen els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu per a relacionar-les amb les seues forteses i preferències.</p>	<p>SIEE CSC</p>
<p>B L O</p>	<p>2.1 Característiques bàsiques dels textos narratius i</p>	<p>1r.VLL.BL2.1. Interpretar textos escrits en suports</p>	<p>1r.VLL.BL2.1.1. Interpreta textos escrits en suports diversos, de l'àmbit personal,</p>	<p>CCLI CAA</p>

	<p>descriptius: funció comunicativa, estructura, marques lingüístiques, recursos verbals i no verbals, gèneres.</p> <p>2.2 Aplicació dels coneixements sobre les característiques bàsiques dels textos narratius i descriptius a la comprensió, interpretació i anàlisi d'estos: identificació de la intenció comunicativa, l'àmbit d'ús i el canal; distinció de la idea principal, les idees secundàries i l'organització del contingut; identificació dels elements dels textos narratius (narrador, personatges, espai, temps, diàlegs, etc.); localització d'informació explícita i implícita; anàlisi dels mecanismes gramaticals (connexió, referència, eix temporal de passat), del lèxic i dels recursos expressius (comparació, hipèrbole, etc.); interpretació de la informació contextual i no verbal (títol, il·lustracions, etc.), etc.</p> <p>2.3 Lectura, comprensió, interpretació i anàlisi de textos escrits narratius (contes, novel·les, rondalles, còmics, cartes personals, etc.), descriptius (seqüències descriptives en textos literaris narratius, fitxes de dades personals, catàlegs comercials, etc.), instructius (avisos i normes del centre, instruccions per a realitzar activitats escolars, etc.), expositius (definicions del diccionari, preguntes d'activitats o proves amb resposta breu, etc.), argumentatius (opinions breus en la interacció escrita en la web, en ressenyes o comentaris de textos literaris, etc.).</p> <p>2.4 Ús i aplicació d'estratègies de comprensió lectora, especialment en</p>	<p>diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, de tipologies diverses (especialment narratius i descriptius, de manera autònoma; instructius i expositius breus, relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i seqüències argumentatives breus i senzilles), a través de l'anàlisi dels elements formals i de contingut propis del nivell educatiu, utilitzant les estratègies de comprensió lectora adequades al text i a l'objectiu de la lectura, per a construir el significat global del text i per al gaudi personal.</p>	<p>acadèmic i social, de tipologies diverses, especialment narratius i descriptius, per a construir el significat global del text i per al gaudi personal.</p> <p>1r.VLL.BL2.1.2. Interpreta textos escrits narratius i descriptius a través de l'anàlisi dels elements formals i de contingut propis del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.1.3. Interpreta textos escrits narratius i descriptius utilitzant les estratègies de comprensió lectora adequades al text i a l'objectiu de la lectura.</p>	CSC
--	---	---	--	-----



	<p>textos narratius i descriptius. Abans de la lectura: establir els objectius de lectura; formular prediccions sobre el tema, l'acció, els personatges, etc., a partir de la informació paratextual (títol, il·lustracions, capítols, etc.); observar l'estructura externa. Durant la lectura: mantindre l'atenció constant; comprovar les prediccions i formular-ne de noves; reflexionar al final de cada paràgraf sobre la coherència i la progressió de l'acció narrativa; formular inferències sobre l'acció, l'estructura, els personatges, etc.; consultar el diccionari per a resoldre problemes de comprensió lèxica. Després de la lectura: determinar l'organització del contingut; resumir l'acció; respondre a preguntes sobre els elements textuais (narrador, personatges, espai, temps, diàlegs, etc.), sobre aspectes formals (connectors temporals i espacials, temps verbals, sinònims i altres mecanismes de referència, etc.), sobre dades explícites i implícites; localitzar i explicar els recursos expressius; valorar les prediccions efectuades.</p>			
<p>2.5 Ús d'estratègies de planificació, com a part del procés d'escriptura, especialment en textos narratius i descriptius: determinar la intenció, el destinatari i el tipus de text; observar textos model; generar idees (pròpies i dels companys); ordenar les idees seguint esquemes temporals o espacials.</p> <p>2.6 Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'este.</p> <p>2.7 Ús d'estratègies de textualització o escriptura, com a part del procés de producció escrita, amb</p>	<p>1r.VLL.BL2.2. Planificar i escriure, amb adequació, coherència, cohesió, correcció ortogràfica, gramatical i lèxica del nivell educatiu, textos en suports diversos de l'àmbit personal, acadèmic i social, de diverses tipologies (especialment narratius i descriptius, de manera autònoma i creativa; instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles), aplicant les estratègies del procés d'escriptura, fent servir un llenguatge no</p>	<p>1r.VLL.BL2.2.1. Aplica les estratègies de planificació en el procés d'escriptura de textos diversos, especialment narratius i descriptius.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.2. Escriu, amb adequació, coherència, cohesió, pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.3. Escriu, amb correcció ortogràfica i gramatical pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius, de manera autònoma, i textos instructius i expositius</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>	

<p>l'ajuda de guies, dels companys i del professorat: redactar esborranys, usar diccionaris i gramàtiques, controlar la progressió de la informació, reescriure.</p> <p>2.8 Selecció raonada dels textos produïts que s'inclouen en el portfolio.</p> <p>2.9 Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el desenrotllament personal, com a instrument potenciador de la creativitat.</p>	<p>discriminatori.</p>	<p>breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.2. Escriu, amb adequació, coherència, cohesió, pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.3. Escriu, amb correcció ortogràfica i gramatical pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius, de manera autònoma, i textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.4. Escriu, amb correcció lèxica pròpia del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.5. Escriu textos narratius i descriptius fent servir un llenguatge no discriminatori.</p>	
<p>2.10 Avaluació de les produccions pròpies o alienes, com a part del procés d'escriptura, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, comparant el resultat amb el pla original, jutjant si el text respon a l'objectiu d'escriptura i analitzant l'adequació, coherència i cohesió, amb la finalitat de millorar els textos.</p> <p>2.11 Revisió de produccions pròpies i alienes, identificant i corregint els errors ortogràfics, gramaticals i</p>	<p>1r.VLL.BL2.3. Avaluar, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés d'escriptura, identificant els errors d'adequació, coherència, cohesió i correcció del nivell educatiu, resolent els dubtes de manera reflexiva i dialogada, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.</p>	<p>1r.VLL.BL2.3.1. Avalua, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés de revisió de l'escriptura, identificant errors d'adequació, coherència i cohesió del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.3.2. Avalua, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés de revisió de l'escriptura, identificant els errors de correcció (ortogràfica i gramatical) del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.3.3. En el procés de revisió de textos escrits resol els dubtes, amb el</p>	<p>CCLI CAA</p>

<p>lèxics, d'acord amb les normes de correcció determinades per al nivell educatiu.</p> <p>2.12 Reescriptura total o parcial dels textos escrits, corregint els errors en l'adequació, coherència, cohesió i correcció detectats en el procés d'avaluació i revisió.</p> <p>2.13 Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>2.14 Ús de tècniques de selecció, organització i revisió del lèxic nou.</p>		<p>suport de guies, del professorat, individualment i en equip, de manera reflexiva i dialogada, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.</p>	
<p>2.15 Ús de tècniques de síntesis de la informació: resum de textos narratius i descriptius.</p>	<p>1r.VLL.BL2.4. Resumir textos orals i escrits narratius i descriptius, seleccionant les informacions essencials, generalitzant informacions relacionades i elaborant un text coherent i cohesionat que no reproduïska literalment parts del text original, amb la finalitat d'informar del contingut dels textos altres persones.</p>	<p>1r.VLL.BL2.4.1. Sintetitzo, utilitzant els procediments de síntesi adequada al nivell educatiu i a la tipologia textual, seleccionant les informacions essencials, generalitzant informacions relacionades, textos orals i escrits narratius i descriptius, amb la finalitat d'informar del contingut dels textos altres persones.</p> <p>1r.VLL.BL2.4.2. Elabora un text narratiu o descriptiu coherent i cohesionat que no reproduceix literalment parts del text original.</p>	
<p>2.16 Planificació i realització, amb ajuda de guies i models i la direcció del professorat, de projectes de treball individuals i en equip, seguint les fases del procés: presentació (coneixement de l'objectiu del projecte, activació de coneixements previs, organització i planificació), busca d'informació (planificació, obtenció, selecció, reorganització i posada en comú de la informació), elaboració del producte final (procés d'escriptura), presentació (exposició del producte final) i avaluació (avaluació, autoavaluació i coavaluació del producte final i del procés d'elaboració del projecte).</p>	<p>1r.VLL.BL2.5. Realitzar amb creativitat tasques o projectes de treball individuals o col·lectius, amb ajuda de guies i models i la direcció del professorat, sobre temes motivadors per a l'alumnat, seguint les fases del procés d'un projecte de treball, per a obtenir un producte final original de caràcter narratiu o descriptiu, fent una previsió de recursos i temps ajustada als objectius proposats; adaptar-ho a canvis i imprevistos, transformant les dificultats en possibilitats; avaluar amb ajuda de guies el procés i el producte final, i comunicar personalment</p>	<p>1r.VLL.BL2.5.1. Realitza, amb creativitat, l'ajuda de guies i models i la direcció del professorat, projectes de treball de caràcter narratiu o descriptiu, individuals i en equips cooperatius, sobre temes diversos, seguint les fases del procés d'elaboració (planificació, supervisió, avaluació i comunicació).</p> <p>1r.VLL.BL2.5.2. Indica l'autor i el títol dels textos que utilitza com a font d'informació en un projecte de treball.</p> <p>1r.VLL.BL2.5.3. Fa, amb l'ajuda de models i del professorat, una previsió de recursos i temps ajustada als objectius proposats; l'adapta a canvis i imprevistos, transformant les dificultats en possibilitats.</p> <p>1r.VLL.BL2.5.4. Avalua, amb ajuda de models, de guies i del professorat, el</p>	<p>CCLI CAA</p>

<p>2.17 Actuació eficaç en equips de treball, de manera guiada: participar en la planificació i divisió del treball, realitzar les tasques personals i el rol assignat, aportar idees constructives, col·laborar amb els companys i acceptar-los, utilitzar el diàleg per a la resolució de conflictes, usar estratègies de supervisió i resolució de problemes, prendre decisions raonades en comú, etc.</p> <p>2.18 Utilitzar el pensament com un mitjà i un fi, per a la reflexió guiada, a través de qüestionaris o iniciant-se en l'escriptura d'un diari, sobre el procés d'aprenentatge i els coneixements de qualsevol tipus adquirits durant la realització d'un projecte de treball.</p> <p>2.19 Avaluació de processos i resultats.</p> <p>2.20 Reflexió sobre la importància de la lectura i l'escriptura com a mitjans lúdics i d'aprenentatge.</p>	<p>els resultats obtinguts.</p>	<p>procés i el producte final.</p> <p>1r.VLL.BL2.5.5. Comunica personalment, amb l'ajuda de models i del professorat, els resultats obtinguts.</p>	
<p>2.21 Construcció d'un producte o meta col·lectiu compartint informació i recursos.</p> <p>2.22 Ús de les ferramentes més comunes de les TIC per a col·laborar i comunicar-se amb la resta del grup amb la finalitat de planificar el treball, aportar idees constructives pròpies, comprendre les idees alienes, etc.</p>	<p>1r.VLL.BL2.6. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius, sobre temes del currículum (amb especial interès per les obres literàries) o sobre temes socials, científics i culturals, del nivell educatiu, buscant i seleccionant informació en mitjans digitals de manera contrastada; crear continguts per mitjà d'aplicacions informàtiques d'escriptori, i col·laborar i comunicar-se amb altres filtrant i compartint informació i continguts digitals de manera segura i responsable.</p>	<p>1r.VLL.BL2.6.1. Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals, enregistrant-la en paper de manera acurada o emmagatzemant-la digitalment en dispositius informàtics i serveis de la xarxa, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL2.6.2. Col·labora i es comunica per a construir un producte o tasca col·lectiva, compartint informació i continguts digitals, i fent servir les eines de comunicació TIC i entorns virtuals d'aprenentatge, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL2.6.3. Realitza projectes de treball, amb l'ajuda de models i del professorat, creant continguts digitals (documents de text i presentacions multimèdia) per mitjà d'aplicacions informàtiques d'escriptori.</p>	<p>CD CAA SIE</p>

			1r.VLL.BL2.6.4. Aplica bones maneres de conducta en la comunicació en entorns virtuals, i prevé, denuncia i protegeix uns altres companys de males pràctiques com el ciberassetjament, amb l'ajuda de models i del professorat..	
	<p>2.23 Autoconeixement. Valoració de forteses i febleses</p> <p>2.24 Autoregulació d'emocions, control de l'ansietat i incertesa i capacitat d'automotivació.</p> <p>2.25 Superació d'obstacles i fracassos. Mostrar iniciativa, idees innovadores, perseverança i flexibilitat.</p> <p>2.26 Valoració de l'error com a oportunitat.</p> <p>2.27 Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>2.28 Utilització del pensament alternatiu.</p> <p>2.29 Desenrotllament del sentit crític.</p>	1r.VLL.BL2.7. Realitzar amb ajuda de models, de manera eficaç, tasques o projectes; tenir iniciativa per a emprendre i proposar accions, sent conscient de les seues forteses i febleses; mostrar curiositat i interès durant el seu desenvolupament, i actuar amb flexibilitat buscant amb suport solucions alternatives.	<p>1r.VLL.BL2.7.1. Té iniciativa per a proposar i emprendre accions que contribuïsqen a realitzar, amb ajuda de models, de manera eficaç, tasques o projectes individuals o col·lectius.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.2. Reconeix, amb ajuda de models, les seues forteses i les utilitza adequadament, i identifica les seues febleses, esforçant-se per superar-les.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.3. Manté, amb ajuda de models, la curiositat i l'interès durant tot el procés de realització de tasques o projectes.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.4. Actua amb flexibilitat davant d'obstacles i dificultats, buscant solucions amb ajuda de models.</p>	SIEE
BLOC 3: CONEIXEMENT DE LA LLENGUA	<p>3.1 El substantiu: gènere, nombre i classes.</p> <p>3.2 L'adjectiu qualificatiu: gènere, nombre, grau i classes, i posició de l'adjectiu qualificatiu.</p> <p>3.3 Els determinants: article (gènere, classes; absència) i adjectiu determinatiu (gènere, nombre i classes: demostratius, possessius, indefinits, numerals).</p> <p>3.4 El pronom: gènere i nombre, classes (personals, demostratius, possessius, numerals, indefinits).</p> <p>3.5 El verb (persona gramatical, nombre,</p>	1r.VLL.BL3.1. Identificar les diverses categories gramaticals que componen un enunciat, establint la concordança gramatical entre elles; classificar-les i reconèixer el paper gramatical i semàntic que exerceixen en el discurs, per a utilitzar-les amb correcció en la comprensió i creació de textos narratius i descriptius.	<p>1r.VLL.BL3.1.1. Identifica i classifica les diverses categories gramaticals que componen un text narratiu o descriptiu, establint la concordança entre elles.</p> <p>1r.VLL.BL3.1.2. Identifica, amb ajuda, les categories gramaticals, analitzant-les morfològicament, reconeixent el paper gramatical i semàntic que exerceixen en el discurs.</p> <p>1r.VLL.BL3.1.3. Crea i revisa textos narratius i descriptius, utilitzant correctament les categories gramaticals.</p>	CCLI

<p>conjugació verbal, modes indicatiu) i tipus (verbs regulars, irregulars i auxiliars). Formes no personals.</p> <p>3.6 L'adverbi.</p> <p>3.7 Les preposicions.</p> <p>3.8 Les conjuncions.</p> <p>3.9 Les interjeccions.</p> <p>3.10 Establiment de la concordança nominal i verbal.</p>			
<p>3.11 Reconeixement del diftong, triftong i hiat.</p> <p>3.12 Aplicació de les regles generals d'accentuació.</p> <p>3.13 Accentuació de monosíl·labs. Accent diacrític.</p> <p>3.14 L'apòstrof.</p> <p>3.15 Ús de la dièresi.</p> <p>3.16 Ortografia de noms propis.</p> <p>3.17 Ús de les majúscules i accentuació de lletres majúscules.</p> <p>3.18 Ús del punt i de la coma, dels dos punts i dels punts suspensius.</p> <p>3.19 Ús dels signes d'interrogació i exclamació.</p>	<p>1r.VLL.BL3.2. Crear i revisar textos escrits aplicant-hi correctament les normes ortogràfiques de la llengua pròpies del nivell educatiu</p>	<p>1r.VLL.BL3.2.1. Crea i revisa textos narratius i descriptius utilitzant correctament les categories gramaticals.</p>	<p>CCLI CAA</p>
<p>3.20 Reconeixement de les relacions d'igualtat-semblança (sinonímia, polisèmia i homonímia) i d'oposició-contrarietat (antonímia) entre les paraules.</p>	<p>1r.VLL.BL3.4. Explicar les relacions d'igualtat-semblança i d'oposició-contrarietat que s'estableixen entre les paraules per a copsar el sentit global d'un text.</p>	<p>1r.VLL.BL3.4.1. Reconeix les relacions d'igualtat-semblança (sinonímia, polisèmia i homonímia) i d'oposició (antonímia) pròpies del nivell educatiu que s'estableixen entre les paraules per a copsar el sentit global d'un text.</p>	<p>CCLI CAA</p>
<p>3.21 Reconeixement dels elements de la situació comunicativa i de les propietats textuais en textos</p>	<p>1r.VLL.BL3.6. Reconeixer els elements de la comunicació que intervenen en textos narratius i descriptius, i</p>	<p>1r.CLL BL3.6.1. Reconeix els elements de la comunicació que intervenen en textos narratius i descriptius.</p>	<p>CCLI CAA</p>

	<p>narratius i descriptius.</p> <p>3.22 Anàlisi de la coherència textual: identificació d'idees principals i secundàries i organització del contingut, en funció de la intenció comunicativa.</p> <p>3.23 Aproximació a la cohesió textual: explicació de connectors textuais (d'addició, oposició, temporals, etc.); de mecanismes lexicosemàntics com ara repeticions lèxiques, família lèxica i relacions semàntiques (sinonímia, antonímia, el·lipsi, etc.); mecanismes de cohesió gramatical (substitució per mitjà de pronoms, eix temporal) i mecanismes paralingüístics i elements gràfics.</p> <p>3.24 Aproximació a l'adequació textual: àmbit d'ús i finalitat comunicativa, relació entre emissor i receptor, reconeixement de marques lingüístiques de modalització (adjectius qualificatius i lèxic valoratiu, etc.) i ús no discriminatori del llenguatge.</p>	<p>justificar si aquests compleixen les propietats textuais, atenent principalment els elements de la coherència, propis del nivell educatiu, per a, després d'un procés de reflexió, fer un ús adequat de la llengua.</p>	<p>1r.CLL BL3.6.2. Justifica si els textos compleixen les propietats textuais pròpies del nivell educatiu, atenent sobretot els elements de la coherència, per a, després d'un procés de reflexió, fer un ús adequat de la llengua.</p>	
BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	<p>4.1 Aproximació al coneixement d'altres mons (reals o imaginaris) a partir de la lectura.</p> <p>4.2 Lectura guiada i comprensió de textos i obres literàries, concordes amb el nivell, com a base per a la formació de la personalitat literària i el gaudi personal.</p> <p>4.3 Selecció de lectures de manera autònoma o a proposta del professor, de la biblioteca o d'altres àmbits (intercanvi, préstecs, compra, consulta en línia, etc.).</p> <p>4.4 Pràctica de</p>	<p>1r.VLL.BL4.1. Realitzar lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professorat, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell educatiu, aplicant-hi, si escau, tècniques expressives i teatrals.</p>	<p>1r.VLL.BL4.1.1. Realitza lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professorat, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell educatiu, aplicant-hi, si escau, amb ajuda de models i del professorat, tècniques expressives i teatrals.</p>	<p>CCLI SIEE CEC</p>

<p>diversos tipus de lectura (guiada, lliure, silenciosa, en veu alta) de textos literaris com a font de gaudi i informació i com un mitjà d'aprenentatge i enriquiment personal.</p>			
<p>4.5 Tècniques d'elaboració de treballs personals, de creació i/o investigació senzilla i supervisada sobre una lectura realitzada.</p> <p>4.6 Creació d'un dossier (portfolio) de lectura que incloga una selecció de treballs individuals o en equip (cartells, fotografies, eslògans, videopoemes, fitxes de lectura, infografies, creacions a partir de ferramentes web, citacions i pensaments, etc.) i una fitxa de registre de les creacions (nom del treball, data i motiu de l'elaboració, objectius plantejats, context de realització, valoració i avaluació del resultat).</p> <p>4.7 Foment de l'hàbit lector, per mitjà de la participació en iniciatives que impulsen la realització de lectures amenes (club de lectors, ciberlectures, tertúlies literàries, pla lector del centre, etc.).</p>	<p>1r.VLL.BL4.2. Elaborar un dossier, amb una selecció de documents i creacions realitzats a partir de lectures, literàries i no literàries, pròximes als interessos de l'alumnat, de manera reflexiva i crítica.</p>	<p>1r.VLL.BL4.2.1. Elabora un <u>dossier</u>, amb una selecció de documents i creacions realitzats a partir de lectures pròximes als seus interessos, de manera reflexiva i crítica, i amb ajuda de models i del professorat.</p>	
<p>4.8 Connexió entre la literatura i la resta d'arts (música, pintura, cine, etc.), relacionant obres, personatges i temes universals: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari i l'avantguarda.</p> <p>4.9 Pervivència i evolució de personatges tipus, temes i formes a partir de la comparació d'obres de tota la història de la cultura.</p> <p>4.10 Interpretació del sentiment humà implícit en les obres comparades.</p>	<p>1r.VLL.BL4.3. Exposar, en suports diversos, orals i escrits, de manera guiada, les conclusions crítiques i raonades sobre les connexions entre la literatura, les arts i la ciència, analitzant i comparant obres, personatges, temes i tòpics universals en creacions de diferent naturalesa.</p>	<p>1r.VLL.BL4.3.1. Exposar, en suports diversos, orals i escrits, de manera guiada, les conclusions crítiques i raonades sobre les connexions entre la literatura, les arts i la ciència, analitzant i comparant obres, personatges, temes i tòpics universals en creacions de diferent naturalesa.</p>	



<p>4.11 Introducció a la literatura a partir dels textos d'autoria masculina i femenina.</p> <p>4.12 Tractament evolutiu de temes i tòpics en una selecció de textos significatius.</p> <p>4.13 Temes: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari, l'avantguarda, etc.</p> <p>4.14 Reconeixement de les característiques pròpies dels gèneres literaris a partir d'una selecció de textos en prosa i en vers.</p> <p>4.15 La narració en prosa i en vers. Elements de les narracions.</p> <p>4.16 Anàlisi senzilla de textos: localització guiada del text en el seu context social, cultural, històric i literari; contingut de l'obra o text (tema, tòpics, argument, personatges, estructura, formes i llenguatge literari i intenció de l'autor); figures retòriques (pla lexicosemàntic: enumeració, exclamació, interrogació retòrica, personificació o prosopopeia, etc.; pla morfosintàctic: anàfora, catàfora, el·lipsi, gradació, etc.; pla fònic: versificació, al·literació, etc.).</p>	<p>1r.VLL.BL4.4. Analitzar, de manera guiada, un corpus de textos literaris, seleccionats al voltant d'un tema o tòpic comú, com a forma d'aproximació a la literatura, identificant els trets essencials de l'època i les característiques del gènere, i realitzant un comentari de forma i contingut per a expressar raonadament les conclusions extretes, mitjançant la formulació de judicis personals.</p>	<p>1r.VLL.BL4.4.1. Analitza, de manera guiada, un corpus de textos literaris, seleccionats al voltant d'un tema o tòpic comú, com a forma d'aproximació a la literatura.</p> <p>1r.VLL.BL4.4.2. Identifica, de manera guiada, els trets essencials de l'època i les característiques del gènere dels textos analitzats.</p> <p>1r.VLL.BL4.4.3. Realitza, de manera guiada, un comentari de forma i contingut per a expressar raonadament les conclusions extretes de l'anàlisi de textos literaris, mitjançant la formulació de judicis personals.</p>	
---	---	--	--

<b>Competències clau</b> <sup>159</sup>	<b>Objectius</b>	<b>Indicadors</b>
Consciència i expressions culturals.	<p>Identificar i apreciar obres de la literatura universal y relacionar-les amb el dia a dia.</p> <p>Desenvolupar habilitats artístiques al context d'aprenentatge de la llengua.</p> <p>Interioritzar els senyals de la cultura en la literatura per a augmentar el rigor en les valoracions personals.</p> <p>Identificar en la literatura i en les obres audiovisuals una manifestació del patrimoni cultural.</p>	<p>Comprèn les idees essencials d'un text literari.</p> <p>Desenvolupa l'hàbit lector i valora de manera positiva la lectura.</p> <p>Desenvolupa el gust estètic, estimula la creativitat i exerceix un pensament crític (amb les informacions i obres vistes dintre i fora de l'aula i amb sí mateix).</p>
Comunicació lingüística.	<p>Composició correcta de textos escrits breus a través de una plantilla o model.</p> <p>Experimentar las múltiples formes en que se presenta la informació.</p> <p>Conèixer i treballar el procés de escriptura.</p> <p>Aplicar las estratègies para la correcció lingüística i la revisió de textos.</p>	<p>S'expressa de manera oral i per escrit de manera organitzada, correcta i ben argumentada respectant en tot moment les opinions de la resta d'estudiants.</p> <p>Comprèn i explica el significat de paraules en funció de la situació comunicativa i del seu context.</p> <p>Reconeix paraules sinònimes, antònimes, homònimes i hiperònimes i valora el seu ús a les produccions pròpies i alienes.</p> <p>Aplica correctament a als seus escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.</p>
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.	<p>Aprendre a treballar de manera independent i responsable dintre de las necessitats del grup.</p>	<p>És conscient de las pròpies capacitats, actituds, potencialitats i carències, i intenta millorar-les.</p>
Competències socials i cíviques.	<p>Estimular la cooperació amb la resta de companys.</p> <p>Fomentar un comportament positiu.</p> <p>Fomentar valors com ara la responsabilitat, el pensament crític i el respecte pels companys i el seu treball.</p>	<p>Manifesta una actitud tolerant i respectuosa cap a las opinions i valoracions de la resta de companys.</p>
Competència digital.	<p>Ús d'eines informàtiques a l'aula com, per exemple, la pissarra</p>	<p>Utilitza habitualment, de manera responsable,</p>

<sup>159</sup> Quadre adaptat de Garrido González [Dir.], (2012).

	digital. Consultar els mitjans digitals d'informació amb esperit crític.	autònoma i crítica, les tecnologies de la informació i la comunicació. Accedeix a la informació mitjançant tècniques i estratègies específiques segons el suport utilitzat.
Competència en aprendre a aprendre.	Llenguatge com a base del coneixement i pensament. Mostrar confiança i gust per aprendre per a ampliar coneixements i gaudir dels aprenentatges.	Aprèn de manera eficaç i autònoma d'acord amb les seues necessitats

Des de la nostra òptica, el comentari de text pot esdevenir una eina didàctica de gran utilitat no només per a la lectura i comprensió de textos sinó també per a la creació de textos literaris. És per això que plantejem aquesta seqüència no com un fi en sí mateixa sinó com un pas endavant cap a la producció final del relat digital. A més a més, donat el fet que aquest projecte es basa en l'adaptació de textos literaris al format audiovisual, creiem que el comentari de text ens pot servir a l'hora d'analitzar de manera comparatística diversos textos escrits així com la seva posterior adaptació cinematogràfica.

És per això que plantejem aquesta seqüència amb la finalitat d'estudiar diversos aspectes del relat literari i audiovisual, com ara, la creació i suggestió d'una determinada atmosfera de terror, la creació de personatges, etc. per tal de poder després traslladar allò que els discents han après durant aquesta fase del projecte al seu producte final. Com assenyala Rodríguez Gonzalo (2008), la comprensió i la producció d'un text comparteixen un lligam estret, i, per tant, el que pretenem és que els discents aprenguen a llegir el text com un autor -en la línia de Cassany (2011) i d'Smith (1983) que hem vista abans- i que aquest coneixement a més de a comprendre millor un text (escrit o audiovisual) els ajude a la creació de diferents textos artístics i literaris.

Planifiquem doncs deu sessions a les quals combinarem el comentari de textos literaris recollits a l'antologia de contes que hem triat i de textos audiovisuals del gènere del terror, com ara *Das Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1920) o la sèrie de televisió *Stranger Things* (The Duffer Brothers, 2016-) seguint una metodologia de

taller per tal de fer més participants als estudiants del procés d'anàlisi i creació de textos<sup>160</sup>. Tot i que som conscients de que aquests textos fílmics poden ser percebuts com a antics per part dels estudiants, creiem que per la seva vàlua dintre del gènere del terror així com dintre de l'art cinematogràfic han de ser inclosos al nostre projecte.

D'acord amb Mas (2016, p. 35), a l'hora d'adaptar una novel·la o relat al format fílmic, al sí del guionista o creador audiovisual s'estableix «una fusión entre sus conocimientos literarios y cinematográficos, históricos, sociales y biográficos, en un diálogo entre el texto que se descifra y esos otros textos que se recuerdan». És per aquest motiu que creiem que hem d'ampliar la selecció de textos que s'hi comentaran més enllà dels recollits a l'antologia -que en cap cas els anem a deixar de banda- ja que quan més ric siga l'intertext lector del nostres discents millors seran les seves creacions.

Pel que fa a l'organització del treball a l'aula, hem de dir que emprem quasi sempre el treball per parelles combinat amb treball individual. A més a més, tractarem d'afavorir el mesura del possible la participació oral dels estudiants per tal que puguin compartir amb la resta de companys i companyes les seves apreciacions dels diferents textos que anem a tractar a l'aula. Creiem adequat tenir present que malgrat que realitzar activitats introductòries al començament de cada classe és molt recomanable, degut a que els textos audiovisuals poden ocupar gran part del temps de la sessió, hem cregut convenient dedicar a aquest aspecte -tot i que sempre està present- no més temps del necessari. En cas contrari, pensem que es podria perjudicar allò essencial de la sessió i afavorint la part més introductòria.

Respecte a l'avaluació dels comentaris, aquesta avaluació la durem a terme mitjançant una sèrie de rúbriques que valoraran els comentaris de textos literaris produïts pels discents. Per altra banda, també valorem les intervencions dels estudiants a classe. Com a eina de recollida d'informació per poder avaluar als alumnes hem triat -tal com hem vist abans- el portafolis, doncs creiem que és la que resulta més adient per les seves característiques -ens permet avaluar tota la producció dels discents, no només la producció final- per a aquest tipus de projectes.

### **12.1.1 Comentari de text.**

Com hem dit abans, el comentari de text literari és una eina molt útil per a l'estudi i la comprensió de textos –entenent la comprensió lectora «as the process of simultaneously

---

<sup>160</sup> Per tal d'evitar redundàncies i facilitar-ne la lectura, explicarem el taller com a metodologia a la seqüència didàctica 2.

extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language» (Snow, 2002, p. xiii)- sempre i quan aquest estigui pautat i hi forme part del procés de lectura. Dit d'altra manera, entenem que el comentari de text no pot suposar un fi en sí mateix (Colomer i Camps, 1996; Devís, 2009; García Rivera, 1995; López Ríó, 2009) sinó que ha de contribuir de manera efectiva a augmentar la competència lectora i literària dels discents i limitar-se només a que els estudiants aprenguin a fer comentaris de text. Com apunta Colomer (1998, p. 94), «saber com es fa no és un objectiu en ell mateix, sinó un mitjà per participar més plenament en l'experiència literària, un instrument al servei de la ressonància personal de les lectures».

Abans de continuar però, creiem adequat aclarir que si bé en principi el comentari de text literari i el comentari de textos filmics poden semblar com dues entitats llunyanes, creiem que la seva relació és més bé la contrària. Tal com veiem, són dos procediments que s'assemblen prou. Així podem entendre el comentari de text tradicional com «el análisis del contenido y la estructura de un texto. Consiste en realizar una doble tarea: por un lado, captar el contenido y la disposición de las ideas o del contenido del texto; por otro, valorar razonadamente la estructura y las ideas sobre el tema» (Cervera, 2010, p. 154). Pel comentari de text audiovisual prenem la definició de Casetti i Chio (2015, p. 17) que estableixen que l'anàlisi i comentari d'un film representa

Un conjunto de operaciones aplicadas sobre un objeto determinado y consistente en su descomposición y en su sucesiva recomposición con el fin de identificar mejor los componentes, la arquitectura, los movimientos, la dinámica, etc.: en una palabra, los principios de la construcción y el funcionamiento. En suma, se monta y se desmonta el juguete, para saber, por una parte, cómo está hecho por dentro, cuál es su estructura interna y, por otra, cuál es su mecanismo.

En una línia semblant, Carmona (2016, p. 45) entén que el comentari és

el conjunto de operaciones realizadas sobre un objeto 'film'<sup>161</sup> con el fin de describir su modo de funcionamiento con el fin de describir su modo de funcionamiento estructural y el significado que sirve de base para su articulación como tal objeto y, por otro lado, para proponer una dirección determinada de sentido, capaz de justificar la lectura producida de forma individual cuando el film es abordado desde el punto de vista de un espectador o espectadora concretos en una situación concreta.

Per tant, pensem que el comentari es pot aplicar a diversos tipus de text i no hem d'emprar una tècnica o procediment específics per a cada tipus de text. Així doncs,

---

<sup>161</sup> Les cometes pertanyen a l'autor.

entenem el comentari com «un conjunt d'eines teòriques i aplicades útils per a enfrontar-se amb qualsevol tipus de text» (Ballester, 2007, p. 107) tant per a comprendre'l com per a explicar el seu funcionament i saber així crear nous textos literaris. Dit en altres paraules, el que pretenem mitjançant el comentari de text és que els discentis aprenguin a llegir com a escriptors i creadors audiovisuals per tal d'aplicar aquests coneixements als seus futurs projectes. No es comenta simplement per comentar (el comentari com a finalitat en sí mateix), sinó que es comenta per a crear.

Ara bé, creiem adequat tenir en consideració que la finalitat última del comentari de text no s'ha de limitar a allò que l'autor vol dir (Cervera, 2010; Lázaro Carreter i Correa Calderón, 1980) sinó que entenem que el comentari ha d'explicar també com el text ha produït l'efecte al receptor. D'acord amb Carmona (1991, p. 46) el que es tracta és «de entablar un dialogo con un texto y hacerlo hablar como resultado de nuestra interpelación. El sentido no está inscrito en el texto, sino que ha de ser producido como resultado».

A més a més, entenem també que el comentari de text permet l'avaluació de la lectura, fet que considerem com a rellevant doncs resulta necessari per a obtenir una retroalimentació alumne-professor (Gargallo, 2010) i perquè (Montesinos, 2007, p. 188) «cada libro leído tiene su correspondiente evaluación durante el proceso lector, con lo que la lectura es una actividad valorada que ayuda a aprobar».

D'aquesta manera, per al correcte desenvolupament de la nostra proposta didàctica, considerem adequat que les lectures recollides a l'antologia de contes de terror siguin no només llegides pels estudiants sinó estudiades, compreses i interioritzades a través del comentari de text. Per altra banda, incloquem també el comentari de del text fílmic dintre del comentari de text literari, doncs hi creiem que és una bona manera de realitzar un aprenentatge significatiu d'ambdós tipus de comentari.

Així doncs, hem de tenir en compte que (Aranda, 2009, p. 153) «el texto literario es distinto a cualquier otro texto que podemos comentar» perquè com continua el mateix autor «en el mensaje literario, el autor trata de transmitir un mensaje que perdure en el tiempo y lo hace con conciencia plena de forma y estructura». Fet que afecta, per exemple, als registres lingüístics emprats a un text determinat (registres que poden variar segons la psicologia d'un personatge, l'estrat social, etc.). I, a més a més, el comentari de text pot variar segons el gènere al que el text s'inscriu (Aranda, 2009, p. 164) doncs, òbviament, no és el mateix comentar un fragment d'una novel·la que un poema., que ve tancat dintre d'un motlle (Navarro, 1995).

Si bé és cert que com hi proposen autors com Aranda (2009) i Balutet (2010), per a la redacció del comentari s'hauria d'investigar sobre la vida i l'obra de l'autor així com el context al que fou escrita l'obra, des de la nostra perspectiva, advertim que aquesta part del comentari no deu centrar la major part d'aquest (García Rivera, 1995). Entenem així que això contribuiria a mantenir una «visión más gramaticalista e historicista que procedimental» (Montesinos, 2007, p. 183) que considerem que podria ser perjudicial el foment de la lectura. Dit d'altra manera (Lázaro Carreter i Correa Calderón, 1980, p. 13) «suele ser creencia general que, para 'saber literatura' basta conocer la Historia Literaria. Esto es tan erróneo como pretender que se entiende Pintura sabiendo dónde y cuándo nacieron los grandes pintores, y conociendo los títulos de sus cuadros, *pero no los cuadros mismos*»<sup>162</sup>. Si bé com apunten els mateixos autors el context és la qüestió fonamental per a la interpretació i comprensió d'un text artístic, aqueta interpretació pot no ser la mateixa que la proposada per l'autor i pot variar segons el context i no podem pas considerar que la nova interpretació siga necessàriament errònia (Carmona, 1991).

Pel que fa a l'estructura i procés del comentari de textos literaris, prenem com a guia la proposta realitzada per Lázaro Carreter i Correa Calderón (1980) i que té les següents fases:

1. Lectura atenta del text.
2. Localització.
3. Determinació del tema.
4. Determinació de la estructura.
5. Anàlisi de la forma partint del tema.
6. Conclusió.

A aquesta estructura, considerem adient sumar-li la guia que proporciona Aranda (2009, pp. 189-194) per al comentari de textos literaris i que consisteix en:

1. Els personatges de la novel·la: la seva evolució a l'obra, la seva força i la seva funció actancial així com la psicologia i sociologia dels mateixos.
2. El temps.
3. El narrador.

---

<sup>162</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

4. La classificació de la novel·la segons si és una novel·la d'acció, una novel·la de personatges o una novel·la d'ambient.

A aquests punts aportats per Aranda (2009), creiem convenient afegir els que proposa Alonso Lafuente (2002) respecte a l'espai i que són:

- a) La delimitació del lloc principal on és situa l'acció i els altres cada cop que s'hi produïska un desplaçament d'aquesta.
- b) La forma (panorames, quadres...) modes (esquetxos, recreació detallada, redundants...) i intencionalitat (valors simbòlics, metonímics o metafòrics de determinats àmbits).
- c) La freqüència, el ritme, l'ordre i, sobre tot, el motiu dels canvis d'escenari.
- d) L'adscripció a una determinada actitud, època o estil i d'altres aspectes com les relacions de simetria o de contrast; d'assimilació i de refugi entre els personatges i el seu àmbit.

A més a més, a les recomanacions anteriors afegim els consells per a la redacció de comentari de textos literaris desenvolupats per De Lima Barreto (1995, pp. 53-54) i que tindrem en compte a la primera seqüència didàctica del nostre projecte. Aquestes indicacions consisteixen en:

- Cercar la concisió i afavorir un text profund en contingut.
- Evitar la repetició d'idees.
- Emprar un vocabulari adequat a la tasca que s'està duent a terme, sense caure en l'ús de paraules massa col·loquials o, emprar un lèxic massa elaborat que li done al text un caire pretensions.
- Construir frases curtes i ben estructurades.
- Anar amb compte amb els signes de puntuació.
- Citar el text que comentem de manera correcta.

Afegim també, sobre tot, tenint en compte l'enfocament de la literatura comparada, que és una bona pràctica precisar els referents del text (Balutet, 2010, p. 26). Referents que poden ser de caràcter intertextual, hipertextual o extratextuals i poden ajudar a la creació d'inferències extratextuals, mobilitzant així, els coneixements previs dels alumnes (Vidal-Abarca i Martínez Rico, 2005, p. 149).



No obstant això, som conscients que el fet de practicar tots aquests aspectes a un mateix comentari pot resultar excessiu per als discents –doncs inscrivim la nostra proposta al primer cicle de l'ESO- és la nostra intenció que cada comentari de text abordi un apartat dels anteriorment mencionats. Fer-ho al contrari podria dur a una «reiteración rutinaria en los mismos conceptos» (Colomer i Camps, 1996, p. 119). D'aquesta manera, s'hi podria aprofundir més i millor en cadascun dels apartats i no s'hi passaria només de manera superficial per tots.

Per altra banda, també considerem positiu per a la formació lectora i literària, el foment dintre de l'aula del club de lectura perquè «permite a los discentes contrastar, profundizar y enriquecer sus interpretaciones mediante la construcción cooperativa de significados» (Martínez-León, Ballester-Roca i Ibarra-Rius, 2017, p. 161) ja que, seguint l'estela de les tertúlies dialògiques «no se centra únicamente en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que se entiende como un proceso de socialización en la lectura y de creación de sentido sobre la cultura con las otras personas participantes» (Aguilar, 2012, p. 10). A més a més, (Montesinos, 2007, p. 194)

Permite reunir a determinados alumnos (entre cinco y diez) en torno a un mismo libro que leen al mismo tiempo y sobre el que opinan (se enriquece así el pensamiento crítico). Fundamentalmente, se trata de aflorar en los alumnos los pensamientos y sensaciones que les produce la lectura; facilita sobre todo la comprensividad y favorece la expresión oral; potencia la creación de grupos más o menos homogéneos que pueden participar en distintos concursos (la lectura les lleva a la escritura), y realizar también distintas actividades (debates, mesas redondas, libro-fórum).

D'aquesta manera, la nostra proposta didàctica fusiona parts del comentari de text amb el parts del club de lectura per tal que els estudiants contrastin opinions sobre els textos llegits i per a que puguin adquirir l'hàbit de la lectura, doncs hauran de llegir almenys una hora a la setmana. Així, els coneixements adquirits pels discents durant les sessions de comentari i del club de lectura poden aprofitar-se (i s'han d'aprofitar) per al projecte audiovisual que han de dur a terme.

Com ja hem vist abans, hi podem observar que no hi ha gaire diferències entre comentar un fragment d'una novel·la i un fragment d'un film, i, fins i tot, s'hi pot establir una relació comparatística entre ambdós gèneres narratius (per exemple, al comentar un fragment de novel·la i un fragment de la seva adaptació cinematogràfica). A més a més, creiem que el comentari de text és la millor eina per a desentranyar els components de la pel·lícula i comprendre com s'articulen aquests components en la

producció de significat, sense deixar per això de tenir present l'arbitrarietat de l'espectador que fa que cada persona que visiona un film el perceba d'una manera determinada segons les circumstàncies -personals i ambientals- de cada moment (Carmona, 1991, p. 45). Pel que fa a l'estructuració del comentari, hi prenem les fases de Carmona (1991, pp. 72-79) que són:

1. La segmentació, que «consiste en dividir la linealidad del film en unidades que puedan ser entendidas como unidades significativas» (Carmona, 1991, p. 72) i que, a la seva vegada, es subdivideixen en altres unitats significatives més menudes. Per exemple, començant per les divisions en episodis i arribant fins al pla cinematogràfic i a l'enquadrament. Aquest pas és important ja que «determina la sucesión de los fragmentos, su articulación interna según ciertas reglas gramaticales determinadas y el orden que presentan para definir (...) el espacio textual fílmico» (Carmona, 1991, p. 75).
2. La estratificació, que complementa a l'anterior i que consisteix en «delimitar los diversos estratos que componen un film. Frente al proceso precedente, no sigue la linealidad buscando la relación de contigüidad existente entre los segmentos, sino que se trabaja transversalmente para definir los elementos que recorren los diversos segmentos aislados» (Carmona, 1991, p. 75). És a dir, una cop hem fet la divisió lineal de la pel·lícula, es passa a dividir els components interns tals com l'espai, l'acció, la banda sonora, etc. i abordar, d'aquesta manera, les relacions existents entre aquests.
3. La recomposició, que consisteix en «reorganizar los elementos provenientes de la descomposición para ofrecer una lógica que explique el funcionamiento del conjunto» (Carmona, 1991, p. 76). Aquest procés se subdivideix, a la seva vegada, en altres tres processos que són (Carmona, 1991, p. 76):
  - a. L'enumeració, que cataloga els elements individualitzats en la segmentació.
  - b. L'ordenació, que elabora un ordre lineal i jeràrquic d'importància.
  - c. L'articulació, que proposa un model d'organització del material enumerat i ordenat.

I, encara més, resulta obvi que els estudiants poden aplicar els coneixements adquirits al comentari de text literari al comentari de text fílmic, establint així un aprenentatge significatiu al connectar els nous coneixements amb allò que ja coneixen amb

anterioritat (Ausubel, 2000). D'igual manera com la narració audiovisual s'hi troba sota la influència del teatre i les novel·les (Burch, 1991; Peña-Ardid, 1996), ocorre quelcom semblant amb el comentari de textos fílmics doncs per al comentari de qualsevol text de ficció audiovisual també és necessari comentar els personatges, espais, temps, etc. Podem dir, llavors, que és convenient estudiar el comentari de textos literaris per tal d'aplicar aquest coneixements al comentari de textos fílmics.

Per altra banda, som conscients de que resultaria gairebé impossible dur a terme un comentari cinematogràfic sense tenir en compte els elements del llenguatge audiovisual (plans, enquadrament, ràcords, etc.) les interpretacions dels actors, els espais així com les característiques de producció del film, doncs no és el mateix una pel·lícula independent que un film produït per la indústria de Hollywood (Carmona, 1991).

També hem de considerar que l'activitat del comentari del text fílmic –d'igual mode que la del comentari literari amb el club de lectura- deu ser reforçada amb la pràctica del cine-fòrum. Per a aquesta pràctica, prenem com a referència a Ambròs i Breu (2007) i la seua proposta de que el cine-fòrum s'hi base en cicles concrets sobre una temàtica, un actor o un director així com la participació activa dels discents (mai el cine-fòrum s'ha de transformar en una classe magistral del docent sobre els seus coneixements de cinema o sobre una producció en concret). Així, les sessions de cine-fòrum giraran, com estableixen Ambròs i Breu (2007, p. 24) sobre aquests moments:

1. Presentació del film i del programa de mà: introducció no gaire llarga en la qual es posaria l'èmfasi en les dades generals del film, en el seu context i en els aspectes que caldrà seguir atentament durant la seva projecció.
2. Visionat atent de la pel·lícula.
3. Comentari dels aspectes importants de l'obra per part dels alumnes encarregats.

Cal dir que al nostre cas –com hi veurem en la proposta més en concret- cada grup d'alumnes s'encarregarà de coordinar una sessió de cine-fòrum. Respecte a les tertúlies literàries, seguirem un esquema organitzatiu semblant però adaptat a una obra literària, és a dir, en primer lloc s'hi presentaria l'obra, s'hi llegirien els fragments més importants així com s'hi farien comentaris dels aspectes més importants de l'obra.

Dintre de la nostra proposta didàctica, el comentari de textos -així com el cine-fòrum i el club de lectura- representa una excel·lent metodologia per tal de que els alumnes aprenguin a llegir i a visionar un determinat text no sols des de l'òptica del

lector i l'espectador, sinó també des del punt de vista de l'escriptor i del creador audiovisual. D'aquesta manera, la lectura i el visionat guiat pel comentari de textos junt amb les contribucions del camp de la literatura comparada, ens permetrà una millor comprensió tant dels textos del gènere de terror com de les obres proposades en l'antologia de l'editorial Alfaguara per a la seva posterior adaptació en forma de relat digital.

### **12.1.2 Literatura comparada.**

Pel que fa a l'enfocament de la didàctica de la literatura des de la literatura comparada així com des de la intertextualitat, hem de dir que, sense oblidar en cap moment l'origen d'aquesta disciplina literària lligat als primigenis Estats-Nació al segle XIX (Martí, 2007), creiem que pot aportar una perspectiva enriquidora per als discents, sempre tenint en compte que és un procediment de treball entre d'altres (Nivelle, 2007, p. 79).

D'igual manera, no deixem de costat que la literatura és una manifestació artística dotada d'un caràcter universal la qual cosa du a que es pugui considerar el fet literari com un «producto cultural de relaciones diversas y de conexiones de distinto signo» (Mendoza, 1994, p. 14). En aquest sentit, per literatura comparada entenem «la branca que s'ocupa de les obres literàries en el marc de les relacions supranacionals» (Ballester, 2007, p. 79).

Ara bé, tot i que la literatura comparada neix com una disciplina que estudia les diverses manifestacions del fet literari en relació amb les diferents llengües i països, creiem adequat ampliar aquesta noció comparatística cap a altres relats i manifestacions artístiques que si més no són del tot considerats com a literaris per la crítica, creiem que han d'estar inclosos a les aules dels nostres centres educatius.

Com ja hem mencionat, no som partidaris de sobresaturar als estudiants amb referències d'obres corresponents només a una determinada literatura nacional doncs hi pensem que l'enfocament historicista de la literatura –posició que en la nostra proposta es limita només a un paper complementari (Sánchez Enciso i Rincón, 1985; Escudero, 1994, p. 49; Garcia Rivera, 1995)- moltes vegades limita la capacitat interpretativa dels discents al centrar-se només en la literatura produïda en una sola llengua (Mendoza, 1994). A més a més, a través de la vessant comparatística de la teoria literària s'hi pot aconseguir «no solo un contraste entre textos distintos sino un acercamiento multilateral hacia la historia de la literatura» (García Rivera, 1995, p. 238).

Així, la perspectiva de la literatura comparada esdevé necessària «si volem arribar amb rigor al fons del fet literari» (Ballester, 2007, p. 80) ja que «la comparatística compara no per la comparació misma, sino porque la comparación le posibilita una exploración adecuada de su extenso campo de trabajo» (Nivelle, 1984, p. 199). La qual cosa possibilita «no solo un contraste entre textos distintos sino un acercamiento multilateral a la historia de la literatura» (García Rivera, 1995, p. 238) i, com continua la mateixa autora i que nosaltres considerem encara com una qüestió més important, la didàctica de la literatura des de una posició comparatística permet i fomenta «un diàleg de textos entre sí», contribuint així al desenvolupament de l'intertext lector. Podem dir llavors, que l'experiència dels estudiants pot tornar-se més enriquidora ja que augmenta i millora les seves capacitats interpretatives. Fet que no podem passar per alt doncs (Mendoza, 1994, p. 22)

La lectura es un proceso individualizado regido por las exigencias de comprensión subjetiva que conlleva la interpretación personal, porque la proyección de referentes culturales culmina en un aprendizaje significativo en cuya construcción el alumno-lector relaciona, organiza y amplía las bases del conocimiento y la educación artística.

Per tant, per a la nostra proposta didàctica (Mendoza, 1994, p. 25)

Creemos que, a través de una propuesta metodológica basada en la comparación y el contraste de creaciones de signo artístico-lingüísticas, se mostrarán al alumno las comunes interrelaciones culturales y artísticas, de las que él mismo participa como receptor, porque éstas se manifiestan en creaciones propias en diversas lenguas de su entorno.

A més a més, d'acord amb Rodrigo (2016, p. 148), la literatura comparada presenta els següents avantatges pedagògics:

- Permet entendre la literatura pròpia des d'un context cultural més ampli, ja que en posar en contacte la nostra literatura amb altres literatures, es facilita així l'equilibri entre les cultures particulars i una única cultura europea.
- Facilita la comprensió de la literatura en la seua globalitat: ajuda a comprendre el sentit i els trets generals de la literatura i a fixar els elements invariants de la Literatura.
- Potencia la interdisciplinarietat, l'aprenentatge interlingüística, ajuda a descobrir els contactes entre els autors i autores de llengües diferents.
- És una pràctica disciplinària oberta a qualsevol metodologia nova i a qualsevol tipus de discurs artístic, permet analitzar el contacte o la relació de la literatura amb altres arts: la música, la pintura, etc.

Reprement la qüestió de la formació lectoria i literària *transmèdia* així com la formació d'un canó plural i obert a diferents manifestacions artístiques que hem estudiant al marc teòric, no podem sinó aprofitar el potencial que ens ofereix la literatura comparada dintre de la didàctica de la literatura. Aquesta disciplina ens permetrà estudiar diversos textos i comparar també diferents sistemes de modalització secundària que hi trobem a l'esfera artística.

Com hem mencionat abans, en molts textos audiovisuals s'hi troben inserides referències a obres de la literatura universal així com a altres obres audiovisuals i productes mediàtics. Així, creiem que adoptar un enfocament basat en la literatura comparada, analitzant la intertextualitat i les relacions i referències entre diverses obres artístiques i literàries –elevant la comparació a la ciència de la cultura (Schmitt-Von Mühlhensfels, 1984, pp. 169-170)- és la millor manera d'ensenyar a gaudir del fet literari en i a formar lectors competents tant en textos impresos en paper com altres tipus de relats situats en altres àmbits semiòtics però no per això menys artístics o, fins i tot, menys literaris.

I és en aquest punt on tant els textos audiovisuals com els mitjans de comunicació en general poden jugar un paper important doncs poden apropar el text als discents, bé siga a través del punt de vista de l'adaptació –que serà l'eix central de la nostra proposta- o bé siga des de la intertextualitat. Establim doncs una visió de la literatura comparada també oberta i sense excloure cap tipus de text. Des de la nostra òptica, només així hi podem assolir una didàctica de la literatura adequada als paràmetres narratius contemporanis.

Com ja hem vist al marc teòric, sèries dirigides al públic juvenil i adult com *The Simpson* hi fan contínuament referències a obres de la literatura universal –si bé majoritàriament anglosaxona- i considerem que s'hi poden emprar a l'aula per a, per exemple, buscar aquestes relacions intertextuals junt amb els discents. O, fins i tot, s'hi pot fer a l'inrevés, doncs no són poques les referències cinematogràfiques a les novel·les i la resta de narratives lligades al paper actuals.

Així, en la nostra proposta didàctica, la literatura comparada ens aprofita per a establir relacions entre les diverses obres que hi formen part del llibre *Antologia de relatos de terror* i que seran llegides i estudiades pels alumnes junt amb altres obres literàries de diferents èpoques i formats (per exemple, amb forma de film o de còmic). D'aquesta manera, ens servim de la oportunitat que ens brinda la comparatística com a

metodologia didàctica per tal que els alumnes formen relacions intertextuals entre les diverses obres llegides en classe així com la resta de relats (en paper, en cel·luloide o formats digitals) que cadascun dels discents haja llegit en la seva intimitat, fomentant així el desenvolupament del seu intertext lector.

### **12.1.3 Materials per al personal docent.**

#### **12.1.3.1 Desenvolupament de les sessions.**

En primer lloc, creiem adequat recalcar que l'objectiu últim d'aquest taller de comentari de text és aprendre, en la mesura del possible, com els textos literaris i audiovisuals produeixen els seus efectes. Dit amb altres paraules, no pretenem comentar textos per aprendre només a fer bons comentaris de text, sinó que els estudiants han de comprendre com funcionen els relats per tal de poder aplicar-ho després ells a la seues produccions. A més a més, entenem que el comentari de text ens permet una primera aproximació al text que posteriorment han d'adaptar als discents. Creiem doncs que mitjançant l'anàlisi i comentari dels textos recollits a l'antologia els relats digitals que els discents elaboraran com a producte últim del nostre projecte seran millors si els estudiants han pogut estudiar-los prèviament.

El paper del professor durant aquesta seqüència didàctica ha de ser el de guia de l'aprenentatge. Mai ha de servir el comentari de text com una excusa per a mostrar tot allò que sap sobre els textos -audiovisuals o literaris- que es comentaran a classe. Per altra banda, creiem adequat recalcar que no és l'objectiu d'aquesta seqüència aprendre només el llenguatge audiovisual sinó que entenem que els aprenents han de conèixer allò que els resulti útil per als seus comentaris i per a les seves posteriors produccions audiovisuals. De res serveix saber molt de recursos audiovisuals si no es saben interpretar després ni tampoc es saben aplicar.

Encara que estem a un taller de comentari de text, hem de dir que la major part de treballs es faran bé de manera individual bé per parelles, doncs entenem que és la millor manera per a que cada estudiant pugui desenvolupar les seves competències d'una manera àmplia. Així doncs, no és necessari canviar la distribució de l'aula en cada sessió, tot i que recomanem que els estudiants estiguin asseguts en "u". Pel que fa a la formació de les parelles a l'aula, pensem que el més adequat és tractar de ajuntar als estudiants amb un major nivell d'escriptura amb aquells que no han desenvolupat un grau tan alt doncs així es poden fomentar unes millors relacions entre iguals.

Respecte a la programació del taller, hem de dir que potser els estudiants poden dur molt de treball per a casa, així que entenem que el millor és dur a terme només una sessió per setmana. D'aquesta manera, els discents tenen temps suficient per a acabar les tasques que no hagen pogut fer a classe sense suposar una elevada càrrega de treball acadèmic. No obstant això, creiem adequat que la planificació d'aquesta seqüència es pot adaptar -s'ha d'adaptar més bé- a les necessitats educatives del grup al que va dirigida. Així, creiem que no hauria de suposar un gran problema el fet d'espaiar les sessions en el temps o fer-les més seguides si fos necessari.

L'avaluació de les produccions dels estudiants s'ha de fer, per una banda, al final de cada sessió mitjançant rúbriques que faciliten tant la tasca avaluadora del docent com el *feedback* que reben els estudiants. Després, les produccions dels estudiants han de quedar incloses al portafolis de cadascun d'ells. Així, a l'acabament d'aquesta seqüència el docent pot avaluar tota l'evolució dels aprenents i oferir una millor avaluació a aquests.

Creiem adequat tenir en compte també que encara que el comentari de text siga una eina majoritàriament escrita, també representa una oportunitat per a afavorir l'ús de la llengua oral a l'aula. Així doncs, el docent ha d'afavorir que els i les alumnes comparteixin els seus pensaments i opinions a l'aula, tant abans com després de dur a terme el comentari de text. Si un o una estudiant fa una bona apreciació crítica i estètica d'allò que està llegint -en paper o a la pantalla- aquesta sempre serà millor si és compartida.



## PRIMERA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències Clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar i entendre el comentari de textos literaris. Aprendre a parlar en veu alta respectant les normes de cortesia i la resta de companys.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.17, 2.18, 2.19, 2.21, 2.22, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del text literaris.	20 minuts per a l'activitat inicial. 25 minuts per a l'explicació projecte 15 minuts per a la lectura en veu alta del relat d'Edgar Allan Poe <i>La verdad sobre el caso del señor Valdemar</i> .	Projector/pissarra digital. Ordinador. Altaveus. DVD de la pel·lícula <i>Corpse Bride</i> (Tim Burton, 2005). Antologia de relats de terror. Dossiers dels alumnes (per a repartir). Pissarra normal. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

El professor/a sense dir encara res als alumnes, baixarà la llum de l'aula i els projectarà un fragment de la pel·lícula *Corpse Bride* (Tim Burton, 2005). Després del visionat del fragment, tornarà a encendre la llum de l'aula i preguntarà als alumnes com s'han sentit. Tot seguit, el professor/a preguntarà als estudiants perquè han sentit allò que han dit, o, per què creuen ells que han sentit unes emocions i no unes altres. Una vegada escoltades les respostes dels discents, els explicarà com poden aprofundir més als significats d'allò que han vist i que açò es pot fer mitjançant el comentari de text. Si no han tractat el comentari de text amb anterioritat, seria convenient introduir-lo breument en aquest punt, en cas contrari, s'hauria de recordar als discents allò que ja coneixen.

A continuació, el professor/a explicarà als estudiants el projecte de fer un relat digital de terror, remarcant que el comentari de text els servirà per a poder fer millors relats digitals més endavant. S'explicarà que és un relat digital i com es pot fer. Presentarà també l'antologia de contes de terror que es treballarà a classe i els dirà que quan estigui més avançat el projecte n'hauran d'escollir un per a dur-lo a la pantalla. Per suposat, resoldrà els dubtes que pugen sorgir a l'alumnat.

Tot seguit, el professor repartirà els dossiers per als estudiants i els explicarà els recursos necessaris per a dur a terme un bon comentari de text així com les pautes del procés d'escriptura, totes elles recollides al dossier de materials dels discents. A més a més, explicarà als aprenents com es farà l'avaluació i establirà amb ells un compromís

per tal del tirar endavant el projecte, doncs sense aquest compromís i sense la motivació dels estudiants aquest projecte no s'hi pot dur a terme.

Per a acabar, el professor deixarà temps per tal de començar la lectura en veu alta del relat d'Edgar Allan Poe *La verdad sobre el caso del señor Valdemar* recollit a l'antologia. Demanarà també als estudiants que el tornen a llegir a casa i que el divideixin en tres parts: introducció, nus i desenllaç, argumentant per escrit per què han fet la divisió A més a més, s'instarà als discents a que llegeixin la resta de relats a casa.

## SEGONA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències Clau		Temporització	Materials didàctics
Entendre la narració en tres actes.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.21, 2.22, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta ortogràfica i gramaticalment. Entendre el principi de la narrativa en tres actes. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a recordar la classe anterior. 15 minuts per a recollir les impressions dels alumnes sobre la separació en tres actes del relat <i>El extraño caso del señor Valdemar</i> . 40 minuts per a visionar l'adaptació feta pel programa <i>Historias para no dormir</i> .	Projector o pissarra digital. Ordinador. Altaveus. Connexió a Internet per a poder accedir a la web d'RTVE i veure el capítol <i>El pacto</i> (Narciso Ibáñez Serrador, 1966) del programa <i>Historias para no dormir</i> (Narciso Ibáñez Serrador, 1966-68; 1982). Antologia de relats de terror. Pissarra normal. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

Per començar, seria convenient recordar als discents allò que es va tractar a la classe anterior. Després, el professor/a preguntarà als discents si han rellegit a casa el relat *El extraño caso del señor Valdemar* i si l'han dividit en tres parts. El professor escoltarà les aportacions dels estudiants i anirà anotant en la pissarra quins són els esdeveniments que per als estudiants han marcat la història. Des de la nostra perspectiva la millor manera de fer-ho és mitjançant una mena d'eix cronològic on s'hi poden anotar aquests punts del relat. Tot seguit, s'explicarà la importància de la estructura reparadora en tres actes i fins a quin punt es emprada en l'actualitat (gairebé en totes les produccions literàries i audiovisuals).

A continuació, visionarem l'adaptació del relat d'Edgar Allan Poe feta per Narciso Ibáñez Serrador per al programa de televisió *Historias para no dormir* i valorarem si les aportacions dels estudiants coincideixen amb el relat audiovisual. S'ha d'aclarir que el fet de que siguin coincidents o no, no vol dir de manera necessària que siguin interpretacions més encertades. En cas de no poder acabar el visionat els

alumnes l'hauran de fer a casa i argumentar per escrit la separació en tres actes que han establert del programa de Narciso Ibáñez Serrador i mostrar si és o no coincident amb la que havien fet de manera prèvia del relat d'Edgar Allan Poe. Per últim, el professor/a recollirà els breus comentaris dels alumnes i els recordarà que han d'anar llegint a casa els relats recollits a l'antologia.

## TERCERA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar l'espai als relats de terror.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26 <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.21, 2.22, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i gramaticalment. Entendre la importància de l'espai i l'atmosfera a la narrativa de terror. Valorar l'ús d'adjectius a les descripcions literàries. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	10 minuts per a recordar i revisar la classe anterior. 20 minuts per a l'activitat 1. 25 minuts per a l'activitat 2.	Pissarra. Guix. Antologia de relats de terror. Entregues 44 i 45 del còmic <i>Hellblazer</i> (Garth Ennis, 2016).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art. Valorar el còmic com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

Per a començar la sessió recordarem el que hem vingut fent en les darreres classes així com recollir els comentaris que els estudiants hagen fet a casa (en cas de que en la classe anterior no poguessin acabar a l'aula). Després el professor/a explicarà als discents la importància de l'espai per tal de crear una bona atmosfera de terror. Així, a la literatura escrita els l'ús d'adjectius, figures retòriques (metàfores, comparacions) i de mots qualificatius es tornen imprescindibles per a poder fer que els lectors pateixin por o ansietat quan llegeixen una bona història de terror. Als relats audiovisuals però, aquests detalls s'han de mostrar enlloc d'escriure.

En aquesta sessió plantegem dos activitats. La primera d'aquestes és analitzar, per parelles, l'atmosfera creada per Ambrose Bierce al relat *Un habitante de Carcosa* recollit a l'antologia de terror. La segona, es tracta de fer quelcom semblant però amb una anàlisi del còmic *Hellblazer* (no ens hem d'oblidar que la producció que faran els discents també està emparentada amb el còmic). Al final de cada activitat, els alumnes compartiran els seus comentaris amb la resta de companys.

## QUARTA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar l'espai als relats de terror.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26 <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.21, 2.22, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i ortogràfica i gramaticalment. Entendre la importància de l'espai i l'atmosfera a la narrativa de terror. Valorar l'ús d'adjectius a les descripcions literàries. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a activar conceptes i recordar el que es va fer a la classe anterior. 25 minuts per a visionar el fragment de la pel·lícula <i>Des Cabinet des Dr. Caligari</i> . 15 minuts per a redactar un breu comentari de text sobre el que han vist. 15 minuts per al debat sobre la interpretació del film.	Pissarra normal. Projector o pissarra digital. Ordinador. Altaveus. Guix. DVD de la pel·lícula <i>Des Cabinet des Dr. Caligari</i> (Robert Weine, 1920).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

L'objectiu d'aquesta sessió és comprendre com l'espai pot ser emprat a les obres audiovisuals per a atorgar-li més profunditat al relat, esdevenint així un element narratiu crucial enlloc d'un simple decorat. Així doncs, per tal d'assolir aquest objectiu proposem el visionat d'un fragment de la pel·lícula *Des Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Weiene, 1920), que constitueix un exemple paradigmàtic de l'ús de l'espai per a carregar de significat la història que l'autor ens transmet. A més a més, entenem també que donada la plasticitat dels decorats, pot ser molt útil als discents per a agafar idees per als seus relats digitals.

D'aquesta manera, dividirem la temporització d'aquesta sessió en dues meitats, a la primera d'aquestes visionarem el fragment de la pel·lícula de Robert Weiene i la segona part l'emprarem per a dur a terme un comentari de text. Per a aquest comentari els alumnes treballaran per parelles. Ara bé, dintre d'aquesta segona part de la sessió, creiem important deixar un espai de temps per a dur a terme un petit debat i intercanviar les percepcions i interpretacions dels discents. Com sempre, és recomanable que el/la professor/a anote les idees que sorgeixen al debat a la pissarra. Així, els estudiants poden agafar idees d'altres companys i completar els seus propis comentaris que hauran d'entregar a la propera sessió.

## CINQUENA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar la importància dels esdeveniments i com es presenten al relat.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26 <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.29 <u>Bloc 3:</u> 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i ortogràfica i gramaticalment. Entendre de la importància de la seqüència d'esdeveniments que fa que el relat es desenvolupi. Comprendre la relació causa-efecte. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	10 minuts per a la fase d'activació i relacionar els continguts amb sessions anteriors. 10 minuts per a explicar la importància d'un bon ordre d'allò que s'hi vol contar. 15 minuts per a l'activitat 1. 15 minuts per a l'activitat 2. 5 minuts per a compartir les conclusions dels estudiants.	Pissarra. Guix. Fragments dels relats recollits a l'antologia. Pissarra digital. Ordinador. Altaveus DVD de la pel·lícula <i>Groundhog Day</i> (Harold Ramis, 1993) per a l'activitat complementària.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió tractarem la importància de l'ordre de seqüenciació dels esdeveniments a un relat, doncs si una història se'ns conta d'una manera ordenada ens resulta més versemblant encara que tracte d'allò sobrenatural. És important reprendre ací l'esquema de narració en tres actes que ja s'ha vist en sessions anteriors. En aquesta sessió proposem que el professor/a reparteixi entre els alumnes diversos fragments dels relats recollits a l'antologia. Ha d'haver un fragment únic per alumne. Per grups, i sense poder consultar l'antologia els alumnes hauran d'identificar a quina història pertany cada fragment de text. Després, una vegada hagen reordenat la història, han de dividir el relat en introducció, nus i desenllaç i justificar la seva resposta.

Com es va fer a la segona sessió, creiem que seria adequat que el professor anotés en una línia temporal a la pissarra aquells esdeveniments que els alumnes creuen com a importants. Com a activitat per a casa plantegem fer el mateix sobre el relat *La decisió de Randolph Carter* també recollit a l'antologia.

Com a activitat complementària, recomanem el visionat d'una escena de la pel·lícula *Groundhog day* (Harold Ramis, 1993) (l'escena en que Phil vol convidar a Rita a una beguda) per tal d'establir la seva estructura d'ordenació temporal. S'ha de

tenir en compte que aquesta pel·lícula es caracteritza per un esquema narratiu marcat per la repetició i aquesta escena ho mostra d'una manera clara. Així, en lloc d'introducció, nus i desenllaç hi trobem que el nus és en veritat la introducció amb variacions.



## SISENA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Entendre l'ordenació temporal d'un relat.	<u>Bloc 1:</u> 1.5, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.5, 2.15. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i ortogràfica i gramaticalment. Entendre de la importància de la seqüència d'esdeveniments que fa que el relat es desenvolupi. Comprendre la relació causa-efecte. Entendre les possibles alteracions de la seqüència temporal ( <i>flash-back</i> , <i>flash-forward</i> i <i>flash-side</i> ). Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	2 minuts per a la fase d'activació 10 minuts per a explicar les alteracions temporals. 48 minuts de visionat del capítol de <i>El Ministerio del Tiempo</i> .	Pissarra. Guix. Pissarra digital. Ordinador. Altaveus. DVD del capítol de <i>Cambio de tiempo</i> (Marc Vigil, 2016) de la sèrie <i>El Ministerio del Tiempo</i> (Pablo Olivares y Javier Olivares, 2015-2017).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió pretenem que els estudiants comprenguin les possibles ruptures de la seqüència temporal del relat també com a recurs estilístic. Anant més enllà del *flashback* o del *flash-forward* (fins i tot, del *flash-sideway*) proposem l'anàlisi de relats on aquesta ruptura temporal és important. Així, en aquesta sessió i la que continua visionarem el darrer episodi de la segona temporada de la sèrie *El Ministerio del Tiempo* titulat *Cambio de tiempo* (Marc Vigil, 2016) i en el que s'hi presenta una paradoxa temporal. Recomanem al professor presentar la pel·lícula i explicar abans del visionat els recursos del *flash-forward*, el *flashback* i el *flash-sideway*) amb exemples com ara les sèries *How I met your mother* (Craig Thomas i Carter Bays, 2005-2014) (*flashback*); la novel·la *Crónica de una muerte anunciada* de Gabriel García Márquez (*flash-forward*) i la sèrie *Lost* (Damon Lindeloff, J.J. Abrams i Jeffrey Lieber, 2004-2010) que conté totes tres alteracions. És important també recomanar als estudiants que preguin nota d'allò que hi veuen a la pantalla.

## SETENA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Entendre l'ordenació temporal d'un relat.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i ortogràfica i gramaticalment. Entendre de la importància de la seqüència d'esdeveniments que fa que el relat es desenvolupi. Comprendre la relació causa-efecte. Entendre les possibles alteracions de la seqüència temporal ( <i>flash-back</i> , <i>flash-forward</i> i <i>flash-side</i> ). Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per la fase d'activació. 45 minuts per a veure el capítol <i>Cambio de tiempo</i> , de la sèrie <i>El Ministerio del tiempo</i> . 5 minuts de posada en comú.	Pissarra. Guix. Pissarra digital o projector. Ordinador. Altaveus. DVD del capítol <i>Cambio de tiempo</i> (Marc Vigil, 2016) de la sèrie <i>El Ministerio del Tiempo</i> (Pablo Olivares y Javier Olivares, 2015-2017).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió, es continuarà amb el visionat del capítol *Cambio de tiempo* (Marc Vigil, 2016). Una vegada acabat aquest visionat, deixarem temps per a compartir les interpretacions dels estudiants. Com sempre recomanem que el professor anoti a la pissarra les idees dels discents. Com a deures, demanarem als estudiants que facin un comentari de text al voltant de l'alteració temporal del film.

## HUITENA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar la importància dels personatges per al desenvolupament del relat.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta ortogràfica i gramaticalment. Analitzar la importància dels personatges per al desenvolupament del relat. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a la fase d'activació. 30 minuts per a la primera activitat. 25 minuts per a la segona activitat.	Pissarra normal. Guix. Antologia de relats de terror.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió pretenem explicar la importància dels personatges per a poder fer un bon relat. Així, és la nostra intenció analitzar els personatges d'un relat d'acord amb la classificació que fan Casetti i Di Chio (2015), doncs entenem que aquesta es pot aplicar tant a relats fílmics com a literatura en paper.

D'aquesta manera, la primera de les activitats que proposem és l'anàlisi dels personatges que hi apareixen al relat *La decisión de Randolph Carter* d'H.P. Lovecraft i recollit a l'antologia de relats de terror. La primera lectura del relat, d'igual manera que hem fet en altres sessions, es farà en veu alta. Després es deixarà un poc de temps per a que els estudiants facin el seu comentari de manera breu i, tot seguit, en veu alta compartiran les seues observacions. A continuació, per parelles, els discents hauran de fer el mateix amb uns altres personatges d'un relat dels recollits a l'antologia de terror. En cas de no poder finalitzar l'activitat a classe, els estudiants l'hauran d'acabar a casa. A més a més, per tal de facilitar la sessió propera, es demanarà als estudiants que trien un relat de l'antologia per a analitzar-lo a classe.

## NOVENA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Integrar tots els aspectes del comentari de text estudiats a les sessions anterior.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i gramaticalment. Unir totes les vessants del comentari de text en un sol comentari. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a la fase d'activació. 40 minuts per a fer un comentari de text. 15 minuts per a presentar els comentaris a l'aula.	Antologia de relats de terror. Pissarra. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió tractarem d'unir tot allò que hem estudiat a les sessions anteriors. Per tant, l'objectiu primordial de la sessió és elaborar un comentari de text complet que tracte tot allò que s'ha vist (ordre temporal del relat, espai i ambientació i personatges). Deixarem als estudiants que trien un dels relats recollits a l'antologia i al temps de classe han de fer el comentari. Al final, es motivarà als alumnes a que presenten el seu comentari de text davant de la resta de companys.

## DÈCIMA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Integrar tots els aspectes del comentari de text estudiats a les sessions anterior en un text fílmic.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28 2.29. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Elaborar textos amb una escriptura correcta i ortogràfica i gramaticalment. Unir totes les vessants del comentari de text en un sol comentari i aplicar-ho a textos audiovisuals. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a la fase d'activació. 40 minuts per a fer un comentari de text. 15 minuts per a presentar els comentaris a l'aula.	Antologia de relats de terror. Pissarra. Guix. Episodi l'episodi <i>The Vanishing of Will Byers</i> de la sèrie <i>Stranger Things</i> (The Duffer Brothers, 2016).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió el que pretenem és aplicar tot allò que hem après del comentari de text a un text audiovisual. Per això, proposem als nostres alumnes comentar un fragment de l'episodi *The Vanishing of Will Byers* de la sèrie *Stranger Things* (The Duffer Brothers, 2016). Encara que el fragment ha comentar té una duració al voltant dels tres minuts, recomanem repetir el visionat almenys dues vegades per tal que els estudiants puguin captar tot allò necessari per a dur a terme un bon comentari de text. En cas de que fos un text totalment desconegut, és recomanable que el professor expliqui la trama de la sèrie per ficar en situació als discents.

Després del visionat, es ficaran en comú aquelles observacions dels estudiants atenent sempre a aquells aspectes que hem tractat en sessions anteriors. Després s'explicaran el passos per a presentar una comunicació oral a la propera sessió. Amb tot, aquesta presentació es durà a terme a la propera sessió i donat que els estudiants hauran de llegir els seus comentaris recomanem al professor que remarqui que és convenient una lectura a una velocitat adequada com a una de les millors maneres de realitzar aquesta activitat i seguint els passos que tenen al material de l'alumne. A més a més, sobre aquesta qüestió hi aprofundirem al taller de guió. Finalment, si s'ha esgotat el temps, és recomanable que els aprenents redacten els comentaris a casa. Per a la següent

sessió, els estudiants hauran de presentar un comentari de text sobre una narració de terror (audiovisual o en paper; recollit a l'antologia o no) fet en grups de no més de quatre persones. S'ha de remarcar que només fragments de no més de dues pàgines pel que fa als relats en paper i no més de tres minuts per als textos audiovisuals.

## UNDÈCIMA SESSIÓ

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Presentar els comentaris de text de la sessió anterior. Establir els grups per al taller de guió.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16.	CCLI	Presentar una comunicació oral en públic. Entendre el comentari de text com a eina per a aprofundir als significats del textos literaris.	5 minuts per a la fase d'activació. 40 minuts per a la lectura i valoració de comentari de text. 10 minuts per a introduir el taller de guió.	Pissarra. Guix. Rúbriques d'avaluació de comentari de text.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Involucrar-se amb el treball en grup i mostrar interès per les tasques a realitzar.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió, l'objectiu és que els discents comparteixen allò que han après durant el taller de comentari de text. Com a activitat d'activació recomanem la lectura de la guia de crítica recollida als materials dels alumnes. Així doncs, en aquesta sessió els discents hauran de presentar i llegir els comentaris de text que, per grups, han preparat a casa i disposaran de set minuts per grup. Després de cada comentari, els estudiants, també per grups, poden criticar, sempre de manera constructiva, el treball dels seus companys. A més a més, cada grup ha d'avaluar el comentari de text dels seus companys amb una rúbrica d'avaluació així com la presentació oral del mateix.

Al final de la sessió, és convenient introduir el taller de guió als estudiants, per tal de que vagin pensant els grups de treball i sobre quins relats els agradaria treballar. Amb tot, si la presentació de comentaris abasteix més temps de que originalment està destinat, recomanem sacrificar aquesta part de la sessió en benefici de la presentació, doncs creiem que aquella és més important.

### 12.1.3.2 Instruments d'avaluació de la seqüència.

#### Graella d'avaluació entre iguals del comentari de text.

Nº Grup:	1	2	3	4	Punts totals
<b>Ordenació del relat</b>	Expliquen l'ordenació del relat de manera poc clara i confusa.	Estableixen unes parts ben definides i expliquen per què.	Divideixen el relat en parts i estableixen els punts de gir de la història.	Separen les parts del relat, els punts de gir, els moments climàtics i ho argumenten.	
<b>Espais</b>	Gairebé no fan referència al espais i al seu paper dins del relat.	Descriuen els espais que hi apareixen al relat analitzat.	Expliquen el paper de l'espai en el fragment analitzat.	Expliquen el paper de l'espai en el fragment analitzat i la importància estètica i narrativa d'aquests.	
<b>Personatges</b>	Nomenen els personatges però no expliquen el seu paper en la història.	Nomenen els personatges però només fan referència al seu aspecte físic.	Descriuen els personatges de manera superficial, sense fer cas a la seva psicologia i motivacions.	Expliquen com és cada personatge (física i psicològicament) i descriuen, en la mesura del possible les seves motivacions.	
<b>Narrador</b>	Fan cas omís del punt de vista del narrador.	Nomenen el punt de vista del narrador.	Expliquen el punt de vista del narrador però no valoren què aporta a la història.	Expliquen el punt de vista del narrador i les implicacions que aquest punt de vista té per a contar la història.	

#### Graella d'avaluació de l'exposició.

Nº Grup	1	2	3	4	Punts totals
	Expliquen el seu comentari de manera poc clara. No desperten cap interès al públic. No s'ajusten al temps establert.	Expliquen el seu comentari però hi ha aspectes que queden per concretar. No s'ajusten al temps.	Expliquen el seu comentari de manera clara i concisa. S'ajusten al temps. Desperten l'interès del públic però hi ha aspectes millorables.	El comentari queda ben explicat. Desperten l'interès del públic pel relat que han presentat i convencen amb la valoració estètica i literària del mateix.	



**Rúbrica d'avaluació del taller (adaptada de Garrido González [Dir.], 2012, pp. 132-134 i de Frazel, 2010, p. 100)<sup>163</sup>.**

Indicadors	Nivells d'acompliment				Total
	1	2	3	4	
Comprèn les idees essencials d'un text narratiu.	Té moltes dificultats per a comprendre les idees d'un text narratiu.	Té algunes dificultats per a comprendre les idees d'un text narratiu.	Comprèn el sentit d'un text narratiu però té dificultats per a expressar-ho (oralment i per escrit).	Comprèn el sentit d'un text narratiu i ho pot expressar oralment i per escrit.	
Comprèn i du a terme les passes del procés d'escriptura.	No realitza la fase de preparació de l'escriptura ni tampoc rellegeix no corregeix el text. No utilitza eines de suport.	Du a terme una breu preparació del text. No corregeix el text de manera autònoma. No utilitza ferramentes de suport.	Prepara el text abans de la seva escriptura, el rellegeix, el reescriu i corregeix els errors però tampoc empra materials de suport.	Prepara el text abans de escriure'l, llegeix i rellegeix el text escrit per a corregir els errors. Empra materials de suport.	
Mostra interès per la lectura de textos literaris.	No té massa interès per la lectura.	Llegeix a l'aula però no fora d'aquesta.	Llegeix fora de l'aula però no d'una manera regular.	Li interessa llegir de manera autònoma.	
Aplica als propis escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	Té dificultats per a entendre les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	Té dificultats per a aplicar la majoria de les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	Aplica als propis escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques amb algun error.	Aplica als propis escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	
Accedeix a la informació als seus diferents suports i l'analitza i interpreta amb criteri.	Entén de forma bàsica informació procedent d'un suport determinat (paper o digital).	Selecciona i analitza de forma bàsica la informació obtinguda en diversos suports.	Empra diverses estratègies per a seleccionar i comprendre la informació als seus diferents suports.	Utilitza diverses estratègies per a seleccionar, analitzar, comparar i interpretar amb criteri la informació recollida en diversos suports.	
Realitza de manera responsable les funcions i tasques que li corresponen.	Li costa adquirir un compromís amb les tasques que se li assignen. Treballa	És capaç de concentrar-se en les tasques assignades i dur-les a terme durant un cert temps.	És constant i responsable en les feines assignades.	Treballa de forma activa, eficaç, constant i responsable amb les tasques que li corresponen.	

<sup>163</sup> Creiem adequat explicar que el nivell d'acompliment queda assolit quan la puntuació és la més alta possible.

	només baix molta pressió.				
Participa en les iniciatives que sorgeixen al grup cooperant com a part d'un projecte comú.	Es mostra passiu i poc col·laborador amb els treballs del grup.	Coopera als projectes comuns de manera constant seguint unes directrius marcades amb l'ajuda dels companys.	Coopera de manera activa als projectes comuns treballant de forma responsable per tal d'assolir un objectiu comú.	Coopera de manera activa als projectes comuns treballant de manera responsable i solidària.	
Aplica els seus coneixements i la seva experiència a l'anàlisi d'una obra artística.	Té dificultats per a escoltar als seus companys i li costa ser responsable amb el treball amb altres.	És responsable amb el seu treball però li costa acceptar opinions diferents a la seva.	Escolta i respecta les opinions dels companys i expressa les seves idees.	Respecta i valora les opinions dels seus companys i expressa les seves idees amb llibertat i correcció.	
Acompliment del termini d'entrega del treball acordat.	No aconsegueix amb el termini d'entrega del treball acordat. No té planificació.	Aconsegueix amb el termini previst però necessita ajuda per a planificar-se i organitzar les seves idees.	Aconsegueix amb el termini de temps acordat però necessita ajudar per tal d'organitzar les seves idees.	Gestiona el termini d'entrega de manera eficaç i el té en compte durant tot el procés d'escriptura.	
Comentari de text.	Elabora un comentari de text incomplet i evidents carències d'escriptura. Li resulta difícil comentar tant textos escrits com audiovisuals.	Elabora un comentari de text amb carències d'escriptura i de contingut. No s'adapta als textos audiovisuals.	Elabora un comentari de text ben escrit, complet i crític valorant sempre el text artístic però li costa comentar textos audiovisuals.	Elabora un comentari ben escrit, complet i crític valorant sempre el text artístic de manera independent al suport en el que es presenti.	

### 12.1.3.3 Pel·lícules i sèries de televisió visionades al taller.

#### Filmografía visionada al taller

ABRAMS, J.J., LIEBER, J. I LINDELOF, D. (CREACIÓ). (2004-2010). *Lost* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Bad Robot Productions – Touchstone Television – ABC Studios.

BAYS, C. I THOMAS, C. (CREACIÓ). (2005-2014). *How I met your mother* [sèrie de televisió]. EE.UU.: 20th Century Fox Television – Bays Thomas Productions.

BURTON, T. I JOHNSON, M. (DIRECCIÓ); BURTON, T., ABBATE, A., I RANFT, J. (PRODUCCIÓ); AUGUST, J., THOMPSON, C. I PETTER, P. (GUIÓ); I KOZACHIK, P. (FOTOGRAFIA). (2005). *Corpse Bride* [film]. EE.UU. – Regne Unit: Laika – Tim Burton Productions.

DUFFER BROTHERS, THE (DIRECCIÓ); COHEN, D., DOBLE, J., DUFFER, M., DUFFER, R., GAJDUSEK, K., GEIGER, R., HOLLAND, C., LEVY, SH., MECKLENBURG, J., MORRIS E., PATERSON, I., TATLOCK, A., THUNELL, A. I WRIGHT, B. (PRODUCCIÓ); THE DUFFER BROTHERS (GUIÓ); I IVES, T. (FOTOGRAFIA). (2016). *Chapter One: The Vanishing of Will Byers* [capítol de sèrie de televisió]. En The Duffer Brothers, *Stranger Things* [sèrie de televisió]. EE.UU: 21 Laps Entertainment – Monkey Massacre.

IBÁÑEZ SERRADOR, N. (DIRECCIÓ); PEÑAFIEL, J.L. (GUIÓ). (1966). *El pacto* (capítol de sèrie de televisió). En Ibáñez Serrador, N. (creador) *Historias para no dormir* (sèrie de televisió). Espanya: RTVE.

VIGIL, M. (DIRECCIÓ); IRISARRI, J.M., PISONERO, M., ROMERO, R., ROY, M. I SAGARDIA, G. (PRODUCCIÓ); OLIVARES, J., OLIVARES, P. I SAINZ-ROZAS, D. (GUIÓ); I MENDIA, U. (FOTOGRAFIA). (2016). *Cambio de tiempo* [capítol de sèrie de televisió]. En Olivares, J. i Olivares, P. (Creació) *El Ministerio del tiempo* [sèrie de televisió]. Espanya: Onza Partners – Cliffhanger- RTVE.

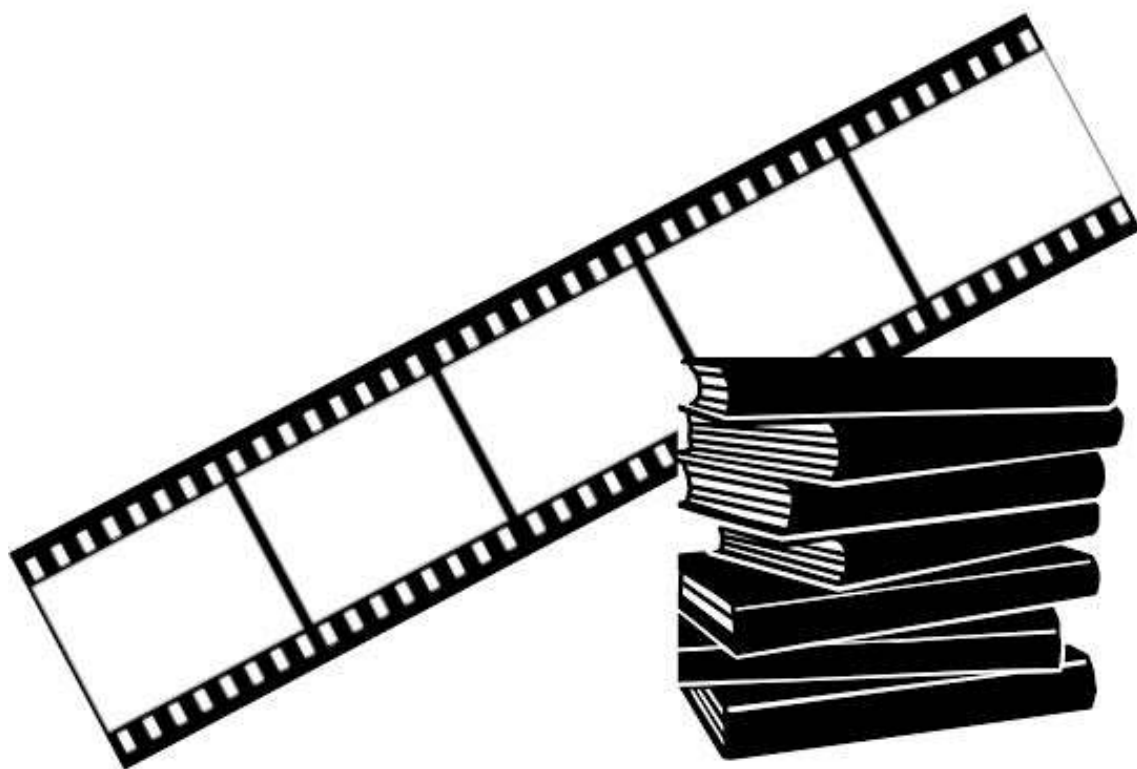
WIENE, R. (DIRECCIÓ); MEINERT, R. I POMMER, E. (PRODUCCIÓ); JANOWITZ, H. I MAYER, C. (GUIÓ); I HAMEISTER, W. (FOTOGRAFIA). (1920). *Das Cabinet des Dr. Caligari* [film]. Alemanya: UFA.



ta12.1.4. Materials per als alumnes.

# SENSE COMENTARIS

Taller per a comentar textos



# SESSIÓ I

En aquest projecte aprendràs a...

- Appreciar diverses manifestacions artístiques i literàries.
- Escriure el teus propis textos.
- Treballar de manera independent i responsable.
- Cooperar amb la resta de companys.
- Ampliar els teus coneixements.

1. Observa el següent fragment de la pel·lícula “La novia cadáver” i respon en veu alta a les següents preguntes:

- Com t’has sentit?
- T’ha fet por?
- Per què creus que has experimentat aquestes emocions?
- En quines altres pel·lícules t’has sentit de manera semblant?



Cartell promocional de la pel·lícula *La novia cadáver* (Tim Burton i Mike Johnson, 2005).

Recorda que per a escriure un text has de:

1. Pensar primer el que vas a dir.
2. Ordenar les teves idees (utilitza un full a banda).
3. Escriure.
4. Revisar el text i corregir les errades.
5. Tornar a llegir el teu propi text.



L'escriptor Joan Fuster revisa un el seu text.

# Sessió II

1. Sobre l'eix que et mostrem a continuació, situa els esdeveniments més importants del relat *El extraño caso del señor Valdemar* d'Edgar Allan Poe.

---



Fragment de l'adaptació al còmic de *El extraño caso del señor Valdemar* realitzada per Carlos Giménez.

-IV



2. Visiona l'adaptació del relat d'Edgar Allan Poe feta pel programa de RTVE *Historias para no dormir*. Sobre el mateix eix que hem emprat a l'activitat anterior, situa els punts de gir del relat. Són coincidents?



Fotograma de la capçalera del programa *Historias para no dormir* d'RTVE.

-V-

# Sessió III

1. Llig el següent fragment de la novel·la d'Albert S'ánchez Piñol *La pell freda* i analitza quina importància té el punt de vista del narrador. Creus que és important per a la història que es situe en primera persona? Si és així, per què?

*Recordo que vaig encendre un quinqué de petroli. Vaig seure davant la taula i vaig planificar el meu horari. Estava així, al fons, la lar de foc; jo i l'escriptori a la banda oposada de l'habitatge. A la meua dreta la porta de la casa i el meu llit, molt similar al de la cabina de la nau. A l'altra paret, caixes i baguls, tot molt simple. Poc després vaig sentir un soroll graciós i remot. Més o menys com si escoltéssim el trot d'un petit ramat de cabres a la llunyania. Al principi el vaig confondre amb remor de pluja, un soroll de gotes gruixudes i solitàries. Em vaig aixecar i vaig mirar per la finestra més propera. No plovia. La lluna plena tacava de purpurina la superfície del mar. La llum queia sobre els troncs clavats a la platja. Fàcilment imaginava membres humans, estàtics, i el conjunt feia pensar en un bosc de pedra. Però no plovia. No hi vaig pensar més i vaig seure altra vegada. I vaig veure allò. Allò. La bogeria m'ha robat els ulls, recordo que vaig pensar.*

*A la part inferior de la porta hi havia una mena de gatera. Un forat rodó sobre el qual descansava una petita trapa mòbil. El braç entrava per allà dins. Un braç sencer, nu, llarguíssim. Amb moviments d'epilèptic buscava alguna cosa per l'interior. Potser el pany? No era un braç humà. Per bé que el quinqué i el foc no m'oferien una llum gaire intensa, al colze s'hi podien apreciar tres ossos, gram de greix, musculatura pura, pell de tauró. Però el pitjor de tot era la mà. Els dits estaven units per una membrana que quasi arribava a les ungles.*

*Albert Sánchez Piñol  
La pell freda*

2. Als relats audiovisuals, el punt de vista des del que es conta la història també importa. Després de visionar el següent fragment de vídeo, per què penseu que és important la càmera a la pel·lícula *Rec* (Jaume Balagueró i Paco Plaza, 2007)? Conieixes alguna altra pel·lícula que empre un punt de vista semblant? Quina?



Cartell promocional de la pel·lícula *Rec* (Jaume Balagueró i Paco Plaza, 2007).

3. Per parelles, escolliu un dels relats recollits a l'antologia i, al vostre quadern, analitzeu-ne el paper del narrador. Quin sentit què aquest narrador? Per què?

-VII-

# Sessió IV

i. Uneix cada tipus de pla amb la seva definició.

1. Gran pla general (GPG).	<i>a. És l'enquadrament al que hi apareix un personatge amb un altre.</i>
2. Pla general (PG).	<i>b. Retalla la figura pel genoll per mostrar l'acció de les mans.</i>
3. Pla de conjunt (PC).	<i>c. Els límits superiors i inferiors coincideixen amb el cap i els peus del personatge.</i>
4. Pla de sencer (PS).	<i>d. La distància adequada per a mostrar la realitat entre dos subjectes.</i>
5. Pla americà (PA).	<i>e. Mostra un gran escenari o una multitud. El personatge o no es mostra o queda diuït a l'entorn. Té valor descriptiu.</i>
6. Pla mig-llarg (PML).	<i>f. Recull la cara i els múscles.</i>
7. Pla mig-curt (PMC).	<i>g. Mostra un objecte o part d'un objecte. Enfatitza algun element de la realitat.</i>
8. Primer pla (PP).	<i>h. Mostra directament el punt de vista del personatge.</i>
9. Primeríssim primer pla (PPP).	<i>i. Seqüència filmada en continuïtat, sense talls entre plans.</i>
10. Pla detall (PD).	<i>j. Presenta els personatges de cos sencer i mostra amb detall l'entorn que els envolta. Integra als personatges al seu ambient.</i>
11. Pla seqüència (PS).	<i>k. Capta el cos des del cap fins la meitat del pit. Permet aïllar una figura dintre d'un sol requadre.</i>
12. Pla subjectiu (PDV).	<i>l. Capta el rostre des de la base del mentó fins la part superior del cap.</i>

2. D'acord amb les definicions de l'activitat anterior, digues quin tipus de pla es cadascun dels següents:



-IX-

# Sessió V

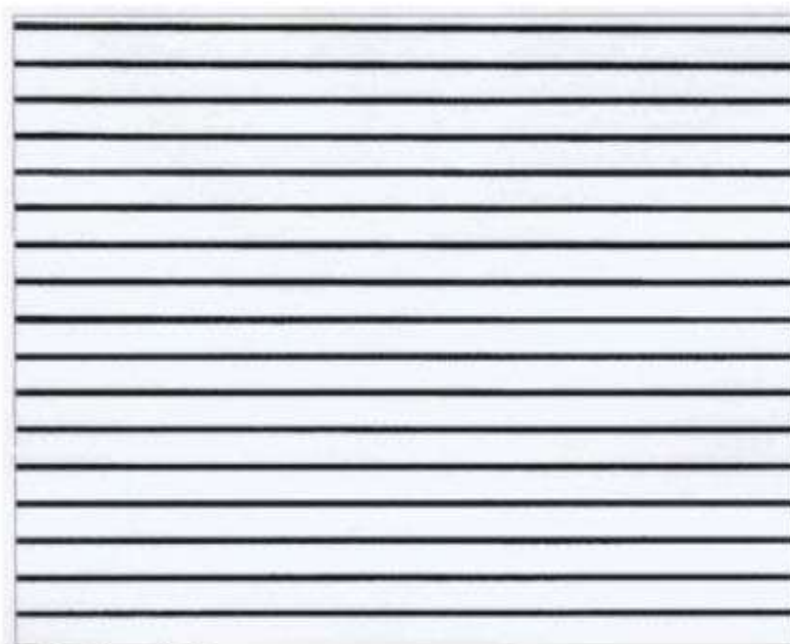
1. Per parelles, analitzeu l'atmosfera creada per Ambrose Bierce al relat *Un habitante de Carcosa*. Per fer-ho, fiqueu la vostra atenció als camps semàntics emprats per l'autor.

Paraula	Categoria gramatical	Camp semàntic

2 Diríeu que els adjectius tenen un paper important? Localitzeu 10 adjectius del text que tinguen connotacions negatives o que us evoquen emocions properes al terror.

-X-

3. A altres gèneres narratius, com el còmic, l'atmosfera també és important. Al fragment del còmic que us presentem, com penseu que s'hi crea aquest ambient de terror? Comenteu-ho de manera breu a l'espai que us deixem a continuació.



**Recordau que els tipus de plans poden provocar sensacions com ara por o angonya.**



-XI-



LA SANGRE DE DEMONIO  
CAE COMO URINA POR TODO  
EL SUELO. UNA SALPICADURA  
OBSCENA QUE SE COME LAS  
TABLAS Y FORMA CHARCOS  
DE NOCHE NEGRA  
ALLÁ DONDE SE  
ACUMULA...

VEO MI CARA EN LOS  
CHARCOS, Y AUNQUE ESTÁ  
DISTORSIONADA HASTA EL  
PUNTO DE LA MUTILACIÓN,  
CLAVO MIS OJOS EN  
ELLA.



TIENE QUE SER  
MEJOR QUE MIRAR  
LA SUYA.





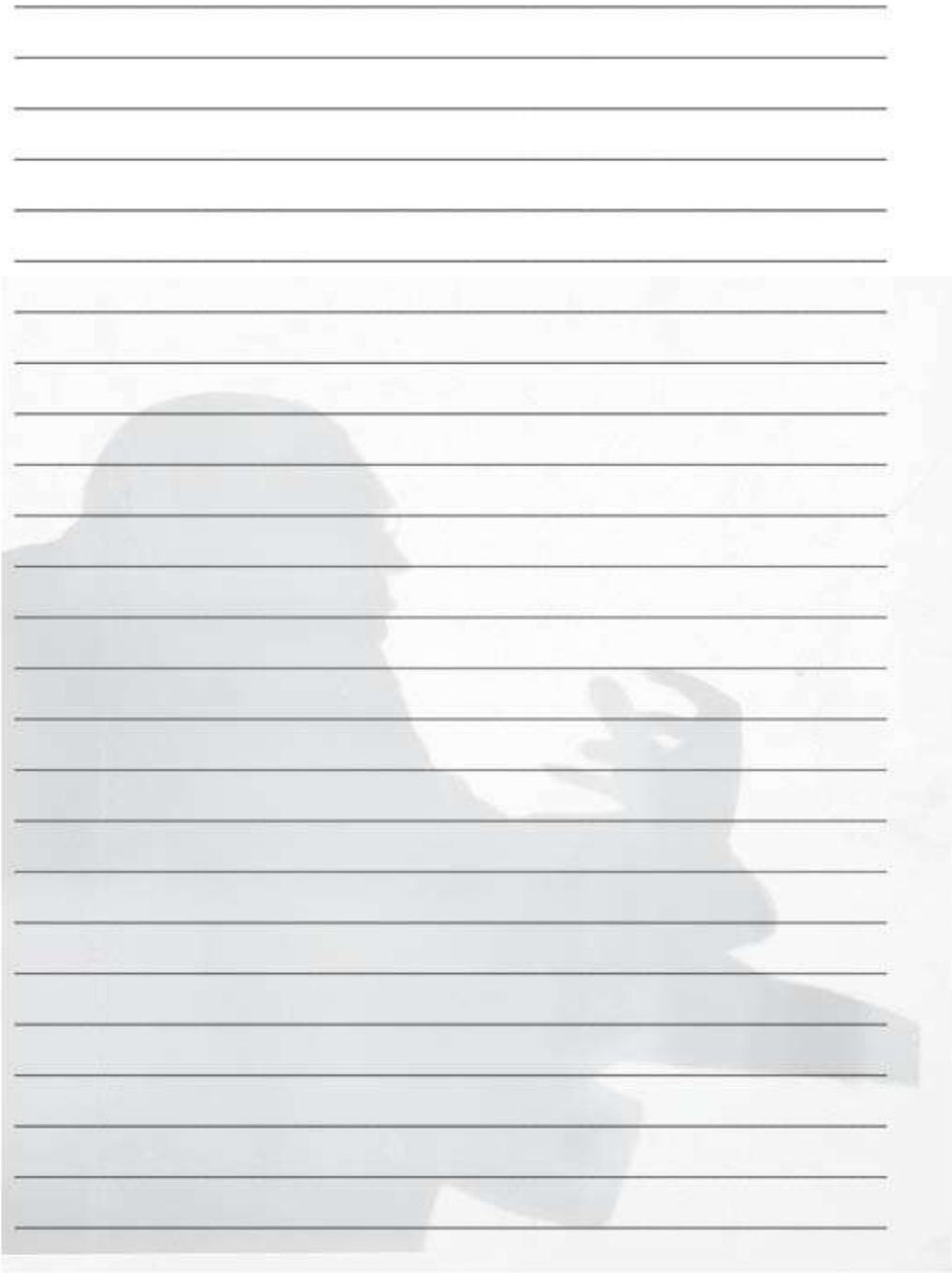
# Sessió VI

1. Visioneu un fragment de la pel·lícula *Des Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Wiene, 1920) i fixeu la vostra atenció a l'espai. Quines emocions us suscita?

2. A continuació, per parelles, redacteu a la pàgina següent un comentari de text del fragment de la pel·lícula que acabeu de visionar. No oblideu introduir el text i comentar els fets més importants que heu vist a la pantalla així com l'espai i els decorats.



Fotograma de la pel·lícula *Des Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Wiene,

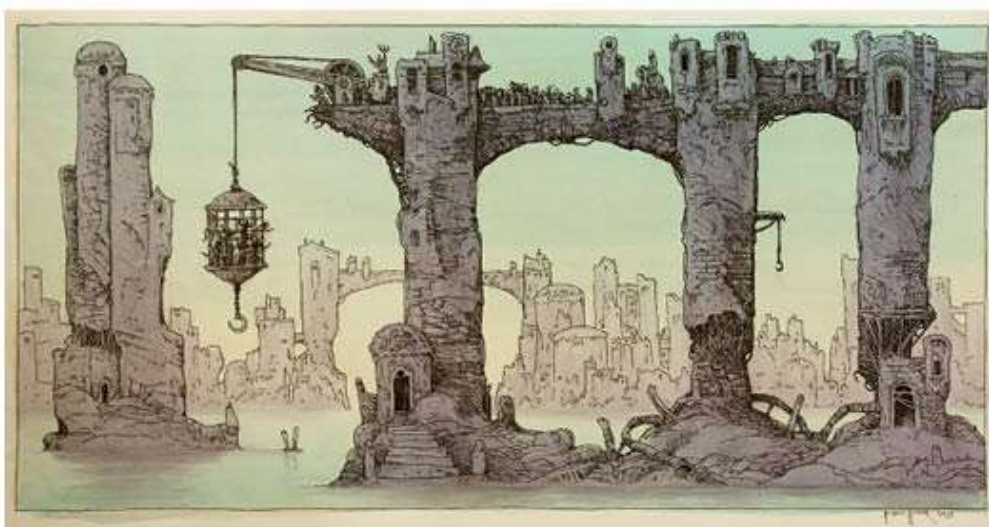


-XV-

# Sessió VII

1. Identifiqueu els següents fragments de text, a quins relats pertànyen? Per grups, ordeneu aquests fragments segons el lloc que ocupen en cada relat.

2. Un cop tingueu ordenats els relats, dividiu el relat en introducció, nus i desenllaç. Justifiqueu la vostra resposta.



Il·lustració de Carcosa creada per Michael Hutter.



Activitat complementària:

Visioneu la següent escena de la pel·lícula *Groundhog Day* (Harold Ramis, 1993) i establiu-ne l'estructura temporal. Podeu utilitzar el següent eix per a ajudar-vos:

---



Fotograma de la pel·lícula *Groundhog Day* (Harold Ramis, 1993).

-XVII-

# Sessió VIII

1. Fixeu atenció al següent episodi de la sèrie *El ministerio del tiempo* (Pablo Olivares y Javier Olivares, 2015-2017). Què ocorre amb els agents Julián i Amèlia? Per què queden atrapats a una altra realitat que no és la seva? Ordeneu els esdeveniments que han motivat la seva situació.



Fotograma del capítol *Cambio de tiempo* de la serie *El ministerio del tiempo*.

-XVIII-

# Sessió IX

1. Després de visionar el capítol de *El ministerio del tiempo*, feu-ne un resum d'allò que heu vist.



2. Quina importància té el vestuari al capítol? I les varietats dialectals? Quines diferències observeu entre com s'expressen Julian i Alonso de Entreríos? Justifiqueu les vostres respostes.

# Sessió X

1. Després de llegir el relat *La decisió de Randolph Carter*, Com definiríeu els personatges? Escolliu cinc adjectius que us ajuden a caracteritzar la seva personalitat.

2. Creieu que aquests trets de la seva personalitat poden marcar les accions dels personatges? Justifiqueu, amb exemples del text, la vostra resposta.

-XX-



3. Per parelles, escolliu un dels relats recollits a l'antologia i analitzeu les trets de la personalitat dels personatges. Com afecten a les seves accions?



-XXI-

# Sessió XII

1. Tria un dels relats recollits a l'antologia i fes-ne el comentari complet. Has de ficar atenció a la història (com es conta? en quin ordre?), als personatges (com són? que els motiva?), a l'espai (quins efectes té? dóna por?) i al narrador (des de quin punt de vista es conta la història?) No oblidis introduir el text que vas a comentar i escriure un xicotet resum del mateix.



# Sessió XIII

En aquesta sessió heu de llegir els vostres comentaris i valorar els dels vostres companys. Recordeu que les crítiques que feu han de servir sempre per a millorar els comentaris dels vostres companys.

Per avaluar l'exposició dels vostres companys, seguiu aquesta graella:

Nº Grup	1	2	3	4	Punts totals
	Expliquen el seu comentari de manera poc clara. No desperten cap interès al públic. No s'ajusten al temps establert.	Expliquen el seu comentari però hi ha aspectes que queden per concretar. No s'ajusten al temps.	Expliquen el seu comentari de manera clara i concisa. S'ajusten al temps. Desperten l'interès del públic però hi ha aspectes millorables.	El comentari queda ben explicat. Desperten l'interès del públic pel relat que han presentat i convencen amb la valoració estètica i literària del mateix.	

Per avaluar els comentaris dels vostres companys, seguiu la següent taula:

Nº Grup:	1	2	3	4	Punts totals
Ordenació del relat	Expliquen l'ordenació del relat de manera poc clara i confusa.	Estableixen unes parts ben definides i expliquen per què.	Divideixen el relat en parts i estableixen els punts de gir de la història.	Separen les parts del relat, els punts de gir, els moments climàtics i ho argumenten.	
Espais	Gairebé no fan referència als espais i al seu paper dins del relat	Descriuen els espais que hi apareixen al relat analitzat.	Expliquen el paper de l'espai en el fragment analitzat.	Expliquen el paper de l'espai en el fragment analitzat i la importància estètica i narrativa d'aquests.	
Personatges	Nomenen els personatges però no expliquen el seu paper en la història.	Nomenen els personatges però només fan referència al seu aspecte físic.	Descriuen els personatges de manera superficial, sense fer cas a la seva psicologia i motivacions.	Expliquen com és cada personatge (física i psicològicament) i descriuen, en la mesura del possible les seves motivacions.	

## 12.2 Seqüència didàctica 2: Taller d'escriptura de guió.

Objectius d'aprenentatge del taller.	Aprendre les etapes del procés de composició de textos escrits.	Prendre consciència del públic al que un text va dirigit, planificar el text, rellegir, revisar, corregir i utilitzar estratègies de recolzament com ara l'ús de diccionaris.
	Aprendre els conceptes bàsics del llenguatge audiovisual i del guió audiovisual de ficció.	Aprendre a escriure amb el format del guió audiovisual. Relacionar conceptes propis del llenguatge audiovisual com ara pla, escena, transició, etc. amb l'escriptura del guió literari.
	Aprendre a adaptar un text literari breu a una obra audiovisual.	Treballar la capacitat de síntesi i la comprensió de textos escrits i audiovisuals.

Bloque 164	Contenidos	Criterios de evaluación	Indicadores de logro <sup>165</sup>	CC
BLOQUE 1: ESCUCHAR Y HABLAR	1.1 Géneros dialogados de la comunicación oral. Diferencias entre oralidad y escritura.	1ºCLL.BL1.1. Participar activa y respetuosamente en conversaciones, discusiones y deliberaciones,	1ºCLL.BL1.1.1. Participa activa y respetuosamente en conversaciones, discusiones y deliberaciones, para resolver conflictos interpersonales.	CCLI CAA CSC
	1.2 Participación en situaciones de comunicación (puestas en común en equipos cooperativos, debates regulados, etc.) que desarrollan las relaciones sociales en el entorno académico.	especialmente para resolver conflictos interpersonales, siguiendo instrucciones, pidiendo el turno de palabra, disculpándose y respondiendo a una disculpa, etc., utilizando el léxico adecuado al nivel educativo y las estrategias de interacción oral.	1ºCLL.BL1.1.2. Participa en conversaciones, discusiones y deliberaciones siguiendo instrucciones.	
	1.3 Aplicación de las características del lenguaje conversacional (cooperación, espontaneidad, economía y subjetividad), de los principios de cooperación (aportar información cierta, de manera clara, breve y ordenada, etc.), de las habilidades sociales en las formas de tratamiento y respeto, especialmente en situaciones donde se muestre el acuerdo y el desacuerdo y en aquellas que propician el entrenamiento de la asertividad; en la identificación de problemas interpersonales, en la búsqueda de soluciones, en la anticipación de consecuencias y en la toma de decisiones.		1ºCLL.BL1.1.3. Participa en conversaciones, discusiones y deliberaciones pidiendo el turno de palabra, disculpándose y respondiendo a una disculpa, etc.	
	1.4 Aplicación de técnicas de escucha activa y uso del diálogo igualitario.		1ºCLL.BL1.1.4. Participa en conversaciones, discusiones y deliberaciones utilizando el léxico adecuado al nivel educativo y las estrategias de interacción oral.	
	1.5 Responsabilidad y eficacia en la resolución de tareas.			
	1.6 Aplicación y evaluación			

<sup>164</sup> Per tal de respectar la concreció curricular de l'assignatura i facilitar la relació d'aquesta graella amb les taules del desenvolupament de les sessions, hem deixat aquesta taula en castellà.

<sup>165</sup> Els indicadors d'èxit s'han tret del Document Pont elaborat per Fresquet, Navarro i Linares (2016b).

<p>de las propiedades textuales en los intercambios de comunicación oral (adecuación, coherencia, cohesión y corrección).</p> <p>1.7 Valoración de la conversación como herramienta de las habilidades sociales, de mediación, de expresión de la creatividad y de respeto por las opiniones de los demás.</p> <p>1.8 Creación del pensamiento de perspectiva.</p> <p>1.9 Fomento de la solidaridad, tolerancia y del respeto y la amabilidad.</p> <p>1.10 Conocimiento de estructuras y técnicas de aprendizajes cooperativo.</p>			
<p>1.11 Asunción de distintos roles en equipos de trabajo.</p>	<p>1°CLL.BL1.2. Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, así como utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>1°CLL.BL1.2.1. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p> <p>1°CLL.BL1.2.2. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes, apoyando a compañeros y compañeras, demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p> <p>1°CLL.BL1.2.3. Participa en equipos de trabajo para conseguir metas comunes utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p>	<p>CCLI SIEE CSC</p>
<p>1.12 Características de los textos orales conversacionales, narrativos y descriptivos.</p> <p>1.13 Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en el análisis de los textos conversacionales, narrativos y descriptivos.</p> <p>1.14 Escucha activa, comprensión, interpretación</p>	<p>2°CLL.BL1.3. Interpretar textos orales y audiovisuales de géneros, tipologías y registros diferentes, especialmente instructivos y expositivos, propios del ámbito personal, académico y social, analizando las características formales y de contenido y los elementos no verbales, especialmente la gestualidad, la dicción y el tono, utilizando, con ayuda, las estrategias de</p>	<p>1°CLL.BL1.3.1. Interpreta, con ayuda, textos orales y audiovisuales de géneros, tipologías y registros diferentes, especialmente conversacionales, narrativos y descriptivos propios del ámbito personal, académico y social próximos a los intereses del alumnado.</p> <p>1°CLL.BL1.3.2. Interpreta textos orales y audiovisuales analizando las características formales y de contenido y los elementos no verbales.</p> <p>1°CLL.BL1.3.3. Interpreta textos orales y audiovisuales utilizando, siguiendo</p>	<p>CCLI CAA CSC</p>

<p>y análisis de textos orales y audiovisuales conversacionales, narrativos y descriptivos (conversaciones telefónicas formales e informales, descripciones de itinerarios, relatos audiovisuales, canciones, fragmentos teatrales, poemas, adivinanzas, trabalenguas, secuencias narrativas y descriptivas de reportajes, noticias, entrevistas, etc.) y los que generen sus aprendizajes y proyectos de trabajo.</p> <p>1.15 Análisis de la información no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacto físico, etc.) y paralingüística (la dicción, la acentuación, el ritmo y el tono de voz).</p> <p>1.16 Utilización de las estrategias de comprensión oral en los textos conversacionales, narrativos y descriptivos: activación de conocimientos previos, anticipación; mantenimiento de la atención, confirmación o rechazo de hipótesis; resolución de problemas de comprensión léxica; reformulación, extracción y selección de informaciones concretas presentes en el texto, etc.</p> <p>1.17 Uso de técnicas de memorización y retención de la información: tomar notas, palabras clave y resúmenes.</p> <p>1.18 Utilización guiada de diccionarios y fuentes de información en diferentes soportes.</p>	<p>comprensión oral adecuadas al texto y al propósito de la escucha.</p>	<p>modelos, las estrategias de comprensión oral adecuadas al texto y al propósito de la escucha.</p>	
<p>1.19 Aplicación de los conocimientos de la tipología y de las propiedades textuales en la producción oral de textos conversacionales, narrativos y descriptivos.</p>	<p>1°CLL.BL1.4. Producir de forma oral, con el apoyo de las TIC y la ayuda del profesorado, textos breves del ámbito personal, académico y social, de temas próximos al alumnado, especialmente</p>	<p>1°CLL.BL1.4.1. Produce de forma oral, con el apoyo de las TIC y la ayuda del profesor, textos breves del ámbito personal, académico y social, de temas próximos al alumno, especialmente de tipología textual narrativa y descriptiva, para practicar aprendizajes lingüísticos y</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>



<p>1.20 Producción de textos orales dialogados, narrativos y descriptivos (lectura en voz alta de cuentos, poemas, secuencias narrativas y descriptivas, dramatización de cómics, fragmentos teatrales, narración de experiencias vividas, descripciones de personajes, de estados, de procesos, adivinanzas, trabalenguas, etc. y los que generen sus aprendizajes y proyectos de trabajo.</p> <p>1.21 Análisis, aplicación y evaluación de los procedimientos lingüísticos de expresión oral de textos dialogados, narrativos (orden cronológico y conectores temporales, etc.) y descriptivos (abundancia de adjetivación, uso de comparaciones, etc.), prestando atención a las interferencias lingüísticas.</p> <p>1.22 Análisis, aplicación y evaluación de los elementos de expresión oral no verbales, corporales y paralingüísticos, especialmente de la pronunciación y de la gesticulación, con la ayuda de los compañeros y del profesor.</p>	<p>de tipología textual narrativa y descriptiva, utilizando las estrategias de expresión oral y los elementos no verbales adecuados a la situación comunicativa y al objetivo propuesto, aplicando las propiedades textuales y el léxico adecuado al nivel educativo, para practicar aprendizajes lingüísticos y estructurar el pensamiento.</p>	<p>estructurar el pensamiento.</p> <p>1°CLL.BL1.4.2. Produce de forma oral textos breves utilizando, con la ayuda de modelos y del profesorado, las estrategias de expresión oral y los elementos no verbales adecuados a la situación comunicativa y al objetivo propuesto.</p> <p>1°CLL.BL1.4.3. Produce de forma oral textos narrativos y descriptivos breves aplicando las propiedades textuales.</p> <p>1°CLL.BL1.4.4. Produce de forma oral textos breves con léxico adecuado al nivel educativo.</p>	
<p>1.23 Aplicación de técnicas de evaluación, autoevaluación y coevaluación en las producciones orales.</p> <p>1.24 Selección razonada de los productos que se incluyan en el portafolio.</p>	<p>1°CLL.BL1.5. Evaluar, con la ayuda del profesorado, las producciones orales propias y de los compañeros, atendiendo a la cantidad, calidad, relevancia, pertinencia y claridad y a las normas de prosodia, para progresar en la competencia comunicativa oral.</p>	<p>1°CLL.BL1.5.1. Evalúa, con la ayuda del profesorado, las producciones orales propias y de los compañeros, atendiendo a la cantidad, calidad, relevancia, pertinencia y claridad y a las normas de prosodia.</p>	<p>CCLI CAA</p>
<p>1.25 Conocimiento de los entornos laborales, profesiones y estudios vinculados con los conocimientos del área.</p> <p>1.26 Autoconocimiento de fortalezas y debilidades.</p>	<p>1°CLL.BL1.6. Reconocer los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo e identificar los conocimientos, habilidades y competencias que demandan para relacionarlas con sus</p>	<p>1°CLL.BL1.6.1. Reconoce, con ayuda del profesorado, los estudios y profesiones vinculados con los conocimientos del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL1.6.2. Identifica, con ayuda del profesorado, los conocimientos, habilidades y competencias que demandan los estudios y profesiones</p>	

		fortalezas y preferencias.	vinculados con los conocimientos del nivel educativo para relacionarlas con sus fortalezas y preferencias.	
BLOQUE 2: LEER Y ESCRIBIR	<p>2.1 Características básicas de los textos narrativos y descriptivos: función comunicativa, estructura, marcas lingüísticas, recursos verbales y no verbales, géneros.</p> <p>2.2 Aplicación de los conocimientos sobre las características básicas de los textos narrativos y descriptivos para la comprensión, interpretación y análisis de los mismos: identificación de la intención comunicativa, del ámbito de uso y del canal; distinción de la idea principal, las ideas secundarias y la organización del contenido; identificación de los elementos de los textos narrativos (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.); localización de información explícita e implícita; análisis de los mecanismos gramaticales (conexión, referencia, eje temporal de pasado), del léxico y de los recursos expresivos (comparación, hipérbole, etc.); interpretación de la información contextual y no verbal (título, ilustraciones, etc.), etc.</p> <p>2.3 Lectura, comprensión, interpretación y análisis de textos escritos narrativos (cuentos, novelas, rondallas, cómics, cartas personales, etc.), descriptivos (secuencias descriptivas en textos literarios narrativos, fichas de datos personales, catálogos comerciales, etc.), instructivos (avisos y normas del centro, instrucciones para realizar actividades escolares, etc.), expositivos (definiciones del diccionario, preguntas de actividades o pruebas con respuesta breve, etc.),</p>	<p>1°CLL.BL2.1. Interpretar textos escritos en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, de tipologías diversas (especialmente narrativos y descriptivos de forma autónoma; instructivos y expositivos breves, relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros; y secuencias argumentativas breves y sencillas), a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo, utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura, para construir el significado global del texto y para el disfrute personal.</p>	<p>1°CLL.BL2.1.1. Interpreta textos escritos en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, de tipologías diversas, especialmente narrativos y descriptivos, para construir el significado global del texto y para el disfrute personal.</p> <p>1°CLL.BL2.1.2. Interpreta textos escritos narrativos y descriptivos a través del análisis de los elementos formales y de contenido propios del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL2.1.3. Interpreta textos escritos narrativos y descriptivos utilizando las estrategias de comprensión lectora adecuadas al texto y al objetivo de la lectura.</p>	CCLI CAA CSC

<p>argumentativos (opiniones breves en la interacción escrita en la web, en reseñas o comentarios de textos literarios, etc.).</p> <p>2.4 Uso y aplicación de estrategias de comprensión lectora, especialmente en textos narrativos y descriptivos. Antes de la lectura: establecer los objetivos de lectura; formular predicciones sobre el tema, la acción, los personajes, etc., a partir de la información paratextual (título, ilustraciones, capítulos, etc.); observar la estructura externa. Durante la lectura: mantener la atención constante; comprobar las predicciones y formular nuevas; reflexionar al final de cada párrafo sobre la coherencia y la progresión de la acción narrativa; formular inferencias sobre la acción, la estructura, los personajes, etc.; consultar el diccionario para resolver problemas de comprensión léxica. Después de la lectura: determinar la organización del contenido; resumir la acción; responder preguntas sobre los elementos textuales (narrador, personajes, espacio, tiempo, diálogos, etc.), sobre aspectos formales (conectores temporales y espaciales, tiempo verbales, sinónimos y otros mecanismos de referencia, etc.), sobre datos explícitos e implícitos; localizar y explicar los recursos expresivos; valoración de las predicciones efectuadas.</p>				
<p>2.5 Producción de textos escritos narrativos (diarios y cartas personales, narraciones inventadas, cómics, biografías, etc.), descriptivos (de personajes de textos literarios, inventadas, perfiles personales, etc.), instructivos</p>	<p>1°CLL.BL2.2. Planificar y escribir, con adecuación, coherencia, cohesión, corrección ortográfica, gramatical y léxica del nivel educativo, textos en soportes diversos del ámbito personal, académico y social, de</p>	<p>1°CLL.BL2.2.1. Aplica las estrategias de planificación en el proceso de escritura de textos diversos, especialmente narrativos y descriptivos</p> <p>1°CLL.BL2.2.2. Escribe, con adecuación, coherencia, cohesión, propias del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal,</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>	

<p>(normas de clase, de la biblioteca de aula, etc.), expositivos (definiciones, respuesta breve a preguntas de actividades o pruebas, etc.), argumentativos (justificaciones personales breves, valoraciones breves sobre libros leídos, etc.), con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, de acuerdo con las características propias de los géneros.</p> <p>2.6 Creación de textos escritos de carácter narrativo o descriptivo, individuales y colectivos, a partir de propuestas que promuevan la creatividad y el goce personal, usando recursos lingüísticos (comparación, metáfora, hipérbole, paralelismo, etc.), recursos del lenguaje no verbal (ilustraciones, etc.) y utilizando herramientas digitales de edición y presentación a partir de modelos.</p> <p>2.7 Aplicación del conocimiento sobre las propiedades textuales (adecuación, coherencia y cohesión) en la escritura de textos narrativos y descriptivos.</p> <p>2.8 Uso de estrategias de planificación, como parte del proceso de escritura, especialmente en textos narrativos y descriptivos: determinar la intención, el destinatario, el tipo de texto; observar textos modelo; generar ideas (propias y de los compañeros); ordenar las ideas siguiendo esquemas temporales o espaciales.</p> <p>2.9 Análisis del público destinatario y adaptación de la comunicación en función del mismo.</p> <p>2.10 Uso de estrategias de</p>	<p>varias tipologías (especialmente narrativos y descriptivos, de forma autónoma y creativa; instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros; y justificaciones breves y sencillas), aplicando las estrategias del proceso de escritura, utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>académico y social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas.</p> <p>1°CLL.BL2.2.3. Escribe, con corrección ortográfica y gramatical propias del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas.</p> <p>1°CLL.BL2.2.4. Escribe, con corrección léxica propia del nivel educativo, textos, en soportes diversos, del ámbito personal, académico y social, narrativos y descriptivos de forma autónoma, textos instructivos y expositivos breves relacionados con la actividad académica, con la ayuda del profesorado y de los compañeros, y justificaciones breves y sencillas.</p> <p>1°CLL.BL2.2.5. Escribe textos narrativos y descriptivos utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>	
--	---	--	--

<p>textualización o escritura, como parte del proceso de producción escrita, con la ayuda de guías, de los compañeros y del profesorado: redactar borradores, usar diccionarios y gramáticas, controlar la progresión de la información, reescribir.</p> <p>2.11 Uso de procesadores de textos en la escritura: gestión de archivos y carpetas, edición básica (desplazamiento, selección, copiar, pegar), formato de carácter, alineación, ortografía, inserción de imágenes, etc.</p> <p>2.12 Selección razonada de los textos producidos que se incluyen en el portafolio.</p> <p>2.13 Reflexión sobre la importancia de la escritura en el desarrollo personal, como instrumento potenciador de la creatividad.</p>			
<p>2.14 Evaluación de las producciones propias o ajenas, como parte del proceso de escritura, con la colaboración de los compañeros, comparando el resultado con el plan original, juzgando si el texto responde al objetivo de escritura y analizando la adecuación, coherencia y cohesión, con la finalidad de mejorar los textos.</p> <p>2.15 Revisión de producciones propias y ajenas, identificando y corrigiendo los errores ortográficos, gramaticales y léxicos, de acuerdo con las normas de corrección determinadas para el nivel educativo.</p> <p>2.16 Reescritura total o parcial de los textos escritos, corrigiendo los errores en la adecuación, coherencia,</p>	<p>1°CLL.BL2.3. Evaluar, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de escritura, identificando los errores de adecuación, coherencia, cohesión y corrección del nivel educativo, resolviendo las dudas de forma reflexiva y dialogada, con la ayuda de diccionarios impresos o digitales y otras fuentes de consulta.</p>	<p>1°CLL.BL2.3.1. Evalúa, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de revisión de la escritura, identificando errores de adecuación, coherencia y cohesión del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL2.3.2. Evalúa, con ayuda de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, los textos escritos propios o ajenos, como parte del proceso de revisión de la escritura, identificando los errores de corrección (ortográfica y gramatical) del nivel educativo.</p> <p>1°CLL.BL2.3.3. En el proceso de revisión de textos escritos resuelve las dudas, con el apoyo de guías, del profesorado, individualmente y en equipo, de forma reflexiva y dialogada, con la ayuda de diccionarios impresos o digitales y otras fuentes de consulta.</p>	<p>CCLI CAA</p>

<p>cohesión y corrección detectados en el proceso de evaluación y revisión.</p> <p>2.17 Uso de fuentes de consulta impresas y digitales como apoyo para la revisión ortográfica, gramatical y léxica.</p> <p>2.18 Uso de técnicas de selección, organización y revisión del léxico nuevo.</p>			
<p>2.19 Uso de técnicas de síntesis de la información: resumen de textos narrativos y descriptivos.</p>	<p>1°CLL.BL2.4. Resumir textos orales y escritos narrativos y descriptivos, seleccionando las informaciones esenciales, generalizando informaciones relacionadas y elaborando un texto coherente y cohesionado que no reproduzca literalmente partes del texto original, con la finalidad de informar del contenido de los textos a otras personas.</p>	<p>1°CLL.BL2.4.1. Sintetiza, utilizando los procedimientos de síntesis adecuados al nivel educativo y a la tipología textual, seleccionando las informaciones esenciales, generalizando informaciones relacionadas, textos orales y escritos narrativos y descriptivos, con la finalidad de informar del contenido de los textos a otras personas.</p> <p>1°CLL. BL2.4.2. Elabora un texto narrativo o descriptivo coherente y cohesionado que no reproduce literalmente partes del texto original.</p>	
<p>2.20 Planificación y realización, con la ayuda del profesorado, de proyectos de trabajo individuales y en equipo, sobre temas del currículo, con especial interés por las obras literarias, o temas sociales, científicos y culturales motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso: presentación (conocimiento del objetivo del proyecto, activación de conocimientos previos, organización y planificación), búsqueda de información (planificación, obtención, selección, reorganización y puesta en común de la información), elaboración del producto final (proceso de escritura), presentación (exposición del producto final) y evaluación (evaluación, autoevaluación y coevaluación del producto final y del proceso de elaboración del proyecto).</p> <p>2.21 Actuación eficaz en equipos de trabajo.</p>	<p>1°CLL.BL2.5. Realizar con creatividad tareas o proyectos de trabajo individuales o colectivos, con la ayuda del profesorado, sobre temas motivadores para el alumnado, siguiendo las fases del proceso de un proyecto de trabajo, para obtener un producto final original de carácter instructivo o expositivo donde se citen las fuentes de información, adoptando un punto de vista crítico y creativo, haciendo una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos; adaptarlo a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades; evaluar con ayuda de guías el proceso y el producto final; y comunicar de forma personal los resultados obtenidos.</p>	<p>1°CLL.BL2.5.1. Realiza, con creatividad, la ayuda de guías y modelos y la dirección del profesorado, proyectos de trabajo de carácter narrativo o descriptivo, individuales y en equipos cooperativos, sobre temas diversos siguiendo las fases del proceso de elaboración (planificación, supervisión, evaluación y comunicación).</p> <p>1°CLL.BL2.5.2. Indica el autor y el título de los textos que utiliza como fuente de información en un proyecto de trabajo.</p> <p>1°CLL.BL2.5.3. Hace, con la ayuda de modelos y del profesorado, una previsión de recursos y tiempos ajustada a los objetivos propuestos, la adapta a cambios e imprevistos transformando las dificultades en posibilidades.</p> <p>1°CLL.BL2.5.4. Evalúa, con ayuda de modelos, guías y del profesorado, el proceso y el producto final.</p> <p>1°CLL.BL2.5.5. Comunica de forma personal, con la ayuda de modelos y del profesorado, los resultados obtenidos.</p>	<p>CCLI CAA SIEE</p>

	<p>2.22 Participar en la creación de normas de funcionamiento del equipo; interactuar con responsabilidad, interés, respeto y confianza; corresponsabilizarse del cuaderno de equipo; buscar el consenso y el apoyo de los otros; usar estrategias de supervisión y resolución de problemas, etc.</p> <p>2.23 Utilización, con la colaboración de los compañeros, de las TIC en todas las fases del proceso de elaboración de un proyecto: localizar, seleccionar, tratar, organizar y almacenar la información; crear textos escritos o audiovisuales sin copiar los enunciados literales de las fuentes; presentar el trabajo.</p> <p>2.24 Reflexión, a través de cuestionarios o la escritura de un diario, sobre el proceso de aprendizaje y los conocimientos de todo tipo adquiridos durante la realización de un proyecto de trabajo.</p> <p>2.25 Utilización del pensamiento como un medio y un fin, para la reflexión sobre la importancia de la lectura y la escritura como medios de aprendizaje para ampliar los conocimientos desde un punto de vista crítico y creativo.</p>			
	<p>2.26 Construcción de un producto o meta colectivo compartiendo información y recursos</p> <p>2.27 Realización, formateado sencillo e impresión de documentos de texto.</p> <p>2.28 Uso de herramientas digitales de búsqueda en páginas web especializadas, diccionarios y enciclopedias</p>	<p>1°CLL.BL2.6. Realizar proyectos de trabajo individuales y en equipos cooperativos, sobre temas del currículo (con especial interés por las obras literarias) o sobre temas sociales, científicos y culturales, del nivel educativo, buscando y seleccionando información en medios digitales de forma contrastada; crear contenidos por medio de</p>	<p>1°CLL.BL2.6.1. Realiza proyectos de trabajo buscando y seleccionando información en medios digitales, registrándola en papel de forma cuidadosa o almacenándola digitalmente en dispositivos informáticos y servicios de la red, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p> <p>1°CLL.BL2.6.2. Colabora y se comunica para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC y</p>	<p>CD CAA SIEE</p>

	<p>en línea, bases de datos especializadas, etc. y de herramientas de visualización.</p> <p>2.29 Almacenamiento de la información digital.</p> <p>2.30 Valoración de los aspectos positivos de las TIC para la búsqueda y contraste de información.</p> <p>2.31 Diseño de presentaciones multimedia.</p> <p>2.32 Uso de las herramientas más comunes de las TIC para colaborar y comunicarse con el resto del grupo con la finalidad de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas, etc.</p> <p>2.33 Utilización del correo electrónico y módulos cooperativos en entornos personales de aprendizaje como blogs, foros, wikis, etc.</p> <p>2.34 Adquisición de hábitos y conductas para la comunicación y la protección del propio individuo y para proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.</p> <p>2.35 Conocimiento y uso de derechos de autor y licencias de publicación.</p>	<p>aplicaciones informáticas de escritorio; y colaborar y comunicarse con otros filtrando y compartiendo información y contenidos digitales de forma segura y responsable.</p>	<p>entornos virtuales de aprendizaje, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p> <p>1°CLL.BL2.6.2. Colabora y se comunica para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC y entornos virtuales de aprendizaje, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p> <p>1°CLL.BL2.6.4. Aplica buenas formas de conducta en la comunicación en entornos virtuales y previene denuncia y protege a otros de malas prácticas como el ciberacoso, con la ayuda de modelos y del profesorado.</p>	
--	--	--	--	--



	<p>2.36 Autoconocimiento. Valoración de fortalezas y debilidades.</p> <p>2.37 Autorregulación de emociones, control de la ansiedad e incertidumbre y capacidad de automotivación.</p> <p>2.38 Superación de obstáculos y fracasos. Mostrar iniciativa, ideas innovadoras, perseverancia y flexibilidad.</p> <p>2.39 Valoración del error como oportunidad.</p> <p>2.40 Utilización del pensamiento alternativo.</p> <p>2.41 Desarrollo del sentido crítico.</p>	<p>1°CLL.BL2.7. Realizar con ayuda de guías de forma eficaz tareas o proyectos, tener iniciativa para emprender y proponer acciones siendo consciente de sus fortalezas y debilidades, mostrar curiosidad e interés durante su desarrollo y actuar con flexibilidad buscando con apoyo soluciones alternativas.</p>	<p>1°CLL.BL2.7.1. Tiene iniciativa para proponer y emprender acciones que contribuyan a realizar con ayuda de modelos de forma eficaz tareas o proyectos individuales o colectivos</p> <p>1°CLL.BL2.7.2. Reconoce con ayuda de modelos sus fortalezas y las utiliza adecuadamente e identifica sus debilidades esforzándose por superarlas.</p> <p>1°CLL.BL2.7.3. Mantiene con ayuda de modelos la curiosidad y el interés durante todo el proceso de realización de tareas o proyectos.</p> <p>1°CLL.BL2.7.4. Actúa con flexibilidad ante obstáculos y dificultades buscando con ayuda de modelos soluciones.</p>	<p>SIIE</p>
<p>BLOQUE 3: CONOCIMIENTO DE LA LENGUA</p>	<p>3.1 El sustantivo: género, número y clases.</p> <p>3.2 El adjetivo calificativo: género, número, grado y clases y posición del adjetivo calificativo.</p> <p>3.3 Los determinantes: artículo (género, clases. Ausencia) y adjetivo determinativo (género, número y clases: demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales).</p> <p>3.4 El pronombre: género y número, clases (personales, demostrativos, posesivos, numerales, indefinidos)</p> <p>3.5 El verbo (persona gramatical, número, conjugación verbal, modo indicativo) y tipos (verbos regulares, irregulares y auxiliares). Formas no personales.</p> <p>3.6 El adverbio.</p> <p>3.7 Las preposiciones.</p> <p>3.8 Las conjunciones.</p>	<p>1°CLL.BL3.1. Identificar las distintas categorías gramaticales que componen un enunciado, estableciendo la concordancia gramatical entre ellas; clasificarlas y reconocer el papel gramatical y semántico que desempeñan en el discurso, para utilizarlas con corrección en la comprensión y creación de textos narrativos y descriptivos.</p>	<p>1°CLL.BL3.1.1 Identifica y clasifica las distintas categorías gramaticales que componen un texto narrativo o descriptivo, estableciendo la concordancia entre ellas.</p> <p>1°CLL.BL3.1.2. Identifica, con ayuda, las categorías gramaticales analizándolas morfológicamente, reconociendo el papel gramatical y semántico que desempeñan en el discurso.</p> <p>1°CLL.BL3.1.3. Crea y revisa textos narrativos y descriptivos, utilizando correctamente las categorías gramaticales</p>	<p>CCLI</p>

<p>3.9 Las interjecciones.</p> <p>3.10 Establecimiento de la concordancia nominal y verbal.</p>			
<p>3.11 Aplicación de las reglas generales de acentuación. Reconocimiento del diptongo, triptongo e hiato.</p> <p>3.12 Acentuación de monosílabos. Uso de la tilde diacrítica. Ortografía de nombres propios.</p> <p>3.13 Uso de las mayúsculas y acentuación de letras mayúsculas.</p> <p>3.14 Uso del punto y de la coma, de los dos puntos y de los puntos suspensivos.</p> <p>3.15 Uso de los signos de interrogación y exclamación.</p>	<p>1°CLL.BL3.2. Crear y revisar textos escritos aplicando correctamente las normas ortográficas de la lengua propias del nivel educativo</p>	<p>1°CLL.BL3.2.1. Crea y revisa textos narrativos y descriptivos utilizando correctamente las categorías gramaticales.</p>	
<p>3.16 Reconocimiento de los elementos de la situación comunicativa y de las propiedades textuales en textos narrativos y descriptivos.</p> <p>3.17 Análisis de la coherencia textual: identificación de ideas principales y secundarias y organización del contenido, en función de la intención comunicativa.</p> <p>3.18 Aproximación a la cohesión textual: explicación de conectores textuales (de adición, oposición, temporales, etc.); de mecanismos léxico-semánticos como repeticiones léxicas, familia léxica y relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, elipsis, etc.); mecanismos de cohesión gramatical (sustitución mediante pronombres, eje temporal) y mecanismos paralingüísticos y elementos gráficos.</p>	<p>1°CLL.BL3.6. Reconocer los elementos de la comunicación que intervienen en textos narrativos y descriptivos y justificar si estos cumplen las propiedades textuales, atendiendo principalmente a los elementos de la coherencia, propios del nivel educativo, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.</p>	<p>1°CLL BL3.6.1. Reconoce los elementos de la comunicación que intervienen en textos narrativos y descriptivos.</p> <p>1°CLL BL3.6.2. Justifica si los textos cumplen las propiedades textuales propias del nivel educativo, atendiendo sobre todo a los elementos de la coherencia, para, tras un proceso de reflexión, realizar un uso adecuado de la lengua.</p>	

	3.19 Aproximación a la adecuación textual: ámbito de uso y finalidad comunicativa, relación entre emisor y receptor, reconocimiento de marcas lingüísticas de modalización (adjetivos calificativos y léxico valorativo, etc.) y uso no discriminatorio del lenguaje.			
BLOQUE 4: EDUCACIÓN LITERARIA	4.1 Aproximación al conocimiento de otros mundos (reales o imaginarios) a partir de la lectura.  4.2 Lectura guiada y comprensión de textos y obras literarias, acordes al nivel educativo, como base para la formación de la personalidad literaria y el disfrute personal.  4.3 Práctica de diversos tipos de lectura (guiada, libre, silenciosa, en voz alta) de textos literarios como fuente de disfrute e información y como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal.  4.4 Dramatización de textos literarios adaptados y adecuados al nivel educativo.  4.5 Aplicación de técnicas teatrales y de lectura expresiva en voz alta y en dramatizaciones.	1°CLL.BL4.1 Realizar lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos, elegidas libremente o a propuesta del profesorado, en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones e improvisaciones de textos adecuados al nivel educativo, aplicando, en su caso, técnicas expresivas y teatrales.	1°CLL.BL4.1.1. Realiza lecturas de obras literarias cercanas a sus gustos, elegidas libremente o a propuesta del profesorado, en silencio, en voz alta o participando en dramatizaciones e improvisaciones de textos adecuados al nivel educativo, aplicando, en su caso, con ayuda de modelos y del profesorado, técnicas expresivas y teatrales	CCLI SIEE CEC
	4.6 Técnicas de elaboración de trabajos personales, de creación y/o investigación sencilla y supervisada sobre una lectura realizada.  4.7 Creación de un portafolio de lectura que incluya una selección de trabajos individuales o en equipo (carteles, fotografías, eslóganes, video-poemas, fichas de lectura, infografías, creaciones a partir de herramientas web, citas y	1°CLL.BL4.2 Elaborar un portafolio, con una selección de documentos y creaciones realizados a partir de lecturas, literarias y no literarias, próximas a los intereses del alumnado, de forma reflexiva y crítica.	1°CLL.BL4.2.1. Elabora un portafolio, con una selección de documentos y creaciones realizados a partir de lecturas próximas a sus intereses, de forma reflexiva y crítica y con ayuda de modelos y del profesorado.	CCLI SIEE CEC

<p>pensamientos, etc.) y una ficha de registro de las creaciones (nombre del trabajo, fecha y motivo de su elaboración, objetivos planteados, contexto de realización, valoración y evaluación del resultado).</p> <p>4.8 Fomento del hábito lector, mediante la participación en iniciativas que impulsen la realización de lecturas amenas (club de lectores, ciberlecturas, tertulias literarias, plan lector del centro, etc.).</p>			
<p>4.9 Conexión entre la literatura y el resto de artes (música, pintura, cine, etc.) relacionando obras, personajes y temas universales: las edades del hombre, los mundos imaginarios, proyecciones del futuro, elogio de la amistad.</p> <p>4.10 Pervivencia y evolución de personajes-tipo, temas y formas a partir de la comparación de obras de toda la historia de la cultura.</p> <p>4.11 Interpretación del sentimiento humano implícito en las obras comparadas.</p>	<p>1°CLL.BL4.3 Exponer, en soportes diversos, orales y escritos, de forma guiada, las conclusiones críticas y razonadas, sobre las conexiones entre la literatura, las artes y la ciencia, analizando y comparando obras, personajes, temas y tópicos universales en creaciones de diferente naturaleza.</p>	<p>1°CLL.BL4.3.1. Expone, en soportes diversos, orales y escritos, de forma guiada, las conclusiones críticas y razonadas, sobre las conexiones entre la literatura, las artes y la ciencia, analizando y comparando obras, personajes, temas y tópicos universales en creaciones de diferente naturaleza.</p>	<p>CCLI CAA SIEE CEC</p>
<p>4.12 Introducción a la literatura a partir de los textos de autoría masculina y femenina.</p> <p>4.13 Tratamiento evolutivo de temas y tópicos en una selección de textos significativos.</p> <p>4.14 Temas: el espacio de los mitos, el amor y la literatura, héroes y antihéroes, el juego literario, la vanguardia, etc.</p> <p>4.15 Reconocimiento de las características propias de los géneros literarios a partir de una selección de textos en</p>	<p>1°CLL.BL4.4 Analizar, de forma guiada, un corpus de textos literarios, seleccionados en torno a un tema o tópico común, como modo de aproximación a la literatura, identificando los rasgos esenciales de la época y las características del género y realizando un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas, mediante la formulación de juicios personales.</p>	<p>1°CLL.BL4.4.1. Analiza, de forma guiada, un corpus de textos literarios, seleccionados en torno a un tema o tópico común, como modo de aproximación a la literatura.</p> <p>1°CLL.BL4.4.2. Identifica, de forma guiada, los rasgos esenciales de la época y las características del género de los textos analizados.</p> <p>1°CLL.BL4.4.3. Realiza, de forma guiada, un comentario de forma y contenido para expresar razonadamente las conclusiones extraídas del análisis de textos literarios, mediante la formulación de juicios personales.</p>	<p>CCLI CAA CEC SIEE</p>

	<p>prosa y en verso.</p> <p>4.16 La narración en prosa y en verso. Elementos de las narraciones.</p> <p>4.17 Análisis sencillo de textos: localización guiada del texto en su contexto social, cultural, histórico y literario; contenido de la obra o texto (tema, tópicos, argumento, personajes, estructura, formas y lenguaje literario e intención del autor); figuras retóricas (plano léxico-semántico: enumeración, exclamación, interrogación retórica, personificación o prosopopeya, etc.; plano morfosintáctico: anáfora, catáfora, elipsis, gradación, etc.; plano fónico: versificación, aliteración, etc.).</p>			
--	--	--	--	--

<b>Competències clau</b> <sup>166</sup>	<b>Objectius</b>	<b>Indicadors</b>
Competència artística i cultural.	<p>Identificar i apreciar obres de la literatura universal i relacionar-les amb el dia a dia.</p> <p>Adaptar relats breus al format i les característiques del guió audiovisual de ficció.</p> <p>Desenvolupar les habilitats artístiques en el context de l'aprenentatge de la llengua.</p> <p>Interioritzar les senyals de la cultura en la literatura per augmentar el rigor de les valoracions personals.</p> <p>Identificar en la literatura i les obres audiovisuals una manifestació del patrimoni cultural.</p> <p>Conèixer i utilitzar codis, tècniques i recursos artístics per tal d'aconseguir creacions pròpies ben elaborades.</p> <p>Apreciar el procés d'escriptura del guió audiovisual de ficció com una part d'un procés de creació artística a la vegada que una obra d'art en sí mateix.</p>	<p>Comprendre les idees essencials d'un text narratiu.</p> <p>Desenvolupa l'hàbit lector i valora de manera positiva la lectura.</p> <p>Sap redactar textos de ficció.</p> <p>Desenvolupa el gust estètic, estimula la creativitat i exerceix el pensament crític (amb les informacions i obres vistes dintre i fora de l'aula i amb sí mateix).</p> <p>Coneix i utilitza diversitat de tècniques i de codis artístics amb les pròpies creacions.</p>
Competència en comunicació lingüística.	<p>Composició correcta de textos breus a través de una plantilla o model.</p> <p>Experimentar les múltiples formes en que es presenta la informació.</p> <p>Conèixer el procés de composició de textos escrits i ser-ne conscient del seu aprenentatge.</p> <p>Aplicar les estratègies per a la revisió i correcció de textos escrits.</p> <p>Conèixer i treballar la composició i preparació de textos orals de ficció.</p> <p>Conèixer i treballar la composició i preparació de textos orals formals (exposicions, debats, etc.).</p>	<p>S'expressa de manera oral i per escrit d'una manera organitzada, correcta i ben argumentada respectant les opinions de la resta de companys i companyes.</p> <p>Comprèn i explica el significat de les paraules en funció de la situació comunicativa i del seu context.</p> <p>Reconeix paraules sinònimes, antònimes, homònimes i hiperònims i valora el seu us en produccions pròpies i alienes.</p> <p>Aplica correctament als propis escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.</p>
Competència en autonomia en iniciativa personal.	<p>Aprendre a treballar de manera independent i responsable dintre de les necessitats del grup.</p>	<p>És conscient de les pròpies capacitats, actituds, potencialitats i carències i intenta millorar-les.</p>
Competència social i ciutadana.	<p>Estimular la cooperació i el treball en equip.</p> <p>Fomentar un comportament positiu.</p> <p>Fomentar valors com ara la responsabilitat, el pensament crític i</p>	<p>Manifesta una actitud tolerant i respectuosa respecte a les opinions de la resta de companys i companyes.</p>

<sup>166</sup> Quadre adaptat de Garrido González [Dir.], (2012).

	el respecte pels seus companys i el seu treball.	
Competència digital i en el tractament de la informació.	Ús d'eines informàtiques a l'aula com, per exemple, els ordinadors i la pissarra digital. Consultar els mitjans de comunicació digitals amb esperit crític.	Utilitza de manera freqüent, responsable, autònoma i crítica les tecnologies de la informació i de la comunicació. Accedeix a la informació mitjançant tècniques i estratègies específiques segons el suport utilitzat.
Competència en aprendre a aprendre.	Prendre consciència del llenguatge com a base del coneixement i del pensament. Mostrar confiança i gust per ampliar coneixements i gaudir dels aprenentatges.	Aprèn de manera eficaç i autònoma segons les seues necessitats i sent conscient del seu propi procés d'ensenyament i aprenentatge.

D'acord amb Moreno (2014, p. 98), pensem que l'actual sistema acadèmic i escolar continua reposant en una concepció àgrafa en la que gairebé ningú escriu dintre de les aules la qual cosa, com diu el mateix autor «no solo arroja una concepción atávica de la lengua sino también del sujeto a quien se enseña, reducido a muda instancia receptiva». Encara que han existit –i existeixen nombroses propostes al voltant de la llengua escrita a l'escola, aquestes no s'han acabat de traslladar a la praxis d'aula. Per tant, sí és cert que s'escriu dintre de les aules, aquesta pràctica de l'escriptura queda lligada sovint a un enfocament gramatical o, com hem assenyalat abans, a un mal ús del comentari de text i també al moment de l'examen. Així, tractarem d'aprofitar aquesta seqüència per tal de treballar la pràctica de l'escriptura dintre d'un entorn creatiu. Com hem assenyalat ja en diverses atencions, estudiar literatura fent literatura.

Per altra banda, aquesta seqüència didàctica s'hi durà a terme dintre de l'assignatura de *Lengua castellana y literatura* durant deu sessions repartides al llarg del segon trimestre del curs escolar. Aquesta seqüència didàctica doncs només abasteix el procés d'adaptació al format del guió audiovisual del relat escollit pels discents de l'antologia de relats de terror que esdevé l'eix central d'aquest projecte i donat que està inclosa dintre de l'àrea de *Lengua castellana y literatura*, els materials tant del docent com dels alumnes estaran redactats en castellà. Com hem dit abans, el nostre projecte és interdisciplinari i hem de respectar les diferents àrees curriculars a les que s'emmarca. A més, des de la nostra perspectiva, aquesta seqüència té especial importància ja que com indica Sarkaya (2013) un bon guió es troba al darrere d'un bon relat digital.

Per tant, el principal objectiu d'aquesta seqüència didàctica és la formació d'escriptors i escriptores competents a través de l'aprenentatge de les tècniques

d'escriptura pròpies del guió audiovisual. No obstant això, no deixem de costat l'assoliment d'altres objectius secundaris com és l'ús de diverses ferramentes TIC (processadors de text, programes per a elaborar presentacions) així com desenvolupar les tècniques adequades per a la preparació i expressió de discursos orals planificats. A més, tampoc oblidem com a objectiu, el desenvolupament per part dels estudiants d'una mirada crítica cap a la indústria cultural a través del coneixement, en la mesura del possible, de la seva estructura i dinàmiques de producció (en aquest cas, l'organització dels equips d'escriptura de guió).

Així doncs, remarquem que el fet de centrar-nos al guió audiovisual com a gènere discursiu i literari no lleva que no fiquem la nostra atenció en un dels objectius ulteriors com és la formació d'escriptors competents conscients del seu propi procés d'aprenentatge del procés de composició de textos escrits. Dit amb altres paraules, aquesta seqüència fomenta que els discentos puguin aprendre a escriure guions audiovisuals al mateix temps que reforcem la pràctica de l'escriptura en general i del procés de composició en particular.

Ara bé, arribats a aquest punt creiem adient preguntar-nos què entenem per un escriptor competent. Com assenyalen Cassany, Luna i Sanz (1994, pp. 262-263), un escriptor competent ha de:

- Ser bon lector, doncs la lectura és el principal mitjà d'adquisició del codi escrit. Remarquem ací la importància de continuar amb algunes pràctiques començades a la seqüència didàctica anterior.
- Prendre consciència de l'audiència (lectors).
- Planificar el text.
- Rellegir els fragments escrits.
- Revisar el text.
- Tenir un procés d'escriptura recursiu, és a dir, cíclic i flexible.
- Emprar estratègies de recolzament.

Així doncs, la metodologia escollida per a dur a terme aquesta seqüència didàctica és la del taller d'escriptora –com ho hem explicat prèviament- perquè creiem que és la més adequada per tal d'ensenyar amb èxit a escriure un guió audiovisual. Amb tot, com hem dit en l'apartat de metodologia d'aquest treball, l'ús de la metodologia del taller no exclou altres metodologies didàctiques. Per altre costat, creiem que seria convenient que



abans de començar les sessions del taller d'escriptura s'expliqués als alumnes el guió audiovisual, centrant-se, per exemple, al guió cinematogràfic i les seves característiques. En aquest punt assenyalem la dificultat per al docent de tenir que explicar quelcom que es situa fora del DCB, i freqüentment (com hem vist en aquest treball) fora dels llibres de text.

La nostra seqüència didàctica consta d'onze sessions les quals hem dividit, a la seva vegada, en diverses fases. Les primeres dues sessions, les dedicarem a la creació dels espais i els ambients basats als textos de les obres escollides pels discents. Les següents dues, les dedicarem a la creació de personatges (descripció física i psicològica, ambdues breus), així com a exercicis de creació de diàlegs. Les sessions cinc i sis serviran per a la confecció del primer esborrany del guió del relat digital i les darreres sessions les emparam en la revisió del text i avaluació del guió.

Pel que fa a la distribució dels alumnes, hem de dir que optem per que els estudiants treballen en grups i estiguin asseguts de manera que tots els membres del grup s'hi puguin veure les cares, fomentant així una relació menys tensa i estressant entre ells (Cury, 2006). A més a més, al tractar-se d'un taller de guió, considerem positiu el fet que al final de cada sessió s'hi faci una posada en comú dels exercicis fets pels diferents grups així com una valoració constructiva per la resta de companys (com ja hem mencionat prèviament, és part de la natura del guió audiovisual que altres persones –el productor, el director, etc.- llegeixin el guió, hi facin correccions i reescriuin parts del guió un cop la tasca del guionista ha acabat [López Izquierdo, 2009]).

En el nostre cas, hem optat també per donar-li al treball un caire de cinema d'autor o de producció televisiva dels darrers anys, doncs els mateixos autors del guió hi posaran veu a les històries que hagen escrit, així com també s'encarregaran de la resta dels processos de producció inherents a tota obra audiovisual. Dit en altres paraules, no optem per afavorir un caràcter industrial dels relats digitals i afavorim la llibertat creativa dels discents.

Per altra banda, creiem adequat remarcar que durant el desenvolupament de la seqüència –d'igual manera que ocorre amb les altres dues seqüències- és imprescindible que els discents porten sempre el seu portafolis, doncs tot el material produït s'haurà de guardar a la carpeta per a la seva posterior avaluació.

### 12.2.1 El taller d'escriptura.

Per a treballar a classe el procés de creació del guió del *digital storytelling*, considerem que la millor manera de fer-ho es mitjançant la pràctica del taller –i, en aquest cas, del taller d'escriptura de guió. Escollim aquesta pràctica perquè «el modelo es el creador, pero no en sí mismo, ni siquiera en su labor, sino en su obra. Hace de los muchachos aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos... Leen para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para criticar o enjuiciar» (Sánchez Enciso i Rincón, 1985, p. 53). A més, al nostre projecte, és un procés d'escriptura orientat cap al lector (o espectador) (Flower, en Björk i Blomstad, 2000, p. 31), connectat amb la societat (Milan, 2011) i oferint un motiu per a escriure i una situació real d'aprenentatge (Colomer, Ribes i Utset, 2003) que permeta als estudiants «comprometerse en la realización de una tarea completa, compleja y significativa» (Fernández March, 2010, p. 16). Tenim en compte també que partint de les produccions textuais dels alumnes es pot partir cap a altres obres a través dels camins de la intertextualitat (Delmiro, 2002).

S'ha de tenir present que, com hem vist al marc teòric, el taller d'escriptura és una de les formes d'organització més freqüents als equips de guió de la indústria audiovisual. D'aquesta manera, creiem que al conèixer com s'hi treballa dintre de les empreses culturals, els discents poden formar-se una opinió més crítica respecte als diversos productes culturals que consumeixen.

Així doncs, per taller d'escriptura entenem un espai del que participa un grup de persones, sota la conducció d'un coordinador (en aquest cas el professor o professora) – que «orienta, ayuda, organiza el desarrollo del trabajo» (Sánchez Enciso i Rincón, 1985, p. 75) i que monitoritza l'escriptura i a l'escriptor (Björk i Blomstand, 2000)- durant un temps fixat de bestreta, que afavoreix el treball en grup, que examina el treball de tots els seus membres i que, el més fonamental, s'analitzen i s'entrenen estratègies i tècniques d'escriptura (Kohan, 2004). Com assenyalen Cassany, Luna i Sanz (1994, p. 283) «la idea básica del taller es buscar un tiempo (una clase de una o dos horas), un espacio (el aula), y un tema (...) para que los alumnos desarrollen un texto escrito y para que el maestro les ayude realmente a hacerlo». A més, que els discents experimenten amb la comunicació literària des del punt de vista de l'autor doncs dintre d'aquesta metodologia «el alumnado se convierte en el auténtico protagonista de esas acciones; los talleres están diseñados para que sea la persona que aprende la que se maneje con las distintas estructuras y contenidos lingüísticos y literarios (López Valero i Encabo Martínez, 2002, p. 103).

Dintre d'aquesta metodologia de taller, el professor o professora ha de guiar als alumnes en el seu procés de creació formulant-los preguntes, treballant amb temes que interessin als aprenents i deixant-los llibertat creativa per a equivocar-se (Kohan, 2004, p. 154). És a dir, «el maestro deja de ser la autoridad que dice lo que hay que hacer y si se ha hecho bien o mal, para pasar a ser un *asistente* y un *asesor* de los alumnos-redactores en todo momento»<sup>167</sup> (Cassany, Luna i Sanz, 1994, p. 284). Les dos idees generals doncs sobre el paper del docent al taller –i que creiem que són extensibles a tot el projecte- són, segons la mateixa autora (Kohan, 2004, p. 155)

- Orientar la marxa del grup com a tal i el progrés de treball de cadascun en especial. Assegura l'ordre, suprimeix obstacles i aclareix malentesos.
- Propulsar les millors condicions externes i internes per a la creació i la producció.

A més a més, entenem que el docent ha d'oferir sempre als discents bones correccions dels seus escrits. I ací creiem adequat realitzar una xicoteta matisació, doncs quan parlem de correccions no pensem mai que hi haja d'anar lligat per necessitat el concepte de qualificació. Com proposen Cassany, Sanz i Luna (1994), les correccions han d'ajudar a millorar la pràctica dels alumnes i sempre tractant de fer-los partícips d'aquest procés.

Altrament, com hem apuntat adés, entenem que la pràctica de l'escriptura ha d'anar lligada a la de la lectura. Fent-nos ressò de les paraules de David Lodge (1997, p. 191), creiem que «it is from reading that you acquire basic knowledge of the structural and rhetorical devices that belong to a particular genre or form of writing» i per tant, no té cap sentit oferir un taller d'escriptura desconnectat dels altres sabers corresponents a la llengua i la literatura (Moreno, 2014). Per això, partint de la proposta de García del Toro (2004) serà freqüent a la nostra proposta didàctica trobar diferents lectures de textos a les diferents sessions que hi proposem.

Per altra banda, el fet de que al final de cada sessió –durant el procés de revisió del text- els alumnes entre ells s'hi corregeixin els textos –duent a terme una interpretació compartida «basada en la interacció de la lectura individual i la interpretació i comentari públic» (Ballester, 2007, p. 97)-, contribueix, entre altres coses, a que els alumnes tinguin una major consciència dels tipus de text, de les

---

<sup>167</sup> Les paraules en cursiva pertanyen als autors.

necessitats del lector, un millor coneixement de l'ús de la llengua i, a més a més, un millor ambient de classe i així com satisfacció personal al compartir les seves idees (Björk i Blomstad, 2000, p. 46).

Ara bé, no obviem el fet que per a que els aprenents puguin realitzar una bona crítica de les produccions dels seus companys han d'estar formats en la crítica literària, però, no obstant, esperem resoldre aquesta qüestió amb la pràctica del comentari de text durant el trimestre anterior a la realització del taller d'escriptura.

Encara més, hem de tenir en consideració que el guió audiovisual, és un instrument ideal per tal de treballar la revisió i la correcció del text –tant pel seu autor, com per altres persones- doncs és part de la seva natura intrínseca ja que «el guion es una realidad ilusoria, inacabada, lanzada al mundo antes de tiempo» (López Izquierdo, 2009, p. 26) que forma part, com continua el mateix autor «de un proceso continuo de reescritura» (López Izquierdo, 2009, p. 26) que és la producció fílmica.

A la fi d'aquesta seqüència els alumnes presenten els seus treballs a la resta de la classe, i, de ser possible, també a professionals del món audiovisual de l'entorn proper dels estudiants (treballadors de la televisió local, per exemple) doncs no oblidem que és important establir sinergies i col·laborar amb els mitjans de comunicació local per tal de treure'n profit de les seues experiències (Ambrós i Breu, 2011). Com a tècnica de presentació emprarem el *pitching* ja que és la manera més freqüent en la que es presenten els diversos projectes als estudis nord-americans. D'acord amb De Rosendo i Gatell (2014, p. 239) «pitch es la palabra que se usa en el mercado audiovisual americano para referirse al actor de presentar o 'vender' una idea a un posible comprador<sup>168</sup>». A més a més, aquesta venda o presentació ha de produir-se en un temps curt de temps, i això ens ajudarà a oferir als discentos una situació de comunicació ben pautaada i amb uns paràmetres definits.

### **12.2.2. Materials per al personal docent.**

Indicaciones para el docente<sup>169</sup>.

En primer lugar, no hay que perder de vista que el taller de guión es un paso previo a la producción del *digital storytelling* y que no es un fin en sí mismo. Al acabar el taller los alumnos deben haber aprendido y comprendido los pasos del proceso de escritura y los

---

<sup>168</sup> Les paraules entre cometes pertanyen als autors.

<sup>169</sup> Com ja hem dit adés, com que aquesta part del projecte es durà a terme des de l'àrea de *Lengua castellana y literatura* hem considerat adequat elaborar aquests materials en castellà.

conceptos básicos del lenguaje audiovisual así como de la escritura del guión audiovisual de ficción, pero siempre con la perspectiva de su propio relato digital, es decir, hay que recordarles que lo que están aprendiendo les va a servir para realizar un trabajo concreto que después pueden aplicar a su realidad cotidiana y que el taller es una fase más del proyecto que están realizando durante todo el curso. Recomendamos la programación del taller de guión en el segundo trimestre, después de haber explicado los conceptos básicos de la escritura para el audiovisual así como después de haber trabajado y evaluado todos los textos de la antología.

El papel del profesor durante el taller –al igual que durante el todo el proyecto– es el de un guía en el aprendizaje de los alumnos. No recomendamos hacer demasiado hincapié en conocimientos de narrativa audiovisual por parte del profesor así como tampoco recomendamos poner demasiado énfasis en la teoría cinematográfica. De lo que se trata el taller es de fomentar la creatividad en el alumnado y que adquieran, por una parte, los hábitos correctos de escritura –ya explicados en el apartado relativo al taller de este trabajo– así como de los hábitos inherentes a preparar una comunicación oral (no hay que olvidar que el *storytelling* es una forma de relato oral).

Dado que estamos en un taller, los alumnos se tienen que sentar por grupos –recomendamos siempre los mismos ya que son esos grupos los que van a hacer el relato digital, si bien, se pueden cambiar los grupos en alguna sesión o en alguna actividad concreta si el profesor lo estima oportuno–, de manera que todos los miembros del grupo se puedan ver las caras y así facilitar una mayor fluidez en la comunicación interna de los grupos. Para la confección de dichos grupos, recomendamos formarlos según el nivel de los alumnos, de manera que los alumnos con más nivel o con un mejor nivel de escritura compensen a otros alumnos con un nivel más bajo para fomentar las relaciones de aprendizaje entre iguales.

Respecto a la programación del taller, hay que tener en cuenta que los alumnos pueden llevar mucho trabajo para casa, por tanto, es conveniente planificar una sesión por semana o una sesión cada quince días. También recomendamos adaptar la planificación y sus sesiones al contexto educativo determinado de cada grupo.

La evaluación de las actividades se hace con la rúbrica al final de todas las sesiones del taller. Recomendamos hacer referencia al guión y a los trabajos incluidos en el portafolios en la evaluación final del proyecto. Los materiales didácticos necesarios para el taller se detallan en cada sesión.

Por último, creemos conveniente aclarar que para favorecer la motivación de los discentes hemos optado por utilizar, en el dossier del alumno, una tipografía que imite el tipo de letra propio de las máquinas de escribir tradicionales. Debido a dicha elección tipográfica (el tipo de letra seleccionado no admite la itálica), se observará un cambio en la forma en la que citamos los libros y películas, pasando de utilizar la letra en cursiva en los títulos al entrecorillado.

### 12.2.2.1 Desenvolupament de les sessions.

#### PRIMERA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Explicar el taller de guión (concepto de taller, finalidad) y trabajar la capacidad de síntesis.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.19, 2.20, 2.21, 2.22, 2.24. <u>Bloque 3:</u> 3.10, 3.16. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CLL	Aprender a crear personajes para una narración literaria. Sintetizar textos literarios y elaborar resúmenes. Trabajar la estructura narrativa del relato escogido. Conocer el guión audiovisual como género literario. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	30 minutos para la actividad de iniciación. 15 minutos para la actividad 1. 10 minutos para la actividad 2.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), modelos de guión (uno por grupo), póster de la plantilla de guión.
		CEC	Apreciar la literatura como forma de arte. Apreciar la narrativa audiovisual como forma de arte.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

Se inicia la clase distribuyendo a los alumnos sentados por grupos de la manera que ya hemos explicado anteriormente. A continuación, se debe explicar qué es el taller de guión y para qué se realiza. Es imprescindible remarcar que el taller es un paso previo para la realización del relato digital y si no trabajan en el taller van a llevar más carga de trabajo para casa así como el resultado del relato digital será más pobre.

Como actividad de iniciación planteamos que los alumnos, siempre guiados por el profesor, lleven a cabo un pequeño debate en el que se discutan conceptos ligados a la lectura. El principal motivo de este debate es si la lectura sólo se limita al papel o puede ampliarse hacia otros soportes. De esta manera, conseguimos que los discentes movilicen los conceptos previos que hayan aprendido durante el resto del curso y empiecen a involucrarse en la creación de obras narrativas en formato audiovisual.

A continuación, recordamos lo explicado en clase sobre el guión literario audiovisual y repartimos ejemplos de guiones de películas para que los alumnos tengan

alguna referencia<sup>170</sup>. Después escribimos en la pizarra la plantilla del guión que van a seguir en el proceso de escritura y por qué se usa esta plantilla en la escritura del guión literario –porque permite un trabajo más ágil al tener más espacio para poder hacer anotaciones-. Sería conveniente pegar en clase el póster con la plantilla para que estuviera presente en todo momento y además que la copiaran en sus libretas o carpetas para poder trabajar cuando no estén en clase.

La primera actividad consiste en primer lugar, en escoger uno de los relatos de la antología -sino lo han hecho ya- y establecer sus partes (introducción, nudo y desenlace), el clímax narrativo, el conflicto que mueve la narración, y el tipo de relato que es (de personajes, de ambiente, de acción) –esta actividad los alumnos la habrán hecho, también, durante la fase de comentario. A continuación, en segundo lugar, los alumnos deben elaborar un breve resumen del relato de no más de una página (sinopsis) y, después, sintetizarlo en una línea (*storyline*).

---

<sup>170</sup> Recomendamos que estos guiones se compren y no se bajen de Internet, de otra manera, sería posible que estuviésemos transmitiendo, en el currículum oculto, unos valores a los estudiantes que no son deseables. Al final de este dossier se incluye una pequeña lista de páginas web y de librerías especializadas donde poder adquirir de manera legal estos materiales.



## SEGUNDA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Aprender a escribir breves descripciones de espacios y lugares.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.19, 1.20, 1.21. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.2, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Escribir descripciones de espacios y lugares e integrarlas en una narración. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	5 minutos para la actividad introductoria. 5 minutos para la lectura en voz alta del fragmento de Lovecraft o el de Bécquer. 30 minutos para la actividad 1. 20 minutos para la actividad de ampliación.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), una pizarra digital, fragmento del relato de H.P. Lovecraft <i>La sombra sobre Innsmouth</i> , fragmento del relato de Gustavo Adolfo Bécquer <i>La cruz del diablo</i> y un DVD de la película <i>Dagón, La secta del mar</i> (Stuart Gordon, 2001).
		CEC	Crear con palabras espacios que serán representados en el relato digital.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

Para empezar, es bueno recordar algunos conceptos dados en la clase anterior, así como recordar lo que es una descripción literaria –que habremos explicado previamente durante el curso. Para ello activar los conceptos previos hemos preparado una actividad introductoria en la que los alumnos deben, de manera colectiva, nombrar cinco adjetivos a una serie de sustantivos. El profesor anotará los adjetivos que indiquen los alumnos en la pizarra.

Recordaremos también, qué características tiene la descripción en el guión literario (fundamentalmente, que es mucho más breve que la descripción literaria en una novela) y recordemos que es así porque lo que escribimos luego se va a ver en una pantalla y porque hay mucha más gente que interviene en la producción de una obra audiovisual –especialmente el director y el director de fotografía- que pueden imaginar un lugar diferente al que nosotros, como guionistas, tenemos en mente). Para hacer la explicación más clara, recomendamos escribir en la pizarra las diferencias entre un modelo de descripción y el otro y que sean los alumnos los que digan las diferencias, haciendo una lluvia de ideas.

A continuación, se realizaremos la lectura en voz alta y por turnos –explicando previamente y de manera breve, algunos detalles sobre Lovecraft y el tiempo en el que

vivió- del siguiente fragmento literario correspondiente con la descripción que hace Lovecraft del pueblo de Innsmouth en el relato *La sombra sobre Innsmouth*:

*Era un núcleo urbano muy extenso, de casas apretadas, pero carente de vida. Apenas si salía un hilo de humo de toda la maraña de chimeneas. Tres elevados campanarios descollaban rígidos y leprosos contra el azul de la mar. A uno de ellos se le había desmoronado el chapitel. Los otros mostraban los negros agujeros donde antaño estuvieran las esferas de los relojes. La inmensa marea de techumbres inclinadas y buhardillas puntiagudas formaban un paisaje desolador. A medida que avanzábamos carretera abajo, descubrí que muchos de los tejados estaban totalmente hundidos. Había algunas casas grandes de estilo georgiano, con tejados de cuatro aguas, cúpulas y galerías acristaladas. La mayoría de ellas estaban lejos de la mar, y una o dos vi que todavía se conservaban en buen estado. En el espacio que había entre unas y otras, se veía la línea herrumbrosa del ferrocarril abandonado, invadida de yerba, bordeada por los postes del telégrafo sin cables ya, y las huellas borrosas de los viejos caminos de carro que iban a Rowley y a Ipswich.*

*H.P. Lovecraft*

*La sombra sobre Innsmouth*

*Los mitos de Cthulhu*

Después de la lectura del fragmento, la actividad 1, dividida en dos partes, consiste en adaptar este fragmento a lenguaje cinematográfico. Para la correcta realización de la actividad hay que decirles a los alumnos que el narrador del relato viaja en autobús hacia Innsmouth. En la segunda parte, los alumnos deben marcar todas las descripciones que hay en el relato, seleccionar una, y repetir el proceso.

El fragmento de Lovecraft debería quedar, más o menos, de la siguiente manera (aunque remarcamos que el proceso de adaptación siempre es una visión personal de los autores cinematográficos):

**Escena 1. Ext. Día.**

Fundido.

Un viejo y oxidado autobús viaja hacia el pueblo de Inssmouth.

Corte a: Escena 2.

**Escena 2. . Interior autobús. Día.**

El VIAJERO, desde el autobús, divisa el pueblo de Innsmouth. Es un pueblo desierto y en estado ruinoso. Se ven tres campanarios, a uno le falta el chapitel. Ninguno de los tres conserva el reloj.

Corte a: Escena 3.

**Escena 3. Interior autobús. Día.**

Plano corto del VIAJERO mirando por la ventana del bus.

Corte a: Escena 4.

**Escena 4. Exterior. Día.**

El autobús viaja por la carretera acercándose a Innsmouth.

Corte a: Escena 5.

**Escena 5. Interior autobús. Día.**

Ya más cerca, el VIAJERO observa los edificios con más detalle así como el ferrocarril abandonado. Caminos sin uso se ven cerca de la carretera.

Fundido a negro.

Finalmente, se hace una puesta en común de las hechas en el aula. Los alumnos tienen que tomar nota obligatoriamente de las correcciones y sugerencias hechas por sus compañeros. A continuación, tienen que guardar sus ejercicios en su carpeta (durante la evaluación, hay que tener en cuenta si han aplicado o no las correcciones sugeridas, es decir, si han reescrito su guión).

La otra opción –complementaria- que plateamos es la lectura, también por turnos, del fragmento de texto de *La cruz del Diablo* de Gustavo Adolfo Bécquer y su posterior adaptación al lenguaje audiovisual.

*Bellver es una pequeña población situada a la falda de una colina, por detrás de la cual se ven elevarse, como las gradas de un colosal anfiteatro de granito, las empinadas y nebulosas crestas de los Pirineos. Los blancos caseríos que la rodean, salpicados aquí y allá sobre una ondulante sábana de verdura, parecen a lo lejos un bando de palomas que han abatido su vuelo para apagar su sed en las aguas de la ribera. Una pelada roca, a cuyos pies tuercen éstas su curso y sobre cuya cima se notan aún remotos vestigios de construcción, señala la antigua línea divisoria entre el condado de Urgel y el más importante de sus feudos.*

*A la derecha del tortuoso sendero que conduce a este punto, remontando la corriente del río y siguiendo sus curvas y frondosas márgenes, se encuentra una cruz. El asta y los brazos son de hierro; la redonda base en que se apoya, de mármol, y la escalinata que a ella conduce, de oscuros y mal unidos fragmentos de sillería. La destructora acción de lo años, que ha cubierto de orín el metal, ha roto y carcomido la piedra de este monumento, entre cuyas hendiduras crecen algunas plantas trepadoras que suben enredándose hasta coronarlo, mientras una vieja y corpulenta encina la sirve de dosel.*

Actividad de ampliación

Para acabar la clase, proponemos el visionado de la secuencia correspondiente a la descripción de Lovecraft en la película *Dagón, La secta del mar* (Stuart Gordon, 2001) (minutos 14:52 – 17:30) ya que esta es una película basada en este relato. Después del visionado de la secuencia recomendamos hacer una breve sesión de cine-fórum o comentario en voz alta del texto fílmico -de no más de 10 minutos- para comprobar si lo que han visto se ajusta al fragmento descrito por Lovecraft. La principal cuestión que debe ocupar el cine-fórum son las similitudes y diferencias entre el texto escrito y el texto audiovisual centrándonos solamente en el espacio físico creado por Lovecraft y el visualizado en la pantalla.

Al tratarse de una actividad de ampliación ésta debe de contemplarse como un complemento a las actividades anteriores. Recomendamos llevarla a cabo solo si se dispone del tiempo necesario.

## TERCERA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Aprender a realizar breves descripciones de lugares y relacionar conceptos propios de la producción audiovisual con el texto escrito que han creado los alumnos.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.25. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Escribir descripciones de espacios a partir de textos audiovisuales. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	15 minutos para la actividad introductoria. 25 minutos para la actividad 1. 20 minutos para la actividad 2.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), una pizarra digital, DVD de la película <i>Pesadilla antes de Navidad</i> (Henry Selick, 1993).
		CEC	Relacionar la narración audiovisual y la literatura tradicional.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

En la fase de activación es recomendable repasar los conceptos dados en la sesión anterior y hacer una lectura de los fragmentos corregidos por los alumnos. Para ello, proponemos retomar las listas de palabras de la sesión anterior y escribir, de manera colectiva un breve relato con dichas palabras. Recomendamos dotar de una gran agilidad a esta actividad introductoria para que los alumnos experimenten con la rutina de trabajo de la industria cinematográfica y televisiva.

La actividad 1 de la sesión consiste en relacionar cada escena que han escrito a partir del relato de Lovecraft con un tipo de plano (hay que recordar a los alumnos que la relación plano – escena se encuentra en el guión técnico y no en el literario, pero en esta actividad lo pueden escribir en los márgenes del guión, tal y como haría un director de fotografía). Después, tienen que hacer el mismo proceso con el guión que están haciendo con el relato de la antología que han elegido. Por ejemplo, el fragmento de Lovecraft puede quedar así:

### **Escena 1. Ext. Día.**

Fundido.

Gran Plano General.

Un viejo y oxidado autobús viaja hacia el pueblo de Innsmouth.

Corte a: Escena 2.

### **Escena 2. Interior autobús. Día.**

Primerísimo primer plano VIAJERO, luego, Plano General de Innsmouth.

El VIAJERO, desde el autobús, divisa el pueblo de Innsmouth. Es un pueblo desierto y en estado ruinoso. Se ven tres campanarios, a uno le falta el chapitel. Ninguno de los tres conserva el reloj.

Corte a: Escena 3.

### **Escena 3. Interior autobús. Día.**

Primerísimo Primer Plano del VIAJERO (también se puede hacer un plano del autobús desde dentro, desde atrás hacia delante).

El VIAJERO sigue mirando por la ventana del bus.

Corte a: Escena 4.

### **Escena 4. Exterior. Día.**

Plano General

El autobús viaja por la carretera acercándose a Innsmouth.

Corte a: Escena 5.

### **Escena 5. Interior autobús. Día.**

Plano corto del reflejo de la cara del VIAJERO y después planos de los edificios por corte.

Ya más cerca, el VIAJERO observa los edificios con más detalle así como el ferrocarril abandonado. Caminos sin uso se ven cerca de la carretera.

Fundido a negro.

La actividad 2, consiste en, a partir del visionado de la secuencia inicial de la película *Pesadilla antes de navidad* (Henry Selick, 1993) los alumnos, por grupos, tienen que hacer una descripción de 15 líneas de la ciudad de Halloween. Una vez realizadas las descripciones se deben intercambiar con otro grupo, (por ejemplo, pasar la descripción al grupo de la derecha).

La segunda parte de la actividad 2 consiste en leer la descripción de otro grupo y transformarla en lenguaje cinematográfico (tal y como se hizo en la sesión anterior). Después, al igual que se hizo en la primera sesión se debe leer en voz alta el trabajo realizado. Al final de la sesión, cada grupo tiene que guardar su texto inicial así como el fragmento de guión producido a partir del texto de otro grupo.

Si sobra tiempo, es conveniente dejar que el grupo trabaje en la adaptación de las descripciones del relato que ha escogido.



## CUARTA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Comprender las características de los personajes. Creación de personajes basados en los personajes del relato elegido.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.25. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Crear personajes basados en otros personajes de una ficción ya existente. Trabajar la descripción física de una persona. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	5 minutos para la actividad introductoria y activar los conocimientos previos. 10 minutos para la lectura en voz alta del fragmento literario de Wilkie Collins y la posterior lluvia de ideas. 20 minutos para la actividad 1. 25 minutos para la actividad 2.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), una pizarra digital, fragmento del relato de Willkie Collins <i>El pastor anglicano</i> . Ordenadores (opcional).
		CEC	Describir personajes que intervengan en el relato digital.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		
		CD	Búsqueda de imágenes en Internet.		

Al comienzo de la sesión es importante recordar brevemente los conceptos que se hayan explicado durante el curso sobre los personajes literarios, así como remarcar que a los personajes de las narraciones audiovisuales se los conoce fundamentalmente por sus acciones, pero dichas acciones han de estar bien motivadas. Seguidamente, como ejercicio de activación, recomendamos la lectura por turnos del siguiente fragmento literario:

*Un hombre acostumbrado a elegir con cuidado su cigarro puro tiene una ventaja sobre otro que no preste la debida atención: siempre se fumará el mejor cigarro que quede en la pitillera, aunque sea el último. Estaba distraído en la elección de mi cigarro cuando oí unas palabras, detrás de mí, pronunciadas por una mujer con acento extranjero.*

*-Déjeme pasar, señor. No tengo nada que hablar con usted.*

*Me volví y vi a una damita, una mujer menuda vestida con sencillez y buen gusto que, tan enfurecida como asustada, se dirigía con rapidez a la zona más concurrida del*

parque. Un hombre (del que sus modales, reflejaban el vino que había bebido a lo largo de la tarde) la seguía y, la insultaba, descortésmente, con palabras y gestos. Ella era joven y hermosa, y me lanzo una mirada de ruego al pasar por mi lado, imposible de resistir para un hombre –o quizá debería decir: para un joven.

Wilkie Collins,  
*La confesión del pastor anglicano.*

Después de la lectura del relato, proponemos que mediante una lluvia de ideas se escriban en la pizarra las características físicas y psicológicas de los personajes que intervienen en el fragmento (no obstante, también hemos dejado un espacio para que los alumnos completen esta actividad en el dossier del alumno). A continuación, continuando con la lluvia de ideas –pero es importante separar lo que se dice en el relato de lo que aportamos nosotros como autores de la adaptación-, apuntar en la pizarra, brevemente, los posibles pasados de los personajes que intervienen así como sus características sociales.

La primera actividad consiste en seleccionar uno de los personajes que interviene en el relato que han escogido para hacer el *storytelling* y buscar y leer la descripción que haya hecho el autor (si la hay). Una vez leída, los alumnos tienen que anotar las características más importantes de dicho personaje (por ejemplo, si cojea, si tiene un lunar en la cara, si es alto o bajo, etc.). Si en el relato no hubiera descripción o esta fuera poco profunda, los estudiantes deben ampliarla.

La segunda actividad consiste, en primer lugar, en asignarle a dicho personaje unas determinadas características psicológicas y sociológicas –bien sacadas del propio relato, bien sean creadas por los alumnos- no muy numerosas. Una vez estén finalizadas las dos descripciones, los alumnos tienen que completar la ficha del personaje:

FOTO	Nombre: Apellidos: Año de nacimiento: País:	Altura: Peso: Color de pelo: Color de ojos: Rasgos llamativos: Comportamiento: Sociología:
------	--	--

Para completar el apartado reservado a la foto, contemplamos dos opciones: la primera consiste en que sean los propios alumnos los que imaginen y dibujen cómo sería el personaje. Para la segunda opción planteamos que los alumnos busquen, bien en su casa, bien en el aula de informática, una fotografía de algún personaje conocido que se asemeje al personaje.

A continuación, hay que intercambiar los personajes con otro grupo (por ejemplo, todos pasan el personaje al grupo de la izquierda) y crear una breve narración que no pertenezca al género de terror y que no tenga más de 15 líneas en la que dicho personaje se mueve según sus características psicológicas.

## QUINTA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias básicas		Temporización	Materiales didácticos
Reafirmar los conocimientos explicados en las sesiones anteriores.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.24, 1.25, 1.26.	CCLI	Integrar todos los elementos de la narración creados hasta esta sesión en el guión del relato digital. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	5 minutos para activar los conocimientos previos. 55 minutos para trabajar por grupos.	Portafolios con los relatos y actividades hechas por los alumnos, útiles de escritura, folios de papel.
	<u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41.	CEC	Apreciar, relacionar e integrar la literatura y la narrativa audiovisual.		
	<u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

En la fase de activación los alumnos, con la ayuda del profesor, deben hacer una recapitulación de los contenidos aprendidos hasta ahora. En esta sesión no hay actividades propiamente dichas, sino que se dejan libres para que los grupos, ayudados y asesorados por el profesor, trabajen sus relatos (trama, espacios, personajes, etc.) y empiecen a plasmar sus ideas en el guión. Es conveniente hacer hincapié en el proceso de leer y releer lo que han escrito y reescribir y corregir lo que esté mal y en que intercambien los relatos con sus compañeros para que les hagan una crítica constructiva.

## SEXTA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Aprender a redactar breves diálogos que reflejen las características psicológicas del personaje.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Aprender a escribir diálogos e integrarlos en una narración literaria. Escribir un texto que será después representado oralmente. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	5 minutos para realizar la actividad introductoria y activar los conocimientos previos (al final de este dossier se encuentran los diálogos que proponemos). 20 minutos para la actividad 1 (10 minutos para la lectura dramatizada del guión de <i>Plácido</i> de Rafael Azcona y Luís García Berlanga. 10 minutos para el visionado de la primera escena de la película). 35 minutos para la actividad 1.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), una pizarra digital, fragmentos de diálogos para leer en clase (localizados al final de este dossier), guión y DVD de la película <i>Plácido</i> (Luis García Berlanga, 1961).
		CEC	Relacionar las técnicas de escritura de diálogos con la posterior producción de una narración audiovisual.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

En la fase de activación se deben recordar los conceptos referentes a los personajes vistos en la sesión anterior y los conceptos redacción de diálogos explicados en clase. Como actividad de activación proponemos que el profesor seleccione a varios alumnos (tantos como sean necesarios) y lean, sin dramatizar, unas líneas de diálogo de películas conocidas (se encuentran al final de este dossier).

La actividad 1 consiste en realizar la lectura dramatizada de las páginas 1-5 del guión de la película *Plácido* (Luis García Berlanga, 1961) escrito por Rafael Azcona y a través de un breve comentario oral –es conveniente que anotar en la pizarra las ideas que digan los alumnos- extraer del texto a qué clase social pertenecen los personajes que intervienen en la escena y el lugar en el que están. Después, se proyecta la escena de la película para ver si lo que han dicho los alumnos corresponde con lo mostrado en la película.

La actividad 2 consiste en seleccionar un fragmento del relato en el que su personaje tenga un diálogo y escribirlo en la plantilla del guión (podría darse el caso de

que el diálogo fuera demasiado largo, o estuviera en estilo indirecto etc.). Para acabar, por turnos, cada grupo hace una lectura dramatizada del diálogo y se somete a valoración crítica por el resto de compañeros de clase.

## SÉPTIMA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Tipos de narrador, adaptar un texto cuyo narrador se sitúa en la primera persona a uno que utiliza en narrador omnisciente (más propio del lenguaje cinematográfico y del guión audiovisual).	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26.	CCLI	Relacionar las similitudes entre el papel del narrador en una novela y el papel del narrador en una película. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	20 minutos para realizar la actividad introductoria y activar los conocimientos previos.	Pizarra, útiles de escritura (lápiz, bolígrafos, papel, etc.), una pizarra digital, DVD de la película <i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> (Jean Pierre Jeunet, 2001).
	<u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41.	CEC	Establecer relaciones entre manifestaciones artísticas como son el cine y la novela.	5 minutos para el visionado de <i>Nosferatu el vampiro</i> . 15 minutos para el visionado de <i>Le fabuleux destin d'Amélie Poulain</i> .	
	<u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.	20 minutos para la actividad 1.	

En la fase de activación el profesor, mediante preguntas a los alumnos, debe recordar las características de cada tipo de narrador. Como ejercicio de activación, proponemos la lectura en voz alta del siguiente fragmento de *Frankenstein* de Mary Shelley y luego cambiarlo de narrador en primera persona a narrador omnisciente.

*Una siniestra noche del mes de noviembre pude, finalmente, ver realizados mis sueños. Agonizando hasta las últimas consecuencias, dispuse a mi alrededor los instrumentos necesarios para infundir vida en el ser inerte que reposaba a mis pies. El reloj marcaba la una de la madrugada, y la lluvia no cesaba, golpeaba con ritmo incesante los cristales de mi ventana. De pronto, y aunque la luz que me alumbraba era ya muy débil, pude observar cómo se abrían los ojos de aquella criatura. Respiró profundamente y sus miembros se agitaron de forma compulsiva.*

*Frankenstein,*

*Mary Shelley*

Después de leer el relato, proponemos el visionado de los 15 primeros minutos de la película *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean Pierre Jeunet, 2001) haciendo

hincapié en el papel del narrador (tanto narrando la historia como presentando los personajes). A continuación, llevaremos a cabo la actividad uno que consiste en elegir un fragmento del relato, cambiar la voz del narrador y después transformarlo en guión cinematográfico.



## OCTAVA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Integrar todos los elementos de la narración en el guión cinematográfico.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Aprender a narrar de forma coherente. Trabajar la escritura del guión audiovisual de ficción. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	10 minutos para realizar la actividad introductoria y activar los conocimientos previos. 50 minutos para la actividad 1.	Útiles de escritura, portafolio de los alumnos, pizarra, tiza.
		CEC	Apreciar el proceso de escritura de guión como parte de un proceso de creación artística y como obra de arte en sí mismo.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		

Durante la fase de activación los alumnos deben recapitular todo lo aprendido haciendo especial hincapié en el proceso de lectura. Para ello proponemos llevar a cabo una lluvia de ideas en las que el profesor anote en la pizarra las fases de dicho proceso que digan los alumnos. Recomendamos que sean los propios discentes los que digan y ordenen los pasos del proceso de composición de textos escritos.

A continuación, la actividad consiste en seleccionar un fragmento del relato, por ejemplo, el planteamiento, y adaptarlo al formato del guión cinematográfico. En el caso de que algún grupo alcance los objetivos de aprendizaje de esta sesión antes que el resto de sus compañeros, es conveniente que dediquen el tiempo de clase a trabajar en su relato digital.

## NOVENA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias básicas		Temporización	Materiales didácticos
Reafirmar los conocimientos explicados en las sesiones anteriores. Integrar todos los elementos de la narración en el guión audiovisual.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.23, 2.24, 2.25, 2.26, 2.27, 2.28, 2.29, 2.32, 2.33, 2.34, 2.35, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Integrar todos los elementos de la narración creados hasta esta sesión en el guión del relato digital. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	5 minutos para recordar todo lo aprendido hasta el momento y las tareas que quedan por hacer. 55 minutos para trabajar por grupos.	Portafolios con los relatos y actividades hechas por los alumnos, útiles de escritura, folios de papel. Ordenadores con herramientas de procesamiento de textos.
		CEC	Apreciar, relacionar e integrar la literatura y la narrativa audiovisual.		
		CSC	Estimular la cooperación y el trabajo en equipo.		
		CD	Aprender los usos básicos de los procesadores de textos. Buscar contenidos en Internet.		

Para ofrecer unas mejores posibilidades de trabajo, esta sesión se llevará a cabo en el aula de informática. En la fase de activación los alumnos, con la ayuda del profesor, deben hacer una recapitulación de los contenidos aprendidos hasta ahora. En esta sesión no hay actividades propiamente dichas, sino que se dejan libres para que los grupos, ayudados y asesorados por el profesor, trabajen sus relatos (trama, espacios, personajes, etc.) y empiecen a plasmar sus ideas en el guión. Es conveniente hacer hincapié en el proceso de leer y releer lo que han escrito y reescribir y corregir lo que esté mal y en que intercambien los relatos con sus compañeros para que les hagan una crítica constructiva. Además, se explicará a los alumnos conceptos relativos a la alfabetización digital como por ejemplo, aquellos conceptos propios del campo de los derechos de autor y de protección de la información.

## DÉCIMA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Integrar todos los elementos de la narración en el guión cinematográfico y preparar una comunicación oral.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.28, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Preparar una comunicación oral. Integrar todos los elementos de la narración en el guión audiovisual. Elaborar textos con una escritura correcta gramatical y ortográficamente.	10 minutos para realizar la actividad introductoria, activar los conocimientos previos y recordar a los alumnos qué era una comunicación oral y los pasos a seguir para planificarla. 10 minutos para explicar qué es el <i>pitching</i> . 30 minutos para explicar la preparación de la comunicación oral. 10 minutos para acabar trabajar en los guiones.	Útiles de escritura, portafolio de los alumnos. Ordenadores.
		CEC	Utilizar técnicas de composición artística como manera de comunicar ideas. Escribir para crear una obra derivada a partir del texto escrito.		
		CSC	Utilizar herramientas digitales como soporte para apoyar una comunicación oral.		
		CD	Aprender los usos básicos de los procesadores de textos. Buscar contenidos en Internet.		

Esta sesión se llevará a cabo en el aula de informática. Durante la primera parte de la sesión, los alumnos deben de planificar la comunicación oral que van a realizar en la siguiente sesión. Para llevar a cabo dicha comunicación, los alumnos, ayudados por el profesor, deben recordar las fases del proceso de comunicación oral (análisis de la situación comunicativa, planificación y textualización –anotar las ideas generales). Para activar los conocimientos previos hemos preparado una actividad introductoria en la que los alumnos deben contestar a unas preguntas breves que ponen el foco de atención en la situación comunicativa.

Dado que el tamaño del aula significa también una limitación espacial, proponemos que se permita a los alumnos salir al patio para ensayar sus exposiciones. Durante la segunda parte, los alumnos deben continuar trabajando con sus guiones.

## UNDÉCIMA SESIÓN

Indicaciones para el docente.

Objetivos de la sesión	Contenidos	Competencias clave		Temporización	Materiales didácticos
Comprensión lectora de un guión cinematográfico y realización de comunicaciones orales adecuadas al contexto o situación comunicativa.	<u>Bloque 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloque 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.7, 2.9, 2.12, 2.13, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.24, 2.25, 2.26, 2.32, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41. <u>Bloque 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Realizar una comunicación oral preparada previamente. Lectura de guiones de textos audiovisuales.	5 minutos para recordar qué es un <i>pitching</i> y cómo lo vamos a llevar a cabo. 2 Minutos para presentar a los profesionales que hayan acudido. 53 minutos para el <i>pitching</i> .	Útiles de escritura, pizarra, pizarra digital, plantillas de evaluación.
		CEC	Utilizar herramientas artísticas como apoyo en una comunicación oral. Apreciar el hecho artístico también como forma de negocio.		
		CSC	Utilizar herramientas digitales como soporte para apoyar una comunicación oral.		

Durante la primera parte de la sesión, los alumnos deben leer los guiones (al menos dos por grupo) escritos por sus compañeros y hacer anotaciones críticas. Durante la segunda parte, los alumnos deben realizar un *pitching* en el que –siempre y cuando sea posible contar con su colaboración- miembros de los medios de comunicación locales valoren y hagan una crítica constructiva de los trabajos de los alumnos y decidan cuáles llevaría a sus medios y cuáles no.

En caso de no ser posible esta colaboración, los propios alumnos pueden hacer el *pitching* de manera que un grupo de alumnos expone su guión frente a sus compañeros –poniendo énfasis en los puntos fuertes y en por qué deberían elegir su guión frente a los otros guiones. El resto de alumnos actúa como si fueran productores audiovisuales que van a comprar y a valorar un guión/proyecto cinematográfico. Para que la sesión sea más fluida, cada grupo tiene que tener un portavoz que sea el que haga la valoración crítica del trabajo de sus compañeros al final de las exposiciones. Para valorar el trabajo tanto como la exposición, los alumnos disponen de las siguientes plantillas:

### 12.2.2.2 Instrumentos de evaluación de la secuencia.

Rúbrica de valoración del guión:

Nº Grupo:	1	2	3	4	Puntos totales
<b>Trama</b>	Poco estructurada, partes poco definidas, ausencia de conflicto y de clímax narrativo.	Estructura un poco clara, no se identifica dónde está el clímax y el conflicto queda poco claro.	Estructura clara, se pueden identificar las partes de la narración ,el conflicto y el clímax.	Estructura narrativa muy clara, el conflicto está bien desarrollado, la narración tiene un clímax bien situado.	
<b>Espacios</b>	Descripciones demasiado largas en el guión literario o ausencia de estas. Uso impreciso de adjetivos. No hay atmosfera que envuelva la narración.	Poco uso de adjetivos, la descripción todavía es demasiado larga. No hay atmosfera que envuelva la narración.	Descripción breve y concisa de los lugares donde se crea la acción. Se puede imaginar de manera clara. Buen uso de adjetivos. Hay una atmosfera, pero no aporta nada al relato.	Descripción clara de los lugares. Facilita la imaginación. Buen uso de adjetivos. La atmosfera del relato provoca sensaciones como angustia, ansiedad, etc.	
<b>Personajes</b>	Poco definidos, ausencia de motivaciones y ausencia de rasgos psicológicos.	Poco definidos, motivaciones poco claras psicología poco definida.	Bien definidos, actúan según sus motivaciones y su psicología.	Muy bien definidos, se pueden saber sus motivaciones y su psicología por lo que dicen y hacen.	
<b>Narrador</b>	No esta presente.	Narra la historia de manera monótona. No despierta ningún interés.	Narra la historia con precisión. Despierta interés por la historia.	Es fácil seguir la historia, que está narrada de una manera clara.	

Plantilla de valoración de la exposición:

Nº Grupo	1	2	3	4	Puntos totales
	Explican su guión de manera poco clara. No despiertan ningún interés en el público. No se ajustan al tiempo establecido.	Explican su guión, pero hay aspectos que no quedan claros. No se ajustan al tiempo establecido. No convencen al público.	Explican su guión de una manera clara y concisa. Se ajustan al tiempo. Convencen al público, pero hay aspectos que quedan poco claros o son mejorables.	El guión queda explicado de una manera clara. Despiertan interés en el público y lo convencen de “comprar” su guión.	

Para finalizar la sesión, proponemos que los alumnos, por parejas, escriban una crítica, de una extensión no mayor de 15 líneas, de uno de los guiones presentados por el resto de grupos. Si no diese tiempo a escribir dicha crítica dentro del tiempo de clase, recomendamos que se mande como trabajo de casa.

### **Diálogos actividad introductoria de la sesión 06.**

#### **La guerra de las galaxias: Episodio V – El Imperio contraataca**

DARTH VADER

No hay escapatoria. No me obligues a destruirte.

LUKE todavía no te has dado cuenta de tu importancia.

Sólo has empezado a descubrir tu poder.

Únete a mí y yo completaré tu entrenamiento.

Combinando nuestras fuerzas podemos acabar

con esta beligerancia

y poner orden en la galaxia.<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

LUKE

¡Jamás me uniré a ti!<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

DARTH VADER

Si conocieras el poder del reverso tenebroso.

OBI-WAN no te dijo lo que le pasó a tu padre.<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

LUKE

Me dijo lo suficiente.

Me dijo que tú le mataste.<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

DARTH VADER

Yo soy tu padre.

Únete a mí y juntos gobernaremos la galaxia como padre e hijo.

## **TITANIC**

**JACK**

Sujétate a la barandilla. Mantén los ojos cerrados y no mires

**ROSE**

No los abro.

**JACK**

Ahora súbete a la barandilla. Sujétate.

No te sueltes y mantén los ojos cerrados. ¿Confías en mí?

**ROSE**

Confío en ti.

**JACK**

Eso es. Abre los ojos.

**ROSE**

Estoy volando. JACK.

## **LA HISTORIA INTERMINABLE**

**BASTIAN**

¿De qué trata ese libro?

**COREANDER**

¡Oh! Es un libro muy especial.

**BASTIAN**

Pero, ¿de qué trata?

COREANDER

Escucha, tus libros son inofensivos.  
Mientras los lees puedes convertirte en Tarzán o en Robinson Crusoe.

BASTIAN

¡Claro que sí! Por eso me gustan.

COREANDER

Sí, pero después de leerlos vuelves  
a ser niño otra vez.

BASTIAN

¿Qué quiere decir eso?

COREANDER

Escucha.  
¿No te has convertido nunca  
en el capitán Nemo atrapado dentro  
de tu propio submarino mientras  
te ataca un pulpo gigante?

BASTIAN

Sí.

COREANDER

¿Y no tenías miedo de no poder escapar?

BASTIAN

Pero si es sólo un cuento.

COREANDER

Justamente eso es a lo que me refiero. Los libros que tú lees  
son sólo cuentos.



BASTIAN

¿Y ese no?

COREANDER

No lo entenderías.

## **REGRESO AL FUTURO**

MARTY

¡Uh! Abrasa. ¡Por Dios DOC!

¡Has desintegrado a

EINSTEIN!.

DOC

Cálmate MARTY no he desintegrado nada.

La estructura molecular de EINSTEIN como la  
del coche está completamente intacta.

MARTY

¿Entonces dónde demonios están?

DOC

¡La pregunta adecuada es cuándo  
demonios están!

Verás, EINSTEIN se acaba de convertir  
en el primer viajero en el tiempo del mundo.

¡Lo he enviado al futuro!

Un minuto en el futuro para ser exacto.

Y precisamente a la una y veintiuno cero segundos  
los alcanzaremos a él y a la máquina del tiempo.

MARTY

Un momento. Un momento, DOC. Oye ¿me estás diciendo  
que has construido una maquina del tiempo  
con un Delorean?

DOC

Yo creo que si vas a construir  
una máquina del tiempo  
en un coche  
¿Por qué no hacerlo con clase?

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL TALLER (adaptada de Garrido González [Dir.], 2012, pp. 132-134 y de Frazel, 2010, p. 100)<sup>171</sup>.**

Indicadores	Niveles de desempeño				Total
	1	2	3	4	
Comprende las ideas esenciales de un texto narrativo.	Tiene muchas dificultades para comprender las ideas de un texto narrativo.	Tiene algunas dificultades para comprender las ideas de un texto narrativo	Comprende el sentido de un texto narrativo, pero tiene dificultad para expresarlo oralmente.	Comprende el sentido de un texto narrativo y lo expresa oralmente.	
Comprende y realiza los pasos del proceso de escritura.	No realiza la fase de preparación de la escritura ni tampoco relee, reescribe ni corrige el texto. No utiliza herramientas de apoyo.	Realiza una breve preparación del texto, no corrige el texto de manera autónoma. No utiliza herramientas de apoyo.	Prepara el texto antes de su escritura, lo relee, lo reescribe y corrige los errores pero no utiliza materiales de apoyo.	Prepara el texto antes de escribirlo, lee y relee el texto escrito para corregir los errores. Utiliza herramientas de apoyo.	
Muestra interés por la lectura.	No tiene demasiado interés por la lectura.	Lee en clase pero no fuera de ella.	Lee fuera de clase pero sin regularidad.	Le interesa leer de manera autónoma.	
Aplica a los propios escritos las normas gramaticales, léxicas y ortográficas.	Tiene dificultades para entender las normas gramaticales, léxicas y ortográficas.	Tiene dificultades para aplicar la mayoría de las normas gramaticales, léxicas y ortográficas	Aplica a los propios escritos las normas gramaticales, léxicas y ortográficas con algún error.	Aplica a los propios escritos las normas gramaticales, léxicas y ortográficas.	
Accede a la información en sus diferentes soportes y la analiza e interpreta con criterio.	Entiende de forma básica información procedente de algún soporte determinado (papel o digital).	Selecciona y analiza de forma básica la información obtenida en diversos soportes.	Emplea varias estrategias para seleccionar y comprender la información en sus diferentes soportes.	Utiliza varias estrategias para seleccionar, analizar, comparar e interpretar con criterio la información en sus diferentes soportes.	
Realiza responsablemente las funciones y tareas que le corresponden.	Le cuesta adquirir un compromiso con las tareas que se le asignan,	Es capaz de concentrarse en las tareas asignadas y llevarlas a cabo durante	Es constante y responsable en las tareas asignadas.	Trabaja de forma activa, eficaz, constante y responsable en las tareas que le corresponden.	

<sup>171</sup> Creemos conveniente explicar que consideramos que un nivel de desempeño esta alcanzado cuando se cumplen todos los requisitos especificados para cada nivel.

	trabaja únicamente bajo mucha presión.	cierto tiempo, después necesita la presión del grupo.			
Participa en las iniciativas que surjan del grupo, cooperando como parte de un proyecto común.	Se muestra pasivo y poco colaborador en los trabajos en grupo.	Coopera en los proyectos colaborativos de forma constante, siguiendo unas directrices marcadas y con la ayuda de los compañeros.	Coopera activamente en los proyectos colaborativos, trabajando de forma responsable para alcanzar un objetivo común.	Coopera activamente en los proyectos colaborativos trabajando de forma responsable y solidaria.	
Aplica sus conocimientos y su experiencia a una creación artística colectiva.	Tiene dificultades para escuchar a sus compañeros y le cuesta ser responsable en el trabajo con otros.	Es responsable en su trabajo pero le cuesta aceptar opiniones diferentes a la suya.	Escucha y respeta las opiniones de los compañeros y expresa sus ideas.	Respeta y valora las opiniones de sus compañeros y expresa sus ideas con libertad y corrección.	
Desarrollo del relato digital ( <i>digital storytelling</i> ).	Le cuesta expresar con claridad sobre qué trata el relato adaptada por su grupo.	Puede explicar de manera poco profunda el relato que su grupo está adaptando.	Puede explicar el relato que están adaptando pero necesita ayuda de sus compañeros.	Puede explicar el relato que están adaptando y desarrollarla sin dificultades.	
Cumplimiento del plazo de entrega del trabajo acordado.	No cumple con el plazo de entrega del trabajo acordado. No tiene planificación.	Cumple con el plazo de previsto pero necesita ayuda para planificarse y organizar sus ideas.	Cumple con el plazo de tiempo acordado pero necesita ayuda para organizar sus ideas	Maneja el plazo de entrega de manera eficaz y lo tiene en cuenta durante todo el proceso de escritura.	
Borrador del guión.	El borrador no está listo para empezar con la producción del relato digital.	Se puede empezar la producción del relato pero es necesaria otra revisión antes de comenzar.	El borrador está listo para empezar la producción a tiempo pero hay que subsanar pequeños errores.	El trabajo está completo y el estudiante ya puede empezar la fase de producción.	

### 12.2.2.3 Lectures i filmografia del taller.

#### Bibliografía utilizada en el taller

BÉCQUER, G.A. (2006). *Leyendas*. Barcelona: Edebé.

COLLINS, W. (2002). *El hotel de los horrores. La confesión del pastor anglicano*. Madrid: Ediciones Rueda, 2002.

LOVECRAFT, H.P. ET ALII (2013). *Los mitos de Cthulhu*. Madrid: Alianza Editorial.

SHELLEY, M. (2002). *Frankenstein*. Madrid: Ediciones Rueda.

VV.AA. (1998). *Antología. Los mejores relatos de terror*. Madrid: Alfaguara.

#### Bibliografía de ampliación

CHAMBERS, R.W.(2004). *El rey de amarillo*. Barcelona: Ediciones Abraxas.

CONAN DOYLE, A. (2003). *El sabueso de los Baskerville*. Madrid: Anaya.

GISBERT, J.M. (1997). *La mansión de los abismos*. Madrid: Espasa.

LOVECRAFT, H.P. (1979). *El caso de Charles Dexter Ward*. Madrid: Alianza Editorial.

LOVECRAFT, H.P. (2012). *La llamada de Cthulhu*. Barcelona: Alpha Decay.

LOVECRAFT, H.P. (2012). *En las montañas de la locura*. Madrid: Valdemar.

MEYRINK, G. (2004). *El Golem*. Barcelona: Abraxas.

POE, E.A. (2010a). *Cuentos vol. 1*. Madrid: Editorial.

POE, E.A. (2010b). *Cuentos vol. 2*. Madrid: Editorial.

SÁNCHEZ PIÑOL, A. (2005). *La pell freda*. Barcelona: La campana.

STOKER, B. (1998). *El entierro de las ratas y otros cuentos de horror*. Madrid: Valdemar.

STOKER, B. (2008). *Drácula*. Madrid: Espasa Libros.

Respecto a las librerías y páginas webs en las que se pueden conseguir guiones cinematográficos recomendamos la librería Ocho y medio de Madrid ([www.ochoymedio.com](http://www.ochoymedio.com)), Troa librerías ([www.troa.es](http://www.troa.es)), Casa del Libro y Librerías Picasso ([www.librerías-picasso.com](http://www.librerías-picasso.com)). Los guiones de Luis García Berlanga se pueden consultar en la página web del museo Berlanga Film Museum en la sección habilitada para sus guiones (<http://www.berlangafilmuseum.com/archivo/guiones/>).

### **Filmografía visionada en el taller**

GARCÍA BERLANGA, L. (DIRECCIÓN); MATAS, A. (PRODUCCIÓN); AZCONA, R., GARCÍA BERLANGA, L., COLINA, J.L., FONT, J.L. (GUIÓN); Y SEMPERE, F. (FOTOGRAFÍA). (1961). *Plácido* [film]. España: Jet Films.

GORDON, S. (DIRECCIÓN); FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, J. TORRENTE, M. Y YUZNA, B. (PRODUCCIÓN); PAOILI, D. (GUIÓN); Y SUÁREZ C. (FOTOGRAFÍA). (2001). *Dagón, la secta del mar* [film]. España: Fantastic Factory.

JEUNET, J.P. (DIRECCIÓN); DESCHAMPS, J.M. Y OSSARD, C. (PRODUCCIÓN); LAURANT, G., JEUNET J.P. (GUIÓN); Y DELBONNEL, B. (FOTOGRAFÍA) (2001). *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* [film]. Francia: Claudie Ossard-UGC.

MURNAU F.W. (DIRECCIÓN); DIECKMANN, E. Y GRAU, A. (PRODUCCIÓN); GALEEN, H. (GUIÓN); Y WAGNER, F.A. (FOTOGRAFÍA). (1922). *Nosferatu, eine Symphonie des Grauens* [film]. Alemania: Dieckmann, E. y Grau, A.

SELICK, H. (DIRECCIÓN); BURTON, T. Y DI NOVI, D. (PRODUCCIÓN); THOMPSON C., MCDOWELL, M. (GUIÓN); Y KOZACHIK, P. (FOTOGRAFÍA). (1993). *Pesadilla antes de navidad* [film]. EE.UU.: Touchstone Pictures, Skellington Productions Inc.

### **Filmografía de ampliación**

AMENÁBAR, A. (DIRECCIÓN); CUERDA, J.L., BOVAIRA, F. I PARK, S. (PRODUCCIÓN); AMENÁBAR, A. (GUIÓN); I AGUIRRESAROBÉ, J. (FOTOGRAFÍA). (2001). *The Others* [film]. Espanya-França-EE.UU.: Las produccions del escorpión – Sogecine – Cruise-Wagner Productions.

ARCHER W., MOORE R., SILVERMAN, D. (DIRECCIÓN), SWARTZWELDER, J., KOGEN, J., WOLODARSKY, W. SIMON, Y S. (GUIÓN) (25/10/1990). “La casa-árbol del terror” [capítulo de serie de TV]. En Groening, M. (creador) *Los Simpson* [serie de televisión]. EE.UU.: Gracie Films - 20th Century Fox.

BURTON, T. (DIRECCIÓN); COHEN, B., JINKS, D. Y ZANUCK, R.D. (PRODUCCIÓN); AUGUST, J. (GUIÓN); Y ROUSSELOT, P. (FOTOGRAFÍA). (2003). *Big Fish* [film]. EE.UU.: Columbia Pictures.

CAMERON, J. (DIRECCIÓN Y GUIÓN); CAMERON, J. Y LANDAU, J. (PRODUCCIÓN); Y CARPENTER, R. (1997). *Titanic* [film]. EE.UU.: Paramount Pictures – 20th Century Fox – Lightstorm Entertainment.

DEL TORO, G. (DIRECCIÓN); DEL TORO, G., NAVARRO, B., CUARÓN, A. TORRESBLANCO, F. Y AGUSTÍN, A. (PRODUCCIÓN); DEL TORO, G. (GUIÓN) Y NAVARRO, G. (FOTOGRAFÍA) (2006). *El laberinto del fauno* [film]. España-México-EE.UU.: Estudios Picasso Fábrica de Ficción, Tequila Gang, Tele5, Sententia Entertainment.

GALEEN, H., WEGENER, P. (DIRECCIÓN Y GUIÓN); LIPMANN, H. (PRODUCCIÓN); Y SEEBER, G. (FOTOGRAFÍA). (1915). *El golem* [film]Alemania: Deustche Bioscop.

IBÁÑEZ SERRADOR, N. (DIRECCIÓN Y GUIÓN) (25/03/1966). “El pacto” [Episodio de serie de TV. 50 min. 1ª Temporada. Episodio 7]. En Ibáñez Serrador, N. *Historias para no dormir*. España: TVE.

IBÁÑEZ SERRADOR, N. (dirección y guión) (3/11/1967). “La zarpa” [Episodio de serie de TV]. En Ibáñez Serrador, N. *Historias para no dormir* [serie de televisión]. España: TVE.

KESHNER, I. (DIRECCIÓN); KURTZ, G. (PRODUCCIÓN); BRACKETT, L., KASDAN, L. Y LUCAS, G. (GUIÓN); Y SUSCHITZKY, P. (FOTOGRAFÍA). (1980). *Star Wars: Episode V – The Empire Strikes Back* [film]. EE.UU.: Kurtz, G. y Lucas, G.

KUBRICK, S. (DIRECCIÓN); KUBRICK, S. (PRODUCCIÓN); JOHNSON, D., KUBRICK, S. (GUIÓN); Y ALCOTT, J. (FOTOGRAFÍA). (1980). *The Shinning* [film]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures – Hawk Films – Peregrin.

NEVILLE, E. (DIRECCIÓN); LÓPEZ, G. (PRODUCCIÓN); CARRERE, E., NEVILLE, E. Y SANTUGINI, J. (GUIÓN); BARREYRE, H. Y PÉREZ CUBERO, A. (FOTOGRAFÍA). (1944). *La torre de los siete jorobados* [film]. España: Judez, L. y López Prieto, G.

PETERSEN, W. (DIRECCIÓN); EICHINGER, B. Y GEISSER D. (PRODUCCIÓN); EASTON, R. PETERSEN, W., Y WEIGEL, H. (GUIÓN); Y VACANO, J. (FOTOGRAFÍA). (1984). *The Never Ending Story* [film]. República Federal Alemana: Neue Constantin Film – Bavaria Studios – Westdeutscher Rundfund (WDR) – Warner Bros. Pictures – Producers Sales Organization.

WEINE, R. (DIRECCIÓN); MEINERT R. I POMMER, E. (PRODUCCIÓN); JANOWITZ, H. I MAYER, C. (GUIÓN); I HAMEISTER, W. (FOTOGRAFÍA). *Des Cabinet des Dr. Caligari* [film]. Alemania: Decla Film-Gesellschaft.

ZEMECKIS, R. (DIRECCIÓN); GALE, B. I CANTON, N. (PRODUCCIÓN); ZEMECKIS, R. I GALE, B. (GUIÓN); I CUNDEY, D. (FOTOGRAFÍA). (1985). *Back to the Future* [film]. EE.UU.: Amblin Entertainment – Universal Pictures.





12.2.3. Materials per als alumnes.

# TALLER DE GUIÓN

**Crea tu relato digital de  
terror**



## SESIÓN 01

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

¿Se puede leer un cómic? ¿Y una serie de dibujos animados? ¿Qué parte del proceso de elaboración de una película está relacionada con la literatura? Por grupos, haced una lluvia de ideas y compartidla con vuestros compañeros.



Jake el Perro y Finn el Humano leyendo en la biblioteca.

En esta unidad aprenderéis a escribir un guión de cine. Guardad todo lo que hagáis en clase, os servirá para el guión de vuestro relato digital.



El Guardián de la Cripta leyendo un cuento de terror.

## **ACTIVIDAD 1:**

**Elegid uno de los relatos de terror que habéis leído durante el curso y completad la siguiente ficha:**

Título del relato:

Climax de la narración:

Introducción:

Conflicto :

Nudo:

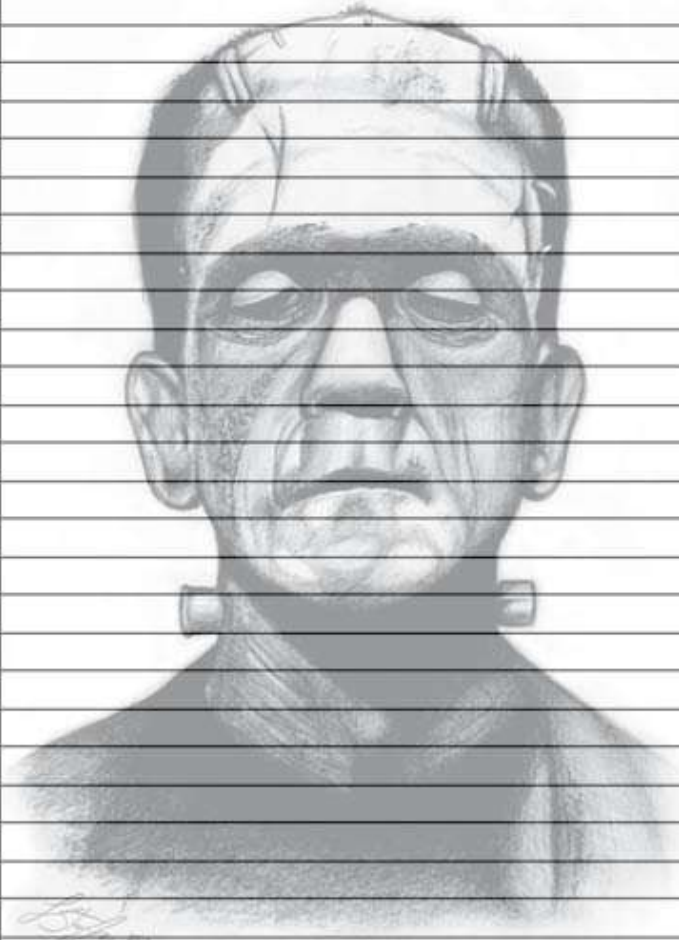
Tipo de relato (de ambiente, de acción, de personajes):

Desenlace:

## **ACTIVIDAD 2:**

**Elaborad un resumen de no más de 15 líneas del relato que habéis escogido. Después resumid el argumento del relato en una sola línea (*storyline*). Podéis utilizar la plantilla de la siguiente página.**

*Resumen*



*Storyline*

## SESIÓN 02

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

**Escribid, mediante una lluvia de ideas, una lista de 5 adjetivos para los siguientes lugares:**

Selva, castillo, iglesia, bosque, mansión.

### ACTIVIDAD 1:

**Leed en voz alta el siguiente fragmento del relato *La sombra sobre Innsmouth* de H.P. Lovecraft y a continuación adaptadlo en vuestro cuaderno a la escritura del guión cinematográfico. En la página siguiente encontraréis un ejemplo.**

*Era un núcleo urbano muy extenso, de casas apretadas, pero carente de vida. Apenas se salía un hilo de humo de toda la maraña de chimeneas. Tres elevados campanarios descolaban rígidos y leprosos contra el azul de la mar. A uno de ellos se le había desmoronado el chapitel. Los otros mostraban los negros agujeros donde antaño estuvieran las esferas de los relojes. La inmensa marea de techumbres inclinadas y buhardillas puntiagudas formaban un paisaje desolador. A medida que avanzábamos carretera abajo, descubrí que muchos de los tejados estaban totalmente hundidos. Había algunas casas grandes de estilo georgiano, con tejados de cuatro aguas, cúpulas y galerías acristaladas. La mayoría de ellas estaban lejos de la mar, y una o dos vi que todavía se conservaban en buen estado. En el espacio que había entre unas y otras, se veía la línea herrumbrosa del ferrocarril abandonado, invadida de yerba, bordeada por los postes del telégrafo sin cables ya, y las huellas borrosas de los viejos caminos de carro que iban a Rowley y a Ipswich.*

*H.P. Lovecraft  
La sombra sobre Innsmouth  
Los mitos de Cthulhu*



Un viajero se dirige a Innsmouth.

**Ejemplo:**

**Escena 1. Ext. Día.**

Fundido.

Un viejo y oxidado autobús viaja hacia el pueblo de Inssmouth.

Corte a: Escena 2.

**Escena 2. Interior autobús. Día.**

El VIAJERO, desde el autobús, divisa el pueblo de Inssmouth. Es un pueblo desierto y en estado ruinoso. Se ven tres campanarios, a uno le falta el chapitel. Ninguno de los tres conserva el reloj.

Corte a: Escena 3.



## ACTIVIDAD 2:

**Repetid el mismo proceso con el siguiente fragmento del relato de Gustavo Adolfo Bécquer *La cruz del Diablo*.**

*Bellver es una pequeña población situada a la falda de una colina, por detrás de la cual se ven elevarse, como las gradas de un colosal anfiteatro de granito, las empinadas y nebulosas crestas de los Pirineos. Los blancos caseríos que la rodean, salpicados aquí y allá sobre una ondulante sábana de verdura, parecen a lo lejos un bando de palomas que han abatido su vuelo para apagar su sed en las aguas de la ribera. Una pelada roca, a cuyos pies tuercen éstas su curso y sobre cuya cima se notan aún remotos vestigios de construcción, señala la antigua línea divisoria entre el condado de Urgel y el más importante de sus feudos.*

*A la derecha del tortuoso sendero que conduce a este punto, remontando la corriente del río y siguiendo sus curvas y frondosas márgenes, se encuentra una cruz. El asta y los brazos son de hierro; la redonda base en que se apoya, de mármol, y la escalinata que a ella conduce, de oscuros y mal unidos fragmentos de sillera. La destructora acción de los años, que ha cubierto de óxido el metal, ha roto y carcomido la piedra de este monumento, entre cuyas hendiduras crecen algunas plantas trepadoras que suben enredándose hasta coronarlo, mientras una vieja y corpulenta encina la sirve de dosel.*

*La cruz del Diablo  
Gustavo Adolfo Bécquer  
Leyendas*



El pueblo de Bellver de Cerdanya se sitúa en el Pirineo Catalán.

## ACTIVIDAD DE AMPLIACIÓN:

Proyectaremos en clase la película *Dagon, la secta del mar* (Stuart Gordon, 2001). Prestad atención a las diferencias entre el fragmento del relato de H.P. Lovecraft y la película. ¿Es mejor película la que adapta fielmente el texto o la que lo adapta libremente?. Comentadlo después con vuestros compañeros en un breve debate guiado por el profesor.



Fotogramas de la película.



Cartel promocional de la película.



## SESIÓN 03

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

Tomad las palabras de la actividad de introducción de la sesión anterior y elaborad, entre todos, la estructura del relato en el que un personaje recorra dichos lugares. El profesor apuntará en la pizarra vuestras ideas.

### ACTIVIDAD 1:

Relacionad cada escena que habéis escrito en los guiones basados en el relato de H.P. Lovecraft y en el de Gustavo Adolfo Bécquer con un tipo de plano. Podéis elegir entre uno de los dos guiones para realizar la actividad. Seguid los ejemplos que os mostramos a continuación:



#### Ejemplo:

##### Escena 1. Ext. Día.

Fundido.

Gran Plano General.

Un viejo y oxidado autobús viaja hacia el pueblo de Innsmouth.

Corte a: Escena 2.

##### Escena 2. Interior autobús. Día.

Primerísimo Primer Plano VIAJERO, luego, Plano General de Innsmouth.

El VIAJERO, desde el autobús, divisa el pueblo de Innsmouth. Es un pueblo desierto y en estado ruinoso. Se ven tres campanarios, a uno le falta el chapitel. Ninguno de los tres conserva el reloj.

Corte a: Escena 3.

## TIPOS DE PLANO:

### Planos cortos:

**Plano detalle (P.D.):** Encuadramos muy cerca un objeto o parte del cuerpo.

**Primerísimo Primer Plano (P.P.P.):** Encuadramos parte de un rostro, acentuando los rasgos más importantes.

**Primer Plano (P.P.):** Encuadramos un rostro desde la barbilla hasta arriba de la cabeza.

### Planos medios:

**Plano Medio Corto (P.M.C.):** Encuadramos a un personaje desde la cabeza hasta más arriba de la mitad del torso.

**Plano Medio (P.M.):** Encuadramos a un personaje desde la cabeza hasta la mitad del torso.

**Plano Medio Largo (P.M. L.):** Encuadramos al personaje desde la cabeza hasta la cintura.

**Plano Americano (P.A.):** Encuadramos al personaje desde justo encima de las rodillas hasta la cabeza.

### Planos largos:

**Plano de Conjunto (P.C.):** Encuadramos al personaje junto con los objetos más cercanos.

**Plano General (P.G.):** Mostramos el entorno que rodea al personaje.

**Gran Plano General (G.P.G.):** Mostramos al personaje diluido en el entorno.

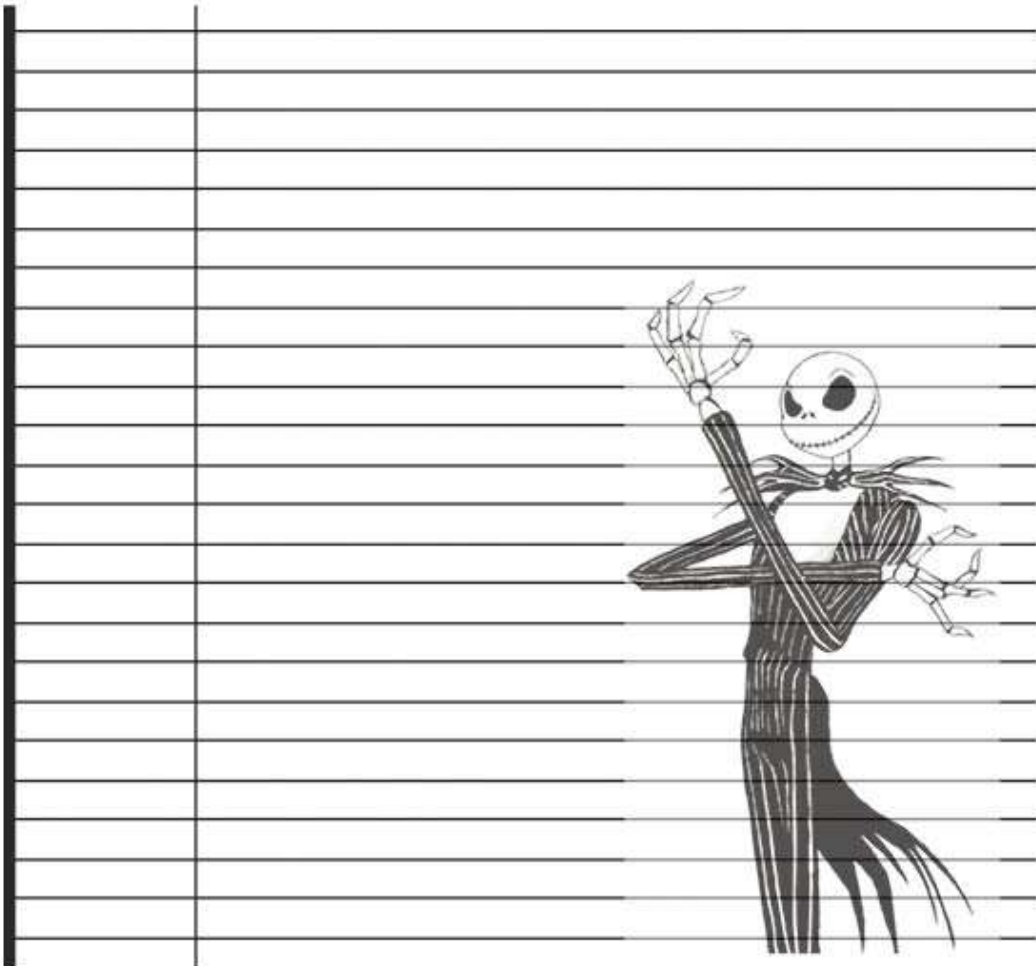


Tipos de planos cinematográficos.

## ACTIVIDAD 2:

a) Visionaremos en clase el principio de la película *Pesadilla antes de Navidad* (Henry Selick, 1993). Escribid una descripción de la ciudad de Halloween de no más de 15 líneas. Después, pasad la descripción al grupo situado a vuestra derecha.

b) A continuación, en vuestro cuaderno, elaborad un guión a partir de la descripción hecha por vuestros compañeros. No olvidéis anotar los tipos de planos que ya hemos estudiado.



## SESIÓN 04

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

**Leed el fragmento que se muestra a continuación y prestad atención a cómo el autor intrduce al personaje. Completad las tablas que aparecen después del fragmento con los adjetivos de cada personaje según si hacen referencia a los rasgos físicos o a la personalidad.**

*Un hombre acostumbrado a elegir con cuidado su cigarro puro tiene una ventaja sobre otro que no preste la debida atención: siempre se fumará el mejor cigarro que quede en la pitillera, aunque sea el último. Estaba distraído en la elección de mi cigarro cuando oí unas palabras, detrás de mí, pronunciadas por una mujer con acento extranjero.*

*-Déjeme pasar, señor. No tengo nada que hablar con usted.*

*Me volví y vi a una damita, una mujer menuda vestida con sencillez y buen gusto que, tan enfurecida como asustada, se dirigía con rapidez a la zona más concurrida del parque. Un hombre (del que sus modales, reflejaban el vino que había bebido a lo largo de la tarde) la seguía y, la insultaba, descortésmente, con palabras y gestos. Ella era joven y hermosa, y me lanzó una mirada de ruego al pasar por mi lado, imposible de resistir para un hombre -o quizá debería decir: para un joven.*

*Wilkie Collins,  
La confesión del pastor anglicano.*

**Personaje uno**

**Personaje dos**

**Personaje tres**

Rasgos físicos: \_\_\_\_\_

Rasgos físicos: \_\_\_\_\_

Rasgos físicos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Personalidad: \_\_\_\_\_

Personalidad: \_\_\_\_\_

Personalidad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ACTIVIDAD 1:

Buscad en el relato que habéis escogido la descripción de un personaje y marcad con una "X" en la plantilla que encontraréis a continuación las características más importantes (si es alto, bajo, si cojea, si tiene un lunar...). Si no hay suficientes características que definan al personaje, inventadlas.

### Constitución física:

Alto

Bajo

Delgado

Grueso

Atlético

### Color de pelo:

Rubio

Moreno

Pelirrojo

Castaño

Otros (indica cuáles):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Color de ojos:

Azules

Verdes

Marrones

Otros (indica cuáles): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Otros rasgos:

Tiene lunares o pecas

Cojea

Tiene algún tic

Otros (indica cuáles): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **ACTIVIDAD 2:**

Completad la descripción física que habéis hecho con una breve descripción psicológica (si es valiente, intrépido, cobarde, tímido, etc.) y completad la siguiente ficha:

<b>FOTO</b>	<b>Nombre:</b>
	<b>Apellidos:</b>
	<b>Edad:</b>
	<b>Nacionalidad:</b>
	<b>Sexo:</b>
	<b>Altura:</b>
	<b>Peso:</b>
<b>Color de ojos:</b>	
<b>Rasgos psicológicos:</b>	



Buscad una foto en Internet que se adapte a los rasgos del personaje.

Intercambiad las fichas con otros grupos y escribid, en vuestro cuaderno, una narración breve que no pertenezca al género de terror en el que el personaje actúe según sus características psicológicas.

## SESIÓN 05

**Releed y revisad todo lo que habéis escrito hasta ahora y trabajad con vuestros guiones para el relato digital. No olvidéis intercambiar vuestras historias con los otros grupos.**



Vince Gilligan (al fondo, centro), creador de la serie *Breaking Bad* junto al equipo de guión.

## SESIÓN 06

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

El profesor, con la ayuda de vuestros compañeros, leerá en clase una serie de diálogos de varias películas. ¿Los reconocéis?

### ACTIVIDAD 1:

En clase, llevaremos a cabo una lectura dramatizada de un fragmento del guión de la película *Plácido* (Luis García Berlanga, 1961) y a continuación proyectaremos en clase la escena que hemos leído.



Cartel promocional de la película *Plácido*.



## ACTIVIDAD 2:

Buscad un diálogo en el que intervengan al menos tres personajes en el relato que habéis elegido y reescridlo en la plantilla de guión. Después, prepararemos por grupos una lectura dramatizada. A continuación, votad la mejor representación.



Actores de *La Guerra de las Galaxias: Episodio 7* llevando a cabo una lectura dramatizada del guión.

### RECUERDA:

- Para dramatizar un texto tienes que poner la voz de los personajes.
- No leas rápido, ni demasiado lento.
- Puedes ensayar antes de leer ante toda la clase.

Vigilad la entonación y el tono de voz.



## SESIÓN 07

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

Leed el fragmento que se muestra a continuación y prestad atención a las características del narrador. A continuación, rescribid el fragmento utilizando el narrador omnisciente. Después, proyectaremos en clase un fragmento del film *Nosferatu el vampiro* (F.W. Murnau, 1922) ¿Encontráis alguna similitud del fragmento de texto en la película?

*Una siniestra noche del mes de noviembre pude, finalmente, ver realizados mis sueños. Agonizando hasta las últimas consecuencias, dispuse a mi alrededor los instrumentos necesarios para infundir vida en el ser inerte que reposaba a mis pies. El reloj marcaba la una de la madrugada, y la lluvia no cesaba, golpeaba con ritmo incesante los cristales de mi ventana. De pronto, y aunque la luz que me alumbraba era ya muy débil, pude observar cómo se abrían los ojos de aquella criatura. Respiró profundamente y sus miembros se agitaron de forma compulsiva.*

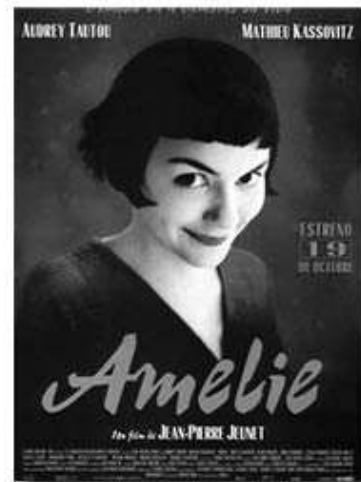
*Frankenstein,  
Mary Shelley*

### ACTIVIDAD 1:

Visionaremos en clase los 15 primeros minutos de la película *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* (Jean Pierre Jeunet, 2001) ¿Qué papel creéis que tiene el narrador?



Fotograma de la película *Nosferatu el vampiro*.



Cartel de la película *Amélie*.

### ACTIVIDAD 2:

Escoged un fragmento de vuestro relato en el que intervenga el narrador y escribidlo en vuestro guión.

## SESIÓN 08

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

Entre todos, recordad las fases del proceso de escritura y ordenadlas. El profesor las anotará en la pizarra.

### ACTIVIDAD 1:

Seleccionad una de las partes en las que habéis dividido el relato (introducción, nudos y desenlace) y escribidla en formato de guión audiovisual.



Fragmento de guión del episodio piloto de la serie *The Walking Dead*.



## SESIÓN 09

**Terminad de escribir vuestro guión para el relato digital. Poned en práctica todo lo que habéis aprendido durante el taller. Cuando finalicéis la tarea releed y revisad el texto.**



Fotograma de la serie *Californication*.



Los creadores de la serie *Lost* en su sala de trabajo.



## SESIÓN 10

### ACTIVIDAD INTRODUCTORIA:

¿Un cementerio es un buen lugar para declararse? ¿Y un castillo en ruinas? Entre todos, elaborad una lista de diez lugares para llevar a cabo una declaración amorosa. El profesor anotará vuestras ideas en la pizarra.

#### Prepara tu *pitching*

Un *pitching* es una charla en la que un guionista o director vende su proyecto (película o serie de televisión) a un grupo de productores para que inviertan en él. Para preparar vuestra comunicación tenéis que seguir los siguientes pasos:

- 1) Analizar la situación comunicativa.
- 2) Planificación.
- 3) Textualización.



Un guionista presenta su proyecto en una sesión de *pitching*.



## SESIÓN 11

**En esta sesión tenéis que hacer un *pitching* con los productores para que puedan comprar vuestros relatos digitales. Durante el *pitching* tenéis que evaluar a vuestros compañeros. Para ello, utilizad las plantillas que encontraréis a continuación.**

**Por grupos, puntuad hasta un máximo de cuatro puntos. Tened en cuenta que la complejidad de los ítems aumenta según el número de puntos.**

Plantilla de valoración del *pitching*:

Nº Grupo	1	2	3	4	Puntos totales
	Explican su guión de manera poco clara. No despiertan ningún interés en el público. No se ajustan al tiempo establecido.	Explican su guión, pero hay aspectos que no quedan claros. No se ajustan al tiempo establecido. No convencen al público.	Explican su guión de una manera clara y concisa. Se ajustan al tiempo. Convencen al público, pero hay aspectos que quedan poco claros o son mejorables.	El guión queda explicado de una manera clara. Despiertan interés en el público y lo convencen de "comprar" su guión.	

Preguntad a vuestros compañeros dónde está el clímax de la narración, que características tienen los personajes o cómo han pensado que sean los espacios.



## Guía de crítica

**Seleccionad uno de los otros grupos que han participado en el taller y escribid, por parejas y en menos de 15 líneas, una crítica a vuestros compañeros y compañeras. No olvidéis plantearos las siguientes preguntas:**

- ¿Qué aspectos del guión te parecen acertados?
- ¿Hay ideas interesantes?
- ¿Cuál es el argumento de la historia?
- ¿Qué partes del texto podrían suprimirse?
- ¿Qué añadiríais?
- ¿Reconocéis rasgos del relato original en el guión? ¿Cuáles?
- ¿Cómo se puede conseguir que la historia sea más interesante hasta llegar al clímax?
- ¿Los personajes y los espacios quedan bien definidos? ¿Cómo los mejoraríais?

No olvidéis que toda crítica tiene que enriquecer y mejorar el relato de vuestros compañeros. Justificad siempre vuestras respuestas.







### 12.3 Seqüència didàctica 3: La producció del relat digital.

Objectius d'aprenentatge del taller.	Aprendre a realitzar un relat digital.	Experimentar i valorar el relat digital com una forma de comunicació artística i literària.
	Apreciar la vàlua de llengua oral com a vehicle de transmissió de la literatura.	Valorar la llengua oral com a eina transmissora de la llengua literària.
	Apreciar la vàlua del llenguatge audiovisual com a transmissor del text artístic.	Valorar les creacions audiovisuals com a forma d'art.
	Aprendre nocions bàsiques del muntatge audiovisual.	Aprendre conceptes i tècniques del muntatge audiovisual més enllà de l'ús d'un determinat maquinari.
	Aprendre les passes de preparació d'un text oral.	Tenir consciència del públic al que un text va adreçat, planificar el text per a ser transmès de manera oral, emprar un vocabulari adequat i ric així com una dicció i expressivitat adequada al tipus de text.

Bloc	Continguts	Criteris d'avaluació	Indicadors d'èxit <sup>172</sup>	CC
BLOC 1: ESCOLTAR I PARLAR	<p>1.1 Gèneres dialogats de la comunicació oral. Diferències entre oralitat i escriptura.</p> <p>1.2 Participació en situacions de comunicació (conversacions espontànies, discussions i deliberacions de normes de classe, llibres de lectura, viatges, activitats d'adaptació, relació i dinamització, programes de mediació del centre, difusió de les activitats extraescolars, etc.) que desenrotllen les relacions socials en l'entorn acadèmic.</p> <p>1.3 Aplicació de les característiques del llenguatge conversacional (cooperació, espontaneïtat, economia i subjectivitat), dels principis de cooperació (aportar informació certa, de manera clara, breu i ordenada, etc.), de les habilitats socials, especialment en les formes de tractament i respecte, a l'iniciar, mantindre i concloure els intercanvis comunicatius (saludar i acomiadar-se adequadament al context, disculpar-se i respondre a una disculpa, etc.), en les peticions del torn de paraula, etc.</p> <p>1.4 Aplicació de tècniques d'escolta activa i ús del diàleg igualitari.</p> <p>1.5 Responsabilitat i eficàcia en la resolució de tasques.</p> <p>1.6 Aplicació de les propietats textuais en els intercanvis de comunicació</p>	<p>1r.VLL.BL1.1. Participar activament i respectuosament en converses, discussions i deliberacions, especialment per a resoldre conflictes interpersonals, seguint instruccions, demanant el torn de paraula, disculpant-se i responnent a una disculpa, etc., utilitzant el lèxic adequat al nivell educatiu i les estratègies d'interacció oral.</p>	<p>1r.VLL.BL1.1.1. Participa activament i respectuosament en converses, discussions i deliberacions, per a resoldre conflictes interpersonals.</p> <p>1r.VLL.BL1.1.2. Participa en converses, discussions i deliberacions seguint instruccions.</p> <p>1r.VLL.BL1.1.3. Participa en converses, discussions i deliberacions demanant el torn de paraula, disculpant-se i responnent a una disculpa, etc.</p> <p>1r.VLL.BL1.1.4. Participa en converses, discussions i deliberacions utilitzant el lèxic adequat al nivell educatiu i les estratègies d'interacció oral.</p>	<p>CCLI CAA CSC</p>

<sup>172</sup> Els indicadors d'èxit s'han tret del Document Pont elaborat per Fresquet, Navarro i Linares (2016a).

<p>oral (adequació, coherència, cohesió i correcció).</p> <p>1.7 Utilització del lèxic del nivell educatiu i d'un llenguatge no discriminatori.</p> <p>1.8 Valoració de la conversació com a ferramenta de les habilitats socials, de mediació, d'expressió de la creativitat i de respecte per les opinions dels altres.</p> <p>1.9 Creació del pensament de perspectiva.</p> <p>1.10 Foment de la solidaritat, de la tolerància i del respecte i l'amabilitat.</p> <p>1.11 Coneixement d'estructures i tècniques d'aprenentatges cooperatiu.</p>				
<p>1.12 Assumpció de distints rols en equips de treball.</p>	<p>1r.VLL.BL1.2. Participar en equips de treball per a assolir metes comunes, assumint diversos rols amb eficàcia i responsabilitat; donar suport a companys i companyes, demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, i utilitzar el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies.</p>	<p>1r.VLL.BL1.2.1. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, assumint diversos rols amb eficàcia i responsabilitat, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL1.2.2. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, donant suport a companys i companyes, demostrant empatia i reconeixent les seues aportacions, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL1.2.3. Participa en equips de treball per a assolir metes comunes, utilitzant el diàleg igualitari per a resoldre conflictes i discrepàncies, amb l'ajuda de models i del professorat.</p>	<p>CCLI SIEE CSC</p>	
<p>1.13 Característiques dels textos orals conversacionals, narratius i descriptius. Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuais en l'anàlisi dels textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>1.14 Escolta activa, comprensió, interpretació i anàlisi de textos orals i audiovisuals</p>	<p>1r.VLL.BL1.3. Interpretar textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, especialment conversacionals, narratius i descriptius propis de l'àmbit personal, acadèmic i social pròxims als interessos de l'alumnat, analitzant les característiques formals i de contingut i els elements no verbals, utilitzant,</p>	<p>1r.VLL.BL1.3.1. Interpreta, amb ajuda, textos orals i audiovisuals de gèneres, tipologies i registres diferents, especialment conversacionals, narratius i descriptius propis de l'àmbit personal, acadèmic i social pròxims als interessos de l'alumnat.</p> <p>1r.VLL.BL1.3.2. Interpreta textos orals i audiovisuals analitzant les característiques formals i de contingut i els elements no verbals.</p> <p>1r.VLL.BL1.3.3. Interpreta textos orals i</p>	<p>CCLI CAA CSC</p>	

<p>conversacionals, narratius i descriptius (conversacions telefòniques formals i informals, descripcions d'itineraris, relats audiovisuals, cançons, fragments teatrals, poemes, endevinalles, treballengües, seqüències narratives i descriptives de reportatges, notícies, entrevistes, etc.) i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>1.15 Anàlisi de la informació no verbal corporal (gestos, mirada, postura, contacte físic, etc.) i paralingüística (la dicció, l'accentuació, el ritme i el to de veu).</p> <p>1.16 Utilització de les estratègies de comprensió oral en els textos conversacionals, narratius i descriptius: activació de coneixements previs, anticipació; manteniment de l'atenció, confirmació o rebutjament d'hipòtesis; resolució de problemes de comprensió lèxica; reformulació, extracció i selecció d'informacions concretes presents en el text, etc.</p> <p>1.17 Ús de tècniques de memorització i retenció de la informació: prendre notes, paraules clau i resums.</p> <p>1.18 Utilització guiada de diccionaris i fonts d'informació en diferents suports.</p>	<p>seguint models, les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit de l'escolta.</p>	<p>audiovisuals utilitzant, seguint models, les estratègies de comprensió oral adequades al text i al propòsit de l'escolta.</p>	
<p>1.19 Aplicació dels coneixements de la tipologia i de les propietats textuals en la producció oral de textos conversacionals, narratius i descriptius.</p> <p>1.20 Producció de textos orals dialogats, narratius i descriptius (lectura en veu alta de contes, poemes, seqüències narratives i</p>	<p>1r.VLL.BL1.4. Produir oralment, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professorat, textos breus de l'àmbit personal, acadèmic i social, de temes pròxims a l'alumnat, especialment de tipologia textual narrativa i descriptiva, utilitzant les estratègies d'expressió oral i els elements no verbals</p>	<p>1r.VLL.BL1.4.1. Produeix oralment, amb el suport de les TIC i l'ajuda del professor, textos breus de l'àmbit personal, acadèmic i social, de temes pròxims a l'alumne, especialment de tipologia textual narrativa i descriptiva, per a practicar aprenentatges lingüístics i estructurar el pensament.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.2. Produeix oralment textos breus utilitzant, amb l'ajuda de models i del professorat, les estratègies</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>

	<p>descriptives, dramatització de còmics, fragments teatrals, narració d'experiències viscudes, descripcions de personatges, d'estats, de processos, endevinalles, treballengües, etc., i els que generen estos aprenentatges i projectes de treball.</p> <p>1.21 Anàlisi, aplicació i avaluació dels procediments lingüístics d'expressió oral de textos dialogats, narratius (orde cronològic i connectors temporals, etc.) i descriptius (abundància d'adjectivació, ús de comparacions, etc.), prestant atenció a les interferències lingüístiques.</p> <p>1.22 Anàlisi, aplicació i avaluació dels elements d'expressió oral no verbals, corporals i paralingüístics, especialment de la pronunciació i de la gesticulació, amb l'ajuda dels companys i del professor.</p>	<p>adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat, aplicant-hi les propietats textuais i el lèxic adequat al nivell educatiu, per a practicar aprenentatges lingüístics i estructurar el pensament.</p>	<p>d'expressió oral i els elements no verbals adequats a la situació comunicativa i a l'objectiu proposat.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.3. Produeix oralment textos narratius i descriptius breus aplicant-hi les propietats textuais.</p> <p>1r.VLL.BL1.4.4. Produeix oralment textos breus amb lèxic adequat al nivell educatiu.</p>	
	<p>1.23 Aplicació de tècniques d'avaluació, autoavaluació i coavaluació en les produccions orals.</p> <p>1.24 Selecció raonada dels productes que s'inclouen en el portfoli.</p>	<p>1r.VLL.BL1.5. Avaluar, amb l'ajuda del professorat, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, així com les normes de prosòdia, per a progressar en la competència comunicativa oral.</p>	<p>1r.VLL.BL1.5.1. Avalua, amb l'ajuda del professorat, les produccions orals pròpies i dels companys, atenent la quantitat, qualitat, rellevància, pertinència i claredat, així com les normes de prosòdia.</p>	
	<p>1.25 Coneixement dels estudis i professions vinculats als coneixements de l'àrea.</p> <p>1.26 Autoconeixement d'aptituds i interessos.</p>	<p>1r.VLL.BL1.6. Reconèixer els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu, i identificar els coneixements, les habilitats i les competències que requereixen per a relacionar-les amb les seues forteses i preferències.</p>	<p>1r.VLL.BL1.6.1. Reconeix, amb ajuda del professorat, els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL1.6.2. Identifica, amb ajuda del professorat, els coneixements, les habilitats i les competències que requereixen els estudis i les professions vinculats amb els coneixements del nivell educatiu per a relacionar-les amb les seues forteses i preferències.</p>	<p>SIEE CSC</p>
<p>B L O</p>	<p>2.1 Característiques bàsiques dels textos narratius i</p>	<p>1r.VLL.BL2.1. Interpretar textos escrits en suports</p>	<p>1r.VLL.BL2.1.1. Interpreta textos escrits en suports diversos, de l'àmbit personal,</p>	<p>CCLI CAA</p>

	<p>descriptius: funció comunicativa, estructura, marques lingüístiques, recursos verbals i no verbals, gèneres.</p> <p>2.2 Aplicació dels coneixements sobre les característiques bàsiques dels textos narratius i descriptius a la comprensió, interpretació i anàlisi d'estos: identificació de la intenció comunicativa, l'àmbit d'ús i el canal; distinció de la idea principal, les idees secundàries i l'organització del contingut; identificació dels elements dels textos narratius (narrador, personatges, espai, temps, diàlegs, etc.); localització d'informació explícita i implícita; anàlisi dels mecanismes gramaticals (connexió, referència, eix temporal de passat), del lèxic i dels recursos expressius (comparació, hipèrbole, etc.); interpretació de la informació contextual i no verbal (títol, il·lustracions, etc.), etc.</p> <p>2.3 Lectura, comprensió, interpretació i anàlisi de textos escrits narratius (contes, novel·les, rondalles, còmics, cartes personals, etc.), descriptius (seqüències descriptives en textos literaris narratius, fitxes de dades personals, catàlegs comercials, etc.), instructius (avisos i normes del centre, instruccions per a realitzar activitats escolars, etc.), expositius (definicions del diccionari, preguntes d'activitats o proves amb resposta breu, etc.), argumentatius (opinions breus en la interacció escrita en la web, en ressenyes o comentaris de textos literaris, etc.).</p> <p>2.4 Ús i aplicació d'estratègies de comprensió lectora, especialment en</p>	<p>diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, de tipologies diverses (especialment narratius i descriptius, de manera autònoma; instructius i expositius breus, relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i seqüències argumentatives breus i senzilles), a través de l'anàlisi dels elements formals i de contingut propis del nivell educatiu, utilitzant les estratègies de comprensió lectora adequades al text i a l'objectiu de la lectura, per a construir el significat global del text i per al gaudi personal.</p>	<p>acadèmic i social, de tipologies diverses, especialment narratius i descriptius, per a construir el significat global del text i per al gaudi personal.</p> <p>1r.VLL.BL2.1.2. Interpreta textos escrits narratius i descriptius a través de l'anàlisi dels elements formals i de contingut propis del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.1.3. Interpreta textos escrits narratius i descriptius utilitzant les estratègies de comprensió lectora adequades al text i a l'objectiu de la lectura.</p>	CSC
--	---	---	--	-----

	<p>textos narratius i descriptius. Abans de la lectura: establir els objectius de lectura; formular prediccions sobre el tema, l'acció, els personatges, etc., a partir de la informació paratextual (títol, il·lustracions, capítols, etc.); observar l'estructura externa. Durant la lectura: mantindre l'atenció constant; comprovar les prediccions i formular-ne de noves; reflexionar al final de cada paràgraf sobre la coherència i la progressió de l'acció narrativa; formular inferències sobre l'acció, l'estructura, els personatges, etc.; consultar el diccionari per a resoldre problemes de comprensió lèxica. Després de la lectura: determinar l'organització del contingut; resumir l'acció; respondre a preguntes sobre els elements textuais (narrador, personatges, espai, temps, diàlegs, etc.), sobre aspectes formals (connectors temporals i espacials, temps verbals, sinònims i altres mecanismes de referència, etc.), sobre dades explícites i implícites; localitzar i explicar els recursos expressius; valorar les prediccions efectuades.</p>			
<p>2.5 Producció de textos escrits narratius (diaris i cartes personals, narracions inventades, còmics, biografies, etc.), descriptius (de personatges de textos literaris, inventades, perfils personals, etc.), instructius (normes de classe, de la biblioteca d'aula, etc.), expositius (definicions, resposta breu a preguntes d'activitats o proves, etc.), argumentatius (justificacions personals breus, valoracions breus sobre llibres llegits, etc.), amb adequació, coherència, cohesió i correcció, d'acord amb les característiques pròpies dels gèneres.</p>	<p>1r.VLL.BL2.2. Planificar i escriure, amb adequació, coherència, cohesió, correcció ortogràfica, gramatical i lèxica del nivell educatiu, textos en suports diversos de l'àmbit personal, acadèmic i social, de diverses tipologies (especialment narratius i descriptius, de manera autònoma i creativa; instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles), aplicant les estratègies del procés d'escriptura, fent servir un llenguatge no</p>	<p>1r.VLL.BL2.2.1. Aplica les estratègies de planificació en el procés d'escriptura de textos diversos, especialment narratius i descriptius.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.2. Escriu, amb adequació, coherència, cohesió, pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.3. Escriu, amb correcció ortogràfica i gramatical pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius, de manera autònoma, i textos instructius i expositius</p>	<p>CCLI CAA CSC SIEE</p>	

<p>2.6 Creació de textos escrits de caràcter narratiu o descriptiu, individuals i col·lectius, a partir de propostes que promoguen la creativitat i el gaudi personal, usant recursos lingüístics (comparació, metàfora, hipèrbole, paral·lelisme, etc.), recursos del llenguatge no verbal (il·lustracions, etc.) i ferramentes digitals d'edició i presentació a partir de models.</p> <p>2.7 Aplicació del coneixement sobre les propietats textuais (adequació, coherència i cohesió) en l'escriptura de textos narratius i descriptius.</p> <p>2.8 Ús d'estratègies de planificació, com a part del procés d'escriptura, especialment en textos narratius i descriptius: determinar la intenció, el destinatari i el tipus de text; observar textos model; generar idees (pròpies i dels companys); ordenar les idees seguint esquemes temporals o espacials.</p> <p>2.9 Anàlisi del públic destinatari i adaptació de la comunicació en funció d'este.</p> <p>2.10 Ús d'estratègies de textualització o escriptura, com a part del procés de producció escrita, amb l'ajuda de guies, dels companys i del professorat: redactar esborranys, usar diccionaris i gramàtiques, controlar la progressió de la informació, reescriure.</p> <p>2.11 Ús de processadors de textos en l'escriptura: gestió d'arxius i carpetes, edició bàsica (desplaçament, selecció, copiar, apegar), format de caràcter, alineació, ortografia, inserció</p>	<p>discriminatori.</p>	<p>breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.2. Escriu, amb adequació, coherència, cohesió, pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.3. Escriu, amb correcció ortogràfica i gramatical pròpies del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius, de manera autònoma, i textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.4. Escriu, amb correcció lèxica pròpia del nivell educatiu, textos, en suports diversos, de l'àmbit personal, acadèmic i social, narratius i descriptius de manera autònoma; textos instructius i expositius breus relacionats amb l'activitat acadèmica, amb l'ajuda del professorat i dels companys, i justificacions breus i senzilles.</p> <p>1r.VLL.BL2.2.5. Escriu textos narratius i descriptius fent servir un llenguatge no discriminatori.</p>	
---	------------------------	---	--



	<p>d'imatges, etc.</p> <p>2.12 Selecció raonada dels textos produïts que s'inclouen en el portfolio.</p> <p>2.13 Reflexió sobre la importància de l'escriptura en el desenrotllament personal, com a instrument potenciador de la creativitat.</p>			
	<p>2.14 Avaluació de les produccions pròpies o alienes, com a part del procés d'escriptura, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, comparant el resultat amb el pla original, jutjant si el text respon a l'objectiu d'escriptura i analitzant l'adequació, coherència i cohesió, amb la finalitat de millorar els textos.</p> <p>2.15 Revisió de produccions pròpies i alienes, identificant i corregint els errors ortogràfics, gramaticals i lèxics, d'acord amb les normes de correcció determinades per al nivell educatiu.</p> <p>2.16 Reescriptura total o parcial dels textos escrits, corregint els errors en l'adequació, coherència, cohesió i correcció detectats en el procés d'avaluació i revisió.</p> <p>2.17 Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>2.18 Ús de tècniques de selecció, organització i revisió del lèxic nou.</p>	<p>1r.VLL.BL2.3. Avaluar, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés d'escriptura, identificant els errors d'adequació, coherència, cohesió i correcció del nivell educatiu, resolent els dubtes de manera reflexiva i dialogada, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.</p>	<p>1r.VLL.BL2.3.1. Avalua, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés de revisió de l'escriptura, identificant errors d'adequació, coherència i cohesió del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.3.2. Avalua, amb ajuda de guies, del professorat, individualment i en equip, els textos escrits propis o aliens, com a part del procés de revisió de l'escriptura, identificant els errors de correcció (ortogràfica i gramatical) del nivell educatiu.</p> <p>1r.VLL.BL2.3.3. En el procés de revisió de textos escrits resol els dubtes, amb el suport de guies, del professorat, individualment i en equip, de manera reflexiva i dialogada, amb l'ajuda de diccionaris impresos o digitals i altres fonts de consulta.</p>	<p>CCLI CAA</p>
	<p>2.19 Ús de tècniques de síntesis de la informació: resum de textos narratius i descriptius.</p>	<p>1r.VLL.BL2.4. Resumir textos orals i escrits narratius i descriptius, seleccionant les informacions essencials, generalitzant informacions</p>	<p>1r.VLL.BL2.4.1. Sintetitzo, utilitzant els procediments de síntesi adequada al nivell educatiu i a la tipologia textual, seleccionant les informacions essencials, generalitzant informacions relacionades, textos orals i escrits narratius i</p>	

		relacionades i elaborant un text coherent i cohesionat que no reproduïska literalment parts del text original, amb la finalitat d'informar del contingut dels textos altres persones.	descriptius, amb la finalitat d'informar del contingut dels textos altres persones.  1r.VLL.BL2.4.2. Elabora un text narratiu o descriptiu coherent i cohesionat que no reproduceix literalment parts del text original.	
2.20 Planificació i realització, amb ajuda de guies i models i la direcció del professorat, de projectes de treball individuals i en equip, seguint les fases del procés: presentació (coneixement de l'objectiu del projecte, activació de coneixements previs, organització i planificació), busca d'informació (planificació, obtenció, selecció, reorganització i posada en comú de la informació), elaboració del producte final (procés d'escriptura), presentació (exposició del producte final) i avaluació (avaluació, autoavaluació i coavaluació del producte final i del procés d'elaboració del projecte).	1r.VLL.BL2.5. Realitzar amb creativitat tasques o projectes de treball individuals o col·lectius, amb ajuda de guies i models i la direcció del professorat, sobre temes motivadors per a l'alumnat, seguint les fases del procés d'un projecte de treball, per a obtenir un producte final original de caràcter narratiu o descriptiu, fent una previsió de recursos i temps ajustada als objectius proposats; adaptar-ho a canvis i imprevistos, transformant les dificultats en possibilitats; avaluar amb ajuda de guies el procés i el producte final, i comunicar personalment els resultats obtinguts.	1r.VLL.BL2.5.1. Realitza, amb creativitat, l'ajuda de guies i models i la direcció del professorat, projectes de treball de caràcter narratiu o descriptiu, individuals i en equips cooperatius, sobre temes diversos, seguint les fases del procés d'elaboració (planificació, supervisió, avaluació i comunicació).  1r.VLL.BL2.5.2. Indica l'autor i el títol dels textos que utilitza com a font d'informació en un projecte de treball.  1r.VLL.BL2.5.3. Fa, amb l'ajuda de models i del professorat, una previsió de recursos i temps ajustada als objectius proposats; l'adapta a canvis i imprevistos, transformant les dificultats en possibilitats.  1r.VLL.BL2.5.4. Avalua, amb ajuda de models, de guies i del professorat, el procés i el producte final.  1r.VLL.BL2.5.5. Comunica personalment, amb l'ajuda de models i del professorat, els resultats obtinguts.	CCLI CAA	
2.21 Actuació eficaç en equips de treball, de manera guiada: participar en la planificació i divisió del treball, realitzar les tasques personals i el rol assignat, aportar idees constructives, col·laborar amb els companys i acceptar-los, utilitzar el diàleg per a la resolució de conflictes, usar estratègies de supervisió i resolució de problemes, prendre decisions raonades en comú, etc.				
2.22 Busca, localització i extracció d'informació en diferents tipus de textos i fonts documentals i no documentals, amb l'ajuda de guies, dels companys i del professorat.				
2.23 Utilització de diferents tipus de biblioteques (aula, centre, pública, personal,				

<p>virtual) per a obtenir informació.</p> <p>2.24 Utilització guiada de les TIC en totes les fases del procés d'elaboració d'un projecte: localitzar, seleccionar, tractar, organitzar i emmagatzemar la informació; crear textos escrits o audiovisuals; presentar el treball.</p> <p>2.25 Utilitzar el pensament com un mitjà i un fi, per a la reflexió guiada, a través de qüestionaris o iniciant-se en l'escriptura d'un diari, sobre el procés d'aprenentatge i els coneixements de qualsevol tipus adquirits durant la realització d'un projecte de treball.</p> <p>2.26 Avaluació de processos i resultats.</p> <p>2.27 Reflexió sobre la importància de la lectura i l'escriptura com a mitjans lúdics i d'aprenentatge.</p>				
<p>2.28 Construcció d'un producte o meta col·lectiu compartint informació i recursos.</p> <p>2.29 Realització, formatat senzill i impressió de documents de text.</p> <p>2.30 Ús de les eines més comunes de les TIC per a col·laborar i comunicar-se amb la resta del grup amb la finalitat de planificar el treball, aportar idees constructives pròpies, comprendre les idees alienes, etc.</p> <p>2.31 Emmagatzematge de la informació digital.</p> <p>2.32 Valoració dels aspectes positius de les TIC per a la busca i el contrast d'informació.</p>	<p>1r.VLL.BL2.6. Realitzar projectes de treball individuals i en equips cooperatius, sobre temes del currículum (amb especial interès per les obres literàries) o sobre temes socials, científics i culturals, del nivell educatiu, buscant i seleccionant informació en mitjans digitals de manera contrastada; crear continguts per mitjà d'aplicacions informàtiques d'escriptori, i col·laborar i comunicar-se amb altres filtrant i compartint informació i continguts digitals de manera segura i responsable.</p>	<p>1r.VLL.BL2.6.1. Realitza projectes de treball buscant i seleccionant informació en mitjans digitals, enregistrant-la en paper de manera acurada o emmagatzemant-la digitalment en dispositius informàtics i serveis de la xarxa, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL2.6.2. Col·labora i es comunica per a construir un producte o tasca col·lectiva, compartint informació i continguts digitals, i fent servir les eines de comunicació TIC i entorns virtuals d'aprenentatge, amb l'ajuda de models i del professorat.</p> <p>1r.VLL.BL2.6.3. Realitza projectes de treball, amb l'ajuda de models i del professorat, creant continguts digitals (documents de text i presentacions multimèdia) per mitjà d'aplicacions informàtiques d'escriptori.</p> <p>1r.VLL.BL2.6.4. Aplica bones maneres de conducta en la comunicació en entorns virtuals, i prevé, denuncia i protegeix uns altres companys de males</p>	<p>CD CAA SIE</p>	

	<p>2.33 Disseny de presentacions multimèdia.</p> <p>2.34 Ús de les ferramentes més comunes de les TIC per a col·laborar i comunicar-se amb la resta del grup amb la finalitat de planificar el treball, aportar idees constructives pròpies, comprendre les idees alienes, etc.</p> <p>2.35 Utilització del correu electrònic i mòduls cooperatius en entorns personals d'aprenentatge com ara blogs, fòrums, wikis, etc.</p> <p>2.36 Adquisició d'hàbits i conductes per a la comunicació i la protecció de l'individu i per a protegir els altres de les males pràctiques com el ciberassetjament.</p>		<p>pràctiques com el ciberassetjament, amb l'ajuda de models i del professorat..</p>	
	<p>2.37 Autoconeixement. Valoració de fortaleces i febleses</p> <p>2.38 Autoregulació d'emocions, control de l'ansietat i incertesa i capacitat d'automotivació.</p> <p>2.39 Superació d'obstacles i fracassos. Mostrar iniciativa, idees innovadores, perseverança i flexibilitat.</p> <p>2.40 Valoració de l'error com a oportunitat.</p> <p>2.41 Ús de fonts de consulta impreses i digitals com a suport per a la revisió ortogràfica, gramatical i lèxica.</p> <p>2.42 Utilització del pensament alternatiu.</p> <p>2.43 Desenrotllament del sentit crític.</p>	<p>1r.VLL.BL2.7. Realitzar amb ajuda de models, de manera eficaç, tasques o projectes; tenir iniciativa per a emprendre i proposar accions, sent conscient de les seues fortaleces i febleses; mostrar curiositat i interès durant el seu desenvolupament, i actuar amb flexibilitat buscant amb suport solucions alternatives.</p>	<p>1r.VLL.BL2.7.1. Té iniciativa per a proposar i emprendre accions que contribuïsquen a realitzar, amb ajuda de models, de manera eficaç, tasques o projectes individuals o col·lectius.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.2. Reconeix, amb ajuda de models, les seues fortaleces i les utilitza adequadament, i identifica les seues febleses, esforçant-se per superar-les.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.3. Manté, amb ajuda de models, la curiositat i l'interès durant tot el procés de realització de tasques o projectes.</p> <p>1r.VLL.BL2.7.4. Actua amb flexibilitat davant d'obstacles i dificultats, buscant solucions amb ajuda de models.</p>	<p>SIEE</p>
<p>B L O</p>	<p>3.1 El substantiu: gènere,</p>	<p>1r.VLL.BL3.1. Identificar</p>	<p>1r.VLL.BL3.1.1. Identifica i classifica</p>	<p>CCLI</p>

<p>nombre i classes.</p> <p>3.2 L'adjectiu qualificatiu :gènere, nombre, grau i classes, i posició de l'adjectiu qualificatiu.</p> <p>3.3 Els determinants: article (gènere, classes; absència) i adjectiu determinatiu (gènere, nombre i classes: demostratius, possessius, indefinits, numerals).</p> <p>3.4 El pronom: gènere i nombre, classes (personals, demostratius, possessius, numerals, indefinits).</p> <p>3.5 El verb (persona gramatical, nombre, conjugació verbal, modes indicatiu) i tipus (verbs regulars, irregulars i auxiliars). Formes no personals.</p> <p>3.6 L'adverbi.</p> <p>3.7 Les preposicions.</p> <p>3.8 Les conjuncions.</p> <p>3.9 Les interjeccions.</p> <p>3.10 Establiment de la concordança nominal i verbal.</p>	<p>les diverses categories gramaticals que componen un enunciat, establint la concordança gramatical entre elles; classificar-les i reconèixer el paper gramatical i semàntic que exerceixen en el discurs, per a utilitzar-les amb correcció en la comprensió i creació de textos narratius i descriptius.</p>	<p>les diverses categories gramaticals que componen un text narratiu o descriptiu, establint la concordança entre elles.</p> <p>1r.VLL.BL3.1.2. Identifica, amb ajuda, les categories gramaticals, analitzant-les morfològicament, reconeixent el paper gramatical i semàntic que exerceixen en el discurs.</p> <p>1r.VLL.BL3.1.3. Crea i revisa textos narratius i descriptius, utilitzant correctament les categories gramaticals.</p>	
<p>3.11 Reconeixement del diftong, triftong i hiat.</p> <p>3.12 Aplicació de les regles generals d'accentuació.</p> <p>3.13 Accentuació de monosíl·labs. Accent diacrític.</p> <p>3.14 L'apòstrof.</p> <p>3.15 Ús de la dièresi.</p> <p>3.16 Ortografia de noms propis.</p> <p>3.17 Ús de les majúscules i</p>	<p>1r.VLL.BL3.2. Crear i revisar textos escrits aplicant-hi correctament les normes ortogràfiques de la llengua pròpies del nivell educatiu</p>	<p>1r.VLL.BL3.2.1. Crea i revisa textos narratius i descriptius utilitzant correctament les categories gramaticals.</p>	<p>CCLI CAA</p>

<p>accentuació de lletres majúscules.</p> <p>3.18 Ús del punt i de la coma, dels dos punts i dels punts suspensius.</p> <p>3.19 Ús dels signes d'interrogació i exclamació.</p>			
<p>3.20 Reconeixement de les relacions d'igualtat-semblança (sinonímia, polisèmia i homonímia) i d'oposició-contrarietat (antonímia) entre les paraules.</p>	<p>1r.VLL.BL3.4. Explicar les relacions d'igualtat-semblança i d'oposició-contrarietat que s'estableixen entre les paraules per a copsar el sentit global d'un text.</p>	<p>1r.VLL.BL3.4.1. Reconeix les relacions d'igualtat-semblança (sinonímia, polisèmia i homonímia) i d'oposició (antonímia) pròpies del nivell educatiu que s'estableixen entre les paraules per a copsar el sentit global d'un text.</p>	<p>CCLI CAA</p>
<p>3.21 Reconeixement dels elements de la situació comunicativa i de les propietats textuais en textos narratius i descriptius.</p> <p>3.22 Anàlisi de la coherència textual: identificació d'idees principals i secundàries i organització del contingut, en funció de la intenció comunicativa.</p> <p>3.23 Aproximació a la cohesió textual: explicació de connectors textuais (d'addició, oposició, temporals, etc.); de mecanismes lexicosemàntics com ara repeticions lèxiques, família lèxica i relacions semàntiques (sinonímia, antonímia, el·lipsi, etc.); mecanismes de cohesió gramatical (substitució per mitjà de pronoms, eix temporal) i mecanismes paralingüístics i elements gràfics.</p> <p>3.24 Aproximació a l'adequació textual: àmbit d'ús i finalitat comunicativa, relació entre emissor i receptor, reconeixement de marques lingüístiques de modalització (adjectius qualificatius i lèxic valoratiu, etc.) i ús no discriminatori del llenguatge.</p>	<p>1r.VLL.BL3.6. Reconèixer els elements de la comunicació que intervenen en textos narratius i descriptius, i justificar si aquests compleixen les propietats textuais, atenent principalment els elements de la coherència, propis del nivell educatiu, per a, després d'un procés de reflexió, fer un ús adequat de la llengua.</p>	<p>1r.CLL BL3.6.1. Reconeix els elements de la comunicació que intervenen en textos narratius i descriptius.</p> <p>1r.CLL BL3.6.2. Justifica si els textos compleixen les propietats textuais pròpies del nivell educatiu, atenent sobretot els elements de la coherència, per a, després d'un procés de reflexió, fer un ús adequat de la llengua.</p>	<p>CCLI CAA</p>

BLOC 4: EDUCACIÓ LITERÀRIA	<p>4.1 Aproximació al coneixement d'altres mons (reals o imaginaris) a partir de la lectura.</p> <p>4.2 Lectura guiada i comprensió de textos i obres literàries, concordes amb el nivell, com a base per a la formació de la personalitat literària i el gaudi personal.</p> <p>4.3 Selecció de lectures de manera autònoma o a proposta del professor, de la biblioteca o d'altres àmbits (intercanvi, préstecs, compra, consulta en línia, etc.).</p> <p>4.4 Pràctica de diversos tipus de lectura (guiada, lliure, silenciosa, en veu alta) de textos literaris com a font de gaudi i informació i com un mitjà d'aprenentatge i enriquiment personal.</p> <p>4.5 Dramatització de textos literaris adaptats i adequats al nivell educatiu.</p> <p>4.6 Aplicació de tècniques teatrals i de lectura expressiva en veu alta i en dramatitzacions.</p>	<p>1r.VLL.BL4.1. Realitzar lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professorat, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell educatiu, aplicant-hi, si escau, tècniques expressives i teatrals.</p>	<p>1r.VLL.BL4.1.1. Realitza lectures d'obres literàries pròximes als seus gustos, triades lliurement o a proposta del professorat, en silenci, en veu alta o participant en dramatitzacions i improvisacions de textos adequats al nivell educatiu, aplicant-hi, si escau, amb ajuda de models i del professorat, tècniques expressives i teatrals.</p>	CCLI SIEE CEC
	<p>4.7 Tècniques d'elaboració de treballs personals, de creació i/o investigació senzilla i supervisada sobre una lectura realitzada.</p> <p>4.8 Creació d'un dossier (portfolio) de lectura que incloga una selecció de treballs individuals o en equip (cartells, fotografies, eslògans, videopoemes, fitxes de lectura, infografies, creacions a partir de ferramentes web, citacions i pensaments, etc.) i una fitxa de registre de les creacions (nom del treball, data i motiu de l'elaboració, objectius plantejats, context de</p>	<p>1r.VLL.BL4.2. Elaborar un dossier, amb una selecció de documents i creacions realitzats a partir de lectures, literàries i no literàries, pròximes als interessos de l'alumnat, de manera reflexiva i crítica.</p>	<p>1r.VLL.BL4.2.1. Elabora un <u>dossier</u>, amb una selecció de documents i creacions realitzats a partir de lectures pròximes als seus interessos, de manera reflexiva i crítica, i amb ajuda de models i del professorat.</p>	

<p>realització, valoració i avaluació del resultat).</p> <p>4.9 Foment de l'hàbit lector, per mitjà de la participació en iniciatives que impulsen la realització de lectures amenes (club de lectors, ciberlectures, tertúlies literàries, pla lector del centre, etc.).</p>			
<p>4.10 Connexió entre la literatura i la resta d'arts (música, pintura, cine, etc.), relacionant obres, personatges i temes universals: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari i l'avantguarda.</p> <p>4.11 Pervivència i evolució de personatges tipus, temes i formes a partir de la comparació d'obres de tota la història de la cultura.</p> <p>4.12 Interpretació del sentiment humà implícit en les obres comparades.</p>	<p>1r.VLL.BL4.3. Exposar, en suports diversos, orals i escrits, de manera guiada, les conclusions crítiques i raonades sobre les connexions entre la literatura, les arts i la ciència, analitzant i comparant obres, personatges, temes i tòpics universals en creacions de diferent naturalesa.</p>	<p>1r.VLL.BL4.3.1. Exposa, en suports diversos, orals i escrits, de manera guiada, les conclusions crítiques i raonades sobre les connexions entre la literatura, les arts i la ciència, analitzant i comparant obres, personatges, temes i tòpics universals en creacions de diferent naturalesa.</p>	
<p>4.13 Introducció a la literatura a partir dels textos d'autoria masculina i femenina.</p> <p>4.14 Tractament evolutiu de temes i tòpics en una selecció de textos significatius.</p> <p>4.15 Temes: l'espai dels mites, l'amor i la literatura, herois i antiherois, el joc literari, l'avantguarda, etc.</p> <p>4.16 Reconeixement de les característiques pròpies dels gèneres literaris a partir d'una selecció de textos en prosa i en vers.</p> <p>4.17 La narració en prosa i en vers. Elements de les narracions.</p> <p>4.18 Anàlisi</p>	<p>1r.VLL.BL4.4. Analitzar, de manera guiada, un corpus de textos literaris, seleccionats al voltant d'un tema o tòpic comú, com a forma d'aproximació a la literatura, identificant els trets essencials de l'època i les característiques del gènere, i realitzant un comentari de forma i contingut per a expressar raonadament les conclusions extretes, mitjançant la formulació de judicis personals.</p>	<p>1r.VLL.BL4.4.1. Analitza, de manera guiada, un corpus de textos literaris, seleccionats al voltant d'un tema o tòpic comú, com a forma d'aproximació a la literatura.</p> <p>1r.VLL.BL4.4.2. Identifica, de manera guiada, els trets essencials de l'època i les característiques del gènere dels textos analitzats.</p> <p>1r.VLL.BL4.4.3. Realitza, de manera guiada, un comentari de forma i contingut per a expressar raonadament les conclusions extretes de l'anàlisi de textos literaris, mitjançant la formulació de judicis personals.</p>	



	<p>senzilla de textos: localització guiada del text en el seu context social, cultural, històric i literari; contingut de l'obra o text (tema, tòpics, argument, personatges, estructura, formes i llenguatge literari i intenció de l'autor); figures retòriques (pla lexicosemàntic: enumeració, exclamació, interrogació retòrica, personificació o prosopopeia, etc.; pla morfosintàctic: anàfora, catàfora, el·lipsi, gradació, etc.; pla fònic: versificació, al·literació, etc.).</p>			
--	--	--	--	--

<b>Competències clau</b> <sup>173</sup>	<b>Objectius</b>	<b>Indicadors</b>
Consciència i expressions culturals.	<p>Identificar i apreciar obres de la literatura universal y relacionar-les amb el dia a dia.</p> <p>Desenvolupar habilitats artístiques al context d'aprenentatge de la llengua.</p> <p>Interioritzar els senyals de la cultura en la literatura per a augmentar el rigor en les valoracions personals.</p> <p>Identificar en la literatura i en les obres audiovisuals una manifestació del patrimoni cultural.</p>	<p>Comprèn les idees essencials d'un text literari.</p> <p>Desenvolupa l'hàbit lector i valora de manera positiva la lectura.</p> <p>Desenvolupa el gust estètic, estimula la creativitat i exerceix un pensament crític (amb les informacions i obres vistes dintre i fora de l'aula i amb sí mateix).</p>
Comunicació lingüística.	<p>Experimentar les múltiples formes en que se presenta la informació.</p> <p>Experimentar les múltiples formes en que se presenten els relats literaris.</p> <p>Conèixer i treballar el procés d'escriptura.</p> <p>Aplicar las estratègies para la correcció lingüística i la revisió de textos.</p> <p>Produir textos orals.</p>	<p>S'expressa oralment i per escrit de manera organitzada, correcta i ben argumentada respectant en tot moment les opinions de la resta d'estudiants.</p> <p>Valora els textos literaris de manera independent al suport en que es presenten.</p> <p>Produeix textos orals de caire literari i/o informatiu.</p> <p>Comprèn i explica el significat de paraules en funció de la situació comunicativa i del seu context.</p> <p>Reconeix paraules sinònimes, antònimes, homònimes i hiperònimes i valora el seu ús a les produccions pròpies i alienes.</p> <p>Aplica correctament a als seus escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.</p>
Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.	<p>Aprendre a treballar de manera independent i responsable dintre de las necessitats del grup.</p>	<p>És conscient de las pròpies capacitats, actituds, potencialitats y carències, i intenta millorar-les.</p>
Competències socials i cíviques.	<p>Estimular la cooperació amb la resta de companys.</p> <p>Fomentar un comportament positiu.</p> <p>Fomentar valors tals com la responsabilitat, el pensament crític i el respecte pels companys i el seu treball.</p>	<p>Manifesta una actitud tolerant i respectuosa cap a las opinions i valoracions de la resta de companys.</p>

<sup>173</sup> Quadre adaptat de Garrido González [Dir.], (2012).

Competència digital.	Ús d'eines informàtiques a l'aula com, per exemple, la pissarra digital. Consultar els mitjans digitals d'informació amb esperit crític.	Utilitza habitualment, de manera responsable, autònoma i crítica, les tecnologies de la informació i la comunicació. Accedeix a la informació mitjançant tècniques i estratègies específiques segons el suport utilitzat.
Competència en aprendre a aprendre.	Llenguatge com a base del coneixement i pensament. Mostrar confiança i gust per aprendre per a ampliar coneixements i gaudir dels aprenentatges.	Aprendre de manera eficaç i autònoma d'acord amb les seues necessitats

Des del nostre punt de vista, tot i que aquesta seqüència didàctica pot ser la més atractiva per als discents, entenem també que és la més complexa per al nostre projecte degut a que hem de tenir en consideració diversos factors. El primer d'aquests és el perill de caure -com hem vingut advertint al llarg d'aquesta investigació- en un determinisme tecnològic que confonga l'ús d'una eina informàtica concreta (el programa d'edició de vídeo) amb el coneixement dels relats digitals. La segona qüestió que ens preocupa és que la producció del relat digital en sí eclipse l'altre pilar d'aquesta seqüència didàctica que és el foment i creació de la literatura oral a les aules.

Tenint en compte això i una vegada s'haja escollit els relats digitals que anem a produir, creiem adequat vertebrar aquesta seqüència front als dos pilars que hem descrit abans, Així, durant les deu sessions que conformen aquesta fase del projecte, pretenem intercalar la producció del relat digital amb el discurs oral, sobre tot, a les primeres sessions. D'aquesta manera, al principi de la seqüència didàctica -sessions 1-5- els discents coneixeran unes nocions bàsiques de muntatge audiovisual i la eina informàtica amb la que treballaran junt amb coneixements relatius a la literatura oral a les aules. A partir de la cinquena sessió els alumnes es centraran en la producció del relat en sí, això és, el muntatge del mateix. Per suposat, dintre d'aquest muntatge s'inclou la locució del narrador i dels diferents personatges que participen al relat digital. Per últim, la darrera sessió la dedicarem al visionat dels relats digitals i l'avaluació dels mateixos tant per part dels estudiants com del professor. Si ens resulta possible, tractarem de comptar amb la presència de professionals de l'àmbit audiovisual que puguin valorar també les produccions fetes a les aules.

Pel que fa a l'organització dels estudiants a l'aula, hem de dir que optem pel treball en grup. Aquells grups els quals el seu projecte no haja estat escollit al *pitching*

al final de la seqüència didàctica anterior treballaran amb els grups que han aconseguit la llum verda (en terminologia de Hollywood) per a produir les seves històries. En quant a la distribució dels espais, treballarem tant a l'aula de llengua i literatura com a l'aula d'informàtica per tal de muntar els relats digitals.

### **12.3.1 La llengua oral a l'aula.**

Encara que de manera general a la nostra proposta didàctica la llengua oral tindrà un paper preeminent en classe, volem incidir en aquesta seqüència sobre l'ús de la llengua oral. En sí mateixa, la oralitat no constitueix una metodologia didàctica però creiem adequat remarcar com l'anem a treballar a l'aula. La producció d'un relat digital ofereix la possibilitat de desenvolupar la competència en llengua oral com a treball d'aula i creiem que no podem desaprofitar aquesta ocasió. Així, malgrat que en les dues seqüències didàctiques anteriors treballarem la llengua oral d'una manera activa –el *pitching* n'és un exemple–, és en aquesta, amb la producció del relat digital quan hi prendrà un especial protagonisme.

Tradicionalment, sempre s'ha tingut una visió de la oralitat a l'aula en un segon pla. Com indiquen Vilà i Castellà (2014, p. 19) «generalment s'ha valorat la simple presència de l'oralitat a les aules des d'una perspectiva genèrica i s'ha posat l'èmfasi en les actituds de participació de l'alumnat en les aules i en la vida acadèmica», és a dir, que sovint, si s'ha treballat la llengua oral en classe ha sigut sempre de manera informal i sense proposar gaires intervencions orals planificades. En paraules de Luceño (1988, p. 35), «la lengua oral es la gran olvidada dentro del área lingüística» i queda doncs sempre supeditada a les activitats escrites i dotada normalment amb un caràcter improvisat (Fernández Pérez, 2009) ja que «la escuela tradicionalmente dedica la mayor parte de la formación lingüística de sus alumnos al desarrollo de la expresión lingüística» (Martín Vegas, 2009, p. 123). I, si ha estat oblidada la llengua oral com acte d'emissió de missatges, l'acció d'escoltar no ha corregut millor sort ja que «en general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase de lengua» (Cassany, Sanz i Luna, 1994, p. 109).

Malgrat aquesta situació, creiem que les diferents narratives sorgides al caliu del llenguatge audiovisual – així com el teatre (Luceño, 1988; García del Toro, 2004)– ofereixen una gran oportunitat per a canviar aquesta pràctica i donar-li una major importància a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral dintre de classe, tant per aprendre a parlar com també per a aprendre a escoltar. Així, en la línia del que proposa

Quiles (2005) aprofitem els mitjans de comunicació per tal de crear textos orals connectats amb la realitat quotidiana dels alumnes.

Ara bé, quan abordem la didàctica de llengua oral sempre sorgeix el dubte de quina llengua oral. Com hem vist abans, no qualsevol intervenció espontània a l'aula, tot i que sempre benvinguda, no conta com a ensenyament de la llengua oral. A la nostra proposta doncs, ens centrem a discurs oral formal –per a les exposicions i intervencions en classe- i al discurs oral literari (per al relat digital). Tractem d'unir doncs, dues vessants de la llengua oral i la seua didàctica en una sola proposta de projecte de treball.

Per altra banda, quan abordem la qüestió del foment de la llengua oral a l'aula, hem de tenir sempre present que aquesta «és una habilitat comunicativa complexa, de la qual els elements estrictament lingüístics són una porció menor» (Vilà i Castellà, 2014, p. 21) doncs «se construye con múltiples elementos lingüísticos i no lingüísticos» (Abascal, 2011, p. 81) i que, com continuen Vilà i Castellà (2014, p. 21) està formada per:

- a) *Component conceptual*: tema, nocions contingut, saber de què es parla etc.
- b) *Component organitzatiu*: estructura global, inici i conclusió, guió de la intervenció, temps, etc.).
- c) *Component contextual*: adequació a l'audiència, (a)simetria social, registre, cortesia, etc.
- d) *Component psicològic*: personalitat, seguretat, nervis, emoció, carisma, autoestima, respecte pels altres, etc.
- e) *Component no verbal*: mirada, gestualitat, posició en l'espai, etc.
- f) *Component prosòdic*: veu, fluïdesa, ritme, velocitat, to, entonació, etc.
- g) *Component estratègic*: relat, explicació, argumentació, descripció, instruccions, etc.
- h) *Component lingüístic*: correcció fonètica, selecció lèxica, cohesió, connectors, falques, frases inacabades, repeticions, etc.

I sempre tenint en compte que l'objectiu de l'ensenyament de la llengua oral és fificant l'èmfasi en la competència comunicativa no deixa de ser «lograr que los alumnos se expresen correctamente, en los aspectos ortológico, morfosintáctico, léxico, semántico y social, y comprendan bien lo que escuchen, creando las actitudes adecuadas que faciliten una buena comunicación» (Hernando Cuadrado i Hernando García-Cervigón,

2003, p. 269). I que sempre, quan tractem la llengua oral a classe, hem de tenir present la planificació de l'acte d'escoltar (Cassany, Sanz i Luna, 1994; Vilà i Castellà, 2014), fet que duem a terme a través, per exemple, de l'avaluació entre iguals de les intervencions orals planificades a l'aula o dels visionats de les diferents obres audiovisuals proposades al nostre projecte.

Encara que anem a treballar el discurs oral planificat a l'aula, no podem deixar de costat que l'objectiu de la nostra proposta és el treball de la llengua oral literària, connectada més amb el teatre i la resta de gèneres dramàtics que amb la argumentació oral o el discurs expositiu. Aquest fet marca de manera necessària la nostra proposta, ja que si bé és cert que atenem a gèneres discursius com l'exposició oral, no resulta menys cert que hem d'atendre també a altres aspectes com ara la pronúncia o l'èmfasi per tal de dotar d'expressivitat les creacions dels discent. Per tant, prenem part dels objectius que proposa Luceño (1988, p. 45) per a la didàctica de llengua oral, i més en concret, respecte a la dramatització, i que són:

- Proporcionar una sana distracció.
- Perfeccionar l'habilitat d'articulació i entonació.
- Desenvolupar la fluïdesa, la claredat i precisió en l'expressió.
- Desenvolupar la imaginació creadora, la originalitat i el poder d'intervenció.

La nostra proposta de comunicació oral, dintre de les funcions teoritzades per Fernández Pérez (2009) s'adhereix a la funció de relatar, doncs aquesta és la funció principal de l'*storytelling*. Llavors, l'objectiu és sempre millorar les habilitats comunicatives dels estudiants i, més en concret, que aprenguin els processos de planificació d'un text oral de ficció, és a dir, que aprenguin mitjançant la literatura oral, els processos de producció de textos així com els diferents recursos que després poden resultar útils en la seva vida quotidiana. Aquest procés s'hi correspon amb les següents fases (Ferrer, 2005, p. 108):

1. Anàlisi de la situació comunicativa.
2. Planificació.
3. Textualització (si bé Ferrer proposa que s'annotin les idees generals i no frases completes, la nostra proposta, al tractar-se de la creació d'un relat digital si que requereix els diàlegs complets).
4. Revisió del text a través d'assajos o de visualitzacions de les gravacions.

Fases a les que nosaltres afegim la de presentació o publicació, doncs en el cas dels relats digitals, entenem que aquests no estan acabats fins que no es visionen pel públic. Entenem també que donades les característiques dels mitjans audiovisuals permeten, si escau, tornar a alguna de les fases anteriors. Per exemple, si durant el visionat de revisió s'hi detecta alguna errada, es pot tornar a la fase de preparació el guió o de gravació per tal de corregir-la.

A més a més, tenim en consideració el paper que juguen les NTIC relacionades amb la llengua oral, no només com a motivadores de l'aprenentatge sinó també tenint en compte que aquestes tecnologies han aportat riquesa i complexitat al discurs oral (Vilà i Castellà, 2014). Una riquesa que va més enllà de la recerca d'informació ja que ens permet també atorgar-li un valor estètic i visual a la llengua oral.

Així doncs, aquesta proposta didàctica pretén no sols explotar les connexions dels relats digitals amb la literatura oral tradicional sinó que, a més a més, podem aprofitar la creació dels relats –en especial, les presentacions de cara el públic- per a dur a terme una didàctica dels discursos orals planificats, normalment en forma de textos orals acompanyats, si escau, de recursos multimèdia. Apostem, per tant, per una didàctica de llengua oral planificada i que motivadora d'una reflexió metalingüística que acompanye el desenvolupament de la competència oral dels aprenents.

### **12.3.2 Materials per al personal docent**

En primer lloc, creiem adequat remarcar que l'objectiu principal d'aquest taller és l'elaboració d'un relat digital i no pas aprendre a emprar un programari determinat (que si bé és imprescindible per a fer un relat digital no ha de ser el fi d'aquesta activitat). Dit en altres paraules, el que pretenem és que els alumnes experimenten amb la producció de relats audiovisuals i les seves tècniques més enllà d'aprendre l'ús d'un programa o aplicació informàtica.

Per altra banda, junt a aquesta unitat seria convenient dur a terme al mateix temps i sempre dins del possible una altra unitat didàctica a l'assignatura d'Educació Plàstica i Visual per tal de que els discents puguin realitzar els seus dibuixos per al relat digital sempre assessorats per un expert en la matèria com és el professorat d'aquesta assignatura. A més a més, creiem adequat comptar amb el personal docent de les assignatures de Tecnologia o Informàtica, doncs els seus coneixements sobre ordinadors i NTIC poden resultar molt útils per als discents. Des de la nostra perspectiva,

l'ordinador no deixa de ser una eina de treball així que quan més la coneguin els estudiants millor poden sortir els relats digitals.

Recordem també que emprem el portafolis com a instrument d'avaluació, encara que per a aquesta seqüència didàctica aquest portafolis serà també digital. Això vol dir que els aprenents hauran de crear una carpeta a l'ordinador on treballin per tal de recollir els seus relats, els exercicis i les diferents versions del seu projecte. No exclouem el portafolis del projecte que hem vingut utilitzant fins ara doncs encara ens ha de servir per a recollir aquelles activitats en paper (guió tècnic, *storyboard*) que es duran a terme en la seqüència didàctica.

Pel que fa al paper del professor a la seqüència didàctica, hem de dir que continua sent un guia de l'aprenentatge dels estudiants a més d'ajudar en les tasques de coordinació dels alumnes i facilitador de les infraestructures (aula d'informàtica, materials que puguen fer falta) necessàries per a dur a terme el projecte. Això no vol dir pas que siga el personal docent el que s'haja de fer càrrec de totes les gestions i de la coordinació dels diferents grups de treball, sinó que ha d'assessorar en com es poden aconseguir allò que puga fer falta i a prendre les decisions que millor resultat puguen donar als estudiants (sempre que aquestes demanen la seva ajuda). De tota manera, sempre ha de contribuir a que siguen els alumnes els que preguin les seves decisions (tant per a bé com per a mal), doncs el projecte és seu.

L'organització del treball serà doncs en grup doncs els grups que hagin pogut tenir un relat escollit per a la seva producció han d'integrar la resta de companys. Això no vol dir que el treball individual estigui finalitzat, doncs és convenient distribuir les tasques i els responsables d'aquestes entre els diferents membres del grup i cadascú se n'ocuparà d'una part del treball que comporta la realització del relat digital.

Pel que fa a l'organització de l'espai, hem de dir que el treball a l'aula s'organitzarà de manera que els grups puguen treballar d'una manera còmoda i d'acord amb les seves necessitats i les de la producció de relat digital. Així, la distribució del mobiliari de l'aula ha de respondre a aquestes necessitats i, per tant, afavorirem sempre que els estudiants puguen treballar de manera conjunta (en un o en diversos espais). També facilitarem que siguen els mateixos estudiants els que trien on volen fer la seva feina. Si ho veiem adequat i els estudiants també hi estan d'acord no veiem cap inconvenient en que, sempre de manera responsable, els estudiants abandonin l'aula per a desenvolupar les seves tasques. Quan les feines es desenvolupen a l'aula d'informàtica intentarem que els estudiants tinguin almenys accés a un ordinador cada dos o tres



alumnes així com que tots tinguin accés visual a allò el professor estigui explicant en cada moment.

### 12.3.2.1 Desenvolupament de les sessions.

#### SESSIÓ 1

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar les tasques i responsabilitats a la producció audiovisual.	<u>Bloc 1:</u> 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.20, 2.21, 2.28, 2.37, 2.38, 3.39, 2.40.	CCLI	Lèxic del cinema.	5 minuts per a la fase d'iniciació. 15 minuts per a l'activitat 1. 20 minuts per a l'activitat 2. 15 minuts per a l'activitat 3.	Pissarra normal.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió reprenem el projecte audiovisual com a treball col·lectiu. És per això que pensem que resulta molt important repartir bé les feines i les responsabilitats que els alumnes assumiran durant tot el projecte. Per suposat, aquestes tasques poden canviar al llarg del taller de producció, però creiem adequat que cadascun dels estudiants tingui clar de quines parts del projecte s'ha d'encarregar encara que el projecte siga un treball comú.

Per tant, l'objectiu d'aquesta sessió és explicar els oficis del cinema que es poden aplicar als nostres projectes i que cada alumne triï aquell que li desperti un major interès. Un cop hagin escollit el seu rol dintre del projecte, hauran de crear una acreditació que serà la que els permetrà entrar al taller de producció de relat digital. Per altra banda, si bé és cert que hi ha molts oficis dintre del món del cinema, hem cregut convenient reduir-los només a aquells que de veres anem a treballar al nostre projecte de relat digital. Així, els oficis que hem escollit són: direcció, guionista, producció, direcció de fotografia, direcció de càsting, dibuix, muntatge, música, actors i actrius, so i publicitat.

L'activitat 1 de la sessió serà doncs unir cadascuna de les categories de treball del cinema amb la seva definició. Després, cada grup haurà de repartir les seves funcions i responsabilitats entre els seus membres tenint cura de que ningú es quedi sense cap tasca i que ningú n'agafi de sobra (activitat 2). I, per últim, cada alumne ha de crear la seva acreditació seguint el model facilitat al dossier de l'alumne (activitat 3).

## SESSIÓ 2

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar i treballar el guió tècnic.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.12, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.22, 2.25, 2.28, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7, 3.9, 3.10, 3.11, 3.12, 3.13, 3.14, 3.15, 3.16, 3.17, 3.18, 3.19, 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.8, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.16, 4.18.	CCLI	Comprendre el guió tècnic com un pas clau en la realització de textos audiovisuals.	5 minuts per a l'activitat inicial (visionat del fragment de <i>Psycho</i> ). 10 minuts per a l'explicació del guió tècnic. 30 minuts per a l'activitat 1. 10 minuts per a treballar al guió tècnic de cada grup (opcional).	Pissarra digital. Projector. Altaveus. Ordinador. Pissarra normal. Guix, DVD de la pel·lícula <i>Psycho</i> (Alfred Hitchcock, 1960). Guió literari de la pel·lícula <i>Psycho</i> (Alfred Hitchcock, 1960). DVD de la pel·lícula <i>La Isla Mínima</i> (Alberto Rodríguez, 2014). Guió literari de la pel·lícula <i>La Isla Mínima</i> (Alberto Rodríguez i Rafael Cobos, 2014).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió tractarem de que els estudiants aprenguin a treballar amb el guió tècnic com un pas clau en l'elaboració de textos audiovisuals en general i del relat digital en particular. Per a començar visionarem una seqüència de la pel·lícula *Psycho* (Alfred Hitchcock, 1960) i després projectarem a la pissarra digital el guió literari d'aquesta seqüència. A continuació explicarem que per a traslladar el guió literari a la pantalla cal passar pel guió tècnic. Projectarem a la pissarra un model de guió tècnic per tal de que els estudiants vegin el que és.

Així doncs, l'activitat, que es durà a terme per grups, consisteix en traslladar una seqüència (escenes 87 i 88) del guió literari de la pel·lícula *La Isla Mínima* (Alberto Rodríguez, 2014) al format del guió tècnic amb el mateix model que hem mostrat abans. Després visionarem la seqüència a la pissarra digital i observarem si les propostes dels discentos han resultat o no coincidents amb el que ha fet el director del film. Ara bé, hem de remarcar sempre que la proposta del director era només una entre les possibles translacions del text a la pantalla. Finalment, el temps que queda de classe el deixarem als alumnes per a que comencin a treballar amb el seu relat, doncs hauran de fer el guió tècnic del relat digital fora de l'aula.

## SESSIÓ 3

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Explicar la importància de l' <i>storyboard</i> com a eina d'organització del relat digital. Conjunció entre les àrees llengua i literatura plàstica i visual.	<b>Bloc 1:</b> 1.4, 1.5, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.25, 1.26.	CCLI	El dibuix com a vehicle de la narració audiovisual.	10 minuts per a l'activitat inicial i l'explicació de l' <i>storyboard</i> . 40 minuts per a l'activitat 1. 5 minuts per a recordar als alumnes l'estètica visual.	Pissarra digital. Ordinador. Projector. Altaveus. Pissarra normal. Guix. Fragments d' <i>storyboard</i> per a l'activitat inicial. 5 guions literaris diferents. DVD d'aquestes pel·lícules.
	<b>Bloc 2:</b> 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.12, 2.14, 2.15, 2.16, 2.17, 2.18, 2.20, 2.21, 2.22, 2.25, 2.28, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.42, 2.43.	CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
	<b>Bloc 3:</b> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24.	SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
	<b>Bloc 4:</b> 4.8, 4.10.	CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

Després d'haver fet el guió tècnic, en aquesta sessió treballarem l'*storyboard* com a eina d'organització del relat digital. Així, l'*storyboard* ens permetrà veure més o menys allò que després es mostrarà a la pantalla. A més a més, que moltes de les idees que els discents tinguin en aquesta fase es poden aplicar després al seu relat. Creiem adequat també treballar aquesta sessió de manera conjunta amb l'àrea de plàstica i visual, doncs des de la nostra perspectiva suposa una manera d'enriquir el relat. Aprofitarem també aquesta sessió per a remarcar la importància de l'estètica visual del dibuix dintre de la estètica literària del relat digital. D'aquesta manera, encara que els discents en aquest punt només facin uns esbossos d'allò que anem a veure, els podem instar a pensar quina fotografia empraran al relat que estan produint.

Com a activitat inicial, mostrarem als estudiants exemples d'*storyboards* i els estudiants ens han de tractar d'esbrinar de quines pel·lícules es tracta. Després, per grups, els facilitarem els guions literaris relatius a diverses seqüències de diferents obres audiovisuals (tantes com grups hi sorgeixen). Cadascun dels grups haurà de dibuixar l'*storyboard* del guió que ha escollit, passant primer pel guió tècnic. Després es posarà en comú amb la resta de companys.

Una versió alternativa a aquesta activitat és dur a terme el mateix procediment però amb la seqüència que en la sessió anterior els discents van traslladar a guió tècnic, és a dir, les escenes 87 i 88 del guió de la pel·lícula *La Isla Mínima* (Alberto Rodríguez i Rafael Cobos, 2014). En cas de que sobre temps, el deixarem per a que els estudiants puguin treballar als seus *storyboards*, sempre tenint present que aquests s'han d'acabar en classe d'educació plàstica i visual (si açò no és possible es poden acabar a casa). No

podem finalitzar la sessió sense recordar als estudiants la importància de l'estètica visual, tenint present allò que ja han vist a pel·lícules com *Das Cabinet des Dr. Caligari* (Robert Weine, 1920).

## SESSIÓ 4

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com a eina d'expressió literària. Millorar la dicció i l'entonació a l'hora de llegir un relat en veu alta.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.3, 2.4, 2.21, 2.28., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11, 4.12, 4.13, 4.14, 4.15, 4.16, 4.17.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral.	10 minuts per a la fase d'activació. 40 minuts per a l'activitat 1.	Pissarra digital. Ordinador. Projector. Altaveus. DVD de la pel·lícula <i>The king's speech</i> (Tom Hooper, 2010).
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió treballarem la llengua oral com a vehicle de la literatura. Així, pretenem que els estudiants es familiaritzen amb aquesta també com a eina de creació artística i estètica. Lluny de potenciar un ús formal de la llengua, el que pretenem doncs és aconseguir que els discents gaudeixin experimentant amb la llengua oral. Per tant, ens allunyem de l'ús que fins ara hem estat fent de la llengua oral en aquest projecte per endinsar-nos en una vessant lúdica i artística però no per això menys seriosa.

Com a activitat d'activació proposem el visionat d'una seqüència de la pel·lícula *The King's speech* (Tom Hooper, 2010) en la que el rei d'Anglaterra rep classes per a millorar la seva pronúncia. Després, els discents llegiran un fragment de l'obra de teatre *Hamlet* de William Shakespeare amb un llapis a la boca, de manera que la seva pronúncia quedi, en principi, dificultada. No obstant això, creiem adequat explicar als estudiants que aquesta exercici és útil per a millorar la dicció i la pronúncia, i per tant, és convenient que continuen practicant-lo a casa per tal d'aconseguir una bona dicció al relat digital.

Una vegada hem entrat en matèria, l'activitat que proposem, que es durà a terme per grups, es basa en la lectura dramatitzada de diversos fragments d'obres de teatre. La primera d'aquestes lectures la farem amb l'entonació i la pronúncia que se li suposa al text. La segona, amb una entonació contrària al que en principi el text vol transmetre, és a dir, per exemple, si els alumnes s'hi troben front a un text còmic l'hauran de dramatitzar com si fos un text trist, i si és un text còmic com si fos un text de terror.

Com bé assenyala Latorre Zacarés (2007), aquesta activitat admet diverses variacions, que poden anar des de l'adopció d'algun accent concret fins a que un personatge parli plorant, que parli molt lentament o molt ràpid, etc.

Deixarem un espai de temps (15-20 minuts com a màxim) per a que els estudiants preparin el seu text i després el representin davant de la resta de companys de l'aula. Per tant, és important deixar un espai prou ampli per a que aquesta representació es pugui dur a terme i la resta de companys la puguin veure. En acabar la representació, els discents han d'avaluar als seus companys mitjançant una rúbrica que estarà inclosa al material per a l'alumne. Si sobra temps de classe, el millor és que els estudiants comencin a preparar la lectura dramatitzada del seu guió. Per a això, demanarem als alumnes que preparin els personatges que volen interpretar al ser relat per tal de fer una audició a la propera classe. Remarcarem que el narrador també és un personatge al que es pot fer una prova per a interpretar-lo després.

Rúbrica d'avaluació entre iguals de les lectures dramatitzades:

<b>Nº Grup</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Punts totals</b>
	La consigna per a la interpretació del text no es respecta en cap moment, no es sap què volen transmetre.	La consigna per a la interpretació del text hi és present, però no és constant i s'obliden d'aquesta. No es sap què volen transmetre.	La consigna per a la interpretació del text és present. Es sap què volen transmetre però no poden mantenir la consigna durant la representació.	La consigna per a la interpretació del text es manté durant tota la representació. El públic sap què volen transmetre.	

## SESSIÓ 5

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau	Temporització		Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com eina d'expressió literària. Diferenciar la interpretació d'un text de la seva lectura superficial.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral.	10 minuts per a l'activitat inicial. 45 Minuts per a fer la prova de càsting.	Pissarra digital. Ordinador. Cronòmetre. Fragment de l'episodi <i>Radioactive Man</i> (Susie Dietter, 1995) de la sèrie <i>The Simpson</i> (Matt Groening, 1989-). Fragment de vídeo de la prova de càsting de la sèrie <i>Stranger Things</i> (The Duffer Brothers, 2016-). Pissarra normal. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

Com bé assenyala Latorre Zacarés (2007) no tots els alumnes poden interpretar tots els personatges. Des de la nostra perspectiva, aquest fet és important tenir-lo en compte si es pretén produir un bon relat digital. Així doncs, en aquesta sessió durem a terme una prova de càsting per tal de que siguin els mateixos discents protagonistes a l'hora de distribuir qui farà cada personatge. Per a realitzar aquesta prova, els discents llegiran un fragment (a la seva elecció) del guió del relat digital al que hi participen.

És important abans de començar haver distribuït el mobiliari de l'aula de manera que quedi un espai al front de la classe on els alumnes puguin representar els papers que s'han preparat. Així, per començar la sessió, veurem un fragment audiovisual de l'episodi *Radioactive Man* (Susie Dietter, 1995) al que Bart Simpson fa una de la prova de càsting per a una pel·lícula sobre l'heroi de còmic Radioactive Man que es rodarà a la ciutat d'Springfield. Tot seguit, veurem un fragment de les proves de càsting de la sèrie *Stranger Things* per tal de veure també unes proves més serioses. A continuació, explicarem perquè és important fer un bon procés de càsting i quines són les funcions del director de càsting d'un relat audiovisual o d'una obra de teatre.

També cal remarcar que cada alumne ha de sortir ha interpretar a un personatge encara que després es dedique a altres tasques de producció del relat audiovisual. A més



a més, recalcarem abans de començar l'activitat de la prova de càsting que s'ha d'interpretar el text, no llegir-lo només. Així, els discents hauran de sortir davant els seus companys, presentar-se i dir per a quin relat i personatge fan l'audició.

Per altra banda, deixarem un espai per als directors de càsting, que seran un membre de cada grup i aniran canviant al llarg de l'activitat. La funció d'aquests alumnes serà valorar la interpretació que facin els seus companys així com controlar el temps que disposen els discents per a realitzar la prova. Dit en altres paraules, si algun company o companya se'n passa del temps pautat, seran els directors de càsting els encarregats d'acabar la prova.

D'aquesta manera, per torns, cada alumne interpretarà al seu personatge davant de la resta de companys. Disposaran d'un minut per tal de fer la seva prova de càsting. A l'acabar el torn, els directors de càsting -i la resta de companys després- poden fer-li observacions i crítiques (sempre constructives) al personatge que ha creat l'estudiant així com li poden recomanar també que faci un altre personatge al curt. Mentre es duen a terme les diferents audicions, la resta de companys i companyes no romanen quietes, sinó que s'han de dedicar també a valorar cada prova amb una rúbrica que estarà inclosa als materials dels alumnes.

### **RUBRICA AVALUACIÓ ENTRE IGUALS DE LA PROVA DE CÀSTING<sup>174</sup>**

<b>Actor/ actriu</b>	<b>Relat</b>	<b>Personatge</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>Punts totals</b>
			No aconsegueix transmetre cap tret del personatge ni les seves emocions. Hi ha una lectura del text però no una interpretació.	Es transmeten alguns trets del personatge però no les emocions. No hi ha gaire interpretació del text, només lectura.	Es transmeten trets del personatge i algunes emocions d'aquest. S'interpreta el text però no resulta versemblant.	Es transmeten els trets i les emocions del personatge. S'interpreta el text de manera versemblant.	

<sup>174</sup> Aquesta rúbrica és només una mostra. Per a la graella d'avaluació emprada a classe hi hauran tantes files com siga necessari, és a dir, una fila per alumne.

## SESSIÓ 6

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com eina d'expressió literària. Diferenciar la interpretació d'un text de la seva lectura superficial.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral.	10 minuts per a la fase d'activació. 15 minuts per a preparar la lectura dramatitzada. 35 minuts per a que cada grup faci la seva lectura dramatitzada.	Pissarra. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		

En aquesta sessió durem a terme les lectures dramatitzades dels guions dels relats digitals. D'igual manera que hem fet a la sessió anterior, creiem convenient adequar la distribució dels mobles de l'aula a l'activitat que anem a realitzar. Així, en aquesta sessió tot girarà al voltant de les lectures dramatitzades dels guions que després es traslladaran a la pantalla. És un punt a tenir en compte el fet de que els personatges hagin quedat més o menys distribuïts d'acord amb les indicacions i suggeriments fets a la sessió anterior.

Com hem vingut fent durant tot el projecte, els alumnes que no estiguin interpretant el seu text continuen participant en l'activitat de classe mitjançant l'avaluació dels seus companys. Aquesta avaluació entre iguals es durà a terme amb la graella d'avaluació que estarà inclosa als materials dels alumnes. Al final de cada lectura dramatitzada, els companys, sempre de manera constructiva i ordenada, poden suggerir canvis o modificacions a la interpretació del text que ha fet el grup.

Per altra banda, creiem adequat aclarir que en aquesta sessió, l'activitat inicial consistirà (recordant el que vam veure a la sessió 3) en fer una sèrie d'exercicis per tal d'escalfar la veu i alliberar tensions i nervis abans de que els discents sorgeixen a realitzar la lectura dramatitzada del seu guió. Considerem també adequat deixar un espai de temps (no més de 15 minuts) per tal de que els estudiants s'acaben de preparar i, si ho consideren adient, tornen a llegir, fora de l'aula, el guió del seu relat digital.

## Rúbrica d'avaluació entre iguals de la lectura dramatitzada<sup>175</sup>

Grup	1	2	3	4	Punts totals
	La lectura queda monòtona i tediada. El públic s'avorreix. No aconseguen interpretar el text ni transmeten cap emoció al públic.	Encara que no avorreixen el públic la lectura queda monòtona. No aconseguen interpretar el text ni transmeten cap emoció al públic.	El públic percep allò que volen transmetre. No obstant això, encara queden aspectes de la interpretació (to de veu, ritme, etc.) que es poden millorar.	El públic percep allò que volen contar. Es produeix una interpretació del text que transmet les emocions al públic. Conté el relat de manera versemblant.	

---

<sup>175</sup> Aquesta rúbrica és només una mostra. Per a la graella d'avaluació emprada a classe hi hauran tantes files com siga necessari, és a dir, una fila per grup.

## SESSIÓ 7

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.10.	CCLI	Narrar històries de manera audiovisual. Fomentar un bon ús de la llengua oral.	10 minuts per a l'activitat inicial. 45 minuts per a l'activitat 1.	DVD de la pel·lícula <i>Jaws</i> (Steven Spielberg, 1975). Pissarra digital. Ordinador. Pissarra normal. Clips de vídeo per a muntar.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics. Aprendre a utilitzar programari de creació i edició de relats digitals. Aprendre nocions bàsiques de muntatge i edició de vídeo digital.		

Aquesta sessió s'ha de manera necessària a l'aula d'informàtica. Podem comptar, si és possible, amb la col·laboració del professorat de l'assignatura d'informàtica. Per començar aquesta sessió mostrarem als estudiants la seqüència inicial de la pel·lícula *Jaws* (Steven Spielberg, 1975). Després del visionat, en veu alta comentarem l'escena que hem vist ficat especial atenció al muntatge com a recurs expressiu del cinema i creador de suspens.

A continuació, explicarem els diferents tipus de muntatge, però aconsellarem als estudiants optar pel muntatge narratiu per als seus treballs. Així doncs, també explicarem els tipus de muntatge narratiu. Tot seguit, presentarem l'activitat de la sessió, que consisteix en el muntatge, per parelles i mitjançant un software informàtic, d'una seqüència filmica que pertanyi a una pel·lícula ja existent. A l'ordinador els discents trobaran una carpeta anomenada "Muntatge". Dintre d'aquesta carpeta s'inclouran a la seua vegada diverses carpetes (una carpeta per seqüència). En la carpeta de cada seqüència hi hauran diferents clips de vídeo i els alumnes els hauran de muntar oferint un relat coherent. Per tal de dur a terme l'activitat és convenient que segueixin aquests passos:

1. Visionar tots els vídeos.
2. Seleccionar els vídeos que s'hi vagin a incloure a la seqüència.

3. Ordenar-los a una llibreta, és a dir, establir per quin ordre s'hi veuran en pantalla.
4. Afegir-los a la línia de temps del programa d'edició de vídeo.
5. Incloure, si cal, efectes, música i transicions (al final de la seqüència els hi demanarem que acabin amb una fosa a negre).
6. Visionar la seqüència.

Després, crearan una carpeta amb el seu nom i el títol de la pel·lícula de la qual han muntat la seqüència i guardaran allí el seu treball. Per a finalitzar, visionarem els treballs dels discents i els compararem amb la pel·lícula original. Abans de que els alumnes abandonin l'aula els demanarem que per a la propera sessió portin les làmines dels dibuixos ja escanejats per tal d'agilitzar les feines de muntatge així com el guió tècnic i l'*storyboard*.

Llistat de seqüències per a muntar:

*Alien*: Seqüència galeria de ventilació.

*El cuirassat Potemkin*: Seqüència del carret de bebè a les escales d'Odessa.

*Nosferatu eine Symphonie des Greuens* – Seqüència de la vampirització de Hutter.

*Riders of the lost ark* – Seqüència de l'ídol d'or.

*North by northwest* – Seqüència de l'avió al camp de dacsa.

*Los Otros* – Seqüència xiqueta vestida de blanc.

## SESSIÓ 8

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat. Aplicar les nocions de muntatge apreses a la sessió anterior al propi relat digital.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.10.	CCLI	Narrar històries de manera audiovisual. Fomentar un bon ús de la llengua oral.	5 minuts per a recordar la sessió anterior. 25 minuts per a l'activitat 1. 25 minuts per a l'activitat 2.	Aula d'informàtica. Pissarra digital. Ordinador. Pissarra normal. Guix.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics. Aprendre a utilitzar programari de creació i edició de relats digitals. Aprendre nocions bàsiques de muntatge i edició de vídeo digital.		

D'igual manera que la sessió anterior, aquesta es desenvoluparà a l'aula d'informàtica. Donat que la feina de muntatge pot resultar un poc complexa, dividirem aquesta sessió en dues meitats. A la primera meitat (activitat 1), farem un guió de muntatge amb una graella que els estudiants tindran llesta a la carpeta de l'ordinador. Per a això demanarem als estudiants que porten el guió tècnic i l'*storyboard*. Amb aquests documents davant omplirem la graella.

La segona meitat (activitat 2) de la sessió la dedicarem al muntatge pròpiament dit. Així doncs, els estudiants traslladaran a la línia de temps del *software* d'edició les imatges escanejades de les làmines que van a emprar per al relat digital. Els recomanarem que facin primer el muntatge per seqüències. Un cop estigui cada seqüència acabada serà el moment de muntar tot el relat. Creiem adequat aclarir que en aquesta sessió només hi muntarem la part visual del relat.

Graella per a estructurar el relat<sup>176</sup>:

Presca	Pla	Durada	Àudio	Efectes

<sup>176</sup> Aquesta graella és una mostra. La que veuran els alumnes inclourà tantes files com siga necessari.

## SESSIÓ 9

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com eina d'expressió literària. Diferenciar la interpretació d'un text de la seva lectura superficial. Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat. Aplicar les nocions de muntatge apreses a la sessió anterior al propi relat digital.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.4, 4.5, 4.6, 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral. Narrar històries de manera audiovisual.	5 minuts per a recordar la sessió anterior. 25 minuts per al muntatge de les imatges. 25 minuts per a l'activitat 2.	Aula d'informàtica. Pissarra digital. Ordinador. Pissarra normal. Guix. Microfons.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics. Aprendre a utilitzar programari de creació i edició de relats digitals. Aprendre nocions bàsiques de l'ús d'eines informàtiques per a la gravació d'àudio.		

Aquesta sessió també la durem a terme a l'aula d'informàtica. A la fase d'activació, recordarem allò que hem après a la sessions anteriors. Així, aquesta sessió també la dividirem en dues meitats. A la primera d'aquestes meitats acabarem el muntatge visual del relat. A la segona meitat introduïrem als alumnes a la gravació d'àudio. Per a això farem una activitat per parelles que consistirà en gravar un fragment d'àudio (no més d'un minut i mig) i editar-lo després afegint música i efectes. Pot ser un fragment del seu guió del relat digital i com a mínim ha de tenir tres pistes, un *fade in* i un *fade out*. S'hauran de respectar també els diferents plans sonors, mantenint la veu a un primer pla sonor i la música i els efectes al darrere.

## SESSIÓ 10

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com a eina d'expressió literària. Diferenciar la interpretació d'un text de la seva lectura superficial. Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat. Aplicar les nocions de muntatge apreses a la sessió anterior al propi relat digital.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.4, 4.5, 4.6, 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral. Narrar històries de manera audiovisual.	10 minuts per a la fase d'activació. 45 minuts per a la gravació i edició de les veus.	Aula d'informàtica. Pissarra digital. Ordinador. Pissarra normal. Guix. Micròfons.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics. Aprendre a utilitzar programari de creació i edició de relats digitals. Aprendre nocions bàsiques de l'ús d'eines informàtiques per a la gravació d'àudio.		

Per començar aquesta sessió recordarem el que hem après de la lectura dramatitzada i farem un dels exercicis de relaxació i preparació de la veu que ja hem vist. Després, anirem a l'aula d'informàtica per tal de gravar les veus del relat digital. Un cop allí, cadascun dels grups gravarà les parts del narrador i dels personatges del relat. És important recordar als alumnes que respectin el guió tècnic així com que facin la gravació per seqüències (doncs és més fàcil d'editar l'àudio després i es poden tenir diferents versions d'una seqüència). El professor en aquesta sessió ha d'estar atent als problemes que sorgeixin als alumnes per a gravar sense oblidar que han de ser aquests el protagonistes del seu procés d'aprenentatge. Un cop estiguin gravades les veus, arriba el moment d'afegir-les al relat digital. Així doncs, segons el temps que dediqui cadascun dels grups a la gravació, el docent ha d'anar explicant-los com afegir la pista d'àudio de la veu a la línia de temps de muntatge.

És important remarcar que tant els efectes com la música han de comptar amb llicència copyleft, per tal de respectar les lleis de regulació dels drets d'autor. Per això s'ha de deixar clar que els efectes han de sortir del banc d'efectes del Ministeri



d'Educació i Ciència<sup>177</sup> i la música de pàgines web que prioritzen la música lliure de drets d'autor com ara [www.jamendo.com](http://www.jamendo.com).

En aquesta sessió, el professor ha de continuar assessorant als alumnes segons les necessitats narratives dels seus relats. A més a més, s'ha d'incidir al fet de que la veu ha de quedar en primer pla sonor i la música i els efectes al segon. De no ser així, l'audició de les veus del narrador i dels personatges pot quedar perjudicada per un excés de volum de les pistes d'àudio (música i efectes).

---

<sup>177</sup> <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

## SESSIÓ 11

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com eina d'expressió literària. Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat. Aplicar les nocions de muntatge apreses a la sessió anterior al propi relat digital. Prendre consciència de la capacitat de millora del propi treball.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.34, 2.35, 2.36., 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.4, 4.5, 4.6, 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral. Narrar històries de manera audiovisual.	10 minuts per a la fase d'activació. 10 minuts per a l'activitat 1. 15 minuts per a l'activitat 2.	Aula d'informàtica. Pissarra digital. Ordinador. Pissarra normal. Guix. Micròfons.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.	20 minuts per a treballar sobre els propis relats digitals.	
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics. Aprendre a utilitzar programari de creació i edició de relats digitals. Aprendre nocions bàsiques de l'ús d'eines informàtiques per a la gravació d'àudio.		

En aquesta sessió ens dedicarem a perfeccionar el relat digital i a corregir tot allò que considerem que es pot millorar o que seria convenient canviar. A la fase d'activació recordarem als discents tot el que hem fet fins ara però accentuarem que la feina encara no està acabada doncs sempre queden xicotets detalls susceptibles de millora. Així, instarem als discents, en primer lloc, a visionar el seu relat i amb una llibreta prendre nota d'allò que ells canviarien (activitat 1). Després, farem un visionat de prova de tots els relats i, de manera oral, els grups han de fer suggeriments i crítiques als seus companys d'allò que es pot millorar o canviar (activitat 2). La resta del temps de classe el deixarem per a que cada grup treballi en la millora del seu relat.

## SESSIÓ 12

Indicacions per al docent.

Objectius de la sessió	Continguts	Competències clau		Temporització	Materials didàctics
Fomentar l'ús de llengua oral com eina d'expressió literària. Comprendre el muntatge audiovisual com a mode d'articulació del relat. Aplicar les nocions de muntatge apreses a la sessió anterior al propi relat digital. Valorar el treball dels propis companys.	<u>Bloc 1:</u> 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.23, 1.24, 1.25, 1.26. <u>Bloc 2:</u> 2.11, 2.12, 2.13, 2.20, 2.22, 2.23, 2.24, 2.28, 2.29, 2.30, 2.31, 2.32, 2.33, 2.34, 2.35, 2.36, 2.37, 2.38, 2.39, 2.40, 2.41, 2.42, 2.43. <u>Bloc 3:</u> 3.20, 3.21, 3.22, 3.23, 3.24. <u>Bloc 4:</u> 4.4, 4.5, 4.6, 4.10.	CCLI	Usar la llengua oral per a contar històries. Fomentar un bon ús de la llengua oral. Narrar històries de manera audiovisual.	10 minuts per a la fase d'activació. 45 minuts per al visionat dels relats digitals.	Pissarra digital. Ordinador.
		CEC	Valorar la literatura i els relats audiovisuals com a forma d'art.		
		SIEE	Adquirir responsabilitats dintre d'un projecte col·lectiu.		
		CSC	Participar a l'aula i compartir les opinions i valoracions amb la resta de companys.		
		CD	Adquirir destreses bàsiques de l'ús d'aparells informàtics.		

Aquesta sessió es desenvoluparà a l'aula habitual del grup. El que farem en aquesta sessió és visionar la versió definitiva dels relats digitals. Per a això, en primer lloc, recordarem altres sessions del projecte a les que hem ficat en comú diferents treballs dels alumnes, fent especial menció a les normes per a la crítica de treballs dels companys que hem vist en altres moments. A més a més disposarem el mobiliari de l'aula de manera que tots els estudiants puguin veure i, per tant, valorar el treball dels seus companys de la millor manera possible o, dit en altres paraules, que no tinguin cap impediment per a veure la pantalla i la projecció dels relats digitals.

Així doncs, cada grup disposarà de tres minuts per a presentar el seu relat digital abans de la projecció del mateix. A ser possible, seria convenient que haguessin fet un pòster o cartell per a exposar-lo (en aquest punt és recomanable la col·laboració del personal docent de l'assignatura de plàstica i visual). Mentre es projecten els diferents relats, els grups han de valorar el treball dels companys mitjançant una rúbrica d'autoavaluació.

### 12.3.2.2 Instruments d'avaluació del taller.

#### Rúbrica d'avaluació entre iguals del relat digital.

Nº Grup	1	2	3	4	Punts totals
	El relat no queda cohesionat i confon a l'espectador. Hi han molts aspectes a millorar (veu, imatges, música, recursos).	El relat no queda cohesionat i confon a l'espectador. La integració dels diferents elements (veu, imatge, sons) de la narració és manifestament millorable.	El relat queda cohesionat i ben estructurat. Amb tot, queda espai per a la millora. No es veu tot com un conjunt sinó que es noten les diferents parts.	El relat queda cohesionat i ben estructurat. Es mostra una obra on veu, imatge, música i recursos auditiu formen un sol conjunt artístic i literari.	

#### RÚBRICA D'AVALUACIÓ DEL TALLER (adaptada de Garrido González [Dir.], 2012, pp. 132-134 i de Frazel, 2010, p. 100)<sup>178</sup>.

Indicadors	Nivells d'acompliment				Total
	1	2	3	4	
Comprèn les idees essencials d'un text narratiu.	Té moltes dificultats per a comprendre les idees d'un text narratiu.	Té algunes dificultats per a comprendre les idees d'un text narratiu.	Comprèn el sentit d'un text narratiu però té dificultats per a expressar-ho (oralment i per escrit).	Comprèn el sentit d'un text narratiu i ho pot expressar oralment i per escrit.	
Comprèn i du a terme les passes del procés d'escriptura.	No realitza la fase de preparació de l'escriptura ni tampoc rellegeix no corregeix el text. No utilitza eines de suport.	Du a terme una breu preparació del text. No corregeix el text de manera autònoma. No utilitza ferramentes de suport.	Prepara el text abans de la seva escriptura, el rellegeix, el reescriu i corregeix els errors però tampoc empra materials de suport.	Prepara el text abans de escriure'l, llegeix i rellegeix el text escrit per a corregir els errors. Empra materials de suport.	
Mostra interès per la lectura de textos literaris.	No té massa interès per la lectura.	Llegeix a l'aula però no fora d'aquesta.	Llegeix fora de l'aula però no d'una manera regular.	Li interessa llegir de manera autònoma.	
Aplica als propis escrits les normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	Té dificultats per a entendre les normes	Té dificultats per a aplicar la majoria de les	Aplica als propis escrits les normes	Aplica als propis escrits les normes	

<sup>178</sup> Creiem adequat explicar que el nivell d'acompliment queda assolit quan la puntuació és la més alta possible.

	gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	normes gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	gramaticals lèxiques i ortogràfiques amb algun error.	gramaticals, lèxiques i ortogràfiques.	
Accedeix a la informació als seus diferents suports i l'analitza i interpreta amb criteri.	Entén de forma bàsica informació procedent d'un suport determinat (paper o digital).	Selecciona i analitza de forma bàsica la informació obtinguda en diversos suports.	Empra diverses estratègies per a seleccionar i comprendre la informació als seus diferents suports.	Utilitza diverses estratègies per a seleccionar, analitzar, comparar i interpretar amb criteri la informació recollida en diversos suports.	
Realitza de manera responsable les funcions i tasques que li corresponen.	Li costa adquirir un compromís amb les tasques que se li assignen. Treballa només baix molta pressió.	És capaç de concentrar-se en les tasques assignades i dur-les a terme durant un cert temps.	És constant i responsable en les feines assignades.	Treballa de forma activa, eficaç, constant i responsable amb les tasques que li corresponen.	
Participa en les iniciatives que sorgeixen al grup cooperant com a part d'un projecte comú.	Es mostra passiu i poc col·laborador amb els treballs del grup.	Coopera amb els companys de manera constant i activa seguint unes directrius marcades amb l'ajuda dels companys.	Coopera amb els companys de manera constant i activa treballant de forma responsable per tal d'assolir un objectiu comú.	Coopera amb els companys de manera constant i activa treballant de manera responsable i solidària.	
Acompliment del termini d'entrega del treball acordat.	No aconsegueix amb el termini d'entrega del treball acordat. No té planificació.	Aconsegueix amb el termini previst però necessita ajuda per a planificar-se i organitzar les seves idees.	Aconsegueix amb el termini de temps acordat però necessita ajudar per tal d'organitzar les seves idees.	Gestiona el termini d'entrega de manera eficaç i el té en compte durant tot el procés d'escriptura.	
Valora la llengua oral com a vehicle de transmissió i creació literària.	No mostra gaire interès en la llengua oral per a crear textos artístics i literaris. No s'implica en les creacions del grup.	Mostra un cert interès en la llengua oral com a instrument de creació i transmissió de textos literaris, però no fa cap creació de manera autònoma.	S'interessa per la llengua oral com a instrument de creació i transmissió literària. Proposa idees al voltant de la creació de textos literaris orals.	S'interessa per la llengua oral com a instrument de creació i transmissió literària. Crea textos literaris orals de manera autònoma.	
Valora l'audiovisual com a vehicle de transmissió i creació artística i literària.	No té cap interès en la creació audiovisual ni en la recepció	Mostra interès en l'audiovisual com a obra artística. No fa	S'interessa pels textos artístics i tracta de crear-los per ell/a mateixa, però	S'interessa pels textos artístics i tracta de crear-los per ell/a mateixa. Coneix	

	de textos artístics audiovisuals. Mostra desconeixement del llenguatge audiovisual.	cap creació de manera autònoma. Desconeix el llenguatge audiovisual.	no domina el llenguatge audiovisual.	el llenguatge audiovisual així com les diferents ferramentes i recursos.	
El muntatge com a estructurador del relat audiovisual.	Desconeix les nocions més bàsiques del muntatge de textos audiovisuals. No mostra interès pel muntatge.	Desconeix les nocions bàsiques del muntatge audiovisual.	Té nocions bàsiques del muntatge audiovisual. Li costa la pràctica però entén el paper del muntatge als textos audiovisuals.	Té coneixement del muntatge audiovisual. L'entén tant a nivell teòric com pràctic, en la recepció i en la producció de textos audiovisuals.	

### RÚBRICA D'AVALUACIÓ DEL RELAT DIGITAL

Indicadors	Nivells d'acompliment				Total
	1	2	3	4	
El relat es veu com un conjunt on imatge, veu, música i recursos formen un tot integrat.	No es veu cap integració dels elements narratius. El conjunt es millorable. No s'entén el relat.	No es veu cap integració dels elements narratius. No obstant això, es pot entendre el relat.	S'endevina certa integració dels elements narratius, amb tot no s'acaba de formar un conjunt artístic i literari.	Tots elements narratius es troben integrats i formen un conjunt artístic i literari en harmonia.	
La llengua oral és una eina de transmissió i creació literària.	No es fa un bon ús de la llengua oral. Ni el to, ni el volum són els adequats per al relat. La dicció és molt millorable.	Es fa un bon ús de la llengua oral. Es poden millorar el to, el volum i la dicció.	És fa un bon ús de la llengua oral. El to i el volum són adequats. Manca una mica d'harmonia entre els elements sonors que conformen el relat.	Es fa un bon ús de la llengua oral. El to i el volum són els adequats per a dotar al relat de personalitat i transmetre la història que volen contar.	
El muntatge com recurs expressiu i vertebrador del relat.	El muntatge no té cap sentit per al relat que es pretén contar. Resulta confús per a l'espectador i manca de ritme.	El muntatge no es correspon amb allò que conta la veu. No queda un conjunt integrat. A l'espectador li costa seguir el relat i manca de ritme.	El muntatge té sentit per al relat que es conta. Amb tot, hi han errades que el fan millorable. No confon a l'espectador. Té ritme.	El muntatge té sentit per al relat que es conta i vertebrat tot el relat de manera eficient i creativa. No confon a l'espectador i fa la història més atractiva per al públic.	
Els recursos sonors com part de l'estètica del relat.	Els recursos sonors emprats no	Els recursos emprats no són els més	Els recursos emprats són correctes.	Els recursos utilitzats són correctes. Creen	

	<p>tenen res a veure amb el relat. Confonen a l'espectador. No creen cap atmosfera. No hi ha sintonia amb els recursos visuals ni amb la veu.</p>	<p>adients per al relat. Tracten de crear una atmosfera narrativa però resulten confusos per a l'espectador. No hi ha sintonia amb els recursos visuals ni amb la veu.</p>	<p>Creen una atmosfera narrativa però no atrapa a l'espectador. No hi ha sintonia amb els recursos visuals ni amb la veu.</p>	<p>una atmosfera narrativa que atrapa a l'espectador des del primer moment. Estan en sintonia amb els recursos visuals i amb la veu.</p>	
<p>L'estètica visual com a part expressiva del relat.</p>	<p>L'estètica visual no té res a veure amb allò que es vol contar. No hi ha integració amb la resta d'elements discursius.</p>	<p>L'estètica visual té a veure amb allò que es vol contar. Malgrat això, no hi ha una integració amb la resta d'elements discursius.</p>	<p>L'estètica visual s'identifica amb allò que es vol contar. No obstant això queden alguns elements que es poden millorar.</p>	<p>L'estètica visual s'identifica amb allò que es vol contar. Es crea una harmonia amb la resta d'elements expressius i discursius.</p>	

### 12.3.2.3 Lectures i filmografia del taller.

#### **Bibliografia emprada al taller**

GREGORI, C. (2014). “Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education”. *Porta Linguarum*, 22: 237-250.

LATORRE ZACARÉS, V. (2007). “La lectura dramatizada, una lectura diferente”. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 2:38-44.

SHAKESPEARE, W. (2015). *Hamlet*. Barcelona: Editorial Vicens Vives.

#### **Pel·lícules i sèries visionades al taller**

AMENÁBAR, A. (DIRECCIÓ); CUERDA, J.L., BOVAIRA, F. I PARK, S. (PRODUCCIÓ); AMENÁBAR, A. (GUIÓ); I AGUIRRESAROBÉ, J. (FOTOGRAFIA). (2001). *The Others*. [film]. Espanya-França-EE.UU.: Las producciones del escorpión – Sogecine – Cruise-Wagner Productions.

COEN, J. I COEN, E. (DIRECCIÓ); COEN, J., COEN, E. I RUDIN, S. (PRODUCCIÓ); COEN, J. I COEN, E. (GUIÓ); I DEAKINS, R. (FOTOGRAFIA). (2007). *No country for old men* [film]. EE.UU.: Miramax Films – Paramount Vantage -Scott Rudin Productions – Mike Zoss Productions.

DIETTER, S. (DIRECCIÓ) I SWARTZELEDER, J. (GUIÓ) (1995). *Radioactive Man* [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. (creació), *The Simpsons* (1989-). EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

EISENSTEIN, S.M. (DIRECCIÓ); BLOKH, J. (PRODUCCIÓ); AGADZHÁNOVA, N. I EISENSTEIN, S.M. (GUIÓ); I TISSÉ, E. (FOTOGRAFIA) (1925). *Bronenosets Potiomkin* [film]. Unió Soviètica: Mosfilms.

HITCHCOCK, A. (DIRECCIÓ); COLEMAN, H. I HITCHCOCK, A. (PRODUCCIÓ); LEHMAN, E. (GUIÓ) I BURKS, R. (FOTOGRAFIA) (1959). *North by Northwest* [film]. EE.UU.: Metro-Goldwin-Meyer.

HITCHCOCK, A. (DIRECCIÓ); HITCHCOCK, A. (PRODUCCIÓ); STEFANO, J. (GUIÓ); I RUSSELL, J.L. (1960). *Psycho* [film]. EE.UU.: Shamley Productions.

HOOPER, T. (DIRECCIÓ); ABALOS, J, SHERMAN, E. I UNWIN, G. (PRODUCCIÓ); SEIDLER, D. (GUIÓ); I COHEN, D. (FOTOGRAFIA). (2010). *The King's Speech* [film]. Regne Unit: UK Film Council - See-Saw Films - Bedlam Productions.



MURNAU, F. W. (DIRECCIÓ); DIECKAMAN, E. I GRAU, A. (PRODUCCIÓ); GALEEN, H. (GUIÓ); I WAGNER, F.A. I KRAMPF, G. (FOTOGRAFIA). (1922). *Nosferatu, eiene Symphonie des Grauens* [film]. Alemanya: Prana Films.

NOLAN, CH. (DIRECCIÓ); THOMAS, E., ROVEN, CH., I NOLAN, CH. (PRODUCCIÓ); NOLAN, J. I NOLAN, CH. (GUIÓ); I PFISTER, W. (FOTOGRAFIA). (2008). *The Dark Knight* [film]. EE.UU.-R.U.: Legendary Pictures – Syncopy Films.

RODRÍGUEZ, A. (DIRECCIÓ); FÉLEZ, J.A., SÁNCHEZ MONTES, J., CANTERO, M., LEJARZA, M., GAMERO, M., GARCÍA-ARROJO, R., I IGLESIAS, G., (PRODUCCIÓ); COBOS, R. I RODRÍGUEZ, A. (GUIÓ); I CATALÁN, A. (FOTOGRAFIA) (2014). *La Isla Mínima* [film]. España: Atípica Films – Sacromonte Films – Antena 3 Films.

SCOTT, R. (DIRECCIÓ); CARROLL, G., GILER, D. I HILL, W. (PRODUCCIÓ); O'BANNON, D. (GUIÓ); I VANLINT, D. (FOTOGRAFIA) (1979). *Alien* [film]. EE.UU. – Regne Unit: 20th Century Fox, Brandywine-Ronald Sushett Production.

SCOTT, R. (DIRECCIÓ); WICK, D., FRANZONI, D., LUSTIG, B., MCDONALD, L., NEEDHAM, T., PARKES, W.F. I SCOTT, R. (PRODUCCIÓ); LOGAN, J., NICHOLSON, W. I FRANZONI, D. (GUIÓ); I MATHIESON, J. (FOTOGRAFIA). (2000). *Gladiator* [film]. EE.UU. – R.U. :Scott Free Productions.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); MARSHALL, F. (PRODUCCIÓ); KASDAN, L., KAUFMAN, PH. I LUCAS, G. (GUIÓ); I SLOCOMBE, D. (FOTOGRAFIA) (1981). *Raiders of the lost ark* [film]. EE.UU.: Lucasfilm.

ZEMECKIS, R. (DIRECCIÓ); FINERMAN, W., NEWIRTH, C., STARKEY, S. I TISCH, S. (PRODUCCIÓ); ROTH, E. (GUIÓ); I BURGESS, D. (FOTOGRAFIA). (1994). *Forrest Gump* [film]. EE. UU.: Paramount Pictures.

### **Programari per a realitzar relats digitals<sup>179</sup>**

Software per a Windows: *Photo Story*, *Windows Moviemaker*, *Microsoft PowerPoint*, *Adobe Creative Suite*.

Software per a Macintosh: *iMovie*, *iPhoto*, *Final Cut*, *Adobe Creative Suite*.

Software lliure: Audacity (edició d'àudio), Shotcut (edició de vídeo).

Aplicacions online<sup>180</sup>: *Storybird*, *Utell*, *Slidestory*.

---

<sup>179</sup> Extret de Gregori (2014).

<sup>180</sup> Com a la resta de programes, quan utilitzem una aplicació on-line hem d'anar amb cura pel que fa als termes i condició d'ús i la política de privacitat.



# EN PRODUCCIÓ: TALLER DE CREACIÓ DE RELATS DIGITALS DE TERROR



# SESSIÓ 01


1. Al món audiovisual hi treballa molta gent en diferents feines. Uneix cada definició amb la seva feina.

1. Director/a.	a. Dóna a conèixer la pel·lícula al públic.
2. Guionista.	b. S'encarrega de coordinar totes les feines i dóna suport al director.
3. Productor/a.	c. Aporta coherència audiovisual i narrativa a la història un cop s'ha rodat.
4. Director/a de fotografia.	d. Crea la història que s'hi va a produir.
5. Director/a de càsting.	e. Selecciona o compon les diferents músiques i cançons que formen part de la banda sonora.
6. Dibuxant.	f. S'encarrega de l'estètica visual del projecte. Es coordina amb els dibuxants.
7. Muntador/a.	g. Té cura dels diferents sons que s'integren a la banda sonora. També s'encarrega de gravar i editar les veus dels actors.
8. Música.	h. Dóna la veu als personatges.
9. Edició de so.	i. Escull, junt amb el director/a i el productor/a, als actors i actrius que formen part del projecte.
10. Actor/actriu.	j. Elabora les il·lustracions del relat digital.
11. Publicista.	k. Coordina el projecte i aporta la seua visió creativa.

**2. Repartiu-se entre vosaltres les diferents feines que us calen per a dur endavant el vostre projecte. Recordeu que encara que una tasca no sigui de la vostra responsabilitat, tots heu de ficar els colze per tal que el relat es pugui produir.**

Nom del projecte: \_ \_ \_ \_ \_  
Direcció: \_ \_ \_ \_ \_  
Producció: \_ \_ \_ \_ \_  
Guió: \_ \_ \_ \_ \_  
Direcció de fotografia: \_ \_ \_ \_ \_  
Dibuixos: \_ \_ \_ \_ \_  
Muntatge: \_ \_ \_ \_ \_  
Direcció de càsting: \_ \_ \_ \_ \_  
Actors i actrius: \_ \_ \_ \_ \_  
Música: \_ \_ \_ \_ \_  
Edició de so: \_ \_ \_ \_ \_  
Publicitat: \_ \_ \_ \_ \_

**3. Elaboreu la vostra acreditació per tal de formar part del taller de producció del relat digital. Seguiu el següent model.**

 FOTO

Nom:  
Cognoms:

Relat digital:

Càrrec:

# SESSIÓ 02

1. Visioneu la següent seqüència de la pel·lícula *Psycho* (Alfred Hitchcock, 1960) i, compareu-la amb el guió literari. Quants plans creieu que han fet falta per a traslladar el guió a la pantalla?



Selecció de fotogrames de la pel·lícula *Psycho* (Alfred Hitchcock, 1960).

**2. Per parelles, traslladeu les següents escenes del guió literari de la pel·lícula *La Isla Mínima* (Alberto Rodríguez, 2014) a la següent graella de guió tècnic. Després, tots junts, visioneu la seqüència i compareu el resultat final amb les vostres propostes.**

### **87. INT. EXT. COCHE. CARRETERA DEL PUEBLO. NOCHE**

Pedro conduce de vuelta al pueblo.

Delante de él, se ha formado un pequeño atasco porque un tractor circula muy despacio. El coche que tiene delante, gira en un carril a la derecha y se pierde en la noche. Pedro lo ve alejarse. Vuelve a mirar al frente, absorto. De pronto, repara en una pegatina de la discoteca Pamela que hay en la luna trasera del coche que hay delante: un Citroën Dyane 6 blanco. Pedro anota la matrícula del coche. Acelera suavemente. Consigue poner su vehículo casi a la altura del Dyane 6, mira hacia la ventanilla del conductor. Cuando va a verle el rostro, un coche en sentido contrario le pita.

Pedro lo ve echarse sobre él, desacelera, urgente, consigue ponerse de nuevo tras el Dyane 6 y evitar el impacto. En ese momento, el Dyane 6 acelera y adelanta al tractor que le estaba bloqueando el paso.

Pedro acelera de nuevo. Adelanta al tractor y vuelve a colocarse detrás del Citroën. El Dyane 6 acelera y se coloca entre dos tractores con aperos para la cosecha.

Pedro pisa el acelerador e intenta ponerse en paralelo al Citroën. No deja de mirar por la ventanilla. De repente, el Dyane 6 toma bruscamente un carril de tierra a su derecha y se adentra en la marisma.

Pedro se cuela por el hueco que hay entre los dos tractores a toda velocidad tocando el claxon, se roza con uno de ellos y derrapa al abandonar la carretera. Consigue enderezar el coche y sigue al Dyane 6, marisma adentro, por un carril.

### **88. EXT. INT. CARRILES ENTRE ARROZALES. COCHE DE PEDRO. NOCHE**

El coche de Pedro enfrenta un carril en una oscuridad total. A lo lejos, las luces del Dyane 6.

Pedro acelera hasta alcanzarlo. Va a golpearlo por detrás cuando de pronto, a Pedro le parece ver la cabeza de Marina en el asiento trasero, asomándose por la luna, fantasmagórica. Pedro frena bruscamente, sorprendido.

137

El Citroën acelera y vuelve a alejarse. Pedro lo sigue. Cuando le va a dar alcance, el Dyane 6 apaga las luces y desaparece en la noche.

Pedro conduce perdido unos segundos, en plena oscuridad, sin más luces que las de su coche; mira a todos lados. Por fin localiza al Dyane 6 en un carril paralelo, detenido, separado del suyo por un canal de agua.

El Dyane enciende las luces, arranca y sale a toda velocidad. Pedro lo sigue, avanzando en paralelo a él, el canal de agua entre ambos.

Pedro consigue ponerse a su altura, el Dyane 6 gira en sentido contrario y se pierde por un camino a su izquierda. Pedro mira hacia adelante y se topa con una barrera que le impide el paso. Frena bruscamente. Se gira: Ve las luces del Citroën que se pierden en la lejanía.



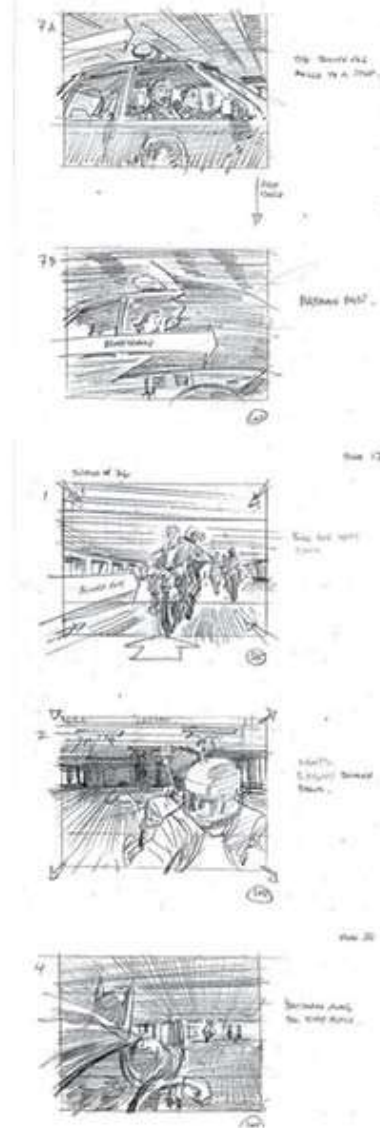
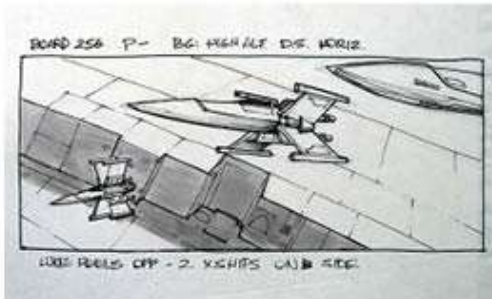
Fotograma de la película *La Isla Mínima* (Alberto Rodríguez, 2014).



<b>SEQÜENCIA</b>	<b>PLA</b>	<b>DESCRIPCIÓ</b>	<b>ANGLE</b>	<b>SÓ</b>	<b>DURADA</b>
87	1	Travelling des de l'interior del cotxe.	Normal.	Música, motor del cotxe.	5"
87	2	Pla mig curt de Pedro conduint	Contrapicat.	Música, motor del cotxe.	3"
87	3	Travelling des de l'interior del cotxe. Veiem un cotxe davant i un altre en sentit contrari.	Normal.	Música, motor del cotxe.	2"

# SESSIÓ 03

1. Vegeu els següents fragments d' storyboard, sabrieu dir-ne a quina pel·licula pertany cadascun?



**2. Escolliu un dels fragments de guions literaris que us proposem i realitzeu-ne el guió tècnic. Després, prepareu un storyboard de la mateix.**

Dediqueu tant de temps com calgui al vostre storyboard, quan més avanceu ara més fàcil us serà la producció del vostre relat.



**3. A casa, treballeu l'storyboard del vostre relat digital.**

# SESSIÓ 04

1. Amb un llapis o un bolígraf a la boca, llegiu el següent fragment de text. Repetiu tantes vegades com us calgui.

*HAMLET*

*Ser o no ser, aquest és el dilema:  
si a l'esperit li és més noble sofrir  
els cops i els dards de la ultratjant Fortuna,  
o armar-se contra un mar de sofriments  
i enllestir-los lluitant. Morir, que és como dormir,  
res més; dire que amb el son finalitzem  
els mals del cor, les mil ferides naturals  
que la carn va heretar. És un final  
per desitjar devotament. Morir, dormir,  
i potser somiar; aquest és el destorb:  
perquè els somnis que haviten en el son de la mort,  
un cop ja ens hem després d'aquesta pell mortal,  
ens imposen respecten, és aquesta la causa  
que fa que les desgràcies durin tant.  
Perquè, si no, qui podrà aguantar  
les fuetades i les burles d'aquest temps,  
l'insult de l'opressor, l'ultratge del superb,  
tot el dolor de l'amor menyspreat,  
la lentitud de la justícia,  
la insolència dels càrrecs, i el desdeny  
que dels inignes rep la gent de mèrit,  
si pogués un mateix donar-se el cop de gràcia  
amb un simple punyal? Qui portaria el pes  
d'una vida cansada de queixes i suors,  
si no fos per la por d'alguna cosa  
més enllà de la mort, aquest país no descobert  
que no deixa tornar de les seves fronteres  
a cap dels viatgers, que ens confon el desig  
i ens fa suportar els mals que ara tenim  
més que fer-nos volar cap als que ens són desconeguts?  
Així doncs, la consciència ens fa covards a tots,  
i així el color natiu de la resolució  
queda esblaimat pel pàl·lid deix del pensament.*

-9-

2. Seleccioneu una de les obres de teatre que us reparteix el professor. A continuació, dugueu a terme una lectura dramatitzada de la mateixa. Podeu canviar el to del fragment de l'obra de teatre que us ha tocat. Per exemple, si us ha tocat un fragment seriós o trist, heu d'aconseguir que sembli una comèdia.



3. Representeu la lectura dramatitzada davant els vostres companys i companyes. No us oblideu d'avaluar-los amb la graella que us presentem a continuació:

Nº Grup	1	2	3	4	Punts totals
	La consigna per a la interpretació del text no es respecta en cap moment, no es sap què volen transmetre.	La consigna per a la interpretació del text hi és present, però no és constant i s'obliden d'aquesta. No es sap què volen transmetre.	La consigna per a la interpretació del text és present. És sap què volen transmetre però no poden mantenir la consigna durant la representació.	La consigna per a la interpretació del text es manté durant tota la representació. El públic sap què volen transmetre.	

-10-

# SESSIÓ 05

1. Escull un dels personatges del relat de terror que aneu a produir i prepareu un fragment de text per a una audició davant els teus companys.



Un actor a una prova de casting.

**2. Si ets director/a, director/a de càsting o productor/a, guia't pels següents consells per a escollir els teus actors i actrius:**

- Que tinguin una bona dicció.
- Que tinguin una bona entonació.
- Que interpreten al personatge i no es limiten a llegir el text.

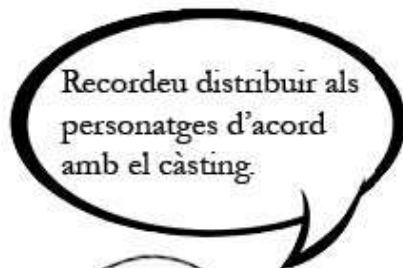
**3. Mentre els teus companys es presenten al càsting, recorda que els has d'avaluar seguint la següent graella:**

Actor	Relat	Personatge	1	2	3	4	Punts totals
			No aconsegueix transmetre cap tret del personatge ni les seves emocions. Hi ha una lectura del text però no una interpretació.	Es transmeten alguns trets del personatge però no les emocions. No hi ha gaire interpretació del text, només lectura.	Es transmeten trets del personatge i algunes emocions d'aquest. S'interpreta el text però no resulta versemblant.	Es transmeten els trets i les emocions del personatge. S'interpreta el text de manera versemblant.	

# SESSIÓ 06

1. Per grups, assageu i prepareu una lectora dramatitzada del guió del vostre relat digital de terror. Recordeu que heu d'avaluar els vostres companys mitjançant la següent graella:

Grup	1	2	3	4	Punts totals
	La lectura queda monòtona i tediosa. El públic s'avorreix. No aconsegueixen interpretar el text ni transmeten cap emoció al públic.	Encara que no avorreixen el públic la lectura queda monòtona. No aconsegueixen interpretar el text ni transmeten cap emoció al públic.	El públic percep allò que volen transmetre. No obstant això, encara queden aspectes de la interpretació (to de veu, ritme, etc.) que es poden millorar.	El públic percep allò que volen contar. Es produeix una interpretació del text que transmet les emocions al públic. Conten el relat de manera versemblant.	





# SESSIÓ 07

1. Per parelles, munteu una seqüència d'una pel·lícula. Per a fer-ho, a l'ordinador teniu tots els plans que us fan falta així com la banda sonora. Per tal de muntar la seqüència cal seguir les següents intruccions:

1. Visioneu tots els vídeos.
2. Trieu els que aneu a incloure a la seqüència.
3. Ordeneu-los a una llibreta.
4. Afegiu-los, seguint l'ordre que heu establert, a la línia de temps del programa d'edició.
5. Incloeu, si cal, efectes, música i transicions. Recordeu que heu de finalitzar la seqüència amb una fosa a negre.
6. Visioneu la pel·lícula i realitzeu canvis si cal.



# SESSIÓ 08

**1. Seguint el vostre guió tècnic i el vostre storyboard, empleneu el guió de muntatge que hi trobareu a l'ordinador.**



Sergei M. Eisenstein, un dels pares del muntatge cinematogràfic, treballant al seu estudi.

**2. Per grups, munteu el vostre relat digital. Recordeu que podeu emprar diversos ordinadors si us cal.**

# SESSIÓ 09

1. Per parelles, graveu la veu d'un fragment del vostre relat digital. Per a fer-ho heu de seguir les següents pautes:

- La gravació no ha de superar el minut i mig.
- Ha de tenir tres pistes (veu, música i efectes).
- Cada pista ha d'ocupar un pla sonor.
- Ha de començar amb un *fade in* i acabar amb un *fade out*.

2. Si teniu temps, acabeu amb el muntatge visual del vostre relat.



L'actriu Michelle Jenner grava la seua veu per a la pel·lícula *Tadeo Jones 2: El secreto del Rey Midas* (Enrique Gato y David Alonso, 2017).

# SESSIÓ 10

1. Graveu les veus dels personatges del relat digital seguint els passos de la sessió anterior.

2. Munteu les pistes de veu al relat digital. Si us cal, afegiu música i efectes.



Tècnics de so d'Skywalker Sound treballant al seu estudi.

# SESSIÓ 11

1. Visioneu amb ulls crítics el vostre relat. Preneu una llibreta i anoteu-hi tot allò que considereu que s'hi pot millorar o canviar.

2. Visioneu ara els relats dels vostres companys, què hi canviariu? Per què? Preneu nota de les suggerències que us facin i apliqueu-les si ho creieu convenient.



Les editores de video Mary Ann Bradon i Mary Jo Markey al seu estudi. Han muntat pel·lícules com *Star Trek* (J. J. Abrams, 2009) i sèries com *Lost*.

# SESSIÓ 12

En aquesta sessió heu de presentar el vostre treball a la resta de companys. No us oblideu d'avaluar els relats digitals realitzats a classe. Per a fer-ho, podeu seguir la graella següent:

Nº Grup	1	2	3	4	Punts totals
	El relat no queda cohesionat i confon a l'espectador. Hi han molts aspectes a millorar (veu, imatges, música, recursos).	El relat no queda cohesionat i confon a l'espectador. La integració dels diferents elements (veu, imatge, sons) de la narració és manifestament millorable.	El relat queda cohesionat i ben estructurat. Amb tot, queda espai per a la millora. No es veu tot com un conjunt sinó que es noten les diferents parts.	El relat queda cohesionat i ben estructurat. Es mostra una obra on veu, imatge, música i recursos auditiu formen un sol conjunt artístic i literari.	

**THE END**





## CONCLUSIONS

As we have seen in this research, the field of language and literature teaching should adapt to our time. From this point of view, these changes are not only motivated by the apparition of ITC but also by the rise of mass media at the end of the 19<sup>th</sup> century. So, we can affirm that delay is remarkable. We have not broached an investigation based on the new and disruptive possibilities of ITC applied to language and literature acquisition. Instead, we have developed our thinking on old medias as cinema, comic or television.

Mass media narratives have prevailed on communications panorama as well as leisure time and entertainment activities during the last hundred years. As a consequence, we think that it belongs to the field of language and literature's didactics to face the challenge of forming citizens able to enjoy these cultural artifacts critically and responsibly.

However, as we have seen at the textbooks analysis in *Lengua castellana y literatura* and *Valencià: llengua i literatura*, the position of mass media narratives in these books is still far from ideal. In both subjects, fiction narratives are present in only a small percentage of the analyzed pages. In addition, the process of didactic transposition of mass media narrative theories needs to improve and it also includes very basic concepts relative to cinema and comic books. In contrast, we have found concepts from the field of journalism or advertising but we think that this fact only reveals the utilitarianism of the education system and leaves in the background artistic and aesthetical knowledge. It omits that this artistic contents also contribute to children's education as persons and citizens putting all the tools at their disposal in order to develop themselves during their lives. In other words, that they become critical thinkers and empowered persons. Nevertheless, we can't discard taking action to analyze journalism and advertising discourses in future investigations. As far as we have seen in the textbooks, advertising and news transposition needs a concept actualization.

Also, when textbooks present this kind of content without an explanation, we think they naturalize them. From our perspective, textbooks legitimize current commercial media system telling the children that that's the way media system is. At the moment, textbooks do not show a critical view of media, we think they are operating

in the hidden curriculum. So, they contribute to media system continuity. And that legitimization works for both, traditional media and new ITC media.

In addition, we think that textbook researching should be continued and expanded in future investigations. It's up to our knowledge that what we offered in this work is just a simple piece of a big radiography across Spain and European Union too. In consequence, we recommend continue to pursue this research in other contexts and countries. If we want to promote media literacy, we first have to know where our starting point is. And that's what textbooks may offer us.

We have to consider that what we have remarked in the textbooks analyzed is a direct consequence of curriculum planning. So, nowadays curriculum, perhaps saturated of contents, barely includes cinema, comics and TV series narratives (not to mention videogames or *transmedia* storytelling), and when it does include it from a comparative point of view. And maybe this comparative vision represents an interesting and legitimate perspective but it is not sufficient to educate 21<sup>st</sup> century children. And, sadly, it is definitively not enough to respond to cultural and reading needs of 20<sup>th</sup> century students. So, we have to understand the Lumière brothers screened the workers getting out of Lyon's factory more than a hundred years ago.

Having said that, in order to ease mass media narratives incorporation to the classroom praxis, we think that we have to go beyond the current curriculum and textbook's boundaries. We get nothing unless we think about an open concept of canon. As we have seen, it is necessary to open formative readers canon to the reality of our time. Without banishing classical texts, because classical books always have something to tell us (Calvino, 2011), we think that the current canon should be completed with narratives closer to young readers interests.

If it can be said that these kinds of narratives are pure entertainment and, consequently, are far away from our interest, then we have to argue that many novels and drama plays were also entertainment at their moment of publication. And that fact doesn't remove their artistic value. Also, we found the argument that these cultural products are only destined to mass entertainment and they remain far from Benjamin's concept of aura. We only can remind that the great and first mass media before cinema was theatre. This opposition is not new. As we have seen before in this work, philosophers such as Plato and several erudite persons disliked the reading of novels and fiction stories. However, nowadays, we can't even conceive the idea of literary education without drama plays and novel as a most powerful narrative genre.

Following this thinking, it also can be argued that the narratives that focus our attention are marked by the original sin of culture's commercialization. So, from this thinking, cinema or TV shows are not true art and, in consequence, they should be kept outside schools, so they can disturb students' minds. Well, as we have seen, nowadays almost all culture is produced under the scope of cultural and media industries. Cinema, TV and videogames are often the most commercialized, but literature is also marked with this stigma. In contemporary culture production, best-selling books are not only a reader's choice but also a necessity for the cultural industry.

In addition, one can think that including mass media narratives in language and literature teaching isn't worth the effort because most of them are adaptations of previous literary works. It is true that a lot of films, TV shows and even videogames adapt literary topics and other stories. However, we have to consider that nowadays it is difficult to say if it was before the book or the movie. In mass culture production maybe none of them were. As we have seen, very often the cinema studios make a novel script which they distribute and if is successful they produce the movie.

In consequence, we have to understand that contemporary cultural panorama differs from the previous forms of culture production. To deny this fact in an educational environment implies denying the reality in which the schools as an institution is immersed. It also implies that we are educating children for a world that will not exist when they finish their obligatory education period. And, even worse, it also implies that we are educating them as if this extinct world still remained (Morera, 2000). So, if we think that schools have to contribute to preserve our cultural patrimony, we also think that this is not their only function.

Perhaps some may say that *transmedia* storytelling remained in the background of our work. We are afraid to say that maybe this is true. *Transmedia* storytelling was, in Hitchcock's words, a McGuffin. But, at the same time it was a claim. We thought beforehand that we wouldn't find anything relative to *transmedia* storytelling in the school system (two final master's thesis endorse our hypothesis). However, *transmedia* storytelling reveals one fact: literature and mass media narratives are not only part of the same media and intertextual system but also that they can be pieces of the same narration. So, a reader, viewer or player (that is frequently the same person) should travel across different media to keep on following and enjoying one story within his or her interest. From this point of view, this fact reveals also literary education bounded to paper as an anachronism.

One can say that our youth doesn't need that kind of formation because they are always in touch with the screen and other media technologies. And these kinds of stories are always available to them wherever they are. Young people consume these narrations in their leisure time and schools should foment another sort of curiosity. In contrast, we can say that the fact that youth people are familiarized with this kind of stories doesn't necessarily involve the complete understanding of these cultural products. Likewise reading is more than decoding some symbols, to view a film is something more than just sitting in front of a cinema screen. Getting back to the track of Ballester (2011), we can make a distinction between two kinds of readers. The first one (*llegidor*) doesn't think about what he or she is reading it seems much more like some kind of text scanner that keeps only superficial information. The second one (*lector*<sup>181</sup>), is capable to interact with the text, implying himself or herself. In consequence, we have to wonder if it is in the school's interest to form *lectors* or *llegidors*. A simple question that it is easy to answer.

At this point, we have to stop to think about an important fact. As we have seen, textbooks used in this research only reflect what curriculum asks. Nevertheless, we can't forget that many of them are edited by companies that are part of bigger editing groups with interest in the field of mass media communication. An important fact to consider if we want to answer to the question that we've asked in the previous paragraph. So we have to be careful about what kind of media literacy we want for our students. Perhaps in this moment it is more important than ever.

Otherwise, if it seems that media literacy and literature's didactic are distant epistemological fields, we can say that this conception is wrong. As we can see, media literacy and literary teaching are two essential tools in youth education. However, these two tools have to work together. Not only because they share common objectives but also because they are two faces of the same coin. From one point of view, media literacy is necessary in order to understand the complex mass media system and media culture as a large hypertext. Literary and reading formation, in turn, can provide the knowledge to interpret the language and the narrations that forms this semiotic and intertextual net. Therefore, we can affirm that media literacy and literary should be in a symbiotic relation. One needs the other, and if some of them falls down the objective of a media alphabetized population can't be achieved. So, we find that current literary

---

<sup>181</sup>Taken from Ballester's terms. It doesn't mean university professor.

education can't get their principal function (to form literary readers) unless it pays attention to media culture. As we have seen, literature and mass media are all in the same cultural industry. Consequently, it makes no sense to treat them in separate or even opposite ways. And this is a fact to consider in order to respond to the cultural and reading needs of contemporary students.

Also, we think that only if we propose to students a conception of media literacy away from mass media, culture and telecommunication corporations' interests can we achieve true media literacy. So, we bet on the future of an education capable of forming critical and empowered citizens and not only media consumers. As we said, the key lies in the fact of forming readers able to interact with different texts. An apparently simple task but also charged with many complexities. This work gets more complex if we think that these readers have to be formed in a wide conception of reading. Taking Catalanian thinker Joan Fuster as a reference, we can affirm that reading and literary education for the 21<sup>st</sup> century must be *transmedia* or it just won't be. Perhaps it becomes a cultural transmission tool, or perhaps it becomes a way to form ITC consumers, but sadly we can't name it as reading and literary education.

Therefore, we understand that we have accomplished the objectives of our research because we think that 1) mass media narrative can be integrated in the field of linguistic and literary didactic without any obstacle and in a complete way (without being only an adaptation vehicle); 2) literary and reading education for 21<sup>st</sup> century should be open, plural and has to have in the reader's intertext his basis. As we have seen, media culture is a complex net of textual references so without reader's intertext we can feel lost in the mass media vortex; 3) Studying different textbooks we have verified the mass media narratives situation in the school system of the Valencia region; and 4) we developed language and literatures' didactic materials that integrate media literacy and reading and literature education in an wide conception. So, we can affirm that a *transmedia* reading and literary education it is not only necessary but also possible too. And it is possible both in theory and in praxis.

However, we consider that our investigation presents some obstacles make it difficult to achieve our goals. The first of these obstacles is time. As we have said, we are in front of an educational curriculum fully charged of contents. So, there is barely space for new knowledge. From our perspective, this leads to the fact that mass media content is treated, in the end, like some kind of fun leisure education. In our opinion, the best way to foment media literacy is to remove this entertainment varnish and treat them

seriously. We have to include them in the classrooms but as the same way as we did with theatre, medieval epics or the 19<sup>th</sup> century novel.

Despite this fact, we have to say that it is impossible to our understanding to conceive mass media teaching in a traditional way. This is without a didactic methodology that promotes students' active participation. This is a perspective that we also translate to other literary education content such as novel or theatre. As we have seen in our intervention proposal, it is with active implication of the students that we can achieve our goals in media literacy. We also have to remark that we have not discovered anything new. We just followed the track opened by Kilpatrick (1918) and Sánchez and Ricón (1985). We have to recover these methodologies because as John Dewey (2005) pointed out art is learnt by experience. And as we have explained, both literature and mass media narratives are art forms.

The second of our obstacles is the formation –or lack of formation- of current teachers. In front of contemporary media panorama, it is not enough being only a traditional language and literature teaching mostly attached to the paper as the only media support. It is also wrong the embrace ICT's as if they were the new Messiah. We have to provide students a dual literary education that leads them to embrace traditional reading and also modern media literacy. If media literacy and reading and literary education have to walk along, it is necessary that this fact being reflected on teaching formation.

New paths and challenges are opened for linguistic and literary education. Perhaps we are in the middle of a period of upheaval with the risk of changing every thing in order to preserve status quo. Sadly, maybe in the end we only are capable to translate textbooks to the Internet's cloud. However, we have to know that these challenges also open new possibilities. In our opinion, we can change language and literature's teaching or we can still be doing the same we have being doing during the last fifty years. Therefore, we expect that our work will be only a step in the right direction and that it will allow us to provide a new perspective of current momentum both in mass media narrative and in education.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AARSETH, E.J. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

ABAD, B. (2011). “*Fanfiction: Fomento de la escritura creativa a través de las formas de literatura emergentes*”. *Tonos Digital*, 21. Recuperat de <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/tritonos-1-fanfiction.htm> [darrera consulta el 15 d’agost de 2016].

ABASCAL, M.D. (2011). “Enseñar el discurso oral”. En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 79-100). Barcelona: Graó – Ministerio de Educación y Ciencia.

ABRIL, M. (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.

ADORNO, T.W. (1991). “The Schema of Mass Culture”. En Bernstein, J.M. (ed.) *The culture industry. Selected essays on mass culture* (pp. 53-84). Londres: Routledge.

ADORNO, T.W. I HORKHEIMER, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.

ADORNO, T.W. I EISLER, H. (2005). *El cine y la música*. Madrid: Fundamentos.

ADORNO, T. W. I MORIN, E. (1967). *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna.

AGUADED, J. I. (1998). *Educación para la «competencia televisiva». Fundamento, diseño y evaluación de un Programa Didáctico para la formación del telespectador crítico y activo en Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida per Julio Cabero. Huelva: Universidad de Huelva.

AGUADED, J.I. (2003). “Educar en una sociedad audiovisual”. En Aguiar, M.V. i Farray, J.I. *Sociedad de la información y Cultura Mediática* (pp. 45-65). A Coruña: Netbiblo.

AGUADED, J.I. (2011). “Media Education: An International Unstoppable Phenomenon. The Work of the UN, Europe and Spain in the Field of Edu-communication”. *Comunicar*, 37(XIX):7-8.

AGUADED, J.I. I PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2001). “Nuevas corrientes comunicativas, nuevos escenarios didácticos”. *Comunicar*, 16: 120-130.

DE AGUIAR E SILVA, V.M. (1994). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

AGUILAR, C. (2000a). "Currículum oculto: textos e imágenes". En Gómez, A. i Sales, D (eds.) *Mujeres: Mediar para comunicarnos y encontrarnos desde/en otros lugares* (pp. 9-27). Castelló: Fondo Social Europeo & Universitat Jaume I & Projecte Now.

AGUILAR, C. (2000b). "Textos, imágenes, currículum oculto y didáctica de la lengua". En V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura *Didática da Língua e da Literatura* (pp. 427-438). Coimbra: Livraria Almedina.

AGUILAR, C. (2000c). "De la tradición oral a la realidad virtual". *CLIJ*, 125: 46-56.

AGUILAR, C. (2011). "Nuevo enfoque en la didáctica de la LIJ". *CLIJ*, 151: 7-14.

AGUILAR, C. (2012). "La tertulia dialógica de LIJ y la alfabetización digital". En Ambròs, A., Perera, J. i Suárez, M.M. (eds.) *Didàctica de la llengua i la literatura. Experiències i innovació docent a la universitat* (pp. 9-21). Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona – Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

ALANDETE, J., BARBERÀ, J., BELTRAN, J. I VENDRELL, S. (1996). *Valencià ESO 3*. Paterna (València): Ecir.

ALBERTA LEARNING. (2003). *English Language and Arts (Senior High)*. Calgary: Alberta Learning.

ALBERTA LEARNING. (2003a). *Senior High School English Language and Arts Guide to Implementation. Using Film in the Classroom*. Calgary: Alberta Learning.

ALCANTUD-DÍAZ, M. I GREGORI-SIGNES, C. (eds.) (2013). *Experiencias con el relato digital*. Valencia: JPM.

ALCANTUD-DÍAZ, M., GREGORI-SIGNES, C. I MONRÓS-GASPAR, L. (2013). "Taller de relato digital: propuesta metodológica". En Alcantud-Díaz, M. i Gregori-Signes, C. (eds.) (2013). *Experiencias con el relato digital* (pp. 21-56). València: JPM.

ALEXANDER, B. (2011). *The new digital storytelling. Creating narratives with new media*. Santa Bárbara (Califòrnia [EE.UU.]): Praeger.

ALFÉREZ VALERO, M.I. (2008). "Educación literaria y currículum en España desde 1970". *Glosas didácticas*, 17: 103-110.

ALLEN, G. (2000). *Intertextuality*. Nova York (EE.UU.): Routledge.

ALONSO LAFUENTE, C. (2002). "El comentario de textos: la novela". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 14: 93-107.



ALVAREZ, R. (2013). *The Wire. Toda la verdad*. Barcelona: Principal de los libros.

ÁLVAREZ ANGULO, T. (1998). “Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua”. *Didáctica*, 10: 179-188.

ÁLVAREZ BERCIANO, R. (2012). “Tensiones de la narrativa serial en el nuevo sistema mediático”. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, nº extra 1: 33-47.

ÁLVAREZ CAPEROCHIPÍ, J.A. (2009). *Introducción al derecho*. Albolote (Granada): Comares.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Mino y Dávila Editores.

AMBRÒS, A., (2002). *La paraula, la imatge i el so: un estudi sobre l'Educació en Comunicació en l'àrea de Llengua de l'Educació Secundària Obligatoria a Catalunya (1992-2002) aplicat a tres centres educatius de la comarca del Vallès (Barcelona)*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

AMBRÒS, A. (2006). “La Educación en Comunicación en el área de Lengua de la Educación Secundaria Obligatoria del MEC y Cataluña. ¿Un malentendido?”. *Lenguaje y textos*, 23-24: 149-168.

AMBRÒS, A. (2016a), “La recepción de los medios de comunicación”. En Palou, J. i Fons, M. (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 99-112). Madrid: Síntesis.

AMBRÒS, A. (2016b). “La recepción de textos literarios”. En Palou, J. i Fons, M. (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 141-156). Madrid: Síntesis.

AMBRÒS, A. (2016c). “Luz, cámara y acción. Producción creativa escolar y medios audiovisuales”. En Palou, J. i Fons, M. (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 227-240). Madrid: Síntesis.

AMBRÒS A. I BREU, R. (2007). *Cinema i educació, el cinema a l'aula de primària i secundària*. Barcelona: Graó.

AMBRÒS A. I BREU, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación. La educación mediática*. Barcelona: Graó.

AMENÁBAR, A. (DIRECCIÓ); CUERDA, J.L., BOVAIRA, F. I PARK, S. (PRODUCCIÓ); AMENÁBAR, A. (GUIÓ); I AGUIRRÉSAROBÉ, J. (FOTOGRAFIA). (2001). *The Others*. [film]. Espanya-França-EE.UU.: Las producciones del escorpión – Sogecine – Cruise-Wagner Productions.

AMIGÓ, S. (2013). *La dictadura de los medios de comunicación. La sociedad sometida*. Madrid: Liberfactory.

DE AMO, J.M. (2000). “La intertextualidad y su significatividad didáctica”. En Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura V *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp.789-796). Coimbra: Livraria Almedina.

DE AMO, J.M. (2003). “Literatura infantil y canon formativo en educación infantil”. En Cano Vela, Á. G. y Pérez Valverde, C., *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 367-376). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

DE AMO, J.M. I SAIZ VALCÁRCEL, J. (2004). “Los textos audiovisuales en la educación literaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35:102-118.

ANDERSEN, N., DUNCAN, B., I PUNGENTE, J.J. (1999). “Media Education in Canada – the Second Spring”. En Carlsson, U. i Von Feilitzen, C. (eds.) *Children and Media. Image, Education, Participation* (pp. 139-1629). Copenhage (Dinamarca): Nordic Council of Ministers.

ANDERSON, C. (10/01/2004). “The Long Tail”. *Wired Magazine*. Recuperat de <http://www.wired.com/2004/10/tail/> [darrera consulta 03/05/2016].

ANDERSON, P.W.S. (DIRECCIÓ); DAVIS, J., CARROLL, G., GILER, D. I HILL, W. (PRODUCCIÓ); ANDERSON, P.W.S. (GUIÓ); I JOHNSON, D. (FOTOGRAFIA). (2004). *Alien vs. Predator*. EE.UU.: 20th Century Fox Home Entertainment.

APARICI, R. (2010). “Introducción: la educomunicación más allá del 2.0”. En Aparici, R. (coord.) *La educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-26). Barcelona: Gedisa.

APARISI, J.A. (2010). “El currículum en educación secundaria”. En Gargallo, B. i Aparisi, J. A. *Procesos y contextos educativos. Máster en profesor/a de Educación Secundaria* (pp. 163-208). València: Tirant Lo Blanch.

APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

APPLE, M.W. (1997). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

ARAGÓN, Y. (2011). “Desarmando el poder antisocial de los videojuegos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2): 97-103.

ARANDA, A., ESPÍ, A., LLOPIS, T., MACHIRANT, F., PALOMERO, J. I PASCUAL, V. (1998). *3r ESO Valencià llengua i literatura*. Alzira (València): Bromera.

- ARANDA, A., ESPÍ, A., LLOPIS, T., MACHIRANT, F., PALOMERO, J. I PASCUAL, V. (1999). *4t ESO Valencià llengua i literatura*. Alzira (València): Bromera.
- ARANDA, A., ESPÍ, A., GASCÓ, E., LLOPIS, T., MACHIRANT, F., PALOMERO, J. I PASCUAL, V. (2003). *4t ESO Valencià llengua i literatura*. Alzira (València): Bromera.
- ARANDA, J.C. (2009). *Cómo se hace un comentario de texto*. Córdoba: Berenice.
- ARCARAZO, LL. I GALCERAN, J. (2016). *Nit i dia* [sèrie de televisió]. Espanya: Mediapro.
- ARCHER W., MOORE R., SILVERMAN, D. (DIRECCIÓ), SWARTZWELDER, J., KOGEN, J., WOLODARSKY, W. SIMON, I S. (GUIÓ). (25/10/1990). “La casa-árbol del terror” [capítulo de serie de TV]. En Groening, M. (creació) *Los Simpson* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films - 20th Century Fox.
- AREA, M., GROS, B. I MARZAL, M.A. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- ARIJÓN, D. (1989). *Gramática del lenguaje audiovisual*. Andoain (Guipúzcoa): Escuela de cine y vídeo.
- ARIOSTO, L. (1984). *Orlando Furioso*. Madrid: Biblioteca Nacional.
- ARISTÒTIL, (2013). *Poética*. Madrid: Alianza.
- ARNAU, V., BORRÀS, J.R., CLIMENT, A. I SANTAMARIA, F. (1991). *Brúixola Llengua 8é E.G.B*. Madrid: Grupo Anaya.
- ARRIBAS, J., GARCÍA GUITIÉRREZ, M. (2000). *Códice lengua y literatura 1*. Madrid: Ediciones SM.
- ARROYO, S. (2006). “La estructura de la telenovela como relato tradicional”. *Culturas populares*, 2: 1-20.
- ASOCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN (2014). *Marco general de los medios en España 2014*. Madrid: Asociación para la Investigación en Medios de Comunicación.
- AUGROS, J. (2000). *El dinero de Hollywood*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D.P. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- AYER, D. D. (2012). “The LOST soundtrack: an analysis”. *Student Pulse* 4(04). Recuperat de <http://www.studentpulse.com/a?id=633> [darrera consulta el 01/06/2015].
- BADIA, R. (2012). “Muerte del autor y literatura digital”. *Eikasia. Revista de filosofía* 44: 13-128.

BAILE, E., ROVIRA, J. I VIDAL, J. (2016). “*Avengers Assemble!*: análisis transmediático de la saga de sagas superheroica”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 163-174). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

BAJTIN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.

BALL, A. (2008-2014). *True Blood* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Your Face Goes Here Entertainment.

BALLESTER, J. (1998). “Las teorías literarias y su aplicación didáctica”. En Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 297-322). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura – ICE Universitat de Barcelona – Horsori.

BALLESTER, J. (2007). *L'educació literària*. València: Universitat de València.

BALLESTER, J. (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. València: Perifèric.

BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.

BALLESTER, J., I INSA, J.R. (2000). “La formación de la competencia literaria en educación”. En Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura V *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 825-840). Coïmbra (Portugal): Livraria Almedina.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2008). “De lectura y lectores: la enseñanza de la lectura en el siglo XXI”. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 235: 23-29.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2009). “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos*, 5:25-36.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2013). “La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria”. *Ocnos*, 10: 7-26.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2016a). “La educación lectora, literaria y el libro en la era digital”. *Revista Chilena de literatura*, 94: 147-171.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2016b). “*Booktrailer* en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de las competencias comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales”. *Digital Education Review* 30: 76-93.

BALLESTER, J. I IBARRA, N. (2017). “Ecología, lectura literaria, patrimonio y cultura en la formación del profesorado”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90(31.3): 41-52.

BALLÓ, J. I PÉREZ, X. (2005). *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.

- BALUTET, N. (2010). *El comentario de textos literarios*. Berriozar (Navarra): Cénlit.
- BARAJAS, R. (2013). “La televisión por Internet: de la convergencia a la mutación”. *Quórum académico*, 2:277-288.
- BARCLAY, P. (DIRECCIÓ). (2014). “Black Widower” [capítol de sèrie de televisió]. En Sutter, K. (creació) *Sons of Anarchy* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Network.
- BÁRCENAS, C. (2013). “Aproximaciones al estudio de la convergencia cultural”. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 38:9-27.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARICCO, A. (2006). *Los bárbaros*. Barcelona: Anagrama.
- BARRANQUERO, A. (2012). “Teoría de la autorreferencia mediática. Un balance crítico de los primeros estudios”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18:243-258.
- BARTHES, R. (1974). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1980). *S/Z*. Madrid: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1982). “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En vv.aa. *Análisis estructural del relato* (pp. 9-44). México D.F. (Mèxic): Premia.
- BARTHES, R. (2002). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BARSUGLIA, B., (12/11/2013) “Sons of Anarchy – The Hamlet Conclusion”. En *Influxmagazine.com* (recuperada de <http://influxmagazine.com/sons-of-anarchy-the-hamlet-conclusion/> [consultada el 03/06/2014]).
- BATALLER, A. (2013). “Digital Storytelling, a documentary reportage to show and to test didactic itineraries based on literary tours”. En Alcantud-Díaz, M. i Gregori-Signes, C. (eds.) *Experiencing Digital Storytelling* (pp. 27-63). Valencia: JPS.
- BAUDRILLARD, J. (1987). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kiros.
- BAUDRILLARD, J. (2009). *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica Argentina S.A.
- BAY, M. (DIRECCIÓ); SIMPSON, D. I BRUCKHEIMER, J. (PRODUCCIÓ); WEISBERG, D., COOK, D.S. I ROSNER, M. (GUIÓ); I SCHWARTZMAN, J. (FOTOGRAFIA). (1996). *The Rock* [film]. EE.UU.: Hollywood Pictures – Simpson/Bruckheimer.
- BAY, M. (DIRECCIÓ); BAY, M., BRUCKHEIMER, J. I HURD, G. (PRODUCCIÓ); HENSLEIG, J., GILROY, T., SALERNO, SH. I ABRAMS, J.J. (GUIÓ); I SCHWARTZMAN, J.

(FOTOGRAFIA). (1998). *Armageddon* [film]. Los Angeles (EE.UU.): Jerry Bruckheimer Films – Valhala Motion Pictures.

BAYS, C. I THOMAS, C. (CREACIÓ). (2005-2014). *How I met your mother* [sèrie de televisió]. EE.UU.: 20th Century Fox Television – Bays Thomas Productions.

BAZERMAN, C. (2004). “Intertextualities”. En Ball, A.F. i Freedman, S.W. (eds.) *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning* (pp. 53-65). Cambridge (Regne Unit): Cambridge University Press.

DE BEAUGRANDE, R. I DRESSLER, W. (1994). *Introduction to text linguistics*. Londres (Regne Unit): Longman.

BÉCQUER, G.A. (2006). *Leyendas*. Barcelona: Edebé.

BELL, D. (1986). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Universidad.

BELLÓN, T. (2012). “Nuevo modelos narrativos. Ficción televisiva y transmediación”. *Revista Comunicación*, 10: 17-31.

BELMONTE, J. (2001). “Los premios literarios: la sombra de una duda”. En López de Abiada, J.M., Neuschäfer, H.J. i López Bernasocchi, A. (eds.) *Entre el ocio y el negocio: industria editorial y literatura en la España de los 90* (pp. 43-55). Madrid: Verbum.

BENDER, J. (DIRECCIÓ). (2005). “Man of Science, Man of Faith” [capítol de sèrie de televisió]. En Lieber, J., Abrams, J.J. i Lindelof, D. (2004-2010). *Lost* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Bad Robot Productions – Touchstone Television – ABC Studios.

BENET, J.M. I ARCARAZO, J. (CREACIÓ). (1996-1998). *Nissaga de poder* [sèrie de televisió]. Espanya: Televisió de Catalunya.

BENET, J.M. I GALCERÁN, J. (CREACIÓ). (2000-2009). *El cor de la ciutat* [sèrie de televisió]. Espanya: Televisió de Catalunya.

BENET, J.M., ONETTI, A. I SIRERA, R. (CREACIÓ). (2005-2012). *Amar en tiempos revueltos* [sèrie de televisió]. Espanya: Diagonal TV.

BENET, J.M. (CREACIÓ). (1994). *Poblenou* [sèrie de televisió]. Espanya: Televisió de Catalunya.

BENIOFF, D. I WEISS, D.B. (CREACIÓ). (2011). *Game of Thrones* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Television 360 – Grok! Television – Generator Entertainment – Startling Television – Bighead Littlehead.

BENJAMIN, W. (1983). *L'obra d'art a l'època de la seva reproductibilitat tècnica*. Barcelona: Edicions 62.

- BENNER, C. (2006). “El trabajo en la sociedad red: lecciones de Silicon Valley”. En Castells, M. (ed.), *La sociedad red: una visión global* (pp. 226-253). Madrid: Alianza.
- BERELSON, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. Nova York (EE.UU.): Hafner Publishing Company.
- BERNARDO, J.M. (2006). *El sistema de la comunicación mediática. De la comunicación interpersonal a la comunicación global*. València: Tirant Lo Blanch.
- BERNERS-LEE, T. (1997). “Releasing the full potential of the web”. [www.w3.org](http://www.w3.org). Recuperat de <http://www.w3.org/1998/02/Potential.html> [darrera consulta 14/07/15].
- BERROCAL, S., CAMPOS, E. I REDONDO, M. (2014). “Prosumidores mediáticos en la comunicación política: el «politainment» en YouTube”. *Comunicar*, 43: 65-72.
- BIERCE, A. (2013). “Un habitante de Carcosa”. En Lovecraft, H.P. et alii *Los mitos de Cthulhu* (pp. 88-93). Madrid: Alianza.
- BIERWISCH, M. (1970). “Poetics and Linguistics”. En Freeman, D.C. *Linguistics and Literary Style* (pp. 96-118). Nova York (EE.UU.): Holt, Rinehart and Winston.
- BJÖRK, L. I BLOMSTAND, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos de pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- BLACK, SH. (DIRECCIÓ); SILVER, J. (PRODUCCIÓ); BLACK, SH. (GUIÓ); I BARRETT, M. (FOTOGRAFIA). (2005). *Kiss kiss bang bang* [film]. EE.UU.: Silver Pictures.
- BLAKE, A. (2005). *La irresistible ascensión de Harry Potter*. Madrid: Edaf.
- BLANCHARD, M. I MUZÁS, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Madrid: Narcea.
- BLASCO, M.T. (2000). “La evaluación de la composición escrita. El método de carpetas como medio para percibir y valorar la evolución de las actitudes». En Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura V *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 1165-1182). Coímbra (Portugal): Livraria Almedina.
- BLECUA, J.M. (coord.) (2015). *Lengua castellana y literatura 3 ESO*. Madrid: SM.
- BLECUA, J.M. (coord.) (2015). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Madrid: SM.
- BLOOM, H. (1995). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: Anagrama.

- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis.
- DE BONT, J. (DIRECCIÓ); BRYCE, I., CRICHTON, M., I KENNEDY, K. (PRODUCCIÓ); CRICHTON, M. I MARTIN, A.M. (GUIÓ); I GREEN J.N. (FOTOGRAFIA). (1996). *Twister* [film]. EE.UU.: Amblin Entertainment.
- BORDWELL, D. (1989). *El significado del filme*. Barcelona: Paidós.
- BORRÀS, J., CLARI, A., IBORRA, E., SIMÓ, R.M. I VENDRELL, S. (2015). *Valencià: llengua i literatura*. Madrid: Oxford University Press.
- BORRÀS, L. (2011). *Per què llegir els clàssics... avui*. Badalona (Barcelona): Ara Llibres.
- BORRÀS, L. (2012). “Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0”. En Mendoza, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- BORRÀS VIDAL, J. I COLOMER PUNTÉS, A. (2008). *El guió del gènere de ficció per a televisió i cinema*. Barcelona: UOC.
- BOURDIEU, P. (2010). *El sentido social del gusto*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Madrid: Clave intelectual.
- BOUZA, M.T., GONZÁLEZ, J.M. I ROMEU, A. (2004). *Lengua castellana y literatura 4º Secundaria*. Madrid: Oxford Educación.
- BOUZA, M.T., GONZÁLEZ, J.M., ROMEU, A. I VÁZQUEZ, A. (2010). *Lengua castellana y literatura 1º ESO*. Madrid: Oxford Educación.
- BRADBURY, R. (2005). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Random House Mondadori.
- BRENNER, K. (2014). “Digital Stories: A 21st-Century Communication Tool for the English Language Classroom”. *English Language Forum* 1: 22-29.
- BRIER, S. (CREACIÓ). (2016). *The Night Manager* [sèrie de televisió]. EE.UU. – Regne Unit: The Ink Factory – BBC –Demarest Films – AMC.
- BRIZ, E. (2003a). “Conceptos básicos de la didáctica de la lengua y la literatura”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33-78). Madrid: Pearson Educación.



- BRIZ, E. (2003b). “La evaluación de las habilidades lingüísticas”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 425-466). Madrid: Pearson Educación.
- BROOKER, C. (CREACIÓ). (2011). *Black Mirror* [sèrie de televisió]. Regne Unit: Zeppotron – House of Tomorrow.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education*. Oxford (Regne Unit): Blackwell Publishing.
- BUCKINGHAM, D. (2013). “The Success and Failure of Media Education”. *MERJ* 4(2): 5-18.
- BUCKINGHAM, D. (2015). “La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia”. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 82 (29.1): 77-88.
- BULL, G. I KADJER, S. (2004). “Digital Storytelling in the Language Arts Classroom”. *Learning & Leading with Techonlogy*, 32(4): 46:49.
- BURBULES, N.C. I TORRES, C.A. (2001). “Globalización y educación”. *Revista de educación*, número extraordinari:13-29.
- BURCH, N. (1991). *El tragaluz del infinito: (contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico)*. Madrid: Cátedra.
- BURGESS, A. (2014). *La naranja mecánica*. Barcelona: Planeta.
- BURTON, T. I JOHNSON, M. (DIRECCIÓ); BURTON, T., ABBATE, A., I RANFT, J. (PRODUCCIÓ); AUGUST, J., THOMPSON, C. I PETTER, P. (GUIÓ); I KOZACHIK, P. (FOTOGRAFIA). (2005). *Corpse Bride* [film]. EE.UU. – Regne Unit: Laika – Tim Burton Productions.
- BURTON, T. (DIRECCIÓ); COHEN, B., JINKS, D. I ZANUCK, R.D. (PRODUCCIÓ); AUGUST, J. (GUIÓ); I ROUSSELOT, P. (FOTOGRAFIA). (2003). *Big Fish* [film]. EE.UU.: Columbia Pictures.
- CABRERIZO, J., RUBIO, M.J. I CASTILLO, S. (2008). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- CALDEIRO, M.C. I AGUADED, J.I. (2012). “Autonomía mediática en docentes y discentes de educación secundaria: contribuciones del Centro de Formación y Recursos de Lugo”. *Aularia: Revisa digital de comunicación* 1(2): 187-195.
- CALERO GUIASADO, A. I CALERO PÉREZ, E. (2008). “El Portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora”. *Didáctica. Lengua y Literatura* 20: 15-36.

CALVI, J.C. (2007). “La industria cultural en España. De los mercados a las políticas culturales”. En Álvarez, J.M., Calvi, J.C., Gay, C., Gómez-Escalonilla, G. i López, J. *Alternativas de política cultural* (pp. 25-106). Barcelona: Gedisa.

CALVINO, I. (1990). *Si una noche de invierno un viajero*. Barcelona: Siruela.

CALVINO, I. (2011). “Per què llegir els clàssics?”. En Ballester, J. (ed.) *Sobre l'horrible perill de la lectura* (pp. 217-226). València: Perifèric.

DE CAMBRA, J. (1982). “La teoría crítica y el problema de método en las ciencias sociales”. *Reis*, 17:53-64.

CAMERON, J. (DIRECCIÓ); HURD, G.A. (PRODUCCIÓ); CAMERON, J. I HURD, G.A. (GUIÓ); I GREENBERG, A. (FOTOGRAFIA). (1984). *The Terminator* [film]. EE.UU.: Hemdale – Pacific Western Productions – Cinema '84.

CAMERON, J. (DIRECCIÓ); CAMERON, J. (PRODUCCIÓ); CAMERON, J. I WISHER, W. (GUIÓ); I GREENBERG, A. (FOTOGRAFIA). (1991). *Terminator 2: Judgment Day*. EE.UU.: Carolco Pictures – Pacific Western Productions – Lightstorm Entertainment – Le Studio Canal + S.A.

CAMPBELL, J. (2016). *El héroe de las mil caras*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

CAMPOS, M. (2010). “La crítica en la plaza pública. Siglos XVIII-XIX (pequeñas dudas históricas sobre educación y literatura)”. *Ocnos*, 6: 45-60.

CAMPOS, M. (2016). “Multimedia y narraciones seriales”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 419-426). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

CAMPS, A. I VILÀ, M. (2003). “Projectes per aprendre llengua”. En CAMPS, A. (comp.) *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (pp. 47-50). Barcelona: Graó.

CAMPS, A. I RUIZ, U. (2011). “El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura”. En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-34). Barcelona: Graó.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CAMPS, A. (1996). “Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica”. *Cultura y educación*, 2: 43-57.

CANALE, M. I SWAIN, M. (1996). “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I y II)”. *Signos*, 17: 54-62 i 18: 78-89.

CANALE, M. (2000). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En Llobera, M., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

CANARIAS-SEMANAL.ORG (REDACCIÓN). (2013). *¿Quién está detrás del suculento negocio del libro de texto?* Recuperado de [http://canarias-semanal.org/not/10176/\\_quien\\_esta\\_detras\\_del\\_suculento\\_negocio\\_del\\_libro\\_de\\_texto\\_/](http://canarias-semanal.org/not/10176/_quien_esta_detras_del_suculento_negocio_del_libro_de_texto_/) [consultada el 20/07/2015].

CANÓS, T., FERRER, M., FUSTER, T., PERAIRE, J., TALÓN, M.C. (2011). *Valencià: llengua i literatura 3 ESO*. València: Castellnou Editora Valenciana.

CANÓS, T., FERRER, M., FUSTER, T., PERAIRE, J., TALÓN, M.C. (2011). *Valencià: llengua i literatura 1 ESO*. València: Castellnou Editora Valenciana.

CANÓS, T., FERRER, M., FUSTER, T., PERAIRE, J., TALÓN, M.C. (2012). *Valencià: llengua i literatura 2 ESO*. València: Castellnou Editora Valenciana.

CANUDO, R. (octubre de 1911). “Naissance d’un sixième art”. En *Les entretiens idéalistes*. (recuperat de [http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic235120.files/CanudoSixth\\_.pdf](http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic235120.files/CanudoSixth_.pdf) [darrera consulta el 20/06/2014]).

CAPRA, F. (DIRECCIÓ); CAPRA, F. (PRODUCCIÓ); BUCHMAN, S. (GUIÓ) I WALKER, J. (FOTOGRAFIA). (1939). *Mr. Smith Goes to Hollywood*. EE.UU.: Columbia Pictures.

CARMONA, R. (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

CARRASCO, A. (2016). “Revisando el modelo de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España”. En Fernández-Soria, J.M., López, M., Cruz, J.I., Bascuñán, J., Mengual, S. García, S., Lloret, C. y Grau, R. (eds.) *La formación inicial del profesorado de educación secundaria* (pp. 314-325). Valencia: Tirant humanidades.

LE CARRÉ, J. (2011). *El infiltrado*. Barcelona: Random House Mondadori.

CARREÑO, M. (2013). “Best-Seller”. En Martos, E. i Campos, M. (coord.) *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 62-64). Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras – Santillana.

CARRERO ERAS, P. (2009). *El arte de narrar. Taller de escritura creativa*. València: Tirant lo Blanch.

- CARRIÓN, J. (2011). *Teleshakespeare*. Madrid: Errata Naturae.
- CARROLL, N. (2002). *Una filosofía del arte de masas*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- CARTER, CH. (CREACIÓ). (1993-2018). *The X-Files* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Ten Thirteen Productions – 20th Century Fox Television.
- CARTWRIGHT, D.P. (1987). “El análisis del material cualitativo”. En Festinger, L. i Katz, D. (comps.) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 387-430). Guanajuato (México): Paidós.
- CASCAJOSA, C. (2007). “Primeros apuntes: Pensando la televisión (norteamericana)”. En Cascajosa, C. (ed.) *La caja lista: televisión norteamericana de culto*. Barcelona: Laertes.
- CASCAJOSA C. (2009). “La nueva edad dorada de la televisión norteamericana”. *Secuencias, revista de historia del cine* 29: 7-31.
- CASCAJOSA, C. (2016). *La cultura de las series*. Barcelona: Laertes.
- CASETTI, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, F. I DI CHIO, F. (2015). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1999). *Construir l’escritura*. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (2011). *Describir el escribir*. Barcelona : Paidós.
- CASSANY, D., SANZ, LUNA, M. I SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTELLNOU EDITORA VALENCIANA. (sense data). <http://www.castellnouedival.com/quisom.php> (pàgina web corporativa de l’editorial [darrera consulta el 16/08/2018]).
- CASTELLS, M. (1997a). *La era de la información, Vol. 1*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (1997b). *La era de la información, Vol. 3*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). “Tecnología de la información y capitalismo global”. En Hutton, W. i Giddens, A. (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 81-113). Barcelona: Tusquets Editores.
- CASTELLS, M. (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

CASTILLO, S. I CABRERIZO, S. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.

CASTRO, L. CASTRO, M.A. I MORALES, J. (2006). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid: Tecnos.

CATELLI, N. (2007). “Literatura y literaiedad”. En Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí Monterde, A. i Viñas Piquer, D. *Teoría literaria y literatura comparada* (pp. 31-84). Barcelona: Ariel.

CEA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

CEREZAL, F. (1997). “El aprendizaje de lenguas a través de tareas”. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9: 55-78.

CERRILLO, P. (2010). “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”. En Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Rubí (Barcelona): Anthropos.

CERRILLO, P. I SENÍS, J. (2005). “Nuevos tiempos, ¿Nuevos lectores?” *Ocnos*, 1: 19-33.

DE CERVANTES, M. (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española.

CERVERA, A. (2010). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. Madrid: Espasa.

CHAMBERS, R.W.(2004). *El rey de amarillo*. Barcelona: Abraxas.

CHAO, M. (1998). “Desaparecido”. En *Clandestino* [disc compacte]. França: Virgin Records.

CHAPLIN, CH. (DIRECCIÓ); CHAPLIN, CH. (PRODUCCIÓ); CHAPLIN, CH. (GUIÓ); I STRUSS, K. I TOTTEROH, R. (FOTOGRAFIA). (1940). *The Great Dictator* [film]. EE.UU.: Charles Chaplin Film Corporation.

CHASE, D. (CREACIÓ). (1999-2007). *The Sopranos* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Chase Films – Brad Gey Television – HBO Entertainment.

CHERRY, M. (CREACIÓ). (2004-2012). *Desperate Housewives* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Cherry Alley Productions – Cherry Productions – Touchstone Television – ABC Studios.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble (França): Editions La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

CHIAPPE, D. (2010). *Tan real como la ficción. (Herramientas narrativas en periodismo)*. Barcelona: Laertes.

CHILLÓN, A. (2014). *La palabra facticia. Literatura, periodismo y comunicación*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

CHION, M. (2009). *Cómo se escribe un guión*. Madrid: Cátedra.

CHOMSKY, N. I RAMONET, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.

CHOMSKY, N. (2000). *El beneficio es lo que cuenta. Neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.

CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. París (França): Hachette.

CLARI, M.A., FRANCO, F., RINCÓN, E., SALES, A. I SIGNES, L. (2007). *Valencià Llengua i Literatura 3 ESO*. Barcelona: Teide.

CLARI, M.A., FRANCO, F., RINCÓN, E., SALES, A. I SIGNES, L. (2008). *Valencià Llengua i Literatura 2 ESO*. Alaquàs (València): Teide.

CLERC, J.M. (1993). *Littérature et cinéma*. París (França): Nathan.

CLIMENT, V.J., GIRBÉS, F., LLUCH, E. I MILLO, J. (2005). *Valencià: Llengua i Literatura*. Estella (Navarra): Oxford University Press.

COBAIN, K., NOVOSELIC, CH. I GROHL, D. (1993). "Scentless Apprentice". En *Nirvana In Utero* (disc compacte). EE.UU.: David Geffen Company.

COEN, J. I COEN, E. (DIRECCIÓ); COEN, J., COEN, E. I RUDIN, S. (PRODUCCIÓ); COEN, J. I COEN, E. (GUIÓ); I DEAKINS, R. (FOTOGRAFIA). (2007). *No country for old men* [film]. EE.UU.: Miramax Films – Paramount Vantage – Scott Rudin Productions – Mike Zoss Productions.

COFFEY, A. I ATKINSON, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

COLEBATCH, H. (2003), *Return of the Heroes: The lord of the Rings, Star Wars, Harry Potter, and Social Conflict*. Christburg (Nova Zelanda): Cybereditions Corporation.

COLEMAN, R., MCCOMBS, M., SHAW, D. I WEAVER, D. (2009). “Agenda Setting”. En Whal-Jorgensen, K. i Hanitzsch Th. *The Handbook of Journalism Studies* (pp. 147-161). Nova York (EE.UU.): Routledge.

COLL, M. (2005). “Del cine a la literatura en la educación primaria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40: 37-47.

COLLINS, W. (2002). *El hotel de los horrores. La confesión del pastor anglicano*. Madrid: Ediciones Rueda.

COLOMER, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9: 21-31.

COLOMER, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona: Horsori – I.C.E.-Universitat de Barcelona.

COLOMER, T. (1998). “L’ensenyament de la literatura”. En Camps, A. y Colomer, T. *L’ensenyament i aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l’educació secundària* (pp. 85-105). Barcelona: I.C.E.-Horsori.

COLOMER, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

COLOMER, T. (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”. *Revista de educación* nº extraordinari: 203-216.

COLOMER, T. I CAMPS, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

COLOMER, T. I MARGALLO, A. (1999). “La literatura en els nous manuals de l’ESO”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19:25-47.

COLOMER, T., RIBES, T., I UTSET, M. (2003). “L’escriptura per projectes: «Tu ets l’autor»”. En Camps, A. *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (pp. 61-70). Barcelona: Graó.

COLOMER, T. I MARGALLO, A.M. (2004). “La literatura en los nuevos manuales de la educación secundaria obligatoria”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 34: 43-67.

COMA, J. (1977). *Los cómics. Un arte del siglo XX*. Barcelona: Labor.

COMISSIÓ EUROPEA – BRITISH FILM INSTITUTE (2011a). *Screening Literacy: Executive Summary*. Brussel·les (Bèlgica): Comissió Europea – Departament d'educació i cultura.

COMISSIÓ EUROPEA (2011b). *Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report*. Aarhus (Dinamarca) i Brussel·les (Bèlgica): Danish Technological Institute – European Association for Viewer's Interests – Comissió Europea.

CONAN DOYLE, A. (2003). *El sabueso de los Baskerville*. Madrid: Anaya.

CONDE, F. (2007). “Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias”. En Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 53-68). Madrid: Síntesis.

CONRAD, J. (2005). *El corazón de las tinieblas*. Madrid: Cátedra.

CONTRERAS, F.R. (2001). “Poder, cambio tecnológico y comunicación”. En Quirós, F. i Sierra, F. (dir.) *Crítica de la Economía Política de la Comunicación y la Cultura* (pp. 45-65). Sevilla: Comunicación Social.

CONSELL AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (2003). “Llibre blanc: l'educació en l'entorn audiovisual”. *Quaderns del CAC* número extraordinari.

CONTÍN, S. (2011). “Las nuevas alfabetizaciones. Más allá de la alfabetización tradicional en Argentina”. *Lenguaje y textos*, 34: 47-57.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

CONVEY, A. I SCHULTZ, D. (2000). “Jesse Ventura and the Brave New World of Politainer Politics”. *Journal of American & Comparative Cultures*, 23(3): 49-59.

COPPOLA, F. F. (DIRECCIÓ); RUDDY, A.S. (PRODUCCIÓ); PUZO, M. I COPPOLA, F. F. (GUIÓ); I WILLIS, G. (FOTOGRAFIA). (1972). *The Godfather* [film]. EE.UU.: Alfran Productions.

COPPOLA, F. F. (DIRECCIÓ); COPPOLA, F.F. (PRODUCCIÓ); PUZO, M. I COPPOLA, F. F. (GUIÓ); I WILLIS, G. (FOTOGRAFIA). (1974). *The Godfather Part II* [film]. EE.UU.: The Coppola Company.

COPPOLA, F.F (DIRECCIÓ); COPPOLA, F. F. (PRODUCCIÓ); MILIUS, J. I COPPOLA, F.F. (GUIÓ); I STORARO, V. (FOTOGRAFIA). (1979). *Apocalypse Now* [film]. EE.UU.: Omni Zoetrope.



COPPOLA, F. F. (DIRECCIÓ); COPPOLA, F. F. (PRODUCCIÓ); PUZO, M. I COPPOLA, F. F. (GUIÓ); I WILLIS, G. (FOTOGRAFIA). (1990). *The Godfather Part III* [film]. EE.UU.: Zoetrope Studios.

CORMAN, R. (DIRECCIÓ); CORMAN, R. (PRODUCCIÓ); DILLON, R. I RUSSELL, R. (GUIÓ); I CROSBY, F. (FOTOGRAFIA). (1963). *X: The Man With the X-Ray Eyes* [film]. EE.UU.: Alta Vista Productions.

CORTÁZAR, J. (2019). *Rayuela*. Barcelona: Real Academia Española – Asociación de Academias de la Lengua Española – Penguin Random House.

CORTÉS, A.L. (2006). “Análisis de los contenidos sobre ‘permeabilidad’ en los libros de texto de Educación Primaria”. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 5(1):136-160.

COSTA, E., CRESPO, I. I ESCRIVÀ, R. (2000). *Paraules. València: llengua i literatura 1r ESO*. València: Castellnou.

COSTA, E., CRESPO, I. I ESCRIVÀ, R. (2000). *Raons. València: llengua i literatura 2n ESO*. València: Castellnou.

COSTA, J. (29/08/2008). “Así se consigue un ‘blockbuster’”. *El País*. Recuperat de [https://elpais.com/diario/2008/08/29/tentaciones/1220034172\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2008/08/29/tentaciones/1220034172_850215.html) [darrera consulta el 25/10/2018].

CUBELLS, M. (2013). *¿Y tú que miras? La tele que no ves*. Barcelona: Roca.

CULLER, J. (1975). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.

CULLER, J. 2000. *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

DANIELS, G. (CREACIÓ). (2005-2013). *The Office* [sèrie de televisió]. EE.UU: Deedle-Dee Productions – Reveille Productions – Shine America – NBC Universal Television Studio – Universal Media Studios – Universal Television.

DARABONT, F. (CREACIÓ). (2010). *The Walking Dead* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Idiot Box Productions – Skybound Entertainment – Valhala Entertainment – AMC Studios.

DAS, B. (2009). “La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio”. *Comunicar*, 32: 51-64.

DAVID, L. I SEINFELD, J. (CREACIÓ). (1989-1998). *Seinfeld* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gigglin Goose Productions – Fred Barron Productions – West-Shapiro Productions – Castle Rock Entertainment.

DELMIRO, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

DEMOS, M. I RICCIARDI L. (DIRECCIÓ); RICCIARDI, L., DEMOS, M., NISHIMURA, L. I DEL LEO, A. (PRODUCCIÓ); DEMOS, M. I RICCIARDI, L. (GUIÓ); I DEMOS, M. I IRIS, N.G. (FOTOGRAFIA). (2015). *Making a murderer*. EE.UU: Sythesis Films – Netflix.

DENA, C. (2009). *Transmedia Practice: Theorizing the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. Tesis doctoral dirigida per Goggin, G. Sydney: Universitat de Sidney. Recuperada de [https://dl.dropboxusercontent.com/u/30158/DENA\\_TransmediaPractice.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/30158/DENA_TransmediaPractice.pdf) [darrera consulta el 30/06/2015].

DENNING, S. (2011). *Leader's Guide to Storytelling: Mastering in the Art and Discipline of Business Narrative*. Hoboken (Nueva Jersey): Jossey-Bass.

DEPARTAMENT DIDÀCTIC D'EDICIONS BROMERA. (2011). *Enllaç 1*. Alzira (València): Bromera.

DEPARTAMENT DIDÀCTIC D'EDICIONS BROMERA. (2012). *Enllaç 2*. Alzira (València): Bromera.

DEVÍS, A. (2009). “Seqüència didàctica per a comentar textos”. *Lenguaje y textos*, 30: 35-55.

DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México D.F. (Mèxic): Fondo de Cultura Económica.

DEWEY, J. (2005). *Art as experience*. Nova York: Penguin Books.

DEY, I. (1993). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. Londres (Regne Unit): Routledge.

DIAMANTE, J. (1998). *De la idea al film*. Sevilla: Junta de Andalucía – Consejería de Cultura.

DIETTER, S. (DIRECCIÓ) I SWARTZELEDER, J. (GUIÓ) (1995). *Radioactive Man* [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. (creació), *The Simpsons* (1989-actualitat). EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

DOLEŽEL, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco/Libros.

DOLZ, J. (1994). “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura”. *Artículos de Didáctica de la lengua i de la literatura*, 2: 21-34.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (2011). *Introducción a la teoría literaria*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

DONNE, J. (1999). *Devotions upon Emergent Occasions and Death's Duel*. Nova York (EE.UU.): Vintage books.

DOS PASSOS, J. (2010). *Manhattan Transfer*. Barcelona: Planeta.

DOSTOIEVSKI, F.M. (2015). *El idiota*. Barcelona: Penguin Random House.

DOSTOIEVSKI, F.M. (2017a). *Los demonios*. Madrid: Alianza.

DOSTOIEVSKI, F.M. (2017b). "Noches blancas". En Dostoievski, F.M. *Noches blancas y otros relatos* (pp. 15-90). Madrid: Alianza.

DOTNER, K. (2008). "Boundaries and bridges. Digital storytelling in education studies and media studies". En Lundby, K. (ed.), *Digital Storytelling. Mediatized Stories* (pp. 61-84). Nueva York: Peter Lang Publishing Inc.

DRAGO, T. (2001). "La globalización es mucho más que economía". *Revista de educación*, número extraordinari: 83-89.

DREYMÜLLER, C. (2001). "Las leyes del mercado. Acerca del fenómeno literario y editorial Javier Marías". En López de Abiada, J.M., Neuschäfer, H.J. y López Bernarsocchi, A. *Entre el ocio y el negocio: Industria editorial y literatura en la España de los 90* (pp. 83-90). Madrid: Verbum.

DUARTE, R. (2011). "Industria cultural 2.0". *Constelaciones. Revista de teoría crítica* 3: 90-117.

DUEÑAS, J.D. (2013). "La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro". *Didáctica. Lengua y literatura*, 25: 135-156.

DUEÑAS, M. (2009). *El tiempo entre costuras*. Madrid: Temas de hoy.

DUFFER BROTHERS, THE (DIRECCIÓN); COHEN, D., DOBLE, J., DUFFER, M., DUFFER, R., GAJDUSEK, K., GEIGER, R., HOLLAND, C., LEVY, SH., MECKLENBURG, J., MORRIS E., PATERSON, I., TATLOCK, A., THUNELL, A. I WRIGHT, B. (PRODUCCIÓN); THE DUFFER BROTHERS (GUIÓ); I IVES, T. (FOTOGRAFIA). (2016). *Chapter One: The Vanishing of Will Byers* [capítol de sèrie de televisió]. En The Duffer Brothers, *Stranger Things* [sèrie de televisió]. EE.UU: 21 Laps Entertainment – Monkey Massacre.

DUFFER BROTHERS, THE (CREACIÓ). (2016-actualitat). *Stranger Things* [sèrie de televisió]. EE.UU: 21 Laps Entertainment – Monkey Massacre.

DUVERGER, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

DYLAN, B. (1963). "Don't think twice, it's al right". En Dylan B. *The Freewheelin' Bob Dylan* (vinil). EE.UU.: Columbia.

ECHAZARRETA, C. (2003). "Hipertexto y narración no lineal: un espacio compartido por la literatura y el cine". En Cerrillo, P.C. y Mendoza, A. *Intertextos:*

*aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 123-147). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

ECO, U. (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.

ECO, U. (1985). *Apostillas a el nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1986). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.

ECO, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

ECU, U. (1994). *El nom de la rosa*. Barcelona: Destino.

ECO, U. (2013). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets.

ECO, U. (2015). “Ironía intertextual y niveles de lectura”. En Eco, U. *Sobre literatura* (pp. 223-246). Barcelona: Penguin Random House Mondadori.

EDEBÉ. (2015). *Lengua y literatura 3 ESO*. Barcelona: Grupo Edebé.

EDEBÉ. (2016). *Lengua y literatura 4 ESO*. Barcelona: Grupo Edebé.

EDICIONS BROMERA. (sense data). <https://bromera.com/educacio/content/12-qui-som> (pàgina web de la pròpia editorial [darrera consulta el 16/08/2018]).

EIKHENBAUM, B. (1970). “La teoría del ‘método formal’”. En Eikhenbaum, B., Chklovski, V. i Tinianov, J. *Formalismo y vanguardia* (pp. 27-82). Madrid: Alberto Corazón.

EINSENSTEIN, S.M. (DIRECCIÓ); BLIOKH, J. (PRODUCCIÓ); AGADZHANOVA, N. I EINSENSTEIN, S.M. (GUIÓ); I TISSE, E. (FOTOGRAFIA). (1925). *Bronenosets Potyomkin* [film]. Rússia: Mosfilm.

EISENSTEIN, S. M. (1942). *The Film Sense*. Nueva York (EE.UU.): Hardcourt, Brace & World, Inc.

EISENSTEIN, S. M. (2001). *Hacia una teoría del montaje*. Barcelona: Paidós Comunicació.

EISENSTEIN, S.M. (2010). *Writings, 1922-1934*. Nova York (EE.UU.): I.B. Tauris.

EISENSTEIN, S.M. (2016). *Teoría y técnica cinematográficas*. Madrid: Rialp.

EISNER, W. (2007). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma.

EKMAN, E. (1989). “La documentación en la investigación educativa”. En Husen, T. i Neville, T. (eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 1482-1485). Barcelona: Vicens-Vives. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ELBERSE, A. (2014). *Superventas*. Barcelona: Gestión 2000.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIS, R. (2004). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford (Regne Unit): Oxford University Press.

EMMERICH, R. (DIRECCIÓ); DEVLIN, D. (PRODUCCIÓ); DEVLIN, D. I EMMERICH, R. (GUIÓ); I LINDENLAUB, K.W. (FOTOGRAFIA). (1996). *Independence Day* [film]. EE.UU.: Centropolis Entertainment.

ENCABO, E., URRACO, M. I MARTOS, A. (2016). “Epílogo”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 457-459). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

ESCAMILLA, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

ESCOBAR, I., MARTÍNEZ, E., PINA, A. I ÉCIJA, D. (CREACIÓ). (2015). *Vis a vis* [sèrie de televisió]. Espanya: Globomedia.

ESCUDERO, C. (1994). *Didáctica de la literatura*. Murcia: Universidad de Murcia.

ESTAIRE, S. I ZANÓN, J. (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8: 55-90.

ESTEVE, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

ESTEVE, J.M. (2003). “Nuevas orientaciones sobre formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación”. En Romero, A., Gutiérrez, J. y Coriat, M. (eds.) *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (11-40). Granada: Universidad de Granada.

ESTRADA, A. (2012). “El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC’S”. *Revista iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 5: 123-138.

FAUX J. I MISHAL, L. (2001). “La desigualdad y la economía mundial”. En HUTTON, W. I GIDDENS, A. (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 137-163). Barcelona: Tusquets Editores.

FECHINE, Y. (2015). “Transmídiação, entre lúdico e o narrativo”. En Campalans, C., Renó, D. i Gosciola, V. (eds.) *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 69-85). Barcelona: UOC.

FERNÁNDEZ, D., HUERTO, J. I RODRÍGUEZ, L. (2012). *Lengua castellana y literatura I*. Barcelona: Almadraba.

FERNÁNDEZ CASTRILLO, C. (2014). “Prácticas transmedia en la era del prosumidor: Hacia una definición del Contenido Generado por el Usuario”. *Cuadernos de Información y Comunicación* 19: 53-67.

FERNÁNDEZ GARCÍA, F. (2005). *Érase una vez... La narración informativa en televisión*. Jaén: Universidad de Jaén.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). “La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1): 11-34.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2008). “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”. *Didáctica. Lengua y literatura* 20: 61-87.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (2002). “¿Es un libro? ¿Es una película? ¡Es un cómic!” En Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 249-263). Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ PÉREZ, C. (2009). “La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales”. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16: 297-318.

FERNÁNDEZ VALLEJO, J. I MAYORALAS PALOMO, G. (2003). “Lectura comprensiva de textos literarios y filmicos: Una propuesta didáctica: ‘La lengua de las mariposas’”. En Cano Vela A.G. y Pérez Valverde, C. (coord.), *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 195-210). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

FERRANDIS, F., HURTADO, M.L., ORTIZ, R., SÁNCHEZ, J. I LLUCH, G. (coord.) (2007). *Valencià: llengua i literatura I Educació Secundària*. Madrid: Anaya.

FERREIRO, E. (2011). “Alfabetización digital ¿de qué estamos hablando?”. *Educação e Pesquisa* 37(2): 423-438.

FERREIRO E., GONZÁLEZ, M. I JAVIER, S. (2012). “Apertura del canon literario a través de la innovación docente para ESO y bachillerato”. En Bermúdez Martínez, M. i

Núñez Delgado, P. (eds.) i González Vázquez, A. i Rienda Polo, J. (comps.) *Canon y educación literaria* (pp. 116-132). Barcelona: Octaedro.

FERRANDO, P. (2015). “Guion literario”. En Gómez-Tarín, F.J. i Marzal Felici, J. (coords.) *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales* (pp. 172-174). Madrid: Cátedra.

FERRER, J. (2005). “La planificación del discurso oral formal”. En Barragán, C., et alii, *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 105-118). Barcelona: Graó.

FERRER, M. i LÓPEZ, J.F. (1999). “Llibres de text i concreció del currículum de llengua”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19: 9-23.

FERRÉS, J. (1998). *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

FERRÉS, J., AGUADED, J.I. i GARCÍA MATILLA, A. (2012). “La competencia mediática de la ciudadanía española. Competencias y retos”. *Icono 14* 10(3): 23-42.

FERRÉS, J. i PISCITELLI, A. (2012). “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”. *Luciérnaga* 7:72-78.

FIEDLER, L. (1986). “Muerte y renacimiento de la novela”. En García Díez, E. i Coy Ferrer, J. *La novela postmodernista norteamericana* (pp. 21-39). Madrid: Sociedad General Española de Librería.

FIELDS, M. (DIRECCIÓ). (2007). “On the Jones”. En RYAN, S. (2002-2008). *The Shield* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Networks.

FISKE, J. (1989). *Understanding Popular Culture*. Londres (Regne Unit): Routledge.

FISKE, J. (2001). “Intertextuality”. En Lee Harrington, C. i Bielby, D.D. (eds.) *Popular Culture. Production and Consumption* (pp. 219-233). Oxford (Regne Unit): Blackwell Publishing.

FLEMING, V. (DIRECCIÓ); SELZNICK, D.O. (PRODUCCIÓ); HOWARD, S. (GUIÓ); i HALLER, E. (FOTOGRAFIA). (1939). *Gone with the Wind* [film] EE.UU.: Selznick International Pictures – Metro-Goldwyn-Meyer.

FONTANA, T. (CREACIÓ). (1997-2003). *OZ* [sèrie de televisió]. EE.UU.: The Levinson/Fontana Company – Viacom Productions – Rysher Entertainment – HBO Original Programming.

FORTUNY, J., PICÓ, C., ALSINA, R., MARTÍ, S. (2008). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Barcelona: Teide.

- FORSYTH, F. (1975). *Los perros de la guerra*. Barcelona: Plaza & Janés.
- FOSTER, H. (1985). “Introducción al posmodernismo” en Foster, H. et al. *La posmodernidad* (pp. 7-19). Barcelona: Kairós.
- FOUCAULT, M. (1968). “Sur l’archéologie des sciences. Réponse au Cercle d’épistémologie. *Cahiers pour l’analyse* 9:9-40.
- FOUCAULT, M. (1999). *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós.
- DI FRANCO, M.G., SIDERAC, S. I DI FRANCO, N. (2007). “Libros de texto: ¿saberes universales o descontextualizados?” *Horizontes educacionales* 12(1): 23-33.
- FRANK, T. (2011). *La conquista de lo cool. El negocio de la contracultura y el nacimiento del consumismo moderno*. Barcelona: Alpha Decay.
- FRAU-MEIGS, D. (ed.) (2006). *Media Education. A kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. París (França): UNESCO.
- FRAU-MEIGS, D. I TORRENT, J. (2009). “Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global”. *Comunicar* 32: 10-14.
- FRAZEL, M. (2010). *Digital Storytelling Guide for Educators*. Eugene (EE.UU.): ISTE.
- FREIRE, P., ET AL. (1978). *Educación liberadora*. Bilbao: Zero.
- FRESQUET, R., NAVARRO, V. A., I LINARES, I. (2016a). *Document Pont de València: llengua i literatura*. Recuperat de [http://mestreacasa.gva.es/html/js/pdf.js/web/viewer.html?file=%2Fdocument\\_library%2Fget\\_file%3FfolderId%3D500014770238%26name%3DDLFE-929352.pdf](http://mestreacasa.gva.es/html/js/pdf.js/web/viewer.html?file=%2Fdocument_library%2Fget_file%3FfolderId%3D500014770238%26name%3DDLFE-929352.pdf) [darrera consulta el 9/12/2018].
- FRESQUET, R., NAVARRO, V. A., I LINARES, I. (2016b ). *Documento Puente de Lengua castellana y literatura*. Recuperat de [http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500014770246&name=DLFE-928176.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500014770246&name=DLFE-928176.pdf) [darrera consulta el 9/12/2018].
- FROST, M. I LYNCH, D. (CREACIÓ). (1990-1992). *Twin Peaks* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Lynch/Frost Productions – Propaganda Films – Spelling Television.
- FUKUNAGA, C.J. (DIRECCIÓ). (2014). “The locked room”. En Pizzolatto, N. (creació) *True Detective* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Anonymous Content – Parliament of Owls – Passenger – Neon Black – Lee Caplin/Picture Entertainment.
- FUKUNAGA, C.J. (DIRECCIÓ). (2014). “Who goes there”. En Pizzolatto, N. (creació) *True Detective* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Anonymous Content – Parliament of Owls – Passenger – Neon Black – Lee Caplin/Picture Entertainment.



- FULTON, H. (2005). "Introduction: the power of narrative". En Fulton, H., Huisman, R., Murphet, J. i Dunn, A. *Narrative and media* (pp.1-10). Port Melbourne (Australia): Cambridge University Press.
- FUSTER, J. (1977). *Nosaltres els valencians*. Barcelona: Edicions 62.
- GALEEN, H., WEGENER, P. (DIRECCIÓ I GUIÓ); LIPMANN, H. (PRODUCCIÓ); I SEEBER, G. (FOTOGRAFIA). (1915). *El golem* [film]. Alemanya: Deutsche Bioscop.
- GALERA, F. (2003). "El Currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación". En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 125-172). Madrid: Pearson Educación.
- GALLAGER, N. (1995a). "Rock 'n' Roll Star". En Oasis *Definitely Maybe* (disc compacte). Regne Unit: Creation.
- GALLAGER, N. (1995b). "Wonderwall". En Oasis (*What's the Story*) *Morning Glory?* (disc compacte). Regne Unit: Creation.
- GALLEGO, J.I. (2009). "Do it yourself. Cultura y tecnología". *Icono 14* 13:278-291.
- GARCÍA, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- GARCÍA AVILÉS, J.A. (2008). "La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades". *Signo y pensamiento*, 54:102-113.
- GARCÍA BERLANGA, L. (DIRECCIÓN); MATAS, A. (PRODUCCIÓN); AZCONA, R., GARCÍA BERLANGA, L., COLINA, J.L., FONT, J.L. (GUIÓN); I SEMPERE, F. (FOTOGRAFÍA). (1961). *Plácido* [film]. España: Jet Films.
- GARCÍA BERRIO, A. (1989). *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CÓRDOBA, C. (1983). *Los cómics. Dibujar con la imagen y la palabra*. Barcelona: Humanitas.
- GARCÍA GARCÍA, F. (2006). "Videojuegos y virtualidad narrativa". *Icono 14*, 8:1-24).
- GARCÍA GARCÍA, P.J. (2013). "La serie-novela HBO: *Juego de Tronos* en la era de la televisión por entregas". En López, F.J. Raya, I. i Lozano, J. (coord.). *Reyes, espadas, cuervos y dragones. Estudio del fenómeno televisivo Juego de tronos* (pp. 61-91). Madrid: Fragua.

GARCÍA MARTÍNEZ, A. N. (2014). “Por qué las series están de moda”. *Fuera de Series* (recuperat de <http://www.fueradeseries.com/por-que-las-series-estan-de-moda/> [darrera consulta el 05/07/2014]).

GARCÍA MARTÍNEZ, G.M. (2012). “El enfoque por tareas: la pragmática llega a las aulas”. *Tonos Digital*, 23.

GARCÍA I MARTÍNEZ, V. (2010). “Per una educació literària interdisciplinària”. En García-Raffi, X., Herández, F.J. i Ledesma, N. (eds.). *Didàctica de la pantalla. Per una pedagogia de la ficció audiovisual* (pp. 17-28). Alzira: Germania.

GARCÍA I MARTÍNEZ, V., GARCÍA-RAFFI, X. I HERÁNDEZ DOBÓN, F.J. (2011). “El Scriptorium”. *Quaderns de filologia* vol. XVI: 217-231.

GARCÍA-RAFFI, X., HERNÁNDEZ, F.J. Y LEDESMA MARÍN, N. (eds.) (2010). *Didàctica de la pantalla. Per a una pedagogia de la ficció audiovisual* (pp. 17-28). Alzira: Germania.

GARCÍA RIVERA, G. I BARRIGA GALEANO, E. (2016). “Transficcionalidades y educación literaria”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 435-444). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

GARCÍA RIVERA, G. I BRAVO GAVIRO, A. (2019). “Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria”. *Contextos educativos*, 23: 161-178.

GARCÍA RIVERA, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: AKAL-Universitaria.

GARCÍA-RUÍZ, R., RAMÍREZ-GARCÍA, A. I RODRÍGUEZ-ROSELL, M.M. (2014). “Educación en alfabetización mediática para una ciudadanía prosumidora”. *Comunicar*, 43: 15-23.

GARCÍA DEL TORO, A. (2004). *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

GARCÍA URETA, I. (2011). *Éxito. Un libro sobre el rechazo editorial*. Madrid: Trama.

GARRIDO GONZÁLEZ, A. (DIR.) (2011). *Lengua y literatura*. Barcelona, Grupo Edebé.

GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos*, Madrid: Taurus.

GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

GIDDENS, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Universidad.

GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

GIDDENS, A. I SUTTON, P.W. (2014). *Sociología*. Madrid: Alianza.

GIFREU, A. (2015). “Ámbitos de aplicación de la narrativa transmedia”. En Francés i Domènec, M., Llorca Abad, G. i Peris Blanes, A. (coords.) *La televisión conectada en el entorno transmedia* (pp. 67-95). Barañáin (Navarra): Universidad de Navarra.

GIL, M. I JIMÉNEZ, F.J. (2009). “La macdonalización del libro: low cost, distribución y visibilidad en la edición”. *Trama y texturas*, 8:47-65.

GIL CALVO, E. (2010). “La rueda de la fortuna. Una lectura de la temporalidad juvenil”. En Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 13-38). Rubí (Barcelona): Anthropos.

GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

GIL GONZÁLEZ, A. (2012). + *Narrativa(s). Intermediaciones novela, cine, cómic, y videojuego en el ámbito hispánico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GIL JUÁREZ, A. I VIDA, T. (2007). *Los videojuegos*. Barcelona: UOC.

GILLIGAN, V. (CREACIÓ). (2008-2013). *Breaking Bad* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Sony Pictures Television.

GILLIGAN, V. (DIRECCIÓ). (2011). “End Times”. En Gilligan, V. (creació) *Breaking Bad* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Sony Pictures Television.

GILLIGAN, V. I GOULD, P. (CREACIÓ). (2015-actualitat). *Better Call Saul* [sèrie de televisió]. EE.UU.: High Bridge Productions – Crystal Diner Productions – Gran Via Productions – Sony Pictures Television.

GIMÉNEZ PRECIOSO, M. I PÉREZ GUTIÉRREZ, M. (2000). “Propuestas para analizar, evaluar y seleccionar libros de texto: parrilla de análisis”. En Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura V *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 1211-1222). Coïmbra (Portugal): Livraria Almedina.

GIMENO, J. (2009). “Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación”. En GIMENO, J. (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Morata.

- GIOVAGNOLI, M. (2011). *Transmedia Storytelling*. Pittsburg (EE.UU.): ETC Press.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- GISBERT, J.M. (1997). *La mansión de los abismos*. Madrid: Espasa.
- GLASER, B.G. I STRAUSS, A.L. (2010). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick (Canadà): Aldine Transaction.
- GODDARD, D. (CREACIÓ). (2015-actualitat). *Daredevil* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Marvel Television – ABC Studios.
- GÓMEZ-ESCALONILLA, G. (2007). “Políticas del libro. Análisis y propuestas”. En Álvarez, J.M., Calvi, J.C., Gay, C., Gómez-Escalonilla, G. i López, J. *Alternativas de política cultural* (pp. 165-206). Barcelona: Gedisa.
- GÓMEZ PICAPEO, J., LAJO BUIL, J., TOBOSO SÁNCHEZ, J. I VIDORRETA GARCÍA, C. (2009). *Lengua y literatura 2 ESO*. Madrid: Bruño.
- GOMÉZ PICAPEO, J., LAJO BUIL, J., TOBOSO SÁNCHEZ, J., VIDORRETA GARCÍA, C. (2011). *Lengua y literatura ESO 1*. Madrid: Editorial Bruño.
- GÓMEZ-TARRAGONA, D. (2010). *Marketing editorial. Cómo satisfacer las necesidades de los lectores de libros*. Madrid: ESIC.
- GONDRY, M. (DIRECCIÓ); GOLIN, S. I BREGMAN, A. (PRODUCCIÓ); KAUFMAN, CH., GONDRY, M. I BISMUTH, P. (GUIÓ); I KURAS, E. (FOTOGRAFIA). (2004). *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* [film]. EE.UU.: Anonymous Content – This is that.
- GONZÁLEZ A.A., MATEOS DONAIRE, E., DEL RÍO LUELMO, M., SÁNCHEZ GAY, R. M., SÁNCHEZ GONZÁLEZ F. (2008). *Lengua y literatura castellana 4 ESO*. Basauri: McGraw-Hill.
- GONZÁLEZ, S.C. (11/04/2017). “Salud de hierro. Récord de la facturación de videojuegos en España”. *Meristation*. Recuperat de <http://www.meristation.com/noticias/salud-de-hierro-record-de-facturacion-de-videojuegos-en-espana/2187675> [darrera consulta el 25/04/2017].
- GONZÁLEZ, J.M., GONZÁLEZ, B. I PORTUGAL, J. (2016). *Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: Oxford University Press España.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (2003). “El proceso d’elaboración de los currículos de llingua asturiana”. *Lletres asturianes: Boletín Oficial de l’Academia de la Llingua Asturiana*, 82: 99-103.

GONZÁLEZ SÁNCHEZ, V. (2010) (coord.). *Globalización: un enfoque multidisciplinar*. Valencia: Tirant lo Blanch.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, A. “Canon literario y educación”. En Bermúdez Martínez, M. i Núñez Delgado, P. (eds.) i González Vázquez, A. i Rienda Polo, J. (comps.) *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Barcelona: Octaedro.

GORDILLO, I. (2009). *Manual de narrativa televisiva*. Madrid: Síntesis.

GORDON, H. I GANSA, A. (CREACIÓ). (2011-actualitat). *Homeland* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Teakwood Lane Productions – Cherry Pie Productions – Keshet Broadcasting – Fox 21 – Fox 21 Television Studios – Showtime Networks – Studio Babelsberg.

GORDON, S. (DIRECCIÓ); FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, J. TORRENTE, M. Y YUZNA, B. (PRODUCCIÓ); PAOILI, D. (GUIÓN); Y SUÁREZ C. (FOTOGRAFÍA). (2001). *Dagón, la secta del mar* [film]. España: Fantastic Factory.

GOSCIOLA V. (2015). “Narrativa transmídia: conceituaçã o e origens”. En Campalans, C., Renó, D. I Gosciola, V. (eds.) *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 7-15). Barcelona: UOC.

GRACIDA, Y. I MATA, J. (2013). “Intertextualidad: de la teoría a las aulas”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 62: 5-10.

GRAY, J. I MITTELL, J. (2007). “Speculations on Spoilers: *Lost* Fandom, Narrative Consumption and Rethinking Textuality”. *Particip@tions* 4(1). Recuperat de [http://www.participations.org/Volume%204/Issue%201/4\\_01\\_graymittell.htm](http://www.participations.org/Volume%204/Issue%201/4_01_graymittell.htm) [Darrera consulta 02/09/2018].

GRAU, A., RIBA, J. I DE VAL, M. (eds.) (1999). *Llengua i literatura 4t d'Educació Secundària*. Picanya (València): Voramar-Santillana.

GRAVES, D.H. (2002). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte – Ediciones Morata.

GRAY, M. (DIRECCIÓ). (1998). *Simpson Tide* [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. (creació) *The Simpsons* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

GREETHAM, D. (2010). *The pleasures of contamination: evidence, text and voice in textual studies*. Bloomington (EE.UU.): Indiana University Press.

GREGORI I GOMIS, A. (2002). “Los mundos virtuales de Mecano: del reflejo del espejo a la forma de los marcos”. *Hispanística XX*, 19: 373-386.

GREGORI, J. I VIU, M. (coord.) (2015). *Xarxa 3 de València: llengua i literatura*. Alzira (València): Bromera.

GREGORI-SIGNES, C. (2014). “Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education”. *Porta Linguarum*, 22: 237-250.

GREUS, A., GUERRERO, J., SENTANDREU, F., VIDAL-ABARCA, E., SERRANO, M.A., MÁÑEZ, I., GREGORI, M., MESTRE, M. I TORTAJADA, M. (2016). *Llengua i literatura 4t ESO*. Madrid: SM.

GRIFFITH, D.W. (DIRECCIÓ); GRIFFITH, D.W. (PRODUCCIÓ); GRIFFITH, D.W., GREY, H., BROWNING, T., LOOS, A., O’CONNOR, M. I WOODS, F.E. (GUIÓ); I BITZER, W. (FOTOGRAFIA). (1916). *Intolerance* [film]. EE.UU.: Triangle Film Corporation – Wark Producing.

GROENING, M. (CREACIÓ). (1989-actualitat). *The Simpsons* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

GROENING, M. (CREACIÓ). (1999-2013). *Futurama* [sèrie de televisió]. EE.UU.: The Curiosity Company – 20th Century Fox Television – Roug Draft Studios.

GUASCH, O. I RIBAS, T. (2012). “Projectes de treball per ensenyar i aprendre llengua i literatura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57: 5-7.

GUARINOS, V. (2007). “Transmedialidades: el signo de nuestro tiempo”. *Comunicación 5*: 17-22.

GUARINOS, V. I GORDILLO, I. (2011). “Kate we have to go back. Idas y vueltas de las nuevas estructuras narrativas del género seriado ficcional en la hipertelevisión”. En Pérez Gómez, M.A. (ed.) *Previously on. Estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la Tercera Edad de Oro de la televisión* (pp. 367-383). Sevilla: Biblioteca de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

GUBA, E.G. I LINCOLN, Y.S. (1994). “Competing Paradigms in Qualitative Research”. En Denzin, N.K. i Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Londres (Regne Unit): Sage Publications.

GUBERN, R. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona: Península.

GUBERN, R. (2010). *La metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.

GUERRERO, M., CAMPOS, M., MARTOS, A.E. I VÁZQUEZ, M.J.D. (2011). “Cartografía de las prácticas lectoras”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1(5): 95-94.

GUERRERO-PICO, M. (2012). “La red enmarañada: narrativa transmedia en ficción femenina. El caso de *Infidels* y *Mistresses*”. *Signo y pensamiento* 61: 74-90.

GUERRERO-PICO, M. (2014). “Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para las narrativas transmedia. Los casos de ‘Águila Roja’ y ‘Juego de Tronos’ en España”. *Nueva Época*, 21: 239-267.

GUERRERO-PICO, M. (2015). “Producción, y lectura de *fan fiction* en la comunidad *online* de la serie *Fringe*: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática”. *Palabra Clave* 18(3): 722-745.

GUIMARÃES DE SOUSA, S.P. (2000). “Contributos fílmicos para o ensino do objecto literário”. En V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 1399-1408). Coímbra (Portugal): Livraria Almedina.

GUMBRECHT, H.U. (1998). “«Cual Fénix de las cenizas» o del canon a lo clásico”. En Sullà, E. (comp.) *El canon literario* (pp. 61-90). Madrid: Arco Libros.

GUNS N’ ROSES. (1987). *Appetite for Destruction* (disc compacte). EE.UU.: David Geffen Records.

GUTIÉRREZ, S., PÉREZ, D. I SERRANO, J. (2012). *Lengua y literatura. 2 Educación Secundaria*. Madrid: Grupo Anaya.

GUTIÉRREZ, A. I TYNER, K. (2012). “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. *Comunicar*, 38: 31-39.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. I TORREGO GONZALO, A. (2018). “Educación Mediática y su Didáctica. Una propuesta para la Formación del Profesorado en TIC y Medios”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91(32.1): 15-27

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. (2003). *La alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.

GUZMÁN, M. (2011). “El cómic como recurso didáctico”. *Pedagogía Magna* 10: 122-131.

HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

HALLET, W. (2009), “The Multimodal Novel. The Integration of Modes and Media in Novelistic Narration”. En Heinen, S. y Sommer, R., (Ed.), *Narratology in the Age of Cross-Disciplinary Narrative Research* (pp. 129-153). Berlín: Walter de Gruyter.

HAMBURGER, K. (1977). *Logique des genres littéraires*. París (França): Éditions du Seuil.

HAMILTON, D. (1994). "Traditions, Preferences, and Postures in Applied Qualitative Research". En Denzin, N.K. i Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 60-69). Londres (Regne Unit): Sage Publications.

HAMNER, E. (CREACIÓ). (1981-1990). *Falcon Crest* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Amanda & MF Productions – Lorimar Productions – Lorimar Telepictures – Lorimar Television.

HANDLER, C. (2008). *Digital storytelling. A creator's guide to Interactive Entertainment*. Oxford (Regne Unit): Elsevier.

HARDY, T. (1998). *A pair of blue eyes*. Oxford (Regne Unit): Oxford University Press.

HARRIS, W. V. (1998). "La canonicidad". En Sullà, E. (comp.), *El canon literario* (pp.37-60). Madrid: Arco Libros.

HARTLEY, J. (2008). "Problems of expertise and scalability in self-made media". En Lundby, K. (Ed.) *Digital Storytelling. Mediatized Stories* (pp. 197-212). Nova York (EE.UU.): Peter Lang Publishing Inc.

HATCH, T. (1964). "Downtown". En Clark, P. *Downtown* (vinil). EE.UU.: Warner Bros.

HAYES, I. (2009). "En quiebra los principales periódicos del mundo". En *Voltairenet.org*. (recuperat de <http://www.voltairenet.org/article159671.html> [darrera consulta el 22/08/2014]).

HAYLES, K. (2003). "Translating Media: Why We Should Rethink Textuality". *The Yale Journal of Criticism*, 16: 263-290.

HELD, D. MCGREW, A. GOLDBLATT, D. I PERRATON, J. (1999). *Global transformations*. Oxford (Regne Unit): Blackwell Publishers.

HERMAN, E.S. I MCCHESENEY, R.W. (1997). *Los medios globales. Los nuevos misioneros del capitalismo corporativo*. Madrid: Cátedra.

HERNÁNDEZ, G., RELLÁN, C., GARVÍ, E., I LEZCANO, A. (2008). *Lengua castellana y literatura 4 ESO*. Madrid: SGEL.

HERNÁNDEZ ESTEVE, V. (1998). "Teoría y técnica del análisis filmico". En Talens, J., Romera Castillo, J., Tordera, A. i Hernández Esteve, V. *Elementos para una semiótica del texto artístico* (pp. 203-228). Madrid: Cátedra.

HERNÁNDEZ I MARTÍ, G.M. (2002). *La modernitat globalitzada*. València: Tirant lo Blanch.



HERNANDO CUADRADO, L.A. I HERNANDO GARCÍA-CERVIGÓN, A. (2003). “El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 263-290). Madrid: Prentice-Hall.

HERRERO FIGUEROA, A. (1998). “Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición filmica”. En Jiménez Juliá, T., Losada Aldrey, M.C. i Márquez Caneda J.F. (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional de Asele* (pp. 633-643). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

HERREROS, M. (2012). “El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo”. En *Digital Education Review*, 22: 68-79. (Recuperat de <http://greav.ub.edu/der> [darrera consulta el 04/07/2014]).

HERTZBERG, B. I LUNDBY, K (2008). “Mediatized lives. Autobiography and assumed authenticity in digital storytelling”. En Lundby, K. (ed.) *Digital Storytelling. Mediatized Stories* (pp. 105-122). Nova York: Peter Lang.

HESMONDHALGH, D. (2007). *The cultural industries*. Londres (Regne Unit): Sage Publications.

HESSE, H. (2012). *Bajo las ruedas*. Madrid: Alianza.

HESSE, H. (2016). “Modernos ensayos de nuevas interpretaciones”. En Hesse, H. *Pequeñas alegrías* (pp. 225-230). Madrid: Alianza.

HESS, J. (2012). “Genre Films and Status Quo”. En Grant, B.K., *Film Genre Reader IV* (pp. 60-68). Austin (Texas): University of Texas Press.

HILARIO, P. (2006). “La lectura de una lectura. La función del intertexto en los procesos de interpretación textual”. *Lenguaje y textos*, 23-24: 109-131.

HITCHCOCK, A. (DIRECCIÓ); HITCHCOCK, A. (PRODUCCIÓ); HAYES, J.M. (GUIÓ); I BURKS, R. (FOTOGRAFIA). (1954). *The Rear Window* [film]. EE.UU.: Patron Inc.

HITCHCOCK, A. (DIRECCIÓ); COLEMAN, H. I HITCHCOK, A. (PRODUCCIÓ); LEHMAN, E. (GUIÓ) I BURKS, R. (FOTOGRAFÍA) (1959). *North by Northwest* [film]. EE.UU.: Metro-Goldwin-Meyer.

HITCHCOCK, A. (DIRECCIÓ); HITCHCOCK, A. (PRODUCCIÓ); STEFANON, J. (GUIÓ); I RUSSELL, J.L. (FOTOGRAFIA). (1960). *Psycho* [film]. EE.UU.: Shamley Productions.

HOCKING, C. (DIRECTOR); HÉLIAS, B., I PHARAND, L.P. (PRODUCCIÓ); RIVEST, P. (DISSENYADOR); CONSTANTINE, A., HOCKING, C., SHORTT, K., REDDING, P. I O’CONNOR, S. (GUIÓ); I GUAY, D. I ZINK, P. (PROGRAMACIÓ). (2008). *Far Cry 2* [videojoc]. Montreal (Canadá): Ubisoft Montreal.

- HOMER. (1995). *Ilíada*. Zamora (Espanya): Lucina.
- HOMERO. (2018). *Odisea*. Barcelona: Espasa.
- HOOPER, T. (DIRECCIÓ); ABALOS, J, SHERMAN, E. I UNWIN, G. (PRODUCCIÓ); SEIDLER, D. (GUIÓ); I COHEN, D. (FOTOGRAFIA). (2010). *The King's Speech* [film]. Regne Unit: UK Film Council - See-Saw Films - Bedlam Productions.
- HORDER-PAYTON, G. (DIRECCIÓ). (2007). "Back to one". En Ryan, S. (creació) *The Shield* [sèrie de televisió]. EE.UU: Fox Network.
- HORNBERGER, N.H. (2000). "Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú". En Llobera, M. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 47-62). Madrid: Edelsa.
- HUDSON, C. (DIRECCIÓ); HUDSON, C. (PRODUCCIÓ); KARPYSHYN, D. (GUIÓ); I OHLEN, J. (DISSENY). (2003). *Star Wars: Knights of the Old Republic* (videojoc). EE.UU.: BioWare.
- HUTCHEON, L. (1988). *A poetics of postmodernism*. Londres (Regne Unit): Routledge.
- IBÁÑEZ SERRADOR, N. (DIRECCIÓ); PEÑAFIEL, J.L. (GUIÓ). (1966). *El pacto* (capítol de sèrie de televisió). En Ibáñez Serrador, N. (creador) *Historias para no dormir* (sèrie de televisió). Espanya: RTVE.
- IBÁÑEZ SERRADOR, N. (DIRECCIÓ I GUIÓ) (25/03/1966). "El pacto" [Capítol de sèrie de televisió]. En Ibáñez Serrador, N. *Historias para no dormir*. España: TVE.
- IBARRA, N. I MÍNGUEZ X. (2007). "Estrategias discursivas de la animación: Los increíbles" en Gómez Tarín, F.J. i Marzal Felici J.J. (eds.) *Metodologías de análisis del film*. Actas del I Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico (pp. 225-232). Madrid: Edipo.
- IBARRA, N. I BALLESTER, J. (2015). "Comics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos". *Tonos digital: revista electrónica de estudios filológicos*, 28.
- IBARRA, N. I BALLESTER, J. (2017). "De literatura, cine, publicidad e internet: relatos digitales y book tràilers en la formación de docentes". *@tic* 19: 48-54.
- IBARRA, N., BALLESTER, J. I MARÍN, F. (2018). "Encrucijadas de la competencia mediática. Uso y consumo de aplicaciones educativas". *Prisma Social*, 20: 92-113.
- IDROVO, S. (2001). "El secreto está en el relato: fortalezas y retos en el docudrama en la era posmoderna". *Comunicación y sociedad*, 2: 37-70.

IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2012). *Personas que suelen ver televisión en un día por sexo, edad y tiempo*. Recuperada de <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t12/a110/a01/&file=pcaxis> [consultada el 02/06/2014].

ISLAS, O. (2009). “La convergencia cultural a través de la convergencia de medios”. *Comunicar*, 33: 25-33.

ISLAS-CARMONA, J.E. (2008). “El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad”. *Palabra clave*, 11: 29-39.

JACKSON, P. (DIRECCIÓN); OSBORNE, B.M., JACKSON, P. I WALSH, F. (PRODUCCIÓN); WALSH, F., BOYENS, PH. I JACKSON, P. (GUIÓN); I LESNIE, A. (FOTOGRAFÍA). (2003). *The Lord of the Rings: The Return of the King* [film]. Nova Zelanda – EE.UU.: WingNut Films – The Saul Zaentz Company.

JACOBS, D. (CREACIÓN). (1978-1991). *Dallas* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Lorimar Productions – Lorimar Telepictures – Lorimar Television.

JAKOBSON, R. (2005). “Lingüística y poética”. En Cuesta Abad, J.M. i Jiménez Heffernand (eds.) *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 140-153) Madrid: Akal.

JAMESON, F. (1985). “Posmodernismo y sociedad de consumo”. En Foster, H. et al. *La posmodernidad* (pp. 93-125). Barcelona: Kairós.

JAMESON, F. (1991). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta.

JAUSS, H.R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

JAUSS, H.R. (2012). *Caminos de la comprensión*. Madrid: Machado Libros.

JENKINS, H. (1994). “*Star Trek* Rerun, Reread, Rewritten: Fan Writing as Textual Poaching”. En Newcomb, H. (ed.) *Television. The Critical View* (pp. 448-473). Nova York (EE.UU.): Oxford University Press.

JENKINS, H. (2003). “Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling”. *MIT Technology review*. Recuperat de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/> [darrera consulta el 15/10/2018].

- JENKINS, H. (2004). "Game Design as Narrative Architecture". En Wardrip-Fruin, N. i Harrigan, P. *FirstPerson. New Media as Story, Performance and Game* (pp. 118-130). Boston (MA): Massachusetts Institute of Technology
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- JENKINS, H. (2010). *Piratas de textos*. Madrid: Paidós.
- JENSEN N. I MARQVARD T. (2014). *Deadwood, a genre analysis*. Aalborg (Dinamarca): Aalborg Universitet.
- JEUNET, J.P. (DIRECCIÓN); DESCHAMPS, J.M. Y OSSARD, C. (PRODUCCIÓN); LAURANT, G., JEUNET J.P. (GUIÓN); I DELBONNEL, B. (FOTOGRAFÍA) (2001). *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* [film]. Francia: Claudie Ossard-UGC.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (1994). "Teaching Evolution and Natural Selection: A look at Textbooks and Teachers". *Journal of Research in Science Teaching* 31(5): 519-535.
- JOHNSON, E.B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- JOHNSON, C. (DIRECCIÓN). (2008). "Family Meeting". En Ryan, S. (creació) *The Shield* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Networks.
- JUAN, E. (Dir.) (2010). *Lengua y literatura IESO*. Madrid: Santillana.
- JURISICH, M. (2008). "Lo que yace debajo: para qué sirve el canon literario". *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 38.
- KAMEN, M. (2001). "Band of Brothers Main Theme". En Hanks T. i Jendresen, E. (creació) *Band of Brothers* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Playtone – DreamWorks Television – HBO.
- KAPINOS, T. (CREACIÓ). (2007-2014). *Californication* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Totally Commercial Films – Aggressive Mediocrity – Twilight Time Films – And Then... – Showtime Networks.
- KAY, S. (DIRECCIÓ). (2006). "Postpartum". En Ryan, S. (creació) *The Shield* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Networks.
- KELLNER, D. (2011). *Cultura mediática. Estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno*. Madrid: Akal – Estudios Visuales.
- KENDALL, A. I MCDUGALL, J. (2012). "Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad". *Comunicar*, 38: 21-29.

KENT, R. I GOTLER, J. (2006). “Explotando los derechos de publicación de los libros”. En Squire, J.E. *El juego de Hollywood. The movie business book* (pp. 96-102). Madrid: T&B.

KESHNER, I. (DIRECCIÓ); KURTZ, G. (PRODUCCIÓ); BRACKETT, L., KASDAN, L. I LUCAS, G. (GUIÓ); SUSCHITZKY, P. (FOTOGRAFIA). (1980). *Star Wars: Episode V – The Empire Strikes Back* [film]. EE.UU.: Lucasfilm.

KILPATRICK, W. H. (1918). “The Project Method”. *Teachers College Report*, 19: 319-335.

KINDER, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Los Angeles: University of California Press.

KING, G. (1999). “Spectacular Narratives: *Twister*, *Independence Day*, and Frontier Mythology in Contemporary Hollywood”. *Journal of American Culture*, vol. 22-1 pp. 25-39.

KING, G. (2001). *Spectacular Narratives: Hollywood in the Age of Blockbuster*. Londres: Tauris.

KIRKLAND, M. (DIRECCIÓ). (2006). “Kiss Kiss Bangalore” [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. (creació) *The Simpsons* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

KIRKMAN, R. (CREACIÓ). (2016). *Outcast* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Circle of Confusion - Fox International Channels.

KLAPPER, J.T. (1974). *Efectos de las comunicaciones de masas. Poder y limitaciones de los medios modernos de difusión*. Madrid: Aguilar.

KLEIN, N. (2007). *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós.

KOHAN, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método. Un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*. Barcelona: Alba editorial.

KOTILAINEN, S. (2009). “Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud»”. *Comunicar*, 32: 181-192.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica 2*. Madrid: Fundamentos.

KUBRICK, S. (DIRECCIÓ); KUBRICK, S. (PRODUCCIÓ); KUBRICK, S. (GUIÓ); I TAYLOR, G. (FOTOGRAFIA). (1964). *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* [film]. Regne Unit – EE.UU.: Hawk Films.

KUBRICK, S. (DIRECCIÓ); KUBRICK, S. (PRODUCCIÓ); JOHNSON, D., KUBRICK, S. (GUIÓ); I ALCOTT, J. (FOTOGRAFIA). (1980). *The Shinning* [film]. EE.UU.: Warner Bros. Pictures – Hawk Films – Peregrin.

KUHN, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F. (Mèxic): Fondo de Cultura Económica.

LACUEVA, A. (1998). “La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16: 165-190.

LAGARDÈRE. (sense data). <http://www.lagardere.com/businesses-281.html> (pàgina web corporativa del grup empresarial [darrera consulta el 16/08/2018]).

LAKOFF, G. (2007): *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Editorial Complutense.

LANDOW, G.P. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la globalización*. Barcelona: Paidós.

LANDRY, N. I BASQUE, J. (2015). “L’éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication”. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique* 15: 47-63.

LANGLEY, J. I BARBOUR, M. (CREACIÓ) (1989). *Cops* (programa de televisió). EE.UU.: Barbour/Langley Productions – Fox Television Stations – 20th Century Fox Television – Langley Productions – Spike Original Productions – Paramount Network Original Productions.

LARA, T. (2009). “Alfabetizar en la cultura digital” en Lara, T., Zayas, F., Alonso Arrukero, N. y Larequi, E. *La competencia digital en el área de Lengua* (pp. 9-38). Barcelona: Octaedro.

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

LATORRE ZACARÉS, V. (2007). “La lectura dramatizada, una lectura diferente”. *Calanda. Revista didáctica de la acción educativa española en Francia*, 2:38-44.

LA RAZÓN (REDACCIÓ) (27/08/2009). *Barack Obama hace historia y cumple el sueño americano*. (Recuperada de: [http://www.larazon.es/detalle\\_hemeroteca/noticias/LA\\_RAZON\\_80370/barack-obama-hace-historia-y-cumple-el-sueno-americano#.Ttt1DD7UGnUKYvs](http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_80370/barack-obama-hace-historia-y-cumple-el-sueno-americano#.Ttt1DD7UGnUKYvs) [darrera consulta el 2/06/2014]).

LARRETA, A. (CREACIÓ). (1976-1978). *Curro Jiménez* [sèrie de televisió]. Espanya: Radiotelevisión Española.

- LÁZARO CARRETER, F. I CORREA CALDERÓN, E. (1980). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- LEAVIS, F. R. I THOMPSON, D. (1934). *Culture and environment*. Londres (Regne Unit): Chatto & Windus.
- LEE, H. (2010). *To Kill a Mockingbird*. Nova York (EE.UU.): Grand Central.
- LEE, D. (2012). *Powerful of Storytelling Techniques*. Alexandria (EE.UU.): ASTD Press.
- LEIBNIZ, G.W. (1734). *Essais de théodicée sur la bonté de Dieu, la liberté de l'homme et l'origine du mal* (T2). Amsterdam: F. Changuion.
- LEJEUNE, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymon.
- LEÓN, G. (2004). “La educación en el contexto de la globalización”. *Rhela* 6:343-354.
- LEVIS, D. (1997). *Los videojuegos, un fenómeno de masas*. Barcelona: Paidós.
- LIEBER, J., ABRAMS, J.J. I LINDELOF, D. (CREACIÓ). (2004-2010). *Lost* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Bad Robot Productions – Touchstone Television – ABC Studios.
- DE LIMA BARRETO, L. (1995). *Aprender a comentar um texto literário*. Porto: Texto Editora.
- LIMAN, D. (DIRECCIÓ); STOFF, E., LASSALLY, T., SILVER, J., JACOBS, G. I HOFFS, J. (PRODUCCIÓ); MCQUARRIE, CH., BUTTERWORTH, J. I BUTTERWORTH, J.H. (GUIÓ); I BEEBE, D. (FOTOGRAFIA). (2014). *Edge of tomorrow* [film]. EE.UU.: Village Roadshow Pictures – Dune Entertainment – 3 Arts Entertainment – Viz Productions.
- LIMORTI, P. (2009). *Els tractaments dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura Valencià (1983-2008)*. Tesis doctoral dirigida per Salvador, V. Castelló de la Plana (Espanya): Universitat Jaume I.
- LINCOLN, Y.S. I GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (EE.UU.): Sage Publications.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (2003). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (2006). “Tiempo contra tiempo o la sociedad hipermoderna”. En Lipovesky, G. i Sébastien, C. *Los tiempos hipermodernos* (pp. 53-109). Barcelona: Anagrama.

LIPOVETSKY G. I SERROY, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.

LIPOVETSKY G. I SERROY, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.

LITVAK, L. (1985). “Literatura y estética”. En Díez Borque, J.M. (coord.) *Métodos de estudio de la obra literaria* (pp. 465-492). Madrid: Taurus.

LLORCA ABAD, G. (2015). “Contenidos para la convergencia mediática”. En Francés i Domènec, M., Llorca Abad, G. i Peris Blanes, A. (coords.) *La televisión conectada en el entorno transmedia* (pp. 95-113). Barañáin (Navarra): Universidad de Navarra.

LLORCA-ABAD, G. I CANO-ORÓN, L. (2016). “How social networks and data brokers trade with private data”. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación* 14: 84-103.

LLOPIS, R. (2013). “Los mitos de Cthulhu”. En Lovecraft H.P. et alii, *Los mitos de Cthulhu* (pp. 13-64). Madrid: Alianza.

LLOYD, CH. I LEVIATAN, S. (CREACIÓ) (2009-actualitat). *Modern Family* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Lloyd – Leviatan Productions – Picador Productions – Steven Leviantan Productions – 20th Century Fox Television.

LLUCH, G. (2010a). “Introducción. Un nuevo lector, una nueva lectura, unos nuevos formatos”. En Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 7-12). Rubí (Barcelona): Anthropos.

LLUCH, G. (2010b). “Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela”. En Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Rubí (Barcelona): Anthropos.

LOBATO, R., I LAHERA, A. (2007). *Lengua castellana y literatura 2º Secundaria*. Madrid: Oxford Educación.

LODGE, D. (1997). *The practice of writing*. Londres (Regne Unit): Penguin Books.

LOMAS, C. (1996). “La educación lingüística y literaria”. En Lomas, C. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 13-24). Barcelona: Horsori.

LOMAS, C. (2002). “El aprendizaje de la comunicación en las aulas”. En Lomas, C. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 9-28). Barcelona: Paidós.



LOMAS, C. (2004). “Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 36: 15-32.

LOMAS, C. (2011). “El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58: 9-21.

LOMAS, C. (2014). “Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística”. En Lomas, C. (ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9-18). Barcelona: Octaedro.

LOMAS, C. (2015). “Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge”. En Lomas, C. (coord.). *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge* (pp. 7-24). Barcelona: Graó.

LOMAS, C. I OSORO, A. (1993). “Enseñar lengua”. En Lomas, C. i Osoro, A. (comps.) *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua* (pp. 17-30). Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. I OSORO, A. (1996). “Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso”. En Lomas, Carlos (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 183-222). Barcelona: Horsori-ICE-Universitat de Barcelona.

LOMAS, C. I OSORO, A. (2014). “Luces y sombras de la educación lingüística en España”. En Lomas, C. (ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 151-165). Barcelona: Octaedro.

LOMAS, C. I VERA, M. (2004). “Los libros de texto”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 36: 7-14.

LOMAS, C. I VERA, M. (2005). “Cine y literatura”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 40:9-18.

LOMAS, C. I MANRESA, M. (2016). “Narraciones literarias, narraciones audiovisuales”. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 74: 5-6.

LONDOÑO-MONROY, G. (2012). “Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales”. *Digital Education*, 22: 19-30.

LONG, G. (2007). *Transmedia storytelling: business, aesthetics and production at the Jim Henson Company*. Tesis doctoral. Boston (EE.UU.): Massachusetts Institute of Technology. Recuperat de

[https://www.scribd.com/fullscreen/147703402?access\\_key=key-a70zvqfbh8ahydro8h1&allow\\_share=true&escape=false&show\\_recommendations=false&view\\_mode=scroll](https://www.scribd.com/fullscreen/147703402?access_key=key-a70zvqfbh8ahydro8h1&allow_share=true&escape=false&show_recommendations=false&view_mode=scroll) [darrera consulta 01/07/2015].

LÓPEZ GONZALEZ, H. (2011). “Roles narrativos en red: la muerte del espectador medio en *The Wire*”. En Pérez Gómez, M.A. (ed.) *Previously on. Estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la Tercera Edad de Oro de la televisión* (pp. 349-365). Sevilla: Biblioteca de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

LÓPEZ VALERO, A. I ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ VALERO, A., ENCABO FERNÁNDEZ, E. I JEREZ MARTÍNEZ, I. (2011). “Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego ‘Dragon Age: Orígenes’”. *Comunicar*, 36: 165-171.

LÓPEZ DE ABIADA, J.M. (2001). “Caballeros de industria y de fortuna. Crónicas del mundo editorial, político y cultural en *El premio de Vázquez Montalbán*”. En López de Abiada, J.M., Neuschäfer, H.J. i López Bernasocchi, A. (eds.) *Entre el ocio y el negocio: Industria editorial y literatura en la España de los 90* (pp. 125-157). Madrid: Verbum.

LÓPEZ IZQUIERDO, J. (2009). *Teoría del guión cinematográfico. Lectura y escritura*. Madrid: Editorial Síntesis.

LÓPEZ PAMPLÓ, G. (2010). “Un cànon al marge del cànon”. *Ítaca. Revista de Filologia*, 1: 191-204.

LÓPEZ RÍO, J. (2009). “El comentario de textos: estado de la cuestión”. *Lenguaje y textos*, 30:11-17.

LORIGUILLO-LÓPEZ, A. I SOROLLA-ROMERO, T. (2015). “Vive, muere, repite: el blockbuster ante el desafío interactivo”. *Fonseca Journal of Communication* 11:118-132.

LORENTE, E. (2010). “Transformaciones y derivas narrativas”. En Salgado, A. *Creatividad en televisión* (pp. 137-158). Madrid: Fragua.

LORRE, CH. I PRADY, B. (CREACIÓ). (2007-actualitat). *The Big Bang Theory* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Chuck Lorre Productions – Warner Bros. Television.

LORRE, CH. (CREACIÓ). (2003-2015). *Two and a Half Men* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Chuck Lorre Productions – The Tannenbaum Company – Warner Bros. Television.

- LOSILLA, C. (1993). *El cine de terror. Una introducción*. Barcelona: Paidós.
- LOTMAN, I. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- LOTMAN, I. I L'ESCOLA DE TARTU. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- LOVECRAFT, H.P. (1979). *El caso de Charles Dexter Ward*. Madrid: Alianza.
- LOVECRAFT, H.P. (2012a). *La llamada de Cthulhu*. Barcelona: Alpha Decay.
- LOVECRAFT, H.P. (2012b). *En las montañas de la locura*. Madrid: Valdemar.
- LOVECRAFT H.P. ET ALII (2013). *Los mitos de Cthulhu*. Madrid: Alianza.
- LOZANO, J., RAYA, I. I LÓPEZ, F.J., (2013). “Una aproximación al fenómeno televisivo *Juego de tronos*”. En Lozano, J., Raya, I. i López, F.J. (coord.). *Reyes, espadas, cuervos y dragones. Estudio del fenómeno televisivo Juego de tronos* (pp. 9-30). Madrid: Fragua.
- LUCAS, A. (2000). *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid: Trotta.
- LUCAS, G. (DIRECCIÓN); KURZ, G. (PRODUCCIÓN); LUCAS, G. (GUIÓN); I TAYLOR, G. (FOTOGRAFÍA). (1977). *Star Wars: Episode IV A New Hope* [film]. EE.UU.: Lucasfilm Ltd.
- LUCEÑO, J. L. (1998). *Didáctica de la lengua española*. Alcoi (Alacant): Marfil.
- LUKAS, J.F., I SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- DE LUZÁN, I. (1974). *La poética*. Madrid: Cátedra.
- LYOTARD, J.F. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- M-CLAN (1999). “Quédate a dormir”. En *Usar y tirar* [disc compacte]. Espanya: DRO-East West.
- MACDONALD, D. (1960a). “Masscult and Midcult I”. *Partisan Review*, 27(2): 203-233.
- MACDONALD, D. (1960b). “Masscult and Midcult II”. *Partisan Review*, 27(4): 589-631.
- MAJÓ, F. I BAQUERÓ, M. (2014). *8 Ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- MANN, S. (2008). “The Dickensian Aspect”. En Simon, D. i Burns, E. *The Wire*. Nova York (EE.UU.): Blown Deadline Productions – HBO.
- MANN, B. I WEIL, C. (1969). “Make Your Own Kind of Music”. En Mama Cass Elliot *Make Your Own Kind of Music* (vinil). EE.UU.: Dunhill.

MANOS JR., J. (CREACIÓ). (2006-2013). *Dexter* [sèrie de televisió]. EE.UU.: John Goldwyn Productions – The Colleton Company – Clyde Phillips Productions – 801 Productions – Devilina Productions – Showtime Networks.

MANNING, P.K. I CULLUM-SWAN, B. (1994). “Narrative, Content and Semiotic Analysis”. En Denzin, N.K. i Lincoln, Y.S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 463-468). Londres (Regne Unit): Sage Publications.

MANRESA, M., DURAN, C. I RAMADA, L. (2012). “Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57: 36-48.

MARCOS RAMOS, M. (2010). “Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa”. *TESI* 11(2):303-321.

MARCUSE, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.

MARGALLO, A.M. (2009a). “Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los «best-sellers»”. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Graó.

MARGALLO, A.M. (2009b). “Lectura, escritura y aprendizaje literario en los trabajos de proyecto escolar”. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 3: 44-55.

MARGALLO, A.M. (2011). “La educación literaria como eje de la programación”. En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-188). Barcelona: Graó.

MARGALLO, A.M. (2012a). “La educación literaria en los proyectos de trabajo”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59: 139-156.

MARGALLO, A.M. (2012b). “La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 57: 22-35.

MARÍN, F. (2016). “Inclusión de la narrativa audiovisual en el canon literario de educación secundaria”. En Carrió, M.L. (dir.) i Ibarra, N., Ballester, J. i Romero, F. (eds.) *Estudios de lingüística aplicada* (pp. 123-132). València: Universitat Politècnica de València.

MARÍN, F. (2019). “La importancia de la cultura mediática en el ámbito de la educación literaria”. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 38(1): 75-88.

MARJAL-GRUP EDEBÉ. (2015). *Llengua i literatura 3 ESO*. Barcelona: Marjal-Grup Edebé.

- MARJAL-GRUP EDEBÉ. (2016). *Llengua i literatura 4 ESO*. Barcelona: Marjal-Grup Edebé.
- MARSHALL, C. I ROSSMAN, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. Londres (Regne Unit): Sage Publications.
- MARTEL, F. (2010). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid: Taurus.
- MARTÍ, A. (2007). "Literatura comparada". En Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí, A. i Viñas, D. *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- MARTIN, B. (2014). *Hombres fuera de serie*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2010). "Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital". En Lluch, G. (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 39-58). Rubí (Barcelona): Anthropos.
- MARTÍN PERIS, E. (2004). "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas". *RedELE*, 0.
- MARTÍN VEGAS, M.R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ, G.T., LÓPEZ, M.A. I GRACIDA, Y. (2015). "L'enfocament comunicatiu". En Lomas, C. (coord.) *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge* (pp. 83-104). Barcelona: Graó.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. I RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (2010). "El currículum y el libro de texto escolar: una dialéctica siempre abierta". En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ-CABEZA, M.A. I ESPÍNOLA, M.C. (2006). "Superventas, modas de lectura e ideología". *Comunicar*, 27: 47-54.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia - Dirección General de Educación,

Formación profesional e innovación educativa – Centro de Investigación y Documentación Educativa.

MARTÍNEZ-LEÓN, P., BALLESTER-ROCA, J. I IBARRA-RIUS, N. (2017). “Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria”. En *Didáctica. Lengua y literatura*, 29: 155-172.

MARTOS, A. (2016). “Mundos simbólicos y narración serial”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 407-410). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

MARTOS, A.E. I CASTAÑO, A. (2016). “Fan fiction, orígenes y didáctica”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 445-454). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

MARTOS, A.E. (2008). “El hipertexto, la lectura y la educación literaria”. *Primeras Noticias. Revista de literatura*, 235: 31-37.

MARTOS, A.E. (2009). “Cultura literaria y cultura mediática. Implicaciones para la educación literaria”. *Campo abierto*, 28: 31-46.

MARTOS E. I CAMPOS, M. (2016). “La naturaleza poliédrica de la lectura (a propósito del *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* de Red Internacional de Universidades Lectoras)”. *Revista Chilena de Literatura*, 94: 259-267.

MARTOS NÚÑEZ, E. (2006). “«Tunear» los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”. *Ocnos*, 2: 63-77.

MARTOS NÚÑEZ, E. (2016). “La ficción fantástica y las narrativas seriales”. En Encabo, E., Urraco, M. i Martos, A. (eds.) *Sagas distopías y transmedia. Ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 15-27). Lleó: Universidad de León – Red de Universidades Lectoras – Marcial Pons.

MARX, K. (1970). *Contribución a la crítica de la economía política*. Madrid: Alberto Corazón Editor.

MAS, H. (2016). *¿Cómo adaptar una novela gótica al cine?* Barcelona: UOC.

MASOTTA, O. (1982). *La historieta en el mundo moderno*. Barcelona: Paidós Studio.

MASTERMAN, L. (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.

MATA, J. I VILLARRUBIA, A. (2011). “La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria”. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 58: 49-58.

MATELLANES, M. (2013). “Construcción de la marca en el medio online”. *Historia y comunicación social*, 18: 559-571.

MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

MAURER, M., (2014). “‘True detective’, ‘American Horror Story’ and why anthology series is all the rage”. En *indiewire.com* (recuperado de <http://www.indiewire.com/article/television/rise-of-the-anthology-series> [consultada el 2/06/2014]).

MAYKUT, P. I MOREHOUSE, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

MAYZ, C. (2009). “¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de datos?” *Educere. Artículos arbitrados*, 44:55-66.

MCCHESNEY, R.W. (2015). *Desconexión digital. Cómo el capitalismo está poniendo a Internet en contra de la democracia*. Barcelona: El Viejo Topo.

MCCLLOUD, S. (2009). *Entender el cómic. El arte invisible*. Bilbao: Astiberri.

MCGRATH, C., (22/10/1995). “The Triumph of the Prime-Time Novel”. *The New York Times*, p. 242.

MCFARLANE, S., BARKER, M. I WEITZMAN, M. (CREACIÓ). (2005). *American Dad!* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fuzzy Door Productions – Underdog Productions – Fox Television Animation – 20th Century Fox Television.

MCFARLANE, S., APPEL, R. I HENRY, M. (CREACIÓ). (2009-2013). *The Cleveland Show* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Person Unknown Productions – Happy Jack Productions – Fuzzy Door Productions – Fox Television Animation – 20th Century Fox Television.

MCFARLANE, S. (CREACIÓ). (1999). *Family Guy* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fuzzy Door Productions – 20th Century Fox Television – Fox Television Animation – Film Roman – Grimsaem/Sunwoo Digital – Yeson Entertainment – Rough Draft Korea – Koko Enterprise – Sunwoo Entertainment – Digital eMation – Yearim Productions.

MCLUHAN, M. I POWERS, B.R. (1995). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

MEAD, R. (19/10/2009). "The Gossip Mill. Alloy, the teen-entertainment factory". *The New Yorker*. Recuperat de <http://www.newyorker.com/magazine/2009/10/19/the-gossip-mill> [darrera consulta el 20 d'agost de 2016].

MEDINA, F., BRIONES, A.J. I HERNÁNDEZ, E. (2017). "Educación en medios y competencia mediática en la educación secundaria en España". *Icono 14*, 15(1): 42-65.

MELERO, N. (2011). "El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis de las ciencias sociales". *Cuestiones pedagógicas*, 21:339-355.

MEMBA, J. (02/06/2014). *Más real que "Homeland"*. *Elmundo.es* (Recuperat de <http://www.elmundo.es/internacional/2014/06/01/538b79c822601d490d8b4575.html> [darrera consulta el 25/08/2014].

MÉNDEZ RUBIO, A. (1997). *Encrucijadas. Elementos de crítica de la cultura*. Madrid: Cátedra.

MÉNDEZ RUBIO, A. (2002). "Estudios culturales y crítica social". En Gavaldà, J. Gregori, C. i Roselló, R. X. *La cultura mediàtica* (pp. 175-188). València: Universitat de València.

MENDOZA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La muralla.

MENDOZA, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA, A. (2000). "Recepción y lectura de códigos artísticos. El texto literario como eje interdisciplinar". En V Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 11-35). Coímbra (Portugal): Livraria Almedina.

MENDOZA, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro entre las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

MENDOZA, A. (2003). "El canon formativo y la educación lecto-literaria". En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 349-378). Madrid: Pearson Educación.

MENDOZA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona (Málaga):Áljibe.



MENDOZA, A. (2006). “El intertexto lector”. En García Gutiérrez, M.E. (coord.) *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (pp. 93-120). Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

MENDOZA, A. (2010a). “La formación receptora: análisis de los componentes del intertexto lector”. *Tarbiya*, 41: 53-71.

MENDOZA, A. (2010b). “La competencia literaria entre las competencias”. *Lenguaje y textos*, 32: 21-33.

MENDOZA, A. (2012). “Leer hipertextos *de papel*: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos”. En Mendoza, A. (coord.) *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-100). Barcelona: Octaedro.

MENDOZA, A. (2013). “De la intertextualidad a los hipertextos”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 62: 11-23.

MENDOZA, A. I CANTERO, F.J. (2003). “Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 3-31). Madrid: Pearson Educación.

MENDOZA, A., I CERRILLO, P.C., (coord.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Conca: Universidad de Castilla-La Mancha.

MENDOZA, A., LÓPEZ, A. I MARTOS, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

MERCADO, R., PENAS, R., URBANO, T. I CAMPO, M.A. (1981). *Maneras de vivir* (vinil). Espanya: Chapa Discos.

MERINO, P. I POLANCO, J.L. (2015). *Formar lectores en la era digital*. Madrid: De la Torre.

MEYRINK, G. (2004). *El Golem*. Barcelona: Abraxas.

MICHEL, L., (2014). “A ‘True Detective’ reading list”. En *buzzfeed.com* (recuperada de <http://www.buzzfeed.com/lincolnmichel/a-true-detective-reading-list> [consultada el 02/06/2014]).

MIGNOLO, W. (1998). “Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?)”. En Sullà, E. (comp.), *El canon literario* (pp. 237-270). Madrid: Arco Libros.

MIGUEL ESPINOSA, F. (2017). “Este no es otro top de curiosidades de *Star Wars*”. *Jot Down. Contemporary Culture Mag*. Recuperat de <http://www.jotdown.es/2017/12/este-no-es-otro-top-de-curiosidades-de-star-wars/> [darrera consulta el 15/12/2017].

MILIAN, M. (2011). “La enseñanza de la composición escrita”. En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 121-138). Barcelona: Graó – Ministerio de Educación y Ciencia.

MILIAN, M., (2012). “El model de seqüència didàctica vint anys després. Un model vàlid per ensenyar a aprendre i aprendre a ensenyar”. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 57: 8-21.

MILCH, D. (CREACIÓ). (2004-2006). *Deadwood* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Roscoe Productions – Red Board Productions – Paramount Television – HBO Entertainment.

MILES, M.B. I HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks (EE.UU.): Sage Publications.

MILLER, C.H. (2004). *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Burlington (EE.UU.): Focal Press.

MIRANDA, J. I FIGUERO, J. (2016). “El rol del prosumidor en la expansión narrativa transmedia de las historias de ficción en televisión: el caso de ‘El ministerio del tiempo’”. *Index. Comunicación* 6(2): 115-134.

MITTELL, J. (2006). “Narrative Complexity in Contemporary American Television”. *The Velvet Light Trap*, 58: 29-40.

MOIX, T. (2007). *Historia social del cómic*. Barcelona: Bruguera.

MOLES, A. (1978). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

MONTERO-DÍAZ, J. I FERNÁNDEZ-RAMÍREZ, L. (2014). “La experiencia de la guerra en la pantalla: el desembarco en la playa de Omaha de *Saving Private Ryan*”. *Palabra clave* 18(1): 83-110.

MONTESINOS, J. (2007). “Fomento de la lectura en la ESO”. En Sanz Moreno, A. (et alii), *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado* (pp. 183-196). Murcia: Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

MONTGOMERY, J. (23/09/2011). “Nirvana's Nevermind by the numbers”. *Mtv.com*. Recuperat de <http://www.mtv.com/news/1671298/nevermind-nirvana-album/> [darrera consulta el 23/02/2015].

MORA, V.L. (2014). “Acercamiento al problema terminológico de la narratividad transmedia”. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 3: 11-39.

DEL MORAL, M.E., VILLALUSTRE, L. I NEIRA, M.R. (2016). “Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado”. *Ocnos*, 15: 22-41.

MOREIRO GONZÁLEZ, J.A. (1999). “La industria de los contenidos”. En Caridad, M. (coord.). *La sociedad de la información. Política, tecnología e industria de los contenidos* (pp. 243-264). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

MORERA, P. (2000). “Dos nuevas actividades de aula: hacer guiones, rodar films”. En V Congresso Internacional de Didática da Língua e da Literatura *Didática da Língua e da Literatura* (pp. 1311-1324). Coímbra (Portugal): Livraria Almedina.

MORENO, V. (2014). “El aprendizaje de la competencia escrita”. En Lomas, C. (ed.) *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (pp. 97-110). Barcelona: Octaedro.

MORGADO, J.C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

MOYA, J. I LUENGO, F. (2011a). “Las competencias básicas como poderes para la ciudadanía”. En Moya, J. i Luengo, F. (coord.) *Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.

MOYA, J. I LUENGO, F. (2011b). “Las competencias básicas: del diseño al desarrollo del currículo. Un modelo adaptativo e integrado”. En Moya, J. i Luengo, F. (coord.) *Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 49-88). Barcelona: Graó.

MOYA, J. I LUENGO, F. (2011c). “La evaluación de las competencias básicas”. En Moya, J. i Luengo, F. (coord.) *Teoría y práctica de las competencias básicas* (pp. 121-158). Barcelona: Graó.

MUKAŘOVSKÝ, J. (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

MUKAŘOVSKÝ, J. (2005). “Arte y semiología”. En Cuesta Abad, J.M. i Jiménez Heffernan, J.J. (eds.) *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 131-140). Madrid: Akal.

MURDOCHOWICZ, R. (2009). “Cuando la educación en medios es política de Estado”. *Comunicar*, 32: 131-138.

MURDOCHOWICZ, R. (2010). “La generación multimedia”. En Lluch, G. (ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 59-72). Rubí (Barcelona): Anthropos.

MURNAU, F. W. (DIRECCIÓ); DIECKAMAN, E. I GRAU, A. (PRODUCCIÓ); GALEEN, H. (GUIÓ); I WAGNER, F.A. I KRAMPF, G. (FOTOGRAFIA). (1922). *Nosferatu, eiene Symphonie des Grauens* [film]. Alemanya: Prana Films.

MURPHY, R. I FALCHUK, B. (CREACIÓ). (2011). *American Horror Story* [sèrie de televisió]. EE.UU.: 20th Century Fox Television – Ryan Murphy Productions – Brad Falchuk Teley-Vision.

MURRAY, J.H. (1999). *Hamlet en la holocubierta*. Barcelona: Paidós.

NASTUK, M. (DIRECCIÓ). (2008). *The Debarted* [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. *The Simpsons* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

NAVARRO, P. I DÍAZ, C. (2007). “El análisis de contenido”. En Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.

NAVARRO, R. (1995). *La mirada al texto. Comentario de textos literarios*. Barcelona: Editorial Ariel.

NEDERVEEN, J. (1995). “Globalization as Hybridization”. En Lash, S. i Robertson, R. *Global Modernities* (pp. 45-69). Londres: SAGE Publications.

NEGRÍN, M. (2009). “Los manuales escolares como objeto de investigación”. *Educación, lenguaje y sociedad*, 6: 187-208.

NESBØ, J., SKJOLDBJÆRG, E. I LUND, K. (CREACIÓ). (2015). *Okkupert* [sèrie de televisió]. Noruega, França i Suècia: Yellow Bird.

NEVILLE, E. (DIRECCIÓ); LÓPEZ, G. (PRODUCCIÓ); CARRERE, E., NEVILLE, E. I SANTUGINI, J. (GUIÓ); BARREYRE, H. I PÉREZ CUBERO, A. (FOTOGRAFIA). (1944). *La torre de los siete jorobados* [film]. España: Judez, L. i López Prieto, G.

NEWCOMB, TH. M. (1987). “Breve reseña sobre la interdependencia de la teoría y los métodos de la psicología social”. En Festinger, L. i Katz, D. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales* (pp. 18-30). Guanajuato (Mèxic): Paidós.

NICOTERO, G. (DIRECCIÓ). (2016). “THE WELL”. En Darabont, F. (creació) (2010-actualitat). *The Walking Dead* (sèrie de televisió). EE.UU.: Idiot Box Productions – Skybound Entertainment – Valhala Entertainment – AMC Studios.

NIRVANA. (1991). *Nevermind* (disc compacte). EE.UU.: David Geffen Records.

NIVELLE, A. (1984). “¿Para qué sirve la literatura comparada?” En Schmeling, M. *Teoría y praxis de la literatura comparada* (pp. 195-211). Barcelona: Alfa.

NOLAN, CH. (DIRECCIÓ); TODD, S. I TODD, J. (PRODUCCIÓ); NOLAN, CH. (GUIÓ); I PFISTER, W. (FOTOGRAFIA). (2000). *Memento* [film]. EE.UU.: Summit Entertainment – Team Todd.

NOLAN, CH. (DIRECCIÓ); THOMAS, E., ROVEN, CH., I NOLAN, CH. (PRODUCCIÓ); NOLAN, J. I NOLAN, CH. (GUIÓ); I PFISTER, W. (FOTOGRAFIA). (2008). *The Dark Knight* [film]. EE.UU.-R.U.: Legendary Pictures – Syncopy Films.

NUNAN, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge (Regne Unit): Cambridge University Press.

NÚÑEZ, P. (2012). “La educación literaria en el ámbito escolar: revisión conceptual y propuestas didácticas”. En Bermúdez Martínez, M. i Núñez Delgado, P. (eds.) i González Vázquez, A. i Rienda Polo, J. (comps.) *Canon y educación literaria* (pp. 44-65). Barcelona: Octaedro.

NÚÑEZ, X., CEA, A.M. I DA SILVA, I. (2014). “La competencia literaria en el microrrelato: prácticas transmedia en contextos de aprendizaje interdisciplinarios y plurilingües”. En Cleger, O. i De Amo, J.M. (eds.) i Arbonés, C., Prats, M. y Sanahuja, E. (coords.) *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 154-168). Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona.

NYSSSEN, H. (2008). *La sabiduría del editor*. Madrid: Trama.

OBIOLS, G. I DI SEGNI OBIOLS, S. (2009). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Madrid: CEP.

OHLEN, J. (DIRECCIÓ); DICKINSON, D. (PRODUCCIÓ); KARPYSHYN, D. I ERICKSON, D. (GUIÓ); I SCHULBERT, D. I ZOELLER, G. (DISSENY). (2011). *Star Wars: The Old Republic* (videojoc). EE.UU.: BioWare Austin.

OHLER, J. (2008). *Digital storytelling in the Classroom*. Thousand Oaks (EE.UU.): Corwin Press.

OJER, T. I CAPAPÉ, E. (2012). “Nuevos modelos de negocio en la distribución de contenidos audiovisuales: el caso de Netflix”. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 10:187-200.

OLIVARES, J. (CREACIÓ). (2012-2014). *Isabel* [sèrie de televisió]. Espanya: Diagonal TV.

OLIVARES, J. (CREACIÓ). (2015-2016). *Víctor Ros* [sèrie de televisió]. Espanya: New Atlantis.

OLIVARES, J. I SCHAAF, A. (CREACIÓ). (2012). *Kubala, Moreno i Manchón* [sèrie de televisió]. Espanya: Diagonal TV.

OLIVARES, J. I OLIVARES, P. (CREACIÓ). (2015-2017). *El Ministerio del Tiempo* [sèrie de televisió]. Espanya: Onza Partners i Cliffhanger.

OLLIVIER, B. (2010). *Les ciències de la comunicació. Teories i aportacions*. València: Servei de publicacions de la Universitat de València.

DE ONÍS, F. (1934). *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882-1932)*. Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas – Centro de Estudios Históricos.

ORTÍ, A. (2007). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”. En Delgado, J.M. i Gutiérrez, J. (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales* (pp. 87-100). Madrid: Síntesis.

OPERTTI, R. (2009). “Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción”. *Comunicar*, 32: 31-40.

OSTENSON, J. (2013). “Exploring the boundaries of narrative: Video games in the English classroom”. *English Journal*, 102: 71-78.

OSUNA, S. (2008). *Publicidad y consumo en la adolescencia. La educación de la ciudadanía*. Barcelona: Icaria.

OTTE, M. (2010). *El crash de la información*. Barcelona: Ariel.

PADNICK, S. (09/09/2013). “The Strange Case of Walter White and Mr. Heisenberg”. En *Tor.com* (recuperada de <http://www.tor.com/blogs/2013/09/the-strange-case-of-walter-white-and-mr-heisenberg> [consultada el 03/06/2014]).

PALACIOS, S.L. (2007). “El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula”. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 4: 106-122.

DE PALMA, B. (DIRECCIÓ); LINSON, A. (PRODUCCIÓ); MAMET, D. (GUIÓ); I BURUM, S.H. (FOTOGRAFIA). (1987). *The Untouchables* [film]. EE.UU.: Paramount Pictures.

PARK, P. (1992). “Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas” en Salazar (ed.). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 135-175). Madrid: Popular.

PASQUALI, A. (1977). *Comunicación y cultura de masas*. Caracas: Monte Ávila.

PEIRATS, J., GALLARDO, I., SAN MARTÍN, A., I CORTÉS, S. (2015). “Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial”. *Educatio siglo XXI* 33(3): 39-62.

PELECANOS, G. I SIMON, D. (CREACIÓ). (2017). *The Deuce* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Blown Deadline Productions – Rabbit Bandini Productions – HBO Entertainment.

PENNAC, D. (1993). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.

PEÑA-ARDID, C. (1996). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra.

PERALES, F. (2011). “La realidad mediatizada: el reality show”. *Comunicación*, 9 (1): 120-131.

PERETZKI, J. (DIRECCIÓ); GUIDA, D. I ROY, D. (PRODUCCIÓ); RICHARD DANSKY (GUIÓ); I TUDOR-SMITH, (DISSENY). (2006). *Tom Clancy's Splinter Cell. Double Agent* (videojoc). Canadà: Ubisoft.

PÉREZ BOWIE, J.A. (2008). *Leer el cine. La teoría literaria en la teoría cinematográfica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2011a). “Presentación: la competencia comunicativa, mediática, digital... Enseñar comunicación en el siglo XXI”. *Lenguaje y textos*, 34:5-8.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2011b). “Los medios y tecnologías de la comunicación en el currículo. Algunas ideas para la formación del profesorado de lengua y literatura”. *Lenguaje y textos*, 34: 57-69.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A., FANDOS IGADO, M. I AGUADED, GÓMEZ, J.I. (2009). “Estudio del modelo andaluz de implementación de las TIC en los centros escolares: algunas valoraciones y propuestas”. *Horizontes educacionales*, 14(2): 49-68.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A., AGUADED GÓMEZ, J.I. I FANDOS IGADO, M. (2011). “Una política acertada y la formación permanente del profesorado, claves en el impulso de los centros TIC de Andalucía (España)”. *Aula*, 17: 205-223.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. I DELGADO PONCE, A. (2012). “De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores”. *Comunicar*, 39: 25-34.

PÉREZ RUFI, J.P. (2011). “Youtube ya no es ‘tu televisión’: cultura colaborativa y red comercial en el vídeo online”. *Comunicación* 9:146-162.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2000). “El desarrollo de la Sociedad de la información: del paradigma de la cultura de masas al de la cultura multimedia”. En Pérez Tornero

(comp.) *Comunicación y educación en la sociedad de la información* (pp. 17-37). Barcelona: Paidós.

PÉREZ TORNERO, J.M. (2002). “De la escritura al hipermedia”. En Lomas, C. (comp.) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 227-238). Barcelona: Paidós.

PERIS, A. (2015). “El relato transmedia en la ficción histórica para televisión”. En Francés i Domènec, M., Llorca Abad, G. i Peris Blanes, A. (coords.) *La televisión conectada en el entorno transmedia* (pp. 113-145). Barañáin (Navarra): Universidad de Navarra.

PERRENOUD, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona: Graó.

PERSI, R. (DIRECCIÓN). (2007). “24 Minutes” [capítol de sèrie de televisió]. En Groening, M. (creació) *The Simpsons* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Gracie Films – 20th Century Fox.

PETERSEN, W. (DIRECCIÓN); EICHINGER, B. Y GEISSER D. (PRODUCCIÓN); EASTON, R. PETERSEN, W., Y WEIGEL, H. (GUIÓN); Y VACANO, J. (FOTOGRAFÍA). (1984). *The Never Ending Story* [film]. República Federal Alemana: Neue Constantin Film – Bavaria Studios – Westdeutscher Rundfund (WDR) – Warner Bros. Pictures – Producers Sales Organization.

PIEGAY-GROS, N. (1996). *Introduction à l’Intertextualité*. París (França): Dunod.

PIKETTY, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

PINTO, M. (1998). “Retos y estrategias para la formación del profesorado en medios”. En Gutiérrez Martín, A. (coord.) *Formación del profesorado en la sociedad de la información* (81-94). Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio (Universidad de Valladolid – Diputación Provincial de Segovia).

PIÑÁN, B. (2004). “El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 30: 42-55.

PIZZOLATTO, N. (CREACIÓ) (2014). *True Detective* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Anonymous Content – Parliament of Owls – Passenger – Neon Black – Lee Caplin/Picture Entertainment.

PIZZOLATTO, N. (2014). *Galveston*. Barcelona: Salamandra.

PLATÓ. (2015). *La república*. Madrid: Alianza.

POE, E.A. (2010a). *Cuentos vol. 1*. Madrid: Editorial.



- POE, E.A. (2010b). *Cuentos vol. 2*. Madrid: Editorial.
- POLANYI, K. (1989). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*, Madrid: La Piqueta.
- POMARES, P. (2011). “A vueltas con las posibilidades didácticas del tebeo”. *Primeras noticias. Revista de literatura* 258-259: 13-18.
- POSTEMA, B. (2013). *Narrative Structure in Comics. Making sense of fragments*. Nueva York: Rochester Institute of Technology.
- POTTER, W.J. (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks (EE.UU.): SAGE Publications.
- POZUELO, J.M. (2000). “Teoría del canon”. En Pozuelo, J.M. i Sánchez, R. *Teoría del canon y literatura española* (pp. 15-135). Madrid: Cátedra.
- POZUELO, J.M. (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. València: Episteme – Universitat de València - Centro de semiótica y teoría del espectáculo.
- POZUELOS ESTRADA, F.J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Morón de la frontera (Sevilla): Cooperación Educativa.
- PRADAS, J. (2005). “Luces y sombras en el proceso de globalización”. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 1. Recuperat de [http://www.ub.edu/astrolabio/Men%FA/Dossier1/Dossier\\_Josep\\_Pradas.pdf](http://www.ub.edu/astrolabio/Men%FA/Dossier1/Dossier_Josep_Pradas.pdf) [darrera consulta el 15/12/2017].
- PRADO, J. (1995). “Aprender a narrar con el cómic”. *Comunicar* 5: 73-79.
- PRADO, J. (2001a). “Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios”. *Comunicar*, 16: 161-170.
- PRADO, J. (2001b). “La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza”. *Comunicar*, 17: 21-30.
- PRADO, J. (2004). “La lectura en la era de la información. Hacia un nuevo concepto de competencia lectora”. *Primeras noticias. Revista de literatura* 207: 47-54.
- PRATS, M. (2016). “Intertextualidad e intertextos”. En Palou, J. i Fons, M. (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura en educación primaria* (pp. 157-160). Madrid: Síntesis.
- PRICE, A (CREACIÓ). (2010-2013). *Borgen* [sèrie de televisió]. Dinamarca: DR1.
- PRIEBE, K.A. (2006). *Art of Stop-Motion Animation*. Boston (EE.UU): Course Technology/ Cengage Learning.
- DE PUELLES, M. (2000). “Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento”. *Historia de la educación*, 19: 5-11.

PUJALS, G. I ROMEA, M.C. (coord.). (2001). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona –Horsori.

QUEEN. (1979) “Crazy Little Thing Called Love”. En *The Game* (vinil). Regne Unit: Emi Records.

QUILES, M.C., CAMPOS, M. I MARTOS, A. (2017). “Poetas a pie de calle: espacios para la transferencia en la noche de los investigadores”. *@tic. Revista d’innovació educativa*, 19: 40-46.

QUILES, M.C. (2005). “El discurso oral en las aulas de educación primaria”. *Lenguaje y textos* 23: 77-88.

QUILES, M.C. (2012). “Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua”. *Álabe* 6. Recuperat de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/115/104> [darrera consulta el 12/12/2018].

RAFF, G. (2010). *Hatufim, khatufim*. Israel: Keshet Media Group.

RAMIS, H. (direcció); Albert, T. i Ramis, H. (producció); Ramis, H. i Rubin, D. (guió); i Bailey, J. (fotografia). (1993). *Groundhog Day*. [film]. EE.UU.: Columbia Pictures.

RAMONET, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

RAMONET, I. (2003). *Un mundo sin rumbo*. Barcelona: Debate.

RAMOS ORTEGA, B. (2011). “Posmoliteratura: los Nuevos parámetros de creación en la era posmoderna”. *Espéculo* 46. Recuperat <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero46/posmolite.html> [darrera consulta 01/05/2016].

RAMOS SABATÉ, J.M. (2003). “La formación del intertexto teatral en alumnos de educación secundaria”. En Mendoza Fillola A., y Cerrillo, P.C. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 147-180). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

RAYA BRAVO, I. I GARCÍA GARCÍA, P.J. (2013). “El camino hacia *Juego de Tronos*. Nuevas tendencias en la fantasía cinematográfica y televisiva del nuevo milenio”. En Lozano, J., Raya, I. i López, F.J. (coord.). *Reyes, espadas, cuervos y dragones. Estudio del fenómeno televisivo Juego de tronos* (pp. 33-61). Madrid: Fragua.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

REAL DECRETO 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

RED HOT CHILI PEPPERS. (2000). "Californication". En *Californication* (disc compacte). EE.UU.: Warner Bros.

REED, L. (1967). "Heroin". En *The Velvet Underground & Nico* (vinil). EE.UU.: Verve.

RESOLUCIÓN DE 23 DE MARZO DE 2011, de la Universidad Politécnica de Valencia, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Bellas Artes. Boletín Oficial del Estado nº 91 pp. 39.947-39.948. Madrid, 16/04/2011.

REVILLA, A. (2016). "Mercado de la educación: Análisis de las competencias digitales en enseñanzas medias". *Revista F@ro* 1(23):213-225.

REY, A. (26/08/2013). Hombres, series y viceversa. *Asesino en serie*. (recuperat de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/asesinoenserie/2013/08/26/hombres-y-series-y-viceversa.html> [darrera consulta el 03/06/2014]).

REY, A. (14/02/2014). Ese plano, ese plano. *Asesino en serie*. (recuperat de <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/asesinoenserie/2014/02/14/ese-plano-ese-plano-ese-plano.html> [darrera consulta el 2/07/2014]).

REY, E. (2011). "Are you 'avin' a laug? El post-humor y la nueva sitcom." En Pérez Gómez, M.A. (coord.) *Previously on: Estudios interdisciplinarios sobre la ficción televisiva en la Tercera Edad de Oro de la Televisión* (pp.167-180). Sevilla: Biblioteca de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

REYES, G. (1984). *Polifonía textual: la citación en el relato literario*. Madrid: Gredos.

REYZÁBAL, M.V. (1999). *Propaganda y manipulación*. Madrid: Acento.

REYZÁBAL, M.V. I HILARIO SILVA, P. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación – Comunidad de Madrid.

RIBAS, T. (2011). "Evaluar en el área de lengua y literatura". En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*" (pp. 61-78). Barcelona: Graó – Ministerio de Educación y Ciencia.

RHIMES, SH. (CREACIÓ). (2005). *Grey's Anatomy* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Shondaland – The Mark Gordon Company – Touchstone Television – ABC Studios.

RHIMES, SH. (CREACIÓ). (2007-2013). *Private Practice* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Shondaland – The Mark Gordon Company – ABC Studios.

RHIMES, SH. (CREACIÓ). (2012-2018). *Scandal* [sèrie de televisió]. EE.UU.: ABC Studios – Shondaland.

RIEFENSTAHL, L. (DIRECCIÓ); RIEFENSTAHL, L. (PRODUCCIÓ); RIEFENSTAHL, L. (GUIÓ); I ALLGEIER, S. I WINDT, H. (FOTOGRAFIA). (1935). *Triumph des Willens* [film]. Alemanya: Reichsparteitag-Film.

RIENDA, J. (2014). “Límites conceptuales de la competencia literaria”. *Signa*, 23:753-777.

RIFFATERRE, M. (1979). *La production du texte*. París (França): Éditions du seuil.

RIFFATERRE, M. (1994). “Intertextuality vs Hypertextuality”. *New Literary History*, 25: 779-788.

RIFFATERRE, M. (2005). “La función estilística”. En Cuesta Abad, J.M. i Jiménez Heffernan, J. (eds.) *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 154-164). Madrid: Akal.

RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. I SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

DE LOS, RÍOS, S. (2010). “La información financiera y la globalización de los mercados” en González Sánchez, V. (2010) (coord.). *Globalización: un enfoque multidisciplinar* (pp. 35-55). Valencia: Tirant lo Blanch.

RITZER, G. (1996). *La McDonalització de la societat*. Barcelona: Ariel.

RITZER, G. (2004). *The globalization of Nothing*. Londres (Regne Unit): SAGE Publications.

RITZER, G. (2011). *Globalization. The essentials*. Chichester (Regne Unit); Malden, (EE.UU.): Wiley-Blackwell.

RIVADIVIA, E. (06/08/2013). “25 years ago: Guns N’ Roses ‘Appetite for destruction’ finally hits no. 1”. *Ultimate Classic Rock*. Recuperat de <http://ultimateclassicrock.com/guns-n-roses-appetite-for-destruction-chart-climb/> [darrera consulta al 23/02/2015].

ROBERTSON, R. (1995). “Glocalizaci6n: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity”. En Lash, S. i Robertson, R. *Global Modernities* (pp. 25-44). Londres: SAGE Publications.

ROBIN, B. (2006). “The Educational Uses of Digital Storytelling” en C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

ROBIN, B.R. (2016). “The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning”. *Digital Education*, 30: 17-29.

ROCA, J., VALCÁRCEL, M. I VERDÚ, M. (1990). “Hacia un nuevo paradigma en la ense~anza de idiomas modernos: El enfoque por tareas”. *Revista Interuniversitaria de Formaci6n del Profesorado*, 8: 25-46.

RODDENBERRY, G. (CREACI6N). (1966-1970). *Star Trek* [s~erie de televisi6n]. EE.UU.: Desilu Productions – Paramount Television.

RODRIGO, F. J. (2012). *L'educaci6n literaria: una propuesta de treball per projectes*. Mem6ria de Treball de Fi de M~aster. Val~encia: Universitat de Val~encia.

RODRIGO, F. J. (2016). *La formaci6n literaria i la metodologia de projectes de treball en batxillerat i ens els graus de Mestre/a d'Educaci6n Infantil i Prim~aria*. Tesi doctoral dirigida per Ballester, J. Val~encia: Universitat de Val~encia.

RODRIGUES, A. (2000). *O ensino da literatura no ensino secund~ario. Uma an~alise de manuais para-escolares*. Coimbra: Instituto de Inova~ao Educacional.

RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R., ORTIZ GORDO, F. I SÁEZ NÚÑEZ, V. (2014). “Contenidos transmedia de las teleseries espa~ololas: clasificaci6n, an~alisis y panorama en 2013”. *Communication & Society* 27(4): 73-94.

RODRÍGUEZ FERRÁNDIZ, R. (2014). “El relato por otros medios: ¿un giro transmedi~atico?”. *Cuadernos de Informaci6n y Comunicaci6n*, 19: 19-37.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2008). “La organizaci6n del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo”. En Rodríguez Gonzalo, C. (ed.) *La lengua escrita y los proyectos de trabajo* (pp. 19-42). Val~encia: Perif~eric Edicions.

RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011). “Programar en lengua y literatura”. En Ruiz, U. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 35-62). Barcelona: Graó – Ministerio de Educaci6n.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. I LONDOÑO MONROY, G. (2009). “Los relatos digitales y su inter~es educativo”. *Educa~ao, Forma~ao & Tecnologias* 2(1): 5-18.

- RODRÍGUEZ LIBRERO, A. (DIRECCIÓN); FÉLEZ, J.A., SÁNCHEZ MONTES, J., CANTERO, M., LEJARZA, M., GAMERO, M., GARCÍA-ARROJO, R., I IGLESIAS, G., (PRODUCCIÓN); COBOS, R. I RODRÍGUEZ, A. (GUIÓ); I CATALÁN, A. (FOTOGRAFIA) (2014). *La Isla Mínima* [film]. España: Atípica Films – Sacromonte Films – Antena 3 Films.
- RODRÍGUEZ MAGDA, R.M. (1989). *La sonrisa de Saturno*. Barcelona: Anthropos.
- RODRÍGUEZ PASTORIZA, F. (2003). *Cultura y televisión. Una relación de conflicto*. Barcelona: Gedisa.
- ROIG, A. (2009). *Cine en conexión*. Barcelona: UOC Press.
- ROMEA, C. (1998). “La narración audiovisual”. En Mendoza, A. (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 347-358). Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura – IEC Universitat de Barcelona- Horsori.
- ROMEA, C. (2003). “El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector”. En Mendoza A., y Cerrillo, P.C. (coord.), *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 399-436). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- ROMEA, C. (2005). “Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40: 19-28.
- ROMEA, C. (2011). “Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural”. *Lenguaje y textos*, 34: 29-39.
- ROMERA, J. (1980). *El comentario semiótico de textos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- ROMERO BEREJANO, H.J. (2013). “¿Cuánto cuesta construir Poniente? Estudio de la producción de *Juego de Tronos*”. En López, F.J. Raya, I. i Lozano, J. (coord.). *Reyes, espadas, cuervos y dragones. Estudio del fenómeno televisivo Juego de tronos* (pp. 115-142). Madrid: Fragua.
- ROSARIO, R. (2001). “El Canon Cool: Joven literatura Anglo-Americana de los 90”. *Anales de la Universidad Metropolitana* 2: 111-116.
- ROSENBERG, M. (CREACIÓN). (2015-actualitat). *Jessica Jones* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Marvel Television – ABC Studios – Tall Girls Productions.
- DE ROSENDO, T. I GATELL, J. (2015). *Objetivo Writer’s Room: Las aventuras de dos guionistas españoles en Hollywood*. Barcelona: Alba.
- ROSENDO, N. (2016). “Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos”. *Icono 14*, 14(1): 49-70.

ROSENFELDT, H. (CREACIÓ). (2012-2018). *Bron/Broen* [sèrie de televisió]. Suècia – Dinamarca: Nimbus Film – Fimlance International.

ROVIRA, J. (2011). “Canon literario y promoción lectora desde los cómics”. *Primeras noticias. Revista de literatura* 258-259: 25-30.

ROVIRA, J. I LLORENS, R.F. (2014). “Nuevos horizontes en la didáctica de la lengua y la literatura: hacia una educación literaria y digital”. En Cleger, O. i De Amo, J.M. (eds.) i Arbonés, C., Prats, M. i Sanahuja, E. (coords.) *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 76-92). Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RYAN, S. (CREACIÓ). (2002-2008). *The Shield* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Networks.

SABARIEGO, M., VILÀ, R. Y SANDÍN, M.P. (2014). “El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti”. *Reire*, 7: 119-133).

SAIZ, A. (2011). “El cómic o cómo crear lectores: la colección Gran Angular”. *Primeras noticias. Revista de literatura* 258-259: 19-24.

SAKURAZAKA, H. I ABE, Y. (2004). *All you need is kill*. San Francisco (EE.UU.): Viz Media.

SALAVERRÍA, R. (2003). “Convergencia de los medios”. *Revista latinoamericana de comunicación CHASQUI*, 81: 32-39.

SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.

SALMON, C. (2008). *Storytelling. El arte de fabricar ideas y formatear las mentes*. Barcelona: Península.

SALVADOR, A. (2015). “Le educación literaria desde los autores clásicos de nuestra literatura”. En Jiménez Fernández, J. y Romero Oliva, M.F. (coords.) *Nuevas líneas de investigación e innovación en la educación literaria* (pp. 121-133). Barcelona: Octaedro.

SAN COMELIO, G. (2008). *Arte e identidad en Internet*. Barcelona: UOC.

SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (1996). *El montaje cinematográfico. Teoría y análisis*. Barcelona: Paidós.

SÁNCHEZ-BIOSCA, V. (2004). *Cine y vanguardias artísticas*. Barcelona: Paidós.

- SÁNCHEZ-CABEZUDO, J. (CREACIÓ). (2011). *Crematorio* [sèrie de televisió]. Espanya: Mod Producciones – Prisa TV.
- SÁNCHEZ CARRERO, J. I CONTRERAS PULIDO, P. (2012). “Producción y consumo empoderado de la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3): 62-84.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003a). “Didáctica de la literatura: las relaciones entre el discurso y el sujeto”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 291-318). Madrid: Pearson Educación.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2003b). “De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos”. En Mendoza, A. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Madrid: Pearson Educación.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. I RINCÓN, F. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos Editor.
- SÁNCHEZ-ESCALONILLA, A. (2014). *Estrategias de guion cinematográfico. El proceso de creación de una historia*. Barcelona: Ariel.
- SÁNCHEZ-MESA, D. (2007). “Los videojuegos. Consideraciones sobre las fronteras de la narrativa digital”. *Cuadernos de literatura* 12(23): 13-26.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J.L. (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ PIÑOL, A. (2005). *La pell freda*. Barcelona: La campana.
- SANCHO CREMADES, P. I GREGORI SIGNES, C. (2008). “Noves perspectives en l'estudi del discurs del còmic” en Sancho Cremades, P., Gregori Signes, C., y Renard Álvarez, S. *El discurs del còmic* (pp. 9-24). Valencia: Universitat de València.
- SANDOVAL Y. I AGUADED, J.I. (2012). “La competencia mediática en la era de la convergencia”. *Icono 14*, 3:8-22.
- SAPOCHNIK, M. (DIRECCIÓ). (2016). “Battle of Bastards” [capítol de sèrie de televisió]. En Benioff, D. i Weiss, D.B. (creació) *Game of thrones* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Television 360 – Grok! Television – Generator Entertainment – Startling Television – Bighead Littlehead.
- SARTRE, J.P. (1976). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.
- SARKAYA, M. (2013). “The most important lesson learned: digital storytelling at Mercy College”. En Alcantud-Díaz, M. y Gregori-Signes, C. *Experiencing digital storytelling* (pp. 361-371). Valencia: JPM Ediciones.



SCHAAF, A. (DIRECCIÓ). (2015). “Tiempo de Gloria” [capítol de sèrie de televisió]. En Olivares, J. i Olivares, P. (creació) *El Ministerio del Tiempo* [sèrie de televisió]. Espanya: Onza Partners - Cliffhanger.

SCHAGER, N. (06/06/2014). “Edge of Tomorrow: The Pinnacle of the video-game cinema”. *Vulture.com* (recuperada de <http://www.vulture.com/2014/06/edge-of-tomorrow-pinnacle-of-video-game-cinema.html> [consultada el 16/06/2014]).

SCHUEER, M. (2009). “Prólogo”. *Comunicar*, 32: 15-16.

SCHIFFRIN, A. (2006). *El control de la palabra*. Barcelona: Anagrama

SCHWARTZ, J. I SAVAGE, S. (CREACIÓ). (2007-2012). *Gossip Girl* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Warner Bros. Television – Alloy Entertainment – College Hill Pictures – CBS Paramount Network Television – CBS Television Studios – Fake Empire Productions.

SCHOPENHAUER, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Akal.

SCHOPENHAUER, A. (2009). *Parerga y Paralipómena*. Madrid: Valdemar.

SCHOPENHAUER, A. (2015). *Sobre los libros, el lenguaje y la escritura*. Palma de Mallorca: El barquero.

SCOLARI, C.A. (2009). “Alrededor de la(s) convergencia(s): conversaciones teóricas, divergencias conceptuales y transformaciones en el ecosistema de medios”. *Signo y pensamiento* 28(54): 44-55.

SCOLARI, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

SCOLARI, C.A. (2016). “Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la educación”. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 103: 12-23.

SCOLARI, C.A. (2017). “El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”. En *hipermediaciones.com*. Recuperat de <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/> [darrera consulta el 10/12/2018].

SCORSESE, M. (DIRECCIÓ); PITT, B., GREY, B. I KING, G. (PRODUCCIÓ); MONAHAN, W. (GUIÓ); I BALLHAUS, M. (FOTOGRAFIA). (2006). *The Departed*. EE.UU.: Warner Bros. – Plan B Entertainment – Initial Entertainment Group – Vertigo Entertainment – Media Asia Films.

SCOTT, R. (DIRECCIÓ); CARROLL, G., GILER, D. I HILL, W. (PRODUCCIÓ); O'BANNON, D. (GUIÓ); I VANLINT, D. (FOTOGRAFIA). (1979). *Alien* [film]. Regne Unit – EE.UU.: 20th Century Fox – Brandywine Productions.

SCOTT, R. (DIRECCIÓ); WICK, D., FRANZONI, D., LUSTIG, B., McDONALD, L., NEEDHAM, T., PARKES, W.F. I SCOTT, R. (PRODUCCIÓ); LOGAN, J., NICHOLSON, W. I FRANZONI, D. (GUIÓ); I MATHIESON, J. (FOTOGRAFIA). (2000). *Gladiator* [film]. EE.UU. – R.U. :Scott Free Productions.

SCOTT, T. (DIRECCIÓ); SIMPSON, D. I BRUCKHEIMER, J. (PRODUCCIÓ); SCHIFFER, M. I HENRICK, R.P. (GUIÓ); I WOLSKI, D. (FOTOGRAFIA). (1995). *Crimson Tide* [film]. EE.UU.: Hollywood Pictures – Simpson/Bruckheimer.

SELANDER, S. (1990). “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. *Revista de Educación*, 293: 345-354.

SELDEN, R. (1989). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Hemel Hempstead (Regne Unit.): Harvester Wheatsheaf.

SELDEN, R., WIDDOWSON, P. I BROOKER, P. (2010). *La teoría literaria contemporánea*, Barcelona: Ariel.

SELICK, H. (DIRECCIÓ); BURTON, T. Y DI NOVI, D. (PRODUCCIÓ); THOMPSON C., MCDOWELL, M. (GUIÓN); I KOZACHIK, P. (FOTOGRAFÍA). (1993). *Pesadilla antes de navidad* [film]. EE.UU.: Touchstone Pictures, Skellington Productions Inc.

SERRANO, P. (2010). *Traficantes de información*. Akal: Madrid.

SHAKESPEARE, W. (2005). *Hamlet*. Barcelona: Vicens Vives.

SHAKESPEARE, W. (2001). *Julius Caesar*. Oxford: Oxford University Press.

SHAPIRO, E. I SHAPIRO, R. (CREACIÓ). (1981-1989). *Dynasty* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Aaron Spelling Productions – 20th Century Fox Television.

SHIVA, V. (2001). “El mundo en el límite”. En Hutton, W. i Giddens, A. (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 163-187). Barcelona: Tusquets Editores.

SHELLEY, M. (2002). *Frankenstein*. Madrid: Ediciones Rueda.

SHOLLE, D. I DENSKI, S. (1995). “Critical Media Literacy: Reading, Remapping, Rewriting”. En McLaren, P., Hammer, R., Sholle, D. i Reilly, S. *Rethinking Media Literacy* (pp. 7-32). Nova York (EE.UU.): Petar Lang Publishing.

SHONE, T. (2004). *Blockbuster. How the Jaws and Jedi generation turned Hollywood into a boom-town*. Londres: Simon&Shulster.

SHORE, D. (CREACIÓ). (2004-2012). *House M.D.* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Universal Television.

SHORES, E.F. I GRACE, C. (2004). *El portafolio paso a paso*. Barcelona: Graó.

SHULMAN, L. S. (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”. En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

SHYAMALAN, M. N. (DIRECCIÓ); MENDEL, B., MERCER, S. I SHYAMALAN, M. N. (PRODUCCIÓ); SHYAMALAN, M.N. (GUIÓ); I SERRA, E. (FOTOGRAFIA). (2000). *Unbreakable*. EE.UU.: Touchstone Pictures – Blinding Edge Pictures – Barry Mendel Productions – Limited Edition Productions Inc.

SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

SILVER, A. (2009). “Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva”. *Comunicar*, 32: 19-20.

SIMON, D. I MILLS, D. (CREACIÓ). (2000). *The Corner* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Blown Deadline Productions – HBO Films – Knee Deep Productions.

SIMON, D. I BURNS, E. (CREACIÓ). (2002-2008). *The Wire* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Blown Deadline Productions – HBO.

SIMON, D., BURNS, E. I WRIGHT, E. (CREACIÓ). (2008). *Generation Kill* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Company Pictures – Blown Deadline Productions.

SIMÓN, M. I RODRÍGUEZ, M. (1998). *Códice. Lengua y literatura. Secundaria 3*. Madrid: SM.

SIMON, D. I OVERMYER, E. (CREACIÓ). (2010-2013). *Treme* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Blown Deadline Productions – HBO.

SIMON, D. I ZORZI, W.F. (CREACIÓ). (2015). *Show Me a Hero* [sèrie de televisió]: EE.UU.: Blown Deadline Productions – Pretty Pictures – HBO Miniseries.

SKLOVSKI, V. (1971). *Cine y lenguaje*. Barcelona: Anagrama.

SLAYER. (1990). *Seasons in the Abyss*. EE.UU.: Def American.

SLAYER. (2001). *God Hates Us All*. EE.UU.: American Recordings.

SMICHTT-VON MÜHLENFELS, F. (1984). “La literatura y las otras artes”. En Schmeling, M., *Teoría y praxis de la literatura comparada* (pp. 169-194). Barcelona: Alfa.

SMITH, F. (1983). “Reading like a writer”. *Language and Arts* 60(5): 558-567.

SMYTHE, D.W. (1977). "Communications: blindspot of western Marxism". *Canadian Journal of Political and Social Theory/Revue canadienne de théorie politique et sociale* 3: 1-27.

SNOW, C. (2002), *Reading for understanding. Toward and R&D program in reading comprehension*. Santa Monica (CA): Rand.

SNYDER, Z. (DIRECCIÓ); ROVEN, C. I SNYDER, D. (PRODUCCIÓ); TERRIO, CH. I GOYER, D.S. (GUIÓ); I FONG, L. (FOTOGRAFIA). (2016). *Batman v Superman: Dawn of Justice* [film]. EE.UU.: DC Entertainment – RatPac Entertainment – Atlas Entertainment – Cruel and Unusal Films.

SORKIN, A. (CREACIÓ). (1998-2000). *Sports Night* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Imagine Television – Touchstone Television.

SORKIN, A. (CREACIÓ). (1999-2006). *The West Wing* [sèrie de televisió]. EE.UU.: John Wells Productions – Warner Bros. Television.

SORKIN, A. (CREACIÓ). (2006-2007). *Studio 60 on the Sunset Strip* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Shoe Money Productions – Warner Bros. Television.

SORKIN, A. (CREACIÓ). (2012-2014). *The Newsroom* [sèrie de televisió]. EE.UU.: HBO Entertainment.

SOROLLA, T. I LORIGUILLO, A. (2015). "Planificación". En Gómez-Tarín, F.J. i Marzal Felici (coords.) *Diccionario de conceptos y términos audiovisuales* (pp. 253-258). Madrid: Cátedra.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); ZANUCK, R.D. I BROWN, D. (PRODUCCIÓ); BENCHLEY, P. I GOTTLIEB, C. (GUIÓ); I BUTLER, B. (FOTOGRAFIA). (1975). *Jaws* [film]. EE.UU.: Universal Pictures.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); PHILLIPS, J. I PHILLIPS, M. (PRODUCCIÓ); SPIELBERG, S. (GUIÓ); I ZSIGMONG, V. (FOTOGRAFIA). (1977). *Close Encounters of the Third Kind* [film]. EE.UU.: EMI Films.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); MARSHALL, F. (PRODUCCIÓ); KASDAN, L. (GUIÓ); I SLOCOMBE, D. (FOTOGRAFIA). (1981). *Raiders of the Lost Ark* [film]. EE.UU.: Lucasfilm Ltd.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); WATTS, R. (PRODUCCIÓ); HUYCK, W. I KATZ, G. (GUIÓ); I SLOCOMBE, D. (FOTOGRAFIA). (1984). *Indiana Jones and the Temple of Doom* [film]. EE.UU.: Lucasfilm Ltd.

SPIELBERG, S. (DIRECCIÓ); BRYCE, I., GORDON, M., LEVINSHOHN, G. I SPIELBERG, S. (PRODUCCIÓ); RODAT, R. (GUIÓ); I KAMIŃSKI, J. (FOTOGRAFIA). (1998). *Saving Private Ryan* [film]. EE.UU.: Amblin Entertainment – Mutual Film Company.

SPRINGSTEEN, B. (1975). “Born to run”. En *Born to run* [vinil]. EE.UU.: Columbia Records.

STARR, D. (CREACIÓ). (1998-2004). *Sex and the City* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Darren Star Productions – HBO Original Programming.

STEINBECK, J. (1980). *Of Mice and Men*. Londres (Regne Unit): Heinemann Educational Books.

STEINBECK, J. (2012). *Las uvas de la ira*. Madrid: Alianza.

STEINBERG, H. (creació). (2002-2009). *Without a Trace* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Warner Bros. Television.

STEINKUELHER, C. (2007). “Massively Multiplayer Online Gaming as a Constellation of Literacy Practices”. *E-Learning*, 4(3): 297-318.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

STEVENSON, R.L. (1984). *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*. Madrid: Anaya.

STIGLITZ, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Taurus.

STIGLITZ, J. E. (2014). *El precio de la desigualdad. El 1% de la población tiene lo que el otro 99% necesita*. Barcelona: Santillana.

STING, (1986). “I hung my head”. Interpretada per Johnny Cash (2002) en *American IV: The Man Comes Around* (disc compacte). EE.UU.: American Recordings – Universal.

STOKER, B. (1998). *El entierro de las ratas y otros cuentos de horror*. Madrid: Valdemar.

STOKER, B. (2008). *Drácula*. Madrid: Espasa Libros.

STOREY, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.

STRAUSS, A. (1987). *Qualitative Analysis For Social Scientists*. Cambridge (Regne Unit): Cambridge University Press.

SULLÀ, E. (1998). “El debate sobre el canon literario”. En Sullà, E. (comp.) *El canon literario* (pp. 11-36). Madrid: Arco Libros.

SUTTER, K. (CREACIÓ). (2008-2014). *Sons of Anarchy* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Network.

SUTTER, K. (DIRECCIÓ). (2013). “A mother’s work” [capítol de sèrie de televisió]. En Sutter, K. (creació) *Sons of Anarchy* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Fox Network.

SÜR, E., ÜNAL, E. I İŞERİ K. (2014). “Creencias sobre alfabetización mediática en profesores y estudiantes de educación primaria”. *Comunicar*, 42: 119-127.

SURNOW, J. I COCHRAN, R. (CREACIÓ). (2001-2010). 24 [sèrie de televisió]. EE.UU.: Imagine Television – Real Time Productions – Teakwood Lane Productions – 20th Century Fox Television.

SVEISTRUP, S. (CREACIÓ). (2007-2012). *Forbrydelsen* [sèrie de televisió]. Dinamarca: DR.

SYLVESTER, R. I GREENIDGE, W. (2009). “Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers”. *The Reading Teacher* 63(4): 284-295.

TALENS, J. (1999). “Práctica artística y producción significativa. Notas para una discusión”. En Talens, J., Romera Castillo, J., Tordera, A. i Hernández Esteve, V. *Elementos para una semiótica del texto artístico* (pp. 17-64). Madrid: Cátedra.

TALENS, J. (2004). “El lector digital”. En Muro, M.A. (coord.) *Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la asociación española de semiótica* (pp. 33-43). Logroño: Universidad de la Rioja – Fundación San Millán de la Cogolla.

TALENS, J. COMPANY, J.M. I HERNÁNDEZ, V. (1985). “Lenguaje literario y producción de sentido”. En Díez Borque, J.M. (coord.) *Métodos de estudio de la obra literaria* (pp. 523-554). Madrid: Taurus.

TARANTINO, Q. (DIRECCIÓ); BENDER, L. (PRODUCCIÓ); TARANTION, Q. (GUIÓ); I SEKULA, A. (1994). *Pulp Fiction* [film]. EE.UU.: A Band Apart – Jersey Films.

TATUM, M. (2012). “Digital Storytelling: Reinventing Literature Circles”. *Voices from the Middle*, 20(2): 40-48.

TEJERINA, I. (1997). “Literatura infantil y formación de un nuevo maestro”. En Portillo, M.R. y Monge, J.J. (coord.) *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI* (pp. 275-293). Santander: Universidad de Cantabria.

TERRÓN, J. (2000). “Influencia de la TV en los sistemas educativos”. En V Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 723-743). Coímbra (Portugal): Livraria Almedina.

THE BELIEVER (REDACCIÓ). (agost 2007). “David Simon” Recuperat de [http://www.believermag.com/issues/200708/?read=interview\\_simon](http://www.believermag.com/issues/200708/?read=interview_simon) [darrera consulta el 20/08/2016].

THE NEW YORK TIMES (REDACCIÓ). (13/2/2012). *Daily report: Seeking the captive consumer*. Recuperat de l'URL [http://bits.blogs.nytimes.com/2012/02/13/daily-report-seeking-the-captive-consumer/?\\_r=0](http://bits.blogs.nytimes.com/2012/02/13/daily-report-seeking-the-captive-consumer/?_r=0) [darrera consulta el 25/11/2015].

THOMPSON, J.B. (1998). *Los media y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

THOREAU, H.D. (1999). *Breviario para ciudadanos libres*. Barcelona: Península.

TINIANOV, Y. (2005). “Sobre la evolución literaria”. En Cuesta Abad, J.M. i Jiménez Heffernan, J. (eds.) *Teorías literarias del siglo XX* (pp. 75-87). Madrid: Akal.

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Plaza y Janés.

TOLKIEN, J.R.R. (2001). *El señor de los anillos*. Barcelona: Minotauro.

TOLSTOI, L. (1977). *La escuela de Yasnaïa Poliana*. Madrid: Júcar.

TOLSTOI, L. (2011). *Guerra y paz*. Barcelona: Random House Mondadori.

TOLSTOI, L. (2012). *La sonata a Kreutzer*. Madrid: Alianza.

DEL TORO, G. (DIRECCIÓ); DEL TORO, G., NAVARRO, B., CUARÓN, A. TORRESBLANCO, F. I AGUSTÍN, A. (PRODUCCIÓ); DEL TORO, G. (GUIÓ); I NAVARRO, G. (FOTOGRAFÍA) (2006). *El laberinto del fauno* [film]. España-Mèxic-EE.UU.: Estudios Picasso Fábrica de Ficción - Tequila Gang - Tele5 - Sententia Entertainment.

DE LA TORRE, A. (2014). “El relat digital”. En Monar, M. (coord.) *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora* (pp. 48-68). València: Andana.

DE LA TORRE, T. (2016). *Historia de las series*. Barcelona: Roca.

TORRES-TOUKOUMIDOS, A., ROMERO-RODRÍGUEZ, L., PÉREZ-RODRÍGUEZ, M.A. I BJÖRK, S. (2016). “Desarrollo de habilidades lectoras a través de los videojuegos: Estado del arte”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre lectura*, 15(2): 37-49.

TORMENTA, J.R. (1996). *Manuais escolares. Inovação ou tradição?*. Lisboa (Portugal): Instituto de Inovação Educacional.

TOUS, A. (2010). *La era del drama en televisión*. Barcelona: UOC Press.

TOUSSAINT, F. (1997). “Globalización e industria cultural”. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 169: 177-196.

TUBAU, D. (2011). *El guió en el siglo XXI: el futuro de la narrativa en el mundo digital*. Barcelona: Alba.

TUCHO, F. (2008). “La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas”. *Comunicar*, 31: 547-553.

TURKLE, S. (1997). *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era Internet*. Barcelona: Paidós.

TURKLE, S. (2012). *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. Nueva York: Basic Books.

TWAIN, M. (1993). *Les aventuras de Tom Sawyer*. Barcelona: La Magrana.

TWAIN, M. (2013). *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Madrid: Alianza.

UBERTI, D. (3/04/2014). “The death of a great American city: why does anyone still live in Detroit”. *The Guardian*. Recuperat de <https://www.theguardian.com/cities/2014/apr/03/the-death-of-a-great-american-city-why-does-anyone-still-live-in-detroit> [darrera consulta el 15/12/2017].

UGALDE, N. I BALBALSTRE, F. (2013). “Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación”. *Ciencias económicas* 31(2): 179-187.

URRUTIA, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio la comunidad autónoma del País Vasco*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

USANDIZAGA, H. (1993). “Semiótica y teorías de la literatura”. En Lomas, C. y Osoro, A. (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 69-92). Barcelona: Paidós.

VAN PATTEN, T. (DIRECCIÓ). (2004). “Long Term Parking” [capítol de sèrie de televisió]. En Chase D. (creació) *The Sopranos* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Chase Films – Brad Grey Television – HBO Entertainment.

VALENCIA, M., CARO, M.A. I RODRÍGUEZ, D.M. (2014). “La lectura intertextual en la universidad. Apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic”. *Enunciación*, 19(2), 184-198.

VALLESPÍN, F. (2012). *La mentira os hará libres. Realidad y ficción en democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg: Círculo de lectores.

VALLET, J. I LLÀCER, T. (2006). *Roger Corman. Poe, monstruos y extraterrestres*. Madrid: T&B.

VAN SANT, G. (DIRECCIÓ); CONNERY, S. I MARK, L. (PRODUCCIÓ); RICH, M. (GUIÓ); I SAVIDES, H. (FOTOGRAFIA). (2008). *Finding Forrester* [film]. EE.UU.:



Columbia Pictures Corporation – Finding Forrester Productions – Fountainbridge Films  
– Laurence Mark Films.

VENDRELL, S., ANAYA, C., ANAYA, M. I VERA, J.M. (1996). *Valencià: llengua i literatura I Educació Secundària Obligatòria*. Madrid: Bruño.

VENTURA, J.C. (2018). *Camins dubtosos*. Barcelona: Alrevés.

VERDEJA, M. I GONZÁLEZ, X.A. (2016). “Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación intercultural”. *Rizoma freireano*, 21. Recuperat de <http://www.rizoma-freireano.org/aportaciones-de-la-pedagogia-21> [darrera consulta el 21/12/2018].

VICENTE, J.A. I VICENTE, P.A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.

VIDAL-ABARCA, E. I MARTÍNEZ RICO, G. (2005) “¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta”. En Bofarull M.T. (et alii), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 143-158). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

VIDAL, J.L. (2012). “Libros, librerías y librerías en la Roma Antigua”. *Myrtia: Revista de filología clásica*, 27: 57-71.

DE VIGAN, D. (2016). *Basat en una historia real*. Barcelona: Edicions 62.

VIGIL, M. (DIRECCIÓ); IRISARRI, J.M., PISONERO, M., ROMERO, R., ROY, M. I SAGARDIA, G. (PRODUCCIÓ); OLIVARES, J., OLIVARES, P. I SAINZ-ROZAS, D. (GUIÓ); I MENDIA, U. (FOTOGRAFIA). (2016). *Cambio de tiempo* [capítol de sèrie de televisió]. En Olivares, J. i Olivares, P. (Creació) *El Ministerio del tiempo* [sèrie de televisió]. Espanya: Onza Partners – Cliffhanger- RTVE.

VILA-SANJUÁN, S. (2011). *Código Best Seller*. Madrid: Alianza.

VILÀ, M. (2005). “La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal”. En Vilà, M. (coord.) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 117-130). Barcelona: Graó.

VILÀ, M. I CASTELLÀ, J.M. (2014). *10 ideas clau: Ensenyar la competència oral a classe*. Barcelona: Graó.

VILA, P., BARCELÓ, T. I FUENTES, G. (2015). “La televisión inteligente en el nuevo espacio televisivo. El espectador activo y los nuevos lenguajes”. En Francés i Domènec, M., Llorca Abad, G. i Peris Blanes, A. (coords.) *La televisión conectada en el entorno transmedia* (pp. 27-43). Barañáin (Navarra): Universidad de Navarra.

- VILCHES, L. (comp.) (1999). *Taller de escritura para televisión*. Barcelona: Gedisa.
- VILCHES, L. (2013). “El fin del modelo único de televisión”. En Vilches L. (coord.) *Convergencia y transmedialidad* (pp. 27-46). Barcelona: Gedisa.
- VILLA M.E. I PÉREZ, E. (1996). “El videojuego, un nuevo relato”. *Semiosfera*, 5:115-135.
- VILLALUSTRE, L. I DEL MORAL, M.E. (2014). “*Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros*”. *Revista Complutense de Educación*, 25(1): 115-132.
- VIÑAS, D. (2009). *El enigma best-seller. Fenómenos extraños en el campo literario*. Barcelona: Ariel.
- VIVANCOS, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.
- VOCESDEPRADILLO.ORG (redacció). (2013). *El maloliente negocio de los libros de texto*. Recuperat de <http://www.vocesdepradillo.org/content/el-maloliente-negocio-de-los-libros-de-texto> [darrera consulta el 20/07/2015].
- VOLCKER, P.A. (2001). “El océano de las finanzas mundiales”. En Hutton, W. i Giddens, A. (eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global* (pp. 113-127). Barcelona: Tusquets Editores.
- VV.AA. (1998). *Antología. Los mejores relatos de terror*. Madrid: Alfaguara.
- WAHEED-KHAN, A. (2009). “Prólogo”. *Comunicar*, 32:17-18.
- WATKINS, P. (2017). *La crisis de los medios*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- WATREUS, P. (08/01/1992). “The pop life. Nirvana’s *Nevermind* is no. 1”. *The New York Times*. Recuperat de <http://www.nytimes.com/1992/01/08/arts/the-pop-life-nirvana-s-nevermind-is-no-1.html> [darrera consulta el 23/02/2015].
- WEINGARTEN, M. (2013). *La banda que escribía torcido. Una historia del nuevo periodismo*. Madrid: Libros del K.O.
- WELLES, O. (DIRECCIÓ); WELLES, O. I SCHAEFER, G. (PRODUCCIÓ); MANKIEWICZ, H.J. I WELLES, O. (GUIÓ); I TOLAND, G. (FOTOGRAFIA). (1941). *Citizen Kane* [film]. EE.UU.: Mercury Productions – RKO Pictures.
- WELSH, I. (2011). *Trainspotting*. Barcelona: Anagrama.
- WEST, J. (DIRECCIÓ); RUBIN, M. (PRODUCCIÓ); STERN, J. (GUIÓ); I ALDERMAN, T., FUKUDA, S. I ALAVI, M. (DISSENY). (2009). *Call of Duty: Modern Warfare 2*. EE.UU.: Infinity Ward.

WHEDON, J., WHEDON, J. I TANCHAROEN, M. (CREACIÓ). (2013-actualitat). *Marvel's Agent of S.H.I.E.L.D.* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Marvel Television – Muntant Enemy Productions.

WEINE, R. (DIRECCIÓ); MEINERT R. I POMMER, E. (PRODUCCIÓ); JANOWITZ, H. I MAYER, C. (GUIÓ); I HAMEISTER, W. (FOTOGRAFIA) (1920). *Des Cabinet des Dr. Caligari* [film]. Alemanya: Decla Film-Gesellschaft.

WEIR, P. (DIRECCIÓ); RUDIN, S., NICCOL, A., FELDMAN, E.S., I SCHROEDER, A. (PRODUCCIÓ); NICCOL, A. (GUIÓ); I BIZOU, P. (FOTOGRAFIA). (1998). *The Truman Show* [film]. EE.UU.: Scott Rudin Prodctions.

WIENER, M. (CREACIÓ). (2007-2015). *Mad Men* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Weiner Bros. -Silvercup Studios – Lionsgate Television - @radical.media.

WILDE, O. (2010). *El retrato de Dorian Gray*. Barcelona: Espasa.

WILLIAMS, S. (DIRECCIÓ). (2006). “Every Man for Himself” [capítol de sèrie de televisió]. En ”. En Lieber, J., Abrams, J.J. i Lindelof, D. (creació) *Lost* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Bad Robot Productions – Touchstone Television – ABC Studios.

WILLIAMS, B. (1994). “Northern Exposure and Quality Television”. En Newcomb, H. (ed.) *Television. The Critical View*. Nova York (EE.UU.): Oxford University Press.

WILLIAMS, R. (1982). *Cultura: sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

WILLIAMNSON, K. I PLEC, J. (CREACIÓ). (2009-2017). *The Vampire Diaries* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Outerbanks Entertainment – Alloy Entertainment – CBS Television Studios – Warner Bros. Television.

WILLIMON, B. (CREACIÓ). (2013). *House of Cards* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Media Rights Capital – Trigger Street Productions – Wade/Thomas Productions – Knight Takes King Productions.

WILLIS, J. (2004). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.

WILSON, C., I DUNCAN, B. (2009). “La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario”. *Comunicar*, 32: 97-107.

WILSON, C., GRIZZLE, A., TUAZON, R., AKYEMPOG, K. I CHEUNG, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores*. París (França): UNESCO.

WOLF, M. (1994). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.

- WOLFE, T. (1976). *El nuevo periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- WOODS, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; y Barcelona: Paidós.
- WRIGHT, C. (creació). (2007-2009). *Dirty Sexy Money* [sèrie de televisió]. EE.UU.: ABC Studios.
- WRIGHT, W. (2001). *Wild West: The Mythical Cowboy and Social Theory*. Londres: SAGE Publications Inc.
- WYLER, W. (DIRECCIÓ); ZIMBALIST, S. (PRODUCCIÓ); TUNBERG, K. (GUIÓ); I STURTEES, R.L. (FOTOGRAFIA). (1959). *Ben-Hur* [film]. EE.UU.: Metro-Goldwyn-Meyer.
- YUS, F. (2002). "Inferring from comics: A multi-stage account". En Sancho Clemades, P., Gergori Signes, C. y Renard Álvarez, S. (eds.) *El discurs del còmic* (pp. 223-250). València: Universitat de València.
- ZABALA, A. I ARNAU, L. (2009). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZAFRA, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. Madrid: Fórcola.
- ZAVALA, I.M. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtin. Una poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe.
- ZAVALA, L. (2005). "Estrategias de análisis en cine y literatura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 40:29-36.
- ZAYAS, F., MARTÍNEZ, A., I RODRÍGUEZ, C. (2012). *Lengua castellana y literatura 3º ESO, Para imaginar(nos)*. Barcelona: Octaedro.
- ZAYAS, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.
- ZEMECKIS, R. (DIRECCIÓ); GALE, B. I CANTON, N. (PRODUCCIÓ); ZEMECKIS, R. I GALE, B. (GUIÓ); I CUNDEY, D. (FOTOGRAFIA). (1985). *Back to the Future* [film]. EE.UU.: Amblin Entertainment – Universal Pictures.
- ZEMECKIS, R. (DIRECCIÓ); FINERMAN, W., NEWIRTH, C., STARKEY, S. I TISCH, S. (PRODUCCIÓ); ROTH, E. (GUIÓ); I BURGESS, D. (FOTOGRAFIA). (1994). *Forrest Gump* [film]. EE. UU.: Paramount Pictures.
- ZIMMER, H I BALFE, L. (2009). *Call of Duty Modern Warfare 2* (banda sonora). En West, J. (direcció); Rubin, M. (producció); Stern, J. (guió); i Alderman, T., Fukuda,

S. i Alavi, M. (disseny). (2009). *Call of Duty: Modern Warfare 2*. EE.UU.: Infinity Ward.

ZIMMER, H. (2010). "The Pacific Theme Music". En McKenna, B. (creació) *The Pacific* [sèrie de televisió]. EE.UU.: DreamWorks Television – Playtone.

ZUIKER, A.E. (CREACIÓ). (2000-2015). *CSI: Crime Scene Investigation* [sèrie de televisió]. EE.UU.: Jerry Bruckheimer Television – Alliance Atlantis – CBS Productions – CBS Paramount Network Television – CBS Television Studios.

ZUNZUNEGUI, S. (1984). *Mirar la imagen*. Sant Sebastià: Universidad del País Vasco.

### **Pàgines web sense autor explícit citades (per ordre d'aparició)**

Sobre el paregut entre la sèrie *House M.D.* i el personatge de l'escriptor anglès Arthur Conan Doyle Sherlock Holmes: <http://www.housemd-guide.com/holmesian.php> [consultada el 02/06/2014].

Sobre el paregut entre el personatge de Charles Bokowski Henry Chinaski i el protagonista de la sèrie *Californication*: <http://culturalblues.blogspot.com.es/2011/12/la-senda-del-perdedor-hank-moody-versus.html> [consultada el 03/06/2014].

Vídeo del muntatge de l'ex-ministre portaveu Eduardo Zaplana: <https://www.youtube.com/watch?v=sILA72ajvVE> [consultada el 15/06/2014].

Dades referents al grup Edebé: [http://www.edebe.com/grupo\\_edebe/quienes\\_somos.asp](http://www.edebe.com/grupo_edebe/quienes_somos.asp)

Dades referents a la fusió del grup Edebé amb Esemtia: <https://esemtia.com/es/informacion-corporativa/>

Dades referents a l'editorial Oxford Educación: <http://www.oupe.es/es/QuienesSomos/OUPEspana/Paginas/Trayectoria.aspx>

Marques editorials de McGraw-Hill Publishing:

<http://www.bookjobs.com/view-publisher-profile/66>

Dades sobre *Apollo Global Management*:

<http://www.bankimia.com/blog/quien-esta-detras-del-fondo-de-inversion-apollo/2013/11/29/> [consultada el 20/07/2015].

Web de *Cinescola*:

<http://cinescola.info/> [consultada el 23/08/2018].

# UNA EDUCACIÓ LITERÀRIA *TRANSMÈDIA*

REPTES I POSSIBILITATS DE LA FORMACIÓ LECTORA I  
LITERÀRIA MÉS ENLLÀ DEL PAPER

VOLUM II



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES  
DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

TESI DOCTORAL REALITZADA PER FERNANDO MARÍN MARTÍ

I DIRIGIDA PER NOELIA IBARRA RIUS

MAIG DE 2019





## **ANNEX I**

### **TAULES I GRÀFICS D'ANÀLISI QUANTITATIVA**



## Taules d'anàlisi quantitativa.

Taula 1.1: Resum de continguts mitjans de comunicació (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Pla educatiu</b>	<b>Continguts mitjans de comunicació</b>	<b>Gèneres persuasius</b>	<b>Gèneres informatius</b>	<b>Gèneres de ficció</b>	<b>Multimèdia</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford educaci3n.	LOGSE	Sí. En 11 de les 12 unitats didàctiques hi ha un apartat dedicat als mitjans.	Es dedica la unitat didàctica 11 a la publicitat.	Sí. Es tracta el documental a la unitat 4.	Sí. El cinema es tracta a la unitat didàctica 5.	Sí. Es tracta a les unitats 7, 8 y 9.
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	LOE	Sí.	Es dedica una pàgina (la 40) a la publicitat.	Una taula en la pàgina 50 en la que s'expliquen breument els gèneres informatius en premsa, ràdio i televisió.	No hi ha (llevat de fotogrames que s'empren per tal d'il·lustrar els continguts literaris, si s'ha fet una adaptació al cinema).	No.
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	LOE	Sí.	Publicitat i propaganda.	Sí. Gèneres d'opini3n.	No.	Sí.
Lengua castellana y literatura. Teide. (4º	LOE	Sí. Dos apartats en dos unitats didàctiques.	No.	Sí. Un apartat a la unitat 3 per a la ràdio i la televisió.	Es tracta el cinema i el seu procés de producci3n en un	Sols el correu electr3nic.

ESO).					apartat de la unitat 4.	
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill	LOE	Sí (tota la unitat 6).	Sí (la publicitat).	Sí (en ràdio, televisió, premsa escrita i Internet).	Sí, ficció televisiva.	Sí.
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	LOMQE	Sí.	Sí (publicitat i gèneres d'opinió).	Sí (noticia, crònica)	Sí (còmic com a il·lustració).	Sí.
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	LOMQE	Sí.	Sí (la publicitat i gèneres d'opinió).	Sí (reportatge televisiu).	No.	
Lengua y Literatura 3 ESO. Editorial Edebé.	LOMQE	Sí. De manera transversal.	Sí. (publicitat).	Sí. (premsa escrita, ràdio televisió i Internet).	No.	Sí.
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM	LOMQE	Sí. Algunes unitats contenen amb un taller de comunicació i les unitats 10 i 11 estan centrades als mitjans de comunicació.	Sí (publicitat a la unitat 10).	Sí de manera transversal i de manera específica a la unitat 11.	Sí (cinema, tot i que no s'explica).	No
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	LOGSE	Sí	No.	Reportatge (Unitat 5).	No.	No.
Código, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	LOGSE	Sí.	Sí.	Sí (la crònica).	No.	No.

Lengua Castellana y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	LOE	Sí, però només premsa escrita.	No.	Sí el periòdic digital, la notícia i la crònica.	No.	Sí (fòrums, periòdic digital).
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	LOE	Sí.	Sí (el cartell).	Sí, el periòdic escolar, la notícia i la crònica.	No.	Sí (el periòdic multimèdia).
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	LOE	Sí.	No.	Sí (la notícia i la crònica).	Sí (mitjans informatius).	Sí (el periòdic multimèdia).
Lengua y Literatura 2 Eso. Edebé.	LOE	Sí.	No.	Sí (ràdio televisió i Internet com a mitjans d'informació).	No, tot i que s'hi fan referències.	Internet, però no com a suport de ficció.
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	LOE	Sí, el còmic, el periòdic, la notícia i els anuncis.	Sí, els anuncis.	Sí, el periòdic i més concretament la notícia (només premsa escrita).	El còmic, però fora de la educació literària i només com a adaptació (en aquest cas de <i>The call of the wild</i> de Jack London).	No.
Lengua y literatura 1. Bruño.	LOE	Sí, impresos i audiovisuals.	No.	Sí (els informatius).	Les sèries. I el cinema.	No.
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	LOE	Sí, però només premsa escrita.	No.	Sí (la notícia).	No.	No.
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	LOE	Sí, però només premsa escrita.	No.	Sí (el periòdic i la seva estructura. La notícia.).	No.	No.

Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	LOE	Sí.	No.	Sí (la noticia).	Còmic i cinema per a il·lustrar continguts	No.
Códice lengua y literatura 1 secundaria. SM.	LOGSE	Sí. Molt breu.	No.	Sí (l'entrevista).	Sí. Còmic de manera breu.	No.
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Oxford University Press.	LOMQE	Sí (unitats 7, 8 i 12).	No.	Sí (l'estructura del periòdic i la noticia).	Sí, còmic i cinema.	Sí.
Ideas y palabras 7. Everest.	LGE	Sí, però només premsa escrita.	No.	Sí, de manera general.	No.	No.
Lenguaje 7 EGB. Santillana.	LGE	No.	No.	No.	No.	No.
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	LGE	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No.

Taula 1.2 Resum de continguts mitjans de comunicació (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Pla educatiu</b>	<b>Continguts mitjans de comunicació</b>	<b>Gèneres persuasius</b>	<b>Gèneres informatius</b>	<b>Gèneres de ficció</b>	<b>Multimèdia</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	LOMQE	Sí.	Sí (4 pàgines a la publicitat i 4 als gèneres d'opinió).	Sí (4 pàgines a l'entrevista).	Sí (projecte de cinema com a annex).	Sí.
Llengua i literatura 4 ESO. SM	LOMQE	Sí.	Sí (4 pàgines a la publicitat).	Sí.	No.	
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	LOGSE	Si.	Sí (publicitat).	Sí (cròniques de societat).	Sí (cinema).	
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació	LOGSE	Sí.	Sí (publicitat i gèneres d'opinió).	Sí.	Sí.	Sí.
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (2003).	LOGSE	Sí (publicitat).	Sí.	No.	No.	No.
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar-Santillana.	LOGSE	No (apareix un fotograma de pel·lícula per a il·lustrar un text).	No.	No.	No.	No.
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3	LOMQE	Sí (hi ha continguts a diverses unitats més un taller	Sí, de manera breu.	Sí (premsa, gèneres periodístics, la notícia, el	Sí (el guió cinematogràfic).	No.

ESO. Bromera.		de comunicació al final de cada unitat on es tracten alguns continguts relacionats amb els mitjans de comunicació).		reportatge, la crònica i l'entrevista).		
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	LOMQE	Sí.	Sí (la publicitat i l'article d'opinió).	Sí (gèneres periodístics, la notícia i l'entrevista).	No.	No.
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou Editora Valenciana	LOE	Sí.	Sí (textos augmentatius).	Sí (la notícia).	No.	No.
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	LOE	Sí.	No.	Sí (notícia, crònica, entrevista i reportatge).	No.	No.
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	LOGSE	Sí.	No.	Sí (premsa escrita).	Sí (cinema).	No.
Valencià 3. Ecir.	LOGSE	Sí.	No.	Sí (premsa escrita).	No.	No.
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou Edicions.	LOGSE	Sí (lèxic de la premsa i el còmic).	No.	Sí (només el lèxic).	Sí (còmic en un apartat dedicat als llibres i com a il·lustració d'una activitat i com a activitat d'adaptació).	No.
Valencià: llengua i	LOE	Sí.	Sí (publicitat).	Sí (la crònica).	Sí (cinema per a	No.



literatura 2n ESO. Teide.					il·lustrar continguts).	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	LOE	Sí.	Sí (gèneres d'opinió).	Sí (l'entrevista).	Sí (còmic i cinema).	No.
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	LOE	Sí.	Sí (publicitat).	No.	Sí (cinema com a adaptació literària).	Sí.
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	LOMQE	Sí.	No.	Sí (premsa escrita).	Sí (còmic).	No.
Enllaç 1r ESO. Bromera.	LOE	Sí (la unitat dos dedicada als mitjans de comunicació i el còmic a la unitat 3).	No.	Sí (en general i la redacció d'una notícia com a pràctica).	Sí (còmic).	No.
Valencià: llengua i literatura. Castellnou.	LOE	Sí.	Sí (la publicitat).	No.	Sí (còmic i cinema per a il·lustrar continguts).	Sí.
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	LOE	Sí.	No.	Sí (notícies radiofòniques).	Sí (cinema).	No.
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	LOGSE	Sí (còmic, cinema [lèxic], televisió [lèxic], ràdio [lèxic] guió de ràdio [taller	No.	Sí (l'entrevista, notícies).	Sí (còmic i cinema [dintre de l'apartat de lèxic]).	Sí.

		d'escriptura], premsa, Internet).				
Valencià: Llengua i Literatura – Oxford Educació.	LOGSE	Sí.	No.	No.	Sí (còmic i cartells de cinema per a il·lustrar).	No.
Valencià Llengua i Literatura. Bromera.	LOGSE	Sí.	No.	No.	Sí (còmic i cinema per a il·lustrar).	No.
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	LOGSE	Sí.	No.	Sí (la notícia).	Sí (còmic i cinema).	No.
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya	LGE	Sí.	Sí (publicitat).	Sí (el periòdic escolar).	Sí (còmic i cinema).	No.

Taula 2.1: altres formes i suportes de narració<sup>182</sup> (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Còmic, novel·la gràfica</b>	<b>Nombre de pàgines</b>	<b>Ficció audiovisual</b>	<b>Nombre de pàgines</b>	<b>Percentatge Total</b>	<b>Integració en educació literària</b>	<b>Integració en tipologia textual/Comunicació</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	Sí (com a activitat de creació).	1	Sí, el cinema.	4	1,74%	No.	Sí.
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	No.	0	No.	0	0%	No	Sí.
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	No.	0	Sí.	Menys d'una pàgina.	0%	No.	No.
Lengua castellana y literatura (4º ESO). Teide.	315	No.	0	Sí (sèries de televisió com entreteniment y el cinema).	Un paràgraf per a la ficció televisiva y 5 pàgines per al cinema.	1,58%	No.	Sí.
Lengua castellana y	327	No.	0	Sí, ficció televisiva.	Menys d'una	0,15%	No.	No.

<sup>182</sup> Per ficció audiovisual entenem tant gèneres tradicionals com el cinema o la ficció televisiva com les ficcions audiovisuals desenvolupades per a Internet.

literatura. 4 ESO. McGraw-Hill					pàgina.			
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	Sí (com a il·lustració, no s'explica).	Menys d'una pàgina.	Sí (cinema. Visionat de fragments de pel·lícula com a activitats, però no s'explica).	Menys d'una pàgina.	0	No.	Sí.
Lengua y literatura 4. ESO Edebé (LOMQE).	332	No.	0	No.	0	0	-	-
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM	343	No.	0	Sí, el cinema (en concret el guió cinematogràfic).	Menys d'una pàgina.	0%	No.	Sí.
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	269	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM	287	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
2º Secundaria. Oxford Educación.	215	No.	0	Hi apareix el cinema en la fase d'activació	0	0%	No.	Sí.

				però no s'explica com a gènere narratiu.				
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	224	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	255	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	249	Sí, el còmic.	6 (de les quals 3 són un còmic que és una adaptació de <i>The call of the Wild</i> de Jack London).	No.	0	2,40%	No.	Sí.
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	No.	0	Sí (programes de TV).	3	1,23%	No.	Sí.
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	No.	0	No.	0	0	No.	Sí.
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	No.	0	No.	0	0	No.	Sí.
Lengua Castellana	261	No.	0	No.	0	0	-	-

y Literatura 1 ESO. Almadraba.								
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	219	Sí.	1	No.	0	0,45%	No.	Sí.
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Oxford University Press. (LOMQE).	197	Sí.	2	Sí (cinema).	4	3,04%	No.	Sí.
Ideas y palabras 7. Everest.	236	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Lenguaje 7 EGB. Santillana	302	No.	0	No.	0	0%	No.	No.
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	Sí.	1	Sí (cinema i televisió).	3	0,93%	No.	No.
<b>Total (pàgines y percentatges)</b>	<b>6924</b>		<b>11</b>		<b>19</b>	<b>0,43%</b>		Els continguts de còmic i narració audiovisual dintre de Tipologia textual/comunicació suposen el 3,25%.

Taula 2.2: altres formes i suportes de narració<sup>183</sup> (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Còmic, novel·la gràfica</b>	<b>Nombre de pàgines</b>	<b>Ficció audiovisual</b>	<b>Nombre de pàgines</b>	<b>Percentatge Total</b>	<b>Integració en educació literària</b>	<b>Integració en tipologia textual/Comunicació</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	297	No.	0	Sí (cinema).	14	4,71%	Només una pàgina d'un taller creatiu. La resta es troben en un annex.	No.
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	231	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	255	Sí.	1	Sí (cinema).	2	1,17%	No.	Sí (menys el còmic).
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	207	No.	0	Sí (cinema).	8	3,86%	No.	Sí.
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	168	No.	0	No.	0	0%	-	-

<sup>183</sup> Per ficció audiovisual entenem tant gèneres tradicionals com el cinema o la ficció televisiva com les ficcions audiovisuals desenvolupades per a Internet.

Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera	230	No.	0	Sí.	4	1,73%	No.	Sí.
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide	263	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	No.	0	Sí.	7	3,03%	-	-
Valencià 3. Ecir.	276	No.	0	No.	0	0%	-	-
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	222	No.	0	Sí.	3	1,35%	Sí (adaptació cinematogràfica).	No.
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	No.	0	No.	0	0%	-	-
Valencià: llengua i literatura 2n ESO.	257	Sí.	13	Sí (però només el lèxic).	0	5,05%	No.	Sí.



Castellnou.								
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO - Castellnou.	221	Sí.	3	No.	0	01,35%	No.	No.
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	Sí (còmic per a il·lustrar altres continguts).	0	No.	0	0%	-	-
Enllaç 1r ESO. Bromera.	220	Sí.	4	No.	0	1,81%	No.	Sí.
Valencià: llengua i literatura. Castellnou.	237	Sí.	2	Si però només per a il·lustrar continguts.	0	0,84%	No.	Sí.
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	207	No.	0	Sí (cinema).	3	1,44%	No.	No.
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	Sí.	3	No.	0	1,39%	No.	Sí.
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació	221	Sí.	5	No.	0	2,26%	Sí (dintre del taller literari).	Sí.

Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	207	Sí.	12	No.	0	5,79%	No.	Sí.
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	Sí.	10	Sí.	9	8,52%	No.	No.
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	191	Sí (còmic explicat i com a adaptació).	6	Sí (cinema).	1	3,14%	No.	No.
<b>Total pàgines i percentatges</b>	<b>5825</b>		59		42	1,73%	Els continguts de còmic i narració audiovisual dintre de Literatura suposen l'1,76%.	Els continguts de còmic i narració audiovisual dintre de Tipologia textual/comunicació suposen el 3,03%.

Taula 3.1: gèneres informatius i d'opinió (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Gèneres informatius i d'opinió</b>	<b>Prensa escrita</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Audiovisual</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Percentatge total</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	Sí.	No.	0	0%	Sí (ràdio i televisió).	4	1,39%	1,39%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	Sí.	Sí.	5	1,96 %	Sí (ràdio i televisió).	Menys d'una.	0%	1,96%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	Sí (l'article d'opinió, les cartes al director i l'editorial).	Sí.	3	1 %	No.	0	0%	1%
Lengua castellana y literatura (4º ESO). Teide.	315	Sí.	Sí	6	1,90%	Sí (ràdio i televisió).	2	0,63%	2,533%

Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	327	Sí.	Sí.	Menys d'una.	0%	Sí (ràdio, televisió i Internet).	18	5,50%	5,50%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	Sí (notícia, reportatge i entrevista).	Sí.	14	3,81%	Sí (el curtmetratge documental).	1	0,27%	4,08%
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	332	Sí (cartes al director, l'article d'opinió, la columna personal i l'editorial).	Sí.	4	1,24%	3 (l'entrevista radiofònica, la crònica radiofònica, el reportatge televisiu i el documental però no s'explica cap d'aquest gèneres).	3	0,93%	2,17%
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263	Sí.	Sí.	8	3,04%	Sí.	5	1,9	4,94%
Lengua castellana y	343	Sí (el reportatge, la notícia, l'entrevista).	Sí.	9 (la notícia i el	2,62%	Sí (ràdio televisió i	Menys d'una (es barreja la	0%	2,62%

literatura 3 ESO. SM.				reportatge).		mitjans digitals).	noticia a diferents mitjans informatius).		
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	269	Sí.	Sí.	3	1,11%	No.	0	0%	1,11%
Código, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	Sí (la crònica).	Sí.	2	0,69%	No.	0	0%	0,69%
2º Secundaria. Oxford Educación.	215	Sí.	Sí (La notícia i la crònica).	2	0,93%	Sí (el periòdic digital).	1	0,46%	1,39%
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	224	Sí.	Sí (la notícia i la crònica).	12	5,35%	Sí (el periòdic digital).	2	0,89%	6,24%
2 ESO Lengua y literatura.	255	Sí.	Sí (la notícia i la crònica).	5	1,96%	Sí (televisió, ràdio i el	6	2,35%	4,31%

Bruño.						periòdic digital).			
Lengua y Literatura ESO. Edebé.	259	Sí.	Sí (els textos periodístics de manera general i de manera específica la crònica).	6	2,31%	Sí (periòdic digital).	2	0,77%	3,08%
Códice lengua y literatura Secundaria. SM.	249	Sí (la entrevista).	Sí.	1	0,4%	No.	0	0%	0,4%
Lengua y literatura ESO. Edebé.	249	Sí.	Sí.	4	1,65%	No.	0	0%	1,65%
Lengua y literatura Bruño.	242	Sí.	Sí.	9	3,01%	Sí.	6	2%	5,01%
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	Sí (la entrevista).	Sí.	Menys d'una de text expositiu més altra d'activitat.	0%	No.	0	0%	0%
Lengua y literatura 1º	219	Sí.	Sí.	4	1,82%	No.	0	0%	1,82%

ESO. Oxford Educación.									
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Almadraba.	261	Sí (la noticia).	Sí.	3	1,14%	No.	0	0%	1,14%
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Oxford University Press. (LOMQE).	197	Sí.	Sí.	7	3,55%	Sí.	2	1,01%	4,56%
Ideas y palabras 7. Everest.	236	Sí (de manera general).	Sí.	2	0,84%	No.	0	0%	0,84%
Lenguaje 7 EGB. Santillana.	302	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	Sí.	Sí.	18	5,62%	Sí.	8	2,5%	8,12%
<b>Total pàgines analitzades</b>	<b>6910</b>			<b>127</b>	<b>1,83%</b>		<b>60</b>	<b>0,86%</b>	<b>2,70%</b>

Taula 3.2: gèneres informatius i d'opinió (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Gèneres informatius i d'opinió</b>	<b>Premsa escrita</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Audiovisual</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Percentatge Total</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal	297	Sí.	Sí.	3	1,01%	Sí.	1	0,33%	1,34%
Llengua i literatura 4 ESO. SM	231	Sí.	Sí.	8	3,46%	No.	0	0%	3,46%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	255	Sí.	Sí.	2	0,78%	No.	0	0%	0,78%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	207	Sí.	Sí.	8	3,86%	No.	0	0%	3,86%
Llengua i literatura Curs 4t.	168	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%



Voramar Santillana.									
Xarxa –Valencià i literatura 3 ESO. Bromera.	230	Sí.	Sí.	15	6,52%	No.	0	0%	6,52%
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	Sí.	Sí.	1	0,33%	Sí.	Menys d'una.	0%	0,33%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	Sí.	Sí.	15	5,66%	No.	0	0%	5,66%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	263	Sí.	Sí.	13	4,94%	No.	0	0%	4,94%
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	Sí.	Si.	14	6,06%	No.	0	0%	6,06%
Valencià 3. Ecir.	276	Sí.	Sí.	46	16,66%	No.	0	0%	17,73%
Enllaç 2n ESO. Valencià llengua i literatura. –	222	No.	No.	0	0%	No.	0	0	0%

Bromera.									
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	Sí.	Sí.	3	1,08%	No.	0	0%	1,08%
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	Sí (l'entrevista i els gèneres d'opinió).	Sí.	18	7,00%	Sí (els blocs).	1	0,38%	7,38%
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	221	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	Sí.	Sí.	4	1,97%	No.	0	0%	1,97%
Enllaç 1r ESO. Bromera.	220	Sí.	Sí.	1	0,45%	No.	0	0%	0,45%
Valencià: llengua i literatura. Castellnou.	237	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Valencià: llengua i literatura 1 ESO.	207	Sí.	No.	0	0%	Sí (ràdio).	2	0,96%	0,96%

Anaya.									
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	Sí.	Sí.	6	2,79%	No.	0	0%	2,79%
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació.	221	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	207	No.	No.	0	0%	No.	0	0%	0%
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	Sí.	Sí.	8	3,58	No.	0	0%	3,58%
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	191	Sí.	Sí.	1	0,52%	No.	0	0%	0,52%
<b>Total pàgines analitzades</b>	<b>5825</b>			<b>166</b>	<b>2,84%</b>		<b>4</b>	<b>0,06%</b>	<b>2,90%</b>

Taula 4.1: la presència<sup>184</sup> d'Internet als llibres de text (castellà). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Internet com a eina d'obtenció d'informació</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Internet com a eina de creació literària</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	Sí.	10	3,48%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	Sí (també s'empra com a pretext per a tractar altres qüestions).	1	0,33%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura (4º ESO). Teide.	315	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	327	Sí.	3	0,91%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	Sí.	2	0,54%	No.	0	0%

<sup>184</sup> Entenem l'aparició d'Internet –tant com a eina de creació literària com a eina de cerca d'informació– com una explicació de la xarxa i el seu funcionament, és a dir, no contemplem l'aparició d'internet com a ferramenta de cerca d'informació i d'ampliació del coneixement (per a això ja és suficient amb consultar, per exemple, una enciclopèdia tradicional) en determinades activitats.

Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	332	Sí.	2	0,60%	No.	0	0%
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	343	Sí (però no s'explica la xarxa).	1	0,29%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	269	No.	0	0%	No.	0	0%
Código, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	No.	0	0%	No.	0	0%
2º Secundaria. Oxford Educación.	215	Sí.	1	0,46%	No.	0	0%
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	224	Sí.	1	0,44%	No.	0	0%
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	255	Sí.	1	0,39%	No.	0	0%
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259	Sí.	3	1,15%	No.	0	0%
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	249	Sí.	6	2,4%	No.	0	0%
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	No.	0	0%	No.	0	0%
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Almadraba.	261	No.	0	0%	No.	0	0%

Lengua castellana y literatura 1 ESO. Oxford University Press (LOMQE).	197	Sí.	5	2,53%	No.	0	0%
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	219	No.	0	0%	No.	0	0%
Ideas y palabras 7. Everest.	236	No (Internet no tenia la mateixa difusió que avui quan es va publicar el llibre).	-	-	-	-	-
Lenguaje 7 EGB. Santillana.	302	No (Internet no tenia la mateixa difusió que avui quan es va publicar el llibre).	-	-	-	-	-
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	No (Internet no tenia la mateixa difusió que avui quan es va publicar el llibre).	-	-	-	-	-
<b>Total pàgines i percentatges</b>	<b>6910</b>		<b>36</b>	<b>0,52%</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>

Taula 4.2: la presència<sup>185</sup> d'Internet als llibres de text (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines llibre</b>	<b>Internet com a eina d'obtenció d'informació</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Internet com a eina de creació literària</b>	<b>Pàgines</b>	<b>Percentatge</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	297	Sí.	1	0,33%	No.	0	0%
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	231	Sí.	1	0,43%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	231	No.	0	0%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Edicions Bromera.	231	No.	0	0%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Edicions Bromera (1999).	207	No.	0	0%	No.	0	0%
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	168	No.	0	0%	No.	0	0%
Xarxa. Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	230	No.	0	0%	No.	0	0%
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal	295	Sí.	3	1,01%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO.	265	No.	0	0%	No.	0	0%

<sup>185</sup> Entenem l'aparició d'Internet –tant com a eina de creació literària com a eina de cerca d'informació– com una explicació de la xarxa i el seu funcionament, és a dir, no contemplem l'aparició d'internet com a ferramenta de cerca d'informació i d'ampliació del coneixement (per a això ja és suficient amb consultar, per exemple, una enciclopèdia tradicional) en determinades activitats.

Castellnou.							
Valencià: llengua i literatura 3 ESO – Editorial Teide	263	Sí.	3	1,14%	No.	0	0%
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	No.	0	0%	No.	0	0%
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	222	Sí.	2	0,90%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	Sí.	2	0,72%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	Sí.	Menys d'una pàgina.	0%	No.	0	0%
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	221	Sí.	4	1,80%	No.	0	0%
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	No.	0	0%	No.	0	0%
Enllaç 1r ESO. Bromera.	220	Sí (només el lèxic).	2	0,90%	No	0	0%
Valencià: llengua i literatura. Castellnou.	237	Sí.	1	0,42%	No.	0	0%
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	207	No.	0	0%	No.	0	0%
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	Sí.	2	0,93%	No.	0	0%



Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació.	221	No.	1	0,45%	No.	0	0%
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Edicions Bromera.	207	No.	0	0%	No.	0	0%
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	No.	0	0%	No.	0	0%
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	191	No (Internet no tenia la mateixa difusió que avui quan es va publicar el llibre).	-	-	-	-	-
<b>Total pàgines i percentatges</b>	<b>5849</b>		<b>22</b>	<b>0,37%</b>			

Taula 5: continguts llibres de text (general). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines</b>	<b>Pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Pàgines literatura</b>	<b>Pàgines tipologia textual/Comunicació</b>	<b>Pàgines comentari de text</b>	<b>Pàgines altres apartats</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	84	72	24	48	59
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	72	86	24	12	60
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	77	63	14	14	131 (apartats de síntesi, autoavaluació, de competències bàsiques, diversos monogràfics, activitats de reforç i treball per projectes i dues pàgines sobre la informació als mitjans de comunicació).
Lengua castellana y literatura (4º ESO). Teide.	315	89	90	47	48	41
Lengua castellana y literatura. 4	327	93	124	20	24	66

ESO. McGraw-Hill.						
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	94	88	68	13 (incloses en literatura, no es compten en aquest apartat).	117 (comprensió lectora i apartats de síntesi i autoavaluació).
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	332	81	72	46	12	121 (annexes, apartats de resum i d'autoavaluació i un projecte).
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263 (més 24 d'annex) 287	57	40	54	8	128 (Hi ha apartats sobre competències bàsiques, taller creatiu, crítica literària i guia de lectura, un monogràfic sobre el text, un monogràfic sobre cerca d'informació, un monogràfic sobre el tractament i presentació de la informació i una pàgina d'activitats de reforç al final de les unitats així com les dues pàgines d'introducció al principi de cada unitat). Incloses 24 d'annex.
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	343	86	76	98	13 (incloses en literatura, no es compten en aquest apartat).	83 (tallers literaris i de comunicació, repàs de conceptes, autoavaluació i un annex al final).

Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	269	59	93	0	0	117 (Hi ha apartats de treball per projectes i extensos apartats d'activitats de reforç).
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	75	150	30	60 (integrades dintre de l'apartat de literatura, no es compten en aquest apartat).	32
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	215	60	36	12	48	59
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	238	72	48	48	24	46
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	255	70	28	42	28 (dins de literatura, no es compten en aquest apartat).	115

Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259 (més 18 d'annex) 277	84	24	24	2	125 (més 18 d'annex). 143
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	249	96	24	24	48	57
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	70	28	42	0	102 (comprensió lectora, expressió oral i escrita, apartats de recapitulació).
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	72	24	24	72	107 (el tercer volum del llibre de text és un annex de reforç).
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	72	48	24	24	79
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	261	82	La literatura està integrada en l'apartat de tipologia textual/comunicació.	126	0	53 (apartats de síntesi i annexes).
Lengua castellana y literatura 1 ESO – Oxford	197	48	24	72	4 (integrades en literatura. No es compten en aquest	53 (annexes, autoavaluació).

University Press (LOMQE).					apartat).	
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	219	75	30	15	30	69
Ideas y palabras 7. Everest.	236	145	91	0	0	0
Lenguaje 7 EGB. Santillana	302	81	130 (en aquest llibre s'hi denomina "lectura").	0	65 (van integrades en literatura, no es compten en aquest apartat).	91 (incloent-hi dos apèndix, un gènere literaris i d'altre sobre normativa lingüística).
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	99	113	44	30	34
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal	297 (273 + 24 en annex).	90	36	37	6	129 (tres annexes, apartats d'autoavaluació i síntesi).
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	231	72	36	36	18	69
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	255	72	72	48	24 (incloses dintre de literatura. No es compten en aquest	63 (tècniques de treball, autoavaluació).

					apartat).	
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	63	36	63	(9 incloses dintre de literatura).	69
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	207	36	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	96	0	75 (apartats d'autoavaluació, de síntesi i de presentació del llibre).
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	168	84	30	50	0	4 (explicació del llibre).
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	230	74	34	36	0	86
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	107	31	24	5	128 (reforç i síntesi, comprensió lectora, annexes).
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	124	66 (incloses en comunicació. No es compten en aquest apartat).	114	0	27 (activitats de síntesi i de creació).
Valencià: llengua	263	120	37	72	0	34 (apartat de tècniques d'estudi).

i literatura 3 ESO. Teide.						
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	72	36	63	9 (dintre de literatura. No es compten en aquest apartat).	60 (apartats d'autoavaluació i presentació de les unitats).
Valencià 3. Ecir.	276	102	48 (la literatura es tracta dintre de tipologia textual. No es compta dintre d'aquest apartat).	161	0	13
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	222	81	27	36	0	78
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	135	(la literatura es tracta dintre de l'apartat de tipologia textual).	117	0	24 (un annex al final).
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	116	(la literatura es tracta dintre de l'apartat de tipologia textual).	100	0	41 (apartats d'activitats finals i de recapitulació).
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	221	50	40	30	0	101 (apartats de taller d'escriptura, "bibliomaniacs" més annex).



Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	72	24	36	0	71 (apartats d'autoavaluació, annex).
Enllaç 1r ESO Bromera.	220	82	27	36	0	75 (autoavaluació, comprensió lectora, annex).
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	237	113	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	84	0	40 (apartats d'autoavaluació, de pràctiques i de síntesi).
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	207	62	24	52	0	69 (Apartats de síntesi de competències bàsiques).
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	60	40	30	0	85 (Taller d'escriptura, "bibliomaniacs" jocs i reforç).
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació.	221	72	48	48	12 (incloses dintre de tipologia textual/comunicació. No es compten a aquest apartat.	53 (autoavaluació, tècniques de treball).
Valencià Llengua i Literatura 1	207	72	18	72	0	45 (apartats d'autoavaluació i propostes de projectes a l'annex).

ESO. Bromera.						
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	50	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	70	0	103 (aparats de presentació d'unitats, de síntesi, de recapitulació i de tallers).
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	191	80	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	20	0	91 (apartats de repàs, lectura i una secció a cada unitat sobre patrimoni cultural o material de la Comunitat Valenciana).
<b>Total pàgines analitzades.</b>	<b>12773</b>	<b>4054</b>	<b>2198</b>	<b>2453</b>	<b>473</b>	<b>3595</b>

Taula 5.1: continguts llibres de text (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines</b>	<b>Pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Pàgines literatura</b>	<b>Pàgines tipologia textual/comunicació</b>	<b>Pàgines comentari de text</b>	<b>Pàgines altres apartats</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	84	72	24	48	59
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	72	86	24	12	60
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	77	63	14	14	131 (apartats de síntesi, autoavaluació, de competències bàsiques, diversos monogràfics, activitats de reforç i treball per projectes i dues pàgines sobre la informació als mitjans de comunicació).
Lengua castellana y literatura (4º ESO). Editorial Teide.	315	89	90	47	48	41
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	327	93	124	20	24	66

Lengua y literatura 4 ESO Edebé (LOMQE).	332	81	72	46	12	121
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	94	88	68	13 (incloses en literatura, no es compten en aquest apartat).	117 (comprensió lectora i apartats de síntesi i autoavaluació).
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263 (més 24 d'annex) 287	57	40	54	8	128 (Hi ha apartats sobre competències bàsiques, taller creatiu, crítica literària i guia de lectura, un monogràfic sobre el text, un monogràfic sobre cerca d'informació, un monogràfic sobre el tractament i presentació de la informació i una pàgina d'activitats de reforç al final de les unitats així com les dues pàgines d'introducció al principi de cada unitat). Incloses 24 d'annex.
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	343	86	76	98	13 (incloses en literatura, no es compten en aquest apartat).	83 (tallers literaris i de comunicació, repàs de conceptes, autoavaluació i un annex al final).
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	269	59	93	0	0	117 (Hi ha apartats de treball per projectes i extensos apartats d'activitats de reforç).

Código, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	75	150	30	60 (integrades dintre de l'apartat de literatura, no es compten en aquest apartat).	32
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	215	60	36	12	48	59
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	238	72	48	48	24	46
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	255	70	28	42	28 (dins de literatura, no es compten en aquest apartat).	115
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259 (més 18 d'annex) 277	84	24	24	2	125 (més 18 d'annex). 143
Lengua y literatura 1º ESO. Editorial	249	96	24	24	48	57

Edebé.						
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	70	28	42	0	102 (comprensió lectora, expressió oral i escrita, apartats de recapitulació).
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	72	24	24	72	107 (el tercer volum del llibre de text és un annex de reforç).
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	72	48	24	24	79
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	261	82	La literatura està integrada en l'apartat de tipologia textual/comunicació.	126	0	53 (apartats de síntesi i annexes).
Lengua castellana y literatura 1 ESO. Oxford University Press (LOMQE).	197	48	24	72	4 (integrades en literatura. No es compten en aquest apartat).	53 (annexes, autoavaluació).
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	219	75	30	15	30	69
Ideas y palabras 7. Everest.	236	145	91	0	0	0
Lenguaje 7 E.G.B. Editorial Santillana	302	81	130 (en aquest llibre s'hi denomina "lectura").	0	65 (van integrades en literatura, no es	91 (incloent-hi dos apèndix, un gèneres literaris i d'altre sobre normativa lingüística).

					compten en aquest apartat).	
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	99	113	44	30	34
<b>Total pàgines analitzades.</b>	<b>6924</b>	<b>1993</b>	<b>1602</b>	<b>922</b>	<b>444</b>	<b>1963</b>

Taula 5.2: continguts llibres de text (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines</b>	<b>Pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Pàgines literatura</b>	<b>Pàgines tipologia textual/comunicació</b>	<b>Pàgines comentari de text</b>	<b>Pàgines altres apartats</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal	297 (273 + 24 en annex).	90	36	37	6	128 (tres annexes, apartats d'autoavaluació i síntesi).
Llengua i literatura 4 ESO SM.	231	72	36	36	18	69 (autoavaluació, comprensió lecto repàs, annex).
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació	255	72	72	48	24 (incloses dintre de literatura. No es compten en aquest apartat).	63 (tècniques de treball, autoavaluació).
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	63	36	63	(9 incloses dintre de literatura).	69
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	207	36	la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	96	0	75 (apartats d'autoavaluació, de síntesi i de presentació del llibre).
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar	168	84	30	50	30 (dintre de literatura. No es	4 (explicació del llibre).



Santillana.					compten en aquest apartat).	
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera	230	74	34	36	0	86
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	107	31	24	5	128 (reforç i síntesi, comprensió lectora, annexes).
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	124	66 (incloses en comunicació. No es compten en aquest apartat).	114	0	27
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	263	120	37	72	0	34 (apartat de tècniques d'estudi).
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	72	36	63	9 (dintre de literatura. No es compten en aquest apartat).	60 (apartats d'autoavaluació i presentació de les unitats).
Valencià 3. Ecir.	276	102	48 (la literatura es tracta dintre de tipologia textual. No es compta dintre d'aquest apartat).	161	0	13
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i	222	81	27	36	0	78

literatura. Bromera.						
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	135	(la literatura es tracta dintre de l'apartat de tipologia textual).	117	0	24 (un annex al final).
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	116	(la literatura es tracta dintre de l'apartat de tipologia textual).	100	0	41 (apartats d'activitats finals i de recapitulació).
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	221	50	40	30	0	101 (apartats de taller d'escriptura, "bibliomaníacs", més annex).
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	72	24	36	0	71 (apartats d'autoavaluació, annex).
Enllaç 1r ESO. Bromera Edicions.	220	82	27	36	0	75 (autoavaluació, comprensió lectora, annex).
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	237	113	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	84	0	40 (apartats d'autoavaluació, de pràctiques i de síntesi).
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya	207	62	24	52	0	69 (Apartats de síntesi de competències bàsiques).

Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	60	40	30	0	85 (Taller d'escriptura, "bibliomaniacs" jocs i reforç).
Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO. Oxford Educació	221	72	48	48	12 (incloses dintre de tipologia textual/comunicació. No es compten a aquest apartat.	53 (autoavaluació, tècniques de treball).
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	207	72	18	72	9 (incloses en literatura. No es compten en aquest apartat).	45 (apartats d'autoavaluació i propostes de projectes a l'annex).
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	50	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	70	0	103 (aparats de presentació d'unitats, de síntesi, de recapitulació i de tallers).
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	191	80	(els continguts relacionats amb la literatura estan inclosos en tipologia textual/comunicació).	20	0	91 (apartats de repàs, lectura i una secció a cada unitat sobre patrimoni cultural o material de la Comunitat Valenciana).
<b>Total pàgines analitzades</b>	<b>5849</b>	<b>2061</b>	<b>596</b>	<b>1531</b>	<b>29</b>	<b>1632</b>

Taula 6: Continguts dels llibres de text en percentatges (general). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Percentatge pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Percentatge pàgines literatura</b>	<b>Percentatge pàgines tipologia textual/comunicació</b>	<b>Percentatge pàgines comentari de text</b>	<b>Percentatge pàgines altres apartats</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford educación.	29,26%	25,06%	8,36%	16,72%	20,55%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	28,34%	32,28%	9,44%	4,72%	23,62%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	25,75	21,07%	4,68%	4,68%	43,81% (d'aquest 43,81%, l'1,52% fa referència als mitjans de comunicació, sobre el total del llibre representa un 0,66%).
Lengua castellana y literatura (4º ESO) Teide.	28,25%	28,57%	14,92%	15,23%	13,01%
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	28,44%	37,92%	6,11%	7,34%	20,18%
Lengua y literatura 4 ESO. SM.	25,61%	23,97%	18,52%	3,54% (incloses dintre de literatura. No es compten en	31,88%

				aquest apartat).	
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	24,39%	21,68%	13,85%	3,61%	36,44%
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé <sup>186</sup> .	19,86%	13,93	18,81%	2,78%	44,59%
	21,67%	15,20%	20,53	3,04	39,54%
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	25,07%	18,36%	28,57	3,79%	24,19%
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	21,92%	34,57%	0%	0%	43,49%
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	26,13%	31,36%	10,45%	20,90%	11,14%
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	27,91%	16,74%	5,58%	22,32%	27,44%
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	32,14%	21,43%	21,43%	10,71%	14,28%
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	27,45%	10,99%	16,46%	0%	45,09%
Lengua y Literatura 2	30,32%	25,99%	8,66%	0,72%	34,29%

<sup>186</sup> Els percentatges superiors tenen en compte l'annex, els inferiors les pàgines del llibre (263) sense contar les 24 pàgines d'annex.

ESO. Edebé <sup>187</sup> .	32,43%	27,73%	9,26%	0,70%	30,50%
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	38,55%	9,64%	9,64%	19,23	22,90%
Lengua y literatura 1. Bruño	28,92%	11,57%	17,35%	0%	42,14%
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24,08%	8,02%	24,08%	8,02%	35,78
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	29,15%	19,43%	9,71%	9,71%	31,99
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO – Editorial Oxford University Press. (LOMQE).	24,36%	12,18%	36,54%	2,03% (dintre de literatura. No es compta en aquest apartat).	26,90%
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	34,24%	13,70%	6,85%	13,70%	31,50%
Ideas y palabras 7. Everest.	61,44%	38,55%	0%	0%	0%
Lenguaje 7 E.G.B. Santillana	26,82%	21,52%	0%	21,52% (S'hi troben dintre del 21% de literatura.)	30,13%
Lengua y literatura española 8 E.G.B.	30,93%	35,31%	12,50%	9,37%	10,62%

<sup>187</sup> Els percentatges superiors tenen en compte l'annex, els inferiors les pàgines del llibre (263) sense contar les 24 pàgines d'annex.

Edelvivies.					
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	30,30%	12,12%	12,45%	2,02%	43,09%
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	31,16%	15,58%	15,58%	7,79%	29,87%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	28,23%	28,23%	18,82%	(9,41%, inclòs dintre de literatura).	24,70%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	27,27%	15,58%	23,37	(3,8% inclòs dintre de literatura).	33,76%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	17,39%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	46,37%	0	36,23%
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	50%	17,85%	29,76%	0%	2,38%
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	32,17%	14,78%	15,65%	0%	37,39%
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	36,27%	10,5%	8,13%	1,69%	43,38%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	46,79%	Inclòs dintre de tipologia textual/comunicació.	43,01%	0%	10,18%

Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide	45,62%	14,06%	27,37%	0%	12,92
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera	31,16 %	15,58%	27,27%	3,86% (dintre de literatura. No es compta en aquest apartat).	25,97%
Valencià 3 ESO. Ecir.	36,95	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	58,33%	0%	4,71%
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	36,48%	12,16%	12,16%	0%	39,18%
Llengua i Literatura 2 ESO. Teide.	48,91%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	42,39%	0%	8,69%
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	45,13%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	38,91%	0%	15,95%
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	22,62%	18,09%	13,57%	0%	45,70%
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	35,46%	11,82%	17,73%	0%	34,97%
Enllaç 1r ESO. Bromera.	37,23%	12,27%	16,26%	0%	34,09%



Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	29,95	11,59%	25,12%	0%	33,33%
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	27,90%	18,60%	13,95%	0%	39,53%
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació.	32,57%	21,71%	21,71%	5,42% (inclòs dintre de Tipologia textual/comunicació. No es compta en aquest apartat.	23,98%
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	34,78%	8,69%	34,78%	0%	21,73%
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	22,42%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	31,39%	0%	46,18
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	41,88	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	10,47%	0%	47,6%
<b>Total percentatges</b>	<b>31,73%</b>	<b>17,20%</b>	<b>19,20%</b>	<b>3,70%</b>	<b>28,14%</b>

Taula 6.1: Continguts dels llibres de text en percentatges (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Percentatge pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Percentatge pàgines literatura</b>	<b>Percentatge pàgines tipologia textual/comunicació</b>	<b>Percentatge pàgines comentari de text</b>	<b>Percentatge pàgines altres apartats</b>
Lengua castellana y literatura 4° ESO. Oxford Educación.	29,26%	25,06%	8,36%	16,72%	20,55%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	28,34%	32,28%	9,44%	4,72%	23,62%
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	25,75	21,07%	4,68%	4,68%	43,81% (d'aquest 43,81%, l'1,52% fa referència als mitjans de comunicació, sobre el total del llibre representa un 0,66%).
Lengua castellana y literatura (4° ESO). Teide.	28,25%	28,57%	14,92%	15,23%	13,01%
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	28,44%	37,92%	6,11%	7,34%	20,18%
Lengua y literatura 4 ESO. SM.	25,61%	23,97%	18,52%	3,54% (incloses dintre de literatura. No es compten en aquest apartat).	31,88%
Lengua y literatura 4 ESO.	24,39%	21,68%	13,85%	3,61%	36,44%

Edebé (LOMQE).					
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé <sup>188</sup> .	19,86%	13,93	18,81%	2,78%	44,59%
	21,67%	15,20%	20,53	3,04	39,54%
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	25,07%	18,36%	28,57	3,79%	24,19%
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	21,92%	34,57%	0%	0%	43,49%
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	26,13%	31,36%	10,45%	20,90%	11,14%
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	27,91%	16,74%	5,58%	22,32%	27,44%
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	32,14%	21,43%	21,43%	10,71%	14,28%
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	27,45%	10,99%	16,46%	0%	45,09%
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé. <sup>189</sup> .	30,32%	25,99%	8,66%	0,72%	34,29%
	32,43%	27,73%	9,26%	0,70%	30,50%

<sup>188</sup> Els percentatges superiors tenen en compte l'annex, els inferiors les pàgines del llibre (263) sense contar les 24 pàgines d'annex.

<sup>189</sup> Els percentatges superiors tenen en compte l'annex, els inferiors les pàgines del llibre (263) sense contar les 24 pàgines d'annex.

Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	38,55%	9,64%	9,64%	19,23	22,90%
Lengua y literatura 1. Bruño	28,92%	11,57%	17,35%	0	42,14%
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24,08%	8,02%	24,08%	8,02%	35,78
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	29,15%	19,43%	9,71%	9,71%	31,99
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO –Oxford Educación (LOMQE).	24,36%	12,18%	36,54%	2,03% (dintre de literatura. No es compta en aquest apartat).	26,90%
Código lengua y literatura 1 Secundaria. SM.	34,24%	13,70%	6,85%	13,70%	31,50%
Ideas y palabras 7. Everest.	61,44%	38,55%	0%	0%	0%
Lenguaje 7 E.G.B. Santillana	26,82%	21,52%	0%	21,52% (S'hi troben dintre del 21% de literatura.)	30,13%
Lengua y literatura española 8 E.G.B. Edelvivies.	30,93%	35,31%	12,50%	9,37%	10,62%
<b>Total percentatges</b>	<b>28,78%</b>	<b>23,13%</b>	<b>13,31%</b>	<b>6,41%</b>	<b>28,35%</b>

Taula 6.2: Continguts dels llibres de text en percentatges (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Percentatge pàgines coneixement de la llengua</b>	<b>Percentatge pàgines literatura</b>	<b>Percentatge pàgines tipologia textual/comunicació</b>	<b>Percentatge pàgines comentari de text</b>	<b>Percentatge pàgines altres apartats</b>
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	30,30%	12,12%	12,45%	2,02%	43,09%
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	31,16%	15,58%	15,58%	7,79%	29,87%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	28,23%	28,23%	18,82%	(9,41%, inclòs dintre de literatura).	24,70%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	27,27%	15,58%	23,37	(3,8% inclòs dintre de literatura).	33,76%
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	17,39%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	46,37%	0	36,23%
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	50%	17,85%	29,76%	0%	2,38%
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	32,17%	14,78%	15,65%	0%	37,39%

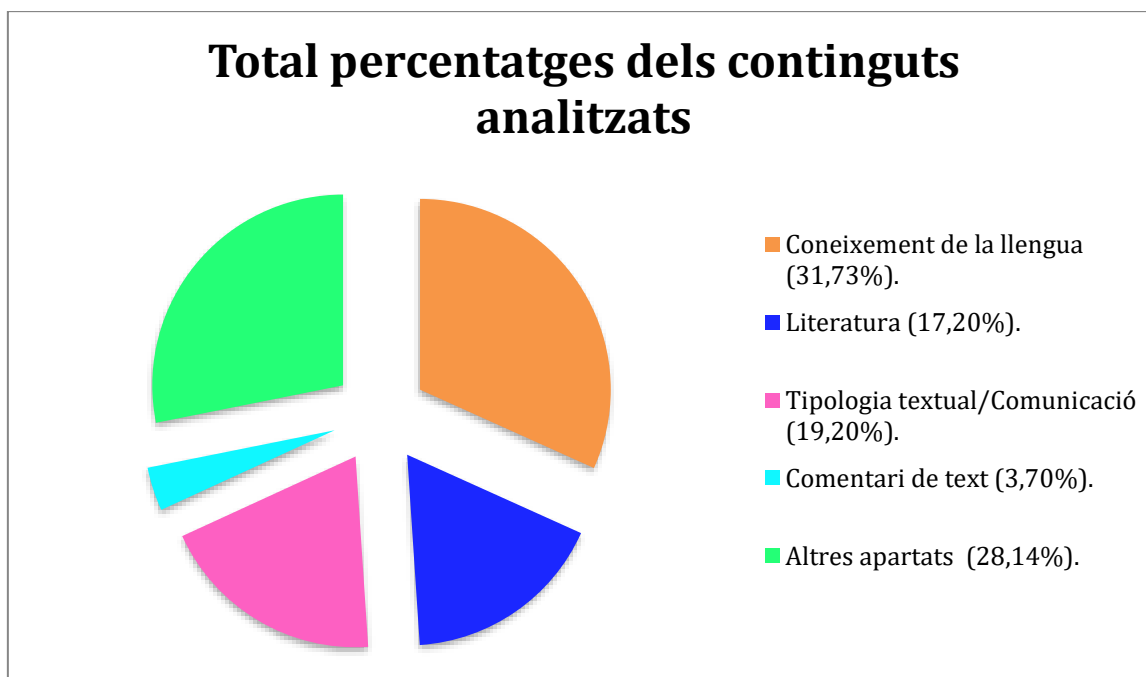
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	36,27%	10,50%	8,13%	1,69%	43,38%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	46,79%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	43,01%	0%	10,18%
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	45,62%	14,06%	27,37%	0%	12,92
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	31,16 %	15,58%	27,27%	3,86% (dintre de literatura. No es compta en aquest apartat).	25,97%
Valencià 3 ESO. Ecir.	36,95	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	58,33%	0%	4,71%
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	36,48%	12,16%	12,16%	0%	39,18%
Llengua i Literatura 2 ESO. Teide.	48,91%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	42,39%	0%	8,69%
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	45,13%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	38,91%	0%	15,95%
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO.	22,62%	18,09%	13,57%	0%	45,70%

Castellnou.					
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	35,46%	11,82%	17,73%	0%	34,97%
Enllaç 1r ESO. Bromera.	37,23%	12,27%	16,26%	0%	34,09%
Valencià: llengua i literatura. Castellnou.	47,67%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	35,44%	0%	16,87%
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya	29,95	11,59%	25,12%	0%	33,33%
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	27,90%	18,60%	13,95%	0%	39,53%
Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO. Oxford Educació.	32,57%	21,71%	21,71%	5,42% (inclòs dintre de Tipologia textual/comunicació. No es compta en aquest apartat.	23,98%
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	34,78%	8,69%	34,78%	0%	21,73%
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	22,42%	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	31,39%	0%	46,18
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya	41,88	(la literatura es tracta dintre de tipologia	10,47%	0%	47,6%

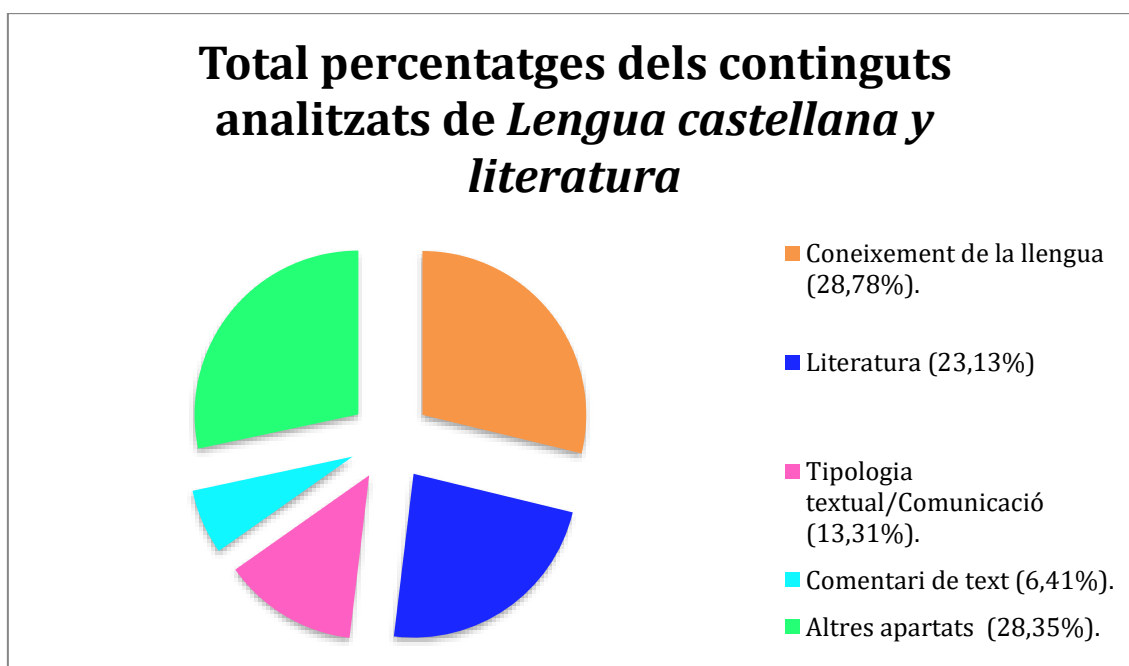
		textual).			
<b>Total percentatges</b>	<b>35,23%</b>	<b>10,32%</b>	<b>26,08%</b>	<b>0,49%</b>	<b>27,90%</b>



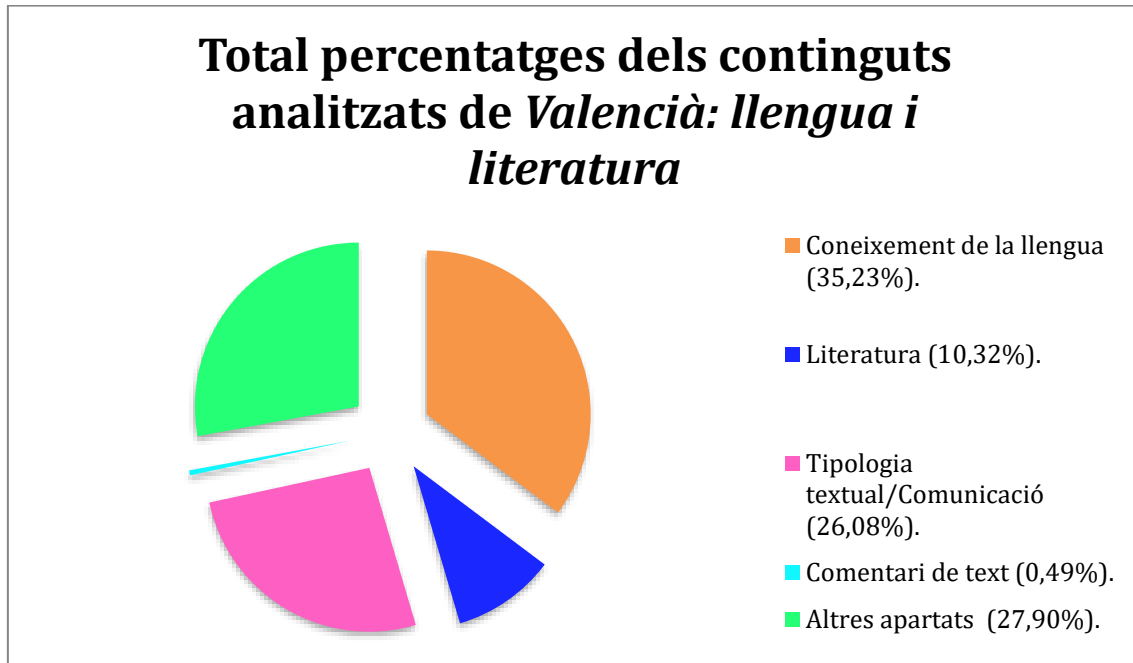
Gràfic representatiu de la distribució dels continguts dels llibres de text (general). Font: elaboració pròpia.



Gràfic representatiu de la distribució dels continguts dels llibres de text (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.



Gràfic representatiu de la distribució dels continguts dels llibres de text (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.



Taula 7: percentatge i total de pàgines dedicades als mitjans de comunicació dintre del total de pàgines (12773 pàgines sumant tots els llibres que conformen la mostra). Font: elaboració pròpia.

Apartat	Nombre de pàgines	Percentatge
Pàgines dedicades a altres formes i suportes de narració.	136,5	1,06%
Gèneres informatius i d'opinió.	351	2,74%
Internet como a eina de cerca d'informació.	58	0,45%
Internet como a eina de creació artística.	0	0%

Taula 7.1: percentatge i total de pàgines dedicades als mitjans de comunicació als llibres de *Lengua castellana y literatura* dintre del total de pàgines (6924 pàgines sumant tots els llibres que conformen la mostra de *Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

Apartat	Nombre de pàgines	Percentatge
Pàgines dedicades a altres formes i suportes de narració.	36,5	0,52%
Gèneres informatius i d'opinió.	181	2,61%
Internet com eina de cerca d'informació.	36	0,51%
Internet com a eina de creació artística.	0	0%

Taula 7.2: percentatge i total de pàgines dedicades als mitjans de comunicació als llibres de *Valencià: llengua i literatura* dintre del total de pàgines (5825 pàgines sumant tots els llibres que conformen la mostra de *Valencià: llengua i literatura*). Font: elaboració pròpia.

Apartat	Nombre de pàgines	Percentatge
Pàgines dedicades a altres formes i suportes de narració.	100	1,70%
Gèneres informatius i d'opinió.	170	2,90%
Internet com a eina de cerca d'informació.	22	0,37%
Internet como a eina de creació artística.	0	0%

Taula 8: continguts de l'apartat «tipologia textual/comunicació» (general). Font: elaboració pròpia.

Libre	TP/Com	Tª text	Tª Com.	Lit. Trad.	T. Instruc.	T. Explic.	Narració	T. Expo.	T. Argu.	T. Desc.	T. Admin.	T. Pred.	T. Acadèmic <sup>190</sup> / Científic	Diàleg/ conversa	Auca	Carta/ e-mail	Diari Pers.	T. Prof.	Mitjans com. (general)	Còmic	Cine	TV/ Ficció TV	Premsa	Ràdio	Multi-Media	Publi.	Internet	Com. Lec.	Altres	
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford educaci3n.	24	2	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2	4	2	2	-	2	(videoconferència).
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	24	4	1	-	1	-	-	3	3	-	2	-	-	-	-	-	-	Menys d'una 0	-	-	-	-	3	-	-	1	-	4	2	
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Teide.	47	8	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	7	-	-	3	-	1	-	-	5	3	6	2	-	-	-	-	8	
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	20	6	-	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (repàs).	
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	46	4	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	4	-	-	3	-	24	5 (activitats)	
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	68	-	10	-	6	-	2	4	7	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	6	-	-	21 (taller de comunicaci3n).	
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	14	2	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	
Lengua y Literatura 3 ESO. Editorial Edebé.	54	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	2	-	-	42 (pàgines d'activitats o no s'explica contingut).	
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	98	6	-	-	2	-	3	2	3	2	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	4	-	-	1	-	54	18	

<sup>190</sup> Article acadèmic, conferència, esquema i resum.

Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	-	-	2	2	6	-	-	-	-	2	-	-	-	4	-	-	8 (la fitxa, la guia turística, cartes comercials , documents bancaris).
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	12	1	-	-	1	-	1	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	24	8	-	-	2	-	-	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	48	-	2	-	-	1	4	-	1	6	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	28 (vocabular i i taller de comunicació, textos prescriptius i textos de la vida quotidiana).	
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	42	-	3	12	-	-	-	6	3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	5	1	-	-	-	-	6 (dialectes i llengües d'Espanya , textos formals).	
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24	2	2	-	-	-	4	-	-	2	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	6	3 (missatge xifrat, relat realista, relat d'aventures).	
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Oxford Educación (LOMQE).	72	1	1	20	3	-	2	2	2	3	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	1	24	6 (taller literari).

Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	126	-	12	4	-	-	5	-	-	9	-	-	13	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	39 (lèxic i activitats)
Lengua y literatura 1º ESO. Editorial Edebé.	24	2	2	-	2	-	Menys d'una pàgina. 0	2	2	Menys d'una pàgina. 0	-	-	2	Menys d'una pàgina. 0	-	2	-	-	-	2	-	-	4	-	-	2	-	2 (narració, descripció i diàleg ocupen 2 pàgines entre els tres).
Lengua y literatura 1. Bruño.	42	-	3	12	3	-	3	3	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	3	1	-	-	-	6 (llengua)
Códice lengua y literatura 1 secundaria. SM.	15	-	-	-	-	-	5	-	-	5	-	-	-	5	-	-	-	-	-	1 (inclosa dintre del diàleg. No es compta en aquest apartat).	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	24	1	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	12 (activitats de composició).
Ideas y palabras 7. Everest.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje 7 EGB. Santillana.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvives.	44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	2	2	1	8	1	-	4	-	18 (història del llibre, activitats).
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	37	-	-	-	4	-	-	4	4	-	8	4	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	4	-	1

Llengua i literatura 4 ESO. SM.	36	8	4	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	8	-	-	4	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	63	-	-	14	-	-	-	-	-	-	7	7	-	7	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	7 (exposició oral)
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Edicions Bromera (1999).	96	-	1	14	-	5	-	-	-	-	7	6	10	6	-	-	-	-	-	-	7	-	14	-	-	7	-	-	19 (memòries personals, presentació apartat).
Valencià: llengua i literatura 4 ESO. Oxford Educació.	48	2	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2	-	2	4	24	-	
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	50	-	-	-	-	-	2	2	2	2	6	-	-	2	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-
Xarxa –Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	36	-	-	12	-	-	4	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4 (guió).	-	12	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	114	-	-	66	-	-	-	12	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	14	-	-	-
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	24	-	-	-	2	-	-	3	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-	3 (text persuasiu)
Valencià 3. Ecir.	161	-	-	48	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	22	-	-	-	-	-	-	57	-	-	-	-	-	11 (gràfics).
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	72	-	-	16	4	-	7	-	-	-	6	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	13	-	-	-	2 (bloc)	19	-

Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	63	-	-	28	-	-	-	-	-	7	-	-	7	-	-	-	-	-	-	7	-	14	-	-	-	-	-	-	
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	30	-	-	-	3	4	3	-	9	-	-	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (textos retòrics).	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	100	-	-	14	-	-	-	-	10	-	-	-	22	-	-	7	-	-	-	12	-	-	12	-	-	-	1 (blocs dintre dels gèneres d'opinió. No es compten en aquest apartat).	23 (avis, sms, el debat exposició oral)	
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	36	-	-	3	3	-	-	3	3	-	-	3	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	12 (discurs oral no espontani, taller de comunicació).	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	117	8	-	30	6	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	3	2	-	-	-	-	-	3	-	-	7	-	42	12 (exposició oral, fullet turístic)
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	36	1	-	-	1	-	3	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	24	-
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	72	-	-	24 (ronda lla, conte i teatre)	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8	8	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	16 (retrat, viatge)
Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO. Oxford Educació.	48	-	2	-	-	-	8	-	-	8	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	24	2 (monòleg)
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	30	-	-	-	3	6	-	-	3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	-	-	6	-	-	-	-	-	3 (textos retòrics).



Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	52	2	2	-	-	-	6	-	-	5	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	32	-	
Enllaç 1r ESO. Bromera.	36	3	-	-	-	-	6	-	-	6	-	3	-	6	1 (dins narració. No es compta en aquest apartat)	-	-	-	3	1 (dins narració. No es compta en aquest apartat).	-	-	-	-	-	-	-	9 (taller de comunicació).	
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	84	-	-	10	8	-	18	-	-	18	-	-	-	10	-	-	-	-	-	1 (dintre del diàleg. No es compta en aquest apartat).	-	-	-	-	-	10	-	10 (textos normatius)	
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	70	-	-	14	-	-	-	-	-	5	-	-	10	-	-	-	-	-	-	4	4	-	3	-	-	-	24	6 (la diversitat lingüística)	
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	20	-	-	2	-	-	-	-	-	-	4	-	5	-	-	1	-	1	-	2	1	-	2	-	-	-	-	2 (la fitxa, el fitxer).	
<b>Total</b>	<b>2453</b>	<b>71</b>	<b>45</b>	<b>343</b>	<b>55</b>	<b>16</b>	<b>87</b>	<b>67</b>	<b>85</b>	<b>101</b>	<b>62</b>	<b>28</b>	<b>117</b>	<b>80</b>	<b>8</b>	<b>49</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>21</b>	<b>35</b>	<b>34</b>	<b>9</b>	<b>248</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>94</b>	<b>10</b>	<b>367</b>	<b>366</b>

Taula 8.1: continguts de l'apartat «tipologia textual/comunicació» (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

Llibre	TP/Com	T <sup>a</sup> text	T <sup>a</sup> Com.	Lit. Trad.	T. Instruc.	T. Explic.	Narració	T. Expo.	T. Argu.	T. Desc.	T. Admin.	T. Pred.	T. Acadèmic <sup>191</sup> / Científic	Diàleg/ conversa	Auca	Carta/ e-mail	Diari Pers.	T. Prof.	Mitjans com. (general)	Còmic	Cine	TV/ Ficció TV	Premsa	Ràdio	Multi-Media	Publi.	Internet	Com. Lec.	Altres
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford educaci3n.	24	2	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2	4	2	2	-	2 (videoconferència).
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	24	4	1	-	1	-	-	3	3	-	2	-	-	-	-	-	-	Menys d'una 0	-	-	-	-	3	-	-	1	-	4	2
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Teide.	47	8	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	7	-	-	3	-	1	-	-	5	3	6	2	-	-	-	-	8
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	20	6	-	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (repàs).
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	46	4	-	-	-	-	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	4	-	-	3	-	24	5 (activitats)
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	68	-	10	-	6	-	2	4	7	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	6	-	-	21 (taller de comunicaci3n).
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	14	2	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-
Lengua y Literatura 3 ESO. Editorial Edebé.	54	-	-	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	2	-	-	42 (pàgines d'activitats o no s'explica contingut).

<sup>191</sup> Article acadèmic, conferència, esquema i resum.

Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	98	6	-	-	2	-	3	2	3	2	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	4	-	-	1	-	54	18	
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	-	-	2	2	6	-	-	-	-	2	-	-	4	-	-	8 (la fitxa, la guia turística, cartes comercials , documents bancaris).	
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	12	1	-	-	1	-	1	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	-	
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	24	8	-	-	2	-	-	2	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	48	-	2	-	-	1	4	-	1	6	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	28 (vocabulari i taller de comunicació, textos prescriptius i textos de la vida quotidiana).	
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	42	-	3	12	-	-	-	6	3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-	-	6 (lengües i dialectes d'Espanya , textos formals).	
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24	2	2	-	-	-	4	-	-	2	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	6	3 (missatge xifrat, relat realista, relat d'aventures).	
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Oxford Educación (LOMQE).	72	1	1	20	3	-	2	2	2	3	-	-	1	-	-	1	1	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	1	24	6 (taller literari).  4 (incloses dintre del text literari. No es compten en aquest

																					apartat).															
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	126	-	12	4	-	-	5	-	-	9	-	-	13	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	39 (lèxic i activitats)
Lengua y literatura 1º ESO. Editorial Edebé.	24	2	2	-	2	-	Menys d'una pàgina. 0	2	2	Menys d'una pàgina. 0	-	-	2	Menys d'una pàgina. 0	-	2	-	-	-	2	-	-	4	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (narració, descripció i diàleg ocupen 2 pàgines entre els tres).	
Lengua y literatura 1. Bruño.	42	-	3	12	3	-	3	3	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	1	-	-	1	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6 (llengua)	
Códice lengua y literatura 1 secundaria. SM.	15	-	-	-	-	-	5	-	-	5	-	-	-	5	-	-	-	-	-	1 (inclosa dintre del diàleg. No es compta en aquest apartat).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	24	1	-	-	1	-	1	1	-	1	1	-	2	1		1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12 (activitats de composició).	
Ideas y palabras 7. Everest.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lenguaje 7 EGB. Santillana.	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvives.	44	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	2	2	1	8	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	18 (història del llibre, activitats).	
<b>Total</b>	<b>922</b>	47	36	48	21	1	30	38	37	37	20	0	29	25	0	9	3	12	15	4	9	7	74	7	4	29	4	4	148	228						

Taula 8.2: continguts de l'apartat «tipologia textual/comunicació» (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

Libre	TP/Com	T <sup>a</sup> text	T <sup>a</sup> Com.	Lit. Trad.	T. Instruc.	T. Explic.	Narració	T. Expo.	T. Argu.	T. Desc.	T. Admin.	T. Pred.	T. Acadèmic <sup>192</sup> / Científic	Diàleg/ conversa	Auca	Carta/ e-mail	Diari Pers.	T. Prof.	Mitjans com. (general)	Còmic	Cine	TV/ Ficció TV	Premsa	Ràdio	Multi-Media	Publi.	Internet	Com. Lec.	Altres
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal	37	-	-	-	4	-	-	4	4	-	8	4	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	4	-	-	4	-	-	1
Llengua i literatura 4 ESO. SM	36	8	4	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	4	-	-	-	-	8	-	-	4	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	63	-	-	14	-	-	-	-	-	-	7	7	-	7	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	7 (exposició oral)
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	96	-	1	14	-	5	-	-	-	-	7	6	10	6	-	-	-	-	-	-	7	-	14	-	-	7	-	-	19 (memòries personals, presentació apartat).
Valencià: llengua i literatura 4 ESO. Oxford Educació.	48	2	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	2	-	2	-	2	4	24	-
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	50	-	-	-	-	-	2	2	2	2	6	-	-	2	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-
Xarxa – Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera	36	-	-	12	-	-	4	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4 (guió)	-	12	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	114	-	-	66	-	-	-	12	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	-	-	14	-	-	-
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	24	-	-	-	2	-	-	3	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-	3 (text persuasiu)
Valencià 3. Ecir.	161	-	-	48	-	-	-	-	-	-	-	-	23	-	-	22	-	-	-	-	-	-	57	-	-	-	-	-	11 (gràfics)

<sup>192</sup> Article acadèmic, conferència, esquema i resum.

Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide	72	-	-	16	4	-	7	-	-	-	6	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	13	-	-	-	2 (bloc)	19	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	63	-	-	28	-	-	-	-	-	7	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	7	-	14	-	-	-	-	-	-
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	30	-	-	-	3	4	3	-	9	-	-	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (textos retòrics)
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	100	-	-	14	-	-	-	-	10	-	-	-	22	-	-	7	-	-	-	12	-	-	12	-	-	-	1 (blocs dintre dels gèneres d'opinió. No es compten en aquest apartat).	-	23 (avís, sms, el debat exposició oral)
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	36	-	-	3	3	-	-	3	3	-	-	3	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	12 (discurs oral no espontani, taller de comunicació).
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	117	8	-	30	6	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	3	2	-	-	-	-	-	3	-	-	7	-	42	12 (exposició oral, fullet turístic)
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	36	1	-	-	1	-	3	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	24	-
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	72	-	-	24	-	-	-	-	-	8	-	-	-	8	8	-	-	-	-	8	-	-	-	-	-	-	-	-	16 (retrat; viatge)
Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO. Oxford Educació.	48	-	2	-	-	-	8	-	-	8	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	24	2 (monòleg)
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	30	-	-	-	3	6	-	-	3	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3	-	-	6	-	-	-	-	-	3 (textos retòrics)
Valencià: llengua i literatura 1	52	2	2	-	-	-	6	-	-	5	-	-	-	4	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	32	-

ESO. Anaya.																													
Enllaç 1r ESO. Bromera.	36	3	-		-	-	6	-	-	6	-	3	-	6	1 (dins narració. No es compta en aquest apartat)	-	-	-	3	1 (dins narració. No es compta en aquest apartat)	-	-	-	-	-	-	-	-	9 (taller de comunicació).
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	84	-	-	10	8	-	18	-	-	18	-	-	-	10	-	-	-	-	-	1 (dintre del diàleg. No es compta en aquest apartat).	-	-	-	-	-	10	-	-	10 (textos normatius).
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	70	-	-	14	-	-	-	-	-	5	-	-	10	-	-	-	-	-	-	4	4	-	3	-	-	-	-	24	6 (la diversitat lingüística)
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	20	-	-	2	-	-	-	-	-	-	4	-	5	-	-	1	-	1	-	2	1	-	2	-	-	-	-	-	2 (la fitxa, el fitxer).
<b>Total</b>	<b>1531</b>	24	9	295	34	15	57	29	48	64	42	28	88	55	8	40	14	13	6	31	25	2	174	2	0	65	6	219	138

Taula 9: continguts relatius a l'apartat «literatura» (general). Font: elaboració pròpia.

Libre	Pàg. Literatura	Hª Literatura	Llenguatge literari	Tª Literària	Gèneres literaris	Tòpics literaris	Figures retòriques	Èpica/ mites/ llegendes	Contes/ Faules/ Rondalles	Poesia	Narrativa	Novel·la	Assaig	Aforisme	Biografia	Teatre	Taller literari	Còmic	Cine	Ficció TV	Periodisme	C. Text	Altres
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford educació.	72	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	86	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Teide.	90	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	124	124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	72	66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6 (monogràfic a l'annex)
Lengua castellana y literatura 4. ESO. SM.	88	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	63	63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	40	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	76	76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



Códice, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	150	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	-
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos). Octaedro.	93	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33 (projectes de treball)
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	36	-	3	3	3	-	-	3	3	6	3	6	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	24	-	-	2	-	-	-	-	4	6	2	4	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	48	-	-	2	-	-	2	-	2	4	2	4	-	-	-	6	24	-	-	-	-	-	2 (textos didàctics).
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	-
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24	-	2	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	12 (compresió lectora)
Lengua y literatura 1. Bruño.	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28 (lectures literàries)
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Oxford Educación (LOMQE).	24	-	-	3	2	-	-	2	2	5	-	1	-	-	-	5	-	-	-	-	-	4	-
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	24	-	2	4	2	-	2	-	-	4	6	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-

Lengua Castellana y Literatura 1º ESO. Almadraba.	La literatura està integrada en l'apartat de tipologia textual/comunicació.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Códice lengua y literatura 1º secundaria. SM.	<b>30</b>	22	-	2	2	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	<b>48</b>	-	1	4	1	-	3	7	1	6	3	1	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	12 (activitats).
Ideas y palabras 7. Everest.	<b>91</b>	-	-	5	-	-	10	-	-	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58 (activitats de creació).
Lenguaje 7º EGB. Santillana.	<b>130</b>	65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	-
Lengua y literatura española 8º EGB. Edelvives.	<b>113</b>	77	3	8	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12 (pàgines d'activitats).
Llengua i Literatura 4º ESO. Marjal.	<b>36</b>	32	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Llengua i literatura 4º ESO. SM.	<b>36</b>	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	<b>36</b>	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-

Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4 ESO. Oxford Educació.		72	48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	-
Llengua i literatura 4t. Voramar Santillana.		30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-
Xarxa València Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.		34	32	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.		31	28	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià 3. Ecir.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.		37	37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.		36	-	-	-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.		40	-	-	-	-	-	-	-	12	20	-	2	2	-	4	-	-	-	-	-	-	-

Valencià: llengua i literatura Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	27	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	9	3	-	-	3	-	-	3 (adaptació).	-	-	-	3 (literatura i altres arts)
Valencià: llengua i literatura ESO. Teide.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura ESO. Oxford University Press.	24	-	1	1	3	-	1	6	3	6	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura ESO. Bromera.	18	-	-	-	1	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	9	2 (diàle, el paisatge en la narració)
Valencià: Llengua i Literatura ESO. Oxford Educació.	48	-	-	1	1	-	2	-	5	4	3	1	-	-	-	6	12	1 (dintre del taller literari. No es compten en aquest apartat).	-	-	-	-	13 (diari personal ; activitats de síntesi).
Paraules. Valencià: llengua i literatura ESO. Castellnou.	40	-	-	-	-	-	-	4	8	4	-	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	8 (diari personal i ciència-ficció).
Valencià: llengua i literatura ESO. Anaya.	24	-	-	1	3	-	-	-	-	8	7	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 1r ESO Bromera.	27	-	-	1	2	-	-	-	-	6	9	-	3	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-

Valencià: llengua i literatura Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>2198</b>	<b>1246</b>	<b>15</b>	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>22</b>	<b>31</b>	<b>97</b>	<b>61</b>	<b>30</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>70</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>251</b>	<b>189</b>	

Taula 9.1: continguts relatius a l'apartat «literatura» (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia

Libre	Pag.s Literatura	Hª Literatura	Llenguatge literari	Tª Literària	Gèneres literaris	Tòpics literaris	Figures retòriques	Èpica/ mites/ llegendes	Contes/ Faules/ Rondalles	Poesia	Narrativa	Novel·la	Assaig	Aforisme	Biografia	Teatre	Taller literari	Còmic	Cine	Ficció TV	Periodisme	C. Text	Altres
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	72	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	86	86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Teide.	90	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. McGraw-Hill.	124	124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	72	66	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6 (monogràfic a l'annex).
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	88	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	63	63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	40	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	76	76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Código, lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	150	90	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	-
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos) Octaedro.	93	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33 (projectes de treball)
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	36	-	3	3	3	-	-	3	3	6	3	6	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	24	-	-	2	-	-	-	-	4	6	2	4	-	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	48	-	-	2	-	-	2	-	2	4	2	4	-	-	-	6	24	-	-	-	-	-	2 (textos didàctics).
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	-
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	24	-	2	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	12 (comprensió lectora)
Lengua y literatura 1. Bruño.	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28 (lectures literàries)
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Oxford Educación (LOMQE).	24	-	-	3	2	-	-	2	2	5	-	1	-	-	-	5	-	-	-	-	-	4	-
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	24	-	2	4	2	-	2	-	-	4	6	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-

Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	La literatura està integrada en l'apartat de tipologia textual/comunicació.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Código lengua y literatura 1 secundaria. SM.	<b>30</b>	22	-	2	2	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	<b>48</b>	-	1	4	1	-	3	7	1	6	3	1	-	-	-	9	-	-	-	-	-	12 (activitats).	
Ideas y palabras 7. Everest.	<b>91</b>	-	-	5	-	-	10	-	-	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	58 (activats de creació).	
Lenguaje 7 E.G.B. Santillana.	<b>130</b>	65	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	65	-	
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvives.	<b>113</b>	77	3	8	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12 (pàgines d'activitats).	
<b>Total</b>	<b>1602</b>	<b>1006</b>	<b>11</b>	<b>35</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>32</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>53</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>170</b>	<b>163</b>



Taula 9.2: continguts relatius a l'apartat «literatura» (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

Llibre	Pàg. Literatura	Hª Literatura	Llenguatge literari	Tª Literària	Gèneres literaris	Tòpics literaris	Figures retòriques	Èpica/ mites/ llegendes	Contes/ Faules/ Rondalles	Poesia	Narrativa	Novel·la	Assaig	Aforisme	Biografia	Teatre	Taller literari	Còmic	Cine	Ficció TV	Periodisme	C. Text	Altres
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	36	32	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	36	36	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	36	27	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4 ESO. Oxford Educació.	72	48	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	-
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar Santillana.	30	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-
Xarxa Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	34	32	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Llengua i literatura 3 ESO - Marjal	31	28	3		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià 3 Ecir.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	37	37	-		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	36	-	-		-	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	-
Raons. Valencià: llengua i	40	-	-		-	-	-	-	-	12	20	-	2	2	-	4	-	-	-	-	-	-	-

literatura 2n ESO. Castellnou.																							
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	<b>27</b>	-	-	-	-	-	-	-	3	3	9	3	-	-	3	-	-	3 (adaptació).	-	-	-	3 (literatura i altres arts).	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	<b>24</b>	-	1	3	-	1	6	3	6	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	<b>18</b>	-	-	1	-	-	-	3	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	9	2 (diàleg, el paisatge en la narració).	
Valencià: Llengua i Literatura 1 ESO. Oxford Educació.	<b>48</b>	-	-	1	-	2	-	5	4	3	1	-	-	-	6	12	1 (dintre del taller literari. No es compten en aquest apartat).	-	-	-	-	13 (diari personal; activitats de síntesi).	
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	<b>40</b>	-	-	-	-	-	4	8	4	-	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	8 (diari personal i ciència-ficció).	
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya.	<b>24</b>	-	-	3	-	-	-	-	8	7	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 1r ESO. Bromera Edicions.	<b>27</b>	-	-	2	-	-	-	-	6	9	-	3	-	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya.	(la literatura es tracta dintre de tipologia textual).	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Total	596	240	4		10	27	3	10	19	44	43	14	12	2	4	32	12	0	3	0	0	81	26
-------	-----	-----	---	--	----	----	---	----	----	----	----	----	----	---	---	----	----	---	---	---	---	----	----

Taula 10: Mitjans de comunicació als llibres de text (general). Font: elaboració pròpia.

<b>Llibre</b>	<b>Total pàgines</b>	<b>Pàgines comunicació</b>	<b>Percentatge</b>	<b>Mitjans de comunicació (general)</b>	<b>Còmic</b>	<b>Cinema</b>	<b>TV</b>	<b>Premsa escrita</b>	<b>Premsa audiovisual</b>	<b>Ràdio</b>	<b>Documental</b>	<b>Publicitat/ Propaganda</b>	<b>Internet informació</b>	<b>Internet creació</b>	<b>Videojocs</b>	<b>Best-seller</b>	<b>Transmèdia</b>
Lengua castellana y literatura 4º ESO. Oxford Educación.	287	27	9,40%	2	1	4	1	1	0	3	1	4	10	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	6	2,36%	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	8	2,67%	0	0	0	0	3	0	0	0	4	1	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura. Teide.	315	16	5,07%		-	5	-	6	3	2	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. Editorial McGraw-Hill.	327	18	5,50%	5	-	-	4	-	0	5	-	1	3	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SM.	367	25	6,81%		-	-	-	14	-		1	8	2	-	-	-	-
Lengua y literatura 4	332	10	3,01%		-	-	-	4	3		-	3	-	-	-	-	-

ESO. Edebé (LOMQE).																	
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263 (más 24 d'annex). 287	15	5,22%		-	-	-	8	5		-	2	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	343	15	4,37%	2	-	-	-	9	-		-	3	1	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos).Octaedro.	269	3	1,11%		-	-	-	3	-		-	-	-	-	-	-	-
Códice. Lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	6	2,09%		-	-	-	2	-		-	4	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 2º Secundaria. Oxford Educación.	215	4	1,86%		-	-	-	2	1		-	-	1	-	-	-	-
2º Educación Secundaria. Lengua y literatura. Anaya.	238	16	6,72%		-	-	-	12	2		-	1	1	-	-	-	-
2 ESO Lengua y literatura.	255	12	4,70%		-	-	0	6	1	1	1	1	2	-	-	-	-

Bruño.																	
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259 (más 18 d'annex ) 277	13	4,69%	2	-	-	-	6	2		-	-	3	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	249	18	7,22%		6	-	-	4	-		-	2	6	-	-	-	-
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	15	6,19%	1	-	-	3	9	0	2	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	4	1,61%		-	-	-	4	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua Castellana y Literatura 1 ESO. Almadraba.	261	3	1,14%		-	-	-	3	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 1 ESO – Oxford University Press. (LOMQE).	197	20	10,15%		2	4	-	7	2		-	-	5	-	-	-	-
Códice lengua y	219	2	0,91%		1	-	-	1	-		-	-	-	-	-	-	-

literatura 1 Secundaria. SM.																	
Ideas y palabras 7. Everest.	236	2	0,84%		-	-	-	2	-		-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje 7 E.G.B. Editorial Santillana	302	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	37	11,56%	8	1	2	1	18	-	1	-	6	-	-	-	-	-
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	297 (273 + 24 en annex)	23	7,74%		-	14	-	3	1		-	4	1	-	-	-	-
Llengua i literatura 4 ESO. SM.	231	13	5,62%		-	-	-	8	-		-	4	1	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	255	19	7,45%	2	1	2	2	2	1	3	-	6	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	7	3,03%		-	-	-	-	-		-	7	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t	207	23	11,11%		-	8	-	8	-		-	7	-	-	-	-	-

ESO. Bromera (1999).																	
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar- Santillana.	168	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Xarxa. Valencià Llengua i literatura 3 ESO. Bromera.	230	19	8,26%		-	4	-	15	-		-	-	-	-	-	-	-
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	7	2,37%		-	-	-	1	-		-	3	3	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	15	5,66%		-	-	-	15	-		-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	263	16	6,08%		-	-	-	13	-		-	-	3	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera.	231	21	9,09%		-	7	-	14	-		-	-	-	-	-	-	-
Valencià 3. Ecir.	276	46	16,66%		-	-	-	46	-		-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 2n ESO	222	8	3,60%		-	3	-	-	-		-	3	2	-	-	-	-



Valencià llengua i literatura. Bromera.																	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Teide.	276	15	5,43%		-	-	-	3	-		-	9	3	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	32	12,45%		13	-	-	18	1		-	-	-	-	-	-	-
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	221	7	3,16%		3	-	-	-	-		-	-	4	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	4	1,97%		-	-	-	4	-		-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 1r ESO. Bromera.	220	7	3,18%		4	-	-	1	-		-	-	2	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou.	237	13	5,48%		2	-	-	-	-		-	10	1	-	-	-	-
Valencià: llengua i	207	6	2,89%	1	-	3	-	-		2	-	-	-	-	-	-	-

literatura 1 ESO. Anaya.																	
Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO. Castellnou.	215	11	5,11%		3	-	-	6	-		-	-	2	-	-	-	-
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació	221	6	2,71%		5	-	-	-	-		-	-	1	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	207	15	7,24%	3	12	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	27	12,10%		10	9	-	8	-		-	-	-	-	-	-	-
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya	191	9	4,71%		6	1	-	1	-		-	1	-	-	-	-	-
<b>Total pàgines</b>	<b>12773</b>	<b>664</b>	<b>5,19%</b>	<b>26</b>	<b>70</b>	<b>66</b>	<b>11</b>	<b>295</b>	<b>24</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>94</b>	<b>58</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Taula 10.1: Mitjans de comunicació als llibres de text (*Lengua castellana y literatura*). Font: elaboració pròpia.

Llibre	Total pàgines	Pàgines comunicació	Percentatge	Mitjans de comunicació (general)	Còmic	Cinema	TV	Premsa escrita	Premsa audiovisual	Ràdio	Documental	Publicitat/ Propaganda	Internet informació	Internet creació	Videojocs	Best-seller	Transmèdia
Lengua castellana y literatura 4° ESO. Oxford Educación.	287	27	9,40%	2	1	4	1	1	0	3	1	4	10	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura 4 ESO. SGEL.	254	6	2,36%	0	0	0	0	5	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura 4 ESO. Edebé.	299	8	2,67%	0	0	0	0	3	0	0	0	4	1	0	0	0	0
Lengua castellana y literatura. Teide.	315	16	5,07%		-	5	-	6	3	2	-	-	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura. 4 ESO. Editorial McGraw-Hill.	327	18	5,50%	5	-	-	4	-	0	5	-	1	3	-	-	-	-
Lengua	367	25	6,81%		-	-	-	14	-		1	8	2	-	-	-	-

castellana y literatura 4 ESO. SM.																	
Lengua y literatura 4 ESO. Edebé (LOMQE).	332	10	3,01%		-	-	-	4	3		-	3	-	-	-	-	-
Lengua y Literatura 3 ESO. Edebé.	263 (més 24 d'annex). 287	15	5,22%		-	-	-	8	5		-	2	-	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3 ESO. SM.	343	15	4,37%	2	-	-	-	9	-		-	3	1	-	-	-	-
Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(n os).Octaedr o.	269	3	1,11%		-	-	-	3	-		-	-	-	-	-	-	-
Código. Lengua y literatura. Secundaria 3. SM.	287	6	2,09%		-	-	-	2	-		-	4	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 2º Secundaria	215	4	1,86%		-	-	-	2	1		-	-	1	-	-	-	-

. Oxford Educación.																	
2º Educación Secundaria . Lengua y literatura. Anaya.	238	16	6,72%		-	-	-	12	2		-	1	1	-	-	-	-
2 ESO Lengua y literatura. Bruño.	255	12	4,70%		-	-	0	6	1	1	1	1	2	-	-	-	-
Lengua y Literatura 2 ESO. Edebé.	259 (més 18 d'annex) 277	13	4,69%	2	-	-	-	6	2		-	-	3	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Edebé.	249	18	7,22%		6	-	-	4	-		-	2	6	-	-	-	-
Lengua y literatura 1. Bruño.	242	15	6,19%	1	-	-	3	9	0	2	-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1 ESO. Santillana.	299	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura 1º ESO. Oxford Educación.	247	4	1,61%		-	-	-	4	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua Castellana y	261	3	1,14%		-	-	-	3	-		-	-	-	-	-	-	-

Literatura 1 ESO. Almadraba .																	
Lengua castellana y literatura 1 ESO – Oxford University Press. (LOMQE).	197	20	10,15%		2	4	-	7	2		-	-	5	-	-	-	-
Códice lengua y literatura 1 Secundaria . SM.	219	2	0,91%		1	-	-	1	-		-	-	-	-	-	-	-
Ideas y palabras 7. Everest.	236	2	0,84%		-	-	-	2	-		-	-	-	-	-	-	-
Lenguaje 7 E.G.B. Editorial Santillana	302	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Lengua y literatura española 8 EGB. Edelvivies.	320	37	11,56%	8	1	2	1	18	-	1	-	6	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>6924</b>	<b>295</b>	<b>4,26%</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>129</b>	<b>19</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Taula 10.2: Mitjans de comunicació als llibres de text (Valencià: llengua i literatura). Font: elaboració pròpia.

Llibre	Total pàgines	Pàgines comunicació	Percentatge	Mitjans de comunicació (general)	Còmic	Cinema	TV	Premsa escrita	Premsa audiovisual	Ràdio	Documental	Publicitat/ Propaganda	Internet informació	Internet creació	Videojocs	Best-seller	Transmèdia
Llengua i Literatura 4 ESO. Marjal.	297 (273 + 24 en annex)	23	7,74%		-	14	-	3	1		-	4	1	-	-	-	-
Llengua i literatura 4 ESO. SM	231	13	5,62%		-	-	-	8	-		-	4	1	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Oxford Educació.	255	19	7,45%	2	1	2	2	2	1	3	-	6	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera.	231	7	3,03%		-	-	-	-	-		-	7	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 4t ESO. Bromera (1999).	207	23	11,11%		-	8	-	8	-		-	7	-	-	-	-	-
Llengua i literatura Curs 4t. Voramar-Santillana.	168	-	-		-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Xarxa - Valencià	230	19	8,26%		-	4	-	15	-		-	-	-	-	-	-	-

Llengua i literatura 3 ESO. Bromera																		
Llengua i literatura 3 ESO. Marjal.	295	7	2,37%		-	-	-	1	-			-	3	3	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Castellnou.	265	15	5,66%		-	-	-	15	-			-	-	-	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 3 ESO. Teide.	263	16	6,08%		-	-	-	13	-			-	-	3	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 3r ESO. Bromera	231	21	9,09%		-	7	-	14	-			-	-	-	-	-	-	-
Valencià 3. Ecir.	276	46	16,66%		-	-	-	46	-			-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 2n ESO Valencià llengua i literatura. Bromera.	222	8	3,60%		-	3	-	-	-			-	3	2	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 2n ESO.	276	15	5,43%		-	-	-	3	-			-	9	3	-	-	-	-

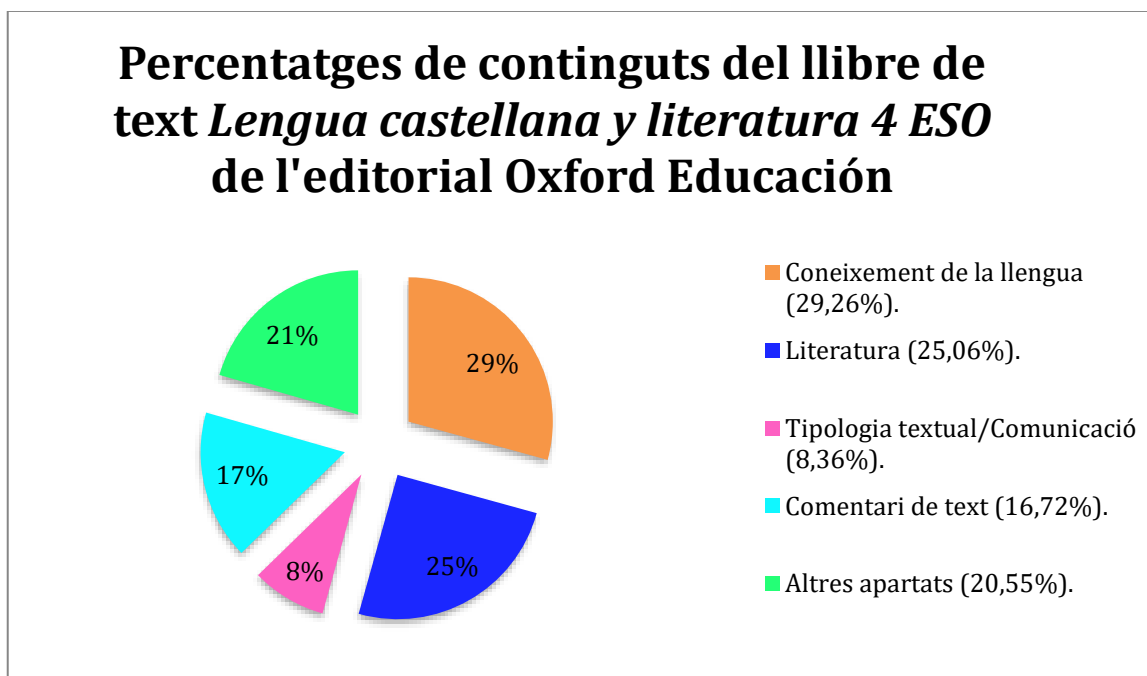


Teide.																	
Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou.	257	32	12,45%		13	-	-	18	1		-	-	-	-	-	-	-
Raons. Valencià: llengua i literatura 2n ESO. Castellnou	221	7	3,16%		3	-	-	-	-		-	-	4	-	-	-	-
Valencià llengua i literatura 1r ESO. Oxford University Press.	203	4	1,97%		-	-	-	4	-		-	-	-	-	-	-	-
Enllaç 1r ESO. Bromera	220	7	3,18%		4	-	-	1	-		-	-	2	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Castellnou	237	13	5,48%		2	-	-	-	-		-	10	1	-	-	-	-
Valencià: llengua i literatura 1 ESO. Anaya	207	6	2,89%	1	-	3	-	-		2	-	-	-	-	-	-	-
Paraules. Valencià: llengua i	215	11	5,11%		3	-	-	6	-		-	-	2	-	-	-	-

literatura 1r ESO. Castellnou.																	
Valencià: Llengua i Literatura. Oxford Educació	221	6	2,71%		5	-	-	-	-		-	-	1	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura 1 ESO. Bromera.	207	15	7,24%	3	12	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-	-
Valencià Llengua i Literatura. Bruño.	223	27	12,10%		10	9	-	8	-		-	-	-	-	-	-	-
Brúixola Llengua 8 EGB. Anaya	191	9	4,71%		6	1	-	1	-		-	1	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>5849</b>	<b>364</b>	<b>6,22%</b>	<b>6</b>	<b>59</b>	<b>51</b>	<b>2</b>	<b>166</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>54</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## Gràfics d'anàlisi quantitativa.

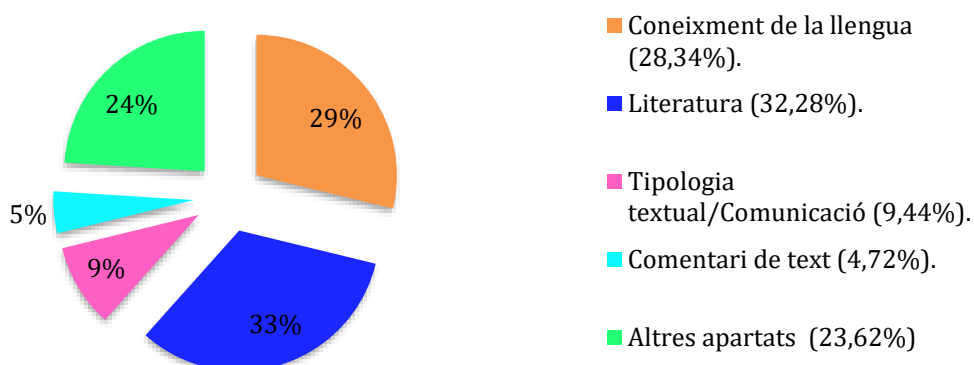
Gràfics representatius dels continguts de cada llibre de text analitzat. <sup>193</sup>



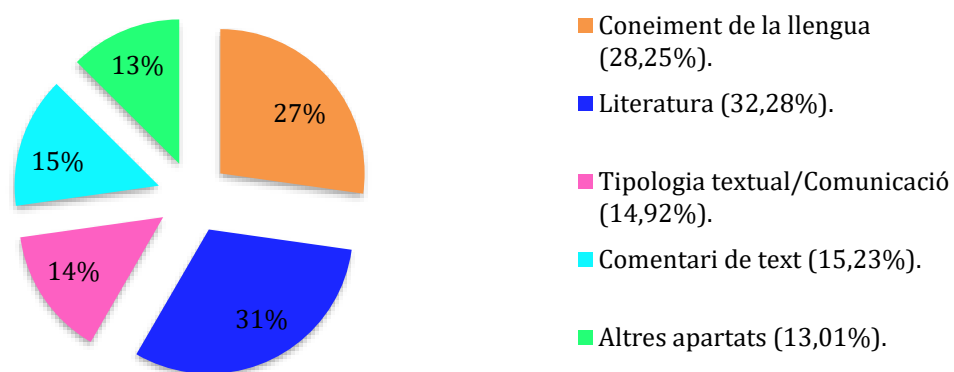
---

<sup>193</sup> Per tal de facilitar la lectura dels gràfics, els percentatges inclosos dintre dels mateixos han estat arrodonits.

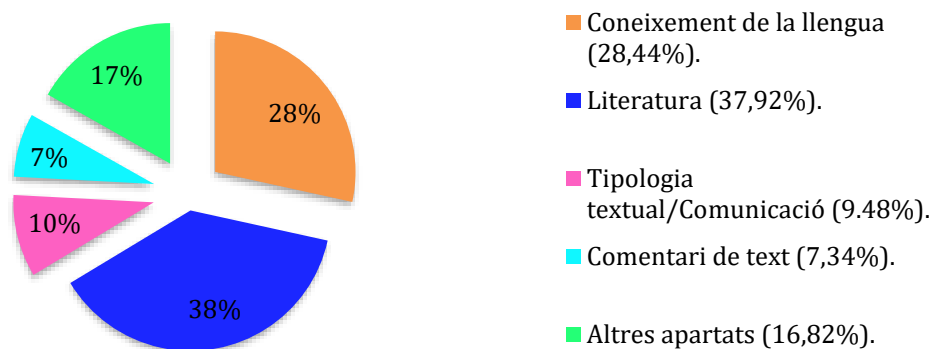
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua castellana y literatura 4 ESO* editorial SGEL



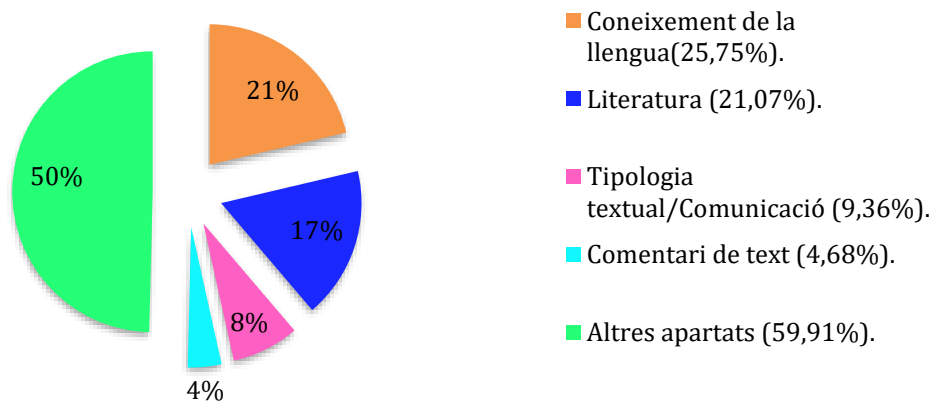
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Teide



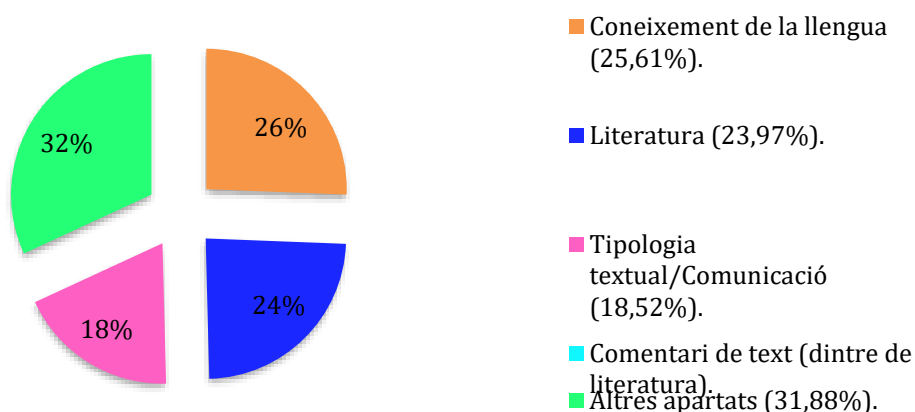
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill



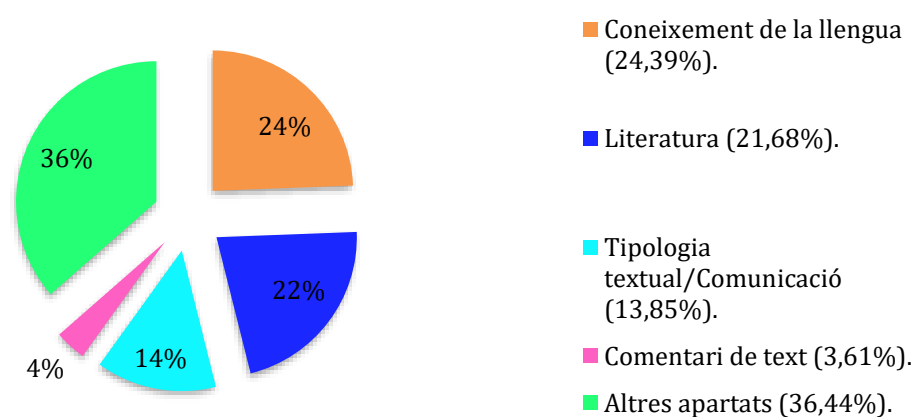
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé



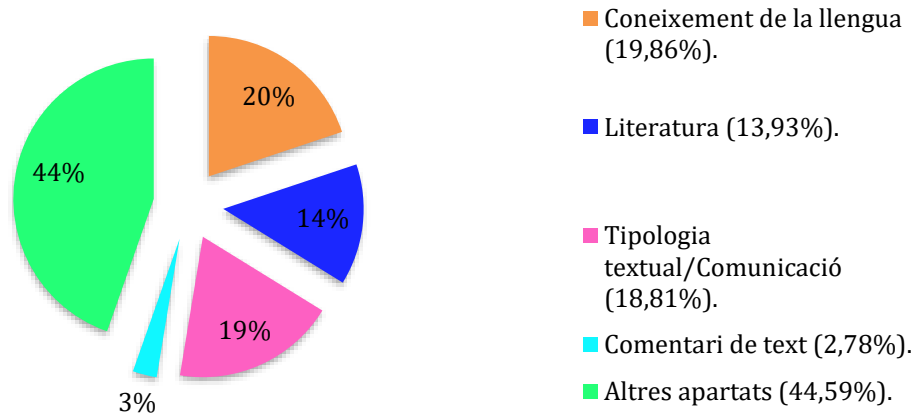
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial SM



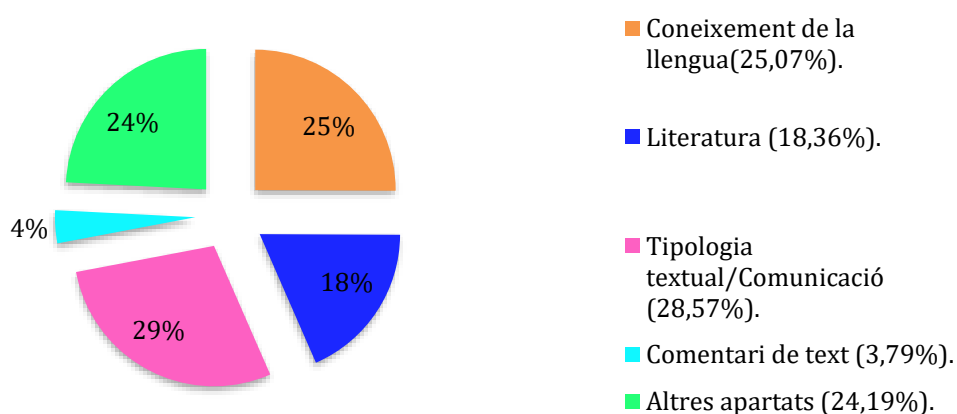
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé (LOMQE)



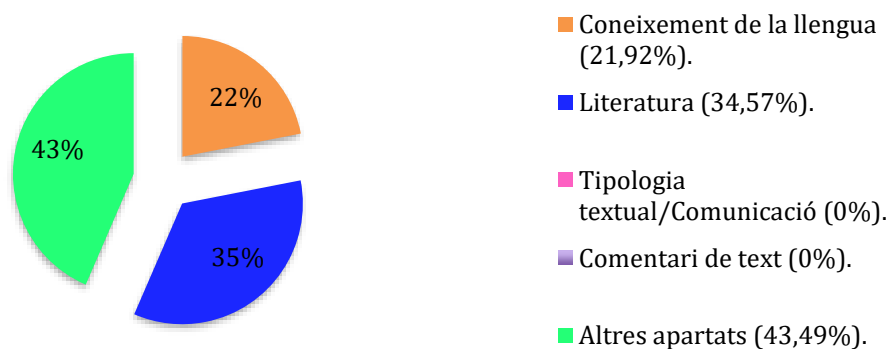
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé



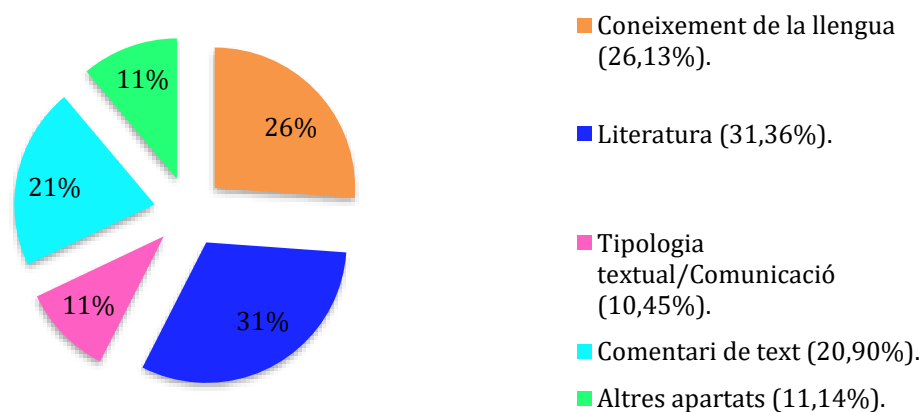
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 3 ESO* de l'editorial SM



**Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos)* de l'editorial Octaedro**

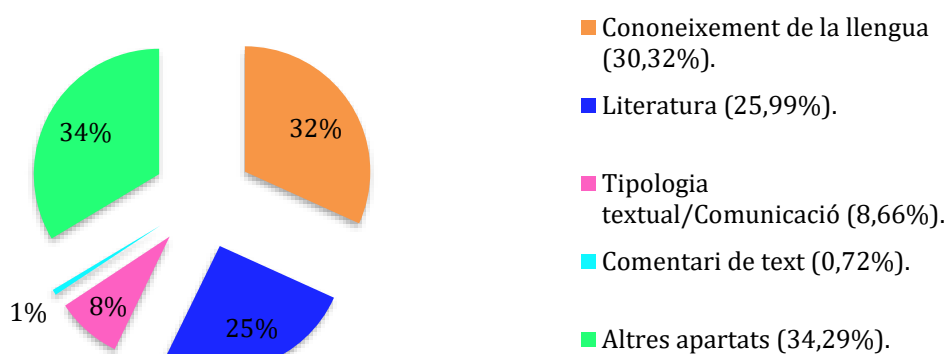


**Percentatges de continguts del llibre de text *Códice. Lengua y literatura. Secundaria 3* de l'editorial SM**

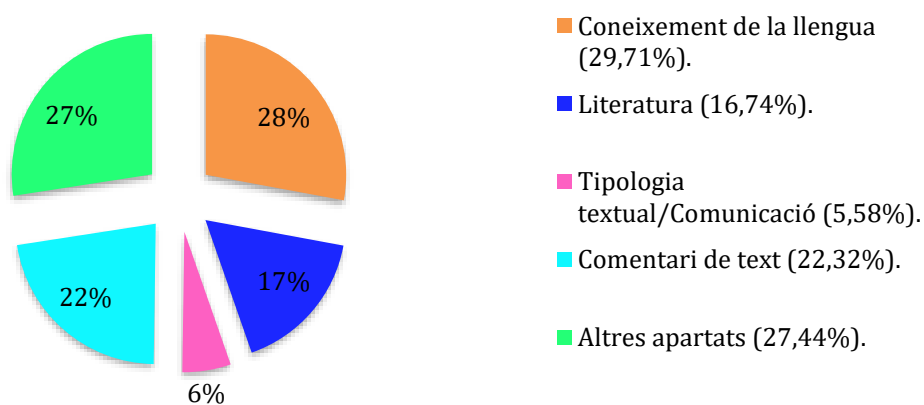




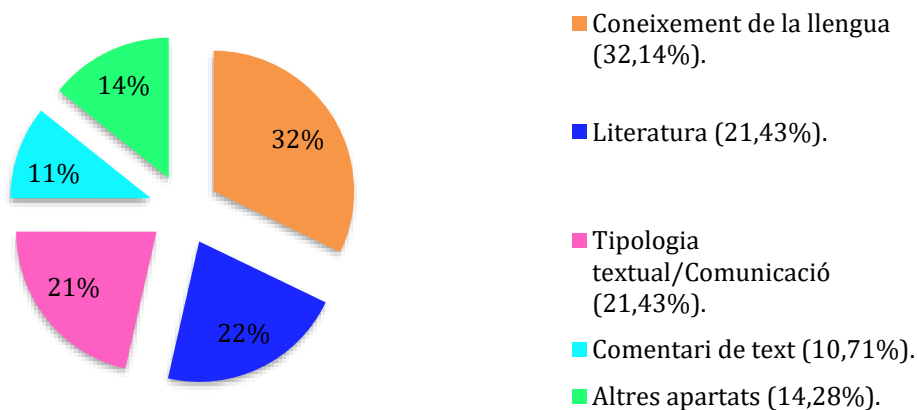
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé



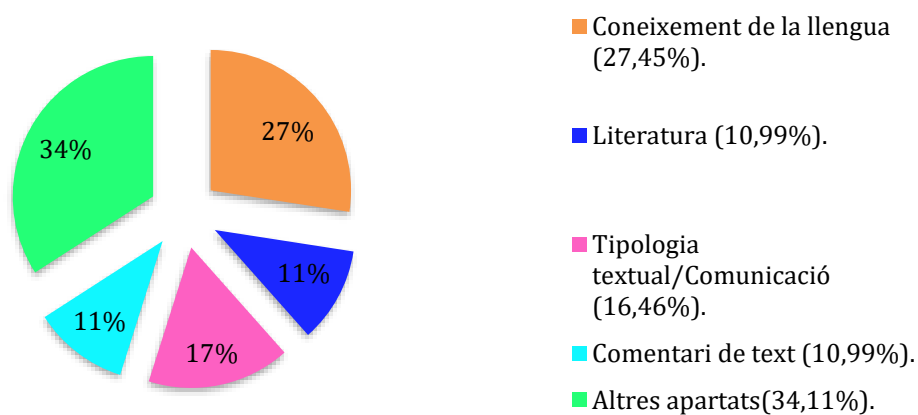
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 2º Secundaria* de l'editorial Oxford Educación



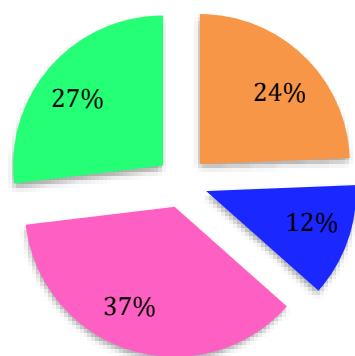
### Percentatges de continguts del llibre de text 2<sup>o</sup> Educación secundaria. Lengua y literatura de l'editorial Anaya



### Percentatges de continguts del llibre de text 2 ESO lengua y literatura de l'editorial Bruño

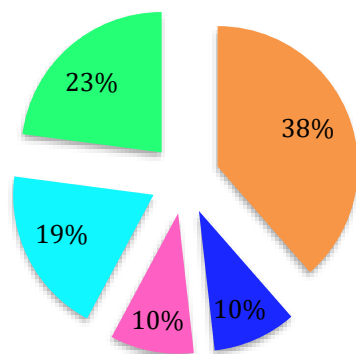


### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford (LOMQE)



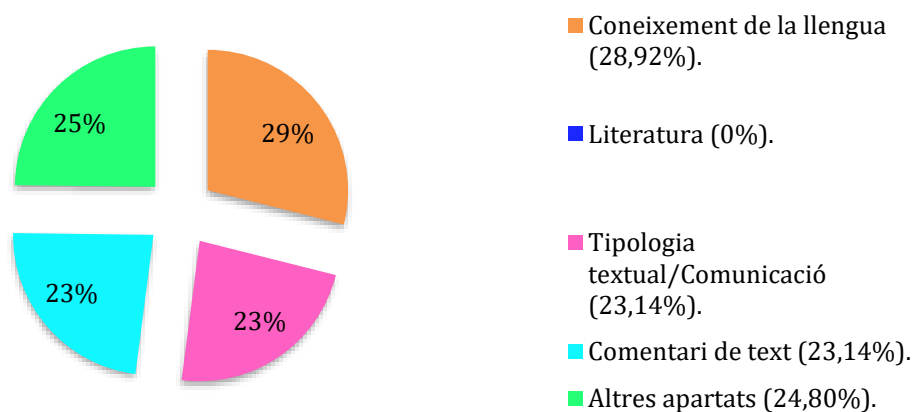
- Coneixement de la llengua (24,36%).
- Literatura (12,18%).
- Tipologia textual/Comunicació (36,54).
- Comentari de text (dins de literatura).
- Altres apartats (26,90%).

### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Edebé

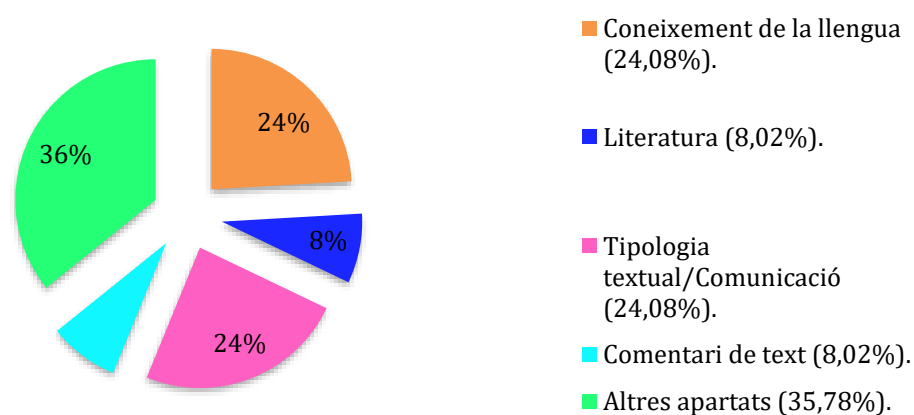


- Coneixement de la llengua (38,55%).
- Literatura (9,64%).
- Tipologia textual/Comunicació (9,64%).
- Comentari de text (19,23%).
- Altres apartats (22,90%).

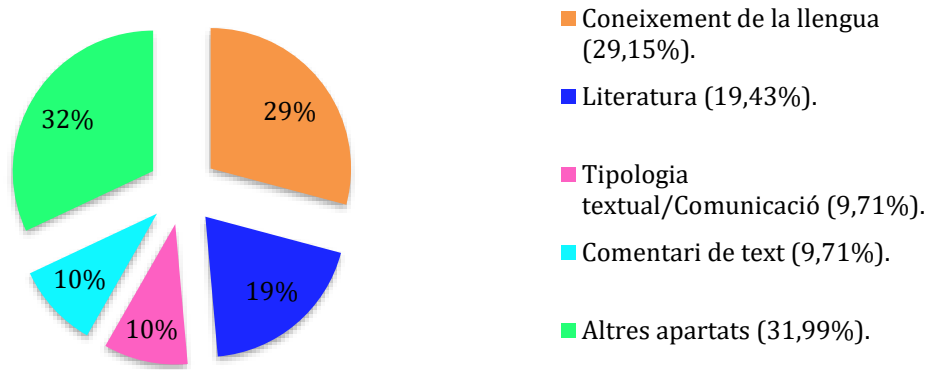
### Percentatges de continguts del llibre de text «Lengua y literatura 1» de l'editorial Bruño



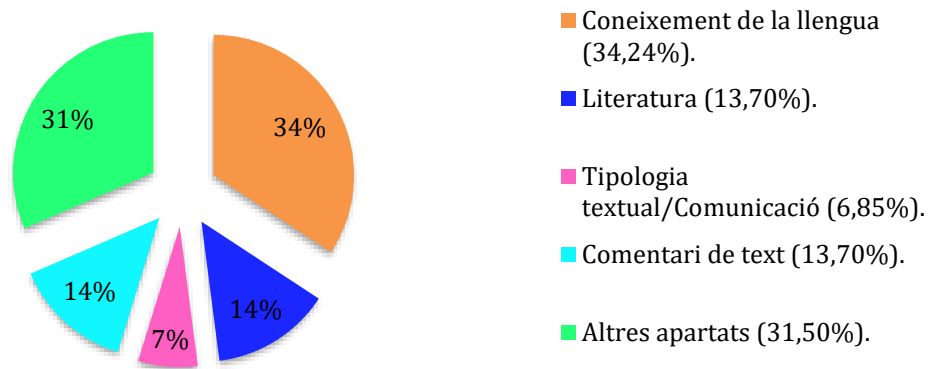
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Santillana



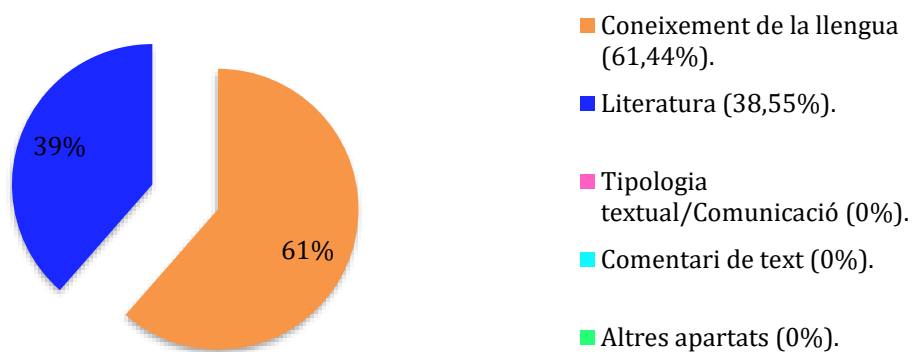
**Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Oxford Educación**



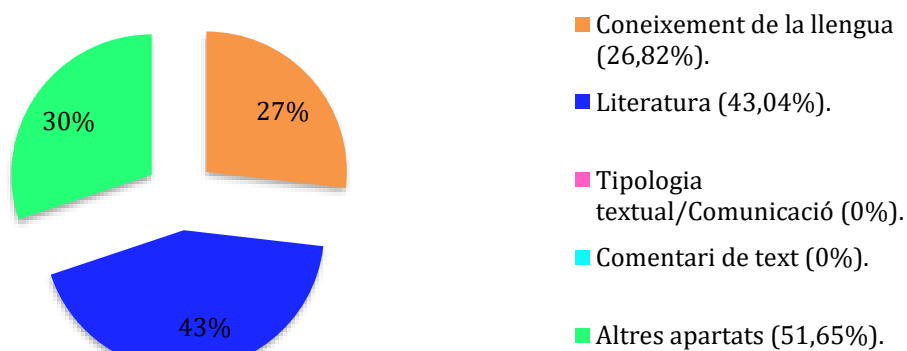
**Percentatges de continguts del llibre de text *Códice. Lengua y literatura 1º Secundaria* de l'editorial SM**



### Percentatges de continguts del llibre de text *Ideas y palabras 7 EGB* de l'editorial Everest



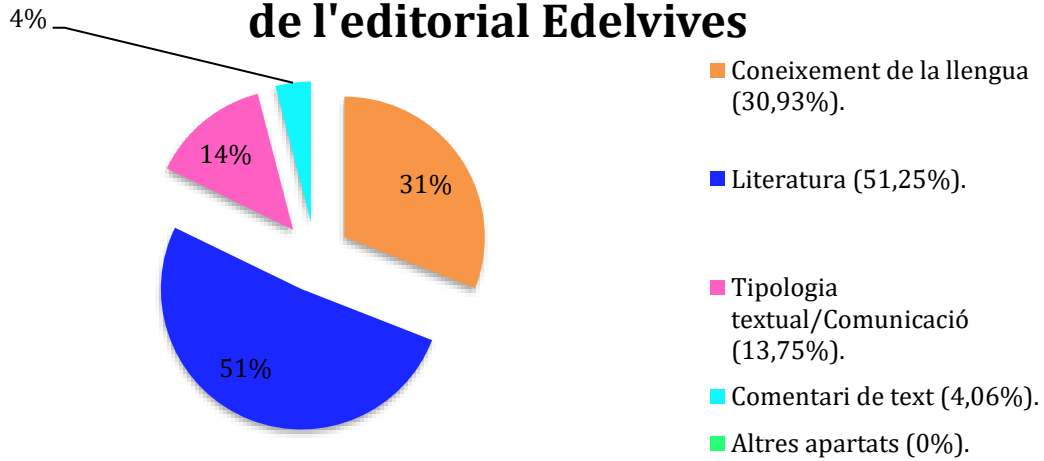
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lenguaje 7 EGB* de l'editorial Santillana



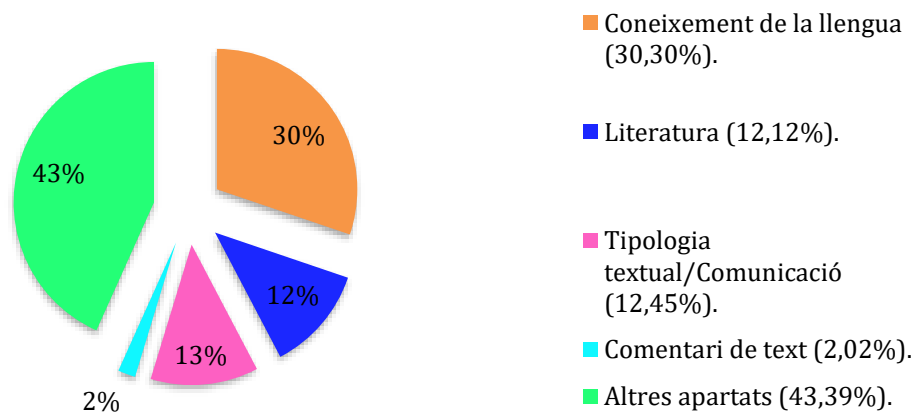
194

<sup>194</sup> Donat que els comentaris de text es troben integrats dintre de l'apartat de Literatura, els hem inclòs dintre d'aquest apartat al gràfic per tal de reflectir millor els continguts del llibre de text.

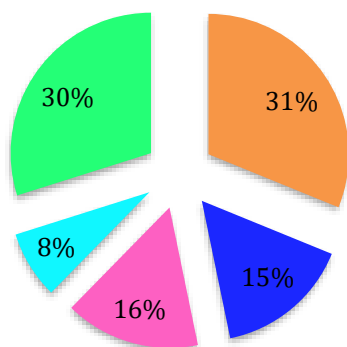
### Percentatges de continguts del llibre de text *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives



### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal

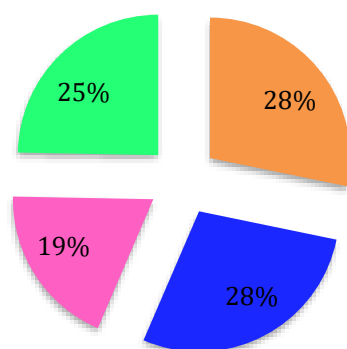


### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial SM



- Coneixement de la llengua (31,16%).
- Literatura (15,58%).
- Tipologia textual/Comunicació (15,58%).
- Comentari de text (7,79%).
- Altres apartats (29,87%).

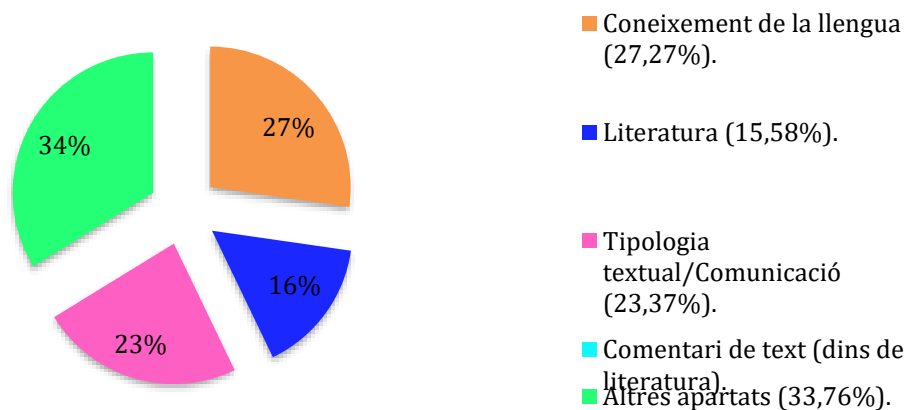
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació



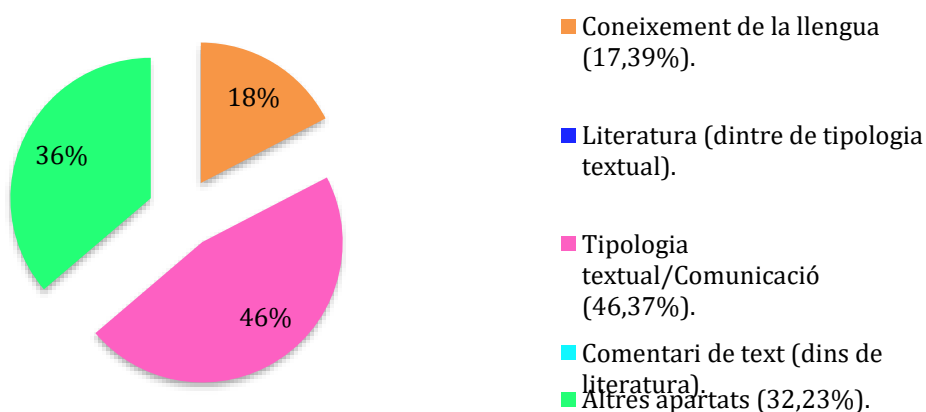
- Coneixement de la llengua (28,23%).
- Literatura (28,23%).
- Tipologia textual/Comunicació (18,82%).
- Comentari de text (dins de literatura) (24,70%).
- Altres apartats (24,70%).



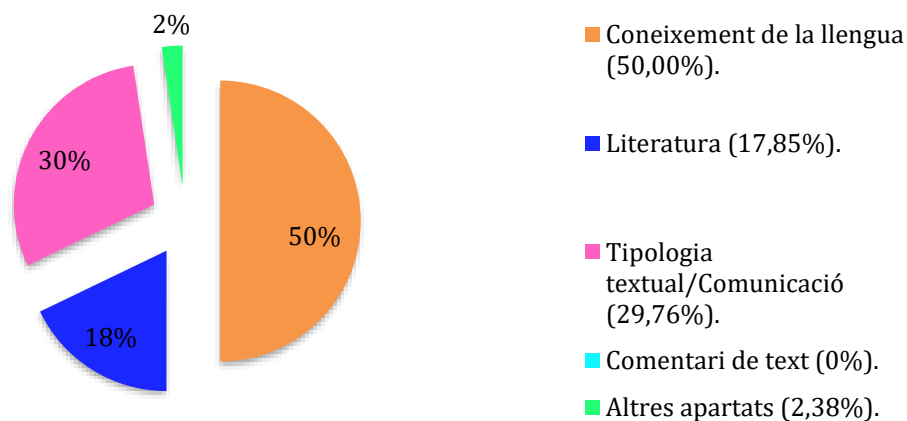
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4 ESO* de Bromera Edicions



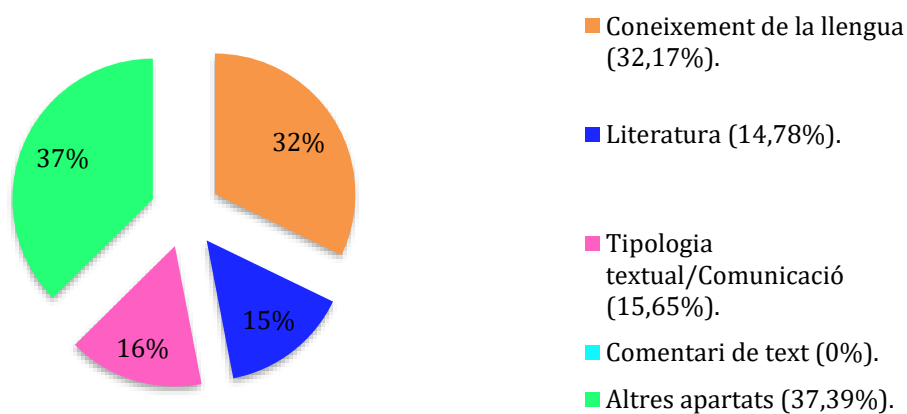
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4 ESO* d'Edicions Bromera (1999)



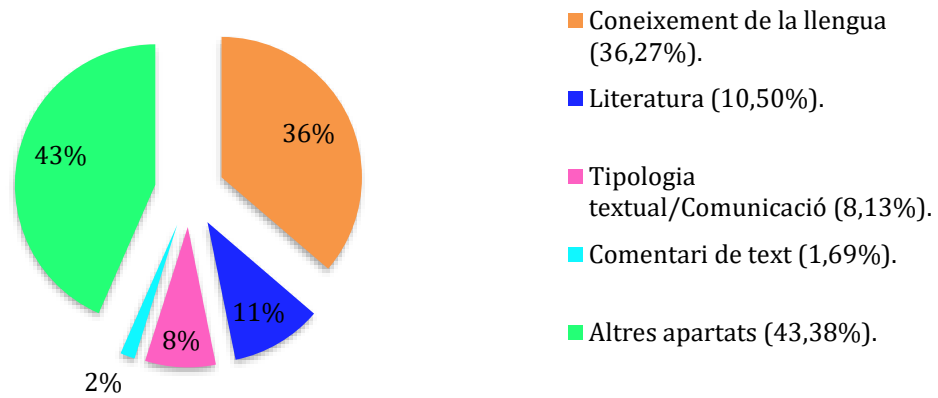
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 4t* de l'editorial Voramar-Santillana



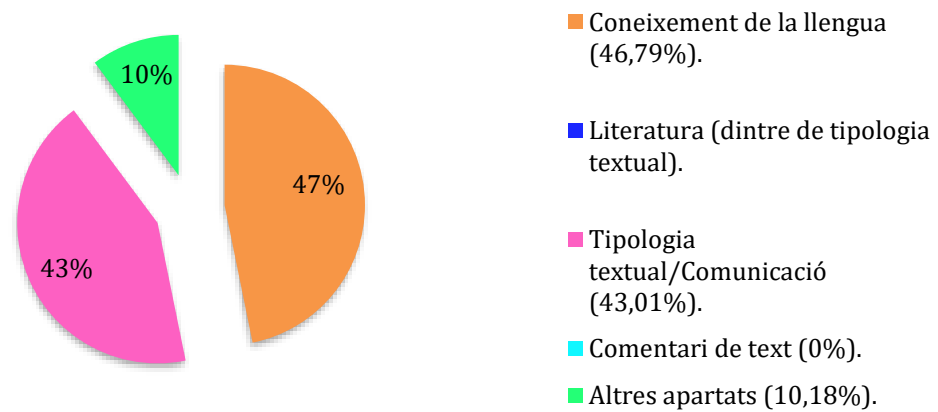
### Percentatges de continguts del llibre de text *Xarxa. Valencià llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera



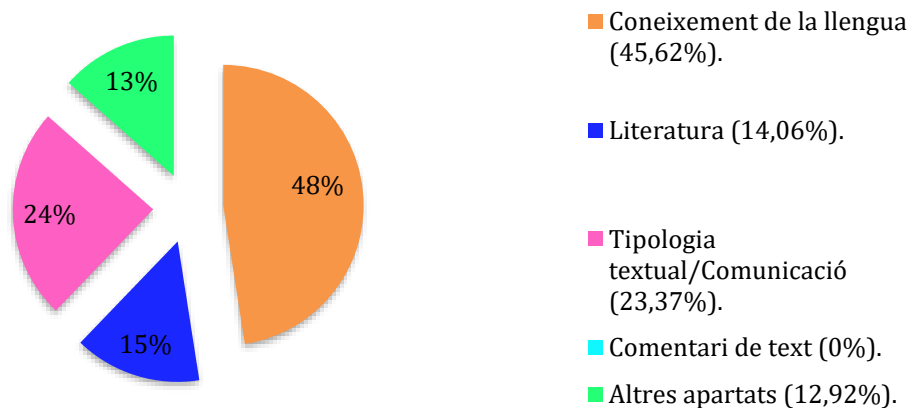
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Marjal



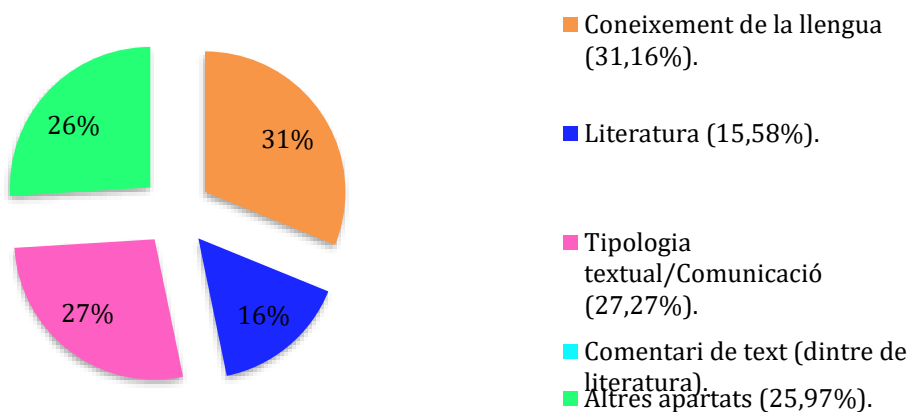
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de Castellnou Editora Valenciana



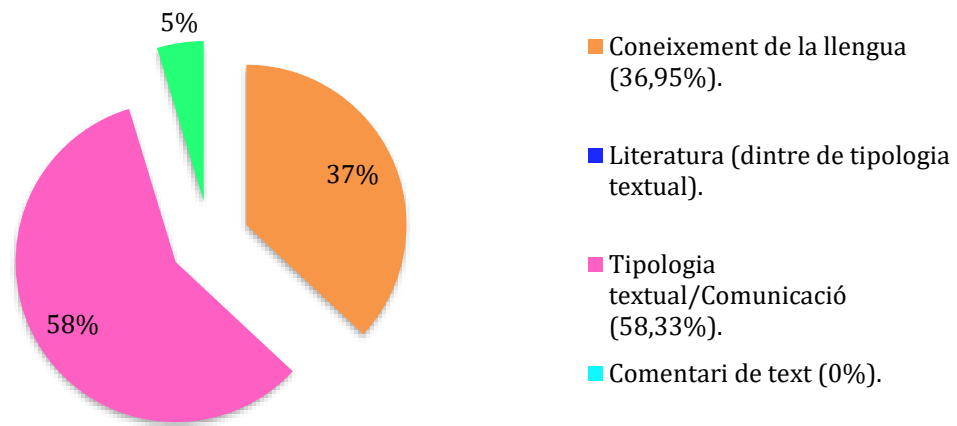
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Teide



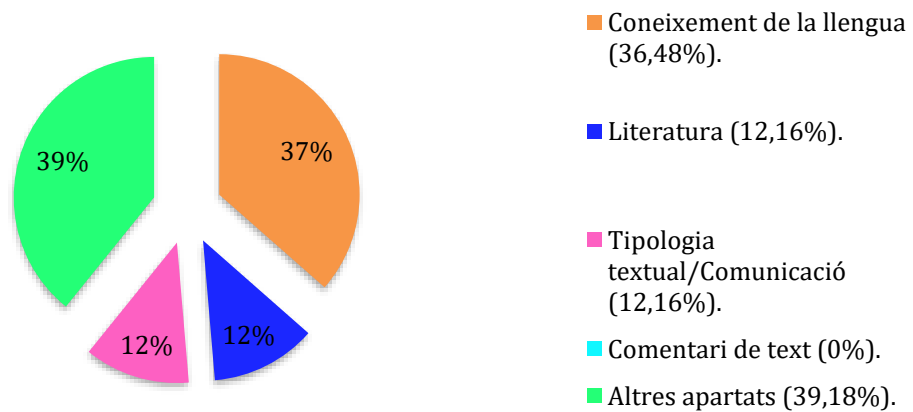
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera



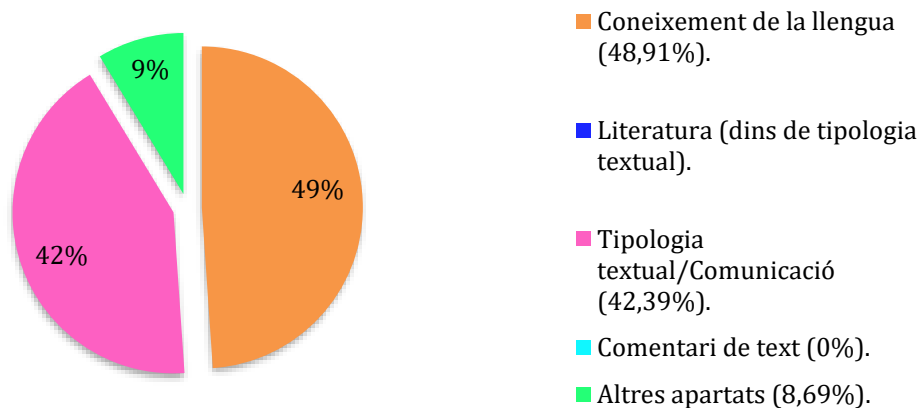
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià 3 ESO* de l'editorial Ecir



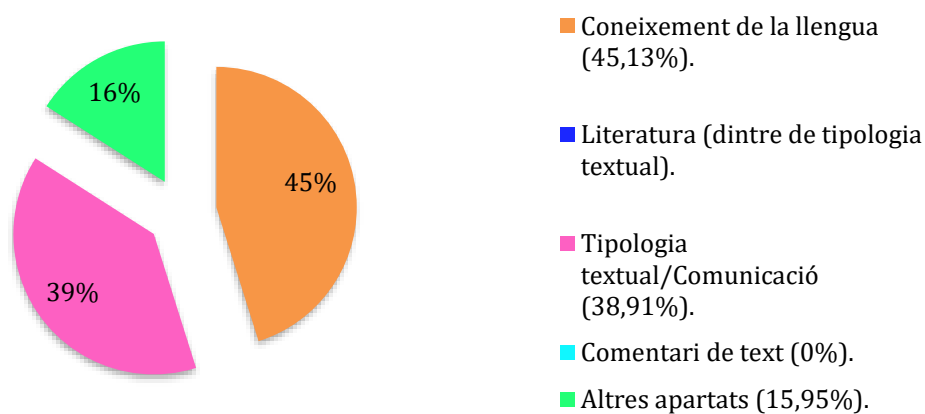
### Percentatges de continguts del llibre de text *Enllaç. 2n ESO. Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera



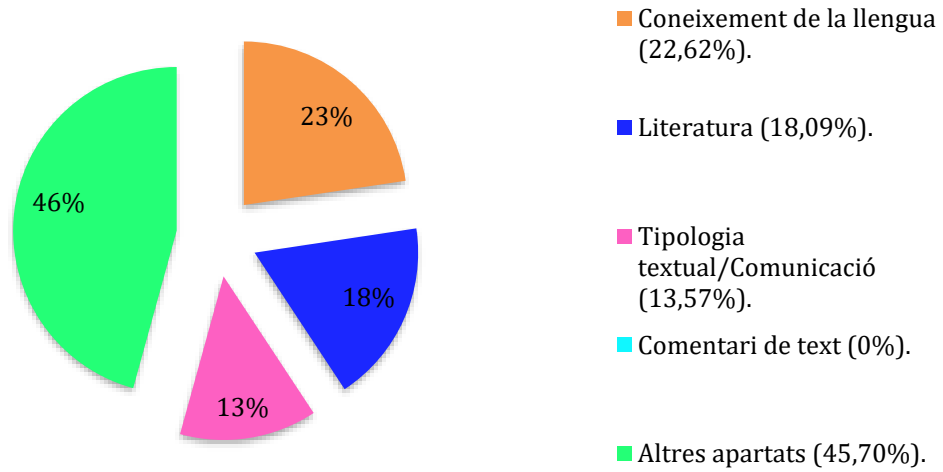
### Percentatges de continguts del llibre de text *Llengua i literatura 2 ESO* de l'editorial Teide



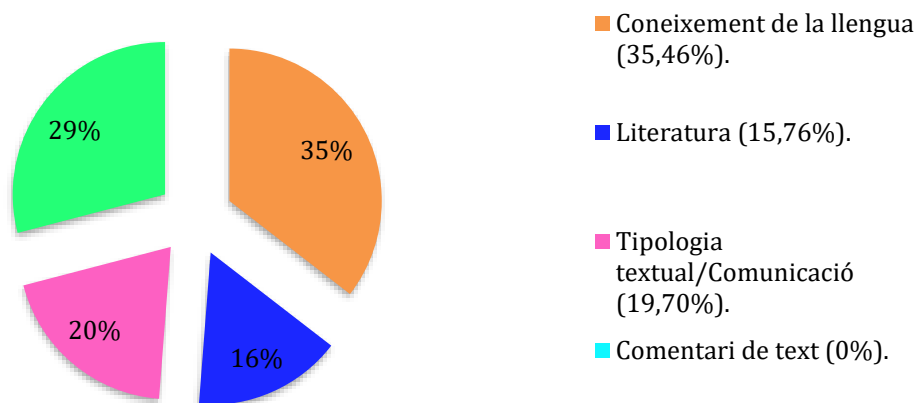
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de Castellnou Editora Valenciana



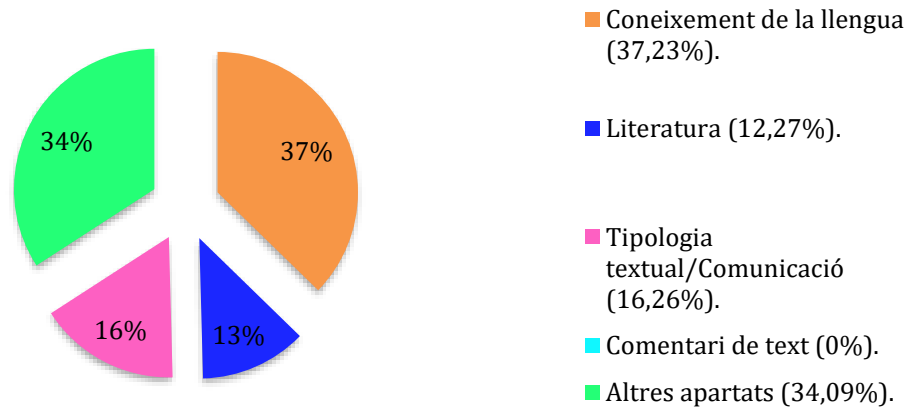
### Percentatges de continguts del llibre de text *Raons. Valencià: llengua i literatura* 2n ESO de l'editorial Castellnou



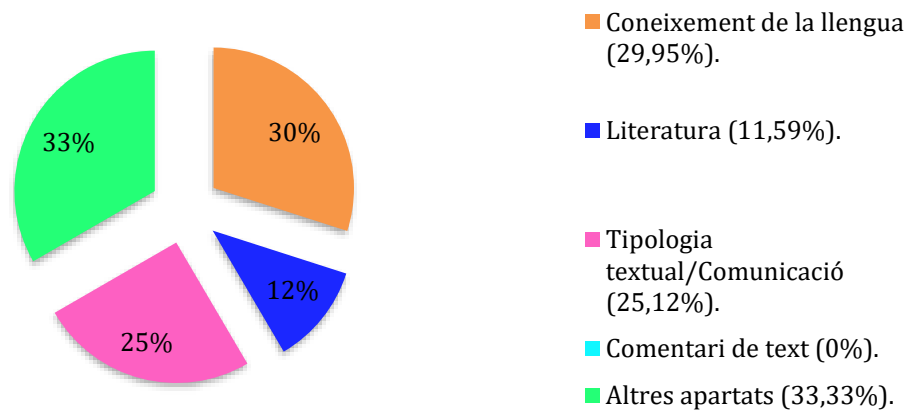
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford University Press



### Percentatges de continguts del llibre de text *Enllaç. Valencià: llengua i literatura* 1r ESO d'Edicions Bromera

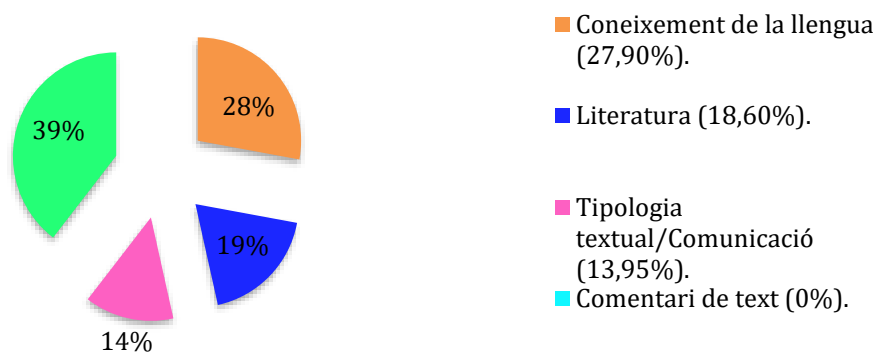


### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Anaya

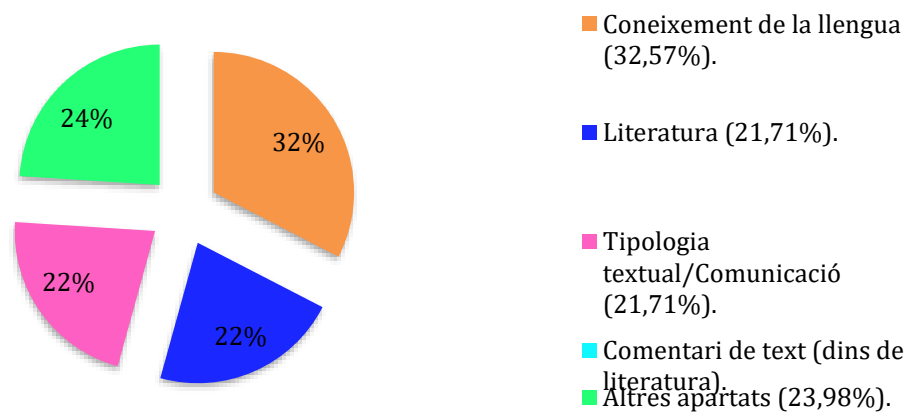




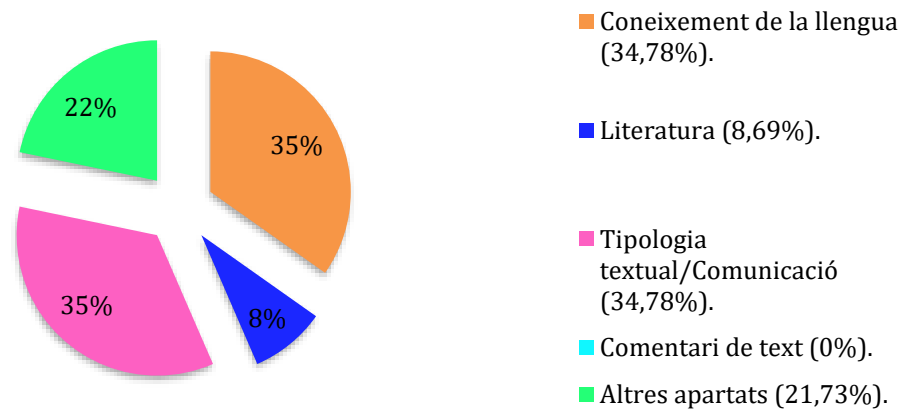
## Percentatges de continguts del llibre de text *Paraules: valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Castellnou



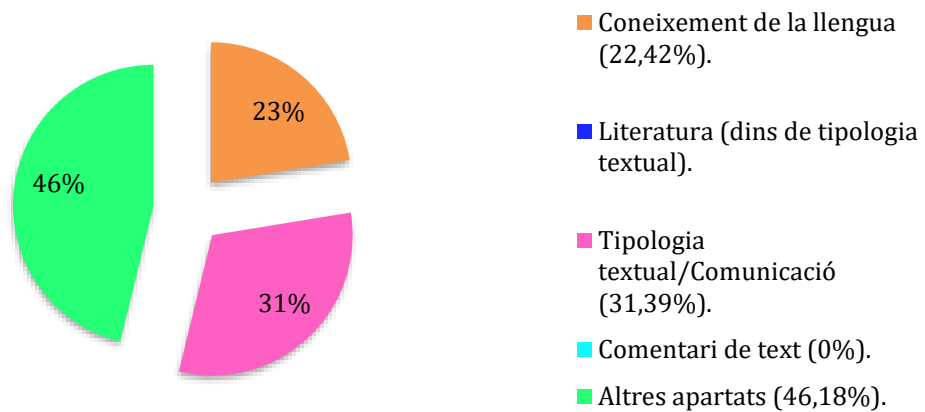
## Percentatges de continguts del llibre de text *València: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació



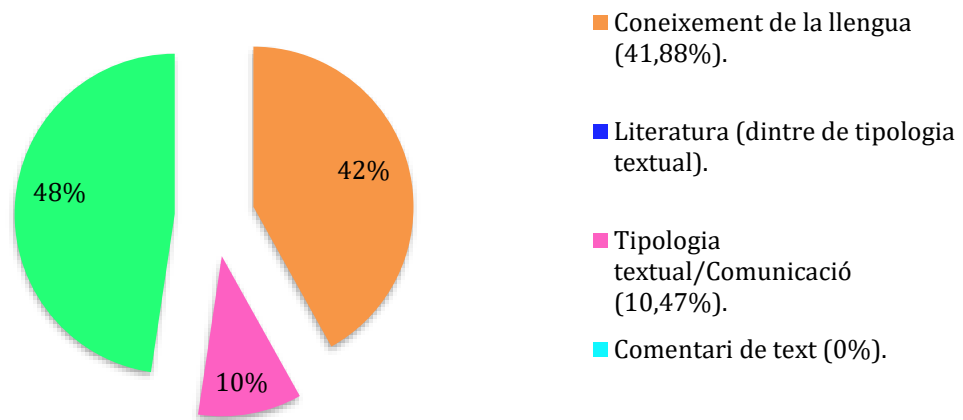
### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'edicions Bromera



### Percentatges de continguts del llibre de text *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño



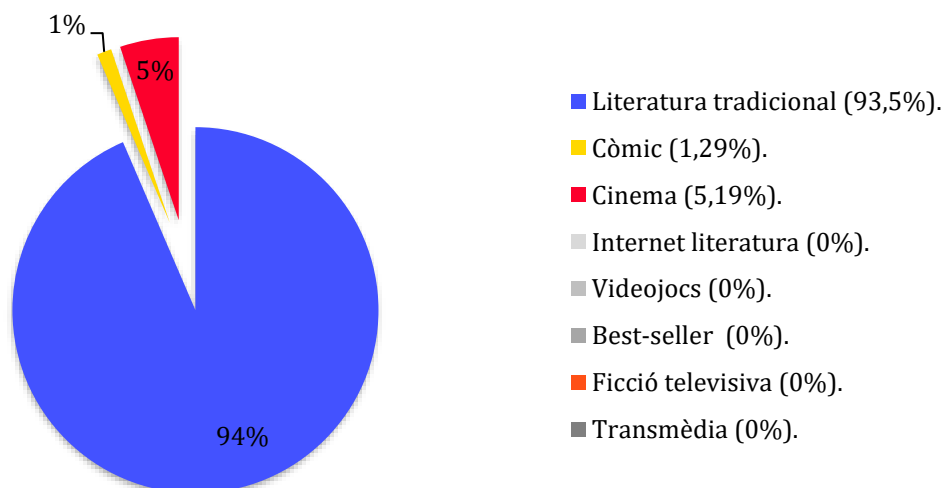
## Percentatges de continguts del llibre de text *Brúixola 8 EGB* de l'editorial Anaya



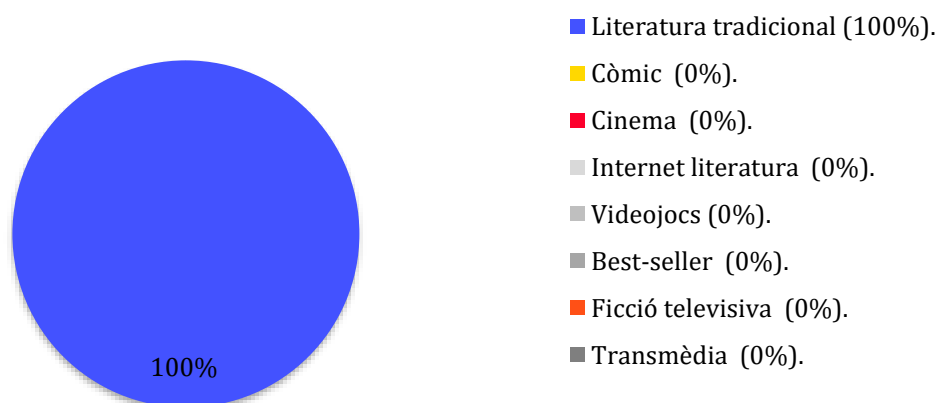


## Gràfics de continguts de narratives i relats de masses.

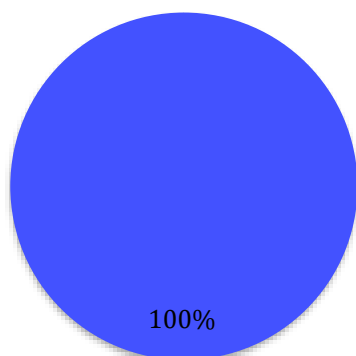
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educación



### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SGEL

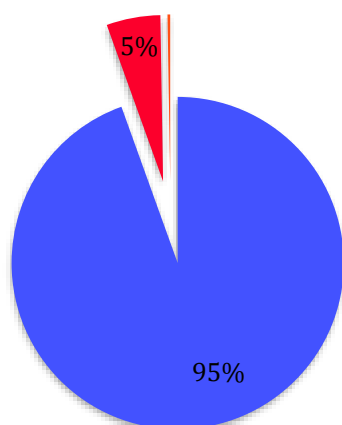


### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura* 4 ESO de l'editorial Edebé



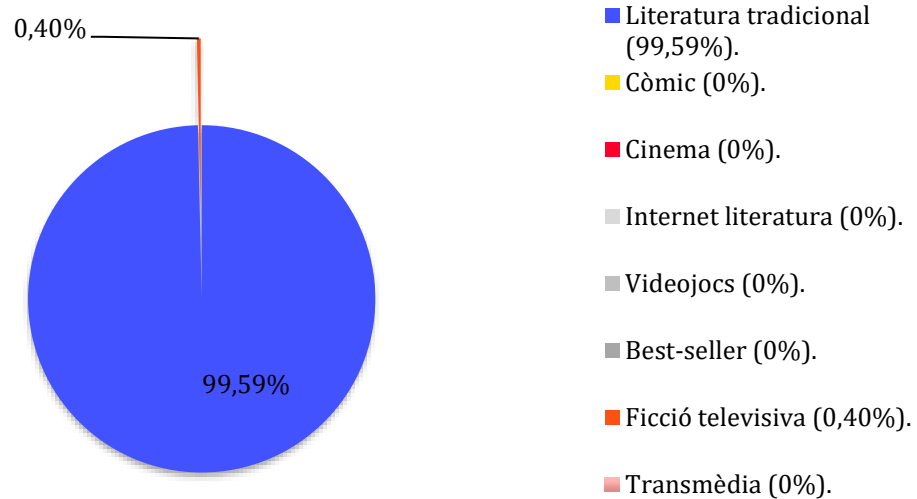
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura* 4 ESO de l'editorial Teide

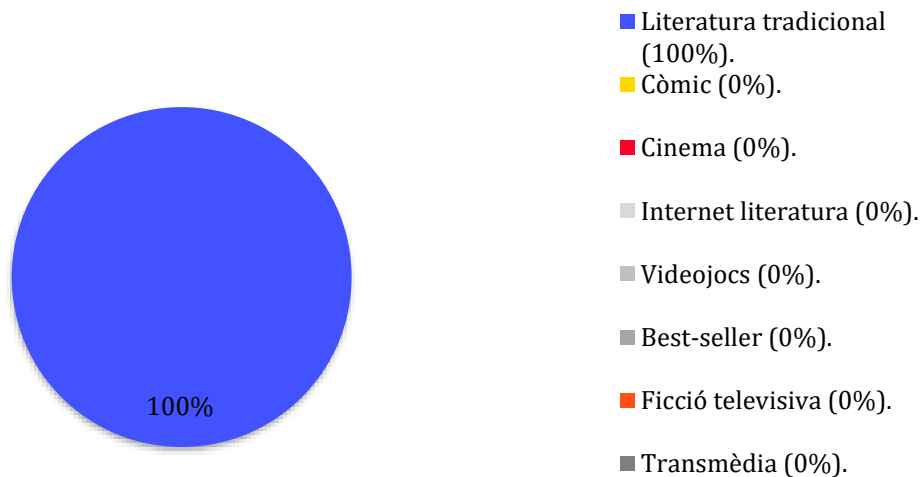


- Literatura tradicional (94,48%).
- Còmic (0%).
- Cinema (5,24%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0,26%).
- Transmèdia (0%).

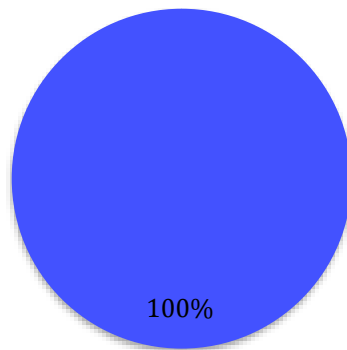
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill



### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SM

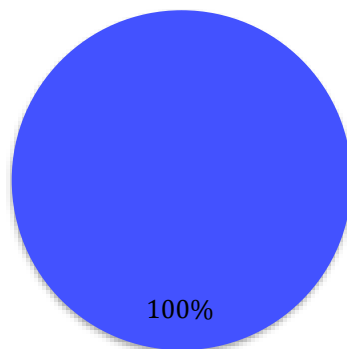


### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé



- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

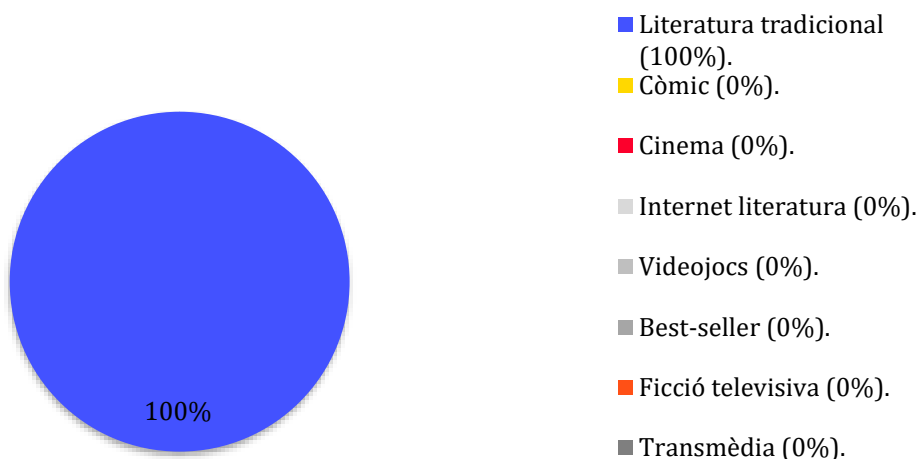
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé



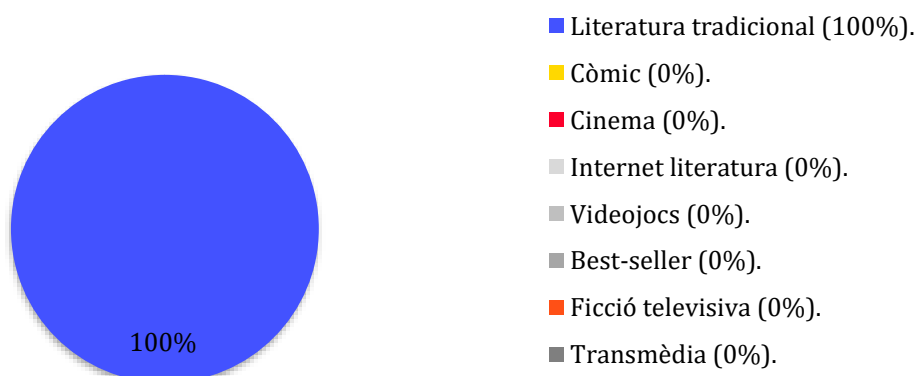
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).



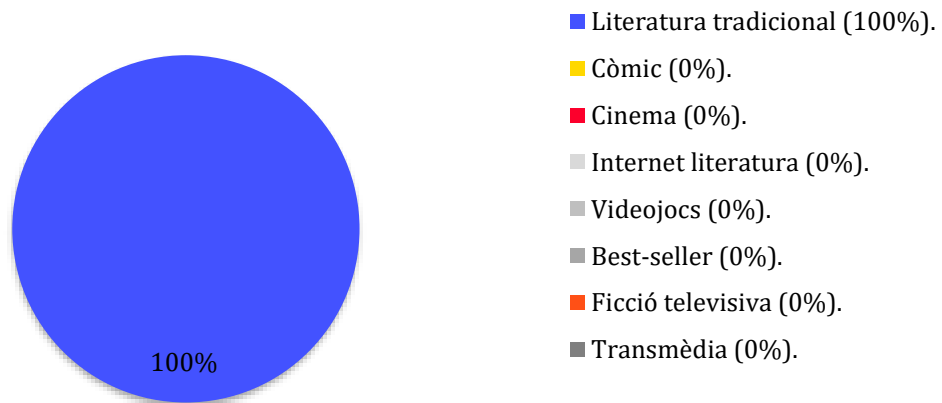
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial SM



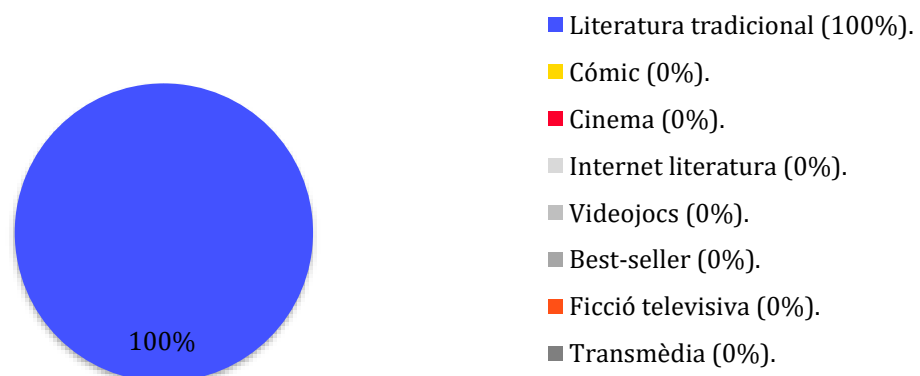
### Percentatges de continguts de narratives del llibre del llibre *Lengua Castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos)* de l'editorial Octaedro



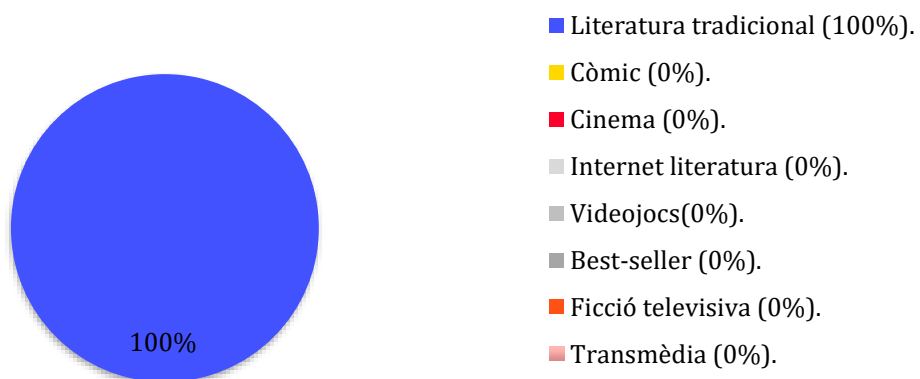
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Códice. Lengua y literatura. Secundaria 3* de l'editorial SM



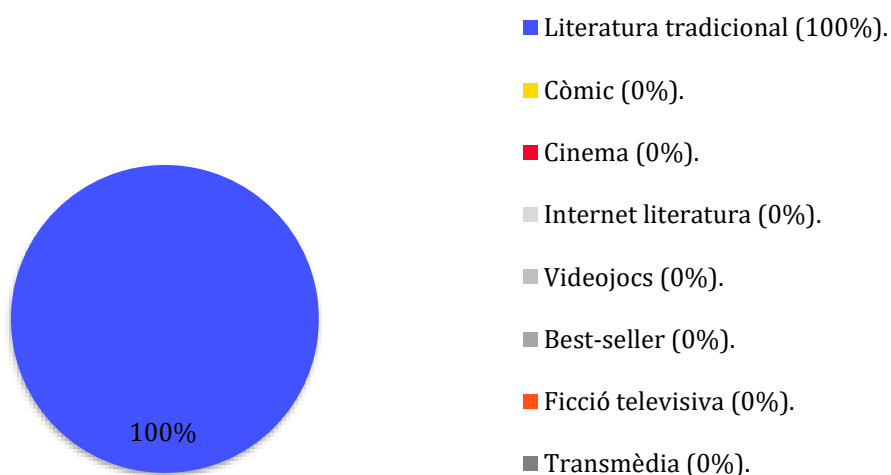
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua castellana y literatura secundaria 2* de l'editorial Oxford Educación



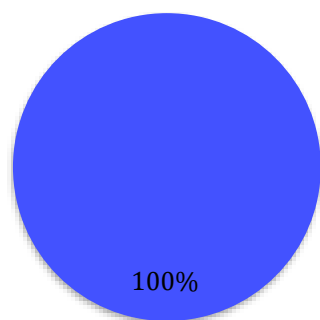
## Percentatges de continguts de narratives del llibre 2<sup>o</sup> Educación Secundaria. Lengua y literatura de l'editorial Anaya



## Percentatges de continguts de narratives del llibre 2 ESO Lengua y literatura de l'editorial Bruño

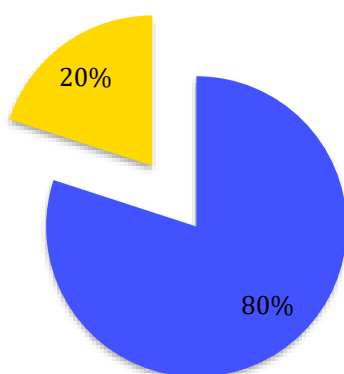


## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé



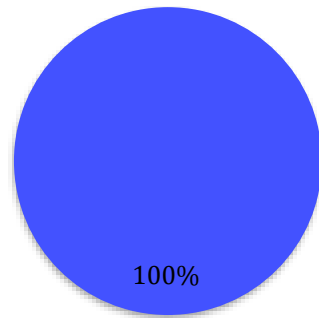
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Edebé



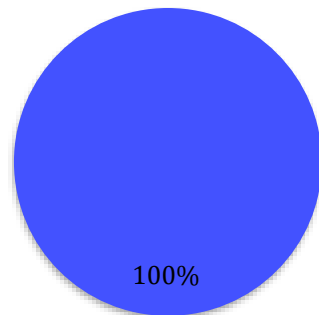
- Literatura tradicional (80%).
- Còmic (20%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura 1* de l'editorial Bruño



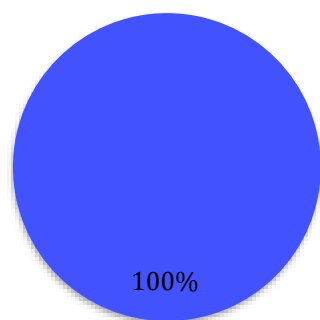
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Santillana



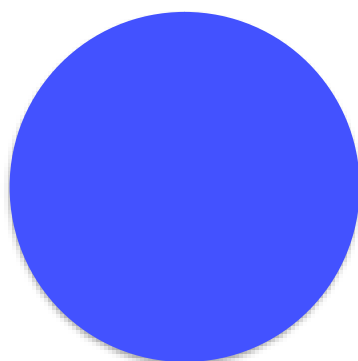
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Oxford



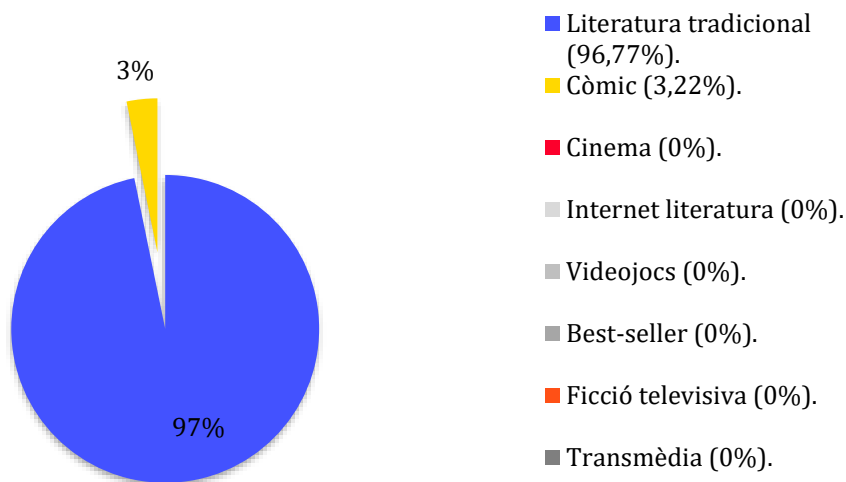
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Almadraba

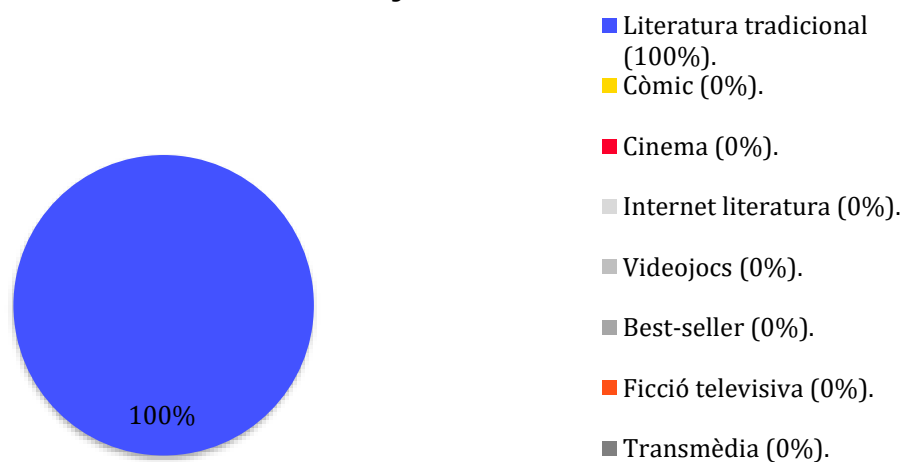


- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

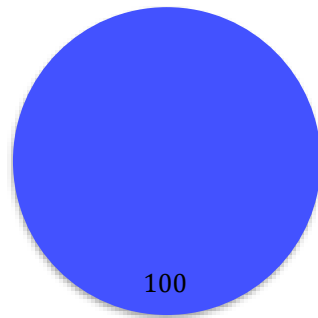
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Códice. Lengua y literatura 1 secundaria* de l'editorial SM



### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua Castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford University Press

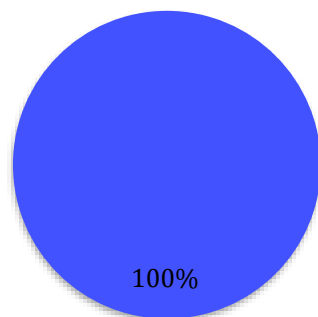


## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Ideas y palabras 7* de l'editorial Everest



- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs(0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

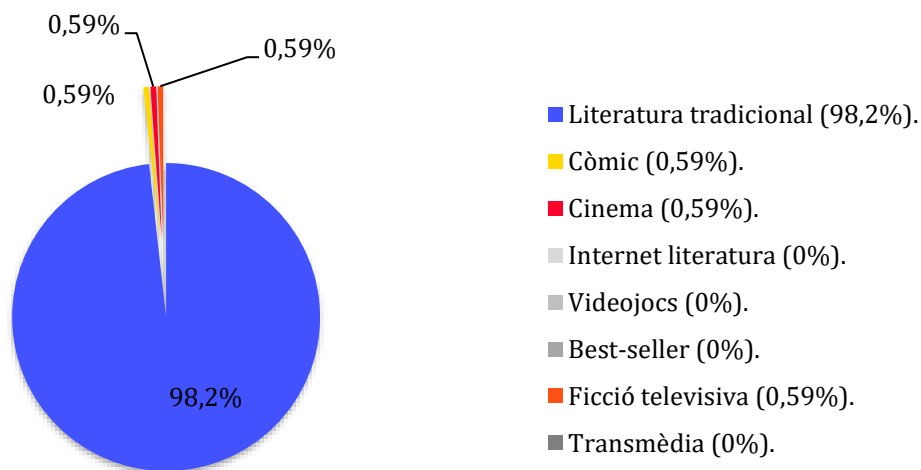
## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lenguaje 7 EGB* de l'editorial Santillana



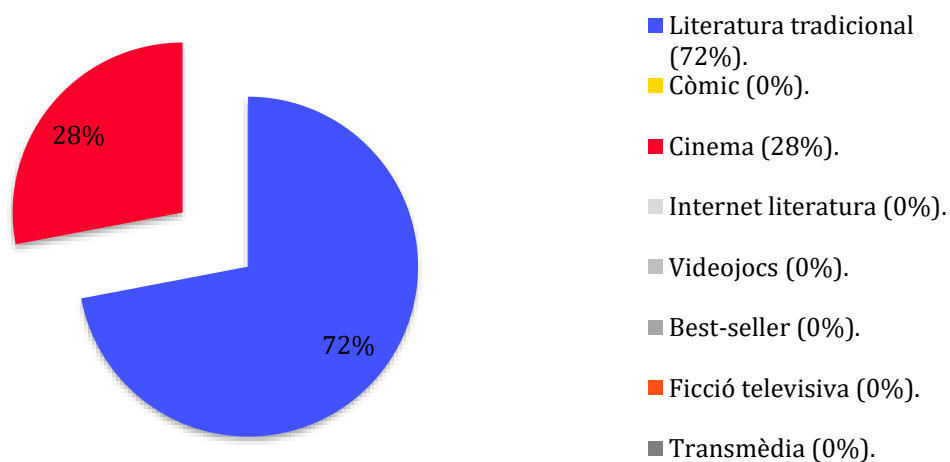
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).



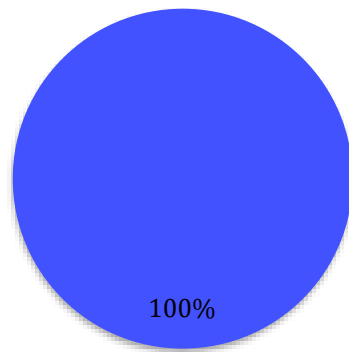
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives



### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal

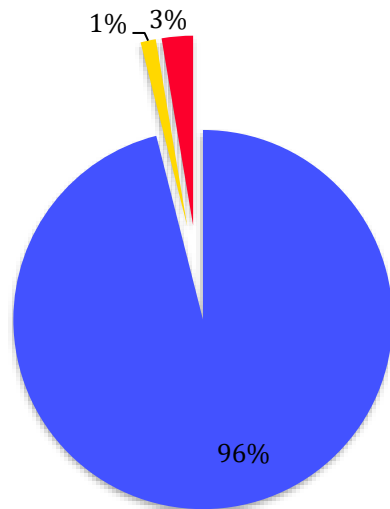


### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Llengua i literatura* 4 ESO de l'editorial SM



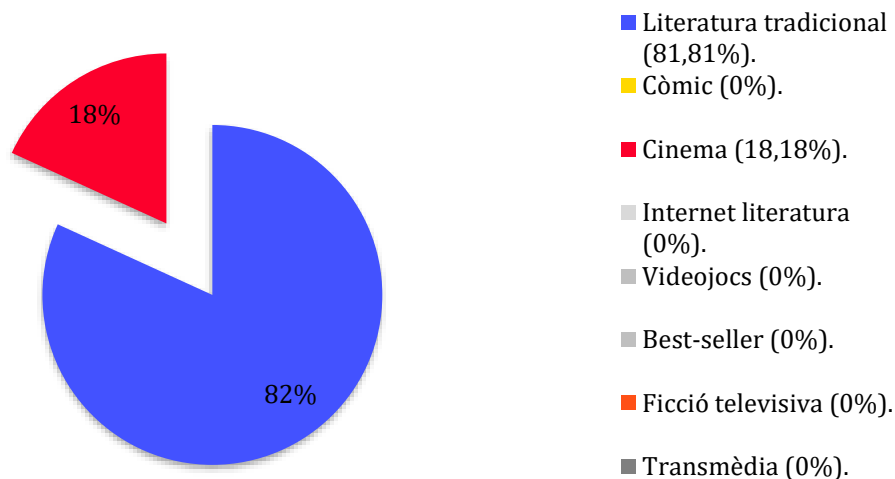
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Llengua i literatura* 4t ESO de l'editorial Oxford

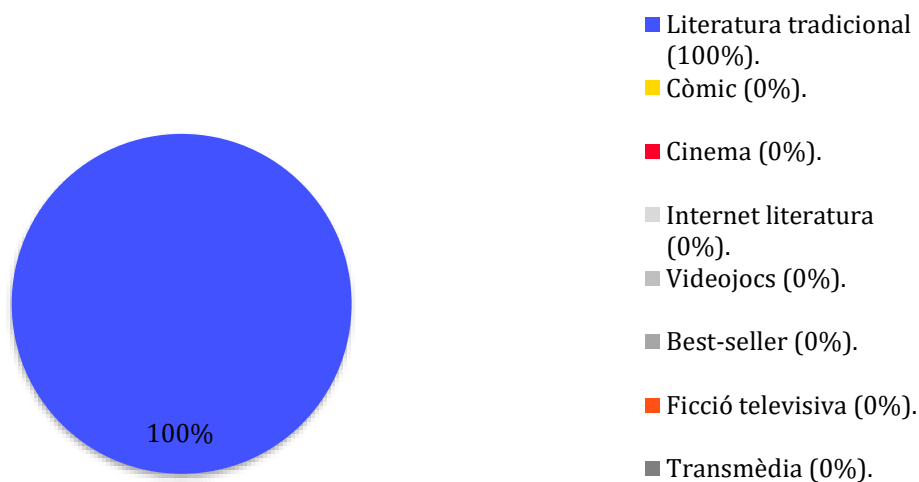


- Literatura tradicional (96%).
- Còmic (1,3%).
- Cinema (2,66%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

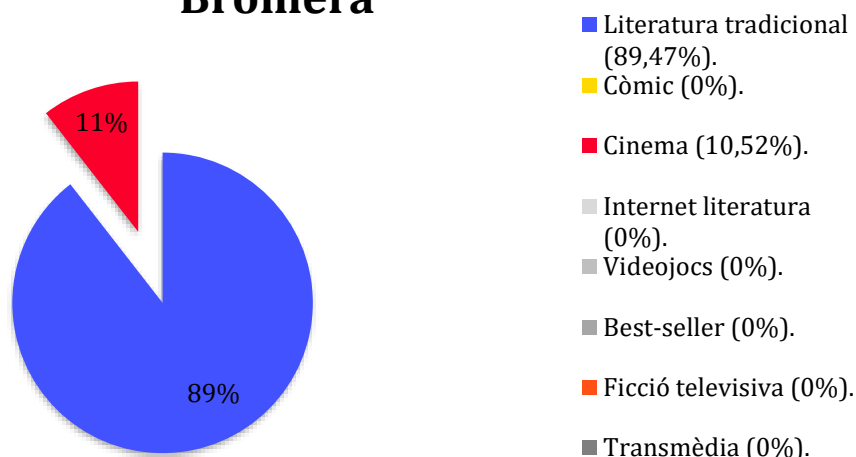
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: Llengua i literatura 4t ESO* de l'Edicions Bromera



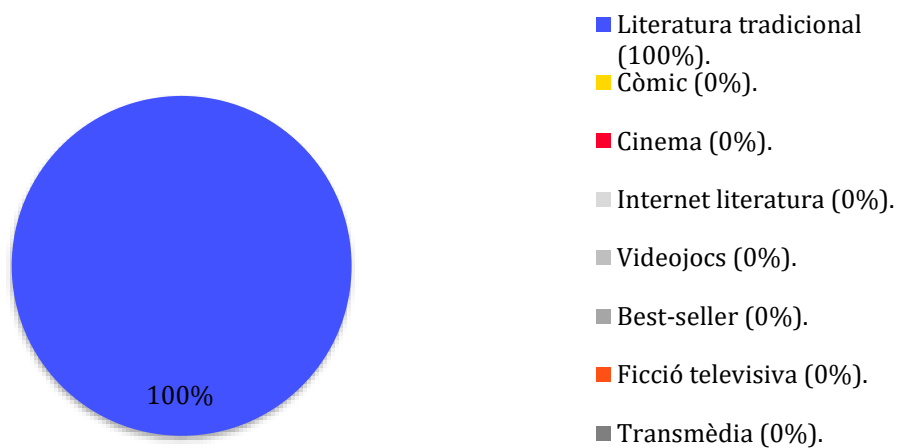
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Llengua i literatura curs 4t* de Voramar Santillana



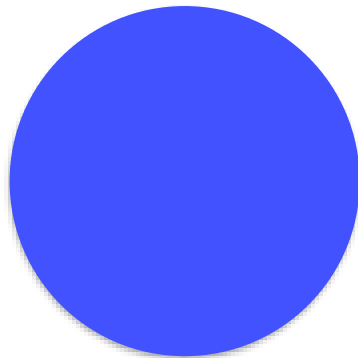
**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Xarxa. Valencià: llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera**



**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Marjal**

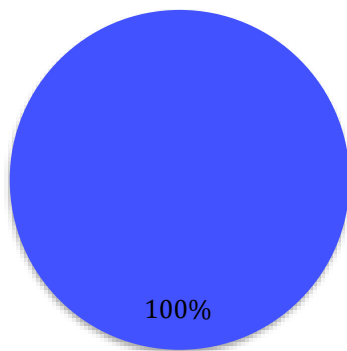


**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 3 ESO* de Castellnou Editora Valenciana**



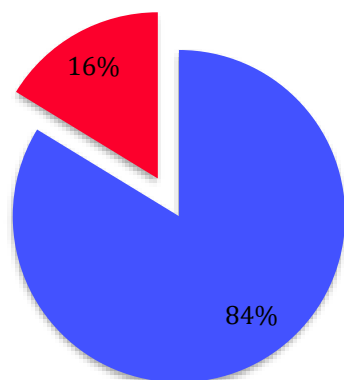
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 3 ESO* de l'editorial Teide**



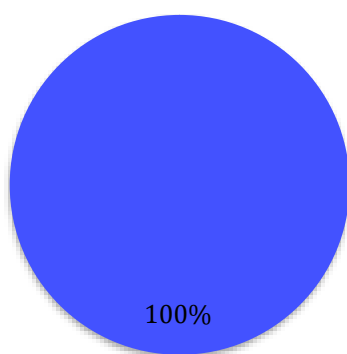
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 3 ESO* d'Edicions Bromera



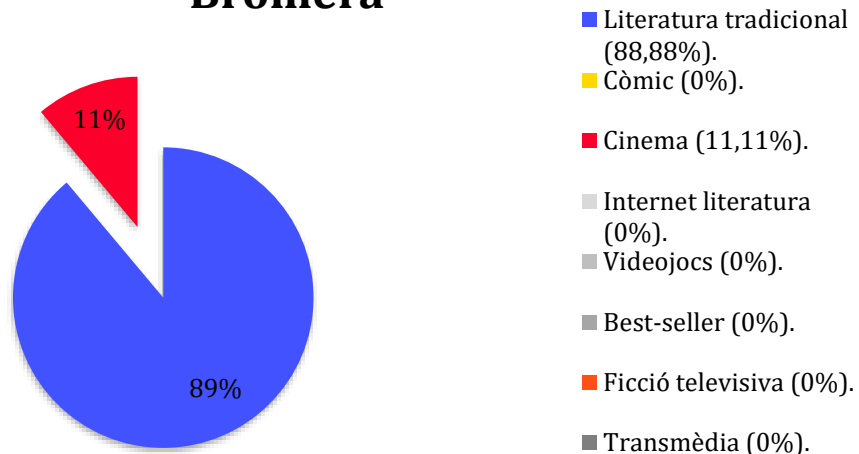
- Literatura tradicional (83,72%).
- Còmic (0%).
- Cinema (16,27%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià 3* de l'editorial Ecir

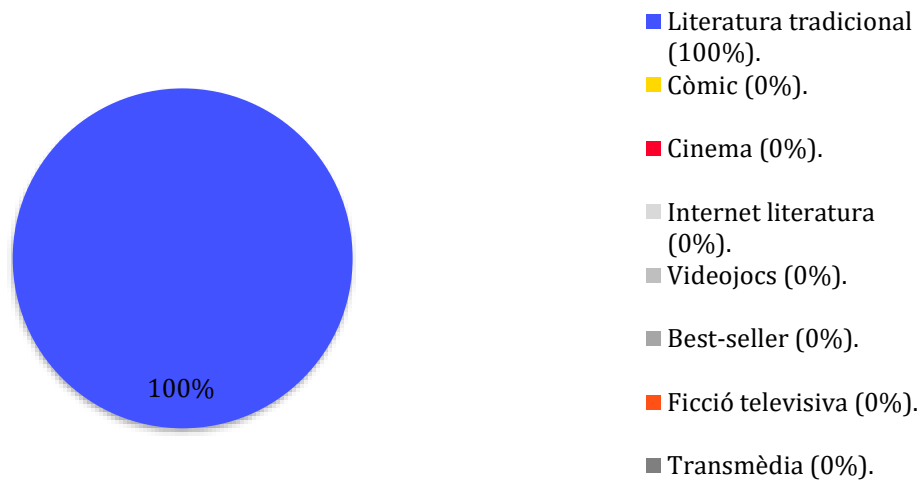


- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

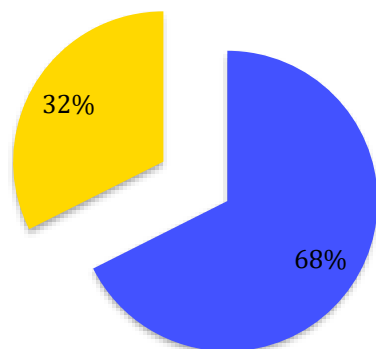
**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Enllaç 2n ESO*.  
Valencià: llengua i literatura d'Edicions Bromera**



**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Teide**

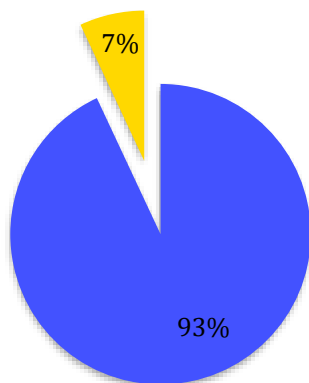


### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de Castellnou Editora Valenciana



- Literatura tradicional (67,75%).
- Còmic (32,50%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

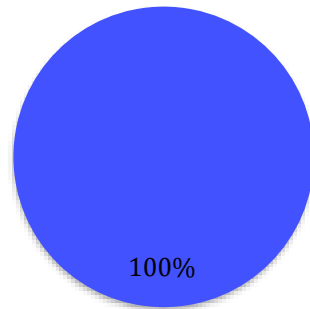
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Raons Valencià: llengua i literatura curs 2 ESO* de l'editorial Castellnou



- Literatura tradicional (93,02%).
- Còmic (6,97%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

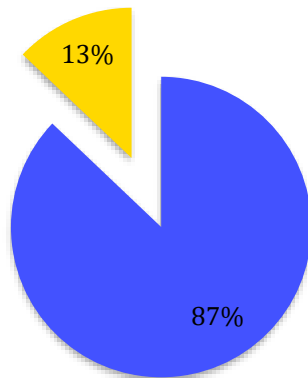


**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Oxford University Press**



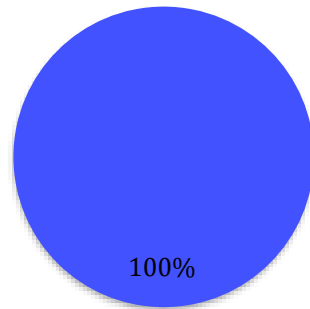
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

**Percentatges de continguts de narratives del llibre *Enllaç 1r ESO. Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera**



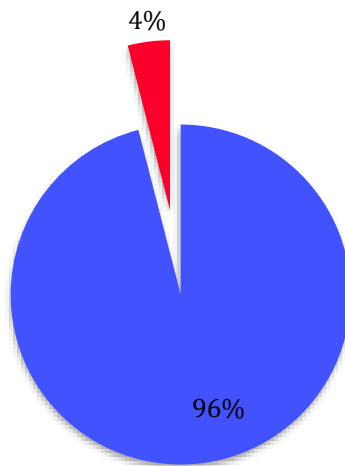
- Literatura tradicional (87,09%).
- Còmic (12,90%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de Castellnou Editora Valenciana



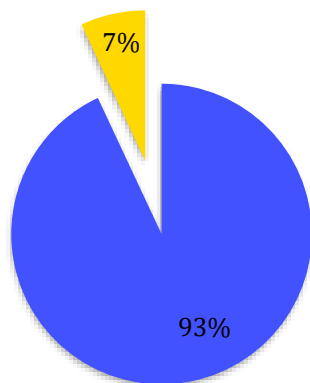
- Literatura tradicional (100%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Anaya



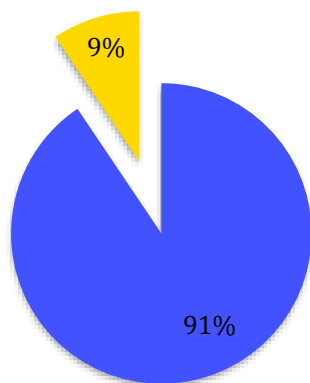
- Literatura tradicional (96%).
- Còmic (0%).
- Cinema (4%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Paraules. Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'editorial Castellnou



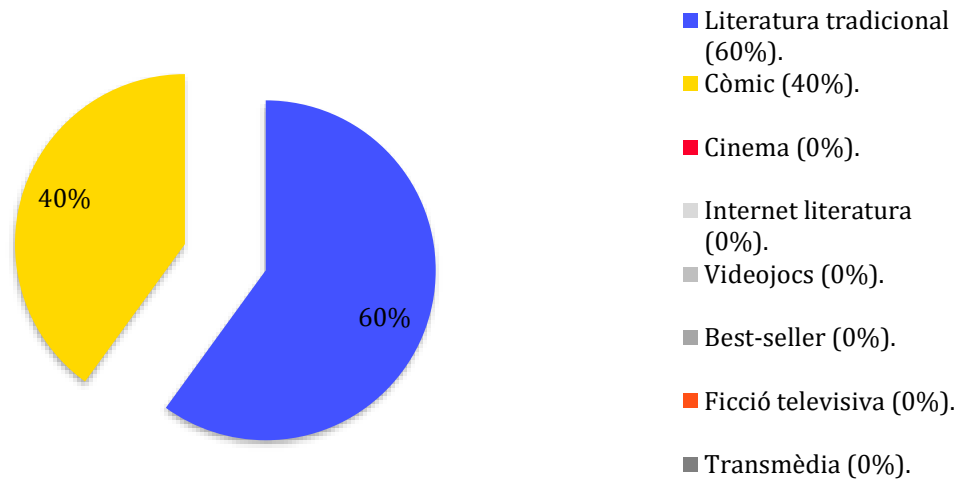
- Literatura tradicional (93,02%).
- Còmic (6,97%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació

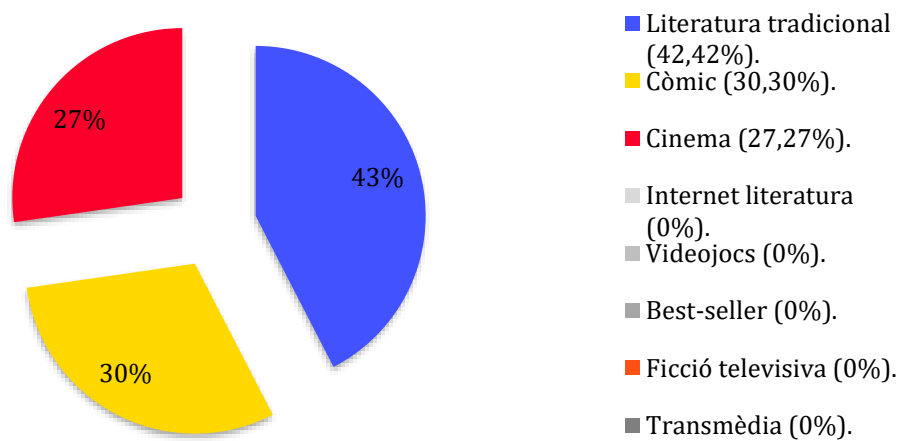


- Literatura tradicional (89,58%).
- Còmic (10,41%).
- Cinema (0%).
- Internet literatura (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Ficció televisiva (0%).
- Transmèdia (0%).

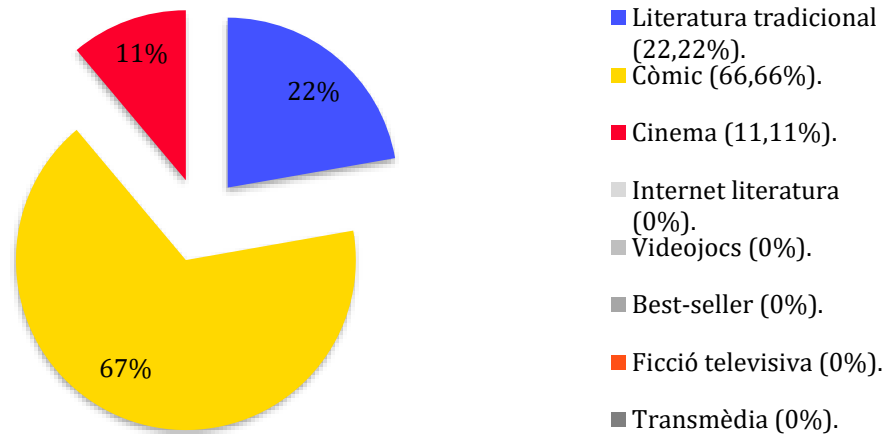
### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'Edicions Bromera



### Percentatges de continguts de narratives del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño

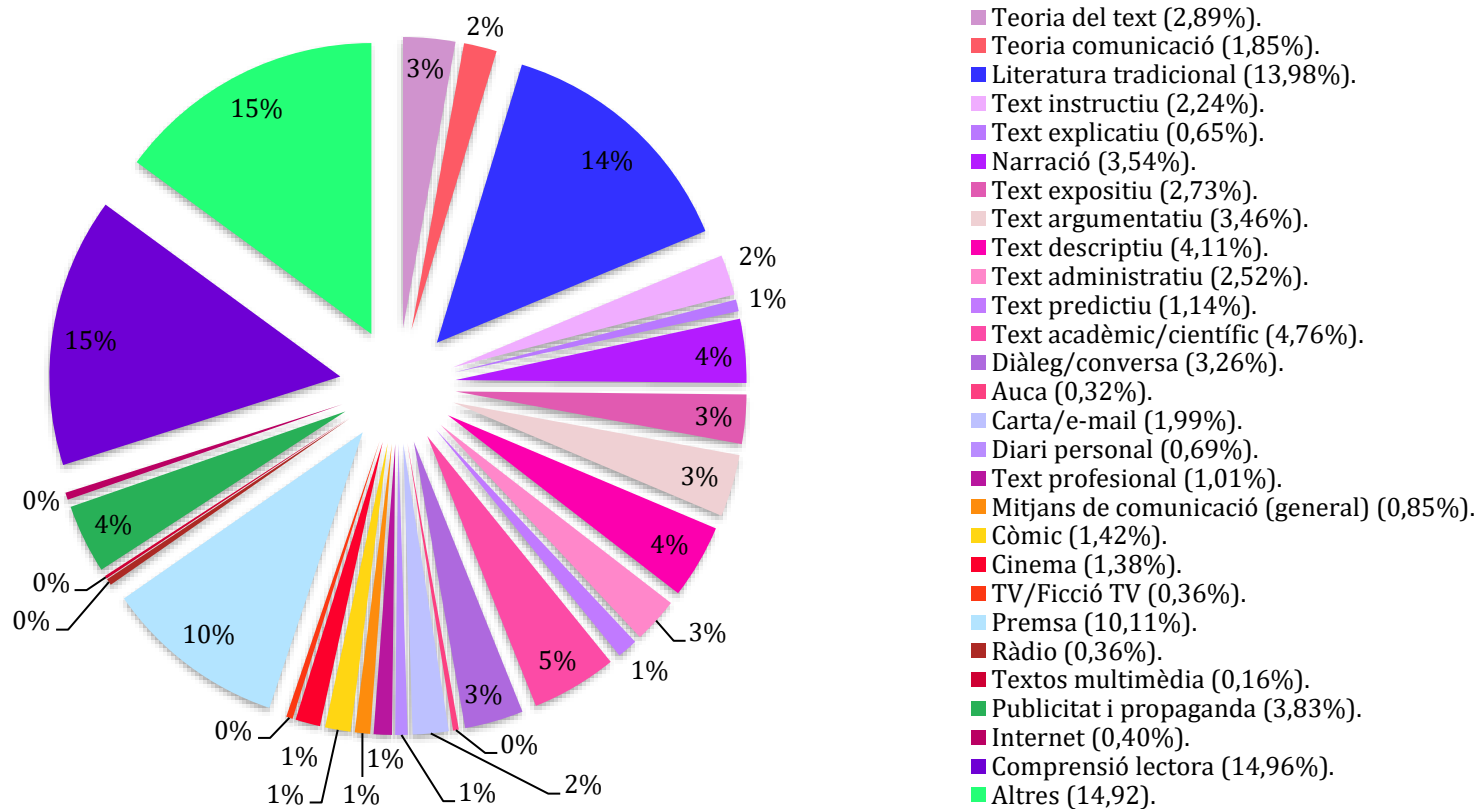


## Percentatges de continguts de narratives del llibre *Brúixola Llengua 8 EGB* de l'editorial Anaya

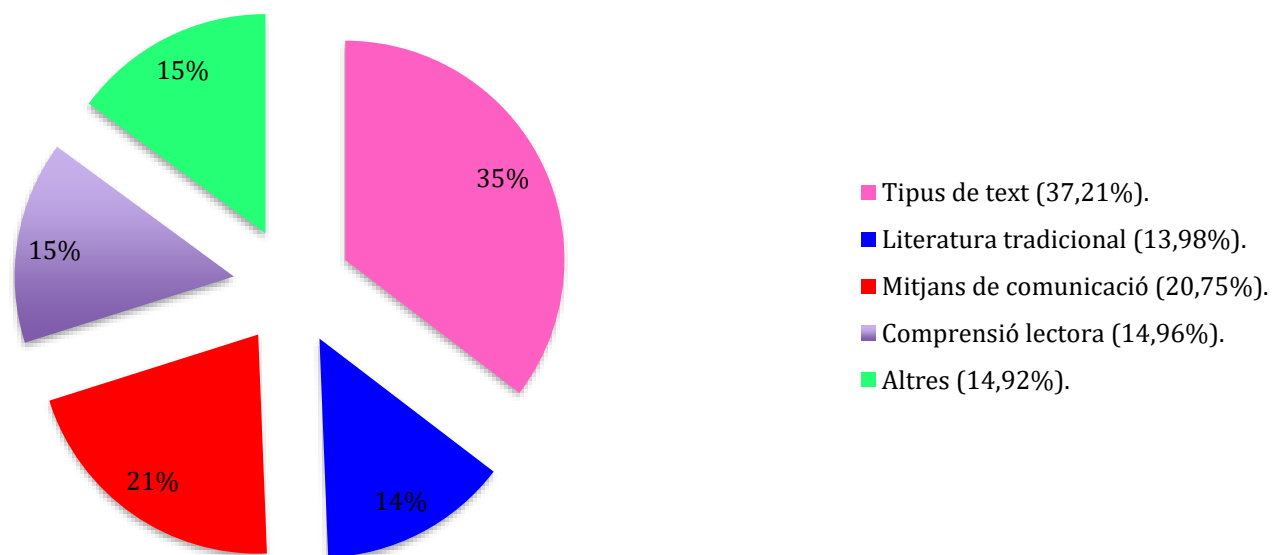


Gràfics de continguts de l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

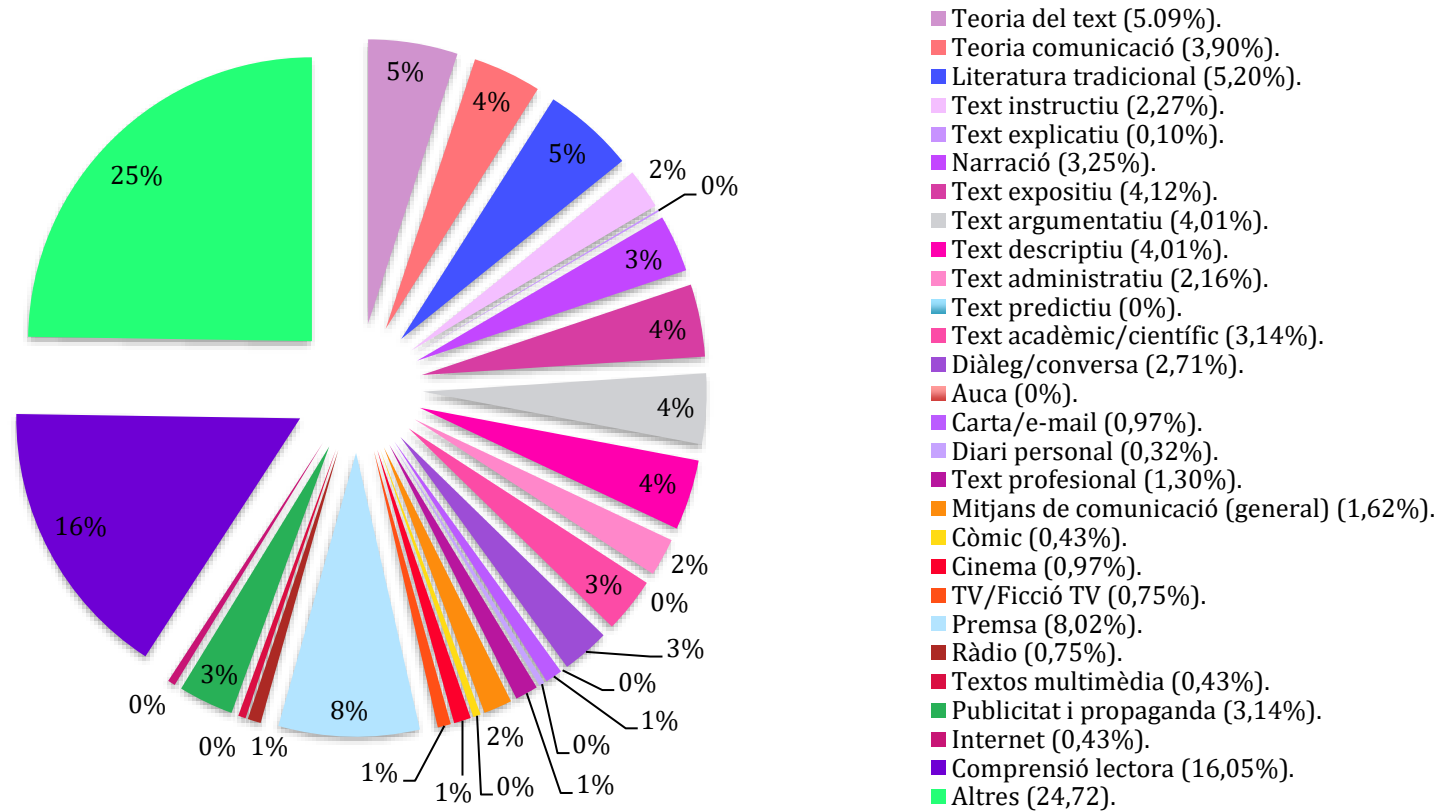
### Continguts «Tipologia textual/comunicació» (general)



## Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» (simplificat)

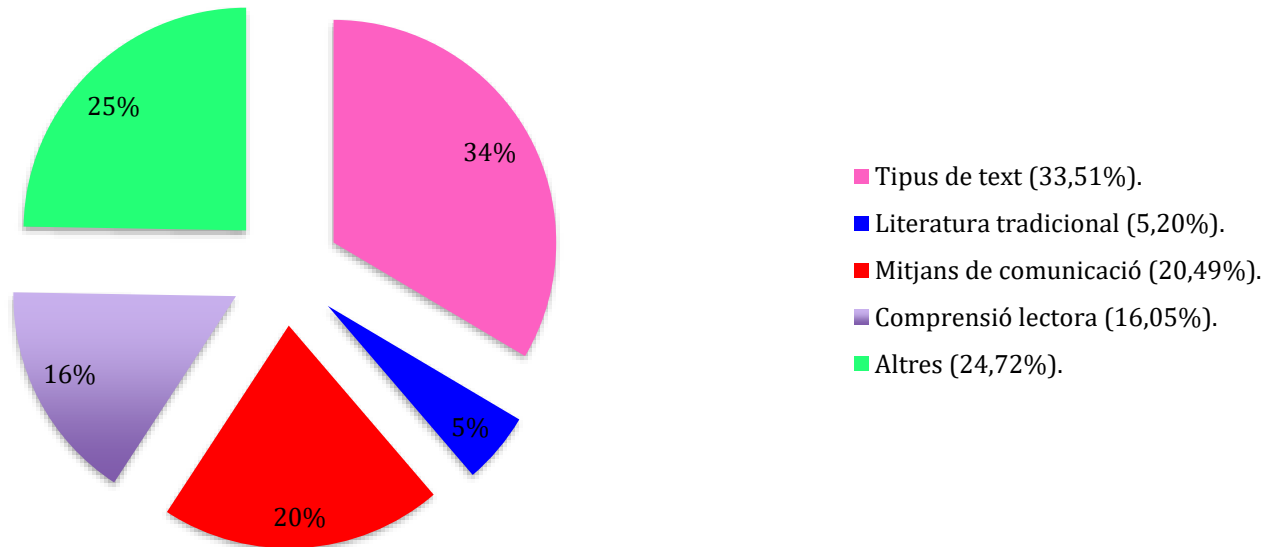


## Continguts «Tipologia textual/comunicació» (castellà)

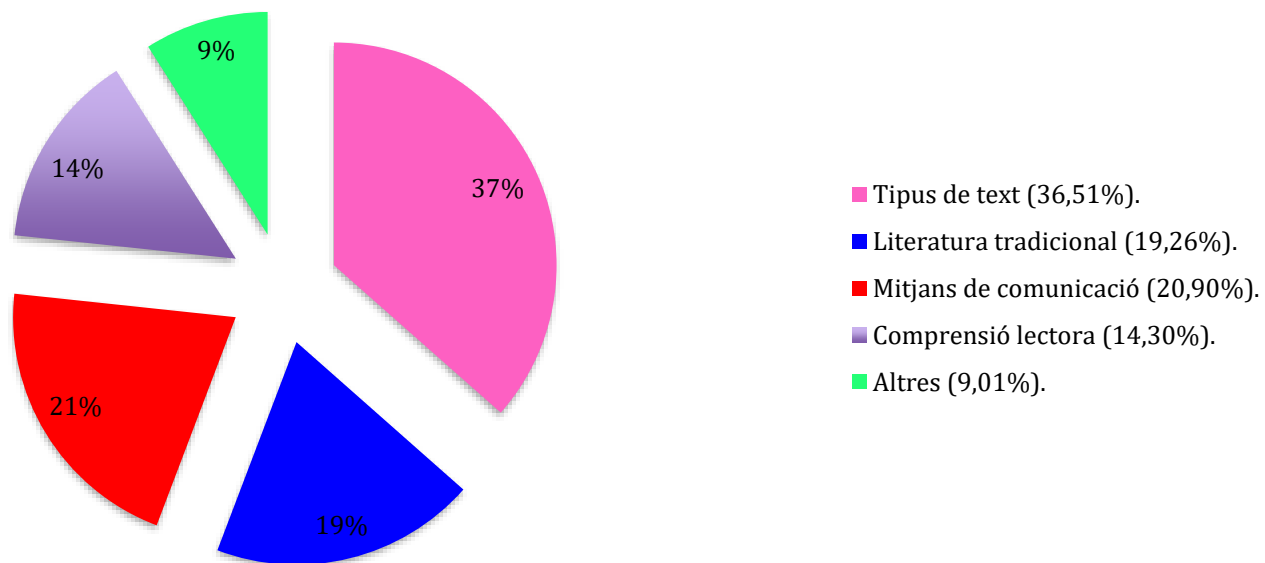




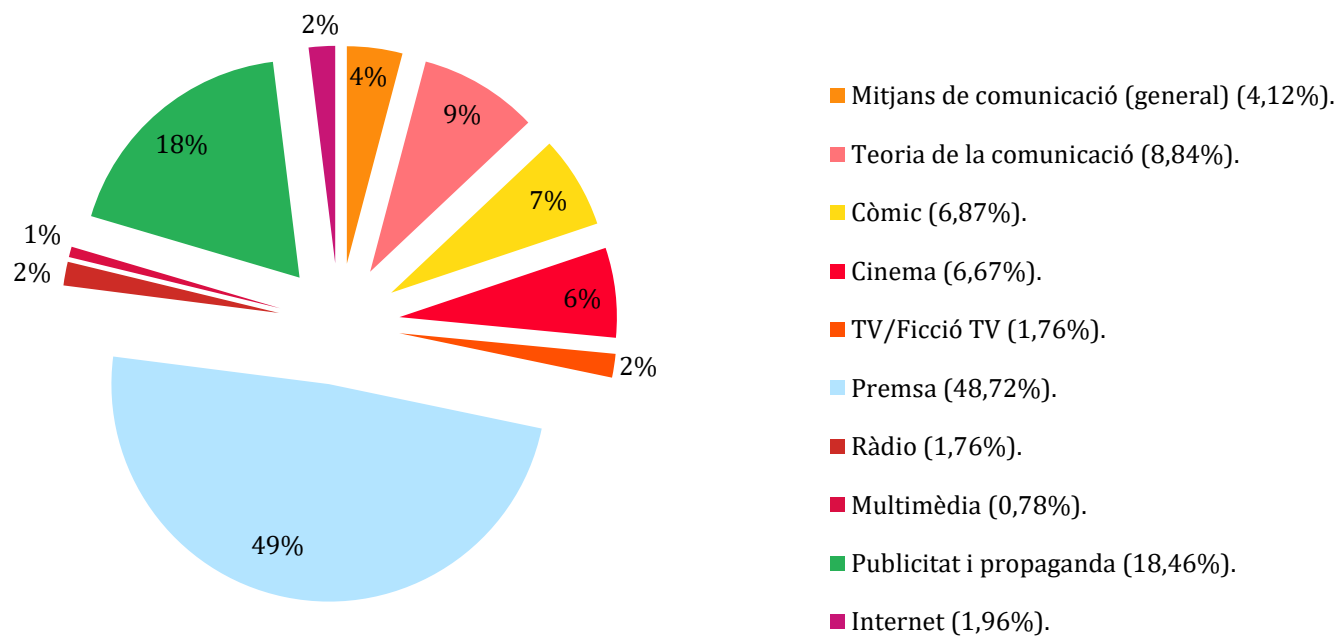
### Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» (simplificat) (castellà)



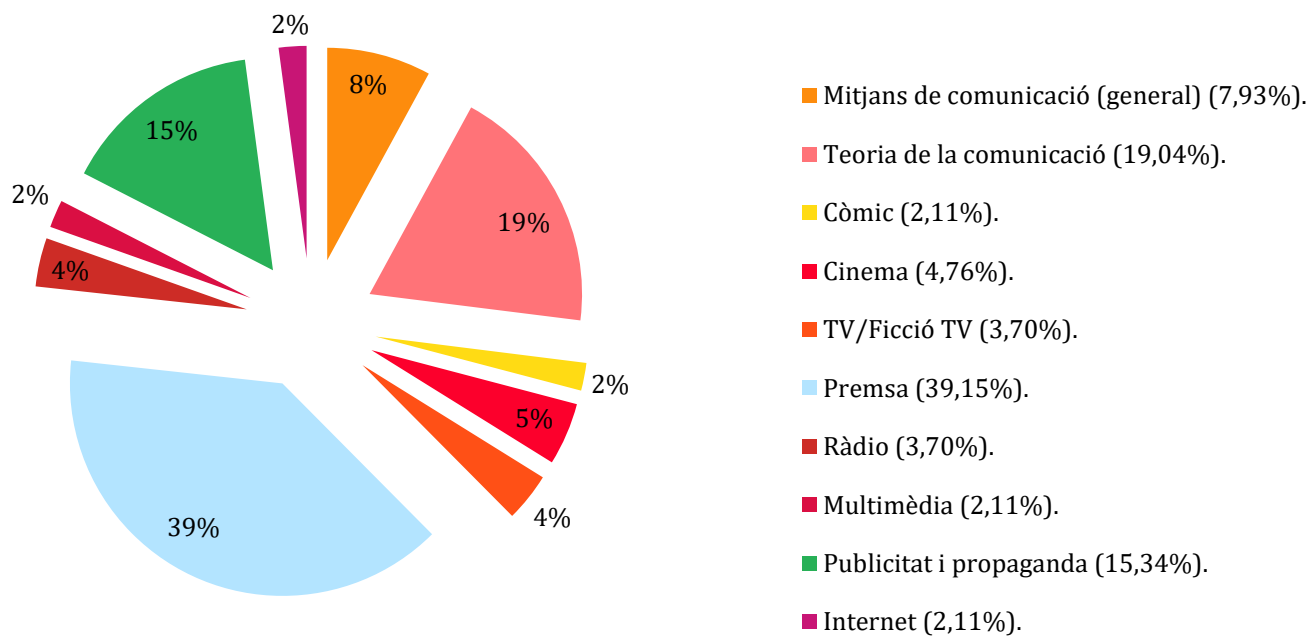
## Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» (simplificat) (valencià)



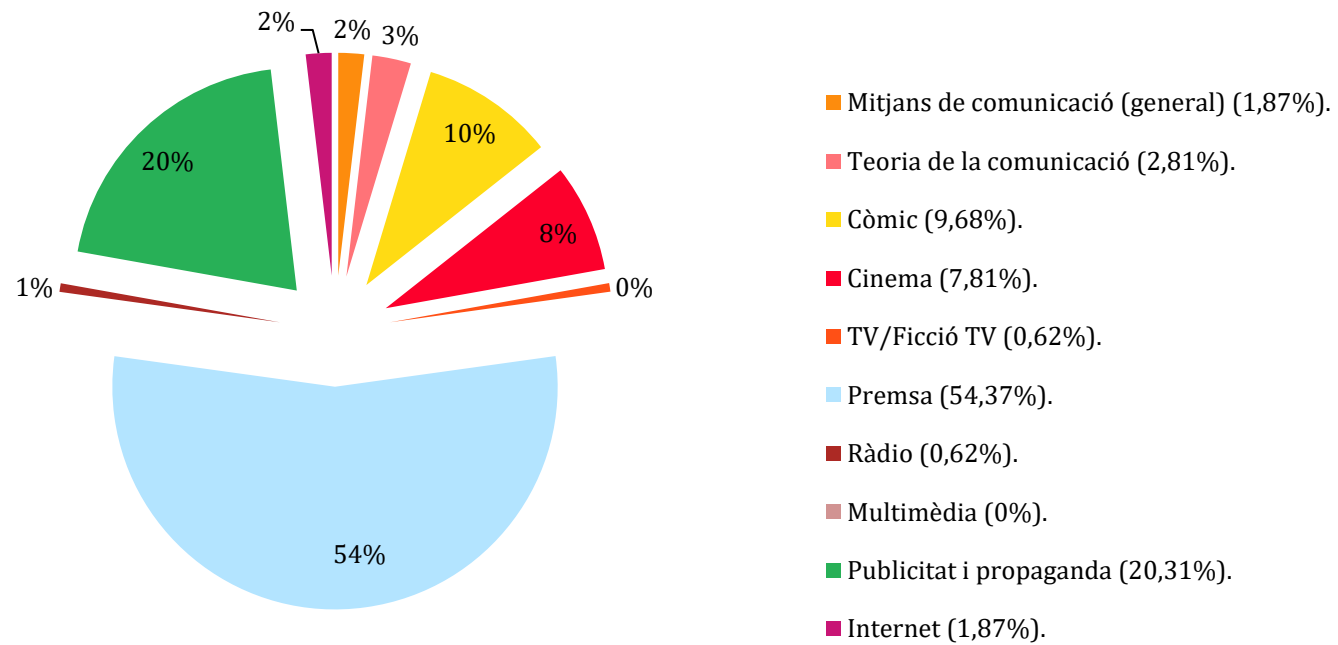
## Continguts comunicació dintre de «Tiplogia textual/comunicació» (general)



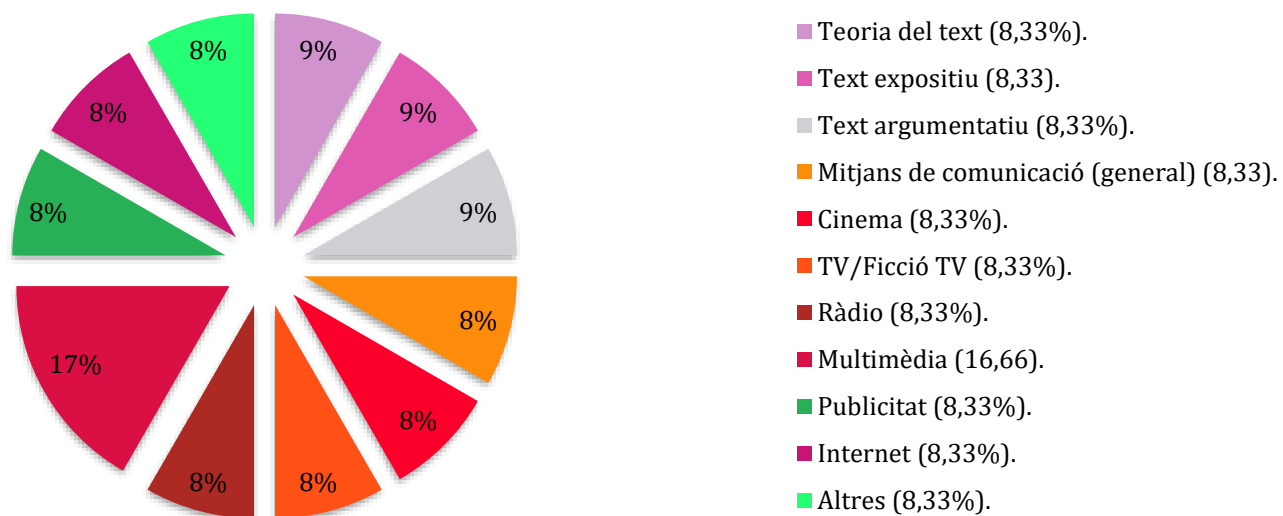
## Continguts comunicació dintre de "Tiplogia textual/comunicació" (castellà)



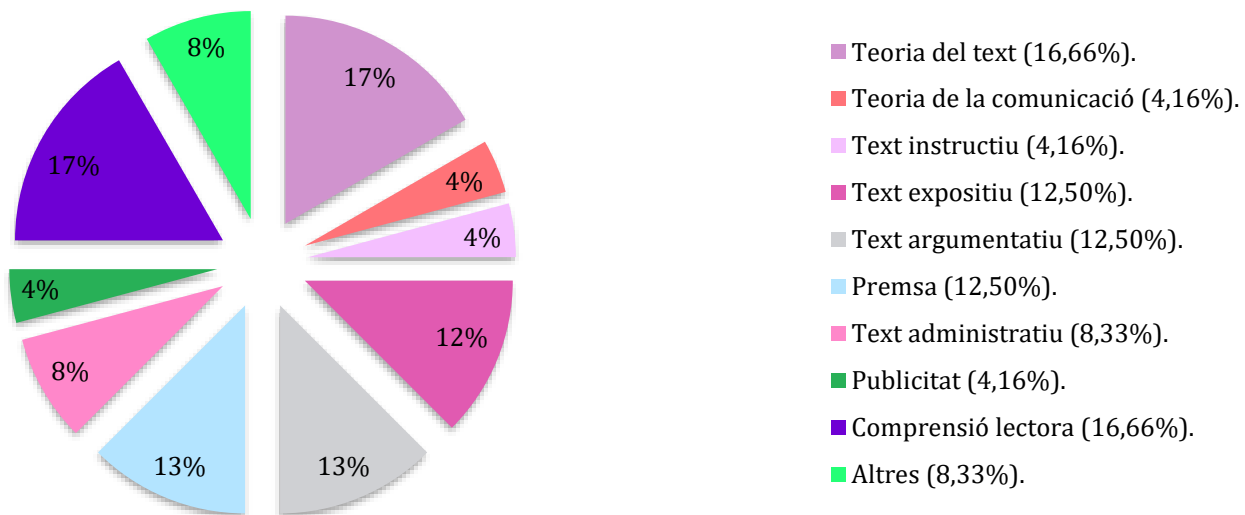
## Continguts comunicació dintre de «Tiplogia textual/comunicació» (valencià)



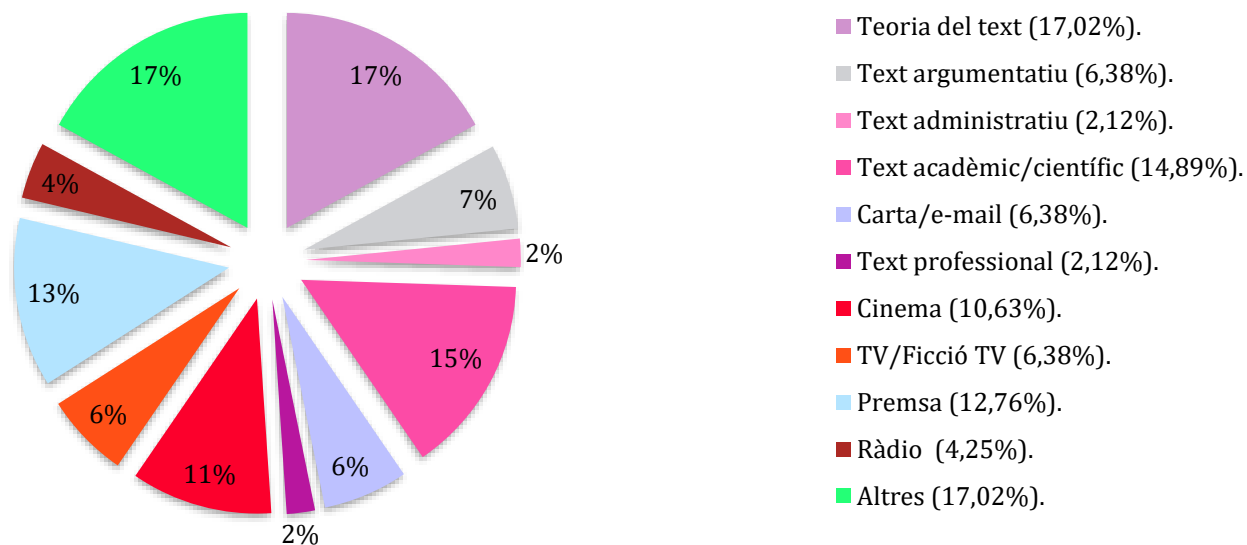
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació



## Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SGEL

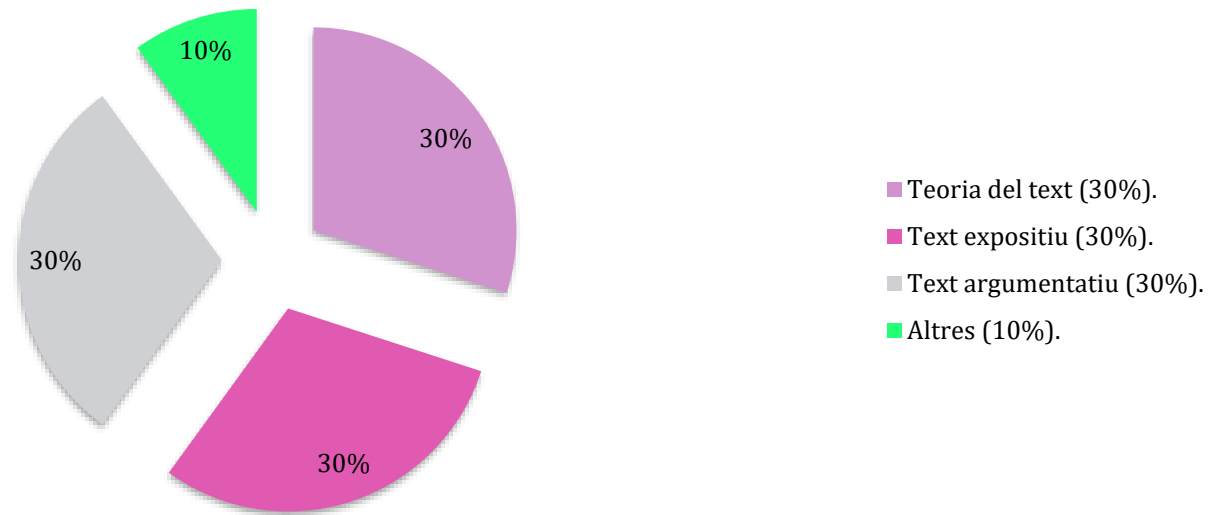


## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Teide

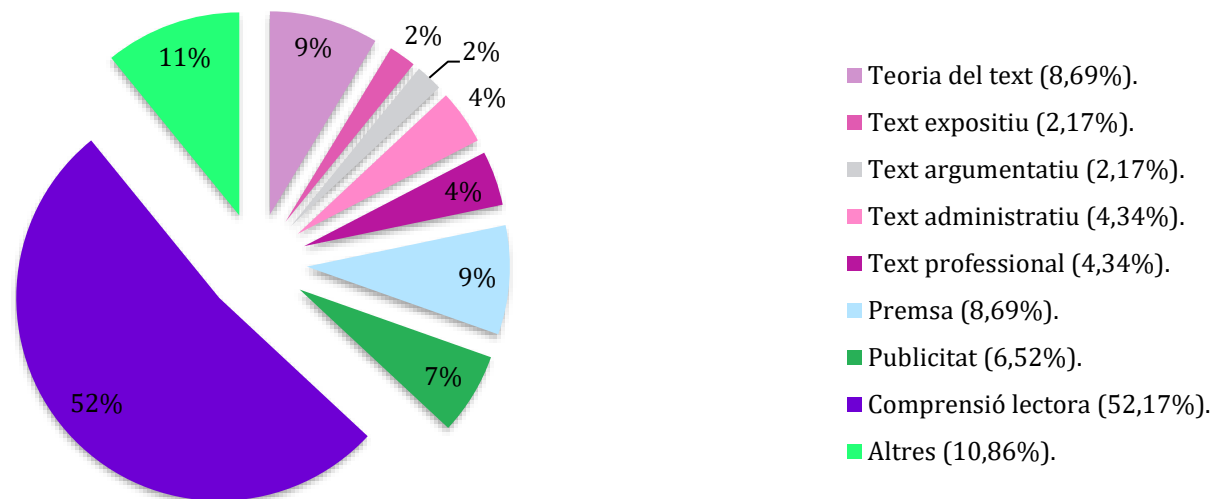




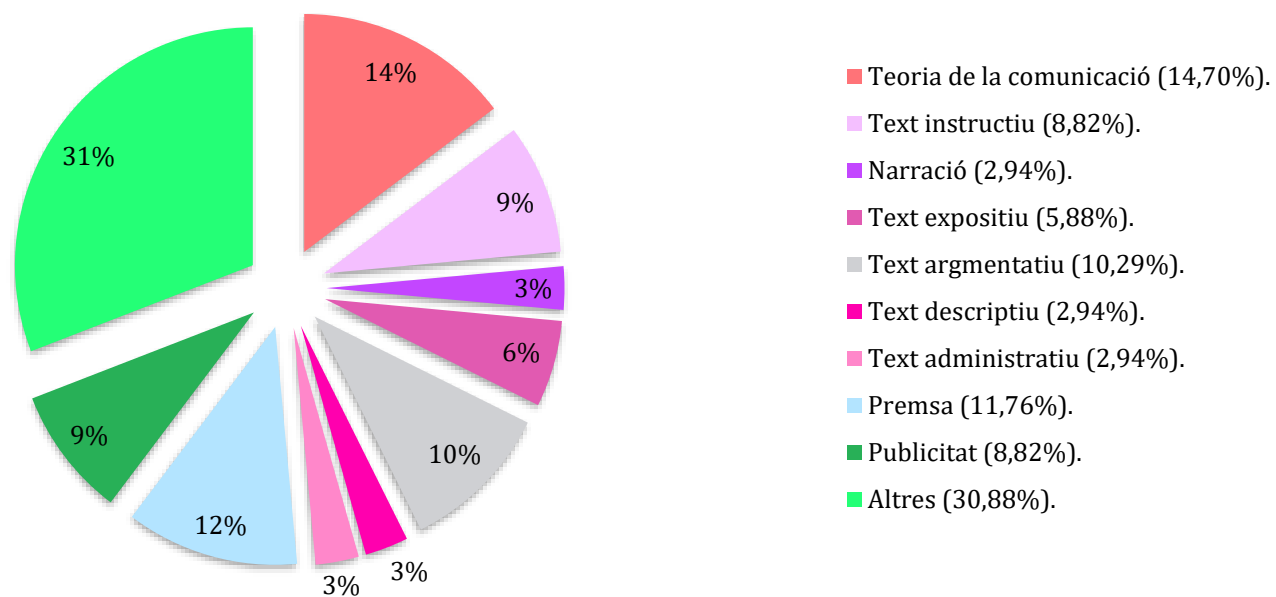
**Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill**



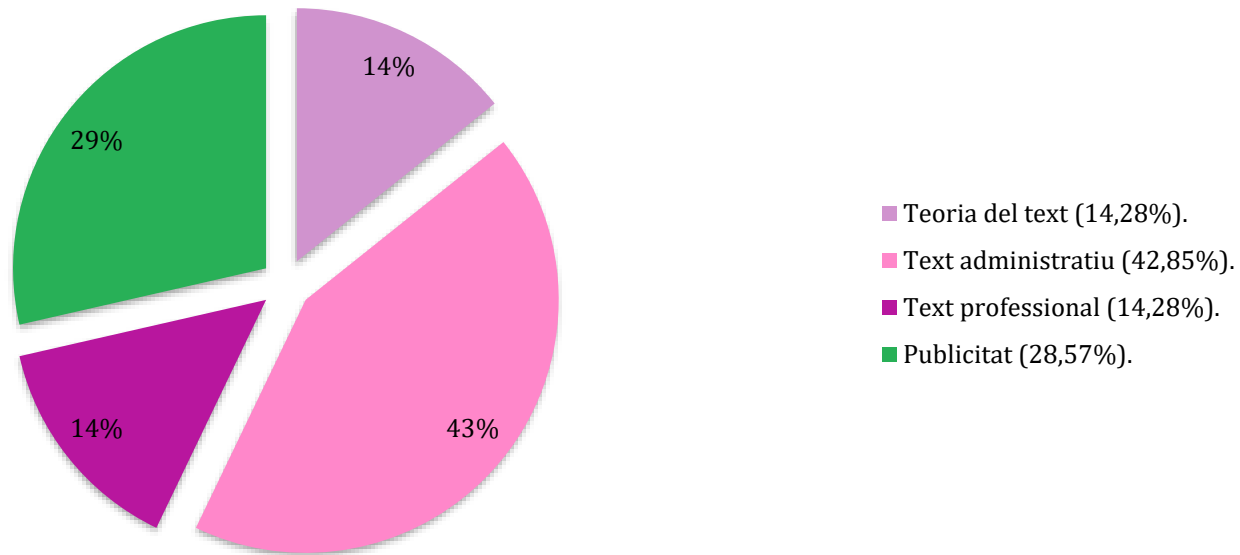
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé (LOMQE)



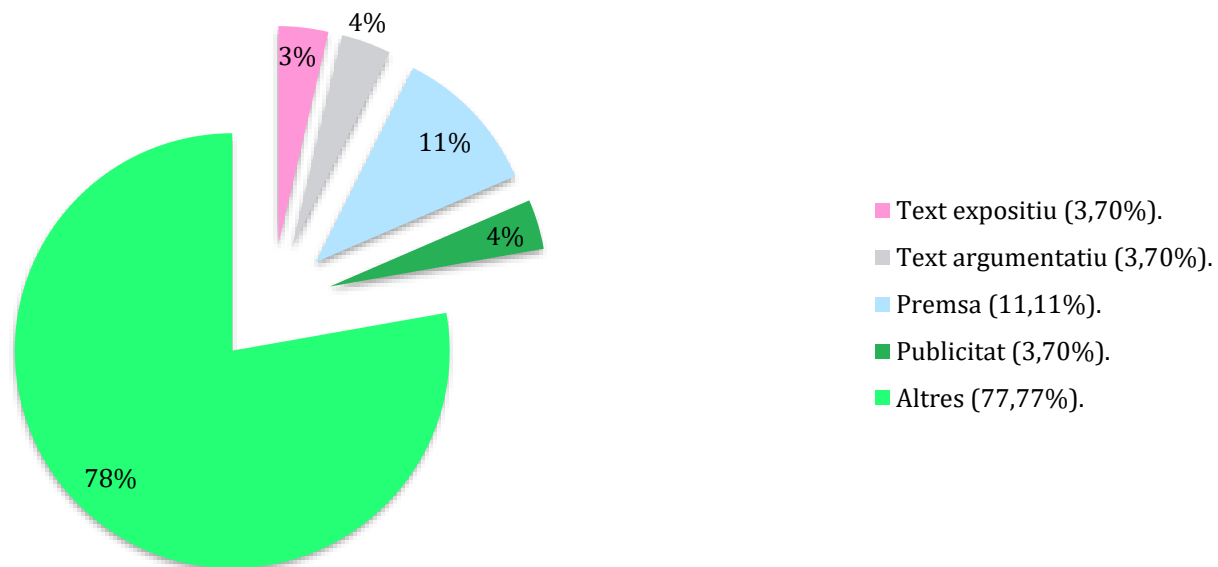
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial SM



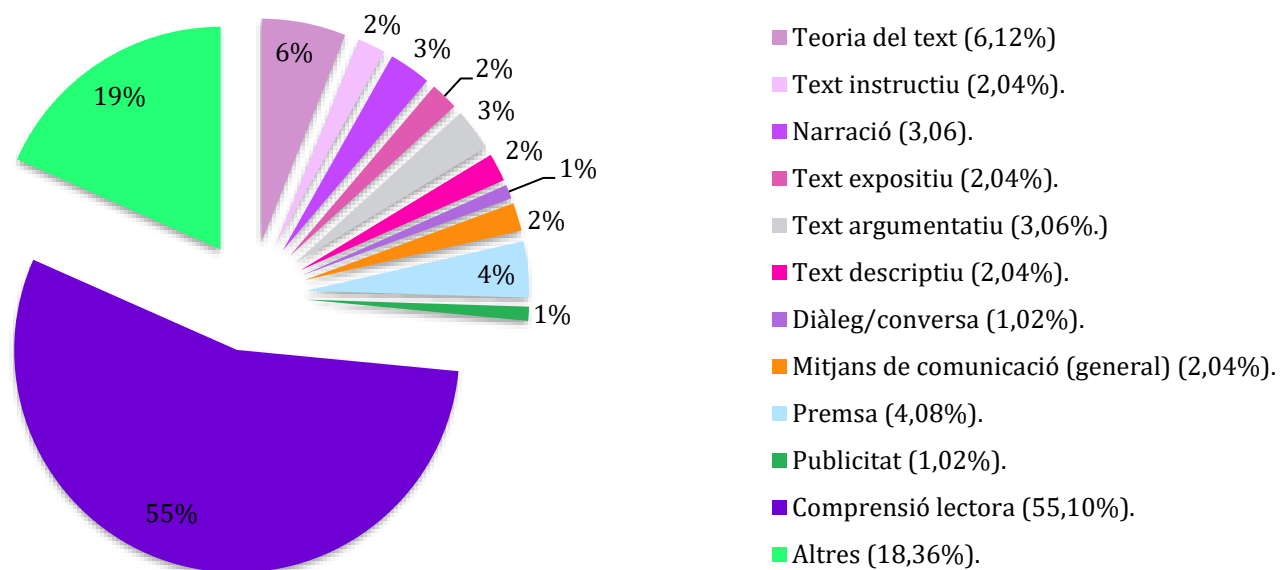
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé



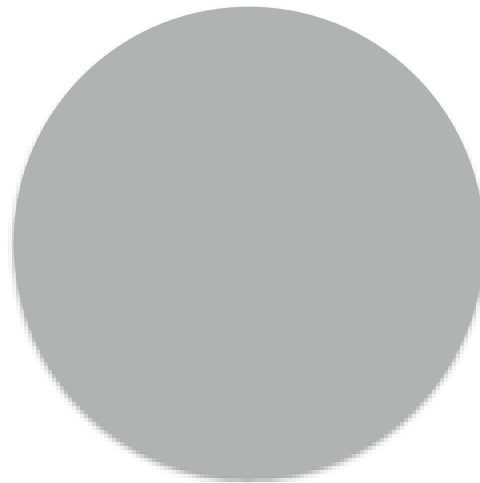
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 3 ESO* de l'editorial SM

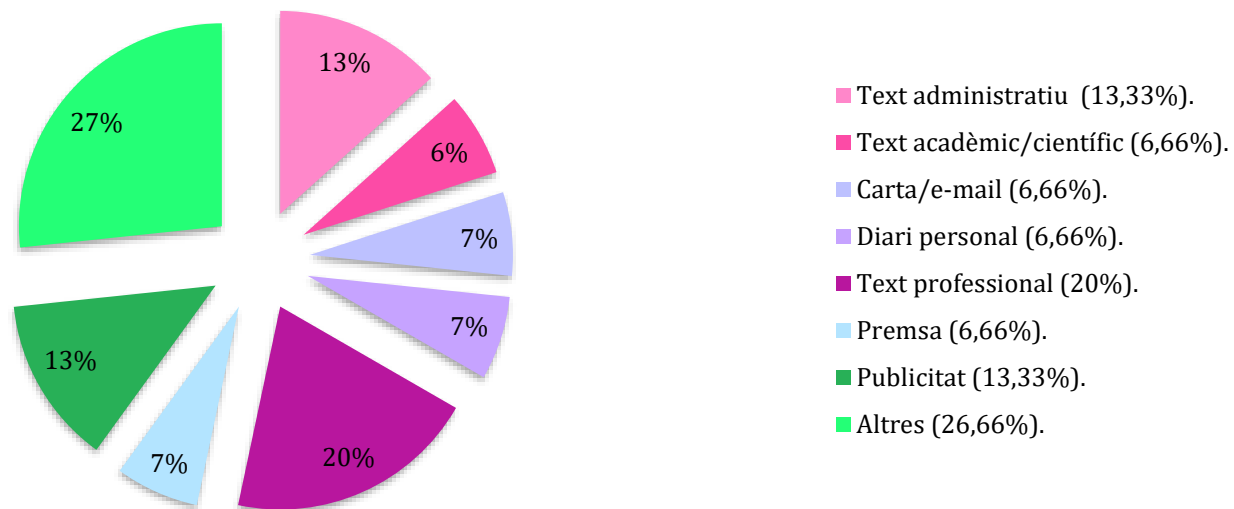


**Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» del  
llibre *Lengua y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos)* de  
l'editorial Octaedro**



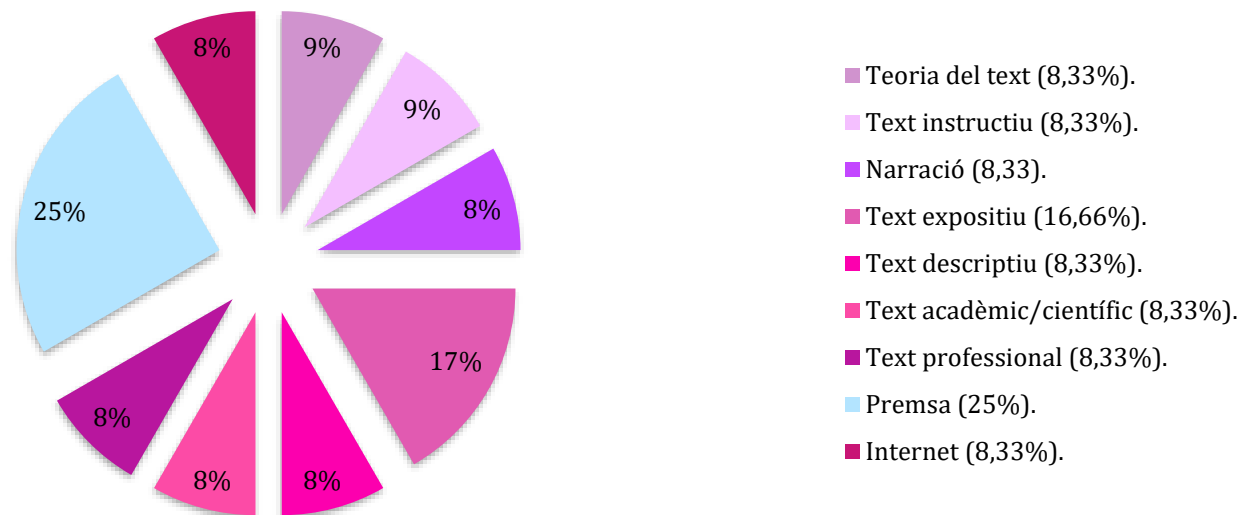
Aquest llibre no compta  
amb apartat de «Tipologia  
textual/comunicació».

### Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Códice. Lengua y literatura Secundaria 3* de l'editorial SM

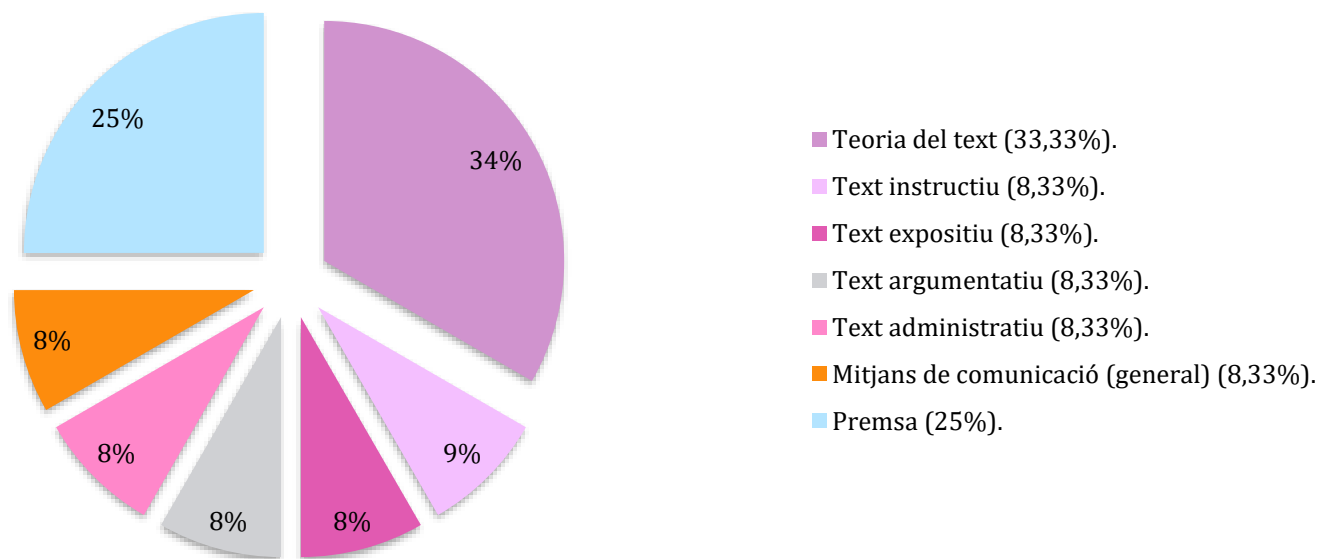




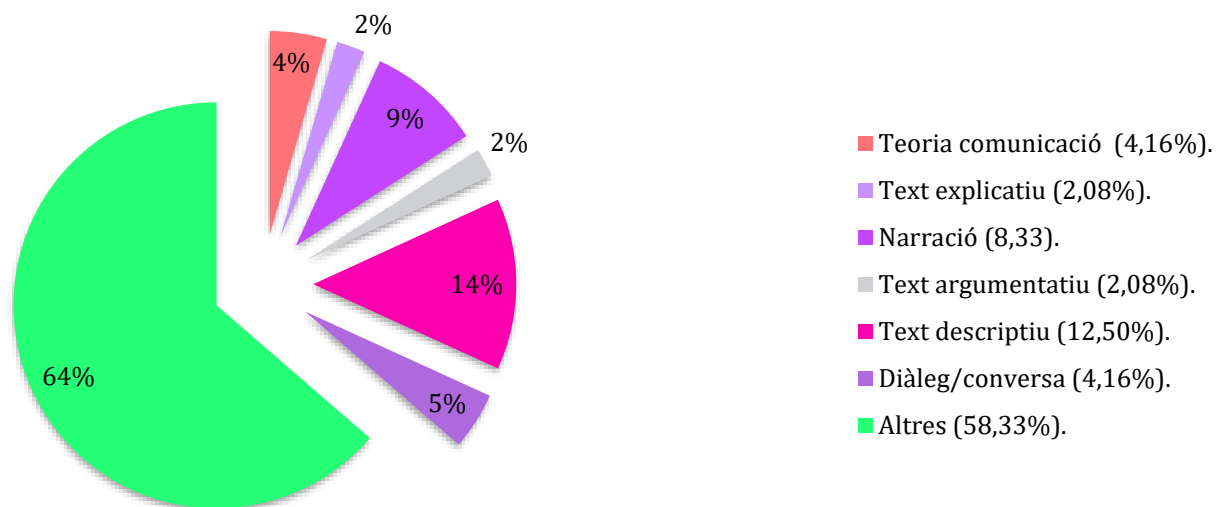
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 2º Secundaria* de l'editorial Oxford Educación



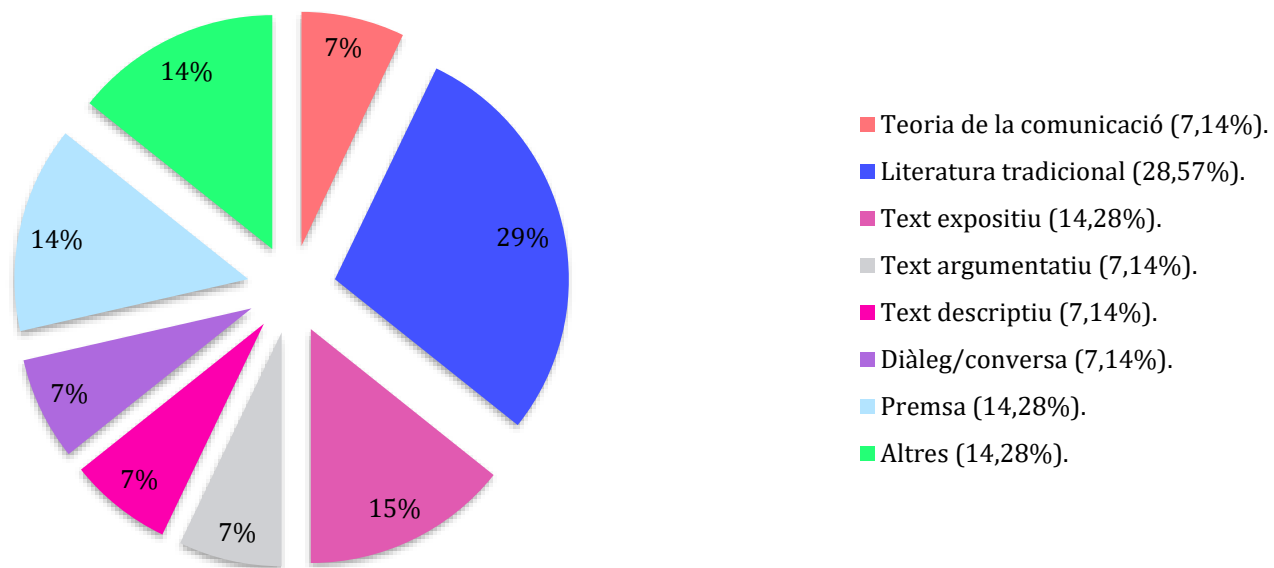
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé



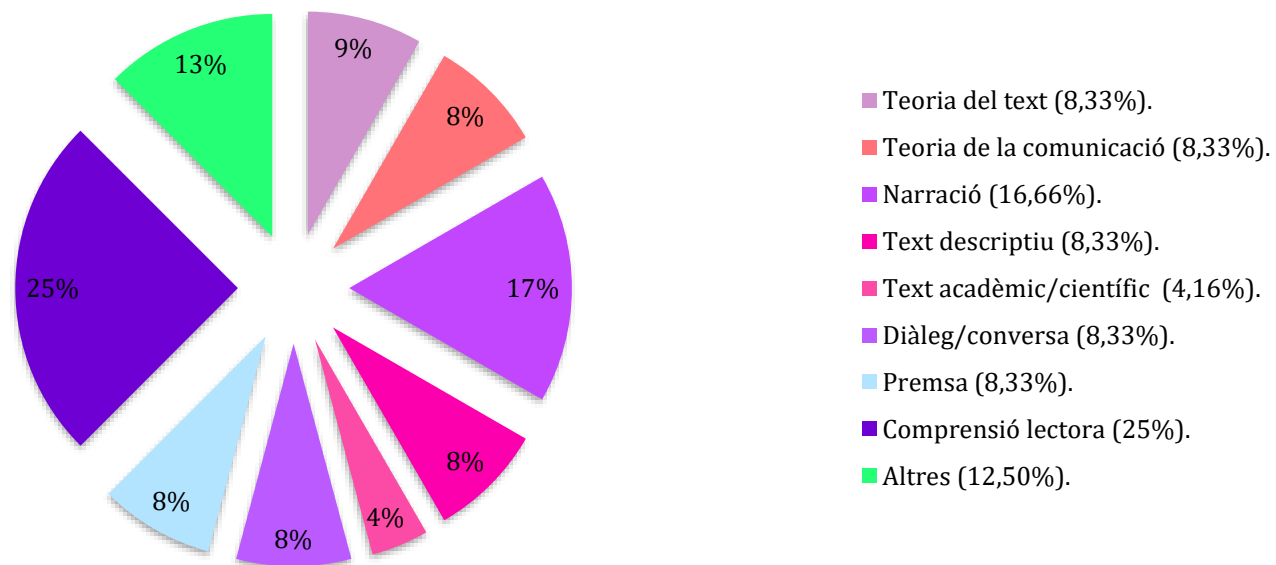
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *2º Educación secundaria. Lengua y literatura de l'editorial Anaya*



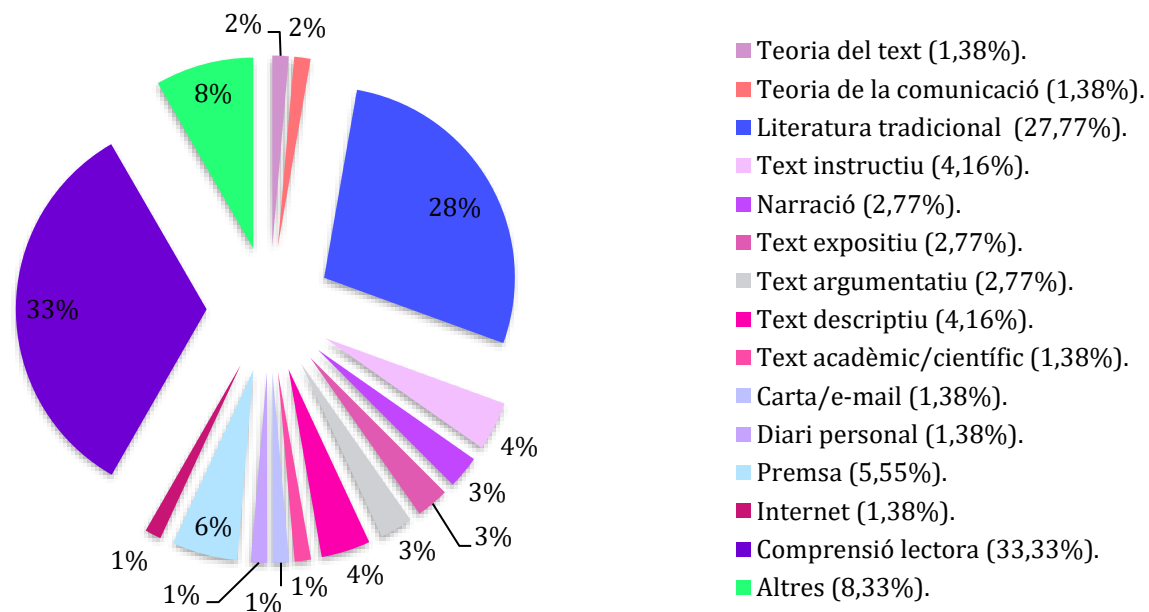
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre 2 ESO. *Lengua y literatura* de l'editorial Bruño



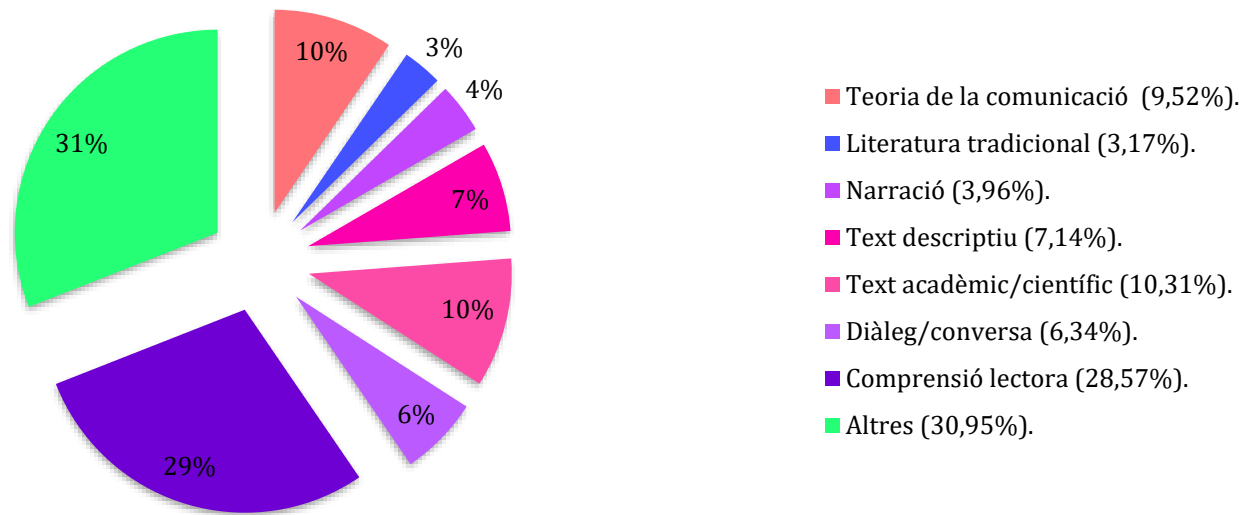
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Santillana



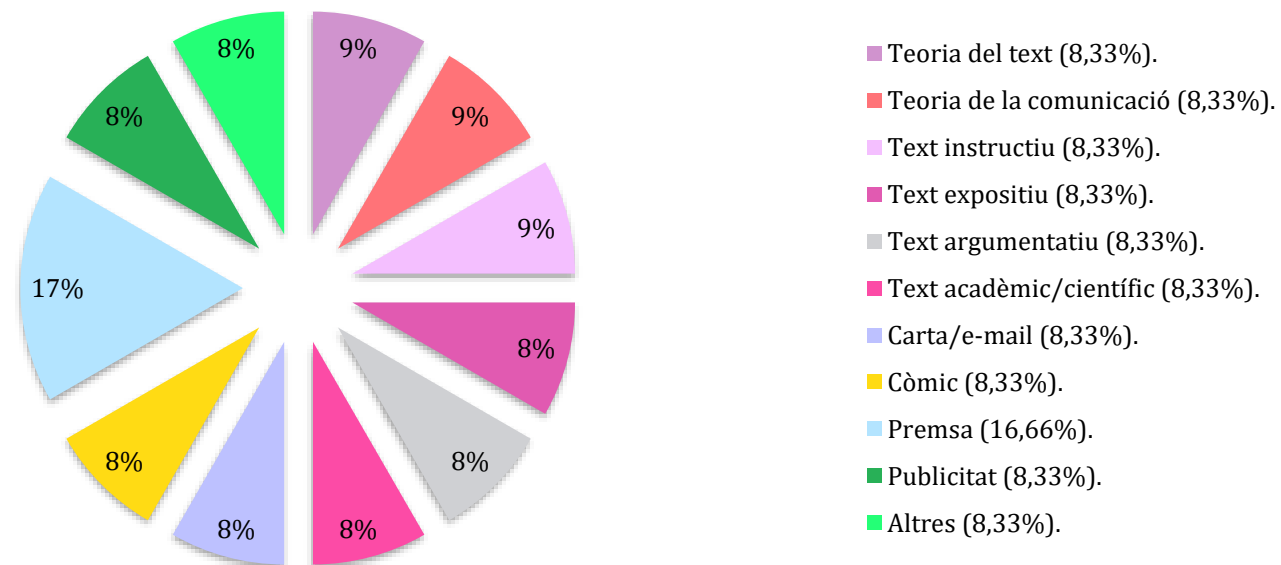
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació (LOMQE)



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 1º ESO* de l'editorial Almadraba

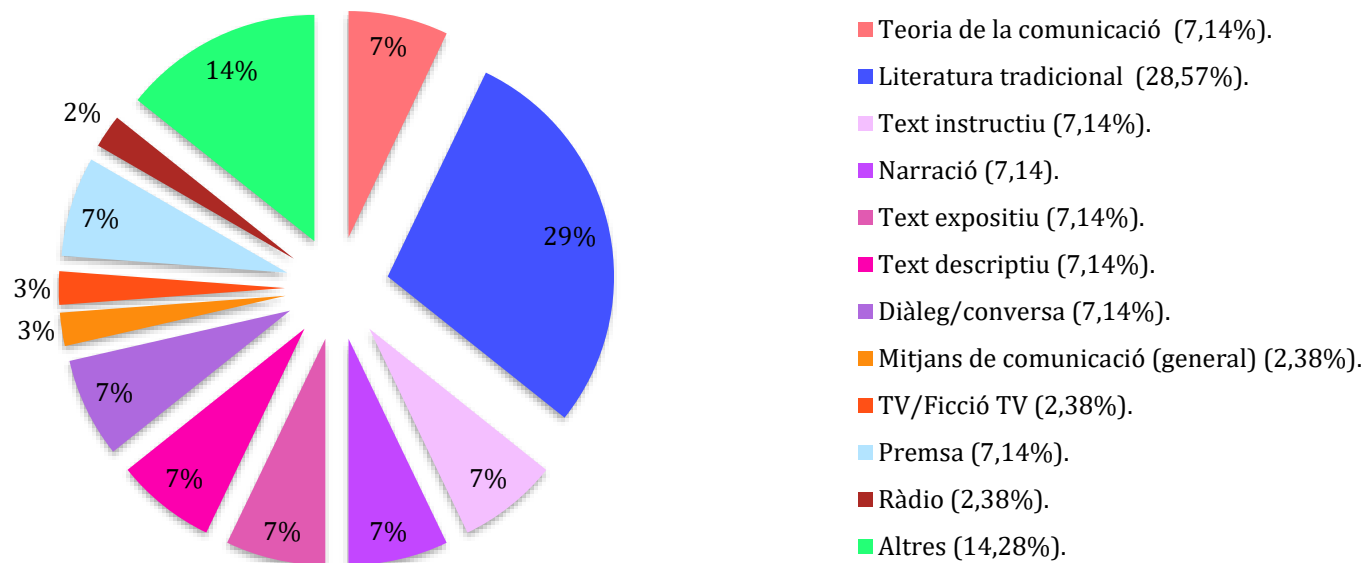


## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Edebé

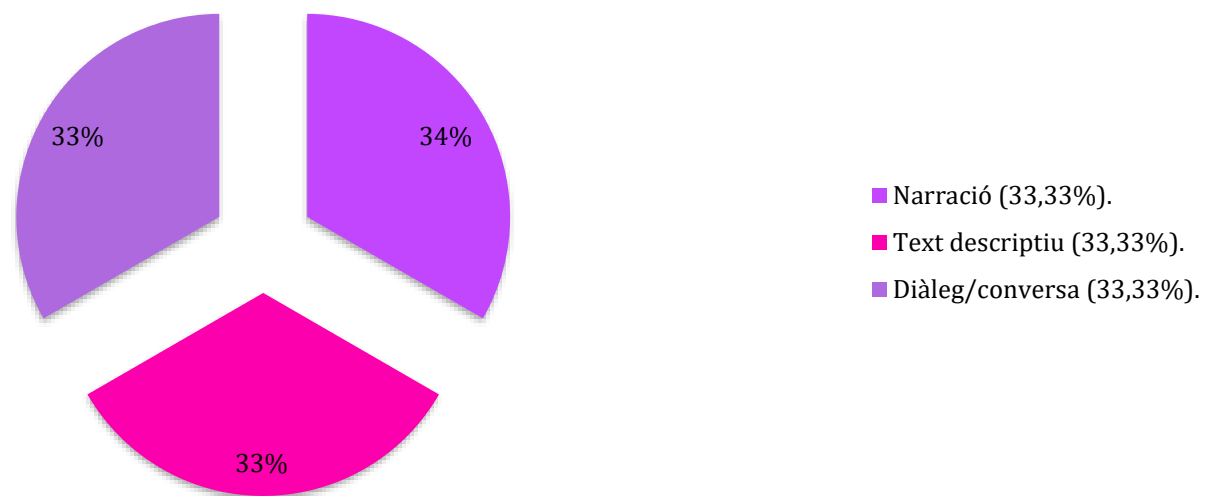




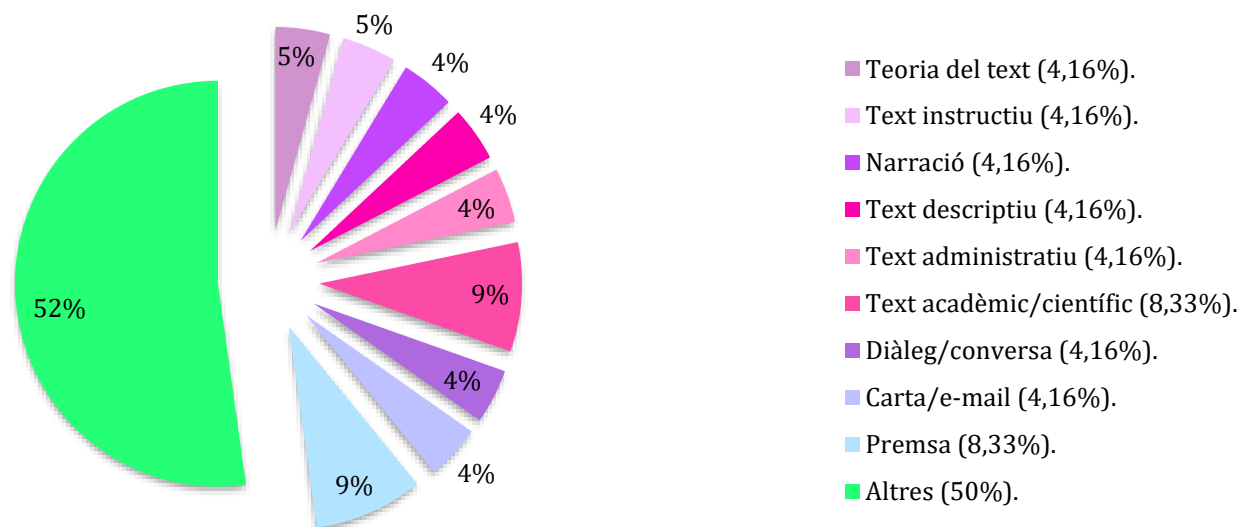
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño



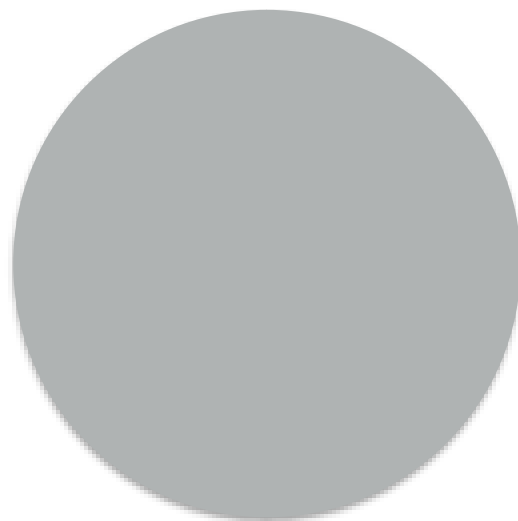
**Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del  
llibre *Códice. Lengua y literatura 1 secundaria* de  
l'editorial SM**



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educación

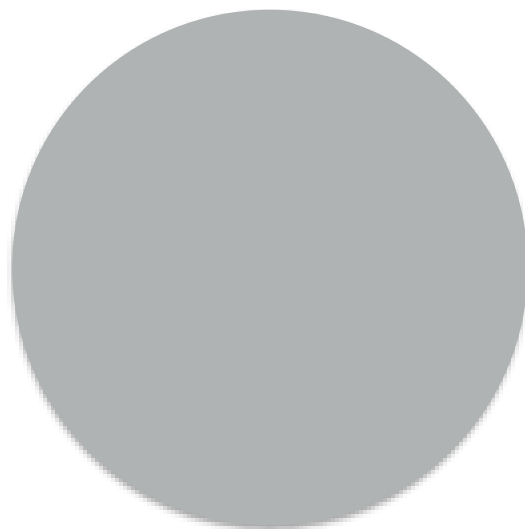


**Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» del  
llibre *Ideas y palabras 7* de l'editorial Everest**



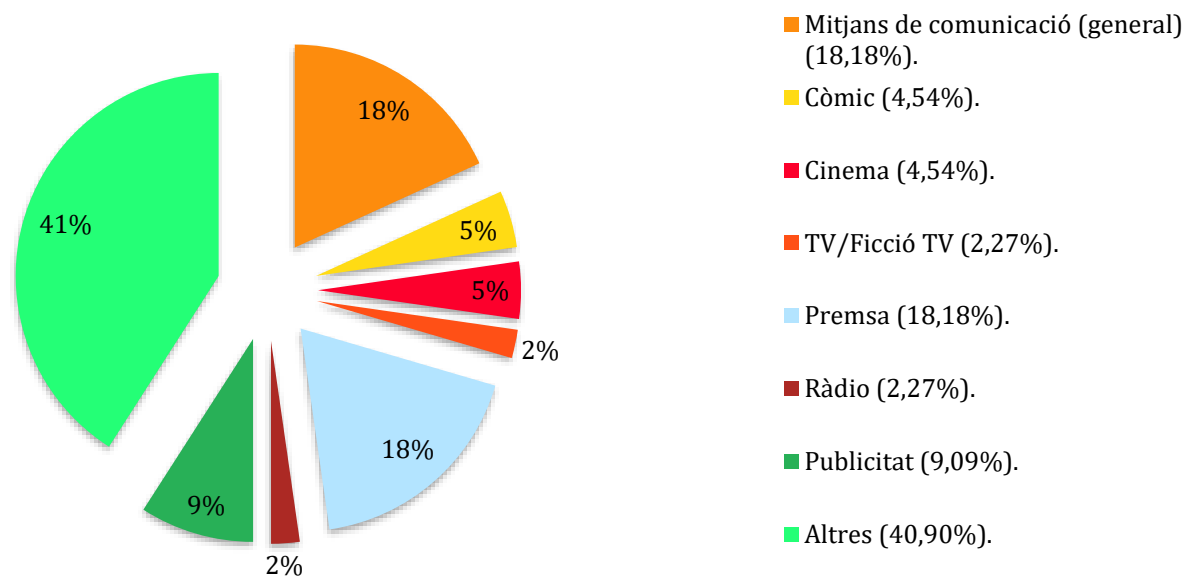
Aquest llibre no compta  
amb apartat de «Tipologia  
textual/comunicació».

**Continguts apartat «Tipologia textual/comunicació» del  
llibre *Lenguaje 7* de l'editorial Santillana**

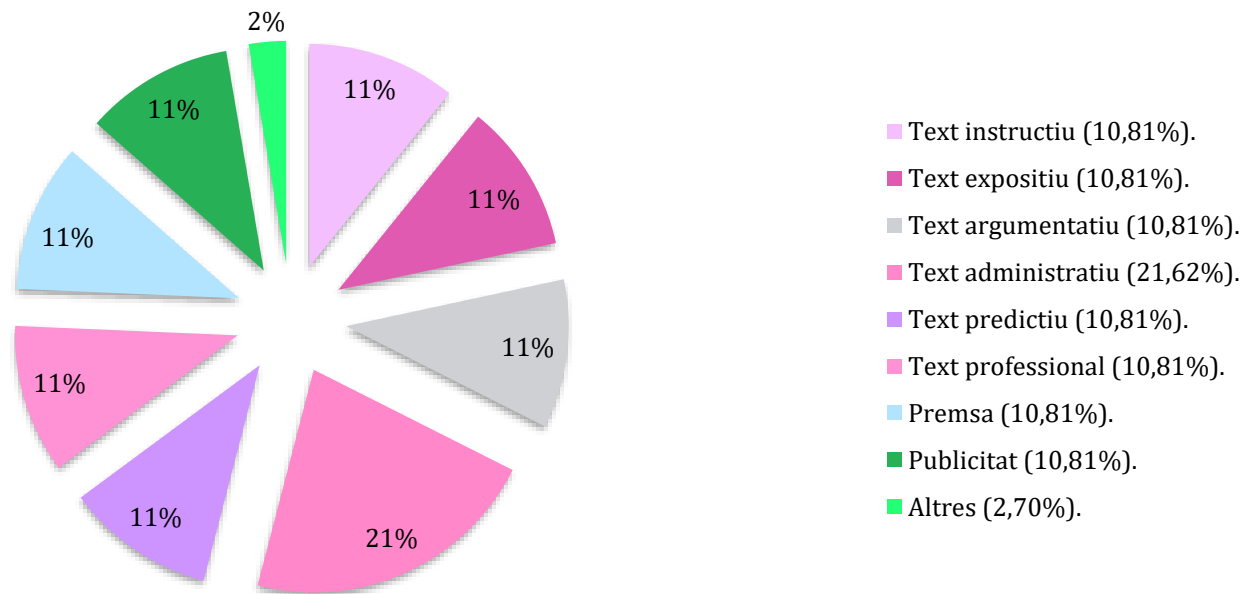


Aquest llibre no compta  
amb apartat de «Tipologia  
textual/comunicació».

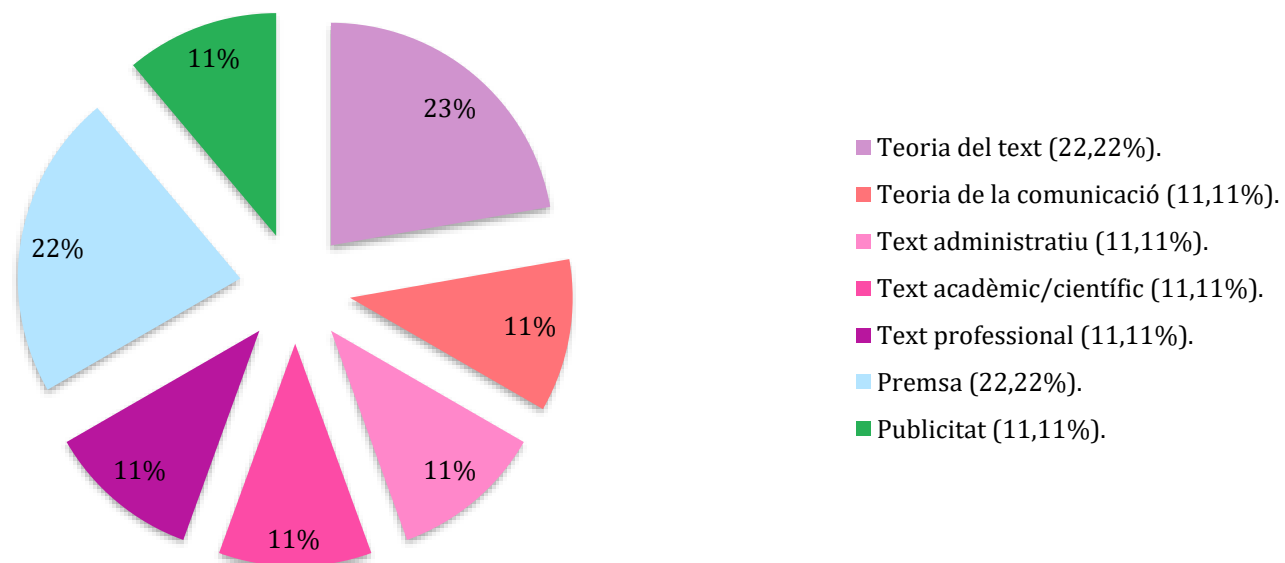
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal

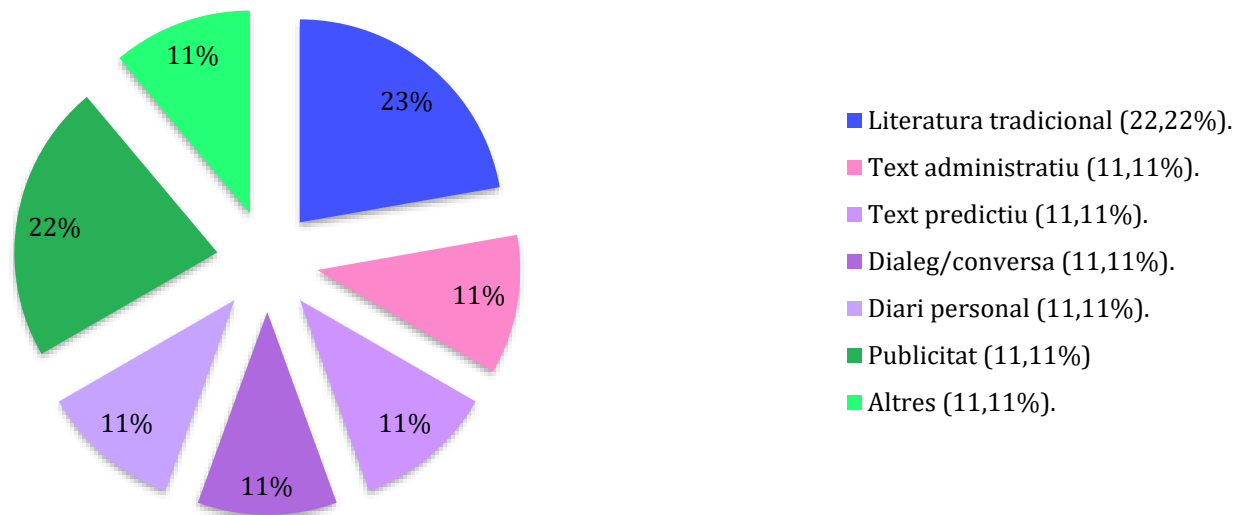


## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial SM

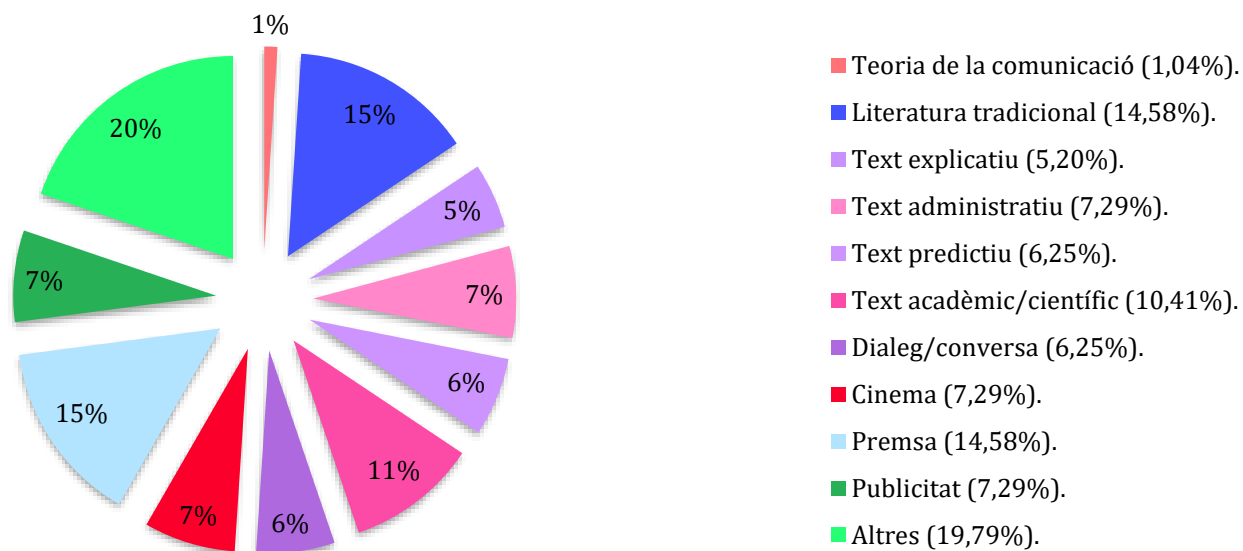




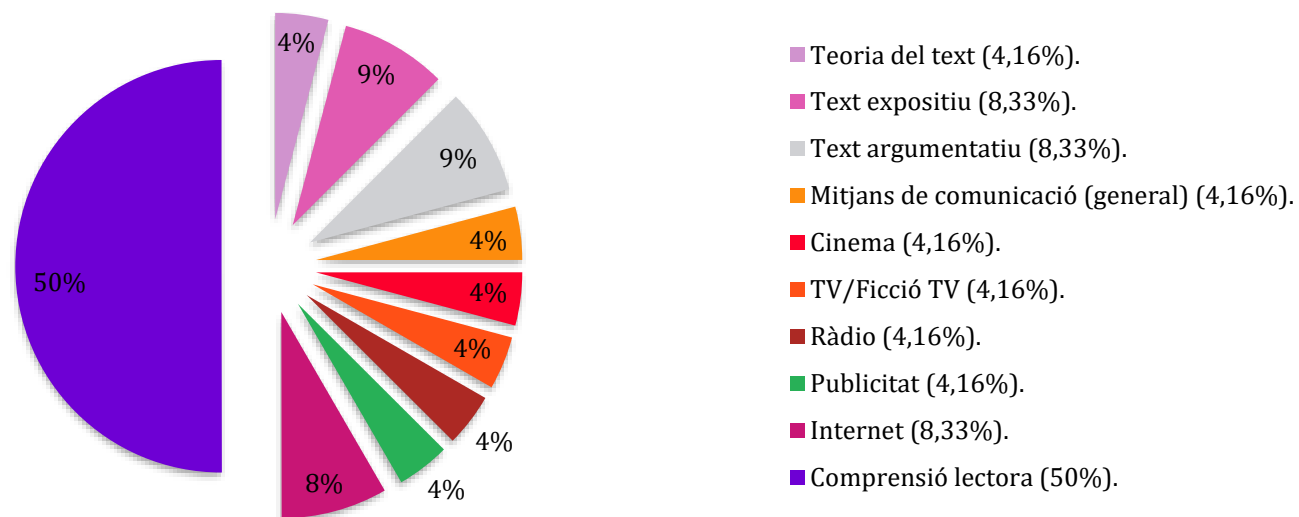
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera



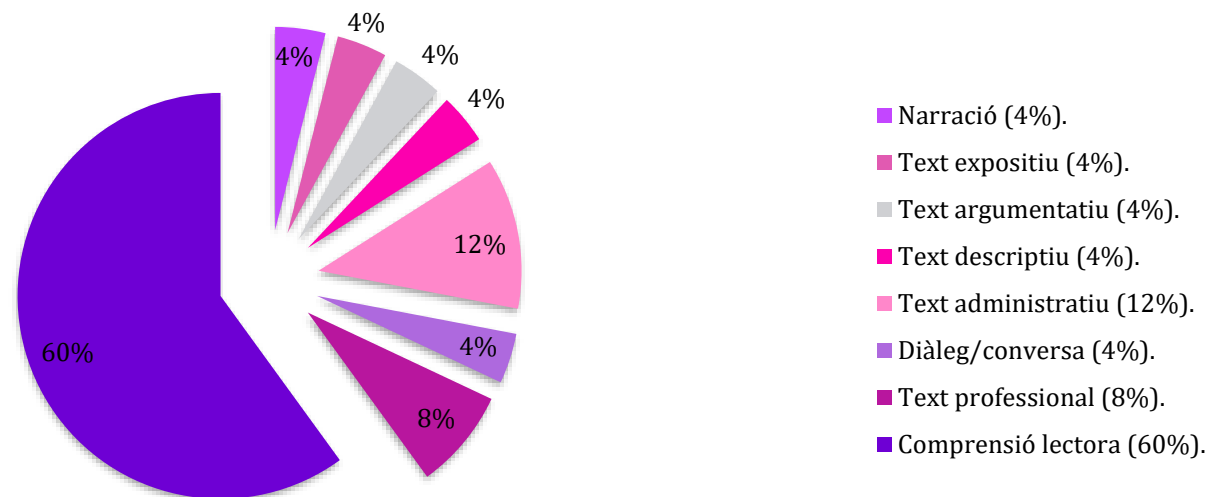
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (1999)



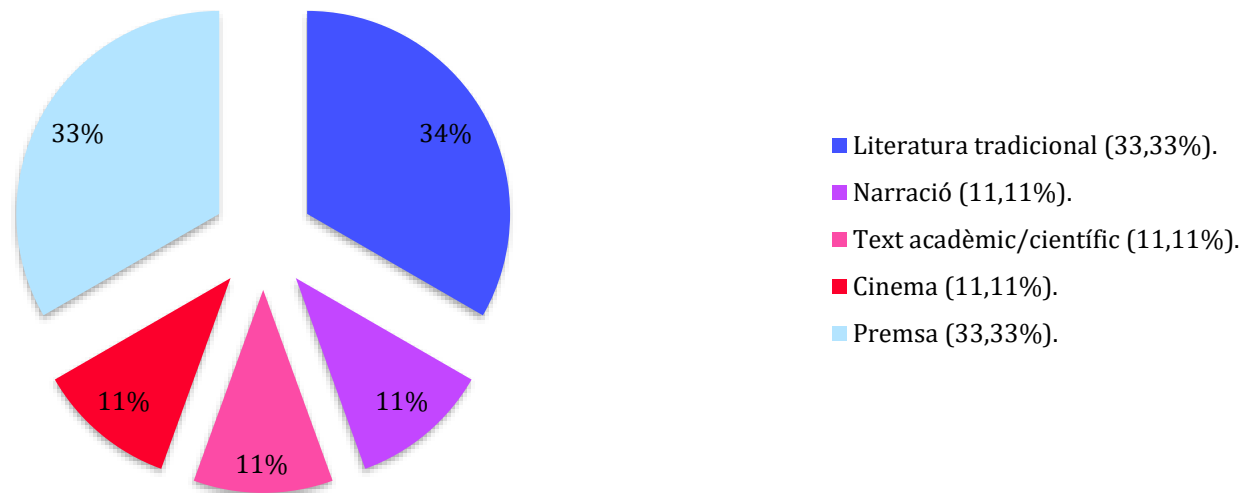
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació



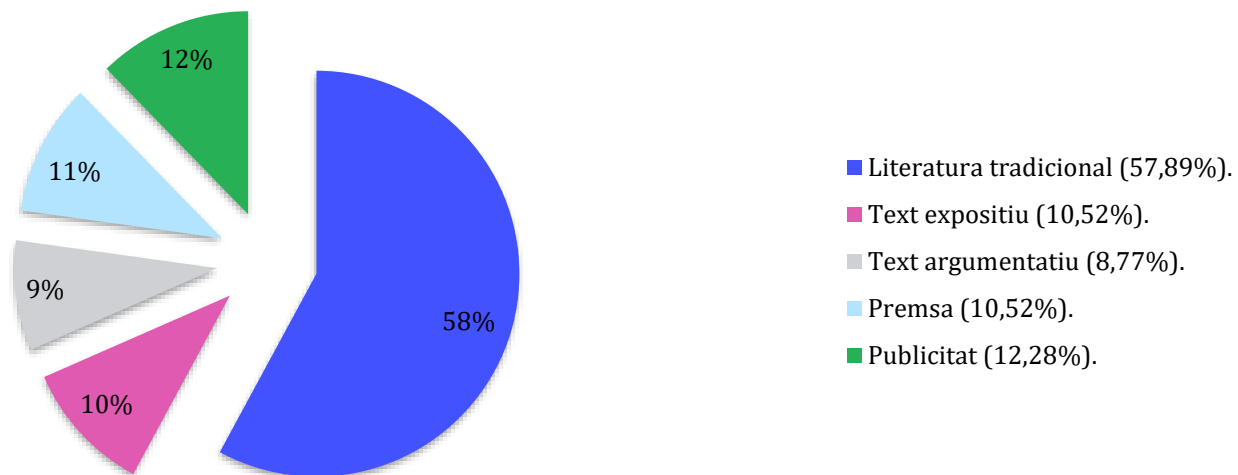
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Llengua i literatura Curs 4t* de l'editorial Voramar-Santillana



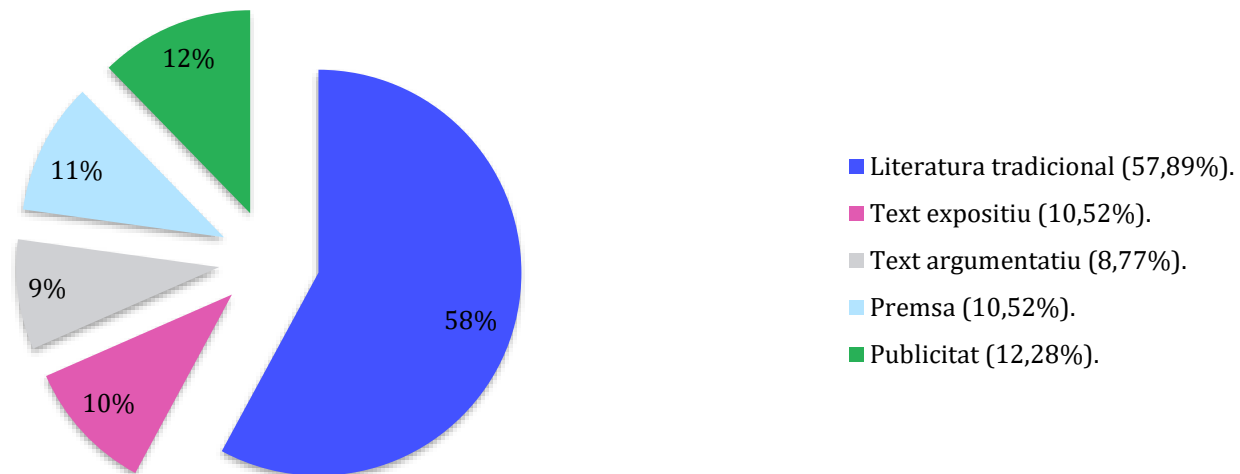
**Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del  
llibre *Xarxa. Valencià: Llengua i literatura 3 ESO*  
d'Edicions Bromera**



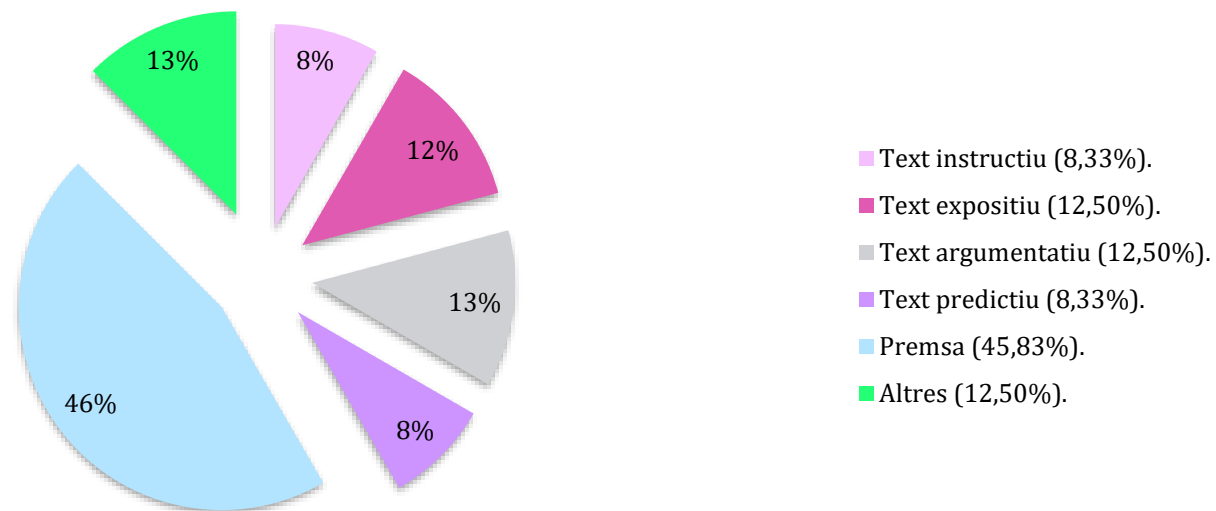
### Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana



### Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana

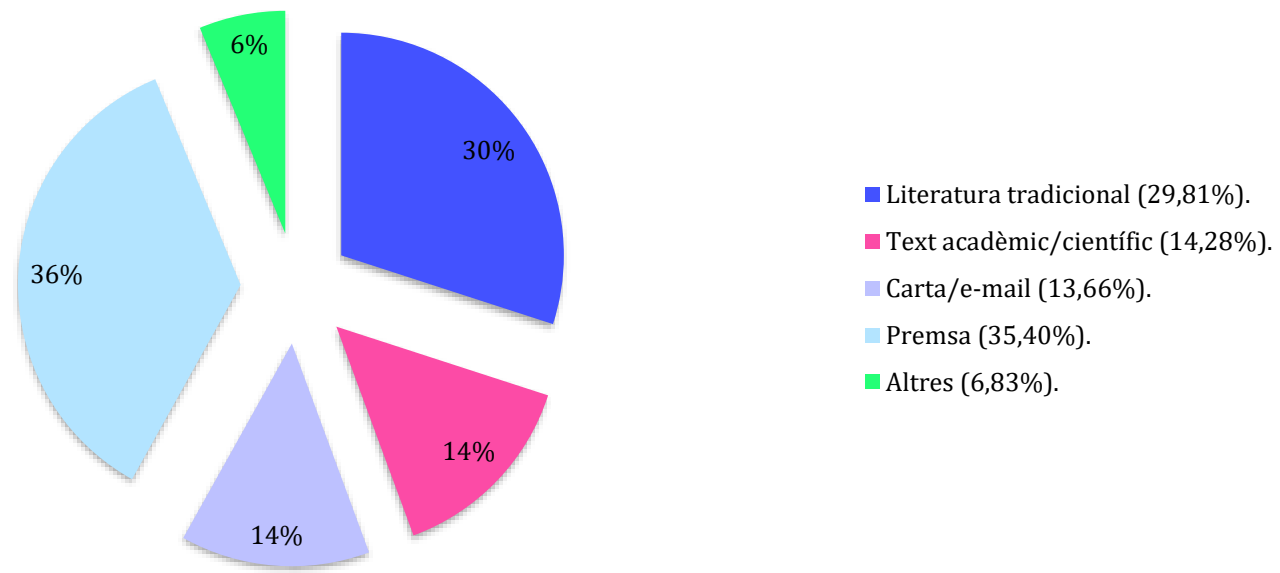


### Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Marjal

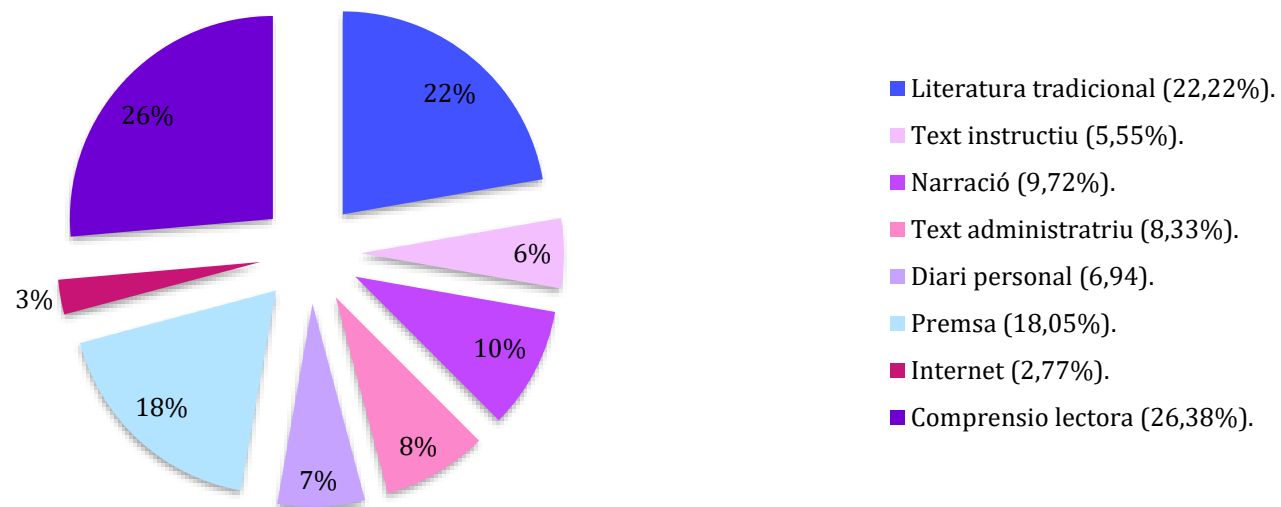




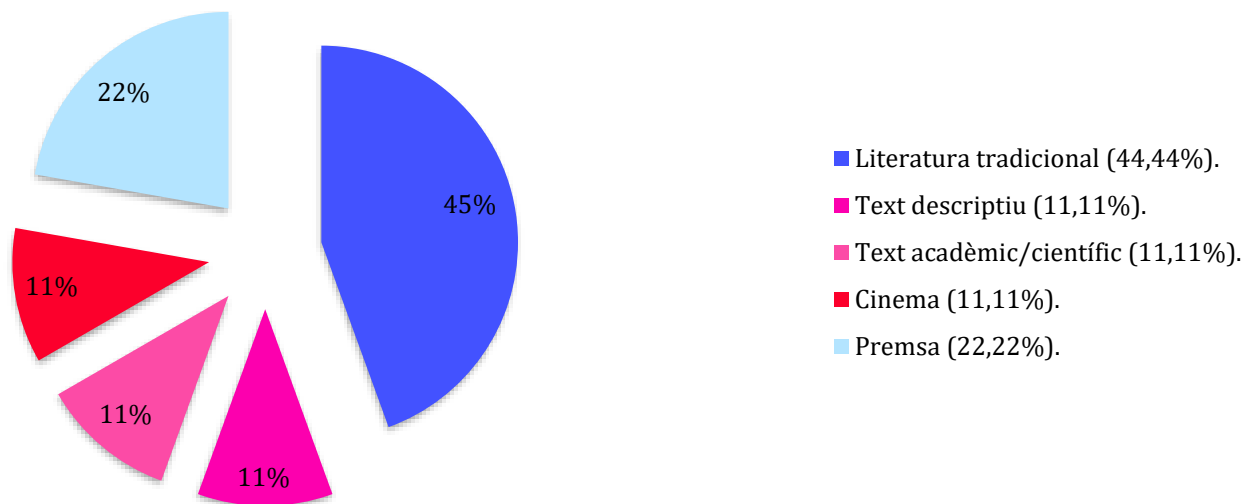
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià 3* de l'editorial Ecir



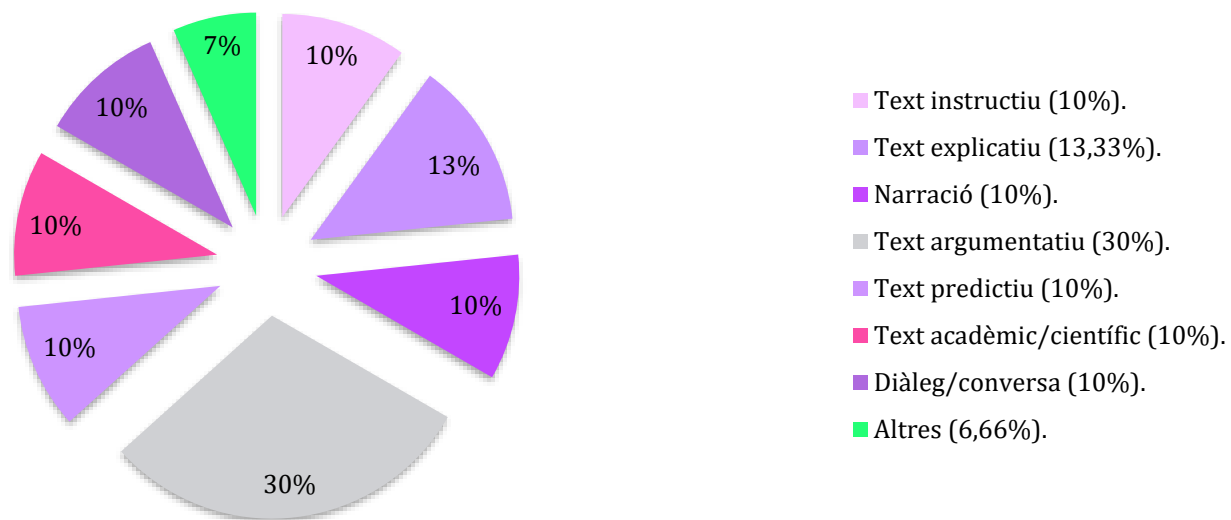
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Teide



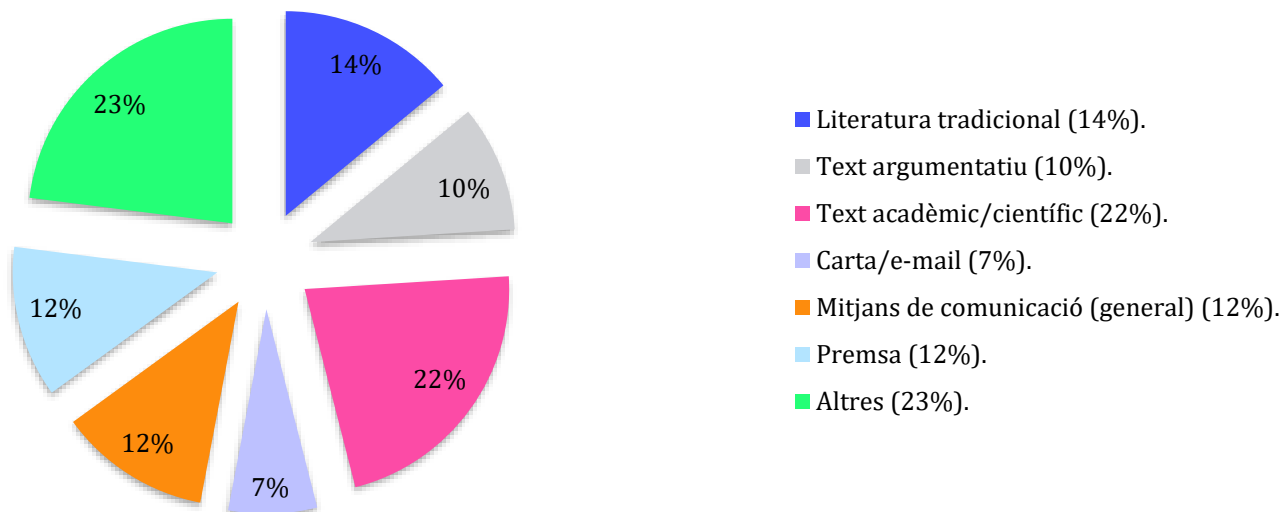
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera



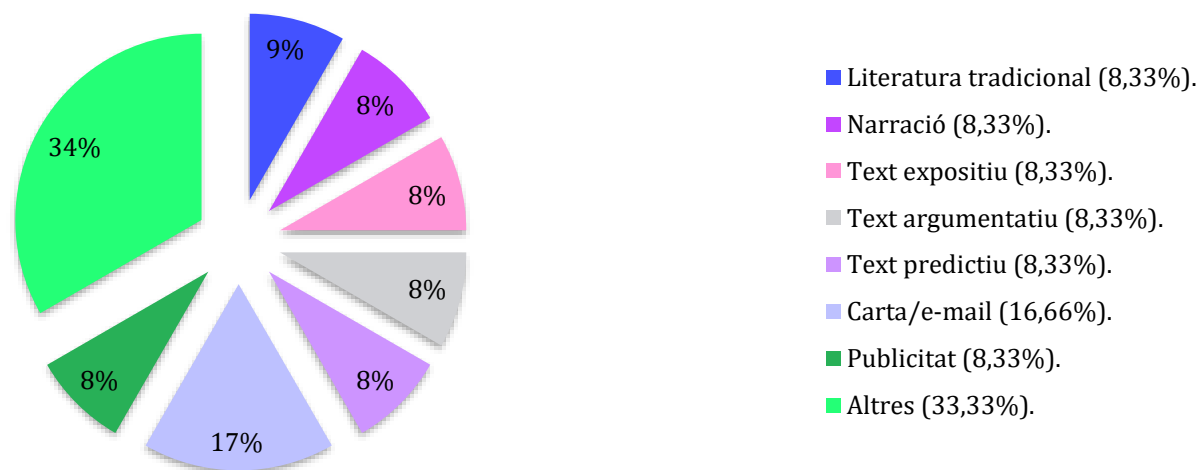
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Raons. Valencià llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Castellnou Edicions



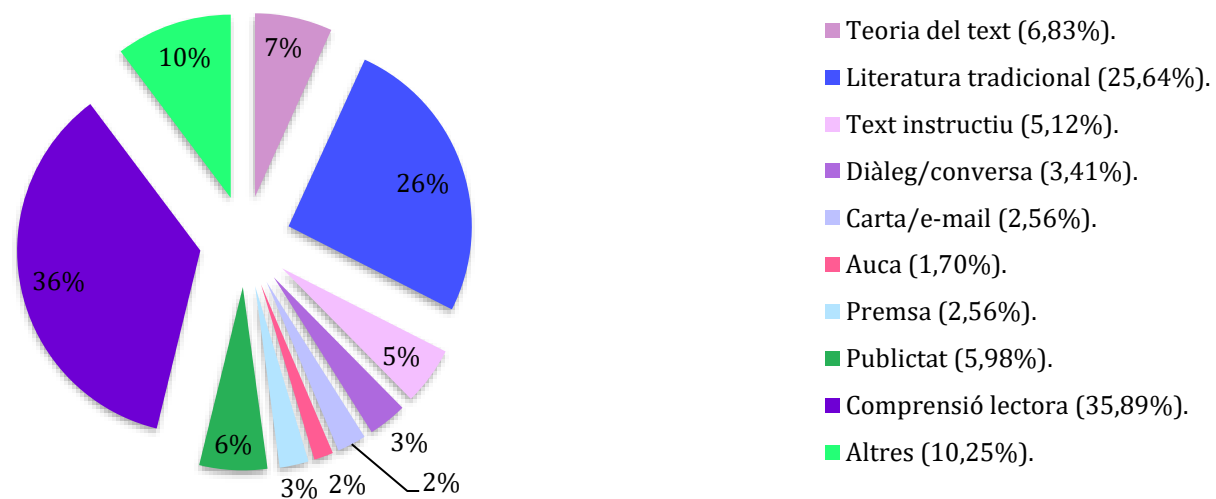
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana



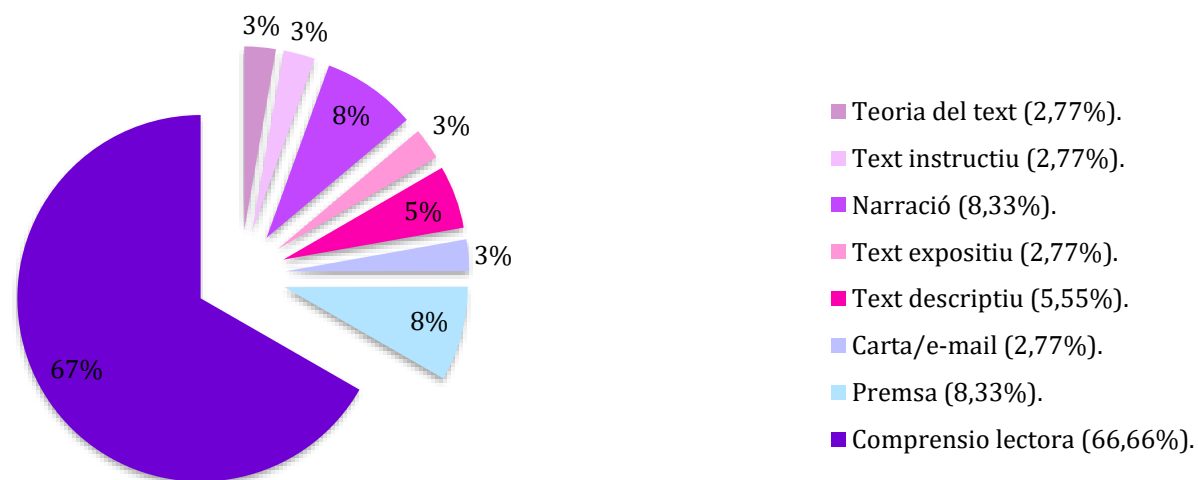
**Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del  
llibre *Enllaç 2n ESO. Valencià: llengua i literatura*  
d'Edicions Bromera**



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Teide

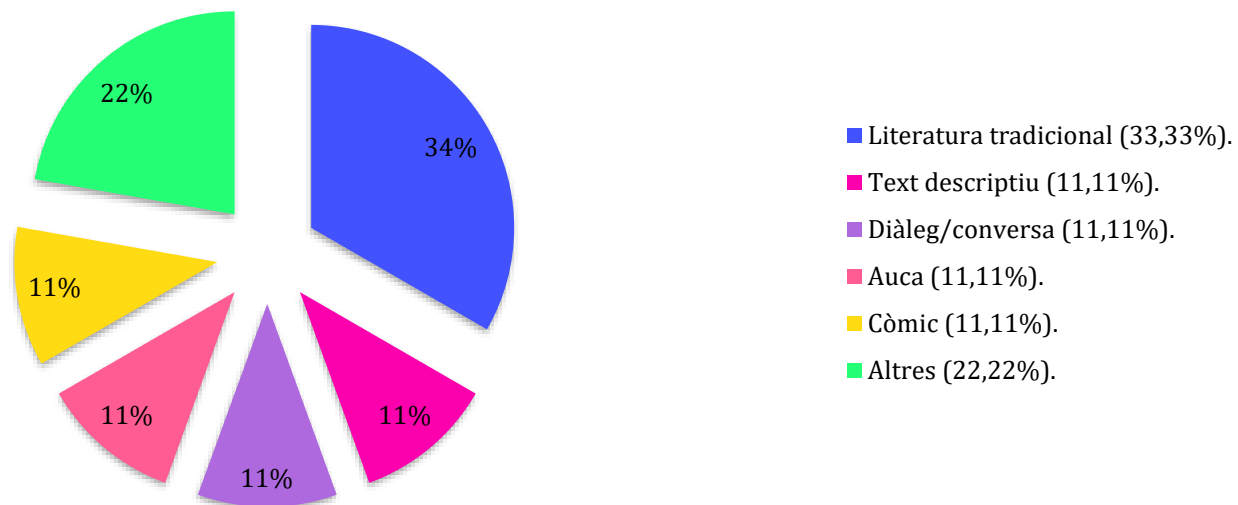


## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Oxford University Press

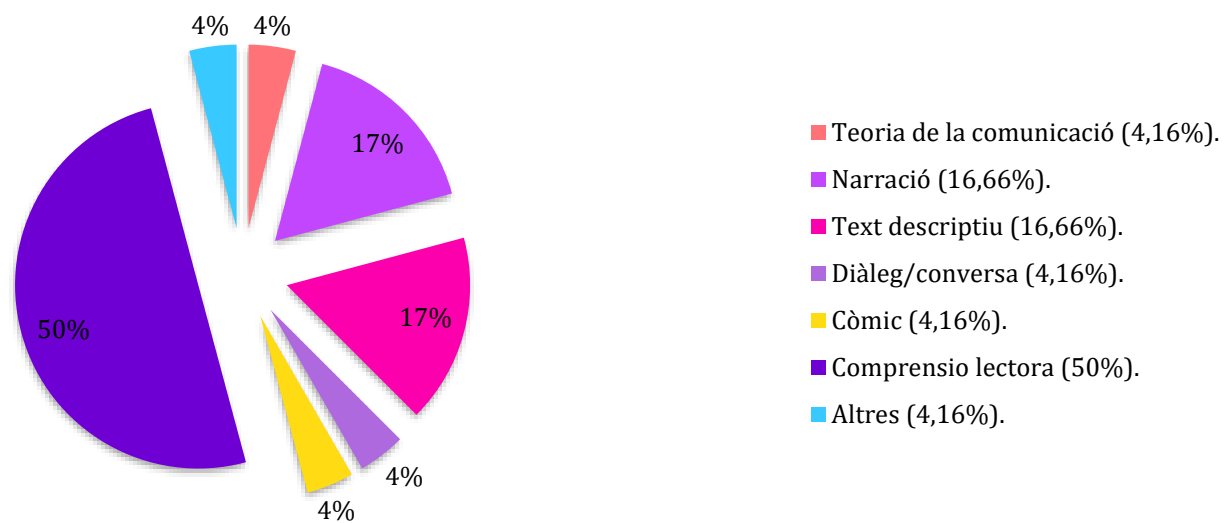




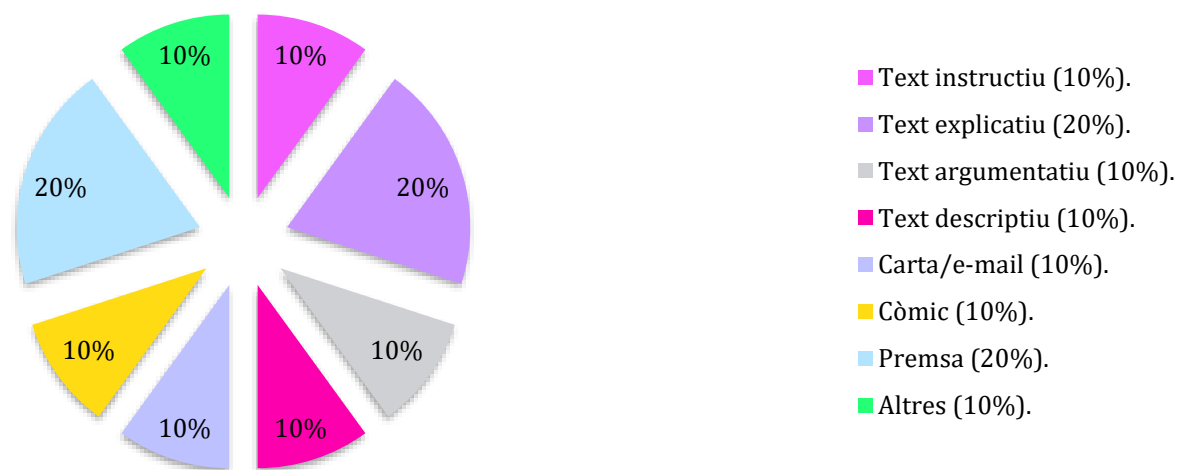
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'Edicions Bromera



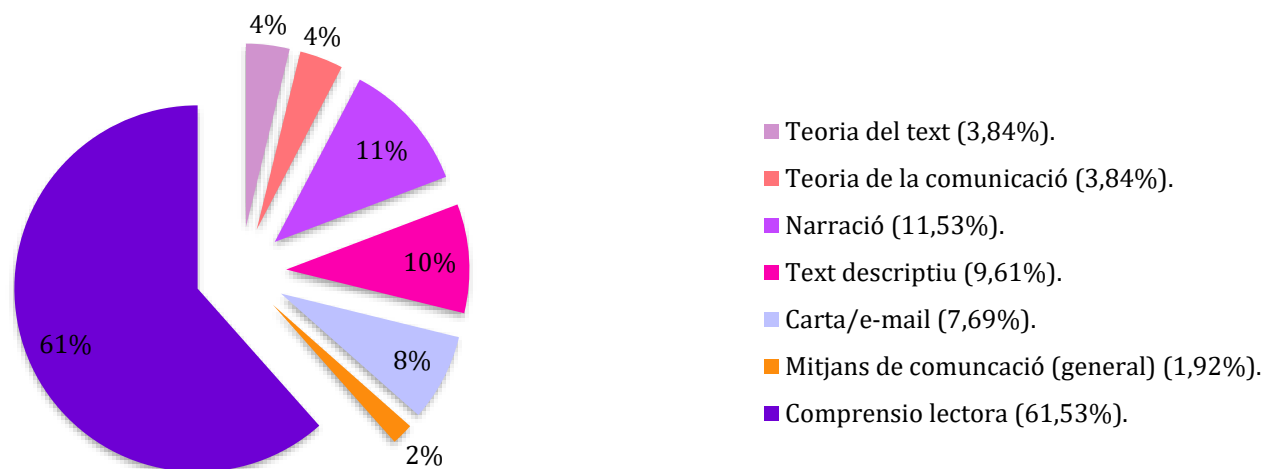
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació



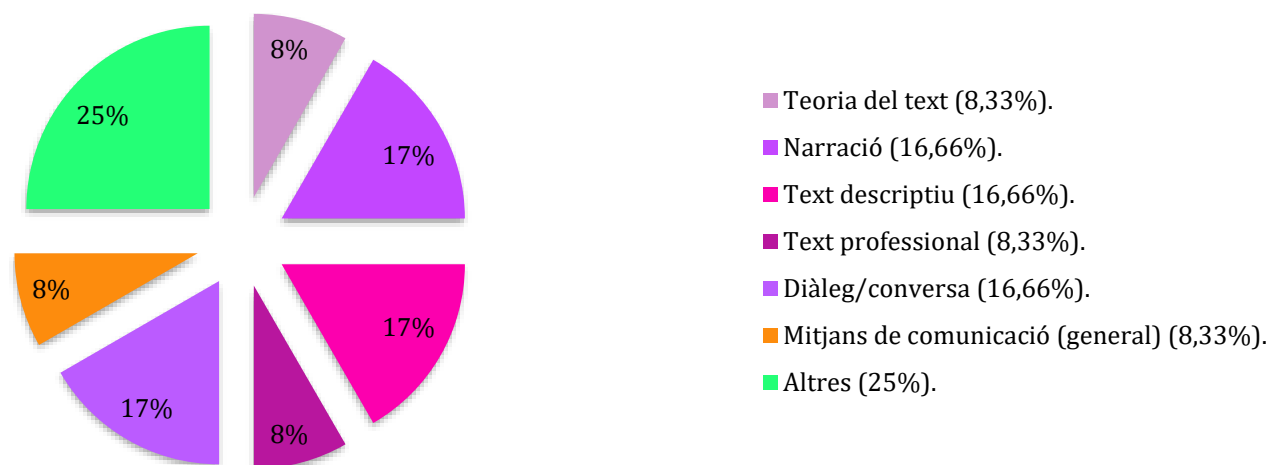
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Paraules. Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Castellnou Edicions



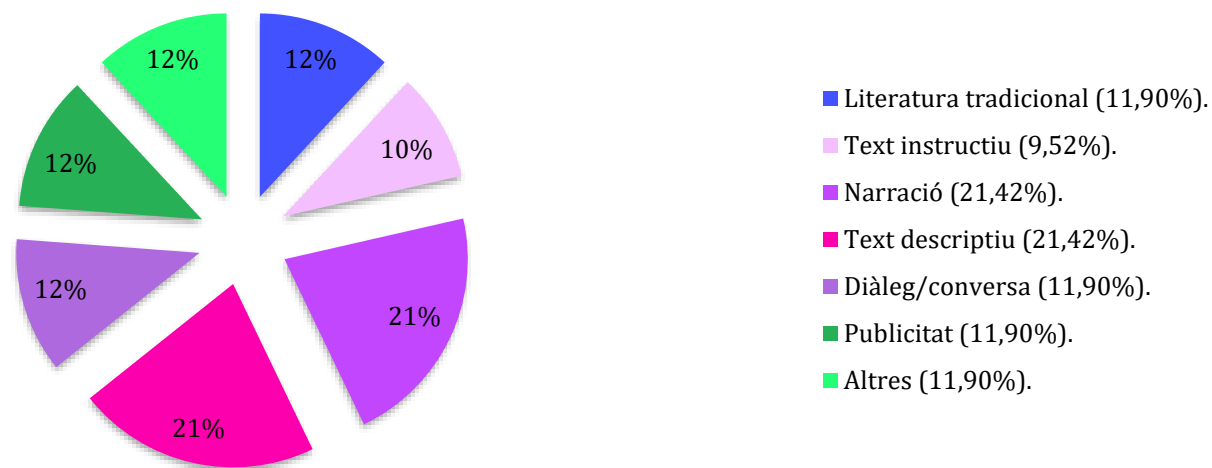
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Anaya



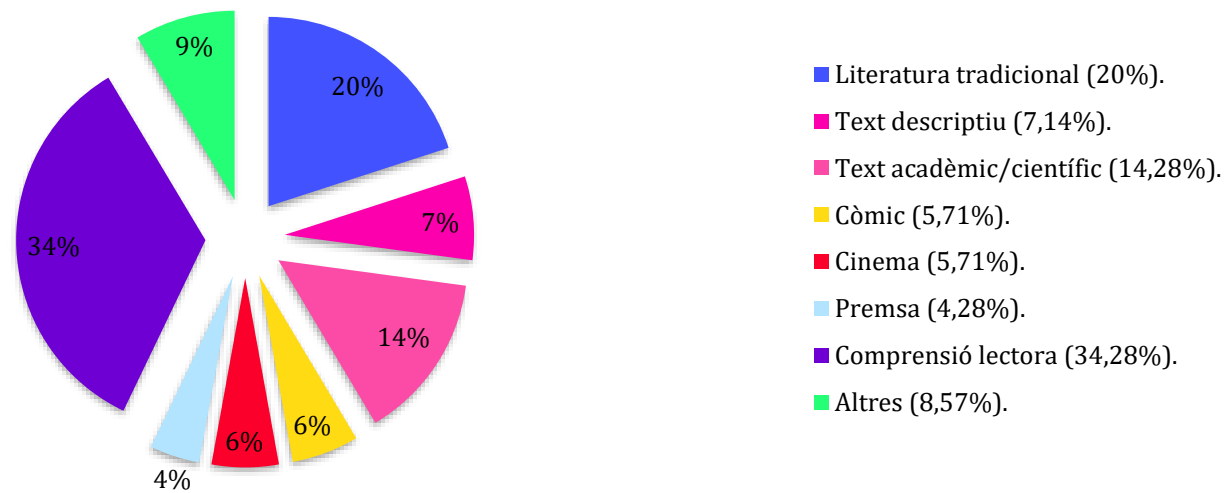
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Enllaç 1r ESO. Valencià: llengua i literatura* d'Edicions Bromera



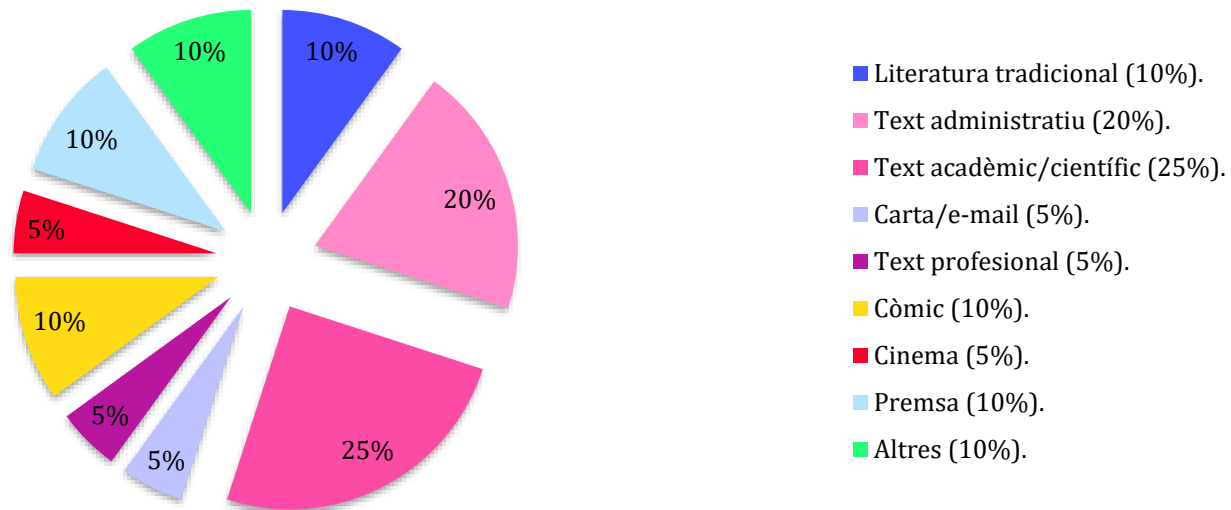
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana



## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Bruño



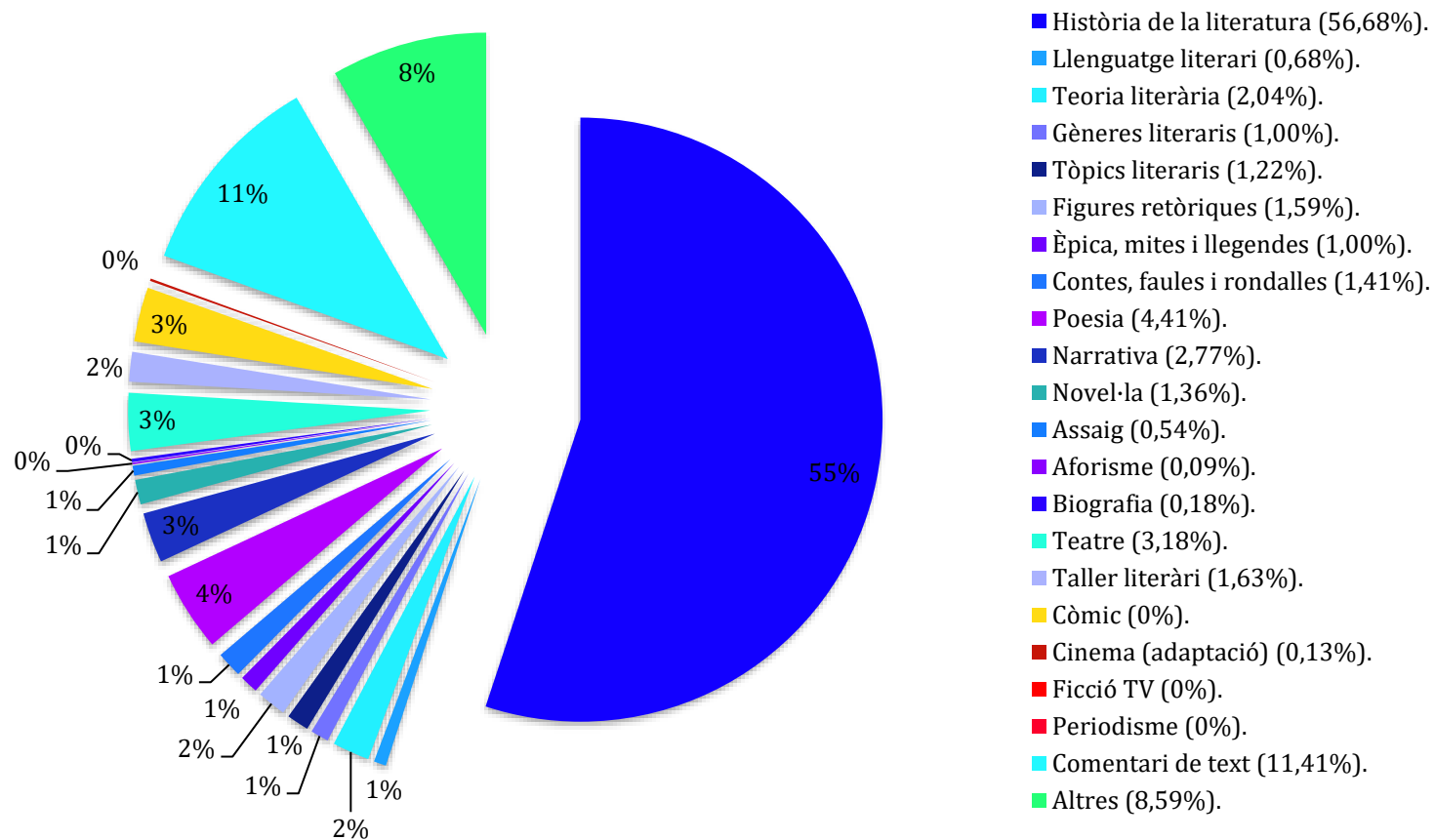
## Continguts apartat «Tiplogia textual/comunicació» del llibre *Brúixola 8 EGB* de l'editorial Anaya



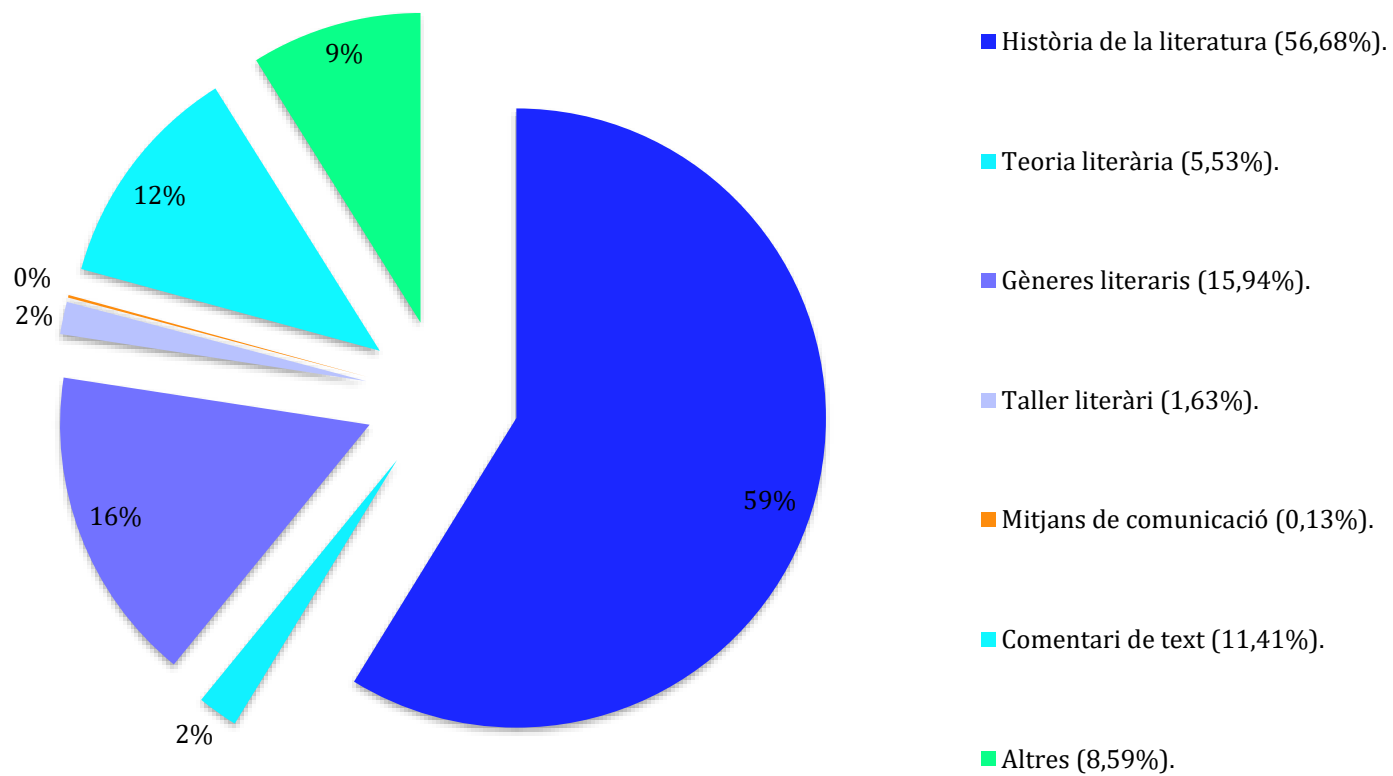


## Gràfics de continguts de l'apartat «Literatura».

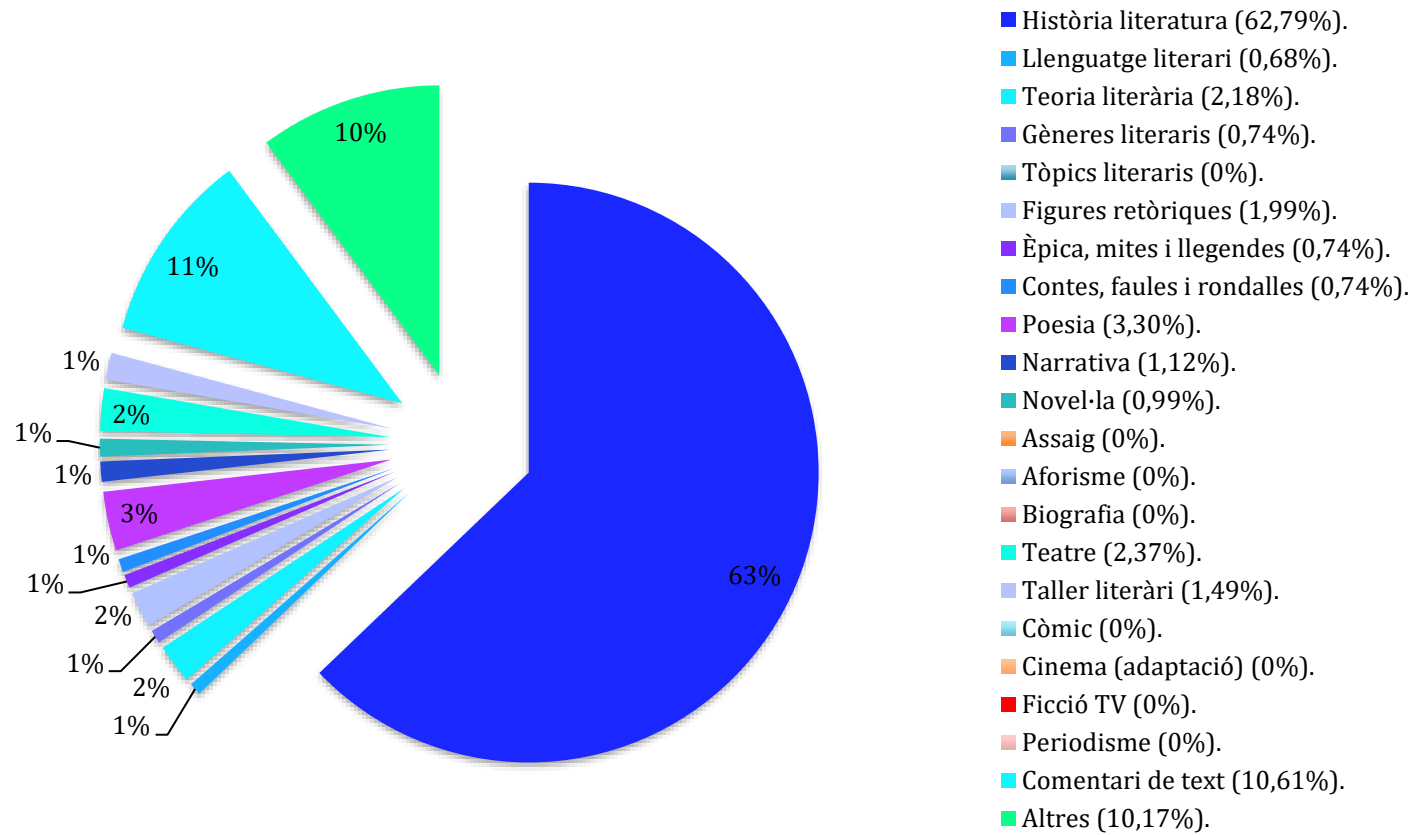
### Continguts apartat «Literatura» (general)



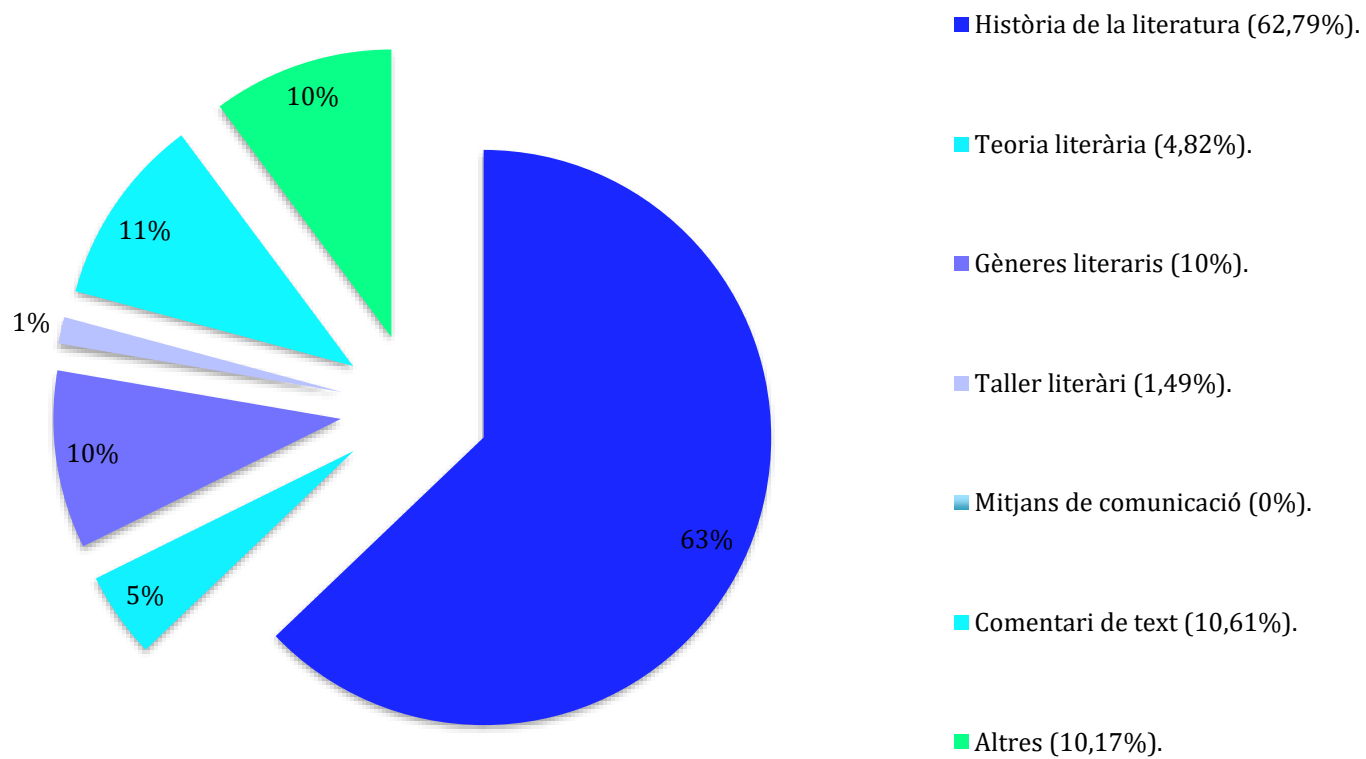
## Continguts apartat «Literatura» (general - simplificat)



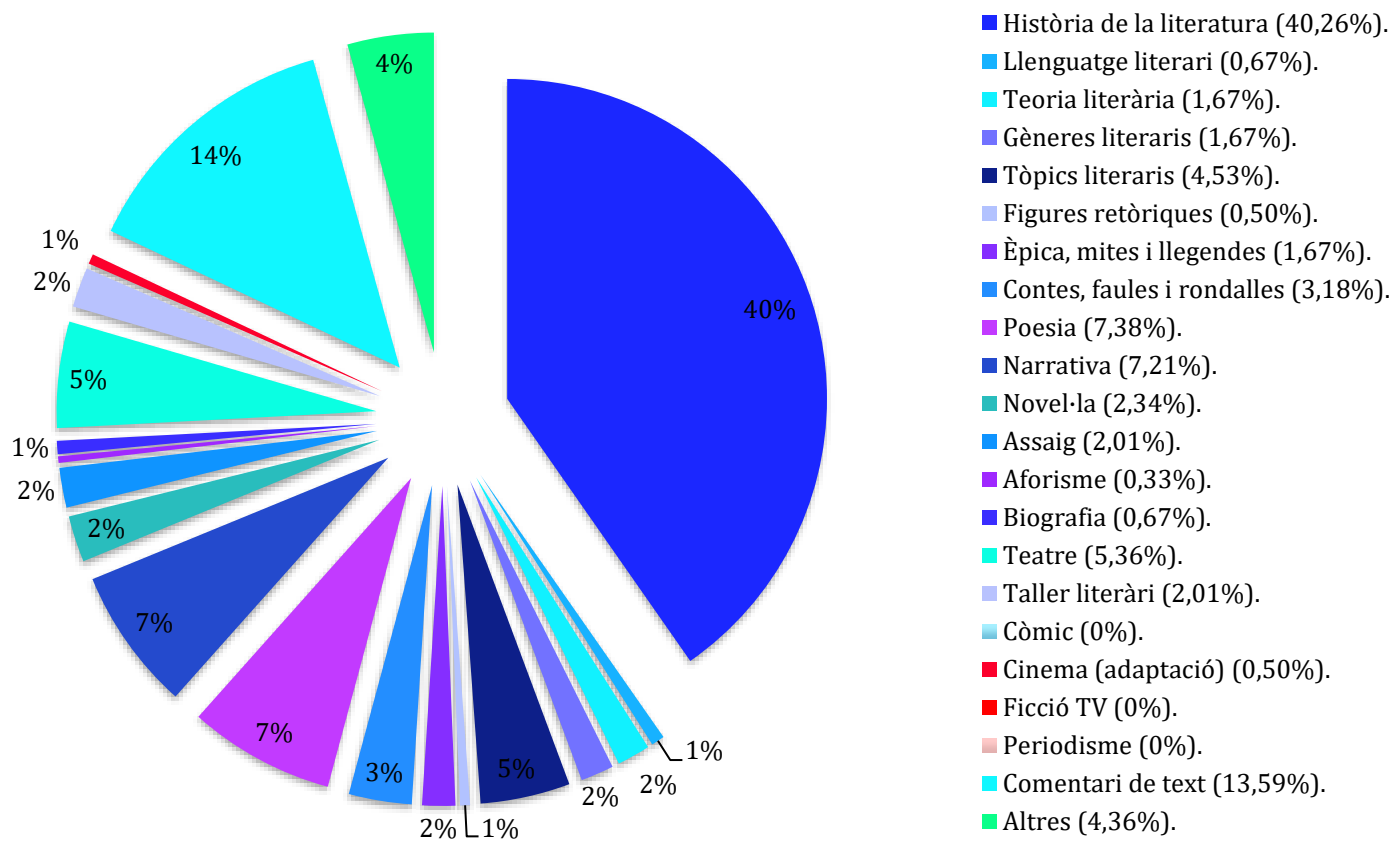
## Continguts apartat «Literatura» (*Lengua castellana y literatura*)



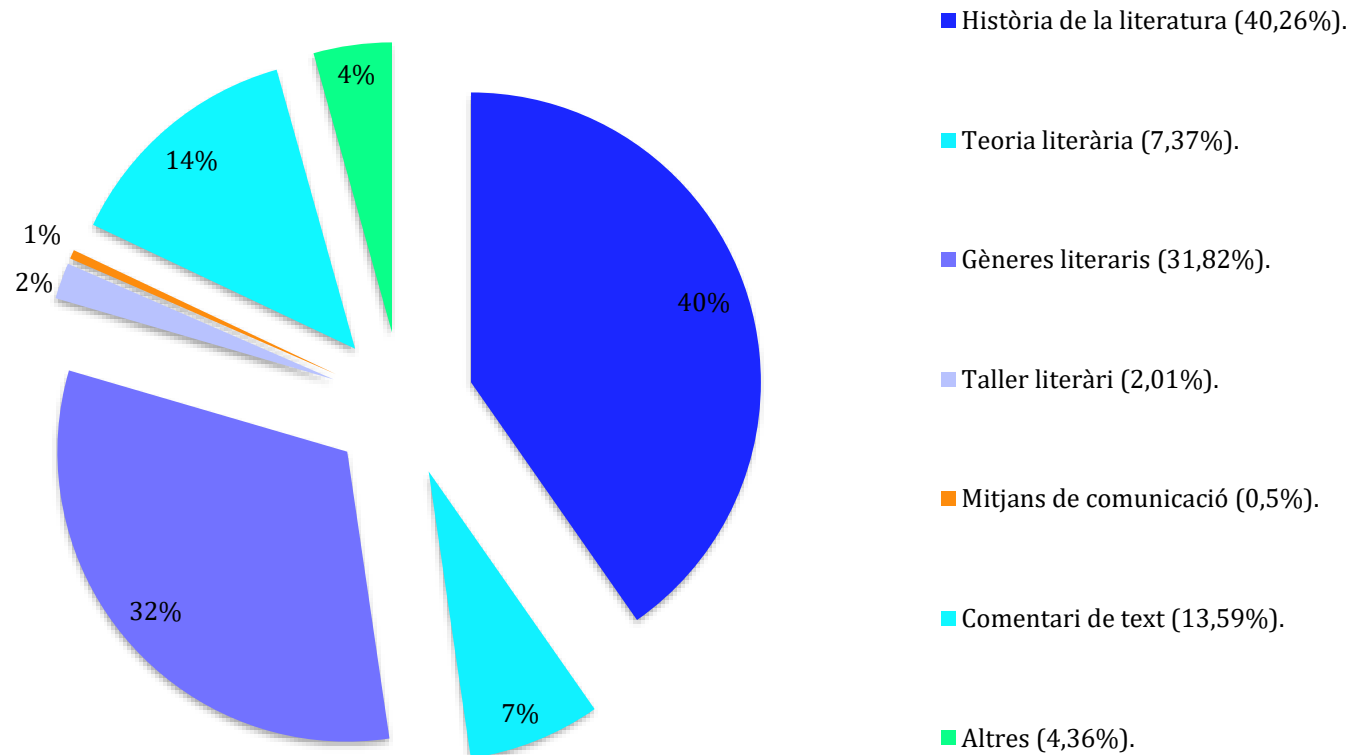
## Continguts apartat «Literatura» (*Lengua castellana y literatura - simplificat*)



## Continguts apartat «Literatura» (valencià)



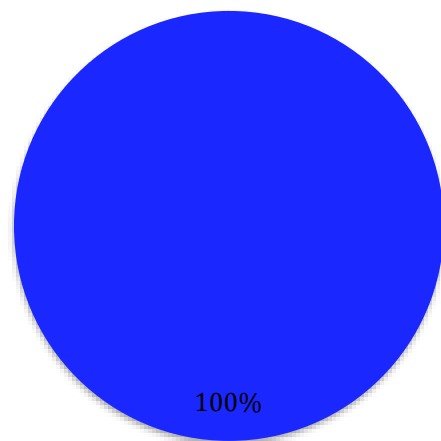
## Continguts apartat «Literatura» (Valencià: llengua i literatura-simplificat)



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació**



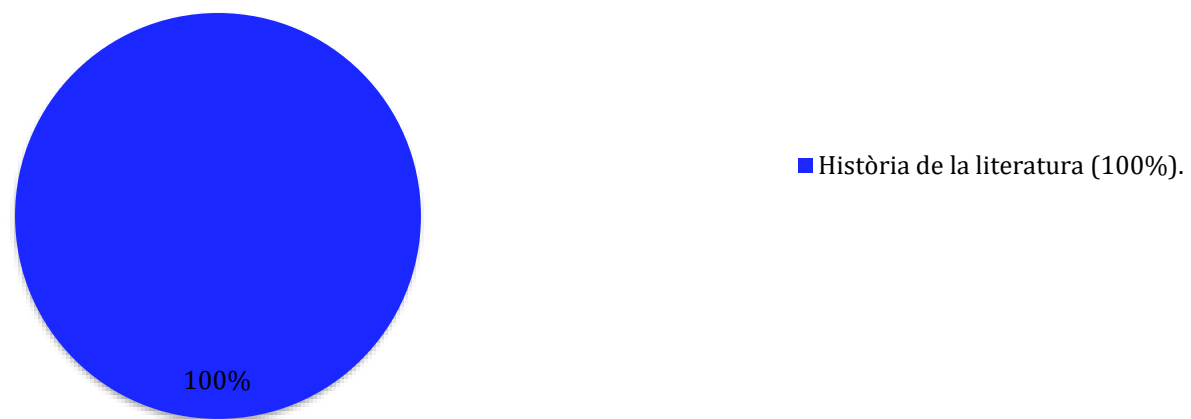
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SGEL**



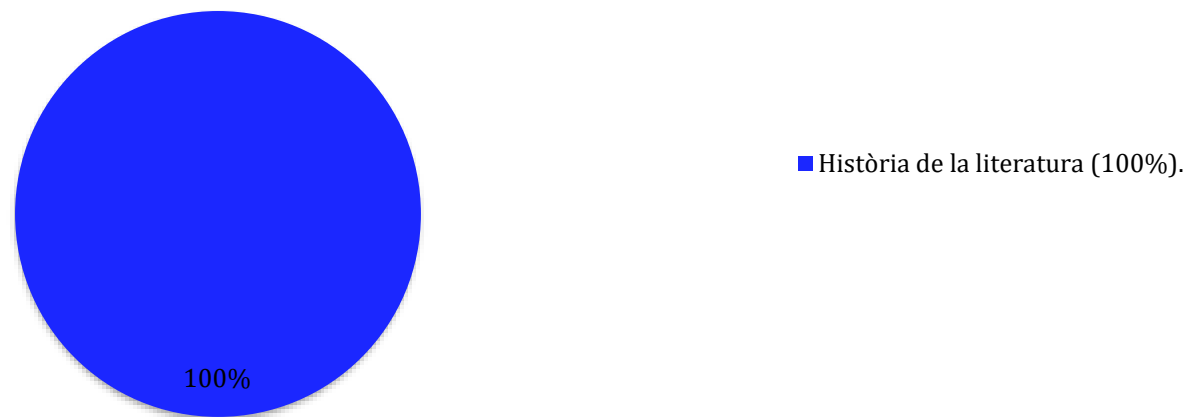
■ Història de la literatura (100%).



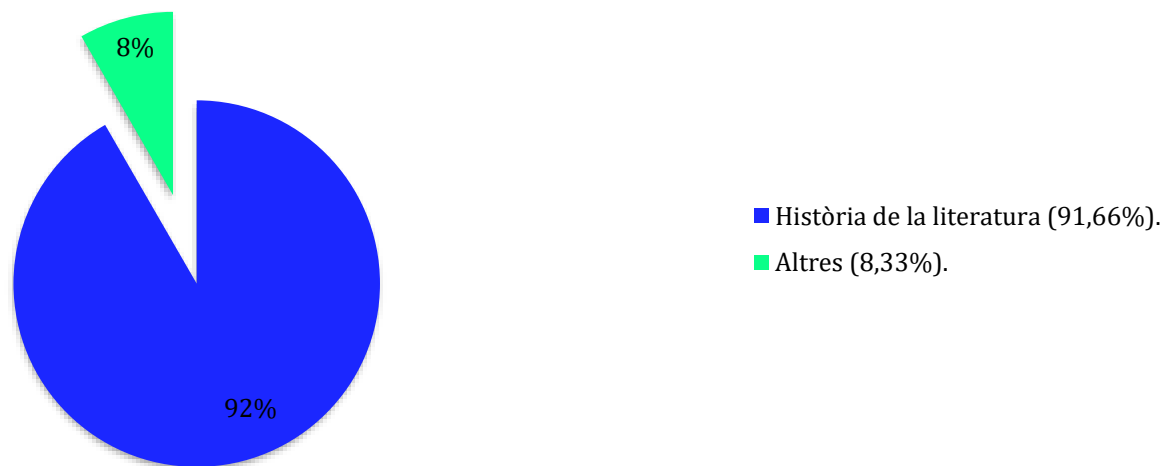
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Teide**



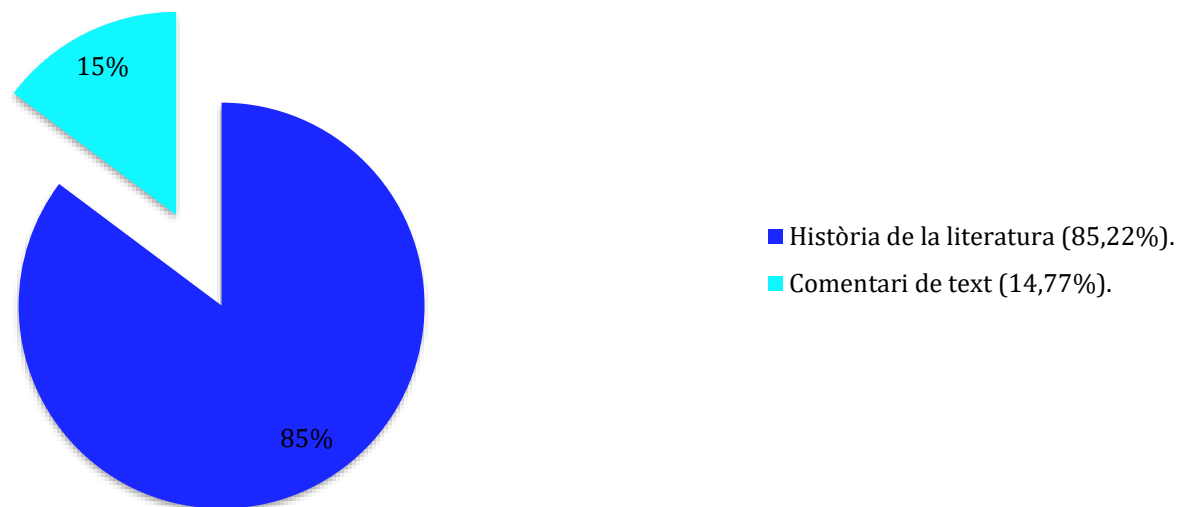
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill**



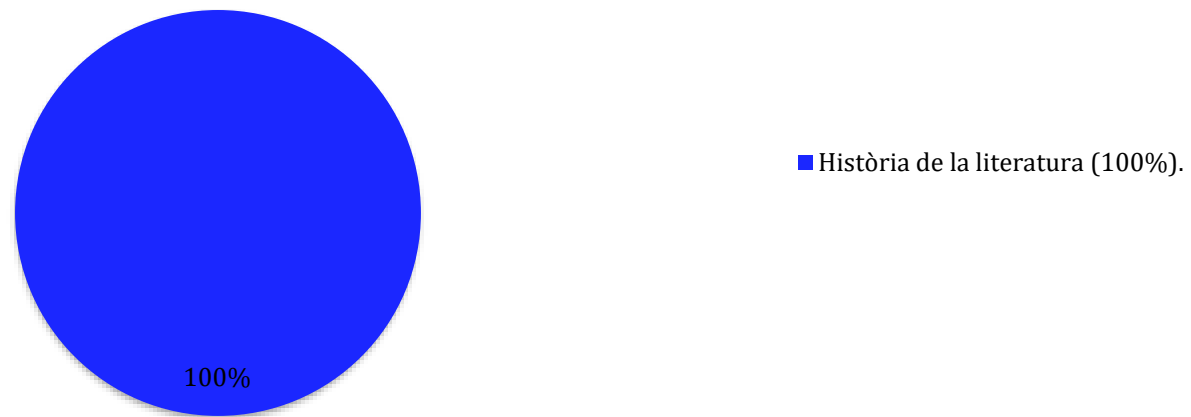
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé (LOMQE)**



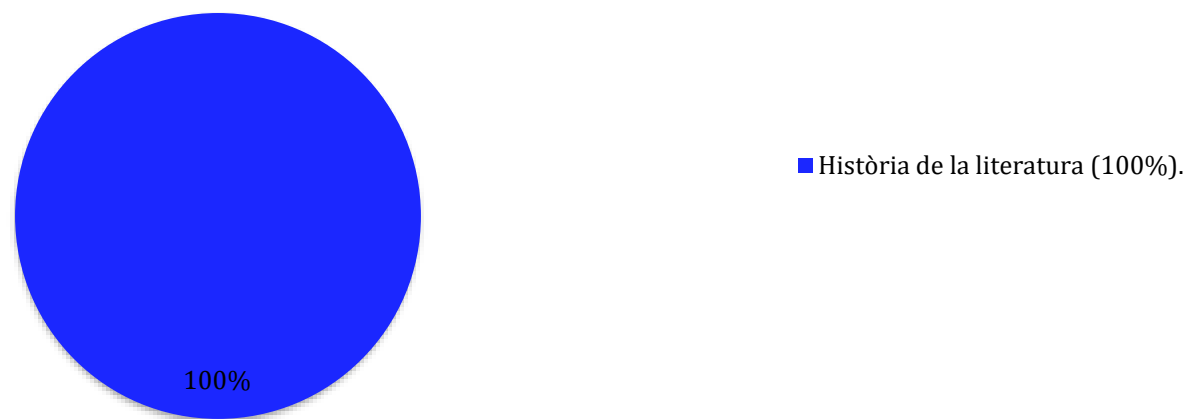
### Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SM



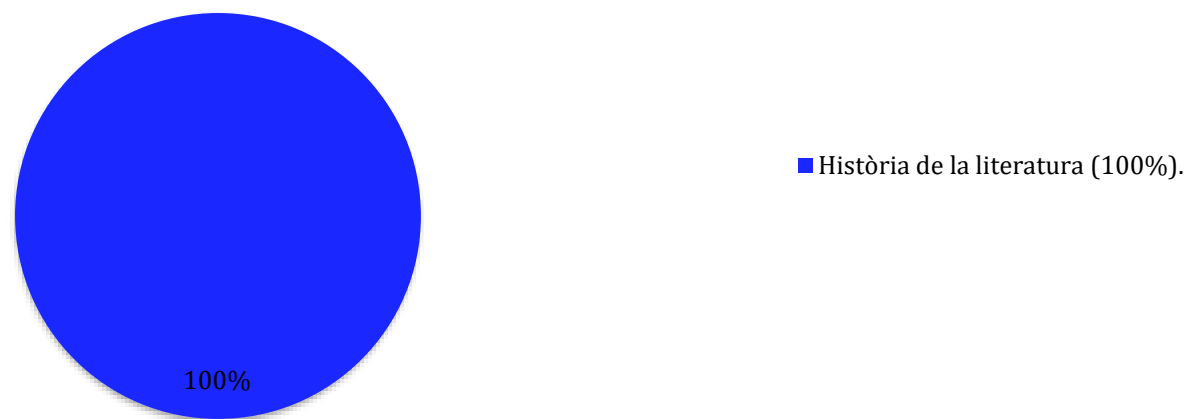
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé**



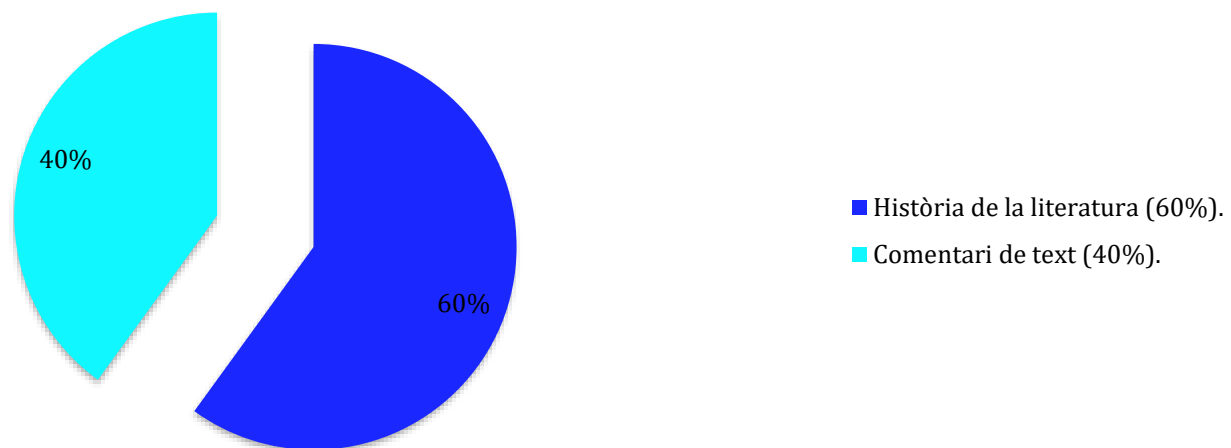
**Continguts apartat «Literatura» del *llibre Lengua castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé**



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial SM**

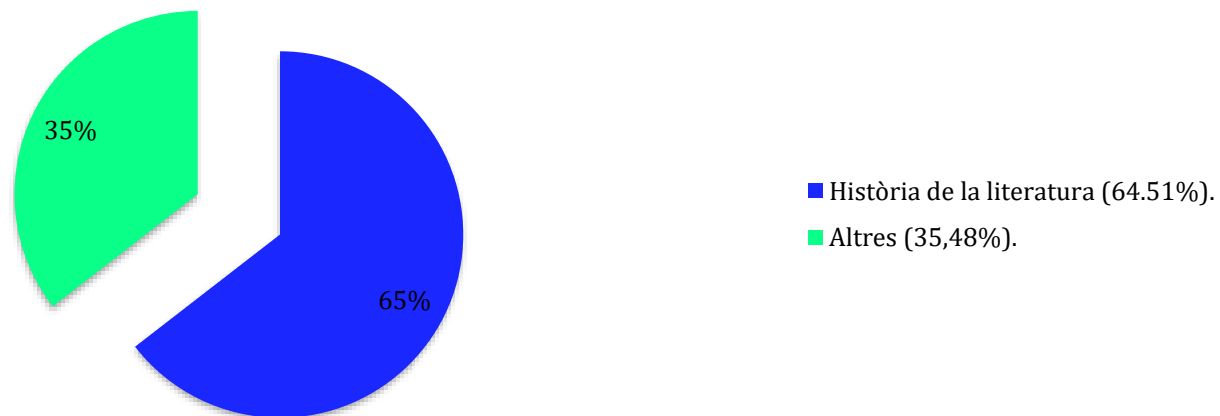


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Códice. Lengua y literatura secundaria 3* de l'editorial SM**

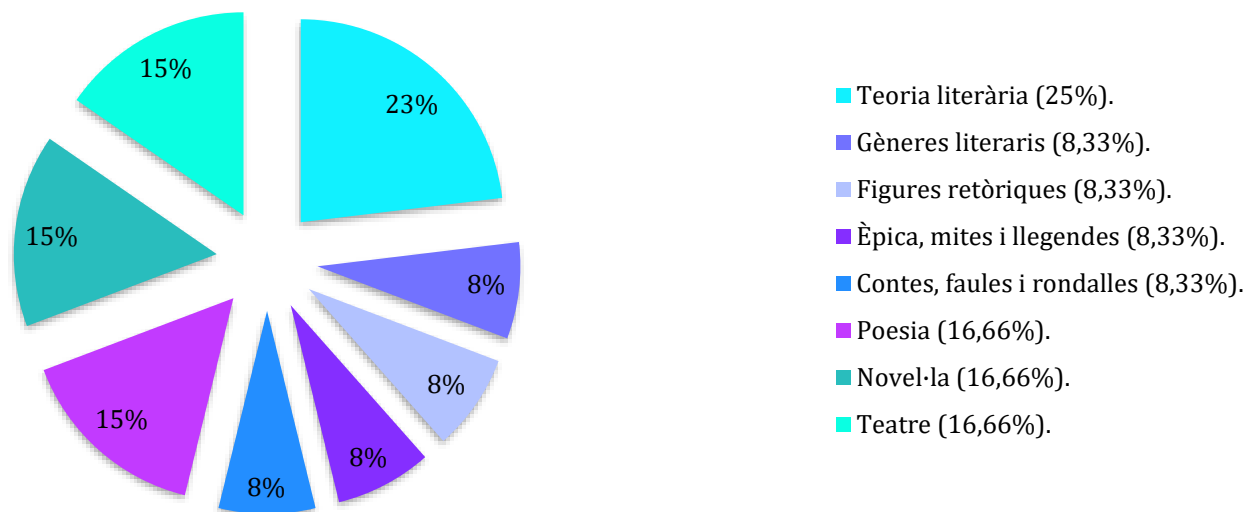




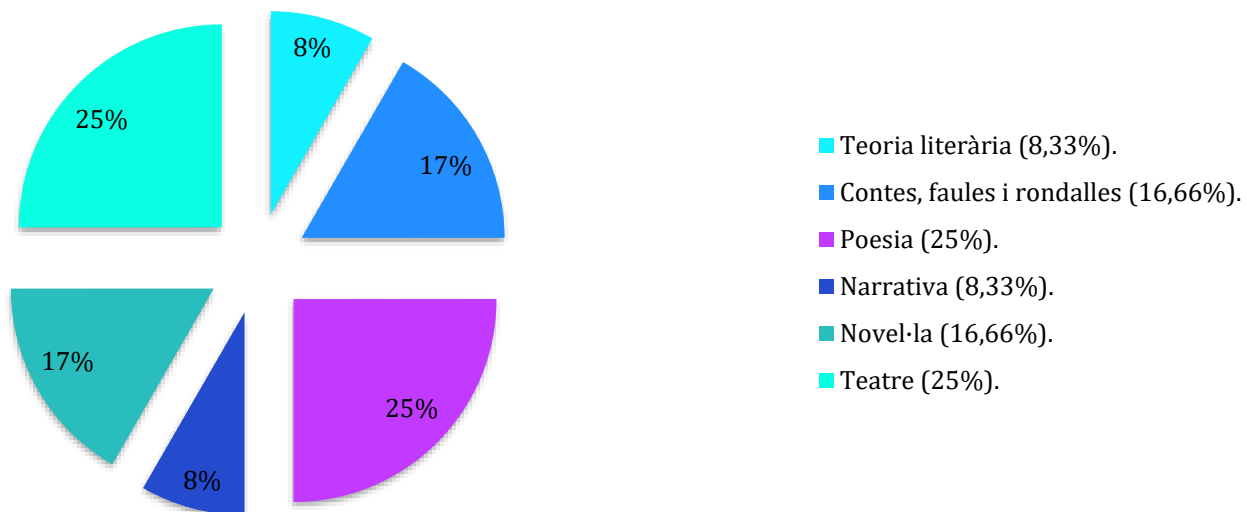
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 3º ESO. Para imaginar(nos)* de l'editorial Octaedro**



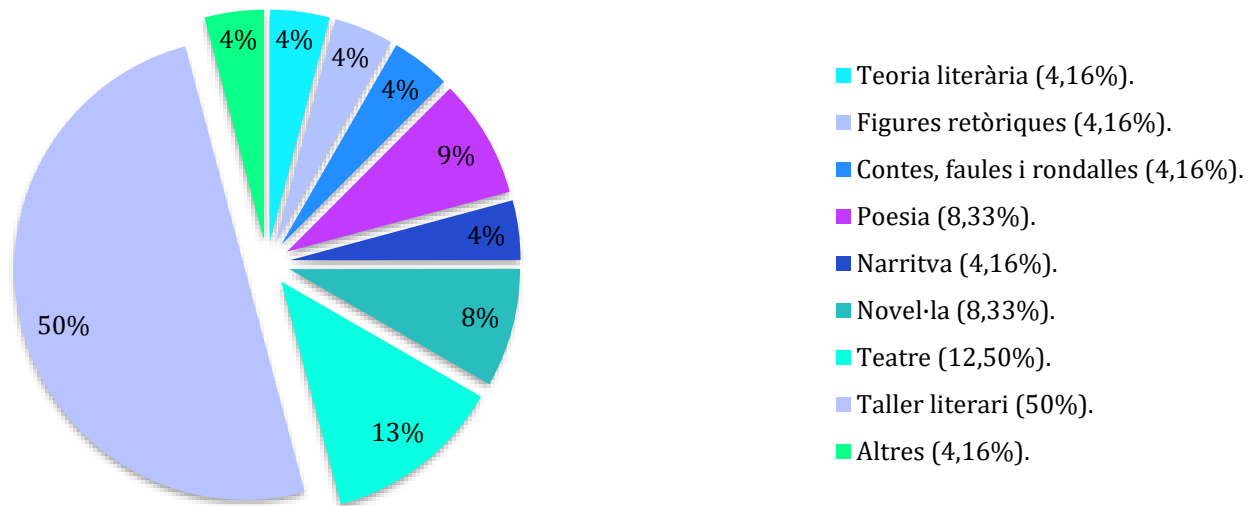
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 2º Secundaria* de l'editorial Oxford Educació



## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé



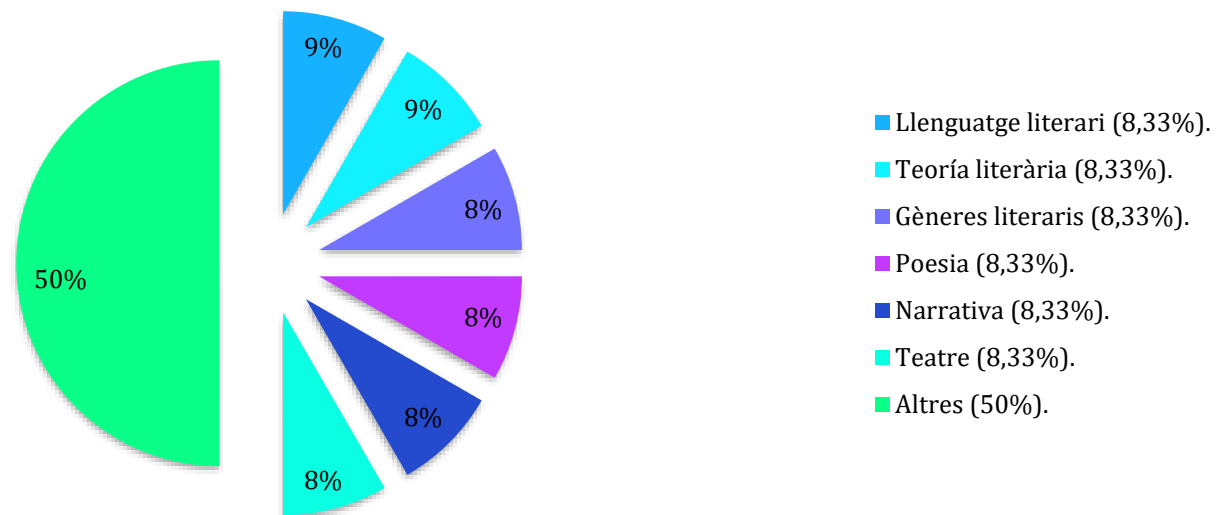
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *2º educación secundaria. Lengua y literatura* de l'editorial Anaya



## Continguts apartat «Literatura» del llibre *2 ESO Lengua y literatura* de l'editorial Bruño



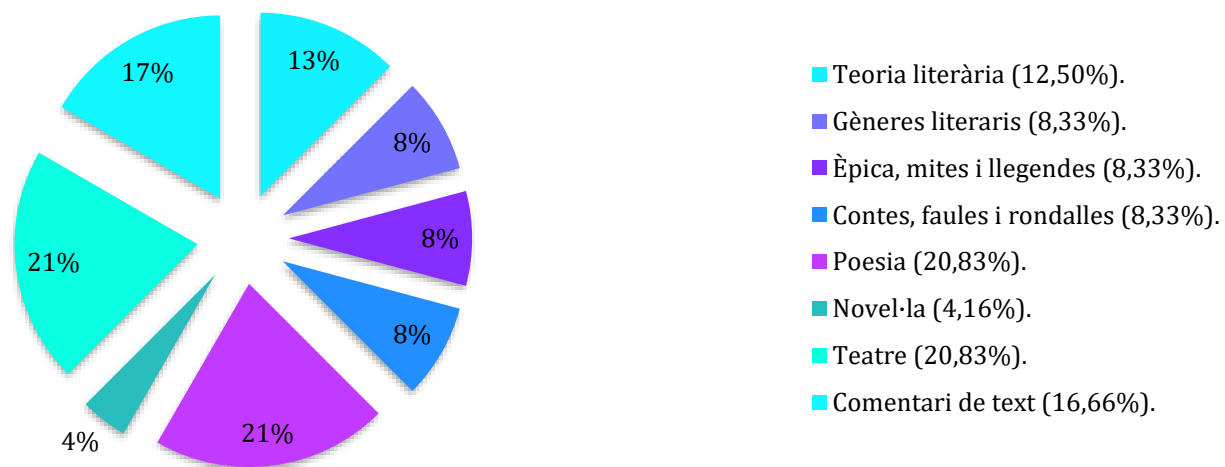
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Santillana



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño**

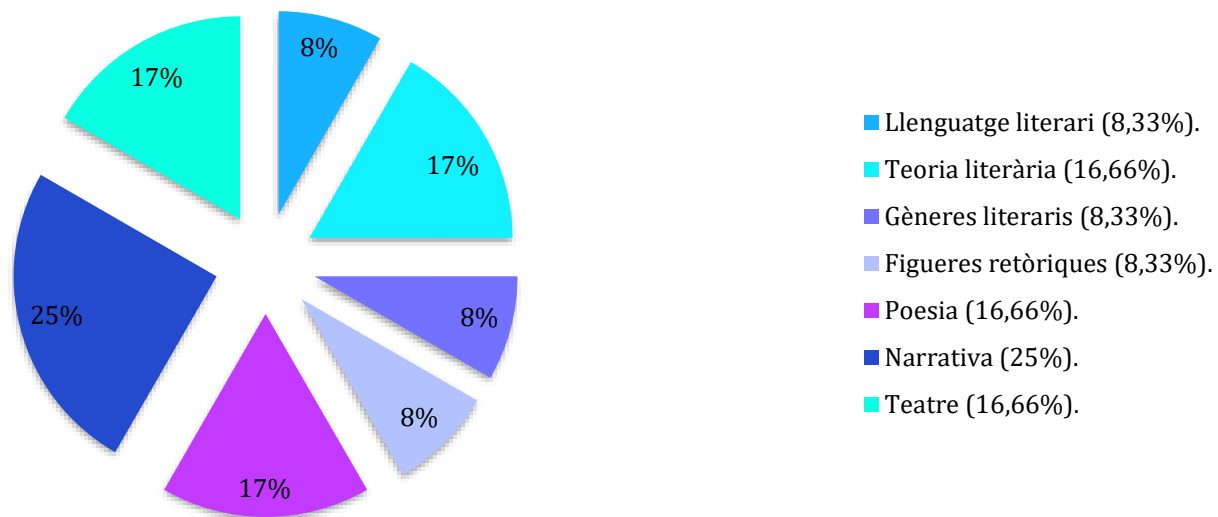


## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació (LOMQE)

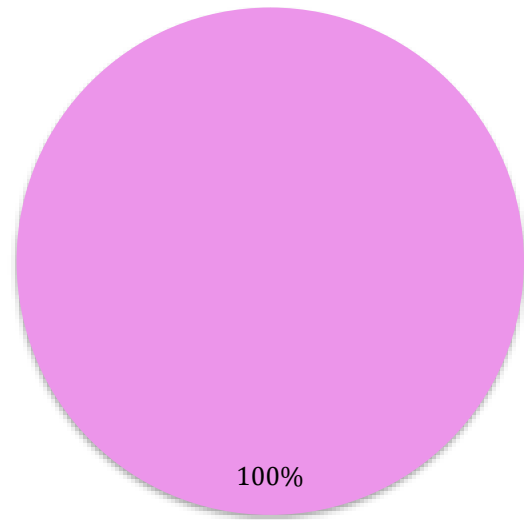




## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Edebé

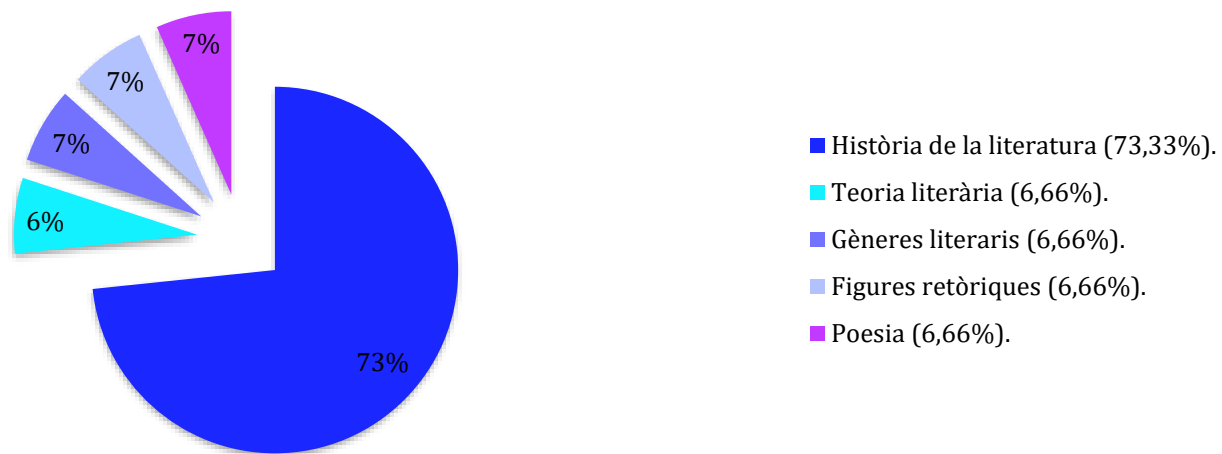


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua castellana y literatura 1 ESO* de l'editorial Almadraba**

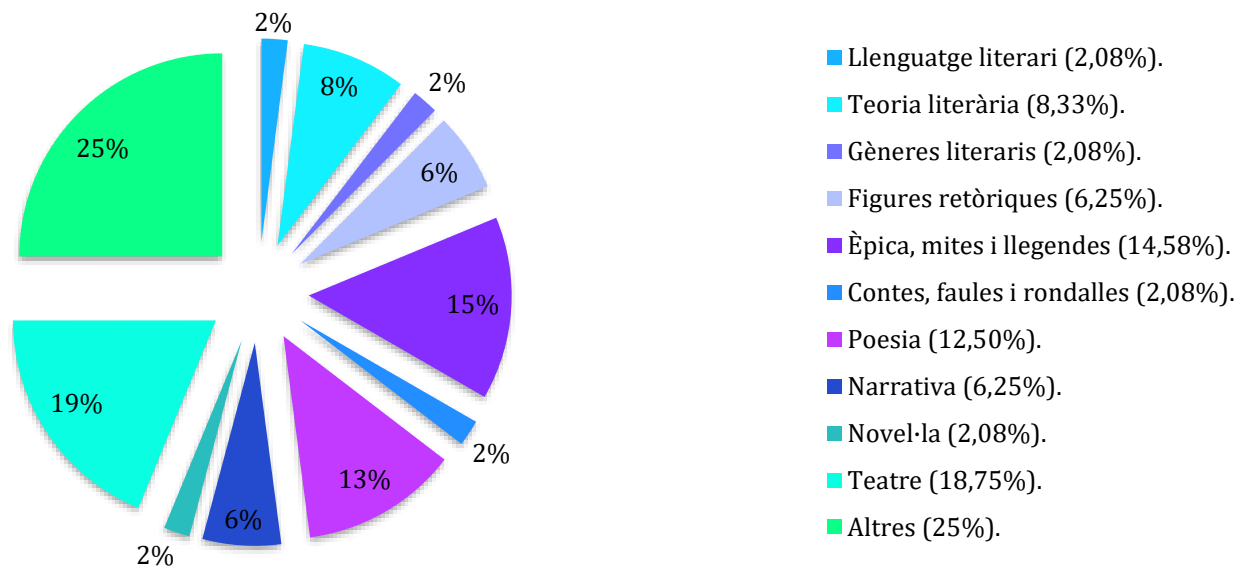


■ La literatura està integrada dintre de «Tiplogia textual/comunicació».

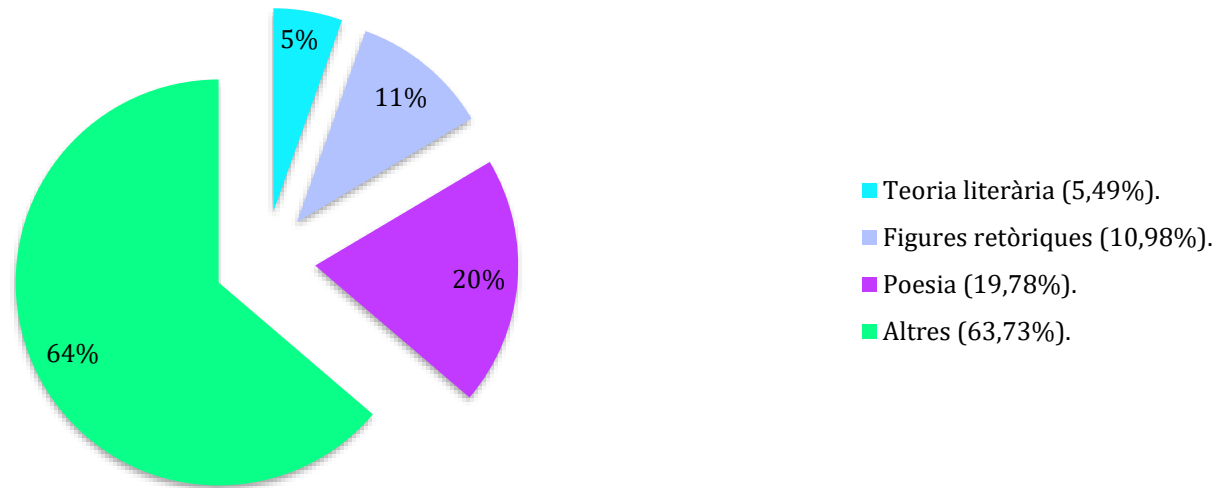
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Códice. Lengua y literatura 1. Educación secundaria de l'editorial SM***



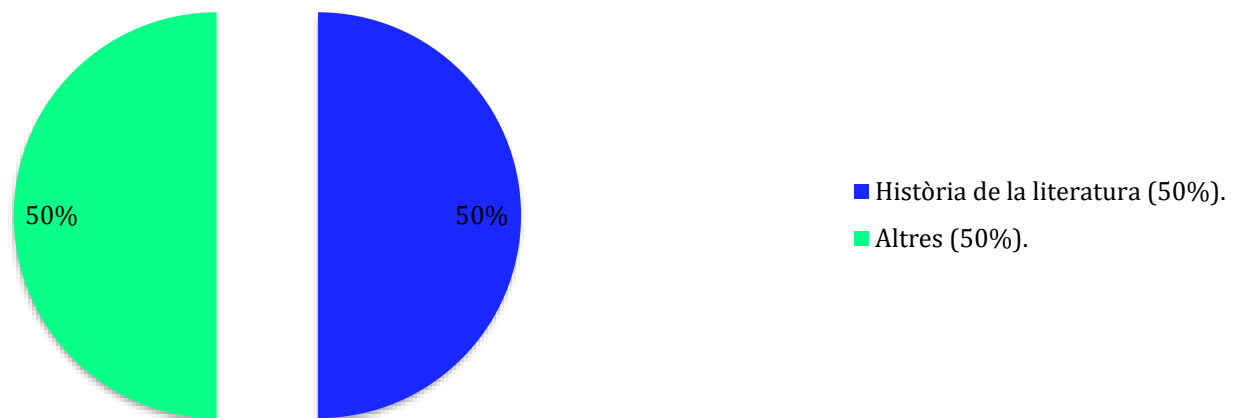
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Oxford Educació



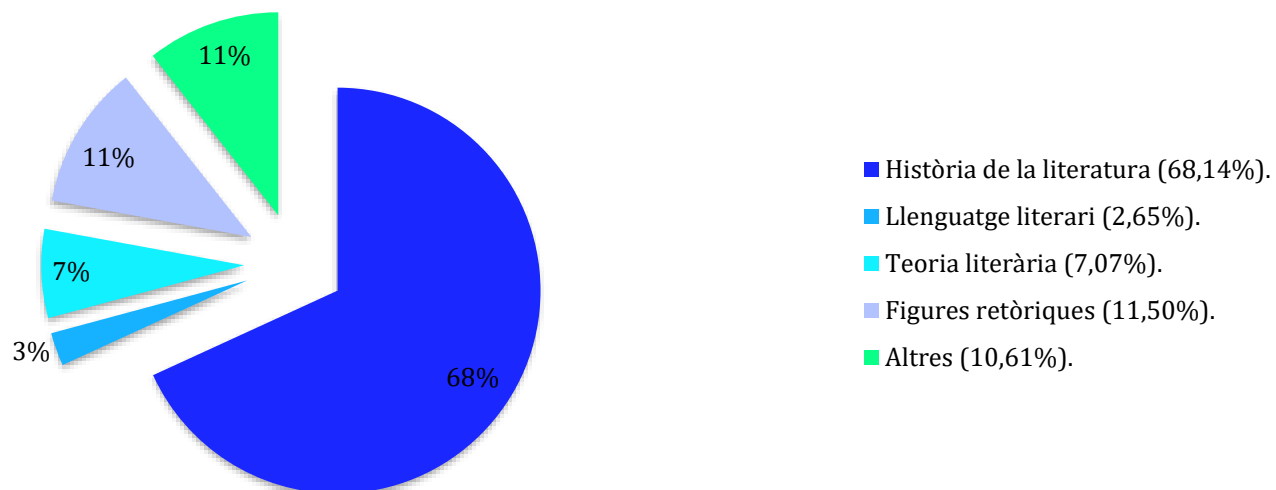
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Ideas y palabras 7* de l'editorial Everest



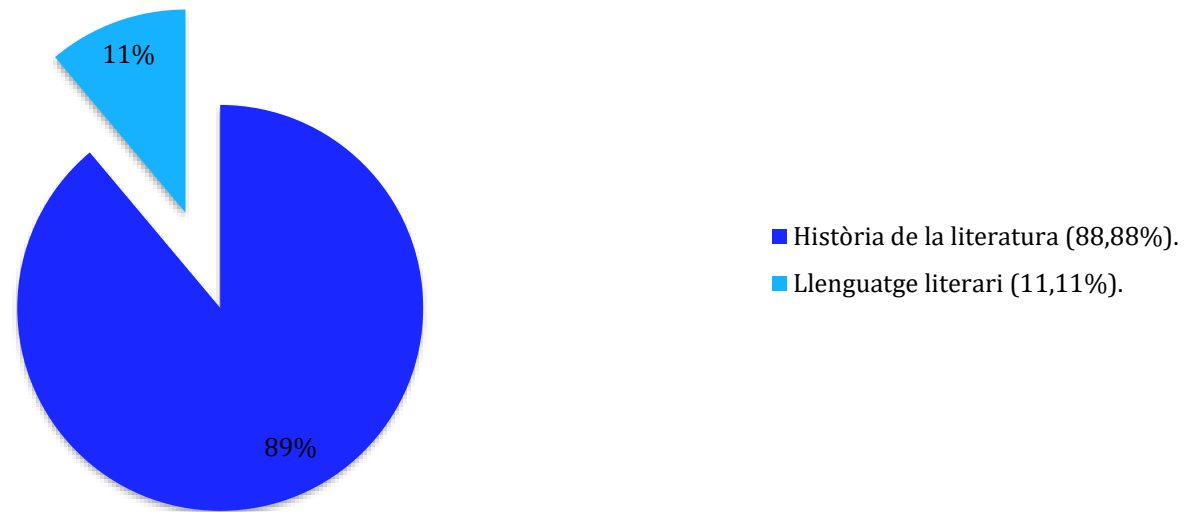
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lenguaje 7*  
EGB de l'editorial Santillana**



## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives

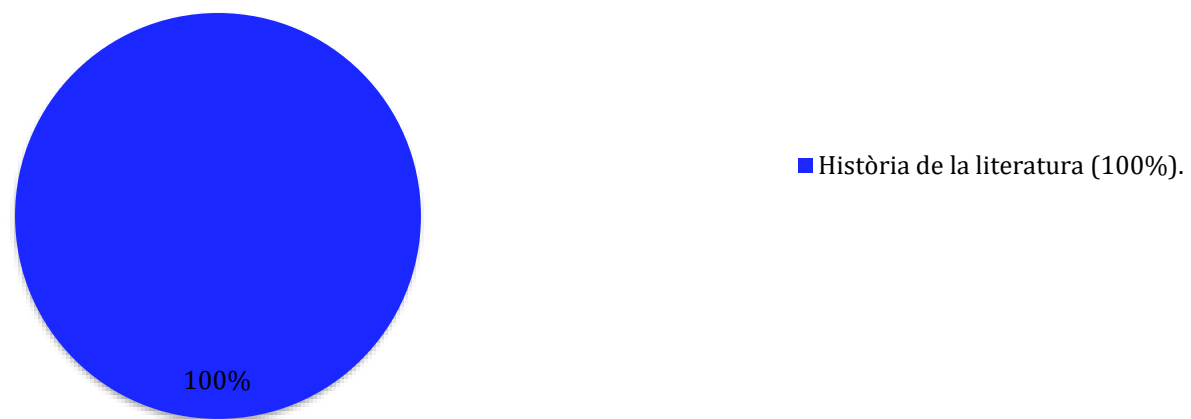


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal**

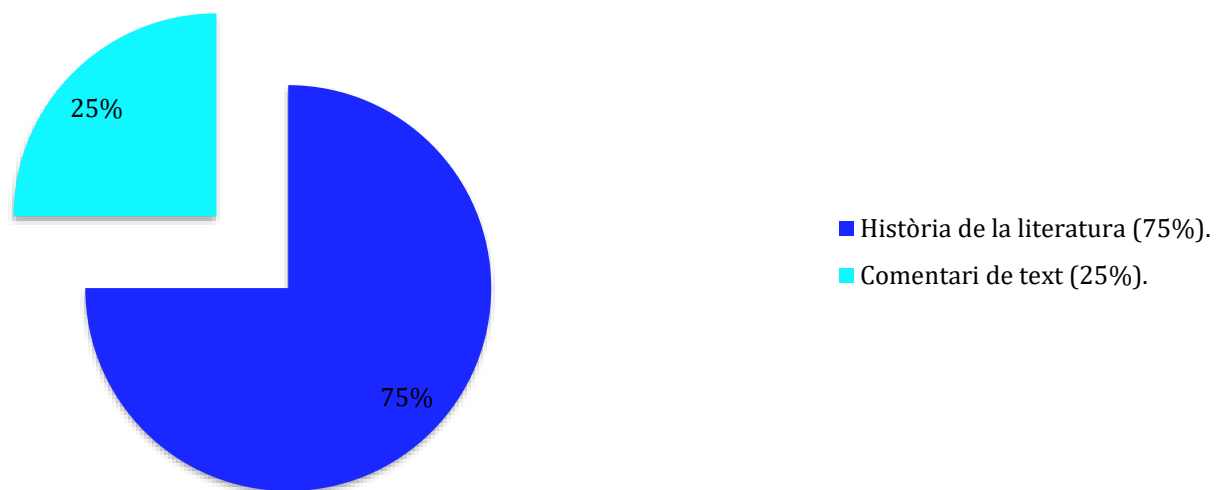




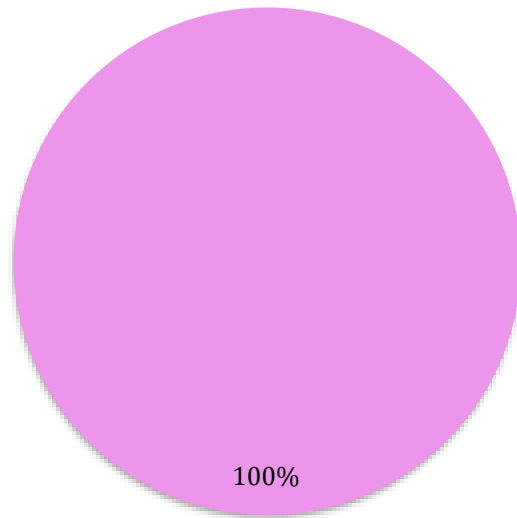
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial SM**



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* d'Edicions Bromera**

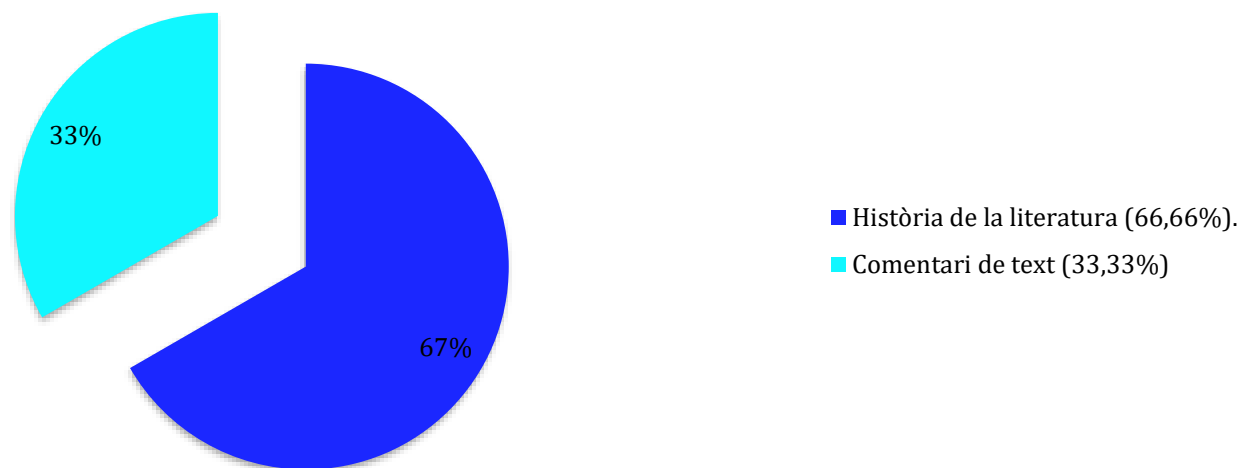


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (1999)**



■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

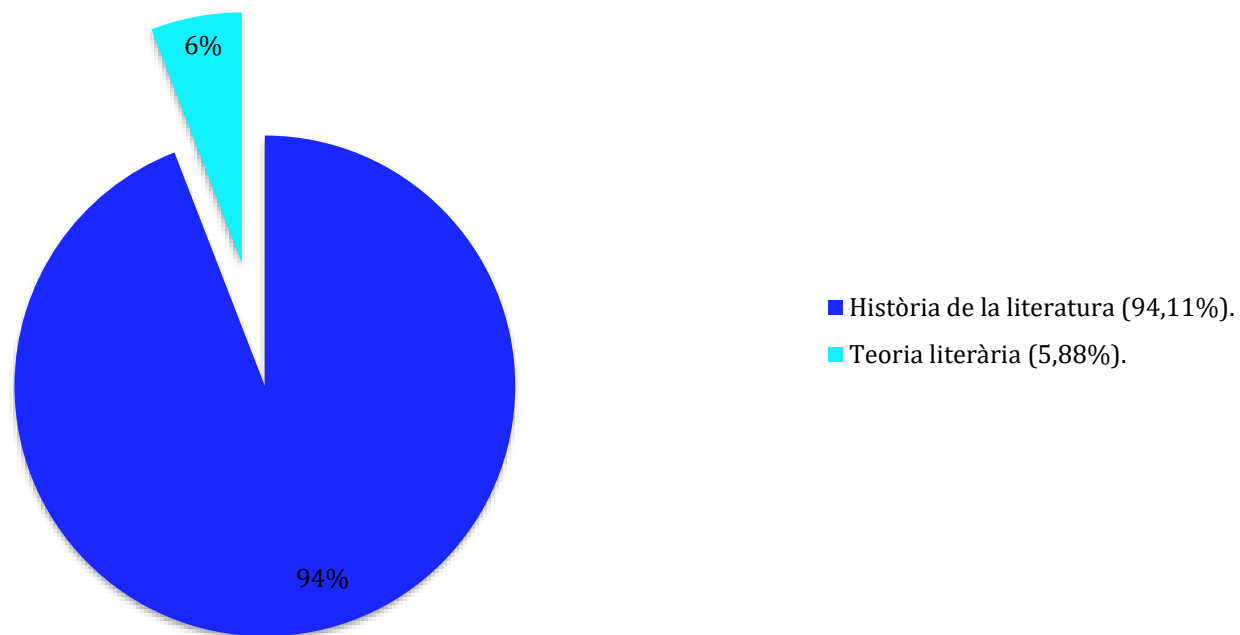
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Oxford Educació**



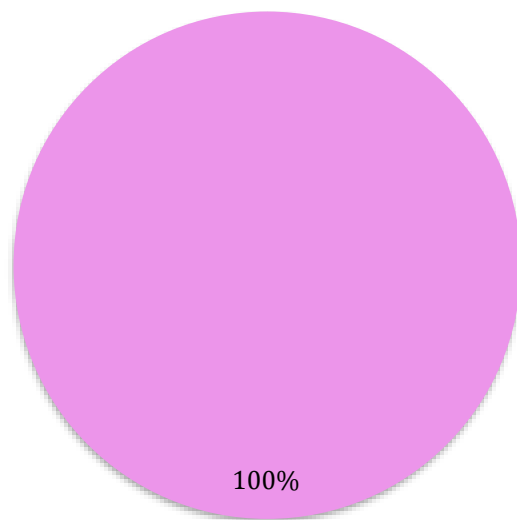
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 4t* de l'editorial Voramar-Santillana**



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Xarxa*.  
Valencià: llengua i literatura 3 ESO d'Edicions Bromera**

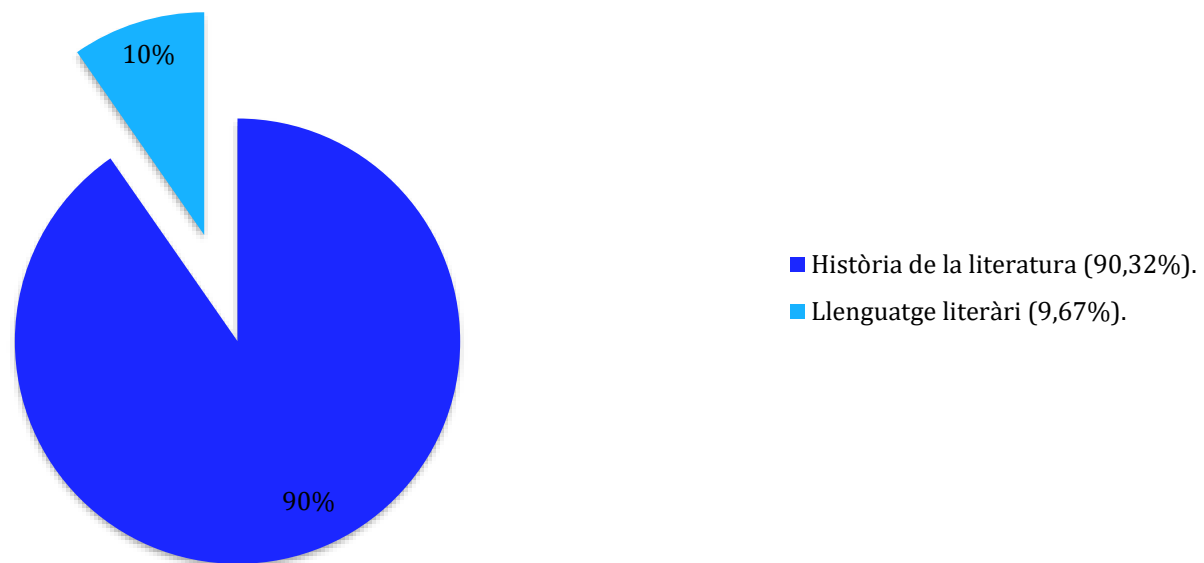


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: Llengua i literatura 3 ESO* de Castellnou Editora Valenciana**



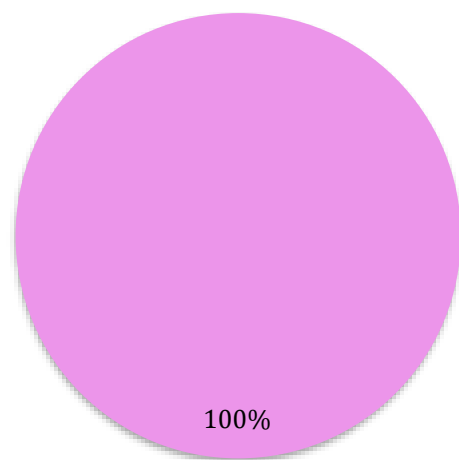
■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

### Continguts apartat «Literatura» del llibre *Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Marjal



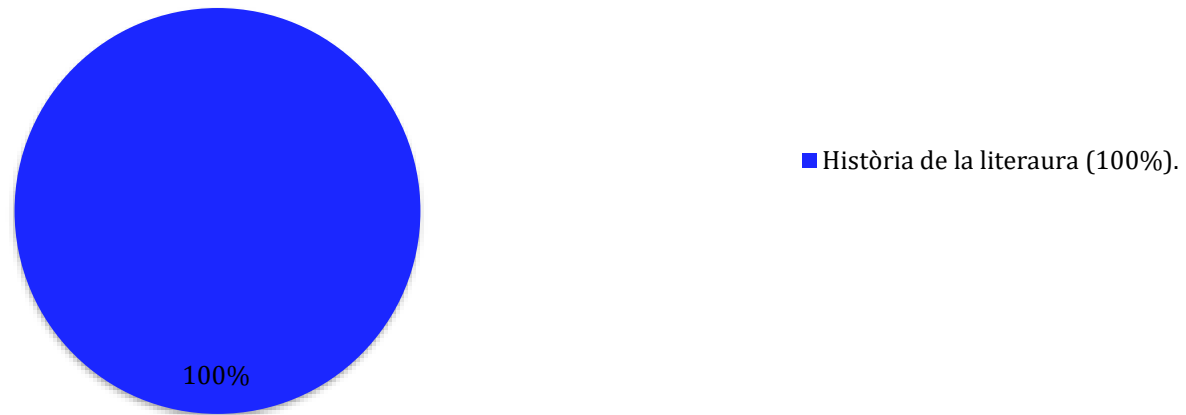


## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià 3* de l'editorial Ecir

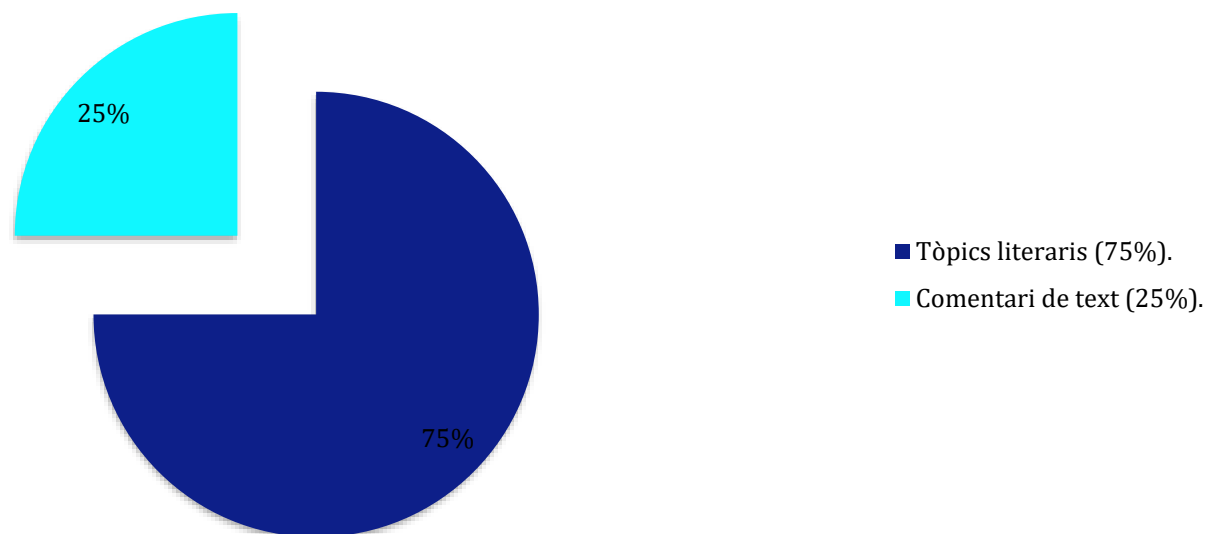


■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

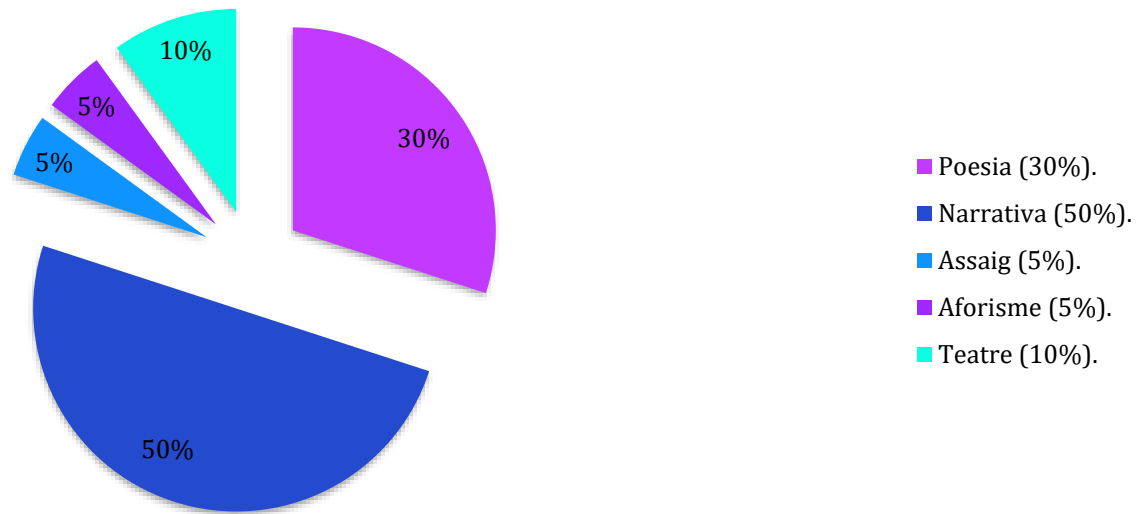
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 3 ESO* de l'editorial Teide**



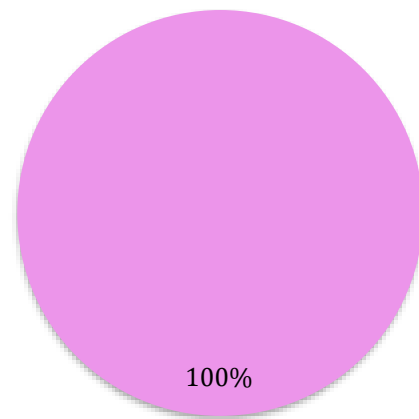
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura curs 3r ESO* d'Edicions Bromera**



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Raons*.  
Valencià: llengua i literatura 2n ESO de Castellnou  
Edicions**

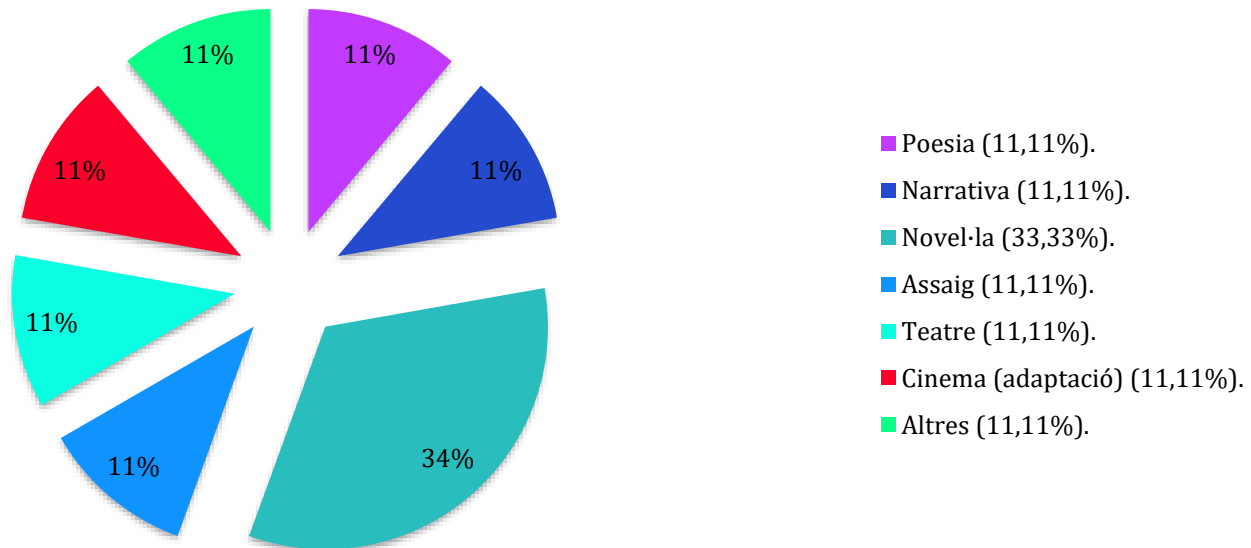


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de Castellnou Editora Valenciana**

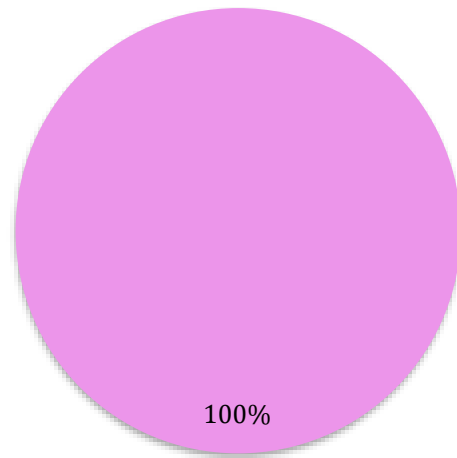


■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Enllaç 2n ESO.*  
Valencià: llengua i literatura d'Edicions Bromera**

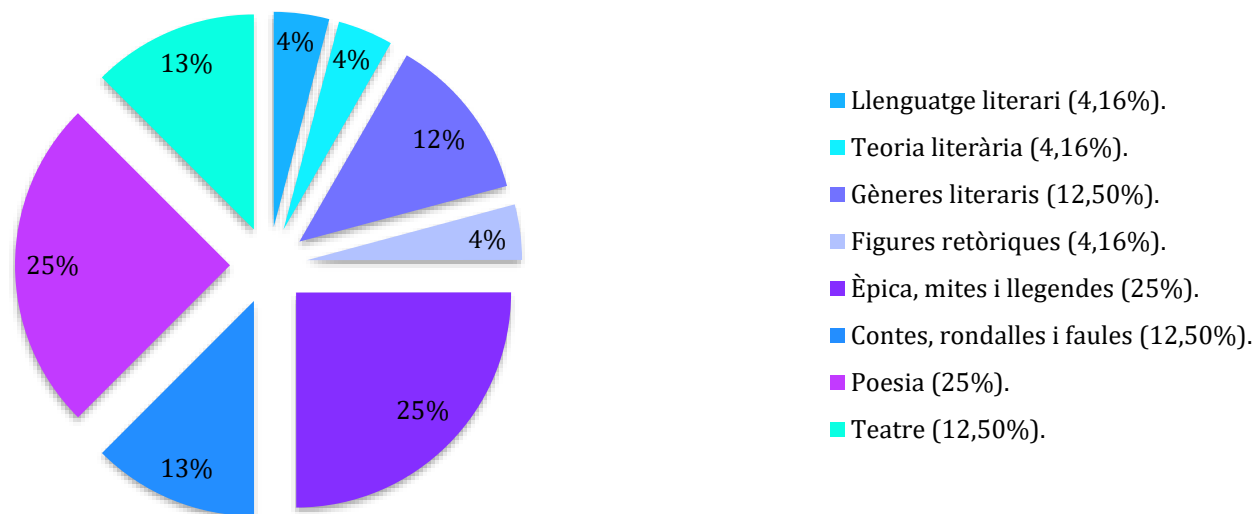


**Continguts apartat «Literatura» del *llibre Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Teide**



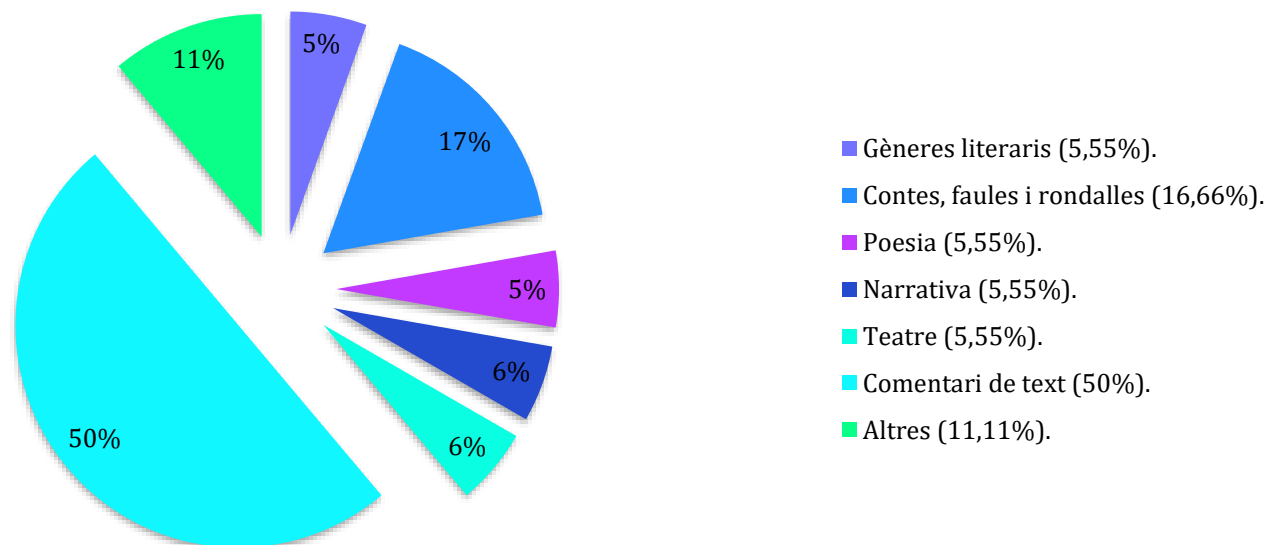
■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Oxford University Press**

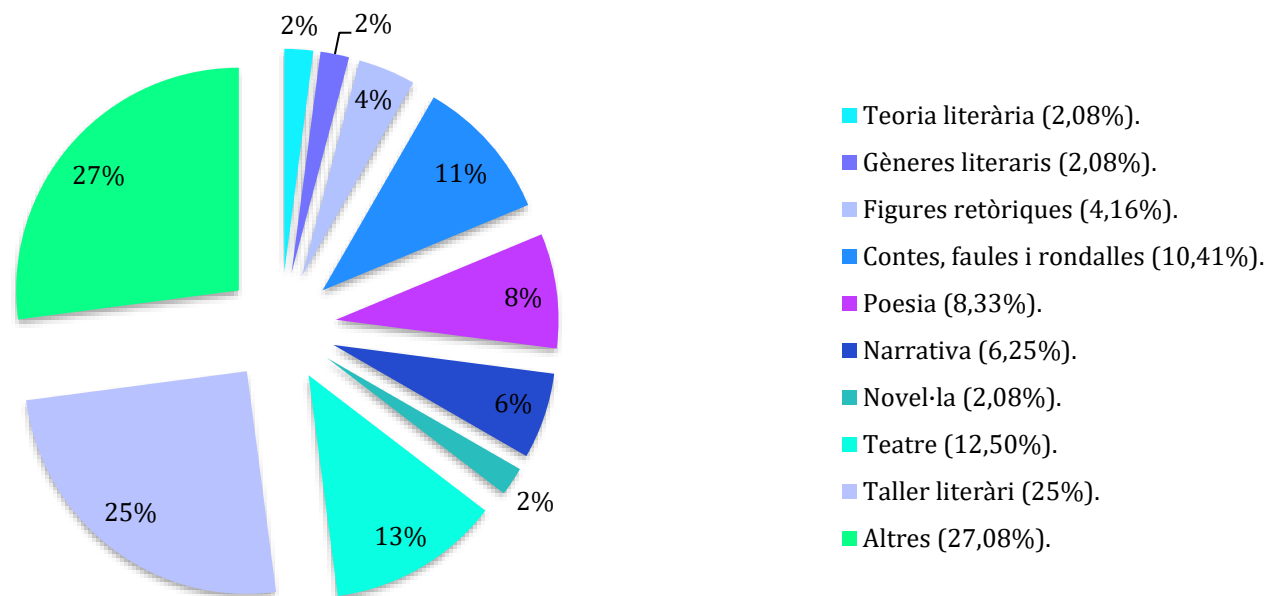




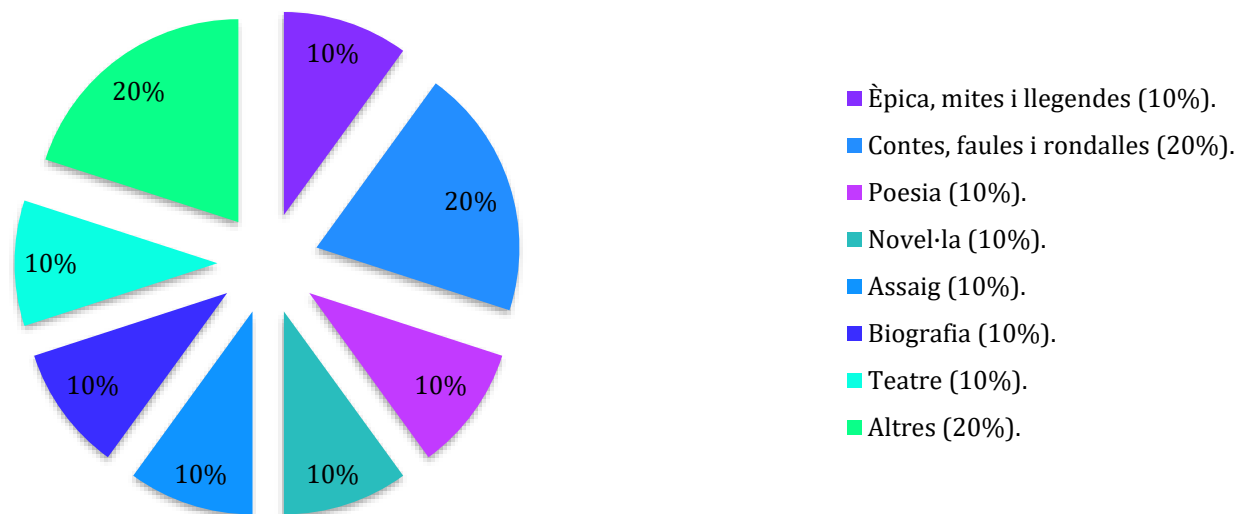
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'Edicions Bromera



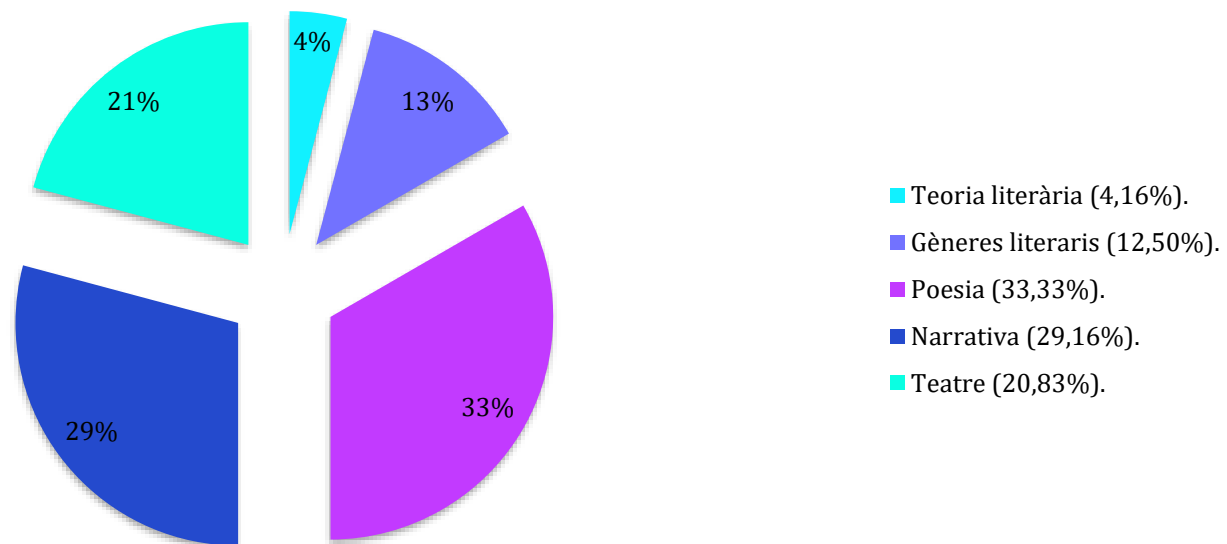
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació



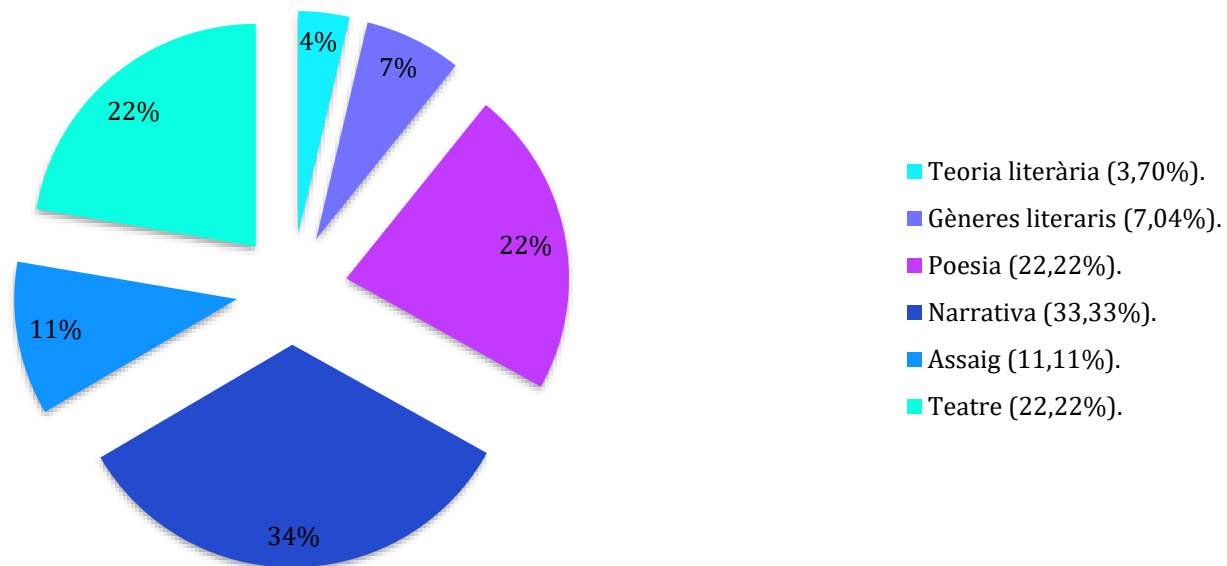
**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Paraules*.  
Valencià: llengua i literatura 1r ESO de l'editorial  
Castellnou Edicions**



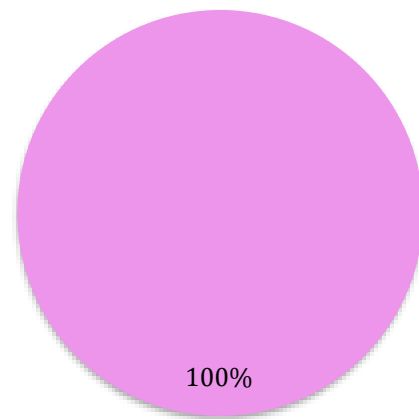
## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Anaya



**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Enllaç 1r ESO*.  
Valencià: llengua i literatura 1 ESO d'Edicions Bromera**

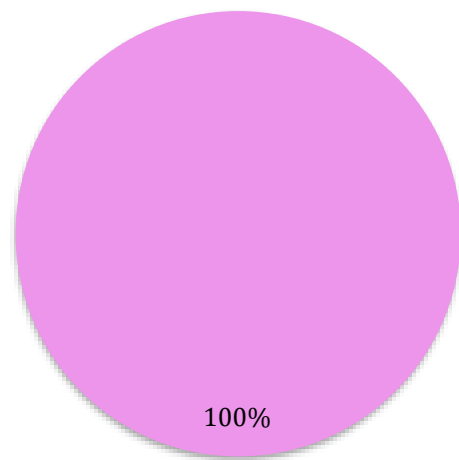


**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana**



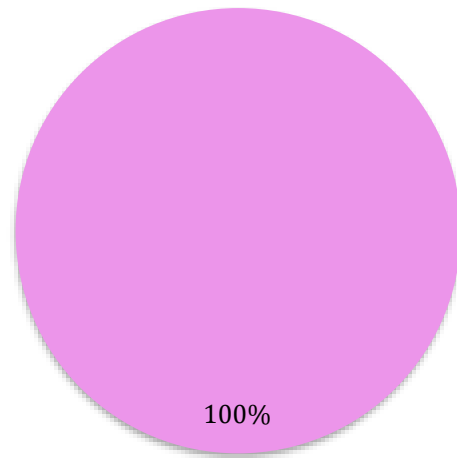
■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

**Continguts apartat «Literatura» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño**



■ La literatura està inclosa a l'apartat «Tipologia textual/comunicació».

## Continguts apartat «Literatura» del llibre *Brúxola 8 EGB* de l'editorial Anaya

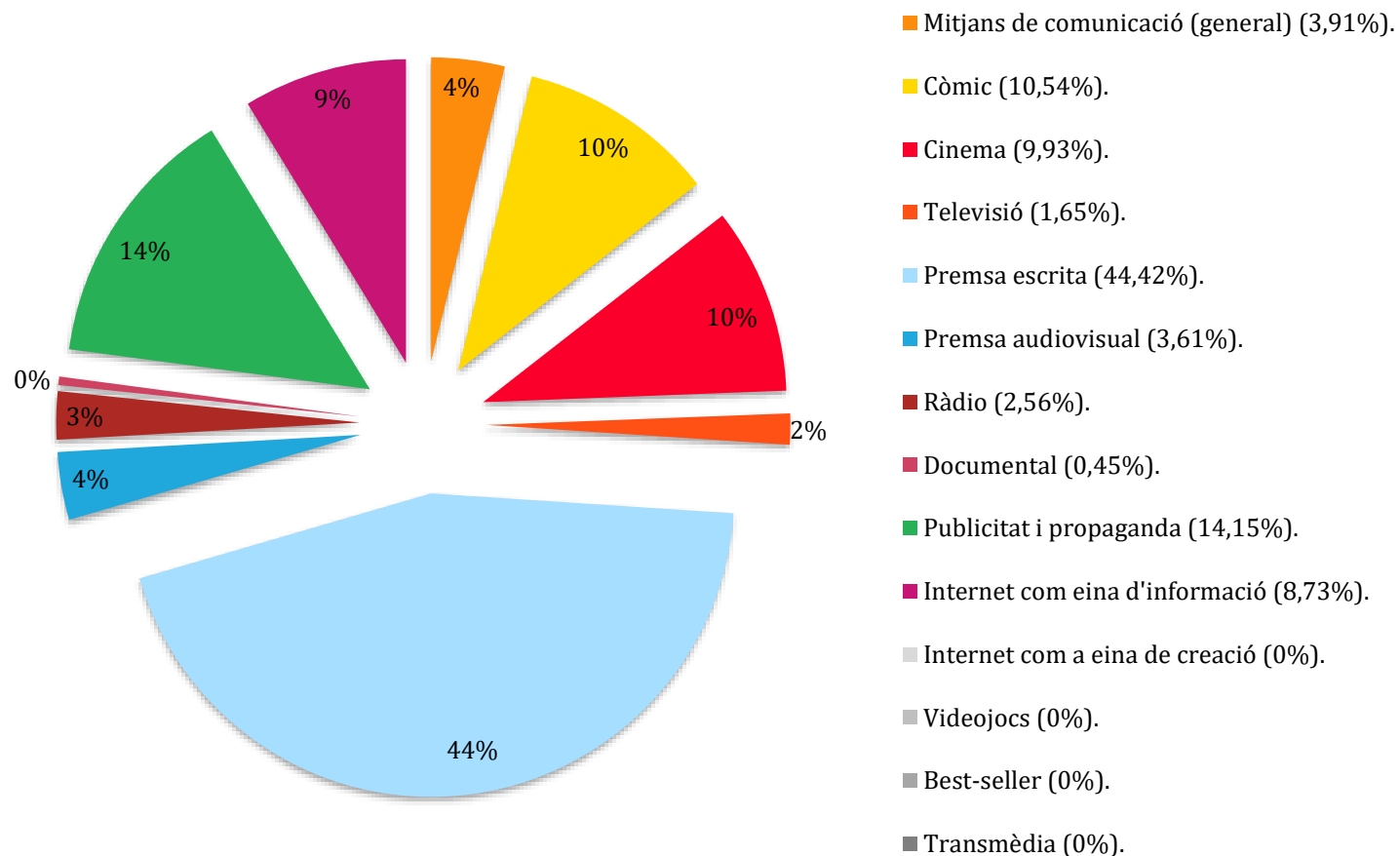


■ La literatura està inclosa a l'apartat  
«Tipologia textual/comunicació».

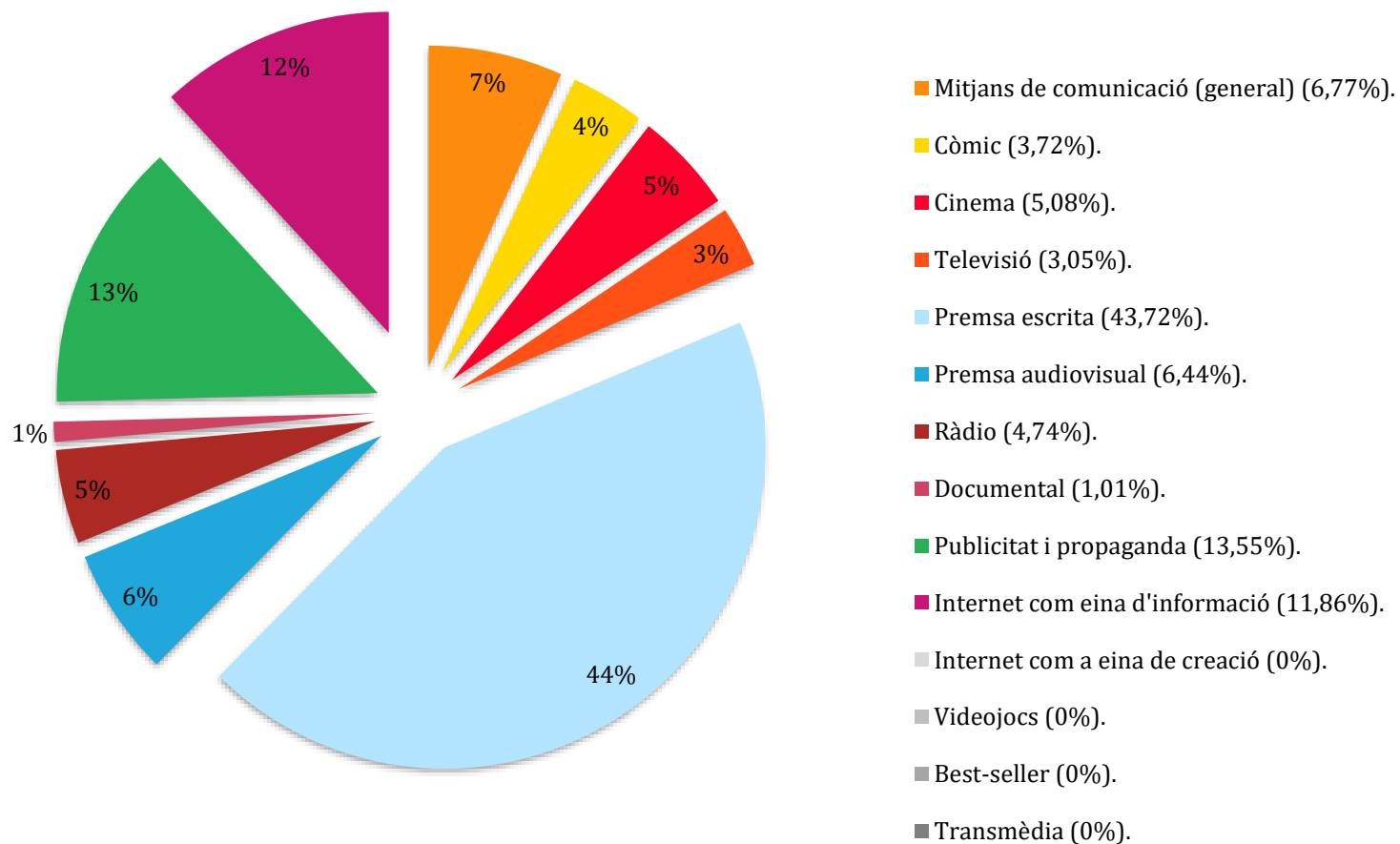


## Gràfics de continguts de l'apartat «Mitjans de comunicació».

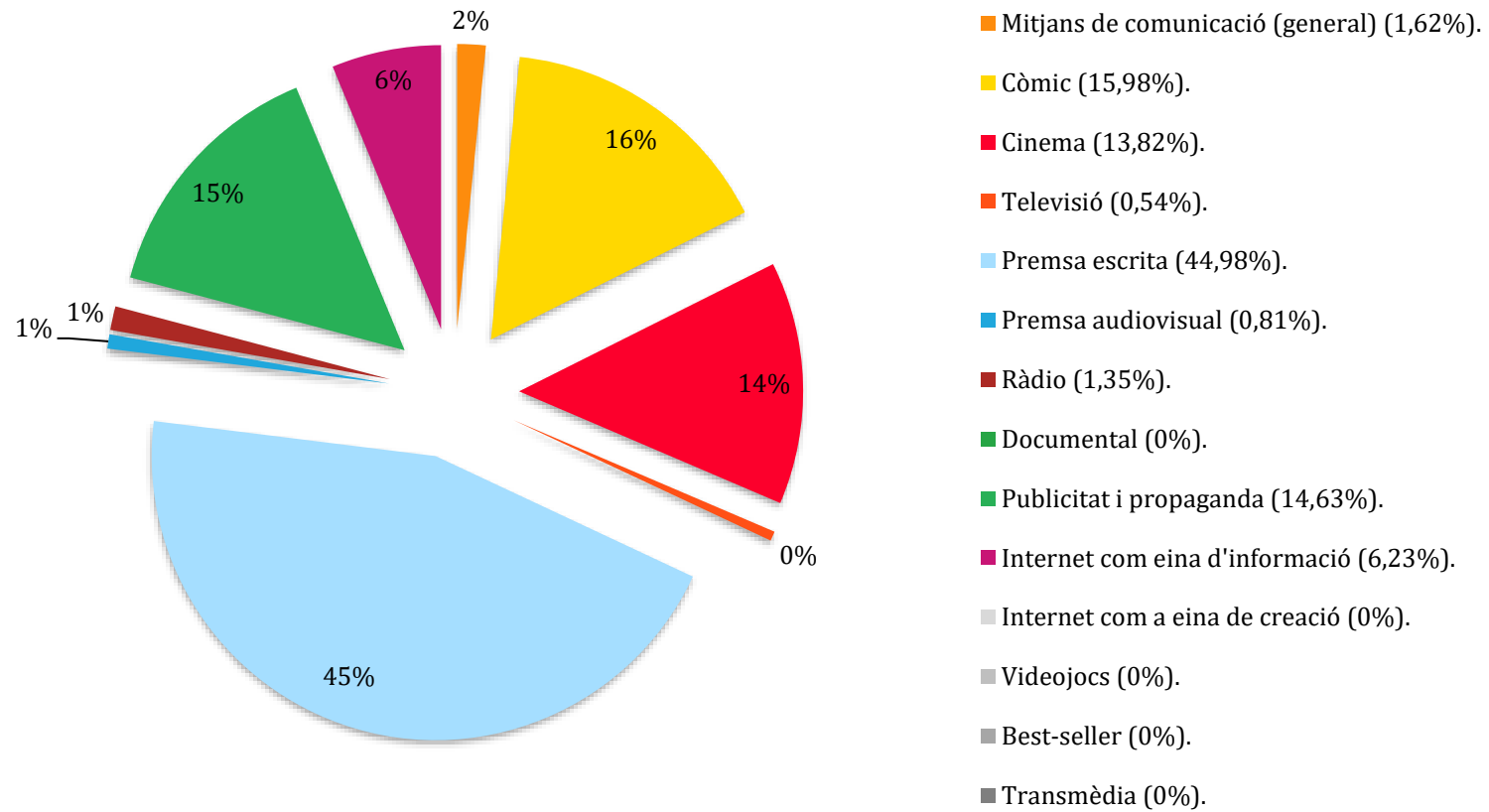
### Continguts apartat «Mitjans de comunicació»



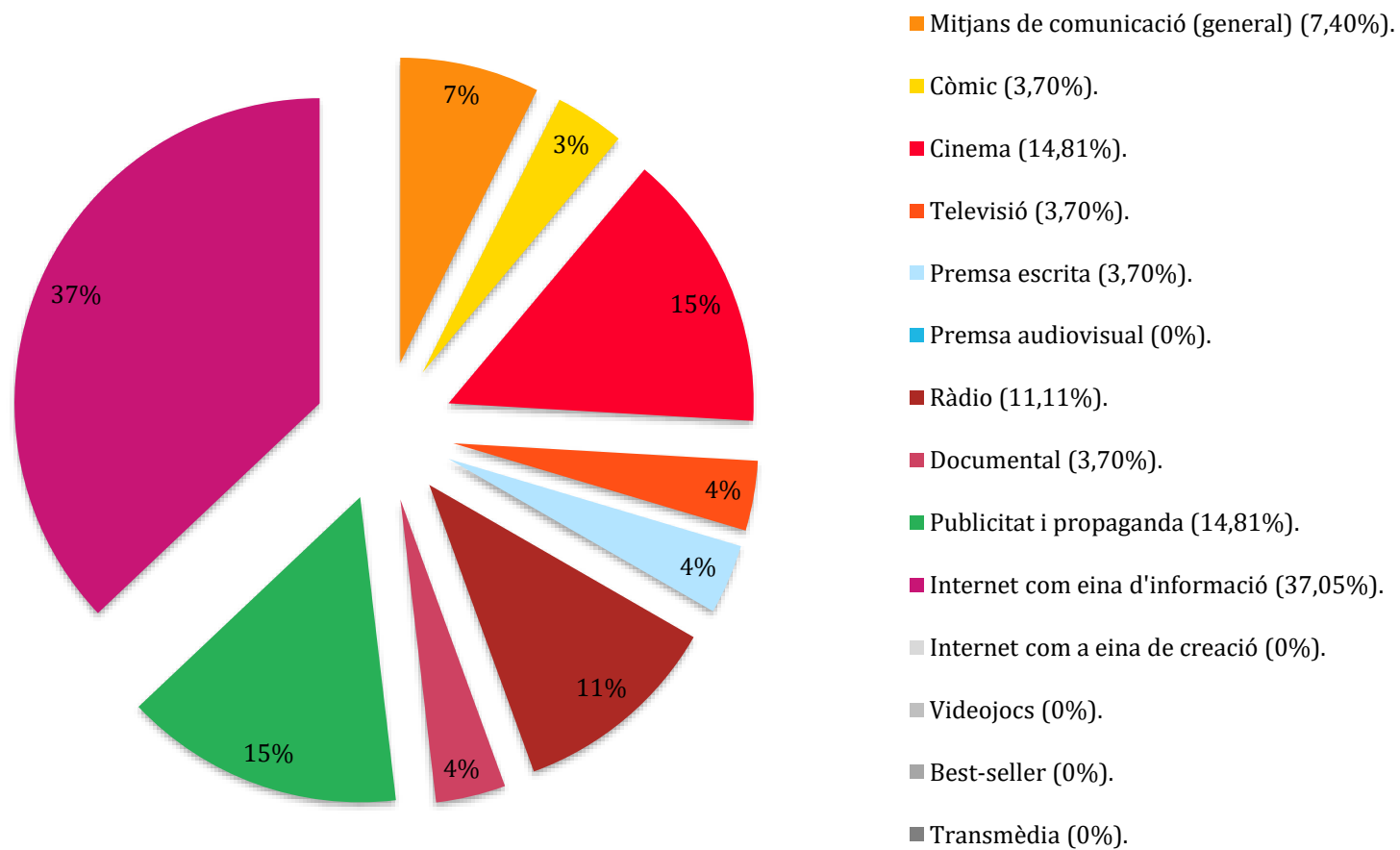
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» (*Lengua castellana y literatura*)



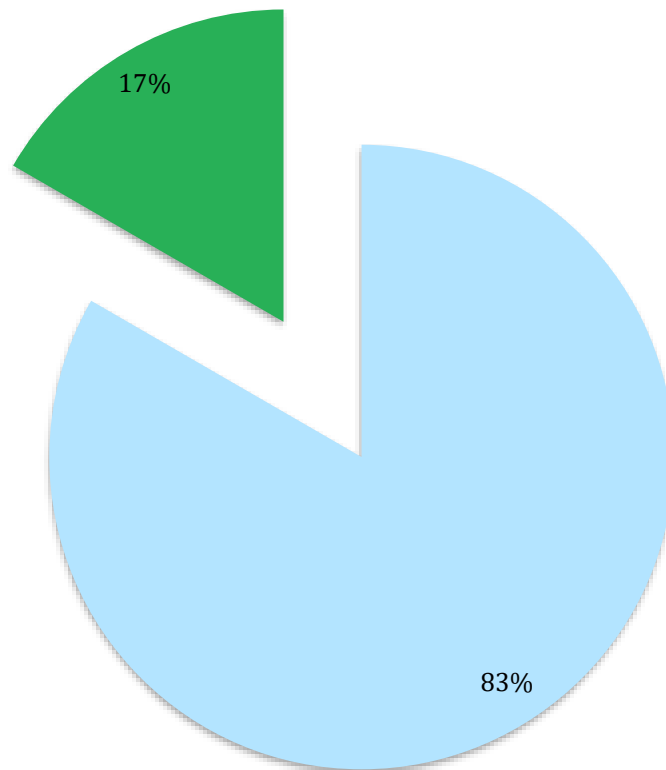
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» (Valencià: llengua i literatura)



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4º ESO* de l'editorial Oxford Educación

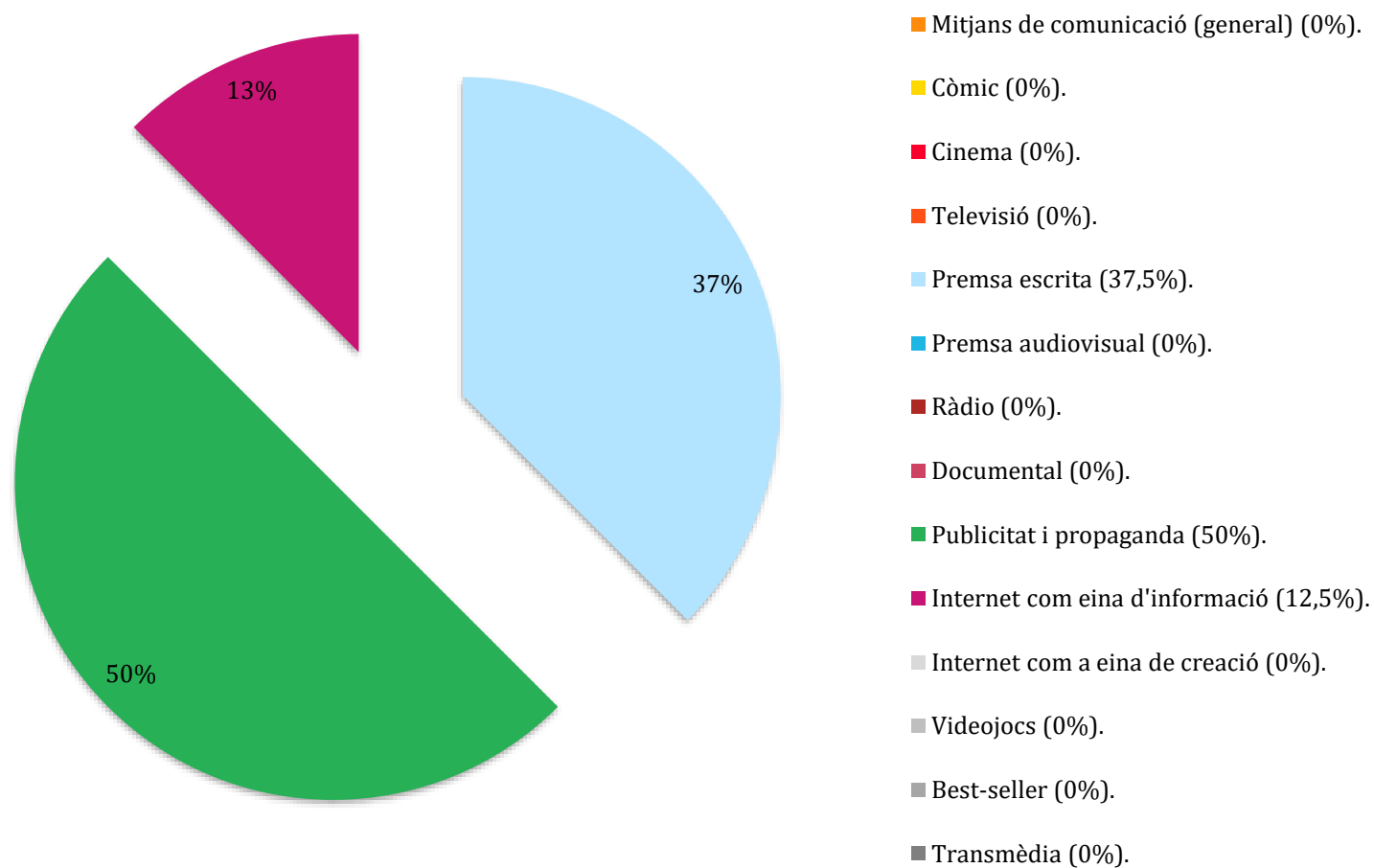


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4º ESO* de l'editorial SGEL

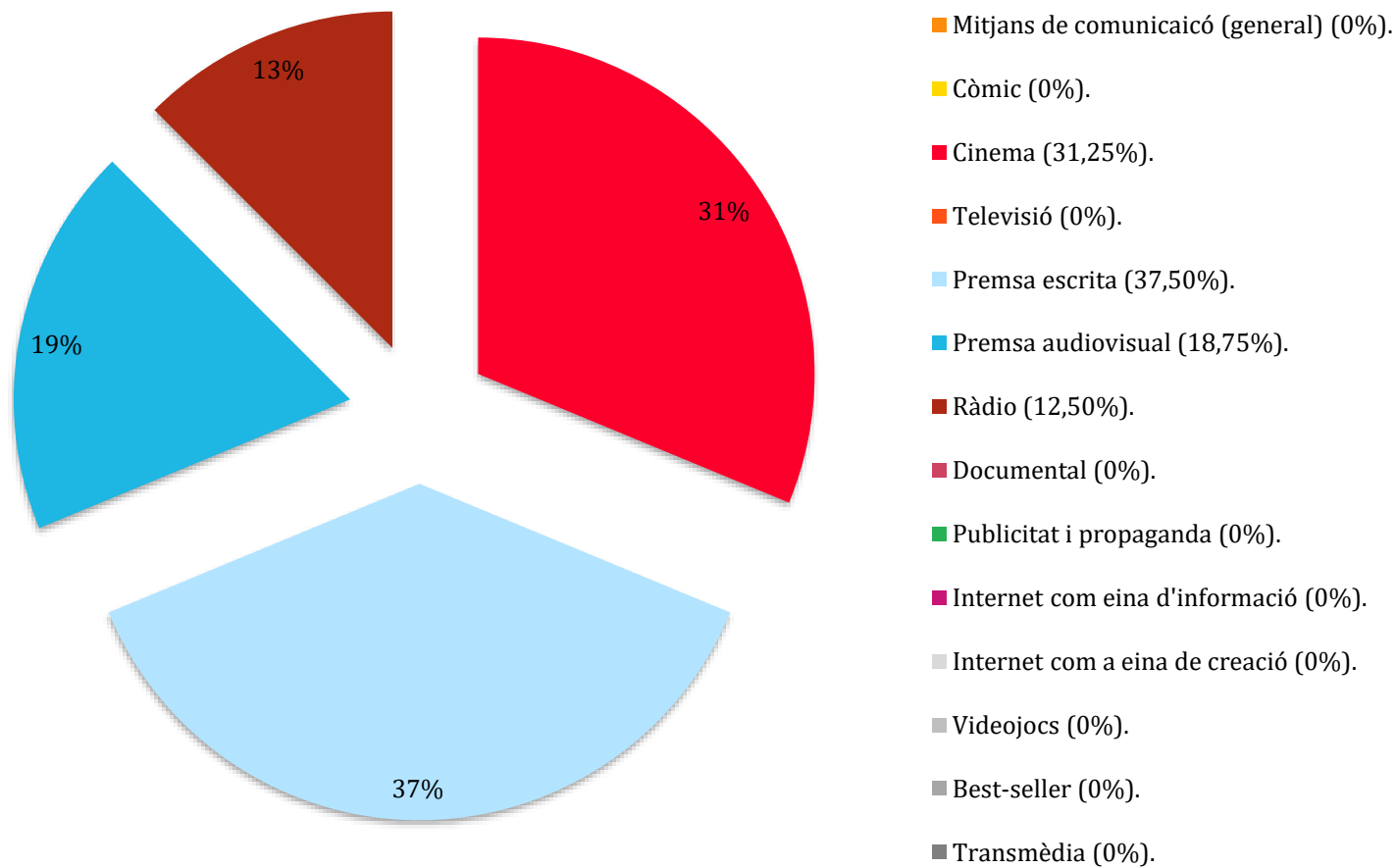


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (83,33%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (16,66%).
- Internet com a eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

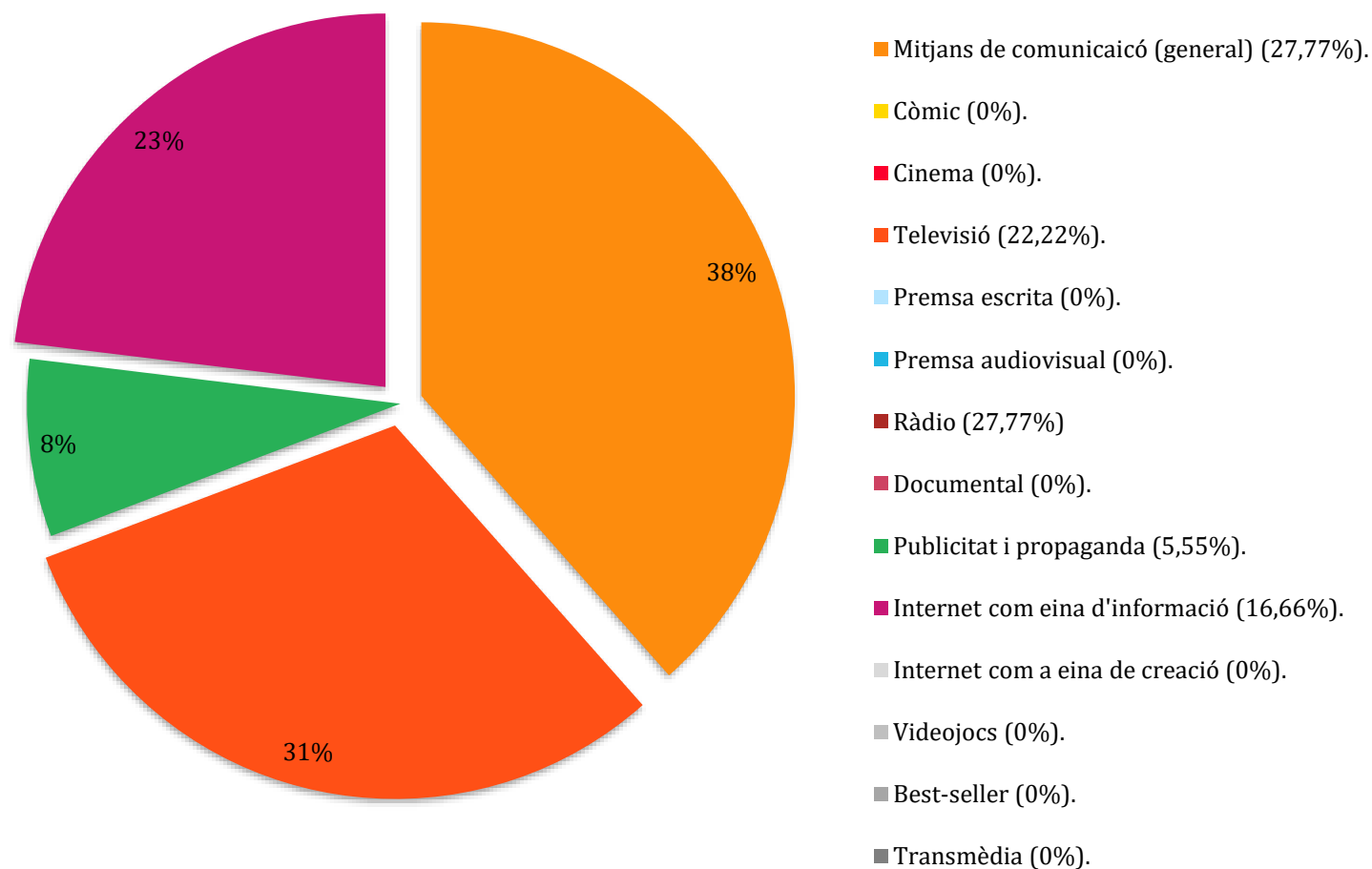
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4º ESO* de l'editorial Edebé



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4º ESO* de l'editorial Teide

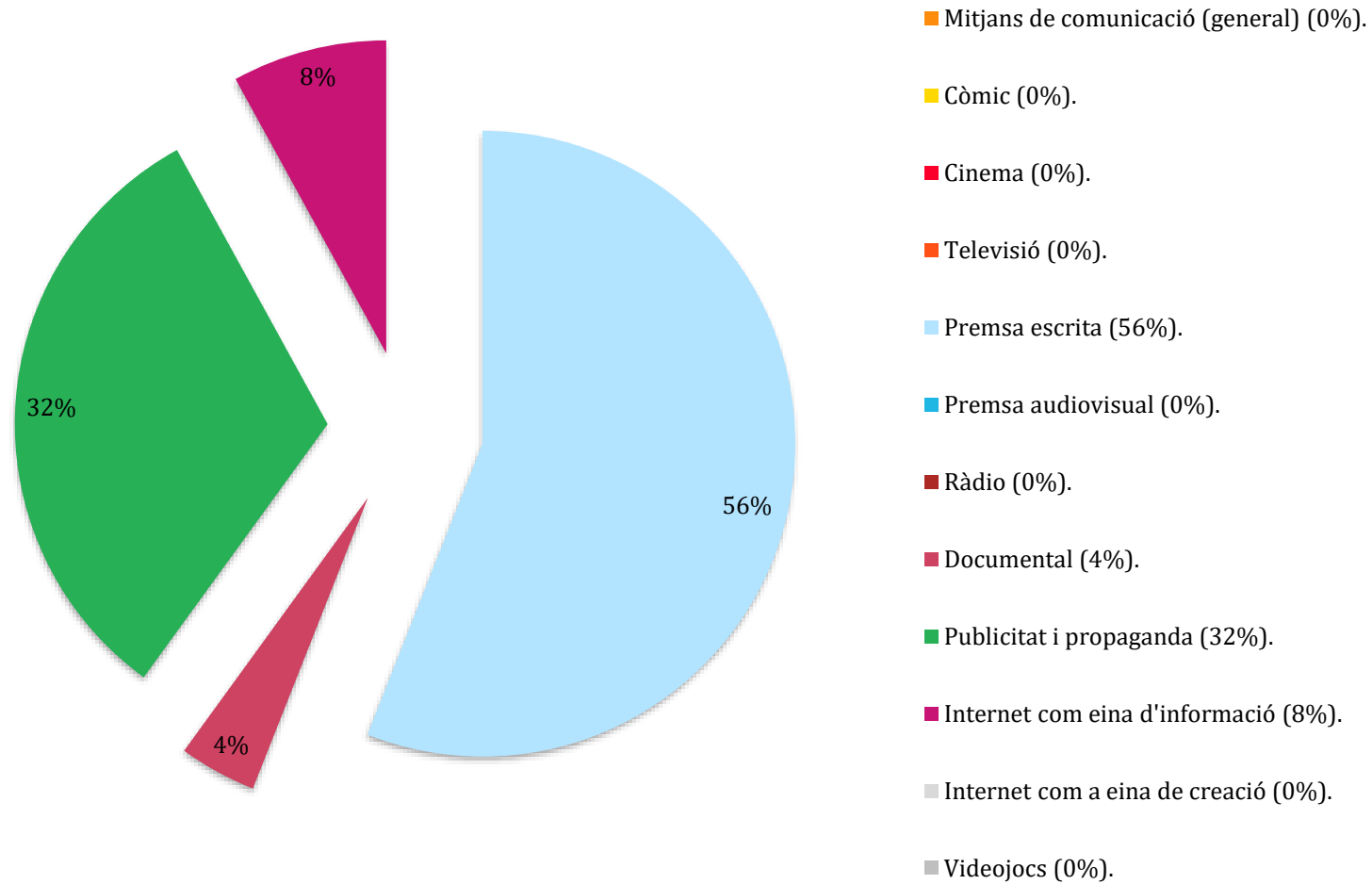


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial McGraw-Hill

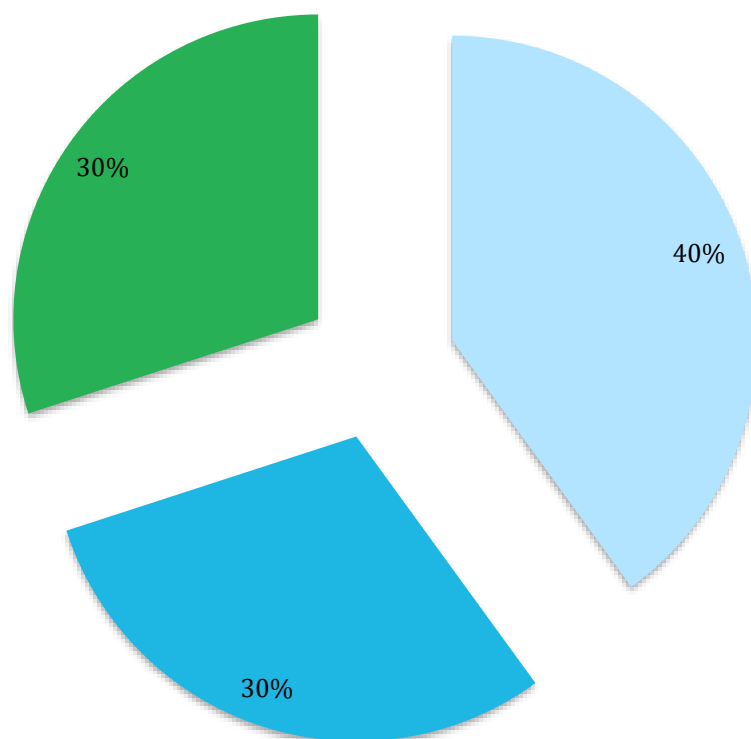




## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial SM

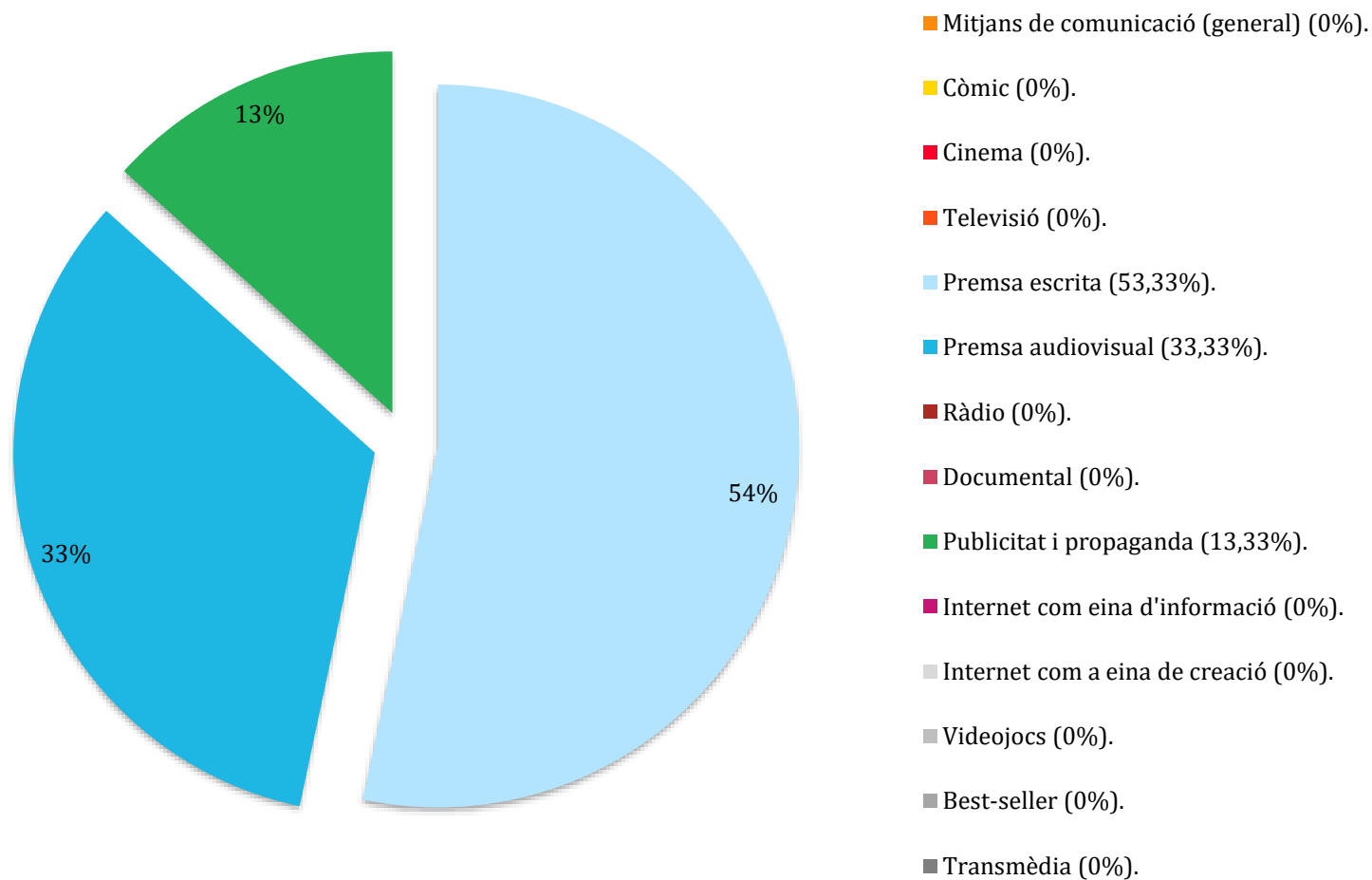


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 4 ESO* de l'editorial Edebé (LOMQE)

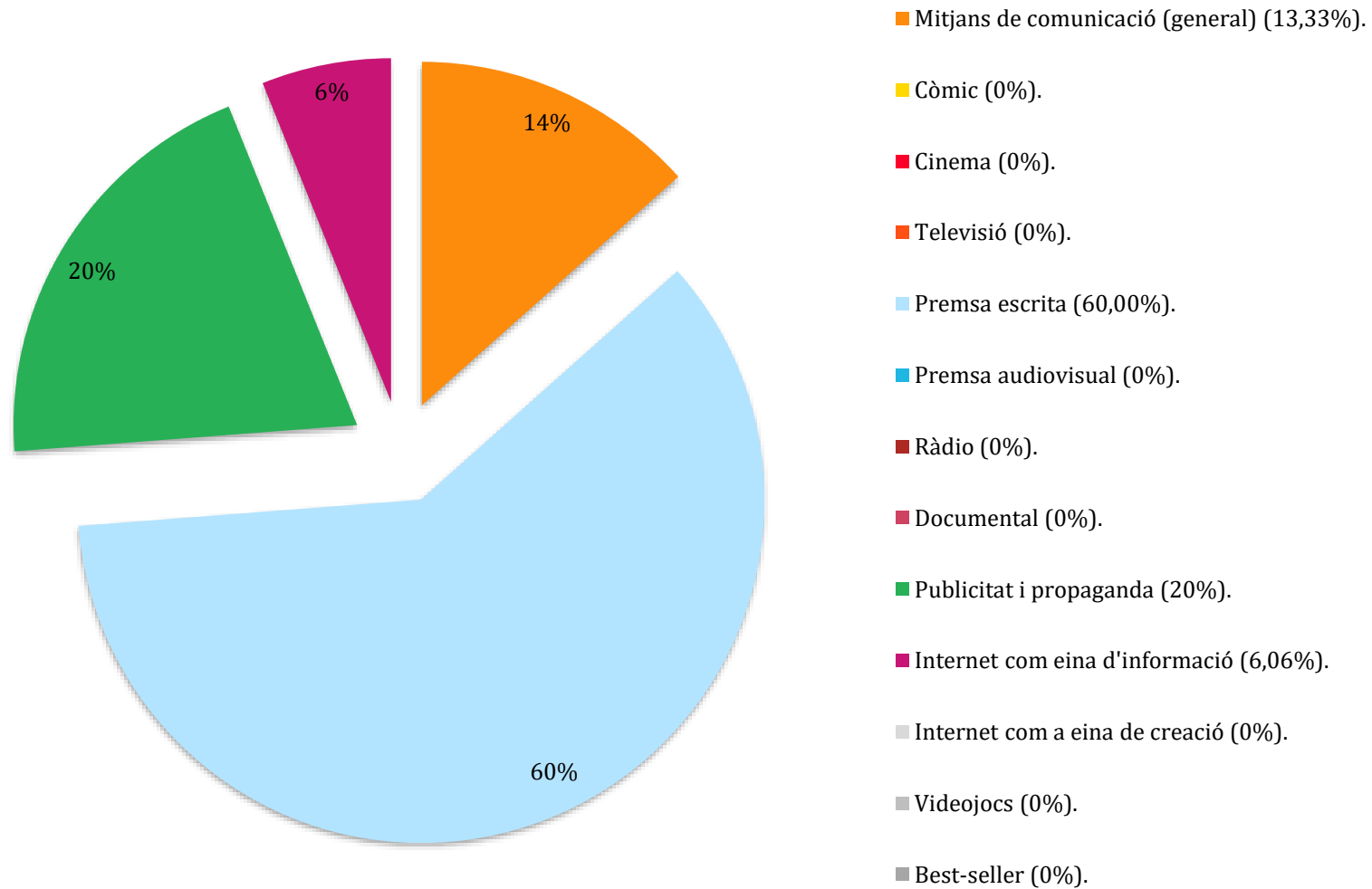


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Prensa escrita (40%).
- Ràdio (0%).
- Prensa audiovisual (30%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (30%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

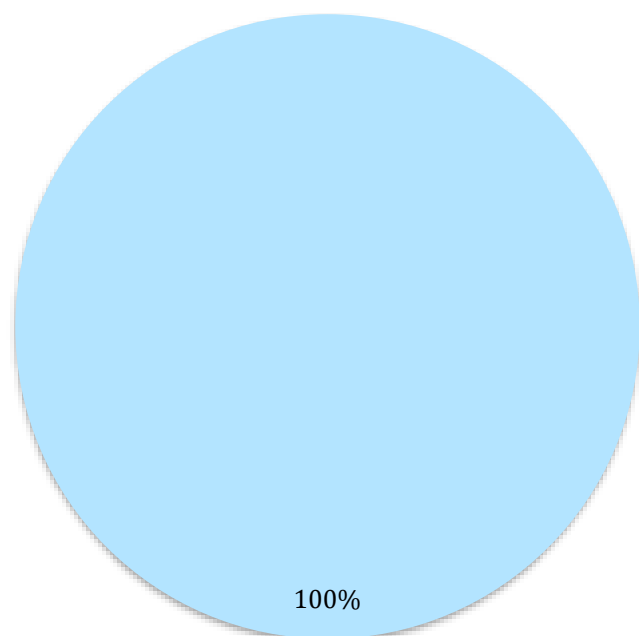
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial Edebé



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 3 ESO* de l'editorial SM

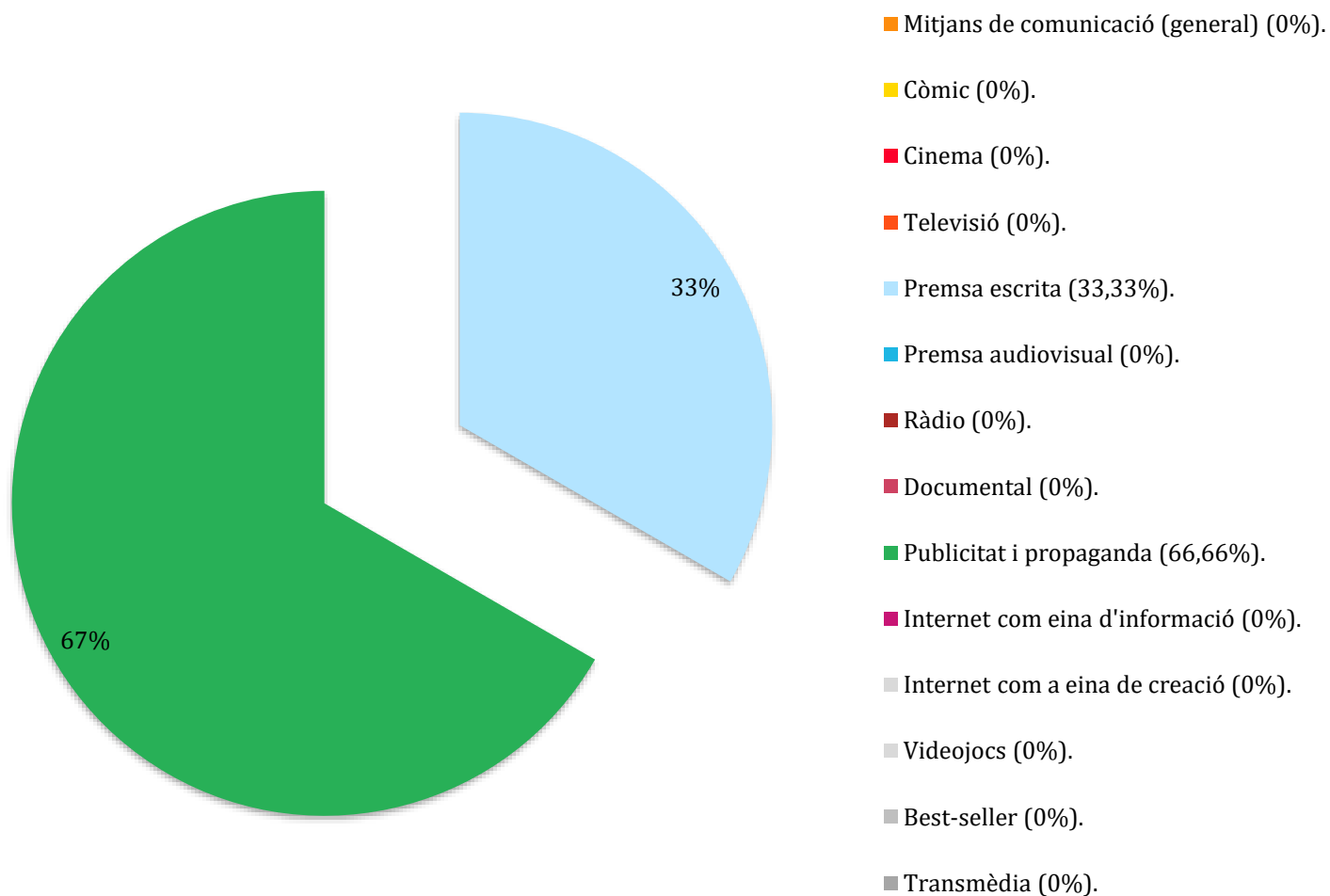


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua castellana y literatura 3 ESO. Para imaginar(nos)* de l'editorial Octaedro

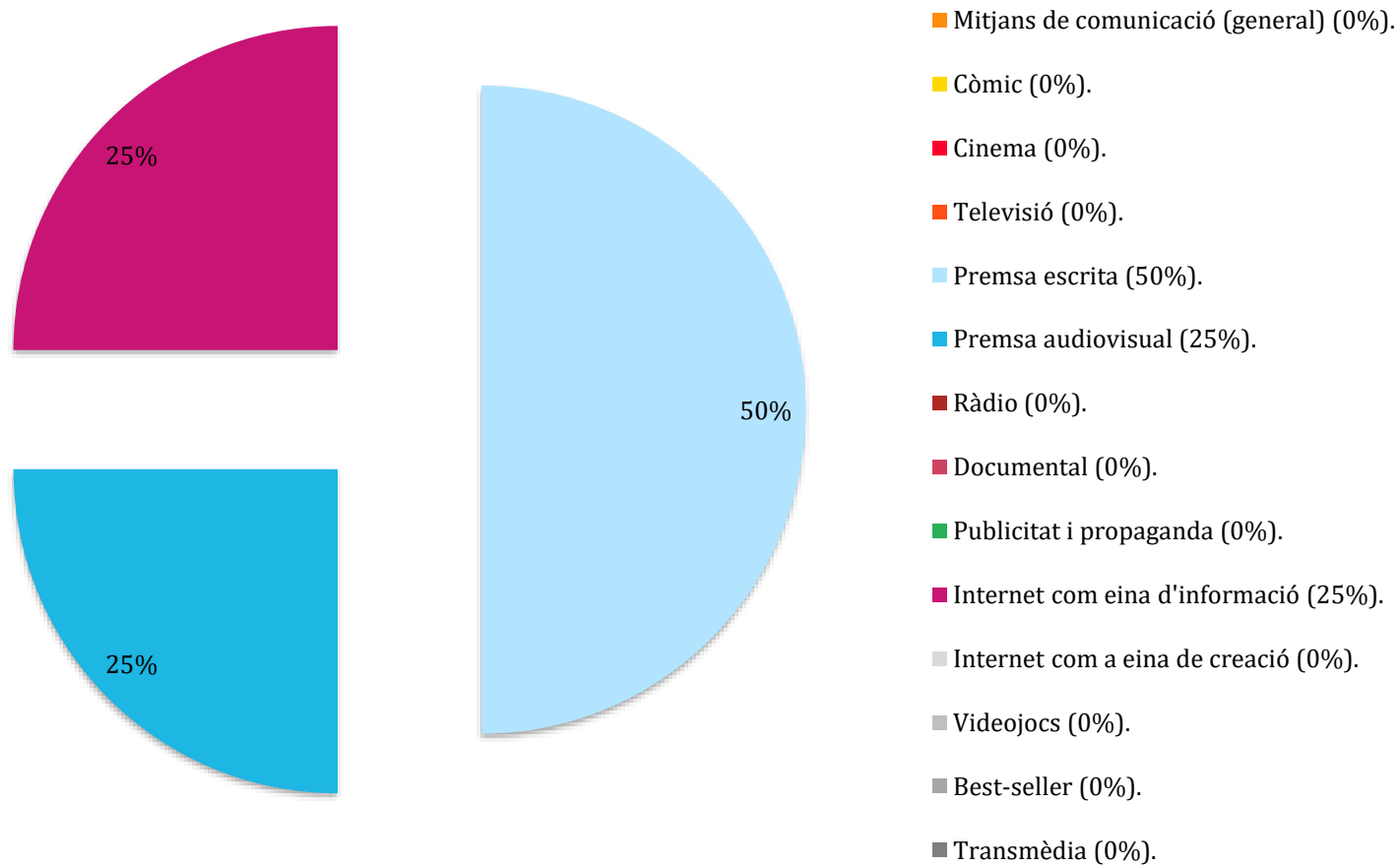


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com a eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

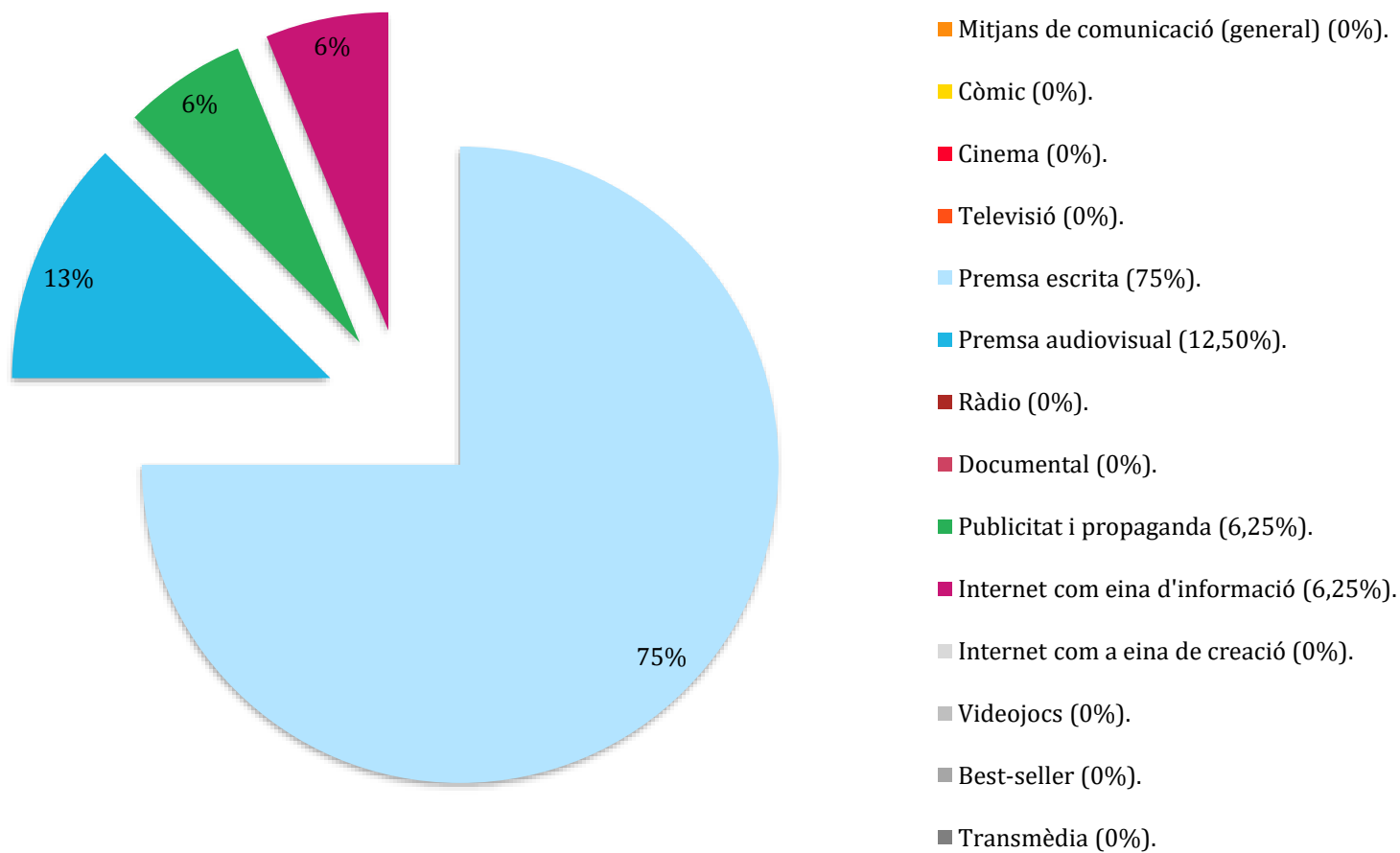
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Códice*. *Lengua y literatura. Secundaria 3 de l'editorial SM*



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del *llibre Lengua y literatura 2<sup>o</sup> secundaria* de l'editorial Oxford Educación

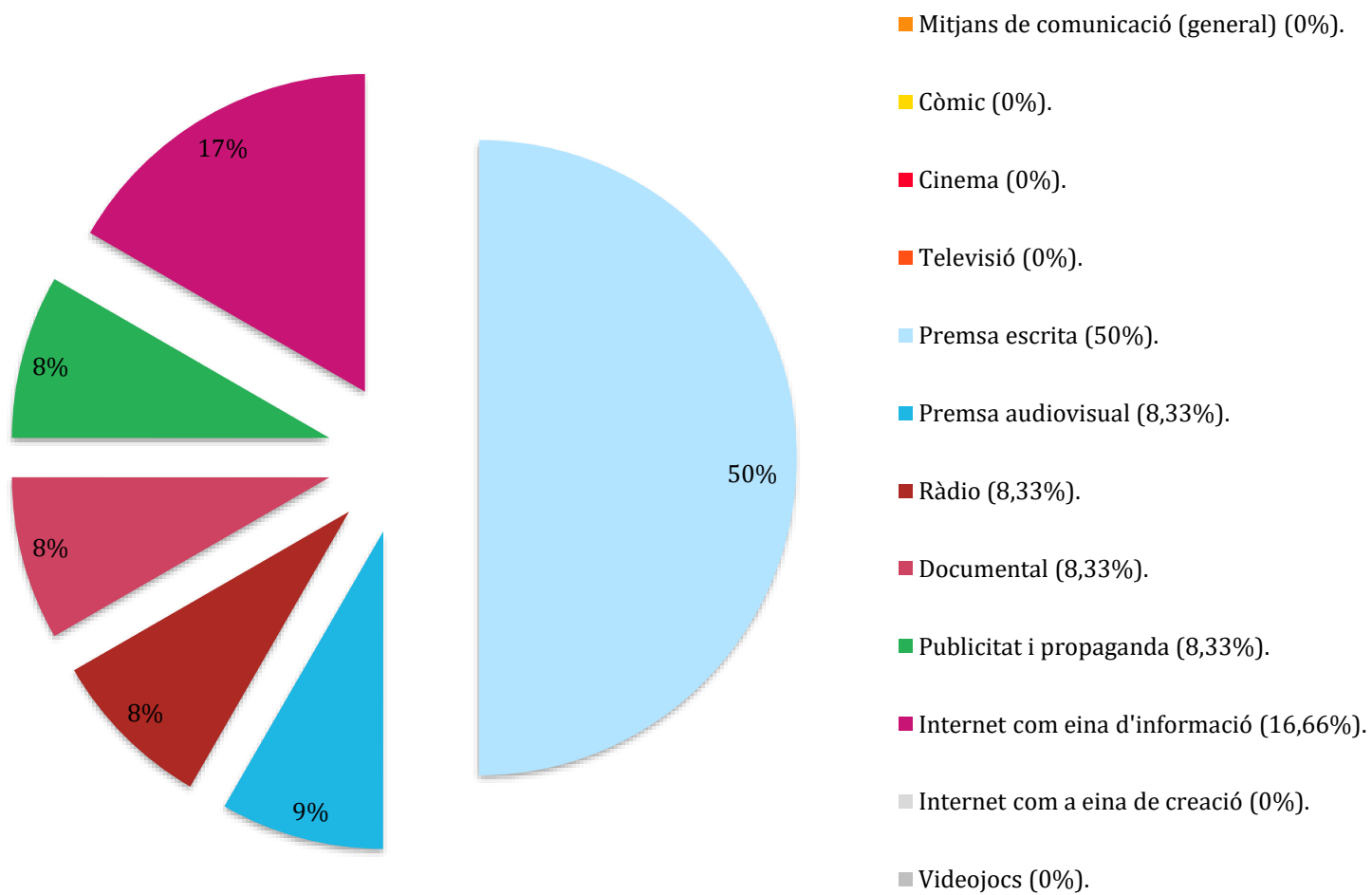


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre 2<sup>o</sup> *Educación secundaria. Lengua y literatura de l'editorial Anaya*

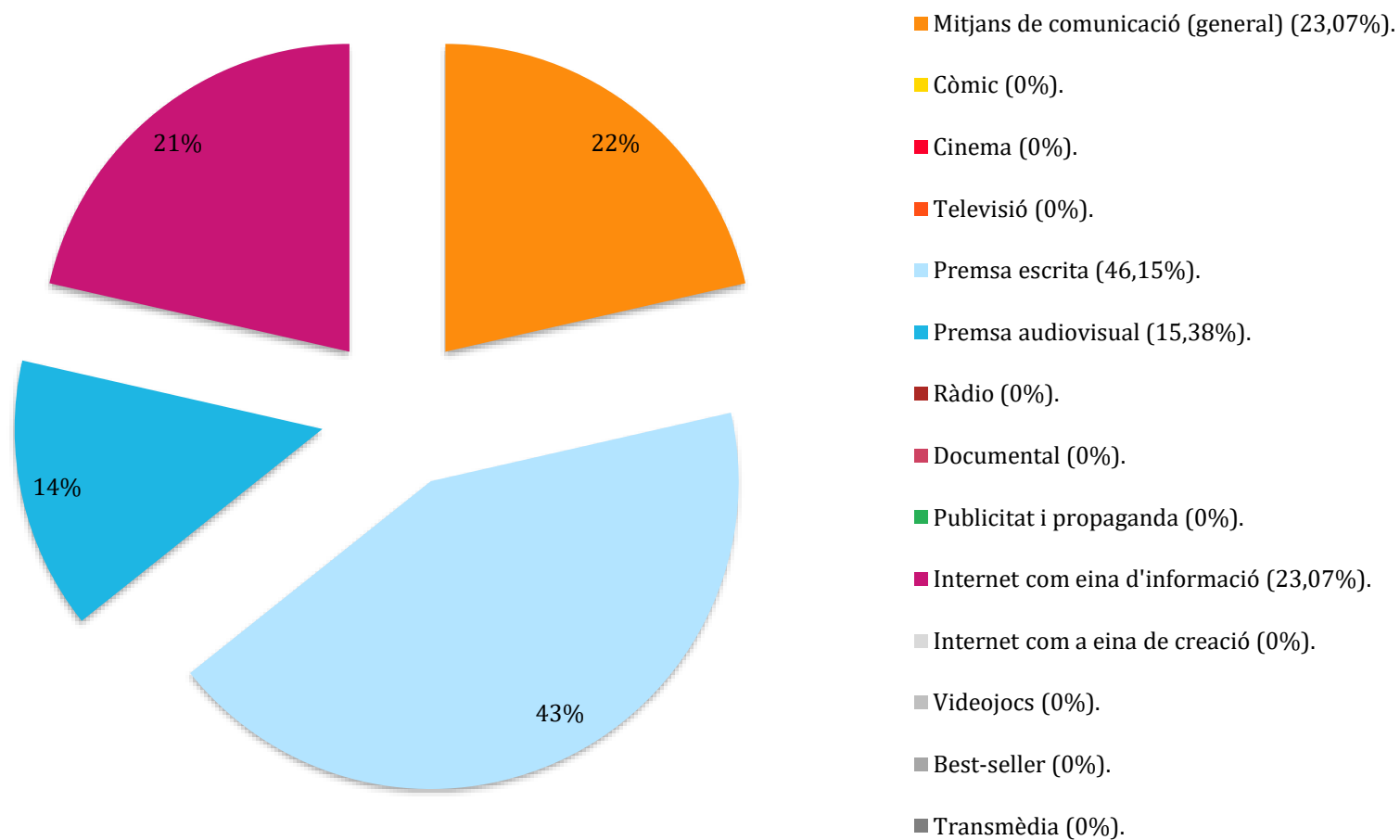




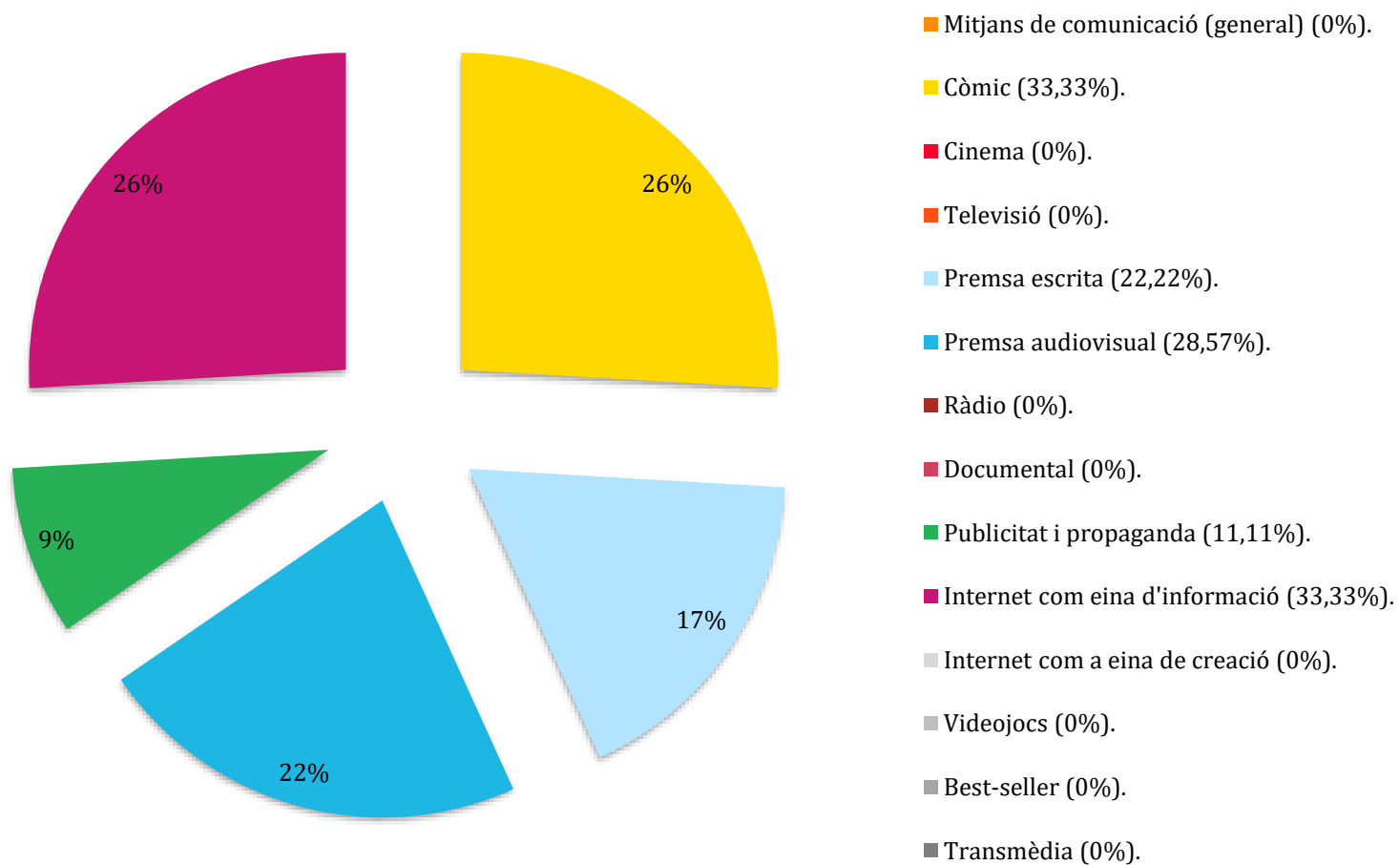
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre 2 ESO. *Lengua y literatura de l'editorial Bruño*



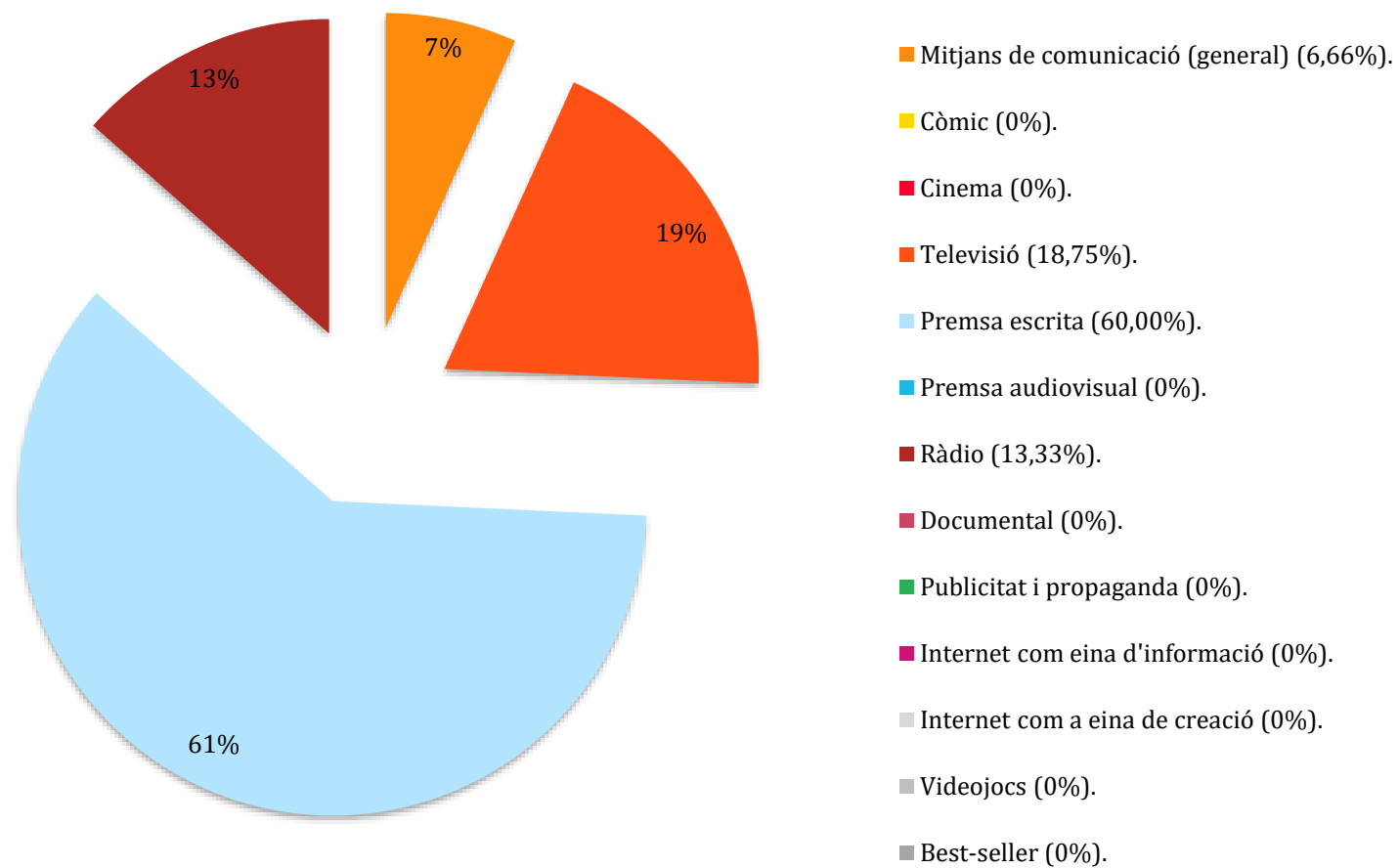
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del *llibre Lengua y literatura 2 ESO* de l'editorial Edebé



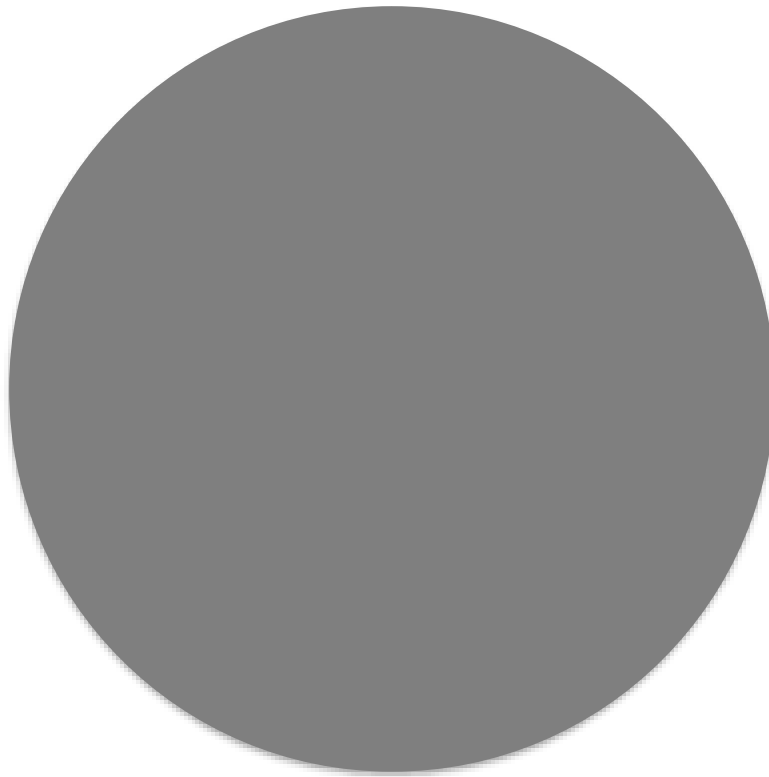
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Edebé



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño

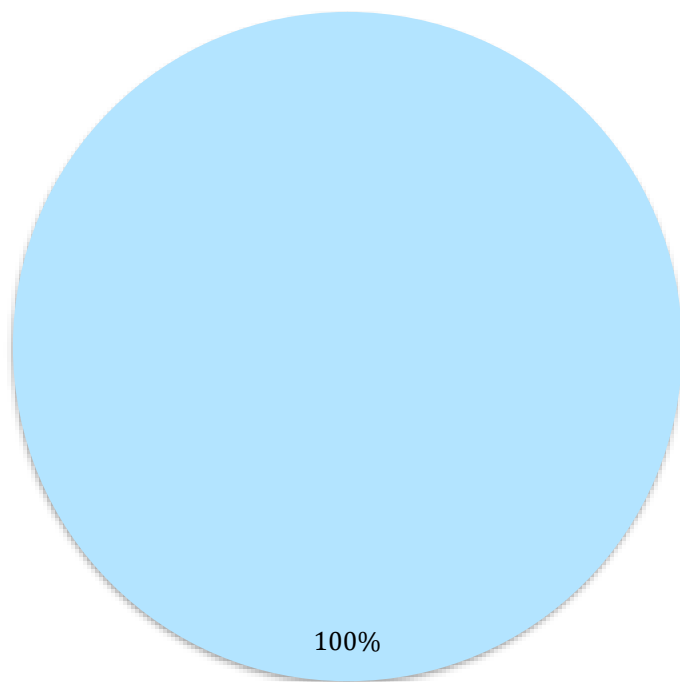


## **Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Santillana**



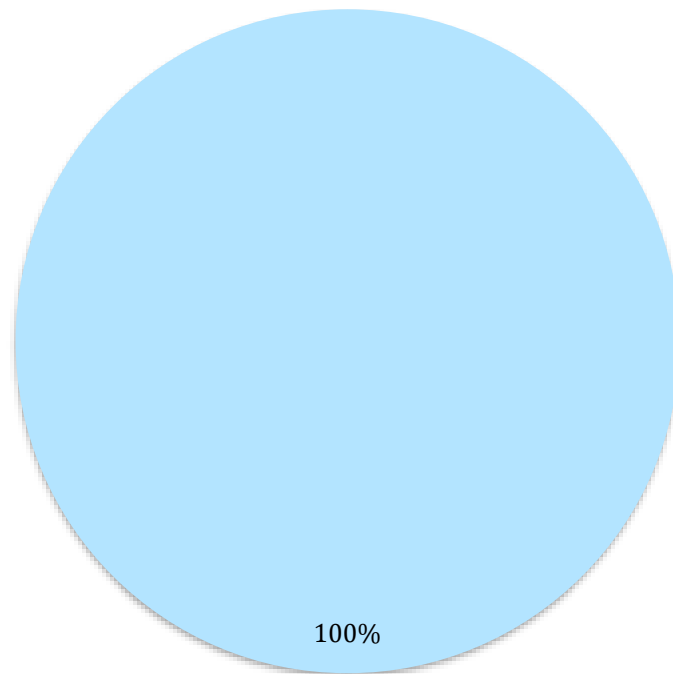
- Aquest llibre no disposa de continguts relatius als mitjans de comunicació.

## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Oxford Educación



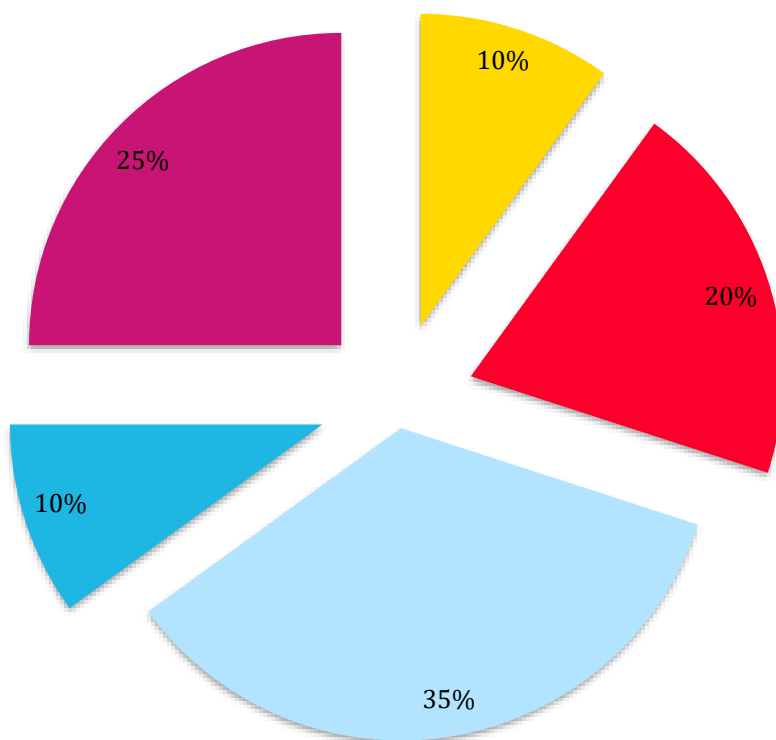
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1º ESO* de l'editorial Almadraba



- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com a eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

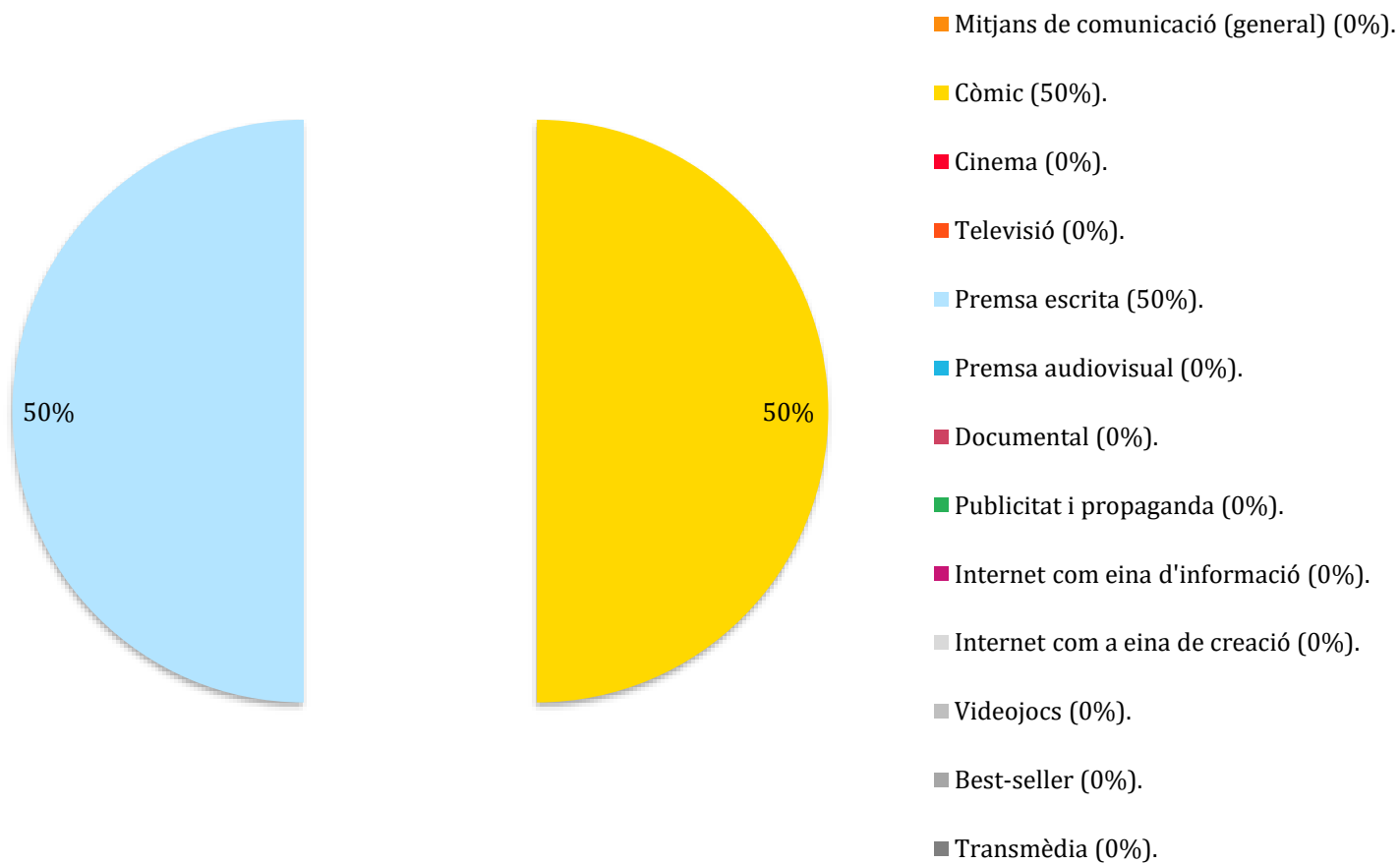
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford University Press (LOMQE)



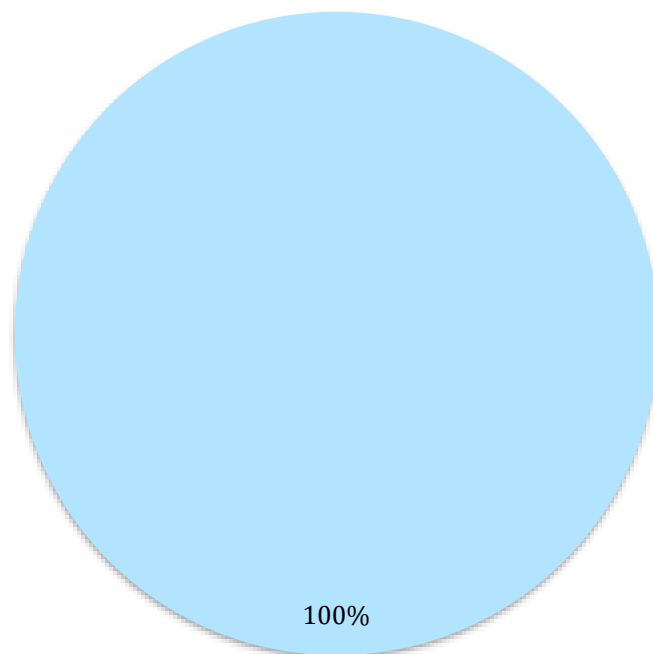
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (10%).
- Cinema (20%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (35%).
- Premsa audiovisual (10%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com a eina d'informació (25%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Código*. *Lengua y literatura 1 secundaria* de l'editorial SM

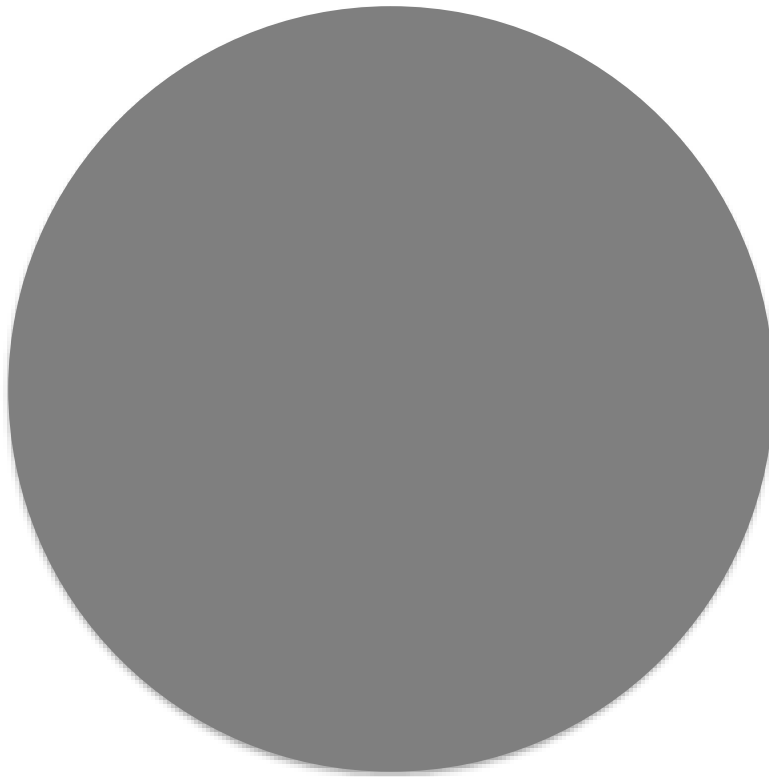


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Ideas y palabras 7* de l'editorial Everest



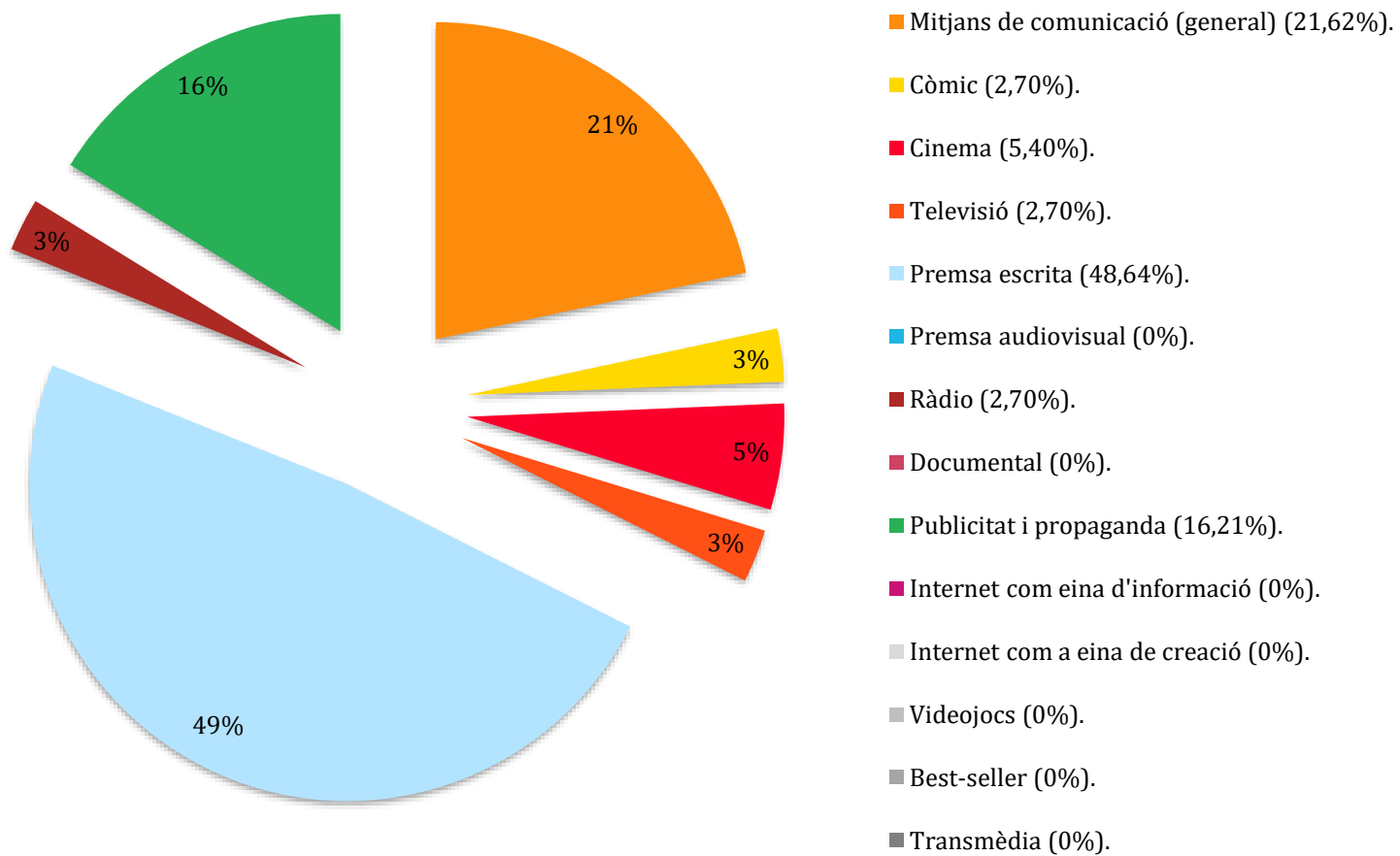
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

**Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre  
*Lenguaje 7 EGB* de l'editorial Santillana**

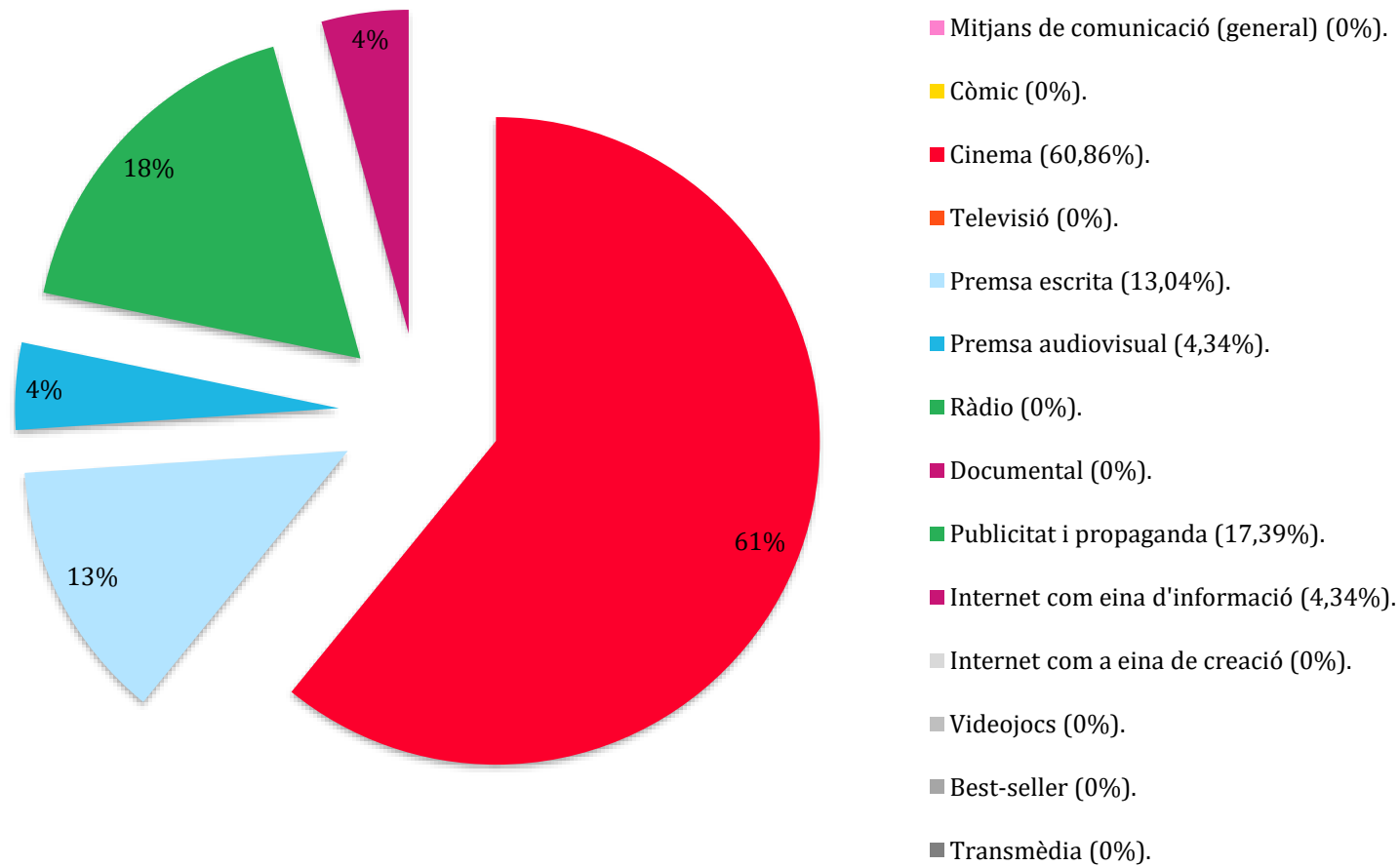


- Aquest llibre no disposa de continguts relatius als mitjans de comunicació.

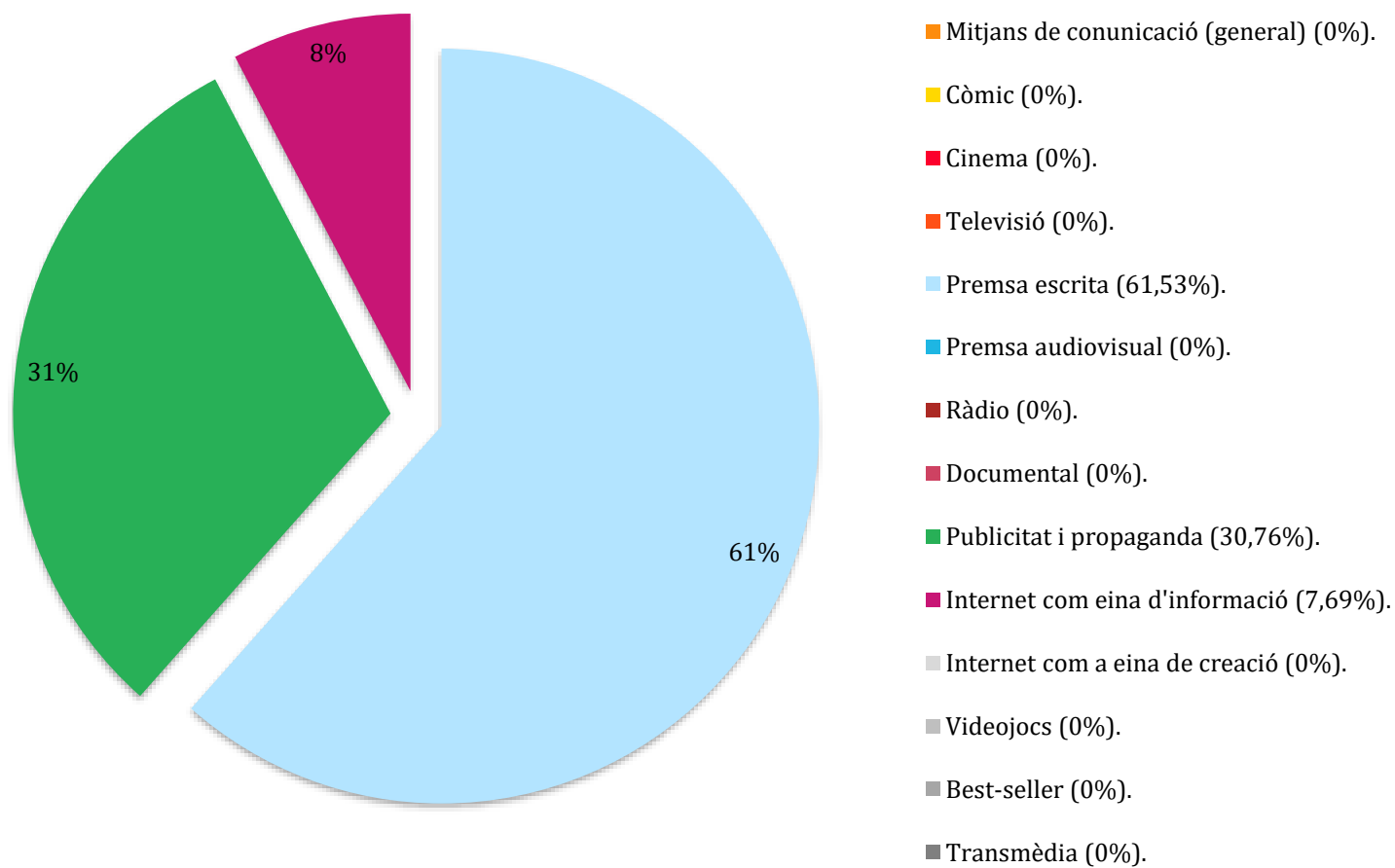
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Lengua y literatura española 8 EGB* de l'editorial Edelvives



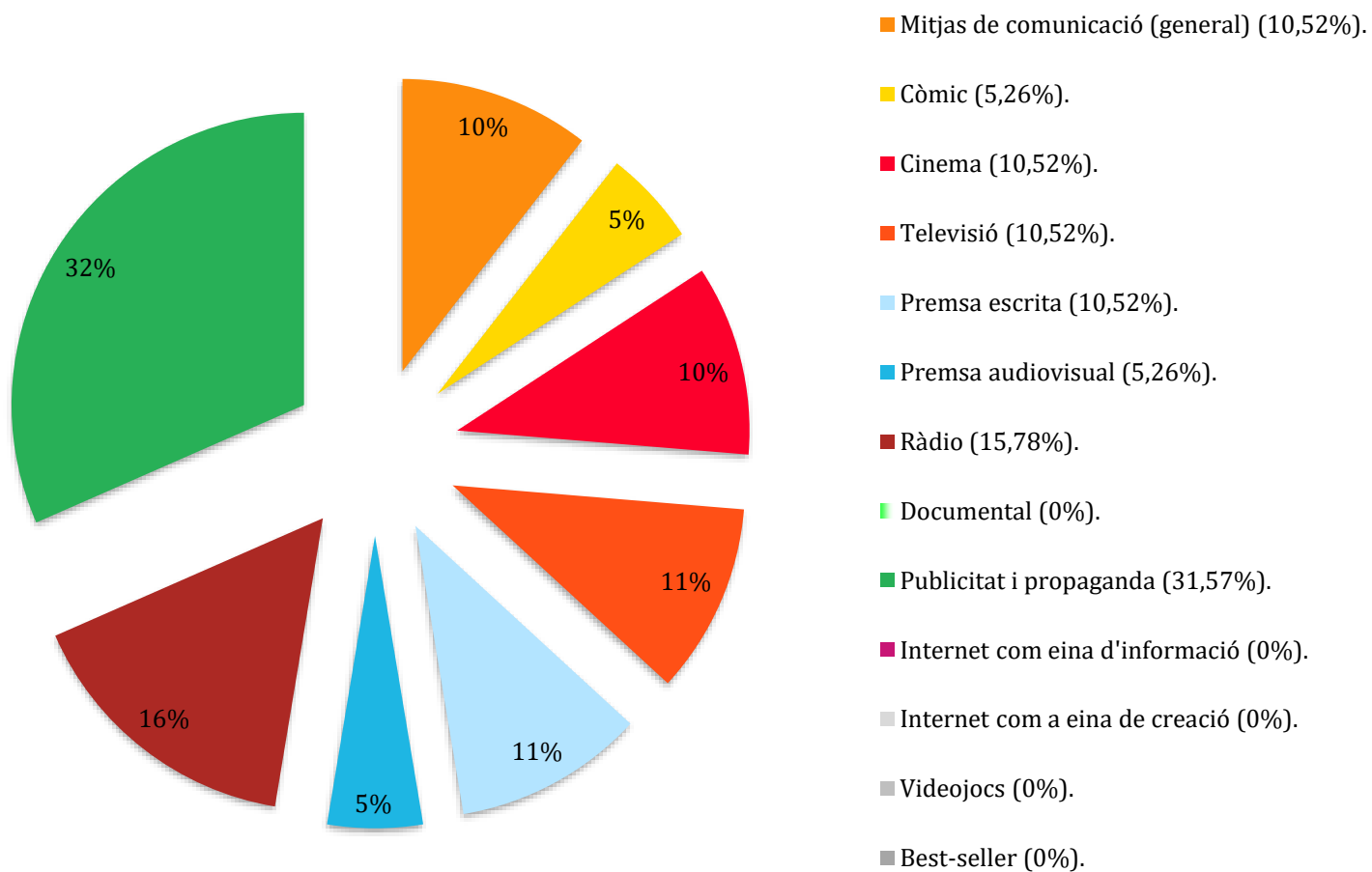
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial Marjal



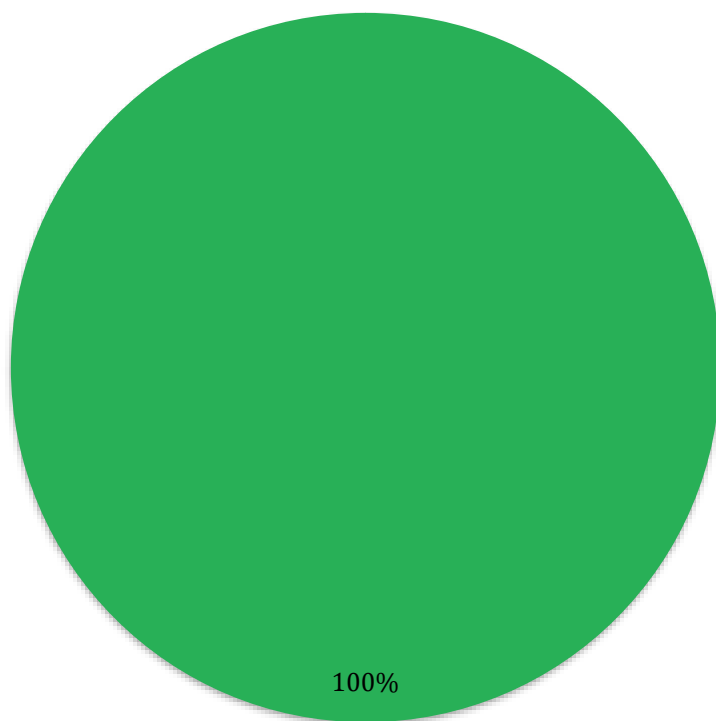
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Llengua i literatura 4 ESO* de l'editorial SM



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* de l'editorial Oxford Educació



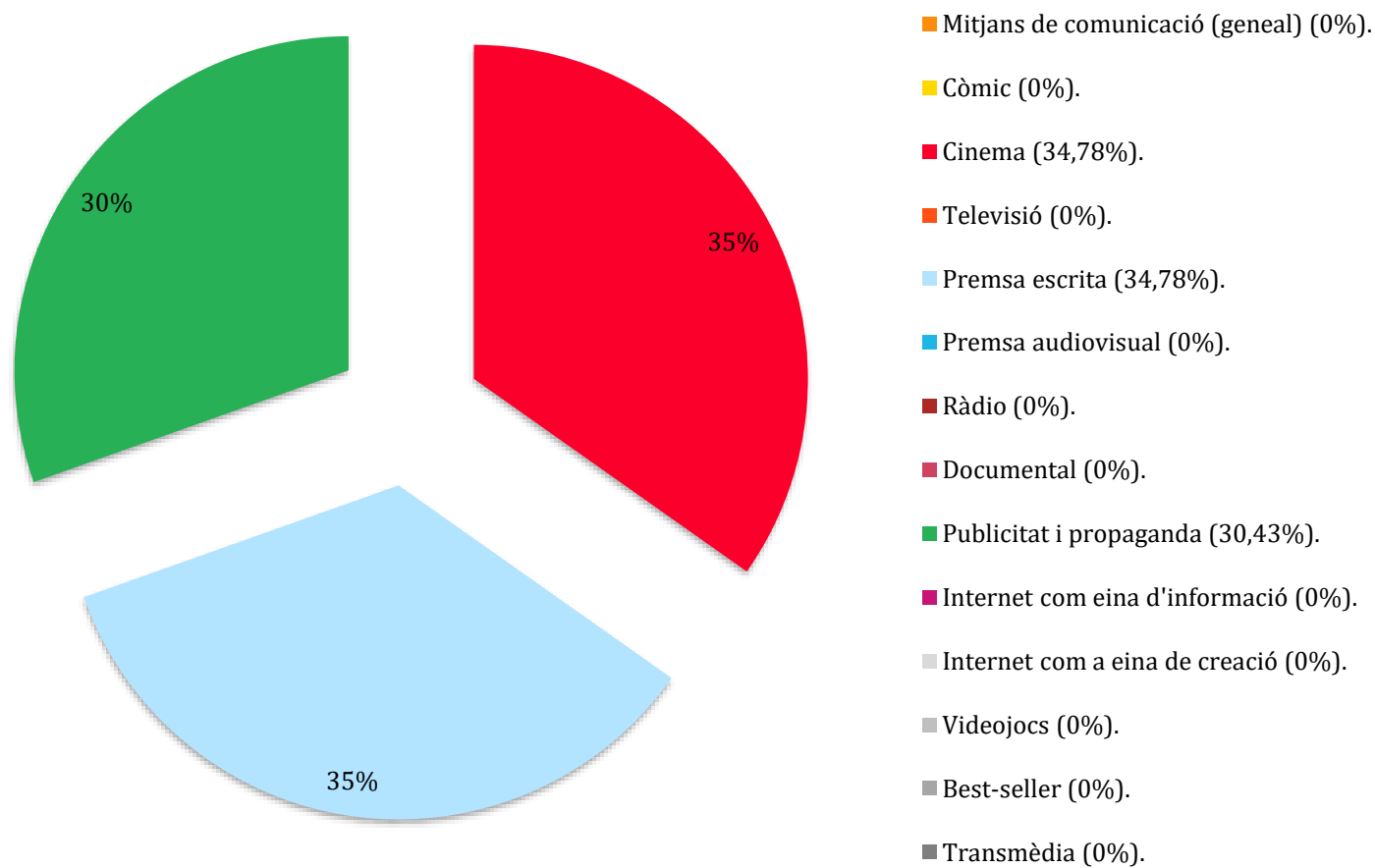
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera



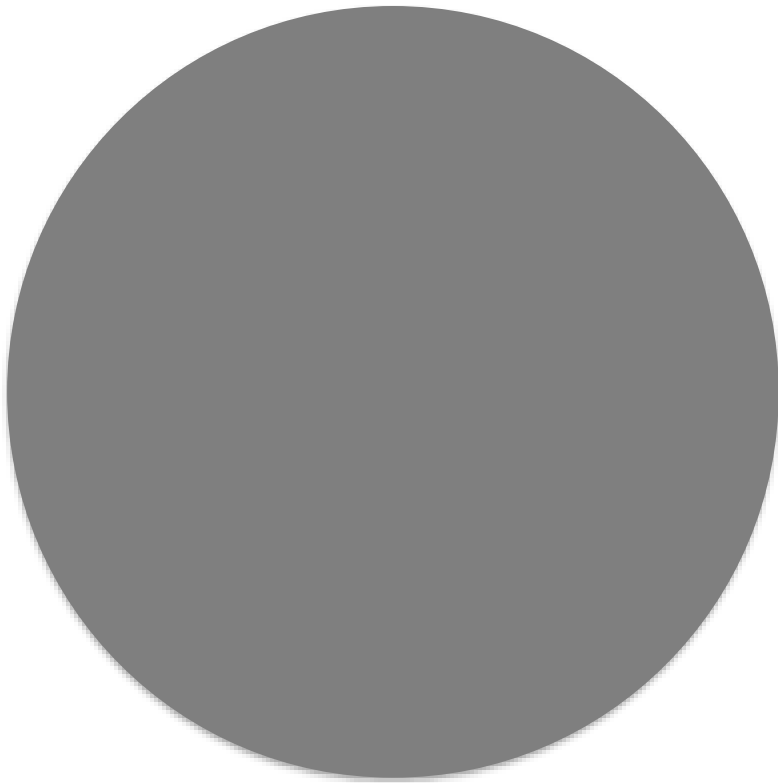
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (0%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (100%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 4t ESO* d'Edicions Bromera (1999)

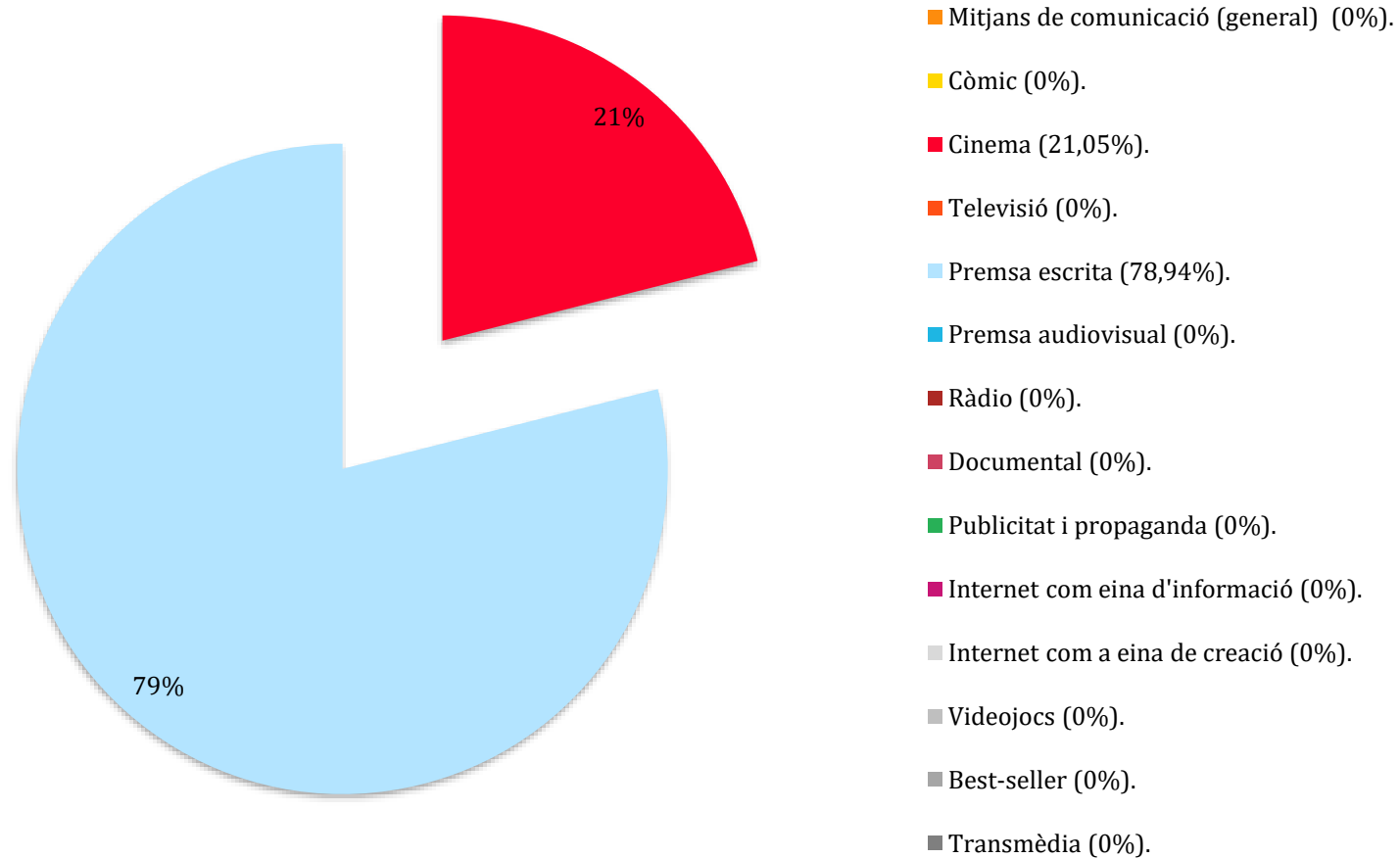


**Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Llengua i literatura curs 4t* de l'editorial Voramar-Santillana**

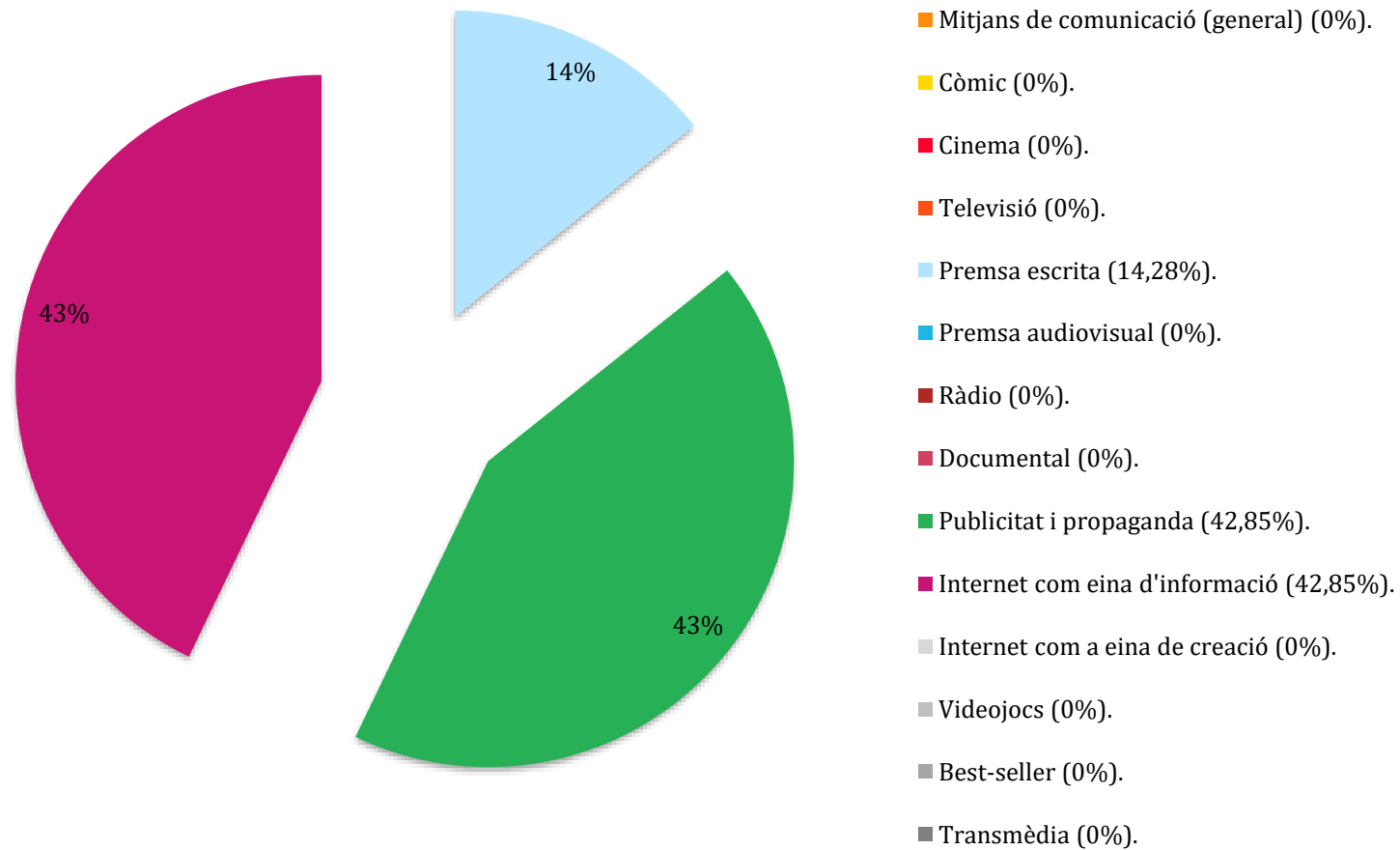


- Aquest llibre no disposa de continguts relatius als mitjans de comunicació.

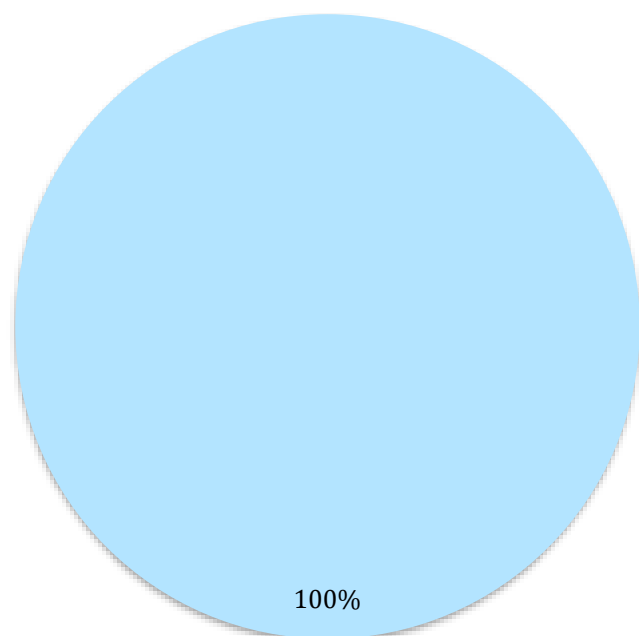
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Xarxa*. *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* d'Edicions Bromera



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Marjal

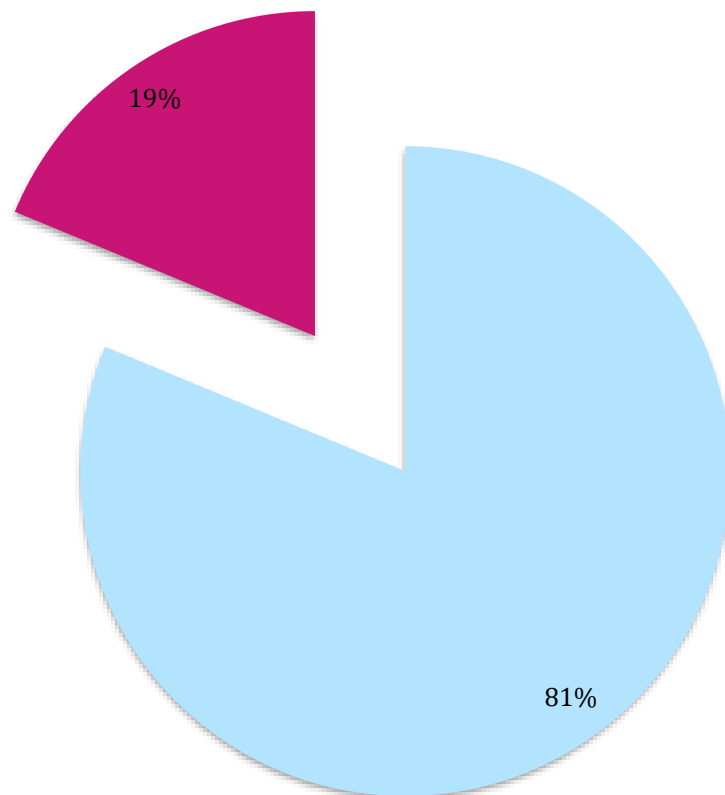


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana



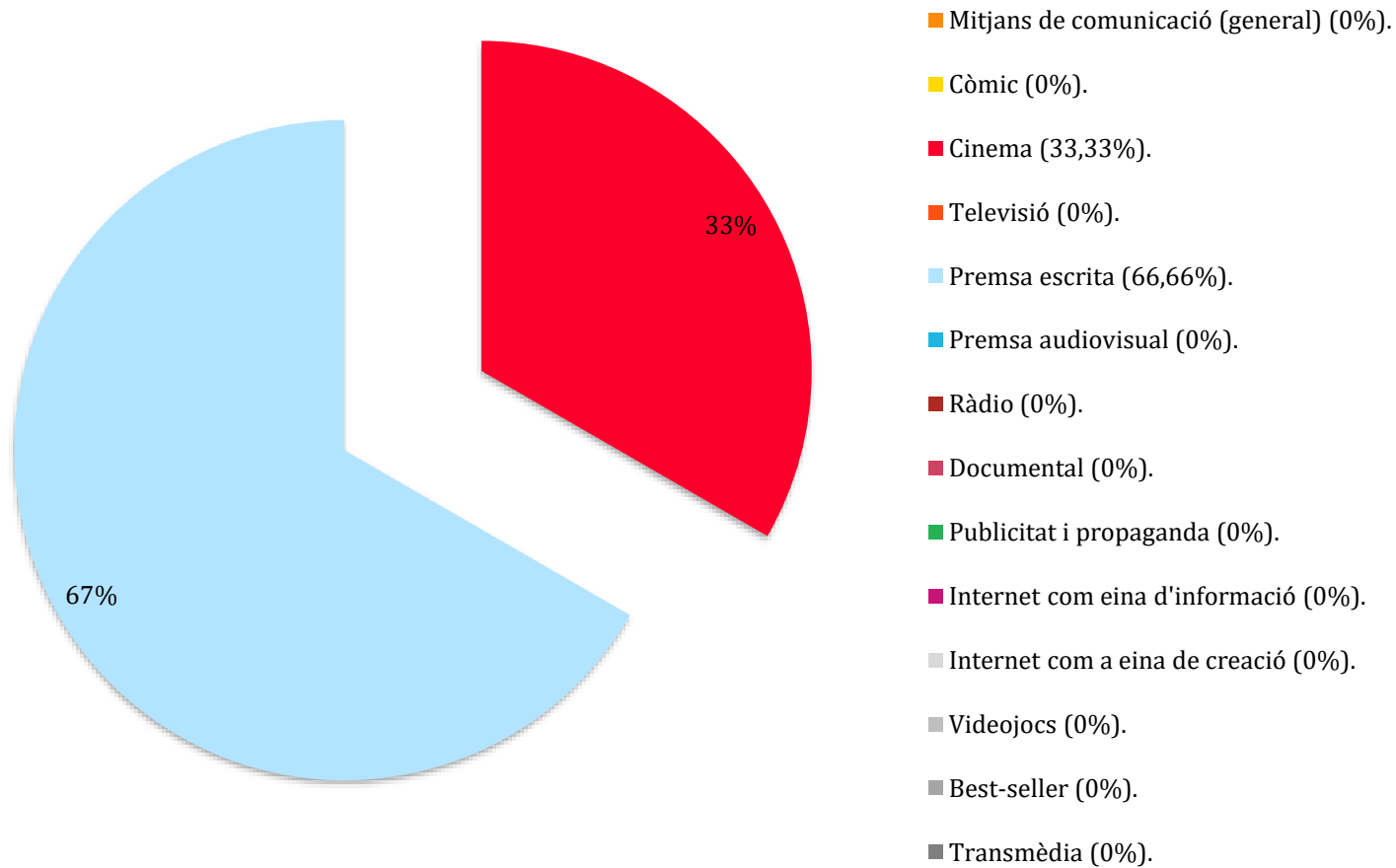
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 3 ESO* de l'editorial Teide

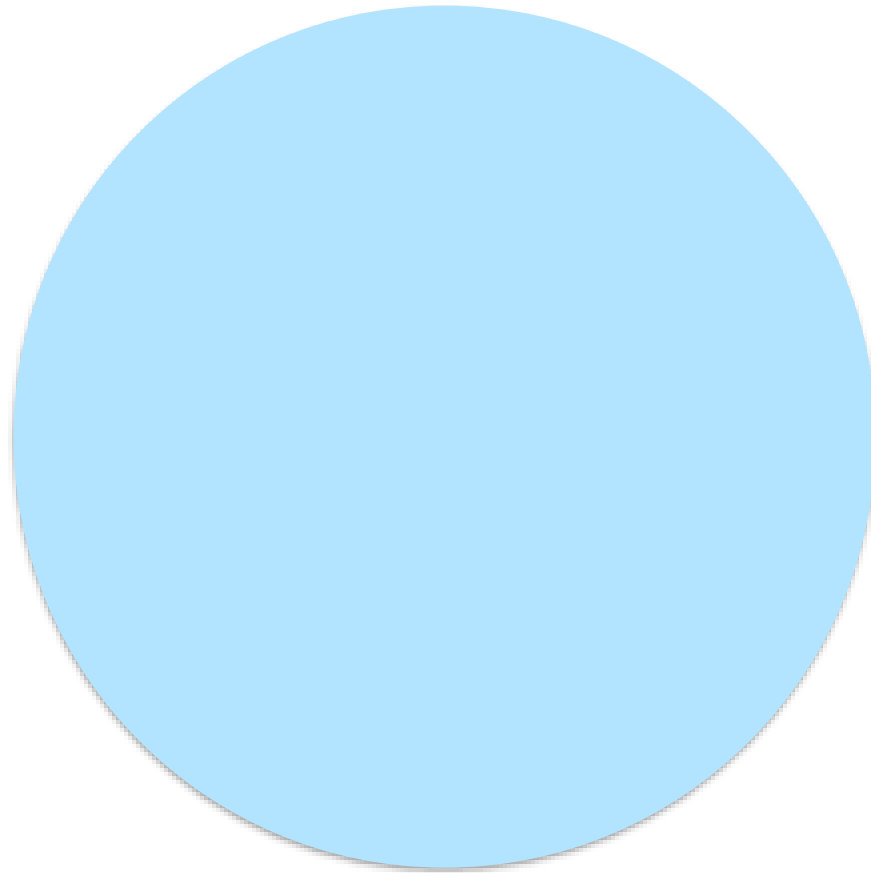


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (81,25%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (18,75%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 3r ESO* d'Edicions Bromera



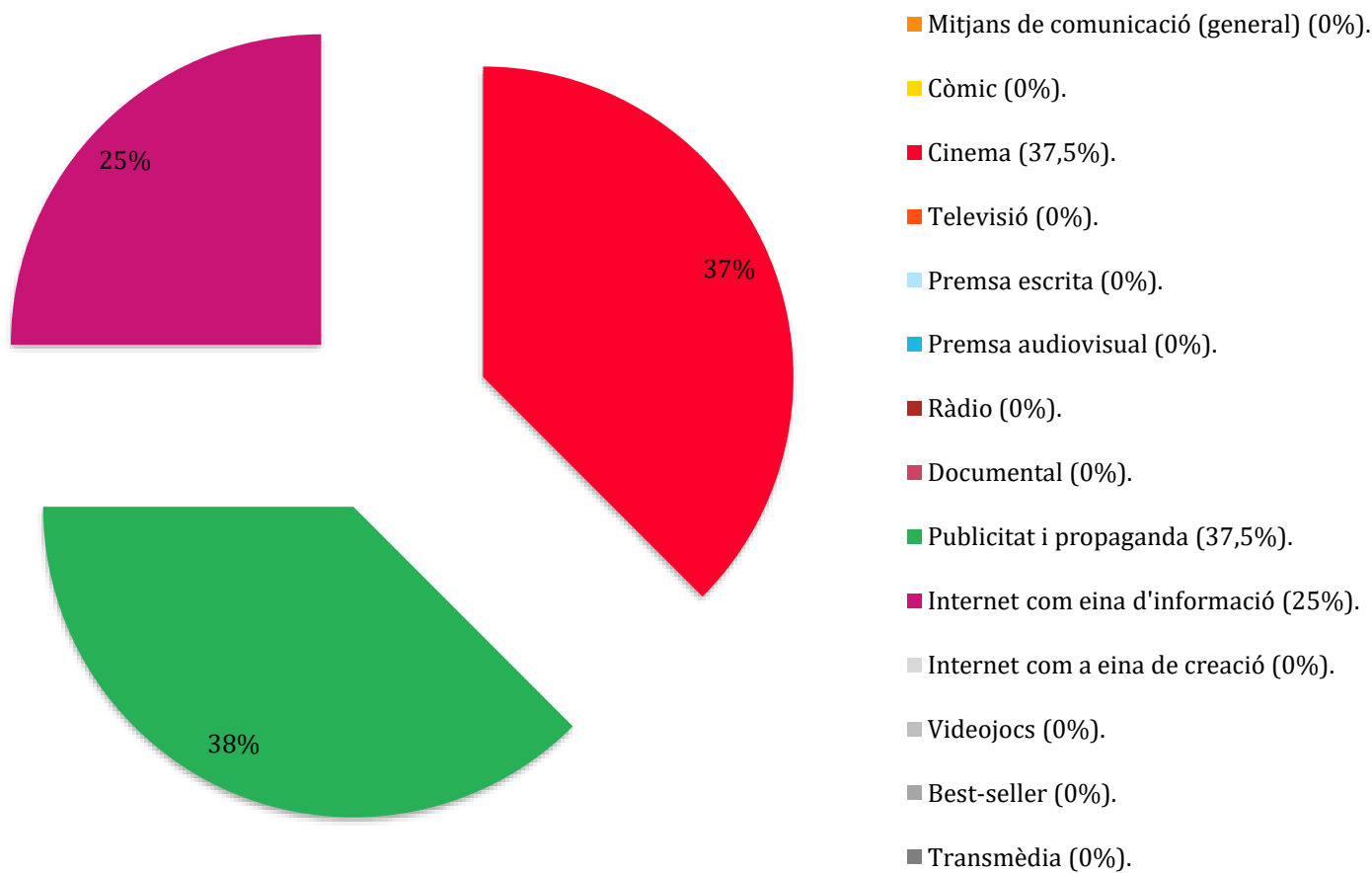
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià 3 de l'editorial Ecir*



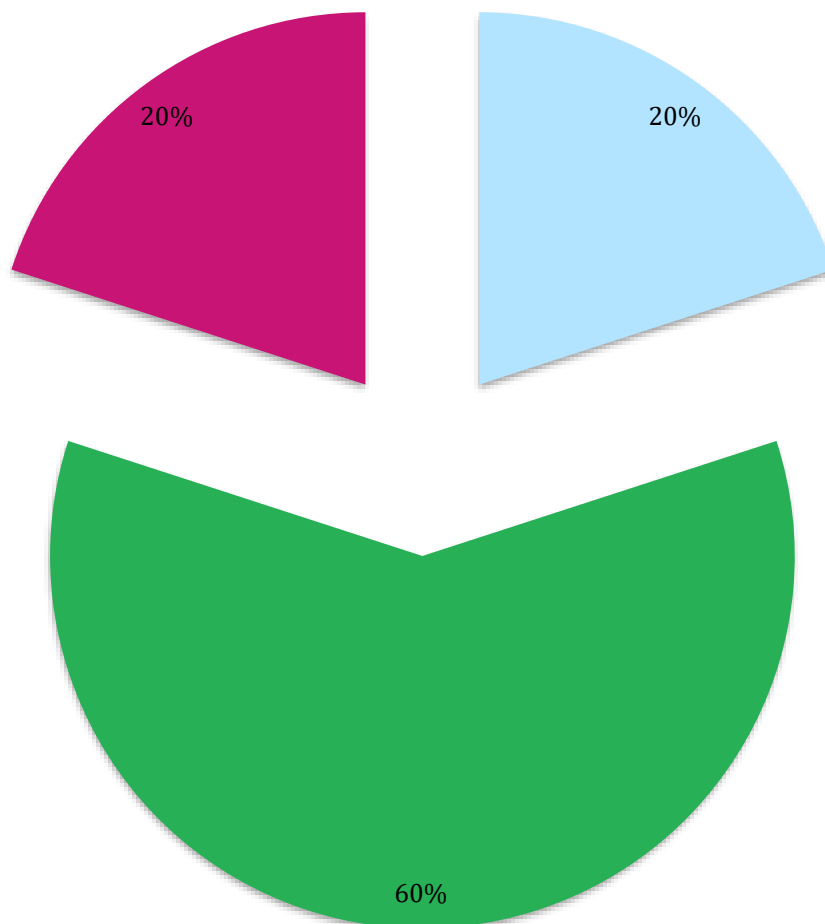
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com a eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Enllaç* 2n Eso. Valencià: llengua i literatura d'Edicions Bromera

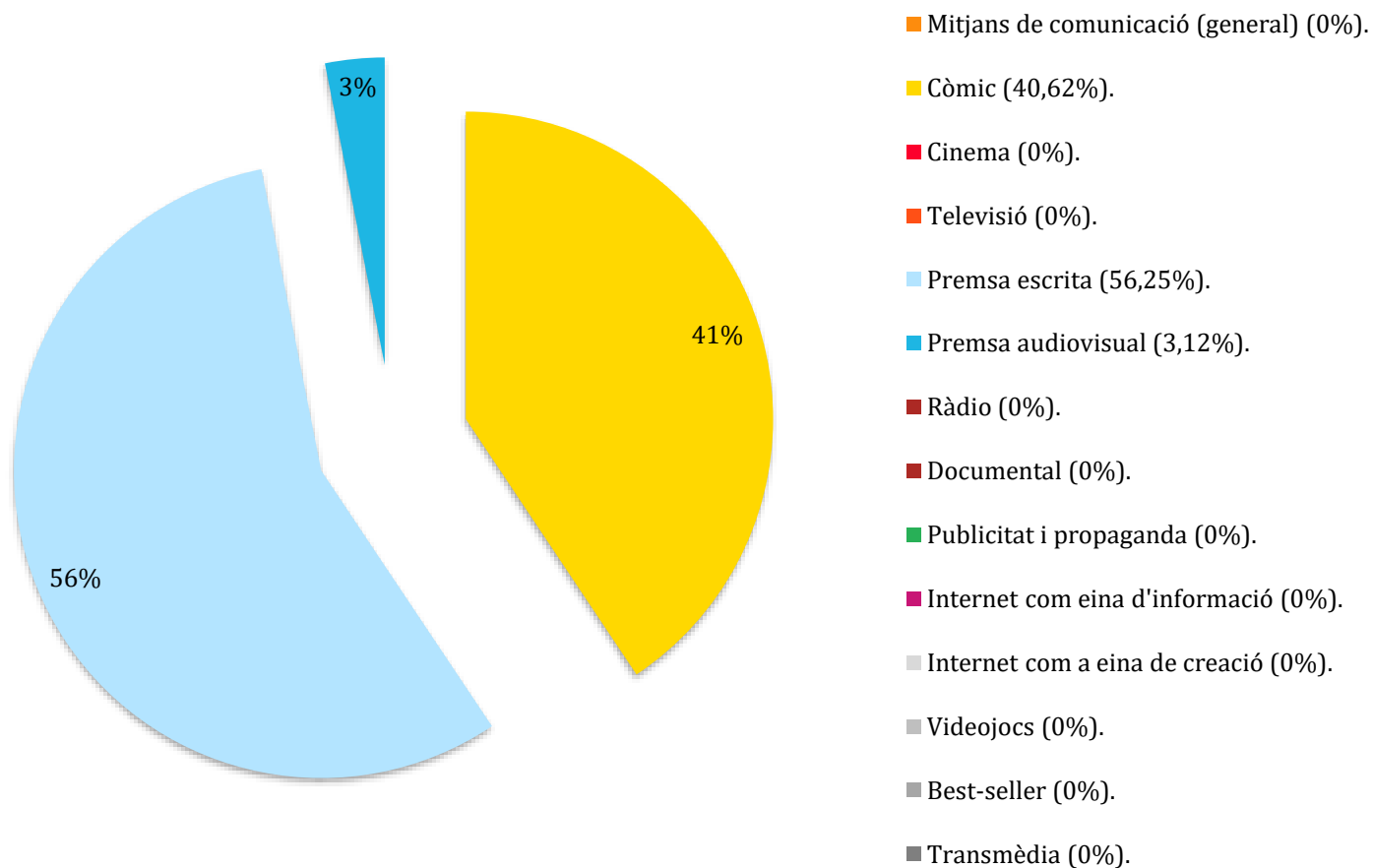


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO de l'editorial Teide*

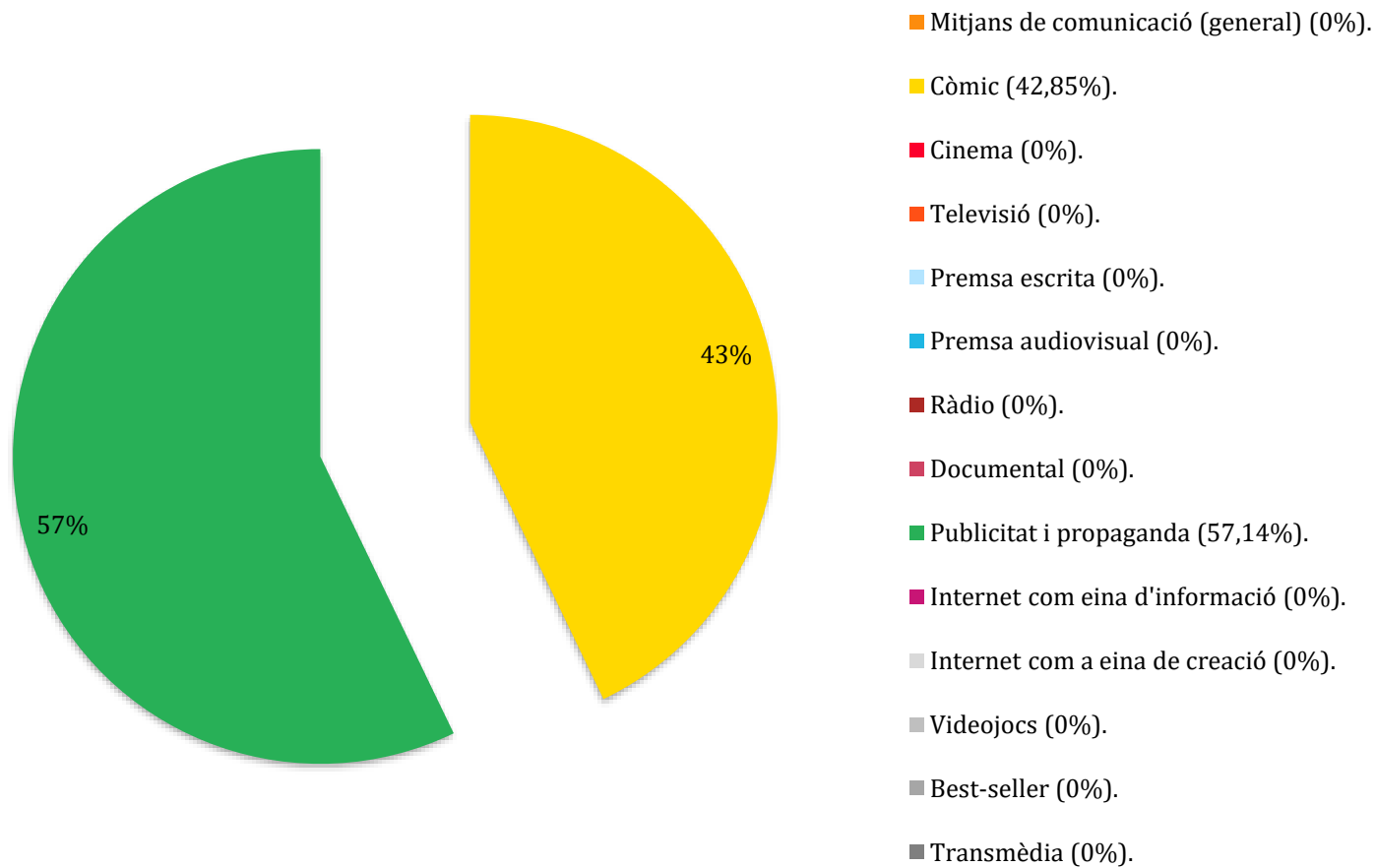


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (20%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (60%).
- Internet com eina d'informació (20%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

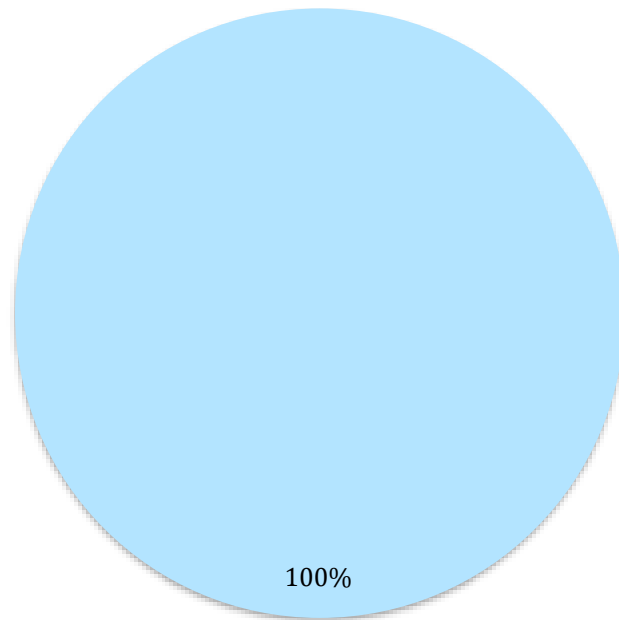
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 2n ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Raons*. Valencià: llengua i literatura 2n ESO de l'editorial Castellnou Edicions

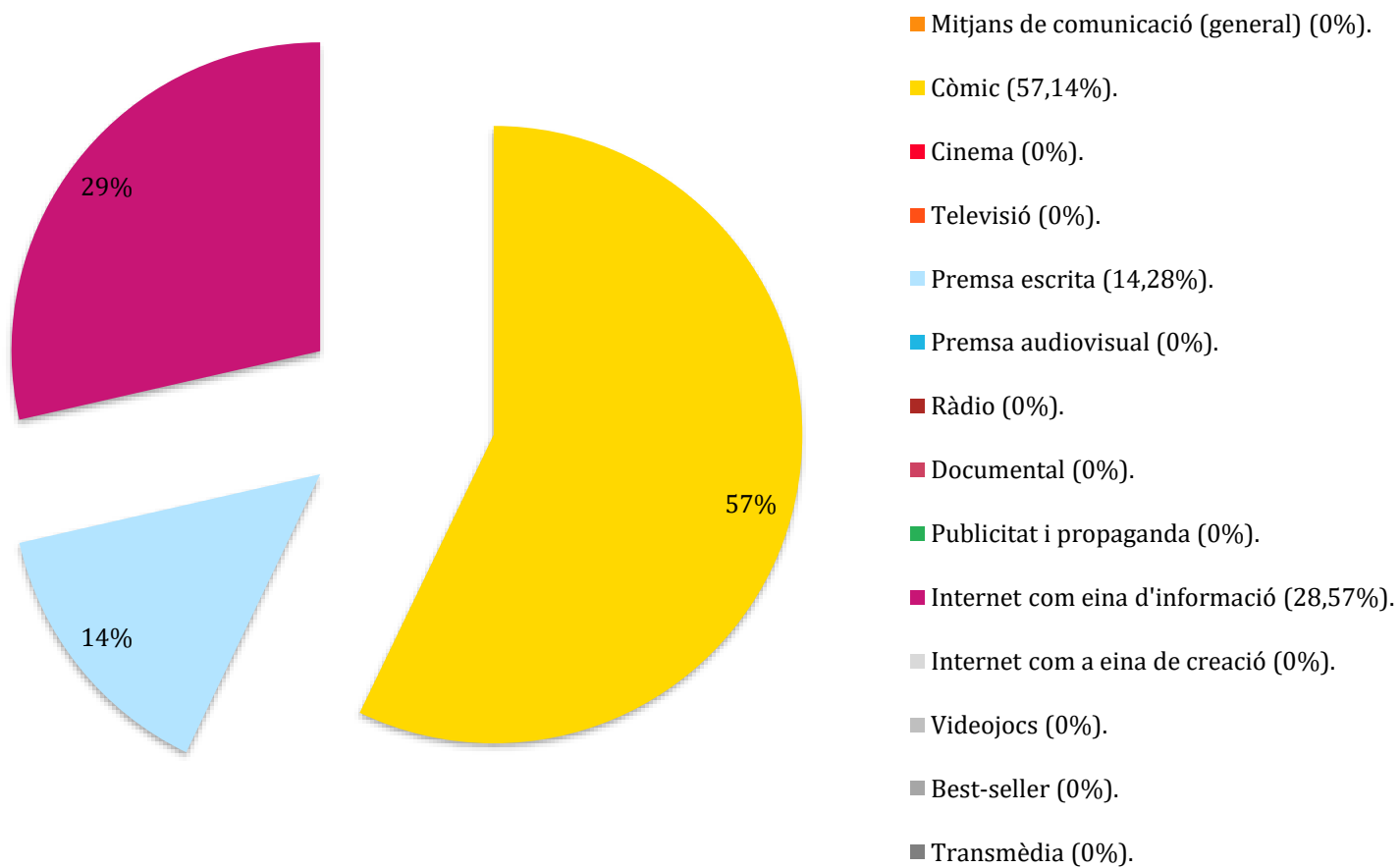


0% **Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre**  
***Valencià: llengua i literatura 1r ESO*** de l'editorial Oxford  
**Univeristy Press**

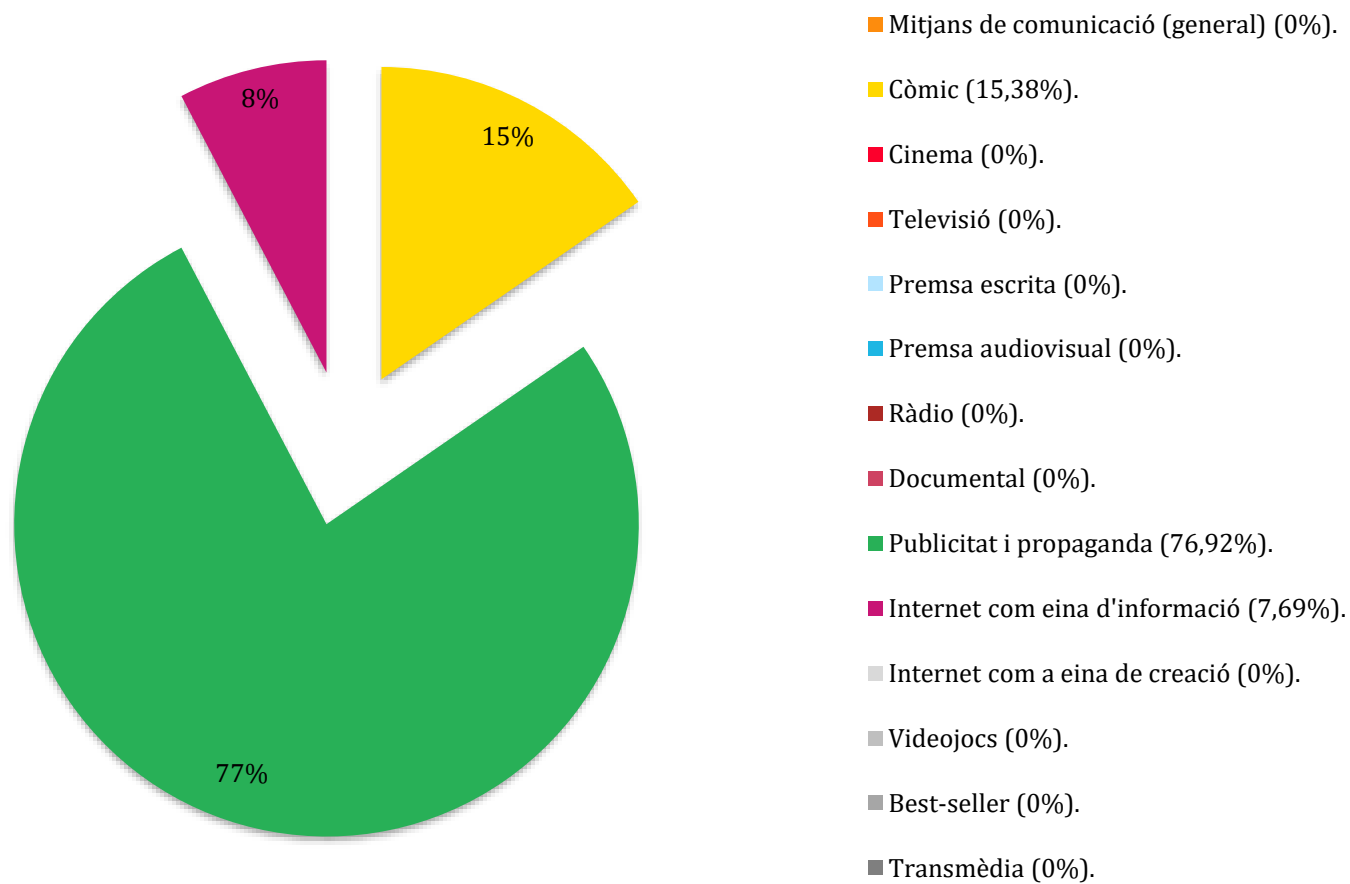


- Mitjans de comunicació (0%).
- Còmic (0%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (100%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (0%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

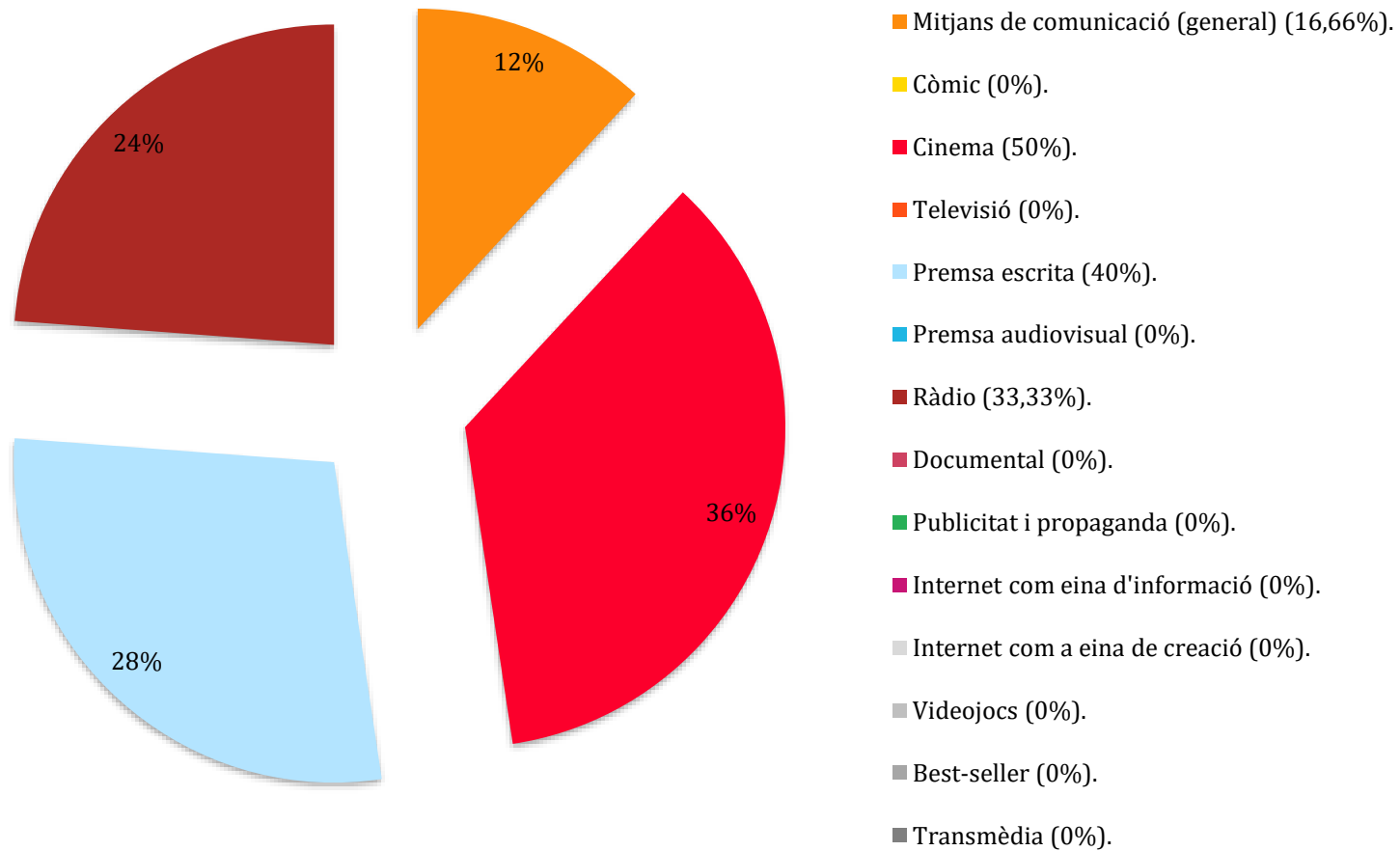
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Enllaç* 1r ESO. Valencià: llengua i literatura d'Edicions Bromera



## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1r ESO* de l'editorial Castellnou Editora Valenciana

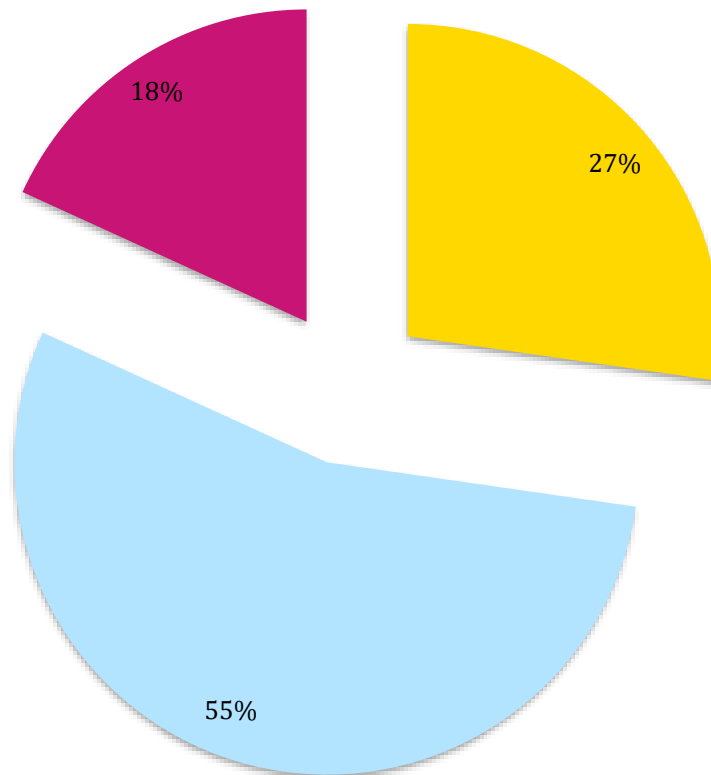


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Anaya



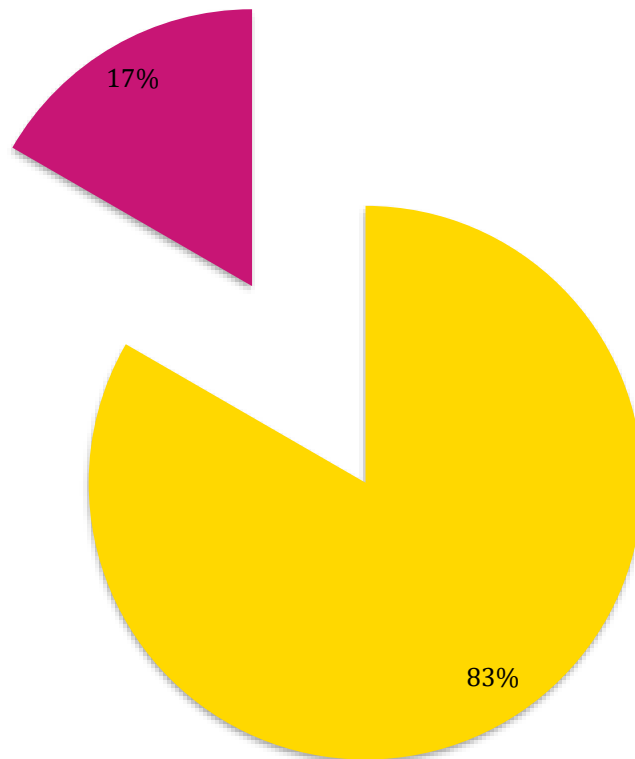


## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Paraules. Valencià: llengua i literatura 1er ESO* de l'editorial Castellnou Edicions



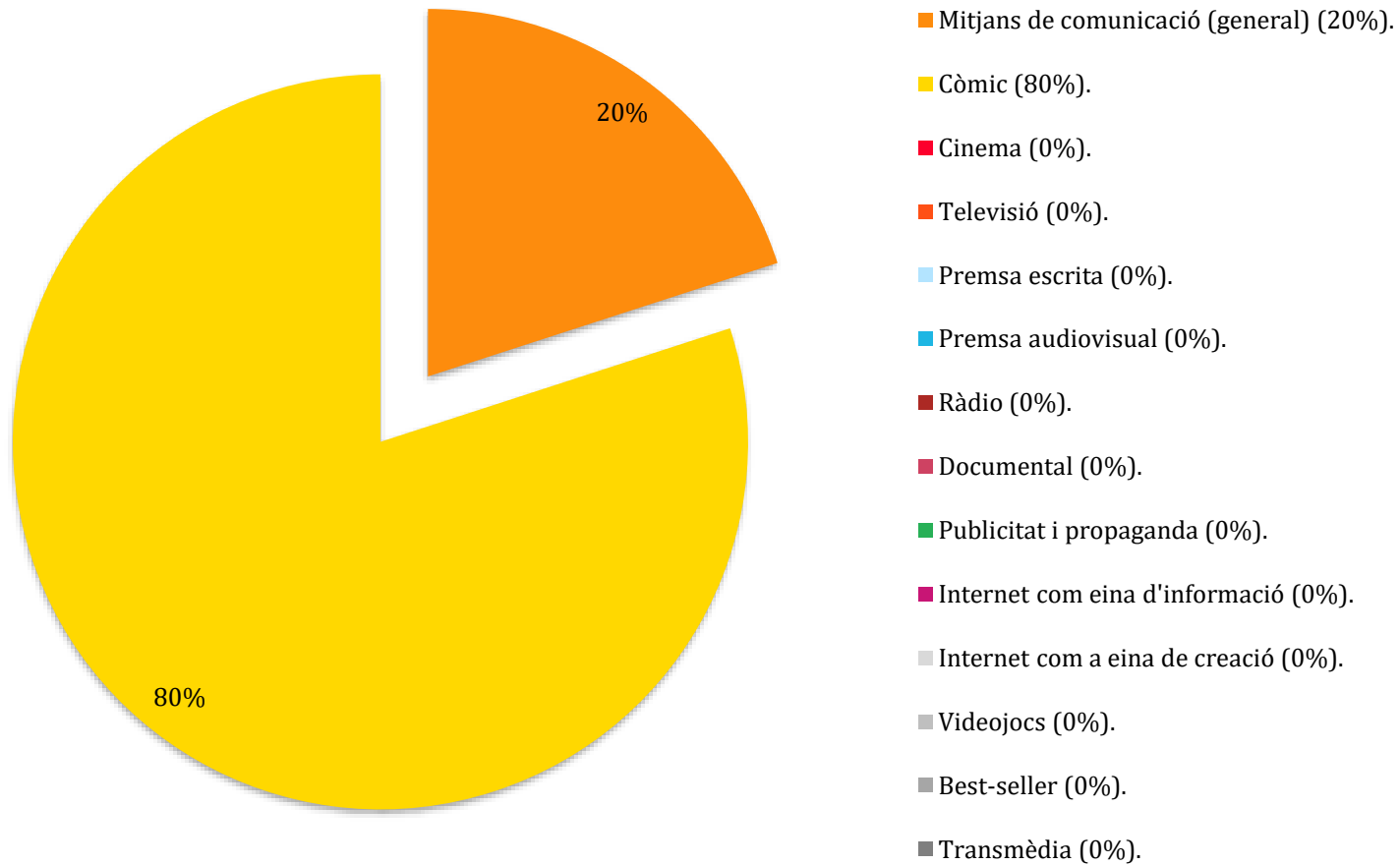
- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (27,27%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (54,54%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (18,18%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Oxford Educació

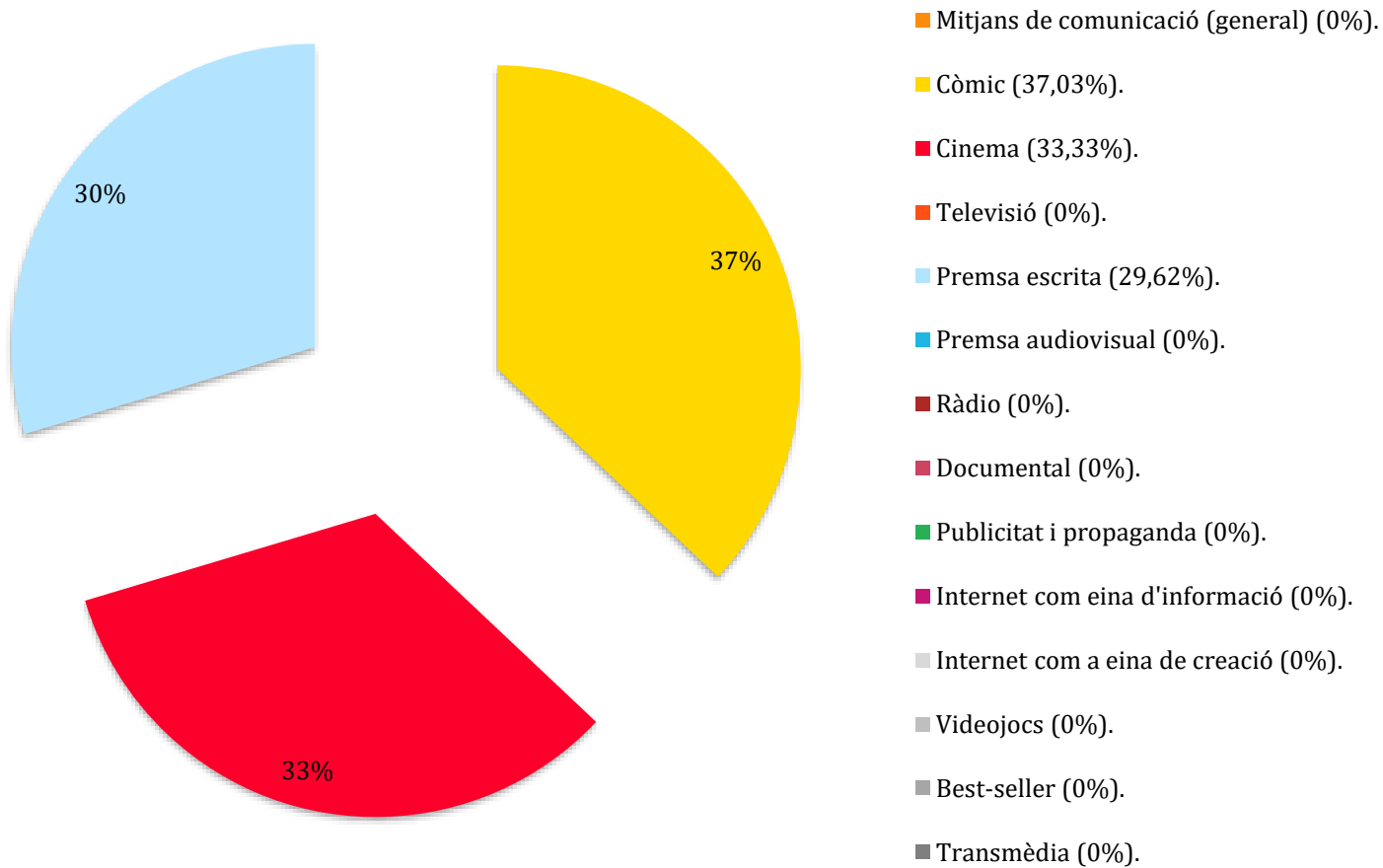


- Mitjans de comunicació (general) (0%).
- Còmic (83,33%).
- Cinema (0%).
- Televisió (0%).
- Premsa escrita (0%).
- Premsa audiovisual (0%).
- Ràdio (0%).
- Documental (0%).
- Publicitat i propaganda (0%).
- Internet com eina d'informació (16,66%).
- Internet com a eina de creació (0%).
- Videojocs (0%).
- Best-seller (0%).
- Transmèdia (0%).

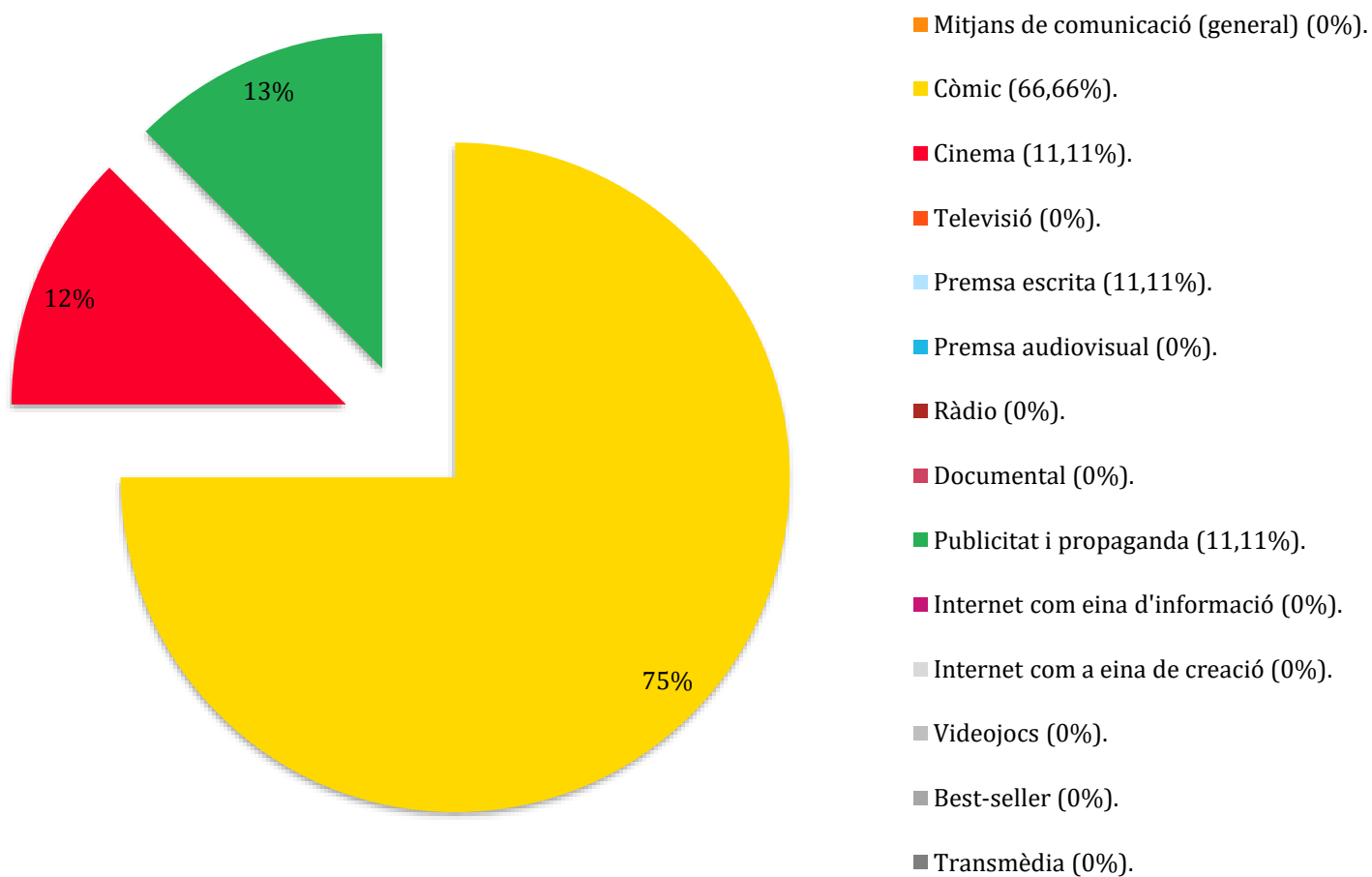
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* d'Edicions Bromera



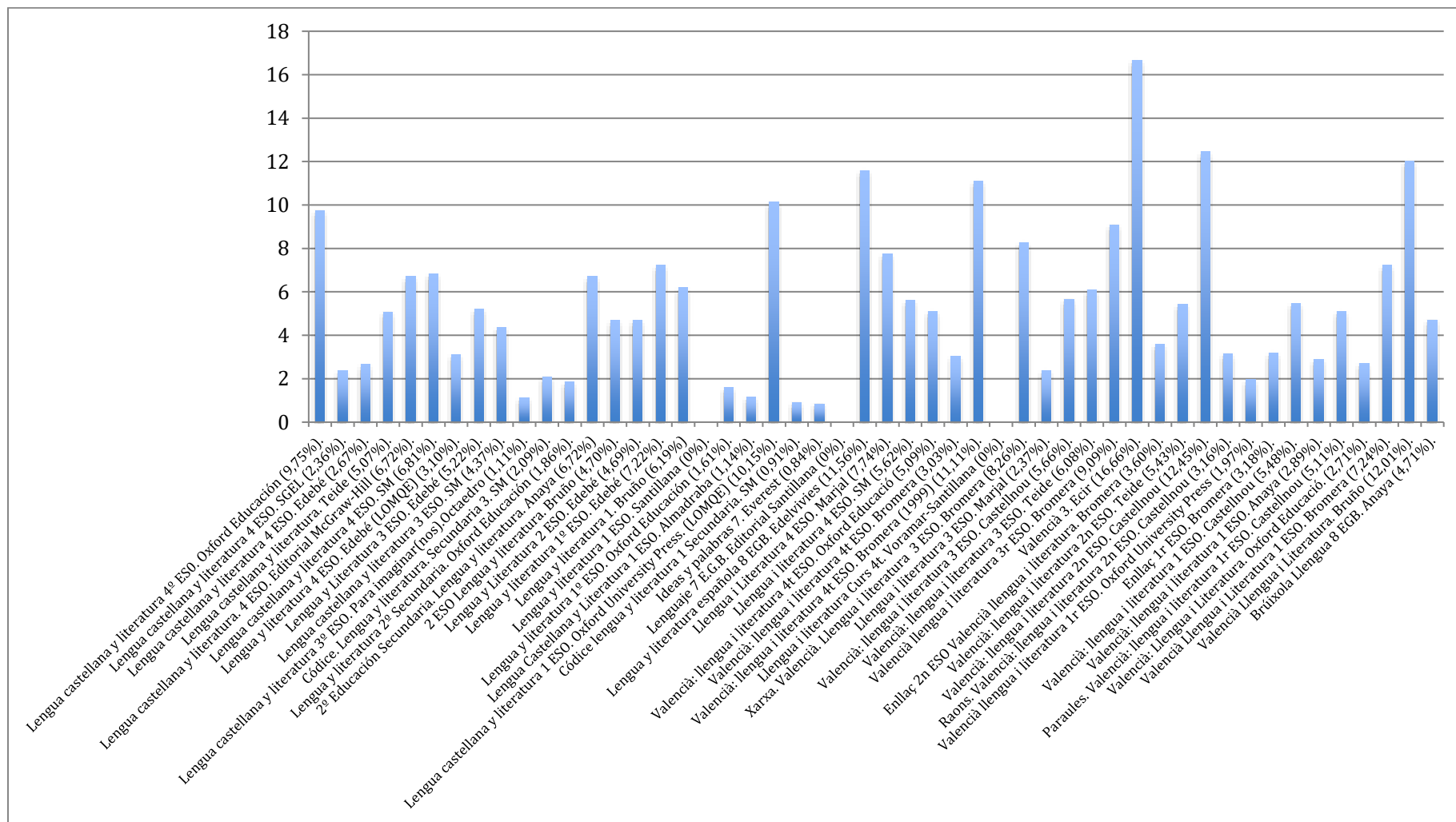
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Valencià: llengua i literatura 1 ESO* de l'editorial Bruño



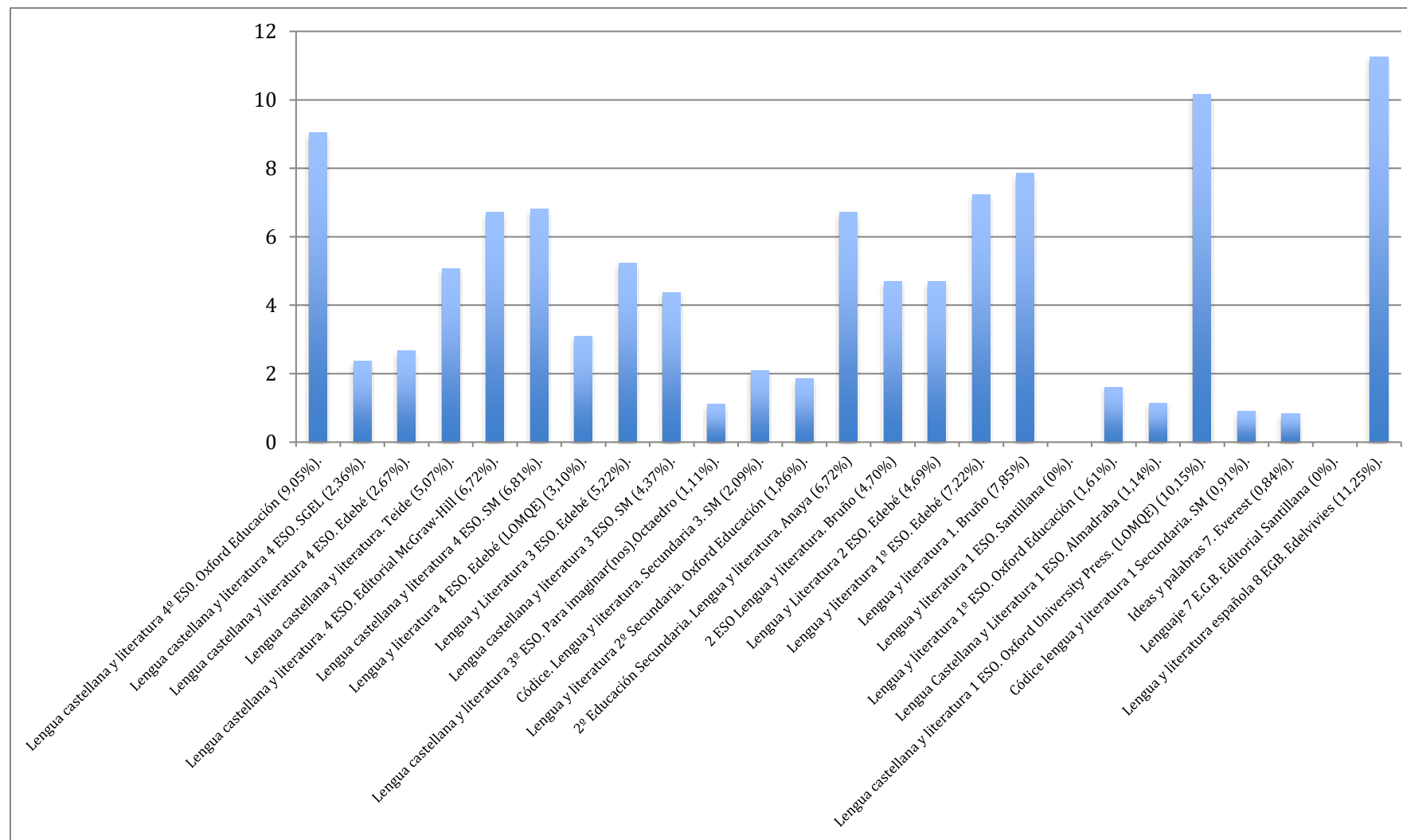
## Continguts apartat «Mitjans de comunicació» del llibre *Brúixola 8 EGB* de l'editorial Anaya



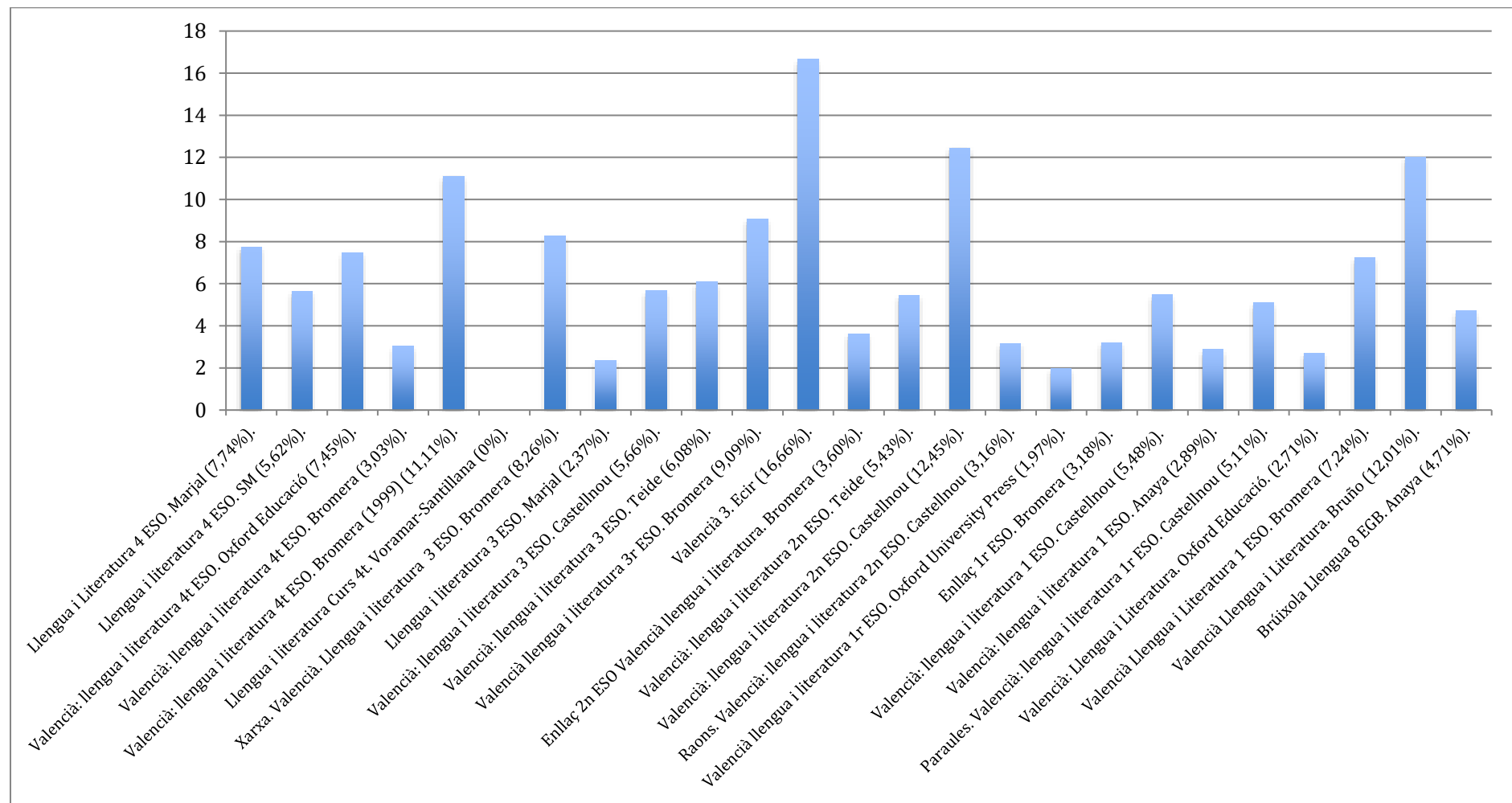
Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text.



Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text (*Lengua castellana y literatura*).



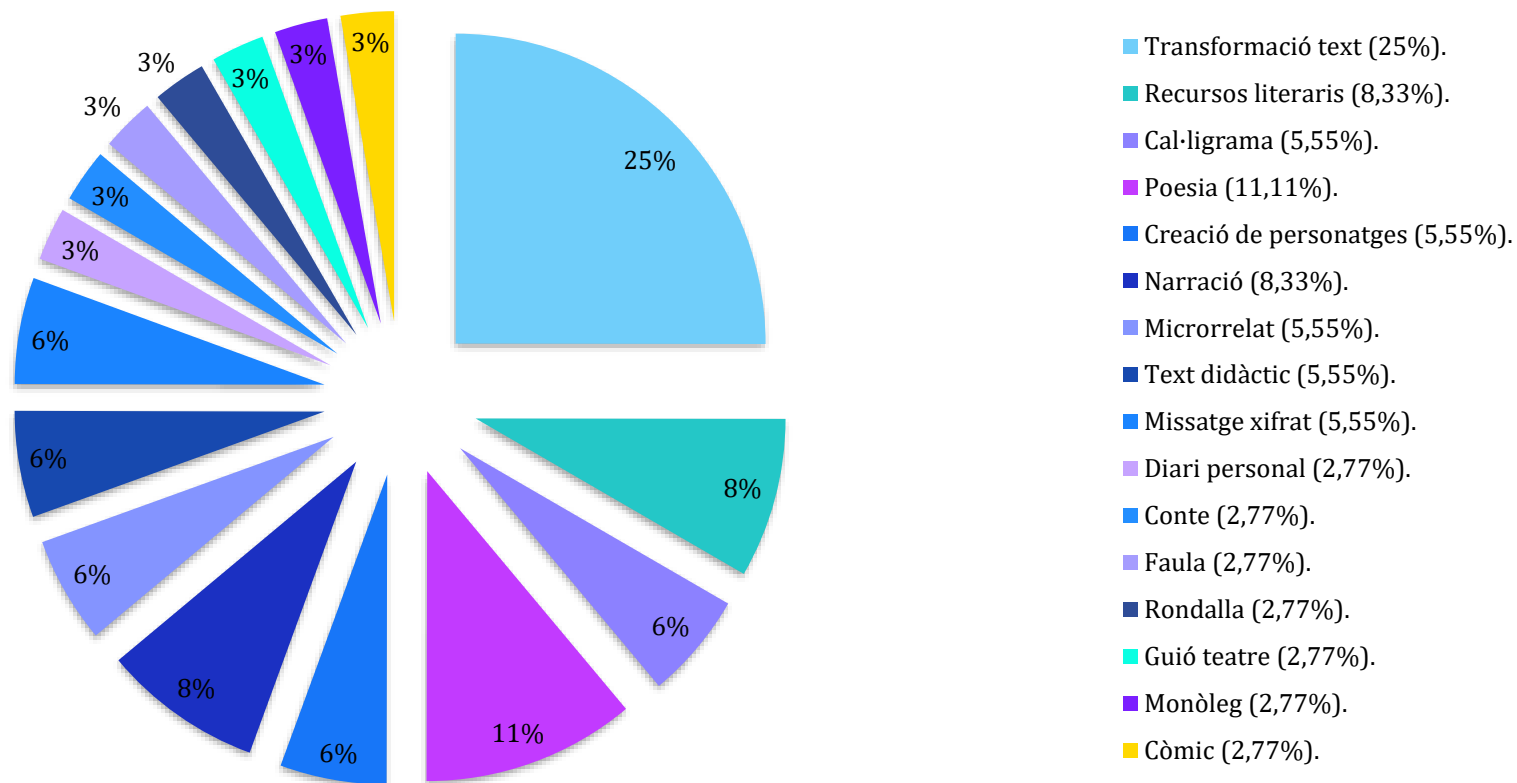
**Gràfic representatiu dels percentatges de l'apartat «Mitjans de comunicació» als llibres de text (Valencià: llengua i literatura).**





Gràfic de continguts de l'apartat «Taller literari».

### Continguts taller literari





## **ANNEX II**

### **TAULES DE CODIFICACIÓ I CATEGORITZACIÓ**



## Llegenda de codis.

FRAGADAP (Fragment d'adaptació).	DAUTOB (Dades biogràfiques de l'autor y dades de l'obra).	ESTECÒMIC (Valor estètic del còmic).	<b>CONNAR (Connexió intertextual amb altres narratives).</b>	ACTADP (Activitat d'adaptació d'un text).
<b>EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).</b>	EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativitat del còmic).	<b>EXELENARCÒMIC (Explicació elements narratius del còmic).</b>	<b>ACTANALCÒMIC (Activitat d'anàlisi del còmic).</b>	ACTIC (Activitat d'ús de les TIC).
ACTGUISENEXTCOM (Activitat de guió de còmic sense explicar el guió còmic).	ACTLECOM (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el còmic).	<b>ACTCOMÈDIA (Activitat que combina diversos mitjans de comunicació).</b>	EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).	ESTECINE (Valor estètic del cinema).
<b>ACTCREACÒM (Activitat de creació del còmic).</b>	EXPROCREACÒMINC (Explicació procés de creació d'un còmic incompleta).	<b>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</b>	EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).	<b>EXTV (Explicació televisió).</b>
<b>EXPROCREACÒM (Explicació procés de creació d'un còmic).</b>	ACTMENT (Activitat mitjans com entreteniment).	<b>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</b>	<b>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</b>	<b>EXCINE (Explicació del cinema).</b>
ACTGÈNINFOAUDIO (Activitat gèneres informatius audiovisuals).	CINECOM (Cine com un producte comercial).	HISTV (Història de la televisió).	<b>EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).</b>	EXMUNTCINE (Explicació muntatge cinematogràfic).
<b>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</b>	EXPLANS (Explicació tipus de plans).	HISTCINE (Història del cinema).	EXACAM (Explicació angles de càmera).	HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).
EXMUNTCINEIN (Explicació muntatge)	HISTERNET (Història d'Internet).	EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o	HISTMITCOMINC (Història dels mitjans de comunicació	FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació

cinematogràfic incompleta).		incorrecta).	incompleta).	de masses).
HISTRADIO (Història de la ràdio).	TEVCOM (Televisió com un producte comercial).	HISTINF (Història de la informàtica).	LEXTV (Explicació lèxic de la televisió).	LEXTVINC (Explicació lèxic de la televisió incompleta).
FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de masses incorrectes).	GENTELINFINC (Explicació gèneres informatius televisius incorrecta).	EXNARTV (Explicació elements narratius de la televisió).	GENTELENTINC (Explicació gèneres entreteniment incorrecta).	OPCULT (Oposició alta cultura –cultura de masses).
GENTELINF (Explicació gèneres televisius informatius).	EXGENET (Explicació gèneres discursius d'Internet).	GENTELENT (Explicació gèneres televisius entreteniment).	EXMAIL (Explicació correu electrònic).	EXMAILINC (Explicació correu electrònic incorrecta).
<b>EXNET (Explicació d'Internet).</b>	VISCRITCÒMIC (Visió crítica del còmic).	EXGENETINC (Explicació gèneres discursius d'Internet incorrecta).	<b>ESTRUCSIST (Estructura del sistema audiovisual).</b>	<b>EXLENMIT (Explicació del llenguatge dels mitjans de comunicació).</b>
EXAT (Explicació del xat).	VISCRITV (Visió crítica de la televisió).	CONMED (Convergència mediàtica).	ACTNARCÒMIC (Activitat elements narratius del còmic).	ACTCRITCÒMIC (Activitat crítica del còmic).
HISTCÒMIC (Història del còmic).	VISCRITNET (Visió crítica d'Internet).	EXNETINC (Explicació d'Internet incorrecta).	ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).	ACTLECOMGUI (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).
VISCRITCINE (Visió crítica del cinema).	EXPROTV (Explicació procés de producció de la televisió).	ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).	EXFÒRUM (Explicació fòrums d'Internet).	<b>ACTANALFILM (Activitat anàlisis d'un film).</b>

RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).	EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).	EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).	EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).	EXBLOC (Explicació blocs).
ACTICINC (Activitat d'ús de les TIC incorrecta).	GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).	ACTANALGUICINE (Activitat d'anàlisi del guió cinematogràfic).	ACTCREAGUICINE (Activitat de creació del guió cinematogràfic).	RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).
ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).	EXMITDIG (Explicació mitjans digitals).	EXMITDIGINC (Explicació mitjans digitals incorrecta o incompleta).	ELECOM (Elements comunicació).	EXMITCOM (Explicació mitjans de comunicació).
EXMITCOMINC (Explicació mitjans de comunicació incorrecta o incompleta).	EXSERTV (Explicació sèries de televisió).	ACTRÀDIO (Activitat sobre la ràdio).	ACTRÀDIOSENTEC (Activitat sobre la ràdio sense explicar els mitjans tècnics).	ACTMITCOM (Activitat sobre els mitjans de comunicació).
ACTV (Activitat sobre televisió).	EXRÀDIO (Explicació ràdio).	EXACAMINC (Explicació angles de càmera incorrecta o incompleta).	EXMOVCAM (Explicació moviments de càmera).	EXSERTVINC (Explicació sèries de televisió incorrecta o incompleta).
EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).	CONGUIBLIA (Confusió guió cinematogràfic i bíblia audiovisual).	ACTACAM (Activitat angles de càmera).	ACTREPGUI (Activitat de representació d'un guió cinematogràfic).	ACTPLA (Activitat tipus de plans).
ACTMOVCAM (Activitat moviments de càmera).	ACTRANSGUIO (Activitat de transformació d'un text a guió literari).	EXADAPCINEINC (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica).	HISTADAPT (Història de l'adaptació cinematogràfica).	ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).

		incorrecta o incompleta).		
DIFLITCIN (Diferències entre la literatura i el cinema).	EXADAPCINE (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica).	ACTCINEINC (Activitat sobre el cinema incorrecta).	ACTFIT (Activitat sobre la fitxa tècnica d'una pel·lícula).	RELGUICINTEATRE (Relació del guió cinematogràfic amb els textos teatrals).
ACTADAPTCINE (Activitat sobre l'adaptació cinematogràfica).	ACTCINE (Activitat sobre el cinema).	ANALFILM (Anàlisi d'un film).	ACTGENCIN (Activitat sobre els gèneres cinematogràfics).	ACTPROCIN (Activitat sobre el procés de producció del cinema).
ACTPROCININ (Activitat sobre el procés de producció del cinema incorrecta).	ACTPROCINSENEX (Activitat sobre el procés de producció del cinema sense explicació d'aquest procés).	ACTCREACINE (Activitat de creació cinematogràfica).	ACTPRODCINE (Activitat de producció cinematogràfica).	ACTANALFIMSENSVI (Activitat d'anàlisi d'un film sense visionat d'una pel·lícula a classe).
ACTREFLEXCINE (Activitat de reflexió sobre el cinema).	PROCREACINE (Proposta de creació cinematogràfica).	ACTCREAGUICINMEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic amb un mal exemple).	ACTESCINE (Activitat sobre els espais al cinema).	ACTPRODCINESENEX (Activitat de producció cinematogràfica sense explicar la producció cinematogràfica).
RELLENGAU (Relació entre el llenguatge i el llenguatge audiovisual).	ACTGUICIM (Activitat sobre el guió de cine mal plantejada).	EXGENCÒMIC (Explicació dels gèneres del còmic).	RELCOMAU (Relació del còmic amb l'auca).	ACTEMCINE (Activitat sobre el temps al cinema).
ACTRANSCINE (Activitat transicions cinematogràfiques).	EXTRANSCINE (Explicació transicions cinematogràfiques).	EXGUILITCOM (Explicació guió literari del còmic).	EXGUITECOM (Explicació guió tècnic del còmic).	ACTCÒM (Activitat sobre el còmic).



ACTGENCÒMIC (Activitat sobre els gèneres del còmic).	ACTELENARCÒMIC (Activitat sobre els elements narratius del còmic).	ACTEXPRESCÒM (Activitat sobre l'expressivitat del còmic).	ACTCREAGUICÒMIC (Activitat de creació del guió del còmic).	EXPLANSCOM (Explicació tipus de plans al còmic).
EXPUNVISTCÒM (Explicació dels punt de vista del còmic).	ACTPLAVISTCÒM (Activitat sobre els punts de vista i plans del còmic).	EXPROGRÀDIO (Explicació programes radiofònics).	EXGUIRÀDIO (Explicació del guió radiofònic).	CONFUCOMANI (Confusió del còmic amb les sèries d'animació).
LEGMIT (Legitimació mitjans de comunicació).	VISCRITRADIO (Visió crítica de la ràdio).	EXPROGTV (Explicació programes de televisió).	EXPROGTVINC (Explicació dels programes de televisió incorrecta o incompleta).	EXCREAGUIRÀDIO (Explicació procés de creació del guió radiofònic).
ACTCREARÀDIO (Activitat de creació d'un programa radiofònic).	CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).	DIFMIT (Diferències entre els diversos mitjans de comunicació).	ACTCREACINESENSEX (Activitat de creació cinematogràfica sense explicar).	EXAUTV (Explicació audiència televisiva).
CINEBLOCK (Cinema <i>blockbuster</i> ).	EXGENCINE (Explicació dels gèneres narratius del cinema).	ACTMAIL (Activitat sobre el correu electrònic).	PROCREABLOCINC (Procés de creació d'un bloc incorrecte o incomplet).	NETCOM (Internet com a espai d'intercanvi comercial).
EXWEB (Explicació pàgines web).	ACTWEB (Activitat sobre pàgines web).	PROJECINE (Projecte de creació cinematogràfica).	PROJECINESENEX (Projecte de creació cinematogràfica sense explicar res del cinema).	ACTBLOC (Activitat sobre els blocs).
ACTCREABLOC (Activitat de creació d'un bloc).	ACTCREAGUICINESENEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic sense exemple).	EXGENCINEINC (Explicació dels gèneres narratius del cinema incompleta o incorrecta).	ACTGUICINEINC (Activitat sobre el guió cinematogràfic incompleta o incorrecta).	DIDHISTMICOM (Didàctica historicista dels mitjans de comunicació).

DIDHISTRÀDIO (Didàctica historicista de la ràdio).	DIDHISTV (Didàctica historicista de la televisió).	DIDHISTCINE (Didàctica historicista del cinema).	DIDHISTCÒMIC (Didàctica historicista del còmic).	DIDHISTERNET (Didàctica historicista d'Internet).
DIDHISTINF (Didàctica historicista de la informàtica).	DIDHISTADAPT (Didàctica historicista de l'adaptació).			

## Taules de codificació.

LENGUA Y LITERATURA1 ESO EDITORIAL Edebé	
Unitats de significat	Codis
El cómic de las páginas 86-88. (Este fragmento se encuentra al final de este mismo anexo).	FRAGADAP (Fragment d'adaptació) [inclòs al final d'aquest mateix annex]).
“El autor y su obra Autor de la obra literaria: Jack London. Autores del cómic: J.-L. Bocquet (texto del cómic) y Marc-Olivier Nadel (ilustraciones del cómic). Este fragmento es una adaptación al cómic de la novela <i>La llamada de lo salvaje</i> , de Jack London, en la que se narran las desventuras de un perro llamado Buck”. (pàg. 86).	DAUTOB (Dades biogràfiques de l'autor y dades de l'obra).

<p>Activitat 1 pàg. 89:</p> <p>“Explica en tu cuaderno estos elementos de la historia que se narra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué época se sitúa la historia?</li> <li>• ¿Dónde se desarrollan los hechos?</li> <li>• ¿Qué personajes intervienen?</li> <li>• ¿Cómo se llama el protagonista de esta historia?”</li> </ul> <p>Activitat 2 pàg. 89:</p> <p>“Señala la opción correcta: ¿Por qué John Thornton salva a Buck?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque necesita un perro de trineo.</li> <li>• Para que le ayude a salir del río.</li> <li>• Porque no soporta que su anterior dueño lo maltrate.”</li> </ul> <p>Activitat 3 pàg. 89:</p> <p>“Ordena estos hechos de acuerdo con la secuencia de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buck salva a su amo de morir ahogado.</li> <li>• John Thornton rescata a Buck y se convierte en su dueño.</li> <li>• El aullido de un lobo despierta en Buck la llamada de la naturaleza.</li> <li>• La barca en que John Thornton desciende por el río choca con una piedra.</li> <li>• Buck es un perro de trineo agotado por el esfuerzo.”</li> </ul> <p>Activitat 4 pàg. 89:</p> <p>“Explica estas palabras de uno de los personajes del cómic:</p> <p>«Yo le salvé una vez y él me ha salvado a mí. Estamos juntos en la vida y en la muerte».”</p> <p>Activitat 5 pàg. 89:</p> <p>“Escribe una posible respuesta a la pregunta final del cómic. Ten en cuenta estas preguntas al dar tu respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué significa «la llamada de lo salvaje»?</li> <li>• ¿Qué pasaría si Buck la siguiese?</li> </ul>	<p>ACTLECOM (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el còmic).</p>
---	---

<p>Activitat 6 pàg. 89:</p> <p>“Transforma el fragmento del cómic que has leído en un texto narrativo. Sigue estas pautas:</p> <p>-No se trata de describir lo que aparece en las imágenes, también se ha de contar lo que sucede, incluyendo los diálogos entre los personajes.</p> <p>-Estructura tu escrito en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> <li>• Nudo</li> <li>• Desenlace</li> </ul> <p>-La historia se presenta en un espacio y un tiempo concretos.</p> <p>-Un narrador que adopta un determinado punto de vista cuenta la historia. En este caso, debes contarla en 3ª persona.”</p>	<p>ACTADP (Activitat d’adaptació d’un text).</p>
<p>“El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90).</p>	<p>EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).</p>
<p>“El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90).</p>	<p>EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativitat del còmic).</p>

<p>“El relato que se cuenta en un cómic se organiza y desarrolla a partir de los siguientes elementos:</p> <p><b>-Viñetas.</b> Recuadros que representan un momento de la historia narrada. Pueden tener distintos tamaños y formas, siempre en función de las necesidades de la historia que se está contando. En este caso, una de las viñetas ocupa el triple que las otras” (pàg. 90).</p> <p><b>-Globos o bocadillos.</b> Espacio reservado para el texto: el diálogo, el pensamiento de los personajes, el narrador: Varía su forma según el tipo de intervención. (pàg. 91).</p> <p><b>-Recursos tipográficos.</b> Las mayúsculas, las negritas y el tamaño del texto son recursos tipográficos que sirven para dar expresividad al texto. (pàg. 91).</p> <p><b>-Figuras cinéticas.</b> Líneas que indican el movimiento de los personajes o la trayectoria de los objetos.(pàg. 91).</p> <p><b>-Símbolos.</b> Imágenes que sirven para representar el estado de ánimo o algunas ideas de los personajes: <i>ver las estrellas, dormir como un tronco...</i> (pàg. 91).</p> <p><b>-Onomatopeyas.</b> Palabras que imitan sonidos de la realidad: <i>muugh, yaaaa, oug, aaaaauuuu...</i> “(pàg. 91).</p>	<p><b>EXELENARCÒMIC</b> (Explicació elements narratius del còmic).</p>
--	--

<p>“El relato que se cuenta en un cómic se organiza y desarrolla a partir de los siguientes elementos:</p> <p><b>-Viñetas.</b> Recuadros que representan un momento de la historia narrada. Pueden tener distintos tamaños y formas, siempre en función de las necesidades de la historia que se está contando. En este caso, una de las viñetas ocupa el triple que las otras” (pàg. 90).</p> <p><b>-Globos o bocadillos.</b> Espacio reservado para el texto: el diálogo, el pensamiento de los personajes, el narrador: Varía su forma según el tipo de intervención. (pàg. 91).</p> <p><b>-Recursos tipográficos.</b> Las mayúsculas, las negritas y el tamaño del texto son recursos tipográficos que sirven para dar expresividad al texto. (pàg. 91).</p> <p><b>-Figuras cinéticas.</b> Líneas que indican el movimiento de los personajes o la trayectoria de los objetos.(pàg. 91).</p> <p><b>-Símbolos.</b> Imágenes que sirven para representar el estado de ánimo o algunas ideas de los personajes: <i>ver las estrellas, dormir como un tronco...</i> (pàg. 91).</p> <p><b>-Onomatopeyas.</b> Palabras que imitan sonidos de la realidad: <i>muugh, yaaaa, oug, aaaaauuu...</i> “(pàg. 91).</p>	<p><b>EXELENARCÒMINC</b> (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 91:</p> <p>“1. Analiza estos elementos en el fragmento del cómic que has leído al principio de la unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de viñetas.</li> <li>• Tipos de globos.</li> <li>• Recursos tipográficos.</li> <li>• Figuras cinéticas y símbolos.</li> <li>• Onomatopeyas.”</li> </ul>	<p><b>ACTANALCÒMIC</b> (Activitat d’anàlisi del còmic).</p>
<p>Activitat 2 pàg. 91:</p> <p>“2. Conéctate a: <a href="http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2comic.htm">http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2comic.htm</a></p> <p>-Después de leer la teoría sobre el cómic, resuelve las actividades que se proponen.”</p>	<p><b>ACTIC</b> (Activitat d’ús de les TIC).</p>
<p>“-Confeccionad un guión. Concretad la historia que queréis contar y estructuradla en introducción, nudo y desenlace.” (pàg. 91).</p>	<p><b>ACTGUISENECOM</b> (Activitat de guió de còmic sense explicar el guió còmic).</p>

<p>Activitat 3 pàg 91:</p> <p>“3. Cread vuestro propio cómic. Seguid estas pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elegid la historia. Buscad un texto narrativo no muy extenso que pueda ser transformado en un cómic. Podéis utilizar alguna lectura del libro u otro relato que conozcáis.</li> <li>-Confeccionad un guión. Concretad la historia que queréis contar y estructuradla en introducción, nudo y desenlace.</li> <li>-Secuenciad la historia en viñetas. Debéis pensar el número aproximado de viñetas que se reservará a cada viñeta. Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.</li> <li>-Dibujad el cómic. Marcad en un folio el espacio que se reservará a cada viñeta.</li> <li>-Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.</li> </ul> <p>Tened en cuenta todos los elementos narrativos que se han estudiado: bocadillos, figuras cinéticas, símbolos...”</p>	<p>ACTCREACOM (Activitat de creació del còmic).</p>
<p>“-Dibujad el cómic. Marcad en un folio el espacio que se reservará a cada viñeta.” (pàg. 91).</p> <p>-Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.” (pàg. 91).</p>	<p>ACTCOMÈDIA (Activitat que combina diversos mitjans de comunicació).</p>



**LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 4 ESO OXFORD EDUCACIÓN**

<b>Unitats de significat</b>	<b>Codis</b>
<p>“El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13).</p> <p>“El texto verbal se incorpora en las cartelas, recuadros donde aparece la voz del narrador, y en los globos o bocadillos, en los que se presentan los diálogos y los pensamientos de los personajes” (pàg. 13).</p>	EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).
<p>“El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13).</p>	EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativitat del còmic).
<p>Activitat 5 página 13: “Elabora una tira cómica sobre una historia que te resulta divertida”</p>	ACTCREACOM (Activitat de creació del còmic).
<p>Activitat 3 página 13: “¿Qué sucede en esta tira cómica? Explica la actitud de los personajes.”</p> <p>Activitat 4 página 13: “Reconoce en la tira los elementos propios de la expresión del cómic.”</p>	ACTLECOM (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el còmic).
<p>“Los globos constan de un cuerpo, en el que se escribe el texto, y de un rabillo, que señala al personaje que actúa como emisor: Existen distintos tipos de globos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Línea continua: es el globo más habitual.</li> <li>-Línea quebrada: sugiere mayor volumen en la «voz».</li> <li>-Línea temblorosa: expresa dolor o debilidad en la voz.</li> <li>-Línea interrumpida: indica menor volumen en la voz, susurro.</li> <li>-Nube o rabillo en forma de círculo: contiene pensamientos.” (pàg. 13 [recuadro]).</li> </ul>	EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativitat del còmic).
<p>Activitat 5 página 13: “Elabora una tira cómica sobre una historia que te resulta divertida”</p>	ACTGUISENEXCOM (Activitat de guió de còmic sense explicar el guió còmic).

<p>Para elaborar un cómic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el guión y sintetiza la información esencial de cada viñeta.</li> <li>• Además de dibujar situaciones y personajes incluye líneas que representen los movimientos, las onomatopeyas y las metáforas visuales.</li> <li>• Utiliza el tamaño para indicar aspectos diferentes: si es grande, expresa todo de voz alto; pequeña, tono bajo; ondulada, canto...</li> <li>• Evita las redundancias entre el texto y la imagen: un personaje con los pelos de punta no necesita decir «¡Qué susto!» (pàg. 13 [recuadro]).</li> </ul>	<p>EXPROCREACÒM (Explicació procés de creació d'un còmic).</p>
<p>Para elaborar un cómic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el guión y sintetiza la información esencial de cada viñeta.</li> <li>• Además de dibujar situaciones y personajes incluye líneas que representen los movimientos, las onomatopeyas y las metáforas visuales.</li> <li>• Utiliza el tamaño para indicar aspectos diferentes: si es grande, expresa todo de voz alto; pequeña, tono bajo; ondulada, canto...</li> </ul> <p>Evita las redundancias entre el texto y la imagen: un personaje con los pelos de punta no necesita decir «¡Qué susto!» (pàg. 13 [recuadro]).</p>	<p>EXPROCREACÒMINC (Explicació procés de creació d'un còmic incompleta).</p>
<p>“Los medios audiovisuales construyen su mensaje mediante la combinación de los códigos verbal (palabra), sonoro (música y sonido) y visual (imágenes).” (pàg.10).</p> <p>“Buena parte de los mensajes que recibimos diariamente se transmiten por medios audiovisuales, cuya presencia se ha hecho tan cotidiana que apenas percibimos el gran influjo que ejercen en nuestra concepción de la realidad y en la formación de nuestra opinión sobre lo que nos rodea”. (pàg. 10)</p> <p>“Los medios audiovisuales se caracterizan por la simultaneidad en la emisión y en la recepción de sus mensajes de modo que el receptor no tiene posibilidad de repasarlos”. (pàg. 10).</p> <p>“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).</p> <p>“La recepción de los mensajes de los medios audiovisuales puede realizarse de forma individual, grupal o masiva”. (pàg. 11).</p> <p>“Según la forma de transmisión de los mensajes, se distinguen medios de</p>	<p>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</p>

<p>transmisión auditiva o visual y medios que combinan lo auditivo y lo visual”.</p>	
<p>“Buena parte de los mensajes que recibimos diariamente se transmiten por medios audiovisuales, cuya presencia se ha hecho tan cotidiana que apenas percibimos el gran influjo que ejercen en nuestra concepción de la realidad y en la formación de nuestra opinión sobre lo que nos rodea”. (pàg. 10).</p> <p>“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).</p> <p>“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión”. (pàg. 80).</p>	<p>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</p>
<p>“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).</p> <p>“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión”. (pàg. 80).</p>	<p>VISCRITV (Visió crítica de la televisió).</p>
<p>“Los medios audiovisuales se caracterizan por la simultaneidad en la emisión y en la recepción de sus mensajes de modo que el receptor no tiene posibilidad de repararlos”. (pàg. 10).</p>	<p>EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 10:</p> <p>“Indica a qué condigo corresponden los siguientes elementos de un telediario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Un rótulo con el resumen de una noticia.</li> <li>b) La intervención de un reportero.</li> <li>c) La sintonía de deportes.</li> <li>d) Un mapa del tiempo. “</li> </ul>	<p>ACTGÈNINFOAUDIO (Activitat gèneres informatius audiovisuals).</p>

<p>Activitat 2 pàg. 10:  “Escribe otros elementos de un telediario de cada uno de los códigos que has señalado en la actividad 1. Ten en cuenta que los de los apartados a) y b) corresponden a dos variantes del mismo código. ¿En qué se diferencian?”</p> <p>Activitat 3 pàg. 10:  “Escucha la misma noticia en diversas emisoras de radio y comenta los cambios que observes en la información que transmiten”.</p> <p>Activitat 4 pàg. 10:  “Imagina que las ilustraciones de esta página se corresponden a dos imágenes que han aparecido en un telediario. Indica qué perspectiva de la realidad se ha seleccionado en cada una”.</p> <p>Activitat 5 pàg. 10:  “Nombra al menos tres medios audiovisuales por los que te enteras de las noticias urgentes. ¿Por qué se caracterizan dichos medios?”</p>	
<p>Activitat 6 pàg. 10:  “Elabora una lista con alguna de las numerosas posibilidades de entretenimiento que ofrecen los medios audiovisuales”.</p>	ACTMENT (Activitat mitjans com entreteniment).
<p>“La televisión es un medio audiovisual que elabora sus mensajes mediante la combinación de elementos visuales y sonoros”. (pàg. 80).  “El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes. La televisión emplea tanto imágenes fijas (un mapa del tiempo, un gráfico de la bolsa, fotografías con voz en <i>off</i>...) como en movimiento (vídeos y películas). Pueden extraerse de la realidad, ser creadas por animación o generadas por medio del ordenador.</li> <li>• Elementos sonoros. Las palabras concretan, amplían o anclan los contenidos visuales; la música los refuerza o los modifica; los efectos sonoros (incluidos los ruidos) contribuyen a crear ambiente, y el silencio centra la atención en el componente visual”. (pàg. 80).</li> </ul>	EXTV (Explicació televisió).

<p>“Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).</p> <p>“Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>	<p>HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).</p>
<p>“Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).</p> <p>“Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>	<p>HISTV (Història de la televisió).</p>
<p>“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes. La televisión emplea tanto imágenes fijas (un mapa del tiempo, un gráfico de la bolsa, fotografías con voz en <i>off</i>...) como en movimiento (vídeos y películas). Pueden extraerse de la realidad, ser creadas por animación o generadas por medio del ordenador.</li> <li>• Elementos sonoros. Las palabras concretan, amplían o anclan los contenidos visuales; la música los refuerza o los modifica; los efectos sonoros (incluidos los ruidos) contribuyen a crear</li> </ul>	<p>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</p>

<p>ambiente, y el silencio centra la atención en el componente visual”. (pàg. 80).</p>	
<p>“El cine es un medio de transmisión audiovisual cuyos mensajes combinan elementos visuales y sonoros (palabra, música y efectos sonoros”. (pàg. 102).</p> <p>“A diferencia de la radio y la televisión, el cine no se transmite en directo; las imágenes y los sonidos se graban previamente en una película y se proyectan después en una sala especial equipada con una gran pantalla y potentes altavoces. El cine es un espectáculo público”. (pàg. 102).</p> <p>“El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje. Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).</p> <p>“El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103).</p>	<p>EXCINE (Explicació del cinema).</p>
<p>“En una película, el espectador contempla la narración de una historia, cuya ordenación se prepara en el montaje. En este proceso se seleccionan las tomas y se elige el tiempo fílmico, es decir, el orden de presentación de los hechos. Para ello existen distintos tipos de montaje, que suelen combinarse en un mismo filme”. (pàg. 103).</p> <p>“Montaje continuo. Se respeta el tiempo real en el que transcurre la acción”. (pàg. 103).</p> <p>“Montaje discontinuo o elíptico. S producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> </ul>	<p>EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>.” (pàg. 103).</li> </ul> <p>“Montaje perspectivista. Una misma acción se ofrece desde el distinto punto de vista de distintos personajes”. (pàg. 103).</p> <p>“Montaje alterno. Se presentan de forma alterna distintas secuencias que ocurren simultáneamente, aunque en lugares diferentes”. (pàg. 103).</p> <p>“El plano es el encuadre desde el que se toma la imagen. Los tipos de plano se relacionan con el tamaño de la figura humana que se ofrece al filmar”. (pàg. 104).</p> <p>“El ángulo es el punto de vista físico desde el que se registra la escena”. (pàg. 104).</p> <p>“Un punto de vista es la forma concreta en que se perciben y se presentan unos acontecimientos determinados”. (pàg. 105).</p> <p>“Si los hechos se presentan a través de una sola voz, nos hallamos ante un punto de vista único. En cambio, cuando varios narradores cuentan los mismos sucesos, se trata de un punto de vista múltiple”. (pàg. 105).</p>	
<p>“El plano es el encuadre desde el que se toma la imagen. Los tipos de plano se relacionan con el tamaño de la figura humana que se ofrece al filmar”. (pàg. 104).</p> <p>“Planos lejanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano General (P.G.): Apenas se distingue a los personajes.</li> <li>• Plano de Conjunto (P.C.): Los personajes aparecen de cuerpo entero.</li> </ul> <p>Planos medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano americano (P.A.): El personaje aparece desde las rodillas.</li> <li>• Plano medio (P.M.) El personaje aparece desde la cintura.</li> </ul> <p>Planos próximos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer Plano (P.P.): El personaje aparece desde los hombros.</li> <li>• Plano Detalle (P.D.): Se muestra una parte pequeña de la figura”. (pàg. 104).</li> </ul>	EXPLANS (Explicació tipus de plans).
<p>“Normal: la cámara se sitúa a la altura de los ojos del personaje. Picado. La escena se registra de arriba hacia abajo. Contrapicado. La escena se filma de abajo hacia arriba. Aberrante. La cámara se inclina lateralmente.” (pàg. 104).</p>	EXACAM (Explicació angles de càmera).

<p>“Planos lejanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano General (P.G.): Apenas se distingue a los personajes.</li> <li>• Plano de Conjunto (P.C.): Los personajes aparecen de cuerpo entero.” (pàg. 104).</li> </ul> <p>“Planos próximos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer Plano (P.P.): El personaje aparece desde los hombros.</li> <li>• Plano Detalle (P.D.): Se muestra una parte pequeña de la figura”. (pàg. 104).</li> </ul>	<p>EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).</p>
<p>“Montaje continuo. Se respeta el tiempo real en el que transcurre la acción”. (pàg. 103).</p> <p>“Montaje discontinuo o elíptico. S producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>.” (pàg. 103).</li> </ul> <p>“Montaje perspectivista. Una misma acción se ofrece desde el distinto punto de vista de distintos personajes”. (pàg. 103).</p> <p>“Montaje alterno. Se presentan de forma alterna distintas secuencias que ocurren simultáneamente, aunque en lugares diferentes”. (pàg. 103).</p>	<p>EXMUNTCINE (Explicació muntatge cinematogràfic).</p>
<p>“Montaje discontinuo o elíptico. Se producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>.” (pàg. 103).</li> </ul>	<p>EXMUNTCINEIN (Explicació muntatge cinematogràfic incompleta).</p>
<p>“El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje. Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).</p>	<p>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</p>



<p>“El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).</p> <p>“El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103).</p>	<p>CINECOM (Cine com un producte comercial).</p>
<p>“Comienzos del cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1895 los hermanos Lumière realizaron la primera proyección pública de una película en París. Sus películas de cine mudo contaban historias de la vida cotidiana.</li> <li>• El francés George Méliès rodó historias inventadas como <i>El caso Dreyfus</i> (1899) y <i>El viaje a la Luna</i> (1902). Fue el primer director de cine.</li> <li>• La primera película española al estilo de los Lumière fue <i>Salida de misa de doce del Pilar de Zaragoza</i> (1896); en el cine mudo destaca <i>La aldea maldita</i>, de Florián Rey (1929).</li> </ul> <p>Innovaciones en el cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A principios del siglo XX, David Griffith creó el lenguaje cinematográfico: dividió el filme en secuencias, las escenas en planos, experimentó con los ángulos de cámara...</li> <li>• En esos años se fundaron las grandes productoras en EE.UU. (Paramount, Fox, Metro Goldwyn Meyer, Warner Brother, Universal...).</li> <li>• El cine sonoro se inició con la película estadounidense <i>El cantor de jazz</i> (1927).</li> <li>• En 1935 se incorporó el color en <i>La feria de la vanidad</i>.” (pàg. 102 [recuadro]).</li> </ul>	<p>HISTCINE (Història del cinema).</p>
<p>Activitat 2 pàg. 103:</p> <p>“¿Has visto <i>La compañía del anillo</i>? Si es así, pon ejemplos de los distintos tipos de montaje a partir de ella; si no, hazlo a partir de la última película que hayas visto. Si falta alguno, imagina cómo podría haberse incluido”.</p> <p>Activitat 3 pàg. 103:</p> <p>“¿Qué tipos de montaje podría aparecer en una película del oeste? ¿Y en una de ciencia ficción? Justifica tu respuesta.”</p> <p>Activitat 4 pàg. 103:</p> <p>“¿Te parece posible rodar una película con montaje continuo? Si conoces alguna que haya sido rodada así, indícala.</p> <p>Activitat 3 pàg. 105:</p> <p>“Los siguientes fotogramas pertenecen al filme <i>Entrevista con el vampiro</i></p>	<p>ACTANALFILM (Activitat anàlisis d’un film).</p>

(1994), dirigido por Neil Jordan. Lee atentamente la sinopsis, fíjate en el primer fotograma e indica qué tipo de montaje predomina en la película”.

Actividad 1 pàg. 104:

“Indica el tipo de plano de cada uno de los cuatro fotogramas anteriores”.

Activitat 2 pàg. 104:

“Analiza el plano y el ángulo desde el que están filmados los fotogramas de las páginas 103 y 105.

## LENGUA CASTELLANA 4 ESO MCGRAW-HILL

Unitats de significat	Codis
<p>“Aproximadamente en 1920 comenzó una verdadera revolución en el mundo de las comunicaciones, comparable a la que ocurrió hacia el año 5000 a.C. con la invención de la escritura, o la que provocó la imprenta en el siglo XV. Se trata de la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual: la radio, la televisión y, mas recientemente, Internet.” (pàg. 132).</p> <p>“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).</p> <p>“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).</p> <p>“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).</p> <p>“1943. <i>Colossus</i>, un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).</p> <p>“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).</p> <p>“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado (<i>world wide web</i>).” (pàg. 132).</p> <p>“La radio y la televisión consiguieron integrarse en la vida cotidiana de las personas con tal fuerza, que ya en los años cincuenta se empezó a hablar de <i>medios de comunicación de masas</i>. Más tarde, a finales del siglo XX, la profunda y creciente influencia de Internet ha hecho que</p>	<p>HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).</p>

<p>nuestra época sea denominada <i>sociedad de la información</i>.” (pàg. 133).</p>	
<p>“Aproximadamente en 1920 comenzó una verdadera revolución en el mundo de las comunicaciones, comparable a la que ocurrió hacia el año 5000 a.C. con la invención de la escritura, o la que provocó la imprenta en el siglo XV. Se trata de la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual: la radio, la televisión y, mas recientemente, Internet.” (pàg. 132).</p> <p>“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).</p> <p>“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).</p> <p>“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).</p> <p>“1943. <i>Colossus</i>, un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).</p> <p>“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).</p> <p>“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado (<i>world wide web</i>).” (pàg. 132).</p>	<p>HISTMITCOMINC (Història dels mitjans de comunicació incompleta).</p>

<p>“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).</p> <p>“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).</p>	<p>HISTRADIO (Història de la ràdio).</p>
<p>“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).</p> <p>“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).</p> <p>“Los primeros ensayos de la transmisión de imágenes se sitúan en 1926 y se deben al escocés John Baird. Al final de la década de los cuarenta, tras un parón debido a la Segunda Guerra Mundial, se descubrieron las enormes posibilidades de este medio de comunicación de masas, cuya importancia en la vida cotidiana ha ido creciendo desde entonces.” (pàg. 133).</p> <p>“La televisión ha ido incorporando importantes avances técnicos: el color, la transmisión por cable, por satélite, la digitalización, hasta llegar a la televisión digital terrestre (TDT).” (pàg. 133).</p> <p>“Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 133).</p>	<p>HISTV (Història de la televisió).</p>
<p>“1943. <i>Colossus</i>, un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).</p> <p>“Ya en 1971, el ingeniero Ray Tomlinson, que trabajaba en ARPANET, ideó un sistema para mandar mensajes de un ordenador a otro, también creó las primeras direcciones electrónicas, que tenía ya la estructura actual, e incluso se le ocurrió usar el signo @”. (pàg. 144).</p>	<p>HISTINF (Història de la informàtica).</p>

<p>“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).</p> <p>“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado (<i>world wide web</i>).” (pàg. 132).</p> <p>“Cuando los militares de EE.UU. tuvieron la idea de conectar unos pocos ordenadores para proteger su información del enemigo soviético, no imaginaron que estaban iniciando Internet, el sistema de comunicación más poderos hasta el presente. Desde los años noventa, Internet se ha convertido en una herramienta de información, educación y diversión, cuyas posibilidades aún no parecen estar agotadas.” (pàg. 144).</p> <p>“Ya en 1971, el ingeniero Ray Tomlinson, que trabajaba en ARPANET, ideó un sistema para mandar mensajes de un ordenador a otro, también creó las primeras direcciones electrónicas, que tenía ya la estructura actual, e incluso se le ocurrió usar el signo @”. (pàg. 144).</p>	<p>HISTERNET (Història d’Internet).</p>
<p>“Las funciones de los medios de comunicación son tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar. La primera finalidad fue transmitir noticias de forma rápida y a largas distancias, puesto que los medios audiovisuales superaban con creces el alcance de los periódicos. De hecho, tanto la radio como Internet surgieron en relación con las actividades militares.</li> <li>• Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.</li> <li>• Entretener. Los programas radiofónicos musicales y de humor, las películas y series de televisión, los juegos de Internet, son para muchas personas una manera muy variada de llenar el tiempo de ocio.” (pàg. 133). <p>“La televisión es, junto a la familia y la educación, una de las principales fuentes de conocimiento y de autoridad en la sociedad actual”. (pàg. 139 [pie de foto]).</p> <p>“Precisamente, el poder de este medio se basa en que los límites entre la</p> </li></ul>	<p>FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).</p>

<p>realidad y las imágenes no están claros: a veces, si algo sale en televisión, lo creemos mejor que si lo vemos, sin dudar.” (pàg. 139).</p>	
<p>“Las funciones de los medios de comunicación son tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar. La primera finalidad fue transmitir noticias de forma rápida y a largas distancias, puesto que los medios audiovisuales superaban con creces el alcance de los periódicos. De hecho, tanto la radio como Internet surgieron en relación con las actividades militares.</li> <li>• Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.</li> <li>• Entretener. Los programas radiofónicos musicales y de humor, las películas y series de televisión, los juegos de Internet, son para muchas personas una manera muy variada de llenar el tiempo de ocio.” (pàg. 133).</li> </ul>	<p>FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de masses incorrectes).</p>
<p>“Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 139).</p> <p>“Hoy en día, la oferta televisiva es prácticamente inabarcable. Hay muchas cadenas diferentes (las nacionales, las autonómicas y las locales; las públicas y las privadas, cuyas emisiones se iniciaron en 1989; las generalistas y las especializadas en un tema, etc.) que emiten infinidad de programas de todo tipo”. (pàg. 140).</p> <p>“Muchos de los espectadores encienden la televisión simplemente para divertirse. Por esa razón, abundan en todas las cadenas los programas de entretenimiento de todo tipo.” (pàg. 141).</p>	<p>TEVCOM (Televisió com un producte comercial).</p>
<p>“La fuerza comunicativa de la televisión se debe a que combina varios códigos dirigidos no solo a la vista, sino también al oído”. (pàg. 139).</p> <p>“Códigos acústicos o auditivos. Igual que en la radio, las inflexiones de la voz humana, la música y todo tipo de sonidos son sistemas de signos usados en la televisión.” (pàg. 139).</p> <p>“Códigos icónicos o visuales. Son los más característicos de este medio.</p>	<p>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La televisión emite imágenes fotográficas, que son icónicas, es decir, parecidas a la realidad. Cuando sale en pantalla un hombre joven, esa imagen bidimensional es similar al modelo, pero, evidentemente, no es él. Los dibujos animados, por ejemplo, son menos icónicos que las imágenes fotográficas. (...).</li> <li>- Además, la cámara con la que se toman las imágenes tiene también su sistema de signos, heredados del cine. Piensa, por ejemplo, en la diferencia entre enfocar a una persona desde su misma altura y tomar imágenes de ella desde arriba o abajo ¿Te has fijado en que algunos programas recientes, para dar más sensación de dinamismo, están grabados con una cámara en perpetuo movimiento?</li> <li>- La lengua escrita aparece a menudo en pantalla, aunque su importancia es secundaria: los subtítulos de películas extranjeras, los rótulos de programas y de anuncios, los títulos de crédito (que indican al final de un programa qué personas han participado en él). Últimamente se está valorando la importancia de los subtítulos para que las personas sordas disfruten de la televisión”. (pàg. 139).</li> <li>- “Aunque a veces no nos demos cuenta, también aparecen ante nuestros ojos códigos sociales: incluso la forma de moverse y de vestir de quienes salen en pantalla nos transmite significados diversos.” (pàg. 140).</li> </ul>	
<p>“Piensa, por ejemplo, en la diferencia entre enfocar a una persona desde su misma altura y tomar imágenes de ella desde arriba o abajo ¿Te has fijado en que algunos programas recientes, para dar más sensación de dinamismo, están grabados con una cámara en perpetuo movimiento?” (pàg. 139).</p>	<p>EXNARTV (Explicació elements narratius de la televisió).</p>
<p>“Share: cuota de pantalla, porcentaje de audiencia que ve un canal determinado”. (pàg. 139 [recuadro]).</p> <p>“Teleprompter: sistema que, mediante una pantalla electrónica, permite que los locutores de informativos vayan leyendo lo que deben decir”. (pàg. 139 [recuadro]).</p> <p>“Prime Time: horario de máxima audiencia (comienza hacia las ocho y media de la tarde).” (pàg. 139 [recuadro]).</p> <p>“Late night: horario que empieza más o menos a media noche”. (pàg. 139 [recuadro]).</p> <p>“Soft news: noticias de cultura, arte y curiosidades que aparecen como</p>	<p>LEXTV (Explicació lèxic de la televisió).</p>



<p>complemento en un telediario”. (pàg. 139 [recuadro]).</p>	
<p>“Soft news: noticias de cultura, arte y curiosidades que aparecen como complemento en un telediario”. (pàg. 139 [recuadro].</p> <p>“Teleprompter: sistema que, mediante una pantalla electrónica, permite que los locutores de informativos vayan leyendo lo que deben decir”. (pàg. 139 [recuadro].</p>	<p>LEXTVINC (Explicació lèxic de la televisió incompleta).</p>
<p>“Aunque a veces no nos demos cuenta, también aparecen ante nuestros ojos códigos sociales: incluso la forma de moverse y de vestir de quienes salen en pantalla nos transmite significados diversos.” (pàg. 140)</p> <p>“Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.” (pàg. 133).</p> <p>“Aunque los telediarios mantienen un tono objetivo, representan a menudo la tendencia de ideológica de la cadena que los emite.” (pàg. 140).</p> <p>“Desgraciadamente, no puede decirse que la formación sea una prioridad real en las televisiones públicas, y, desde luego, no lo es en las cadenas privadas. Los programas educativos son pocos y tienden a ocupar las franjas horarias de menor audiencia. Entre ellos están algunos concursos de asunto cultural, programas que enseñan un idioma extranjero, entrevistas y debates”. (pàg. 141).</p> <p>“Seguramente habrás visto alguno de estos programas [telerrealidad] y sabrás que su objetivo es captar a la audiencia a cualquier precio, incluso recurriendo a la grosería, a la calumnia, y a la insistencia en contendios</p>	<p>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</p>

<p>de carácter sexual”. (pàg. 142).</p> <p>“La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).</p> <p>“Cuando eses esta aplicación [el chat] debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).</p> <p>“Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).</p>	
<p>“Desgraciadamente, no puede decirse que la formación sea una prioridad real en las televisiones públicas, y, desde luego, no lo es en las cadenas privadas. Los programas educativos son pocos y tienden a ocupar las franjas horarias de menor audiencia. Entre ellos están algunos concursos de asunto cultural, programas que enseñan un idioma extranjero, entrevistas y debates”. (pàg. 141).</p> <p>“Seguramente habrás visto alguno de estos programas [telerrealidad] y sabrás que su objetivo es captar a la audiencia a cualquier precio, incluso recurriendo a la grosería, a la calumnia, y a la insistencia en contenidos de carácter sexual”. (pàg. 142).</p>	<p>VISCRITV (Visió crítica de la televisió).</p>
<p>“La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).</p> <p>“Cuando eses esta aplicación [el chat] debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).</p> <p>“Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).</p>	<p>VISCRITNET (Visió crítica d’Internet).</p>

<p>“La televisión emite programas informativos por lo general menos frecuentes y más extensos que los de la radio”. (pàg. 140).</p> <p>“El telediario es un programa de algo más de media hora de duración en que se da información acerca de la actualidad”. (pàg. 140).</p> <p>“Aunque los telediarios mantienen un tono objetivo, representan a menudo la tendencia de ideológica de la cadena que los emite. Además de las noticias nacionales e internacionales, hay información deportiva, cultural y meteorológica (curiosamente, la predicción del tiempo es uno de los momentos con mayor audiencia)”. (pàg. 140).</p> <p>“Si un hecho importante sucede antes de la hora del telediario, se emite un rápido avance informativo”. (pàg. 140).</p> <p>“Además de los telediarios, hay programas en los que se transmite información con objetividad; nos referimos sobre todo a los documentales”. (pàg. 140).</p> <p>“Los debates son programas parecidos a una tertulia. Sin embargo el tema es siempre un asunto polémico y los participantes defienden opiniones contrarias que deben argumentar”. (pàg. 141).</p>	<p>GENTELINF (Explicació gèneres televisius informatius).</p>
<p>“Además de los telediarios, hay programas en los que se transmite información con objetividad; nos referimos sobre todo a los documentales”. (pàg. 140).</p> <p>“El telediario es un programa de algo más de media hora de duración en que se da información acerca de la actualidad”. (pàg. 140).</p> <p>“Los debates son programas parecidos a una tertulia. Sin embargo el tema es siempre un asunto polémico y los participantes defienden opiniones contrarias que deben argumentar”. (pàg. 141).</p>	<p>GENTELINFINC (Explicació gèneres informatius televisius incorrecta).</p>
<p>“Muchos de los espectadores encienden la televisión simplemente para divertirse. Por esa razón, abundan en todas las cadenas de entretenimiento de todo tipo”. (pàg. 141).</p> <p>“Películas y series de ficción. El medio televisivo ha resultado ser un vehículo muy adecuado para emitir cine. De hecho, se pueden ver películas completas varias veces a la semana, especialmente en horario nocturno. El cine clásico, en blanco y negro, queda relegado al horario de madrugada.” (pàg. 141).</p>	<p>GENTELENT (Explicació gèneres televisius entreteniment).</p>

“Los telefilmes son películas realizadas para ser emitidas directamente por televisión. Generalmente son de peor calidad”. (pàg. 141).

“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).

“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).

“Humor. Además de los espacios protagonizados por humoristas, hay en la televisión actual varios programas de gran éxito que consisten en la parodia o imitación humorística de los informativos (en algún caso, valiéndose de marionetas).” (pàg. 142).

“Programas musicales. En horarios de poca audiencia hay retransmisiones de conciertos de música clásica, aunque los programas musicales de mayor éxito son los dedicados a cantantes actuales.” (pàg. 142).

“Los programas en los que se suceden las actuaciones musicales mezcladas con otras de humor o de magia, se llaman programas de variedades”. (pàg. 142).

“Si se trata de un solo programa relacionado con una fiesta como la de Nochevieja o con un evento de entrega de premios, es una gala”. (pàg. 142).

“Magacines. Igual que en la radio, son programas en los que se van mezclando contenidos muy variados, como entrevistas, música, humor, tertulias, etc.”. (pàg. 142).

Telerrealidad. Es el conjunto de los programas que buscan el espectáculo en la vida real. Hay de muchos tipos:

-Programas dedicados a la vida privada de personajes famosos.

-*Talk shows*, en los que algunas personas cuentan sus peripecias, a veces muy íntimas, delante del público.

-Programas que colocan a personas en situaciones límite (encerrados

<p>durante semanas en una casa, aislados en la naturaleza, etc.) y observan sus reacciones.” (pàg. 142).</p>	
<p>“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).</p>	<p>EXSERTV (Explicació sèries de televisió).</p>
<p>“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).</p>	<p>EXSERTVINC (Explicació sèries de televisió incorrecta o incompleta).</p>
<p>“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).</p> <p>“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).</p> <p>Telerrealidad. Es el conjunto de los programas que buscan el espectáculo en la vida real. Hay de muchos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programas dedicados a la vida privada de personajes famosos.</li> <li>-<i>Talk shows</i>, en los que algunas personas cuentan sus peripecias, a veces muy íntimas, delante del público.</li> <li>-Programas que colocan a personas en situaciones límite (encerrados durante semanas en una casa, aislados en la naturaleza, etc.) y observan sus reacciones.” (pàg. 142).</li> </ul>	<p>GENTELENTINC (Explicació gèneres entreteniment incorrecta).</p>

<p>“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).</p> <p>“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).</p> <p>“Programas musicales. En horarios de poca audiencia hay retransmisiones de conciertos de música clásica, aunque los programas musicales de mayor éxito son los dedicados a cantantes actuales.” (pàg. 142).</p> <p>El cine clásico, en blanco y negro, queda relegado al horario de madrugada.” (pàg. 141).</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura –cultura de masses).</p>
<p>“Cualquier persona puede navegar por Internet y también colgar sus propias páginas. La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).</p> <p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).</p> <p>[La telaraña global] “Esta es simplemente una traducción de la expresión inglesa <i>world wide web</i>, utilizada por primera vez por el suizo Tim Berners-Lee”. (pàg. 145).</p> <p>“El éxito de esta red ha sido enorme, pues permite acceder a la más gigantesca base de datos, al mayor diccionario jamás imaginado, solo con</p>	<p>EXNET (Explicació d’Internet).</p>

<p>tener un ordenador, conexión telefónica y un navegador”. (pàg. 145).</p> <p>“La <i>world wide web</i> es una inmensa serie de ficheros de texto, de sonido, y de imagen que están enlazados entre sí, por lo que se les llama documentos hipertexto (http).” (pàg. 145).</p> <p>“En cada página web hay enlaces hipertextuales, que están marcados con otro color o subrayados. Al pasar el ratón por encima, verás una mano que te indica que, al hacer clic en ese lugar, saltarás a otra página o a otro lugar de la página en la que estás”. (pàg. 145).</p> <p>“Además de la increíble capacidad informativa de la <i>world wide web</i>, su fuerza también reside en la reversibilidad de la comunicación: cualquier usuario puede añadir a la red su propia información y las páginas contienen mecanismos para poder expresar opiniones y aportar contenidos. Destacan en este sentido los foros y los <i>blogs</i>”. (pàg. 145).</p> <p>“El cibertexto no es un texto cerrado, sino un espacio flexible que cada persona va recorriendo y construyendo según sus preferencias e intereses”. (pàg. 147).</p> <p>“Llamamos interactividad a la posibilidad de que los espectadores, receptores de la comunicación audiovisual, se conviertan a su vez en emisores”. (pàg. 147).</p>	
<p>[La telaraña global] “Esta es simplemente una traducción de la expresión inglesa <i>world wide web</i>, utilizada por primera vez por el suizo Tim Berners-Lee”. (pàg. 145).</p> <p>“El cibertexto no es un texto cerrado, sino un espacio flexible que cada persona va recorriendo y construyendo según sus preferencias e intereses”. (pàg. 147).</p>	<p>EXNETINC (Explicació d’Internet incorrecta).</p>
<p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).</p> <p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican</p>	<p>EXGENET (Explicació gèneres discursius d’Internet).</p>

y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).

“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).

[El chat] “Es un sistema de comunicación comparable al teléfono por su inmediatez, aunque hay dos diferencias fundamentales: los mensajes son escritos y la comunicación no se limita a dos usuarios, sino que puede extenderse a todos los que estén conectados en ese momento (eso es lo que se llama una *sala de chat*).” (pàg. 145).

“El chat (palabra que inglés significa ‘charla’) es el intercambio instantáneo de mensajes escritos entre dos o más usuarios del ordenador” (pàg. 145).

“Cada participante se identifica mediante un *nick* o apodo. Cuando eses esta aplicación debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del *chat* para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).

“Los foros se forman cuando unos cuantos usuarios (a veces con un moderador y otras veces sin él) deciden compartir información sobre algún tema que les interesa a todos).” (pàg. 145).

“Los miembros de un foro intercambian mensajes sobre muñecas Barbie, la política internacional, el fútbol o cualquier otro asunto. El foro más antiguo apareció en los años setenta y reunía a los amantes de la ciencia ficción”. (pàg. 145).

“Los *blogs* (también llamados *bitácoras*) son espacios de Internet dedicados a la escritura personal sobre cualquier tema. Están organizados como si fueran un diario: se añade un texto distinto cada día” (pàg. 145).

“Los cibernautas participan añadiendo sus propios textos y comentarios, de forma que se crea una relación muy cercana entre ellos y el autor. Los *blogs* son el último gran fenómeno de Internet y están adquiriendo mucha importancia en los periódicos digitales”. (pàg. 146).



<p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p> <p>“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).</p>	<p>EXGENETINC (Explicació gèneres discursius d’Internet incorrecta).</p>
<p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).</p> <p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p> <p>“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).</p>	<p>EXMAIL (Explicació correu electrònic).</p>
<p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p> <p>“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y</p>	<p>EXMAILINC (Explicació correu electrònic incorrecta).</p>

<p>rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).</p>	
<p>[El chat] “Es un sistema de comunicación comparable al teléfono por su inmediatez, aunque hay dos diferencias fundamentales: los mensajes son escritos y la comunicación no se limita a dos usuarios, sino que puede extenderse a todos los que estén conectados en ese momento (eso es lo que se llama una <i>sala de chat</i>).” (pàg. 145).</p> <p>“El chat (palabra que inglés significa ‘charla’) es el intercambio instantáneo de mensajes escritos entre dos o más usuarios del ordenador” (pàg. 145).</p> <p>“Cada participante se identifica mediante un <i>nick</i> o apodo. Cuando eses esta aplicación debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).</p>	<p>EXAT (Explicació del xat).</p>
<p>[La telaraña global] “Esta es simplemente una traducción de la expresión inglesa <i>world wide web</i>, utilizada por primera vez por el suizo Tim Berners-Lee”. (pàg. 145).</p>	<p>EXNETINC (Explicació d’Internet incorrecta).</p>
<p>“Los foros se forman cuando unos cuantos usuarios (a veces con un moderador y otras veces sin él) deciden compartir información sobre algún tema que les interesa a todos).” (pàg. 145).</p> <p>“Los miembros de un foro intercambian mensajes sobre muñecas Barbie, la política internacional, el fútbol o cualquier otro asunto. El foro más antiguo apareció en los años setenta y reunía a los amantes de la ciencia ficción”. (pàg. 145).</p>	<p>EXFÒRUM (Explicació fòrums d’Internet).</p>

<p>“Los <i>blogs</i> (también llamados <i>bitácoras</i>) son espacios de Internet dedicados a la escritura personal sobre cualquier tema. Están organizados como si fueran un diario: se añade un texto distinto cada día” (pàg. 145).</p> <p>“Los cibernautas participan añadiendo sus propios textos y comentarios, de forma que se crea una relación muy cercana entre ellos y el autor. Los <i>blogs</i> son el último gran fenómeno de Internet y están adquiriendo mucha importancia en los periódicos digitales”. (pàg. 146).</p>	<p>EXBLOC (Explicació blocs).</p>
<p>“Aunque nunca es posible prever con seguridad el proceso tecnológico, de la situación actual se puede deducir al menos ciertas pautas para el futuro.</p> <p>Las direcciones previsibles para el futuro parecen ser varias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento entre los distintos medios.</li> <li>• Búsqueda de una mayor interactividad.</li> <li>• Ofertas individualizadas.</li> <li>• Creciente influencia de Internet en la sociedad y la cultura”. (pàg. 147).</li> </ul> <p>“Si te fijas bien, verás que las conexiones entre los distintos medios de comunicación de masas se refuerzan constantemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi todas las cadenas de radio y televisión ofrecen ya sus páginas web. En ellas suele haber información complementaria para los espectadores (la historia de esa emisora, detalles acerca de las personas que trabaja en ella, los programas que van a emitirse próximamente, horarios, etc.). Es frecuente que se puedan descargar también programas atrasados.</li> <li>• Además, existe la posibilidad de usara Internet para escuchar en directo emisiones radiofónicas y televisivas.</li> <li>• Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147). <p>“Si este impresionante progreso tecnológico continúa así, resulta fácil suponer que Internet se convertirá en el medio de comunicación de masas por excelencia y probablemente absorberá en gran medida a la prensa, la radio y la televisión.” (pàg. 148).</p> </li></ul>	<p>ESTRUCSIST (Estructura del sistema audiovisual).</p>

<p>“Aunque nunca es posible prever con seguridad el proceso tecnológico, de la situación actual se puede deducir al menos ciertas pautas para el futuro.</p> <p>Las direcciones previsibles para el futuro parecen ser varias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento entre los distintos medios.</li> <li>• Búsqueda de una mayor interactividad.</li> <li>• Ofertas individualizadas.</li> <li>• Creciente influencia de Internet en la sociedad y la cultura”. (pàg. 147).</li> </ul> <p>“Si te fijas bien, verás que las conexiones entre los distintos medios de comunicación de masas se refuerzan constantemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi todas las cadenas de radio y televisión ofrecen ya sus páginas web. En ellas suele haber información complementaria para los espectadores (la historia de esa emisora, detalles acerca de las personas que trabaja en ella, los programas que van a emitirse próximamente, horarios, etc.). Es frecuente que se puedan descargar también programas atrasados.</li> <li>• Además, existe la posibilidad de usara Internet para escuchar en directo emisiones radiofónicas y televisivas.</li> <li>• Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).</li> </ul> <p>“Si este impresionante progreso tecnológico continúa así, resulta fácil suponer que Internet se convertirá en el medio de comunicación de masas por excelencia y probablemente absorberá en gran medida a la prensa, la radio y la televisión.” (pàg. 148).</p>	<p>CONMED (Convergència mediàtica).</p>
<p>“El medio televisivo ha resultado ser un vehículo muy adecuado para emitir cine. De hecho, se pueden ver películas completas varias veces a la semana, especialmente en horario nocturno.” (pàg. 141).</p>	<p>RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).</p>
<p>Activitat 8 pàg. 143:  “Investiga: ¿qué importantísimo hecho histórico que fue retransmitido por televisión en julio de 1969 motivó un gran aumento de las ventas de televisores en España?”</p> <p>Activitat 15 pàg. 143:  “Pídeles a tus padres que te digan tres diferencias entre la televisión actual y la de sus tiempos”.</p> <p>Activitat 14 pàg. 143:</p>	<p>ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).</p>

<p>“Busca un anuncio en que se descubra algún estereotipo sexista.”</p>	
<p>Activitat 9 pàg. 143:  “ Aunque te parezca imposible, el uso del mando a distancia es bastante reciente. ¿Ha podido influir su uso de alguna manera en la programación televisiva?”</p> <p>Activitat 10 pàg. 143:  “ Describe cómo va vestida y maquillada una locutora del telediario y compara su aspecto con el de la presentadora de una gala nocturna”.</p> <p>Activitat 11 pàg. 143:  “ Mira la programación televisiva de un periódico y clasifica los programas según su finalidad (informar, educar, entretener). ¿Predomina alguna de estas finalidades sobre las otras dos?”</p> <p>Activitat 13 pàg. 143:  “ Fíjate en los anuncios que se emiten en la programación infantil (por ejemplo, la del sábado por la mañana). ¿Qué tipo de productos se promocionan?”</p>	<p>ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).</p>

Unitats de significat	Codis
<p>“Hasta ahora nos hemos referido a la comunicación de individuo a individuo, pero hay una comunicación específica, que puede llegar a multitudes, transmitida a través de los llamados instrumentos o medios de comunicación social (radio, televisión, prensa...).” (pàg. 9).</p> <p>“Estos instrumentos se caracterizan por crear estados de opinión pública, es decir, todos opinamos de manera parecida sobre tal o cual tema, decoramos las casas de modo parecido y hasta nos vestimos casi igual”. (pàg. 10)</p> <p>“Los instrumentos de la comunicación social se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su extraordinaria extensión: llegan a miles y miles de receptores.</li> <li>• Gran poder de información: los amplísimos contenidos que pueden transmitir.</li> <li>• Capacidad de sugestión: influyen en la sensibilidad y manera de pensar de los receptores” (pàg. 10).</li> </ul> <p>“La mayoría de los instrumentos de la comunicación social se basan en la imagen, visual o auditiva”. (pàg. 10).</p> <p>“La imagen tiene su propio lenguaje. Habla más a la sensibilidad que a la inteligencia.” (pàg. 10).</p> <p>“Sabemos que cada medio o instrumento de comunicación posee un lenguaje propio.” (pàg. 11).</p>	<p>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</p>
<p>“El poder de estos medios es tan grande que difunde ideas, sentimientos y modos de actuar iguales o muy parecidos en la sociedad.” (pàg. 10).</p> <p>“La imagen tiene su propio lenguaje. Habla más a la sensibilidad que a la inteligencia.” (pàg. 10).</p> <p>“Muchas veces esos mensajes contribuyen a la masificación y despersonalización del individuo. Por ello es necesario que los mensajes transmitidos por estos medios sean sometidos por cada uno de nosotros a una crítica, y no caer en la pasividad a la que invitan generalmente las imágenes”. (pàgs. 10-11).</p> <p>“La fascinación ante las imágenes es inmensa. Las revistas ilustradas, las cubiertas o portadas de los libros, los cartelones propagandísticos, los chistes gráficos, constituyen los mejores ejemplos del poder que la</p>	<p>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</p>

<p>imagen tienen en la sociedad de hoy. Es como si se hubiera decidido que, para el hombre, la mejor manera de pensar y comprender consiste en ver y sentir.” (pàg. 11).</p> <p>“El «cómic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: <i>fue una forma de vender más periódicos.</i>” (pàg. 26).</p> <p>“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).</p> <p>“Los «cómic» de mala calidad suelen estar llenos de estereotipos o frases hechas y prejuicios o ideas aceptadas comúnmente sin crítica. Así, por ejemplo, es muy frecuente el estereotipo de que la mujer es débil y el hombre fuerte. Un estereotipo muy frecuente en el «cómic» es el de que el «héroe», además de tener todas las virtudes y de triunfar siempre al final, es «guapo y de buena presencia», mientras que los malos tienen «cara de malos». (pàgs. 27-28).</p> <p>“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).</p>	
<p>“El «cómic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: <i>fue una forma de vender más periódicos.</i>” (pàg. 26).</p> <p>“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).</p> <p>“Los «cómic» de mala calidad suelen estar llenos de estereotipos o frases hechas y prejuicios o ideas aceptadas comúnmente sin crítica. Así, por ejemplo, es muy frecuente el estereotipo de que la mujer es débil y el hombre fuerte. Un estereotipo muy frecuente en el «cómic» es el de que el «héroe», además de tener todas las virtudes y de triunfar siempre al final, es «guapo y de buena presencia», mientras que los malos tienen «cara de malos». (pàgs. 27-28).</p>	<p>VISCRICTCÒMIC (Visió crítica del còmic).</p>

<p>“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en un de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).</p>	<p>VISCRITCINE (Visió crítica del cinema).</p>
<p>“La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34).</p> <p>“La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34).</p> <p>“En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàgs. 34-35).</p> <p>“Pero no todos son ventajas en la televisión. También tiene sus peligros. La televisión nos hace perder muchas horas de nuestro tiempo que quizá deberíamos emplear en otras cosas: jugar, estudiar, hacer deporte... Además, muchos de los contenidos que en televisión se emiten, incitan a la agresividad y a la violencia.” (pàg. 35).</p>	<p>VISCRITV (Visió crítica de la televisió).</p>
<p>“Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10).</p>	<p>EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).</p>
<p>“Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10).</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura –cultura de masses).</p>
<p>“Sabemos que cada medio o instrumento de comunicación posee un lenguaje propio, aunque se pueden mencionar algunas características</p>	<p>EXLENMIT (Explicació del llenguatge dels mitjans de</p>



<p>comunes a todos ellos:</p> <p>-El lenguaje suele ser formal, es decir, un tipo de «lenguaje oficial», presente en los informes, las notas y comunicaciones de la Administración, que los medios transmiten.</p> <p>-Utilización de una lengua común, en la que se intenta una aproximación a la mayoría de la gente, con lo que se trata de utilizar el estándar hablado y de superar las diferencias culturales, a la vez que de llegar a más público. De este modo, el hecho comunicativo alcanza mayor intensidad y extensión.</p> <p>-Incluso en las llamadas secciones especializadas, como las dedicadas a la bolsa, crítica de arte..., en las que suele haber cierto número de palabras técnicas, el lenguaje debe tender a una mayor claridad para que la comprensión sea amplia y sin dificultades.</p> <p>-La precisión, es decir, el empleo de los términos adecuados a lo que se quiere decir, la corrección de acuerdo con las normas del uso de la lengua y la brevedad para sintetizar, por razones de espacio y tiempo, son también otras características predominantes en el lenguaje de estos medios.” (pàg. 11).</p>	<p>comunicació).</p>
<p>“El «cómic» o «tebeo» basa su eficacia en la combinación dinámica de imagen y texto. Consiste en una serie de dibujos, estructurados en viñetas, con comentarios y diálogos incorporados, mediante los cuales se narra una historia (de aventuras, de terror, de humor...) y se refleja una situación.” (pàg. 12).</p> <p>“Está muy emparentada con la técnica del cine; sólo que en el tebeo la imagen carece de movimiento.” (pàg. 27).</p> <p>“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).</p> <p>“En el «cómic» hay un predominio de la imagen sobre el texto.” (pàg. 27).</p>	<p>EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).</p>
<p>“El «cómic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: fue una forma de vender más periódicos. Estos «cómic» solían hacer en tono humorístico</p>	<p>HISTCÒMIC (Història del còmic).</p>

<p>una crítica de la actualidad. Eran los tiempos en los que comenzaba a nacer el cine.” (pàg. 26).</p> <p>“El «cómic» fue introducido en España en 1917 con el nombre de TBO, revista que ha prestado su técnica al género.” (pàg. 27).</p>	
<p>“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).</p> <p>“Pablo Picasso dijo en cierta ocasión: «Si hay alguna que no he hecho y me hubiera gustado hacer, es el dibujo de comics».” (pàg. 27).</p> <p>“Esta obra de arte se logra si:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El dibujo tiene calidad.</li> <li>-El texto resulta literariamente digno y con interés.</li> <li>-Hay coherencia y armonía entre el dibujo y el texto.” (pàg. 27).</li> </ul>	<p>ESTECÒMIC (Valor estètic del còmic).</p>
<p>“Los pocos textos escritos van en recuadros, y cuando reproducen los diálogos, se introducen en los llamados bocadillos o globos, porque parece que las palabras salen de los labios de los personajes en forma de globos”. (pàg. 27).</p> <p>“Uno de los elementos lingüísticos más frecuente en el «cómic» es la onomatopeya o imitación de sonidos:</p> <p>¡Plaf! ¡Zzzz!</p> <p>¡Crac! ¡Boom!</p> <p>Son algunos de los ejemplos más conocidos para imitar el ruido de algo que se rompe, de los ronquidos, de las caídas...” (pàg. 27).</p> <p>“El lector de tebeos ya está acostumbrado a interpretar cada uno de estos elementos de modo adecuado.” (pàg. 27).</p>	<p>EXELENARCÒMIC (Explicación elementos narrativos del cómic).</p>
<p>“Los pocos textos escritos van en recuadros, y cuando reproducen los diálogos, se introducen en los llamados bocadillos o globos, porque parece que las palabras salen de los labios de los personajes en forma de globos”. (pàg. 27).</p> <p>“Uno de los elementos lingüísticos más frecuente en el «cómic» es la onomatopeya o imitación de sonidos:</p> <p>¡Plaf! ¡Zzzz!</p> <p>¡Crac! ¡Boom!</p>	<p>EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).</p>

<p>Son algunos de los ejemplos más conocidos para imitar el ruido de algo que se rompe, de los ronquidos, de las caídas...” (pàg. 27).</p> <p>“El lector de tebeos ya está acostumbrado a interpretar cada uno de estos elementos de modo adecuado.” (pàg. 27).</p>	
<p>Activitat 4 pàg. 29:</p> <p>Los álbumes de Astérix han alcanzado el millón y medio de ejemplares en Francia y un millón trescientos mil en Italia. Lee un Astérix, si no lo has leído; razona después, por escrito, a qué se debe la gran difusión de Astérix. ¿Por el texto, por el dibujo, o por ambos?</p> <p>Activitat 8 pàg. 29:</p> <p>“Preparad una mesa redonda para debatir cuáles os parecen los cuatro comics mejores desde el punto de vista del grafismo, de lo bien escritos, del color, del pasatiempo, de los temas de los personajes...”</p>	<p>ACTANALCÒMIC (Activitat d’anàlisi del còmic).</p>
<p>Activitat 3 pàg. 29:</p> <p>“El cómic nació en el seno de la industria periodística norteamericana, en 1896. Hasta 1929 no aparece el primer cómic realista: Tarzán. Lla edad de oro de los comics en EE.UU. se alcanza con Flash Gordon, en el que ya no aparecen las clásicas «viñetas».</p> <p>Anota en tu cuaderno qué diferencia hay entre los términos viñetas y bocadillos, después de documentarte sobre ellos.”</p>	<p>ACTNARCÒMIC (Activitat elements narratius del còmic).</p>
<p>Activitat 5 pàg. 29:</p> <p>“Critica por escrito este párrafo:</p> <p>«El comic es una forma de arte popular que no se puede clasificar con precisión, pues presenta distintas modalidades expresivas: existen narraciones para jóvenes, para niños, para adultos...»”</p> <p>Activitat 6 pàg. 29:</p> <p>“Organizad un debate sobre el siguiente tema: ¿Por qué interesan los comics? (¿Porque no hace falta casi leer? ¿Por los héroes fantásticos?).”</p> <p>Activitat 8 pàg. 29:</p> <p>“Preparad una mesa redonda para debatir cuáles os parecen los cuatro comics mejores desde el punto de vista del grafismo, de lo bien escritos, del color, del pasatiempo, de los temas de los personajes...”</p>	<p>ACTCRITCÒMIC (Activitat crítica del còmic).</p>
<p>“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en un de los</p>	<p>EXCINE (Explicació del</p>

<p>fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).</p> <p>“En el cine se agrupan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La imagen (propia de la pintura).</li> <li>-El sonido (esencia de la música).</li> <li>-La palabra (base de la literatura).</li> <li>-El movimiento (elemento de la danza).</li> <li>-La representación (propia del teatro). (pàg. 33).</li> </ul> <p>“Podríamos decir que el cine es un conjunto de imágenes y ritmos; es narración, relato y movimiento. Con otras palabras, es el arte de narrar con imágenes”. (pàg. 33).</p>	<p>cinema).</p>
<p>“Además de ser un espectáculo, el cine es un arte, y un arte dinámico, ya que se sirve del ritmo de la imagen para crear belleza. Pero reúne, además, el lenguaje de todas las otras artes.” (pàg. 33).</p>	<p>ESTECINE (Valor estètic del cinema).</p>
<p>“Lo primero que ha de encontrar el autor de una película es la idea. La concibe el guionista y le da forma a través del guión.” (pàg. 33).</p> <p>“El guión versará sobre un tema narrativo, para poder ser contado en imágenes. El tema puede ser social, humano, histórico, político, humorístico...” (pàg. 33).</p> <p>“Partiendo del guión, el texto se transforma en imágenes a través del rodaje o la filmación. Finalmente se realiza el montaje, que consiste en la selección y ordenación de fotogramas”. (pàg. 33).</p> <p>“Cuando una película es extranjera, suele doblarse, es decir, los actores españoles traducen a nuestra lengua los diálogos.” (pàg. 34).</p> <p>“El cine, además de arte, es una industria, ya que en la realización de una película es muy importante la figura del productor. Éste pone el dinero para poder empezar el rodaje de la película.” (pàg. 34).</p>	<p>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</p>
<p>“El cine tiene un lenguaje propio, formado no solo por palabras, sino fundamentalmente por imágenes.” (pàg. 33).</p> <p>“También el lenguaje del cine se puede analizar mediante los distintos planos en que son presentadas las imágenes”. (pàg. 33).</p> <p>“Lo importante del lenguaje cinematográfico es que la palabra está</p>	<p>EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).</p>

<p>supeditada a la imagen.” (pàg. 34).</p>	
<p>“En el plano general hay una toma de imagen en la que el motivo principal aparece alejado de la cámara. El plano medio suele cortar la figura humana aproximadamente por la cintura. El primer plano o gran primer plano sólo presenta una parte determinada, como los ojos, la boca, una mano...” (pàg. 34).</p>	<p>EXPLANS (Explicació tipus de plans).</p>
<p>“En el plano general hay una toma de imagen en la que el motivo principal aparece alejado de la cámara. El plano medio suele cortar la figura humana aproximadamente por la cintura. El primer plano o gran primer plano sólo presenta una parte determinada, como los ojos, la boca, una mano...” (pàg. 34).</p>	<p>EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).</p>
<p>“Aunque por su lenguaje, y en parte por su técnica, la televisión pueda ser comparada con el cine, una de las notas distintivas entre ambos reside en la comunicación. La televisión es un rápido vehículo de comunicación puesto al servicio del hombre. A través de este instrumento, las noticias llegan diariamente a nuestras casas y podemos estar informados de toda clase de acontecimientos: políticos, religiosos, deportivos...” (pàg. 34).</p> <p>“La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34).</p> <p>“La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34).</p> <p>“En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàgs. 34-35).</p>	<p>EXTV (Explicació televisió).</p>

[La técnica del tebeo] “Está muy emparentada con la técnica del cine.” (pàg. 27).	RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).
---	---

**LENGUA Y LITERATURA 2 ESO EDITORIAL EDEBÉ**

<b>Unitats de significat</b>	<b>Codis</b>
<p>“Los autores y la obra                      Guionistas: Laurence Kasdan y Leigh Brackett                      Obra: Kasdan y Brackett son dos reconocidos guionistas de cine. Además de escribir varios relatos y novelas de ciencia-ficción, Leigh Brackett fue autora de guiones como los de las películas <i>Río Bravo</i>, <i>El Dorado</i> y <i>El sueño Eterno</i>. Kasdan, por su parte, ha escrito los guiones de <i>Indiana Jones: En busca del Arca Perdida</i>, <i>El guardaespaldas</i> y <i>Robotech</i>, entre otros. A finales de los años 70 trabajaron juntos en el guión del <i>Imperio Contraataca</i>.” (pàg. 213).</p>	<p>DAUTOB (Dades biogràfiques de l'autor y dades de l'obra).</p>
<p>Adaptación del guión de la película <i>La guerra de las galaxias. Episodio V: El imperio contraataca</i> págs. 213-214. (Este fragmento se encuentra al final de este mismo anexo).</p>	<p>FRAGADAP (Fragment d'adaptació).</p>
<p>Actividad 1 pàg. 215:                      “Responde a las siguientes cuestiones sobre el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué le dice el maestro Yoda a Luke que no va a necesitar sus armas en el interior de cueva?</li> <li>• ¿Quién estaba en el interior de la cueva del árbol? Justifica tu respuesta.</li> <li>• Yoda cree que Luke todavía no esta preparado para ser un buen jedi. ¿En qué se basa?”</li> </ul> <p>Actividad 2 pàg. 215:                      “Localiza los adjetivos que se utilizan en el texto para caracterizar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El árbol donde está la gruta.</li> <li>• Las raíces del árbol.</li> <li>• La gruta.</li> </ul> <p>-Escribe otros dos posibles adjetivos adecuados para cada elemento.                      -Indica en qué partes del fragmento podemos encontrar descripción, en cuáles narración, y en cuáles diálogo. Razona tu respuesta.”</p> <p>Actividad 3 pàg. 215:                      “Explica qué finalidad se persigue con la abundancia de verbos de los párrafos comprendidos entre las líneas 44 y 61.”</p> <p>Actividad 4 pàg. 215:</p>	<p>ACTLECOMGUI (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).</p>

<p>“Localiza en el texto un sinónimo de cada una de estas palabras: lóbrego, ajustarse, laterales, desconfianza, impedimento, error.”</p> <p>Actividad 5 pàg. 215:</p> <p>“La lectura está formada por un texto que, a su vez, engloba otro texto. Indica qué recursos tipográficos ha utilizado el autor para ayudar al lector a distinguir ambos niveles”.</p> <p>- A lo largo de la lectura aparecen dos líneas escritas en mayúscula. Reciben el nombre de encabezados de escena. Señálalos e indica qué información aportan al guión.”</p>	
<p>“Llamamos medios de comunicación audiovisual a aquellos que emplean la palabra, la imagen y el sonido para transmitir información.” (pàg. 216).</p> <p>“La radio, y más tarde la televisión, han sido durante muchos años los únicos medios de comunicación audiovisual. En la actualidad, se ha incorporado también a este grupo Internet, que se ha convertido en uno de los más empleados por los jóvenes y, cada vez más, por el público en general.” (pàg. 216).</p> <p>“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).</p> <p>“Difunden la información a un público muy amplio, de ahí que se les denomine <i>medios de masas</i>.” (pàg. 216).</p> <p>“Tienen carácter inmediato, ya que la información es emitida y recibida prácticamente de manera simultánea.” (pàg. 216).</p> <p>“Precisan recursos tecnológicos para lograr la comunicación” (pàg. 216).</p> <p>“Tienen un gran poder de convección e influencia sobre el público” (pàg. 216).</p>	<p>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</p>
<p>“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).</p> <p>“Tienen un gran poder de convección e influencia sobre el público” (pàg. 216).</p>	<p>FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).</p>
<p>[La televisión] “es el medio de comunicación que se basa en el envío y recepción de imágenes y sonidos mediante diversos soportes. Sus</p>	<p>EXTV (Explicació televisió).</p>



<p>características son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituye uno de los medios más inmediatos, aunque técnicamente es más compleja que la radio.</li> <li>• Combina tres elementos fundamentales: la <i>imagen</i>, el <i>sonido</i> y la <i>lengua</i>. La imagen en movimiento es el elemento principal de este medio de comunicación y garantiza una mayor retención por parte del receptor. La imagen se apoya en recursos sonoros como la música y otros efectos musicales, y la lengua oral.</li> <li>• Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217).</li> </ul>			
<p>“Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217).</p>	<p>TEVCOM (Televisió com un producte comercial).</p>		
<p>“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).</p>	<p>FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de masses incorrectes).</p>		
<p>[Internet] “Este medio de comunicación consiste una vasta rede de redes informáticas que permiten conectarse con usuarios de todo el mundo. Destaca por estas características:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un medio universal e inmediato, ya que en pocos segundos puede transmitir mensajes alrededor del mundo.</li> <li>• Emplea un gran número de recursos: imagen, sonido, animaciones, secuencias de vídeo, mensajes electrónicos...</li> <li>• Es interactivo, es decir, permite al usuario un intercambio fluido de comunicación.</li> <li>• Constituye una enorme fuente de información. Mediante Internet tenemos acceso a todo tipo de información: archivos (imágenes, música...) publicaciones especializadas (prensa, diccionarios...), empresas...</li> <li>• Sirve de plataforma para canalizar el resto de medios. Actualmente muchas personas escuchan la radio y ven la televisión por medio de Internet.” (pàg. 217).</li> </ul>	<p>EXNET (Explicació d’Internet).</p>		
<p>Activitat 1 pàg. 217: “Analiza diferentes aspectos de los medios de comunicación audiovisual. Para ello sigue estos pasos: -Copia en tu cuaderno una tabla como esta y complétala con los datos que se piden. ¡Sé sincero en tus respuestas!</p>	<p>ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).</p>		
	<p>Radio</p>	<p>Televisión</p>	<p>Internet</p>

Tiempo diario que le dedicas			
Objetivo de su uso			
Uso individual o en compañía			
Grado de satisfacción			

-Escribe un texto en el que interpretes, a partir de los datos de la tabla, cómo influyen estos medios de comunicación en tu vida cotidiana.

-Reflexiona sobre estos aspectos:

- ¿Crees que el tiempo que dedicas a estos medios es el idóneo? ¿Por qué? ¿Es compatible con otras actividades y obligaciones?
- ¿Los contenidos que ofrecen son adecuados a tu edad?"

Activitat recuadro pàg. 216:

Os proponemos crear un *blog* para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.

En primer lugar, si el aula no dispone de *blog*, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita [www.blogger.com](http://www.blogger.com) siguiendo los pasos que allí se indican.

A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:

-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:

- Título, nacionalidad y principales actores.
- Breve sinopsis y género al que pertenece.
- Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.

-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).

-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas."

Activitat recuadro pàg. 216:

Os proponemos crear un blog para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.

ACTMENT (Activitat mitjans com entreteniment).

<p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	
<p>Activitat 2 pàg. 217:</p> <p>“Investiga en qué consiste la radio y la televisión por medio de Internet. Para ello sigue estos pasos.</p> <p>-Entra en la página de alguna cadena de radio (<a href="http://www.ser.com.es">www.ser.com.es</a>; <a href="http://www.m80radio.com">www.m80radio.com</a>...) o de televisión (<a href="http://www.rtve.es/rne">www.rtve.es/rne</a>; <a href="http://www.telecinco.es">www.telecinco.es</a>...).</p> <p>- Elige un programa que te guste, y explica qué contenidos se ofrecen en su página. ¿Puede interactuar el público? ¿Mediante qué recursos?</p> <p>-Justifica qué ventajas y qué inconvenientes presenta la recepción de estos medios a través de Internet respecto a la recepción en soportes tradicionales.”</p>	<p>ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).</p>
<p>Activitat 2 pàg. 217:</p> <p>“Investiga en qué consiste la radio y la televisión por medio de Internet. Para ello sigue estos pasos.</p> <p>-Entra en la página de alguna cadena de radio (<a href="http://www.ser.com.es">www.ser.com.es</a>; <a href="http://www.m80radio.com">www.m80radio.com</a>...) o de televisión (<a href="http://www.rtve.es/rne">www.rtve.es/rne</a>; <a href="http://www.telecinco.es">www.telecinco.es</a>...).</p> <p>- Elige un programa que te guste, y explica qué contenidos se ofrecen en su página. ¿Puede interactuar el público? ¿Mediante qué recursos?</p> <p>-Justifica qué ventajas y qué inconvenientes presenta la recepción de estos medios a través de Internet respecto a la recepción en soportes</p>	<p>ACTIC (Activitat d'ús de les TIC).</p>

<p>tradicionales.”</p> <p>Activitat recuadro pàg. 216:</p> <p>Os proponemos crear un blog para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	
<p>Activitat recuadro pàg. 216:</p> <p>Os proponemos crear un <i>blog</i> para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	<p>ACTICINC (activitat d'ús de les TIC incorrecta).</p>
<p>Activitat recuadro pàg. 216:</p>	<p>ACTCREABLOC (Activitat de</p>

<p>Os proponemos crear un <i>blog</i> para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la franja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	<p>creació d'un bloc).</p>
--	----------------------------

**LENGUA Y LITERATURA 1 ESO OXFORD EDUCACIÓN**

Unitats de significat	Codis
<p>“El <b>guion literario</b> es el <b>texto</b> en el que se expone, con los detalles necesarios para su realización, la <b>historia</b> de una película.” (pàg. 187).</p> <p>“El guion se divide en escenas según las localizaciones de la acción. En el se ofrecen descripciones de los escenarios e indicaciones para los actores y se especifican las acciones y los diálogos de los personajes.” (pàg. 187).</p> <p>“El guion literario muestra lo que la cámara «ve» y «escucha» pero sin proporcionar indicaciones técnicas.” (pàg. 189).</p> <p><b>“Descripción</b></p> <p>La acción se redacta de forma concisa y con <b>verbos en presente</b>. El nombre de los personajes aparece en <b>mayúscula</b>.” (pàg. 189).</p> <p><b>“Diálogo</b></p> <p>Las palabras del personaje aparecen precedidas del nombre en mayúscula y en <b>línea aparte</b>. El diálogo aparece centrado en la página.” (pàg. 189).</p> <p><b>“Encabezado</b></p> <p>Se escribe en letra mayúscula y consta del <b>lugar</b> en el que transcurre la escena, la abreviatura <b>INT.</b> o <b>EXT.</b>, que indica si la acción se desarrolla en espacios cerrados o abiertos, y la palabra <b>DÍA</b> o <b>NOCHE</b>, que señala el momento de la acción.” (pàg. 189).</p> <p><b>“Acotación</b></p> <p>Aparece entre paréntesis e informa al personaje de las <b>acciones</b> que debe realizar mientras habla o el del tono que debe emplear.” (pàg. 189).</p> <p>“¡Una curiosidad! Cada página escrita en Times New Roman 12 con interlineado sencillo equivale a un minuto de película.” (pàg. 189).</p>	<p>EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).</p>
<p>“El guion literario es el texto en el que se expone, con los detalles necesarios para su realización, la historia de una película.” (pàg. 187).</p> <p>“El guion se divide en escenas según las localizaciones de la acción. En el se ofrecen descripciones de los escenarios e indicaciones para los actores y se especifican las acciones y los diálogos de los personajes. (pàg. 187).”</p>	<p>EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).</p>

<p>“¿Una curiosidad! Cada página escrita en Times New Roman 12 con interlineado sencillo equivale a un minuto de película.” (pàg. 189).</p>	
<p>“Obsérvalo en este fragmento del guion de <i>Los santos inocentes</i>, adaptación de la novela del mismo título de Miguel Delibes: (pàg. 187).</p> <p>CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p> <p>RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Te pasa algo, Azarías?</i></p> <p>Este no parece oír.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿No estarás enfermo?</i></p> <p>Levanta la cabeza el viejo.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Arrímame a la niña chica, anda.</i></p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>Está sucia.</i></p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcánzame.</i></p> <p>RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Milana, milana, bonita.”</i></p> <p>“SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.</p> <p>Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.</p>	<p>EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).</p>

<p>Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">CARLOS</p> <p style="text-align: center;">Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.</p> <p style="text-align: center;">FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">(Que no para de moverse).</p> <p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco..."</p> <p>(pàg. 189).</p>	
<p>“Literatura y cine son artes estrechamente relacionadas: ambas cuentan historias y buscan proporcionar un placer estético en los receptores.” (pàg. 187).</p> <p>“Algunas películas presentan historias originales; oras son adaptaciones de obras literarias. Tanto unas como otras precisan de un <b>guión literario</b> que les dé forma.” (pàg. 187).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>
<p>Activitat 2 pàgina 187:</p> <p>“2. Lee el guion de <i>Los santos inocentes</i> y señala las partes en que se ofrece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información sobre dónde y cuándo se produce la acción.</li> <li>▪ El diálogo de los personajes.</li> <li>▪ La descripción de la acción.”</li> </ul> <p>Activitat 3 pàgina 187:</p> <p>“3. ¿En qué novelas se basan las películas del margen? Cita otras adaptaciones.”</p>	<p>ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).</p>
<p>Activitat 2 pàgina 187:</p> <p>“2. Lee el guion de <i>Los santos inocentes</i> y señala las partes en que se ofrece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información sobre dónde y cuándo se produce la acción.</li> <li>▪ El diálogo de los personajes.</li> <li>▪ La descripción de la acción.”</li> </ul>	<p>ACTLECOMGUI (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).</p>
<p>“CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p> <p>RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y</p>	<p>GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).</p>



<p>murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Te pasa algo, Azarías?</i></p> <p>Este no parece oír.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿No estarás enfermo?</i></p> <p>Levanta la cabeza el viejo.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Arrímame a la niña chica, anda.</i></p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>Está sucia.</i></p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcánzame.</i></p> <p>RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p><i>Milana, milana, bonita.”</i></p> <p>“Activitat 3 pàgina 187:</p> <p>3. ¿En qué novelas se basan las películas del margen? Cita otras adaptaciones.”</p>	
<p>“CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p> <p>RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Te pasa algo, Azarías?</i></p> <p>Este no parece oír.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿No estarás enfermo?</i></p>	<p>FRAGADAP (Fragment d’adaptació).</p>

<p>Levanta la cabeza el viejo.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Arrímame a la niña chica, anda.</i></p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>Está sucia.</i></p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcánzame.</i></p> <p>RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p><i>Milana, milana, bonita.”</i></p>	
<p>“Activitat 1 pàgina 189.</p> <p>1. Lee este fragmento del guion del vídeo de la unidad y observa su presentación:</p> <p>SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.</p> <p>Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.</p> <p>Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">CARLOS</p> <p style="text-align: center;">Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.</p> <p style="text-align: center;">FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">(Que no para de moverse).</p> <p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué información se incluye en el encabezado? ¿Cómo se presenta?</li> <li>▪ ¿Qué se señala en la descripción? ¿Y en la acotación?</li> <li>▪ ¿Qué personajes participan en esta escena?”</li> </ul>	<p>ACTGUICINEINC (Activitat sobre el guió cinematogràfic incompleta o incorrecta).</p>
<p>“Activitat 1 pàgina 189.</p> <p>1. Lee este fragmento del guion del vídeo de la unidad y observa su presentación:</p>	<p>ACTANALGUICINE (Activitat d’anàlisi del guió cinematogràfic).</p>

<p>SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.</p> <p>Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.</p> <p>Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">CARLOS</p> <p style="text-align: center;">Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.</p> <p style="text-align: center;">FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">(Que no para de moverse).</p> <p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué información se incluye en el encabezado? ¿Cómo se presenta?</li> <li>▪ ¿Qué se señala en la descripción? ¿Y en la acotación?</li> <li>▪ ¿Qué personajes participan en esta escena?"</li> </ul>	
<p>“Proposta pàgina 189.</p> <p>¿Se buscan guionistas para una producción cinematográfica! Vais a crear en equipo un guion original o una adaptación de una obra literaria para un vídeo de no más de cinco minutos.</p> <p>Fase de planificación, composición y revisión</p> <p>2. Elegid la idea o el texto literario que os inspirará para escribir el guion y realizad una lluvia de ideas sobre personajes, conflictos, localizaciones, etc.</p> <p>3. Pensad en la secuencia de sucesos siguiendo la estructura de la narración.</p> <p>4. Antes de elaborar un borrador, escribid en un documento la historia en cuatro o cinco líneas y las posibles escenas en las que se desarrollaría, la descripción física y de carácter de los personajes y el desenlace.</p> <p>5. Realizad un borrador que contemple el encabezado de cada escena, la descripción de la acción y lo que sucede en cada una de ellas a través del diálogo de los personajes. Emplead acotaciones.</p> <p>6 Revisad el guion con una lectura dramatizada y comprobad que funcione.</p> <p>7. Mejorad el texto, revisad la ortografía y elaborad la versión definitiva.</p>	<p>ACTCREAGUICINE (Activitat de creació del guio cinematogràfic).</p>

<p>Fase de presentación</p> <p>8. Realizad una lectura dramatizada del guión y guardadlo en un portafolio.”</p>	
<p>“Los <b>medios de comunicación</b> son instrumentos que emplea la sociedad para <b>informar y comunicar mensajes</b> en forma de texto (oral o escrito) o <b>audiovisual.</b>” (pàg. 106).</p> <p>“Los <b>medios de comunicación de masas tradicionales</b> –prensa escrita, radio y televisión- conviven actualmente con los <b>medios digitales</b>, que permiten el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías: prensa digital, blogs, wikis, redes sociales, sitios web, aplicaciones para tabletas, juegos en red...” (pàg. 106).</p>	<p>EXMITCOM (Explicació mitjans de comunicació).</p>
<p>“Los <b>medios de comunicación de masas tradicionales</b> –prensa escrita, radio y televisión- conviven actualmente con los <b>medios digitales</b>, que permiten el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías: prensa digital, blogs, wikis, redes sociales, sitios web, aplicaciones para tabletas, juegos en red...” (pàg.106).</p>	<p>EXMITCOMINC (Explicació mitjans de comunicació incorrecta o incompleta).</p>
<p>“Los <b>medios de comunicación digitales</b> se caracterizan por la <b>inmediatez</b>, el fácil <b>acceso</b> a la información, la interacción y la posibilidad de compartir la información en las <b>redes sociales</b> y de consultar otros contenidos gracias al <b>hipertexto.</b>” (pàg.106).</p> <p><b>“Inmediatez</b></p> <p>La creación, publicación, distribución y discusión de los contenidos se produce en <b>tiempo real.</b>” (pàg.106).</p> <p><b>“Hipertexto</b></p> <p>Se incluyen enlaces que abren otras páginas.” (pàg.106).</p> <p><b>“Interacción</b></p> <p>Cualquier lector puede aportar <b>comentarios</b> a la información publicada.” (pàg. 106).</p> <p><b>“Acceso a la información</b></p> <p>Es fácil acceder a la información si se dispone de la tecnología adecuada y de conexión a Internet.” (pàg.106).</p> <p><b>“Redes sociales</b></p> <p>Se incluyen <b>accesos a las redes sociales</b> para que los <b>lectores comenten</b></p>	<p>EXMITDIG (Explicació mitjans digitals).</p>

<p>o <b>compartan</b> las noticias y se conviertan así en «periodistas».” (pàg. 106).</p>	
<p><b>“Hipertexto</b>  Se incluyen enlaces que abren otras páginas.” (pàg.106).  <b>“Redes sociales</b>  Se incluyen <b>accesos a las redes sociales</b> para que los <b>lectores comenten</b> o <b>compartan</b> las noticias y se conviertan así en «periodistas».” (pàg. 106).</p>	<p>EXMITDIGINC (Explicació mitjans digitals incorrecta o incompleta).</p>

**LENGUA Y LITERATURA 1 ESO EDITORIAL BRUÑO**

<b>Unitats de significat</b>	<b>Codis</b>
“Los <b>medios de comunicación audiovisuales</b> son medios de comunicación de masas ya que llegan al mismo tiempo a mucha gente; televisión, cine, radio o Internet son los más importantes.” (pàg. 226).	EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).
“Los <b>medios de comunicación audiovisuales</b> son medios de comunicación de masas ya que llegan al mismo tiempo a mucha gente; televisión, cine, radio o Internet son los más importantes.” (pàg. 226).	EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).
“Observa en el siguiente esquema los elementos que intervienen en el proceso de comunicación de los medios de comunicación de masas: <b>Emisor</b> Propietarios de los medios, periodistas, productores... <b>Canal físico</b> vista, oído. <b>Canal técnico</b> periódico, televisión, radio, cine, ordenador (Internet). <b>Mensaje</b> Informaciones, modelos de conducta, valores, opiniones. <b>Código</b> lingüístico, icónico, musical... <b>Receptores</b> lectores, espectadores de TV y cine, radioyentes...” (pàg. 226).	ELECOM (Elements comunicació).
“Las <b>funciones</b> de los medios de comunicación son: informar, formar y entretener. Informan sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas); forman con datos y conocimientos que se desconocen por el receptor (debates, tertulias, documentales, artículos de opinión); entretienen cuando ayudan a su audiencia a evadirse de los problemas diarios (concursos, series, películas, deportes...)” (pàg. 226).	FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).
“Las <b>funciones</b> de los medios de comunicación son: informar, formar y entretener. Informan sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas); forman con datos y conocimientos que se desconocen por el receptor (debates, tertulias, documentales, artículos	FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de masses incorrectes).

de opinión); entretienen cuando ayudan a su audiencia a evadirse de los problemas diarios (concursos, series, películas, deportes...)” (pàg. 226).	
<p>Activitat 15 pàgina 226:</p> <p>“15. A los receptores de televisión se les llama “telespectadores” y “televidentes”: ¿sabrías decir cómo se denominan los receptores o los usuarios de Internet¿; ¿y los receptores de radio?”</p>	ACTMITCOM (Activitat sobre els mitjans de comunicació).
<p>Activitat 16 pàgina 226:</p> <p>“16. Indica tres programas (radio, televisión) o tres secciones de un periódico en los que identifiques cada una de las funciones de los medios: informar, formar, entretener.”</p> <p>Activitat 24 pàgina 228:</p> <p>“24. Explica por qué el cine e Internet son medios de comunicación”.</p> <p>Activitat 25 pàgina 228:</p> <p>“25. Indica los diferentes modos en que puedes comunicarte con una cadena de televisión o de radio. ¿Crees que puedes influir en estos medios?”</p> <p>Activitat 19 pàgina 227:</p> <p>“19. <b>Opina.</b> ¿Crees que la televisión emite los programas que le gustan a la gente? Explica tu punto de vista.”</p>	ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).
<p>“La <b>televisión</b> es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión. Requiere una atención completa, ya que nos envuelve con la imagen y el sonido. Para ello utiliza el lenguaje de las imágenes (o lenguaje icónico): planos, movimientos de cámara, color, iluminación; y el lenguaje de los sonidos: palabras, música y efectos sonoros.” (pàg. 226).</p> <p>“Los principales géneros televisivos o tipos de programas son los informativos, las series, los deportivos y los concursos.” (pàg. 226).</p>	EXTV (Explicació televisió).
<p>“La <b>televisión</b> es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión.” (pàg. 226).</p> <p>“La capacidad de atracción de la pantalla televisiva es enorme. Eso provoca que mucha gente se pase horas delante del televisor sin discriminar lo que quiere ver.” (pàg. 226).</p>	VISCRITV (Visió crítica de la televisió).
“Pon en práctica: infórmate de la programación televisiva en revistas, periódicos o Internet y selecciona aquellos programas que te interesen y	ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).

<p>que sean aptos para tu edad por contenido y horario”. (pàg. 226).</p> <p>Activitat 26 pàgina 228:</p> <p>“26. En grupo grabad dos o tres informativos radiofónicos del mediodía (suelen emitirse entre las 14.00 y las 15.00 horas) en la misma fecha. Comparadlos entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Noticias relevantes.</li> <li>b) Declaraciones de los protagonistas de la noticia.</li> <li>c) Comentarios del locutor.”</li> </ul>	
<p>“Los <b>informativos</b> relatan los acontecimientos actuales de la vida real. Los periodistas seleccionan los hechos y las imágenes, y redactan las noticias. Los informativos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informativos diarios:</b> telediarios, noticiarios y noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad del sonido y de la imagen.</li> <li>• <b>Reportajes:</b> Elaboran en detalle algunas noticas que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad el sonido y de la imagen.” (pàg. 227).</li> </ul>	<p>GENTELINF (Explicació gèneres televisius informatius).</p>
<p>“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).</p>	<p>EXSERTV (Explicació sèries de televisió).</p>
<p>“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).</p>	<p>EXSERTVINC (Explicació sèries de televisió incorrecta o incompleta).</p>
<p>“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).</p> <p>“Los <b>concursos</b> son programas en los que gente corriente o bien gente famosa exhibe sus habilidades o su comportamiento. Se pone en juego el espíritu competitivo. Se da participación a los telespectadores a través del teléfono, del correo postal, del correo electrónico y, principalmente, de los mensajes electrónicos (SMS).” (Pàg. 227).</p> <p>“El <b>magacín</b> es un programa de contenidos variados a los que da unidad</p>	<p>GENTELENT (Explicació gèneres televisius entreteniment).</p>



<p>el estilo personal del presentador. En el magacín suelen diferenciarse varios microespacios: entrevistas, comentario de noticias, actuaciones musicales, concursos, humor, noticas de la prensa rosa o del corazón, etcétera.” (pàg. 227).</p>	
<p>“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).</p> <p>“Los <b>concursos</b> son programas en los que gente corriente o bien gente famosa exhibe sus habilidades o su comportamiento. Se pone en juego el espíritu competitivo. Se da participación a los telespectadores a través del teléfono, del correo postal, del correo electrónico y, principalmente, de los mensajes electrónicos (SMS).” (Pàg. 227).</p> <p>“El <b>magacín</b> es un programa de contenidos variados a los que da unidad el estilo personal del presentador. En el magacín suelen diferenciarse varios microespacios: entrevistas, comentario de noticias, actuaciones musicales, concursos, humor, noticas de la prensa rosa o del corazón, etcétera.” (pàg. 227).</p>	<p>GENTELENTINC (Explicació gèneres entreteniment incorrecta).</p>
<p>Activitat 17 pàgina 227:</p> <p>“17. Indica el nombre de las televisiones autonómicas que se pueden ver en tu localidad y di el programa que es más popular.”</p> <p>Activitat 18 pàgina 227:</p> <p>“18. Cita los dos programas de televisión que ves con más frecuencia. Indica el título, el género televisivo, la cadena, la hora de emisión, el tiempo que está en antena, quién lo presenta o cuáles son los actores habituales.”</p>	<p>ACTV (Activitat sobre televisió).</p>
<p>“La <b>radio</b> es, fundamentalmente, transmisión de sonidos a través de ondas que se propagan por el aire. Sus mensajes tienen como soporte: palabras, música, efectos sonoros y silencios.” (pàg. 227).</p> <p>“Cuando se inventó la televisión (1948), se pronosticó la muerte de la radio. Sin embargo, no solo no ha desaparecido, sino que sigue teniendo una gran vitalidad y su calidad es, muchas veces, superior a la de la televisión. Las causas fundamentales de su éxito son la transmisión en</p>	<p>EXRÀDIO (Explicació ràdio).</p>

<p>directo, la instantaneidad de las noticias, la creación de un mundo de imágenes propio en cada radioyente y la posibilidad de ser escuchada en casi cualquier lugar.” (pàg. 227).</p> <p>“Los principales <b>géneros radiofónicos</b> son: <b>generalistas</b> (incluyen informativos, magacines, tertulias, debates...) o <b>especializados</b> (deportivos, musicales, económicos, informativos...). A diferencia de la televisión, la radio pone más énfasis en la formación de la opinión y en la participación de los radioyentes a través del teléfono y del correo electrónico.” (pàg. 228).</p> <p>“En la radio, la <b>voz</b> es el principal recurso para dar la información. La música o los efectos especiales cumplen un papel secundario, como separar unos bloques informativos de otros. <b>Redactar</b> la noticia es el paso previo a su <b>presentación</b>.” (Pàg. 229).</p>	
<p>“Cuando se inventó la televisión (1948), se pronosticó la muerte de la radio.” (pàg. 227).</p>	HISTRADIO (Història de la ràdio).
<p>“El <b>cine</b> relata historias a través de imágenes en movimiento y palabras. El cine convive con la televisión: casi todas las películas de cartelera, tarde o temprano, se emiten en la pequeña pantalla.” (pàg. 228).</p>	EXCINE (Explicació del cinema).
<p>“<b>Internet</b> es el último medio incorporado a los medios de comunicación audiovisuales e integra a todos los demás. En Internet se encuentran periódicos digitales, además tiene una función propia como es la comunicación interpersonal (correo electrónico), la comunicación en grupo (foros, <i>chat</i>) o la búsqueda de información, para lo que se requiere una postura activa por parte del usuario.” (Pàg. 228).</p>	EXNET (Explicació d’Internet).
<p>Activitat 20 pàgina 228:</p> <p>“20. Indica qué emisoras de radio has escuchado alguna vez y cuál es la que escuchas más frecuentemente. Di si es generalista o especializada.”</p> <p>Activitat 21 pàgina 228</p> <p>“21. Haz corresponder el título de los programas de radio con el género al que pertenecen y con la función que realizan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Títulos de programas: <i>Protagonistas, Noticias mediodía, El Larguero, Jazztamos aquí, El parque.</i></li> <li>b) Género: deportivo, informativo, económico, magacín, musical.</li> <li>c) Función: informar, formar, entretener.”</li> </ul>	ACTRÀDIO (Activitat sobre la ràdio).

Activitat 22 pàgina 228:

“22. Ve a las páginas *web* de dos emisoras de radio (www.rtve.es/rne; www.ondacero.es; www.cadenaser.com; www.puntoradio.com) busca la parrilla de programación y compáralas: tipos de programas (mañana,, tarde, noche) y tiempo dedicado.”

Activitat 23 pàgina 228:

“23. A través de las anteriores páginas *web*, averigua quién conduce los magacines de la mañana. Algunos suelen comenzar a las 6.00 horas y finalizan a las 12.00-13.00 horas.”

Activitat 227 pàgina 229:

“27. Observa la redacción que se hace a partir de los titulares de una noticia de periódico. Después haz tú la redacción a partir del titular b:

- a) **En 12 días, 2.200 “sin papeles” enviados a la Península y 1.300 repatriados a su país.**

**Redacción:** *Canarias descongestiona sus centros para inmigrantes en estos últimos doce días: 2.200 los envía a diferentes puntos de la Península y 1.300 los repatría a sus países de origen, con lo que el total de salidas de las Islas Canarias asciende a 3.500.*

- b) **400.000 fumadores lo han dejado en cinco meses de ley antitabaco.**

**El 46% de los 10 millones de fumadores que hay en España han intentado dejarlo y el 4% lo ha logrado.”**

Activitat 28 pàgina 229:

“28. Seleccionad seis noticias de un periódico, redactadlas para se emitidas por radio y leedlas en voz alta varias veces, siguiendo las pautas dadas.”

Activitat 29 pàgina 229:

“29. **Pon en práctica y planifica.** En grupos, grabad las noticias que habéis redactado en la actividad anterior. Debéis realizar previamente las siguientes tareas:

- Ordenar las noticias.
- Determinar quiénes van a ser los locutores.
- Determinar igualmente quién va a llevar el control de la grabación y seleccionar la sintonía inicial y final del programa y las sintonías de corte entre bloques de noticias.
- Determinar finalmente quién va a elaborar un pequeño guión de la grabación, contando los segundos de cada intervención y de las

sintonías. Un posible esquema de guión es el siguiente:”

<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...		
<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)		
<b>Control</b>	Sintonía inicial del programa	(10 seg.)
<b>Locutor 1</b>	“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”	(8 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía de corte.	(3 seg.)
<b>Locutor 2</b>	Primera noticia.	(5 seg.)
<b>Locutor 3</b>	Segunda noticia.	(4 seg.)
	...	
<b>Locutor 1</b>	“Y eso es todo...”	(6 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía final del programa.	(10 seg.).

Activitat 29 pàgina 229:

“29. **Pon en práctica y planifica.** En grupos, grabad las noticias que habéis redactado en la actividad anterior. Debéis realizar previamente las siguientes tareas (pàg. 229):

- Ordenar las noticias.
- Determinar quiénes van a ser los locutores.
- Determinar igualmente quién va a llevar el control de la grabación y seleccionar la sintonía inicial y final del programa y las sintonías de corte entre bloques de noticias.
- Determinar finalmente quién va a elaborar un pequeño guión de la grabación, contando los segundos de cada intervención y de las sintonías. Un posible esquema de guión es el siguiente:”

<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...		
<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)		
<b>Control</b>	Sintonía inicial del programa	(10 seg.)
<b>Locutor 1</b>	“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”	(8 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía de corte.	(3 seg.)
<b>Locutor 2</b>	Primera noticia.	(5 seg.)
<b>Locutor 3</b>	Segunda noticia.	(4 seg.)
	...	
<b>Locutor 1</b>	“Y eso es todo...”	(6 seg.)
<b>Control</b>	Sintonía final del programa.	(10 seg.).

ACTRÀDIOSENTEC (Activitat sobre la ràdio sense explicar els mitjans tècnics).

XARXA – VALENCIÀ LLENGUA I LITERATURA

EDICIONS BROMERA

Unitats de significat

Codis

“Et presentem un fragment del guió literari de la pel·lícula *Els Borja*, dirigida per Antonio Hernández. Aquesta breu introducció t’ajudará a entendre’l millor: «Al segle XV, Roderic Borja és el pare d’una família valenciana resident a Roma. El poder i la influència d’aquest han crescut amb els anys i ha aconseguit que el nomenen papa, cosa que beneficiará els seus quatre fills: Joan, Cèsar, Lucrècia i Jofré».

SEQÜÈNCIA 5

*Roderic Borja rep els fills en privat  
després de ser nomenat papa*

ESCENA 10

(Divendres, 10 d’agost de 1492. Ciutat de Roma.

Residència dels Borja. Lucrècia Borja es banya mentre

Conversa amb sa mare, Vannozza Cattanei.)

LUCRÈCIA: Un palau per a mi, mare! No m’ho puc creure!

VANOZZA: Ton pare sempre ens ha volgut molt, filla. I ara que ha aconseguit el que tant desitjava, ens donará a cadascun millor.

CÈSAR: (*Des d’una àmplia estança separada del bany per una cortina*). El millor? Doncs no sé jo per a qui. Crec que per a mi té previst un càrrec de cardenal.

LUCRÈCIA: Tu cardenal?

CÈSAR: Sí, de València, crec.

LUCRÈCIA: Però, tu saps què significa això?

CÈSAR: Afanya’t, vols?

LUCRÈCIA: Cardenal? Seràs un cardenal guapíssim! Deixa’m que t’abrace. (*Eixint del bany*).

VANOZZA: Lucrècia, boja, vine! No veus que et cau tota l’aigua fora, dona! Així no acabarem mai!

ESCENA 11

EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).

*(Roderic Borja, ALEXANDRE VI a partir d'ara,  
acaba de conèixer la notícia de la seua elecció i espera  
els fills a la sala de recepcions acompanyat pel cardenal  
ASCANIO SFORZA).*

ALEXANDRE VI: *(A Joan i Jofré, que acaben d'arribar.)* Fills, fills meus. *Pontifex sum!* Sóc papa! *(Ensenya l'anell als fills i el besa.)* Oh, Joan! Oh Joan *(Pare i fill s'abracen.)*, ens esperen coses ben grans! Jofré, oh! *(El pare abraça l'altre fill.)* Vull presentar-vos sa eminència el cardenal Arcanio Sforza. *(Joan i Jofré besen la mà al cardenal.)* Cardenal, aquests són dos dels meus res barons *(Als fills.)* L'ajuda del cardenal ha sigut decisiva perquè el pare haja sigut elegit el nou papa.

CARDENAL SFORZA: Sempre al servei de la nostra mare Església.

ALEXANDRE VI: Clar, clar.

CARDENAL SFORZA: Santedat *(Li besa l'anell.)* Senyors? *(Alça un dit per demanar pas i se'n va.)*

ALEXANDRE VI: *(Als fills.)* L'he hagut de nomenar vicecanceller i atorgar-li la ciutat de Nepi per a obtindre el seu suport.

#### ESCENA 12

*(LUCRÈCIA i CÈSAR BORJA entren a la sala).*

ALEXANDRE VI: *(A Lucrècia).* Oh vine, vine xiqueta meua!

LUCRÈCIA: Pare *(S'abracen.)*

ALEXANDRE VI: Vaig saber que Déu m'havia tirat el dia que vaig veure la teua cara. Cada dia eres més bonica filla. *(Es besen.)*

ALEXANDRE VI: *(A Cèsar.)* Cèsar! *(S'abracen.)*" (pàg. 86).

#### “SEQÜÈNCIA 5

*Roderic Borja rep els fills en privat  
després de ser nomenat papa*

#### ESCENA 10

*(Divendres, 10 d'agost de 1492. Ciutat de Roma.*

*Residència dels Borja. Lucrècia Borja es banya mentre*

*Conversa amb sa mare, Vannozza Cattanei.)*

LUCRÈCIA: Un palau per a mi, mare! No m'ho puc creure!

EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).

VANOZZA: Ton pare sempre ens ha volgut molt, filla. I ara que ha aconseguit el que tant desitjava, ens donarà a cadascun millor.

CÈSAR: (*Des d'una àmplia estança separada del bany per una cortina*). El millor? Doncs no sé jo per a qui. Crec que per a mi té previst un càrrec de cardenal.

LUCRÈCIA: Tu cardenal?

CÈSAR: Sí, de València, crec.

LUCRÈCIA: Però, tu saps què significa això?

CÈSAR: Afanya't, vols?

LUCRÈCIA: Cardenal? Seràs un cardenal guapíssim! Deixa'm que t'abrace. (*Eixint del bany*).

VANNOZZA: Lucrècia, boja, vine! No veus que et cau tota l'aigua fora, dona! Així no acabarem mai!

#### ESCENA 11

(*Roderic Borja, ALEXANDRE VI a partir d'ara, acaba de conèixer la notícia de la seua elecció i espera els fills a la sala de recepcions acompanyat pel cardenal ASCANIO SFORZA*).

ALEXANDRE VI: (*A Joan i Jofré, que acaben d'arribar.*) Fills, fills meus. *Pontifex sum!* Sóc papa! (*Ensenya l'anell als fills i el besa.*) Oh, Joan! Oh Joan (*Pare i fill s'abracen.*), ens esperen coses ben grans! Jofré, oh! (*El pare abraça l'altre fill.*) Vull presentar-vos sa eminència el cardenal Arcanio Sforza. (*Joan i Jofré besen la mà al cardenal.*) Cardenal, aquests són dos dels meus res barons (*Als fills.*) L'ajuda del cardenal ha sigut decisiva perquè el pare haja sigut elegit el nou papa.

CARDENAL SFORZA: Sempre al servei de la nostra mare Església.

ALEXANDRE VI: Clar, clar.

CARDENAL SFORZA: Santedat (*Li besa l'anell.*) Senyors? (*Alça un dit per demanar pas i se'n va.*)

ALEXANDRE VI: (*Als fills.*) L'he hagut de nomenar vicecanceller i atorgar-li la ciutat de Nepi per a obtindre el seu suport.

#### ESCENA 12

(*LUCRÈCIA i CÈSAR BORJA entren a la sala*).

<p>ALEXANDRE VI: (<i>A Lucrècia</i>). Oh vine, vine xiqueta meua!</p> <p>LUCRÈCIA: Pare (<i>S'abracen.</i>)</p> <p>ALEXANDRE VI: Vaig saber que Déu m'havia tirat el dia que vaig veure la teua cara. Cada dia eres més bonica filla. (<i>Es besen.</i>)</p> <p>ALEXANDRE VI: (<i>A Cèsar.</i>) Cèsar! (<i>S'abracen.</i>)” (pàg. 86).</p>	
<p>“El guió cinematogràfic és un text narratiu en què predominen els diàlegs. Per tant, el cinema i la literatura estan íntimament relacionats. De tots els gèneres literaris, a quin creus que s'assembla més un guió de cine? Quins pareguts hi trobaries? A més dels diàlegs, penses que el guió ha d'indicar alguna cosa sobre el pla o l'angle de visió? Què signifiquen aquests conceptes? En aquesta secció, trobaràs resposta a totes aquestes preguntes i, si vols, aprendràs a escriure el guió del teu propi curt.” (pàg. 86).</p> <p>“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d'una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s'acaba i arriba a la sala de muntatge. Descriu el que es mostrarà i s'escoltarà en l'obra: especifica la divisió en escenes, les accions del personatges, els esdeveniments, els diàlegs, i també inclou descripcions breus de l'entorn on s'esdevindran les accions i, si cal, l'èmfasi que usaran els actors. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l'obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, <i>atrezzo</i>, etc.</p> <p>El guió cinematogràfic consta de dos tipus de text:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>El <b>guió literari</b>. És la narració literària, en què es detallen tant els fets que s'han de veure en la pantalla com els diàlegs dels personatges. També s'hi especifica l'espai i el temps de l'acció. L'autor és el guionista.</li> <li>El <b>guió tècnic</b>. És la planificació de l'obra. Especifica sobre el paper el que s'ha de veure i escoltar durant la projecció. Afig al guió literari totes les indicacions tècniques necessàries.” (pàg. 87).</li> </ol> <p>“<b>Estructura del guió literari</b></p> <p>Les unitats narratives del cinema són:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>L'<b>escena</b>. És una acció que transcorre en un mateix temps i espai, i amb els mateixos personatges.</li> <li>La <b>seqüència</b>. És una unitat narrativa superior que agrupa una sèrie d'escenes i que s'identifica per la unitat temàtica o de</li> </ol>	<p>EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).</p>



<p>contingut. Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les.</p> <p>Cada seqüència constant d'aquests elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Títol o numeració</b>, seguint l'ordre de la filmació.</li> <li>• <b>Acotació escènica</b>: va al principi, escrita en lletra cursiva. Indica el lloc –especificant-ne la decoració, l'<i>atrezzo</i>, etc.- i el moment en què ocorren els fets.</li> <li>• <b>Nom del personatge</b>: escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i, tot seguit, el text que ha de dir l'actor en estil directe.</li> <li>• <b>Acotacions d'interpretació</b>: indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, gestos, etc. S'escriuen en cursiva i entre parèntesi.” (pàg. 87).</li> </ul> <p><b>“Estructura del guió tècnic</b></p> <p>La informació s'inicia amb el número del pla i després s'estructura en columnes diferents: una per a <b>imatge</b> (tipus de pla, angulació i moviments de la càmera, il·luminació, evolució dels intèrprets, decoració, efectes, etc.) i una per a <b>so</b> (diàlegs, música, sorolls ambientals, etc.). (pàg. 88).</p> <p>Abans de filmar, també s'elabora el <b>guió il·lustrat</b> o <i>storyboard</i>, que consisteix en un conjunt de vinyetes (dibuixos tipus còmic) que il·lustren els plans principals de l'obra. Les vinyetes van acompanyades dels diàlegs o de la veu en <i>off</i> i d'altres anotacions tècniques relacionades amb els efectes sonors o visuals.” (pàg. 88).</p>	
<p>“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d'una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s'acaba i arriba a la sala de muntatge. Descriu el que es mostrarà i s'escoltarà en l'obra: especifica la divisió en escenes, les accions del personatges, els esdeveniments, els diàlegs, i també inclou descripcions breus de l'entorn on s'esdevindran les accions i, si cal, l'èmfasi que usaran els actors. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l'obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, <i>atrezzo</i>, etc.</p> <p>El guió cinematogràfic consta de dos tipus de text:</p> <p>c) El <b>guió literari</b>. És la narració literària, en què es detallen tant els fets que s'han de veure en la pantalla com els diàlegs dels personatges. També s'hi especifica l'espai i el temps de l'acció.</p>	<p>EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).</p>

<p>L'autor és el guionista.</p> <p>d) El <b>guió tècnic</b>. És la planificació de l'obra. Especifica sobre el paper el que s'ha de veure i escoltar durant la projecció. Afig al guió literari totes les indicacions tècniques necessàries. (pàg. 87).</p> <p><b>Estructura del guió literari</b></p> <p>Les unitats narratives del cinema són:</p> <p>c) L'<b>escena</b>. És una acció que transcorre en un mateix temps i espai, i amb els mateixos personatges.</p> <p>d) La <b>seqüència</b>. És una unitat narrativa superior que agrupa una sèrie d'escenes i que s'identifica per la unitat temàtica o de contingut. Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les.</p> <p>Cada seqüència constant d'aquests elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Títol o numeració</b>, seguint l'ordre de la filmació.</li> <li>• <b>Acotació escènica</b>: va al principi, escrita en lletra cursiva. Indica el lloc –especificant-ne la decoració, l'<i>atrezzo</i>, etc.- i el moment en què ocorren els fets.</li> <li>• <b>Nom del personatge</b>: escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i, tot seguit, el text que ha de dir l'actor en estil directe.</li> </ul> <p><b>Acotacions d'interpretació</b>: indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, gestos, etc. S'escriuen en cursiva i entre parèntesi. (pàg. 87).</p> <p>Abans de filmar, també s'elabora el <b>guió il·lustrat</b> o <i>storyboard</i>, que consisteix en un conjunt de vinyetes (dibuixos tipus còmic) que il·lustren els plans principals de l'obra. Les vinyetes van acompanyades dels diàlegs o de la veu en <i>off</i> i d'altres anotacions tècniques relacionades amb els efectes sonors o visuals.” (pàg. 88).</p>	
<p>“Per tant, el cinema i la literatura estan íntimament relacionats. De tots els gèneres literaris, a quin creus que s'assembla més un guió de cine? Quins pareguts hi trobaries?” (pàg. 86).</p> <p>“Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les.” (pàg. 87).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>
<p>Activitat 21 pàgina 87:</p> <p>“21. Contesta a les preguntes següents sobre el Text 3 [l'exemple del guió cinematogràfic].</p> <p>a) On comença la seqüència i on acaba?</p> <p>b) Quins fets s'hi narren?</p> <p>c) Quan ocorren els fets?</p>	<p>ACTLECOMGUI (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).</p>

<p>d) Quins personatges hi intervenen? e) Els personatges són els mateixos en totes les escenes? Explica-ho.”</p> <p>Activitat 22 pàgina 87: “22. Quins elements del guió literari coincideixen amb els dels textos teatrals? Per què creus que és així?”</p> <p>Activitat 23 pàgina 87: “23. Describeu els canvis d’espai o de personatges que determinen la divisió d’escenes del Text 3” [l’exemple del guió cinematogràfic].</p> <p>Activitat 24 pàgina 87: “24. Indica quines són les acotacions escèniques i d’interpretació del Text 3” [l’exemple del guió cinematogràfic].</p>	
<p>Activitat 21 pàgina 87: “21. Contesta a les preguntes següents sobre el Text 3 [l’exemple del guió cinematogràfic].</p> <p>f) On comença la seqüència i on acaba? g) Quins fets s’hi narren? h) Quan ocorren els fets? i) Quins personatges hi intervenen? j) Els personatges són els mateixos en totes les escenes? Explica-ho.”</p> <p>Activitat 22 pàgina 87: “22. Quins elements del guió literari coincideixen amb els dels textos teatrals? Per què creus que és així?”</p> <p>Activitat 23 pàgina 87: “23. Describeu els canvis d’espai o de personatges que determinen la divisió d’escenes del Text 3” [l’exemple del guió cinematogràfic].</p> <p>Activitat 24 pàgina 87: “24. Indica quines són les acotacions escèniques i d’interpretació del Text 3” [l’exemple del guió cinematogràfic].</p>	<p>ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).</p>
<p>“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d’una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s’acaba i arriba a la sala de muntatge.” (pàg. 87).</p> <p>“És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l’obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara</p>	<p>CONGUIBLIA (Confusió guió cinematogràfic i bíblia audiovisual).</p>

decorats, vestuari, *atrezzo*, etc.” (pàg. 87).

“Anomenen **pla** l’espai tècnic (personatges, objectes, paisatges) que capta l’objectiu de la càmera des que s’inicia la filmació fins que es deté. La utilització d’un tipus de pla o d’un altre depèn del que es vulga expressar. (pàg. 88).”

EXPLANS (Explicació tipus de plans).

Tipus de plans	Definició	Funció
Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda o no hi apareix.	Presenta l’escenari dels fets.
Pla general (PG)	La figura humana ocupa un terç del quadre.	Situa el personatge en el seu context.
Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
Pla sencer (PS)	La figura humana hi apareix completa.	Retrata el personatge.
Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a la altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.
Pla mitjà (PM)	Talla el personatge a la altura de la cintura.	Mostra els gestos, sobre tot de cos i braços, del personatge.
Primer pla (PP)	Mostra el rostre del personatge.	Es remarca les emocions i els sentiments.
Pla detall (PD)	Mostra una part del cos, un objecte, etc.	Els assenyala o destaca de manera especial.

“Anomenen **pla** l’espai tècnic (personatges, objectes, paisatges) que

EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).

capta l'objectiu de la càmera des que s'inicia la filmació fins que es deté. La utilització d'un tipus de pla o d'un altre depèn del que es vulga expressar. (pàg. 88).”

Tipus de plans	Definició	Funció
Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda o no hi apareix.	Presenta l'escenari dels fets.
Pla general (PG)	La figura humana ocupa un terç del quadre.	Situa el personatge en el seu context.
Pla de conjunt (PC)	S'hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
Pla sencer (PS)	La figura humana hi apareix completa.	Retrata el personatge.
Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a la altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.
Pla mitjà (PM)	Talla el personatge a la altura de la cintura.	Mostra els gestos, sobre tot de cos i braços, del personatge.
Primer pla (PP)	Mostra el rostre del personatge.	Es remarca les emocions i els sentiments.
Pla detall (PD)	Mostra una part del cos, un objecte, etc.	Els assenyala o destaca de manera especial.

“L'**angle de visió** és la posició en què es col·loca la càmera per a filmar. Segons el punt de vista que s'hi vulga oferir, es fan servir tres tipus d'angles:”

EXACAM (Explicació angles de càmera).

Angles de visió	Definició	Funció
-----------------	-----------	--------

Picat (P)	La càmera se situa per damunt de la línia de visió de la persona.	Indica una situació d'inferioritat del personatge, d'angoixa o soledat. Informa que l'escena es vista des de dalt.
Normal (N)	La càmera està situada a l'altura dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat i objectivitat. És la manera més usual de filmar.
Contrapicat (CP)	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. L'escena es vista des de baix.

(pàg. 88).

<b>Angles de visió</b>	<b>Definició</b>	<b>Funció</b>	EXACAMINC (Explicació angles de càmera incorrecta o incompleta).
Picat (P)	La càmera se situa per damunt de la línia de visió de la persona.	Indica una situació d'inferioritat del personatge, d'angoixa o soledat. Informa que l'escena es vista des de dalt.	
Normal (N)	La càmera està situada a l'altura dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat i objectivitat. És la manera més usual de filmar.	
Contrapicat (CP)	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. L'escena es vista des de baix.	

(pàg. 88).	
<p>“S'utilitzen per a oferir realisme al discurs narratiu. Distingim quatre tipus de moviments de càmera:</p> <p>a) <b>Panoràmica.</b> És una rotació de la càmera sobre el seu propi eix. Facilita una visió àmplia de l'escenari. Pot ser horitzontal, vertical o obliqua.</p> <p>b) <b>Tràveling.</b> És el desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els moviments dels personatges. Distingim entre el tràveling frontal (quan la càmera segueix des de davant els moviments dels personatge) o <b>lateral</b> (quan els segueix des del costat).</p> <p>c) <b>Zoom.</b> És una manipulació de l'objectiu de la càmera que permet acostar o allunyar les figures.</p> <p>d) <b>Moviment lliure.</b> És quan la càmera es mou sense seguir un ordre concret. Pot ser amb grua o sense grua (quan porta la càmera una persona). Permet filmar des de diferents punts de vista.” (pàg. 89).</p>	EXMOVCAM (Explicació moviments de càmera).
<p>Activitat 25 pàgina 89:</p> <p>“25. Indica quin tipus de pla i quin angle de visió presenten els següents fotogrames de <i>Els Borja</i>.”</p>	ACTPLA (Activitat tipus de plans).
<p>Activitat 25 pàgina 89:</p> <p>“25. Indica quin tipus de pla i quin angle de visió presenten els següents fotogrames de <i>Els Borja</i>.” (pàg. 89).</p>	ACTACAM (Activitat angles de càmera).
<p>Activitat 26 pàgina 89:</p> <p>“26. Indica quin moviment de càmera utilitzaries en cada cas i per quin motiu.</p> <p>a) Una dona camina distreta per un parc.</p> <p>b) Un home observa des del terrat d'un edifici les vistes de la ciutat.</p> <p>c) Uns joves es besen efusivament.</p> <p>d) Un xiquet deambula perdut entre la multitud.”</p>	ACTMOVCAM (Activitat moviments de càmera).
<p>Activitat 27 pàgina 89:</p> <p>“27. Repartiu-vos els papers de la seqüència 5, memoritzeu els diàlegs i representeu-la davant la classe. Poseu atenció a l'entonació, les pauses i el volum de la veu, així com també als gestos i l'expressió corporal.”</p>	ACTREPGUI (Activitat de representació d'un guió cinematogràfic).
<p>Activitat 28 pàgina 89:</p> <p>“28. Transforma el conte següent en una escena de guió literari. Caldrà que redactes els diàlegs i que inclogues les acotacions escèniques i d'interpretació necessàries.”</p>	ACTRANSGUIO (Activitat de transformació d'un text a guió literari).

## ENLLAÇ – VALENCIÀ LLENGUA I LITERATURA

### EDICIONS BROMERA

Unitats de significat	Codis
<p><b>“Què és un bloc?”</b></p> <p>Un bloc és un lloc web en el qual es recopilen cronològicament articles d'un o diversos autors. Els lectors també tenen l'opció d'escriure-hi els seus comentaris de manera que és possible interactuar en temps real.</p> <p><b>Per a què serveix un bloc?</b></p> <p>Per a compartir informació. La finalitat última dels blocs és posar a l'abast de tots eines, recursos i activitats. De la mateixa manera que hi aporteu informació, podeu recollir-ne en altres blocs. Pel que fa a la classe, el bloc pot servir com a eina de treball: per a consultar materials, dates i deures, per a publicar continguts que poden ser útils a la resta...</p> <p><b>Quines parts té?</b></p> <p>Té, bàsicament, tres parts:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>d) Una capçalera, amb el nom del bloc i potser algun fons fotogràfic.</li><li>e) Una barra de menú lateral, en la qual hi ha informacions i enllaços d'interès.</li><li>f) Un espai principal en què apareixen les entrades publicades pels administradors, amb els comentaris dels lectors a sota.</li></ul> <p><b>Què és una entrada</b></p> <p>Una entrada (<i>post</i> en anglès) és una informació publicada pels administradors. Sol tenir les parts següents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>d) Títol.</li><li>e) Cos, amb un text en què es poden afegir imatges, vídeos i arxius sonors.</li><li>f) Etiquetes, que són com una mena de rètols per a poder localitzar fàcilment totes les entrades relacionades amb el mateix tema.</li></ul> <p><b>Com es crea un bloc?</b></p> <p>És molt fàcil. Hi ha diversos dominis web que allotgen de manera gratuïta blocs de grups i persones particulars. Només has d'entrar en algun d'aquests llocs web i seguir uns passos molts senzills. El professor us guiarà per tal de crear-lo.</p> <p><b>Com es gestiona un bloc</b></p> <p>Un bloc té un o diversos administradors, que hi poden accedir per a incloure o modificar la informació per mitjà d'una clau d'accés. Acordeu</p>	EXBLOC (Explicació blocs).



<p>amb el professor o la professora qui farà d'administrador. Podeu ser-ne tots alhora, un company cada setmana... Però tingueu en compte que:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un bloc s'alimenta d'entrades i comentaris. Si no s'actualitza, ningú no el consultarà.</li> <li>2. Heu de ser responsables. Penseu que un bloc de l'assignatura (o del grup, segons decidiu) només pot contenir informació útil per a tots els companys. Si vols fer públiques informacions que t'interessin personalment, pots crear el teu propi bloc.” (pàg. 93 v.1).</li> </ol>	
<p>“T'agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s'han creat sagues d'èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d'Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling. Probablement algun llibre t'ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t'ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?” (pàg. 111 v.1).</p> <p>“La literatura i el cinema tenen en comú una característica fonamental: contenen històries. És per això que el cinema troba en la literatura una font inesgotable. Però cada disciplina té les seves regles pròpies: la literatura utilitza la llengua, mentre que el cinema fa ús dels recursos audiovisuals”. (pàg. 111 v.1).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>
<p>Però cada disciplina té les seves regles pròpies: la literatura utilitza la llengua, mentre que el cinema fa ús dels recursos audiovisuals.” (pàg. 111 v.1).</p>	<p>DIFLITCIN (Diferències entre la literatura i el cinema).</p>
<p>“T'agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s'han creat sagues d'èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d'Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling. Probablement algun llibre t'ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t'ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?” (pàg. 111 v.1).</p> <p>“Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d'<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.” (pàg. 111 v.1).</p>	<p>ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).</p>

<p>“El procés d’adaptació d’una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.” (pàg. 111v.1).</p> <p>“A més de la complexitat per a crear els guions, un dels principals problemes per a adaptar una obra literària al cinema és l’extensió. Normalment l’obra literària dura més que qualsevol pel·lícula. És per això que normalment les pel·lícules tiren només una part de la història que narra la novel·la, fins al punt que el resultat final es coneix amb el nom d’<b>adaptació cinematogràfica</b>.” (pag. 111 v.1).</p>	
<p>“El procés d’adaptació d’una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.” (pàg. 111v.1).</p>	<p>GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).</p>
<p>“La primera adaptació cinematogràfica d’una obra literària en la nostra llengua fou <i>Terra baixa</i>, una peça teatral d’Àngel Guimerà filmada el 1907 per Fructuós Gelabert. Posteriorment la mateixa obra fou adaptada</p>	<p>HISTADAPT (Història de l’adaptació cinematogràfica).</p>

també en anglès per J. Searle Dawley en una pel·lícula que portava per títol *Marta of the Lawlands*. Des d'aleshores fins l'actualitat, han sigut adaptades al cinema moltes altres obres emblemàtiques de la nostra literatura, entre les quals destaquen les següents:"

<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Director</b>	<b>Any</b>
<i>Terra Baixa</i>	Àngel Guimerà	Fructuós Gelabert	1907
<i>L'auca del senyor Esteve</i>	Santiago Rusiñol	Lucas Argilés	1929
<i>Laia</i>	Salvador Espriu	Vicente Lluch	1970
<i>La plaça del diamant</i>	Mercè Rodoreda	Francesc Betriu	1982
<i>Bearn</i>	Llorenç Villalonga	Jaime Chávarri	1983
<i>Laura a la ciutat dels sants</i>	Miquel Llor	Gonzalo Herralde	1986
<i>Un negre amb un saxo</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1989
<i>La teranyina</i>	Jaume Cabré	Antoni Verdaguer	1990
<i>Solitud</i>	Víctor Català	Romà Guardiet	1991
<i>El perquè de tot plegat</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	1995
<i>Gràcies per la propina</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1997
<i>El mar</i>	Blai Bonet	Agustí Villalonga	2000
<i>Anita no perd el tren</i>	Luís-Anton Baulenas	Ventura Pons	2001
<i>L'illa de l'holandès</i>	Ferran Torrent	Sigfrid Monleón	2001
<i>Tirant lo Blanch</i>	Joanot Martorell	Vicente Aranda	2006

<i>Les veus del Pamano</i>	Jaume Cabré	Lluís Maria Güell	2009	
<i>Pa negre</i>	Emili Teixidor	Agustí Villalonga	2010	
<i>Mil cretins</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	2011	
(pàg. 111-112 v.1).				
<p>“els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.” (pàg. 111 v.1).</p>				EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).
<p>“Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d’<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.</p> <p>El procés d’adaptació d’una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals., amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.</p>				EXADAPCINE (Explicació del procés d’adaptació cinematogràfica).

<p>A més de la complexitat per a crear els guions, un dels principals problemes per a adaptar una obra literària al cinema és l'extensió. Normalment l'obra literària dura més que qualsevol pel·lícula. És per això que normalment les pel·lícules tiren només una part de la història que narra la novel·la, fins al punt que el resultat final es coneix amb el nom d'<b>adaptació cinematogràfica</b>.” (pag. 111 v.1).</p>	
<p>“Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d'<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.” (pàg. 111 v.1).</p>	<p>EXADAPCINEINC (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica incorrecta o incompleta).</p>
<p>“És un text semblant al de les peces teatrals., amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret.” (pàg. 111 v.1).</p>	<p>RELGUICINTEATRE (Relació del guió cinematogràfic amb els textos teatrals).</p>
<p>Activitat 36 pàgina 113 volum 1:  “36. Recorda alguna obra que hages llegit com a llibre i que hages vist com a pel·lícula. Què has fet primer, llegir el llibre o veure la pel·lícula? Comenta amb els companys les diferències que hi has trobat, i què t'ha agradat més, si l'obra literària o la cinematogràfica.”</p> <p>Activitat 37 pàgina 113 volum 1:  “37. Llig el fragment en negreta del Text 13 i digues si l'autor considera que els guionistes han encertat a l'hora de triar els fragments de la història per a adaptar-ne l'extensió a la pel·lícula.”</p> <p>[Fragment: <b>“es nota una manca de profunditat en els personatges i relacions per intentar abraçar tantes històries alhora, de manera que en alguns casos es queden a mig construir”</b>.] (Text 13, pàg. 113 v.1).</p>	<p>ACTADAPTCINE (Activitat sobre l'adaptació cinematogràfica).</p>
<p>Activitat 37 pàgina 113 volum 1:  “37. Llig el fragment en negreta del Text 13 i digues si l'autor considera que els guionistes han encertat a l'hora de triar els fragments de la història per a adaptar-ne l'extensió a la pel·lícula.”</p> <p>[Fragment: <b>“es nota una manca de profunditat en els personatges i relacions per intentar abraçar tantes històries alhora, de manera que en alguns casos es queden a mig construir”</b>.] (Text 13, pàg. 113 v.1).</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura – cultura de masses).</p>

<p>“Internet és un mitjà importantíssim d’accés a la informació. Ens permet trobar pràcticament qualsevol cosa de manera ràpida. Però Internet es fa entre tots i això implica alguns perills: la informació no sempre és fiable, i al a xarxa hi ha molt de frau voluntari i involuntari. A més, recorda que tot el que mostres a Internet (tot!) estarà a l’abast de qualsevol.” (pag. 64 v.2).</p>	<p>EXNET (Explicació d’Internet).</p>
<p>“Però Internet es fa entre tots i això implica alguns perills: la informació no sempre és fiable, i al a xarxa hi ha molt de frau voluntari i involuntari. A més, recorda que tot el que mostres a Internet (tot!) estarà a l’abast de qualsevol.” (pag. 64 v.2).</p>	<p>VISCRITNET (Visió crítica d’Internet).</p>

**EDUCACIÓ SECUNDÀRIA VALENCIÀ 1 LLENGUA I LITERATURA**

**EDITORIAL ANAYA**

Unitats de significat	Codis
<p><b>“Fes la fitxa tècnica d’una pel·lícula</b></p> <p>Què és el cine sinó una manera de narrar històries amb imatges en moviment i so? Aquest trimestre l’aprofitarem per a aproximar-nos al llenguatge del cinema</p> <p><b>Com és que les imatges es mouen?</b></p> <p>En la filmació d’una pel·lícula, la càmera realitza motes fotografies successives a un ritme vertiginós. Si observes una d’aquestes fotografies (anomenada fotograma) veuràs que és com qualsevol altra fotografia: una imatge fixa. Però quan es reproduïxen en una pantalla a raó de 24 per segon, es produïx la reconstrucció del moviment, l’ull humà té la sensació de percebre la realitat en moviment.” (pàg. 93).</p> <p><u>“Gèneres cinematogràfics.</u> En primer lloc, cal determinar a quin gènere pertany un film. Segons el contingut i l’estructura, les pel·lícules es classifiquen en diversos gèneres, cada un dels quals té unes característiques diferents: fantàstic, ciència ficció, bèl·lic, drama, comèdia, de terror, històric, etc.” (pàg. 113).</p> <p><u>“Història i personatges.</u> La determinació i l’anàlisi de l’argument, de l’estructura i dels personatges els has vist en el <i>Llegim</i> de les unitats 2 i 4, per això et recomanem, que si cal, els consultes.” (pàg. 113).</p> <p><u>“Espai filmic.</u> Per tal d’anàlitzar els llocs més importants en què s’esdevenen els fets, s’ha de distingir entre espais exteriors i interiors, i observar si es tracta d’espais naturals o de decorats. Sovint, aquests espais influïxen en els personatges (espais opressius, alliberadors...) o són un reflex de la seua manera de ser. També convé analitzar què suposa de vegades el trànsit d’un espai a un altre.” (pàg. 113).</p> <p><u>“Temps filmic.</u> Cal analitzar com està contada la pel·lícula des d’un punt de vista temporal: si hi ha una continuïtat, el·lipsis o <i>flashbacks</i>.” (pàg. 113).</p>	<p><b>EXCINE (Explicació del cinema).</b></p>
<p><b>“Com es fa una pel·lícula?</b></p> <p>T’has parat a pensar en quantes persones intervenen en la creació d’una</p>	<p><b>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</b></p>

<p>pel·lícula? La realització d'una pel·lícula comença amb el guió cinematogràfic, que inclou la planificació tant des aspectes argumentals (la història que es narra) com dels tècnics (quins decorats, actors, extres, etc., faran falta per al rodatge). A partir del guió, es calcula el cost de la pel·lícula i es busquen els actors i els tècnics que s'encarregaran de les funcions més diverses: vestuari, fotografia, decorats, so, etc. En la fitxa tècnica d'una pel·lícula es fa referència a tots aquests professionals.” (pàg. 93).</p>													
<p>Activitat 1 pàgina 93:  “1.Com has vist, la sensació de moviment es produïx projectant 24 fotogrames per segon. Què ocorrerà si se'n projecten més per segon? I si se'n projecten menys?”</p> <p>Activitat 4 pàgina 93:  “4. Relaciona els elements d'aquestes columnes.</p> <table data-bbox="151 963 1037 1769"> <tr> <td>Muntador/a</td> <td>Qui actua de comparsa, de figurant</td> </tr> <tr> <td>Productor/a</td> <td>Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td>Guionista</td> <td>Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td>Extra</td> <td>Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> <tr> <td>Director/a</td> <td>Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</td> </tr> <tr> <td>Especialista</td> <td>Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</td> </tr> </table> <p>Activitat 7 pàgina 93:  “7.Quins altres professionals intervenen en la realització d'una pel·lícula? De què s'ocupen?”</p>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.	Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.	Especialista	Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”	<p>ACTCINE (Activitat sobre el cinema).</p>
Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant												
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.												
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses												
Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.												
Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.												
Especialista	Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”												



<p>Activitat 8 pàgina 93:</p> <p>“8.Fins ara ens hem ocupat de les funcions relacionades amb la realització d’una pel·lícula: Explica en què consisteixen aquestes altres distribució:                         exhibició:”</p> <p>Activitat 9 pàgina 93:</p> <p>“9.Quin creus que pot ser el motiu dels pressupostos tan elevats que es manegen per a fer una pel·lícula?”</p>													
<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p>“4.Relaciona els elements d’aquestes columnes.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 30%;">Muntador/a</td> <td>Qui actua de comparsa, de figurant</td> </tr> <tr> <td>Productor/a</td> <td>Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td>Guionista</td> <td>Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td>Extra</td> <td>Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> <tr> <td>Director/a</td> <td>Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</td> </tr> <tr> <td>Especialista</td> <td>Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</td> </tr> </table>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.	Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.	Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”	<p>ACTCINEINC (Activitat sobre el cinema incorrecta).</p>
Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant												
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.												
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses												
Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.												
Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.												
Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”												
<p>Activitat 2 pàgina 93:</p> <p>“2.El guió cinematogràfic té dues parts: el guió literari i el guió tècnic. En què consisteix cada un? Busca informació en una enciclopèdia o en <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>.”</p> <p>Activitat 3 pàgina 93:</p> <p>“3.Què és el guió il·lustrat o <i>storyboard</i>? Per què penses que pot resultar útil a l’hora de filmar una pel·lícula?”</p>	<p>ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).</p>												
<p>Activitat 5 pàgina 93:</p>	<p>ACTFIT (Activitat sobre la fitxa</p>												

<p>“5.On podem trobar la informació per a omplir la fitxa tècnica d’una pel·lícula? Com s’anomena aquest bloc d’informació: repartiment, crèdits o col·laboracions?”</p> <p>Activitat 6 pàgina 93:</p> <p>“6. Seguix aquest esquema i fes la fitxa d’una pel·lícula que t’haja agradat.</p> <p>Títol de la pel·lícula:</p> <p>Nacionalitat i any de producció:</p> <p>Direcció:</p> <p>Interprets:</p> <p>Producció:                      Guió:</p> <p>Fotografia:                      Muntatge:</p> <p>Vestuari:                        Música:</p> <p>Efectes especials:”</p>	<p>tècnica d’una pel·lícula).</p>												
<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p>“4.Relaciona els elements d’aquestes columnes.</p> <table data-bbox="150 1070 1034 1881"> <tbody> <tr> <td>Muntador/a</td> <td>Qui actua de comparsa, de figurant</td> </tr> <tr> <td>Productor/a</td> <td>Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td>Guionista</td> <td>Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td>Extra</td> <td>Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> <tr> <td>Director/a</td> <td>Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</td> </tr> <tr> <td>Especialista</td> <td>Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</td> </tr> </tbody> </table> <p>Activitat 7 pàgina 93:</p>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.	Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.	Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”	<p>ACTPROCIN (Activitat sobre el procés de producció del cinema).</p>
Muntador/a	Qui actua de comparsa, de figurant												
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.												
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses												
Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.												
Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.												
Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”												





<p>vegades el trànsit d'un espai a un altre." (pàg. 113).</p> <p><u>"Temps filmic.</u> Cal analitzar com està contada la pel·lícula des d'un punt de vista temporal: si hi ha una continuïtat, el·lipsis o <i>flashbacks</i>." (pàg. 113).</p>	
<p>Activitat 1 pàgina 113:</p> <p>"1. En grups de tres, busqueu informació sobre les característiques dels tres gèneres cinematogràfics que us interessin més. Després, escriviu els exemples que se us acuden de cada un. Podeu trobar informació en qualsevol enciclopèdia o en <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>."</p>	<p>ACTGENCIN (Activitat sobre els gèneres cinematogràfics).</p>
<p>Activitat 2 pàgina 113:</p> <p>"2. Què et sembla aquest argument de la pel·lícula <i>Harry Potter i la pedra filosofal</i>? Raona la resposta.</p> <p>Harry Potter viu amb els seus oncles perquè s'ha quedat orfe, però se sent sol i trist. Un dia, rep una carta que canviarà la seva vida: ha sigut admès com a alumne en el col·legi Hogwarts de màgia i bruixeria."</p> <p>Activitat 3 pàgina 113:</p> <p>"3. Si has vist la pel·lícula de Harry Potter, redacta'n un argument més complet."</p> <p>Activitat 4 pàgina 113:</p> <p>"4. Quin és l'argument de l'última pel·lícula que has vist?"</p> <p>Activitat 5 pàgina 113:</p> <p>"5. Anota breument el plantejament, nus i desenllaç de l'última pel·lícula que has vist."</p> <p>Activitat 6 pàgina 113:</p> <p>"6. Explica qui són, com són, què pretenen, quins fets protagonitzen i quina relació mantenen els personatges més destacats de l'última pel·lícula que has vist."</p> <p>Activitat 7 pàgina 113:</p> <p>"7. En les pel·lícules de terror (<i>Dràcula</i>, <i>Frankenstein</i>, etc.), com són els espais que envolten aquests personatges? Hi ha d'altres espais que s'hi oposen? Per què?"</p> <p>Activitat 8 pàgina 113:</p> <p>"8. En una pel·lícula còmica, solen tindre molta importància els espais? Per què?"</p>	<p>ACTANALFILM (Activitat anàlisi d'un film).</p>

<p>Activitat 11 pàgina 113:  “11. Com són l’espai i el temps filmic de l’última pel·lícula que has vist?”</p> <p>Activitat 12 pàgina 113:  “12. Amb la resposta de les activitats 4, 5, 6 i 11 elabora una anàlisi de l’última pel·lícula que has vist. Reescriu, si cal, les contestacions anteriors per tal de relacionar unes amb les altres o amplia algun aspecte si ho consideres oportú.”</p>	
<p>Activitat 2 pàgina 113:  “2. Què et sembla aquest argument de la pel·lícula <i>Harry Potter i la pedra filosofal</i>? Raona la resposta.  Harry Potter viu amb els seus oncles perquè s’ha quedat orfe, però se sent sol i trist. Un dia, rep una carta que canviarà la seva vida: ha sigut admès com a alumne en el col·legi Hogwarts de màgia i bruixeria.”</p> <p>Activitat 3 pàgina 113:  “3. Si has vist la pel·lícula de Harry Potter, redacta’n un argument més complet.”</p> <p>Activitat 4 pàgina 113:  “4. Quin és l’argument de l’última pel·lícula que has vist?”</p> <p>Activitat 5 pàgina 113:  “5. Anota breument el plantejament, nus i desenllaç de l’última pel·lícula que has vist.”</p> <p>Activitat 6 pàgina 113:  “6. Explica qui són, com són, què pretenen, quins fets protagonitzen i quina relació mantenen els personatges més destacats de l’última pel·lícula que has vist.”</p> <p>Activitat 7 pàgina 113:  “7. En les pel·lícules de terror (<i>Dràcula</i>, <i>Frankenstein</i>, etc.), com són els espais que envolten aquests personatges? Hi ha d’altres espais que s’hi oposen? Per què?”</p> <p>Activitat 8 pàgina 113:  “8. En una pel·lícula còmica, solen tindre molta importància els espais? Per què?”</p>	<p>ACTANALFIMSENSVI (Activitat d’anàlisi d’un film sense visionat d’una pel·lícula a classe).</p>

<p>Activitat 11 pàgina 113:  “11. Com són l’espai i el temps filmic de l’última pel·lícula que has vist?”</p> <p>Activitat 12 pàgina 113:  “12. Amb la resposta de les activitats 4, 5, 6 i 11 elabora una anàlisi de l’última pel·lícula que has vist. Reescriu, si cal, les contestacions anteriors per tal de relacionar unes amb les altres o amplia algun aspecte si ho consideres oportú.”</p>							
<p>Activitat 7 pàgina 113:  “7. En les pel·lícules de terror (<i>Dràcula, Frankenstein, etc.</i>), com són els espais que envolten aquests personatges? Hi ha d’altres espais que s’hi oposen? Per què?”</p> <p>Activitat 8 pàgina 113:  “8. En una pel·lícula còmica, solen tindre molta importància els espais? Per què?”</p> <p>Activitat 9 pàgina 113:  “9. Relaciona els elements d’aquestes columnes.</p> <table data-bbox="103 1182 1029 1435"> <tr> <td>Continuïtat</td> <td>Es produïx un salt temporal al passat</td> </tr> <tr> <td><i>Flashback</i></td> <td>Certs fets són eliminats.</td> </tr> <tr> <td>El·lipsi</td> <td>Els fets es contenen seguint un ordre natural.”</td> </tr> </table> <p>Activitat 10 pàgina 113:  “10. Digues dos exemples de pel·lícules en què hi haja <i>flashbacks</i> i explica’ls.”</p> <p>Activitat 2 pàgina 135:  “2. Pensa en tres pel·lícules que t’hagen agradat i descriu-ne les seqüències principals”</p> <p>Activitat 3 pàgina 135:  “3. Com afectaria en una pel·lícula de terror o de suspens l’absència de música? Per què creus que és tan important?”</p>	Continuïtat	Es produïx un salt temporal al passat	<i>Flashback</i>	Certs fets són eliminats.	El·lipsi	Els fets es contenen seguint un ordre natural.”	<p>ACTREFLEXCINE (Activitat de reflexió sobre el cinema).</p>
Continuïtat	Es produïx un salt temporal al passat						
<i>Flashback</i>	Certs fets són eliminats.						
El·lipsi	Els fets es contenen seguint un ordre natural.”						
<p>“En aquesta unitat et proposem que elabores un guió cinematogràfic i que</p>	<p>PROCREACINE (Proposta de</p>						

<p>el rodes amb els mitjans que tingues. Però abans acabarem d'analitzar diversos recursos que es fan servir quan es fa un film.” (pàg. 135).</p> <p>“<u>Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p> <p>“<u>Seqüència.</u> És un conjunt de plans en els quals es desenvolupa una situació concreta de la història que es narra dins d’un mateix espai. Dins d’una seqüència no hi ha talls temporals.” (pàg. 135).</p> <p>“Aquests recursos tenen gran importància per a la comprensió dels fets o dels personatges: per exemple, un primer pla d’un personatge s’usa sovint per a expressar el seu estat anímic o pot haver una seqüència que siga molt important per al desenvolupament de la història...” (pàg. 135).</p> <p>“<u>Música.</u> Generalment reforça o subratlla aspectes molt diversos: estat emocional dels personatges; circumstàncies de perill, de sorpresa, d’esperança...; ritme de desenvolupament dels fets, etc.” (pàg. 135).</p>	<p>creació cinematogràfica).</p>
<p>“<u>Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p>	<p>EXPLANS (Explicació tipus de plans).</p>
<p>“<u>Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p>	<p>EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).</p>
<p>“<u>Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p> <p>“<u>Seqüència.</u> És un conjunt de plans en els quals es desenvolupa una situació concreta de la història que es narra dins d’un mateix espai. Dins d’una seqüència no hi ha talls temporals.” (pàg. 135).</p> <p>“Aquests recursos tenen gran importància per a la comprensió dels fets o dels personatges: per exemple, un primer pla d’un personatge s’usa sovint per a expressar el seu estat anímic o pot haver una seqüència que siga molt important per al desenvolupament de la història...” (pàg. 135).</p>	<p>EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).</p>



<p>“<u>Música</u>. Generalment reforça o subratlla aspectes molt diversos: estat emocional dels personatges; circumstàncies de perill, de sorpresa, d’esperança...; ritme de desenvolupament dels fets, etc.” (pàg. 135).</p>									
<p>Activitat 1 pàgina 135</p> <p>“1. Busca informació sobre els plans cinematogràfics següents, explica en què consisteixen i busca en Internet un fotograma que en siga exemple. Pots consultar <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>.</p> <table border="0" data-bbox="103 577 742 779"> <tr> <td>Primer pla</td> <td>Pla mitjà</td> </tr> <tr> <td>Pla americà</td> <td>Pla general</td> </tr> <tr> <td>Gran pla general</td> <td>Panoràmica</td> </tr> <tr> <td>Primeríssim pla</td> <td>Pla de detall</td> </tr> </table>	Primer pla	Pla mitjà	Pla americà	Pla general	Gran pla general	Panoràmica	Primeríssim pla	Pla de detall	<p>ACTPLA (Activitat tipus de plans).</p>
Primer pla	Pla mitjà								
Pla americà	Pla general								
Gran pla general	Panoràmica								
Primeríssim pla	Pla de detall								
<p>Activitat 4 pàgina 135:</p> <p>“4. En grups de quatre, penseu quina història breu o anècdota us agradaria rodar i redacteu-la. Després identifiqueu i numereu les seqüències de què consta”.</p> <p>Activitat 5 pàgina 135:</p> <p>“5. Preneu com a model els fragments de guió que trobareu en el menú <i>Material de suport</i>, unitat 6, del teu CD-ROM i elaboreu un guió de cada seqüència. Fixeu-vos que ha de constar de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parlaments que diran els actors i les actrius;</li> <li>-Accions que faran;</li> <li>-Localització en què s’ha de rodar;</li> <li>-Indicació del temps.”</li> </ul> <p>Activitat 6 pàgina 135:</p> <p>“6. Decidiu si cal els sons o la música que acompanyaran, si cal, cada seqüència”.</p>	<p>ACTCREAGUICINE (Activitat de creació del guio cinematogràfic).</p>								
<p>Activitat 7 pàgina 135:</p> <p>“7. Planifiqueu en quines localitzacions heu de rodar i quin <i>atrezzo</i> hi heu de dur. Procureu ser austers. Rodeu juntes, per exemple, dues seqüències que ocorren a la mateixa localització, encara que al muntatge final vagen separades”.</p> <p>Activitat 8 pàgina 135:</p> <p>“8. Aconseguiu una càmera (digital, de vídeo o del mateix telèfon mòbil),</p>	<p>ACTPRODCINE (Activitat de producció cinematogràfica).</p>								

l' <i>atrezzo</i> i el material que necessitareu durant el rodatge”.	
<p>Activitat 7 pàgina 135:  “7. Planifiqueu en quines localitzacions heu de rodar i quin <i>atrezzo</i> hi heu de dur. Procureu ser austers. Rodeu juntes, per exemple, dues seqüències que ocorren a la mateixa localització, encara que al muntatge final vagen separades”.</p> <p>Activitat 8 pàgina 135:  “8. Aconseguiu una càmera (digital, de vídeo o del mateix telèfon mòbil), l'<i>atrezzo</i> i el material que necessitareu durant el rodatge”.</p>	ACTPRODCINESENEX (Activitat de producció cinematogràfica sense explicar la producció cinematogràfica).
<p>Activitat 9 pàgina 135:  “9. Rodeu la història seguint el guió que heu elaborat, munteu ordenades les seqüències i afegiu, si cal, música o efectes sonors”.</p>	ACTCREACINE (Activitat de creació cinematogràfica).
<p>Activitat 10 pàgina 135:  “10. Veieu amb els companys i companyes de classe les diverses històries i valoreu-les”</p>	ACTVIPROCINE (Activitat de visionat de produccions cinematogràfiques fetes pels alumnes).
<p>Activitat 11 pàgina 135:  “11. Valoreu si heu sigut austers, és a dir, si podríeu haver fet el mateix treball amb menys recursos”.</p>	ACTREFLEXPAC (Activitat de reflexió sobre la pràctica).

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA 4T ESO

EDICIONS BROMERA (1999)

Unitats de significat	Codis
<p>“En 1895 els germans Lumière van inventar el cinematògraf, un aparell que havia de revolucionar les possibilitats de la literatura, l’art i la comunicació en el segle XX.” (pàg. 123).</p> <p>“Les primeres filmacions van tenir una intenció merament documental. Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d’entretenir.” (pàg. 123).</p>	<p>HISTCINE (Història del cinema).</p>
<p>“Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d’entretenir.” (pàg. 123).</p>	<p>CINECOM (Cine com un producte comercial).</p>
<p>“El cinema és, per tant un tipus de text narratiu; així s’explica la seva relació íntima amb la literatura. Tots dos utilitzen un llenguatge connotatiu: la literatura amb paraules, el cinema, amb imatges.” (pàg. 123).</p> <p>Activitat 10 pàgina 123:</p> <p><i>“C Responsable últim del film. (És la figura que més s’acosta al que és l’autor en l’obra literària).</i></p> <p><i>D Un seguit d’escenes que mantenen una unitat dramàtica (És una unitat semblant a un capítol en una novel·la i a un acte en una obra teatral).</i></p> <p><i>G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).”</i></p> <p>“Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126).</p> <p><b>B Elements comuns amb el relat literari</b></p> <p>“Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>

## B1 L'espai

“Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més d'això, el canvi d'espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).

“Aquest espai quasi mai és real: es construeix a partir de l'escenografia, la il·luminació, el vestuari... és a dir, tot allò que s'anomena **posada en escena**. Més tard, a més, el muntatge permetrà la manipulació d'**espais reals** i la creació d'**espais imaginaris**.” (pàg. 126).

“D'altra banda, l'enquadrament fet a través d'una càmera permet parlar de l'espai *in*, aquell que entra en quadre i que serà visible per l'espectador, i de l'espai *off*, la part que queda fora de camp. Aquest darrer pot ocultar informació a l'espectador, crear expectatives, pressuposar accions, etc., amb tanta o més força que si foren mostrades explícitament. Així, a partir de l'expressió –de pànic, de plaer, etc.- del protagonista que mira l'espai *off* (un lloc que no apareix en pantalla) i el context, ens imaginem quina en pot ser la causa”. (pàg. 126).

## B2 El temps

“Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: el **temps de la història** i el **temps del discurs**” (pàg. 127).

### “1 El temps de la història

En el relat, s'hi aporten dades sobre:

- c) L'**època** dels fets, és a dir, quan ocorren i en quin context històric. Aquesta informació es pot facilitar directament o bé mitjançant al·lusions.
- d) El **transcurs** o la **durada** dels fets, que indica el temps real que transcorre entre el principi i el final de la història.”

### “2 El temps del discurs

El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l'**ordre**, bé la **durada**:

- a) **Ordre**. Fa referència a la successió dels esdeveniments en el relat. Es pot seguir l'ordre cronològic natural dels fets o bé

<p>alterar-lo de maneres diferents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Retrocessió.</b> L'acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s'anomena <i>flashback</i>. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.</li> <li>• <b>Anticipació.</b> El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s'anomena <i>flashforward</i>. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.</li> <li>• <b>Simultaneïtat.</b> Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.</li> </ul> <p>b) <b>Durada.</b> Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l'extensió amb què són referits al relat. Pel que fa a les alteracions de la durada tenim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recapitulació o resum.</b> Quan un període de temps llarg es resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.</li> <li>• <b>El·lipsi.</b> Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intranscendents per al desenvolupament de la trama.</li> <li>• <b>Extensió.</b> Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans.” (pàg. 127).</li> </ul> <p>“El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària” (pàg. 128).</p>	
<p>“Però malgrat els paral·lelismes, i tot i que tots dos es basen en un mateix referent artístic, el relat, són codis artístics molt diferents. Cadascun utilitza uns mecanismes diferents per a contar la història. En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagini com són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs.” (pàg. 123).</p> <p>“El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària” (pàg. 128).</p>	<p>DIFLITCIN (Diferències entre la literatura i el cinema).</p>
<p>“En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagini com</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura – cultura de masses).</p>

són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs.” (pàg. 123).		
“Per això, és molt important que, si volem entendre millor el cine i gaudir-ne més com a espectadors, ens familiaritzem amb el llenguatge cinematogràfic, de la mateixa manera que ho hem fet amb el llenguatge literari.” (pàg. 123).		VISCRITCINE (Visió crítica del cinema).
Activitat 10 pàgina 123: 10. <i>Relaciona cada concepte amb la definició corresponent en el següent minivocabulari cinematogràfic.</i>		ACTCINE (Activitat sobre el cinema).
0 <i>Fotograma.</i>	A <i>Enregistrament dels diàlegs d'un film, traduïts a una altra llengua.</i>	
1 <i>Escena</i>	B <i>Conjunt de mobles i tota mena d'accessoris que apareixen en una escena.</i>	
2 <i>Seqüència</i>	C <i>Responsable últim del film. (És la figura que més s'acosta al que és l'autor en l'obra literària).</i>	
3 <i>Pla</i>	D <i>Un seguit d'escenes que mantenen una unitat dramàtica (És una unitat semblant a un capítol en una novel·la i a un acte en una obra teatral).</i>	
4 <i>Doblatge</i>	E <i>Ordenació de tots els plans que s'han filmat.</i>	
5 <i>Muntatge</i>	F <i>Conjunt de fotogrames enregistrats en continuïtat per una càmera des que es prem el disparador fins que s'atura. (És una unitat de significació equivalent a una paraula en una frase).</i>	

6 Director/a	G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).	
7 Atrezzo	H Cadascuna de les imatges que formen part d'una pel·lícula. (Equivalen al fonema, unitat mínima sense significació).	
8 Efectes especials	I Enregistrament dels sons de la pel·lícula, com ara els diàlegs, la música, els sorolls, etc.	
9 Banda sonora	J Artificis tècnics (transparències, maquetes, etc.) que permeten trucatges espectaculars.”	
<p>Activitat 11 pàgina 123:</p> <p>“11. Elaboreu una llista de les persones que formen part d'un equip de rodatge i expliqueu quina és la funció de cadascú.”</p>		
<p>Activitat 10 pàgina 123:</p> <p>“F Conjunt de fotogrames enregistrats en continuïtat per una càmera des que es prem el disparador fins que s'atura. (És una unitat de significació equivalent a una paraula en una frase).</p> <p>G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).</p> <p>H Cadascuna de les imatges que formen part d'una pel·lícula. (Equivalen al fonema, unitat mínima sense significació).</p>		<p>RELLENGAU (Relació entre el llenguatge i el llenguatge audiovisual).</p>
<p>TEXT 3 Exemple de guió literari (pàg. 54).</p> <p>“GITTES: Qui és? I no em digues que és la teua germana. No tens cap germana.</p> <p>EVELYN: (Comença a tremolar). Et diré la veritat.</p>		<p>EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).</p>

GITTES: Molt bé. Com li diue?

EVELEYN: Katherine.

GITTES: Katherine? Katherine què?

EVELYN: És la meua filla. (*Gittes li engalta una bufetada*).

L. NEBOT I J. MIRALLES

*Contrplà, llengua i imatge* (Adaptació)

Editorial Tàndem”.

TEXT 4 Exemple de guió tècnic (pàg. 54).

Pla 14	<i>Pla general.</i> Com el 5. El pont, però ien un lloc més endavant. Garza corre cap a la càmera i ix del camp.	Música.
Pla 15	Com el 14, però ja prop del final del pont. Halloran corre cap a la càmera i ix de camp. La mare, amb el nen, està dempeus a la dreta.	Continua la música.
Pla 16.	<i>Pla mitjà.</i> Muldoon i un guàrdia. Al fons, cabina telefònica. El guàrdia va cap al telèfon. Muldoon corre i ix per l'esquerra.	MULDOOON: Truca a la ràdio! Que en vien un cotxe al final de Brooklyn!

L. NEBOT I J. MIRALLES

*Contrplà, llengua i imatge* (Adaptació)

Editorial Tàndem”.



Activitat 12 pàgina 124:

*“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.*

### SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ

#### ESCENA 67

*Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.*

FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...

TOMÀS: Jove?

FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostel del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. *(Amb un somriure de complicitat).*

TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... *(Amb ironia.)* I per què no ens ha dit res?

FERRAN: La dona té pinta de casada.

PEPÍN: No hauríem de saber.

FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?

TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. *(S’alça decidit).*

#### ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d’uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s’ha deixat la cartera al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

VEÏNA: A vostè, bon home.

*De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.*

<p>TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.</p> <p>FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?</p> <p>TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.</p> <p>FERRAN: Que no el coneixes? Ell s’ho calla perquè és tímid.</p> <p>TOMÀS: Es pot enfadar.</p> <p>FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. <i>(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)</i>. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si...”</p>	
<p>Activitat 12 pàgina 124:</p> <p><i>“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.</i></p> <p style="text-align: center;"><b>SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 67</b></p> <p><i>Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.</i></p> <p>FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...</p> <p>TOMÀS: Jove?</p> <p>FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. <i>(Amb un somriure de complicitat.)</i></p> <p>TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... <i>(Amb ironia.)</i> I perquè no ens ha dit res?</p> <p>FERRAN: La dona té pinta de casada.</p> <p>PEPÍN: No hauríem de saber.</p> <p>FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?</p> <p>TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. <i>(S’alça decidit.)</i></p>	<p>FRAGADAP (Fragment d’adaptació).</p>

ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d'uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s'ha deixat la cartera al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

VEÏNA: A vostè, bon home.

*De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.*

TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.

FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?

TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.

FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.

TOMÀS: Es pot enfadar.

FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. *(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)*. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...

TOMÀS: No sé si..."

TEXT 3 Exemple de guió literari (pàg. 54).

"GITTES: Qui és? I no em digues que és la teua germana. No tens cap germana.

EVELYN: *(Comença a tremolar)*. Et diré la veritat.

GITTES: Molt bé. Com li diue?

EVELEYN: Katherine.

GITTES: Katherine? Katherine què?

EVELYN: És la meua filla. *(Gittes li engalta una bufetada)*.

L. NEBOT I J. MIRALLES

EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).

Activitat 12 pàgina 124:

*“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.*

### SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ

#### ESCENA 67

*Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.*

FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...

TOMÀS: Jove?

FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostel del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. *(Amb un somriure de complicitat).*

TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... *(Amb ironia.)* I per què no ens ha dit res?

FERRAN: La dona té pinta de casada.

PEPÍN: No hauríem de saber.

FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?

TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. *(S’alça decidit).*

#### ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d’uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s’ha deixat la carter a al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

<p>VEÏNA: A vostè, bon home.</p> <p><i>De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.</i></p> <p>TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.</p> <p>FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?</p> <p>TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.</p> <p>FERRAN: Que no el coneixes? Ell s’ho calla perquè és tímid.</p> <p>TOMÀS: Es pot enfadar.</p> <p>FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. <i>(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)</i>. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si...”</p>			
<p>“a) <b>El guió literari</b>. És la narració liderarària de tot el que s’ha de veure en pantalla, i també els diàlegs dels personatges i les veus que hi intervindran. Abans d’escriure el guió literari d’un anunci, convé tenir decidit:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUÈ s’hi contarà.</li> <li>• QUINS en seran els personatges.</li> <li>• COM es desenvoluparà l’anunci, tenint en compte tots els elements que intervenen en el llenguatge audiovisual.</li> <li>• ON ocorrerà, és a dir, quins en seran els escenaris.</li> </ul> <p>c) <b>El guió tècnic</b>. És el guió literari mateix al qual s’han affegit tots els detalls o indicacions necessàries per a la seua realització cinematogràfica. El més important per a elaborar un guió d’aquest tipus és visualitzar la pel·lícula com si, en escriure, ens trobàrem darrere del visor de la càmera. La narració ha de distribuir-se en dos columnes:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Què veurem? (Vídeo)</p> <p>Explicarem ací tot allò que es veure en l’espot i com s’haurà de veure (tipus de pla, angulacions o efectes angulars, etc.).</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Què sentirem? (Àudio)</p> <p>Escriurem ací tot el text que s’haurà de sentir i indicarem la música i els efectes especials. També hi especificarem la intensitat amb què se sentiran.</p> </td> </tr> </table>	<p>Què veurem? (Vídeo)</p> <p>Explicarem ací tot allò que es veure en l’espot i com s’haurà de veure (tipus de pla, angulacions o efectes angulars, etc.).</p>	<p>Què sentirem? (Àudio)</p> <p>Escriurem ací tot el text que s’haurà de sentir i indicarem la música i els efectes especials. També hi especificarem la intensitat amb què se sentiran.</p>	<p>EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).</p>
<p>Què veurem? (Vídeo)</p> <p>Explicarem ací tot allò que es veure en l’espot i com s’haurà de veure (tipus de pla, angulacions o efectes angulars, etc.).</p>	<p>Què sentirem? (Àudio)</p> <p>Escriurem ací tot el text que s’haurà de sentir i indicarem la música i els efectes especials. També hi especificarem la intensitat amb què se sentiran.</p>		

c) **L'story board.** És tracta d'un guió tècnic il·lustrat. Consisteix en una sèrie de dibuixos dels plans que faciliten el treball durant el rodatge.” (pàg. 54).

“Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i *atrezzo*. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125).

“El guió cinematogràfic té dues parts ben diferenciades:

- a) **El guió literari.** És la narració literària, on es detalla tant els fets que s’han de veure a la pantalla com els diàlegs dels personatges i, a més, s’hi especifica l’espai i el temps de l’acció.
- b) **El guió tècnic.** Es fa una vegada s’ha conclòs el guió literari. És la planificació del film, escrita amb tota mena de detalls. Aquesta informació s’inicia amb el número del pla i després s’estructura en columnes diferents: en una figura **el que s’ha de veure** (la descripció de la imatge, el tipus de pla i l’angulació i els moviments de càmera) i en l’altra, **el que s’ha de sentir** (els diàlegs dels personatges, la música i els sorolls). També hi ha d’aparèixer la forma en que s’enllacen les escenes, és a dir, els signes de puntuació.” (pàg. 125).

### **Estructura del guió literari**

“Les unitats narratives del cinema són l’**escena** i la **seqüència**. L’escena es defineix per la unitat de temps, espai, acció i personatges, mentre que la seqüència és una unitat narrativa superior, que agrupa una sèrie de d’escenes i es defineix, sobretot, per la unitat temàtica o de contingut. Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126).

“En un guió literari, cada escena presenta una silueta que permet diferenciar les parts següents:

- a) Títol o **numeració**, seguint l’ordre de la filmació.
- b) Una **acotació escènica**, al principi, que ens indica els elements fonamentals de la posada en escena, sobretot el lloc –especificant-ne la decoració, l’*atrezzo*, etc.- o el moment en què ocorren els fets. S’escriu en lletra cursiva entre parèntesis.
- c) El **nom** del personatge, escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i el **text** que ha de dir.
- d) Les **acotacions d’interpretació**, que són explicacions que

<p>indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, accions, tons de veu, etc.” (pàg. 126).</p>																						
<p>“<b>El guió tècnic.</b> Es fa una vegada s’ha conclòs el guió literari. És la planificació del film, escrita amb tota mena de detalls. Aquesta informació s’inicia amb el número del pla i després s’estructura en columnes diferents: en una figura <b>el que s’ha de veure</b> (la descripció de la imatge, el tipus de pla i l’angulació i els moviments de càmera) i en l’altra, <b>el que s’ha de sentir</b> (els diàlegs dels personatges, la música i els sorolls). També hi ha d’aparèixer la forma en que s’enllacen les escenes, és a dir, els signes de puntuació.” (pàg. 125).</p>	<p>EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).</p>																					
<p>“Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i <i>atrezzo</i>. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125).</p>	<p>CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).</p>																					
<p>Activitat 13 pàgina 125.  “13. <i>Revisa a la Unitat 4 els tipus de plans (GPG, PG, PC, PS, PA, PM, PP, PD) i els angles de filmació (normal, picat i contrapicat). Tot seguit analitza com s’ha elaborat el guió tècnic següent, que correspon al principi de l’escena 67 del Text 1. A continuació acaba, al teu quadern de classe, els plans del 6 al 10 d’aquesta mateixa escena. Pots continuar les pàgines següents d’aquesta unitat. (Has de saber, pel que fa a l’enllaçament, que el director tenia previst d’acabar l’escena amb un tall sec).</i>”</p>	<p>ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).</p>																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pla</th> <th>Imatge</th> <th>Tipus de pla</th> <th>Angulació</th> <th>Moviment</th> <th>Música i veu</th> <th>Enllaçament</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Visió general de l’interior d’El Boquerón</td> <td>PC</td> <td>N</td> <td>Tràveling en avanç.</td> <td>Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Ferrán, Pepín i</td> <td>PM</td> <td>N</td> <td>Grua</td> <td>Ídem 1, volum</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament	1	Visió general de l’interior d’El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...		2	Ferrán, Pepín i	PM	N	Grua	Ídem 1, volum		
Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament																
1	Visió general de l’interior d’El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...																	
2	Ferrán, Pepín i	PM	N	Grua	Ídem 1, volum																	

	Tomàs al voltant d'una taula del reservat				més baix	
3	Ferran seu entre el germà i l'oncle. Parla amb discreció.	PP	N	Zoom lent des d'un PM a un PP de Ferran.	<i>Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València i us puc dir que és una dona.</i>	
4	Tomàs intervé amb ironia.	PP	N	Grua	<i>Jove</i>	
5	Ferran s'apropa als altres. Fa un somriure de complicitat.	PM	N	Grua	<i>No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació</i>	
...	...	...	...	...	...	...
<p>Activitat 13 pàgina 125.</p> <p><b>“13. Revisa a la Unitat 4 els tipus de plans (GPG, PG, PC, PS, PA, PM, PP, PD) i els angles de filmació (normal, picat i contrapicat). Tot seguit analitza com s’ha elaborat el guió tècnic següent, que correspon al</b></p>						<p>ACTGUICIM (Activitat sobre el guió de cine mal plantejada).</p>



*principi de l'escena 67 del Text 1. A continuació acaba, al teu quadern de classe, els plans del 6 al 10 d'aquesta mateixa escena. Pots continuar les pàgines següents d'aquesta unitat. (Has de saber, pel que fa a l'enllaçament, que el director tenia previst d'acabar l'escena amb un tall sec).”*

Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament
1	Visió general de l'interior d'El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...	
2	Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d'una taula del reservat	PM	N	Grua	Ídem 1, volum més baix	
3	Ferran seu entre el germà i l'oncle. Parla amb discreció.	PP	N	Zoom lent des d'un PM a un PP de Ferran.	<i>Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València i us puc dir que és una dona.</i>	
4	Tomàs intervé amb ironia.	PP	N	Grua	<i>Jove</i>	
5	Ferran s'apropa als altres. Fa un somriure de complicitat.	PM	N	Grua	<i>No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer</i>	

					<i>del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació</i>	
...	...	...	...	...	...	...
<p>Activitat 15 pàgina 126:  <i>“15. Copia al quadern les acotacions escèniques i d’interpretació del Text 1.”</i></p>						
<p>Activitat 14 pàgina 125:  <i>“14. Seguint el model anterior, elaboreu el guió tècnic de l’escena 68 tal com la filmaríeu”.</i></p>					<p>ACTCREAGUICINE (Activitat de creació del guio cinematogràfic).</p>	
<p>Activitat 14 pàgina 125:  <i>“14. Seguint el model anterior, elaboreu el guió tècnic de l’escena 68 tal com la filmaríeu”.</i></p>					<p>ACTCREAGUICINMEX (Activitat de creació del guio cinematogràfic amb un mal exemple).</p>	
<p>“Contràriament al que puga semblar, la càmera no és objectiva, no filma les coses «tal com són en la realitat». Qui filma, selecciona una part d’aquesta realitat i en deixa fora una altra. També tria una manera de contar i un punt de vista; en definitiva, crea una realitat nova. Perquè ho entengues millor et proposem l’activitat següent:” (pàg. 55).  “Hem vist que a l’hora de filmar s’adopta un punt de vista determinat. En el cas del món del cinema i de la televisió, açò es veu en l’<b>angulació de càmera</b>. Hi ha tres tipus d’angles de visió: <b>normal, picat i contrapicat.</b>” (pàg. 55).</p>					<p>EXACAM (Explicació angles de càmera).</p>	
<p>Activitat 20 pàgina 55:  <i>“20. Agafa una cartolina negra i retalla-la formant un rectangle de 34 ∞ 25 cm. Busca el centre i dibuixa-hi un quadrat de 8 ∞ 8 cm; tot seguit, retalla’n el quadrat central. Amb aquesta càmera, ja pots enquadrar la realitat. Pots seleccionar-ne la part que vulgues, ressaltar aquella que t’interesse siuant-hi ben a prop, o bé allunyant-te’n per a</i></p>					<p>ACTACAM (Activitat angles de càmera).</p>	

*tenir una visió més de conjunt.”*

Activitat 21 pàgina 55:

*“21. Uneix cada imatge amb la definició corresponent:”*

Angle de visió	Definició	Funció
A) Normal	La càmera està situada a l'alçada dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat. És la forma més usual de filmar.
B) Picat	La càmera se situa per damunt del a línia de visió de la persona.	Indica una situació d'inferioritat del personatge, angoixa o soledat. També pot indicar que l'escena és vista des d'un lloc més alt.
C) Contrapicat	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. També, que l'escena és vista des d'un lloc més baix.

*“Hem vist que a l'hora de filmar s'adopta un punt de vista determinat. En el cas del món del cinema i de la televisió, açò es veu en l'**angulació de càmera**. Hi ha tres tipus d'angles de visió: **normal, picat i contrapicat**.” (pàg. 55).*

EXACAMINC (Explicació angles de càmera incorrecta o incompleta).

*“Si com hem vist, és important tenir en compte el punt de vista, també és significatiu el tipus de **pla** que s'empra. Les imatges representen sempre un espai, i en aquest espai, uns elements. Anomenem **pla** l'espai que presenta una imatge en relació als elements que hi apareixen. Cada tipus de pla indica la distància que hi ha entre la càmera i l'objecte que es vol filmar. La utilització d'un pla o d'altre depèn d'allò que es pretén expressar. En l'activitat següent et presentem els diferents tipus de plans que hi ha.” (pàg. 56).*

EXPLANS (Explicació tipus de plans).

Activitat 22 pàgina 56:

ACTPLA (Activitat tipus de plans).

**“22. Digues amb quina de les imatges es correspon cadascuna de les informacions que tens a continuació”.**

Nom i sigla	Límits	Funcions
A) Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda.	Presneta l’escenari.
B) Pla general (PG)	La figura humana hi ocupa un terç del quadre.	Situa al personatge en el seu medi concret.
C) Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
D) Pla sencer (PS)	La figura humana apareix de dalt a baix en l’enquadrament.	Retrata el personatge.
E) Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a l’altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.
F) Pla mitjà (PM)	Talla els personatges a l’altura de la cintura.	Fa veure les relacions entre ells i facilita el diàleg.
G) Primer Pla (PP)	Mostra el rostre dels personatges.	Ens ressalta les emocions i els sentiments.
H) Pla de detalla (PD)	Mostra una part del rostre, del cos, d’un objecte, etc.	Els assenyala o emfasitza de manera especial.

Activitat 23 pàgina 56:

**“23. Després d’observar les fotografies que et presentem a continuació, indica el tipus de pla i l’angle de visió que s’han utilitzat per a fer-les.”**

**“Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126).**

**B Elements comuns amb el relat literari**

EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).

“Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).

### **B1 L’espai**

“Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més d’això, el canvi d’espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).

“Aquest espai quasi mai és real: es construeix a partir de l’escenografia, la il·luminació, el vestuari... és a dir, tot allò que s’anomena **posada en escena**. Més tard, a més, el muntatge permetrà la manipulació d’**espais reals** i la creació d’**espais imaginaris**.” (pàg. 126).

“D’altra banda, l’enquadrament fet a través d’una càmera permet parlar de l’espai *in*, aquell que entra en quadre i que serà visible per l’espectador, i de l’espai *off*, la part que queda fora de camp. Aquest darrer pot ocultar informació a l’espectador, crear expectatives, pressuposar accions, etc., amb tanta o més força que si foren mostrades explícitament. Així, a partir de l’expressió –de pànic, de plaer, etc.- del protagonista que mira l’espai *off* (un lloc que no apareix en pantalla) i el context, ens imaginem quina en pot ser la causa”. (pàg. 126).

### **B2 El temps**

“Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: el **temps de la història** i el **temps del discurs**” (pàg. 127).

#### **“1 El temps de la història**

En el relat, s’hi aporten dades sobre:

- e) L’**època** dels fets, és a dir, quan ocorren i en quin context històric. Aquesta informació es pot facilitar directament o bé mitjançant al·lusions.
- f) El **transcurs** o la **durada** dels fets, que indica el temps real que transcorre entre el principi i el final de la història.”

#### **“2 El temps del discurs**

El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles

que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l'**ordre**, bé la **durada**:

- c) **Ordre**. Fa referència a la successió dels esdeveniments en el relat. Es pot seguir l'ordre cronològic natural dels fets o bé alterar-lo de maneres diferents:
- **Retrocessió**. L'acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s'anomena *flashback*. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.
  - **Anticipació**. El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s'anomena *flashforward*. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.
  - **Simultaneïtat**. Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.
- d) **Durada**. Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l'extensió amb què són referits al relat. Pel que fa a les alteracions de la durada tenim:
- **Recapitulació o resum**. Quan un període de temps llarg es resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.
  - **El·lipsi**. Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intranscendents per al desenvolupament de la trama.

**Extensió**. Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans." (pàg. 127).

### “Elements propis del relat cinematogràfic

El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària, i, a més, amb uns recursos visuals propis que ajuden a contar la història sense paraules” (pàg. 128).

### “C1 El punt de vista

En el cinema, la sensació de moviment en la pantalla pot provenir del desplaçament de les persones i dels objectes, del de la càmera o de tots dos alhora. Els moviments de la càmera són:

- e) **Panoràmica**. Consisteix en una rotació de la càmera, que es mou sobre un trípod. Facilita una visió de conjunt àmplia del lloc dels fets.
- f) **Tràveling**. Es tracta del desplaçament de la càmera sobre uns

<p>carrils per a seguir els desplaçaments dels personatges.</p> <p>g) <b>Zoom.</b> És la manipulació de l'objectiu de la càmera, de manera que, sense moure-la, es pot canviar l'enquadrament i acostar o allunyar les figures.</p> <p>h) <b>Grua.</b> La càmera se situa suspesa en un aparell per damunt dels personatges i permet filmar des de diferents punts de vista i fer tots els moviments. És la tècnica més utilitzada.” (pàg. 128).</p> <p><b>“C2 La cohesió cinematogràfica</b></p> <p>Els recursos de cohesió que s'utilitzen per a organitzar la narració cinematogràfica a través del muntatge són: el <b>ràcord</b> per a la unió dels plans i els <b>signes de puntuació</b> per a la unió de seqüències.</p> <p>c) <b>Ràcord.</b> És la relació de continuïtat entre dos plans, que estableix una sèrie de normes relatives a la unitat d'acció i a la construcció de l'espai filmic. Per exemple: un personatge o un objecte que es mouen en una direcció en un pla, es mouen en la mateixa direcció en el següent; la direcció de les mirades dels personatges en una conversa ha de ser oposada, etc.</p> <p>d) <b>Els signes de puntuació.</b> En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li>• <b>Fosa en negre.</b> La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</li> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> <li>• <b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior.” (pàg. 128).</li> </ul>	
<p>Activitat 16 pàgina 126:</p> <p><b>“16. Indica quin tipus de pel·lícules solen filmar-se en els següents espais:</b></p> <p>a) <i>En un castell</i>  b) <i>En una selva</i>  c) <i>En una gran ciutat</i>  d) <i>En un barri marginat”</i></p> <p>Activitat 17 pàgina 126:</p> <p><b>“17. Describeix l'escenari on ocorren els fets del Text 1”.</b></p> <p>Activitat 18 pàgina 127:</p> <p><b>“18. Indica quina és l'època i la durada dels fets del Text 1. Quins</b></p>	<p>ACTESCINE (Activitat sobre els espais al cinema).</p>

<i>elements t’han ajudat a descobrir-ho?”</i>	
<p>Activitat 19 pàgina 127:  <i>“19. Indica quin és l’ordre real en què succeeixen els fets en el Text 1.”</i></p> <p>Activitat 20 pàgina 127:  <i>“20. Redacta un conte curt, bé inventat o bé de la tradició oral, alternant-ne l’ordre i la durada dels esdeveniments”.</i></p> <p>Activitat 21 pàgina 127:  <i>“21. Quin recurs s’ha utilitzat en passar de l’escena 67 a la 68? Què s’hi ha omès i per què?”</i></p> <p>Activitat 22 pàgina 127:  <i>“22. Conte una pel·lícula que hàgeu vist fa poc i que us haja agradat, però comenceu a contar-la pel final. Quins recursos heu utilitzat per a intrigar els vostres companys i companyes?”</i></p>	<p>ACTEMCINE (Activitat sobre el temps al cinema).</p>
<p>“En el cinema, la sensació de moviment en la pantalla pot provenir del desplaçament de les persones i dels objectes, del de la càmera o de tots dos alhora. Els moviments de la càmera són:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Panoràmica.</b> Consisteix en una rotació de la càmera, que es mou sobre un trípode. Facilita una visió de conjunt àmplia del lloc dels fets.</li> <li><b>Tràveling.</b> Es tracta del desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els desplaçaments dels personatges.</li> <li><b>Zoom.</b> És la manipulació de l’objectiu de la càmera, de manera que, sense moure-la, es pot canviar l’enquadrament i acostar o allunyar les figueres.</li> <li><b>Grua.</b> La càmera se situa suspesa en un aparell per damunt dels personatges i permet filmar des de diferents punts de vista i fer tots els moviments. És la tècnica més utilitzada.” (pàg. 128).</li> </ol>	<p>EXMOVCAM (Explicació moviments de càmera).</p>
<p>Activitat 23 pàgina 128:  <i>“23. Quin moviment de càmera utilitzaries per a descriure un paisatge, una passejada pel parc, un xiquet entre la multitud o un bes? Justifica, en cada cas, la teua tria.”</i></p>	<p>ACTMOVCAM (Activitat moviments de càmera).</p>
<p>“Els signes de puntuació. En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li><b>Fosa en negre.</b> La imatge d’un pla s’enfosqueix fins esdevenir</li> </ul>	<p>EXTRANSCINE (Explicació transicions cinematogràfiques).</p>



<p>completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> <li>• <b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior.” (pàg. 128).</li> </ul>	
<p>“<b>Els signes de puntuació.</b> En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li>• <b>Fosa en negre.</b> La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</li> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> </ul> <p><b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior.” (pàg. 128).</p>	<p>RELLENGAU (Relació entre el llenguatge i el llenguatge audiovisual).</p>
<p>Activitat 24 pàgina 128:</p> <p><b>24. Indica a quin signe de puntuació corresponen aquestes imatges. Què poden indicar?</b></p>	<p>ACTRASCINE (Activitat transicions cinematogràfiques).</p>
<p><b>“D L’adaptació del relat al cinema</b></p> <p>En el cinema, s’anomena adaptació el treball que consisteix a desenvolupar, a partir d’un text narratiu, normalment una novel·la, un guió cinematogràfic per a ser filmat”. (pàg. 129).</p> <p>“Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que li suggereix la novel·la. L’adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)”. (pàg. 129).</p>	<p>ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).</p>
<p>“Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que</p>	<p>EXADAPCINE (Explicació del procés d’adaptació</p>

<p>li suggereix la novel·la. L'adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)". (pàg. 129).</p> <p>“A continuació, et presentem la forma més senzilla de fer-ho:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Es divideix el relat en unitats narratives (<i>seqüències i escenes</i>), que es numeren, i se'ls posa un títol.</li> <li>b) S'escriuen les acotacions escèniques (<i>de lloc i de temps</i>).</li> <li>c) Se substitueixen les descripcions per imatges (<i>plans, angulació i moviments de càmera</i>).</li> <li>d) Es redacten els diàlegs per a la qual cosa s'ha de procurar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenir els diàlegs originals que hi ha en estil directe. (<i>Es pot saber on va els dimecres</i>).</li> <li>• Transformar en estil directe aquells que es troben en estil indirecte.</li> <li>• Escriure el nom de cada personatge i el que diu (<i>FERRAN: A València</i>).</li> <li>• Incloure les acotacions d'interpretació necessàries. (Sense dubtar).</li> </ul> </li> <li>e) Es revisa el guió i es comprova que s'ajusta a l'original, que és coherent i adequat, i que està cohesionat.</li> <li>f) S'extrau la informació que permet caracteritzar els personatges.</li> <li>g) S'elabora una llista de personatges secundaris i figurants.</li> <li>h) S'elabora el guió tècnic.” (pàg. 129).</li> </ol>	<p>cinematogràfica).</p>
<p>“Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que li suggereix la novel·la. L'adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)". (pàg. 129).</p> <p>“A continuació, et presentem la forma més senzilla de fer-ho:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i) Es divideix el relat en unitats narratives (<i>seqüències i escenes</i>), que es numeren, i se'ls posa un títol.</li> <li>j) S'escriuen les acotacions escèniques (<i>de lloc i de temps</i>).</li> <li>k) Se substitueixen les descripcions per imatges (<i>plans, angulació i moviments de càmera</i>).</li> <li>l) Es redacten els diàlegs per a la qual cosa s'ha de procurar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenir els diàlegs originals que hi ha en estil directe. (<i>Es pot saber on va els dimecres</i>).</li> <li>• Transformar en estil directe aquells que es troben en estil indirecte.</li> <li>• Escriure el nom de cada personatge i el que diu (<i>FERRAN: A València</i>).</li> <li>• Incloure les acotacions d'interpretació necessàries. (Sense dubtar).</li> </ul> </li> <li>m) Es revisa el guió i es comprova que s'ajusta a l'original, que és coherent i adequat, i que està cohesionat.</li> </ol>	<p>EXADAPCINEINC (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica incorrecta o incompleta).</p>

<p>n) S'extrau la informació que permet caracteritzar els personatges.  o) S'elabora una llista de personatges secundaris i figurants.  S'elabora el guió tècnic." (pàg. 129).</p>	
<p>Activitat 25 pàgina 129:  <i>"25. Explica els canvis duts a terme en aquesta conversió de novel·la (Text 2) en guió literari (Text 3)."</i></p>	<p>ACTADAPTCINE (Activitat sobre l'adaptació cinematogràfica).</p>

VALENCIÀ: LLENGUA I LITERATURA 2 ESO

CASTELLNOU EDITORA VALENCIANA

Unitats de significat	Codis
<p>“El còmic és un mitja d’expressió que permet contar una història a través d’una successió de vinyetes, amb imatges que tenen una relació de contigüitat i que incorporen diàlegs. El còmic, per tant, integra el <b>llenguatge icònic</b> (les imatges) i el <b>llenguatge verbal</b> (els diàlegs).” (pàg. 32).</p>	<p>EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).</p>
<p>“Hi ha diversos gèneres de còmic: d’aventures, de ciència-ficció, de l’oest, bèl·lic, policíac, històric, de superherois...” (pàg. 32).</p>	<p>EXGENCÒMIC (Explicació dels gèneres del còmic).</p>
<p>“El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les <b>auques</b> s’han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta.”</p> <p>Els primers còmics es van publicar en els periòdics dominicals nord-americans en forma de tires humorístiques, on predominaven els xiquets com a protagonistes, com <i>The Yellow Kid</i> (1896), que fou la primera tira còmica que integrà la paraula dintre de la imatge a través dels <b>globus</b>.”</p> <p>Els <b>anys 20 i 30</b> comencen a introduir-se còmics més realistes, influïts per la fotografia i el cinema, amb predomini dels gèneres d’aventures i fantasia, representats per <i>Tarzan</i>, <i>Flash Gordon</i> o <i>Tintín</i>.” (pàg. 32).</p> <p>Entre els <b>anys 40 i 50</b>, aquest gènere es popularitza amb personatges tan famosos com <i>Mortadelo y Filemón</i>, <i>Zipi y Zape</i>, <i>Astèrix</i> i els superherois <i>Batman</i> i <i>Superman</i>.</p> <p>Els <b>anys 60 i 70</b>, a l’Amèrica del Nord continua la tradició dels superherois amb les conegudes sèries de l’editorial Marvel: <i>Spiderman</i>, <i>Capità Amèrica</i>, <i>Els quatre fantàstics</i>, <i>La Massa</i>... A Europa continuen o comencen a aparèixer alguns personatges que tindran una gran acceptació popular com <i>Astèrix</i>, <i>Corto Maltese</i>, <i>El Capitán Trueno</i> i <i>Mafalda</i>, però en aquesta època el còmic comença també a incorporar la crítica social, una tendència que continuarà amb els <b>anys 80</b> amb l’anomenat còmic <i>underground</i> o <i>comix</i> amb revistes com <i>Ajoblanco</i>, <i>El Víbora</i>, <i>El Papus</i>, o <i>El Jueves</i>.</p>	<p>HISTCÒMIC (Història del còmic).</p>

<p><b>Actualment</b>, el còmic està molt relacionat amb els personatges televisius, com <i>Los Simpson</i>, i amb la nova indústria digital. També cal destacar l'èxit del còmic conegut com a <i>manga</i>, que dóna més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32).</p> <p>“<i>Underground</i> és un terme anglès que s’aplica en general a les manifestacions artístiques que es consideren alternatives, paral·leles, contraries o alienes a la cultura oficial.</p> <p>Cap al final dels anys 60 van aparèixer als Estats Units els primers còmics <i>underground</i> o <i>comix</i> amb historietes que s’ocupaven de temes socials i polítics, relacionats amb la cultura <i>hippy</i>, el rock i la defensa de les llibertats personals”. (pàg. 32 [requadre]).</p>	
<p>“El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les <b>auques</b> s’han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta.” (pàg. 32).</p>	<p>RELCOMAU (Relació del còmic amb l’auca).</p>
<p>“<b>Actualment</b>, el còmic està molt relacionat amb els personatges televisius, com <i>Los Simpson</i>, i amb la nova indústria digital. També cal destacar l’èxit del còmic conegut com a <i>manga</i>, que dóna més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32).</p>	<p>RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).</p>
<p>Activitat 1 pàgina 32:</p> <p>“1 Digues quines d’aquestes afirmacions són vertaderes i quines són falses:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Els còmics són històries per a xiquets exclusivament.</li> <li>b) En els còmics apareixen il·lustracions i text.</li> <li>c) Tots els còmics són d’aventures.</li> <li>d) D’alguns còmics s’han fet posteriorment sèries i pel·lícules.</li> <li>e) Les auques podrien ser un dels orígens del còmic.</li> <li>f) Actualment està de moda el còmic japonès (<i>manga</i>).” <p>Activitat 3 pàgina 33:</p> <p>“Relaciona el nom de cada personatge de còmic amb la imatge corresponent de la Biblioteca digital i digues a quina època pertanyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mortadelo y Filemón</li> <li>b) Los Simpson</li> <li>c) Mafalda</li> <li>d) Astèrix</li> <li>e) Tarzan</li> </ul> </li></ul>	<p>ACTCÒM (Activitat sobre el còmic).</p>

<p>f) Batman g) Tintín h) Spiderman</p>	
<p>Activitat 2 pàgina 33: “2 Mira el vídeo de la cançó <i>Qualsevol nit pot sortir el sol</i>, de Jaume Sisa, i, entre tots els personatges que se citen, busca el nom de cinc personatges de còmic. A continuació, tria’n un i busca a Internet tota la informació possible (qui és el seu dibuixant, quan el va crear...).”</p>	<p>ACTCOMÈDIA (Activitat que combina diversos mitjans de comunicació).</p>
<p>Activitat 4 pàgina 33: “4 Observa les vinyetes i fes les activitats següents: a) Identifica cada vinyeta amb un d’aquests gèneres narratius: de l’oest, aventures, ciència-ficció, històric, policíac, bèl·lic. b) En quins detalls t’has fixat per a poder-les identificar?”</p>	<p>ACTGENCÒMIC (Activitat sobre els gèneres del còmic).</p>
<p>“Ja hem vist que un còmic és una narració en imatges, sovint amb el suport del text. El còmic s’estructura a partir de diferents elements formals:” (pàg. 34).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Les <b>vinyetes</b>. Són la representació gràfica d’una unitat narrativa mínima. Solen ser de forma quadrangular o rectangular i estan delimitades per línies contínues, encara que en l’actualitat hi ha una gran llibertat i de vegades un mateix dibuix pot estar en diverses vinyetes. Una successió de vinyetes amb continuïtat forma una <b>seqüència</b>.” (pàg. 34).</li> <li>• “Les <b>bafarades</b>. S’anomenen també <b>globus</b> o <b>fumets</b>, per la seua forma habitualment arrodonida, i contenen els diàlegs i els pensaments dels personatges. Aquests diàlegs estan integrats en l’estructura gràfica de la vinyeta.</li> </ul> <p>Els diàlegs en el còmic solen ser concisos a causa de la limitació d’espai, se solen escriure amb lletres majúscules per facilitar la lectura i, moltes vegades, s’hi poden utilitzar lletres de diferent forma i cos per a donar expressivitat.</p> <p>La silueta arrodonida del globus de vegades pot adoptar altres formes (quadrades, trencadaes, punxegudes...) per expressar la còlera, la sorpresa, un crit d’auxili, etc. Els globus tenen una petita llengüeta anomenada <b>delta</b>, que ens indica qui parla. Si el delta té forma de cercle sol expressar un pensament o record; més d’un delta correspon a una veu col·lectiva.” (pàg. 34).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Els <b>cartutxos</b>. Són requadres que poden situar-se dins o fora de la vinyeta i en els quals es col·loquen les informacions complementàries, anomenades <i>text narratiu</i>. Solen ser la veu en off, o veu d’un narrador que explica el que passa o que situa</li> </ul>	<p>EXELENARCÒMIC (Explicació elements narratius del còmic).</p>

<p>l'acció en un temps i un espai determinats.” (pàg. 34).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Les <b>onomatopeies</b>. Serveixen per a representar mitjançant l'escriptura fonètica els sons o sorolls que emeten les persones, els animals o les coses. Les onomatopeies verbals (crits, esternuts, veus d'animals...) poden anar dins del globus, mentre que les que representen sons no verbals (explosions, caigudes...) no hi van mai i solen utilitzar lletres de diferent forma i grandària.” (pàg. 34).</li> </ul> <p>“A més dels tipus de plans i dels angles de visió, els dibuixants de còmics utilitzen altres recursos com els <b>signes</b> o <b>figures cinètiques</b>, també conegudes com a <i>línies de trajectòria</i>. Són línies que marquen el recorregut del desplaçament d'un personatge o objecte per l'interior d'una vinyeta. Poden ser línies contínues, per a indicar trajectòries curtes, o discontinúes, per a indicar oscil·lacions o tremolors. De vegades, un estel marca un impacte i un seguit de núvols de pols indica el moviment de persones o animals. És una convenció específica del còmic que expressa la il·l·lusió del moviment”. (pàg. 42).</p> <p>“Les <b>metàfores visuals</b> són una altra de les convencions del còmic. Permeten expressar l'estat psíquic dels personatges mitjançant signes icònics (cors per a l'enamorament, notes musicals per al cant, estels per als colps...)” (pàg. 42).</p>	
<p>“Ja hem vist que un còmic és una narració en imatges, sovint amb el suport del text. El còmic s'estructura a partir de diferents elements formals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les <b>vinyetes</b>. Són la representació gràfica d'una unitat narrativa mínima. Solen ser de forma quadrangular o rectangular i estan delimitades per línies contínues, encara que en l'actualitat hi ha una gran llibertat i de vegades un mateix dibuix pot estar en diverses vinyetes. Una successió de vinyetes amb continuïtat forma una <b>seqüència</b>.</li> <li>• Les <b>bafarades</b>. S'anomenen també <b>globus</b> o <b>fumets</b>, per la seua forma habitualment arrodonida, i contenen els diàlegs i els pensaments dels personatges. Aquests diàlegs estan integrats en l'estructura gràfica de la vinyeta.</li> </ul> <p>Els diàlegs en el còmic solen ser concisos a causa de la limitació d'espai, se solen escriure amb lletres majúscules per facilitar la lectura i, moltes vegades, s'hi poden utilitzar lletres de diferent forma i cos per a donar expressivitat.</p> <p>La silueta arrodonida del globus de vegades pot adoptar altres formes</p>	<p>EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).</p>

<p>(quadrades, trencadaes, punxegudes...) per expressar la còlera, la sorpresa, un crit d'auxili, etc. Els globus tenen una petita llengüeta anomenada <b>delta</b>, que ens indica qui parla. Si el delta té forma de cercle sol expressar un pensament o record; més d'un delta correspon a una veu col·lectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>cartutxos</b>. Són requadres que poden situar-se dins o fora de la vinyeta i en els quals es col·loquen les informacions complementàries, anomenades <i>text narratiu</i>. Solen ser la veu en off, o veu d'un narrador que explica el que passa o que situa l'acció en un temps i un espai determinats.</li> <li>• “Les <b>onomatopeies</b>. Serveixen per a representar mitjançant l'escriptura fonètica els sons o sorolls que emeten les persones, els animals o les coses. Les onomatopeies verbals (crits, esternuts, veus d'animals...) poden anar dins del globus, mentre que les que representen sons no verbals (explosions, caigudes...) no hi van mai i solen utilitzar lletres de diferent forma i grandària.” (pàg. 34).</li> </ul>	
<p>Activitat 5 pàgina 35:</p> <p>“5 A continuació tens diverses vinyetes sense el text narratiu que hi havia en els cartutxos. Indica quin text correspon a cada cartutx i digues quina informació donen al lector.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>LA BELLA CIUTAT DE CONSTANTINOBLE</li> <li>Any 35 abans de J.C. EN AQUESTA ÈPOCA LA GÀL·LIA ESTÀ OCUPADA... A GAUDIR DE LA PAU QUE S'HI RESPIRA, I NO ES RESISTEIX UNA I ALTRA VEGADA ALS ENCANTS DE LA VIDA QUE S'ESCOLA, COM EN AQUEST POBLET D'ARMÒNICA, QUE TANTS RIUS DE TINTA FARÀ CORRER DESPRÉS DE LA CONQUESTA ROMANA.</li> <li>A Xicago, on els gàngsters de tota mena són els amos... heus ací que un vespre....”</li> </ol> <p>Activitat 6 pàgina 35:</p> <p>“6 En la vinyeta inicial del còmic <i>Jaume I</i> s'ha suprimit el text narratiu que hi havia en els cartutxos. A partir de la informació que hi ha continuació, redacta el text narratiu adient.”</p> <p>Activitat 7 pàgina 36:</p> <p>“7 A continuació hi ha, desordenats, el diàleg i el text narratiu i les onomatopeies de la seqüència del còmic <i>Tintin al Congo</i> que trobaràs en la Biblioteca digital. Digues a quina vinyeta correspon cadascun d'aquests textos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>BUUUUUUUUB!</li> </ol>	<p>ACTELENARCÒMIC (Activitat sobre els elements narratius del còmic).</p>



- b) L'endemà al matí...
- c) Sort que, com ja se sap, els mosquits no piquen els gossos...
- d) Està molt ben pensat!
- e) Sembla que hi han mosquits!
- f) Al vespre, a l'hotel...
- g) BUUUUUUUUB!
- h) I ara, Milú, és hora d'anar a dormir...
- i) I doncs, Milú, has passat una bona nit?
- j) Ara que tornem a ser en terra ferma, em sembla que dormiré com un soc.
- k) ...però pel que es veu, els mosquits no ho deuen saber!
- l) Pobre Milú, com t'han deixat! Ets capaç d'haver dormit sense mosquitera? Però això s'ha de tractar de seguida!”

Activitat 8 pàgina 36:

“8 A continuació tens dues vinyetes a les quals els hem llevat els textos de les bafarades. Fixa't en la forma dels globus i digues quin diàleg pertany a cada un.

- a) GRRR!
- b) AMY, NO
- c) Colla de ganduls, una mica de MARXA!”

Activitat 9 pàgina 36:

“9 Ara tens tres vinyetes sense el text. Inventa els diàlegs adequats als tipus de globus. Recorda que també es pot jugar amb la grandària de les lletres per a ressaltar-ne el contingut”.

Activitat 10 pàgina 37:

“10 Busca les onomatopeies d'aquestes vinyetes. Explica'n el significat i digues si són verbals o no verbals”.

Activitat 11 pàgina 37:

“11 Classifica aquestes onomatopeies en verbals i no verbals. Després, tira una de les onomatopeies no verbals i dibuixa una vinyeta on es poguera incloure.

- a) RING, RINNG
- b) Bub!, Bub!
- c) PAM, PAM PAM
- d) Xit! Xist!
- e) Auu, Ahú!
- f) BUUM
- g) Atxim, Atxim!
- h) BARRABOM!
- i) Bzzz, bzzz...

Activitat 15 pàgina 42:

“15 Analitza les línies de trajectòria de les vinyetes següents. Què creus

<p>que han fet els personatges? Com ho has pogut deduir?”</p> <p>Activitat 16 pàgina 43:</p> <p>“16 A la vinyeta 1 de l’activitat anterior apareix també una metàfora visual per evitar la paraula malsonant que hauria proferit el personatge. Indica què deuen voler dir aquestes metàfores visuals”.</p>	
<p><b>“Francisco Ibáñez</b></p> <p>Va néixer a Barcelona el 1936. És un prolífic dibuixant de còmics en castellà, creador de gran quantitat de sèries i personatges conegudíssims pel públic com <i>Mortadelo y Filemón</i>, <i>Pepe Gotera</i> y <i>Otilio</i>, <i>El botones Sacarino</i>, <i>13</i>, <i>Rue del Percebe</i>, etc. Els seus àlbums han aconseguit vendre més de 150 milions de còpies i molts dibuixants reconeixen la seua influència. El 1994 va rebre el Gran Premi del Saló del Còmic de Barcelona pel conjunt de la seua obra i el 2001 se li atorgà la Medalla d’Or al Mèrit en les Belles Arts.” (pàg. 37 [requadre]).</p>	<p>DAUTOB (Dades biogràfiques de l’autor y dades de l’obra).</p>
<p>“El guió literari és la narració detallada de tot el que contindrà el còmic un cop estiga acabat. Per tant, no sol ha de contenir els textos sinó que també ha d’incloure les indicacions respecte a les imatges. Un còmic s’ha d’escriure sempre amb una mentalitat visual, imaginat què s’hi veurà” (pàg. 37).</p> <p>“A l’hora de realitzar un còmic, l’autor té dues possibilitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventar un argument original i fer tot un treball previ de creació: pensar la història que vol contar, crear els personatges que hi participaran, pensar en quin espai i en quina època situarà la seua història, quin estil adoptarà (seriós, humorístic...). <i>Astèrix</i>, <i>Mortadelo y Filemón</i> o <i>Tintín</i> en són exemples.</li> <li>• Partir d’una història literària ja coneguda i adaptar-la al món del còmic. <i>Tirant lo Blanc</i>, <i>Miquel Strogoff</i> o <i>Robin Hood</i> en són una xicoteta mostra.” (pàg. 37).</li> </ul>	<p>EXGUILITCOM (Explicació guió literari del còmic).</p>
<p>“A l’hora de realitzar un còmic, l’autor té dues possibilitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventar un argument original i fer tot un treball previ de creació: pensar la història que vol contar, crear els personatges que hi participaran, pensar en quin espai i en quina època situarà la seua història, quin estil adoptarà (seriós, humorístic...). <i>Astèrix</i>, <i>Mortadelo y Filemón</i> o <i>Tintín</i> en són exemples.</li> <li>• Partir d’una història literària ja coneguda i adaptar-la al món del còmic. <i>Tirant lo Blanc</i>, <i>Miquel Strogoff</i> o <i>Robin Hood</i> en són una xicoteta mostra.” (pàg. 37).</li> </ul>	<p>EXPROCREACÒM (Explicació procés de creació d’un còmic).</p>
<p>Activitat 12 pàgina 38:</p> <p>“12 Feu l’adaptació del text teatral <i>Supertot</i>, que hi ha a continuació, al</p>	<p>ACTCREAGUICÒMIC (Activitat de creació del guió del còmic).</p>

món del còmic. Per a elaborar-neel guió literari haureu de seguir aquests passos:

- Llegui atentament el text.
- Descriviu les característiques dels personatges que hi participaran. Completeu una taula com la de sota.

nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològica	descripció física	vestimenta
Joe				

- Penseu l'espai on es desenvoluparà l'acció, si serà real o imaginari.
- També, en quina època transcorrerà i en quin moment del dia.
- Penseu quin to o estil voleu donar a la història: seriós, humorístic...
- Finalment feu el guió literari. Completeu una taula com la del exemple següent:

Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs
1a	Una gran ciutat a la nit, edificis alts i escena il·luminada per fanals.	Ens trobem a una gran ciutat, en ple segle XXI.	No n'hi ha.

Activitat 17 pàgina 43:

“17 Per parelles, elaboreu ara el guió tècnic del text *Supertot* (núm, 2, pàg. 38-39). Abans de començar us caldrà seguir aquests passos:

- Penseu un títol per al vostre còmic.
- Plantegeu quantes vinyetes caldrà utilitzar per a contar la vostra història i com es distribuiran al llarg de tota la pàgina.
- Després, penseu cada vinyeta en particular i descriuiu la imatge que hi apareixerà: els personatges, l'espai, la situació dels globus i les línies cinètiques. Cal plantejar també quin serà el pla més adequat i l'angulació.
- Finalment, penseu el text que col·locareu a cada vinyeta: els diàlegs de les bafarades, els textos narratius que aniran als cartutxos per a explicar la història, les onomatopeies, les

metàfores visuals...

- e) Completeu una taula com la de sota, que continga informació tant del guió literari com del tècnic.”

Títol \_\_\_\_\_

Vinyeta	Imatge		Text	
	Tipus de pla i tipus de vista	Elements visuals (escenari, figures cinètiques, metàfores visuals).	Text narratiu	Diàlegs i onomatopeies
1a	Pla general, picat.	Gran ciutat, edificis i carrers de nit. No hi ha personatges.	Ens trobem en una gran ciutat.	No n'hi ha.

Activitat 12 pàgina 38:

“12 Feu l’adaptació del text teatral *Supertot*, que hi ha a continuació, al món del còmic. Per a elaborar-ne el guió literari haureu de seguir aquests passos:

- g) Llegui atentament el text.  
h) Descriviu les característiques dels personatges que hi participaran. Completeu una taula com la de sota.

nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològica	descripció física	vestimenta
Joe				

- i) Penseu l’espai on es desenvoluparà l’acció, si serà real o imaginari.  
j) També, en quina època transcorrerà i en quin moment del dia.  
k) Penseu quin to o estil voleu donar a la història: seriós, humorístic...  
l) Finalment feu el guió literari. Completeu una taula com la del exemple següent:

Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs

ACTADP

(Activitat d’adaptació d’un text).

1a	Una gran ciutat a la nit, edificis alts i escena il·luminada per fanals.	Ens trobem a una gran ciutat, en ple segle XXI.	No n'hi ha.	
<p>“El guió tècnic es redacta després del guió literari i s’hi indiquen tots els detalls tècnics: nombre de vinyetes, tipus de plans, angles de visió, descripció de les imatges, diàlegs, onomatopeies, metàfores visuals i símbols gràfics.” (pàg. 40).</p> <p>“Ja havíem vist que, en el còmic, la història s’organitza en <b>vinyetes</b> dins les quals queda definit un espai i un temps determinat. Per a planificar les vinyetes cal decidir què volem descriure i usar els <b>tipus de plans</b> i els <b>angles de visió</b> més adequats”. (pàg. 40).</p>				EXGUITECOM (Explicació guió tècnic del còmic).
<p>“<b>Pla general (PG)</b>. Sol tenir un caràcter descriptiu; permet representar paisatges o multituds i situar l’acció. L’entorn té més importància que la figura humana, que és imperceptible o no hi és representada”. (pàg. 40).</p> <p>“<b>Pla de conjunt (PC)</b>. Aporta dades del lloc on transcorre l’acció, però ja situa els personatges com a part de l’espai i permet presentar un grup de personatges en un ambient determinat”. (pàg. 40).</p> <p>“<b>Pla sencer (PS)</b>. Presenta el personatges de cos sencer i permet apreciar-ne algunes de les accions que realitza emmarcades en un lloc determina.” (pàg. 40).</p> <p>“<b>Pla americà (PA)</b>. Se centra en la figura humana, que hi apareix representada des del cap fins als genolls.” (pàg. 40).</p> <p>“<b>Pla mitjà (PM)</b>. Hi apareix la figura humana tallada per la cintura, de mig cos en amunt, i permet apreciar-ne millor les expressions facials.” (pàg. 40).</p> <p>“<b>Primer pla (PP)</b>. Hi apareix el rostre sencer d’una persona i facilita l’expressió dels pensaments i dels sentiments del personatge.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Primerísim primer pla (PPP)</b>. S’hi veu una part del rostre,</p>				EXPLANSCOM (Explicació tipus de plans al còmic).

<p>generalment des del front fins a la barbata.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Pla de detall (PD)</b>. S’hi mostra un detall important per a l’acció, un objecte o una part del cos humà. És un pla que aporta intriga a la narració.” (pàg. 41).</p>						
<p>“Els diferents punts de vista o angles de visió que pot tenir cada vinyeta d’un còmic són:” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Angulació normal</b>. És l’angulació que més s’aproxima a la realitat, ja que el nivell de la mirada del personatge coincideix amb el punt d’observació.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Picat</b>. El dibuixant es mira les coses des de dalt. Sol utilitzar-se per a empetitir el personatge, per a mostrar inferioritat, submissió o impotència.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Contrapicat</b>. El dibuixant es mira l’escena des de baix. És un angle que reforça el valor expressiu del personatge, l’engrandeix, el potencia donant-li un aire de poder, de superioritat, i una expressió de domini.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Zenital</b>. És la mateixa expressió de l’angle picat. El punt de vista se situa en la vertical del personatge i és semblant a una vista aèria.” (pàg. 41).</p> <p>“<b>Nadir</b>. És la màxima expressió del contrapicat. El punt de vista se situa just davall del personatge. Produeix un gran impacte visual per ser un punt de vista inusual.” (pàg. 41).</p>	<p>EXPUNVISTCÒM (Explicació dels punts de vista del còmic).</p>					
<p>Activitat 13 pàgina 42:</p> <p>“13 Busqueu entre tota la classe diversos exemples de plans i d’angulacions en còmics o bé en fotografies. Agrupeu-los segons els tipus de plans i angles de visió utilitzats, apegueu-los en cartolines i exposeu-los a l’aula”.</p>	<p>ACTPLAVISTCÒM (Activitat sobre els punts de vista i plans del còmic).</p>					
<p>Activitat 14 pàgina 42:</p> <p>“14 En els còmics s’utilitzen un seguit de gestos o expressions convencionals que tots els lectors reconeixen. Relaciona en la teua llibreta cada gest amb el seu significat.”</p> <table border="1" data-bbox="92 1899 1042 2024"> <thead> <tr> <th data-bbox="92 1899 566 1955">Gest</th> <th data-bbox="566 1899 1042 1955">Significat</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="92 1955 566 1995">a) cabells de punta</td> <td data-bbox="566 1955 1042 1995" rowspan="2">1 terror, còlera</td> </tr> <tr> <td data-bbox="92 1995 566 2024">b) celles altes</td> </tr> </tbody> </table>	Gest	Significat	a) cabells de punta	1 terror, còlera	b) celles altes	<p>ACTEXPRESOCÒM (Activitat sobre l’expressivitat del còmic).</p>
Gest	Significat					
a) cabells de punta	1 terror, còlera					
b) celles altes						

c) celles caigudes	2 maquinació	
d) mirada de costat	3 sorpresa	
e) ulls molt oberts	4 complaença, confiança	
f) ulls tancats	5 borratxera, fred	
g) ulls desorbitats	6 pesar, tristor	
h) nas roig	7 maniobra astuta, hipocresia	
i) boca oberta	8 son, confiança	
j) boca molt oberta mostrant les dents		
k) boca somrient		

Activitat 15 pàgina 42:

“15 Analitza les línies de trajectòria de les vinyetes següents. Què creus que han fet els personatges? Com ho has pogut deduir?”

ACTANALCÒMIC (Activitat d’anàlisi del còmic).

“Ara heu d’elaborar un còmic. Podeu fer-ne un totalment original o dibuixar el que correspondria al text de *Supertot*. Dividiu el grup en dos equips de treball: l’una farà el guió literari i l’altre les vinyetes. Heu de seguir les indicacions que hi ha a continuació

Fer el guió literari

1 Decidiu com són els personatges, l’espai i el temps, el to de la història, els diàlegs i el text narratiu. Ajudeu-vos amb una taula com aquesta:”

Vinyeta	Imatge que es veurà (personatges, accions, espai, trajectòries...)	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs
1a			

Fer el guió tècnic

2 Penseu un títol. Recordeu que heu de reservar un lloc a la primera pàgina per a incloure’l i que ha de destacar per la forma de les lletres i el color.

3 Plantegeu quantes vinyetes caldrà utilitzar per a contar la vostra història i com es distribuiran al llarg de tota la pàgina.

4 Decidiu el text que col·locareu a cada vinyeta i on anirà situat: els diàlegs de les bafarades i els textos narratius que aniran en els cartutxos.

5 Finalment, partint del guió literari, caldrà completar una taula com la següent:

	Imatge	Text
--	--------	------

ACTCREACÒM (Activitat de creació del còmic).

Vinyeta	Tipus de pla i tipus de vista	Elements visuals (què es veu).	Text narratiu	Diàlegs i onomatopeies	
1a					
<p>Dibuixar el còmic</p> <p>6 Abans de dibuixar cal fer un esbós per a repartir correctament les vinyetes al full (<i>storyboard</i>).</p> <p>7 Els dibuixos han de ser respectuosos amb el guió tècnic.</p> <p>8 Teniu cura de mantenir la mateixa qualitat en els acabats de totes les vinyetes.</p> <p>Revisar el còmic</p> <p>9 Comproveu que la història té un plantejament, un nus i un desenllaç.</p> <p>10 Es manté l'interès fins al final?</p> <p>11 Els diàlegs són clars i breus? Estan escrits sense faltes d'ortografia?</p> <p>12 Hi ha varietat de plans i angulacions?" (pàg. 50).</p>					
<p>Activitat 3 pàgina 33:</p> <p>“Relaciona el nom de cada personatge de còmic amb la imatge corresponent de la Biblioteca digital i digues a quina època pertanyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mortadelo y Filemón</li> <li>b) Los Simpson</li> <li>c) Mafalda</li> <li>d) Astèrix</li> <li>e) Tarzan</li> <li>f) Batman</li> <li>g) Tintín</li> <li>h) Spiderman</li> </ul>					<p>CONFUCOMANI (Confusió del còmic amb les sèries d'animació).</p>



VALENCIÀ: LENGUA I LITERATURA 4t SECUNDARIA

OXFORD EDUCACIÓ

Unitats de significat	Codis
<p>“El <b>desenvolupament</b> històric dels <b>mitjans de comunicació</b> està íntimament lligat amb l’<b>evolució de la societat</b>. L’aparició i la difusió dels diferents mitjans, sobretot dels audiovisuals, han jugat i juguen encara un paper important en el canvi de percepció del món i de la realitat que ha tingut lloc en els darrers temps.” (pàg. 10).</p> <p>“L’aparició dels <b>mitjans audiovisuals</b> ha estat possible gràcies a invents importants i <b>millores tècniques</b> contínues, que han permès la difusió de missatges a un <b>públic molt nombrós</b>” (pàg. 10).</p>	<p>HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).</p>
<p>“Els <b>mitjans de comunicació audiovisual</b> (cinema, televisió, Internet) <b>combinen la imatge i el so.</b>” (pàg. 10).</p> <p>“En efecte, cada mitjà disposa d’un <b>espai i un temps</b>; per exemple, una mateixa notícia presenta <b>formes</b> diferents de <b>transmissió</b> i té una <b>durada</b> distinta segons que s’emeta per la ràdio, la televisió o la premsa.” (pàg. 10).</p> <p>“Els distints mitjans audiovisuals comparteixen les <b>característiques</b> següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.</li> <li>• Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.</li> <li>• Els mitjans audiovisuals estan experimentant hui dia una <b>revolució tecnològica i informàtica</b>: grans possibilitats d’emmagatzematge en suports multimèdia, transmissió digital de ràdio i televisió, satèl·lits de comunicació, cables de fibra òptica, etc. Aquests avanços, pel que fa a la transmissió de la informació i la comunicació audiovisual, obrin <b>possibilitats d’interactuar</b> a través de mitjans abans inimaginables.” (pàg. 10 [requadre central]).</li> <li>• “La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d’un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>.</li> <li>• Els <b>mitjans de comunicació de massa</b> difonen missatges a un <b>receptor</b> col·lectiu i <b>dispers</b>.</li> <li>• Els <b>mitjans de comunicació de massa</b> es classifiquen, segons la manera de recepció del missatge en <b>visuals</b> (premsa escrita),</li> </ul>	<p>EXMIAU (<b>Explicació mitjans audiovisuals</b>).</p>

<p><b>auditius</b> (ràdio) i <b>audiovisuals</b> (cinema, televisió, Internet).” (pàg. 10 [requadre superior]).</p> <p>“Els <b>principals mitjans audiovisuals</b> són la <b>premsa</b>, la <b>ràdio</b>, la <b>televisió</b>, el <b>cinema</b> i les <b>xarxes socials</b>.” (pàg. 11).</p>	
<p>“Com a consumidors de missatges transmesos a través d’aquests mitjans, hem de ser conscients en tot moment que darrere seu hi ha un <b>negoci</b> i que hi treballen <b>persones</b>, cadascuna amb la seua manera de pensar i condicionada per l’espai i el temps.” (pàg. 10).</p> <p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de l’argument, inclou sempre la manifestació d’un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b>” (pàg. 11).</p>	<p><b>VISCRITMIAU (Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</b></p>
<p>“Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.” (pàg. 10).</p> <p>“La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius</b>. Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals</b>. Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals</b>. Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats</b>. Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats</b>. Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals</b>. Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils</b>. Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs</b>. Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D’actualitat</b>. Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius</b>. Retransmeten i comenten una gran varietat d’esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	<p><b>LEGMIT (Legitimació mitjans de comunicació).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.” (pàg. 10).</li> <li>• “La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d’un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>.” (pàg. 10).</li> </ul> <p>“Els <b>principals mitjans audiovisuals</b> són la <b>premsa</b>, la <b>ràdio</b>, la <b>televisió</b>, el <b>cinema</b> i les <b>xarxes socials</b>.” (pàg. 11).</p>	<p><b>EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).</b></p>

<p>“Els distints mitjans audiovisuals comparteixen les <b>característiques</b> següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.</li> <li>• Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.</li> <li>• Els mitjans audiovisuals estan experimentant hui dia una <b>revolució tecnològica i informàtica</b>: grans possibilitats d'emmagatzematge en suports multimèdia, transmissió digital de ràdio i televisió, satèl·lits de comunicació, cables de fibra òptica, etc. Aquests avanços, pel que fa a la transmissió de la informació i la comunicació audiovisual, obrin <b>possibilitats d'interactuar</b> a través de mitjans abans inimaginables.” (pàg. 10 [requadre central]).</li> </ul> <p>“La televisió, com la ràdio, permet les emissions en <b>directe</b>” (pàg. 11).</p> <p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de l'argument, inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b>” (pàg. 11).</p> <p>“Tots els mitjans de comunicació han aprofitat l'aparició d'<b>Internet</b> i han fet les <b>adaptacions tècniques necessàries</b> per a ser accessibles al ciberespai, fins i tot, oferint nous serveis: hemeroteca, arxius d'imatges i vídeos, etcètera.</p> <p>D'altra banda, el <b>correu electrònic</b> i la <b>telefonía</b> actual permeten la <b>difusió massiva</b> de missatges de <b>manera instantània i simultània</b>, així com també apel·lar al receptor d'un missatge perquè el passe o el reenvie a altres persones” (pàg. 11).</p>	<p>RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).</p>
<p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>” (pàg. 11).</p>	<p>ESTECINE (Valor estètic del cinema).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 10:</p> <p>“1 Escolteu a l'aula una emissió radiofònica de notícies i fullegeu un periòdic del mateix dia. S'hi contenen les mateixes notícies? Quina diferència hi ha en el contingut de les notícies? A què creus que es degut?”</p> <p>Activitat 3 pàg. 10:</p> <p>“3 Comenteu la frase següent:</p>	<p>ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).</p>

*En les últimes dècades estem assistint al pas de l'home tipogràfic al veïnatge universal (global village) i a la societat informatitzada.*"

Activitat 5 pàgina 11:

"5 Ets un internauta? Explica les qüestions següents:

- Quin tipus d'informació o entreteniment busques a la Xarxa?
- Què fas per trobar amb rapidesa el què busques?
- T'ofereix internet la quantitat i la qualitat d'informació o entreteniment que n'esperes?"

Activitat 6 pàgina 11:

"6 Feu grups de tres o quatre persones. Durant tres minuts, elaboreu una llista de totes les marques de productes de roba, menjar, etc., que coneixeu i indiqueu a través de quin mitjà en rebeu publicitat. Entre tots, decideu quin és el mitjà a través del qual en rebeu més."

Activitat 2 pàgina 50:

"2 En grups, llegiu la programació televisiva d'un mateix periòdic. Cada grup triarà una cadena i emplenarà la graella següent:

NOM DE LA CADENA	NOM DEL PROGRAMA	TIPUS DE PROGRAMA
ÉS DE PRODUCCIÓ PRÒPIA?	HORARI	DURADA EN MINUTS

- Quina és la franja horària destinada als infants? I als informatius?
- Compartiu la graella amb els altres grups i valoreu-ne els resultats.
- Trieu un programa en directe i un en diferit i descriuiu-ne les diferències."

Activitat 3 pàg. 51:

"3 Quantes hores veus la televisió cada dia entre setmana? I el cap de setmana? Hi ha cap programa que t'interesse especialment? Hi ha cap personatge televisiu amb qui compartisques la teua manera de vestir, de moure't o de parlar (frases fetes o expressions?)."

Activitat 4 pàg. 51:

"Quina incidència creus que té la televisió en la normalització lingüística de la nostra llengua? Redacta per escrit la teua opinió i comparteix-la oralment amb la resta de la classe."

<p>Activitat 3 pàg. 70:</p> <p>“3 La pel·lícula <i>King Kong</i> va donar origen a un còmic, i còmics com <i>Spiderman</i> van donar lloc a una pel·lícula. Esmenta altres personatges de còmic molt populars en el suport paper que s’hagen convertit en protagonistes de pel·lícules”.</p>	
<p>Activitat 2 pàg. 10:</p> <p>“2 Investiga i indica en què consisteix la faena d’aquests professionals dels mitjans audiovisuals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realitzador</li> <li>• Reporter</li> <li>• Corresponsal</li> <li>• Documentalista</li> <li>• Muntador</li> </ul> <p>Activitat 4 pàgina 11:</p> <p>“4 Demana a un familiar que t’explique com eren els aparells de ràdio i de televisió antics i pren-ne notes. Comenta a l’aula el què t’ha contat”.</p> <p>Activitat 6 pàgina 11:</p> <p>“6 Feu grups de tres o quatre persones. Durant tres minuts, elaboreu una llista de totes les marques de productes de roba, menjar, etc., que coneixeu i indiqueu a través de quin mitjà en rebeu publicitat. Entre tots, decideu quin és el mitjà a través del qual en rebeu més.”</p> <p>Activitat 1 pàg. 30:</p> <p>“1 Fa uns quants anys la presència social de la ràdio era enorme. Pregunta a algun familiar quin tipus de programes radiofònics escoltava. Pren-ne notes i comenta-ho a classe.”</p> <p>Activitat 5 pàg. 51:</p> <p>“5 Consulta la pàgina <i>web</i> <a href="http://www.formulatv.com">www.formulatv.com</a> dedicada a proporcionar dades sobre l’audiència dels programes televisius.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria un programa i analitza’n l’audiència, el dia d’emissió i l’hora.</li> <li>• Describeu com creus que deu ser el teleespectador que mira aquest programa, què n’espera i què li ofereix.</li> <li>• Escriu una redacció amb la informació obtinguda.”</li> </ul>	<p>ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).</p>
<p>“A diferència d’altres mitjans, no fa ús de la imatge, sinó exclusivament del <b>so</b>. Aquest mitjà ofereix, sobretot, emissions en <b>directe</b>, de manera que l’emissor i el receptor comparteixen un mateix temps de</p>	<p>EXRÀDIO (Explicació ràdio).</p>

<p>comunicació. Actualment, és molt <b>accessible</b>, i la grandària dels aparells ens permet escoltar-la en qualsevol lloc.” (pàg. 11).</p> <p>“La <b>ràdio</b> és un <b>mitjà de comunicació</b> que estimula la <b>imaginació</b>, perquè té el <b>so</b> com a <b>únic suport sensitiu</b>.” (pàg. 30).</p> <p>“Es tracta d’un <b>mitjà de comunicació social</b> que presenta les característiques següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rapidesa</b> en la <b>transmissió de notícies</b> i <b>predomini dels programes en directe</b>.</li> <li>• Gran <b>capacitat comunicativa</b> i <b>claredat dels missatges</b>, atès que no hi intervenen les imatges.</li> <li>• <b>Caràcter</b> clarament <b>unidireccional</b>, ja que el <b>missatge</b> va de l’<b>emissor</b> (o locutor) al <b>receptor</b> (o oient), i no a l’inrevés. Malgrat aquest caràcter unidireccional, el <b>telèfon</b>, el <b>correu electrònic</b> i el <b>xat</b> permeten als <b>oients</b> participar en directe en alguns <b>programes radiofònics</b>.</li> <li>• Altres <b>aplicacions</b>, a banda de l’ús més popular, són el servei de seguretat ciutadana i d’atenció urgent, el transport aeri i marítim i la comunicació amb poblacions aïllades.” (pàg. 30). <p>“La <b>ràdio</b> permet la difusió de la <b>veu</b> i la <b>música</b> a un gran públic <b>radiooient</b>.” (pàg. 70 [requadre superior]).</p> </li></ul>	
<p>“La <b>ràdio</b> ofereix una àmplia <b>varietat de programes</b>, com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius</b>. Expliquen i comenten les notícies més recents.</li> <li>• <b>Musicals</b>. Difonen diferents tipus de música i retransmeten concerts. Segons el tipus de música, s’adrecen a un públic més jove, més adult o més especialitzat.</li> <li>• <b>Esportius</b>. Comenten notícies sobre esports, fan entrevistes, retransmeten activitats esportives, principalment partits de futbol, etcètera.</li> <li>• <b>Debats</b>. Un grup de convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>Tertúlies</b>. Diversos convidats conversen amicalment sobre un tema.</li> <li>• <b>Concursos</b>. Es convida als oients a respondre a preguntes, endevinar cançons...</li> <li>• <b>Culturals</b>. S’hi tracten temes relacionats amb l’art, la literatura, el cinema, etcètera.</li> </ul>	<p><b>EXPROGRÀDIO</b> (Explicació programes radiofònics).</p>
<p>“El <b>llenguatge radiofònic</b> és la combinació de <b>paraules, sorolls, silenci i música</b> que s’usen per a crear <b>imatges auditives</b> en la ment dels oients per mitjà del <b>so</b>” (pàg. 31).</p> <p>“A continuació, et presentem els <b>elements</b> i les <b>tècniques</b> que intervenen en el llenguatge radiofònic.</p> <p><b>Paraules</b></p>	<p><b>EXLLENGRÀDIO</b> (Explicació llenguatge de la ràdio).</p>

<p>Comuniquen <b>emocions i matisos</b> per mitjà de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El <b>to</b>, que pot ser agut o greu.</li> <li>• La <b>intensitat</b> o volum, que pot ser alta o baixa.</li> <li>• El <b>timbre</b>, que permet identificar la veu del locutor i distingir-la d'altres veus.</li> <li>• El <b>ritme</b>, que pot ser més dinàmic o més pausat.</li> </ul> <p><b>Sorolls</b></p> <p>Són els <b>sons</b> que serveixen d'<b>efectes especials</b> o com a <b>ambientació sonora</b> per a fer creïble el fet o l'acció. Els sorolls motiven <b>imatges auditives</b> en l'oient.</p> <p>Els sorolls poden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Naturals</b>, com un estossecc.</li> <li>• <b>Artificials</b>, com la pluja.</li> </ul> <p><b>Silenci</b></p> <p>El <b>silenci</b> ocupa entre tres i cinc segons, però no s'ha de confondre amb una pausa.</p> <p>Es tracta d'un <b>recurs significatiu</b> que té les funcions següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa un <b>estat emocional</b>.</li> <li>• Convida a la <b>reflexió</b>.</li> <li>• Capta l'<b>atenció</b>.</li> </ul> <p><b>Música</b></p> <p>Se selecciona una música o una altra segons el tipus de <b>programa</b>, la <b>intenció</b> i el <b>context</b> en què haja de figurar. Hui dia, la música també s'ha convertit en un element gairebé imprescindible en les falques publicitàries.</p> <p>La música pot desenvolupar <b>tres</b> tipus de <b>funcions</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sintàctica i gramatical</b>. Serveix per a ordenar i distribuir continguts, com ara la sintonia, la introducció o el final musical.</li> <li>• <b>Programàtica</b>. Es tracta del <b>contingut principal</b> dels programes musicals en què la <b>paraula</b> tan sols és un <b>suport</b>.</li> <li>• <b>Ambiental</b>. Crea una <b>atmosfera sonora</b> que trasllada mentalment l'oient a un lloc, un espai o un ambient determinats." (pàg. 31).</li> </ul>	
<p>"La ràdio també s'ha convertit en una <b>eina publicitària</b> a través de la qual moltes empreses anuncien els seus productes aprofitant la gran capacitat comunicativa d'aquest mitjà i la rapidesa per a arribar a l'oient." (pàg. 30).</p>	<p><b>VISCRITRÀDIO</b> (Visió crítica de la ràdio).</p>
<p>"És el mitjà audiovisual per excel·lència. La <b>combinació de recursos sonors i visuals</b>, així com les millores tecnològiques que se succeeixen,</p>	<p><b>EXTV</b> (Explicació televisió).</p>



<p>ho han fet possible. La televisió, com la ràdio, permet les emissions en <b>directe</b>” (pàg. 11).</p> <p>“La televisió és un mitjà que evoluciona tan ràpidament com la societat. En pocs anys s’ha passat d’imatges en blanc i negre al color, l’alta definició, al a transmissió via satèl·lit i per cable de fibra òptica, a la televisió interactiva...” (pàg. 50).</p> <p>“La <b>televisió</b> és un <b>mitjà audiovisual</b> que transmet <b>missatges</b> en què es combinen la <b>imatge</b> i el <b>so</b>”. (pàg. 50).</p> <p>“Aquest mitjà es caracteritza per la <b>immediatesa</b> (podem veure en la pantalla el que ocorre en aquell mateix moment en una altra part del món) i té un <b>àmbit de difusió molt gran</b>, tant geogràficament com socialment.” (pàg. 50).</p> <p>“La <b>televisió</b> és un <b>mitjà de comunicació social</b> que difon <b>missatges</b> en <b>directe</b> o en <b>diferit</b> (gravats amb anterioritat) a un <b>públic nombrós i dispers</b>.” (pàg. 50 [requadre superior]).</p> <p>“Els <b>usuaris</b> de la <b>televisió</b> són els <b>telespectadors</b> o <b>televidents</b>”. (pàg. 50 [requadre superior]).</p> <p>“Un <b>canal</b> de televisió és la <b>banda de freqüència</b> en què transmet una <b>emissora</b>.” (pàg. 50 [requadre superior]).</p> <p>“La <b>televisió</b> incorpora la <b>imatge</b> i el <b>so</b>, i és, per això, un mitjà pròpiament <b>audiovisual</b>”. (pàg. 70).</p>	
<p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de l’argument, inclou sempre la manifestació d’un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b>” (pàg. 11).</p> <p>“El <b>cinema</b> és un <b>mitjà audiovisual de comunicació de massa</b> que combina <b>imatge</b> i <b>so</b> en els seus <b>missatges</b>.” (pàg. 70).</p> <p>“El missatge del cinema es concreta en les <b>obres cinematogràfiques</b>, és a dir, les <b>pel·lícules</b>, que contenen una <b>història</b> i que s’han filmat per a projectar-se inicialment en <b>sales</b> a un <b>públic nombrós</b>.” (pàg. 70).</p> <p>“Productes cinematogràfics</p> <p>Dins de les <b>pel·lícules</b> cal distingir diversos <b>productes</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tenim en compte la durada de la pel·lícula, distingirem el <b>curtmetratge</b>, pel·lícula breu d’un màxim de 35 minuts de</li> </ul>	<p><b>EXCINE (Explicació del cinema).</b></p>



<p>projecció.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.</li> <li>• Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies.</li> </ul> <p>Quant al contingut, convé ressaltar el <b>documental</b>. Es tracta d'una pel·lícula de no-ficció que pretén ser una mena de crònica d'uns fets o un informe de caràcter divulgatiu sobre un aspecte de la realitat” (pàg. 70).</p>	
<p>“El missatge del cinema es concreta en les <b>obres cinematogràfiques</b>, és a dir, les <b>pel·lícules</b>, que contenen una <b>història</b> i que s'han filmat per a projectar-se inicialment en <b>sales</b> a un <b>públic nombrós</b>.” (pàg. 70).</p> <p>“Productes cinematogràfics</p> <p>Dins de les <b>pel·lícules</b> cal distingir diversos <b>productes</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tenim en compte la durada de la pel·lícula, distingirem el <b>curtmetratge</b>, pel·lícula breu d'un màxim de 35 minuts de projecció.</li> <li>• Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.</li> <li>• Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies.</li> <li>• Quant al contingut, convé ressaltar el <b>documental</b>. Es tracta d'una pel·lícula de no-ficció que pretén ser una mena de crònica d'uns fets o un informe de caràcter divulgatiu sobre un aspecte de la realitat” (pàg. 70).</li> </ul>	<p>CINECOM (Cine com un producte comercial).</p>
<p>“Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.” (pàg. 70).</p>	<p>CINEBLOCK (Cinema <i>blockbuster</i>).</p>
<p>“Les pel·lícules que pertanyen al mateix <b>gènere</b> tenen un <b>tema</b> en comú i comparteixen uns <b>elements</b> que les identifiquen.</p> <p>Segons el <b>gènere</b>, les pel·lícules poden ser d'aventures, musicals, comèdies, de ciència-ficció, d'animació, d'acció, de terror, <i>westerns</i>, drames...” (pàg. 70 [requadre inferior]).</p>	<p>EXGENCINE (Explicació dels gèneres narratius del cinema).</p>

<p>“Les pel·lícules que pertanyen al mateix <b>gènere</b> tenen un <b>tema</b> en comú i comparteixen uns <b>elements</b> que les identifiquen.</p> <p>Segons el <b>gènere</b>, les pel·lícules poden ser d'aventures, musicals, comèdies, de ciència-ficció, d'animació, d'acció, de terror, <i>westerns</i>, drames...” (pàg. 70 [requadre inferior]).</p>	<p>EXGENCINEINC (Explicació dels gèneres narratius del cinema incompleta o incorrecta).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 70:</p> <p>“1 Grava una pel·lícula de la televisió. Al principi i al final n'apareixen els crèdits. Quines persones apareixen al principi i quines, al final? Per què creus que ho fan en aquest ordre?</p> <p>Activitat 2 pàg. 70:</p> <p>“2 Coneixes cap pel·lícula que s'haja convertit en una sèrie de molts capítols? Quines diferències observes entre un producte i l'altre?</p>	<p>ACTCINE (Activitat sobre el cinema).</p>
<p>Activitat 3 pàg. 70:</p> <p>“3 La pel·lícula <i>King Kong</i> va donar origen a un còmic, i còmics com <i>Spiderman</i> van donar lloc a una pel·lícula. Esmenta altres personatges de còmic molt populars en el suport paper que s'hagen convertit en protagonistes de pel·lícules”.</p> <p>“4 Quines pel·lícules has vist que siguin adaptacions d'una novel·la? T'estimes més veure'n la pel·lícula abans o després de llegir-ne la novel·la? Per què?”</p>	<p>ACTRELMIT (Activitat que relaciona diversos mitjans de comunicació).</p>
<p>“Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies.” (pàg. 70).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>
<p>“Amb el pas del temps, els productes cinematogràfics han trobat un <b>lloc</b> dins d'altres <b>mitjans de comunicació</b>. Així, es poden veure <b>pel·lícules televisades</b> i, cada vegada més sovint, a través d'<b>Internet</b>, de manera que el cinema adquireix més difusió” (pàg. 70).</p> <p>“La ràdio i la televisió poden fer <b>emissions</b> dels programes <b>en directe</b>.” (pàg. 70).</p>	<p>RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).</p>
<p>“La ràdio i la televisió poden fer <b>emissions</b> dels programes <b>en directe</b>. En el <b>cinema</b> cal un <b>interval de temps</b> entre el rodatge i el moment de veure el film acabat” (pàg. 70).</p>	<p>DIFMIT (Diferències entre els diversos mitjans de comunicació).</p>
<p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de l'argument,</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura – cultura de masses).</p>

<p>inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b>" (pàg. 11).</p>	
<p>"Un <b>còmic</b> és la <b>narració gràfica</b> d'una història explicada mitjançant una successió de <b>vinyetes</b> (cadascun dels quadres que formen la historieta). Aquestes vinyetes, dibuixades o pintades sobre un suport, normalment de paper, combinen alhora <b>il·lustracions</b> i <b>text</b>." (pàg. 13).</p>	<p><b>(EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).</b></p>
<p>"Les <b>il·lustracions</b> d'un còmic inclouen <b>línies cinètiques</b> (elements que representen el moviment i conseqüències del moviment de personatges i objectes) i <b>ideogrames</b> (elements simbòlics que reflecteixen l'estat emocional del personatge o el to de la seua intervenció oral)." (pàg. 13).</p> <p>"El <b>text</b> s'inclou en el còmic de dues maneres: en <b>cartutxos</b>, si es tracta de la intervenció d'un <b>narrador extern</b>, i en les <b>bafarades</b>, per a reproduir el que diuen o pensen els <b>personatges</b>." (pàg. 13).</p>	<p><b>EXELENARCÒMIC (Explicació elements narratius del còmic).</b></p>
<p>"Les <b>il·lustracions</b> d'un còmic inclouen <b>línies cinètiques</b> (elements que representen el moviment i conseqüències del moviment de personatges i objectes) i <b>ideogrames</b> (elements simbòlics que reflecteixen l'estat emocional del personatge o el to de la seua intervenció oral)." (pàg. 13).</p> <p>"El <b>text</b> s'inclou en el còmic de dues maneres: en <b>cartutxos</b>, si es tracta de la intervenció d'un <b>narrador extern</b>, i en les <b>bafarades</b>, per a reproduir el que diuen o pensen els <b>personatges</b>." (pàg. 13).</p>	<p><b>EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).</b></p>
<p>"Per a crear un còmic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria una <b>història</b> que, per l'estructura narrativa, es puga convertir en còmic.</li> <li>• Planifica les <b>escenes</b> que vols representar en <b>vinyetes</b> i decideix el contingut dels <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b>. Tria també els <b>personatges</b> que hi apareixeran, el que diran i en qui to ho diran.</li> <li>• Elabora un <b>esborrany</b>: seqüència'n les <b>vinyetes</b> i dóna'ls diferents <b>mides</b> segons el contingut i la importància de cada escena. Deixa espai per als <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b> i ompli'ls amb <b>lletres majúscules</b>.</li> <li>• Millora l'esborrany: comprova que es pot seguir la història amb <b>fluïdesa</b> i que es comprèn. Després, corregeix el text i, finalment, inclou-hi les <b>línies cinètiques</b>, els <b>ideogrames</b> i les <b>onomatopeies</b>.</li> <li>• <b>Dibuixa</b> el còmic i <b>acoloreix-lo</b>. (pàg. 13).</li> </ul>	<p><b>EXPROCRCACÒM (Explicació procés de creació d'un còmic).</b></p>

<p>“Per a crear un còmic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria una <b>història</b> que, per l’estructura narrativa, es puga convertir en còmic.</li> <li>• Planifica les <b>escenes</b> que vols representar en <b>vinyetes</b> i decideix el contingut dels <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b>. Tria també els <b>personatges</b> que hi apareixeran, el que diran i en qui to ho diran.</li> <li>• Elabora un <b>esborrany</b>: seqüència’n les <b>vinyetes</b> i dóna’ls diferents <b>mides</b> segons el contingut i la importància de cada escena. Deixa espai per als <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b> i ompli’ls amb <b>lletres majúscules</b>.</li> <li>• Millora l’esborrany: comprova que es pot seguir la història amb <b>fluïdesa</b> i que es comprèn. Després, corregeix el text i, finalment, inclou-hi les <b>línies cinètiques</b>, els <b>ideogrames</b> i les <b>onomatopeies</b>.</li> <li>• <b>Dibuixa</b> el còmic i <b>acoloreix-lo</b>.</li> </ul>	<p><b>EXPROCREACÒMIC</b> (Explicació procés de creació d’un còmic incompleta).</p>
<p>Activitat 4 pàg. 13: “4 Indica els elements de què consta el còmic anterior”.</p> <p>Activitat 5 pàg. 13: “5 Porteu a classe dues històries gràfiques diferents: una sense el text de les bafarades i l’altra sense el text de les bafarades i els cartutxos. Observeu-ne les imatges i empleneu-ne les bafarades amb un diàleg adient. Després, compareu les vostres propostes amb les del còmic original.</p>	<p><b>ACTANALCÒMIC</b> (Activitat d’anàlisi del còmic).</p>
<p>Activitat 6 pàg. 13: “6 Recorda una anècdota divertida que t’haja passat amb els amics. Escriu-la i, després, conta-la amb una seqüència de vinyetes”.</p>	<p><b>ACTCREACÒM</b> (Activitat de creació del còmic).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 30: “1 Fa uns quants anys la presència social de la ràdio era enorme. Pregunta a algun familiar quin tipus de programes radiofònics escoltava. Pren-ne notes i comenta-ho a classe.”</p> <p>Activitat 2 pàg. 30: “2 Escolta diversos fragments d’emissions radiofòniques que podràs trobar <span style="float: right;">en</span> <a href="http://kane.uab.es/generes_radiofonics/fonoteca/exemples_generes.htm">kane.uab.es/generes_radiofonics/fonoteca/exemples_generes.htm</a>. Després, comenta amb els companys els elements que més t’han sorprès.”</p> <p>Activitat 3 pàg. 31: “3 Què transmeten una veu greu i una aguda?”</p>	<p><b>ACTRÀDIO</b> (Activitat sobre la ràdio).</p>

<p>Activitat 4 pàg. 31:  “4 Quines sensacions s’associen amb un volum de veu alt? I quines amb un volum baix o fluix?</p> <p>Activitat 5 pàg. 31:  “5 Gireu-vos d’esquena i tanqueu els ulls. El professor us farà escoltar veus enregistrades de companys i d’altres classes del mateix curs. Intenteu reconèixer qui parla en cada cas pel seu timbre de veu”.</p> <p>Activitat 6 pàg. 31:  “6 Llig el text de Toni Mollà i explica amb les teues paraules el model lingüístic oral que ha de seguir un locutor. Hi estàs d’acord? Per què?”</p> <p>Activitat 7 pàg. 31:  “7 Crea una història radiofònica en què tingues en compte aquestes indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistra efectes de so perquè els companys n’endevinen l’origen.</li> <li>• Redacta una història breu en què empres aquests efectes de so.</li> <li>• Enregistra la història i passa-la a classe perquè els companys la puguin escoltar.”</li> </ul>	
<p>Activitat 7 pàg. 31:  “7 Crea una història radiofònica en què tingues en compte aquestes indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistra efectes de so perquè els companys n’endevinen l’origen.</li> <li>• Redacta una història breu en què empres aquests efectes de so.</li> </ul> <p>Enregistra la història i passa-la a classe perquè els companys la puguin escoltar.”</p>	ACTRÀDIOSENTEC (Activitat sobre la ràdio sense explicar els mitjans tècnics).
<p>“Els <b>programes radiofònics</b>, igual que les pel·lícules i els programes televisius, necessiten un <b>guió</b>” (pàg. 33).</p> <p>“El <b>guió radiofònic</b> inclou tant les <b>indicacions tècniques</b> pertinents per a <b>fer-lo</b> com el <b>text del locutor</b>” (pàg. 33).</p> <p>“Per a facilitar la <b>tasca del locutor</b>, el guió radiofònic es redacta d’una manera senzilla i planera, i sense paraules tallades a final de la línia. Els fulls del guió es numeren i no es grapen per a evitar fer soroll en el locutori mentre s’enregistra el programa” (pàg. 33).</p>	EXGUIRÀDIO (Explicació del guió radiofònic).
<p>“Per a elaborar un guió radiofònic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defineix l’<b>ordre d’aparició</b> i la <b>durada</b> de les <b>intervencions</b>, la</li> </ul>	EXCREAGUIRÀDIO (Explicació procés de creació del guió radiofònic).

<p><b>música, els sorolls i els silencis.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica els <b>plans de permanència.</b></li> <li>• Determina la manera com apareixeran i desapareixeran els <b>sorolls</b> o com passaran d'un <b>pla</b> a un <b>altre.</b></li> <li>• Tingues presents els <b>suports d'enregistrament</b> i el <b>número de tall.</b></li> <li>• Escriu el guió amb un <b>llenguatge senzill i clar</b> i amb <b>frases breus</b>". (pàg. 33).</li> </ul> <p>“Les indicacions tècniques <b>fan referència</b> a aspectes com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>plans de permanència.</b> Indiquen la <b>distància al micròfon</b> dels <b>sons</b> i les <b>veus</b> i creen en el radiooient una <b>imatge mental</b> de perspectiva espacial. Distingim entre primeríssim primer pla (PPP), primer pla (PP), i segon pla (SP).</li> <li>• Els <b>suports d'enregistrament.</b> Són el casset, el disc de vinil, el disc compacte, el DVD, etc. Es numeren correlativament casset 1, disc 1, CD1, CD2...</li> <li>• Els <b>talls.</b> Són cadascuna de les <b>peces enregistrades</b> en un disc compacte, disc, casset, etc. S'enumeren correlativament TALL 1, TALL 2..." (pàg. 33).</li> </ul>	
<p>Activitat 4 pàg. 33:</p> <p>“4 Llig el guió radiofònic i analitza'n les indicacions tècniques i per al locutor”.</p>	<p>ACTGUIRÀDIO (Activitat sobre el guió radiofònic).</p>
<p>Activitat 5 pàg. 33:</p> <p>“5 Prepareu en grup un programa radiofònic titulat <i>Noticiari setmanal</i>. Feu-ne el guió radiofònic i incloeu-hi notícies sobre el vostre centre i la vostra població”.</p> <p>Activitat 5 pàg. 33:</p> <p>“6 Demaneu a una emissora que us facilite retransmetre un programa breu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepareu en grup i amb antelació un programa entretingut i informatiu adreçat tant als pares i mares dels alumnes com a estudiants futurs del centre en què incorporeu anotacions per als locutors.</li> <li>• Feu la publicitat oportuna perquè us escolten el dia i l'hora de l'emissió. Podeu consultar-ne exemples en: <a href="http://www.cult.gva.es/sedev/normalitzacio/radio/radio_inici.htm">www.cult.gva.es/sedev/normalitzacio/radio/radio_inici.htm</a>”</li> </ul>	<p>ACTCREARÀDIO (Activitat de creació d'un programa radiofònic).</p>
<p>“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté,</b> encara que en aquest mitjà predomina clarament l'entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).</p> <p>“La <b>imatge televisiva</b> té una gran <b>incidència social.</b> Hi ha unes pautes de funcionament i seqüenciació dels diversos programes televisius que ens</p>	<p>FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).</p>

<p>ajuden a comprendre el programa. Qualsevol idea trencadora s'arrisca a un gran èxit o un gran fracàs. Per mitjà de la imatge, la <b>televisió</b> canvia <b>tendències</b> (la moda, la roba, la decoració de la llar, etc.) i transmet una visió de com s'ha de veure la vida moderna” (pàg. 51).</p> <p>“El cinema transmet una gran diversitat de <b>coneixements</b>, tracta temes molt diversos i, alhora, és un vehicle de difusió de <b>cultura</b>. Aquest mitjà reflecteix la <b>diversitat cultural</b> en què vivim, al mateix temps que pot ajudar a fomentar el <b>respecte mutu</b> entre les comunitats” (pàg. 70).</p>	
<p>“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté</b>, encara que en aquest mitjà predomina clarament l'entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).</p> <p>“El cinema transmet una gran diversitat de <b>coneixements</b>, tracta temes molt diversos i, alhora, és un vehicle de difusió de <b>cultura</b>. Aquest mitjà reflecteix la <b>diversitat cultural</b> en què vivim, al mateix temps que pot ajudar a fomentar el <b>respecte mutu</b> entre les comunitats” (pàg. 70).</p>	<p>FUNMITINC (Funcions dels mitjans de comunicació de masses incorrectes).</p>
<p>“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté</b>, encara que en aquest mitjà predomina clarament l'entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).</p> <p>“Les <b>televisions públiques</b> ofereixen un servei públic, mentre que en les <b>privades</b> predomina una finalitat empresarial. Així, els nivells de qualitat d'una i d'altres variaran segons l'objectiu fonamental que tinguen”. (pàg. 50).</p> <p>“Les cadenes de televisió tenen un gran interès d'agradar als teleespectadors. Per això, persegueixen una quota d'espectadors elevada. S'anomena així el <b>nombre d'espectadors</b> que miren una <b>cadena</b> determinada durant una <b>franja horària</b> tan àmplia com siga possible.</p> <p>Com més <b>alta</b> és la quota d'espectadors d'una cadena, més <b>interès</b> mostren les empreses per anunciar-s'hi. Aleshores, la cadena pot marcar uns <b>preus d'emissió</b> ben elevats i obtenir més <b>beneficis</b>.</p> <p>La quota d'espectadors, també coneguda com a <b>nivell d'audiència</b>, s'obté gràcies als <b>audímetres</b> Es tracta d'uns aparells instal·lats en unes quantes cases per a conèixer el <b>perfil del teleespectador</b>. Aquesta informació servirà a les cadenes per a decidir el <b>programa</b> que tindrà</p>	<p>TEVCOM (Televisió com un producte comercial).</p>



<p>més acceptació i als publicistes, el tipus d’anunci que tindrà més efecte.” (pàg. 51 [requadre lateral]).</p>	
<p>“La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius.</b> Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals.</b> Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals.</b> Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats.</b> Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats.</b> Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals.</b> Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils.</b> Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs.</b> Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D’actualitat.</b> Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius.</b> Retransmeten i comenten una gran varietat d’esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	<p>EXPROGTV  (Explicació programes de televisió).</p>
<p>“La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius.</b> Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals.</b> Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals.</b> Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats.</b> Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats.</b> Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals.</b> Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils.</b> Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs.</b> Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D’actualitat.</b> Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius.</b> Retransmeten i comenten una gran varietat d’esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	<p>EXPROGTVINC (Explicació dels programes de televisió incorrecta o incompleta).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 50: “1 Posa un exemple d’un programa de televisió de cada tipus i indica’n el títol.”</p>	<p>ACTV (Activitat sobre televisió).</p>
<p>“Per a arribar a un públic més ampli, les cadenes televisives i els publicistes adapten el seu <b>llenguatge al tipus d’espectador</b> que volen, tenint en compte l’edat, el sexe, el nivell social, etcètera.” (pàg. 51).</p>	<p>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</p>



<p>“En general, la <b>televisió</b> ofereix un <b>llenguatge directe, imperatiu i breu</b>, en què les <b>imatges</b> tenen un <b>paper molt destacat</b>.” (pàg. 51).</p> <p>“El <b>llenguatge televisiu</b> integra un <b>component visual</b> i un <b>component textual</b>.”</p> <p>“La <b>imatge televisiva</b> té una gran <b>incidència social</b>. Hi ha unes pautes de funcionament i seqüenciació dels diversos programes televisius que ens ajuden a comprendre el programa. Qualsevol idea trencadora s’arrisca a un gran èxit o un gran fracàs. Per mitjà de la imatge, la <b>televisió</b> canvia <b>tendències</b> (la moda, la roba, la decoració de la llar, etc.) i transmet una visió de com s’ha de veure la vida moderna” (pàg. 51).</p> <p>“El <b>model lingüístic</b> de la televisió té una gran transcendència en els parlants d’una llengua. D’una banda, ha de ser un model lingüístic que, dins de la <b>puresa</b> i la <b>correcció escrita i oral</b>, siga, alhora, fàcilment recognoscible per tots els parlants d’aquesta llengua, per damunt de les diferències geogràfiques i socials.</p> <p>Al mateix temps, el model lingüístic transmès provocarà, a causa de l’abast que té la <b>difusió</b> general de certs <b>usos lingüístics no propis</b> de certes zones o certs nivells socioculturals, dels quals faran un ús normal” (pàg. 51).</p> <p>“El fet que els programes es puguem emetre en directe o en diferit és un factor importantíssim en el llenguatge televisiu. La transmissió en <b>directe</b> deixa a les mans del realitzador l’elecció de l’enfocament visual; el <b>diferit</b> permet un resultat visual de més qualitat, perquè es pot treballar sobre una taula de muntatge. A més, les intervencions orals poden repetir-se les vegades que calga pera ajustar-se millor al guió i a la qualitat i correcció que es pretén.” (pàg. 51).</p>	
<p>“Les cadenes de televisió tenen un gran interès d’agradar als teleespectadors. Per això, persegueixen una quota d’espectadors elevada. S’anomena així el <b>nombre d’espectadors</b> que miren una <b>cadena</b> determinada durant una <b>franja horària</b> tan àmplia com siga possible.</p> <p>Com més <b>alta</b> és la quota d’espectadors d’una cadena, més <b>interès</b> mostren les empreses per anunciar-s’hi. Aleshores, la cadena pot marcar uns <b>preus d’emissió</b> ben elevats i obtenir més <b>beneficis</b>.”</p>	<p>EXAUTV (Explicació audiència televisiva).</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Localitza el titular i la introducció de la crònica.</li> <li>• Divideix el text en blocs. Quina informació nova s'aporta en cadascun?</li> </ul> <p>Activitat 4 pàg. 53:</p> <p>“4 Tria una de les imatges següents i redacta’n una crònica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ronaldinho rep la Pilota d’Or del 2005.</li> <li>• L’AVL aprova definitivament la <i>Gramàtica valenciana</i>.</li> <li>• La Unió Europea vol el Mediterrani descontaminat el 2020”.</li> </ul> <p>Activitat 5 pàg. 53:</p> <p>“5 Redacta ara una crònica de viatge. Tin en compte aquestes indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conta un viatge escolar i esmenta’n els preparatius.</li> <li>• Destaca les conseqüències del viatge i les valoracions generals que n’han fet els participants.”</li> </ul>	
<p>“Per a elaborar una <b>pel·lícula</b> (producte audiovisual) és indispensable l’existència prèvia d’un <b>guió cinematogràfic</b> (producte escrit). (pàg. 71).</p> <p>“El <b>guió cinematogràfic</b> està constituït pel <b>guió literari</b> i el <b>guió tècnic</b>.” (pàg. 71).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari</b>. És la <b>narració literària de la història</b>. Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic</b>. Inclou totes les <b>indicacions tècniques</b>, ben detallades (els <b>plans de filmació</b>, les <b>escenes</b> i les <b>seqüències</b>, així com també el <b>vestuari</b>, la <b>decoració</b>, els <b>figurants...</b>). (pàg. 71).</li> </ul> <p>“El <b>llenguatge</b> del guió ha de ser <b>clar, concís</b> i purament <b>descriptiu</b>, amb un format estandarditzat” (pàg. 71).</p> <p>“Part de l’èxit d’una pel·lícula depèn de la qualitat del guió literari i de la interpretació adequada de les indicacions tècniques i artístiques del guió tècnic” (pàg. 71).</p>	<p>EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).</p>
<p>“Per a elaborar una <b>pel·lícula</b> (producte audiovisual) és indispensable l’existència prèvia d’un <b>guió cinematogràfic</b> (producte escrit). (pàg. 71).</p> <p>“El <b>guió cinematogràfic</b> està constituït pel <b>guió literari</b> i el <b>guió tècnic</b>.” (pàg. 71).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari</b>. És la <b>narració literària de la història</b>. Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic</b>. Inclou totes les <b>indicacions tècniques</b>, ben detallades (els <b>plans de filmació</b>, les <b>escenes</b> i les <b>seqüències</b>, així com també el <b>vestuari</b>, la <b>decoració</b>, els <b>figurants...</b>). (pàg.</li> </ul>	<p>EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).</p>

<p>71).  “El llenguatge del guió ha de ser <b>clar, concís</b> i purament <b>descriptiu</b>, amb un format estandarditzat” (pàg. 71).</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari.</b> És la <b>narració literària de la història</b>. Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic.</b> Inclou totes les <b>indicacions tècniques</b>, ben detallades (els <b>plans de filmació</b>, les <b>escenes</b> i les <b>seqüències</b>, així com també el <b>vestuari</b>, la <b>decoració</b>, els <b>figurants...</b>). (pàg. 71).</li> </ul>	<p>CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).</p>
<p>“Guió literari  (Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.)  PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa).  EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i>  CINTET.-<i>(Encuriós.) Jo també ho trobo misteriós.</i>  JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.</i>” (pàg. 71).</p>	<p>EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).</p>
<p>“Guió literari  (Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.)  PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa).  EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i>  CINTET.-<i>(Encuriós.) Jo també ho trobo misteriós.</i>  JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.</i>” (pàg. 71).</p>	<p>GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).</p>

<p>“Guió literari (Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.) PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa). EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i> CINTET.-<i>(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.</i> JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.</i>” (pàg. 71).</p>	<p>EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).</p>
<p>“Les <b>unitats expressives</b> bàsiques del <b>llenguatge cinematogràfic</b> són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El pla.</b> És el <b>conjunt de fotogrames que corresponen</b> a una sola filmació (des que es prem el disparador fins que s’atura).</li> <li>• <b>L’escena.</b> És el <b>conjunt de plans</b> que formen una <b>unitat dramàtica</b> (equivalent a l’escena en una obra teatral).</li> <li>• <b>La seqüència.</b> És la <b>successió</b> d’escenes en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d’espai i temps (l’equivalent a l’acte en una obra teatral).” (pàg. 71 [requadre]).</li> </ul>	<p><b>EXNACINE</b> (Explicació narrativitat del cinema).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>L’escena.</b> És el <b>conjunt de plans</b> que formen una <b>unitat dramàtica</b> (equivalent a l’escena en una obra teatral).</li> <li>• <b>La seqüència.</b> És la <b>successió</b> d’escenes en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d’espai i temps (l’equivalent a l’acte en una obra teatral).” (pàg. 71 [requadre]).</li> </ul>	<p>RELGUICINTEATRE (Relació del guió cinematogràfic amb els textos teatrals).</p>
<p>Activitat 5 pàg. 71: “5 Llig la rondalla que us passarà el professor i analitza’n aquests aspectes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els personatges: les seues característiques físiques destacables i el vestuari de cada un.</li> <li>• El diàleg de cada personatge, el to amb què intervé i l’ordre en què ho fan.</li> <li>• Les escenes en què es pot dividir el text.</li> <li>• Els espais de l’acció i els elements temporals (moment del dia, oratge...).”</li> </ul> <p>Activitat 6 pàg. 71: “6 Converteix la rondalla de l’activitat anterior en guió literari seguint el model de l’obra de Jaume Cela que t’hem presentat en aquesta pàgina”.</p>	<p>ACTADAPTCINE (Activitat sobre l’adaptació cinematogràfica).</p>

<p>Activitat 7 pàg. 71:</p> <p>“En grup, assageu una representació de la rondalla i filmeu-la amb una càmera o més d’una. Feu-ne el muntatge i, si podeu, introduïu música o elements sonors. Valoreu-ne entre tots el resultat”.</p>	<p>ACTCREACINE (Activitat de creació cinematogràfica).</p>
<p>Activitat 7 pàg. 71:</p> <p>“En grup, assageu una representació de la rondalla i filmeu-la amb una càmera o més d’una. Feu-ne el muntatge i, si podeu, introduïu música o elements sonors. Valoreu-ne entre tots el resultat”.</p>	<p>ACTCREACINESENSEX (Activitat de creació cinematogràfica sense explicar).</p>
<p>“La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d’un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>.” (pàg. 11).</p> <p>“La <b>comunicació</b> consisteix en la <b>transmissió</b> a través de qualsevol <b>mitjà</b> de <b>missatges</b> d’un <b>receptor</b> a un <b>emissor</b> amb el qual comparteix un codi”. (pàg. 190 [requadre]).</p>	<p>ELECOM (Elements comunicació).</p>
<p>“La <b>comunicació</b> consisteix en la <b>transmissió</b> a través de qualsevol <b>mitjà</b> de <b>missatges</b> d’un <b>receptor</b> a un <b>emissor</b> amb el qual comparteix un codi”. (pàg. 190 [requadre]).</p>	<p>ELECOMINC (Elements de la comunicació incorrectes o incomplets).</p>
<p>“Els <b>orígens</b> es remunten a experiments que pretenien facilitar la <b>comunicació militar</b>. Més tard, se’n va buscar la utilitat en l’<b>àmbit universitari i científic</b> i, finalment, l’ús de la xarxa va deixar de ser restringit i es va popularitzar”. (pàg. 190).</p>	<p>HISTERNET (Història d’Internet).</p>
<p>“La <b>codificació digital</b> del so, la <b>imatge</b> i el <b>text</b>, mitjançant diversos <b>programaris</b> i amb l’ajuda d’un <b>maquinari</b> i uns <b>perifèrics potents</b>, permet <b>transmetre</b> qualsevol tipus d’<b>informació</b> a qualsevol punt del <b>món</b> amb una simple <b>connexió telefònica</b>” (pàg. 190).</p> <p>“<b>Internet</b> és un <b>mitjà audiovisual de comunicació de massa</b>” (pàg. 190 [requadre superior]).</p> <p>“Els <b>usuaris d’Internet</b> són els <b>internautes</b>” (pàg. 190 [requadre]).</p> <p>“Un dels avantatges de la xarxa és la <b>facilitat</b> i la <b>rapidesa</b> a l’hora de <b>consultar, enviar i rebre informació</b> per mitjà de <b>cercadors, pàgines web</b> i <b>correus electrònics</b>.</p> <p>Un altre avantatge és la <b>possibilitat de comprar i vendre qualsevol producte o servei</b> des de qualsevol <b>indret</b> i a un <b>preu més baix</b>” (pàg. 190).</p>	<p>EXNET (Explicació d’Internet).</p>

<p>“Un dels inconvenients que troba una persona per a accedir-hi és la <b>limitació lingüística</b> i la <b>dificultat de destriar</b> d’entre tota la <b>informació</b> que la xarxa proporciona.</p> <p>El <b>coneixement de diverses llengües</b> i l’ús de <b>traductors automàtics</b> augmenten les nostres <b>possibilitats d’accedir a la informació.</b>” (pàg. 190).</p> <p>“La clau de la comunicació per Internet rau en l’ús de l’<b>hipertext</b>, és a dir, la possibilitat d’enllaçar fàcilment d’una pàgina a una altra.” (pàg. 191).</p> <p>“És un fet indiscutible que <b>Internet</b> ha permès fomentar la <b>comunicació a escala mundial</b>. Les pàgines <i>web</i> i el correu electrònic així ho evidencien.” (pàg. 191).</p> <p>“Diem que la <b>xarxa</b> és <b>visual</b> perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina <i>web</i> ha d’oferir <b>continguts de qualitat, actualitzats constantment</b>. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191).</p>	
<p>“Un dels inconvenients que troba una persona per a accedir-hi és la <b>limitació lingüística</b> i la <b>dificultat de destriar</b> d’entre tota la <b>informació</b> que la xarxa proporciona.” (pàg. 190).</p>	<p>VISCRITNET (Visió crítica d’Internet).</p>
<p>“Un altre avantatge és la <b>possibilitat de comprar i vendre</b> qualsevol <b>producte</b> o <b>servei</b> des de qualsevol <b>indret</b> i a un <b>preu més baix</b>” (pàg. 190).</p> <p>“Un dels cercadors principals és el Google, al qual podràs accedir des de <a href="http://www.google.es/intl/ca/">www.google.es/intl/ca/</a>.” (pàg. 192).</p> <p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.” (pàg.</p>	<p>NETCOM (Internet com a espai d’intercanvi comercial).</p>



193 [requadre superior].	
<p>Activitat 1 pàg. 190:</p> <p>“1 Contesta a les preguntes següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quant de temps fa que utilitzes Internet?</li> <li>• Des d'on t'hi connectes?</li> <li>• Quantes hores t'ho sols connectar setmanalment?</li> <li>• Et consideres un usuari experimentat? Hi busques informació a partir d'un cercador o a través d'un directori?</li> <li>• Hi busques informació específica per a millorar els teus coneixements en algunes assignatures? En quines?</li> </ul> <p>Activitat 2 pàg. 190:</p> <p>“2 Llig el text del marge i contesta a aquestes preguntes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Has comprat mai cap llibre per Internet?</li> <li>• Prefereixes comprar-lo en una llibreria o per Internet? Explica'ns els motius.” </li></ul>	<p>ACTREFLEXNET (Activitat de reflexió sobre Internet).</p>
<p>“Les pàgines <i>web</i></p> <p>La clau de la comunicació per Internet rau en l'ús de l'<b>hipertext</b>, és a dir, la possibilitat d'enllaçar fàcilment d'una pàgina a una altra.</p> <p>Diem que la <b>xarxa</b> és <b>visual</b> perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina <i>web</i> ha d'oferir <b>continguts de qualitat, actualitzats constantment</b>. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.</p> <p>Les <b>pàgines web</b> tenen un <b>caràcter públic</b>, ja que qualsevol persona hi pot accedir. Aquest fet, juntament amb el destinatari model, la manera habitual de llegir i el suport textual, condicionen en gran mesura el <b>nivell</b> i el <b>registre de la llengua</b> emprat.” (pàg. 191).</p>	<p>EXWEB (Explicació pàgines web).</p>
<p>“El correu electrònic</p> <p>Els diferents avanços comunicatius han pretès que la comunicació entre dos o més interlocutors distants en l'espai s'assembla al diàleg cara a cara. El <b>correu electrònic</b> és <b>immediat</b> i permet transferir <b>gran quantitat de documentació</b> adjunta de qualsevol tipus.” (pàg. 191).</p> <p>“La <b>llista de distribució</b> és una <b>llista d'adreces electròniques</b> d'individus interessats en una temàtica determinada que volen intercanviar opinions i informació. Qualsevol missatge dels participants</p>	<p>EXMAIL (Explicació correu electrònic).</p>



<p>en la llista és reenviat a la bústia electrònica de la resta dels integrants de manera automàtica.” (pàg. 191).</p> <p>“Actualment, a través del correu electrònic es fan més del 80% de les transmissions de caràcter interpersonal a través de la xarxa.” (pàg. 191).</p> <p>“El <b>correu electrònic</b> té un <b>caràcter privat</b> que fa que el redactor s’adeqüe a l’interlocutor. Quan entre aquests hi ha un grau elevat de proximitat, es fan servir sovint les <b>emoticones</b> (símbols gràfics o dibuixos que representen un rostre humà que transmet l’estat d’ànim de l’emissor). (pàg. 191).</p>	
<p>Activitat 3 pàg. 191:</p> <p>“3 Llig l’article d’Ester Ruiz i escriu-ne un amb el títol <i>Estudis i correu electrònic</i>”.</p>	<p>ACTMAIL (Activitat sobre el correu electrònic).</p>
<p>Activitat 3 pàg. 191:</p> <p>“3 Llig l’article d’Ester Ruiz i escriu-ne un amb el títol <i>Estudis i correu electrònic</i>”.</p> <p>Activitat 4 pàg. 191:</p> <p>“4 Escriu a la pissarra l’adreça d’una pàgina <i>web</i> escrita en la nostra llengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica als companys quins continguts hi trobaran.</li> <li>• Practica la citació per escrit de pàgines <i>web</i>.</li> </ul> <p>Activitat 5 pàg. 191:</p> <p>“5 Llig aquestes normes sobre la citació i, a continuació, consulta l’article de la revista <i>Eroski</i> sobre les llistes de distribució que se cita i digues en què es diferencien una llista de distribució oberta i una de tancada”.</p> <p>Activitat 6 pàg. 191:</p> <p>“6 Informa’t detalladament sobre les normes d’etiquetatge en Internet en la pàgina <i>web</i> revista.consumer.es/web/ca/20031001/internet.</p>	<p>ACTWEB (Activitat sobre pàgines web).</p>
<p>“En <b>Internet</b> hi ha milers de milions de pàgines <i>web</i> escrites en moltíssimes llengües. El cabal d’informació que hi ha és immens, la qual cosa permet <b>documentar-nos</b> àmpliament sobre un tema.” (pàg. 192).</p> <p>“Es pot accedir a tota la <b>informació</b> que <b>Internet</b> ofereix per mitjà de <b>cercadors i enciclopèdies.</b>” (pàg. 192).</p> <p>“Els cercadors</p> <p>Un <b>cercador</b> és una pàgina <i>web</i> darrere de la qual hi ha un <b>programari</b></p>	<p>NETINF (Internet com a eina de cerca d’informació).</p>

<p>que té indexades un <b>gran nombre de pàgines web</b>.</p> <p>Si en l'espai per a la recerca acotem uns criteris de cerca precisos i fem ús d'uns procediments lògics determinats, obtindrem referències per a accedir a pàgines <i>web</i> que contenen la informació que ens interessa, com ara text, imatges...</p> <p>Un dels cercadors principals és el Google, al qual podràs accedir des de <a href="http://www.google.es/intl/ca/">www.google.es/intl/ca/</a>.” (pàg. 192).</p> <p>“Enciclopèdies</p> <p>Els coneixements enciclopèdics no sols estan en els llibres o en els CD o DVD. Hi ha altres iniciatives interessants, com ara Viquipèdia.</p> <p><b>Viquipèdia</b> consisteix en una <b>enciclopèdia d'accés lliure</b> que es nodreix de les aportacions que qualsevol internauta pot fer-hi en la seua llengua. Incorpora un <b>cercador intern</b> per a localitzar els <b>articles</b> de l'enciclopèdia que puguen donar resposta a qualsevol requeriment informatiu. Pots accedir-hi des de <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>.” (pàg. 192).</p>	
<p>Activitat 1 pàg. 192:</p> <p>“1 Llig el text del marge i indica quines repercussions culturals i científiques pot tenir la biblioteca preparada per Google”.</p> <p>Activitat 2 pàg. 192:</p> <p>“2 Llig la informació que trobaràs en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help/html">www.google.es/intl/ca_ALL/help/html</a> i practica la cerca de conceptes”.</p> <p>Activitat 3 pàg. 192:</p> <p>“3 Localitza en Google informació de la novel·la psicològica de Mercè Rodoreda i amplia la informació de la UNITAT 9.”</p> <p>Activitat 4 pàg. 192:</p> <p>“4 Busca en Viquipèdia informació sobre Enric Valor i complementa la que vas estudiar en la UNITAT 9”.</p>	<p>ACTNETINF (Activitat d'Internet com a eina d'obtenció d'informació).</p>
<p>Activitat 1 pàg. 192:</p> <p>“1 Llig el text del marge i indica quines repercussions culturals i científiques pot tenir la biblioteca preparada per Google”.</p> <p>Activitat 2 pàg. 192:</p> <p>“2 Llig la informació que trobaràs en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help/html">www.google.es/intl/ca_ALL/help/html</a> i practica la cerca de conceptes”.</p>	<p>ACTIC (Activitat d'ús de les TIC).</p>

<p>Activitat 3 pàg. 192:</p> <p>“3 Localitza en Google informació de la novel·la psicològica de Mercè Rodoreda i amplia la informació de la UNITAT 9.”</p> <p>Activitat 4 pàg. 192:</p> <p>“4 Busca en Viquipèdia informació sobre Enric Valor i completa la que vas estudiar en la UNITAT 9”.</p>	
<p>“Un <b>bloc</b> és la <b>versió moderna</b> del <b>diari clàssic</b>. Hui en dia s’ha convertit en un <b>espai personal</b> per a escriure-hi difós a través d’<b>Internet</b>.” (pàg. 193).</p> <p>“El <b>llenguatge</b> d’un bloc acostuma a ser <b>espontani</b>, atès que l’autor hi evoca els seus <b>pensaments</b> o <b>vivències</b>.” (pàg. 193).</p> <p>“La <b>interfície de treball</b> per a escriure un bloc és molt semblant a la d’un <b>processador de textos</b>. A més, pots incloure-hi <b>fotos, imatges i enllaços a pàgines web</b> o a <b>altres blocs</b>.” (pàg. 193).</p> <p>“Sempre que escrigues en el teu diari virtual, hi eixirà la <b>data de publicació</b> del teu article. I cada <b>nou article</b> se situarà al <b>capdavant dels anteriors</b>.” (pàg. 193).</p> <p>“La creació de blocs en Internet ha donat lloc a una nova <b>terminologia</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Article</b>. Cadascun dels articles escrits d’un blocaire.</li> <li>• <b>Bloc</b>. Diari interactiu personal.</li> <li>• <b>Blocaire</b>. Autor/a dels blocs.</li> <li>• <b>Bloquisme</b>. Addicció o defensa dels blocs.</li> <li>• <b>Univers de blocs</b>. Conjunt de blocs existents a Internet.” (pàg. 193 [requadre inferior]).</li> </ul>	<p>EXBLOC (Explicació blocs).</p>
<p>“Per fer un bloc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica’t i assigna un <b>nom</b> al bloc.</li> <li>• Crea una <b>clau d’accés</b> que només conegues tu i que et permetrà modificar el bloc sempre que vulgues.</li> <li>• Finalment, el <b>servidor</b> t’enviarà al teu <b>correu electrònic</b> una adreça per a activar definitivament el <b>bloc</b>.” (pàg. 193).</li> </ul> <p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.” (pàg.</p>	<p>PROCREABLOC (Procés de creació d’un bloc).</p>

193 [requadre superior].	
<p>“Per fer un bloc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica’t i assigna un <b>nom</b> al bloc.</li> <li>• Crea una <b>clau d’accés</b> que només conegues tu i que et permetrà modificar el bloc sempre que vulgues.</li> <li>• Finalment, el <b>servidor</b> t’enviarà al teu <b>correu electrònic</b> una adreça per a activar definitivament el <b>bloc</b>.” (pàg. 193). <p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.” (pàg. 193 [requadre superior].</p> </li></ul>	PROCREABLOCINC (Procés de creació d’un bloc incorrecte o incomplet).
<p>Activitat 5 pàg. 193: “5 Quines diferències hi ha entre escriure un correu electrònic i un bloc?”</p> <p>Activitat 6 pàg. 193: “6 Amb l’ajut del cercador temàtic <a href="http://blocs.mesvilaweb.cat">blocs.mesvilaweb.cat</a>, llig alguns bolcs sobre el tema que més t’agrada. Els has trobat interessants? Creus que utilitzen un nivell de llengua correcte i entenendor?”</p>	ACTBLOC (Activitat sobre els blocs).
<p>Activitat 7 pàg. 193: “7 Crea el teu propi bloc personal en <a href="http://www.blocat.com/admin.php">www.blocat.com/admin.php</a>. T’escriuen comentaris sobre el teu bloc?”</p>	ACTIC (Activitat d’ús de les TIC).
<p>Activitat 7 pàg. 193: “7 Crea el teu propi bloc personal en <a href="http://www.blocat.com/admin.php">www.blocat.com/admin.php</a>. T’escriuen comentaris sobre el teu bloc?”</p>	ACTICINC (Activitat d’ús de les TIC incorrecta).
<p>Activitat 7 pàg. 193: “7 Crea el teu propi bloc personal en <a href="http://www.blocat.com/admin.php">www.blocat.com/admin.php</a>. T’escriuen comentaris sobre el teu bloc?”</p>	ACTCREABLOC (Activitat de creació d’un bloc).

**MARJAL LLENGUA I LITERATURA 4 ESO**

**EDEBÉ**

Unitats de significat	Codis
<p>“El llenguatge cinematogràfic ha permès a alguns dels nostres més notables novel·listes, endinsar-se en aquest nou llenguatge i escriure, mitjançant un guió, una sèrie de televisió d’èxit. La finalitat d’explicar històries no només és propietat de les pàgines d’un llibre sinó també, en els segles XX i XXI, de les pantalles de cinema o televisió” (pàg. 259).</p> <p>“Possiblement, quan senti a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).</p>	<p>RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).</p>
<p>“Possiblement, quan senti a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).</p>	<p>OPCULT (Oposició alta cultura – cultura de masses).</p>
<p>“A casa nostra hi ha grans guionistes, responsables de sèries d’èxit que s’han exportat fins i tot a d’altres països. Aquests guionistes són també excel·lents escriptors de novel·les i obres de teatre. Persones de la talla de Josep Maria Benet i Jornet, important dramaturg i alhora creador de les sèries de sobretaula més seguides durant anys; o d’altres com Albert Espinosa i Hèctor Lozano, guionistes de sèries de temàtica adolescent, han sigut capaços de batre tots els rànquings d’audiència. Us sonen?” (pàg. 259).</p> <p>-“Busca a Internet qui són Josep Maria Benet i Jornet, Albert Espinosa i Héctor Lozano.</p> <p>-Quines sèries els han convertit en personatges admirats arreu? (pàg.</p>	<p>DAUTOB (Dades biogràfiques de l’autor y dades de l’obra).</p>

259).	
<p>“Observeu un episodi d’una de les sèries de més rellevància per a prendre nota de la dificultat que suposa fer un guió. Cliqueu en l’enllaç següent i deixeu-vos emportar per l’argument.</p> <p><a href="http://links.edebe.com/5zjt">Http://links.edebe.com/5zjt</a></p> <p>-Què us ha paregut l’episodi? És realista? Existeixen aquest tipus de professors capaços de trencar-vos tots els esquemes i amb l’habilitat de captar l’atenció dels seus alumnes? Com haurien de ser les classes? Què canviariéu si fora possible? Feu un poc de debat a propòsit d’aquest tema.</p> <p>-Fixeu-vos en les escenes, en els diàlegs, en els temes que s’hi tracten, en l’actitud dels actors a l’hora de dialogar... Tot això està indicat en un guió literari previ, que els actors s’han d’aprendre abans d’interpretar.” (pàg. 259).</p>	<p><b>ACTANALFILM</b> (Activitat <b>anàlisis d’un film</b>).</p>
<p>“Escriure un guió es complicat. Primer cal tindre una idea clara de l’escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d’existir un poc d’entusiasme per part de l’equip de guionistes. Ho intentem?</p> <p>-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d’una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d’escriure els diàlegs d’una escena inventada aprofitant els personatges d’aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s’assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l’actitud i moviments dels personatges per mitjà d’acotacions, que s’escriuen entre parèntesi i en cursiva.” (pàg. 259).</p> <p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra tríada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte empenem).</p>	<p><b>ACTCREAGUICINE</b> (Activitat de creació del guio cinematogràfic).</p>

<p>“Escriure un guió es complicat. Primer cal tindre una idea clara de l’escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d’existir un poc d’entusiasme per part de l’equip de guionistes. Ho intentem?</p> <p>-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d’una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d’escriure els diàlegs d’una escena inventada aprofitant els personatges d’aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s’assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l’actitud i moviments dels personatges per mitjà d’acotacions, que s’escriuen entre parèntesi i en cursiva.” (pàg. 259).</p> <p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra tríada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte empenem).</p>	<p>ACTCREAGUICINESENEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic sense exemple).</p>
<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creeu el vostre propi curmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l’escola vegem la literatura d’una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p>	<p>PROCREACINE (Proposta de creació cinematogràfica).</p>

<p>Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l'esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l'obra que es visionarà l'espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).</p> <p>“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...</p> <p>Fer-ho implica molta faena i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feena. Preparats?” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	
<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creeu el vostre propi curtmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l'escola vegin la literatura d'una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p> <p>Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història.</p>	<p>PROJECINE (Projecte de creació cinematogràfica).</p>



Però... us heu plantejat mai l'esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l'obra que es visionarà l'espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).

“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...

Fer-ho implica molta feina i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feina. Preparats?” (Pàg. 2 projecte emprenem).

“Aquest projecte consta de tres fases:

**a) Per on comencem? Concretem la idea**

Triem el relat a partir del qual produïrem el nostre curtmetratge, i ens informem de tot el que cal fer perquè el projecte siga tot un èxit.

**b) Com ens organitzem? El pla**

Planifiquem i organitzem la feina en equip.

**c) Ho posem en marxa? Prenent decisions**

Passem de la teoria a l'acció i posem en pràctica el nostre pla. (Pàg. 2 projecte emprenem).

**“A Per on comencem? Concretem la idea**

El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.

**Activitat 1: Busquem exemples**

De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara *El perquè*

de tot plegat, No emprenyeu el comissari...). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m’ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?

-Reflexioneu sobre com es va fer l’adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l’argument i el guió o se’n van fer canvis per tal d’adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte empenem).

**“Activitat 2: triem l’obra literària per a fer-ne el curtmetratge**

Comenceu fent una **pluja d’idees** sobre possibles contes de la literatura que es podrien adaptar per a fer-ne un curtmetratge. Recordeu que una pluja d’idees és una sessió en grup on tota la gent expressa en veu alta les seues idees i algú les anota. En la pluja d’idees totes les propostes són bones i no es permet criticar el pensament dels altres. Es tracta de generar el màxim d’idees per a després seleccionar les que agraden més a tots

-Per a triar quin conte resultarà més adequat, us ajudarà completar la taula següent, tot valorant del 0 al 10 els diferents aspectes de cada una de les obres literàries proposades.

Nom de l’obra literària	L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?
...	...	...	...	...	...

Una volta completada la taula, i en funció de les valoracions obtingudes, decideu entre tots quin conte literari serà més adient per a convertir-lo en un curtmetratge.” (Pàg. 3 projecte empenem).

“Haureu de tindre en compte que fer un curtmetratge no és una tasca senzilla. Les productes de cinema passen mesos, fins i tot anys, per a acabar i estrenar una pel·lícula. Per tal d’optimitzar el poc temps de què disposeu, cal que us informeu molt bé sobre les diferents fases i tasques que cal fer per a produir una pel·lícula”. (Pàg. 3 projecte empenem).

**“Activitat 3: Investiguem sobre la producció de pel·lícules**

Busqueu informació (per Internet o contactant amb alguna productora)

sobre com es produeix una pel·lícula:

- Quines són les fases principals en l'elaboració d'un curtmetratge?
- Quines tasques concretes s'han de realitzar? Quants equips es necessiten?
- Quins elements cal tindre en compte per a adaptar al cinema l'obra triada?
  - Abans de començar a assignar tasques i preparar materials, cal tindre molt clar com serà el producte final que espereu obtindre; haureu de definir amb detall en que consistirà l'adaptació. Serà una adaptació clàssica o potser voleu fer-ne una representació moderna de l'obra? Voleu representar-la sencera o només alguns fragments? Hi ha alguna part de l'obra que vulgueu ressaltar-ne més que d'altres? Respondre a aquestes qüestions entre tots ajudarà que tota la gent tinga més clara la faena una volta s'assignen responsabilitats i tasques concretes.” (Pàg. 3 projecte emprenem).

#### “Activitat 4: Esbós del guió

Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s'hauria d'adaptar l'obra triada.

-Una volta hàgeu acabat, presenteu l'esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l'obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).

#### “B Com es organitzem? El pla

- Per tal d'organitzar i planificar bé la faena, i que el resultat siga òptim, caldrà dedicar els recursos més adients a cada activitat, i això també afecta als recursos humans. De la mateixa manera que les empreses s'organitzen en departaments per a realitzar cada funció, en l'elaboració de la pel·lícula caldrà treballar en equips reduïts especialitzats en una tasca concreta. Per exemple, la persona encarregada dels decorats haurà de tindre certs coneixements d'història, els tècnics d'il·luminació hauran de saber treballar amb els materials necessaris, etc.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

#### “Activitat 5: assignem els equips

Segons el que s'indica a l'activitat 3, assigneu el nombre de persones adequat a cada tasca, assegurant-vos que disparen dels coneixements o

habilitats necessaris per a dur-la a terme.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

Tasca o funció que s’ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la
...	....	...	...

### “Activitat 6: Planifiquem la faena

Cada equip ha d’elaborar un xicotet calendari sobre els dies (o setmanes) que necessitarà per a completar la seua faena. Indiqueu també quines tasques cal que estiguen acabades per a poder començar la vostra activitat concreta. Per exemple: els responsables de vestuari podran començar a treballar una volta tinguen el guió amb la descripció dels personatges principals de l’obra. D’altra banda, els responsables de fer el tràiler de la pel·lícula (o la publicitat) només començar quan s’haja acabat la gravació.

-Una volta establerts els calendaris de cada equip, caldrà posar-los en comú amb la resta de grups per tal d’elaborar un calendari global del projecte. És indispensable que cada equip es comprometa a complir el calendari establert per a la seua tasca.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

### “Activitat 8: Busquem els materials necessaris

Igual d’important que el calendari és que cada equip prepari una llista dels materials necessaris per a dur a terme la seua activitat (càmeres, llums, teles, decorats). Feu una llista de possibles llocs on podríeu aconseguir aquests materials. Penseu en els recursos de què ja disposeu a l’escola o que podeu demanar prestats a altres entitats (per exemple a una universitat o escola d’audiovisuals, a una productora menuda...). En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d’entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte emprenem).

Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre’ls?
...	...	...

### **“Activitat 8: Elaborem un pressupost**

Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d’invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloguer d’audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d’espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d’entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).

### **“C Ho posem en marxa? Prenent decisions**

Cada equip ha de dur a terme l’activitat a què s’ha compromès, tot respectant les dates acordades en el calendari. Assegureu-vos que la persona encarregada de supervisar cada equip està en contacte amb els responsables de les altres tasques per a anar ben coordinats i que no quede res sense fer.

-Potser serà convenient triar una persona de la classe que pugui fer de Director de producció, per a garantir la coordinació entre els diferents equips.

-Quan tingueu les principals escenes filmades, serà el moment de començar la campanya de comunicació, així com la captació de fons per a finançar el projecte”. (Pàg. 5 projecte emprenem).

### **“Activitat 9: Pla de comunicació**

Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l’estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s’adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació us ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.

Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).

Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure
---	--	--

...	...	...	
<p><b>“Activitat 10: Captació de fons</b></p> <p>Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organitzar activitats a l’escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galletes).</li> <li>• Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d’una festa important, als alumnes d’altes cursos o bé als pares.</li> <li>• També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l’escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d’ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).</li> </ul>			
<p>“Possiblement, quan senti a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).</p> <p>“Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l’àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p> <p>“A Per on comencem? Concretem la idea</p> <p>El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d’entrar en matèria us proposem l’activitat següent, per a escalfar motors.</p> <p><b>Activitat 1: Busquem exemples</b></p> <p>De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l’adaptació al cinema (com ara <i>El perquè de tot plegat</i>, <i>No emprenyeu el comissari...</i>). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m’ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?</p>			<p>ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).</p>

<p>-Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	
<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creeu el vostre propi curtmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l'escola vegin la literatura d'una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p> <p>Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l'esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l'obra que es visionarà l'espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).</p> <p>“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...</p> <p>Fer-ho implica molta faena i organització, i per aquest motiu us</p>	<p>PROJECIENSENEX (Projecte de creació cinematogràfica sense explicar res del cinema).</p>

proposen que treballen conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feina. Preparats?” (Pàg. 2 projecte emprenem).

“Aquest projecte consta de tres fases:

**d) Per on comencem? Concretem la idea**

Triem el relat a partir del qual produïrem el nostre curtmetratge, i ens informem de tot el que cal fer perquè el projecte siga tot un èxit.

**e) Com ens organitzem? El pla**

Planifiquem i organitzem la feina en equip.

**f) Ho posem en marxa? Prenent decisions**

Passem de la teoria a l'acció i posem en pràctica el nostre pla. (Pàg. 2 projecte emprenem).

**“A Per on comencem? Concretem la idea**

El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.

**Activitat 1: Busquem exemples**

De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara *El perquè de tot plegat*, *No empreneu el comissari...*). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m'ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?

-Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem).

**“Activitat 2: triem l'obra literària per a fer-ne el curtmetratge**

Comenceu fent una **pluja d'idees** sobre possibles contes de la literatura que es podrien adaptar per a fer-ne un curtmetratge. Recordeu que una pluja d'idees és una sessió en grup on tota la gent expressa en veu alta les



seues idees i algú les anota. En la pluja d'idees totes les propostes són bones i no es permet criticar el pensament dels altres. Es tracta de generar el màxim d'idees per a després seleccionar les que agraden més a tots

-Per a triar quin conte resultarà més adequat, us ajudarà completar la taula següent, tot valorant del 0 al 10 els diferents aspectes de cada una de les obres literàries proposades.

Nom de l'obra literària	L'argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d'atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?
...	...	...	...	...	...

Una volta completada la taula, i en funció de les valoracions obtingudes, decideu entre tots quin conte literari serà més adient per a convertir-lo en un curtmetratge.” (Pàg. 3 projecte emprenem).

“Haureu de tindre en compte que fer un curtmetratge no és una tasca senzilla. Les productes de cinema passen mesos, fins i tot anys, per a acabar i estrenar una pel·lícula. Per tal d'optimitzar el poc temps de què disposeu, cal que us informeu molt bé sobre les diferents fases i tasques que cal fer per a produir una pel·lícula”. (Pàg. 3 projecte emprenem).

### “Activitat 3: Investiguem sobre la producció de pel·lícules

Busqueu informació (per Internet o contactant amb alguna productora) sobre com es produeix una pel·lícula:

- Quines són les fases principals en l'elaboració d'un curtmetratge?
- Quines tasques concretes s'han de realitzar? Quants equips es necessiten?
- Quins elements cal tindre en compte per a adaptar al cinema l'obra triada?
  - Abans de començar a assignar tasques i preparar materials, cal tindre molt clar com serà el producte final que espereu obtindre; haureu de definir amb detall en que consistirà l'adaptació. Serà una adaptació clàssica o potser voleu fer-ne una representació moderna de l'obra? Voleu representar-la sencera o només alguns fragments? Hi ha alguna part de l'obra que vulgueu ressaltar-ne més que d'altres? Respondre a aquestes qüestions entre tots ajudarà que tota la gent tinga més clara la faena una volta s'assignen responsabilitats i tasques

concretes.” (Pàg. 3 projecte emprenem).

#### “Activitat 4: Esbós del guió

Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra tríada.

-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).

#### “B Com es organitzem? El pla

- Per tal d’organitzar i planificar bé la faena, i que el resultat siga òptim, caldrà dedicar els recursos més adients a cada activitat, i això també afecta als recursos humans. De la mateixa manera que les empreses s’organitzen en departaments per a realitzar cada funció, en l’elaboració de la pel·lícula caldrà treballar en equips reduïts especialitzats en una tasca concreta. Per exemple, la persona encarregada dels decorats haurà de tindre certs coneixements d’història, els tècnics d’il·luminació hauran de saber treballar amb els materials necessaris, etc.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

#### “Activitat 5: assignem els equips

Segons el que s’indica a l’activitat 3, assigneu el nombre de persones adequat a cada tasca, assegurant-vos que disposen dels coneixements o habilitats necessaris per a dur-la a terme.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

Tasca o funció que s’ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la
...	....	...	...

#### “Activitat 6: Planifiquem la faena

Cada equip ha d’elaborar un xicotet calendari sobre els dies (o setmanes) que necessitarà per a completar la seua faena. Indiqueu també quines tasques cal que estiguen acabades per a poder començar la vostra activitat

concreta. Per exemple: els responsables de vestuari podran començar a treballar una volta tinguen el guió amb la descripció dels personatges principals de l'obra. D'altra banda, els responsables de fer el tràiler de la pel·lícula (o la publicitat) només començar quan s'haja acabat la gravació.

-Una volta establerts els calendaris de cada equip, caldrà posar-los en comú amb la resta de grups per tal d'elaborar un calendari global del projecte. És indispensable que cada equip es comprometa a complir el calendari establert per a la seua tasca.” (Pàg. 4 projecte emprenem).

**“Activitat 8: Busquem els materials necessaris**

Igual d'important que el calendari és que cada equip prepari una llista dels materials necessaris per a dur a terme la seua activitat (càmeres, llums, teles, decorats). Feu una llista de possibles llocs on podríeu aconseguir aquests materials. Penseu en els recursos de què ja disposeu a l'escola o que podeu demanar prestats a altres entitats (per exemple a una universitat o escola d'audiovisuals, a una productora menuda...). En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d'entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte emprenem).

Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?
...	...	...

**“Activitat 8: Elaborem un pressupost**

Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d'invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloger d'audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d'espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).

**“C Ho posem en marxa? Prenent decisions**

Cada equip ha de dur a terme l'activitat a què s'ha compromès, tot respectant les dates acordades en el calendari. Assegureu-vos que la

persona encarregada de supervisar cada equip està en contacte amb els responsables de les altes tasques per a anar ben coordinats i que no quede res sense fer.

-Potser serà convenient triar una persona de la classe que pugui fer de Director de producció, per a garantir la coordinació entre els diferents equips.

-Quan tingueu les principals escenes filmades, serà el moment de començar la campanya de comunicació, així com la captació de fons per a finançar el projecte”. (Pàg. 5 projecte emprenem).

### “Activitat 9: Pla de comunicació

Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l’estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s’adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació us ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.

Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).

Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure
...	...	...

### “Activitat 10: Captació de fons

Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:

- Organitzar activitats a l’escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galletes).
- Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d’una festa important, als alumnes d’altres cursos o bé als pares.

També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l’escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d’ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).

“En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d’entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte emprenem).

#### “Activitat 8: Elaborem un pressupost

Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d’invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloger d’audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d’espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d’entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).

#### “Activitat 9: Pla de comunicació

Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l’estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s’adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació ús ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.

Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).

Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure
...	...	...

#### “Activitat 10: Captació de fons

Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:

- Organitzar activitats a l’escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galletes).
- Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d’una festa important, als alumnes d’altres cursos o bé als pares.

També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l’escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d’ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).

CINECOM (Cine com un producte comercial).

<p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra triada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	<p>CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).</p>
--	---

### Taules de categorització.

CATEGORIA: ACTIVITATS		
SUBCATEGORIA: ACTIVITATS DE LECTURA		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
ACTC1	<p>Activitat 1 pàg. 89:</p> <p>“Explica en tu cuaderno estos elementos del a historia que se narra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En qué época se sitúa la historia?</li> <li>• ¿Dónde se desarrollan los hechos?</li> <li>• ¿Qué personajes intervienen?</li> <li>• ¿Cómo se llama el protagonista de esta historia?”</li> </ul>	ACTLECOM (Activitat de comprensió lectora relacionada amb el còmic).
ACTC2	<p>Activitat 2 pàg. 89:</p> <p>“Señala la opción correcta: ¿Por qué John Thornton salva a Buck?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque necesita un perro de trineo.</li> <li>• Para que le ayude a salir del río.</li> <li>• Porque no soporta que su anterior dueño lo maltrate.”</li> </ul>	
ACTC3	<p>Activitat 3 pàg. 89:</p> <p>“Ordena estos hechos de acuerdo con la secuencia de la historia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buck salva a su amo de morir ahogado.</li> <li>• John Thornton rescata a Buck y se convierte en su dueño.</li> <li>• El aullido de un lobo despierta en Buck la llamada de la naturaleza.</li> <li>• La barca en que John Thornton desciende por el río choca con una piedra.</li> <li>• Buck es un perro de trineo agotado por el esfuerzo.”</li> </ul>	
ACTC4	<p>Activitat 4 pàg. 89:</p> <p>“Explica estas palabras de uno de los personajes del cómic: «Yo le salvé una vez y él me ha salvado a mí. Estamos juntos en la vida y en la muerte».”</p> <p>Actividad 5 pàg. 89:</p> <p>“Escribe una posible respuesta a la pregunta final del cómic. Ten en cuenta estas preguntas al dar tu respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué significa «la llamada de lo salvaje»?</li> <li>• ¿Qué pasaría si Buck la siguiese?</li> </ul>	

ACTC5	<p>Activitat 3 pàgina 13:</p> <p>“¿Qué sucede en esta tira cómica? Explica la actitud de los personajes.”</p> <p>Actividad 4 pàgina 13:</p> <p>“Reconoce en la tira los elementos propios de la expresión del cómic.”</p>	
ACTC6	<p>Activitat 1 pàg. 215:</p> <p>“Responde a las siguientes cuestiones sobre el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Por qué le dice el maestro Yoda a Luke que no va a necesitar sus armas en el interior de cueva?</li> <li>• ¿Quién estaba en el interior de la cueva del árbol? Justifica tu respuesta.</li> <li>• Yoda cree que Luke todavía no esta preparado para ser un buen jedi. ¿En qué se basa?”</li> </ul>	<p>ACTLECOMGUI</p> <p>(Activitat de comprensió lectora relacionada amb el guió cinematogràfic).</p>
ACTC7	<p>Activitat 2 pàg. 215:</p> <p>“Localiza los adjetivos que se utilizan en el texto para caracterizar los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El árbol donde está la gruta.</li> <li>• Las raíces del árbol.</li> <li>• La gruta.</li> </ul> <p>-Escribe otros dos posibles adjetivos adecuados para cada elemento.</p> <p>-Indica en qué partes del fragmento podemos encontrar descripción, en cuáles narración, y en cuáles diálogo. Razona tu respuesta.”</p>	
ACTC8	<p>Actividad 3 pàg. 215:</p> <p>“Explica qué finalidad se persigue con la abundancia de verbos de los párrafos comprendidos entre las líneas 44 y 61.”</p>	
ACTC9	<p>Actividad 4 pàg. 215:</p> <p>“Localiza en el texto un sinónimo de cada una de estas palabras: lóbrego, ajustarse, laterales, desconfianza, impedimento, error.”</p>	
ACTC10	<p>Actividad 5 pàg. 215:</p> <p>“La lectura está formada por un texto que, a su vez, engloba otro texto. Indica qué recursos tipográficos ha utilizado el autor para ayudar al lector a distinguir ambos niveles.</p> <p>- A lo largo de la lectura aparecen dos líneas escritas en mayúscula. Reciben el nombre de encabezados de escena. Señálalos e indica qué información aportan al guión.”</p>	



ACTC11	<p>Activitat 2 pàgina 187:</p> <p>“2. Lee el guion de <i>Los santos inocentes</i> y señala las partes en que se ofrece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información sobre dónde y cuándo se produce la acción.</li> <li>▪ El diálogo de los personajes.</li> <li>▪ La descripción de la acción.”</li> </ul>	
ACTV1	<p>Activitat 21 pàgina 87:</p> <p>“21. Contesta a les preguntes següents sobre el Text 3 [l'exemple del guió cinematogràfic].</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) On comença la seqüència i on acaba?</li> <li>b) Quins fets s'hi narren?</li> <li>c) Quan ocorren els fets?</li> <li>d) Quins personatges hi intervenen?</li> <li>e) Els personatges són els mateixos en totes les escenes? Explicaho.”</li> </ol>	
ACTV2	<p>Activitat 22 pàgina 87:</p> <p>“22. Quins elements del guió literari coincideixen amb els dels textos teatrals? Per què creus que és així?”</p>	
ACTV3	<p>Activitat 23 pàgina 87:</p> <p>“23. Describe els canvis d'espai o de personatges que determinen la divisió d'escenes del Text 3” [l'exemple del guió cinematogràfic].</p>	
ACTV4	<p>Activitat 24 pàgina 87:</p> <p>“24. Indica quines són les acotacions escèniques i d'interpretació del Text 3” [l'exemple del guió cinematogràfic].</p>	
<b>SUBCATEGORIA: ACTIVITATS DE CREACIÓ</b>		
ACTC12	<p>Actividad 6 pàg. 89:</p> <p>“Transforma el fragmento del cómic que has leído en un texto narrativo. Sigue estas pautas:</p> <p>-No se trata de describir lo que aparece en las imágenes, también se ha de contar lo que sucede, incluyendo los diálogos entre los personajes.</p>	<p>ACTADP (Activitat d'adaptació d'un text).</p>

	<p>-Estructura tu escrito en tres partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación</li> <li>• Nudo</li> <li>• Desenlace</li> </ul> <p>-La historia se presenta en un espacio y un tiempo concretos.</p> <p>-Un narrador que adopta un determinado punto de vista cuenta la historia. En este caso, debes contarla en 3ª persona.”</p>																												
ACTV5	<p>Activitat 12 pàgina 38:</p> <p>“12 Feu l’adaptació del text teatral <i>Supertot</i>, que hi ha a continuació, al món del còmic. Per a elaborar-neel guió literari haureu de seguir aquests passos:</p> <p>a) Llegui atentament el text.</p> <p>b) Descriviu les característiques dels personatges que hi participaran. Completeu una taula com la de sota.</p> <table border="1" data-bbox="327 913 1241 1193"> <thead> <tr> <th>nom</th> <th>paper (protagonista, antagonista)</th> <th>descripció psicològic a</th> <th>descripció física</th> <th>vestimenta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Joe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>c) Penseu l’espai on es desenvoluparà l’acció, si serà real o imaginari.</p> <p>d) També, en quina època transcorrerà i en quin moment del dia.</p> <p>e) Penseu quin to o estil voleu donar a la història: seriós, humorístic...</p> <p>f) Finalment feu el guió literari. Completeu una taula com la del exemple següent:</p> <table border="1" data-bbox="304 1505 1241 1948"> <thead> <tr> <th>Vinyeta</th> <th>Imatge que es veurà</th> <th>Text narratiu (cartutx)</th> <th>Diàlegs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1a</td> <td>Una gran ciutat a la nit, edificis alts i escena il·luminada per fanals.</td> <td>Ens trobem a una gran ciutat, en ple segle XXI.</td> <td>No n’hi ha.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològic a	descripció física	vestimenta	Joe										Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs	1a	Una gran ciutat a la nit, edificis alts i escena il·luminada per fanals.	Ens trobem a una gran ciutat, en ple segle XXI.	No n’hi ha.					
nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològic a	descripció física	vestimenta																									
Joe																													
Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs																										
1a	Una gran ciutat a la nit, edificis alts i escena il·luminada per fanals.	Ens trobem a una gran ciutat, en ple segle XXI.	No n’hi ha.																										
ACTC13	Actividad 3 pàg. 91:	<b>ACTCREACOM</b>																											

	<p>“3. Cread vuestro propio cómic. Seguid estas pautas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elegid la historia. Buscad un texto narrativo no muy extenso que pueda ser transformado en un cómic. Podéis utilizar alguna lectura del libro u otro relato que conozcáis.</li> <li>-Confeccionad un guión. Concretad la historia que queréis contar y estructuradla en introducción, nudo y desenlace.</li> <li>-Secuenciad la historia en viñetas. Debéis pensar el número aproximado de viñetas que se reservará a cada viñeta. Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.</li> <li>-Dibujad el cómic. Marcad en un folio el espacio que se reservará a cada viñeta. -Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.</li> </ul> <p>Tened en cuenta todos los elementos narrativos que se han estudiado: bocadillos, figuras cinéticas, símbolos...”</p>	(Activitat de creació del còmic).
ACTC14	<p><b>Activitat 5 página 13:</b></p> <p>“Elabora una tira cómica sobre una historia que te resulta divertida”</p>	
ACTC15	<p>“-Dibujad el cómic. Marcad en un folio el espacio que se reservará a cada viñeta.” (pàg. 91).</p> <p>-Después dibujad en lápiz el contenido previsto para cada una.” (pàg. 91).</p>	<b>ACTCOMÈDIA</b> (Activitat que combina diversos mitjans de comunicació).
ACTC16	<p><b>“Proposta pàgina 189.</b></p> <p>¡Se buscan guionistas para una producción cinematográfica! Vais a crear en equipo un guion original o una adaptación de una obra literaria para un vídeo de no más de cinco minutos.</p> <p>Fase de planificación, composición y revisión</p> <p>2. Elegid la idea o el texto literario que os inspirará para escribir el guion y realizad una lluvia de ideas sobre personajes, conflictos, localizaciones, etc.</p> <p>3. Pensad en la secuencia de sucesos siguiendo la estructura de la narración.</p> <p>4. Antes de elaborar un borrador, escribid en un documento la historia en cuatro o cinco líneas y las posibles escenas en las que se</p>	<b>ACTCREAGUICIN E</b> (Activitat de creació del guio cinematogràfic).

	<p>desarrollaría, la descripción física y de carácter de los personajes y el desenlace.</p> <p>5. Realizad un borrador que contemple el encabezado de cada escena, la descripción de la acción y lo que sucede en cada una de ellas a través del diálogo de los personajes. Emplead acotaciones.</p> <p>6 Revisad el guion con una lectura dramatizada y comprobad que funcione.</p> <p>7. Mejorad el texto, revisad la ortografía y elaborad la versión definitiva.</p> <p>Fase de presentación</p> <p>8. Realizad una lectura dramatizada del guión y guardadlo en un portafolio.”</p>	
ACTV6	<p>Activitat 4 pàgina 135:</p> <p>“4. En grups de quatre, penseu quina història breu o anècdota us agradaria rodar i redacteu-la. Després identifiqueu i numereu les seqüències de què consta”.</p>	
ACTV7	<p>Activitat 5 pàgina 135:</p> <p>“5. Preneu com a model els fragments de guió que trobareu en el menú <i>Material de suport</i>, unitat 6, del teu CD-ROM i elaboreu un guió de cada seqüència. Fixeu-vos que ha de constar de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Parlaments que diran els actors i les actrius;</li> <li>-Accions que faran;</li> <li>-Localització en què s’ha de rodar;</li> <li>-Indicació del temps.”</li> </ul>	
ACTV8	<p>Activitat 6 pàgina 135:</p> <p>“6. Decidiu si cal els sons o la música que acompanyaran, si cal, cada seqüència”.</p>	
ACTV9	<p>Activitat 14 pàgina 125:</p> <p>“14. <i>Seguint el model anterior, elaboreu el guió tècnic de l’escena 68</i></p>	

	<i>tal com la filmaríeu”.</i>	
ACTV10	<p>Escriure un guió es complicat. Primer cal tindre una idea clara de l’escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d’existir un poc d’entusiasme per part de l’equip de guionistes. Ho intentem?</p> <p>-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d’una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d’escriure els diàlegs d’una escena inventada aprofitant els personatges d’aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s’assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l’actitud i moviments dels personatges per mitjà d’acotacions, que s’escriuen entre parèntesi i en cursiva.” (pàg. 259).</p>	
ACTV11	<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertíreu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creu el vostre propi curtmètrage basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l’escola vegin la literatura d’una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p> <p>Penseu que fer un curtmètrage requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l’esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l’obra que es visionarà l’espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).</p>	PROJECINE (Projecte de creació cinematogràfica).

ACTV12	<p>“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte empenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...</p> <p>Fer-ho implica molta faena i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feena. Preparats?” (Pàg. 2 projecte empenem).</p>	
ACTV13	<p>“Aquest projecte consta de tres fases:</p> <p><b>g) Per on comencem? Concretem la idea</b> Triem el relat a partir del qual produïrem el nostre curtmetratge, i ens informem de tot el que cal fer perquè el projecte siga tot un èxit.</p> <p><b>h) Com ens organitzem? El pla</b> Planifiquem i organitzem la faena en equip.</p> <p><b>i) Ho posem en marxa? Prenent decisions</b> Passem de la teoria a l'acció i posem en pràctica el nostre pla. (Pàg. 2 projecte empenem).</p>	
ACTV14	<p><b>“A Per on comencem? Concretem la idea</b></p> <p>El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.</p> <p><b>Activitat 1: Busquem exemples</b></p> <p>De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara <i>El perquè de tot plegat</i>, <i>No empenyeu el comissari...</i>). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m'ha agradat més, la</p>	

	<p>pel·lícula o el llibre?</p> <p>-Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>																	
ACTV15	<p><b>“Activitat 2: triem l’obra literària per a fer-ne el curtmetratge</b></p> <p>Comenceu fent una <b>pluja d’idees</b> sobre possibles contes de la literatura que es podrien adaptar per a fer-ne un curtmetratge. Recordeu que una pluja d’idees és una sessió en grup on tota la gent expressa en veu alta les seues idees i algú les anota. En la pluja d’idees totes les propostes són bones i no es permet criticar el pensament dels altres. Es tracta de generar el màxim d’idees per a després seleccionar les que agraden més a tots</p> <p>-Per a triar quin conte resultarà més adequat, us ajudarà completar la taula següent, tot valorant del 0 al 10 els diferents aspectes de cada una de les obres literàries proposades.</p> <table border="1" data-bbox="296 1182 1241 1552"> <thead> <tr> <th>Nom de l’obra literària</th> <th>L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?</th> <th>Serà fàcil representar els personatges principals?</th> <th>Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?</th> <th>Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?</th> <th>Podem trobar localitzacions adequades per al conte?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table> <p>Una volta completada la taula, i en funció de les valoracions obtingudes, decidiu entre tots quin conte literari serà més adient per a convertir-lo en un curtmetratge.” (Pàg. 3 projecte emprenem).</p>						Nom de l’obra literària	L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?	...	...	...	...	...	...
Nom de l’obra literària	L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?													
...	...	...	...	...	...													
ACTV16	<p>“Haureu de tindre en compte que fer un curtmetratge no és una tasca senzilla. Les productes de cinema passen mesos, fins i tot anys, per a acabar i estrenar una pel·lícula. Per tal d’optimitzar el poc temps de què</p>																	

	disposeu, cal que us informeu molt bé sobre les diferents fases i tasques que cal fer per a produir una pel·lícula”. (Pàg. 3 projecte emprenem).	
ACTV17	<p><b>“Activitat 3: Investiguem sobre la producció de pel·lícules</b></p> <p>Busqueu informació (per Internet o contactant amb alguna productora) sobre com es produeix una pel·lícula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quines són les fases principals en l’elaboració d’un curtmetratge?</li> <li>• Quines tasques concretes s’han de realitzar? Quants equips es necessiten?</li> <li>• Quins elements cal tindre en compte per a adaptar al cinema l’obra triada? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abans de començar a assignar tasques i preparar materials, cal tindre molt clar com serà el producte final que espereu obtindre; haureu de definir amb detall en que consistirà l’adaptació. Serà una adaptació clàssica o potser voleu fer-ne una representació moderna de l’obra? Voleu representar-la sencera o només alguns fragments? Hi ha alguna part de l’obra que vulgueu ressaltar-ne més que d’altres? Respondre a aquestes qüestions entre tots ajudarà que tota la gent tinga més clara la faena una volta s’assignen responsabilitats i tasques concretes.” (Pàg. 3 projecte emprenem).</li> </ul> </li> </ul>	
ACTV18	<p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra triada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	
ACTV19	<p><b>B Com es organitzem? El pla</b></p> <p>- Per tal d’organitzar i planificar bé la faena, i que el resultat siga òptim, caldrà dedicar els recursos més adients a cada activitat, i això també afecta als recursos humans. De la mateixa manera que les empreses s’organitzen en departaments per a realitzar cada funció, en l’elaboració de la pel·lícula caldrà treballar en equips reduïts especialitzats en una tasca concreta. Per exemple, la persona encarregada dels decorats haurà</p>	



	de tindre certs coneixements d'història, els tècnics d'il·luminació hauran de saber treballar amb els materials necessaris, etc.” (Pàg. 4 projecte emprenem).								
ACTV20	<p>“Activitat 5: assignem els equips</p> <p>Segons el que s'indica a l'activitat 3, assigneu el nombre de persones adequat a cada tasca, assegurant-vos que disposen dels coneixements o habilitats necessaris per a dur-la a terme.” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tasca o funció que s'ha de realitzar</th> <th>Descripció de la tasca o funció</th> <th>Persones encarregades de dur-a a terme</th> <th>Responsable de supervisar-la</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...</td> <td>....</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>	Tasca o funció que s'ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la	...	....	...	...
Tasca o funció que s'ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la						
...	....	...	...						
ACTV21	<p><b>“Activitat 6: Planifiquem la faena</b></p> <p>Cada equip ha d'elaborar un xicotet calendari sobre els dies (o setmanes) que necessitarà per a completar la seua faena. Indiqueu també quines tasques cal que estiguen acabades per a poder començar la vostra activitat concreta. Per exemple: els responsables de vestuari podran començar a treballar una volta tinguen el guió amb la descripció dels personatges principals de l'obra. D'altra banda, els responsables de fer el tràiler de la pel·lícula (o la publicitat) només començar quan s'haja acabat la gravació.</p> <p>-Una volta establerts els calendaris de cada equip, caldrà posar-los en comú amb la resta de grups per tal d'elaborar un calendari global del projecte. És indispensable que cada equip es comprometa a complir el calendari establert per a la seua tasca.” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>								
ACTV22	<p><b>“Activitat 8: Busquem els materials necessaris</b></p> <p>Igual d'important que el calendari és que cada equip prepari una llista dels materials necessaris per a dur a terme la seua activitat (càmeres, llums, teles, decorats). Feu una llista de possibles llocs on podríeu aconseguir aquests materials. Penseu en els recursos de què ja disposeu a l'escola o que podeu demanar prestats a altres entitats (per exemple a</p>								

	<p>una universitat o escola d'audiovisuals, a una productora menuda...). En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d'entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte emprenem).</p> <table border="1"> <tr> <td>Tasca a realitzar</td> <td>Materials necessaris</td> <td>On podem obtindre'ls?</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table>	Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?	...	...	...	
Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?						
...	...	...						
ACTV23	<p><b>“Activitat 8: Elaborem un pressupost</b></p> <p>Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d'invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloger d'audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d'espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).</p>							
ACTV24	<p><b>“C Ho posem en marxa? Prenent decisions</b></p> <p>Cada equip ha de dur a terme l'activitat a què s'ha compromès, tot respectant les dates acordades en el calendari. Assegureu-vos que la persona encarregada de supervisar cada equip està en contacte amb els responsables de les altes tasques per a anar ben coordinats i que no quede res sense fer.</p> <p>-Potser serà convenient triar una persona de la classe que pugua fer de Director de producció, per a garantir la coordinació entre els diferents equips.</p> <p>-Quan tingueu les principals escenes filmades, serà el moment de començar la campanya de comunicació, així com la captació de fons per a finançar el projecte”. (Pàg. 5 projecte emprenem).</p>							
ACTV30	<p><b>“Activitat 9: Pla de comunicació</b></p> <p>Dissenyau una estratègia de comunicació per a l'estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s'adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació ús ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més</p>							

	<p>adequats.</p> <p>Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).</p> <table border="1"> <tr> <td>Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)</td> <td>Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)</td> <td>Missatges o continguts que s’han d’incoure</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table>	Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure	...	...	...	
Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure						
...	...	...						
ACTV31	<p><b>“Activitat 10: Captació de fons</b></p> <p>Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organitzar activitats a l’escola per a aconseguir recursos (venta de camisetes, galletes).</li> <li>• Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d’una festa important, als alumnes d’altes cursos o bé als pares.</li> </ul> <p>També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l’escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d’ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).</p>							
ACTV32	<p>“En aquesta unitat et proposem que elabores un guió cinematogràfic i que el rodes amb els mitjans que tingues. Però abans acabarem d’analitzar diversos recursos que es fan servir quan es fa un film.” (pàg. 135).</p>	<p>PROCREACINE (Proposta de creació cinematogràfica).</p>						
ACTV33	<p>“<u>Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p>							
ACTV34	<p>“<u>Seqüència.</u> És un conjunt de plans en els quals es desenvolupa una situació concreta de la història que es narra dins d’un mateix espai. Dins d’una seqüència no hi ha talls temporals.” (pàg. 135).</p>							

ACTV35	<p>“Aquests recursos tenen gran importància per a la comprensió dels fets o dels personatges: per exemple, un primer pla d’un personatge s’usa sovint per a expressar el seu estat anímic o pot haver una seqüència que siga molt important per al desenvolupament de la història...” (pàg. 135).</p>	
ACTV36	<p>“<u>Música</u>. Generalment reforça o subratlla aspectes molt diversos: estat emocional dels personatges; circumstàncies de perill, de sorpresa, d’esperança...; ritme de desenvolupament dels fets, etc.” (pàg. 135).</p>	
ACTV37	<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d’una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creu el vostre propi curtmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l’escola vegin la literatura d’una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p> <p>Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l’esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so, especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l’obra que es visionarà l’espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).</p>	
ACTV38	<p>“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com</p>	

	<p>que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...</p> <p>Fer-ho implica molta feina i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feina. Preparats?" (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	
ACTV39	<p><b>Activitat 9 pàgina 135:</b></p> <p>“9. Rodeu la història seguint el guió que heu elaborat, munteu ordenades les seqüències i afegiu, si cal, música o efectes sonors”.</p>	ACTCREACINE (Activitat de creació cinematogràfica).
ACTV40	<p><b>Activitat 7 pàg. 71:</b></p> <p>“En grup, assageu una representació de la rondalla i filmeu-la amb una càmera o més d'una. Feu-ne el muntatge i, si podeu, introduïu música o elements sonors. Valoreu-ne entre tots el resultat”.</p>	
ACTC17	<p><b>Activitat requadre pàg. 216:</b></p> <p>Os proponemos crear un <i>blog</i> para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	ACTCREABLOC (Activitat de creació d'un bloc).

ACTV41	<p>Activitat 7 pàg. 193:</p> <p>“7 Crea el teu propi bloc personal en <a href="http://www.blocat.com/admin.php">www.blocat.com/admin.php</a>. T’escriuen comentaris sobre el teu bloc?”</p>																								
ACTV42	<p>Activitat 28 pàgina 89:</p> <p>“28. Transforma el conte següent en una escena de guió literari. Caldrà que redactes els diàlegs i que inclogues les acotacions escèniques i d’interpretació necessàries.”</p>	ACTRANSGUI (Activitat de transformació d’un text a guió literari).																							
ACTV43	<p>Activitat 27 pàgina 89:</p> <p>“27. Repartiu-vos els papers de la seqüència 5, memoritzeu els diàlegs i representeu-la davant la classe. Poseu atenció a l’entonació, les pauses i el volum de la veu, així com també als gestos i l’expressió corporal.”</p>	ACTREPGUI (Activitat de representació d’un guió cinematogràfic).																							
ACTV44	<p>Activitat 12 pàgina 38:</p> <p>“12 Feu l’adaptació del text teatral <i>Supertot</i>, que hi ha a continuació, al món del còmic. Per a elaborar-ne el guió literari haureu de seguir aquests passos:</p> <p>m) Llegiu atentament el text. n) Descriviu les característiques dels personatges que hi participaran. Completeu una taula com la de sota.</p> <table border="1" data-bbox="327 1187 1241 1467"> <thead> <tr> <th>nom</th> <th>paper (protagonista, antagonista)</th> <th>descripció psicològica</th> <th>descripció física</th> <th>vestimenta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Joe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>o) Penseu l’espai on es desenvoluparà l’acció, si serà real o imaginari. p) També, en quina època transcorrerà i en quin moment del dia. q) Penseu quin to o estil voleu donar a la història: seriós, humorístic... r) Finalment feu el guió literari. Completeu una taula com la del exemple següent:</p> <table border="1" data-bbox="303 1780 1241 1998"> <thead> <tr> <th>Vinyeta</th> <th>Imatge que es veurà</th> <th>Text narratiu (cartutx)</th> <th>Diàlegs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1a</td> <td>Una gran ciutat a la nit, edificis</td> <td>Ens trobem a una gran ciutat,</td> <td>No n’hi ha.</td> </tr> </tbody> </table>	nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològica	descripció física	vestimenta	Joe										Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs	1a	Una gran ciutat a la nit, edificis	Ens trobem a una gran ciutat,	No n’hi ha.	ACTCREAGUICÒMIC (Activitat de creació del guió del còmic).
nom	paper (protagonista, antagonista)	descripció psicològica	descripció física	vestimenta																					
Joe																									
Vinyeta	Imatge que es veurà	Text narratiu (cartutx)	Diàlegs																						
1a	Una gran ciutat a la nit, edificis	Ens trobem a una gran ciutat,	No n’hi ha.																						

		alts i escena il·luminada per fanals.	en ple segle XXI.																	
ACTV45	<p>Activitat 17 pàgina 43:</p> <p>“17 Per parelles, elaboreu ara el guió tècnic del text <i>Supertot</i> (núm, 2, pàg. 38-39). Abans de començar us caldrà seguir aquests passos:</p> <p>f) Penseu un títol per al vostre còmic.  g) Plantegeu quantes vinyetes caldrà utilitzar per a contar la vostra història i com es distribuiran al llarg de tota la pàgina.  h) Després, penseu cada vinyeta en particular i descriuiu la imatge que hi apareixerà: els personatges, l'espai, la situació dels globus i les línies cinètiques. Cal plantejar també quin serà el pla més adequat i l'angulació.  i) Finalment, penseu el text que col·locareu a cada vinyeta: els diàlegs de les bafarades, els textos narratius que aniran als cartutxos per a explicar la història, les onomatopeies, les metàfores visuals...  j) Completeu una taula com la de sota, que continga informació tant del guió literari com del tècnic.”</p> <p>Títol _____</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="2">Imatge</th> <th colspan="2">Text</th> </tr> <tr> <th>Vinyeta</th> <th>Tipus de pla i tipus de vista</th> <th>Elements visuals (escenari, figures cinètiques, metàfores visuals).</th> <th>Text narratiu</th> <th>Diàlegs i onomatopeies</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1a</td> <td>Pla general, picat.</td> <td>Gran ciutat, edificis i carrers de nit. No hi ha personatges.</td> <td>Ens trobem en una gran ciutat.</td> <td>No n'hi ha.</td> </tr> </tbody> </table>						Imatge		Text		Vinyeta	Tipus de pla i tipus de vista	Elements visuals (escenari, figures cinètiques, metàfores visuals).	Text narratiu	Diàlegs i onomatopeies	1a	Pla general, picat.	Gran ciutat, edificis i carrers de nit. No hi ha personatges.	Ens trobem en una gran ciutat.	No n'hi ha.
	Imatge		Text																	
Vinyeta	Tipus de pla i tipus de vista	Elements visuals (escenari, figures cinètiques, metàfores visuals).	Text narratiu	Diàlegs i onomatopeies																
1a	Pla general, picat.	Gran ciutat, edificis i carrers de nit. No hi ha personatges.	Ens trobem en una gran ciutat.	No n'hi ha.																
ACTV46	<p>Activitat 5 pàg. 33:</p> <p>“5 Prepareu en grup un programa radiofònic titulat <i>Noticiari setmanal</i>. Feu-ne el guió radiofònic i incloeu-hi notícies sobre el vostre centre i la vostra població”.</p>				<p>ACTCREARÀDIO (Activitat de creació d'un programa radiofònic).</p>															

ACTV47	<p>Activitat 5 pàg. 33:</p> <p>“6 Demaneu a una emissora que us facilite retransmetre un programa breu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepareu en grup i amb antelació un programa entretingut i informatiu adreçat tant als pares i mares dels alumnes com a estudiants futurs del centre en què incorporeu anotacions per als locutors.</li> <li>• Feu la publicitat oportuna perquè us escolten el dia i l’hora de l’emissió. Podeu consultar-ne exemples en: <a href="http://www.cult.gva.es/sedev/normalitzacio/radio/radio_inici.htm">www.cult.gva.es/sedev/normalitzacio/radio/radio_inici.htm</a>”</li> </ul>													
<b>SUBCATEGORIA: ACITIVATS SOBRE ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ I LES SEVES NARRATIVES</b>														
ACTV48	<p>Activitat 25 pàgina 89:</p> <p>“25. Indica quin tipus de pla i quin angle de visió presenten els següents fotogrames de <i>Els Borja</i>.”</p>	ACTPLA (Activitat tipus de plans).												
ACTV49	<p>Activitat 1 pàgina 135</p> <p>“1. Busca informació sobre els plans cinematogràfics següents, explica en què consisteixen i busca en Internet un fotograma que en siga exemple. Pots consultar <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>.</p> <table border="0" data-bbox="316 1137 957 1344"> <tr> <td>Primer pla</td> <td>Pla mitjà</td> </tr> <tr> <td>Pla americà</td> <td>Pla general</td> </tr> <tr> <td>Gran pla general</td> <td>Panoràmica</td> </tr> <tr> <td>Primeríssim pla</td> <td>Pla de detall</td> </tr> </table>	Primer pla	Pla mitjà	Pla americà	Pla general	Gran pla general	Panoràmica	Primeríssim pla	Pla de detall					
Primer pla	Pla mitjà													
Pla americà	Pla general													
Gran pla general	Panoràmica													
Primeríssim pla	Pla de detall													
ACTV50	<p>Activitat 22 pàgina 56:</p> <p>“22. Digues amb quina de les imatges es correspon cadascuna de les informacions que tens a continuació”.</p> <table border="1" data-bbox="304 1523 1241 2016"> <thead> <tr> <th>Nom i sigla</th> <th>Límits</th> <th>Funcions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A) Gran pla general (GPG)</td> <td>La figura humana hi apareix reduïda.</td> <td>Presnetia l’escenari.</td> </tr> <tr> <td>B) Pla general (PG)</td> <td>La figura humana hi ocupa un terç del quadre.</td> <td>Situa al personatge en el seu medi concret.</td> </tr> <tr> <td>C) Pla de conjunt (PC)</td> <td>S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.</td> <td>Mostra les relacions entre els personatges.</td> </tr> </tbody> </table>	Nom i sigla	Límits	Funcions	A) Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda.	Presnetia l’escenari.	B) Pla general (PG)	La figura humana hi ocupa un terç del quadre.	Situa al personatge en el seu medi concret.	C) Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.	
Nom i sigla	Límits	Funcions												
A) Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda.	Presnetia l’escenari.												
B) Pla general (PG)	La figura humana hi ocupa un terç del quadre.	Situa al personatge en el seu medi concret.												
C) Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.												



	D) Pla sencer (PS)	La figura humana apareix de dalt a baix en l'enquadrament.	Retrata el personatge.	
	E) Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a l'altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.	
	F) Pla mitjà (PM)	Talla els personatges a l'altura de la cintura.	Fa veure les relacions entre ells i facilita el diàleg.	
	G) Primer Pla (PP)	Mostra el rostre dels personatges.	Ens ressalta les emocions i els sentiments.	
	H) Pla de detalla (PD)	Mostra una part del rostre, del cos, d'un objecte, etc.	Els assenyala o emfasitza de manera especial.	
ACTV51	<p>Activitat 23 pàgina 56:</p> <p><i>“23. Després d’observar les fotografies que et presentem a continuació, indica el tipus de pla i l’angle de visió que s’han utilitzat per a fer-les.”</i></p>			
ACTV52	<p>Activitat 26 pàgina 89:</p> <p>“26. Indica quin moviment de càmera utilitzaries en cada cas i per quin motiu.</p> <p>a) Una dona camina distreta per un parc.  b) Un home observa des del terrat d’un edifici les vistes de la ciutat.  c) Uns joves es besen efusivament.  d) Un xiquet deambula perdut entre la multitud.”</p>			ACTMOVCAM (Activitat moviments de càmera).
ACTV53	<p>Activitat 23 pàgina 128:</p> <p><i>“23. Quin moviment de càmera utilitzaries per a descriure un paisatge, una passejada pel parc, un xiquet entre la multitud o un bes? Justifica, en cada cas, la teua tria.”</i></p>			
ACTV54	<p>Activitat 25 pàgina 89:</p> <p>“25. Indica quin tipus de pla i quin angle de visió presenten els següents fotogrames de <i>Els Borja</i>.” (pàg. 89).</p>			ACTACAM (Activitat angles de càmera).

ACTV55	<p>Activitat 20 pàgina 55:</p> <p><i>“20. Agafa una cartolina negra i retalla-la formant un rectangle de 34 ∞ 25 cm. Busca el centre i dibuixa-hi un quadrat de 8 ∞ 8 cm; tot seguit, retalla’n el quadrat central. Amb aquesta càmera, ja pots enquadrar la realitat. Pots seleccionar-ne la part que vulgues, ressaltar aquella que t’interesse siuant-hi ben a prop, o bé allunyant-te’n per a tenir una visió més de conjunt.”</i></p>													
ACTV56	<p>Activitat 21 pàgina 55:</p> <p><i>“21. Uneix cada imatge amb la definició corresponent:”</i></p> <table border="1" data-bbox="304 801 1241 1742"> <thead> <tr> <th data-bbox="304 801 624 857">Angle de visió</th> <th data-bbox="624 801 938 857">Definició</th> <th data-bbox="938 801 1241 857">Funció</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="304 857 624 1081">A) Normal</td> <td data-bbox="624 857 938 1081">La càmera està situada a l’alçada dels ulls del personatge.</td> <td data-bbox="938 857 1241 1081">Fa la sensació de naturalitat. És la forma més usual de filmar.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 1081 624 1462">B) Picat</td> <td data-bbox="624 1081 938 1462">La càmera se situa per damunt del a línia de visió de la persona.</td> <td data-bbox="938 1081 1241 1462">Indica una situació d’inferioritat del personatge, angoixa o soledat. També pot indicar que l’escena és vista des d’un lloc més alt.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 1462 624 1742">C) Contrapicat</td> <td data-bbox="624 1462 938 1742">La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.</td> <td data-bbox="938 1462 1241 1742">Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. També, que l’escena és vista des d’un lloc més baix.</td> </tr> </tbody> </table>	Angle de visió	Definició	Funció	A) Normal	La càmera està situada a l’alçada dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat. És la forma més usual de filmar.	B) Picat	La càmera se situa per damunt del a línia de visió de la persona.	Indica una situació d’inferioritat del personatge, angoixa o soledat. També pot indicar que l’escena és vista des d’un lloc més alt.	C) Contrapicat	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. També, que l’escena és vista des d’un lloc més baix.	
Angle de visió	Definició	Funció												
A) Normal	La càmera està situada a l’alçada dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat. És la forma més usual de filmar.												
B) Picat	La càmera se situa per damunt del a línia de visió de la persona.	Indica una situació d’inferioritat del personatge, angoixa o soledat. També pot indicar que l’escena és vista des d’un lloc més alt.												
C) Contrapicat	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. També, que l’escena és vista des d’un lloc més baix.												
ACTV57	<p>Activitat 1 pàgina 93:</p> <p><i>“1.Com has vist, la sensació de moviment es produïx projectant 24 fotogrames per segon. Què ocorrerà si se’n projecten més per segon? I si se’n projecten menys?”</i></p>	ACTCINE (Activitat sobre el cinema).												

ACTV58	<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p>“4. Relaciona els elements d’aquestes columnes.</p> <table border="0" data-bbox="363 302 1241 1108"> <tr> <td data-bbox="363 302 837 398">Muntador/a</td> <td data-bbox="837 302 1241 398">Qui actua de comparsa, figurant</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 409 837 506">Productor/a</td> <td data-bbox="837 409 1241 506">Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 517 837 613">Guionista</td> <td data-bbox="837 517 1241 613">Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 624 837 779">Extra</td> <td data-bbox="837 624 1241 779">Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 790 837 887">Director/a</td> <td data-bbox="837 790 1241 887">Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 898 837 1108">Especialista</td> <td data-bbox="837 898 1241 1108">Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</td> </tr> </table>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.	Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.	Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”	
Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant													
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.													
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses													
Extra	Qui controla el procés de creació, especialment en el moment de la filmació.													
Director/a	Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.													
Especialista	Qui redacta detalladament l’argument i explicita els recursos tècnics que s’han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”													
ACTV59	<p>Activitat 7 pàgina 93:</p> <p>“7.Quins altres professionals intervenen en la realització d’una pel·lícula? De què s’ocupen?”</p>													
ACTV60	<p>Activitat 8 pàgina 93:</p> <p>“8.Fins ara ens hem ocupat de les funcions relacionades amb la realització d’una pel·lícula: Explica en què consisteixen aquestes altres funcions: distribució: exhibició.”</p>													
ACTV61	<p>Activitat 9 pàgina 93:</p> <p>“9.Quin creus que pot ser el motiu dels pressupostos tan elevats que es demanen per a fer una pel·lícula?”</p>													
ACTV62	<p>Activitat 10 pàgina 123:</p> <p>10. Relaciona cada concepte amb la definició corresponent en el següent minivocabulari cinematogràfic.</p>													

	<i>0 Fotograma.</i>	<i>A Enregistrament dels diàlegs d'un film, traduïts a una altra llengua.</i>	
	<i>1 Escena</i>	<i>B Conjunt de mobles i tota mena d'accessoris que apareixen en una escena.</i>	
	<i>2 Seqüència</i>	<i>C Responsable últim del film. (És la figura que més s'acosta al que és l'autor en l'obra literària).</i>	
	<i>3 Pla</i>	<i>D Un seguit d'escenes que mantenen una unitat dramàtica (És una unitat semblant a un capítol en una novel·la i a un acte en una obra teatral).</i>	
	<i>4 Doblatge</i>	<i>E Ordenació de tots els plans que s'han filmat.</i>	
	<i>5 Muntatge</i>	<i>F Conjunt de fotogrames enregistrats en continuïtat per una càmera des que es prem el disparador fins que s'atura. (És una unitat de significació equivalent a una paraula en una frase).</i>	
	<i>6 Director/a</i>	<i>G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).</i>	
	<i>7 Atrezzo</i>	<i>H Cadascuna de les imatges que formen part d'una pel·lícula. (Equivalen al fonema, unitat mínima sense significació).</i>	

	<i>8 Efectes especials</i>	<i>I Enregistrament dels sons de la pel·lícula, com ara els diàlegs, la música, els sorolls, etc.</i>	
		<i>J Artificis tècnics (transparències, maquetes, etc.) que permeten trucatges espectaculars.”</i>	
ACTV63	<p><i>Activitat 11 pàgina 123:</i></p> <p><i>“11. Elaboreu una llista de les persones que formen part d’un equip de rodatge i expliqueu quina és la funció de cadascú.”</i></p>		
ACTV64	<p><i>Activitat 1 pàg. 70:</i></p> <p><i>“1 Grava una pel·lícula de la televisió. Al principi i al final n’apareixen els crèdits. Quines persones apareixen al principi i quines, al final? Per què creus que ho fan en aquest ordre?</i></p>		
ACTV65	<p><i>Activitat 2 pàg. 70:</i></p> <p><i>“2 Coneixes cap pel·lícula que s’haja convertit en una sèrie de molts capítols? Quines diferències observes entre un producte i l’altre?</i></p>		ACTESCINE (Activitat sobre els espais al cinema).
ACTV66	<p><i>Activitat 16 pàgina 126:</i></p> <p><i>“16. Indica quin tipus de pel·lícules solen filmar-se en els següents espais:</i></p> <p><i>a) En un castell</i></p> <p><i>b) En una selva</i></p> <p><i>c) En una gran ciutat</i></p> <p><i>d) En un barri marginat”</i></p>		
ACTV67	<p><i>Activitat 17 pàgina 126:</i></p> <p><i>“17. Describeu l’escenari on ocorren els fets del Text 1”.</i></p>		
ACTV68	<p><i>Activitat 18 pàgina 127:</i></p> <p><i>“18. Indica quina és l’època i la durada dels fets del Text 1. Quins elements t’han ajudat a descobrir-ho?”</i></p>		
ACTV69	<p><i>Activitat 19 pàgina 127:</i></p> <p><i>“19. Indica quin és l’ordre real en què succeeixen els fets en el Text</i></p>		ACTEMCINE (Activitat sobre el

	<b>1.”</b>	temps al cinema).
ACTV70	Activitat 20 pàgina 127: “20. Redacta un conte curt, bé inventat o bé de la tradició oral, alternant-ne l’ordre i la durada dels esdeveniments”.	
ACTV71	Activitat 21 pàgina 127: “21. Quin recurs s’ha utilitzat en passar de l’escena 67 a la 68? Què s’hi ha omès i per què?”	
ACTV72	Activitat 22 pàgina 127: “22. Conte una pel·lícula que hàgeu vist fa poc i que us haja agradat, però comenceu a contar-la pel final. Quins recursos heu utilitzat per a intrigar els vostres companys i companyes?”	
ACTV73	Activitat 24 pàgina 128: 24. Indica a quin signe de puntuació corresponen aquestes imatges. Què poden indicar?	ACTRANSCINE (Activitat transicions cinematogràfiques).
ACTV74	Activitat 1 pàgina 32: “1 Digues quines d’aquestes afirmacions són vertaderes i quines són falses: a) Els còmics són històries per a xiquets exclusivament. b) En els còmics apareixen il·lustracions i text. c) Tots els còmics són d’aventures. d) D’alguns còmics s’han fet posteriorment sèries i pel·lícules. e) Les auques podrien ser un dels orígens del còmic. f) Actualment està de moda el còmic japonès ( <i>manga</i> ).”	ACTCÒM (Activitat sobre el còmic).
ACTV75	Activitat 3 pàgina 33: “Relaciona el nom de cada personatge de còmic amb la imatge corresponent de la Biblioteca digital i digues a quina època pertanyen: a) Mortadelo y Filemón b) Los Simpson c) Mafalda d) Astèrix e) Tarzan f) Batman g) Tintín h) Spiderman	
ACTV76	Activitat 4 pàgina 33: “4 Observa les vinyetes i fes les activitats següents: a) Identifica cada vinyeta amb un d’aquests gèneres narratius: de l’oest, aventures, ciència-ficció, històric, policíac, bèl·lic.	ACTGENCÒMIC (Activitat sobre els gèneres del còmic).

	En quins detalls t'has fixat per a poder-les identificar?"	
ACTV77	<p>Activitat 5 pàgina 35:</p> <p>“5 A continuació tens diverses vinyetes sense el text narratiu que hi havia en els cartutxos. Indica quin text correspon a cada cartutx i digues quina informació donen al lector.</p> <p>d) LA BELLA CIUTAT DE CONSTANTINOBLE</p> <p>e) Any 35 abans de J.C. EN AQUESTA ÈPOCA LA GÀL·LIA ESTÀ OCUPADA... A GAUDIR DE LA PAU QUE S’HI RESPIRA, I NO ES RESISTEIX UNA I ALTRA VEGADA ALS ENCANTS DE LA VIDA QUE S’ESCOLA, COM EN AQUEST POBLET D’ARMÒNICA, QUE TANTS RIUS DE TINTA FARÀ CORRER DESPRÉS DE LA CONQUESTA ROMANA.</p> <p>f) A Xicago, on els gàngsters de tota mena són els amos... heus ací que un vespre....”</p>	ACTELENARCÒMIC (Activitat sobre els elements narratius del còmic).
ACTV78	<p>Activitat 6 pàgina 35:</p> <p>“6 En la vinyeta inicial del còmic <i>Jaume I</i> s’ha suprimit el text narratiu que hi havia en els cartutxos. A partir de la informació que hi ha continuació, redacta el text narratiu adient.”</p>	
ACTV79	<p>Activitat 7 pàgina 36:</p> <p>“7 A continuació hi ha, desordenats, el diàleg i el text narratiu i les onomatopeies de la seqüència del còmic <i>Tintin al Congo</i> que trobaràs en la Biblioteca digital. Digues a quina vinyeta correspon cadascun d’aquests textos.</p> <p>m) BUUUUUUUUB!</p> <p>n) L’endemà al matí...</p> <p>o) Sort que, com ja se sap, els mosquits no piquen els gossos...</p> <p>p) Està molt ben pensat!</p> <p>q) Sembla que hi han mosquits!</p> <p>r) Al vespre, a l’hotel...</p> <p>s) BUUUUUUUUB!</p> <p>t) I ara, Milú, és hora d’anar a dormir...</p> <p>u) I doncs, Milú, has passat una bona nit?</p> <p>v) Ara que tornem a ser en terra ferma, em sembla que dormiré com un soc.</p> <p>w) ...però pel que es veu, els mosquits no ho deuen saber!</p> <p>x) Pobre Milú, com t’han deixat! Ets capaç d’haver dormit sense mosquitera? Però això s’ha de tractar de seguida!”</p>	
ACTV80	<p>Activitat 8 pàgina 36:</p> <p>“8 A continuació tens dues vinyetes a les quals els hem llevat els textos de les bafarades. Fixa’t en la forma dels globus i digues quin diàleg</p>	

	<p>pertany a cada un.</p> <p>d) GRRR! e) AMY, NO f) Colla de ganduls, una mica de MARXA!”</p>	
ACTV81	<p>Activitat 9 pàgina 36:</p> <p>“9 Ara tens tres vinyetes sense el text. Inventa els diàlegs adequats als tipus de globus. Recorda que també es pot jugar amb la grandària de les lletres per a ressaltar-ne el contingut”.</p>	
ACTV82	<p>Activitat 10 pàgina 37:</p> <p>“10 Busca les onomatopeies d’aquestes vinyetes. Explica’n el significat i digues si són verbals o no verbals”.</p>	
ACTV83	<p>Activitat 11 pàgina 37:</p> <p>“11 Classifica aquestes onomatopeies en verbals i no verbals. Després, tira una de les onomatopeies no verbals i dibuixa una vinyeta on es poguera incloure.</p> <p>j) RING, RINNG k) Bub!, Bub! l) PAM, PAM PAM m) Xit! Xist! n) Auu, Ahú! o) BUUM p) Atxim, Atxim! q) BARRABOM! r) BZZZ, bzzz...</p>	
ACTV84	<p>Activitat 15 pàgina 42:</p> <p>“15 Analitza les línies de trajectòria de les vinyetes següents. Què creus que han fet els personatges? Com ho has pogut deduir?”</p>	
ACTV85	<p>Activitat 16 pàgina 43:</p> <p>“16 A la vinyeta 1 de l’activitat anterior apareix també una metàfora visual per evitar la paraula malsonant que hauria proferit el personatge. Indica què deuen voler dir aquestes metàfores visuals”.</p>	
ACTV86	<p>Activitat 13 pàgina 42:</p> <p>“13 Busqueu entre tota la classe diversos exemples de plans i d’angulacions en còmics o bé en fotografies. Agrupeu-los segons els tipus de plans i angles de visió utilitzats, apegueu-los en cartolines i exposeu-los a l’aula”.</p>	ACTPLAVISTCÒM (Activitat sobre els punts de vista i plans del còmic).
ACTV87	<p>Activitat 14 pàgina 42:</p>	ACTEXPRES CÒM (Activitat sobre



	<p>“14 En els còmics s'utilitzen un seguit de gestos o expressions convencionals que tots els lectors reconeixen. Relaciona en la teua llibreta cada gest amb el seu significat.”</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Gest</th> <th>Significat</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) cabells de punta</td> <td>1 terror, còlera</td> </tr> <tr> <td>b) celles altes</td> <td>2 maquinació</td> </tr> <tr> <td>c) celles caigudes</td> <td>3 sorpresa</td> </tr> <tr> <td>d) mirada de costat</td> <td>4 complaença, confiança</td> </tr> <tr> <td>e) ulls molt oberts</td> <td>5 borratxera, fred</td> </tr> <tr> <td>f) ulls tancats</td> <td>6 pesar, tristor</td> </tr> <tr> <td>g) ulls desorbitats</td> <td>7 maniobra astuta, hipocresia</td> </tr> <tr> <td>h) nas roig</td> <td>8 son, confiança</td> </tr> <tr> <td>i) boca oberta</td> <td></td> </tr> <tr> <td>j) boca molt oberta mostrant les dents</td> <td></td> </tr> <tr> <td>k) boca somrient</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Gest	Significat	a) cabells de punta	1 terror, còlera	b) celles altes	2 maquinació	c) celles caigudes	3 sorpresa	d) mirada de costat	4 complaença, confiança	e) ulls molt oberts	5 borratxera, fred	f) ulls tancats	6 pesar, tristor	g) ulls desorbitats	7 maniobra astuta, hipocresia	h) nas roig	8 son, confiança	i) boca oberta		j) boca molt oberta mostrant les dents		k) boca somrient		l'expressivitat del còmic).
Gest	Significat																									
a) cabells de punta	1 terror, còlera																									
b) celles altes	2 maquinació																									
c) celles caigudes	3 sorpresa																									
d) mirada de costat	4 complaença, confiança																									
e) ulls molt oberts	5 borratxera, fred																									
f) ulls tancats	6 pesar, tristor																									
g) ulls desorbitats	7 maniobra astuta, hipocresia																									
h) nas roig	8 son, confiança																									
i) boca oberta																										
j) boca molt oberta mostrant les dents																										
k) boca somrient																										
ACTV88	<p>Activitat 3 pàg. 191:</p> <p>“3 Llig l'article d'Ester Ruiz i escriu-ne un amb el títol <i>Estudis i correu electrònic</i>”.</p>	ACTWEB (Activitat sobre pàgines web).																								
ACTV89	<p>Activitat 4 pàg. 191:</p> <p>“4 Escriu a la pissarra l'adreça d'una pàgina <i>web</i> escrita en la nostra llengua.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica als companys quins continguts hi trobaran.</li> <li>• Practica la citació per escrit de pàgines <i>web</i>.</li> </ul>																									
ACTV90	<p>Activitat 5 pàg. 191:</p> <p>“5 Llig aquestes normes sobre la citació i, a continuació, consulta l'article de la revista <i>Eroski</i> sobre les llistes de distribució que se cita i digues en què es diferencien una llista de distribució oberta i una de tancada”.</p>																									
ACTV91	<p>Activitat 6 pàg. 191:</p> <p>“6 Informa't detalladament sobre les normes d'etiquetatge en Internet en la pàgina <i>web</i> revista.consumer.es/web/ca/20031001/internet.</p>																									
ACTV92	<p>Activitat 3 pàg. 191:</p> <p>“3 Llig l'article d'Ester Ruiz i escriu-ne un amb el títol <i>Estudis i correu electrònic</i>”.</p>	ACTMAIL (Activitat sobre el correu electrònic).																								
<b>SUBCATEGORIA: ACTIVITATS D'ANÀLISI</b>																										
ACTC18	<p>Activitat 5 pàg. 29:</p> <p>“Critica por escrito este párrafo:</p>	ACTCRITCÒMIC (Activitat crítica del																								

	«El comic es una forma de arte popular que no se puede clasificar con precisión, pues presenta distintas modalidades expresivas: existen narraciones para jóvenes, para niños, para adultos...»	còmic).
ACTC19	Activitat 6 pàg. 29: “Organizad un debate sobre el siguiente tema: ¿Por qué interesan los comics? (¿Porque no hace falta casi leer? ¿Por los héroes fantásticos?).”	
ACTC20	Activitat 8 pàg. 29: “Preparad una mesa redonda para debatir cuáles os parecen los cuatro comics mejores desde el punto de vista del grafismo, de lo bien escritos, del color, del pasatiempo, de los temas de los personajes...”	
ACTC21	Activitat 1 pàg. 91: “1. Analiza estos elementos en el fragmento del cómic que has leído al principio de la unidad. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de viñetas.</li> <li>• Tipos de globos.</li> <li>• Recursos tipográficos.</li> <li>• Figuras cinéticas y símbolos.</li> <li>• Onomatopeyas.”</li> </ul>	<b>ACTANALCÒMIC</b> (Activitat d’anàlisi del còmic).
ACTC22	Activitat 4 pàg. 29: Los álbumes de Astérix han alcanzado el millón y medio de ejemplares en Francia y un millón trescientos mil en Italia. Lee un Astérix, si no lo has leído; razona después, por escrito, a qué se debe la gran difusión de Astérix. ¿Por el texto, por el dibujo, o por ambos?	
ACTC23	Activitat 8 pàg. 29: “Preparad una mesa redonda para debatir cuáles os parecen los cuatro comics mejores desde el punto de vista del grafismo, de lo bien escritos, del color, del pasatiempo, de los temas de los personajes...”	
ACTV93	Activitat 15 pàgina 42: “15 Analitza les línies de trajectòria de les vinyetes següents. Què creus	

	que han fet els personatges? Com ho has pogut deduir?”	
ACTV94	Activitat 4 pàg. 13: “4 Indica els elements de què consta el còmic anterior”.	
ACTV95	Activitat 5 pàg. 13: “5 Porteu a classe dues històries gràfiques diferents: una sense el text de les bafarades i l'altra sense el text de les bafarades i els cartutxos. Observeu-ne les imatges i empleneu-ne les bafarades amb un diàleg adient. Després, compareu les vostres propostes amb les del còmic original.”	
ACTC24	Activitat3 pàg. 29: “El còmic nació en el seno de la industria periodística norteamericana, en 1896. Hasta 1929 no aparece el primer cómic realista: Tarzán. Lla edad de oro de los comics en EE.UU. se alcanza con Flash Gordon, en el que ya no aparecen las clásicas «viñetas». Anota en tu cuaderno qué diferencia hay entre los términos viñetas y bocadillos, después de documentarte sobre ellos.”	ACTNARCÒMIC (Activitat elements narratius del còmic).
ACTC25	Actividad 2 pàg. 103: “¿Has visto <i>La compañía del anillo</i> ? Si es así, pon ejemplos de los distintos tipos de montaje a partir de ella; si no, hazlo a partir de la última película que hayas visto. Si falta alguno, imagina cómo podría haberse incluido”.	ACTANALFILM (Activitat anàlisis d'un film).
ACTC26	Actividad 3 pàg. 103: “¿Qué tipos de montaje podría aparecer en una película del oeste? ¿Y en una de ciencia ficción? Justifica tu respuesta.”	
ACTC27	Actividad 4 pàg. 103: “¿Te parece posible rodar una película con montaje continuo? Si conoces alguna que haya sido rodada así, indícala.	
ACTC28	Actividad 3 pàg. 105:	

	<p>“Los siguientes fotogramas pertenecen al filme <i>Entrevista con el vampiro</i> (1994), dirigido por Neil Jordan. Lee atentamente la sinopsis, fíjate en el primer fotograma e indica qué tipo de montaje predomina en la película”.</p>	
ACTC29	<p>Actividad 1 pàg. 104:</p> <p>“Indica el tipo de plano de cada uno de los cuatro fotogramas anteriores”.</p>	
ACTC30	<p>Actividad 2 pàg. 104:</p> <p>“Analiza el plano y el ángulo desde el que están filmados los fotogramas de las páginas 103 y 105.”</p>	
ACTV96	<p>Activitat 2 pàgina 113:</p> <p>“2. Què et sembla aquest argument de la pel·lícula <i>Harry Potter i la pedra filosofal</i>? Raona la resposta.</p> <p>Harry Potter viu amb els seus oncles perquè s’ha quedat orfe, però se sent sol i trist. Un dia, rep una carta que canviarà la seva vida: ha sigut admès com a alumne en el col·legi Hogwarts de màgia i bruixeria.”</p>	
ACTV97	<p>Activitat 3 pàgina 113:</p> <p>“3. Si has vist la pel·lícula de Harry Potter, redacta’n un argument més complet.”</p>	
ACTV98	<p>Activitat 4 pàgina 113:</p> <p>“4. Quin és l’argument de l’última pel·lícula que has vist?”</p>	
ACTV99	<p>Activitat 5 pàgina 113:</p> <p>“5. Anota breument el plantejament, nus i desenllaç de l’última pel·lícula que has vist.”</p>	
ACTV100	<p>Activitat 6 pàgina 113:</p> <p>“6. Explica qui són, com són, què pretenen, quins fets protagonitzen i</p>	

	quina relació mantenen els personatges més destacats de l'última pel·lícula que has vist.”	
ACTV101	<p>Activitat 7 pàgina 113:</p> <p>“7. En les pel·lícules de terror (<i>Dràcula, Frankenstein, etc.</i>), com són els espais que envolten aquests personatges? Hi ha d'altres espais que s'hi oposen? Per què?”</p>	
ACTV102	<p>Activitat 8 pàgina 113:</p> <p>“8. En una pel·lícula còmica, solen tindre molta importància els espais? Per què?”</p>	
ACTV103	<p>Activitat 11 pàgina 113:</p> <p>“11. Com són l'espai i el temps filmic de l'última pel·lícula que has vist?”</p>	
ACTV104	<p>Activitat 12 pàgina 113:</p> <p>“12. Amb la resposta de les activitats 4, 5, 6 i 11 elabora una anàlisi de l'última pel·lícula que has vist. Reescriu, si cal, les contestacions anteriors per tal de relacionar unes amb les altres o amplia algun aspecte si ho consideres oportú.”</p>	
ACTV105	<p>“Observeu un episodi d'una de les sèries de més rellevància per a prendre nota de la dificultat que suposa fer un guió. Cliqueu en l'enllaç següent i deixeu-vos emportar per l'argument.</p> <p><a href="http://links.edebe.com/5zjt">Http://links.edebe.com/5zjt</a></p> <p>-Què us ha paregut l'episodi? És realista? Existeixen aquest tipus de professors capaços de trencar-vos tots els esquemes i amb l'habilitat de captar l'atenció dels seus alumnes? Com haurien de ser les classes? Què canviariu si fora possible? Feu un poc de debat a propòsit d'aquest tema.</p> <p>-Fixeu-vos en les escenes, en els diàlegs, en els temes que s'hi tracten, en l'actitud dels actors a l'hora de dialogar... Tot això està indicat en un</p>	

	guió literari previ, que els actors s'han d'aprendre abans d'interpretar.” (pàg. 259).	
ACTC31	<p>Activitat 1 pàgina 189.</p> <p>“1. Lee este fragmento del guion del vídeo de la unidad y observa su presentación:</p> <p>SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.</p> <p>Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.</p> <p>Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">CARLOS</p> <p style="text-align: center;">Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.</p> <p style="text-align: center;">FERNANDO</p> <p style="text-align: center;">(Que no para de moverse).</p> <p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué información se incluye en el encabezado? ¿Cómo se presenta?</li> <li>▪ ¿Qué se señala en la descripción? ¿Y en la acotación?</li> </ul> <p>¿Qué personajes participan en esta escena?”</p>	ACTANALGUICINE (Activitat d'anàlisi del guió cinematogràfic).
ACTV106	<p>Activitat 36 pàgina 113 volum 1:</p> <p>“36. Recorda alguna obra que hages llegit com a llibre i que hages vist com a pel·lícula. Què has fet primer, llegir el llibre o veure la pel·lícula? Comenta amb els companys les diferències que hi has trobat, i què t'ha agradat més, si l'obra literària o la cinematogràfica.”</p>	ACTADAPTCINE (Activitat sobre l'adaptació cinematogràfica).
ACTV107	<p>Activitat 37 pàgina 113 volum 1:</p> <p>“37. Llig el fragment en negreta del Text 13 i digues si l'autor considera que els guionistes han encertat a l'hora de triar els fragments de la història per a adaptar-ne l'extensió a la pel·lícula.”</p> <p>[Fragment: <b>“es nota una manca de profunditat en els personatges i relacions per intentar abraçar tantes històries alhora, de manera que en alguns casos es queden a mig construir”.</b>] (Text 13, pàg. 113</p>	

	v.1).	
ACTV108	<p>Activitat 25 pàgina 129:</p> <p><i>“25. Explica els canvis duts a terme en aquesta conversió de novel·la (Text 2) en guió literari (Text 3).”</i></p>	
ACTV109	<p>Activitat 5 pàg. 71:</p> <p>“5 Llig la rondalla que us passarà el professor i analitza’n aquests aspectes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els personatges: les seues característiques físiques destacables i el vestuari de cada un.</li> <li>• El diàleg de cada personatge, el to amb què intervé i l’ordre en què ho fan.</li> <li>• Les escenes en què es pot dividir el text.</li> <li>• Els espais de l’acció i els elements temporals (moment del dia, oratge...).”</li> </ul>	
ACTV110	<p>Activitat 6 pàg. 71:</p> <p>“6 Converteix la rondalla de l’activitat anterior en guió literari seguint el model de l’obra de Jaume Cela que t’hem presentat en aquesta pàgina”.</p>	
<b>SUBCATEGORIA: ACTIVITATS DE REFLEXIÓ I INVESTIGACIÓ</b>		
ACTV111	<p>Activitat 1 pàg. 10:</p> <p>“1 Escolteu a l’aula una emissió radiofònica de notícies i fullegeu un periòdic del mateix dia. S’hi contenen les mateixes notícies? Quina diferència hi ha en el contingut de les notícies? A què creus que es degut?”</p>	ACTCONMIT (Activitat de reflexió sobre el consum de mitjans de comunicació de masses).
ACTV112	<p>Activitat 3 pàg. 10:</p> <p>“3 Comenteu la frase següent:</p> <p><i>En les últimes dècades estem assistint al pas de l’home tipogràfic al veïnatge universal (global village) i a la societat informatitzada.”</i></p>	
ACTV113	<p>Activitat 5 pàgina 11:</p> <p>“5 Ets un internauta? Explica les qüestions següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quin tipus d’informació o entreteniment busques a la Xarxa?</li> <li>• Què fas per trobar amb rapidesa el què busques?</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T'ofereix internet la quantitat i la qualitat d'informació o entreteniment que n'esperes?"</li> </ul>													
ACTV114	<p>Activitat 6 pàgina 11:</p> <p>“6 Feu grups de tres o quatre persones. Durant tres minuts, elaboreu una llista de totes les marques de productes de roba, menjar, etc., que coneixeu i indiqueu a través de quin mitjà en rebeu publicitat. Entre tots, decideu quin és el mitjà a través del qual en rebeu més.”</p>													
ACTV115	<p>Activitat 2 pàgina 50:</p> <p>“2 En grups, llegiu la programació televisiva d'un mateix periòdic. Cada grup triarà una cadena i emplenarà la graella següent:</p> <table border="1" data-bbox="304 819 1241 1070"> <thead> <tr> <th>NOM DE LA CADENA</th> <th>NOM DEL PROGRAMA</th> <th>TIPUS DE PROGRAMA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ÉS DE PRODUCCIÓ PRÒPIA?</td> <td>HORARI</td> <td>DURADA EN MINUTS</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>• Quina és la franja horària destinada als infants? I als informatius?</p> <p>• Compartiu la graella amb els altres grups i valoreu-ne els resultats.</p> <p>• Trieu un programa en directe i un en diferit i descriuiu-ne les diferències.”</p>	NOM DE LA CADENA	NOM DEL PROGRAMA	TIPUS DE PROGRAMA				ÉS DE PRODUCCIÓ PRÒPIA?	HORARI	DURADA EN MINUTS				
NOM DE LA CADENA	NOM DEL PROGRAMA	TIPUS DE PROGRAMA												
ÉS DE PRODUCCIÓ PRÒPIA?	HORARI	DURADA EN MINUTS												
ACTV116	<p>Activitat 3 pàg. 51:</p> <p>“3 Quantes hores veus la televisió cada dia entre setmana? I el cap de setmana? Hi ha cap programa que t'interesse especialment? Hi ha cap personatge televisiu amb qui compartisques la teua manera de vestir, de moure't o de parlar (frases fetes o expressions?).”</p>													
ACTV117	<p>Activitat 4 pàg. 51:</p> <p>“Quina incidència creus que té la televisió en la normalització lingüística de la nostra llengua? Redacta per escrit la teua opinió i comparteix-la oralment amb la resta de la classe.”</p>													



ACTV118	<p>Activitat 3 pàg. 70:</p> <p>“3 La pel·lícula <i>King Kong</i> va donar origen a un còmic, i còmics com <i>Spiderman</i> van donar lloc a una pel·lícula. Esmenta altres personatges de còmic molt populars en el suport paper que s’hagen convertit en protagonistes de pel·lícules”.</p>	
ACTC32	<p>Actividad 2 pàg. 217:</p> <p>“Investiga en qué consiste la radio y la televisión por medio de Internet. Para ello sigue estos pasos.</p> <p>-Entra en la página de alguna cadena de radio (<a href="http://www.ser.com.es">www.ser.com.es</a>; <a href="http://www.m80radio.com">www.m80radio.com</a>...) o de televisión (<a href="http://www.rtve.es/rne">www.rtve.es/rne</a>; <a href="http://www.telecinco.es">www.telecinco.es</a>...).</p> <p>- Elige un programa que te guste, y explica qué contenidos se ofrecen en su página. ¿Puede interactuar el público? ¿Mediante qué recursos?</p> <p>-Justifica qué ventajas y qué inconvenientes presenta la recepción de estos medios a través de Internet respecto a la recepción en soportes tradicionales.”</p>	ACTINMIT (Activitat investigació mitjans de comunicació de masses).
ACTC33	<p>Actividad 8 pàg. 143:</p> <p>“Investiga: ¿qué importantísimo hecho histórico que fue retransmitido por televisión en julio de 1969 motivó un gran aumento de las ventas de televisores en España?”</p>	
ACTC34	<p>Actividad 15 pàg. 143:</p> <p>“Pídeles a tus padres que te digan tres diferencias entre la televisión actual y la de sus tiempos”.</p>	
ACTC35	<p>Actividad 14 pàg. 143:</p> <p>“Busca un anuncio en que se descubra algún estereotipo sexista.”</p>	
ACTC36	<p>“Pon en práctica: infórmate de la programación televisiva en revistas, periódicos o Internet y selecciona aquellos programas que te interesen y que sean aptos para tu edad por contenido y horario”. (pàg. 226).</p>	
ACTC37	<p>Activitat 26 pàgina 228:</p>	

	<p>“26. En grupo grabad dos o tres informativos radiofónicos del mediodía (suelen emitirse entre las 14.00 y las 15.00 horas) en la misma fecha. Comparadlos entre sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Noticias relevantes.</li> <li>b) Declaraciones de los protagonistas de la noticia.</li> <li>c) Comentarios del locutor.”</li> </ul>	
ACTV119	<p>Activitat 2 pàg. 10:</p> <p>“2 Investiga i indica en què consisteix la faena d’aquests professionals dels mitjans audiovisuals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realitzador</li> <li>• Reporter</li> <li>• Corresponsal</li> <li>• Documentalista</li> <li>• Muntador</li> </ul>	
ACTV120	<p>Activitat 4 pàgina 11:</p> <p>“4 Demana a un familiar que t’explique com eren els aparells de ràdio i de televisió antics i pren-ne notes. Comenta a l’aula el què t’ha contat”.</p>	
ACTV121	<p>Activitat 6 pàgina 11:</p> <p>“6 Feu grups de tres o quatre persones. Durant tres minuts, elaboreu una llista de totes les marques de productes de roba, menjar, etc., que coneixeu i indiqueu a través de quin mitjà en rebeu publicitat. Entre tots, decideu quin és el mitjà a través del qual en rebeu més.”</p>	
ACTV122	<p>Activitat 1 pàg. 30:</p> <p>“1 Fa uns quants anys la presència social de la ràdio era enorme. Pregunta a algun familiar quin tipus de programes radiofònics escoltava. Pren-ne notes i comenta-ho a classe.”</p>	
ACTV123	<p>Activitat 5 pàg. 51:</p> <p>“5 Consulta la pàgina <i>web</i> <a href="http://www.formulatv.com">www.formulatv.com</a> dedicada a proporcionar dades sobre l’audiència dels programes televisius.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria un programa i analitza’n l’audiència, el dia d’emissió i l’hora.</li> <li>• Describeu com creus que deu ser el telespectador que mira aquest programa, què n’espera i què li ofereix.</li> </ul>	

	Escriu una redacció amb la informació obtinguda.”	
ACTC38	Activitat 15 pàgina 226: “15. A los receptores de televisión se les llama “telespectadores” y “televidentes”: ¿sabrías decir cómo se denominan los receptores o los usuarios de Internet?; ¿y los receptores de radio?”	ACTMITCOM (Activitat sobre els mitjans de comunicació).
ACTC39	Activitat 17 pàgina 227: “17. Indica el nombre de las televisiones autonómicas que se pueden ver en tu localidad y di el programa que es más popular.”	ACTV (Activitat sobre televisió).
ACTC40	Activitat 18 pàgina 227: “18. Cita los dos programas de televisión que ves con más frecuencia. Indica el título, el género televisivo, la cadena, la hora de emisión, el tiempo que está en antena, quién lo presenta o cuáles son los actores habituales.”	
ACTV124	Activitat 1 pàg. 50: “1 Posa un exemple d'un programa de televisió de cada tipus i indica'n el títol.”	
ACTC41	Activitat 20 pàgina 228: “20. Indica qué emisoras de radio has escuchado alguna vez y cuál es la que escuchas más frecuentemente. Di si es generalista o especializada.”	ACTRÀDIO (Activitat sobre la ràdio).
ACTC42	Activitat 21 pàgina 228 “21. Haz corresponder el título de los programas de radio con el género al que pertenecen y con la función que realizan: d) Títulos de programas: <i>Protagonistas, Noticias mediodía, El Larguero, Jazztamos aquí, El parque.</i> e) Género: deportivo, informativo, económico, magacín, musical. f) Función: informar, formar, entretener.”	
ACTC43	Activitat 22 pàgina 228: “22. Ve a las páginas web de dos emisoras de radio (www.rtve.es/rne; www.ondacero.es; www.cadenaser.com; www.puntoradio.com) busca la parrilla de programación y compáralas: tipos de programas (mañana,, tarde, noche) y tiempo dedicado.”	

ACTC44	<p>Activitat 23 pàgina 228:</p> <p>“23. A través de las anteriores páginas <i>web</i>, averigua quién conduce los magazines de la mañana. Algunos suelen comenzar a las 6.00 horas y finalizan a las 12.00-13.00 horas.”</p>			
ACTC45	<p>Activitat 227 pàgina 229:</p> <p>“27. Observa la redacción que se hace a partir de los titulares de una noticia de periódico. Después haz tú la redacción a partir del titular b:</p> <p>d) <b>En 12 días, 2.200 “sin papeles” enviados a la Península y 1.300 repatriados a su país.</b>  <b>Redacción:</b> <i>Canarias descongestiona sus centros para inmigrantes en estos últimos doce días: 2.200 los envía a diferentes puntos de la Península y 1.300 los repatría a sus países de origen, con lo que el total de salidas de las Islas Canarias asciende a 3.500.</i></p> <p>e) <b>400.000 fumadores lo han dejado en cinco meses de ley antitabaco.</b>  <b>El 46% de los 10 millones de fumadores que hay en España han intentado dejarlo y el 4% lo ha logrado.”</b></p>			
ACTC46	<p>Activitat 28 pàgina 229:</p> <p>“28. Seleccionad seis noticias de un periódico, redactadlas para se emitidas por radio y leedlas en voz alta varias veces, siguiendo las pautas dadas.”</p>			
ACTC47	<p>Activitat 29 pàgina 229:</p> <p>“29. <b>Pon en práctica y planifica.</b> En grupos, grabad las noticias que habéis redactado en la actividad anterior. Debéis realizar previamente las siguientes tareas:</p> <p>e) Ordenar las noticias.  f) Determinar quiénes van a ser los locutores.  g) Determinar igualmente quién va a llevar el control de la grabación y seleccionar la sintonía inicial y final del programa y las sintonías de corte entre bloques de noticias.  h) Determinar finalmente quién va a elaborar un pequeño guión de la grabación, contando los segundos de cada intervención y de las sintonías. Un posible esquema de guión es el siguiente:”</p> <table border="1" data-bbox="331 1908 1241 2016"> <tr> <td data-bbox="331 1908 1241 1960"><b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b>... <b>Título del programa:</b>...</td> </tr> <tr> <td data-bbox="331 1960 1241 2016"><b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)</td> </tr> </table>	<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...	<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)	
<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...				
<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)				

	<p><b>Control</b> Sintonía inicial del programa (10 seg.)</p> <p><b>Locutor 1</b> “Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...” (8 seg.)</p> <p><b>Control</b> Sintonía de corte. (3 seg.)</p> <p><b>Locutor 2</b> Primera noticia. (5 seg.)</p> <p><b>Locutor 3</b> Segunda noticia. (4 seg.)</p> <p>...</p> <p><b>Locutor 1</b> “Y eso es todo...” (6 seg.)</p> <p><b>Control</b> Sintonía final del programa. (10 seg.)</p>
ACTV125	<p>Activitat 1 pàg. 30:</p> <p>“1 Fa uns quants anys la presència social de la ràdio era enorme. Pregunta a algun familiar quin tipus de programes radiofònics escoltava. Pren-ne notes i comenta-ho a classe.”</p>
ACTV126	<p>Activitat 2 pàg. 30:</p> <p>“2 Escolta diversos fragments d'emissions radiofòniques que podràs trobar <span style="float: right;">en</span> <a href="http://kane.uab.es/generes_radiofonics/fonoteca/exemples_generes.htm">kane.uab.es/generes_radiofonics/fonoteca/exemples_generes.htm</a>. Després, comenta amb els companys els elements que més t'han sorprès.”</p>
ACTV127	<p>Activitat 3 pàg. 31:</p> <p>“3 Què transmeten una veu greu i una aguda?”</p>
ACTV128	<p>Activitat 4 pàg. 31:</p> <p>“4 Quines sensacions s'associen amb un volum de veu alt? I quines amb un volum baix o fluix?”</p>
ACTV129	<p>Activitat 5 pàg. 31:</p> <p>“5 Gireu-vos d'esquena i tanqueu els ulls. El professor us farà escoltar veus enregistrades de companys i d'altres classes del mateix curs. Intenteu reconèixer qui parla en cada cas pel seu timbre de veu”.</p>
ACTV130	<p>Activitat 6 pàg. 31:</p> <p>“6 Llig el text de Toni Mollà i explica amb les teues paraules el model lingüístic oral que ha de seguir un locutor. Hi estàs d'acord? Per què?”</p>
ACTV131	<p>Activitat 7 pàg. 31:</p> <p>“7 Crea una història radiofònica en què tingues en compte aquestes</p>

	<p>indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistra efectes de so perquè els companys n'endevinen l'origen.</li> <li>• Redacta una història breu en què empres aquests efectes de so. Enregistra la història i passa-la a classe perquè els companys la puguin escoltar.”</li> </ul>									
ACTV132	<p>Activitat 5 pàgina 93:</p> <p>“5. On podem trobar la informació per a omplir la fitxa tècnica d’una pel·lícula? Com s’anomena aquest bloc d’informació: repartiment, crèdits o col·laboracions?”</p>	ACTFIT (Activitat sobre la fitxa tècnica d’una pel·lícula).								
ACTV133	<p>Activitat 6 pàgina 93:</p> <p>“6. Segueix aquest esquema i fes la fitxa d’una pel·lícula que t’haja agradat.</p> <p>Títol de la pel·lícula:</p> <p>Nacionalitat i any de producció:</p> <p>Direcció:</p> <p>Interprets:</p> <p>Producció:                          Guió:</p> <p>Fotografia:                          Muntatge:</p> <p>Vestuari:                          Música:</p> <p>Efectes especials:”</p>									
ACTV134	<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p>“4. Relaciona els elements d’aquestes columnes.</p> <table> <tr> <td>Muntador/a</td> <td>Qui actua de comparsa, figurant</td> </tr> <tr> <td>Productor/a</td> <td>Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td>Guionista</td> <td>Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td>Extra</td> <td>Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> </table>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.	ACTPROCIN (Activitat sobre el procés de producció del cinema).
Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant									
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.									
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses									
Extra	Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.									



	cambios que observes en la información que transmiten”.	
ACTC51	<p>Actividad 4 pàg. 10:</p> <p>“Imagina que las ilustraciones de esta página se corresponden a dos imágenes que han aparecido en un telediario. Indica qué perspectiva de la realidad se ha seleccionado en cada una”.</p>	
ACTC52	<p>Actividad 5 pàg. 10:</p> <p>“Nombra al menos tres medios audiovisuales por los que te enteras de las noticias urgentes. ¿Por qué se caracterizan dichos medios?”</p>	
ACTV138	<p>Activitat 3 pàg. 53:</p> <p>“3 Llig la crònica <i>No hi ha qui els moga</i> i situa les diverses accions que s’hi contenen sobre aquesta línia temporal:</p> <p>Passat    Present    Futur</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localitza el titular i la introducció de la crònica.</li> <li>• Divideix el text en blocs. Quina informació nova s’aporta en cadascun?</li> </ul>	
ACTV139	<p>Activitat 4 pàg. 53:</p> <p>“4 Tria una de les imatges següents i redacta’n una crònica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ronaldinho rep la Pilota d’Or del 2005.</li> <li>• L’AVL aprova definitivament la <i>Gramàtica valenciana</i>.</li> <li>• La Unió Europea vol el Mediterrani descontaminat el 2020”.</li> </ul>	
ACTV140	<p>Activitat 5 pàg. 53:</p> <p>“5 Redacta ara una crònica de viatge. Tin en compte aquestes indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conta un viatge escolar i esmenta’n els preparatius.</li> <li>• Destaca les conseqüències del viatge i les valoracions generals que n’han fet els participants.”</li> </ul>	
<b>SUBCATEGORIA: ACTIVITATS MITJANS COM ENTRETENIMENT</b>		
ACTC53	<p>Actividad 6 pàg. 10:</p> <p>“Elabora una lista con alguna de las numerosas posibilidades de entretenimiento que ofrecen los medios audiovisuales”.</p>	ACTMENT (Activitat mitjans com entreteniment).
ACTC54	<p>Actividad recuadro pàg. 216:</p> <p>Os proponemos crear un <i>blog</i> para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la</p>	



	<p>clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p> <p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	
<b>SUBCATEGORIA: ACIVITATS SOBRE EL GUIÓ DE CINEMA</b>		
ACTC55	<p><b>Activitat 2 pàgina 187:</b></p> <p>“2. Lee el guion de <i>Los santos inocentes</i> y señala las partes en que se ofrece:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Información sobre dónde y cuándo se produce la acción.</li> <li>▪ El diálogo de los personajes.</li> <li>▪ La descripción de la acción.”</li> </ul>	ACTGUICINE (Activitat sobre el guió cinematogràfic).
ACTC56	<p><b>Activitat 3 pàgina 187:</b></p> <p>“3. ¿En qué novelas se basan las películas del margen? Cita otras adaptaciones.”</p>	
ACTV141	<p><b>Activitat 21 pàgina 87:</b></p> <p>“21. Contesta a les preguntes següents sobre el Text 3 [l'exemple del guió cinematogràfic].</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) On comença la seqüència i on acaba?</li> <li>b) Quins fets s'hi narren?</li> <li>c) Quan ocorren els fets?</li> <li>d) Quins personatges hi intervenen?</li> <li>e) Els personatges són els mateixos en totes les escenes? Explica-ho.”</li> </ol>	
ACTV142	<p><b>Activitat 22 pàgina 87:</b></p> <p>“22. Quins elements del guió literari coincideixen amb els dels textos teatrals? Per què creus que és així?”</p>	
ACTV143	<p><b>Activitat 23 pàgina 87:</b></p> <p>“23. Descriu els canvis d'espai o de personatges que determinen la divisió d'escenes del Text 3” [l'exemple del guió cinematogràfic].</p>	

ACTV144	<p>Activitat 24 pàgina 87:</p> <p>“24. Indica quines són les acotacions escèniques i d’interpretació del Text 3” [l’exemple del guió cinematogràfic].</p>																																		
ACTV145	<p>Activitat 2 pàgina 93:</p> <p>“2.El guió cinematogràfic té dues parts: el guió literari i el guió tècnic. En què consisteix cada un? Busca informació en una enciclopèdia o en <a href="http://ca.wikipedia.org">ca.wikipedia.org</a>.”</p>																																		
ACTV146	<p>Activitat 3 pàgina 93:</p> <p>“3.Què és el guió il·lustrat o <i>storyboard</i>? Per què penses que pot resultar útil a l’hora de filmar una pel·lícula?”</p>																																		
ACTV147	<p>Activitat 13 pàgina 125.</p> <p><i>“13. Revisa a la Unitat 4 els tipus de plans (GPG, PG, PC, PS, PA, PM, PP, PD) i els angles de filmació (normal, picat i contrapicat). Tot seguit analitza com s’ha elaborat el guió tècnic següent, que correspon al principi de l’escena 67 del Text 1. A continuació acaba, al teu quadern de classe, els plans del 6 al 10 d’aquesta mateixa escena. Pots continuar les pàgines següents d’aquesta unitat. (Has de saber, pel que fa a l’enllaçament, que el director tenia previst d’acabar l’escena amb un tall sec).”</i></p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Pla</th> <th>Imatge</th> <th>Tipus de pla</th> <th>Angulació</th> <th>Moviment</th> <th>Música i veu</th> <th>Enllaçament</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Visió general de l’interior d’El Boquerón</td> <td>PC</td> <td>N</td> <td>Tràveling en avanç.</td> <td>Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d’una taula del reservat</td> <td>PM</td> <td>N</td> <td>Grua</td> <td>Ídem 1, volum més baix</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Ferran seu entre</td> <td>PP</td> <td>N</td> <td>Zoom lent des</td> <td><i>Ja sé amb qui</i></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>							Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament	1	Visió general de l’interior d’El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...		2	Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d’una taula del reservat	PM	N	Grua	Ídem 1, volum més baix		3	Ferran seu entre	PP	N	Zoom lent des	<i>Ja sé amb qui</i>	
Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament																													
1	Visió general de l’interior d’El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...																														
2	Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d’una taula del reservat	PM	N	Grua	Ídem 1, volum més baix																														
3	Ferran seu entre	PP	N	Zoom lent des	<i>Ja sé amb qui</i>																														

		el germà i l'oncle. Parla amb discreció.			d'un PM a un PP de Ferran.	<i>es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València i us puc dir que és una dona.</i>	
	4	Tomàs intervé amb ironia.	PP	N	Grua	<i>Jove</i>	
	5	Ferran s'apropa als altres. Fa un somriure de complicitat.	PM	N	Grua	<i>No. Deu tindre uns cinquant a anys. Es veuen en un hostel del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació</i>	
	...	...	...	...	...	...	...

SUBCATEGORIA: ACTIVITATS I FOMENT DE LES TIC

ACTC57	Activitat 2 pàg. 91: "2. Conéctate a:	ACTIC (Activitat d'ús de les TIC).
--------	--	------------------------------------

	<p><a href="http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2comic.htm">http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/2comic.htm</a></p> <p>-Después de leer la teoría sobre el cómic, resuelve las actividades que se proponen.”</p>	
ACTV148	<p>Activitat 1 pàg. 192:</p> <p>“1 Llig el text del marge i indica quines repercussions culturals i científiques pot tenir la biblioteca preparada per Google”.</p>	
ACTV149	<p>Activitat 2 pàg. 192:</p> <p>“2 Llig la informació que trobaràs en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help/html">www.google.es/intl/ca_ALL/help/html</a> i practica la cerca de conceptes”.</p>	
ACTV150	<p>Activitat 3 pàg. 192:</p> <p>“3 Localitza en Google informació de la novel·la psicològica de Mercè Rodoreda i amplia la informació de la UNITAT 9.”</p>	
ACTV151	<p>Activitat 4 pàg. 192:</p> <p>“4 Busca en Viquipèdia informació sobre Enric Valor i completa la que vas estudiar en la UNITAT 9”.</p>	
ACTV152	<p>Activitat 5 pàg. 193:</p> <p>“5 Quines diferències hi ha entre escriure un correu electrònic i un bloc?”</p>	ACTBLOC (Activitat sobre els blocs).
ACTV153	<p>Activitat 6 pàg. 193:</p> <p>“6 Amb l’ajut del cercador temàtic <a href="http://blocs.mesvilaweb.cat">blocs.mesvilaweb.cat</a>, llig alguns bolcs sobre el tema que més t’agrada. Els has trobat interessants? Creus que utilitzen un nivell de llengua correcte i entenendor?”</p>	
ACTV154	<p>Activitat 7 pàg. 193:</p> <p>“7 Crea el teu propi bloc personal en <a href="http://www.blocat.com/admin.php">www.blocat.com/admin.php</a>. T’escriuen comentaris sobre el teu bloc?”</p>	
<b>SUBCATEGORIA: ACTIVITATS SENSE EXEMPLES O MAL PLANTEJADES</b>		
ACTV155	<p>“Escriure un guió es complicat. Primer cal tindre una idea clara de l’escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d’existir un poc d’entusiasme per part de l’equip de</p>	ACTCREAGUICINES ENEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic sense exemple).

	<p>guionistes. Ho intentem?</p> <p>-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d'una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d'escriure els diàlegs d'una escena inventada aprofitant els personatges d'aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s'assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l'actitud i moviments dels personatges per mitjà d'acotacions, que s'escriuen entre parèntesi i en cursiva." (pàg. 259).</p>	
ACTV156	<p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s'hauria d'adaptar l'obra tríada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l'esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l'obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena..." (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	
ACTV157	<p>“Possiblement, quan sentiú a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? I què us pareix si fóreu vosaltres els que us convertireu en directors i alhora protagonistes de la pel·lícula?</p> <p>Us volem proposar que creu el vostre propi curtmetratge basat en algun conte o microconte de la nostra literatura. De segur que les estones que passareu fent-lo aprendreu tant o més que amb un llibre i, a més, ajudareu a que altes xics i xiques de l'escola vegin la literatura d'una manera diferent a com ho han fet fins ara.</p> <p>Penseu que fer un curtmetratge requereix organització i faena. Nosaltres, com a espectadors, només veiem el resultat final, un relat, una història. Però... us heu plantejat mai l'esforç que hi ha darrere? Director, realitzadors, guionistes, actors, tècnics de llum, tècnics de so,</p>	<p><b>PROJECINESENEX</b> (Projecte de creació cinematogràfica sense explicar res del cinema).</p>

	especialistes en vestuari i maquillatge... Tot el món treballant en equip perquè l'obra que es visionarà l'espectador siga impecable.”(Pàg. 1 projecte emprenem).	
ACTV158	<p>“Us proposem exactament això, que us convertiu en directors, realitzadors, guionistes i actors del vostre primer curtmetratge. Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...</p> <p>Fer-ho implica molta feina i organització, i per aquest motiu us proposem que treballeu conjuntament tot el grup classe. Treballar en un grup gran us permetrà repartir bé les tasques i fer que el resultat final siga més espectacular que si ho féreu en grups reduïts. No obstant això, també exigeix una bona planificació, organització i seguiment de la feina. Preparats?” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	
ACTV159	<p>“Aquest projecte consta de tres fases:</p> <p><b>a) Per on comencem? Concretem la idea</b> Triem el relat a partir del qual produïrem el nostre curtmetratge, i ens informem de tot el que cal fer perquè el projecte siga tot un èxit.</p> <p><b>b) Com ens organitzem? El pla</b> Planifiquem i organitzem la feina en equip.</p> <p><b>c) Ho posem en marxa? Prenent decisions</b> Passem de la teoria a l'acció i posem en pràctica el nostre pla. (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	ACTGUICINEINC (Activitat sobre el guió cinematogràfic incompleta o incorrecta).
ACTV160	<p><b>A Per on comencem? Concretem la idea</b></p> <p>El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.</p> <p><b>Activitat 1: Busquem exemples</b></p> <p>De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara <i>El</i></p>	<p>PROJECINESENEIX (Projecte de creació cinematogràfica sense explicar res del cinema).</p> <p>ACTCREACINESENSEX (Activitat de creació cinematogràfica sense explicar).</p> <p>ACTPROCINSENEIX (Activitat sobre el</p>

	<p><i>perquè de tot plegat, No empreneu el comissari...).</i> De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m'ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?</p> <p>-Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe." (Pàg. 2 projecte empenem).</p>	<p>procés de producció del cinema sense explicació d'aquest procés).</p>												
ACTV161	<p><b>“Activitat 2: triem l’obra literària per a fer-ne el curtmetratge</b></p> <p>Comenceu fent una <b>pluja d’idees</b> sobre possibles contes de la literatura que es podrien adaptar per a fer-ne un curtmetratge. Recordeu que una pluja d’idees és una sessió en grup on tota la gent expressa en veu alta les seues idees i algú les anota. En la pluja d’idees totes les propostes són bones i no es permet criticar el pensament dels altres. Es tracta de generar el màxim d’idees per a després seleccionar les que agraden més a tots</p> <p>-Per a triar quin conte resultarà més adequat, us ajudarà completar la taula següent, tot valorant del 0 al 10 els diferents aspectes de cada una de les obres literàries proposades.</p> <table border="1" data-bbox="295 1234 1241 1608"> <thead> <tr> <th data-bbox="295 1234 454 1559">Nom de l’obra literària</th> <th data-bbox="454 1234 614 1559">L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?</th> <th data-bbox="614 1234 774 1559">Serà fàcil representar els personatges principals?</th> <th data-bbox="774 1234 933 1559">Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?</th> <th data-bbox="933 1234 1093 1559">Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?</th> <th data-bbox="1093 1234 1241 1559">Podem trobar localitzacions adequades per al conte?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="295 1559 454 1608">...</td> <td data-bbox="454 1559 614 1608">...</td> <td data-bbox="614 1559 774 1608">...</td> <td data-bbox="774 1559 933 1608">...</td> <td data-bbox="933 1559 1093 1608">...</td> <td data-bbox="1093 1559 1241 1608">...</td> </tr> </tbody> </table> <p>Una volta completada la taula, i en funció de les valoracions obtingudes, decidiu entre tots quin conte literari serà més adient per a convertir-lo en un curtmetratge.” (Pàg. 3 projecte empenem).</p>	Nom de l’obra literària	L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?	...	...	...	...	...	...	
Nom de l’obra literària	L’argument és adequat per a fer-ne un curtmetratge?	Serà fàcil representar els personatges principals?	Podem disposar dels elements d’atrezzo necessaris?	Podem disposar del vestuari i maquillatge necessari?	Podem trobar localitzacions adequades per al conte?									
...	...	...	...	...	...									
ACTV162	<p>“Haureu de tindre en compte que fer un curtmetratge no és una tasca senzilla. Les productes de cinema passen mesos, fins i tot anys, per a acabar i estrenar una pel·lícula. Per tal d’optimitzar el poc temps de què</p>													

	disposeu, cal que us informeu molt bé sobre les diferents fases i tasques que cal fer per a produir una pel·lícula”. (Pàg. 3 projecte emprenem).	
ACTV163	<p><b>“Activitat 3: Investiguem sobre la producció de pel·lícules</b></p> <p>Busqueu informació (per Internet o contactant amb alguna productora) sobre com es produeix una pel·lícula:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quines són les fases principals en l’elaboració d’un curtmetratge?</li> <li>• Quines tasques concretes s’han de realitzar? Quants equips es necessiten?</li> <li>• Quins elements cal tindre en compte per a adaptar al cinema l’obra triada?</li> </ul> <p>Abans de començar a assignar tasques i preparar materials, cal tindre molt clar com serà el producte final que espereu obtindre; haureu de definir amb detall en que consistirà l’adaptació. Serà una adaptació clàssica o potser voleu fer-ne una representació moderna de l’obra? Voleu representar-la sencera o només alguns fragments? Hi ha alguna part de l’obra que vulgueu ressaltar-ne més que d’altres? Respondre a aquestes qüestions entre tots ajudarà que tota la gent tinga més clara la faena una volta s’assignen responsabilitats i tasques concretes.” (Pàg. 3 projecte emprenem).</p>	
ACTV164	<p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra triada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	
ACTV165	<p><b>“B Com es organitzem? El pla</b></p> <p>- Per tal d’organitzar i planificar bé la faena, i que el resultat siga òptim, caldrà dedicar els recursos més adients a cada activitat, i això també afecta als recursos humans. De la mateixa manera que les empreses s’organitzen en departaments per a realitzar cada funció, en l’elaboració</p>	



	de la pel·lícula caldrà treballar en equips reduïts especialitzats en una tasca concreta. Per exemple, la persona encarregada dels decorats haurà de tindre certs coneixements d'història, els tècnics d'il·luminació hauran de saber treballar amb els materials necessaris, etc.” (Pàg. 4 projecte emprenem).									
ACTV166	<p>“Activitat 5: assignem els equips</p> <p>Segons el que s'indica a l'activitat 3, assigneu el nombre de persones adequat a cada tasca, assegurant-vos que disposen dels coneixements o habilitats necessaris per a dur-la a terme.” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tasca o funció que s'ha de realitzar</th> <th>Descripció de la tasca o funció</th> <th>Persones encarregades de dur-a a terme</th> <th>Responsable de supervisar-la</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...</td> <td>....</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </tbody> </table>	Tasca o funció que s'ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la	...	....	...	...	
Tasca o funció que s'ha de realitzar	Descripció de la tasca o funció	Persones encarregades de dur-a a terme	Responsable de supervisar-la							
...	....	...	...							
ACTV167	<p><b>“Activitat 6: Planifiquem la faena</b></p> <p>Cada equip ha d'elaborar un xicotet calendari sobre els dies (o setmanes) que necessitarà per a completar la seua faena. Indiqueu també quines tasques cal que estiguen acabades per a poder començar la vostra activitat concreta. Per exemple: els responsables de vestuari podran començar a treballar una volta tinguen el guió amb la descripció dels personatges principals de l'obra. D'altra banda, els responsables de fer el tràiler de la pel·lícula (o la publicitat) només començar quan s'haja acabat la gravació.</p> <p>-Una volta establerts els calendaris de cada equip, caldrà posar-los en comú amb la resta de grups per tal d'elaborar un calendari global del projecte. És indispensable que cada equip es comprometa a complir el calendari establert per a la seua tasca.” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>									
ACTV168	<p><b>Activitat 8: Busquem els materials necessaris</b></p> <p>Igual d'important que el calendari és que cada equip prepari una llista dels materials necessaris per a dur a terme la seua activitat (càmeres, llums, teles, decorats). Feu una llista de possibles llocs on podríeu aconseguir aquests materials. Penseu en els recursos de què ja disposeu</p>									

	<p>a l'escola o que podeu demanar prestats a altres entitats (per exemple a una universitat o escola d'audiovisuals, a una productora menuda...). En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d'entrades o altres activitats per finançar-vos" (Pàg. 5 projecte emprenem).</p> <table border="1"> <tr> <td>Tasca a realitzar</td> <td>Materials necessaris</td> <td>On podem obtindre'ls?</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table>	Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?	...	...	...	
Tasca a realitzar	Materials necessaris	On podem obtindre'ls?						
...	...	...						
ACTV169	<p><b>“Activitat 8: Elaborem un pressupost</b></p> <p>Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d'invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloger d'audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d'espais, etc.). Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).</p>							
ACTV170	<p><b>C Ho posem en marxa? Prenent decisions</b></p> <p>Cada equip ha de dur a terme l'activitat a què s'ha compromès, tot respectant les dates acordades en el calendari. Assegureu-vos que la persona encarregada de supervisar cada equip està en contacte amb els responsables de les altes tasques per a anar ben coordinats i que no quede res sense fer.</p> <p>-Potser serà convenient triar una persona de la classe que pugui fer de Director de producció, per a garantir la coordinació entre els diferents equips.</p> <p>-Quan tingueu les principals escenes filmades, serà el moment de començar la campanya de comunicació, així com la captació de fons per a finançar el projecte”. (Pàg. 5 projecte emprenem).</p>							
ACTV171	<p><b>“Activitat 9: Pla de comunicació</b></p> <p>Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l'estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s'adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació us ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.</p>							

	<p>Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).</p> <table border="1" data-bbox="304 465 1241 741"> <tr> <td data-bbox="304 465 624 689">Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)</td> <td data-bbox="624 465 938 689">Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)</td> <td data-bbox="938 465 1241 689">Missatges o continguts que s’han d’incoure</td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 689 624 741">...</td> <td data-bbox="624 689 938 741">...</td> <td data-bbox="938 689 1241 741">...</td> </tr> </table>	Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure	...	...	...			
Grup al que volem comunicar (alumnes d’altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l’escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s’han d’incoure								
...	...	...								
ACTV172	<p><b>“Activitat 10: Captació de fons</b></p> <p>Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organitzar activitats a l’escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galletes).</li> <li>• Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d’una festa important, als alumnes d’altres cursos o bé als pares.</li> </ul> <p>També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l’escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d’ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).</p>									
ACTV173	<p><b>Activitat 7 pàg. 71:</b></p> <p>“En grup, assageu una representació de la rondalla i filmeu-la amb una càmera o més d’una. Feu-ne el muntatge i, si podeu, introduïu música o elements sonors. Valoreu-ne entre tots el resultat”.</p>									
ACTV174	<p><b>Activitat 4 pàgina 93:</b></p> <p><b>“4.Relaciona els elements d’aquestes columnes.</b></p> <table data-bbox="363 1653 1241 2029"> <tr> <td data-bbox="363 1653 837 1765">Muntador/a</td> <td data-bbox="837 1653 1241 1765">Qui actua de comparsa, figurant</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 1765 837 1877">Productor/a</td> <td data-bbox="837 1765 1241 1877">Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 1877 837 1989">Guionista</td> <td data-bbox="837 1877 1241 1989">Qui substitueix els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td data-bbox="363 1989 837 2029">Extra</td> <td data-bbox="837 1989 1241 2029">Qui controla el procés de creació</td> </tr> </table>	Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substitueix els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació	
Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant									
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.									
Guionista	Qui substitueix els actors i actrius en escenes perilloses									
Extra	Qui controla el procés de creació									

	<p>especialment en el moment de la filmació.</p> <p>Director/a Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</p> <p>Especialista Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</p>	
ACTV175	<p>Activitat 7 pàgina 93:</p> <p>“7.Quins altres professionals intervenen en la realització d'una pel·lícula? De què s'ocupen?”</p>	
ACTV176	<p>Activitat 8 pàgina 93:</p> <p>“8.Fins ara ens hem ocupat de les funcions relacionades amb la realització d'una pel·lícula: Explica en què consisteixen aquestes altres distribució: exhibició:”</p>	ACTCREACINESENSEX (Activitat de creació cinematogràfica sense explicar).
ACTV177	<p>Activitat 9 pàgina 93:</p> <p>“9.Quin creus que pot ser el motiu dels pressupostos tan elevats que es manegen per a fer una pel·lícula?”</p>	ACTPROCINSENEX (Activitat sobre el procés de producció del cinema sense explicació d'aquest procés).
ACTV178	<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p>“4.Relaciona els elements d'aquestes columnes. (pàg. 93).</p> <p>Muntador/a Qui actua de comparsa, figurant</p> <p>Productor/a Qui recull els recursos econòmics necessaris.</p> <p>Guionista Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</p> <p>Extra Qui controla el procés de creació de la pel·lícula especialment en el moment de la filmació.</p> <p>Director/a Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</p>	ACTPROCININ (Activitat sobre el procés de producció del cinema incorrecta). ACTCREAGUICINMEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic amb un mal exemple). ACTGUICIM (Activitat sobre el guió de cine mal plantejada).

	Especialista	Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”					
ACTV179	Activitat 14 pàgina 125: <i>“14. Seguint el model anterior, elaboreu el guió tècnic de l'escena 68 tal com la filmaríeu”.</i>						
ACTV180	Activitat 13 pàgina 125. <i>“13. Revisa a la Unitat 4 els tipus de plans (GPG, PG, PC, PS, PA, PM, PP, PD) i els angles de filmació (normal, picat i contrapicat). Tot seguit analitza com s'ha elaborat el guió tècnic següent, que correspon al principi de l'escena 67 del Text 1. A continuació acaba, al teu quadern de classe, els plans del 6 al 10 d'aquesta mateixa escena. Pots continuar les pàgines següents d'aquesta unitat. (Has de saber, pel que fa a l'enllaçament, que el director tenia previst d'acabar l'escena amb un tall sec).”</i>						
	Pla	Imatge	Tipus de pla	Angulació	Moviment	Música i veu	Enllaçament
	1	Visió general de l'interior d'El Boquerón	PC	N	Tràveling en avanç.	Sorolls típics de bar: gots, veus, ràdio...	
	2	Ferrán, Pepín i Tomàs al voltant d'una taula del reservat	PM	N	Grua	Ídem 1, volum més baix	
	3	Ferran seu entre el germà i l'oncle. Parla amb discreció.	PP	N	Zoom lent des d'un PM a un PP de Ferran.	<i>Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L'he seguit fins a València</i>	

						<i>i us puc dir que és una dona.</i>									
	4	Tomàs intervé amb ironia.	PP	N	Grua	<i>Jove</i>									
	5	Ferran s'apropa als altres. Fa un somriure de complicitat.	PM	N	Grua	<i>No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostel del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació</i>									
	...	...	...	...	...	...	...								
ACTV180	<p>Activitat 15 pàgina 126:</p> <p><b><i>“15. Copia al quadern les acotacions escèniques i d'interpretació del Text 1.”</i></b></p>						ACTPROCININ (Activitat sobre el procés de producció del cinema incorrecta).								
ACTV181	<p>Activitat 4 pàgina 93:</p> <p><b><i>“4.Relaciona els elements d'aquestes columnes.</i></b></p> <table border="0"> <tr> <td>Muntador/a</td> <td>Qui actua de comparsa, figurant</td> </tr> <tr> <td>Productor/a</td> <td>Qui recull els recursos econòmics necessaris.</td> </tr> <tr> <td>Guionista</td> <td>Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses</td> </tr> <tr> <td>Extra</td> <td>Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.</td> </tr> </table>						Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant	Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.	Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses	Extra	Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.	ACTCINEINC (Activitat sobre el cinema incorrecta).
Muntador/a	Qui actua de comparsa, figurant														
Productor/a	Qui recull els recursos econòmics necessaris.														
Guionista	Qui substituïx els actors i actrius en escenes perilloses														
Extra	Qui controla el procés de creació especialment en el moment de la filmació.														

	<p>Director/a</p> <p>Qui empalma les seqüències que formen la pel·lícula.</p> <p>Especialista</p> <p>Qui redacta detalladament l'argument i explicita els recursos tècnics que s'han de fer servir al llarg de la pel·lícula.”</p>	
ACTV182	<p>“Escriure un guió es complicat. Primer cal tindre una idea clara de l'escena que volem rodar, dels personatges que hi participaran, sobre què giraran els diàlegs, si els volem fer més humorístics o dramàtics... Però sobretot ha d'existir un poc d'entusiasme per part de l'equip de guionistes. Ho intentem?</p> <p>-En grups reduïts de quatre o cinc membres, escriviu el guió d'una escena de la sèrie Merlí. Es tracta d'escriure els diàlegs d'una escena inventada aprofitant els personatges d'aquesta sèrie. Ja sabeu que la intervenció de cada personatge s'assenyala amb guions llargs. A més, cal determinar l'actitud i moviments dels personatges per mitjà d'acotacions, que s'escriuen entre parèntesi i en cursiva.” (pàg. 259).</p>	ACTCREAGUICINES ENEX (Activitat de creació del guió cinematogràfic sense exemple).
ACTV183	<p><b>“Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s'hauria d'adaptar l'obra triada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l'esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l'obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	
ACTC57	<p>Activitat 29 pàgina 229:</p> <p><b>“29. Pon en práctica y planifica.</b> En grupos, grabad las noticias que habéis redactado en la actividad anterior. Debéis realizar previamente las siguientes tareas (pàg. 229):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ordenar las noticias.</li> <li>Determinar quiénes van a ser los locutores.</li> <li>Determinar igualmente quién va a llevar el control de la grabación y seleccionar la sintonía inicial y final del programa y las sintonías de corte entre bloques de noticias.</li> </ol>	ACTRÀDIOSENTEC (Activitat sobre la ràdio sense explicar els mitjans tècnics).

	<p>d) Determinar finalmente quién va a elaborar un pequeño guión de la grabación, contando los segundos de cada intervención y de las sintonías. Un posible esquema de guión es el siguiente:”</p> <table border="1"> <tr> <td colspan="3"><b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b>... <b>Título del programa:</b>...</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)</td> </tr> <tr> <td><b>Control</b></td> <td>Sintonía inicial del programa</td> <td>(10 seg.)</td> </tr> <tr> <td><b>Locutor 1</b></td> <td>“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”</td> <td>(8 seg.)</td> </tr> <tr> <td><b>Control</b></td> <td>Sintonía de corte.</td> <td>(3 seg.)</td> </tr> <tr> <td><b>Locutor 2</b></td> <td>Primera noticia.</td> <td>(5 seg.)</td> </tr> <tr> <td><b>Locutor 3</b></td> <td>Segunda noticia.</td> <td>(4 seg.)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>...</td> <td></td> </tr> <tr> <td><b>Locutor 1</b></td> <td>“Y eso es todo...”</td> <td>(6 seg.)</td> </tr> <tr> <td><b>Control</b></td> <td>Sintonía final del programa.</td> <td>(10 seg.).</td> </tr> </table>	<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...			<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)			<b>Control</b>	Sintonía inicial del programa	(10 seg.)	<b>Locutor 1</b>	“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”	(8 seg.)	<b>Control</b>	Sintonía de corte.	(3 seg.)	<b>Locutor 2</b>	Primera noticia.	(5 seg.)	<b>Locutor 3</b>	Segunda noticia.	(4 seg.)		...		<b>Locutor 1</b>	“Y eso es todo...”	(6 seg.)	<b>Control</b>	Sintonía final del programa.	(10 seg.).	
<b>Emisora:</b> (nombre elegido) <b>Fecha:</b> ... <b>Título del programa:</b> ...																																
<b>Duración del programa:</b> (contabilizar los segundos de cada parte)																																
<b>Control</b>	Sintonía inicial del programa	(10 seg.)																														
<b>Locutor 1</b>	“Radio... son las dos de la tarde... Estas son las Noticias...”	(8 seg.)																														
<b>Control</b>	Sintonía de corte.	(3 seg.)																														
<b>Locutor 2</b>	Primera noticia.	(5 seg.)																														
<b>Locutor 3</b>	Segunda noticia.	(4 seg.)																														
	...																															
<b>Locutor 1</b>	“Y eso es todo...”	(6 seg.)																														
<b>Control</b>	Sintonía final del programa.	(10 seg.).																														
ACTV184	<p>Activitat 7 pàg. 31:</p> <p>“7 Crea una història radiofònica en què tingues en compte aquestes indicacions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enregistra efectes de so perquè els companys n’endevinen l’origen.</li> <li>• Redacta una història breu en què empres aquests efectes de so. Enregistra la història i passa-la a classe perquè els companys la puguem escoltar.”</li> </ul>	ACTCREAGUICINES ENEX (Activitat de creació del guio cinematogràfic sense exemple).																														
ACTC58	<p>- “-Confeccionad un guión. Concretad la historia que queréis contar y estructuradla en introducción, nudo y desenlace.” (pàg. 91).</p>																															
ACTC59	<p>Activitat 5 pàgina 13:</p> <p>“Elabora una tira cómica sobre una historia que te resulta divertida”</p>	ACTICINC (Activitat d’ús de les TIC incorrecta).																														
ACTC60	<p>Activitat recuadro pàg. 216:</p> <p>Os proponemos crear un <i>blog</i> para compartir con vuestros conocimientos acerca de vuestras series de televisión favoritas.</p> <p>En primer lugar, si el aula no dispone de <i>blog</i>, cread uno para toda la clase. Podéis hacerlo desde la página gratuita <a href="http://www.blogger.com">www.blogger.com</a> siguiendo los pasos que allí se indican.</p> <p>A continuación, cada uno debéis escribir un comentario sobre vuestra serie favorita. Para ello seguid estos pasos:</p>																															



	<p>-Presenta la serie incluyendo los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Título, nacionalidad y principales actores.</li> <li>• Breve sinopsis y género al que pertenece.</li> <li>• Medio de comunicación por el que la sigues (televisión o Internet). Si la ves por televisión, comenta la idoneidad de la granja horaria en que se emite.</li> </ul> <p>-Argumenta por qué es tu serie favorita y por qué la recomiendas (tema, personajes, valores que transmite...).</p> <p>-Lee las entradas de tus compañeros y expresa tu opinión sobre ellas.”</p>	
ACTC61	<p>Activitat 1 pàgina 189.</p> <p>1. Lee este fragmento del guion del vídeo de la unidad y observa su presentación:</p> <p><b>SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.</b></p> <p>Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.</p> <p>Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO</p> <p style="text-align: center;"><b>CARLOS</b></p> <p style="text-align: center;">Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.</p> <p style="text-align: center;"><b>FERNANDO</b></p> <p style="text-align: center;">(Que no para de moverse).</p> <p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué información se incluye en el encabezado? ¿Cómo se presenta?</li> <li>▪ ¿Qué se señala en la descripción? ¿Y en la acotación?</li> </ul> <p>¿Qué personajes participan en esta escena?”</p>	<p>ACTGUICINEINC (Activitat sobre el guió cinematogràfic incompleta o incorrecta).</p>

CATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA MITJANS I NARRATIVES AUDIOVISUALS		
SUBCATEGORIA: CONCEPTES COMUNS		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
TDC1	“Los medios audiovisuales construyen su mensaje mediante la combinación de los códigos verbal (palabra), sonoro (música y sonido) y visual (imágenes).” (pàg.10).	<b>EXMIAU (Explicació mitjans audiovisuals).</b>
TDC2	“Buena parte de los mensajes que recibimos diariamente se transmiten por medios audiovisuales, cuya presencia se ha hecho tan cotidiana que apenas percibimos el gran influjo que ejercen en nuestra concepción de la realidad y en la formación de nuestra opinión sobre lo que nos rodea”. (pàg. 10)	
TDC3	“Los medios audiovisuales se caracterizan por la simultaneidad en la emisión y en la recepción de sus mensajes de modo que el receptor no tiene posibilidad de repasarlos”. (pàg. 10).	
TDC4	“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).	
TDC5	“La recepción de los mensajes de los medios audiovisuales puede realizarse de forma individual, grupal o masiva”. (pàg. 11).	
TDC6	“Según la forma de transmisión de los mensajes, se distinguen medios de transmisión auditiva o visual y medios que combinan lo auditivo y lo visual”.	
TDC7	“Hasta ahora nos hemos referido a la comunicación de individuo a individuo, pero hay una comunicación específica, que puede llegar a multitudes, transmitida a través de los llamados instrumentos o medios de comunicación social (radio, televisión, prensa...).” (pàg.	

	9).	
TDC8	“Estos instrumentos se caracterizan por crear estados de opinión pública, es decir, todos opinamos de manera parecida sobre tal o cual tema, decoramos las casas de modo parecido y hasta nos vestimos casi igual”. (pàg. 10)	
TDC9	<p>“Los instrumentos de la comunicación social se caracterizan por:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su extraordinaria extensión: llegan a miles y miles de receptores.</li> <li>• Gran poder de información: los amplísimos contenidos que pueden transmitir.</li> <li>• Capacidad de sugestión: influyen en la sensibilidad y manera de pensar de los receptores” (pàg. 10).</li> </ul>	
TDC10	“La mayoría de los instrumentos de la comunicación social se basan en la imagen, visual o auditiva”. (pàg. 10).	
TDC11	“La imagen tiene su propio lenguaje. Habla más a la sensibilidad que a la inteligencia.” (pàg. 10).	
TDC12	“Sabemos que cada medio o instrumento de comunicación posee un lenguaje propio.” (pàg. 11).	
TDC13	“Llamamos medios de comunicación audiovisual a aquellos que emplean la palabra, la imagen y el sonido para transmitir información.” (pàg. 216).	
TDC14	“La radio, y más tarde la televisión, han sido durante muchos años los únicos medios de comunicación audiovisual. En la actualidad, se ha incorporado también a este grupo Internet, que se ha convertido en uno de los más empleados por los jóvenes y, cada vez más, por el público en general.” (pàg. 216).	
TDC15	“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).	
TDC16	“Difunden la información a un público muy amplio, de ahí que se les denomine <i>medios de masas</i> .” (pàg. 216).	
TDC17	“Tienen carácter inmediato, ya que la información es emitida y recibida prácticamente de manera simultánea.” (pàg. 216).	
TDC18	“Precisan recursos tecnológicos para lograr la comunicación” (pàg.	

	216).	
TDC19	“Tienen un gran poder de convección e influencia sobre el público” (pàg. 216).	
TDC20	“Los <b>medios de comunicación audiovisuales</b> son medios de comunicación de masas ya que llegan al mismo tiempo a mucha gente; televisión, cine, radio o Internet son los más importantes.” (pàg. 226).	
TDV1	“Els <b>mitjans de comunicació audiovisual</b> (cinema, televisió, Internet) <b>combinen la imatge i el so.</b> ” (pàg. 10).	
TDV2	“En efecte, cada mitjà disposa d’un <b>espai i un temps</b> ; per exemple, una mateixa notícia presenta <b>formes</b> diferents de <b>transmissió</b> i té una <b>durada</b> distinta segons que s’emeta per la ràdio, la televisió o la premsa.” (pàg. 10).	
TDV3	<p>“Els distints mitjans audiovisuals comparteixen les <b>característiques</b> següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.</li> <li>• Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.</li> <li>• Els mitjans audiovisuals estan experimentant hui dia una <b>revolució tecnològica i informàtica</b>: grans possibilitats d’emmagatzematge en suports multimèdia, transmissió digital de ràdio i televisió, satèl·lits de comunicació, cables de fibra òptica, etc. Aquests avanços, pel que fa a la transmissió de la informació i la comunicació audiovisual, obrin <b>possibilitats d’interactuar</b> a través de mitjans abans inimaginables.” (pàg. 10 [requadre central]).</li> </ul>	
TDV4	<p>“La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d’un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>.</p> <p>Els <b>mitjans de comunicació de massa</b> difonen missatges a un <b>receptor</b> col·lectiu i <b>dispers</b>.</p> <p>Els <b>mitjans de comunicació de massa</b> es classifiquen, segons la manera de recepció del missatge en <b>visuals</b> (premsa escrita), <b>auditius</b> (ràdio) i <b>audiovisuals</b> (cinema, televisió, Internet).” (pàg. 10 [requadre superior]).</p>	
TDV5	“Els <b>principals mitjans audiovisuals</b> són la <b>premsa</b> , la <b>ràdio</b> , la	

	<b>televisió, el cinema i les xarxes socials.”</b> (pàg. 11).	
TDC21	<p>“Sabemos que cada medio o instrumento de comunicación posee un lenguaje propio, aunque se pueden mencionar algunas características comunes a todos ellos:</p> <p>-El lenguaje suele ser formal, es decir, un tipo de «lenguaje oficial», presente en los informes, las notas y comunicaciones de la Administración, que los medios transmiten.</p> <p>-Utilización de una lengua común, en la que se intenta una aproximación a la mayoría de la gente, con lo que se trata de utilizar el estándar hablado y de superar las diferencias culturales, a la vez que de llegar a más público. De este modo, el hecho comunicativo alcanza mayor intensidad y extensión.</p> <p>-Incluso en las llamadas secciones especializadas, como las dedicadas a la bolsa, crítica de arte..., en las que suele haber cierto número de palabras técnicas, el lenguaje debe tender a una mayor claridad para que la comprensión sea amplia y sin dificultades.</p> <p>-La precisión, es decir, el empleo de los términos adecuados a lo que se quiere decir, la corrección de acuerdo con las normas del uso de la lengua y la brevedad para sintetizar, por razones de espacio y tiempo, son también otras características predominantes en el lenguaje de estos medios.” (pàg. 11).</p>	<b>EXLENMIT (Explicació del llenguatge dels mitjans de comunicació).</b>
TDC22	<p>“Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).</p>	HISTMITCOM (Història dels mitjans de comunicació).
TDC23	<p>“Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>	
TDC24	<p>“Aproximadamente en 1920 comenzó una verdadera revolución en</p>	

	el mundo de las comunicaciones, comparable a la que ocurrió hacia el año 5000 a.C. con la invención de la escritura, o la que provocó la imprenta en el siglo XV. Se trata de la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual: la radio, la televisión y, mas recientemente, Internet.” (pàg. 132).	
TDC25	“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).	
TDC26	“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).	
TDC27	“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).	
TDC28	“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).	
TDC29	“1943. <i>Colossus</i> , un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).	
TDC30	“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).	
TDC31	“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).	
TDC32	“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado ( <i>world wide web</i> ).” (pàg. 132).	
TDC33	“La radio y la televisión consiguieron integrarse en la vida cotidiana de las personas con tal fuerza, que ya en los años cincuenta se empezó a hablar de <i>medios de comunicación de masas</i> . Más tarde, a finales del siglo XX, la profunda y creciente influencia de Internet ha hecho que nuestra época sea denominada <i>sociedad de la información</i> .” (pàg. 133).	
TDV6	“ <b>El desenvolupament històric dels mitjans de comunicació està íntimament lligat amb l’evolució de la societat. L’aparició i la</b>	

	difusió dels diferents mitjans, sobretot dels audiovisuals, han jugat i juguen encara un paper important en el canvi de percepció del món i de la realitat que ha tingut lloc en els darrers temps.” (pàg. 10).	
TDV7	“L’aparició dels <b>mitjans audiovisuals</b> ha estat possible gràcies a invents importants i <b>millores tècniques</b> contínues, que han permès la difusió de missatges a un <b>públic molt nombrós</b> ” (pàg. 10).	
TDC34	<p>“Las funciones de los medios de comunicación son tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar. La primera finalidad fue transmitir noticias de forma rápida y a largas distancias, puesto que los medios audiovisuales superaban con creces el alcance de los periódicos. De hecho, tanto la radio como Internet surgieron en relación con las actividades militares.</li> <li>• Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.</li> <li>• Entretener. Los programas radiofónicos musicales y de humor, las películas y series de televisión, los juegos de Internet, son para muchas personas una manera muy variada de llenar el tiempo de ocio.” (pàg. 133).</li> </ul>	FUNMIT (Funcions dels mitjans de comunicació de masses).
TDC35	“La televisión es, junto a la familia y la educación, una de las principales fuentes de conocimiento y de autoridad en la sociedad actual”. (pàg. 139 [pie de foto]).	
TDC36	“Precisamente, el poder de este medio se basa en que los límites entre la realidad y las imágenes no están claros: a veces, si algo sale en televisión, lo creemos mejor que si lo vemos, sin dudar.” (pàg. 139).	
TDC37	“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).	
TDC38	“Tienen un gran poder de convección e influencia sobre el público” (pàg. 216).	
TDC39	“Las <b>funciones</b> de los medios de comunicación son: informar,	

	<p>formar y entretener. Informan sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas); forman con datos y conocimientos que se desconocen por el receptor (debates, tertulias, documentales, artículos de opinión); entretienen cuando ayudan a su audiencia a evadirse de los problemas diarios (concursos, series, películas, deportes...).” (pàg. 226).</p>	
TDV8	<p>“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté</b>, encara que en aquest mitjà predomina clarament l’entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).</p>	
TDV9	<p>“La <b>imatge televisiva</b> té una gran <b>incidència social</b>. Hi ha unes pautes de funcionament i seqüenciació dels diversos programes televisius que ens ajuden a comprendre el programa. Qualsevol idea trencadora s’arrisca a un gran èxit o un gran fracàs. Per mitjà de la imatge, la <b>televisió</b> canvia <b>tendències</b> (la moda, la roba, la decoració de la llar, etc.) i transmet una visió de com s’ha de veure la vida moderna” (pàg. 51).</p>	
TDV10	<p>“El cinema transmet una gran diversitat de <b>coneixements</b>, tracta temes molt diversos i, alhora, és un vehicle de difusió de <b>cultura</b>. Aquest mitjà reflecteix la <b>diversitat cultural</b> en què vivim, al mateix temps que pot ajudar a fomentar el <b>respecte mutu</b> entre les comunitats” (pàg. 70).</p>	
TDC40	<p>“Los <b>medios de comunicación</b> son instrumentos que emplea la sociedad para <b>informar y comunicar mensajes</b> en forma de texto (oral o escrito) o <b>audiovisual</b>.” (pàg. 106).</p>	EXMITCOM (Explicació mitjans de comunicació).
TDC41	<p>“Los <b>medios de comunicación de masas tradicionales</b> –prensa escrita, radio y televisión- conviven actualmente con los <b>medios digitales</b>, que permiten el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías: prensa digital, blogs, wikis, redes sociales, sitios web, aplicaciones para tabletas, juegos en red...” (pàg. 106).</p>	
TDC42	<p>“Observa en el siguiente esquema los elementos que intervienen en el proceso de comunicación de los medios de comunicación de</p>	ELECOM (Elements comunicació).



	<p>masas:</p> <p><b>Emisor</b> Propietarios de los medios, periodistas, productores...</p> <p><b>Canal físico</b> vista, oído.</p> <p><b>Canal técnico</b> periódico, televisión, radio, cine, ordenador (Internet).</p> <p><b>Mensaje</b> Informaciones, modelos de conducta, valores, opiniones.</p> <p><b>Código</b> lingüístico, icónico, musical...</p> <p><b>Receptores</b> lectores, espectadores de TV y cine, radioyentes..." (pàg. 226).</p>	
TDV11	<p>"La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d'un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>." (pàg. 11).</p>	
TDV12	<p>"La <b>comunicació</b> consisteix en la <b>transmissió</b> a través de qualsevol <b>mitjà</b> de <b>missatges</b> d'un <b>receptor</b> a un <b>emissor</b> amb el qual comparteix un <b>codi</b>". (pàg. 190 [requadre]).</p>	
SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DE LA RÀDIO		
TDC43	<p>"La <b>radio</b> es, fundamentalmente, transmisión de sonidos a través de ondas que se propagan por el aire. Sus mensajes tienen como soporte: palabras, música, efectos sonoros y silencios." (pàg. 227).</p>	EXRÀDIO (Explicació ràdio).
TDV13	<p>"A diferència d'altres mitjans, no fa ús de la imatge, sinó exclusivament del <b>so</b>. Aquest mitjà ofereix, sobretot, emissions en <b>directe</b>, de manera que l'emissor i el receptor comparteixen un mateix temps de comunicació. Actualment, és molt <b>accessible</b>, i la grandària dels aparells ens permet escoltar-la en qualsevol lloc." (pàg. 11).</p>	
TDV14	<p>"La <b>ràdio</b> és un <b>mitjà de comunicació</b> que estimula la <b>imaginació</b>, perquè té el <b>so</b> com a <b>únic suport sensitiu</b>." (pàg. 30).</p>	
TDV15	<p>"Es tracta d'un <b>mitjà de comunicació social</b> que presenta les característiques següents:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rapidesa en la transmissió de notícies i predomini dels programes en directe.</b></li> <li>• Gran <b>capacitat comunicativa i claredat dels missatges</b>, atès que no hi intervenen les imatges.</li> <li>• <b>Caràcter clarament unidireccional</b>, ja que el <b>missatge</b> va de l'<b>emissor</b> (o locutor) al <b>receptor</b> (o oient), i no a l'inrevés. Malgrat aquest caràcter unidireccional, el <b>telèfon</b>, el <b>correu electrònic</b> i el <b>xat</b> permeten als <b>oients</b> participar en directe en alguns <b>programes radiofònics</b>.</li> <li>• Altres <b>aplicacions</b>, a banda de l'ús més popular, són el servei de seguretat ciutadana i d'atenció urgent, el transport aeri i marítim i la comunicació amb poblacions aïllades.” (pàg. 30).</li> </ul>	
TDV16	“La <b>ràdio</b> permet la difusió de la <b>veu</b> i la <b>música</b> a un gran públic <b>radiooient</b> .” (pàg. 70 [requadre superior]).	
TDC44	“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).	HISTRADIO (Història de la ràdio).
TDC45	“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).	
TDC48	“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).	
TDC49	“Cuando se inventó la televisión (1948), se pronosticó la muerte de la radio.” (pàg. 227).	
TDV17	“El <b>llenguatge radiofònic</b> és la combinació de <b>paraules, sorolls, silenci i música</b> que s'usen per a crear <b>imatges auditives</b> en la ment dels oients per mitjà del <b>so</b> ” (pàg. 31).	
TDV18	<p>“A continuació, et presentem els <b>elements</b> i les <b>tècniques</b> que intervenen en el llenguatge radiofònic.</p> <p><b>Paraules</b></p> <p>Comuniquen <b>emocions i matisos</b> per mitjà de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El <b>to</b>, que pot ser agut o greu.</li> <li>• La <b>intensitat</b> o volum, que pot ser alta o baixa.</li> <li>• El <b>timbre</b>, que permet identificar la veu del locutor i distingir-la d'altres veus.</li> <li>• El <b>ritme</b>, que pot ser més dinàmic o més pausat.</li> </ul> <p><b>Sorolls</b></p> <p>Són els <b>sons</b> que serveixen d'<b>efectes especials</b> o com a <b>ambientació sonora</b> per a fer creïble el fet o l'acció. Els sorolls</p>	

	<p>motiven <b>imatges auditives</b> en l'oient.</p> <p>Els sorolls poden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Naturals</b>, com un estossecc.</li> <li>• <b>Artificials</b>, com la pluja.</li> </ul> <p><b>Silenci</b></p> <p>El <b>silenci</b> ocupa entre tres i cinc segons, però no s'ha de confondre amb una pausa.</p> <p>Es tracta d'un <b>recurs significatiu</b> que té les funcions següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressa un <b>estat emocional</b>.</li> <li>• Convida a la <b>reflexió</b>.</li> <li>• Capta l'<b>atenció</b>.</li> </ul> <p><b>Música</b></p> <p>Se selecciona una música o una altra segons el tipus de <b>programa</b>, la <b>intenció</b> i el <b>context</b> en què haja de figurar. Hui dia, la música també s'ha convertit en un element gairebé imprescindible en les falques publicitàries.</p> <p>La música pot desenvolupar <b>tres tipus de funcions</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sintàctica i gramatical</b>. Serveix per a ordenar i distribuir continguts, com ara la sintonia, la introducció o el final musical.</li> <li>• <b>Programàtica</b>. Es tracta del <b>contingut principal</b> dels programes musicals en què la <b>paraula</b> tan sols és un <b>suport</b>.</li> <li>• <b>Ambiental</b>. Crea una <b>atmosfera sonora</b> que trasllada mentalment l'oient a un lloc, un espai o un ambient determinats." (pàg. 31).</li> </ul>	
TDV19	<p>“La <b>ràdio</b> ofereix una àmplia <b>varietat de programes</b>, com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius</b>. Expliquen i comenten les notícies més recents.</li> <li>• <b>Musicals</b>. Difonen diferents tipus de música i retransmeten concerts. Segons el tipus de música, s'adrecen a un públic més jove, més adult o més especialitzat.</li> <li>• <b>Esportius</b>. Comenten notícies sobre esports, fan entrevistes, retransmeten activitats esportives, principalment partits de futbol, etcètera.</li> <li>• <b>Debats</b>. Un grup de convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>Tertúlies</b>. Diversos convidats conversen amicalment sobre un tema.</li> <li>• <b>Concursos</b>. Es convida als oients a respondre a preguntes, endevinar cançons...</li> <li>• <b>Culturals</b>. S'hi tracten temes relacionats amb l'art, la literatura, el cinema, etcètera.</li> </ul>	EXPROGRÀDIO (Explicació programes radiofònics).

TDV20	“Els <b>programes radiofònics</b> , igual que les pel·lícules i els programes televisius, necessiten un <b>guió</b> ” (pàg. 33).	EXGUIRÀDIO (Explicació del guió radiofònic).
TDV21	“El <b>guió radiofònic</b> inclou tant les <b>indicacions tècniques</b> pertinents per a <b>fer-lo</b> com el <b>text del locutor</b> ” (pàg. 33).	
TDV22	“Per a facilitar la <b>tasca del locutor</b> , el guió radiofònic es redacta d’una manera senzilla i planera, i sense paraules tallades a final de la línia. Els fulls del guió es numeren i no es grapen per a evitar fer soroll en el locutori mentre s’enregistra el programa” (pàg. 33).	
TDV23	<p>“Per a elaborar un guió radiofònic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defineix l’<b>ordre d’aparició</b> i la <b>durada</b> de les <b>intervencions</b>, la <b>música</b>, els <b>sorolls</b> i els <b>silencis</b>.</li> <li>• Planifica els <b>plans de permanència</b>.</li> <li>• Determina la manera com apareixeran i desapareixeran els <b>sorolls</b> o com passaran d’un <b>pla</b> a un <b>altre</b>.</li> <li>• Tingues presents els <b>suports d’enregistrament</b> i el <b>número de tall</b>.</li> <li>• Escriu el guió amb un <b>llenguatge senzill i clar</b> i amb <b>frases breus</b>”. (pàg. 33).</li> </ul>	EXCREAGUIRÀDIO (Explicació procés de creació del guió radiofònic).
TDV24	<p>“Les indicacions tècniques <b>fan referència</b> a aspectes com ara:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>plans de permanència</b>. Indiquen la <b>distància al micròfon</b> dels <b>sons</b> i les <b>veus</b> i creen en el radiooient una <b>imatge mental</b> de perspectiva espacial. Distingim entre primeríssim primer pla (PPP), primer pla (PP), i segon pla (SP).</li> <li>• Els <b>suports d’enregistrament</b>. Són el casset, el disc de vinil, el disc compacte, el DVD, etc. Es numeren correlativament casset 1, disc 1, CD1, CD2...</li> <li>• Els <b>talls</b>. Són cadascuna de les <b>peces enregistrades</b> en un disc compacte, disc, casset, etc. S’enumeren correlativament TALL 1, TALL 2...” (pàg. 33).</li> </ul>	
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DE LA TELEVISIÓ</b>		
TDC50	“La televisión es un medio audiovisual que elabora sus mensajes mediante la combinación de elementos visuales y sonoros”. (pàg. 80).	EXTV (Explicació televisió).
TDC51	<p>“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Imágenes</b>. La televisión emplea tanto imágenes fijas (un mapa del tiempo, un gráfico de la bolsa, fotografías con voz</li> </ul>	

	<p>en <i>off...</i>) como en movimiento (vídeos y películas). Pueden extraerse de la realidad, ser creadas por animación o generadas por medio del ordenador.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos sonoros. Las palabras concretan, amplían o anclan los contenidos visuales; la música los refuerza o los modifica; los efectos sonoros (incluidos los ruidos) contribuyen a crear ambiente, y el silencio centra la atención en el componente visual.” (pàg. 80).</li> </ul>	
TDC52	<p>“Aunque por su lenguaje, y en parte por su técnica, la televisión pueda ser comparada con el cine, una de las notas distintivas entre ambos reside en la comunicación. La televisión es un rápido vehículo de comunicación puesto al servicio del hombre. A través de este instrumento, las noticias llegan diariamente a nuestras casas y podemos estar informados de toda clase de acontecimientos: políticos, religiosos, deportivos...”</p>	
TDC53	<p>“La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34).</p>	
TDC54	<p>“La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34).</p>	
TDC55	<p>“En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàgs. 34-35).</p>	
TDC56	<p>La televisión] “es el medio de comunicación que se basa en el envío y recepción de imágenes y sonidos mediante diversos soportes. Sus características son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituye uno de los medios más inmediatos, aunque técnicamente es más compleja que la radio.</li> <li>• Combina tres elementos fundamentales: la <i>imagen</i>, el <i>sonido</i> y la <i>lengua</i>. La imagen en movimiento es el</li> </ul>	

	<p>elemento principal de este medio de comunicación y garantiza una mayor retención por parte del receptor. La imagen se apoya en recursos sonoros como la música y otros efectos musicales, y la lengua oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217).</li> </ul>	
TDC57	<p>“La <b>televisión</b> es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión. Requiere una atención completa, ya que nos envuelve con la imagen y el sonido. Para ello utiliza el lenguaje de las imágenes (o lenguaje icónico): planos, movimientos de cámara, color, iluminación; y el lenguaje de los sonidos: palabras, música y efectos sonoros.” (pàg. 226).</p>	
TDC58	<p>“Los principales géneros televisivos o tipos de programas son los informativos, las series, los deportivos y los concursos.” (pàg. 226).</p>	
TDV25	<p>“És el mitja audiovisual per excel·lència. La <b>combinació de recursos sonors i visuals</b>, així com les millores tecnològiques que se succeeixen, ho han fet possible. La televisió, com la ràdio, permet les emissions en <b>directe</b>” (pàg. 11).</p>	
TDV26	<p>“La televisió és un mitjà que evoluciona tan ràpidament com la societat. En pocs anys s’ha passat d’imatges en blanc i negre al color, l’alta definició, al a transmissió via satèl·lit i per cable de fibra òptica, a la televisió interactiva...” (pàg. 50).</p>	
TDV27	<p>“La <b>televisió</b> és un <b>mitjà audiovisual</b> que transmet <b>missatges</b> en què es combinen la <b>imatge</b> i el <b>so</b>”. (pàg. 50).</p>	
TDV28	<p>“Aquest mitjà es caracteritza per la <b>immediatesa</b> (podem veure en la pantalla el que ocorre en aquell mateix moment en una altra part del món) i té un <b>àmbit de difusió molt gran</b>, tant geogràficament com socialment.” (pàg. 50).</p>	
TDV29	<p>“La <b>televisió</b> és un <b>mitjà de comunicació social</b> que difon <b>missatges en directe</b> o en <b>diferit</b> (gravats amb anterioritat) a un <b>públic nombrós i dispers</b>.” (pàg. 50 [requadre superior]).</p>	
TDV30	<p>“Els <b>usuaris</b> de la <b>televisió</b> són els <b>telespectadors</b> o <b>televidents</b>”. (pàg. 50 [requadre superior]).</p>	

TDV31	“Un <b>canal</b> de televisió és la <b>banda de freqüència</b> en què transmet una <b>emissora</b> .” (pàg. 50 [requadre superior].	
TDV32	“La <b>televisió</b> incorpora la <b>imatge</b> i el <b>so</b> , i és, per això, un mitjà pròpiament <b>audiovisual</b> ”. (pàg. 70).	
TDC59	<p>“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imágenes. La televisión emplea tanto imágenes fijas (un mapa del tiempo, un gráfico de la bolsa, fotografías con voz en <i>off</i>...) como en movimiento (vídeos y películas). Pueden extraerse de la realidad, ser creadas por animación o generadas por medio del ordenador.</li> <li>• Elementos sonoros. Las palabras concretan, amplían o anclan los contenidos visuales; la música los refuerza o los modifica; los efectos sonoros (incluidos los ruidos) contribuyen a crear ambiente, y el silencio centra la atención en el componente visual”. (pàg. 80).</li> </ul>	<b>EXLLENGTV (Explicació llenguatge de la televisió).</b>
TDC60	“La fuerza comunicativa de la televisión se debe a que combina varios códigos dirigidos no solo a la vista, sino también al oído”. (pàg. 139).	
TDC61	“Códigos acústicos o auditivos. Igual que en la radio, las inflexiones de la voz humana, la música y todo tipo de sonidos son sistemas de signos usados en la televisión.” (pàg. 139).	
TDC62	<p>Códigos icónicos o visuales. Son los más característicos de este medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La televisión emite imágenes fotográficas, que son icónicas, es decir, parecidas a la realidad. Cuando sale en pantalla un hombre joven, esa imagen bidimensional es similar al modelo, pero, evidentemente, no es él. Los dibujos animados, por ejemplo, son menos icónicos que las imágenes fotográficas. (...).</li> <li>• Además, la cámara con la que se toman las imágenes tiene también su sistema de signos, heredados del cine. Piensa, por ejemplo, en la diferencia entre enfocar a una persona desde su misma altura y tomar imágenes de ella desde arriba o abajo ¿Te has fijado en que algunos programas recientes, para dar más sensación de dinamismo, están grabados con una cámara en perpetuo movimiento?</li> <li>• La lengua escrita aparece a menudo en pantalla, aunque su importancia es secundaria: los subtítulos de películas</li> </ul>	

	<p>extranjerías, los rótulos de programas y de anuncios, los títulos de crédito (que indican al final de un programa qué personas han participado en él). Últimamente se está valorando la importancia de los subtítulos para que las personas sordas disfruten de la televisión”. (pàg. 139).</p>	
TDC63	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Aunque a veces no nos demos cuenta, también aparecen ante nuestros ojos códigos sociales: incluso la forma de moverse y de vestir de quienes salen en pantalla nos transmite significados diversos.” (pàg. 140).</li> </ul>	
TDV33	<p>“Per a arribar a un públic més ampli, les cadenes televisives i els publicistes adapten el seu <b>llenguatge al tipus d’espectador</b> que volen, tenint en compte l’edat, el sexe, el nivell social, etcètera.” (pàg. 51).</p>	
TDV34	<p>“En general, la <b>televisió</b> ofereix un <b>llenguatge directe, imperatiu i breu</b>, en què les <b>imatges</b> tenen un <b>paper molt destacat</b>.” (pàg. 51).</p>	
TDV35	<p>“El <b>llenguatge televisiu</b> integra un <b>component visual</b> i un <b>component textual</b>.”</p>	
TDV36	<p>“La <b>imatge televisiva</b> té una gran <b>incidència social</b>. Hi ha unes pautes de funcionament i seqüenciació dels diversos programes televisius que ens ajuden a comprendre el programa. Qualsevol idea trencadora s’arrisca a un gran èxit o un gran fracàs. Per mitjà de la imatge, la <b>televisió</b> canvia <b>tendències</b> (la moda, la roba, la decoració de la llar, etc.) i transmet una visió de com s’ha de veure la vida moderna” (pàg. 51).</p>	
TDV37	<p>“El <b>model lingüístic</b> de la televisió té una gran transcendència en els parlants d’una llengua. D’una banda, ha de ser un model lingüístic que, dins de la <b>puresa</b> i la <b>correcció escrita i oral</b>, siga, alhora, fàcilment recognoscible per tots els parlants d’aquesta llengua, per damunt de les diferències geogràfiques i socials.</p> <p>Al mateix temps, el model lingüístic transmès provocarà, a causa de l’abast que té la <b>difusió</b> general de certs <b>usos lingüístics no propis</b> de certes zones o certs nivells socioculturals, dels quals faran un ús normal” (pàg. 51).</p>	
TDV38	<p>“El fet que els programes es puguem emetre en directe o en diferit és un factor importantíssim en el llenguatge televisiu. La</p>	



	transmissió en <b>directe</b> deixa a les mans del realitzador l'elecció de l'enfocament visual; el <b>diferit</b> permet un resultat visual de més qualitat, perquè es pot treballar sobre una taula de muntatge. A més, les intervencions orals poden repetir-se les vegades que calga pera ajustar-se millor al guió i a la qualitat i correcció que es pretén.” (pàg. 51).	
TDC64	“Muchos de los espectadores encienden la televisión simplemente para divertirse. Por esa razón, abundan en todas las cadenas de entretenimiento de todo tipo”. (pàg. 141).	GENTELENT (Explicació gèneres televisius entreteniment).
TDC65	“Películas y series de ficción. El medio televisivo ha resultado ser un vehículo muy adecuado para emitir cine. De hecho, se pueden ver películas completas varias veces a la semana, especialmente en horario nocturno. El cine clásico, en blanco y negro, queda relegado al horario de madrugada.” (pàg. 141).	
TDC66	“Los telefilmes son películas realizadas para ser emitidas directamente por televisión. Generalmente son de peor calidad”. (pàg. 141).	
TDC67	“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).	
TDC68	“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).	
TDC69	“Humor. Además de los espacios protagonizados por humoristas, hay en la televisión actual varios programas de gran éxito que consisten en la parodia o imitación humorística de los informativos (en algún caso, valiéndose de marionetas).” (pàg. 142).	
TDC70	“Programas musicales. En horarios de poca audiencia hay retransmisiones de conciertos de música clásica, aunque los programas musicales de mayor éxito son los dedicados a cantantes actuales.” (pàg. 142).	

TDC71	“Los programas en los que se suceden las actuaciones musicales mezcladas con otras de humor o de magia, se llaman programas de variedades”. (pàg. 142).	
TDC72	“Si se trata de un solo programa relacionado con una fiesta como la de Nochevieja o con un evento de entrega de premios, es una gala”. (pàg. 142).	
TDC73	“Magacines. Igual que en la radio, son programas en los que se van mezclando contenidos muy variados, como entrevistas, música, humor, tertulias, etc.”. (pàg. 142).	
TDC74	Telerrealidad. Es el conjunto de los programas que buscan el espectáculo en la vida real. Hay de muchos tipos: -Programas dedicados a la vida privada de personajes famosos. - <i>Talk shows</i> , en los que algunas personas cuentan sus peripecias, a veces muy íntimas, delante del público. -Programas que colocan a personas en situaciones límite (encerrados durante semanas en una casa, aislados en la naturaleza, etc.) y observan sus reacciones.” (pàg. 142).	
TDC75	“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).	
TDC76	“Los <b>concursos</b> son programas en los que gente corriente o bien gente famosa exhibe sus habilidades o su comportamiento. Se pone en juego el espíritu competitivo. Se da participación a los telespectadores a través del teléfono, del correo postal, del correo electrónico y, principalmente, de los mensajes electrónicos (SMS).” (Pàg. 227).	
TDC77	“El <b>magacín</b> es un programa de contenidos variados a los que da unidad el estilo personal del presentador. En el magacín suelen diferenciarse varios microespacios: entrevistas, comentario de noticias, actuaciones musicales, concursos, humor, noticias de la prensa rosa o del corazón, etcétera.” (pàg. 227).	
TDC78	“La televisión emite programas informativos por lo general menos	GENTELINF (Explicació

	frecuentes y más extensos que los de la radio”. (pàg. 140).	gèneres televisius informatius).
TDC79	“El telediario es un programa de algo más de media hora de duración en que se da información acerca de la actualidad”. (pàg. 140).	
TDC80	“Aunque los telediarios mantienen un tono objetivo, representan a menudo la tendencia de ideológica de la cadena que los emite. Además de las noticias nacionales e internacionales, hay información deportiva, cultural y meteorológica (curiosamente, la predicción del tiempo es uno de los momentos con mayor audiencia)”. (pàg. 140).	
TDC81	“Si un hecho importante sucede antes de la hora del telediario, se emite un rápido avance informativo”. (pàg. 140).	
TDC82	“Además de los telediarios, hay programas en los que se transmite información con objetividad; nos referimos sobre todo a los documentales”. (pàg. 140).	
TDC83	“Los debates son programas parecidos a una tertulia. Sin embargo el tema es siempre un asunto polémico y los participantes defienden opiniones contrarias que deben argumentar”. (pàg. 141).	
TDC84	<p>“Los <b>informativos</b> relatan los acontecimientos actuales de la vida real. Los periodistas seleccionan los hechos y las imágenes, y redactan las noticias. Los informativos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informativos diarios:</b> telediarios, noticiarios y noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad del sonido y de la imagen.</li> <li>• <b>Reportajes:</b> Elaboran en detalle algunas noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad el sonido y de la imagen.” (pàg. 227).</li> </ul>	
TDC39	<p>“Una <b>crònica</b> és un <b>article periodístic</b> o una <b>informació radiofònica</b> o <b>televisiva</b> sobre temes d'<b>actualitat</b> en què l'autor, com a testimoni de la crònica, conta uns fets i en fa una <b>valoració</b>. La <b>temàtica</b> de la crònica és molt variada: esports, successos, política, guerres, economia... I l'<b>àmbit de referència</b>, molt ampli: pot ser una població o una zona territorial més gran. Si els fets</p>	

	<p>passen en altres països, el cronista s'anomena <b>corresponsal o enviat especial</b>.</p> <p>En les <b>cròniques periodístiques</b>, el cronista firma el seu escrit i presenta un estil personal que, amb el temps, es pot reconèixer". (pàg. 53).</p>	
TDV40	<p>Per a elaborar una crònica periodística</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca un <b>títular</b> i redacta'n una <b>introducció</b> que capte l'atenció.</li> <li>• Distribueix la informació en <b>blocs</b>. En el primer, explica, d'una manera semblant a una notícia, els fets que han passat.</li> <li>• En la resta de blocs, fes avançar el <b>temps de l'acció</b> i inclou-hi <b>informació complementària</b> als fets d'una manera rigorosa i meticulosa. Conta <b>el que s'ha dit</b> sobre els esdeveniments i quines han estat les <b>reaccions</b> i les <b>conseqüències</b>.</li> <li>• Redacta l'escrit amb un <b>estil directe, pla i objectiu</b>, però amb el teu <b>toc particular</b> i les teues <b>apreciacions personals</b>." (pàg. 53).</li> </ul>	
TDC85	<p>"Share: cuota de pantalla, porcentaje de audiencia que ve un canal determinado". (pàg. 139 [recuadro].</p>	LEXTV (Explicació lèxic de la televisió).
TDC86	<p>"Teleprompter: sistema que, mediante una pantalla electrónica, permite que los locutores de informativos vayan leyendo lo que deben decir". (pàg. 139 [recuadro].</p>	
TDC87	<p>"Prime Time: horario de máxima audiencia (comienza hacia las ocho y media de la tarde)." (pàg. 139 [recuadro].</p>	
TDC88	<p>"Late night: horario que empieza más o menos a media noche". (pàg. 139 [recuadro].</p>	
TDC89	<p>"Soft news: noticias de cultura, arte y curiosidades que aparecen como complemento en un telediario". (pàg. 139 [recuadro]).</p>	
TDC90	<p>"Piensa, por ejemplo, en la diferencia entre enfocar a una persona desde su misma altura y tomar imágenes de ella desde arriba o abajo ¿Te has fijado en que algunos programas recientes, para dar más sensación de dinamismo, están grabados con una cámara en perpetuo movimiento?" (pàg. 139).</p>	EXNARTV (Explicació elements narratius de la televisió).
TDC91	<p>"Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y</p>	HISTV (Història de la

	físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).	televisió).
TDC92	<p>“Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>	
TDC93	“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).	
TDC94	“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).	
TDC95	“Los primeros ensayos de la transmisión de imágenes se sitúan en 1926 y se deben al escocés John Baird. Al final de la década de los cuarenta, tras un parón debido a la Segunda Guerra Mundial, se descubrieron las enormes posibilidades de este medio de comunicación de masas, cuya importancia en la vida cotidiana ha ido creciendo desde entonces.” (pàg. 133).	
TDC96	“La televisión ha ido incorporando importantes avances técnicos: el color, la transmisión por cable, por satélite, la digitalización, hasta llegar a la televisión digital terrestre (TDT).” (pàg. 133).	
TDC97	“Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 133).	
TDC98	“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).	EXSERTV (Explicació sèries de televisió).
TDC99	“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de	

	producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).	
TDV41	<p>“La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius.</b> Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals.</b> Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals.</b> Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats.</b> Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats.</b> Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals.</b> Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils.</b> Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs.</b> Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D’actualitat.</b> Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius.</b> Retransmeten i comenten una gran varietat d’esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	EXPROGTV (Explicació programes de televisió).
TDV42	<p>“Les cadenes de televisió tenen un gran interès d’agradar als teleespectadors. Per això, persegueixen una quota d’espectadors elevada. S’anomena així el <b>nombre d’espectadors</b> que miren una <b>cadena</b> determinada durant una <b>franja horària</b> tan àmplia com siga possible.</p> <p>Com més <b>alta</b> és la quota d’espectadors d’una cadena, més <b>interès</b> mostren les empreses per anunciar-s’hi. Aleshores, la cadena pot marcar uns <b>preus d’emissió</b> ben elevats i obtenir més <b>beneficis</b>.</p> <p>La quota d’espectadors, també coneguda com a <b>nivell d’audiència</b>, s’obté gràcies als <b>audímetres</b> Es tracta d’uns aparells instal·lats en unes quantes cases per a conèixer el <b>perfil del teleespectador</b>. Aquesta informació servirà a les cadenes per a decidir el <b>programa</b> que tindrà més acceptació i als publicistes, el tipus d’anunci que tindrà més efecte.” (pàg. 51 [requadre lateral]).</p>	EXAUTV (Explicació audiència televisiva).
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DEL CINEMA</b>		
TDC100	“El cine es un medio de transmisión audiovisual cuyos mensajes combinan elementos visuales y sonoros (palabra, música y efectos sonoros”. (pàg. 102).	<b>EXCINE</b> (Explicació del cinema).

TDC101	<p>“A diferencia de la radio y la televisión, el cine no se transmite en directo; las imágenes y los sonidos se graban previamente en una película y se proyectan después en una sala especial equipada con una gran pantalla y potentes altavoces. El cine es un espectáculo público”. (pàg. 102).</p>
TDC102	<p>“El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje.</p> <p>Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).</p>
TDC103	<p>“El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103).</p>
TDC104	<p>“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).</p>
TDC105	<p>“En el cine se agrupan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La imagen (propia de la pintura).</li> <li>-El sonido (esencia de la música).</li> <li>-La palabra (base de la literatura).</li> <li>-El movimiento (elemento de la danza).</li> <li>-La representación (propia del teatro). (pàg. 33).</li> </ul>
TDC106	<p>“Podríamos decir que el cine es un conjunto de imágenes y ritmos; es narración, relato y movimiento. Con otras palabras, es el arte de narrar con imágenes”. (pàg. 33).</p>
TDC107	<p>“El <b>cine</b> relata historias a través de imágenes en movimiento y palabras. El cine convive con la televisión: casi todas las películas de cartelera, tarde o temprano, se emiten en la pequeña pantalla.”</p>

	(pàg. 228).	
TDV43	<p><b>“Fes la fitxa tècnica d’una pel·lícula</b></p> <p>Què és el cine sinó una manera de narrar històries amb imatges en moviment i so? Aquest trimestre l’aprofitarem per a aproximar-nos al llenguatge del cinema</p> <p><b>Com és que les imatges es mouen?</b></p> <p>En la filmació d’una pel·lícula, la càmera realitza motes fotografies successives a un ritme vertiginós. Si observes una d’aquestes fotografies (anomenada fotograma) veuràs que és com qualsevol altra fotografia: una imatge fixa. Però quan es reproduïxen en una pantalla a raó de 24 per segon, es produïx la reconstrucció del moviment, l’ull humà té la sensació de percebre la realitat en moviment.” (pàg. 93).</p>	
TDV44	<p><u>“Gèneres cinematogràfics.</u> En primer lloc, cal determinar a quin gènere pertany un film. Segons el contingut i l’estructura, les pel·lícules es classifiquen en diversos gèneres, cada un dels quals té unes característiques diferents: fantàstic, ciència ficció, bèl·lic, drama, comèdia, de terror, històric, etc.” (pàg. 113).</p>	
TDV45	<p><u>“Història i personatges.</u> La determinació i l’anàlisi de l’argument, de l’estructura i dels personatges els has vist en el <i>Llegim</i> de les unitats 2 i 4, per això et recomanem, que si cal, els consultes.” (pàg. 113).</p>	
TDV46	<p><u>“Espai filmic.</u> Per tal d’analitzar els llocs més importants en què s’esdevenen els fets, s’ha de distingir entre espais exteriors i interiors, i observar si es tracta d’espais naturals o de decorats. Sovint, aquests espais influïxen en els personatges (espais opressius, alliberadors...) o són un reflex de la seua manera de ser. També convé analitzar què suposa de vegades el trànsit d’un espai a un altre.” (pàg. 113).</p>	
TDV47	<p><u>“Temps filmic.</u> Cal analitzar com està contada la pel·lícula des d’un punt de vista temporal: si hi ha una continuïtat, el-lipsis o <i>flashbacks</i>.” (pàg. 113).</p>	
TDV48	<p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de</p>	



	l'argument, inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b> " (pàg. 11).	
TDV49	"El <b>cinema</b> és un <b>mitjà audiovisual de comunicació de massa</b> que combina <b>imatge i so</b> en els seus <b>missatges.</b> " (pàg. 70).	
TDV50	"El missatge del cinema es concreta en les <b>obres cinematogràfiques</b> , és a dir, les <b>pel·lícules</b> , que contenen una <b>història</b> i que s'han filmat per a projectar-se inicialment en <b>sales</b> a un <b>públic nombrós.</b> " (pàg. 70).	
TDV51	"Productes cinematogràfics Dins de les <b>pel·lícules</b> cal distingir diversos <b>productes</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tenim en compte la durada de la pel·lícula, distingirem el <b>curtmetratge</b>, pel·lícula breu d'un màxim de 35 minuts de projecció.</li> <li>• Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.</li> <li>• Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies.</li> <li>• Quant al contingut, convé ressaltar el <b>documental</b>. Es tracta d'una pel·lícula de no-ficció que pretén ser una mena de crònica d'uns fets o un informe de caràcter divulgatiu sobre un aspecte de la realitat" (pàg. 70).</li> </ul>	
TDC108	"Además de ser un espectáculo, el cine es un arte, y un arte dinámico, ya que se sirve del ritmo de la imagen para crear belleza. Pero reúne, además, el lenguaje de todas las otras artes." (pàg. 33).	ESTECINE (Valor estètic del cinema).
TDV52	"El cinema és <b>art</b> , però també és <b>comunicació</b> " (pàg. 11). (pàg. 11).	
TDC109	"Montaje continuo. Se respeta el tiempo real en el que transcurre la acción". (pàg. 103). "Montaje discontinuo o elíptico. S producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>." (pàg. 103).</li> </ul>	EXMUNTCINE (Explicació muntatge cinematogràfic).

TDC110	“Montaje perspectivista. Una misma acción se ofrece desde el distinto punto de vista de distintos personajes”. (pàg. 103).	
TDC111	“Montaje alerno. Se presentan de forma alterna distintas secuencias que ocurren simultáneamente, aunque en lugares diferentes”. (pàg. 103).	
TDC112	<p>“El filme que el espectador contempla es el resultado de un proceso que se inicia con la producción y termina con la exhibición en una sala. A partir de un guión elaborado por un guionista, el director coordina la filmación. El productor asume todos los gastos hasta el final del rodaje.</p> <p>Una vez filmadas todas las escenas, estas se envían al montador, quien selecciona y organiza las tomas hasta lograr el producto final. El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).</p>	<b>PRODUCINE (Procés producció del cinema).</b>
TDC113	“Lo primero que ha de encontrar el autor de una película es la idea. La concibe el guionista y le da forma a través del guión.” (pàg. 33).	
TDC114	“El guión versará sobre un tema narrativo, para poder ser contado en imágenes. El tema puede ser social, humano, histórico, político, humorístico...” (pàg. 33).	
TDC115	“Partiendo del guión, el texto se transforma en imágenes a través del rodaje o la filmación. Finalmente se realiza el montaje, que consiste en la selección y ordenación de fotogramas”. (pàg. 33).	
TDC116	“Cuando una película es extranjera, suele doblarse, es decir, los actores españoles traducen a nuestra lengua los diálogos.” (pàg. 34).	
TDC117	“El cine, además de arte, es una industria, ya que en la realización de una película es muy importante la figura del productor. Éste pone el dinero para poder empezar el rodaje de la película.” (pàg. 34).	
TDV53	<p><b>“Com es fa una pel·lícula?”</b></p> <p>T’has parat a pensar en quantes persones intervenen en la creació d’una pel·lícula? La realització d’una pel·lícula comença amb el</p>	

	guió cinematogràfic, que inclou la planificació tant des aspectes argumentals (la història que es narra) com dels tècnics (quins decorats, actors, extres, etc., faran falta per al rodatge). A partir del guió, es calcula el cost de la pel·lícula i es busquen els actors i els tècnics que s'encarregaran de les funcions més diverses: vestuari, fotografia, decorats, so, etc. En la fitxa tècnica d'una pel·lícula es fa referència a tots aquests professionals.” (pàg. 93).	
TDC118	“En una película, el espectador contempla la narración de una historia, cuya ordenación se prepara en el montaje. En este proceso se seleccionan las tomas y se elige el tiempo fílmico, es decir, el orden de presentación de los hechos. Para ello existen distintos tipos de montaje, que suelen combinarse en un mismo filme”. (pàg. 103).	<b>EXNACINE (Explicació narrativitat del cinema).</b>
TDC119	“Montaje continuo. Se respeta el tiempo real en el que transcurre la acción”. (pàg. 103).	
TDC120	“Montaje discontinuo o elíptico. Se producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>.” (pàg. 103).</li> </ul>	
TDC121	“Montaje perspectivista. Una misma acción se ofrece desde el distinto punto de vista de distintos personajes”. (pàg. 103).	
TDC122	“Montaje alterno. Se presentan de forma alterna distintas secuencias que ocurren simultáneamente, aunque en lugares diferentes”. (pàg. 103).	
TDC123	“El plano es el encuadre desde el que se toma la imagen. Los tipos de plano se relacionan con el tamaño de la figura humana que se ofrece al filmar”. (pàg. 104).	
TDC124	“El ángulo es el punto de vista físico desde el que se registra la escena”. (pàg. 104).	
TDC125	“Un punto de vista es la forma concreta en que se perciben y se presentan unos acontecimientos determinados”. (pàg. 105).	
TDC126	“Si los hechos se presentan a través de una sola voz, nos hallamos ante un punto de vista único. En cambio, cuando varios narradores	

	<p> cuentan los mismos sucesos, se trata de un punto de vista múltiple”. (pàg. 105).</p>	
TDC127	<p>“El cine tiene un lenguaje propio, formado no solo por palabras, sino fundamentalmente por imágenes.” (pàg. 33).</p>	
TDC128	<p>“También el lenguaje del cine se puede analizar mediante los distintos planos en que son presentadas las imágenes”. (pàg. 33).</p>	
TDC129	<p>“Lo importante del lenguaje cinematográfico es que la palabra está supeditada a la imagen.” (pàg. 34).</p>	
TDV54	<p><u>“Pla cinematogràfic.</u> És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p>	
TDV55	<p><u>“Seqüència.</u> És un conjunt de plans en els quals es desenvolupa una situació concreta de la història que es narra dins d’un mateix espai. Dins d’una seqüència no hi ha talls temporals.” (pàg. 135).</p>	
TDV56	<p>“Aquests recursos tenen gran importància per a la comprensió dels fets o dels personatges: per exemple, un primer pla d’un personatge s’usa sovint per a expressar el seu estat anímic o pot haver una seqüència que siga molt important per al desenvolupament de la història...” (pàg. 135).</p>	
TDV57	<p><u>“Música.</u> Generalment reforça o subratlla aspectes molt diversos: estat emocional dels personatges; circumstàncies de perill, de sorpresa, d’esperança...; ritme de desenvolupament dels fets, etc.” (pàg. 135).</p>	
TDV58	<p>“Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126).</p>	
TDV59	<p><b>B Elements comuns amb el relat literari</b></p> <p>“Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).</p>	
TDV60	<p><b>B1 L’espai</b></p> <p>“Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més</p>	

	d'això, el canvi d'espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).	
TDV61	“Aquest espai quasi mai és real: es construeix a partir de l'escenografia, la il·luminació, el vestuari... és a dir, tot allò que s'anomena <b>posada en escena</b> . Més tard, a més, el muntatge permetrà la manipulació d' <b>espais reals</b> i la creació d' <b>espais imaginaris</b> .” (pàg. 126).	
TDV62	D'altra banda, l'enquadrament fet a través d'una càmera permet parlar de l'espai <b>in</b> , aquell que entra en quadre i que serà visible per l'espectador, i de l'espai <b>off</b> , la part que queda fora de camp. Aquest darrer pot ocultar informació a l'espectador, crear expectatives, pressuposar accions, etc., amb tanta o més força que si foren mostrades explícitament. Així, a partir de l'expressió –de pànic, de plaer, etc.- del protagonista que mira l'espai <b>off</b> (un lloc que no apareix en pantalla) i el context, ens imaginem quina en pot ser la causa”. (pàg. 126).	
TDV63	<b>B2 El temps</b> “Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: el <b>temps de la història</b> i el <b>temps del discurs</b> ” (pàg. 127).	
TDV64	<b>“1 El temps de la història</b> En el relat, s'hi aporten dades sobre: g) L' <b>època</b> dels fets, és a dir, quan ocorren i en quin context històric. Aquesta informació es pot facilitar directament o bé mitjançant al·lusions. h) El <b>transcurs</b> o la <b>durada</b> dels fets, que indica el temps real que transcorre entre el principi i el final de la història.”	
TDV65	<b>“2 El temps del discurs</b> El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l' <b>ordre</b> , bé la <b>durada</b> : e) <b>Ordre</b> . Fa referència a la successió dels esdeveniments en	

	<p>el relat. Es pot seguir l'ordre cronològic natural dels fets o bé alterar-lo de maneres diferents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Retrocessió.</b> L'acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s'anomena <i>flashback</i>. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.</li> <li>• <b>Anticipació.</b> El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s'anomena <i>flashforward</i>. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.</li> <li>• <b>Simultaneïtat.</b> Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.</li> </ul> <p>f) <b>Durada.</b> Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l'extensió amb què són referits al relat. Pel que fa a les alteracions de la durada tenim:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Recapitulació o resum.</b> Quan un període de temps llarg es resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.</li> <li>• <b>El·lipsi.</b> Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intranscendents per al desenvolupament de la trama.</li> <li>• <b>Extensió.</b> Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans.” (pàg. 127).</li> </ul>	
TDV66	<p><b>“Elements propis del relat cinematogràfic</b></p> <p>El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària, i, a més, amb uns recursos visuals propis que ajuden a contar la història sense paraules” (pàg. 128).</p>	
TDV67	<p><b>“C1 El punt de vista</b></p> <p>En el cinema, la sensació de moviment en la pantalla pot provenir del desplaçament de les persones i dels objectes, del de la càmera o de tots dos alhora. Els moviments de la càmera són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) <b>Panoràmica.</b> Consisteix en una rotació de la càmera, que es mou sobre un tríode. Facilita una visió de conjunt àmplia del lloc dels fets.</li> <li>j) <b>Tràveling.</b> Es tracta del desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els desplaçaments dels personatges.</li> <li>k) <b>Zoom.</b> És la manipulació de l'objectiu de la càmera, de manera que, sense moure-la, es pot canviar l'enquadrament</li> </ul>	

	<p>i acostar o allunyar les figures.</p> <p>l) <b>Grua.</b> La càmera se situa suspesa en un aparell per damunt dels personatges i permet filmar des de diferents punts de vista i fer tots els moviments. És la tècnica més utilitzada.” (pàg. 128).</p>	
TDV68	<p><b>“C2 La cohesió cinematogràfica</b></p> <p>Els recursos de cohesió que s'utilitzen per a organitzar la narració cinematogràfica a través del muntatge són: el <b>ràcord</b> per a la unió dels plans i els <b>signes de puntuació</b> per a la unió de seqüències.</p> <p>e) <b>Ràcord.</b> És la relació de continuïtat entre dos plans, que estableix una sèrie de normes relatives a la unitat d'acció i a la construcció de l'espai filmic. Per exemple: un personatge o un objecte que es mouen en una direcció en un pla, es mouen en la mateixa direcció en el següent; la direcció de les mirades dels personatges en una conversa ha de ser oposada, etc.</p> <p>f) <b>Els signes de puntuació.</b> En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li>• <b>Fosa en negre.</b> La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</li> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> <li>• <b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior.” (pàg. 128).</li> </ul>	
TDV69	<p><b>“Les unitats expressives bàsiques del llenguatge cinematogràfic</b> són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>El pla.</b> És el <b>conjunt de fotogrames que corresponen</b> a una sola filmació (des que es prem el disparador fins que s'atura).</li> <li>• <b>L'escena.</b> És el <b>conjunt de plans</b> que formen una <b>unitat dramàtica</b> (equivalent a l'escena en una obra teatral).</li> <li>• <b>La seqüència.</b> És la <b>successió d'escenes</b> en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d'espai i temps (l'equivalent a l'acte en una obra teatral).” (pàg. 71 [requadre]).</li> </ul>	
TDC130	<p><b>“El plano es el encuadre desde el que se toma la imagen. Los tipos de plano se relacionan con el tamaño de la figura humana que se</b></p>	EXPLANS (Explicació tipus de plans).

	ofrece al filmar”. (pàg. 104).		
TDC131	<p>“Planos lejanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano General (P.G.): Apenas se distingue a los personajes.</li> <li>• Plano de Conjunto (P.C.): Los personajes aparecen de cuerpo entero.</li> </ul> <p>Planos medios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano americano (P.A.): El personaje aparece desde las rodillas.</li> <li>• Plano medio (P.M.) El personaje aparece desde la cintura.</li> </ul> <p>Planos próximos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer Plano (P.P.): El personaje aparece desde los hombros.</li> <li>• Plano Detalle (P.D.): Se muestra una parte pequeña de la figura”. (pàg. 104).</li> </ul>		
TDC132	<p>“En el plano general hay una toma de imagen en la que el motivo principal aparece alejado de la cámara. El plano medio suele cortar la figura humana aproximadamente por la cintura. El primer plano o gran primer plano sólo presenta una parte determinada, como los ojos, la boca, una mano...” (pàg. 34).</p>		
TDV70	<p>“Anomenen <b>pla</b> l’espai tècnic (personatges, objectes, paisatges) que capta l’objectiu de la càmera des que s’inicia la filmació fins que es deté. La utilització d’un tipus de pla o d’un altre depèn del que es vulga expressar.”</p>		
TDV71	<b>Tipus de plans</b>	<b>Definició</b>	<b>Funció</b>
	Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda o no hi apareix.	Presenta l’escenari dels fets.
	Pla general (PG)	La figura humana ocupa un terç del quadre.	Situa el personatge en el seu context.
	Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
	Pla sencer (PS)	La figura humana hi apareix completa.	Retrata el personatge.
	Pla americà (PA)	La figura humana hi	Ens aproxima al



		està tallada a la altura dels genolls.	personatge.	
	Pla mitjà (PM)	Talla el personatge a la altura de la cintura.	Mostra els gestos, sobre tot de cos i braços, del personatge.	
	Primer pla (PP)	Mostra el rostre del personatge.	Es remarca les emocions i els sentiments.	
	Pla detall (PD)	Mostra una part del cos, un objecte, etc.	Els assenyala o destaca de manera especial.	
TDV72	<p>“<u>Pla cinematogràfic</u>. És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).</p>			
TDV73	<p>“Si com hem vist, és important tenir en compte el punt de vista, també és significatiu el tipus de <b>pla</b> que s’empra. Les imatges representen sempre un espai, i en aquest espai, uns elements” (pàg. 56)</p>			
TDV74	<p>“Anomenem <b>pla</b> l’espai que presenta una imatge en relació als elements que hi apareixen. Cada tipus de pla indica la distància que hi ha entre la càmera i l’objecte que es vol filmar. La utilització d’un pla o d’altre depèn d’allò que es pretén expressar. En l’activitat següent et presentem els diferents tipus de plans que hi ha.” (pàg. 56).</p>			
TDC133	<p>“Normal: la cámara se sitúa a la altura de los ojos del personaje. Picado. La escena se registra de arriba hacia abajo. Contrapicado. La escena se filma de abajo hacia arriba. Aberrante. La cámara se inclina lateralmente.” (pàg. 104).</p>			EXACAM (Explicació angles de càmera).
TDV75	<p>“L’<b>angle de visió</b> és la posició en què es col·loca la càmera per a filmar. Segons el punt de vista que s’hi vulga oferir, es fan servir</p>			

	tres tipus d'angles (pàg. 88):”		
	<b>Angles de visió</b>	<b>Definició</b>	<b>Funció</b>
	Picat (P)	La càmera se situa per damunt de la línia de visió de la persona.	Indica una situació d'inferioritat del personatge, d'angoixa o soledat. Informa que l'escena es vista des de dalt.
	Normal (N)	La càmera està situada a l'altura dels ulls del personatge.	Fa la sensació de naturalitat i objectivitat. És la manera més usual de filmar.
	Contrapicat (CP)	La càmera se situa per davall de la línia de visió de la persona.	Expressa grandiositat, supèrbia o puixança. L'escena es vista des de baix.
TDV76	“Contràriament al que puga semblar, la càmera no és objectiva, no filma les coses «tal com són en la realitat». Qui filma, selecciona una part d'aquesta realitat i en deixa fora una altra. També tria una manera de contar i un punt de vista; en definitiva, crea una realitat nova. Perquè ho entengues millor et proposem l'activitat següent:” (pàg. 55).		
TDV77	“Hem vist que a l'hora de filmar s'adopta un punt de vista determinat. En el cas del món del cinema i de la televisió, açò es veu en l' <b>angulació de càmera</b> . Hi ha tres tipus d'angles de visió: <b>normal, picat i contrapicat.</b> ” (pàg. 55).		
TDV78	“S'utilitzen per a oferir realisme al discurs narratiu. Distingim quatre tipus de moviments de càmera:  a) <b>Panoràmica.</b> És una rotació de la càmera sobre el seu propi eix. Facilita una visió àmplia de l'escenari. Pot ser horitzontal, vertical o obliqua.		EXMOVCAM (Explicació moviments de càmera).

	<p><b>b) Tràveling.</b> És el desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els moviments dels personatges. Distingim entre el tràveling frontal (quan la càmera segueix des de davant els moviments dels personatge) o <b>lateral</b> (quan els segueix des del costat).</p> <p><b>c) Zoom.</b> És una manipulació de l'objectiu de la càmera que permet acostar o allunyar les figures.</p> <p><b>d) Moviment lliure.</b> És quan la càmera es mou sense seguir un ordre concret. Pot ser amb grua o sense grua (quan porta la càmera una persona). Permet filmar des de diferents punts de vista.” (pàg. 89).</p>	
TDV79	<p>“En el cinema, la sensació de moviment en la pantalla pot provenir del desplaçament de les persones i dels objectes, del de la càmera o de tots dos alhora. Els moviments de la càmera són:</p> <p>a) <b>Panoràmica.</b> Consisteix en una rotació de la càmera, que es mou sobre un tríode. Facilita una visió de conjunt àmplia del lloc dels fets.</p> <p>b) <b>Tràveling.</b> Es tracta del desplaçament de la càmera sobre uns carrils per a seguir els desplaçaments dels personatges.</p> <p>c) <b>Zoom.</b> És la manipulació de l'objectiu de la càmera, de manera que, sense moure-la, es pot canviar l'enquadrament i acostar o allunyar les figures.</p> <p>d) <b>Grua.</b> La càmera se situa suspesa en un aparell per damunt dels personatges i permet filmar des de diferents punts de vista i fer tots els moviments. És la tècnica més utilitzada.” (pàg. 128).</p>	
TDV80	<p>“Els signes de puntuació. En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li>• <b>Fosa en negre.</b> La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dona pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</li> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> <li>• <b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior.” (pàg. 128).</li> </ul>	EXTRANSCINE (Explicació transicions cinematogràfiques).
TDC134	<p>“Comienzos del cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1895 los hermanos Lumière realizaron la primera proyección pública de una película en París. Sus películas</li> </ul>	HISTCINE (Història del cinema).

	<p>de cine mudo contaban historias de la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El francés George Méliès rodo historias inventadas como <i>El caso Dreyfus</i> (1899) y <i>El viaje a la Luna</i> (1902). Fue el primer director de cine.</li> <li>• La primera película española al estilo de los Lumière fue <i>Salida de misa de doce del Pilar de Zaragoza</i> (1896); en el cine mudo destaca <i>La aldea maldita</i>, de Florián Rey (1929).</li> </ul> <p>Innovaciones en el cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A principios del siglo XX, David Griffith creó el lenguaje cinematográfico: dividió el filme en secuencias, las escenas en planos, experimentó con los ángulos de cámara...</li> <li>• En esos años se fundaron las grandes productoras en EE.UU. (Paramount, Fox, Metro Goldwyn Meyer, Warner Brother, Universal...).</li> <li>• El cine sonoro se inició con la película estadounidense <i>El cantor de jazz</i> (1927).</li> </ul> <p>En 1935 se incorporó el color en <i>La feria de la vanidad.</i>” (pàg. 102 [recuadro]).</p>	
TDC135	“En 1895 els germans Lumière van inventar el cinematògraf, un aparell que havia de revolucionar les possibilitats de la literatura, l’art i la comunicació en el segle XX.” (pàg. 123).	
TDC136	“Les primeres filmacions van tenir una intenció merament documental. Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d’entretenir.” (pàg. 123).	
TDC137	“El <b>guion literario</b> es el <b>texto</b> en el que se expone, con los detalles necesarios para su realización, la <b>historia</b> de una película.” (pàg. 187).	EXGUICINE (Explicació guió cinematogràfic).
TDC138	“El guion se divide en escenas según las localizaciones de la acción. En el se ofrecen descripciones de los escenarios e indicaciones para los actores y se especifican las acciones y los diálogos de los personajes.” (pàg. 187).	
TDC139	“El guion literario muestra lo que la cámara «ve» y «escucha» pero sin proporcionar indicaciones técnicas.” (pàg. 189).	
TDC140	<p>“<b>Descripción</b></p> <p>La acción se redacta de forma concisa y con <b>verbos en presente</b>.</p>	

	El nombre de los personajes aparece en <b>mayúscula.</b> ” (pàg. 189).	
TDC141	<p><b>“Diálogo</b></p> <p>Las palabras del personaje aparecen precedidas del nombre en mayúscula y en <b>línea aparte.</b> El diálogo aparece centrado en la página.” (pàg. 189).</p>	
TDC142	<p><b>“Encabezado</b></p> <p>Se escribe en letra mayúscula y consta del <b>lugar</b> en el que transcurre la escena, la abreviatura <b>INT.</b> o <b>EXT.</b>, que indica si la acción se desarrolla en espacios cerrados o abiertos, y la palabra <b>DÍA</b> o <b>NOCHE</b>, que señala el momento de la acción.” (pàg. 189).</p>	
TDC143	<p><b>“Acotación</b></p> <p>Aparece entre paréntesis e informa al personaje de las <b>acciones</b> que debe realizar mientras habla o el del tono que debe emplear.” (pàg. 189).</p>	
TDC144	<p>“¡Una curiosidad! Cada página escrita en Times New Roman 12 con interlineado sencillo equivale a un minuto de película.” (pàg. 189).</p>	
TDV81	<p>“El guió cinematogràfic és un text narratiu en què predominen els diàlegs. Per tant, el cinema i la literatura estan íntimament relacionats. De tots els gèneres literaris, a quin creus que s’assembla més un guió de cine? Quins pareguts hi trobaries? A més dels diàlegs, penses que el guió ha d’indicar alguna cosa sobre el pla o l’angle de visió? Què signifiquen aquests conceptes? En aquesta secció, trobaràs resposta a totes aquestes preguntes i, si vols, aprendràs a escriure el guió del teu propi curt.” (pàg. 86).</p>	
TDV82	<p>“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d’una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s’acaba i arriba a la sala de muntatge. Descriu el que es mostrarà i s’escoltarà en l’obra: especifica la divisió en escenes, les accions del personatges, els esdeveniments, els diàlegs, i també inclou descripcions breus de l’entorn on s’esdevindran les accions i, si cal, l’èmfasi que usaran els actors. És la base a partir de la qual el</p>	

	<p>productor calcula quant costarà l'obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, <i>atrezzo</i>, etc.” (pàg. 87).</p>	
TDV83	<p>El guió cinematogràfic consta de dos tipus de text:</p> <p>e) El <b>guió literari</b>. És la narració literària, en què es detallen tant els fets que s'han de veure en la pantalla com els diàlegs dels personatges. També s'hi especifica l'espai i el temps de l'acció. L'autor és el guionista.</p> <p>f) El <b>guió tècnic</b>. És la planificació de l'obra. Especifica sobre el paper el que s'ha de veure i escoltar durant la projecció. Afig al guió literari totes les indicacions tècniques necessàries.” (pàg. 87).</p>	
TDV84	<p><b>“Estructura del guió literari</b></p> <p>Les unitats narratives del cinema són:</p> <p>e) L'<b>escena</b>. És una acció que transcorre en un mateix temps i espai, i amb els mateixos personatges.</p> <p>f) La <b>seqüència</b>. És una unitat narrativa superior que agrupa una sèrie d'escenes i que s'identifica per la unitat temàtica o de contingut. Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les.</p> <p>Cada seqüència constant d'aquests elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Títol o numeració</b>, seguint l'ordre de la filmació.</li> <li>• <b>Acotació escènica</b>: va al principi, escrita en lletra cursiva. Indica el lloc –especificant-ne la decoració, l'<i>atrezzo</i>, etc.- i el moment en què ocorren els fets.</li> <li>• <b>Nom del personatge</b>: escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i, tot seguit, el text que ha de dir l'actor en estil directe.</li> <li>• <b>Acotacions d'interpretació</b>: indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, gestos, etc. S'escriuen en cursiva i entre parèntesi.” (pàg. 87).</li> </ul>	
TDV85	<p><b>“Estructura del guió tècnic</b></p> <p>La informació s'inicia amb el número del pla i després s'estructura en columnes diferents: una per a <b>imatge</b> (tipus de pla, angulació i moviments de la càmera, il·luminació, evolució dels intèrprets, decoració, efectes, etc.) i una per a <b>so</b> (diàlegs, música, sorolls ambientals, etc.). (pàg. 88).</p>	
TDV86	<p>Abans de filmar, també s'elabora el <b>guió il·lustrat</b> o <i>storyboard</i>, que consisteix en un conjunt de vinyetes (dibuixos tipus còmic)</p>	

	que il·lustren els plans principals de l'obra. Les vinyetes van acompanyades dels diàlegs o de la veu en <i>off</i> i d'altres anotacions tècniques relacionades amb els efectes sonors o visuals.” (pàg. 88).	
TDV87	“els guionistes creen un <b>guió literari</b> , que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l'entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l'èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d'imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b> .” (pàg. 111 v.1).	
TDV88	a) <b>El guió literari</b> . És la narració literària de tot el que s'ha de veure en pantalla, i també els diàlegs dels personatges i les veus que hi intervindran. Abans d'escriure el guió literari d'un anunci, convé tenir decidit: <ul style="list-style-type: none"> <li>• QUÈ s'hi contarà.</li> <li>• QUINS en seran els personatges.</li> <li>• COM es desenvoluparà l'anunci, tenint en compte tots els elements que intervenen en el llenguatge audiovisual.</li> <li>• ON ocorrerà, és a dir, quins en seran els escenaris.” (pàg. 54).</li> </ul>	
TDV89	b) <b>El guió tècnic</b> . És el guió literari mateix al qual s'han afegit tots els detalls o indicacions necessàries per a la seua realització cinematogràfica. El més important per a elaborar un guió d'aquest tipus és visualitzar la pel·lícula com si, en escriure, ens trobàrem darrere del visor de la càmera. La narració ha de distribuir-se en dos columnes: <p style="text-align: center;"> <span style="margin-right: 100px;">Què veurem? (Vídeo)</span> <span>Què sentirem? (Àudio)</span> </p> <p> <span style="margin-right: 100px;">Explicarem ací tot allò que es veure en l'espot i com s'haurà de veure (tipus de</span> <span>Escriurem ací tot el text que s'haurà de sentir i indicarem la música i els efectes</span> </p>	

	<p>pla, angulacions o efectes especials. També hi especificarem la intensitat amb què se sentiran”. (pàg. 54).</p>	
TDV90	<p>c) <b>L’story board.</b> És tracta d’un guió tècnic il·lustrat. Consisteix en una sèrie de dibuixos dels plans que faciliten el treball durant el rodatge.” (pàg. 54).</p>	
TDV91	<p>“Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i <i>atrezzo</i>. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125).</p>	
TDV92	<p>“El guió cinematogràfic té dues parts ben diferenciades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) <b>El guió literari.</b> És la narració literària, on es detalla tant els fets que s’han de veure a la pantalla com els diàlegs dels personatges i, a més, s’hi especifica l’espai i el temps de l’acció.</li> <li>d) <b>El guió tècnic.</b> Es fa una vegada s’ha conclòs el guió literari. És la planificació del film, escrita amb tota mena de detalls. Aquesta informació s’inicia amb el número del pla i després s’estructura en columnes diferents: en una figura <b>el que s’ha de veure</b> (la descripció de la imatge, el tipus de pla i l’angulació i els moviments de càmera) i en l’altra, <b>el que s’ha de sentir</b> (els diàlegs dels personatges, la música i els sorolls). També hi ha d’aparèixer la forma en que s’enllacen les escenes, és a dir, els signes de puntuació.” (pàg. 125).</li> </ul>	
TDV93	<p><b>Estructura del guió literari</b></p> <p>“Les unitats narratives del cinema són l’<b>escena</b> i la <b>seqüència</b>. L’escena es defineix per la unitat de temps, espai, acció i personatges, mentre que la seqüència és una unitat narrativa superior, que agrupa una sèrie de d’escenes i es defineix, sobretot, per la unitat temàtica o de contingut. Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una</p>	



	novel·la.” (pàg. 126).	
TDV94	<p>“En un guió literari, cada escena presenta una silueta que permet diferenciar les parts següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e) Títol o <b>numeració</b>, seguint l’ordre de la filmació.</li> <li>f) Una <b>acotació escènica</b>, al principi, que ens indica els elements fonamentals de la posada en escena, sobretot el lloc –especificant-ne la decoració, l’<i>atrezzo</i>, etc.- o el moment en què ocorren els fets. S’escriu en lletra cursiva entre parèntesis.</li> <li>g) El <b>nom</b> del personatge, escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i el <b>text</b> que ha de dir.</li> <li>h) Les <b>acotacions d’interpretació</b>, que són explicacions que indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, accions, tons de veu, etc.” (pàg. 126).</li> </ul>	
TDV95	“Per a elaborar una <b>pel·lícula</b> (producte audiovisual) és indispensable l’existència prèvia d’un <b>guió cinematogràfic</b> (producte escrit). (pàg. 71).	
TDV96	<p>“El <b>guió cinematogràfic</b> està constituït pel <b>guió literari</b> i el <b>guió tècnic</b>.” (pàg. 71).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari.</b> És la <b>narració literària de la història</b>. Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic.</b> Inclou totes les <b>indicacions tècniques</b>, ben detallades (els <b>plans de filmació</b>, les <b>escenes</b> i les <b>seqüències</b>, així com també el <b>vestuari</b>, la <b>decoració</b>, els <b>figurants</b>...). (pàg. 71).</li> </ul>	
TDV97	“El <b>llenguatge</b> del guió ha de ser <b>clar, concís</b> i purament <b>descriptiu</b> , amb un format estandarditzat” (pàg. 71).	
TDV98	“Part de l’èxit d’una pel·lícula depèn de la qualitat del guió literari i de la interpretació adequada de les indicacions tècniques i artístiques del guió tècnic” (pàg. 71).	
TDC145	<p>Obsérvalo en este fragmento del guion de <i>Los santos inocentes</i>, adaptación de la novela del mismo título de Miguel Delibes: (pàg. 187).</p> <p>CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p>	EXEMGUICINE (Exemple guió cinematogràfic).

RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.

RÉGULA

*¿Te pasa algo, Azarías?*

Este no parece oír.

RÉGULA

*¿No estarás enfermo?*

Levanta la cabeza el viejo.

AZARÍAS

*Arrímame a la niña chica, anda.*

RÉGULA

*Está sucia.*

AZARÍAS

*Alcánzame la.*

RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.

AZARÍAS

*Milana, milana, bonita.”*

“SALÓN DE ACTOS. INT./DÍA.

Vemos a SARA y FERNANDO, junto a otros compañeros, y el PROFESOR, preparando una obra de teatro. Algunos de ellos llevan puestos sombreros, espadas y capas del medievo.

Entra CARLOS en el salón y se dirige a SARA, que le está probando una capa a FERNANDO

CARLOS

Bueno, ¿qué? ¿nervioso? Solo faltan dos semanas para la función de fin de curso.

FERNANDO

(Que no para de moverse).

	<p style="text-align: center;">Sí... espero no quedarme en blanco...” (pàg. 189).</p>	
TDV99	<p>“Et presentem un fragment del guió literari de la pel·lícula <i>Els Borja</i>, dirigida per Antonio Hernández. Aquesta breu introducció t’ajudará a entendre’l millor: «Al segle XV, Roderic Borja és el pare d’una família valenciana resident a Roma. El poder i la influència d’aquest han crescut amb els anys i ha aconseguit que el nomenen papa, cosa que beneficiarà els seus quatre fills: Joan, Cèsar, Lucrècia i Jofré».</p> <p style="text-align: center;">SEQÜÈNCIA 5</p> <p style="text-align: center;"><i>Roderic Borja rep els fills en privat després de ser nomenat papa</i></p> <p style="text-align: center;">ESCENA 10</p> <p style="text-align: center;">(Divendres, 10 d’agost de 1492. Ciutat de Roma. Residència dels Borja. Lucrècia Borja es banya mentre Conversa amb sa mare, Vannozza Cattanei.)</p> <p>LUCRÈCIA: Un palau per a mi, mare! No m’ho puc creure!</p> <p>VANOZZA: Ton pare sempre ens ha volgut molt, filla. I ara que ha aconseguit el que tant desitjava, ens donarà a cadascun millor.</p> <p>CÈSAR: (<i>Des d’una àmplia estança separada del bany per una cortina</i>). El millor? Doncs no sé jo per a qui. Crec que per a mi té previst un càrrec de cardenal.</p> <p>LUCRÈCIA: Tu cardenal?</p> <p>CÈSAR: Sí, de València, crec.</p> <p>LUCRÈCIA: Però, tu saps què significa això?</p> <p>CÈSAR: Afanya’t, vols?</p> <p>LUCRÈCIA: Cardenal? Seràs un cardenal guapíssim! Deixa’m que t’abrace. (<i>Eixint del bany</i>).</p> <p>VANOZZA: Lucrècia, boja, vine! No veus que et cau tota l’aigua fora, dona! Així no acabarem mai!</p> <p style="text-align: center;">ESCENA 11</p>	

	<p style="text-align: center;"><i>(Roderic Borja, ALEXANDRE VI a partir d'ara, acaba de conèixer la notícia de la seua elecció i espera els fills a la sala de recepcions acompanyat pel cardenal ASCANIO SFORZA).</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Joan i Jofré, que acaben d'arribar.)</i> Fills, fills meus. <i>Pontifex sum! Sóc papa! (Ensenya l'anell als fills i el besa.)</i> Oh, Joan! Oh Joan <i>(Pare i fill s'abracen.)</i>, ens esperen coses ben grans! Jofré, oh! <i>(El pare abraça l'altre fill.)</i> Vull presentar-vos sa eminència el cardenal Arcanio Sforza. <i>(Joan i Jofré besen la mà al cardenal.)</i> Cardenal, aquests són dos dels meus res barons <i>(Als fills.)</i> L'ajuda del cardenal ha sigut decisiva perquè el pare haja sigut elegit el nou papa.</p> <p>CARDENAL SFORZA: Sempre al servei de la nostra mare Església.</p> <p>ALEXANDRE VI: Clar, clar.</p> <p>CARDENAL SFORZA: Santetat <i>(Li besa l'anell.)</i> Senyors? <i>(Alça un dit per demanar pas i se'n va.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(Als fills.)</i> L'he hagut de nomenar vicecanceller i atorgar-li la ciutat de Nepi per a obtindre el seu suport.</p> <p style="text-align: center;">ESCENA 12</p> <p style="text-align: center;"><i>(LUCRÈCIA i CÈSAR BORJA entren a la sala).</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Lucrècia).</i> Oh vine, vine xiqueta meua!</p> <p>LUCRÈCIA: Pare <i>(S'abracen.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: Vaig saber que Déu m'havia tirat el dia que vaig veure la teua cara. Cada dia eres més bonica filla. <i>(Es besen.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Cèsar.)</i> Cèsar! <i>(S'abracen.)</i>" (pàg. 86).</p>	
TDV100	<p>TEXT 3 Exemple de guió literari (pàg. 54).</p> <p>GITTES: Qui és? I no em digues que és la teua germana. No tens cap germana.</p> <p>EVELYN: <i>(Comença a tremolar).</i> Et diré la veritat.</p> <p>GITTES: Molt bé. Com li diue?</p> <p>EVELEYN: Katherine.</p>	

	<p>GITTES: Katherine? Katherine què?</p> <p>EVELYN: És la meua filla. (<i>Gittes li engalta una bufetada</i>).</p> <p style="text-align: center;">L. NEBOT I J. MIRALLES</p> <p style="text-align: center;"><i>Contrplà, llengua i imatge (Adaptació)</i></p> <p>Editorial Tàndem”.</p>										
TDV101	<p>TEXT 4 Exemple de guió tècnic (pàg. 54).</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; padding: 5px;">Pla 14</td> <td style="width: 40%; padding: 5px;"><i>Pla general.</i> Com el 5. El pont, però ien un lloc més endavant. Garza corre cap a la càmera i ix del camp.</td> <td style="width: 30%; padding: 5px;">Música.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Pla 15</td> <td style="padding: 5px;">Com el 14, però ja prop del final del pont. Halloran corre cap a la càmera i ix de camp. La mare, amb el nen, està dempeus a la dreta.</td> <td style="padding: 5px;">Continua la música.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Pla 16.</td> <td style="padding: 5px;"><i>Pla mitjà.</i> Muldoon i un guàrdia. Al fons, cabina telefònica. El guàrdia va cap al telèfon. Muldoon corre i ix per l'esquerra.</td> <td style="padding: 5px;">MULDOOON: Truca a la ràdio! Que en vien un cotxe al final de Brooklyn!</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">L. NEBOT I J. MIRALLES</p> <p style="text-align: center;"><i>Contrplà, llengua i imatge (Adaptació)</i></p> <p>Editorial Tàndem”.</p>		Pla 14	<i>Pla general.</i> Com el 5. El pont, però ien un lloc més endavant. Garza corre cap a la càmera i ix del camp.	Música.	Pla 15	Com el 14, però ja prop del final del pont. Halloran corre cap a la càmera i ix de camp. La mare, amb el nen, està dempeus a la dreta.	Continua la música.	Pla 16.	<i>Pla mitjà.</i> Muldoon i un guàrdia. Al fons, cabina telefònica. El guàrdia va cap al telèfon. Muldoon corre i ix per l'esquerra.	MULDOOON: Truca a la ràdio! Que en vien un cotxe al final de Brooklyn!
Pla 14	<i>Pla general.</i> Com el 5. El pont, però ien un lloc més endavant. Garza corre cap a la càmera i ix del camp.	Música.									
Pla 15	Com el 14, però ja prop del final del pont. Halloran corre cap a la càmera i ix de camp. La mare, amb el nen, està dempeus a la dreta.	Continua la música.									
Pla 16.	<i>Pla mitjà.</i> Muldoon i un guàrdia. Al fons, cabina telefònica. El guàrdia va cap al telèfon. Muldoon corre i ix per l'esquerra.	MULDOOON: Truca a la ràdio! Que en vien un cotxe al final de Brooklyn!									
TDV102	<p>Activitat 12 pàgina 124:</p>										

*“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.*

### SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ

#### ESCENA 67

*Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.*

FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...

TOMÀS: Jove?

FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. *(Amb un somriure de complicitat).*

TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... *(Amb ironia.)* I per què no ens ha dit res?

FERRAN: La dona té pinta de casada.

PEPÍN: No hauríem de saber.

FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?

TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. *(S’alça decidit).*

#### ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d’uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s’ha deixat la cartera al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

VEÏNA: A vostè, bon home.

	<p><i>De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.</i></p> <p>TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.</p> <p>FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?</p> <p>TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.</p> <p>FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.</p> <p>TOMÀS: Es pot enfadar.</p> <p>FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. <i>(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)</i>. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si..."</p>	
TDV103	<p>“Guió literari</p> <p>(Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.)</p> <p>PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa).</p> <p>EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i></p> <p>CINTET.-<i>(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.</i></p> <p>JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.”</i> (pàg. 71).</p>	
TDC146	<p>“CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p> <p>RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.</p> <p>RÉGULA</p> <p><i>¿Te pasa algo, Azarías?</i></p>	GUIADALIT (Guió com a adaptació literària).

	<p>Este no parece oír.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿No estarás enfermo?</i></p> <p>Levanta la cabeza el viejo.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Arrímame a la niña chica, anda.</i></p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>Está sucia.</i></p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcánzame.</i></p> <p>RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p><i>Milana, milana, bonita.”</i></p>	
TDC147	<p>“Activitat 3 pàgina 187:</p> <p style="text-align: center;">3. ¿En qué novelas se basan las películas del margen? Cita otras adaptaciones.”</p>	
TDV104	<p>Activitat 12 pàgina 124:</p> <p><i>“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.</i></p> <p style="text-align: center;"><b>SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 67</b></p> <p><i>Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.</i></p> <p><b>FERRAN:</b> Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...</p> <p><b>TOMÀS:</b> Jove?</p> <p><b>FERRAN:</b> No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un</p>	



hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l'habitació. *(Amb un somriure de complicitat).*

TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... *(Amb ironia.)* I per què no ens ha dit res?

FERRAN: La dona té pinta de casada.

PEPÍN: No hauríem de saber.

FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?

TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. *(S'alça decidit).*

#### ESCENA 68

*En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.*

TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d'uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s'ha deixat la cartera al cotxe.

VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.

TOMÀS: Moltes gràcies.

VEÏNA: A vostè, bon home.

*De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.*

TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.

FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?

TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.

FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.

TOMÀS: Es pot enfadar.

FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. *(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)* I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat

	<p>per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si..."</p>	
TDV105	<p>“El procés d’adaptació d’una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l’entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l’èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d’imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.” (pàg. 111v.1).</p>	
TDV106	<p>“Guió literari</p> <p>(Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.)</p> <p>PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa).</p> <p>EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i></p> <p>CINTET.-<i>(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.</i></p> <p>JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.</i>” (pàg. 71).</p>	
TDV107	<p>“T’agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s’han creat sagues d’èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d’Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling.</p>	ADAPCINE (Cinema com a adaptació literària).

	<p>Probablement algun llibre t'ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t'ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?" (pàg. 111 v.1).</p>	
TDV108	<p>"Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d'<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic." (pàg. 111 v.1).</p>	
TDV109	<p>"El procés d'adaptació d'una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l'entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l'èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals, amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d'imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>." (pàg. 111v.1).</p>	
TDV110	<p>"A més de la complexitat per a crear els guions, un dels principals problemes per a adaptar una obra literària al cinema és l'extensió. Normalment l'obra literària dura més que qualsevol pel·lícula. És per això que normalment les pel·lícules tiren només una part de la història que narra la novel·la, fins al punt que el resultat final es coneix amb el nom d'<b>adaptació cinematogràfica</b>." (pag. 111 v.1)</p>	
TDV111	<p><b>"D L'adaptació del relat al cinema</b></p> <p>En el cinema, s'anomena adaptació el treball que consisteix a desenvolupar, a partir d'un text narratiu, normalment una novel·la, un guió cinematogràfic per a ser filmat". (pàg. 129).</p>	
TDV112	<p>"Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot</p>	

	allò que li suggereix la novel·la. L'adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)". (pàg. 129).	
TDV113	“Possiblement, quan sentiú a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).	
TDV114	“Com que estem treballant un projecte emprenedor des de l'àrea de Llengua i Literatura, cal que el tema del vostre curtmetratge es base en una obra de la nostra literatura. Teniu molt per a tirar: Pere Calders, Enric Valor, Quim Monzó, Ferran Torrent...” (Pàg. 2 projecte emprenem).	
TDV115	<p>“A Per on comencem? Concretem la idea</p> <p>El primer que heu de fer és triar quin conte o fragment de novel·la voleu representar. Podeu buscar per autor, per tema o també alguna obra que hageu llegit o treballat a classe durant aquest curs i que us haja agradat especialment. Però... abans d'entrar en matèria us proposem l'activitat següent, per a escalfar motors.</p> <p><b>Activitat 1: Busquem exemples</b></p> <p>De forma individual o en parelles, penseu en algun conte literari que heu llegit i del qual també heu vist l'adaptació al cinema (com ara <i>El perquè de tot plegat</i>, <i>No empreneu el comissari...</i>). De segur que en algun moment us heu fet aquesta pregunta: què m'ha agradat més, la pel·lícula o el llibre?</p> <p>-Reflexioneu sobre com es va fer l'adaptació del relat a la gran pantalla. Van respectar totalment l'argument i el guió o se'n van fer canvis per tal d'adaptar-los al format de pel·lícula? Compartiu les vostres reflexions amb la resta de companys de classe.” (Pàg. 2 projecte emprenem).</p>	

TDV116	<p>“Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d'<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.” (pag. 111 v.1).</p>	EXADAPCINE (Explicació del procés d'adaptació cinematogràfica).
TDV117	<p>“El procés d'adaptació d'una obra literària a un guió cinematogràfic és complex. De primer, els guionistes creen un <b>guió literari</b>, que consisteix a fer una divisió en escenes (situacions en què intervenen uns mateixos personatges, en un mateix lloc i sense interrupcions temporals) i especificar les accions dels personatges, els esdeveniments, els diàlegs, així com breus descripcions de l'entorn on es realitzaran les accions i, quan cal, l'èmfasi que usaran els actors. És un text semblant al de les peces teatrals., amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret. Posteriorment, aquest guió literari es combina amb el <b>guió tècnic</b> que, tal i com indica el seu nom, incorpora els aspectes tècnics (llum, decorat, ambientació) necessaris per a la presa d'imatges. El nou document resultant rep el nom de <b>guió de rodatge</b>.” (pag. 111 v.1).</p>	
TDV118	<p>“A més de la complexitat per a crear els guions, un dels principals problemes per a adaptar una obra literària al cinema és l'extensió. Normalment l'obra literària dura més que qualsevol pel·lícula. És per això que normalment les pel·lícules tiren només una part de la història que narra la novel·la, fins al punt que el resultat final es coneix amb el nom d'<b>adaptació cinematogràfica</b>.” (pag. 111 v.1).</p>	
TDV119	<p>“Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que li suggereix la novel·la. L'adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)”. (pàg. 129).</p>	
TDV120	<p>“A continuació, et presentem la forma més senzilla de fer-ho:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Es divideix el relat en unitats narratives (<i>seqüències i escenes</i>), que es numeren, i se'ls posa un títol.</li> <li>b) S'escriuen les acotacions escèniques (<i>de lloc i de temps</i>).</li> <li>c) Se substitueixen les descripcions per imatges (<i>plans,</i></li> </ul>	

	<p><i>angulació i moviments de càmera).</i></p> <p>d) Es redacten els diàlegs per a la qual cosa s’ha de procurar:</p> <p>e) Mantenir els diàlegs originals que hi ha en estil directe. (<i>Es pot saber on va els dimecres</i>).</p> <p>f) Transformar en estil directe aquells que es troben en estil indirecte.</p> <p>g) Escriure el nom de cada personatge i el que diu (<i>FERRAN: A València</i>).</p> <p>h) Incloure les acotacions d’interpretació necessàries. (Sense dubtar).</p> <p>i) Es revisa el guió i es comprova que s’ajusta a l’original, que és coherent i adequat, i que està cohesionat.</p> <p>j) S’extrau la informació que permet caracteritzar els personatges.</p> <p>k) S’elabora una llista de personatges secundaris i figurants.</p> <p>l) S’elabora el guió tècnic.” (pàg. 129).</p>																													
TDV121	<p>La primera adaptació cinematogràfica d’una obra literària en la nostra llengua fou <i>Terra baixa</i>, una peça teatral d’Àngel Guimerà filmada el 1907 per Fructuós Gelabert. Posteriorment la mateixa obra fou adaptada també en anglès per J. Searle Dawley en una pel·lícula que portava per títol <i>Marta of the Lawlands</i>. Des d’aleshores fins l’actualitat, han sigut adaptades al cinema moltes altres obres emblemàtiques de la nostra literatura, entre les quals destaquen les següents: ” (pàg. 111-112 v.1).</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Obra</th> <th>Autor</th> <th>Director</th> <th>Any</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Terra Baixa</i></td> <td>Àngel Guimerà</td> <td>Fructuós Gelabert</td> <td>1907</td> </tr> <tr> <td><i>L’auca del senyor Esteve</i></td> <td>Santiago Rusiñol</td> <td>Lucas Argilés</td> <td>1929</td> </tr> <tr> <td><i>Laia</i></td> <td>Salvador Espriu</td> <td>Vicente Lluçh</td> <td>1970</td> </tr> <tr> <td><i>La plaça del diamant</i></td> <td>Mercè Rodoreda</td> <td>Francesc Betriu</td> <td>1982</td> </tr> <tr> <td><i>Bearn</i></td> <td>Llorenç Villalonga</td> <td>Jaime Chávarri</td> <td>1983</td> </tr> <tr> <td><i>Laura a la ciutat dels sants</i></td> <td>Miquel Llor</td> <td>Gonzalo Herralde</td> <td>1986</td> </tr> </tbody> </table>	Obra	Autor	Director	Any	<i>Terra Baixa</i>	Àngel Guimerà	Fructuós Gelabert	1907	<i>L’auca del senyor Esteve</i>	Santiago Rusiñol	Lucas Argilés	1929	<i>Laia</i>	Salvador Espriu	Vicente Lluçh	1970	<i>La plaça del diamant</i>	Mercè Rodoreda	Francesc Betriu	1982	<i>Bearn</i>	Llorenç Villalonga	Jaime Chávarri	1983	<i>Laura a la ciutat dels sants</i>	Miquel Llor	Gonzalo Herralde	1986	HISTADAPT (Història de l’adaptació cinematogràfica).
Obra	Autor	Director	Any																											
<i>Terra Baixa</i>	Àngel Guimerà	Fructuós Gelabert	1907																											
<i>L’auca del senyor Esteve</i>	Santiago Rusiñol	Lucas Argilés	1929																											
<i>Laia</i>	Salvador Espriu	Vicente Lluçh	1970																											
<i>La plaça del diamant</i>	Mercè Rodoreda	Francesc Betriu	1982																											
<i>Bearn</i>	Llorenç Villalonga	Jaime Chávarri	1983																											
<i>Laura a la ciutat dels sants</i>	Miquel Llor	Gonzalo Herralde	1986																											

	<i>Un negre amb un saxo</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1989	
	<i>La teranyina</i>	Jaume Cabré	Antoni Verdaguer	1990	
	<i>Solitud</i>	Víctor Català	Romà Guardiet	1991	
	<i>El perquè de tot plegat</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	1995	
	<i>Gràcies per la propina</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1997	
	<i>El mar</i>	Blai Bonet	Agustí Villalonga	2000	
	<i>Anita no perd el tren</i>	Luis-Anton Baulenas	Ventura Pons	2001	
	<i>L'illa de l'holandès</i>	Ferran Torrent	Sigfrid Monleón	2001	
	<i>Tirant lo Blanch</i>	Joanot Martorell	Vicente Aranda	2006	
	<i>Les veus del Pamano</i>	Jaume Cabré	Lluís Maria Güell	2009	
	<i>Pa negre</i>	Emili Teixidor	Agustí Villalonga	2010	
	<i>Mil cretins</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	2011	
TDV122	<p>“Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l’argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.” (pàg. 70).</p>				CINEBLOCK (Cinema <i>blockbuster</i> ).
TDV123	<p>“Les pel·lícules que pertanyen al mateix <b>gènere</b> tenen un <b>tema</b> en comú i comparteixen uns <b>elements</b> que les identifiquen. Segons el <b>gènere</b>, les pel·lícules poden ser d’aventures, musicals, comèdies, de ciència-ficció, d’animació, d’acció, de terror, <i>westerns</i>, drames...” (pàg. 70 [requadre inferior]).</p>				EXGENCINE (Explicació dels gèneres narratius del cinema).
SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DEL CÒMIC					

TDC147	“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).	ESTECÒMIC (Valor estètic del còmic).
TDC148	“Pablo Picasso dijo en cierta ocasión: «Si hay alguna que no he hecho y me hubiera gustado hacer, es el dibujo de comics».” (pàg. 27).	
TDC149	“Esta obra de arte se logra si: -El dibujo tiene calidad. -El texto resulta literariamente digno y con interés. -Hay coherencia y armonía entre el dibujo y el texto.” (pàg. 27).	
TDC150	“El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90).	EXNARCÒM (Explicació de la narrativitat del còmic).
TDC151	“El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13).	
TDC152	“El texto verbal se incorpora en las cartelas, recuadros donde aparece la voz del narrador, y en los globos o bocadillos, en los que se presentan los diálogos y los pensamientos de los personajes” (pàg. 13).	
TDC153	“El «cómic» o «tebeo» basa su eficacia en la combinación dinámica de imagen y texto. Consiste en una serie de dibujos, estructurados en viñetas, con comentarios y diálogos incorporados, mediante los cuales se narra una historia (de aventuras, de terror, de humor...,) y se refleja una situación.” (pàg. 12).	
TDC154	“Está muy emparentada con la técnica del cine; sólo que en el tebeo la imagen carece de movimiento.” (pàg. 27).	
TDC155	“El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90).	
TDC156	“El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13).	
TDV124	“El còmic és un mitja d’expressió que permet contar una història a través d’una successió de vinyetes, amb imatges que tenen una relació de contigüitat i que incorporen diàlegs. El còmic, per tant, integra el llenguatge icònic (les imatges) i el llenguatge verbal	



	(els diàlegs).” (pàg. 32).	
TDV125	“Un <b>còmic</b> és la <b>narració gràfica</b> d’una història explicada mitjançant una successió de <b>vinyetes</b> (cadascun dels quadres que formen la historieta). Aquestes vinyetes, dibuixades o pintades sobre un suport, normalment de paper, combinen alhora <b>il·lustracions i text.</b> ” (pàg. 13).	
TDC157	<p>“El relato que se cuenta en un cómic se organiza y desarrolla a partir de los siguientes elementos:</p> <p>-<b>Viñetas.</b> Recuadros que representan un momento de la historia narrada. Pueden tener distintos tamaños y formas, siempre en función de las necesidades de la historia que se está contando. En este caso, una de las viñetas ocupa el triple que las otras.</p> <p>-<b>Globos o bocadillos.</b> Espacio reservado para el texto: el diálogo, el pensamiento de los personajes, el narrador: Varía su forma según el tipo de intervención.</p> <p>-<b>Recursos tipográficos.</b> Las mayúsculas, las negritas y el tamaño del texto son recursos tipográficos que sirven para dar expresividad al texto.</p> <p>-<b>Figuras cinéticas.</b> Líneas que indican el movimiento de los personajes o la trayectoria de los objetos.</p> <p>-<b>Símbolos.</b> Imágenes que sirven para representar el estado de ánimo o algunas ideas de los personajes: <i>ver las estrellas, dormir como un tronco...</i></p> <p>-<b>Onomatopeyas.</b> Palabras que imitan sonidos de la realidad: <i>muugh, yaaaa, oug, aaaaauuu...</i>” (pàgs. 90-91).</p>	EXELENARCÒMIC (Explicació elements narratius del còmic).
TDC158	<p>“Los globos constan de un cuerpo, en el que se escribe el texto, y de un rabillo, que señala al personaje que actúa como emisor: Existen distintos tipos de globos:</p> <p>-Línea continua: es el globo más habitual.</p> <p>-Línea quebrada: sugiere mayor volumen en la «voz».</p> <p>-Línea temblorosa: expresa dolor o debilidad en la voz.</p> <p>-Línea interrumpida: indica menor volumen en la voz, susurro.</p> <p>-Nube o rabillo en forma de círculo: contiene pensamientos.” (pàg.</p>	

	13 [recuadro].	
TDC159	“Los pocos textos escritos van en recuadros, y cuando reproducen los diálogos, se introducen en los llamados bocadillos o globos, porque parece que las palabras salen de los labios de los personajes en forma de globos”. (pàg. 27).	
TDC160	<p>“Uno de los elementos lingüísticos más frecuente en el «cómic» es la onomatopeya o imitación de sonidos:</p> <p>¡Plaf!    ¡Zzzz!</p> <p>¡Crac!    ¡Boom!</p> <p>Son algunos de los ejemplos más conocidos para imitar el ruido de algo que se rompe, de los ronquidos, de las caídas...” (pàg. 27).</p>	
TDC161	“El lector de tebeos ya está acostumbrado a interpretar cada uno de estos elementos de modo adecuado.” (pàg. 27).	
TDV126	<p>Ja hem vist que un còmic és una narració en imatges, sovint amb el suport del text. El còmic s’estructura a partir de diferents elements formals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les <b>vinyetes</b>. Són la representació gràfica d’una unitat narrativa mínima. Solen ser de forma quadrangular o rectangular i estan delimitades per línies contínues, encara que en l’actualitat hi ha una gran llibertat i de vegades un mateix dibuix pot estar en diverses vinyetes. Una successió de vinyetes amb continuïtat forma una <b>seqüència</b>.</li> <li>• Les <b>bafarades</b>. S’anomenen també <b>globus</b> o <b>fumets</b>, per la seua forma habitualment arrodonida, i contenen els diàlegs i els pensaments dels personatges. Aquests diàlegs estan integrats en l’estructura gràfica de la vinyeta.</li> </ul> <p>Els diàlegs en el còmic solen ser concisos a causa de la limitació d’espai, se solen escriure amb lletres majúscules per facilitar la lectura i, moltes vegades, s’hi poden utilitzar lletres de diferent forma i cos per a donar expressivitat.</p> <p>La silueta arrodonida del globus de vegades pot adoptar altres formes (quadrades, trencadaes, punxegudes...) per expressar la còlera, la sorpresa, un crit d’auxili, etc. Els globus tenen una petita llengüeta anomenada <b>delta</b>, que ens indica qui parla. Si el delta té forma de cercle sol expressar un pensament o record; més d’un delta correspon a una veu col·lectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>cartutxos</b>. Són requadres que poden situar-se dins o</li> </ul>	

	<p>fora de la vinyeta i en els quals es col·loquen les informacions complementàries, anomenades <i>text narratiu</i>. Solen ser la veu en off, o veu d'un narrador que explica el que passa o que situa l'acció en un temps i un espai determinats.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les <b>onomatopeies</b>. Serveixen per a representar mitjançant l'escriptura fonètica els sons o sorolls que emeten les persones, els animals o les coses. Les onomatopeies verbals (crits, esternuts, veus d'animals...) poden anar dins del globus, mentre que les que representen sons no verbals (explosions, caigudes...) no hi van mai i solen utilitzar lletres de diferent forma i grandària." (pàg. 34).</li> </ul>	
TDV127	<p>"A més dels tipus de plans i dels angles de visió, els dibuixants de còmics utilitzen altres recursos com els <b>signes</b> o <b>figures cinètiques</b>, també conegudes com a <i>línies de trajectòria</i>. Són línies que marquen el recorregut del desplaçament d'un personatge o objecte per l'interior d'una vinyeta. Poden ser línies contínues, per a indicar trajectòries curtes, o discontinúes, per a indicar oscil·lacions o tremolors. De vegades, un estel marca un impacte i un seguit de núvols de pols indica el moviment de persones o animals. És una convenció específica del còmic que expressa la il·lusió del moviment". (pàg. 42).</p>	
TDV128	<p>"Les <b>metàfores visuals</b> són una altra de les convencions del còmic. Permeten expressar l'estat psíquic dels personatges mitjançant signes icònics (cors per a l'enamorament, notes musicals per al cant, estels per als colps...)." (pàg. 42).</p>	
TDV129	<p>"Les <b>il·lustracions</b> d'un còmic inclouen <b>línies cinètiques</b> (elements que representen el moviment i conseqüències del moviment de personatges i objectes) i <b>ideogrames</b> (elements simbòlics que reflecteixen l'estat emocional del personatge o el to de la seua intervenció oral)." (pàg. 13).</p>	
TDV130	<p>"El <b>text</b> s'inclou en el còmic de dues maneres: en <b>cartutxos</b>, si es tracta de la intervenció d'un <b>narrador extern</b>, i en les <b>bafarades</b>, per a reproduir el que diuen o pensen els <b>personatges</b>." (pàg. 13).</p>	
TDC162	<p>"El «còmic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: fue una forma</p>	HISTCÒMIC (Història del còmic).

	de vender más periódicos. Estos «cómic» solían hacer en tono humorístico una crítica de la actualidad. Eran los tiempos en los que comenzaba a nacer el cine.” (pàg. 26).	
TDC163	“El «cómic» fue introducido en España en 1917 con el nombre de TBO, revista que ha prestado su técnica al género.” (pàg. 27).	
TDV131	“El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les <b>auques</b> s’han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta.” (pàg. 32).	
TDV132	“Els primers còmics es van publicar en els periòdics dominicals nord-americans en forma de tires humorístiques, on predominaven els xiquets com a protagonistes, com <i>The Yellow Kid</i> (1896), que fou la primera tira còmica que integrà la paraula dintre de la imatge a través dels <b>globus</b> .” (pàg. 32).	
TDV133	“Els <b>anys 20 i 30</b> comencen a introduir-se còmics més realistes, influïts per la fotografia i el cinema, amb predomini dels gèneres d’aventures i fantasia, representats per <i>Tarzan</i> , <i>Flash Gordon</i> o <i>Tintín</i> .” (pàg. 32).	
TDV134	“Entre els <b>anys 40 i 50</b> , aquest gènere es popularitza amb personatges tan famosos com <i>Mortadelo y Filemón</i> , <i>Zipi y Zape</i> , <i>Astèrix</i> i els superherois <i>Batman</i> i <i>Superman</i> .”	
TDV135	“Els <b>anys 60 i 70</b> , a l’Amèrica del Nord continua la tradició dels superherois amb les conegudes sèries de l’editorial Marvel: <i>Spiderman</i> , <i>Capità Amèrica</i> , <i>Els quatre fantàstics</i> , <i>La Massa</i> ... A Europa continuen o comencen a aparèixer alguns personatges que tindran una gran acceptació popular com <i>Astèrix</i> , <i>Corto Maltese</i> , <i>El Capitán Trueno</i> i <i>Mafalda</i> , però en aquesta època el còmic comença també a incorporar la crítica social, una tendència que continuarà amb els <b>anys 80</b> amb l’anomenat còmic <i>underground</i> o <i>comix</i> amb revistes com <i>Ajoblanco</i> , <i>El Víbora</i> , <i>El Papus</i> , o <i>El Jueves</i> .” (pàg. 32).	
TDV136	“ <b>Actualment</b> , el còmic està molt relacionat amb els personatges	

	<p>televisius, com <i>Los Simpson</i>, i amb la nova indústria digital. També cal destacar l'èxit del còmic conegut com a <i>manga</i>, que dóna més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32).</p>	
TDV137	<p>“<b>Underground</b> és un terme anglès que s’aplica en general a les manifestacions artístiques que es consideren alternatives, paral·leles, contraries o alienes a la cultura oficial.</p> <p>Cap al final dels anys 60 van aparèixer als Estats Units els primers còmics <i>underground</i> o <i>comix</i> amb historietes que s’ocupaven de temes socials i polítics, relacionats amb la cultura <i>hippy</i>, el rock i la defensa de les llibertats personals”. (pàg. 32 [requadre]).</p>	
TDV138	<p>“Hi ha diversos gèneres de còmic: d’aventures, de ciència-ficció, de l’oest, bèl·lic, policíac, històric, de superherois...” (pàg. 32).</p>	EXGENCÒMIC (Explicació dels gèneres del còmic).
TDV139	<p>“El guió literari és la narració detallada de tot el que contindrà el còmic un cop estiga acabat. Per tant, no sol ha de contenir els textos sinó que també ha d’incloure les indicacions respecte a les imatges. Un còmic s’ha d’escriure sempre amb una mentalitat visual, imaginat què s’hi veurà” (pàg. 37).</p>	EXGUILITCOM (Explicació guió literari del còmic).
TDV140	<p>“A l’hora de realitzar un còmic, l’autor té dues possibilitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventar un argument original i fer tot un treball previ de creació: pensar la història que vol contar, crear els personatges que hi participaran, pensar en quin espai i en quina època situarà la seua història, quin estil adoptarà (seriós, humorístic...). <i>Astèrix</i>, <i>Mortadelo y Filemón</i> o <i>Tintín</i> en són exemples.</li> <li>• Partir d’una història literària ja coneguda i adaptar-la al món del còmic. <i>Tirant lo Blanc</i>, <i>Miquel Strogoff</i> o <i>Robin Hood</i> en són una xicoteta mostra.” (pàg. 37).</li> </ul>	
TDV141	<p>“El guió tècnic es redacta després del guió literari i s’hi indiquen tots els detalls tècnics: nombre de vinyetes, tipus de plans, angles de visió, descripció de les imatges, diàlegs, onomatopeies, metàfores visuals i símbols gràfics.” (pàg. 40).</p>	EXGUITECOM (Explicació guió tècnic del còmic).
TDV142	<p>“Ja havíem vist que, en el còmic, la història s’organitza en <b>vinyetes</b> dins les quals queda definit un espai i un temps determinat. Per a planificar les vinyetes cal decidir què volem descriure i usar els <b>tipus de plans</b> i els <b>angles de visió</b> més adequats”. (pàg. 40).</p>	
TDV143	<p>“<b>Pla general (PG)</b>. Sol tenir un caràcter descriptiu; permet</p>	EXPLANSKOM (Explicació

	representar paisatges o multituds i situar l'acció. L'entorn té més importància que la figura humana, que és imperceptible o no hi és representada". (pàg. 40).	tipus de plans al còmic).	
TDV144	<b>“Pla de conjunt (PC).</b> Aporta dades del lloc on transcorre l'acció, però ja situa els personatges com a part de l'espai i permet presentar un grup de personatges en un ambient determinat". (pàg. 40).		
TDV145	<b>“Pla sencer (PS).</b> Presenta el personatges de cos sencer i permet apreciar-ne algunes de les accions que realitza emmarcades en un lloc determina.” (pàg. 40).		
TDV146	<b>“Pla americà (PA).</b> Se centra en la figura humana, que hi apareix representada des del cap fins als genolls.” (pàg. 40).		
TDV147	<b>“Pla mitjà (PM).</b> Hi apareix la figura humana tallada per la cintura, de mig cos en amunt, i permet apreciar-ne millor les expressions facials.” (pàg. 40).		
TDV148	<b>“Primer pla (PP).</b> Hi apareix el rostre sencer d'una persona i facilita l'expressió dels pensaments i dels sentiments del personatge.” (pàg. 41).		
TDV149	<b>“Primeríssim primer pla (PPP).</b> S'hi veu una part del rostre, generalment des del front fins a la barbata.” (pàg. 41).		
TDV150	<b>“Pla de detall (PD).</b> S'hi mostra un detall important per a l'acció, un objecte o una part del cos humà. És un pla que aporta intriga a la narració.” (pàg. 41).		
TDV151	<b>“Angulació normal.</b> És l'angulació que més s'aproxima a la realitat, ja que el nivell de la mirada del personatge coincideix amb el punt d'observació.” (pàg. 41).		EXPUNVISTCÒM (Explicació dels punt de vista del còmic).
TDV152	<b>“Picat.</b> El dibuixant es mira les coses des de dalt. Sol utilitzar-se per a empetir el personatge, per a mostrar inferioritat, submissió o impotència.” (pàg. 41).		
TDV153	<b>“Contrapicat.</b> El dibuixant es mira l'escena des de baix. És un angle que reforça el valor expressiu del personatge, l'engrandeix, el potencia donant-li un aire de poder, de superioritat, i una expressió de domini.” (pàg. 41).		

TDV154	<p>“<b>Zenital</b>. És la mateixa expressió de l’angle picat. El punt de vista se situa en la vertical del personatge i és semblant a una vista aèria.” (pàg. 41).</p>	
TDV155	<p>“<b>Nadir</b>. És la màxima expressió del contrapicat. El punt de vista se situa just davall del personatge. Produeix un gran impacte visual per ser un punt de vista inusual.” (pàg. 41).</p>	
TDC164	<p>Para elaborar un cómic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el guión y sintetiza la información esencial de cada viñeta.</li> <li>• Además de dibujar situaciones y personajes incluye líneas que representen los movimientos, las onomatopeyas y las metáforas visuales.</li> <li>• Utiliza el tamaño para indicar aspectos diferentes: si es grande, expresa todo de voz alto; pequeña, tono bajo; ondulada, canto...</li> <li>• Evita las redundancias entre el texto y la imagen: un personaje con los pelos de punta no necesita decir «¡Qué susto!»” (pàg. 13 [recuadro]).</li> </ul>	<p><b>EXPROCREACÒM</b> (Explicació procés de creació d’un còmic).</p>
TDV156	<p>“A l’hora de realitzar un còmic, l’autor té dues possibilitats:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventar un argument original i fer tot un treball previ de creació: pensar la història que vol contar, crear els personatges que hi participaran, pensar en quin espai i en quina època situarà la seua història, quin estil adoptarà (seriós, humorístic...). <i>Astèrix, Mortadelo y Filemón</i> o <i>Tintín</i> en són exemples.</li> <li>• Partir d’una història literària ja coneguda i adaptar-la al món del còmic. <i>Tirant lo Blanc, Miquel Strogoff</i> o <i>Robin Hood</i> en són una xicoteta mostra.” (pàg. 37).</li> </ul>	
TDV157	<p>“Per a crear un còmic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria una <b>història</b> que, per l’estructura narrativa, es puga convertir en còmic.</li> <li>• Planifica les <b>escenes</b> que vols representar en <b>vinyetes</b> i decideix el contingut dels <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b>. Tria també els <b>personatges</b> que hi apareixeran, el que diran i en qui to ho diran.</li> <li>• Elabora un <b>esborrany</b>: seqüència’n les <b>vinyetes</b> i dona’ls diferents <b>mides</b> segons el contingut i la importància de cada escena. Deixa espai per als <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b> i ompli’ls amb <b>lletres majúscules</b>.</li> <li>• Millora l’esborrany: comprova que es pot seguir la història amb <b>fluïdesa</b> i que es comprèn. Després, corregeix el text i, finalment, inclou-hi les <b>línies cinètiques</b>, els <b>ideogrames</b> i les <b>onomatopeies</b>.</li> <li>• <b>Dibuixa</b> el còmic i <b>acoloreix-lo</b>.” (pàg. 13).</li> </ul>	



SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA D'INTERNET		
TDC165	<p>“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).</p>	HISTERNET (Història d'Internet).
TDC166	<p>“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado (<i>world wide web</i>).” (pàg. 132).</p>	
TDC167	<p>“Cuando los militares de EE.UU. tuvieron la idea de conectar unos pocos ordenadores para proteger su información del enemigo soviético, no imaginaron que estaban iniciando Internet, el sistema de comunicación más poderos hasta el presente. Desde los años noventa, Internet se ha convertido en una herramienta de información, educación y diversión, cuyas posibilidades aún no parecen estar agotadas.” (pàg. 144).</p>	
TDC168	<p>“Ya en 1971, el ingeniero Ray Tomlinson, que trabajaba en ARPANET, ideó un sistema para mandar mensajes de un ordenador a otro, también creó las primeras direcciones electrónicas, que tenía ya la estructura actual, e incluso se le ocurrió usar el sigo @”. (pàg. 144).</p>	
TDV158	<p>“Els <b>orígens</b> es remunten a experiments que pretenien facilitar la <b>comunicació militar</b>. Més tard, se'n va buscar la utilitat en l'<b>àmbit universitari i científic</b> i, finalment, l'ús de la xarxa va deixar de ser restringit i es va popularitzar”. (pàg. 190).</p>	
TDC169	<p>“1943. <i>Colossus</i>, un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).</p>	
TDC170	<p>Cualquier persona puede navegar por Internet y también colgar sus propias páginas. La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).</p>	EXNET (Explicació d'Internet).
TDC171	<p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican</p>	



	periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).
TDC172	[La telaraña global] “Esta es simplemente una traducción de la expresión inglesa <i>world wide web</i> , utilizada por primera vez por el suizo Tim Berners-Lee”. (pàg. 145).
TDC173	“El éxito de esta red ha sido enorme, pues permite acceder a la más gigantesca base de datos, al mayor diccionario jamás imaginado, solo con tener un ordenador, conexión telefónica y un navegador”. (pàg. 145).
TDC174	“La <i>world wide web</i> es una inmensa serie de ficheros de texto, de sonido, y de imagen que están enlazados entre sí, por lo que se les llama documentos hipertexto (http).” (pàg. 145).
TDC175	“En cada página web hay enlaces hipertextuales, que están marcados con otro color o subrayados. Al pasar el ratón por encima, verás una mano que te indica que, al hacer clic en ese lugar, saltarás a otra página o a otro lugar de la página en la que estás”. (pàg. 145).
TDC176	“Además de la increíble capacidad informativa de la <i>world wide web</i> , su fuerza también reside en la reversibilidad de la comunicación: cualquier usuario puede añadir a la red su propia información y las páginas contienen mecanismos para poder expresar opiniones y aportar contenidos. Destacan en este sentido los foros y los <i>blogs</i> ”. (pàg. 145).
TDC177	“El cibertexto no es un texto cerrado, sino un espacio flexible que cada persona va recorriendo y construyendo según sus preferencias e intereses”. (pàg. 147).
TDC178	“Llamamos interactividad a la posibilidad de que los espectadores, receptores de la comunicación audiovisual, se conviertan a su vez en emisores”. (pàg. 147).
TDC179	[Internet] “Este medio de comunicación consiste una vasta red de redes informáticas que permiten conectarse con usuarios de todo el mundo. Destaca por estas características: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un medio universal e inmediato, ya que en pocos segundos puede transmitir mensajes alrededor del mundo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplea un gran número de recursos: imagen, sonido, animaciones, secuencias de vídeo, mensajes electrónicos...</li> <li>• Es interactivo, es decir, permite al usuario un intercambio fluido de comunicación.</li> <li>• Constituye una enorme fuente de información. Mediante Internet tenemos acceso a todo tipo de información: archivos (imágenes, música...) publicaciones especializadas (prensa, diccionarios...), empresas...</li> <li>• Sirve de plataforma para canalizar el resto de medios. Actualmente muchas personas escuchan la radio y ven la televisión por medio de Internet.” (pàg. 217).</li> </ul>	
TDC180	<p>“<b>Internet</b> es el último medio incorporado a los medios de comunicación audiovisuales e integra a todos los demás. En Internet se encuentran periódicos digitales, además tiene una función propia como es la comunicación interpersonal (correo electrónico), la comunicación en grupo (foros, <i>chat</i>) o la búsqueda de información, para lo que se requiere una postura activa por parte del usuario.” (Pàg. 228).</p>	
TDV159	<p>“<b>Internet és un mitjà importantíssim d’accés a la informació. Ens permet trobar pràcticament qualsevol cosa de manera ràpida. Però Internet es fa entre tots i això implica alguns perills: la informació no sempre és fiable, i al a xarxa hi ha molt de frau voluntari i involuntari. A més, recorda que tot el que mostres a Internet (tot!) estarà a l’abast de qualsevol.</b>” (pag. 64 v.2).</p>	
TDV160	<p>“<b>La codificació digital del so, la imatge i el text, mitjançant diversos programaris i amb l’ajuda d’un maquinari i uns perifèrics potents, permet transmetre qualsevol tipus d’informació a qualsevol punt del món amb una simple connexió telefònica</b>” (pàg. 190).</p>	
TDV161	<p>“<b>Internet és un mitjà audiovisual de comunicació de massa</b>” (pàg. 190 [requadre superior]).</p>	
TDV162	<p>“<b>Els usuaris d’Internet són els internautes</b>” (pàg. 190 [requadre]).</p>	
TDV163	<p>“<b>Un dels avantatges de la xarxa és la facilitat i la rapidesa a l’hora de consultar, enviar i rebre informació per mitjà de cercadors, pàgines web i correus electrònics.</b></p> <p>Un altre avantatge és la <b>possibilitat de comprar i vendre</b></p>	

	qualsevol <b>producte</b> o <b>servei</b> des de qualsevol <b>indret</b> i a un <b>preu més baix</b> ” (pàg. 190).	
TDV164	<p>“Un dels inconvenients que troba una persona per a accedir-hi és la <b>limitació lingüística</b> i la <b>dificultat de destriar</b> d’entre tota la <b>informació</b> que la xarxa proporciona.</p> <p>El <b>coneixement</b> de <b>diverses llengües</b> i l’ús de <b>traductors automàtics</b> augmenten les nostres <b>possibilitats d’accedir a la informació.</b>” (pàg. 190).</p>	
TDV165	“La clau de la comunicació per Internet rau en l’ús de l’ <b>hipertext</b> , és a dir, la possibilitat d’enllaçar fàcilment d’una pàgina a una altra.” (pàg. 191).	
TDV166	“És un fet indiscutible que <b>Internet</b> ha permès fomentar la <b>comunicació a escala mundial</b> . Les pàgines <i>web</i> i el correu electrònic així ho evidencien.” (pàg. 191).	
TDV167	“Diem que la <b>xarxa</b> és <b>visual</b> perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina <i>web</i> ha d’oferir <b>continguts de qualitat, actualitzats constantment</b> . I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191).	
TDC181	“Los <b>medios de comunicación digitales</b> se caracterizan por la <b>inmediatez</b> , el fácil <b>acceso</b> a la información, la interacción y la posibilidad de compartir la información en las <b>redes sociales</b> y de consultar otros contenidos gracias al <b>hipertexto.</b> ” (pàg.106).	EXMITDIG (Explicació mitjans digitals).
TDC182	<b>Inmediatez</b> La creación, publicación, distribución y discusión de los contenidos se produce en <b>tiempo real.</b> ” (pàg.106).	
TDC183	<b>“Hipertexto</b> Se incluyen enlaces que abren otras páginas.” (pàg.106).	
TDC184	<b>“Interacción</b> Cualquier lector puede aportar <b>comentarios</b> a la información publicada.” (pàg. 106).	

TDC185	<p><b>“Acceso a la información</b></p> <p>Es fácil acceder a la información si se dispone de la tecnología adecuada y de conexión a Internet.” (pàg.106).</p>	
TDC186	<p><b>“Redes sociales</b></p> <p>Se incluyen <b>accesos a las redes sociales</b> para que los <b>lectores comenten o compartan</b> las noticias y se conviertan así en «periodistas».” (pàg. 106).</p>	
TDC187	<p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).</p>	EXGENET (Explicació gèneres discursius d’Internet).
TDC188	<p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p>	
TDC189	<p>“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).</p>	
TDC190	<p>[El chat] “Es un sistema de comunicación comparable al teléfono por su inmediatez, aunque hay dos diferencias fundamentales: los mensajes son escritos y la comunicación no se limita a dos usuarios, sino que puede extenderse a todos los que estén conectados en ese momento (eso es lo que se llama una <i>sala de chat</i>).” (pàg. 145).</p>	
TDC191	<p>“El chat (palabra que inglés significa ‘charla’) es el intercambio instantáneo de mensajes escritos entre dos o más usuarios del ordenador” (pàg. 145).</p>	
TDC192	<p>“Cada participante se identifica mediante un <i>nick</i> o apodo. Cuando eses esta aplicación debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus</p>	

	víctimas”. (pàg. 145).	
TDC193	“Los foros se forman cuando unos cuantos usuarios (a veces con un moderador y otras veces sin él) deciden compartir información sobre algún tema que les interesa a todos).” (pàg. 145).	
TDC194	Los miembros de un foro intercambian mensajes sobre muñecas Barbie, la política internacional, el fútbol o cualquier otro asunto. El foro más antiguo apareció en los años setenta y reunía a los amantes de la ciencia ficción”. (pàg. 145).	
TDC195	“Los <i>blogs</i> (también llamados <i>bitácoras</i> ) son espacios de Internet dedicados a la escritura personal sobre cualquier tema. Están organizados como si fueran un diario: se añade un texto distinto cada día” (pàg. 145).	
TDC196	“Los cibernautas participan añadiendo sus propios textos y comentarios, de forma que se crea una relación muy cercana entre ellos y el autor. Los <i>blogs</i> son el último gran fenómeno de Internet y están adquiriendo mucha importancia en los periódicos digitales”. (pàg. 146).	
TDV168	“El correu electrònic Els diferents avanços comunicatius han pretès que la comunicació entre dos o més interlocutors distants en l’espai s’assembla al diàleg cara a cara. El <b>correu electrònic</b> és <b>immediat</b> i permet transferir <b>gran quantitat de documentació</b> adjunta de qualsevol tipus.” (pàg. 191).	
TDV169	“La <b>llista de distribució</b> és una <b>llista d’adreces electròniques</b> d’individus interessats en una temàtica determinada que volen intercanviar opinions i informació. Qualsevol missatge dels participants en la llista és reenviat a la bústia electrònica de la resta dels integrants de manera automàtica.” (pàg. 191).	
TDV170	“Actualment, a través del correu electrònic es fan més del 80% de les transmissions de caràcter interpersonal a través de la xarxa.” (pàg. 191).	
TDV171	El <b>correu electrònic</b> té un <b>caràcter privat</b> que fa que el redactor s’adeqüe a l’interlocutor. Quan entre aquests hi ha un grau elevat	

	de proximitat, es fan servir sovint les <b>emoticones</b> (símbols gràfics o dibuixos que representen un rostre humà que transmet l'estat d'ànim de l'emissor). (pàg. 191).
TDV172	<p><b>“Què és un bloc?”</b></p> <p>Un bloc és un lloc web en el qual es recopilen cronològicament articles d'un o diversos autors. Els lectors també tenen l'opció d'escriure-hi els seus comentaris de manera que és possible interactuar en temps real.” (pàg. 93 v.1).</p>
TDV173	<p><b>“Per a què serveix un bloc?”</b></p> <p>Per a compartir informació. La finalitat última dels blocs és posar a l'abast de tots eines, recursos i activitats. De la mateixa manera que hi aporteu informació, podeu recollir-ne en altres blocs. Pel que fa a la classe, el bloc pot servir com a eina de treball: per a consultar materials, dates i deures, per a publicar continguts que poden ser útils a la resta...” (pàg. 93 v.1).</p>
TDV174	<p><b>“Quines parts té?”</b></p> <p>Té, bàsicament, tres parts:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>g) Una capçalera, amb el nom del bloc i potser algun fons fotogràfic.</li> <li>h) Una barra de menú lateral, en la qual hi ha informacions i enllaços d'interès.</li> <li>i) Un espai principal en què apareixen les entrades publicades pels administradors, amb els comentaris dels lectors a sota.” (pàg. 93 v.1).</li> </ul>
TDV175	<p><b>“Què és una entrada?”</b></p> <p>Una entrada (<i>post</i> en anglès) és una informació publicada pels administradors. Sol tenir les parts següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>g) Títol.</li> <li>h) Cos, amb un text en què es poden afegir imatges, vídeos i arxius sonors.</li> <li>i) Etiquetes, que són com una mena de rètols per a poder localitzar fàcilment totes les entrades relacionades amb el mateix tema.” (pàg. 93 v.1).</li> </ul>
TDV176	<p><b>“Com es crea un bloc?”</b></p> <p>És molt fàcil. Hi ha diversos dominis web que allotgen de manera gratuïta blocs de grups i persones particulars. Només has d'entrar en algun d'aquests llocs web i seguir uns passos molts senzills. El</p>

	professor us guiarà per tal de crear-lo.” (pàg. 93 v.1).	
TDV177	<p><b>“Com es gestiona un bloc</b></p> <p>Un bloc té un o diversos administradors, que hi poden accedir per a incloure o modificar la informació per mitjà d’una clau d’accés. Acordeu amb el professor o la professora qui farà d’administrador. Podeu ser-ne tots alhora, un company cada setmana... Però tingueu en compte que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Un bloc s’alimenta d’entrades i comentaris. Si no s’actualitza, ningú no el consultarà.</li> <li>1. Heu de ser responsables. Penseu que un bloc de l’assignatura (o del grup, segons decidiu) només pot contenir informació útil per a tots els companys. Si vols fer públiques informacions que t’interessin personalment, pots crear el teu propi bloc.” (pàg. 93 v.1).</li> </ul>	
TDV178	“Un <b>bloc</b> és la <b>versió moderna del diari clàssic</b> . Hui en dia s’ha convertit en un <b>espai personal</b> per a escriure-hi difós a través d’ <b>Internet</b> .” (pàg. 193).	
TDV179	“El <b>llenguatge</b> d’un bloc acostuma a ser <b>espontani</b> , atès que l’autor hi evoca els seus <b>pensaments</b> o <b>vivències</b> .” (pàg. 193).	
TDV180	“La <b>interfície de treball</b> per a escriure un bloc és molt semblant a la d’un <b>processador de textos</b> . A més, pots incloure-hi <b>fotos, imatges i enllaços a pàgines web</b> o a <b>altres blocs</b> .” (pàg. 193).	
TDV181	“Sempre que escrigues en el teu diari virtual, hi eixirà la <b>data de publicació</b> del teu article. I cada <b>nou article</b> se situarà al <b>capdavant dels anteriors</b> .” (pàg. 193).	
TDV182	<p>“La creació de blocs en Internet ha donat lloc a una nova <b>terminologia</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Article</b>. Cadascun dels articles escrits d’un blocaire.</li> <li>• <b>Bloc</b>. Diari interactiu personal.</li> <li>• <b>Blocaire</b>. Autor/a dels blocs.</li> <li>• <b>Bloquisme</b>. Addicció o defensa dels blocs.</li> <li>• <b>Univers de blocs</b>. Conjunt de blocs existents a Internet.”</li> </ul> <p>(pàg. 193 [requadre inferior]).</p>	
TDV183	<p>“Les pàgines <i>web</i></p> <p>La clau de la comunicació per Internet rau en l’ús de l’<b>hipertext</b>, és a dir, la possibilitat d’enllaçar fàcilment d’una pàgina a una altra.” (pàg. 191).</p>	

TDV184	<p>“Diem que la <b>xarxa</b> és <b>visual</b> perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina <i>web</i> ha d’oferir <b>continguts de qualitat, actualitzats constantment</b>. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191).</p>	
TDV185	<p>“Les <b>pàgines web</b> tenen un <b>caràcter públic</b>, ja que qualsevol persona hi pot accedir. Aquest fet, juntament amb el destinatari model, la manera habitual de llegir i el suport textual, condicionen en gran mesura el <b>nivell</b> i el <b>registre de la llengua emprat</b>.” (pàg. 191).</p>	
TDC197	<p>“En cierto modo, Internet contiene en sí todos los medios de comunicación anteriores con todos sus códigos: se publican periódicos digitales, se puede escuchar la radio, ver la televisión... y muchas cosas más.” (pàg. 144).</p>	EXMAIL (Explicació correu electrònic).
TDC198	<p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p>	
TDC199	<p>“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).</p>	
TDV186	<p>“El correu electrònic Els diferents avanços comunicatius han pretès que la comunicació entre dos o més interlocutors distants en l’espai s’assembla al diàleg cara a cara. El <b>correu electrònic</b> és <b>immediat</b> i permet transferir <b>gran quantitat de documentació</b> adjunta de qualsevol tipus.” (pàg. 191).</p>	
TDV187	<p>“La <b>llista de distribució</b> és una <b>llista d’adreces electròniques</b> d’individus interessats en una temàtica determinada que volen</p>	



	intercanviar opinions i informació. Qualsevol missatge dels participants en la llista és reenviat a la bústia electrònica de la resta dels integrants de manera automàtica.” (pàg. 191).	
TDV188	“Actualment, a través del correu electrònic es fan més del 80% de les transmissions de caràcter interpersonal a través de la xarxa.” (pàg. 191).	
TDV189	“El <b>correu electrònic</b> té un <b>caràcter privat</b> que fa que el redactor s’adeqüe a l’interlocutor. Quan entre aquests hi ha un grau elevat de proximitat, es fan servir sovint les <b>emoticones</b> (símbols gràfics o dibuixos que representen un rostre humà que transmet l’estat d’ànim de l’emissor). (pàg. 191).	
TDC200	[El chat] “Es un sistema de comunicació comparable al teléfono por su inmediatez, aunque hay dos diferencias fundamentales: los mensajes son escritos y la comunicación no se limita a dos usuarios, sino que puede extenderse a todos los que estén conectados en ese momento (eso es lo que se llama una <i>sala de chat</i> ).” (pàg. 145).	EXAT (Explicació del xat).
TDC201	“El chat (palabra que inglés significa ‘charla’) es el intercambio instantáneo de mensajes escritos entre dos o más usuarios del ordenador” (pàg. 145).	
TDC202	“Cada participante se identifica mediante un <i>nick</i> o apodo. Cuando eses esta aplicación debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).	
TDC203	“Los foros se forman cuando unos cuantos usuarios (a veces con un moderador y otras veces sin él) deciden compartir información sobre algún tema que les interesa a todos).” (pàg. 145).	EXFÒRUM (Explicació fòrums d’Internet).
TDC204	“Los miembros de un foro intercambian mensajes sobre muñecas Barbie, la política internacional, el fútbol o cualquier otro asunto. El foro más antiguo apareció en los años setenta y reunía a los amantes de la ciencia ficción”. (pàg. 145).	
TDC205	Los <i>blogs</i> (también llamados <i>bitácoras</i> ) son espacios de Internet dedicados a la escritura personal sobre cualquier tema. Están	EXBLOC (Explicació blocs).

	organizados como si fueran un diario: se añade un texto distinto cada día” (pàg. 145).	
TDC206	“Los cibernautas participan añadiendo sus propios textos y comentarios, de forma que se crea una relación muy cercana entre ellos y el autor. Los <i>blogs</i> son el último gran fenómeno de Internet y están adquiriendo mucha importancia en los periódicos digitales”. (pàg. 146).	
TDV190	<p><b>“Què és un bloc?”</b></p> <p>Un bloc és un lloc web en el qual es recopilen cronològicament articles d’un o diversos autors. Els lectors també tenen l’opció d’escriure-hi els seus comentaris de manera que és possible interactuar en temps real.” (pàg. 93 v.1).</p>	
TDV191	<p><b>“Per a què serveix un bloc?”</b></p> <p>Per a compartir informació. La finalitat última dels blocs és posar a l’abast de tots eines, recursos i activitats. De la mateixa manera que hi aporteu informació, podeu recollir-ne en altres blocs. Pel que fa a la classe, el bloc pot servir com a eina de treball: per a consultar materials, dates i deures, per a publicar continguts que poden ser útils a la resta...” (pàg. 93 v.1).</p>	
TDV192	<p><b>“Quines parts té?”</b></p> <p>Té, bàsicament, tres parts:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Una capçalera, amb el nom del bloc i potser algun fons fotogràfic.</li> <li>Una barra de menú lateral, en la qual hi ha informacions i enllaços d’interès.</li> <li>Un espai principal en què apareixen les entrades publicades pels administradors, amb els comentaris dels lectors a sota.” (pàg. 93 v.1).</li> </ol>	
TDV193	<p><b>“Què és una entrada?”</b></p> <p>Una entrada (<i>post</i> en anglès) és una informació publicada pels administradors. Sol tenir les parts següents:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Títol.</li> <li>Cos, amb un text en què es poden afegir imatges, vídeos i arxius sonors.</li> <li>Etiquetes, que són com una mena de rètols per a poder localitzar fàcilment totes les entrades relacionades amb el mateix tema.” (pàg. 93 v.1).</li> </ol>	

TDV194	<p><b>“Com es crea un bloc?</b></p> <p>És molt fàcil. Hi ha diversos dominis web que allotgen de manera gratuïta blocs de grups i persones particulars. Només has d'entrar en algun d'aquests llocs web i seguir uns passos molts senzills. El professor us guiarà per tal de crear-lo.” (pàg. 93 v.1).</p>	
TDV195	<p><b>“Com es gestiona un bloc</b></p> <p>Un bloc té un o diversos administradors, que hi poden accedir per a incloure o modificar la informació per mitjà d'una clau d'accés. Acordeu amb el professor o la professora qui farà d'administrador. Podeu ser-ne tots alhora, un company cada setmana... Però tingueu en compte que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Un bloc s'alimenta d'entrades i comentaris. Si no s'actualitza, ningú no el consultarà.</li> <li>b) Heu de ser responsables. Penseu que un bloc de l'assignatura (o del grup, segons decidiu) només pot contenir informació útil per a tots els companys. Si vols fer públiques informacions que t'interessen personalment, pots crear el teu propi bloc.” (pàg. 93 v.1).</li> </ul>	
TDV196	<p>“Un <b>bloc</b> és la <b>versió moderna</b> del <b>diari clàssic</b>. Hui en dia s'ha convertit en un <b>espai personal</b> per a escriure-hi difós a través d'<b>Internet</b>.” (pàg. 193).</p>	
TDV197	<p>El <b>llenguatge</b> d'un bloc acostuma a ser <b>espontani</b>, atès que l'autor hi evoca els seus <b>pensaments</b> o <b>vivències</b>.” (pàg. 193).</p>	
TDV198	<p>“La <b>interfície de treball</b> per a escriure un bloc és molt semblant a la d'un <b>processador de textos</b>. A més, pots incloure-hi <b>fotos, imatges i enllaços a pàgines web</b> o a <b>altres blocs</b>.” (pàg. 193).</p>	
TDV199	<p>“Sempre que escrigues en el teu diari virtual, hi eixirà la <b>data de publicació</b> del teu article. I cada <b>nou article</b> se situarà al <b>capdavant dels anteriors</b>.” (pàg. 193).</p>	
TDV200	<p>La creació de blocs en Internet ha donat lloc a una nova <b>terminologia</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Article</b>. Cadascun dels articles escrits d'un blocaire.</li> <li>• <b>Bloc</b>. Diari interactiu personal.</li> <li>• <b>Blocaire</b>. Autor/a dels blocs.</li> <li>• <b>Bloquisme</b>. Addicció o defensa dels blocs.</li> <li>• <b>Univers de blocs</b>. Conjunt de blocs existents a Internet.” (pàg. 193 [requadre inferior]).</li> </ul>	

TDV201	<p>“Les pàgines <i>web</i></p> <p>La clau de la comunicació per Internet rau en l’ús de l’<b>hipertext</b>, és a dir, la possibilitat d’enllaçar fàcilment d’una pàgina a una altra.” (pàg. 191).</p>	EXWEB (Explicació pàgines web).
TDV202	<p>“Diem que la <b>xarxa</b> és <b>visual</b> perquè tot hi està relacionat en un espai físic, però sense ocupar un lloc fix ni predominar sobre res. Per tant, per a ser atractiva, una pàgina <i>web</i> ha d’oferir <b>continguts de qualitat, actualitzats constantment</b>. I és convenient que altres pàgines reconeguen aquesta qualitat posant-hi enllaços directes.” (pàg. 191).</p>	
TDV203	<p>“Les <b>pàgines web</b> tenen un <b>caràcter públic</b>, ja que qualsevol persona hi pot accedir. Aquest fet, juntament amb el destinatari model, la manera habitual de llegir i el suport textual, condicionen en gran mesura el <b>nivell</b> i el <b>registre de la llengua</b> emprat.” (pàg. 191).</p>	
TDV204	<p><b>“Com es crea un bloc?”</b></p> <p>1. És molt fàcil. Hi ha diversos dominis web que allotgen de manera gratuïta blocs de grups i persones particulars. Només has d’entrar en algun d’aquests llocs web i seguir uns passos molts senzills. El professor us guiarà per tal de crear-lo.” (pàg. 93 v.1).</p>	PROCREABLOC (Procés de creació d’un bloc).
TDV205	<p>“Per fer un bloc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica’t i assigna un <b>nom</b> al bloc.</li> <li>• Crea una <b>clau d’accés</b> que només conegues tu i que et permetrà modificar el bloc sempre que vulgues.</li> <li>• Finalment, el <b>servidor</b> t’enviarà al teu <b>correu electrònic</b> una adreça per a activar definitivament el <b>bloc</b>.” (pàg. 193).</li> </ul>	
TDV206	<p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.” (pàg. 193 [requadre superior]).</p>	
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA VIDEOJOCS</b>		

SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA <i>BEST-SELLER</i>		
SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA DELS RELATS <i>TRANSMÈDIA</i>		
SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA		
SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA		
CONCEPTES COMUNS		
TDC207	“Los medios audiovisuales se caracterizan por la simultaneidad en la emisión y en la recepción de sus mensajes de modo que el receptor no tiene posibilidad de repasarlos”. (pàg. 10).	EXMIAUINC (Explicació mitjans audiovisuals incompleta).
TDC208	“Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10).	
TDC209	“Los <b>medios de comunicación audiovisuales</b> son medios de comunicación de masas ya que llegan al mismo tiempo a mucha gente; televisión, cine, radio o Internet son los más importantes.” (pàg. 226).	
TDV207	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.” (pàg. 10).</li> <li>• “La <b>comunicació</b> consisteix en la transmissió de <b>missatges</b> d’un <b>emissor</b> a un <b>receptor</b>, amb qui comparteix mateix <b>codi</b>.” (pàg. 10).</li> </ul>	
TDV208	“Els <b>principals mitjans audiovisuals</b> són la <b>premsa</b> , la <b>ràdio</b> , la <b>televisió</b> , el <b>cinema</b> i les <b>xarxes socials</b> .” (pàg. 11).	
TDC210	<p>Las funciones de los medios de comunicación son tres:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar. La primera finalidad fue transmitir noticias de forma rápida y a largas distancias, puesto que los medios audiovisuales superaban con creces el alcance de los periódicos. De hecho, tanto la radio como Internet surgieron en relación con las actividades militares.</li> <li>• Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.</li> <li>• Entretener. Los programas radiofónicos musicales y de</li> </ul>	

	humor, las películas y series de televisión, los juegos de Internet, son para muchas personas una manera muy variada de llenar el tiempo de ocio.” (pàg. 133).	
TDC211	“Comparten, con el resto de los medios de comunicación, los siguientes fines: informar objetivamente sobre temas de actualidad y de interés general, ayudar a crear opinión y entretener.” (pàg. 216).	
TDC212	“Las <b>funciones</b> de los medios de comunicación son: informar, formar y entretener. Informan sobre lo que ocurre en el mundo (noticias, reportajes, entrevistas, crónicas); forman con datos y conocimientos que se desconocen por el receptor (debates, tertulias, documentales, artículos de opinión); entretienen cuando ayudan a su audiencia a evadirse de los problemas diarios (concursos, series, películas, deportes...).” (pàg. 226).	
TDV209	“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté</b> , encara que en aquest mitjà predomina clarament l’entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).	
TDV210	El cinema transmet una gran diversitat de <b>coneixements</b> , tracta temes molt diversos i, ahora, és un vehicle de difusió de <b>cultura</b> . Aquest mitjà reflecteix la <b>diversitat cultural</b> en què vivim, al mateix temps que pot ajudar a fomentar el <b>respecte mutu</b> entre les comunitats” (pàg. 70).	
TDC213	“Aproximadamente en 1920 comenzó una verdadera revolución en el mundo de las comunicaciones, comparable a la que ocurrió hacia el año 5000 a.C. con la invención de la escritura, o la que provocó la imprenta en el siglo XV. Se trata de la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual: la radio, la televisión y, mas recientemente, Internet.” (pàg. 132).	HISTMITCOMINC (Història dels mitjans de comunicació incompleta).
TDC214	“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).	
TDC215	“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados	

	Unidos”. (pàg. 132).	
TDC216	“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).	
TDC217	“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).	
TDC218	“1943. <i>Colossus</i> , un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).	
TDC219	“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).	
TDC220	“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”. (pàg. 132).	
TDC221	“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado ( <i>world wide web</i> ).” (pàg. 132).	
TDC222	“Los <b>medios de comunicación de masas tradicionales</b> –prensa escrita, radio y televisión- conviven actualmente con los <b>medios digitales</b> , que permiten el acceso a la información a través de las nuevas tecnologías: prensa digital, blogs, wikis, redes sociales, sitios web, aplicaciones para tabletas, juegos en red...” (pàg.106).	EXMITCOMINC (Explicació mitjans de comunicació incorrecta o incompleta).
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA DE LA TELEVISIÓ</b>		
TDC223	“Soft news: noticias de cultura, arte y curiosidades que aparecen como complemento en un telediario”. (pàg. 139 [recuadro]).	LEXTVINC (Explicació lèxic de la televisió incompleta).

TDC224	“Teleprompter: sistema que, mediante una pantalla electrónica, permite que los locutores de informativos vayan leyendo lo que deben decir”. (pàg. 139 [recuadro].	
TDC225	“Además de los telediarios, hay programas en los que se transmite información con objetividad; nos referimos sobre todo a los documentales”. (pàg. 140).	GENTELINFINC (Explicació incorrecta). gèneres televisius
TDC226	“El telediario es un programa de algo más de media hora de duración en que se da información acerca de la actualidad”. (pàg. 140).	
TDC227	“Los debates son programas parecidos a una tertulia. Sin embargo el tema es siempre un asunto polémico y los participantes defienden opiniones contrarias que deben argumentar”. (pàg. 141).	
TDC228	<p>“Los <b>informativos</b> relatan los acontecimientos actuales de la vida real. Los periodistas seleccionan los hechos y las imágenes, y redactan las noticias. Los informativos pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informativos diarios:</b> telediarios, noticiarios y noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad del sonido y de la imagen.</li> <li>• <b>Reportajes:</b> Elaboran en detalle algunas noticias que, en su momento, aparecieron en los informativos diarios. Se cuida el rigor y la verdad de la información así como la calidad el sonido y de la imagen.” (pàg. 227).</li> </ul>	
TDV211	“La <b>temàtica</b> de la crònica és molt variada: esports, successos, política, guerres, economia... I l' <b>àmbit de referència</b> , molt ampli: pot ser una població o una zona territorial més gran. Si els fets passen en altres països, el cronista s'anomena <b>corresponsal</b> o <b>enviat especial</b> .” (pàg. 53).	
TDC229	“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).	GENTELENTINC (Explicació incorrecta). gèneres entreteniment



TDC230	<p>“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).</p>	
TDC231	<p>“Telerrealdiad. Es el conjunto de los programas que buscan el espectáculo en la vida real. Hay de muchos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Programas dedicados a la vida privada de personajes famosos.</li> <li>-<i>Talk shows</i>, en los que algunas personas cuentan sus peripecias, a veces muy íntimas, delante del público.</li> <li>-Programas que colocan a personas en situaciones límite (encerrados durante semanas en una casa, aislados en la naturaleza, etc.) y observan sus reacciones.” (pàg. 142).</li> </ul>	
TDC232	<p>“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).</p>	
TDC233	<p>“Los <b>concursos</b> son programas en los que gente corriente o bien gente famosa exhibe sus habilidades o su comportamiento. Se pone en juego el espíritu competitivo. Se da participación a los telespectadores a través del teléfono, del correo postal, del correo electrónico y, principalmente, de los mensajes electrónicos (SMS).” (Pàg. 227).</p>	
TDC234	<p>“El <b>magacín</b> es un programa de contenidos variados a los que da unidad el estilo personal del presentador. En el magacín suelen diferenciarse varios microespacios: entrevistas, comentario de noticias, actuaciones musicales, concursos, humor, noticias de la prensa rosa o del corazón, etcétera.” (pàg. 227).</p>	
TDC235	<p>“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).</p>	EXSERTVINC (Explicació sèries de televisió incorrecta o incompleta).

TDC236	“Las <b>series</b> relatan historias de ficción (inventadas) y contienen numerosos capítulos. Entre las series, existen bastantes de producción extranjera, pero, cada vez más, se emiten series producidas en España.” (pàg. 227).	
TDV212	<p>“La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius</b>. Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals</b>. Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals</b>. Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats</b>. Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats</b>. Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals</b>. Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils</b>. Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs</b>. Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D'actualitat</b>. Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius</b>. Retransmeten i comenten una gran varietat d'esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	EXPROGTVINC (Explicació dels programes de televisió incorrecta o incompleta).
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA DEL CINEMA</b>		
TDC237	<p>“Montaje discontinuo o elíptico. Se producen saltos en el tiempo, elipsis narrativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si el salto se produce hacia atrás, constituye un <i>flash-back</i>.</li> <li>• Cuando el salto se produce hacia delante, se trata de un <i>flash-forward</i>.” (pàg. 103).</li> </ul>	EXMUNTCINEIN (Explicació muntatge cinematogràfic incompleta).
TDC238	<p>“Planos lejanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano General (P.G.): Apenas se distingue a los personajes.</li> <li>• Plano de Conjunto (P.C.): Los personajes aparecen de cuerpo entero.” (pàg. 104).</li> </ul>	EXPLANSINC (Explicació tipus de plans incompleta o incorrecta).
TDC239	<p>“Planos próximos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Primer Plano (P.P.): El personaje aparece desde los hombros.</li> <li>• Plano Detalle (P.D.): Se muestra una parte pequeña de la figura”. (pàg. 104).</li> </ul>	
TDC240	“En el plano general hay una toma de imagen en la que el motivo principal aparece alejado de la cámara. El plano medio suele cortar la figura humana aproximadamente por la cintura. El primer plano o gran primer plano sólo presenta una parte determinada, como los	

	ojos, la boca, una mano...” (pàg. 34).		
TDV213	“ <u>Pla cinematogràfic</u> . És cada un dels fragments que s’han filmat d’una vegada. N’hi ha de diferents tipus, segons l’extensió de la figura humana que comprèn: primer pla, pla mitjà, pla general...” (pàg. 135).		
TDV214	“Anomenen <b>pla</b> l’espai tècnic (personatges, objectes, paisatges) que capta l’objectiu de la càmera des que s’inicia la filmació fins que es deté. La utilització d’un tipus de pla o d’un altre depèn del que es vulga expressar.”		
TDV215	<b>Tipus de plans</b>	<b>Definició</b>	<b>Funció</b>
	Gran pla general (GPG)	La figura humana hi apareix reduïda o no hi apareix.	Presenta l’escenari dels fets.
	Pla general (PG)	La figura humana ocupa un terç del quadre.	Situa el personatge en el seu context.
	Pla de conjunt (PC)	S’hi pot percebre un grup de figures en la seua totalitat.	Mostra les relacions entre els personatges.
	Pla sencer (PS)	La figura humana hi apareix completa.	Retrata el personatge.
	Pla americà (PA)	La figura humana hi està tallada a la altura dels genolls.	Ens aproxima al personatge.
	Pla mitjà (PM)	Talla el personatge a la altura de la cintura.	Mostra els gestos, sobre tot de cos i braços, del personatge.
	Primer pla (PP)	Mostra el rostre del personatge.	Es remarca les emocions i els

			sentiments.	
	Pla detall (PD)	Mostra una part del cos, un objecte, etc.	Els assenyalats o destaca de manera especial.	
TDC241	“El guion literario es el texto en el que se expone, con los detalles necesarios para su realización, la historia de una película.” (pàg. 187).			EXGUICINEINC (Explicació guió cinematogràfic incorrecta o incompleta).
TDC242	“El guion se divide en escenas según las localizaciones de la acción. En el se ofrecen descripciones de los escenarios e indicaciones para los actores y se especifican las acciones y los diálogos de los personajes. (pàg. 187).”			
TDC243	“¡Una curiosidad! Cada página escrita en Times New Roman 12 con interlineado sencillo equivale a un minuto de película.” (pàg. 189).			
TDV216	“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d’una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s’acaba i arriba a la sala de muntatge. Descriu el que es mostrarà i s’escoltarà en l’obra: especifica la divisió en escenes, les accions del personatges, els esdeveniments, els diàlegs, i també inclou descripcions breus de l’entorn on s’esdevindran les accions i, si cal, l’èmfasi que usaran els actors. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l’obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, <i>atrezzo</i> , etc.” (pàg. 87).			
TDV217	“El guió cinematogràfic consta de dos tipus de text: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El <b>guió literari</b>. És la narració literària, en què es detallen tant els fets que s’han de veure en la pantalla com els diàlegs dels personatges. També s’hi especifica l’espai i el temps de l’acció. L’autor és el guionista.</li> <li>b) El <b>guió tècnic</b>. És la planificació de l’obra. Especifica sobre el paper el que s’ha de veure i escoltar durant la projecció. Afig al guió literari totes les indicacions tècniques necessàries.” (pàg. 87).</li> </ul>			

TDV218	<p><b>“Estructura del guió literari</b></p> <p>Les unitats narratives del cinema són:</p> <p>g) L’<b>escena</b>. És una acció que transcorre en un mateix temps i espai, i amb els mateixos personatges.</p> <p>h) La <b>seqüència</b>. És una unitat narrativa superior que agrupa una sèrie d’escenes i que s’identifica per la unitat temàtica o de contingut. Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les.</p> <p>Cada seqüència constant d’aquests elements:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Títol o numeració</b>, seguint l’ordre de la filmació.</li> <li>• <b>Acotació escènica</b>: va al principi, escrita en lletra cursiva. Indica el lloc –especificant-ne la decoració, l’<i>atrezzo</i>, etc.- i el moment en què ocorren els fets.</li> <li>• <b>Nom del personatge</b>: escrit amb majúscules o versaletes, seguit de dos punts i, tot seguit, el text que ha de dir l’actor en estil directe.</li> <li>• <b>Acotacions d’interpretació</b>: indiquen què han de fer els actors i com ho han de fer: moviments, gestos, etc. S’escriuen en cursiva i entre parèntesi. (pàg. 87).</li> </ul>	
TDV219	<p>“Abans de filmar, també s’elabora el <b>guió il·lustrat</b> o <i>storyboard</i>, que consisteix en un conjunt de vinyetes (dibuixos tipus còmic) que il·lustren els plans principals de l’obra. Les vinyetes van acompanyades dels diàlegs o de la veu en <i>off</i> i d’altes anotacions tècniques relacionades amb els efectes sonors o visuals.” (pàg. 88).</p>	
TDV220	<p><b>“El guió tècnic</b>. Es fa una vegada s’ha conclòs el guió literari. És la planificació del film, escrita amb tota mena de detalls. Aquesta informació s’inicia amb el número del pla i després s’estructura en columnes diferents: en una figura <b>el que s’ha de veure</b> (la descripció de la imatge, el tipus de pla i l’angulació i els moviments de càmera) i en l’altra, <b>el que s’ha de sentir</b> (els diàlegs dels personatges, la música i els sorolls). També hi ha d’aparèixer la forma en que s’enllacen les escenes, és a dir, els signes de puntuació.” (pàg. 125).</p>	

TDV221	<p>“Per a elaborar una <b>pel·lícula</b> (producte audiovisual) és indispensable l’existència prèvia d’un <b>guió cinematogràfic</b> (producte escrit). (pàg. 71).</p>	
TDV222	<p>El <b>guió cinematogràfic</b> està constituït pel <b>guió literari</b> i el <b>guió tècnic.</b>” (pàg. 71).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari.</b> És la <b>narració literària de la història.</b> Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic.</b> Inclou totes les <b>indicacions tècniques,</b> ben detallades (els <b>plans de filmació,</b> les <b>escenes</b> i les <b>seqüències,</b> així com també el <b>vestuari,</b> la <b>decoració,</b> els <b>figurants...</b>). (pàg. 71).</li> </ul>	
TDV223	<p>“El <b>llenguatge</b> del guió ha de ser <b>clar, concís</b> i purament <b>descriptiu,</b> amb un format estandarditzat” (pàg. 71).</p>	
TDV224	<p style="text-align: center;"><b>“SEQÜÈNCIA 5</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Roderic Borja rep els fills en privat després de ser nomenat papa</i></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 10</b></p> <p style="text-align: center;">(Divendres, 10 d’agost de 1492. Ciutat de Roma. Residència dels Borja. Lucrècia Borja es banya mentre Conversa amb sa mare, Vannozza Cattanei.)</p> <p>LUCRÈCIA: Un palau per a mi, mare! No m’ho puc creure!</p> <p>VANOZZA: Ton pare sempre ens ha volgut molt, filla. I ara que ha aconseguit el que tant desitjava, ens donarà a cadascun millor.</p> <p>CÈSAR: (<i>Des d’una àmplia estança separada del bany per una cortina</i>). El millor? Doncs no sé jo per a qui. Crec que per a mi té previst un càrrec de cardenal.</p> <p>LUCRÈCIA: Tu cardenal?</p> <p>CÈSAR: Sí, de València, crec.</p> <p>LUCRÈCIA: Però, tu saps què significa això?</p> <p>CÈSAR: Afanya’t, vols?</p> <p>LUCRÈCIA: Cardenal? Seràs un cardenal guapíssim! Deixa’m que t’abrace. (<i>Eixint del bany</i>).</p>	<p>EXEMGUICINTE (Exemple guió cinematogràfic com si fora text teatral).</p>

	<p>VANNOZZA: Lucrècia, boja, vine! No veus que et cau tota l'aigua fora, dona! Així no acabarem mai!</p> <p style="text-align: center;">ESCENA 11</p> <p style="text-align: center;"><i>(Roderic Borja, ALEXANDRE VI a partir d'ara, acaba de conèixer la notícia de la seua elecció i espera els fills a la sala de recepcions acompanyat pel cardenal ASCANIO SFORZA).</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Joan i Jofré, que acaben d'arribar.)</i> Fills, fills meus. <i>Pontifex sum!</i> Sóc papa! <i>(Ensenya l'anell als fills i el besa.)</i> Oh, Joan! Oh Joan <i>(Pare i fill s'abracen.)</i>, ens esperen coses ben grans! Jofré, oh! <i>(El pare abraça l'altre fill.)</i> Vull presentar-vos sa eminència el cardenal Arcanio Sforza. <i>(Joan i Jofré besen la mà al cardenal.)</i> Cardenal, aquests són dos dels meus res barons <i>(Als fills.)</i> L'ajuda del cardenal ha sigut decisiva perquè el pare haja sigut elegit el nou papa.</p> <p>CARDENAL SFORZA: Sempre al servei de la nostra mare Església.</p> <p>ALEXANDRE VI: Clar, clar.</p> <p>CARDENAL SFORZA: Santedat <i>(Li besa l'anell.)</i> Senyors? <i>(Alça un dit per demanar pas i se'n va.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(Als fills.)</i> L'he hagut de nomenar vicecanceller i atorgar-li la ciutat de Nepi per a obtindre el seu suport.</p> <p style="text-align: center;">ESCENA 12</p> <p style="text-align: center;"><i>(LUCRÈCIA i CÈSAR BORJA entren a la sala).</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Lucrècia).</i> Oh vine, vine xiqueta meua!</p> <p>LUCRÈCIA: Pare <i>(S'abracen.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: Vaig saber que Déu m'havia tirat el dia que vaig veure la teua cara. Cada dia eres més bonica filla. <i>(Es besen.)</i></p> <p>ALEXANDRE VI: <i>(A Cèsar.)</i> Cèsar! <i>(S'abracen.)</i>" (pàg. 86).</p>	
TDV225	<p>TEXT 3 Exemple de guió literari (pàg. 54).</p> <p>"GITTES: Qui és? I no em digues que és la teua germana. No tens cap germana.</p>	

	<p>EVELYN: (<i>Comença a tremolar</i>). Et diré la veritat.</p> <p>GITTES: Molt bé. Com li diue?</p> <p>EVELEYN: Katherine.</p> <p>GITTES: Katherine? Katherine què?</p> <p>EVELYN: És la meua filla. (<i>Gittes li engalta una bufetada</i>).</p> <p style="text-align: right;">L. NEBOT I J. MIRALLES</p> <p style="text-align: right;"><i>Contrplà, llengua i imatge (Adaptació)</i></p> <p style="text-align: right;">Editorial Tàndem”.</p>	
TDV226	<p>Activitat 12 pàgina 124:</p> <p><b>“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 67</b></p> <p><i>Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.</i></p> <p>FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...</p> <p>TOMÀS: Jove?</p> <p>FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostal del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. (<i>Amb un somriure de complicitat</i>).</p> <p>TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... (<i>Amb ironia.</i>) I per què no ens ha dit res?</p> <p>FERRAN: La dona té pinta de casada.</p> <p>PEPÍN: No hauríem de saber.</p> <p>FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?</p> <p>TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. (<i>S’alça decidit</i>).</p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 68</b></p> <p><i>En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el</i></p>	



	<p><i>timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.</i></p> <p>TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d'uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s'ha deixat la cartera al cotxe.</p> <p>VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es viuda i no va sobrada.</p> <p>TOMÀS: Moltes gràcies.</p> <p>VEÏNA: A vostè, bon home.</p> <p><i>De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.</i></p> <p>TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.</p> <p>FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?</p> <p>TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.</p> <p>FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.</p> <p>TOMÀS: Es pot enfadar.</p> <p>FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. <i>(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)</i>. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si..."</p>	
TDV227	<p>“Guió literari</p> <p>(Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l'evolució de la guerra civil espanyola.)</p> <p>PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d'estranyesa).</p> <p>EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i></p> <p>CINTET.-<i>(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.</i></p>	

	<p>JORDI.-(Amb convenciment.) <i>Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.</i>” (pàg. 71).</p>			
TDV228	<p>“Un <b>guió cinematogràfic</b> és un document en què consta la planificació d’una obra narrativa audiovisual (pel·lícula, sèrie o documental) des que comença el rodatge fins que s’acaba i arriba a la sala de muntatge.” (pàg. 87).</p>			<p>CONGUIBLIA (Confusió guió cinematogràfic i bíblia audiovisual).</p>
TDV229	<p>“És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà l’obra audiovisual, el director busca actors i actrius i tot un equip tècnic prepara decorats, vestuari, <i>atrezzo</i>, etc.” (pàg. 87).</p>			
TDV230	<p>“Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i <i>atrezzo</i>. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125).</p>			
TDV231	<p><b>Angles de visió</b></p>	<p><b>Definició</b></p>	<p><b>Funció</b></p>	<p>EXACAMINC (Explicació angles de càmera incorrecta o incompleta).</p>
	<p>Picat (P)</p>	<p>La càmera se situa per damunt de la línia de visió de la persona.</p>	<p>Indica una situació d’inferioritat del personatge, d’angoixa o soledat. Informa que l’escena es vista des de dalt.</p>	
	<p>Normal (N)</p>	<p>La càmera està situada a l’altura dels ulls del personatge.</p>	<p>Fa la sensació de naturalitat i objectivitat. És la manera més usual de filmar.</p>	
	<p>Contrapicat (CP)</p>	<p>La càmera se situa per davall de la línia de visió de la</p>	<p>Expressa grandiositat, supèrbia o</p>	

	<p>persona.</p> <p>puixança. L'escena es vista des de baix.</p>	
	(pàg. 88).	
TDV232	<p>“Hem vist que a l’hora de filmar s’adopta un punt de vista determinat. En el cas del món del cinema i de la televisió, açò es veu en l’<b>angulació de càmera</b>. Hi ha tres tipus d’angles de visió: <b>normal, picat i contrapicat.</b>” (pàg. 55).</p>	
TDV233	<p>“Per a poder portar una novel·la o una obra de teatre a la pantalla, el text original ha de ser sotmès a un procés que rep el nom d’<b>adaptació</b>. És a dir, ha de passar de novel·la o text teatral a guió cinematogràfic.” (pàg. 111 v.1).</p>	<p>EXADAPCINEINC (Explicació del procés d’adaptació cinematogràfica incorrecta o incompleta).</p>
TDV234	<p>“Tota adaptació comporta una lectura o una traducció per part del guionista o del director, el qual intenta expressar amb el film tot allò que li suggereix la novel·la. L’adaptador ha de reduir i condensar el material de partida transformant-lo en imatges (acotacions escèniques, moviments de càmera...) i textos (diàlegs)”. (pàg. 129).</p>	
TDV235	<p>“A continuació, et presentem la forma més senzilla de fer-ho:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Es divideix el relat en unitats narratives (<i>seqüències i escenes</i>), que es numeren, i se’ls posa un títol.</li> <li>S’escriuen les acotacions escèniques (<i>de lloc i de temps</i>).</li> <li>Se substitueixen les descripcions per imatges (<i>plans, angulació i moviments de càmera</i>).</li> <li>Es redacten els diàlegs per a la qual cosa s’ha de procurar:</li> <li>Mantenir els diàlegs originals que hi ha en estil directe. (<i>Es pot saber on va els dimecres</i>).</li> <li>Transformar en estil directe aquells que es troben en estil indirecte.</li> <li>Escriure el nom de cada personatge i el que diu (<i>FERRAN: A València</i>).</li> <li>Incloure les acotacions d’interpretació necessàries. (Sense dubtar).</li> <li>Es revisa el guió i es comprova que s’ajusta a l’original, que és coherent i adequat, i que està cohesionat.</li> <li>S’extrau la informació que permet caracteritzar els personatges.</li> <li>S’elabora una llista de personatges secundaris i figurants.</li> <li>S’elabora el guió tècnic.” (pàg. 129).</li> </ol>	

TDV236	<p>“Un guió cinematogràfic és un document que planifica un film que s’ha de rodar. És la base a partir de la qual el productor calcula quant costarà la pel·lícula, el director busca actors i actrius i llocs de rodatge, i tot un equip de filmació prepara decorats, vestuari, maquillatge i <i>atrezzo</i>. És com l’esquelet d’aquest procés, a partir del qual s’anirà rodant fins acabar a la sala de muntatge” (pàg. 125).</p>	<p>CONGUITRAC (Confusió guió cinematogràfic i tractament literari).</p>
TDV237	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<b>Guió literari.</b> És la <b>narració literària de la història.</b> Inclou els diàlegs, els fets, les pautes d’actuació dels actors i les indicacions sobre l’espai i el temps de l’acció”. (pàg. 71).</li> <li>• “<b>Guió tècnic.</b> Inclou totes les <b>indicacions tècniques</b>, ben detallades (els <b>plans de filmació</b>, les <b>escenes</b> i les <b>seqüències</b>, així com també el <b>vestuari</b>, la <b>decoració</b>, els <b>figurants...</b>). (pàg. 71).</li> </ul>	
TDV238	<p>“<b>Activitat 4: Esbós del guió</b></p> <p>Treballant en grups de cinc o sis persones, feu un esbós (o un xicotet guió) de com creieu que s’hauria d’adaptar l’obra triada.</p> <p>-Una volta hàgeu acabat, presenteu l’esbós a la resta de companys de la classe per a poder triar, entre tots, el guió o plantejament central de l’obra. Aquest esbós haurà de servir de base al director i als guionistes per acabar de redactar el guió i els diàlegs del curtmetratge, les seqüències, etc. Però de primer caldrà organitzar la faena...” (Pàg. 4 projecte emprenem).</p>	
TDV239	<p>“Les pel·lícules que pertanyen al mateix <b>gènere</b> tenen un <b>tema</b> en comú i comparteixen uns <b>elements</b> que les identifiquen.</p> <p>Segons el <b>gènere</b>, les pel·lícules poden ser d’aventures, musicals, comèdies, de ciència-ficció, d’animació, d’acció, de terror, <i>westerns</i>, drames...” (pàg. 70 [requadre inferior]).</p>	<p>EXGENCINEINC (Explicació dels gèneres narratius del cinema incompleta o incorrecta).</p>
<b>SUBCATEGORIA: TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA DEL CÒMIC</b>		
TDC244	<p>“El cómic es un tipo de texto en el que se cuentan relatos de un modo distinto a como lo hace otro tipo de narraciones. En los cómics los personajes cobran vida gracias a los dibujos y se recurre tanto al lenguaje verbal como al no verbal para explicar la historia” (pàg. 90).</p>	<p>EXNARCÒMINC (Explicació incompleta de la narrativitat del còmic).</p>
TDC245	<p>“El cómic es una narración que combina palabras y dibujos y que</p>	

	se desarrolla por medio de viñetas (cada uno de los recuadros que componen la historieta)” (pàg. 13).	
TDC246	<p>“Los globos constan de un cuerpo, en el que se escribe el texto, y de un rabillo, que señala al personaje que actúa como emisor: Existen distintos tipos de globos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Línea continua: es el globo más habitual.</li> <li>-Línea quebrada: sugiere mayor volumen en la «voz».</li> <li>-Línea temblorosa: expresa dolor o debilidad en la voz.</li> <li>-Línea interrumpida: indica menor volumen en la voz, susurro.</li> <li>-Nube o rabillo en forma de círculo: contiene pensamientos.” (pàg. 13 [recuadro].</li> </ul>	
TDC247	<p>“Los globos constan de un cuerpo, en el que se escribe el texto, y de un rabillo, que señala al personaje que actúa como emisor: Existen distintos tipos de globos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Línea continua: es el globo más habitual.</li> <li>-Línea quebrada: sugiere mayor volumen en la «voz».</li> <li>-Línea temblorosa: expresa dolor o debilidad en la voz.</li> <li>-Línea interrumpida: indica menor volumen en la voz, susurro.</li> <li>-Nube o rabillo en forma de círculo: contiene pensamientos.” (pàg. 13 [recuadro].</li> </ul>	EXELENARCÒMINC (Explicació dels elements narratius del còmic incompleta).
TDC248	<p>“Los pocos textos escritos van en recuadros, y cuando reproducen los diálogos, se introducen en los llamados bocadillos o globos, porque parece que las palabras salen de los labios de los personajes en forma de globos”. (pàg. 27).</p>	
TDC249	<p>“Uno de los elementos lingüísticos más frecuente en el «cómic» es la onomatopeya o imitación de sonidos:</p> <p>¡Plaf!    ¡Zzzz!</p> <p>¡Crac!    ¡Boom!</p> <p>Son algunos de los ejemplos más conocidos para imitar el ruido de algo que se rompe, de los ronquidos, de las caídas...” (pàg. 27).</p>	
TDC250	<p>“El lector de tebeos ya está acostumbrado a interpretar cada uno de estos elementos de modo adecuado.” (pàg. 27).</p>	

TDC251	<p>El relato que se cuenta en un cómic se organiza y desarrolla a partir de los siguientes elementos:</p> <p>-<b>Viñetas.</b> Recuadros que representan un momento de la historia narrada. Pueden tener distintos tamaños y formas, siempre en función de las necesidades de la historia que se está contando. En este caso, una de las viñetas ocupa el triple que las otras.</p> <p>-<b>Globos o bocadillos.</b> Espacio reservado para el texto: el diálogo, el pensamiento de los personajes, el narrador: Varía su forma según el tipo de intervención.</p> <p>-<b>Recursos tipográficos.</b> Las mayúsculas, las negritas y el tamaño del texto son recursos tipográficos que sirven para dar expresividad al texto.</p> <p>-<b>Figuras cinéticas.</b> Líneas que indican el movimiento de los personajes o la trayectoria de los objetos</p> <p>-<b>Símbolos.</b> Imágenes que sirven para representar el estado de ánimo o algunas ideas de los personajes: <i>ver las estrellas, dormir como un tronco...</i></p> <p>-<b>Onomatopeyas.</b> Palabras que imitan sonidos de la realidad: <i>muugh, yaaaa, oug, aaaaauuu...</i>” (pàgs. 90-91).</p>	
TDV240	<p>“Ja hem vist que un còmic és una narració en imatges, sovint amb el suport del text. El còmic s’estructura a partir de diferents elements formals:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les <b>vinyetes</b>. Són la representació gràfica d’una unitat narrativa mínima. Solen ser de forma quadrangular o rectangular i estan delimitades per línies contínues, encara que en l’actualitat hi ha una gran llibertat i de vegades un mateix dibuix pot estar en diverses vinyetes. Una successió de vinyetes amb continuïtat forma una <b>seqüència</b>.</li> <li>• Les <b>bafarades</b>. S’anomenen també <b>globus</b> o <b>fumets</b>, per la seua forma habitualment arrodonida, i contenen els diàlegs i els pensaments dels personatges. Aquests diàlegs estan integrats en l’estructura gràfica de la vinyeta.</li> </ul> <p>Els diàlegs en el còmic solen ser concisos a causa de la limitació d’espai, se solen escriure amb lletres majúscules per facilitar la lectura i, moltes vegades, s’hi poden utilitzar lletres de diferent forma i cos per a donar expressivitat.</p> <p>La silueta arrodonida del globus de vegades pot adoptar altres</p>	

	<p>formes (quadrades, trencadaes, punxegudes...) per expressar la còlera, la sorpresa, un crit d'auxili, etc. Els globus tenen una petita llengüeta anomenada <b>delta</b>, que ens indica qui parla. Si el delta té forma de cercle sol expressar un pensament o record; més d'un delta correspon a una veu col·lectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Els <b>cartutxos</b>. Són requadres que poden situar-se dins o fora de la vinyeta i en els quals es col·loquen les informacions complementàries, anomenades <i>text narratiu</i>. Solen ser la veu en off, o veu d'un narrador que explica el que passa o que situa l'acció en un temps i un espai determinats.</li> <li>• Les <b>onomatopeies</b>. Serveixen per a representar mitjançant l'escriptura fonètica els sons o sorolls que emeten les persones, els animals o les coses. Les onomatopeies verbals (crits, esternuts, veus d'animals...) poden anar dins del globus, mentre que les que representen sons no verbals (explosions, caigudes...) no hi van mai i solen utilitzar lletres de diferent forma i grandària." (pàg. 34).</li> </ul>	
TDV241	<p>“Les <b>il·lustracions</b> d'un còmic inclouen <b>línies cinètiques</b> (elements que representen el moviment i conseqüències del moviment de personatges i objectes) i <b>ideogrames</b> (elements simbòlics que reflecteixen l'estat emocional del personatge o el to de la seua intervenció oral).” (pàg. 13).</p>	
TDV242	<p>“El <b>text</b> s'inclou en el còmic de dues maneres: en <b>cartutxos</b>, si es tracta de la intervenció d'un <b>narrador extern</b>, i en les <b>bafarades</b>, per a reproduir el que diuen o pensen els <b>personatges</b>.” (pàg. 13).</p>	
TDC252	<p><b>Para elaborar un cómic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el guión y sintetiza la información esencial de cada viñeta.</li> <li>• Además de dibujar situaciones y personajes incluye líneas que representen los movimientos, las onomatopeyas y las metáforas visuales.</li> <li>• Utiliza el tamaño para indicar aspectos diferentes: si es grande, expresa todo de voz alto; pequeña, tono bajo; ondulada, canto...</li> <li>• Evita las redundancias entre el texto y la imagen: un personaje con los pelos de punta no necesita decir «¡Qué susto!»” (pàg. 13 [recuadro]).</li> </ul>	<p>EXPROCREACÒMINC (Explicació procés de creació d'un còmic incompleta).</p>
TDC253	<p><b>Para elaborar un cómic</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el guión y sintetiza la información esencial de cada viñeta.</li> <li>• Además de dibujar situaciones y personajes incluye líneas</li> </ul>	<p>EXPROCREACÒMINC (Explicació procés de creació d'un còmic incompleta).</p>

	<p>que representen los movimientos, las onomatopeyas y las metáforas visuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el tamaño para indicar aspectos diferentes: si es grande, expresa todo de voz alto; pequeña, tono bajo; ondulada, canto...</li> <li>• Evita las redundancias entre el texto y la imagen: un personaje con los pelos de punta no necesita decir «¡Qué susto!»” (pàg. 13 [recuadro]).</li> </ul>	
TDV243	<p>“Per a crear un còmic</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tria una <b>història</b> que, per l’estructura narrativa, es puga convertir en còmic.</li> <li>• Planifica les <b>escenes</b> que vols representar en <b>vinyetes</b> i decideix el contingut dels <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b>. Tria també els <b>personatges</b> que hi apareixeran, el que diran i en qui to ho diran.</li> <li>• Elabora un <b>esborrany</b>: seqüència’n les <b>vinyetes</b> i dóna’ls diferents <b>mides</b> segons el contingut i la importància de cada escena. Deixa espai per als <b>cartutxos</b> i les <b>bafarades</b> i ompli’ls amb <b>lletres majúscules</b>.</li> <li>• Millora l’esborrany: comprova que es pot seguir la història amb <b>fluïdesa</b> i que es comprèn. Després, corregeix el text i, finalment, inclou-hi les <b>línies cinètiques</b>, els <b>ideogrames</b> i les <b>onomatopeies</b>.</li> <li>• <b>Dibuixa</b> el còmic i <b>acoloreix-lo</b>. (pàg. 13).</li> </ul>	
TDV244	<p><b>Activitat 3 pàgina 33:</b></p> <p>“Relaciona el nom de cada personatge de còmic amb la imatge corresponent de la Biblioteca digital i digues a quina època pertanyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mortadelo y Filemón</li> <li>b) Los Simpson</li> <li>c) Mafalda</li> <li>d) Astèrix</li> <li>e) Tarzan</li> <li>f) Batman</li> <li>g) Tintín</li> <li>h) Spiderman</li> </ul>	CONFUCOMANI (Confusió del còmic amb les sèries d’animació).
<b>SUBCATEGORÍA: TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA INCORRECTA O INCOMPLETA D’INTERNET</b>		
TDC254	<p>“El correo (<i>e-mail</i>) es un servicio gratuito que presenta ventajas fundamentales sobre el sistema tradicional. Tan solo imagínate que tienes que escribir una carta, meterla en un sobre y poner un sello; desplazarte hasta un buzón y echarla. Después otras personas la recogen, la clasifican y transportan hasta su lugar de destino. Con suerte, puedes recibir la respuesta al cabo de unos días.” (pàg. 144).</p>	EXGENETINC (Explicació gèneres discursius d’Internet incorrecta).



TDC255	“El correo electrónico, por el contrario, es un sistema cómodo, barato y rápido de enviar cartas desde un equipo informático hasta otro. Allí quedan almacenados hasta que el destinatario enciende el ordenador y los abre”. (pàg. 144).	
TDC256	<p><b>“Hipertexto</b></p> <p>Se incluyen enlaces que abren otras páginas.” (pàg.106).</p>	EXMITDIGINC (Explicació mitjans digitals incorrecta o incompleta).
TDC257	<p><b>“Redes sociales</b></p> <p>Se incluyen <b>acessos a las redes sociales</b> para que los <b>lectores comenten o compartan</b> las noticias y se conviertan así en «periodistas».” (pàg. 106).</p>	
TDV245	<p>“Per fer un bloc:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica’t i assigna un <b>nom</b> al bloc.</li> <li>• Crea una <b>clau d’accés</b> que només conegues tu i que et permetrà modificar el bloc sempre que vulgues.</li> <li>• Finalment, el <b>servidor</b> t’enviarà al teu <b>correu electrònic</b> una adreça per a activar definitivament el <b>bloc</b>.” (pàg. 193).</li> </ul>	PROCREABLOCINC (Procés de creació d’un bloc incorrecte o incomplet).
TDV246	<p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.”</p> <p>(pàg. 193 [requadre superior]).</p>	

CATEGORIA: VISIÓ CRÍTICA DELS MITJANS AUDIOVISUALS		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
VCMC1	“Buena parte de los mensajes que recibimos diariamente se transmiten por medios audiovisuales, cuya presencia se ha hecho tan cotidiana que apenas percibimos el gran influjo que ejercen en nuestra concepción de la realidad y en la formación de nuestra opinión sobre lo que nos rodea”. (pàg. 10).	<b>VISCRITMIAU</b> <b>(Visió crítica dels mitjans audiovisuals).</b>
VCMC2	“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).	
VCMC3	“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión”. (pàg. 80).	
VCMC4	“Aunque a veces no nos demos cuenta, también aparecen ante nuestros ojos códigos sociales: incluso la forma de moverse y de vestir de quienes salen en pantalla nos transmite significados diversos.” (pàg. 140)	
VCMC5	“Formar. Además de transmitir los hechos de forma objetiva, pronto se descubrió el poder de los medios audiovisuales para influir sobre sus espectadores. De este modo, hay programas de radio y televisión que intentan educar el espíritu crítico de su público y lo ayudan a formar una opinión. Claro que, en sentido opuesto, también los medios pueden usarse para manipular a los espectadores o para venderles determinados productos.” (pàg. 133).	
VCMC6	“Aunque los telediarios mantienen un tono objetivo, representan a menudo la tendencia de ideológica de la cadena que los emite.” (pàg. 140).	
VCMC7	“Desgraciadamente, no puede decirse que la formación sea una prioridad real en las televisiones públicas, y, desde luego, no lo es en las cadenas privadas. Los programas educativos son pocos y tienden a ocupar las franjas horarias de menor audiencia. Entre ellos están	

	algunos concursos de asunto cultural, programas que enseñan un idioma extranjero, entrevistas y debates”. (pàg. 141).	
VCMC8	“Seguramente habrás visto alguno de estos programas [telerrealidad] y sabrás que su objetivo es captar a la audiencia a cualquier precio, incluso recurriendo a la grosería, a la calumnia, y a la insistencia en contenidos de carácter sexual”. (pàg. 142).	
VCMC9	“La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).	
VCMC10	“Cuando eses esta aplicación [el chat] debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).	
VCMC11	“Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).	
VCMC12	“El poder de estos medios es tan grande que difunde ideas, sentimientos y modos de actuar iguales o muy parecidos en la sociedad.” (pàg. 10).	
VCMC13	“La imagen tiene su propio lenguaje. Habla más a la sensibilidad que a la inteligencia.” (pàg. 10).	
VCMC14	“Muchas veces esos mensajes contribuyen a la masificación y despersonalización del individuo. Por ello es necesario que los mensajes transmitidos por estos medios sean sometidos por cada uno de nosotros a una crítica, y no caer en la pasividad a la que invitan generalmente las imágenes”. (pàgs. 10-11).	
VCMC15	“La fascinación ante las imágenes es inmensa. Las revistas ilustradas, las cubiertas o portadas de los libros, los cartelones propagandísticos, los chistes gráficos, constituyen los mejores ejemplos del poder que la imagen tienen en la sociedad de hoy. Es como si se hubiera decidido que, para el hombre, la mejor manera de pensar y comprender consiste en ver y sentir.” (pàg. 11).	
VCMC16	“El «cómic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en	

	Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: <i>fue una forma de vender más periódicos.</i> ” (pàg. 26).	
VCMC17	“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).	
VCMC18	“Los «cómic» de mala calidad suelen estar llenos de estereotipos o frases hechas y prejuicios o ideas aceptadas comúnmente sin crítica. Así, por ejemplo, es muy frecuente el estereotipo de que la mujer es débil y el hombre fuerte. Un estereotipo muy frecuente en el «cómic» es el de que el «héroe», además de tener todas las virtudes y de triunfar siempre al final, es «guapo y de buena presencia», mientras que los malos tienen «cara de malos». (pàgs. 27-28).	
VCMC19	“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).	
VCMV1	“Com a consumidors de missatges transmesos a través d’aquests mitjans, hem de ser conscients en tot moment que darrere seu hi ha un <b>negoci</b> i que hi treballen <b>persones</b> , cadascuna amb la seua manera de pensar i condicionada per l’espai i el temps.” (pàg. 10).	
VCMV2	“El cinema és <b>art</b> , però també és <b>comunicació</b> . A més de l’argument, inclou sempre la manifestació d’un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b> ” (pàg. 11).	
VCMC20	“Las imágenes y sonidos de los medios audiovisuales representan la realidad. Las cámaras y los micrófonos, que son prolongaciones técnicas de los ojos y los oídos, respectivamente, no muestran la realidad en sí, sino el punto de vista de quien la ha captado”. (pàg. 10).	VISCRITV (Visió crítica de la televisió).
VCMC21	“El telespectador recibe de forma simultánea y sucesiva las imágenes y los elementos sonoros, que se interrelacionan en el mensaje televisivo con el objetivo de entretener, informar y crear opinión”. (pàg. 80).	
VCMC22	“Desgraciadamente, no puede decirse que la formación sea una prioridad real en las televisiones públicas, y, desde luego, no lo es en	

	<p>las cadenas privadas. Los programas educativos son pocos y tienden a ocupar las franjas horarias de menor audiencia. Entre ellos están algunos concursos de asunto cultural, programas que enseñan un idioma extranjero, entrevistas y debates”. (pàg. 141).</p>	
VCMC23	<p>“Seguramente habrás visto alguno de estos programas [telerrealidad] y sabrás que su objetivo es captar a la audiencia a cualquier precio, incluso recurriendo a la grosería, a la calumnia, y a la insistencia en contenidos de carácter sexual”. (pàg. 142).</p>	
VCMC24	<p>“La televisión nace como un fenómeno público. Se dirige a todos (niños, jóvenes, adultos...) y a todos habla con el mismo lenguaje, los mismos eslóganes, las mismas costumbres, los mismos gestos y las mismas actitudes. Aquí radica principalmente el fenómeno de estandarización o masificación en los modos de actuar y comportarse.” (pàg. 34).</p>	
VCMC25	<p>“La televisión puede convertirse en un bien o en mal; en un intruso indeseable o en huésped agradable. Posee unos resortes informativos excepcionales. En el instante mismo en que sucede un acontecimiento (elección de un Papa, coronación de un rey, un espectáculo deportivo) lo vivimos todos simultáneamente a través de la pequeña pantalla.” (pàg. 34).</p>	
VCMC26	<p>“En la televisión podemos ver una entrevista interesante, una operación quirúrgica, un reportaje... Todo esto indica que la televisión es una fuente de información y cultura.” (pàgs. 34-35).</p>	
VCMC27	<p>“Pero no todos son ventajas en la televisión. También tiene sus peligros. La televisión nos hace perder muchas horas de nuestro tiempo que quizá deberíamos emplear en otras cosas: jugar, estudiar, hacer deporte... Además, muchos de los contenidos que en televisión se emiten, incitan a la agresividad y a la violencia.” (pàg. 35).</p>	
VCMC28	<p>“La <b>televisión</b> es la gran máquina del entretenimiento y de la evasión.” (pàg. 226).</p>	
VCMC29	<p>“La capacidad de atracción de la pantalla televisiva es enorme. Eso provoca que mucha gente se pase horas delante del televisor sin discriminar lo que quiere ver.” (pàg. 226).</p>	

VCMC30	“El cine, que nació como pasatiempo, se ha convertido en un de los fenómenos sociales más importantes de nuestro tiempo, y en uno de los espectáculos de masas más frecuentado y que más influye sobre el espectador.” (pàg. 33).	VISCRITCINE (Visió crítica del cinema).
VCMV3	“Per això, és molt important que, si volem entendre millor el cine i gaudir-ne més com a espectadors, ens familiaritzem amb el llenguatge cinematogràfic, de la mateixa manera que ho hem fet amb el llenguatge literari.” (pàg. 123).	
VCMC31	“La red está descentralizada y (al menos en teoría) no pertenece a nadie, pero esa universalidad conlleva un problema: es muy difícil crear leyes internacionales que regulen su funcionamiento.” (pàg. 144).	VISCRITNET (Visió crítica d’Internet).
VCMC32	“Cuando eses esta aplicación [el chat] debes tener precaución, pues hay delincuentes que se sirven del anonimato del <i>chat</i> para conectar con sus víctimas”. (pàg. 145).	
VCMC33	“Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).	
VCMV4	“Però Internet es fa entre tots i això implica alguns perills: la informació no sempre és fiable, i al a xarxa hi ha molt de frau voluntari i involuntari. A més, recorda que tot el que mostres a Internet (tot!) estarà a l’abast de qualsevol.” (pag. 64 v.2).	
VCMV5	“Un dels inconvenients que troba una persona per a accedir-hi és la <b>limitació lingüística</b> i la <b>dificultat de destriar</b> d’entre tota la <b>informació</b> que la xarxa proporciona.” (pàg. 190).	
VCMC34	“El «còmic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: <i>fue una forma de vender más periódicos.</i> ” (pàg. 26).	VISCRITCÒMIC (Visió crítica del còmic).
VCMC35	“Aunque el «còmic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).	
VCMC36	“Los «cómicos» de mala calidad suelen estar llenos de estereotipos o	

	frases hechas y prejuicios o ideas aceptadas comúnmente sin crítica. Así, por ejemplo, es muy frecuente el estereotipo de que la mujer es débil y el hombre fuerte. Un estereotipo muy frecuente en el «cómic» es el de que el «héroe», además de tener todas las virtudes y de triunfar siempre al final, es «guapo y de buena presencia», mientras que los malos tienen «cara de malos». (págs. 27-28).	
VCMV6	“La ràdio també s’ha convertit en una <b>eina publicitària</b> a través de la qual moltes empreses anuncien els seus productes aprofitant la gran capacitat comunicativa d’aquest mitjà i la rapidesa per a arribar a l’oient.” (pàg. 30).	VISCRITRADIO (Visió crítica de la ràdio).
VCMC37	“Concursos. Junto a los escasos concursos de contenido cultural, se emiten muchos otros cuyo único objetivo es el entretenimiento. Entre los más exitosos están los que pretenden buscar jóvenes talentos de la música” (pàg. 142).	OPCULT (Oposició alta cultura –cultura de masses).
VCMC38	“Las series pueden ser dramáticas (como las telenovelas procedentes de Venezuela y Colombia), cómicas, de la vida cotidiana, etc. En los últimos tiempos se ha incrementado mucho la producción española de este tipo de programas”. (pàg. 141).	
VCMC39	“Programas musicales. En horarios de poca audiencia hay retransmisiones de conciertos de música clásica, aunque los programas musicales de mayor éxito son los dedicados a cantantes actuales.” (pàg. 142).	
VCMC40	El cine clásico, en blanco y negro, queda relegado al horario de madrugada.” (pàg. 141).	
VCMC41	“Además, no hay que realizar demasiado esfuerzo para recibir un mensaje transmitido mediante imágenes. Leer un libro requiere siempre mayor atención y mayor esfuerzo que escuchar un disco o ver una película” (pàg. 10).	
VCMC42	“Aunque el «cómic» nació con fines económicos, ha logrado (en ocasiones) tales niveles de belleza, que se ha convertido en una forma de arte”. (pàg. 27).	
VCMC43	“Esta obra de arte se logra si: -El dibujo tiene calidad.	

	<p>-El texto resulta literariamente digno y con interés.</p> <p>-Hay coherencia y armonía entre el dibujo y el texto.” (pàg. 27).</p>	
VCMV7	<p>Activitat 37 pàgina 113 volum 1:</p> <p>“37. Llig el fragment en negreta del Text 13 i digues si l'autor considera que els guionistes han encertat a l'hora de triar els fragments de la història per a adaptar-ne l'extensió a la pel·lícula.”</p> <p>[Fragment: “<b>es nota una manca de profunditat en els personatges i relacions per intentar abraçar tantes històries alhora, de manera que en alguns casos es queden a mig construir</b>”.] (Text 13, pàg. 113 v.1).</p>	
VCMV8	<p>“En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagini com són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs.” (pàg. 123).</p>	
VCMV9	<p>“El cinema és <b>art</b>, però també és <b>comunicació</b>. A més de l'argument, inclou sempre la manifestació d'un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b>” (pàg. 11).</p>	
VCMV10	<p>“Possiblement, quan sentiu a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).</p>	



CATEGORIA: SISTEMA AUDIOVISUAL		
SUBCATEGORIA: ESTRUCTURA DEL SISTEMA AUDIOVISUAL		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
ESAC1	<p>“Aunque nunca es posible prever con seguridad el proceso tecnológico, de la situación actual se puede deducir al menos ciertas pautas para el futuro.</p> <p>Las direcciones previsibles para el futuro parecen ser varias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento entre los distintos medios.</li> <li>• Búsqueda de una mayor interactividad.</li> <li>• Ofertas individualizadas.</li> <li>• Creciente influencia de Internet en la sociedad y la cultura”.</li> </ul> <p>(pàg. 147).</p>	<p>ESTRUCSIST (Estructura del sistema audiovisual).</p>
ESAC2	<p>Si te fijas bien, verás que las conexiones entre los distintos medios de comunicación de masas se refuerzan constantemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi todas las cadenas de radio y televisión ofrecen ya sus páginas web. En ellas suele haber información complementaria para los espectadores (la historia de esa emisora, detalles acerca de las personas que trabaja en ella, los programas que van a emitirse próximamente, horarios, etc.). Es frecuente que se puedan descargar también programas atrasados.</li> <li>• Además, existe la posibilidad de usara Internet para escuchar en directo emisiones radiofónicas y televisivas.</li> <li>• Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.”</li> </ul> <p>(pàg. 147).</p>	
ESAC3	<p>“Si este impresionante progreso tecnológico continúa así, resulta fácil suponer que Internet se convertirá en el medio de comunicación de masas por excelencia y probablemente absorberá en gran medida a la prensa, la radio y la televisión.”</p> <p>(pàg. 148).</p>	
ESAC4	<p>“Aunque nunca es posible prever con seguridad el proceso tecnológico, de la situación actual se puede deducir al menos ciertas pautas para el futuro.</p> <p>Las direcciones previsibles para el futuro parecen ser varias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acercamiento entre los distintos medios.</li> <li>• Búsqueda de una mayor interactividad.</li> </ul>	<p>CONMED (Convergència mediàtica).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ofertas individualizadas.</li> <li>• Creciente influencia de Internet en la sociedad y la cultura”. (pàg. 147).</li> </ul>	
ESAC5	<p>“Si te fijas bien, verás que las conexiones entre los distintos medios de comunicación de masas se refuerzan constantemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi todas las cadenas de radio y televisión ofrecen ya sus páginas web. En ellas suele haber información complementaria para los espectadores (la historia de esa emisora, detalles acerca de las personas que trabaja en ella, los programas que van a emitirse próximamente, horarios, etc.). Es frecuente que se puedan descargar también programas atrasados.</li> <li>• Además, existe la posibilidad de usara Internet para escuchar en directo emisiones radiofónicas y televisivas.</li> <li>• Por otra parte, la información que circula por la red proporciona contenidos útiles para ciertos programas. Este se debe a que Internet sirve a menudo para noticias poco fiables, rumores anónimos y suposiciones fantásticas, utilizados en programas de misterio y del corazón.” (pàg. 147).</li> </ul>	
ESAC6	<p>“Si este impresionante progreso tecnológico continúa así, resulta fácil suponer que Internet se convertirá en el medio de comunicación de masas por excelencia y probablemente absorberá en gran medida a la prensa, la radio y la televisión.” (pàg. 148).</p>	
<b>SUBCATEGORIA: LEGITIMACIÓ SISTEMA AUDIOVISUAL</b>		
ESAV1	<p>“Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.” (pàg. 10).</p>	LEGMIT (Legitimació mitjans de comunicació).
ESAV2	<p>La televisió ofereix programes molt <b>variats</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Informatius</b>. Difonen les notícies recents.</li> <li>• <b>Documentals</b>. Mostren la realitat (natura, paisatges, estils de vida, història...) amb una finalitat bàsicament informativa.</li> <li>• <b>Culturals</b>. Tracten de cinema, art, teatre...</li> <li>• <b>Debats</b>. Diversos convidats comenten un tema concret.</li> <li>• <b>De varietats</b>. Conté actuacions musicals, entrevistes, concursos, gags... Els presenta un personatge popular.</li> <li>• <b>Musicals</b>. Mostren les darreres novetats musicals o retransmeten concerts.</li> <li>• <b>Infantils</b>. Inclouen dibuixos animats, sèries, documentals, concursos...</li> <li>• <b>Concurs</b>. Consisteix a respondre preguntes, superar proves, actuar, etc. El guanyador sol obtenir un premi.</li> <li>• <b>D'actualitat</b>. Ofereixen resums informatius generals i reportatges.</li> <li>• <b>Esportius</b>. Retransmeten i comenten una gran varietat d'esports.” (pàg. 50).</li> </ul>	

ESAC7	“Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 139).	TEVCOM (Televisió com un producte comercial).
ESAC8	“Hoy en día, la oferta televisiva es prácticamente inabarcable. Hay muchas cadenas diferentes (las nacionales, las autonómicas y las locales; las públicas y las privadas, cuyas emisiones se iniciaron en 1989; las generalistas y las especializadas en un tema, etc.) que emiten infinidad de programas de todo tipo”. (pàg. 140).	
ESAC9	“Muchos de los espectadores encienden la televisión simplemente para divertirse. Por esa razón, abundan en todas las cadenas los programas de entretenimiento de todo tipo.” (pàg. 141).	
ESAC10	“Adquiere una especial relevancia la función de entretenimiento. Este se debe, en gran medida, al amplio número de canales disponibles y a la variedad de su programación.” (pàg. 217).	
ESAV3	“Com la premsa i la ràdio, la televisió <b>informar, educa i entreté</b> , encara que en aquest mitjà predomina clarament l’entreteniment per les possibilitats que té la imatge per a donar espectacle.” (pàg. 50).	
ESAV4	“Les <b>televisions públiques</b> ofereixen un servei públic, mentre que en les <b>privades</b> predomina una finalitat empresarial. Així, els nivells de qualitat d’una i d’altres variaran segons l’objectiu fonamental que tinguen”. (pàg. 50).	
ESAV5	“Les cadenes de televisió tenen un gran interès d’agradar als teleespectadors. Per això, persegueixen una quota d’espectadors elevada. S’anomena així el <b>nombre d’espectadors</b> que miren una <b>cadena</b> determinada durant una <b>franja horària</b> tan àmplia com siga possible.” (pàg. 51 [requadre lateral]).	
ESAV6	“Com més <b>alta</b> és la quota d’espectadors d’una cadena, més <b>interès</b> mostren les empreses per anunciar-s’hi. Aleshores, la cadena pot marcar uns <b>preus d’emissió</b> ben elevats i obtenir més <b>beneficis</b> .” (pàg. 51 [requadre lateral]).	
ESAV7	“La quota d’espectadors, també coneguda com a <b>nivell d’audiència</b> , s’obté gràcies als <b>audímetres</b> Es tracta d’uns aparells instal·lats en unes quantes cases per a conèixer el <b>perfil del teleespectador</b> . Aquesta	

	informació servirà a les cadenes per a decidir el <b>programa</b> que tindrà més acceptació i als publicistes, el tipus d'anunci que tindrà més efecte.” (pàg. 51 [requadre lateral]).	
ESAC11	“El filme ya está listo para su distribución y exhibición en salas comerciales” (pàg. 102).	CINECOM (Cine com un producte comercial).
ESAC12	“El film es la película cinematográfica que se exhibe en las salas. Si su duración es inferior a treinta minutos, se habla de cortometraje (o corto).” (pàg. 103).	
ESAV8	“Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d'entretenir.” (pàg. 123).	
ESAV9	“El missatge del cinema es concreta en les <b>obres cinematogràfiques</b> , és a dir, les <b>pel·lícules</b> , que contenen una <b>història</b> i que s'han filmat per a projectar-se inicialment en <b>sales</b> a un <b>públic nombrós</b> .” (pàg. 70).	
ESAV10	<p>Productes cinematogràfics</p> <p>Dins de les <b>pel·lícules</b> cal distingir diversos <b>productes</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tenim en compte la durada de la pel·lícula, distingirem el <b>curtmetratge</b>, pel·lícula breu d'un màxim de 35 minuts de projecció.</li> <li>• Si ens referim al cost de producció, cal ressaltar les <b>superproduccions</b>, amb un cost elevadíssim a causa dels mitjans de producció utilitzats, les exigències de l'argument i la categoria dels artistes que hi intervenen.</li> <li>• Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies.</li> <li>• Quant al contingut, convé ressaltar el <b>documental</b>. Es tracta d'una pel·lícula de no-ficció que pretén ser una mena de crònica d'uns fets o un informe de caràcter divulgatiu sobre un aspecte de la realitat” (pàg. 70).</li> </ul>	
ESAV11	“En cas que hàgeu de llogar algun material, penseu que aquets diners els podreu recuperar amb la venda d'entrades o altres activitats per finançar-vos” (Pàg. 5 projecte emprenem).	
ESAV12	<p><b>“Activitat 8: Elaborem un pressupost</b></p> <p>Cada departament (o equip) haurà de fer un pressupost aproximat dels diners que haurà d'invertir per a poder dur a terme la seua activitat (lloger d'audiovisuals, materials per a decorats, lloguer d'espais, etc.).</p>	

	Una volta tingueu tots els pressupostos, sumeu-los per a saber quina és la xifra total dels costos. Aquesta inversió podreu recuperar-la amb la venda d'entrades o altres activitats.” (Pàg. 5 projecte emprenem).							
ESAV13	<p>“<b>Activitat 9: Pla de comunicació</b></p> <p>Dissenyeu una estratègia de comunicació per a l'estrena del curtmetratge. Penseu que el tipus de comunicació depèn del públic a qui s'adreça el missatge. Diferenciar bé a qui va dirigida la comunicació ús ajudarà a desenvolupar els materials de promoció més adequats.</p> <p>Quan tingueu clar a quins grups de persones els pot interessar la vostra pel·lícula curtmetratge cal que identifiqueu quins mitjans de comunicació seran més adequats per a arribar-hi, així com el missatge que voleu fer a arribar a cada grup identificat” (Pàg. 6 projecte emprenem).</p> <table border="1" data-bbox="304 958 1241 1238"> <tr> <td>Grup al que volem comunicar (alumnes d'altres cursos, pares i mares...)</td> <td>Mitjans per a arribar-hi (cartells a l'escola, correu electrònic, carta, fulletó...)</td> <td>Missatges o continguts que s'han d'incoure</td> </tr> <tr> <td>...</td> <td>...</td> <td>...</td> </tr> </table>	Grup al que volem comunicar (alumnes d'altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l'escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s'han d'incoure	...	...	...	
Grup al que volem comunicar (alumnes d'altres cursos, pares i mares...)	Mitjans per a arribar-hi (cartells a l'escola, correu electrònic, carta, fulletó...)	Missatges o continguts que s'han d'incoure						
...	...	...						
ESAV14	<p>“<b>Activitat 10: Captació de fons</b></p> <p>Per a evitar invertir diners de la vostra butxaca, recomanem que busqueu alternatives de finançament per al vostre projecte, com per exemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organitzar activitats a l'escola per a aconseguir recursos (venda de camisetes, galletes).</li> <li>• Una volta filmat el vostre curtmetratge podeu fer còpies i vendre-les a un preu simbòlic, el dia d'una festa important, als alumnes d'altres cursos o bé als pares.</li> <li>• També podeu organitzar passes de la pel·lícula a l'escola, on els assistents paguen un preu simbòlic per tal d'ajudar-vos a recuperar la inversió.” (Pàg. 6 projecte emprenem).</li> </ul>							
ESAV15	“Un altre avantatge és la <b>possibilitat de comprar i vendre qualsevol producte o servei</b> des de qualsevol <b>indret</b> i a un <b>preu més baix</b> ” (pàg. 190).	NETCOM (Internet com a espai d'intercanvi comercial).						
ESAV16	“Un dels cercadors principals és el Google, al qual podràs accedir des de <a href="http://www.google.es/intl/ca/">www.google.es/intl/ca/</a> .” (pàg. 192).							

ESAV17	<p>“Pots crear el teu <b>diari interactiu personal</b> per mitjà d’un <b>servidor gratuït de blocs</b>, com ara <a href="http://www.blocat.com">www.blocat.com</a>, però primerament t’has de donar d’alta en el <b>servidor</b> i acceptar les <b>condicions d’ús</b> d’aquest servei.</p> <p>Recorda d’escriure-hi de tant en tant o el servidor esborrarà el teu bloc si està inactiu. També hi ha <b>cercadors de blocs</b>. Prova en <a href="http://www.google.es/intl/ca_ALL/help.html">www.google.es/intl/ca_ALL/help.html</a> i en <a href="http://www.bitacoles.net">www.bitacoles.net</a>.” (pàg. 193 [requadre superior].</p>	

CATEGORIA: INTERTEXTUALITAT		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
IC1	“El medio televisivo ha resultado ser un vehículo muy adecuado para emitir cine. De hecho, se pueden ver películas completas varias veces a la semana, especialmente en horario nocturno.” (pàg. 141).	RELMIT (Relació entre mitjans de comunicació per les seves característiques tècniques).
IC2	[La técnica del tebeo] “Está muy emparentada con la técnica del cine.” (pàg. 27).	
IV1	“ <b>Actualment</b> , el còmic està molt relacionat amb els personatges televisius, com <i>Los Simpson</i> , i amb la nova indústria digital. També cal destacar l’èxit del còmic conegut com a <i>manga</i> , que dona més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32).	
IV2	<p>“Els distints mitjans audiovisuals comparteixen les <b>característiques</b> següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquests mitjans audiovisuals transmeten <b>informació, opinions, entreteniment i publicitat per a molta gent</b>. Els seus <b>ingressos</b> provenen principalment de la <b>publicitat</b>.</li> <li>• Els <b>usuaris</b> dels mitjans <b>audiovisuals</b> reben els noms següents: <b>espectadors</b> en el cas de la televisió i el cinema, <b>oients</b> en el de la ràdio, i <b>lectors</b> en el de la premsa.</li> <li>• Els mitjans audiovisuals estan experimentant hui dia una <b>revolució tecnològica i informàtica</b>: grans possibilitats d’emmagatzematge en suports multimèdia, transmissió digital de ràdio i televisió, satèl·lits de comunicació, cables de fibra òptica, etc. Aquests avanços, pel que fa a la transmissió de la informació i la comunicació audiovisual, obrin <b>possibilitats d’interactuar</b> a través de mitjans abans inimaginables.” (pàg. 10 [requadre central]).</li> </ul>	
IV3	“La televisió, com la ràdio, permet les emissions en <b>directe</b> ” (pàg. 11).	
IV4	“El cinema és <b>art</b> , però també és <b>comunicació</b> . A més de l’argument, inclou sempre la manifestació d’un estil de vida, uns valors socials i una visió de la realitat i la fantasia. Les sales de projecció, els videoclubs i al televisió en proporcionen una <b>gran difusió</b> ” (pàg. 11).	
IV5	“Tots els mitjans de comunicació han aprofitat l’aparició d’ <b>Internet</b> i han fet les <b>adaptacions tècniques necessàries</b> per a ser accessibles al	

	<p>ciberespai, fins i tot, oferint nous serveis: hemeroteca, arxius d'imatges i vídeos, etcètera.</p> <p>D'altra banda, el <b>correu electrònic</b> i la <b>telefonía</b> actual permeten la <b>difusió massiva</b> de missatges de <b>manera instantània</b> i <b>simultània</b>, així com també apel·lar al receptor d'un missatge perquè el passe o el reenvie a altres persones" (pàg. 11).</p>	
IV6	<p>"Amb el pas del temps, els productes cinematogràfics han trobat un <b>lloc</b> dins d'altres <b>mitjans de comunicació</b>. Així, es poden veure <b>pel·lícules televisades</b> i, cada vegada més sovint, a través d'<b>Internet</b>, de manera que el cinema adquireix més difusió" (pàg. 70).</p>	
IV7	<p>"La ràdio i la televisió poden fer <b>emissions</b> dels programes <b>en directe</b>." (pàg. 70).</p>	
IC3	<p>"Literatura y cine son artes estrechamente relacionadas: ambas cuentan historias y buscan proporcionar un placer estético en los receptores." (pàg. 187).</p>	RELCINLIT (Relació entre el cinema i la literatura).
IC4	<p>"Algunas películas presentan historias originales; otras son adaptaciones de obras literarias. Tanto unas como otras precisan de un <b>guión literario</b> que les dé forma." (pàg. 187).</p>	
IV8	<p>"Per tant, el cinema i la literatura estan íntimament relacionats. De tots els gèneres literaris, a quin creus que s'assembla més un guió de cine? Quins pareguts hi trobaries?" (pàg. 86).</p>	
IV9	<p>"Podríem comparar la seqüència amb el capítol en les novel·les." (pàg. 87).</p>	
IV10	<p>"T'agrada el cinema? De segur que sí. Sabies que moltes pel·lícules estan basades en obres literàries? Fins i tot en alguns casos, s'han creat sagues d'èxit universal, com les pel·lícules basades en obres d'Agatha Christie o, més recentment, els films de Harry Potter, adaptats de les novel·les de J.K. Rowling. Probablement algun llibre t'ha portat al cinema. Potser també alguna pel·lícula t'ha fet venir ganes de llegir un llibre. O no?" (pàg. 111 v.1).</p>	
IV11	<p>"La literatura i el cinema tenen en comú una característica fonamental: contenen històries. És per això que el cinema troba en la literatura una font inesgotable. Però cada disciplina té les seves regles pròpies: la</p>	



	literatura utilitza la llengua, mentre que el cinema fa ús dels recursos audiovisuals.	
IV12	“El cinema és, per tant un tipus de text narratiu; així s’explica la seva relació íntima amb la literatura. Tots dos utilitzen un llenguatge connotatiu: la literatura amb paraules, el cinema, amb imatges.” (pàg. 123).	
IV13	Activitat 10 pàgina 123: <i>“C Responsable últim del film. (És la figura que més s’acosta al que és l’autor en l’obra literària).</i> <i>D Un seguit d’escenes que mantenen una unitat dramàtica (És una unitat semblant a un capítol en una novel·la i a un acte en una obra teatral).</i> <i>G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).”</i>	
IV14	“Les seqüències constitueixen nuclis narratius que corresponen, si fa no fa, als capítols d’una novel·la.” (pàg. 126).	
IV15	<b>B Elements comuns amb el relat literari</b> “Una pel·lícula ens conta una història. I, per tant, com tot relat, es basa en una estructura narrativa que s’articula en un eix espacial i en un eix temporal” (pàg. 126).	
IV16	<b>B1 L’espai</b> “Quan narrem oralment o per escrit, solem descriure els llocs on ocorren els fets. En el cas de la narració cinematogràfica, a més d’això, el canvi d’espai també serveix per a marcar la divisió del text en escenes i seqüències.” (pàg. 126).	
IV17	<b>B2 El temps</b> “Tant en la narració escrita com en la narració cinematogràfica, en referir-nos al temps narratiu, fem al·lusió a dues realitats ben distintes: <b>el temps de la història</b> i <b>el temps del discurs</b> ” (pàg. 127).	
IV18	<b>2 El temps del discurs</b> El temps del discurs és aquell en què apareixen contats els	

	<p>esdeveniments, que no sempre ha de coincidir amb el temps real que succeïren. Per tant, es refereix a les alteracions cronològiques possibles que es fan quan es conta una història, que poden afectar bé l'<b>ordre</b>, bé la <b>durada</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ordre.</b> Fa referència a la successió dels esdeveniments en el relat. Es pot seguir l'ordre cronològic natural dels fets o bé alterar-lo de maneres diferents:</li> <li>• <b>Retrocessió.</b> L'acció torna enrere en el temps per mostrar o recordar fets anteriors. En el cinema, s'anomena <i>flashback</i>. Per exemple, quan un personatge recorda el passat.</li> <li>• <b>Anticipació.</b> El relat avança fets que encara no han ocorregut, però que passaran posteriorment. En el cinema, s'anomena <i>flashforward</i>. És el cas de les pel·lícules que comencen pel final de la història i després content els fets que han conduït a aquest final.</li> <li>• <b>Simultaneïtat.</b> Es mostren dues accions distintes que ocorren al mateix temps. En el cinema es recorre al muntatge paral·lel. És, per exemple, la mateixa història contada per dos personatges diferents, és a dir, des de dos punts de vista.</li> <li>• <b>Durada.</b> Es refereix a la relació existent entre la durada real dels fets representats i l'extensió amb què són referits al relat. Pel que fa a les alteracions de la durada tenim:</li> <li>• <b>Recapitulació o resum.</b> Quan un període de temps llarg es resumeix en poques línies amb uns quants plans. De fet, totes les pel·lícules han de ser un resum de la història, perquè tenen un temps limitat.</li> <li>• <b>El·lipsi.</b> Consisteix a no presentar totes les accions. És el recurs més utilitzat perquè permet ocultar informació, pressuposar esdeveniments i eliminar fragments temporals intrascendents per al desenvolupament de la trama.</li> <li>• <b>Extensió.</b> Quan hi ha una ampliació de la durada real dels fets. En la narració escrita, s'aconsegueix amb la descripció detallada dels esdeveniments; en el cinema, amb l'acumulació de plans." (pàg. 127).</li> </ul>	
IV19	<p>"El relat cinematogràfic compta amb moltes de les estratègies de la narració literària" (pàg. 128).</p>	
IV20	<p>"Pel que fa a l'origen del guió, destaquen les <b>adaptacions cinematogràfiques</b> d'obres literàries, principalment novel·les o biografies." (pàg. 70).</p>	
IV21	<p>"El llenguatge cinematogràfic ha permès a alguns dels nostres més notables novel·listes, endinsar-se en aquest nou llenguatge i escriure, mitjançant un guió, una sèrie de televisió d'èxit. La finalitat d'explicar</p>	

	històries no només és propietat de les pàgines d'un llibre sinó també, en els segles XX i XXI, de les pantalles de cinema o televisió" (pàg. 259).	
IV22	"Possiblement, quan senti a parlar de literatura penseu que és una matèria que no té massa a veure amb vosaltres, amb la vostra vida quotidiana. Si poguéreu triar entre anar al cinema o estudiar literatura, potser triaríeu anar al cinema, veritat? Però... sabíeu que la gran majoria de pel·lícules estan basades o inspirades en grans obres literàries? No penseu que seria més divertit poder aprendre literatura des d'una butaca de cinema? (Pàg. 1 projecte emprenem).	
IV23	Però cada disciplina té les seves regles pròpies: la literatura utilitza la llengua, mentre que el cinema fa ús dels recursos audiovisuals." (pàg. 111 v.1).	DIFLITCIN (Diferències entre la literatura i el cinema).
IV24	"Però malgrat els paral·lelismes, i tot i que tots dos es basen en un mateix referent artístic, el relat, són codis artístics molt distints. Cadascun utilitza uns mecanismes diferents per a contar la història. En la literatura, l'escriptor ha d'incidir més en les descripcions perquè el lector se situe adequadament en el lloc on ocorre l'acció, s'imagini com són els personatges, etc. En el cinema, en canvi, la imatge permet l'estalvi de les descripcions i s'ha de donar més vivor als diàlegs." (pàg. 123).	
IV25	"És un text semblant al de les peces teatrals., amb diàleg i acotacions, que ja has estudiat, però més concret." (pàg. 111 v.1).	RELGUICINTEATRE (Relació del guió cinematogràfic amb els textos teatrals).
IV26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "L'escena. És el <b>conjunt de plans</b> que formen una <b>unitat dramàtica</b> (equivalent a l'escena en una obra teatral).</li> <li>• <b>La seqüència.</b> És la <b>successió</b> d'escenes en les quals hi ha una acció concreta dins un mateix enquadrament d'espai i temps (l'equivalent a l'acte en una obra teatral)". (pàg. 71 [requadre]).</li> </ul>	
IV27	<p>Activitat 10 pàgina 123:</p> <p><i>F Conjunt de fotogrames enregistrats en continuïtat per una càmera des que es prem el disparador fins que s'atura. (És una unitat de significació equivalent a una paraula en una frase).</i></p> <p><i>G Conjunt de plans que constitueixen una unitat dramàtica amb continuïtat temporal i espacial. (És semblant a una escena teatral i equival a una frase en un text).</i></p>	RELLENGAU (Relació entre el llenguatge i el llenguatge audiovisual).

	<i>H Cadascuna de les imatges que formen part d'una pel·lícula. (Equivalen al fonema, unitat mínima sense significació)."</i>	
IV28	<p><b>"Els signes de puntuació.</b> En el cas del cinema, aquests signes tenen unes característiques tècniques pròpies i serveixen per a enllaçar les seqüències. Els més freqüents són:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tall en sec.</b> El pla canvia de sobte, sense transició i deixa pas al pla següent. És el més utilitzat.</li> <li>• <b>Fosa en negre.</b> La imatge d'un pla s'enfosqueix fins esdevenir completament negra; el pla següent s'il·lumina progressivament i dóna pas a una imatge diferent. Aquest recurs sol marcar el·lipsis temporals.</li> <li>• <b>Fosa encadenada.</b> Un pla comença a superposar-se a un altre poc a poc. Hi ha un moment en què es veuen tots dos, però finalment el primer va deixant pas al segon. S'usa per a expressar els records o les fantasies d'un personatge.</li> <li>• <b>Fosa encadenada sonora.</b> Consisteix a anticipar en el pla anterior els diàlegs, la música o efectes de so que corresponen al pla posterior." (pàg. 128).</li> </ul>	
IV29	<p>"El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les <b>auques</b> s'han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta." (pàg. 32).</p>	RELCOMAU (Relació del còmic amb l'auca).
IV30	<p>"La ràdio i la televisió poden fer <b>emissions</b> dels programes <b>en directe</b>. En el <b>cinema</b> cal un <b>interval de temps</b> entre el rodatge i el moment de veure el film acabat" (pàg. 70).</p>	DIFMIT (Diferències entre els diversos mitjans de comunicació).
		<b>CONNAR</b> (Connexió intertextual amb altres narratives).

CATEGORIA: DIDACTICA HISTORICISTA APLICADA A LES NARRATIVES DE LA TELEVISIÓ, CINEMA, CÒMICS I INTERNET		
CIN	UNITATS DE SIGNIFICAT	CODIS
DHC1	<p>“El autor y su obra</p> <p>Autor de la obra literaria: Jack London.</p> <p>Autores del cómic: J.-L. Bocquet (texto del cómic) y Marc-Olivier Nadel (ilustraciones del cómic).</p> <p>Este fragmento es una adaptación al cómic de la novela <i>La llamada de lo salvaje</i>, de Jack London, en la que se narran las desventuras de un perro llamado Buck”. (pàg. 86).</p>	DAUTOB (Dades biogràfiques de l'autor y dades de l'obra).
DHC2	<p>“Los autores y la obra</p> <p>Guionistas: Laurence Kasdan y Leigh Brackett</p> <p>Obra: Kasdan y Brackett son dos reconocidos guionistas de cine. Además de escribir varios relatos y novelas de ciencia-ficción, Leigh Brackett fue autora de guiones como los de las películas <i>Río Bravo</i>, <i>El Dorado</i> y <i>El sueño Eterno</i>. Kasdan, por su parte, ha escrito los guiones de <i>Indiana Jones: En busca del Arca Perdida</i>, <i>El guardaespaldas</i> y <i>Robotech</i>, entre otros. A finales de los años 70 trabajaron juntos en el guión del <i>Imperio Contraataca</i>.” (pàg. 213).</p>	
DHV1	<p>“<b>Francisco Ibáñez</b></p> <p>Va néixer a Barcelona el 1936. És un prolífic dibuixant de còmics en castellà, creador de gran quantitat de sèries i personatges conegudíssims pel públic com <i>Mortadelo y Filemón</i>, <i>Pepe Gotera</i> y <i>Otilio</i>, <i>El botones Sacarino</i>, <i>13, Rue del Percebe</i>, etc. Els seus àlbums han aconseguit vendre més de 150 milions de còpies i molts dibuixants reconeixen la seua influència. El 1994 va rebre el Gran Premi del Saló del Còmic de Barcelona pel conjunt de la seua obra i el 2001 se li atorgà la Medalla d'Or al Mèrit en les Belles Arts.” (pàg. 37 [requadre]).</p>	
DHV2	<p>“A casa nostra hi ha grans guionistes, responsables de sèries d'èxit que s'han exportat fins i tot a d'altres països. Aquests guionistes són també excel·lents escriptors de novel·les i obres de teatre. Persones de la talla</p>	

	de Josep María Benet i Jornet, important dramaturg i alhora creador de les sèries de sobretaula més seguides durant anys; o d'altres com Albert Espinosa i Hèctor Lozano, guionistes de sèries de temàtica adolescent, han sigut capaços de batre tots els rànquings d'audiència. Us sonen?" (pàg. 259).	
DHV3	-“Busca a Internet qui són Josep Maria Benet i Jornet, Albert Espinosa i Héctor Lozano. -Quines sèries els han convertit en personatges admirats arreu? (pàg. 259).	
DHC3	El cómic de las páginas 86-88. (Este fragmento se encuentra al final de este mismo anexo).	FRAGADAP (Fragment d'adaptació).
DHC4	Adaptación del guión de la película <i>La guerra de las galaxias. Episodio V: El imperio contraataca</i> págs. 213-214. (Este fragmento se encuentra al final de este mismo anexo).	
DHC5	<p>“CASA EN EL CORTIJO INT./NOCHE. 21</p> <p>RÉGULA tiende junto a la cocina el saco de paja en el que duerme AZARÍAS. Este permanece sentado en la mesa, moviendo la boca y murmurando algo ininteligible. RÉGULA se fija en él.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿Te pasa algo, Azarías?</i></p> <p>Este no parece oír.</p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>¿No estarás enfermo?</i></p> <p>Levanta la cabeza el viejo.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Arrímame a la niña chica, anda.</i></p> <p style="text-align: center;">RÉGULA</p> <p style="text-align: center;"><i>Está sucia.</i></p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p style="text-align: center;"><i>Alcánzame.</i></p> <p>RÉGULA viene con ella y se la pone encima. AZARIAS la acomoda con delicadeza en el regazo. Sujeta la cabeza contra su hombro. Le pasa</p>	

	<p>con suavidad la cruz de latón que siempre lleva al cuello por la frente y después le rasca el entrecejo mientras musita.</p> <p style="text-align: center;">AZARÍAS</p> <p><i>Milana, milana, bonita.”</i></p>	
DHV4	<p>Activitat 12 pàgina 124:</p> <p><i>“12. Llig el fragment del guió literari següent, que correspon a l’adaptació cinematogràfica de la novel·la Gràcies per la propina, de Ferran Torrent, dirigida per Francesc Bellmunt.</i></p> <p style="text-align: center;"><b>SEQÜÈNCIA 35. LA INVESTIGACIÓ</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 67</b></p> <p><i>Ferran, Pepín i Tomàs prenen unes cerveses en el reservat d’El Boquerón.</i></p> <p>FERRAN: Ja sé amb qui es veu Ramon cada dimecres. L’he seguit fins a València i us puc dir que es una dona...</p> <p>TOMÀS: Jove?</p> <p>FERRAN: No. Deu tindre uns cinquanta anys. Es veuen en un hostel del carrer del Mar que es diu La Estrella. Han estat més de tres hores a l’habitació. <i>(Amb un somriure de complicitat).</i></p> <p>TOMÀS: Com que només va una volta a la setmana... <i>(Amb ironia.)</i> I per què no ens ha dit res?</p> <p>FERRAN: La dona té pinta de casada.</p> <p>PEPÍN: No hauríem de saber.</p> <p>FERRAN: Jo sé on viu. En una finca a la carretera de Burjassot. Anem?</p> <p>TOMAS: Vinga, anem a conèixer-la. <i>(S’alça decidit).</i></p> <p style="text-align: center;"><b>ESCENA 68</b></p> <p><i>En el portal de la finca on viu la dona. Un edifici amb només tres altures i dues portes a cada planta. Tomàs i Ferran piquen el timbre de la porta del primer pis. Pepín espera al cotxe.</i></p> <p>TOMÀS: Bona nit, senyora. Busque una dona d’uns cinquanta anys, morena i de la seua estatura. Sóc taxista i s’ha deixat la cartera al cotxe.</p> <p>VEÏNA: És Regina, la de la porta sis. Li fa un favor, perquè la pobra es</p>	

	<p>viuda i no va sobrada.</p> <p>TOMÀS: Moltes gràcies.</p> <p>VEÏNA: A vostè, bon home.</p> <p><i>De retorn al carrer, Tomàs es fregava les mans.</i></p> <p>TOMÀS: Si és una viuda, la cosa està feta: la portem a casa.</p> <p>FERRAN: I si té tres o quatre xiquets?</p> <p>TOMÀS: Home, si passa dels cinquanta, els tindrà criats! Parlarem amb Ramonet i li ho plantejarrem. El millor per a ell és que tinga una dona en casa. Mira, si ell mai ens ha dit res és perquè vol guardar el secret.</p> <p>FERRAN: Que no el coneixes? Ell s'ho calla perquè és tímid.</p> <p>TOMÀS: Es pot enfadar.</p> <p>FERRAN: Enfadar? Ramonet és un tros de pa. <i>(Una mica pensatiu, com si haguera trobat una solució.)</i>. I si li ho proposàrem a ella? Les dones volen companyia i pot ser Ramonet no li ho ha porposat per por a la nostra reacció...</p> <p>TOMÀS: No sé si..."</p>	
DHV5	<p>“Guió literari</p> <p>(Piula, en Cendrera, Cintet i Jordi són en un bar. Hi ha més gent. És de vesprada. Hi ha un aparell de ràdio relatant l’evolució de la guerra civil espanyola.)</p> <p>PIULA.-<i>Sentir algú que parla com si estigués al teu costat. Sembla cosa de bruixeria, oi?</i> (Expressió d’estranyesa).</p> <p>EN CENDRERA.-<i>(Sense interès.) Com tots els invents, es cosa de ciència.</i></p> <p>CINTET.-<i>(Encuriosit.) Jo també ho trobo misteriós.</i></p> <p>JORDI.-<i>(Amb convenciment.) Arribarà un moment en què no solament la veu, sinó també la imatge viatjarà; no sé com ni per on, però de segur que viatjarà i arribarà a les cases.”</i> (pàg. 71).</p>	
DHV6	<p>“La primera adaptació cinematogràfica d’una obra literària en la nostra llengua fou <i>Terra baixa</i>, una peça teatral d’Àngel Guimerà filmada el 1907 per Fructuós Gelabert. Posteriorment la mateixa obra fou adaptada també en angles per J. Searle Dawley en una pel·lícula que</p>	<p>DIDHISTADAPT (Didàctica historicista de l’adaptació).</p>



	portava per títol <i>Marta of the Lawlands</i> . Des d'aleshores fins l'actualitat, han sigut adaptades al cinema moltes altres obres emblemàtiques de la nostra literatura, entre les quals destaquen les següents:"			
DHV7	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Director</b>	<b>Any</b>
	<i>Terra Baixa</i>	Àngel Guimerà	Fructuós Gelabert	1907
	<i>L'auca del senyor Esteve</i>	Santiago Rusiñol	Lucas Argilés	1929
	<i>Laia</i>	Salvador Espriu	Vicente Lluch	1970
	<i>La plaça del diamant</i>	Mercè Rodoreda	Francesc Betriu	1982
	<i>Bearn</i>	Llorenç Villalonga	Jaime Chávarri	1983
	<i>Laura a la ciutat dels sants</i>	Miquel Llor	Gonzalo Herralde	1986
	<i>Un negre amb un saxo</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1989
	<i>La teranyina</i>	Jaume Cabré	Antoni Verdaguer	1990
	<i>Solitud</i>	Víctor Català	Romà Guardiet	1991
	<i>El perquè de tot plegat</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	1995
	<i>Gràcies per la propina</i>	Ferran Torrent	Francesc Bellmunt	1997
	<i>El mar</i>	Blai Bonet	Agustí Villalonga	2000
	<i>Anita no perd el tren</i>	Luís-Anton Baulenas	Ventura Pons	2001
<i>L'illa de l'holandès</i>	Ferran Torrent	Sigfrid Monleón	2001	
<i>Tirant lo</i>	Joanot	Vicente Aranda	2006	

	<i>Blanch</i>	Martorell			
	<i>Les veus del Pamano</i>	Jaume Cabré	Lluís Maria Güell	2009	
	<i>Pa negre</i>	Emili Teixidor	Agustí Villalonga	2010	
	<i>Mil cretins</i>	Quim Monzó	Ventura Pons	2011	
	(pàg. 111-112 v.1).				
DHC6	<p>“Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).</p>				DIDHISTV (Didàctica historicista de la televisió).
DHC7	<p>“Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>				
DHC8	<p>“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).</p>				
DHC9	<p>“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).</p>				
DHC10	<p>“Los primeros ensayos de la transmisión de imágenes se sitúan en 1926 y se deben al escocés John Baird. Al final de la década de los cuarenta, tras un parón debido a la Segunda Guerra Mundial, se descubrieron las enormes posibilidades de este medio de comunicación de masas, cuya importancia en la vida cotidiana ha ido creciendo desde entonces.” (pàg. 133).</p>				
DHC11	<p>“La televisión ha ido incorporando importantes avances técnicos: el color, la transmisión por cable, por satélite, la digitalización, hasta llegar a la televisión digital terrestre (TDT).” (pàg. 133).</p>				

DHC12	“Mientras que al principio se planteaba como un servicio público gratuito, actualmente la televisión tiende a convertirse en un artículo de consumo que el usuario paga y selecciona a su gusto.” (pàg. 133).	
DHC13	<p>“Comienzos del cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1895 los hermanos Lumière realizaron la primera proyección pública de una película en París. Sus películas de cine mudo contaban historias de la vida cotidiana.</li> <li>• El francés George Méliès rodó historias inventadas como <i>El caso Dreyfus</i> (1899) y <i>El viaje a la Luna</i> (1902). Fue el primer director de cine.</li> <li>• La primera película española al estilo de los Lumière fue <i>Salida de misa de doce del Pilar de Zaragoza</i> (1896); en el cine mudo destaca <i>La aldea maldita</i>, de Florián Rey (1929).</li> </ul> <p>Innovaciones en el cine</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A principios del siglo XX, David Griffith creó el lenguaje cinematográfico: dividió el filme en secuencias, las escenas en planos, experimentó con los ángulos de cámara...</li> <li>• En esos años se fundaron las grandes productoras en EE.UU. (Paramount, Fox, Metro Goldwyn Meyer, Warner Brother, Universal...).</li> <li>• El cine sonoro se inició con la película estadounidense <i>El cantor de jazz</i> (1927).</li> <li>• En 1935 se incorporó el color en <i>La feria de la vanidad</i>.” (pàg. 102 [recuadro]).</li> </ul>	DIDHISTCINE (Didàctica historicista del cinema).
DHV8	“En 1895 els germans Lumière van inventar el cinematògraf, un aparell que havia de revolucionar les possibilitats de la literatura, l'art i la comunicació en el segle XX.” (pàg. 123).	
DHV9	“Les primeres filmacions van tenir una intenció merament documental. Molt prompte, però, i així continua a pesar dels avanços tècnics (cine sonor, color, cinerama, vídeo làser, etc.) el cinema es dedicà a contar històries mitjançant imatges en moviment, el so, la música i la paraula, amb la finalitat bàsica d'entretenir.” (pàg. 123).	
DHC14	“El «cómic» aparece por vez primera a finales de siglo pasado en Norteamérica con fines económicos. Sencillamente: fue una forma de vender más periódicos. Estos «cómic» solían hacer en tono humorístico una crítica de la actualidad. Eran los tiempos en los que comenzaba a nacer el cine.” (pàg. 26).	DIDHISTCÒMIC (Didàctica historicista del còmic).
DHC15	“El «cómic» fue introducido en España en 1917 con el nombre de	

	TBO, revista que ha prestado su técnica al género.” (pàg. 27).	
DHV10	El seu origen com a mitjà de comunicació de masses se situa al final del segle XIX, encara que les <b>auques</b> s’han considerat sovint com un precedent. Tot i això, en les auques, el text literari no apareixia integrat dins la il·lustració sinó que estava situat al davall de la vinyeta.” (pàg. 32)	
DHV11	“Els primers còmics es van publicar en els periòdics dominicals nord-americans en forma de tires humorístiques, on predominaven els xiquets com a protagonistes, com <i>The Yellow Kid</i> (1896), que fou la primera tira còmica que integrà la paraula dintre de la imatge a través dels <b>globus</b> .” (pàg. 32).	
DHV12	“Els <b>anys 20 i 30</b> comencen a introduir-se còmics més realistes, influïts per la fotografia i el cinema, amb predomini dels gèneres d’aventures i fantasia, representats per <i>Tarzan, Flash Gordon</i> o <i>Tintín</i> .” (pàg. 32).	
DHV13	“Entre els <b>anys 40 i 50</b> , aquest gènere es popularitza amb personatges tan famosos com <i>Mortadelo y Filemón, Zipi y Zape, Astèrix</i> i els superherois <i>Batman</i> i <i>Superman</i> .”	
DHV14	“Els <b>anys 60 i 70</b> , a l’Amèrica del Nord continua la tradició dels superherois amb les conegudes sèries de l’editorial Marvel: <i>Spiderman, Capità Amèrica, Els quatre fantàstics, La Massa...</i> A Europa continuen o comencen a aparèixer alguns personatges que tindran una gran acceptació popular com <i>Astèrix, Corto Maltese, El Capitán Trueno</i> i <i>Mafalda</i> , però en aquesta època el còmic comença també a incorporar la crítica social, una tendència que continuarà amb els <b>anys 80</b> amb l’anomenat còmic <i>underground</i> o <i>comix</i> amb revistes com <i>Ajoblanco, El Víbora, El Papus, o El Jueves</i> .” (pàg. 32).	
DHV15	“ <b>Actualment</b> , el còmic està molt relacionat amb els personatges televisius, com <i>Los Simpson</i> , i amb la nova indústria digital. També cal destacar l’èxit del còmic conegut com a <i>manga</i> , que dona més importància a la imatge que als diàlegs.” (pàg. 32).	
DHV16	“ <b>Underground</b> és un terme anglès que s’aplica en general a les manifestacions artístiques que es consideren alternatives, paral·leles, contraries o alienes a la cultura oficial.	

	Cap al final dels anys 60 van aparèixer als Estats Units els primers còmics <i>underground</i> o <i>comix</i> amb historietes que s'ocupaven de temes socials i polítics, relacionats amb la cultura <i>hippy</i> , el rock i la defensa de les llibertats personals". (pàg. 32 [requadre]).	
DHC15	"1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos". (pàg. 132).	DIDHISTERNET (Didàctica historicista d'Internet).
DHC16	"1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado ( <i>world wide web</i> ).” (pàg. 132).	
DHC17	"Cuando los militares de EE.UU. tuvieron la idea de conectar unos pocos ordenadores para proteger su información del enemigo soviético, no imaginaron que estaban iniciando Internet, el sistema de comunicación más poderos hasta el presente. Desde los años noventa, Internet se ha convertido en una herramienta de información, educación y diversión, cuyas posibilidades aún no parecen estar agotadas.” (pàg. 144).	
DHC18	"Ya en 1971, el ingeniero Ray Tomlinson, que trabajaba en ARPANET, ideó un sistema para mandar mensajes de un ordenador a otro, también creó las primeras direcciones electrónicas, que tenía ya la estructura actual, e incluso se le ocurrió usar el signo @". (pàg. 144).	
DHC19	"Els <b>orígens</b> es remunten a experiments que pretenien facilitar la <b>comunicació militar</b> . Més tard, se'n va buscar la utilitat en l' <b>àmbit universitari i científic</b> i, finalment, l'ús de la xarxa va deixar de ser restringit i es va popularitzar". (pàg. 190).	
DHC20	"1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel". (pàg. 132).	DIDHISTRÀDIO (Didàctica historicista de la ràdio).
DHC21	"1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos". (pàg. 132).	
DHC22	"Cuando se inventó la televisión (1948), se pronosticó la muerte de la radio.” (pàg. 227).	

DHC23	<p>“Basándose en descubrimientos anteriores, en 1926 el ingeniero y físico británico John Logie Baird consiguió transmitir imágenes a través de un monitor. Se emitían 12,5 imágenes por segundo con una definición de 30 líneas, por lo que la nitidez de la recepción era muy escasa”. (pàg. 80, [recuadro]).</p>	<p>DIDHISTMICOM (Didàctica historicista dels mitjans de comunicació).</p>
DHC24	<p>Primeras emisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En 1929, Baird inició una emisión regular desde los estudios de la BBC.</li> <li>• En las décadas de 1930 y de 1940 la televisión incorporó la tecnología electrónica y el medio se expandió.</li> <li>• La generalización a todo el mundo tuvo lugar en la década de los cincuenta.</li> <li>• En España, la difusión generalizada se produjo en 1956”. (pàg. 80, [recuadro]).</li> </ul>	
DHC25	<p>“Aproximadamente en 1920 comenzó una verdadera revolución en el mundo de las comunicaciones, comparable a la que ocurrió hacia el año 5000 a.C. con la invención de la escritura, o la que provocó la imprenta en el siglo XV. Se trata de la aparición de los nuevos medios de comunicación audiovisual: la radio, la televisión y, mas recientemente, Internet.” (pàg. 132).</p>	
DHC26	<p>“1915. Primeras transmisiones de la radio desde la Torre Eiffel”. (pàg. 132).</p>	
DHC27	<p>“1922. Comienza la radiodifusión en Gran Bretaña y Estados Unidos”. (pàg. 132).</p>	
DHC28	<p>“1924. España comienza las transmisiones de radio desde Radio Ibérica de Madrid (aunque esta emisora no tenía licencia”. (pàg. 132).</p>	
DHC29	<p>“1936. La BBC británica lleva a cabo las primeras transmisiones televisivas”. (pàg. 132).</p>	
DHC30	<p>“1943. <i>Colossus</i>, un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).</p>	
DHC31	<p>“1956. Empiezan las emisiones regulares de televisión en España”. (pàg. 132).</p>	
DHC32	<p>“1969. Se pone en marcha ARPANET, la primera red informática utilizada solo en medios muy especializados. De ella surgió Internet. Estaba vinculada con el Departamento de Defensa de Estados Unidos”.</p>	

	(pàg. 132).	
DHC33	“1990. Surge internet como red mundial de uso público y generalizado ( <i>world wide web</i> ).” (pàg. 132).	
DHC34	“La radio y la televisión consiguieron integrarse en la vida cotidiana de las personas con tal fuerza, que ya en los años cincuenta se empezó a hablar de <i>medios de comunicación de masas</i> . Más tarde, a finales del siglo XX, la profunda y creciente influencia de Internet ha hecho que nuestra época sea denominada <i>sociedad de la información</i> .” (pàg. 133).	
DHV17	“El <b>desenvolupament</b> històric dels <b>mitjans de comunicació</b> està íntimament lligat amb l' <b>evolució de la societat</b> . L'aparició i la difusió dels diferents mitjans, sobretot dels audiovisuals, han jugat i juguen encara un paper important en el canvi de percepció del món i de la realitat que ha tingut lloc en els darrers temps.” (pàg. 10).	
DHV18	“L'aparició dels <b>mitjans audiovisuals</b> ha estat possible gràcies a invents importants i <b>millores tècniques</b> contínues, que han permès la difusió de missatges a un <b>públic molt nombrós</b> ” (pàg. 10).	
DHC35	“1943. <i>Colossus</i> , un gigantesco ordenador se usa en Gran Bretaña durante la segunda guerra mundial para descifrar los mensajes secretos”. (pàg. 132).	DIDHISTINF (Didàctica historicista de la informàtica).



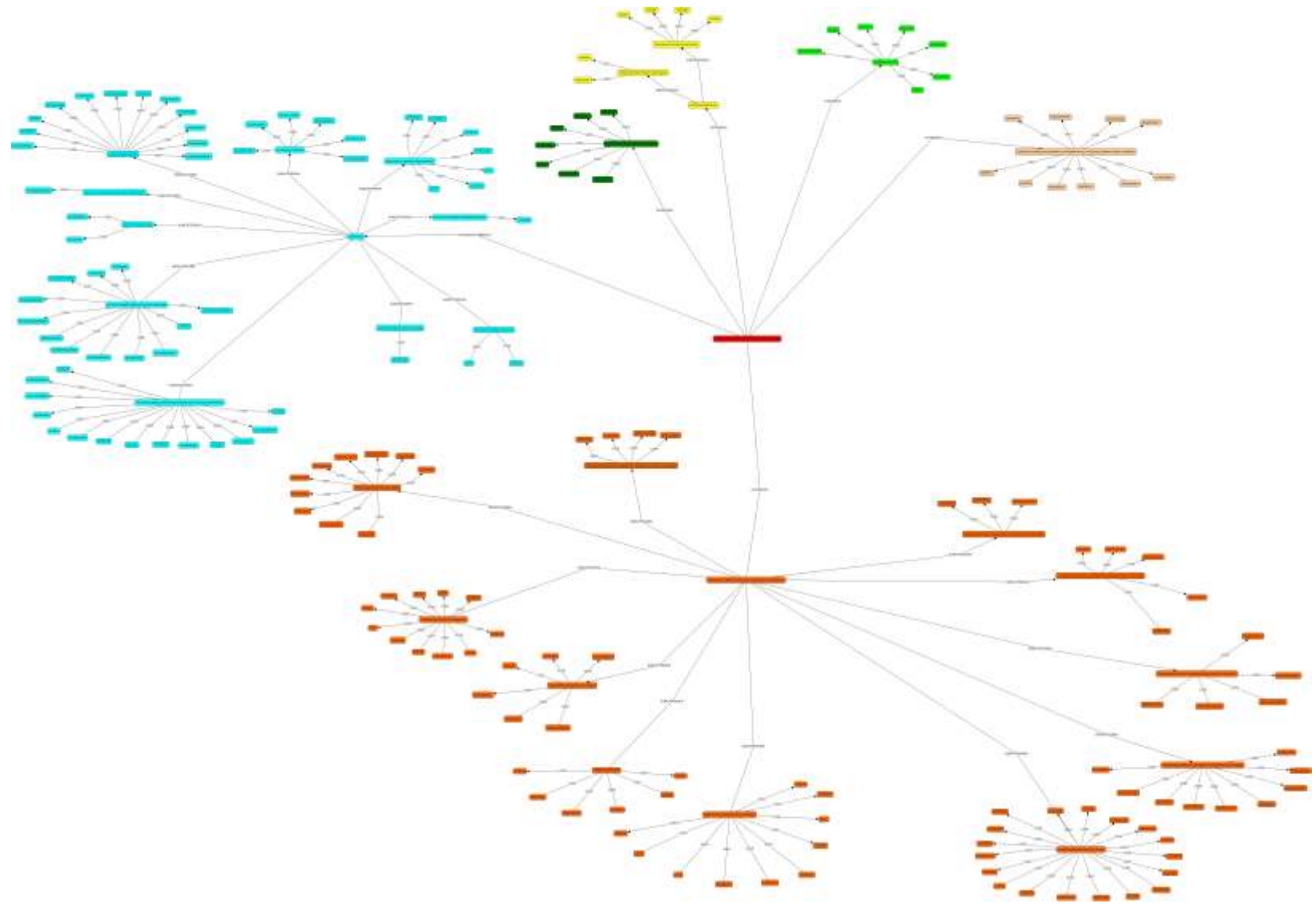


## **ANNEX III**

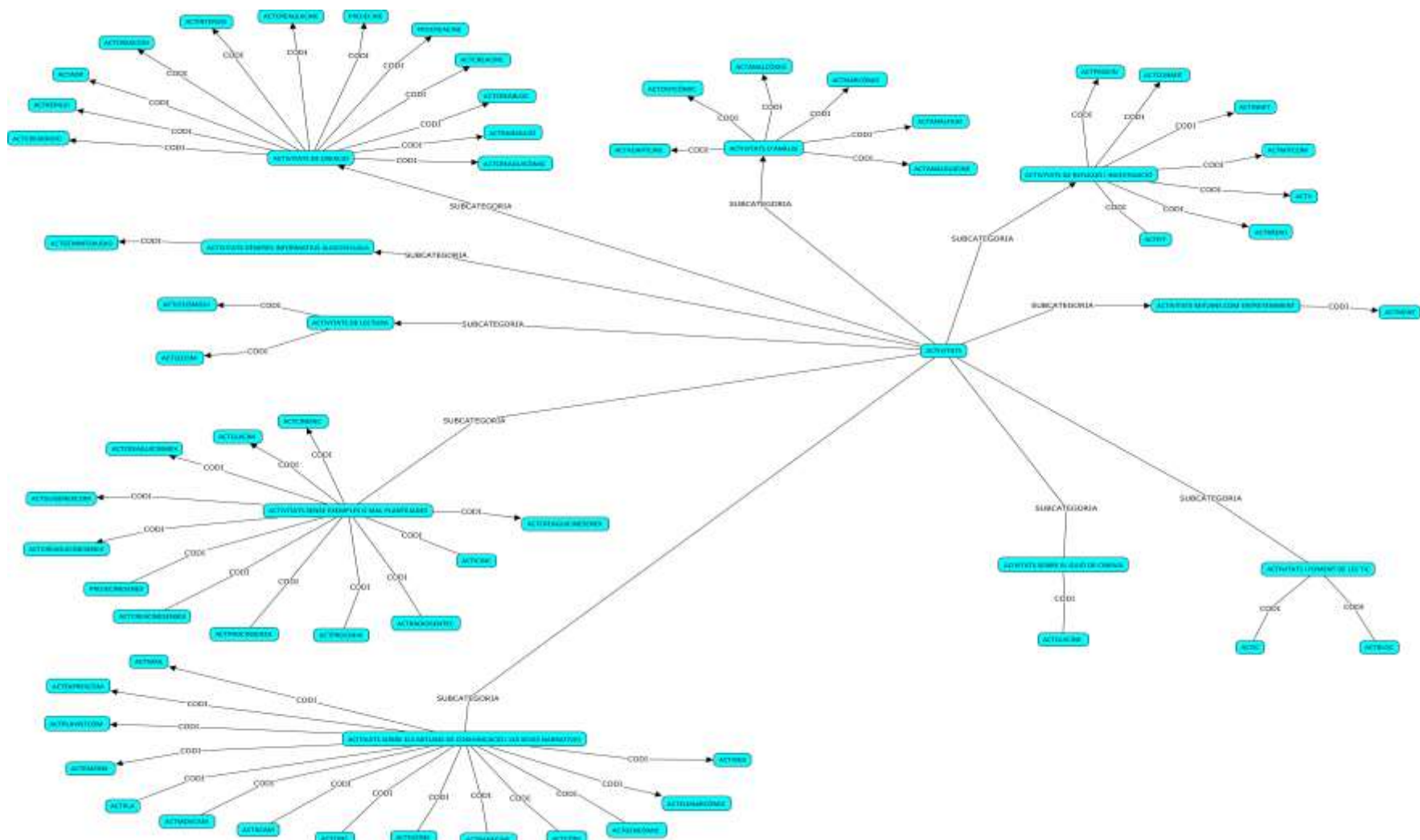
### **MAPES CONCEPTUALS DE LES CATEGORIES**



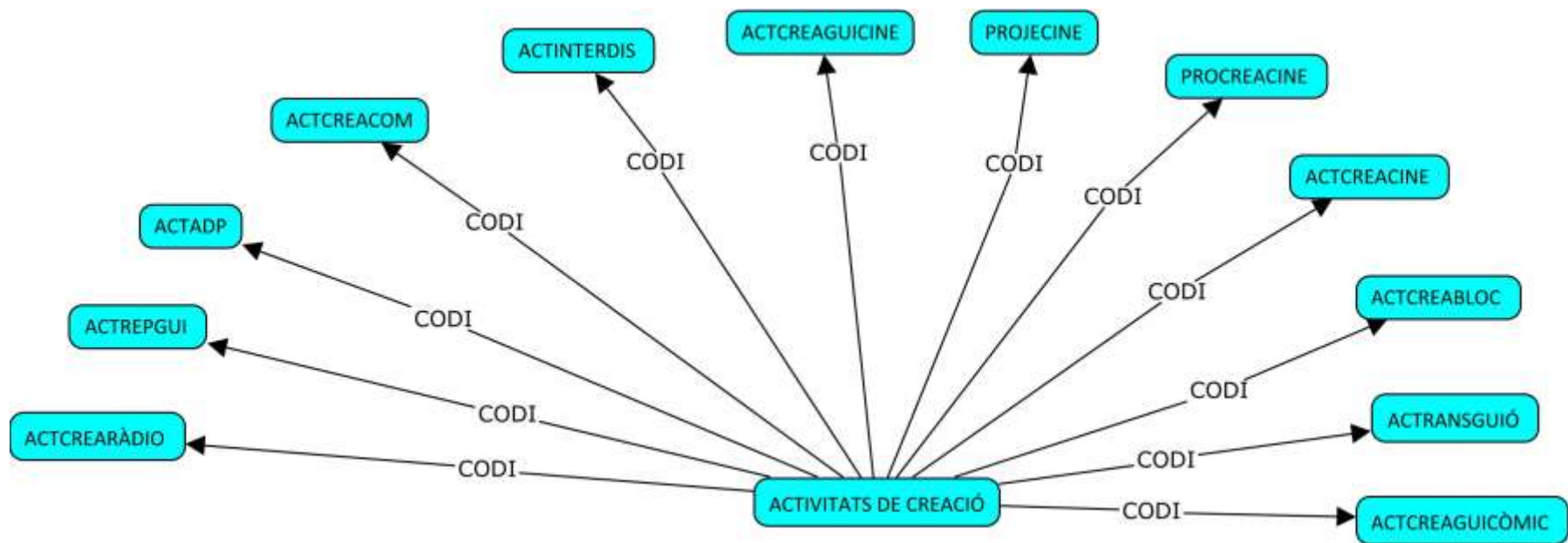
**Mapa conceptual de les categories.**



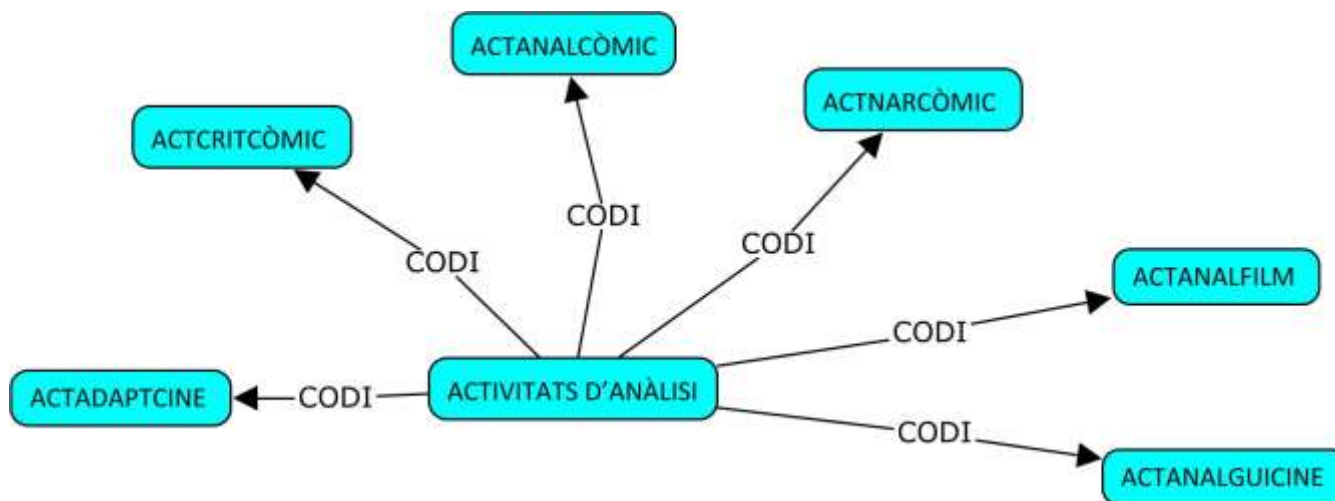
## Mapa conceptual de la categoría «Activitats».



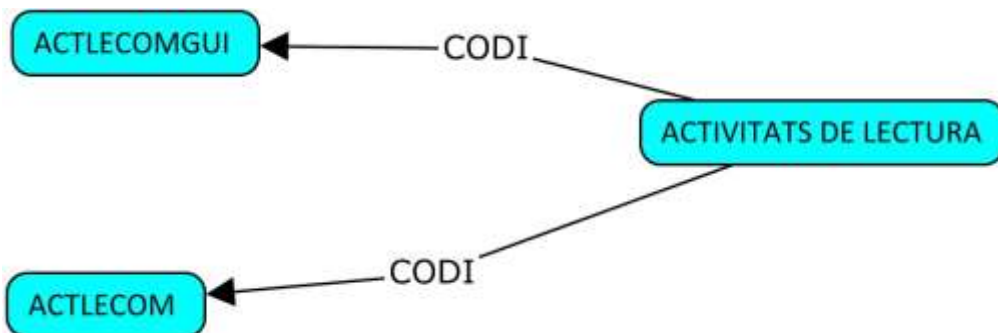
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats de creació».



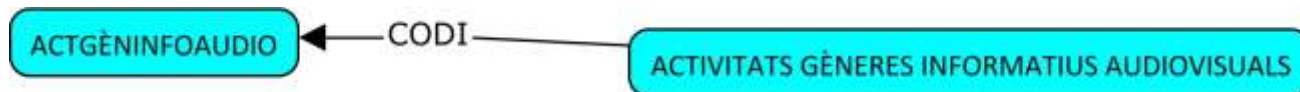
**Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats d'anàlisi».**



Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats de lectura».



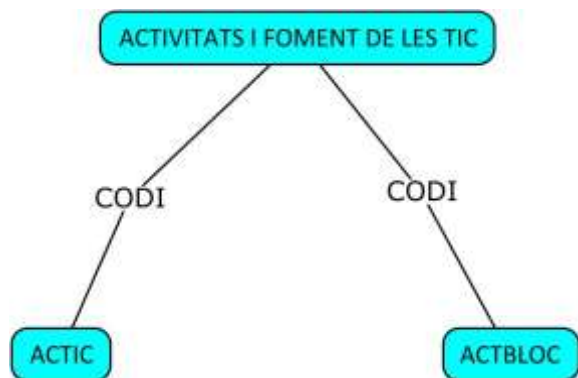
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats gèneres informatius audiovisuals».



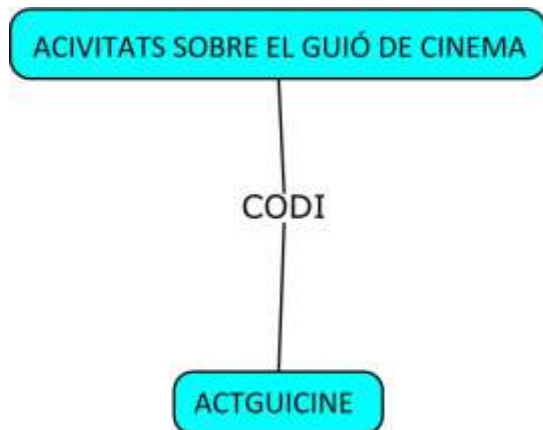
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats mitjans com entreteniment»



Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats i foment de les TIC».

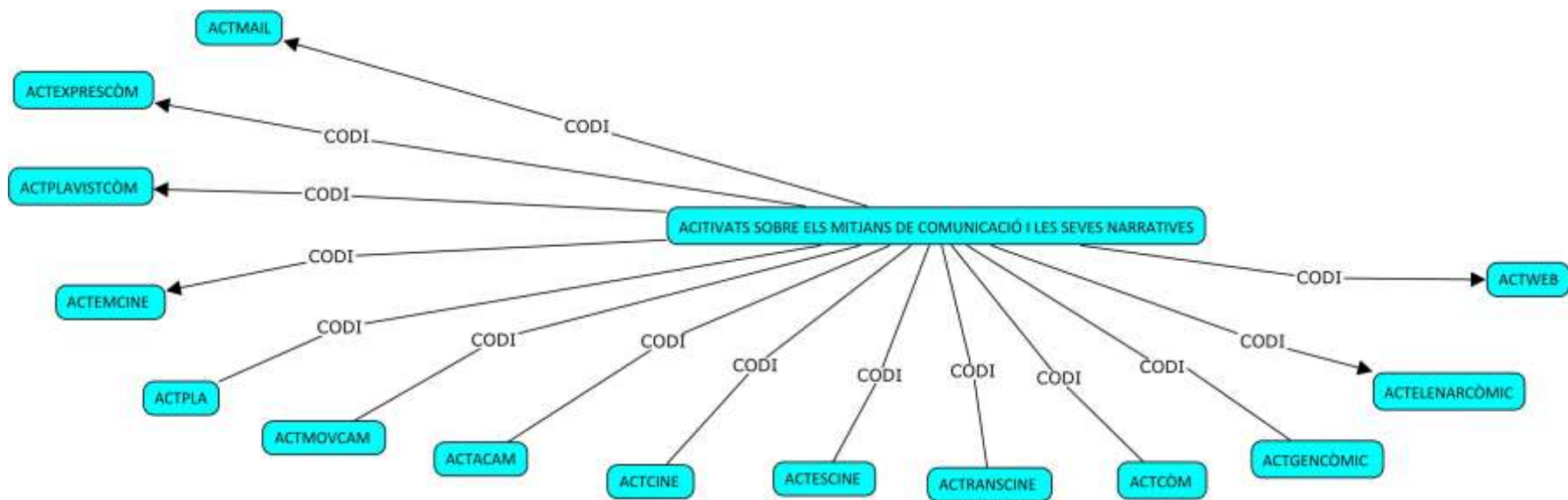


Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sobre el guió de cinema».

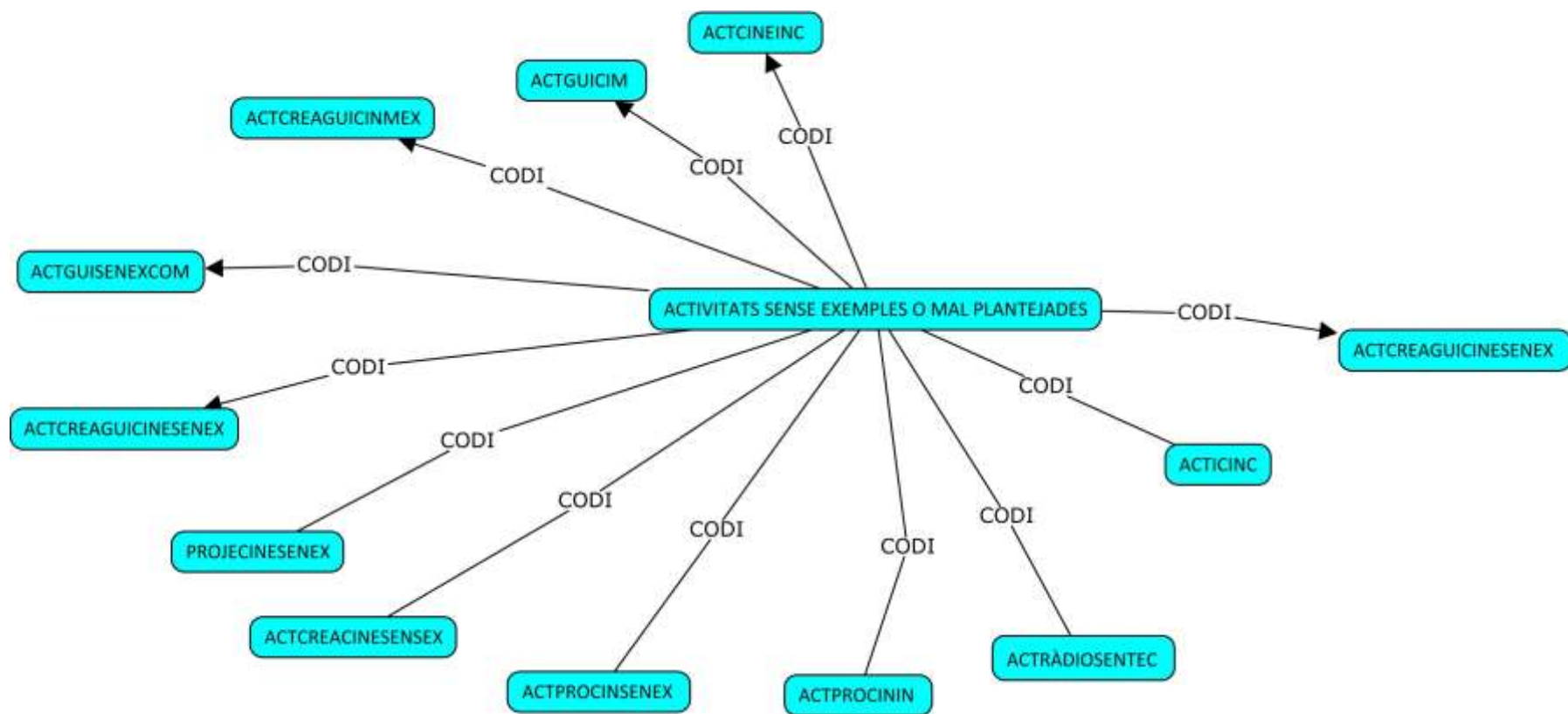




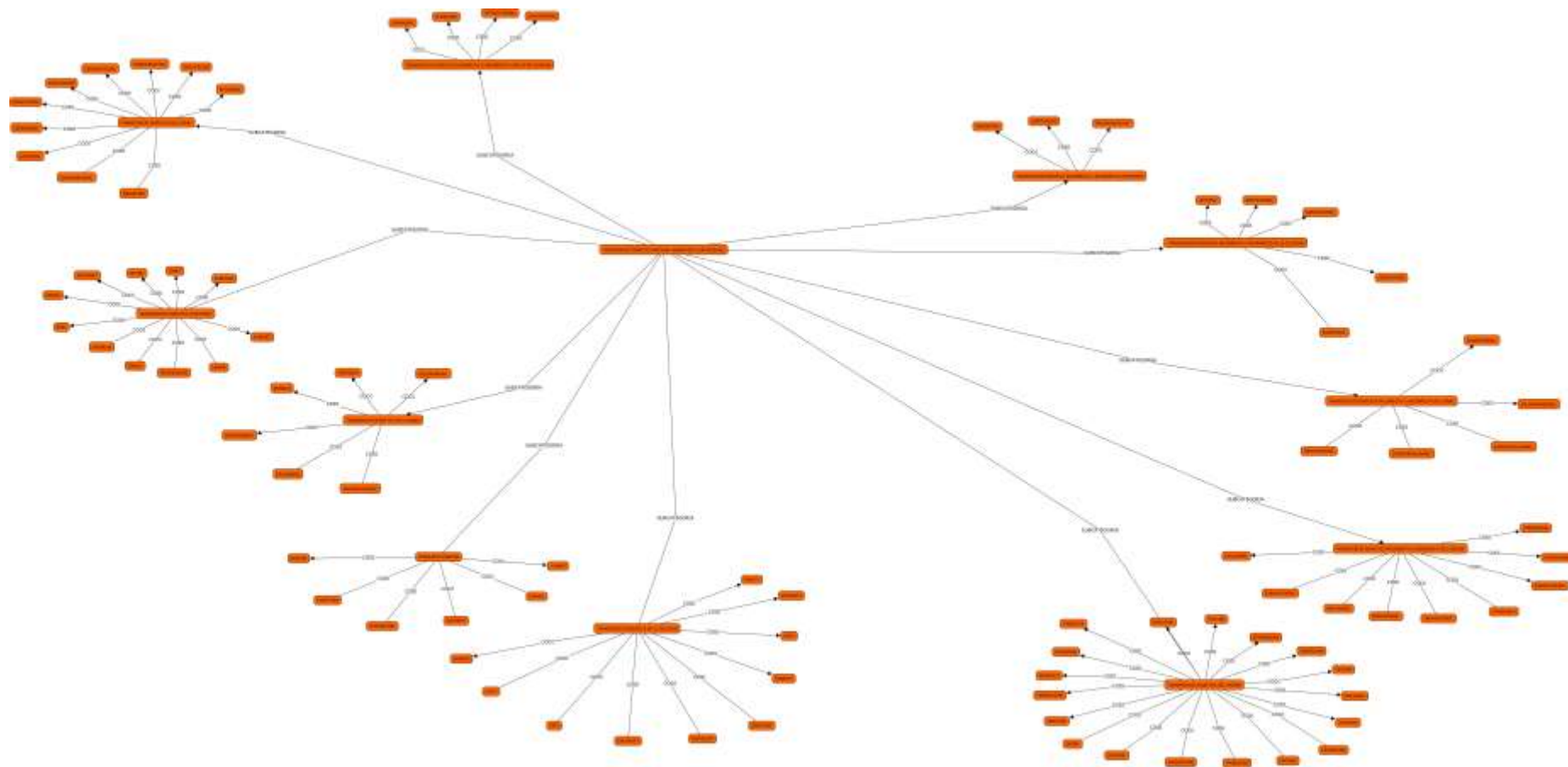
**Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sobre els mitjans de comunicació i les seues narratives».**



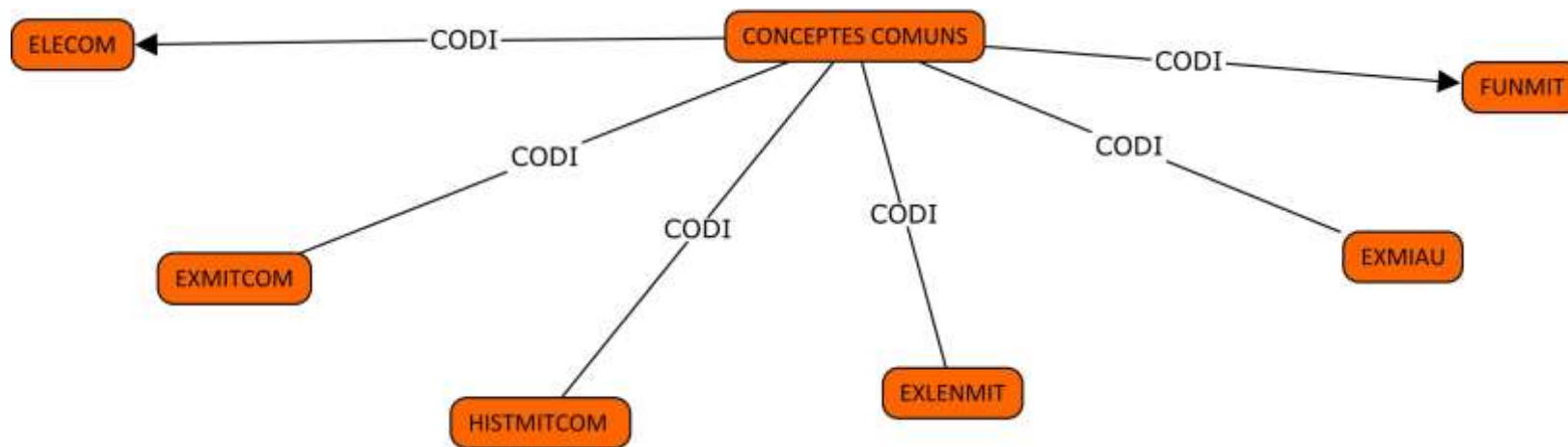
Mapa conceptual de la subcategoria «Activitats sense exemples o mal plantejades».



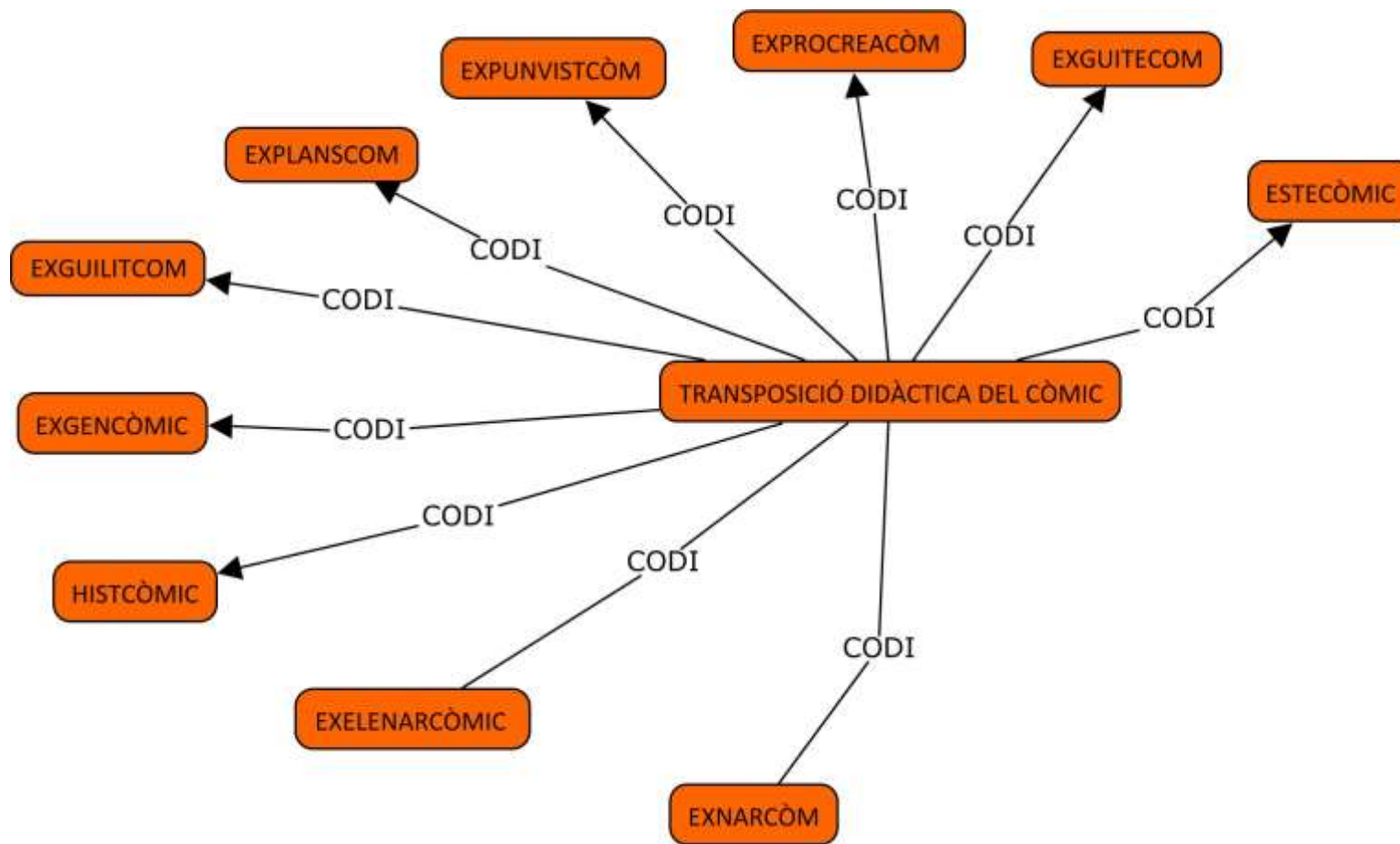
**Mapa conceptual de la categoria «Transposició didàctica dels relats dels mitjans de comunicació de masses».**



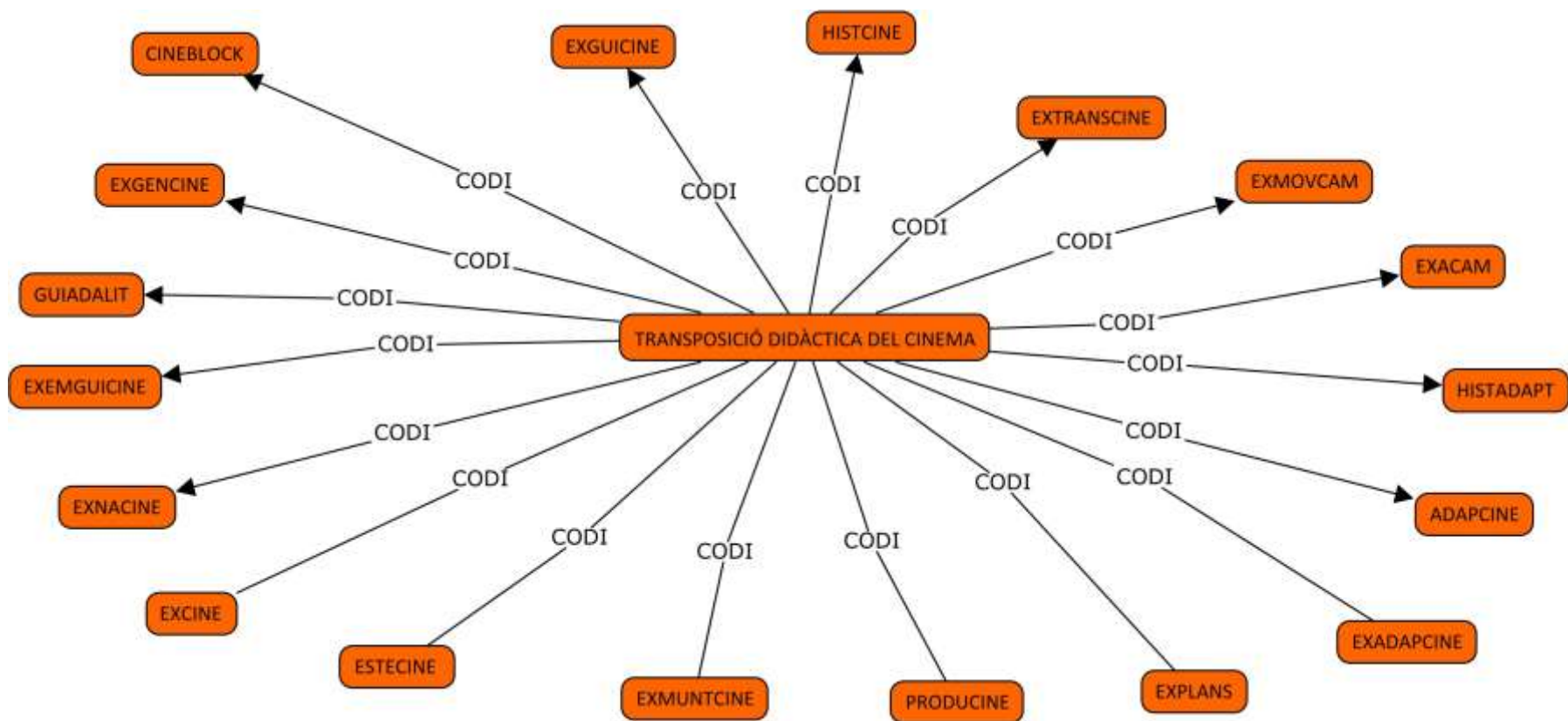
**Mapa conceptual de la subcategoría «Conceptes comuns».**



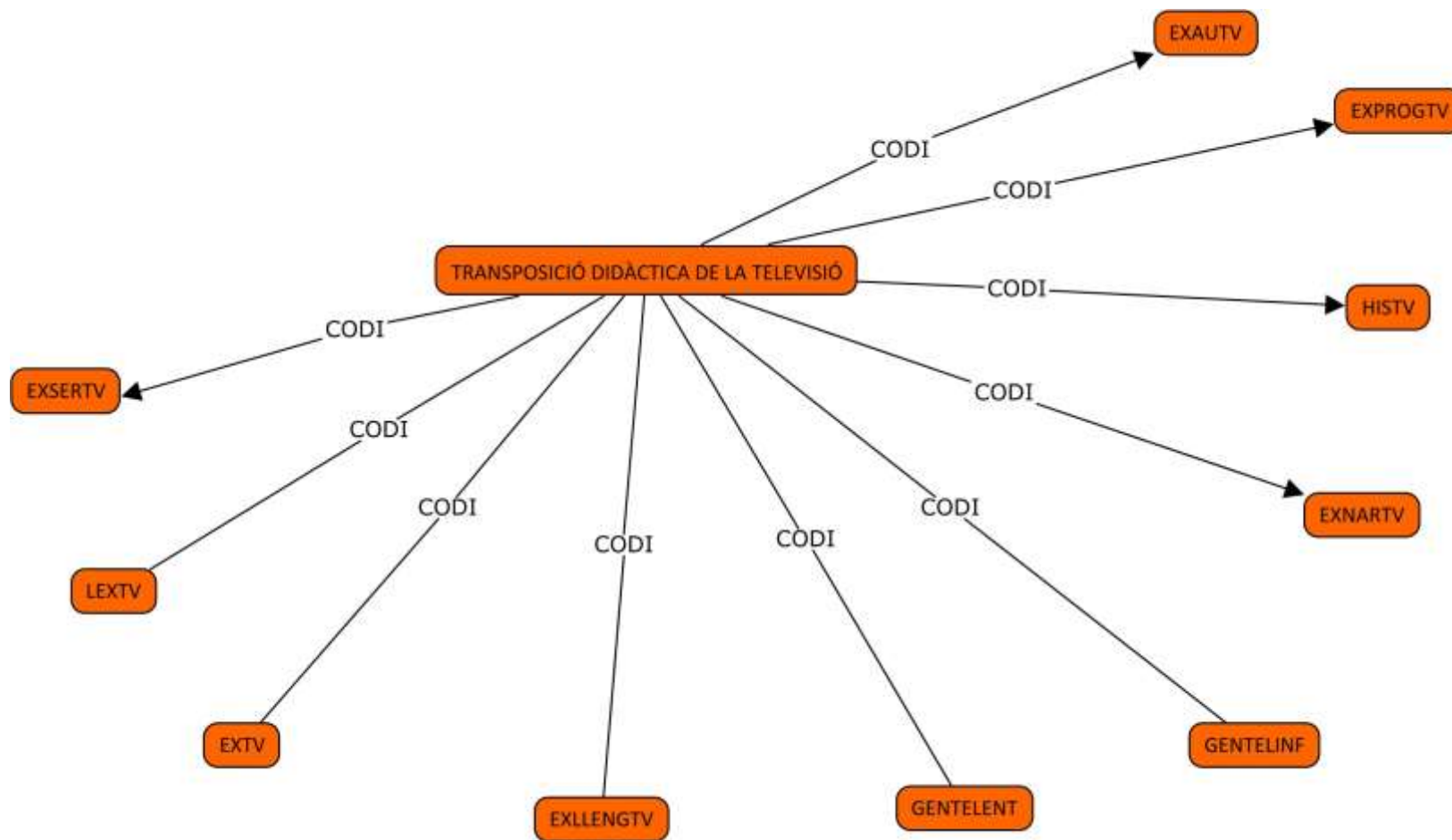
**Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica del còmic».**



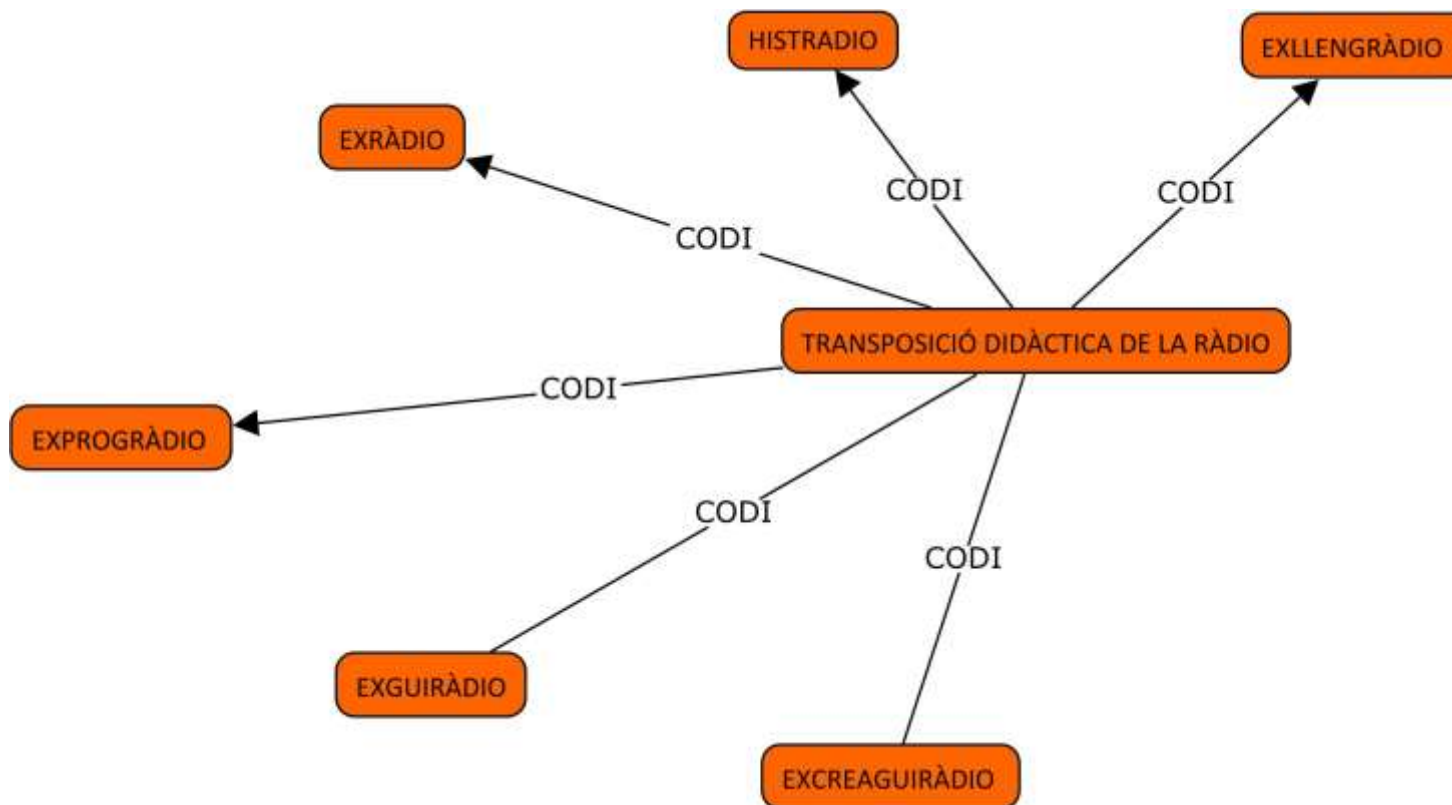
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica del cinema».



Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica de la televisió».

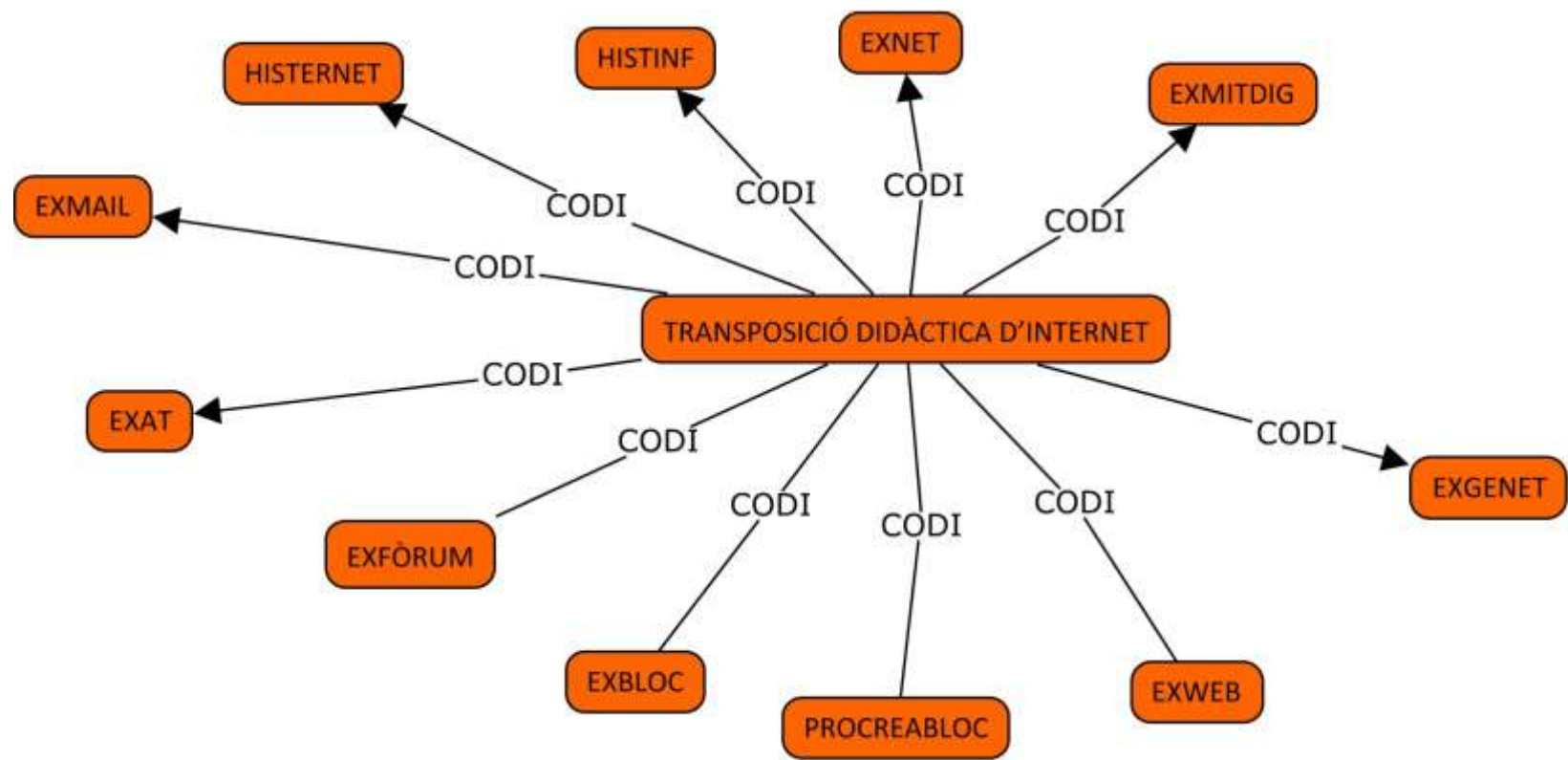


**Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica de la ràdio».**

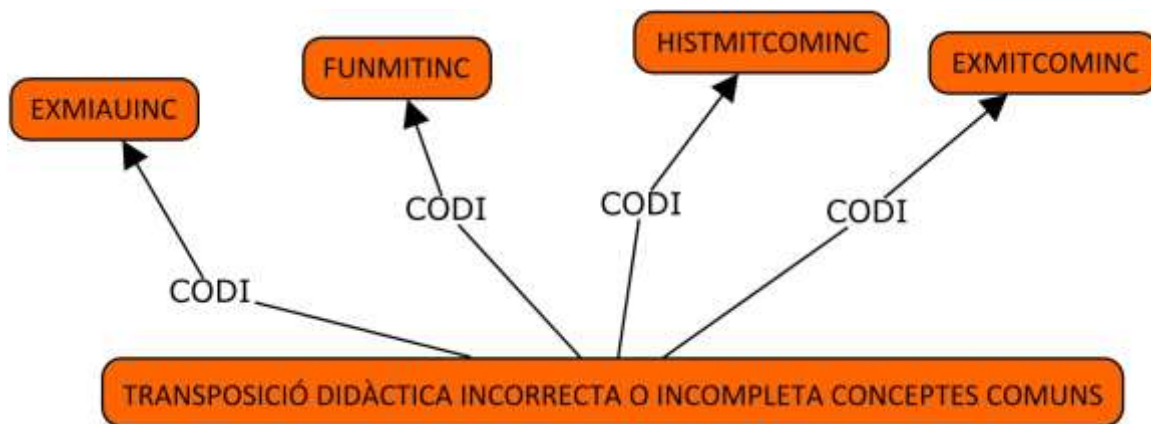




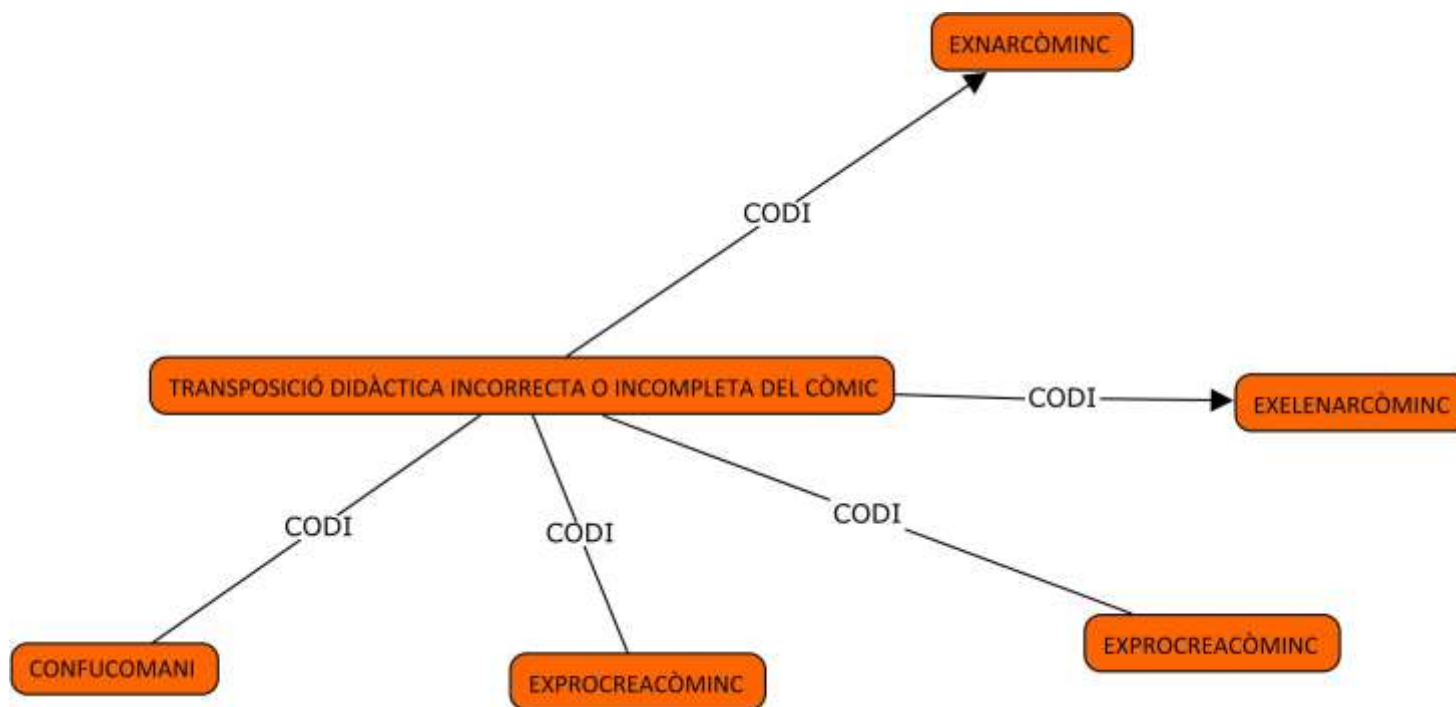
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica d'Internet».



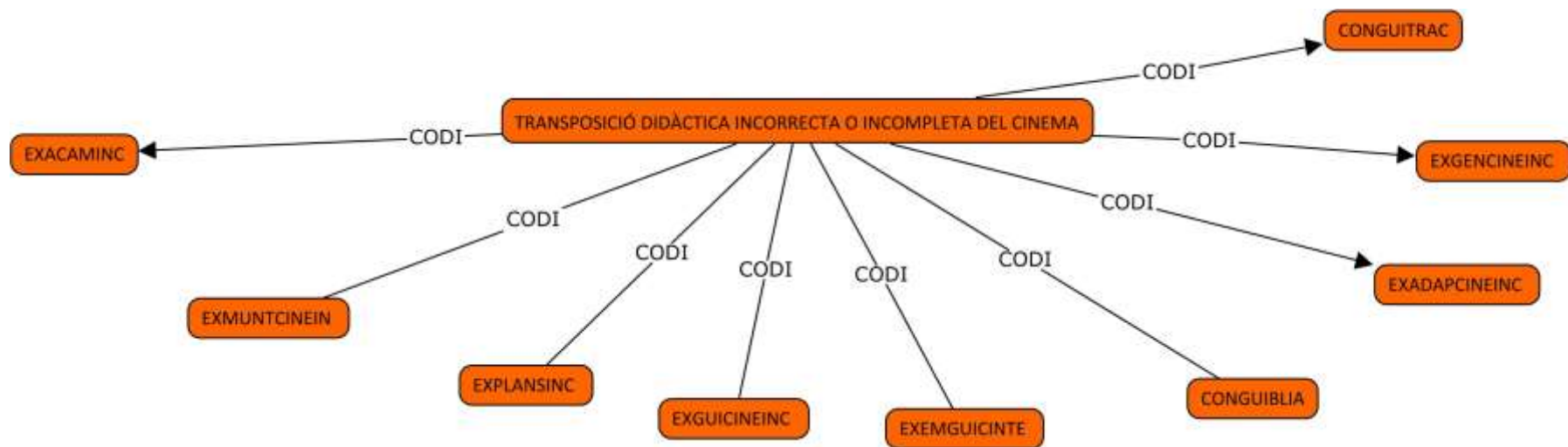
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta dels conceptes comuns».



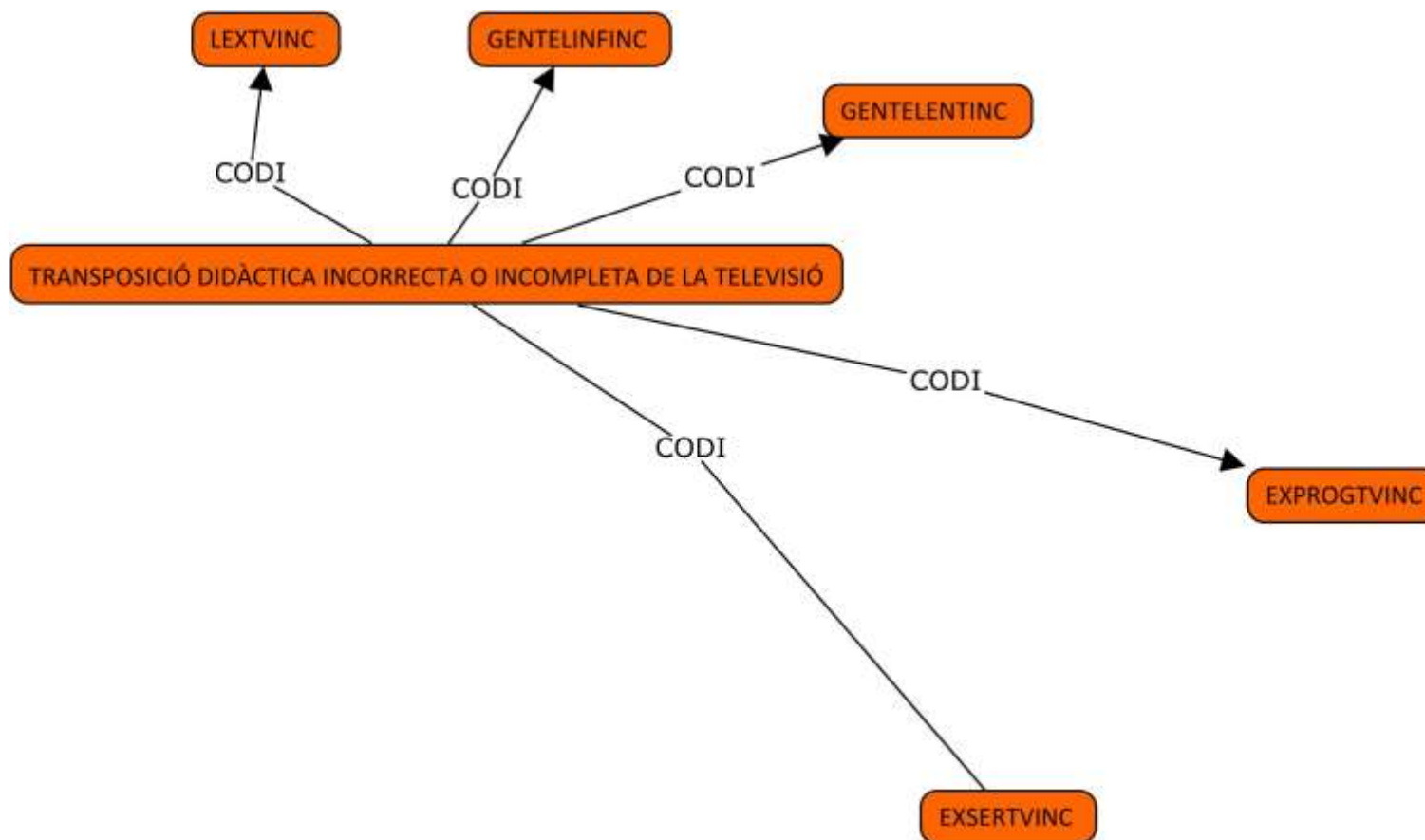
**Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta del còmic».**



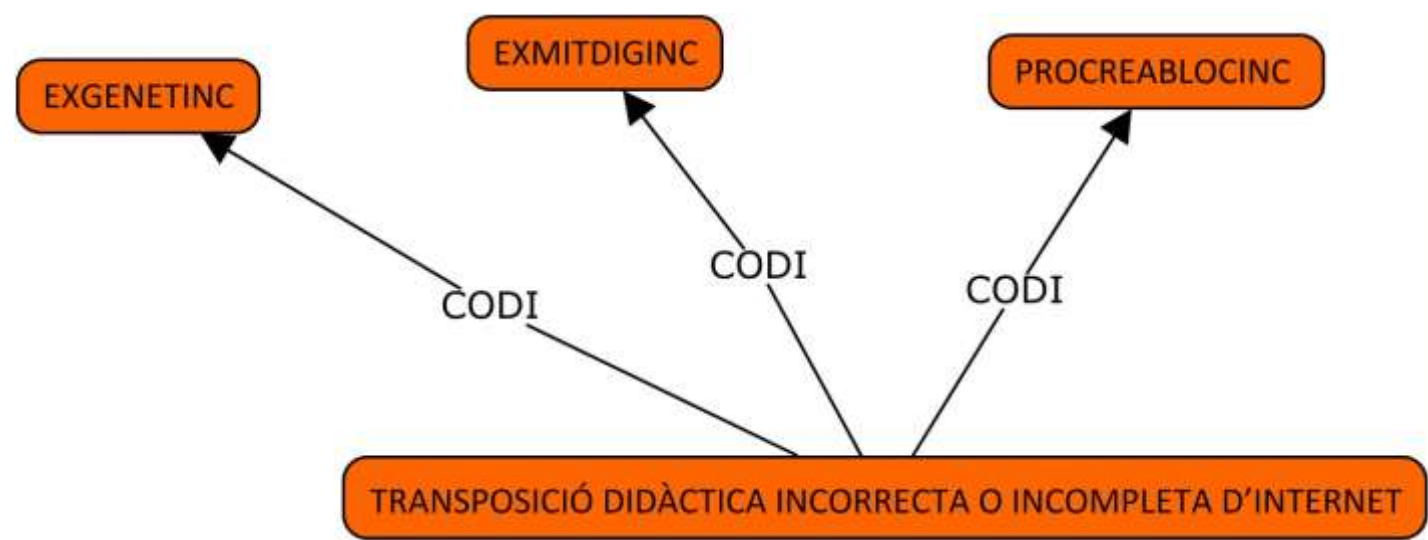
**Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta del cinema».**



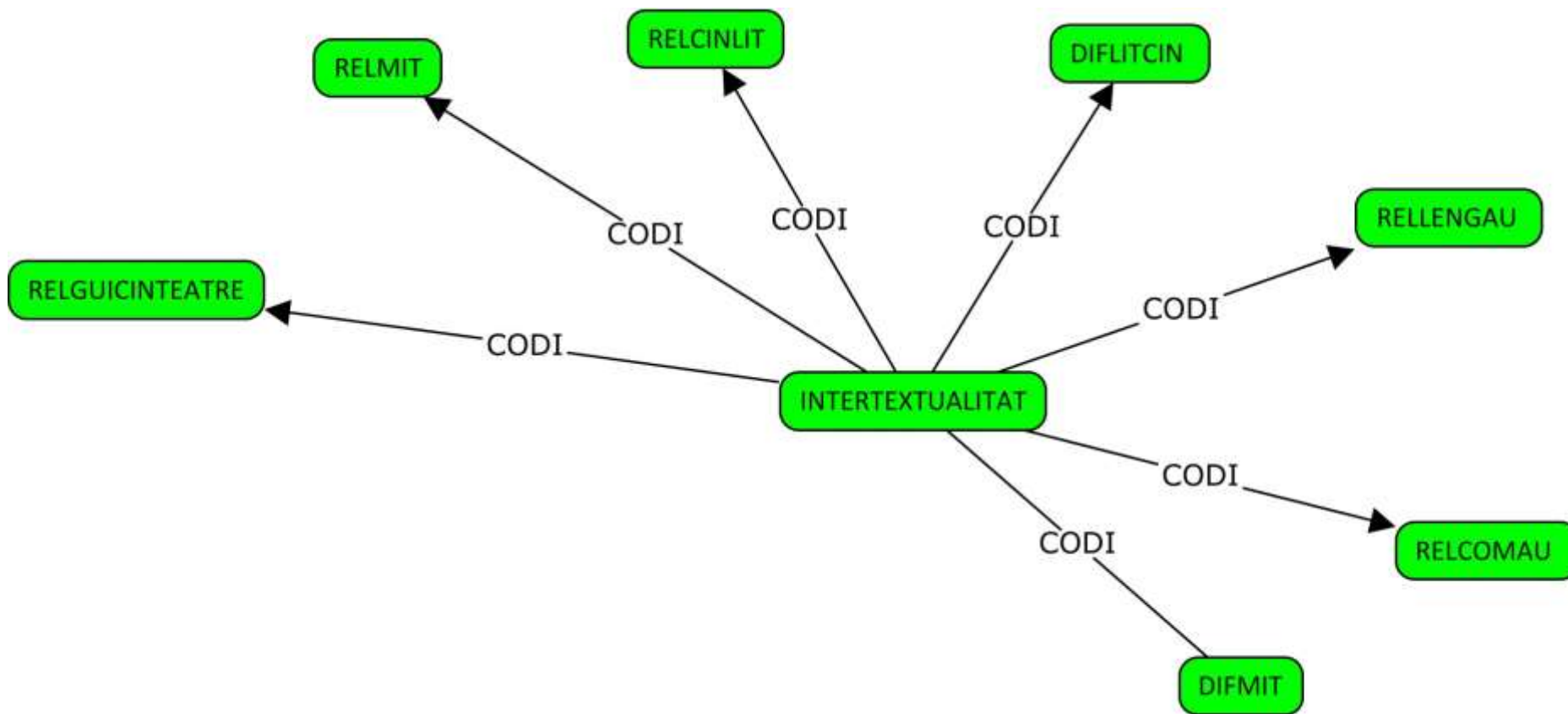
**Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta de la televisió».**



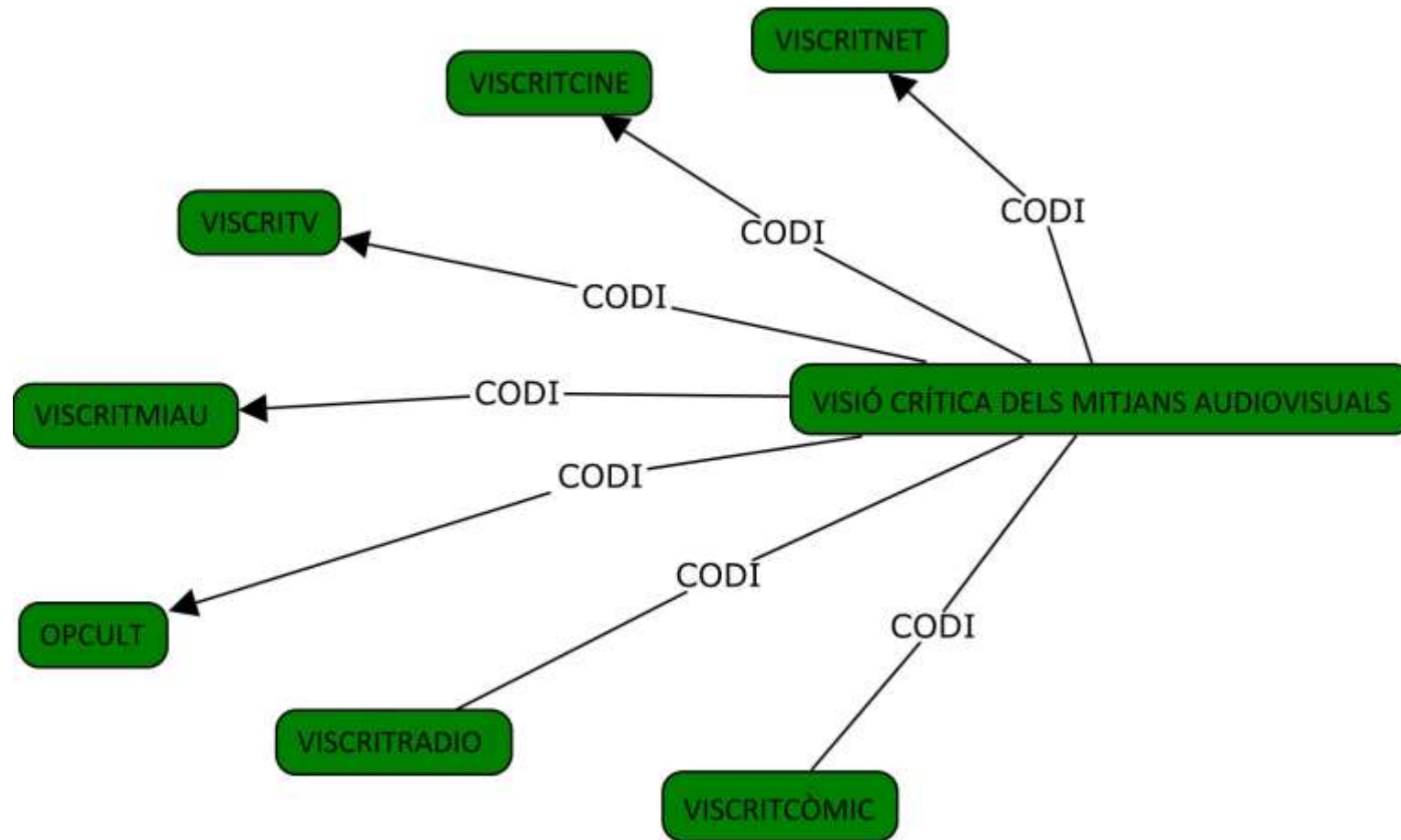
Mapa conceptual de la subcategoria «Transposició didàctica incorrecta o incompleta d'Internet».



Mapa conceptual de la categoría «Intertextualitat».

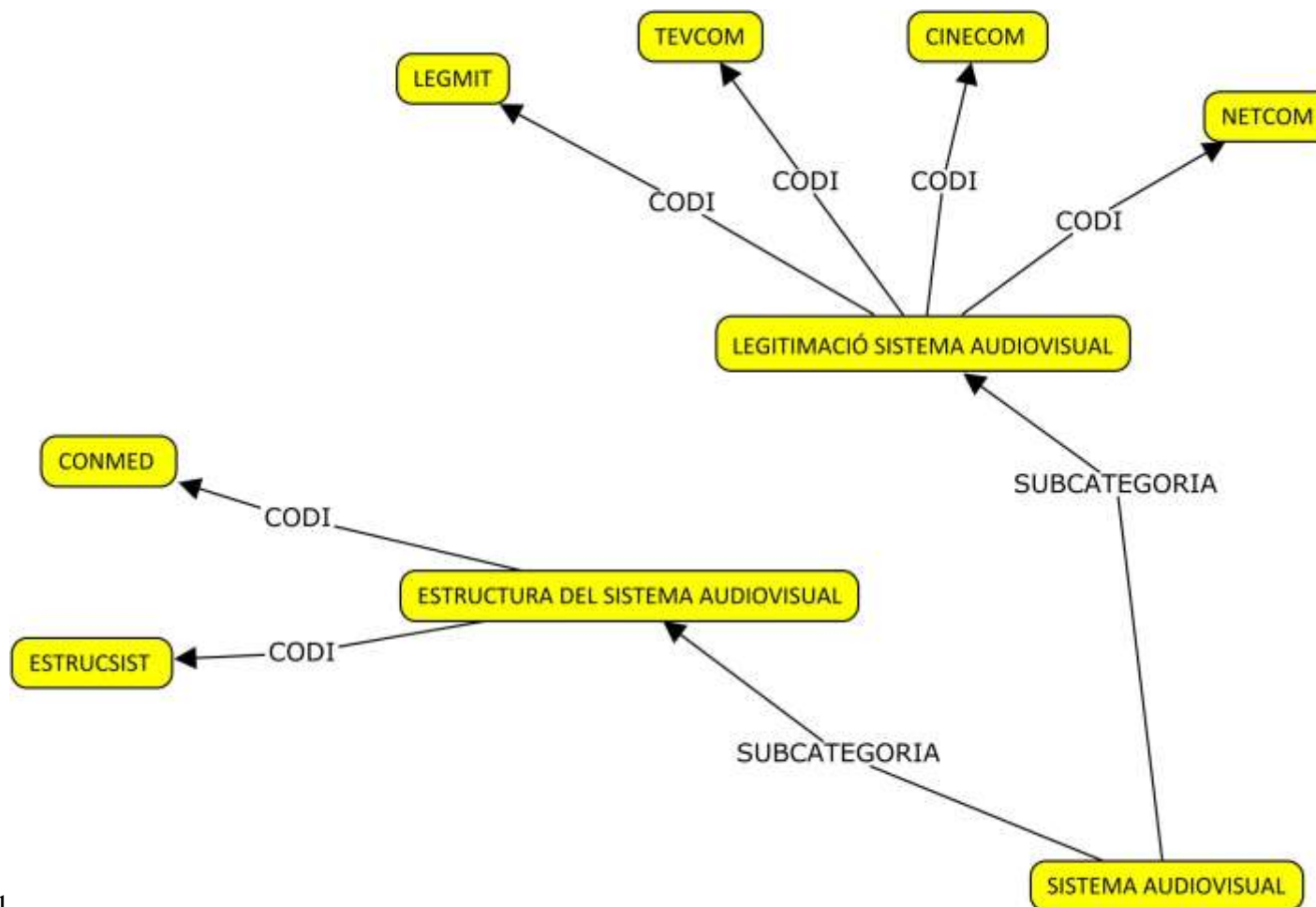


Mapa conceptual de la categoria «Visió crítica dels mitjans de comunicació».





Mapa conceptual de la categoría «Estructura del sistema audiovisual».



Bla 1.1

Mapa conceptual de la categoria «Didàctica historicista aplicada a les narratives de la televisió, cinema, còmics i internet».

