

UNA EINA PER A L'ESCRITURA EXTENSIVA I L'ARGUMENTACIÓ: EL
DIARI DE LECTURA

Jordi Oviedo Seguer

Universitat Catòlica de València Sant Vicent Màrtir

1. INTRODUCCIÓ

La proposta que presentem ha estat portada a terme durant diferents cursos (2010-2014) en les assignatures de Literatura catalana, d'Anàlisi i producció de textos catalans i de Recursos per a l'educació literària i lingüística, dels programes docents de les diplomatures d'Educació infantil i Primària, així com en els corresponents graus, ara vigents, a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i Magisteri de la Universitat Catòlica de València Sant Vicent Màrtir, en el campus de la Ribera i la Costera.

A la base d'aquesta experiència hi ha determinades qüestions que ens van portar a desenvolupar-la i a aplicar-la a la nostra pràctica docent: Com són els exercicis d'escriptura a les aules? I, d'altra banda, quines característiques presenten les activitats que es refereixen als llibres de lectura?

A més, partim de la voluntat de vincular la lectura literària amb un tipus d'escriptura que servisca a l'alumnat per reflexionar de manera intensa i significativa tant sobre el procés lector com sobre el procés d'escriptura. Amb aquest plantejament, vam considerar adaptar al nostre alumnat i a les característiques de les assignatures suara esmentades la proposta de Besa (2004), per la seua originalitat i transversalitat, així com pel fet que unia lectura literària i escriptura des d'una perspectiva de procés i de reflexió interdependent. Alhora, perquè, amb adaptacions, observàvem que possibilitava l'adequació a diferents nivells educatius i tipus d'alumnat, especialment en uns alumnes que seran mestres, l'actitud dels quals davant la gestió i consideració d'aquestes habilitats lingüístiques resulta fonamental a nivell didàctic i professional.

Per altra part, en relació amb les dificultats a les aules pel que fa a les denominades «lectures obligatòries», és a dir, marcades pel currículum, sobretot a l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat, consi-

derem que cal buscar vies que impliquen l'alumnat apelant a les seues emocions i a la connexió amb la realitat que han viscut i viuen.³⁹

En aquest sentit, considerem que el diari de lectura i el posterior metadiari poden ser eines adequades per superar determinades pràctiques i actituds docents que tenen a veure amb la lectura i l'escriptura, i, també de manera més específica, per tal de millorar la capacitat d'argumentació. Ens centrarem, doncs, en la caracterització dels denominats «diari de lectura» i del «metadiari» i de les diferents possibilitats, presentant-ne alguns exemples. Així mateix, mostrarem un esbós de seqüència didàctica adaptada a nivell de Batxillerat sobre aquestes pràctiques.

Quant als objectius, amb el nostre treball, tractarem de donar possibles respostes a les preguntes plantejades unes línies més amunt i l'inscriurem en dues de les àrees o eixos proposats pel II Simposi d'Ensenyament de la Literatura i la Llengua: el que feia referència a la literatura i la construcció de pensament crític i el que s'ocupava del vincle entre literatura i gaudi (el plaer de la lectura; el valor estètic).

Tenint en compte els eixos presentats, entenem que el diari de lectura, en el sentit que sorgeix arran la reflexió que es deriva d'un text literari, és una bona eina per a la construcció d'una subjectivitat lectora i escriptora i que, a més, en el diàleg i interacció amb el llibre, el lector-escriptor pot aprofundir en el seu significat i desenvolupar habilitats de lectura crítica. Alhora, de la intensitat d'aquesta relació, que passa per allò personal, la lectura literària es converteix en un plaer, pel que la lectura exigeix com a estímul d'escriptura. En definitiva, la percepció de la lectura i de l'escriptura se sent per l'alumne d'una manera diferent en relació a les pràctiques habituals sobre aquestes habilitats lingüístiques. El metadiari serà el document que haurà de recollir evidències d'aquesta nova percepció i actitud.

2. ALGUNS REFERENTS PEDAGÒGICS SOBRE L'ESCRITURA

Per tal d'aportar fonament pedagògic al nostre treball, hem partit de determinats autors que reflexionen, sobretot, al voltant del fet

³⁹ Una mostra actual de les diferents postures d'aquest debat clàssic el trobem referit en Oliver i Alabau, Gr. (26 gener 2015). De lectura obligatòria. *Núvol*. Recuperat de <http://www.nuvol.com/noticies/la-lectura-letern-rival/>

d'escriure i el seu desenvolupament a les aules, tenint en compte el potencial cognitiu que aquesta habilitat implica.

Així mateix, ens interessa especialment la vinculació entre escriptura i lectura; una altra habilitat lingüística, la de la comprensió escrita o lectora, que s'ha d'entendre també com a procés cognitiu complex. Pretenem, doncs, explorar algunes de les bases que relacionen aquestes macrohabilitats lingüístiques que acaben conformant-ne una de sola: la competència comunicativa.

A banda, entenem la lectura i l'escriptura com a estímuls per al diàleg i per a la interacció, també per a l'argumentació, una capacitat, aquesta, la d'argumentar, que supera l'àmbit escolar i ens resulta clau per a la vida en general. La presència de l'argumentació en aquest treball resulta pertinent en el sentit que caldrà aportar arguments propis arran la lectura, que es concretaran en el diari de lectura i, de manera més intensa, en el metadiari, on s'haurà de reflexionar sobre el procés viscut amb raons sòlides.

Així, tenint en compte les especificitats de l'àmbit escolar, entenem l'argumentació com a element de la comunicació, en el sentit que forma part d'un sistema de situacions de comunicació, complex, conformat de capes inseparables amb la riquesa pròpia de les activitats humanes. En definitiva, volem destacar el paper i la funció de l'argumentació que inclou, d'una banda, controlar el raonament purament científic i, al mateix temps, una minva de l'evocació dels sentiments, i també de la idea que sota l'argumentació sols s'hi troben relacions de poder o propaganda (BRETON: 2014, 52-53).

Tornant als referents de caràcter pedagògic sobre l'escriptura, hem de remetre a Freinet i a les tècniques acadèmiques que de la seua voluntat de relacionar aquesta amb la vida, amb l'entorn escolar, se'n deriven. D'aquesta manera, es poden entendre les paraules del pedagog francès sobre la motivació socialitzadora de l'aprenentatge lingüístic, comunicatiu, doncs: «La escritura no tiene sentido si no se está obligado a recurrir a ella para comunicar el pensamiento más allá del alcance de nuestra voz, fuera de los límites de la escuela» (FREINET: 1978d, 99-100).

Lús del text lliure, la impremta escolar, el periòdic i la correspondència, així com del diari escolar (FREINET: 1974), constituïren una

metodologia que amb el temps ha evolucionat i ha servit per considerar l'escriptura i la lectura com a eines de comunicació amb el context social i com a processos de caràcter cognitiu que remetien, en conseqüència, al desenvolupament dels alumnes. Malgrat que la proposta freinetiana s'ha aplicat sobretot en els nivells educatius bàsics, considerem que les premisses són vàlides en altres etapes, i encara hui dia per allò que acabem de referir: de la llibertat en l'escriptura, que implica la connexió amb el subjecte que escriu.

En el nostre àmbit lingüístic i cultural i en el marc de les reflexions del que suposà la LOGSE, Daniel Cassany (1993, 1997) plantejava una sèrie de reflexions de manera més específica sobre l'escriptura com a procés didàctic, amb diferents fases sobre les quals actuar-hi.

El mateix autor desenvolupa un terme més adient per referir-se als usos de les actuals habilitats lingüístiques, en un nou marc dominat per les TIC i la comunicació. Cassany defineix aquest nou terme, provinent de «*literacy*», de la tradició lingüísticodidàctica anglosaxona, de la següent manera:

El camp de la literacitat abraça tot el que es refereix a l'ús de l'escriptura, des de les característiques del codi alfabètic i l'estructura dels discursos fins la configuració de les interaccions en context o els valors socials i les representacions que se'n deriven. S'assumeix que la literacitat és una activitat més social que individual, situada en comunitats lingüístiques que comparteixen l'idioma, els discursos i la cultura (CASSANY: 2006, 100).

En definitiva, el terme «literacitat», que té un caràcter de procés obert i en construcció propi de la societat contemporània, s'enfronta al d'alfabetització, més tradicional i limitat, que «fa referència a un coneixement (un saber fer) estabilitzat» (RÍOS: 2008, 20).

D'aquesta manera, les darreres tendències de la didàctica de l'escriure en català es plantegen en funció d'una sèrie d'elements a considerar: les activitats d'escriptura necessiten d'un context amb destinatari i finalitat social que vaja més enllà de l'avaluació quantitativa; la situació de plurilingüisme en què viu el català respecte el castellà i les llengües primeres de la immigració, així com la presència de l'anglès; la proposició de reptes comunicatius i didàctics que exigisquen reflexió metalingüística

i, per tant, aprenentatge; tenir en compte els contextos personals d'emissors i receptors que impliquen perspectives, coneixements, dubtes, etc., per posar-los en comú; la vinculació dels coneixements lèxics i gramaticals als contextos de producció, no de manera aïllada i, per últim, una posició flexible tant dels docents com dels alumnes, atés que escriure és una tasca amb activitats intermèdies on poder intervenir-hi, destinades a un objectiu final (RÍOS: 2008, 75-77).

3. EL DIARI DE LECTURA

Atesos els referents pedagògics que fonamenten la nostra proposta, definirem què és un diari de lectura. Es tracta d'un document elaborat pels alumnes a partir d'allò que els suggereix la lectura d'una obra literària. El text literari, de qualsevol gènere, es converteix en un «estímul per a l'escriptura». Es combina, per tant, la lectura i l'escriptura, en un procés que ha d'anar més enllà del «control de lectura» i d'un exercici d'escriptura concret i limitat en el temps i l'espai, és a dir, «intensiu».

Es pretén, doncs, desenvolupar l'escriptura extensiva, la qual presenta una sèrie de trets que, de nou, Cassany (1997) contraposa als exercicis de caràcter «intensiu». Aquests exercicis extensius se centren en objectius actitudinals com el foment d'hàbits o el desenvolupament de la motivació arran tasques vinculades a textos extensos i en un període llarg en el temps. A més, l'alumne hi té un major protagonisme i autonomia, tot i que el professor programa les tasques.

D'aquesta manera, de la nostra proposta, allò destacable és la llibertat amb què es planteja la tasca: no hi ha límit màxim ni es marquen unes directrius úniques quant a estil i relació d'allò que s'escriu amb el contingut del llibre. Es vol que el llibre, com s'ha dit, es convertisca en un estímul per a la creativitat i possibiliti l'escriptura extensiva, un procés poc considerat a les aules.

Així doncs, l'obra literària deixa de ser un element de lectura ràpida i superficial i pren un caràcter dialògic, profund. El lector esdevé alhora escriptor i, com a tal, s'enfronta tant a les dificultats com als moments de gaudi que aquest fet implica.

Ens trobem, per tant, com assenyala Zabalza (2011, 18),⁴⁰ citant a Holly (1989), davant d'una tasca que dona lloc, a grans trets, a una activitat narrativa triple en l'alumne: la *reflective writing*, la *introspective writing* i la *creative and poetic writing*.

La primera, l'escriptura reflexiva, es produeix quan la narració respon a un procés de pensament profund, que busca posar en clar les pròpies idees en relació als temes derivats de la lectura. La segona, l'escriptura introspectiva, semblant a l'anterior, remet al fet que el contingut del diari s'ocupa dels pensaments, sentiments i vivències de l'alumne, ara escriptor. La tercera modalitat narrativa, l'escriptura creativa i poètica, tracta de superar el comentari de caràcter més expositiu i s'endinsa en la possibilitat d'imaginar o recrear, amb voluntat clarament estètica, les situacions derivades de la lectura de l'obra literària. En els exemples de diaris de lectura que oferim, s'hi pot observar la presència d'aquestes modalitats narratives, que van del comentari més distanciat a l'apropiació literària arran del text llegit.

Si ens centrem en qüestions més tècniques, el diari de lectura s'escriu sobre una llibreta de grandària mitjana per facilitar que llibre i diari vagin de la mà per tal que la lectura i l'escriptura es puguin produir en qualsevol context. No hi ha màxim de pàgines, però sí un mínim que ha de tenir una capçalera amb la data d'escriptura de cada entrada, en funció del nivell de l'alumnat i de les característiques exigides pel gènere dietarístic.

Una de les claus d'aquesta proposta és el fet de subratllar la diversitat quant a l'estil de les entrades front a la lectura i escriptura de resum de contingut, que, amb tot, sol ser freqüent. Es valora l'aportació personal de qui escriu, la relació amb vivències, amb altres lectures, etc, en definitiva amb el bagatge cultural i literari que, alhora, es propicia.

A més, per tal de possibilitar el desenvolupament de la tasca, tot incidint en la diversitat d'entrades que hauria de tenir-hi, es donen

⁴⁰ Tot i que el treball de Zabalza esmentat se centra en la capacitat dels diaris de classe com a eina per al desenvolupament i la millora en els processos de formació de docents i com a instrument per a la investigació professional en aquest àmbit, considerem que les modalitats de narració referides s'observen també i són vàlides en els diaris de lectura tal com han estat proposats.

exemples per concretar aquesta varietat, que pot anar des del metadiscurs, a l'aforisme, l'establiment d'un destinatari hipotètic, el diàleg amb un mateix, l'estil breu i telegràfic, el mosaic o bé textos escrits que reproduïsquen un text oral, entre altres possibilitats.

A continuació, veiem, doncs, una selecció de textos d'entrades de diaris de lectura,⁴¹ on es poden observar les possibilitats d'aquesta proposta quant a la «qualitat» de la lectura i l'escriptura que se'n deriven.

En primer lloc, és freqüent la presència del record, de les pròpies vivències, que incideixen en la comprensió profunda del text llegit, mentre es dona lloc així a una tasca significativa:

28 de març, 2014: Al capítol que he llegit apareix un tipus d'esquema familiar on s'aclareixen les seues relacions i el grau d'afecte de cadascú, es podria dir. El cas és que m'ha recordat al complex d'Electra i Èdip. Recorde que aquests complexos els vam estudiar a una assignatura de primer de carrera però jo ja coneixia el d'Èdip, gràcies a què vaig cursar Literatura universal a l'institut. Crec que va ser la matèria on més vaig disfrutar realment: estudiar bona literatura de distintes èpoques va ser un plaer, llegint obres significatives, com Èdip rei, i el seu context i fons cultural. QLA, G.

Divendres 21 de març de 2014: Una de les experiències que més recorde del meu període escolar és la correspondència amb altres centres d'educació. Cada vegada que rebíem una carta era per a nosaltres com si fóra un dia festiu, ja que aquell dia no féiem classe de valencià. Llegíem i rellegíem les cartes que havíem rebut, i pensàvem en què anàvem a escriure nosaltres per a contestar-los aquella correspondència. Desgraciadament, aquella experiència sols va durar eixe primer curs, i a hores d'ara no tinc cap informació de la xica amb què jo m'escrivia. Això

⁴¹ Els exemples dels diaris de lectura resulten dels llibres proposats en el darrer curs d'aplicació de la proposta (2013-14), que foren *La mestra* (LM), de Víctor Labrado (2010) i *Quina lenta agonia la dels ametlers perduts* (QLA), de Toni Cucarella (2003). En cursos anteriors, i en funció de l'assignatura, es proposava una llista extensa amb obres clàssiques de la literatura catalana dels diferents gèneres. En el curs referit, optàrem per les obres de Labrado i Cucarella perquè ambdues estan contextualitzades a espais concrets i reals de les comarques d'on prové la majoria de l'alumnat (la Safor i la Costera, respectivament), amb l'objectiu d'aconseguir una motivació i implicació majors i una nova mirada, literària, respecte els escenaris amb què els alumnes conviuen de manera quotidiana. Per altra part, cal dir que hem contat amb l'autorització de l'alumnat perquè es publiquen els fragments de diaris de lectura i metadiaris exposats.

sí, guarde les cartes com si foren un tresor en un dels calaixos del meu escriptori.
LM, A.

05-03-2014, 16:30: Em ve a la memòria el llibre *Farenheit 451*, perquè sembla que hi ha una persecució quasi total, eugenèsica, cap al valencià, en l'episodi de la crema de llibres. LM, R.

Una altra de les característiques que presenten les entrades dels diaris de lectura és la diversitat d'aquestes, que poden anar des del comentari lliure i concret d'algun fragment fins a la reflexió contundent i de caràcter aforístic:

20 de febrer de 2014: D'aquest capítol, he de destacar una oració que m'ha cridat l'atenció: «Xicot, si dones a la literatura un valor, has de posar-li un preu», diu un dels personatges arran d'una conversa amb Joan Fuster. Aquesta oració reflecteix d'allò més bé l'actualitat. Tot el que ens envolta, en més o menys quantitat té un valor i, desgraciadament (al meu paréixer) tot valor té també un preu, un preu econòmic. Tot i això, crec que hi ha «coses» que mai tindran un preu, per molt que la societat vulga; els sentiments i els valors, per exemple: llibertat, amor, alegria, democràcia, amicitat, pau, sinceritat, justícia, igualtat, dignitat, resistència, creativitat, confiança, progrés, esperança. LM, R.

26-02-2014, 17:43: INNOVACIÓ, una paraula necessària a l'escola, donat que propicia la creació d'hàbits i dinàmiques més fluïdes. LM, M.

Un darrer exemple evidencia la capacitat de reflexió que pot implicar aquesta tasca:

22-02-2014, 13:21h: Vertaderament, m'ha fascinat la definició de crònica. Al quadrimestre passat vam veure les Cròniques: Jaume I, Pere el Cerimoniós, Bernat Desclot i Ramon Muntaner. Tots naraven uns fets concrets, però no vaig fer una reflexió diguem-ne metacognitiva; i ara, amb la lectura, observe el perquè de la seua importància. Així mateix, respecte la crònica, em fascina la tensió per ubicar-la en l'àmbit literari o històric, quan en realitat és un punt d'unió entre els dos, ja que interrelaciona elements reals, ficticis, objectius, subjectius, etc. Per tant, és realment enriquidora. A més, permet reflexionar sobre la realitat des d'un punt de vista crític. LM, T.

D'aquesta manera, observem com la redacció dels diaris de lectura possibilita una major tensió psíquica dels subjectes davant del fet lector i

de l'escriptura, de manera que prenen una consciència elevada respecte aquests, tot possibilitant-ne la reflexió i la comprensió que se'n deriva. Així, perquè cal que l'alumne reflexione i alhora adquirisca el costum d'escriure, el treball amb els diaris afecta sobretot l'escriptura, que esdevé una eina per al coneixement en un sentit ampli:

La escritura es, de ese modo, un espacio de silencio para recordar el camino y vislumbrar las huellas dejadas, pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a la luz de aquello que ya fue, de lo que es y del futuro que aún es incierto porque no es. Es también un espacio para el descubrimiento de cada rostro, de cada mirada, de las diferentes maneras de pensar, de sentir y vivir la realidad (CARRILLO: 2001, 51).

A més a més, el fet d'escriure proporciona una retroalimentació immediata i estable del fet lector; l'experiència lectora es converteix en un producte mitjançant un procés necessàriament personal, que al mateix temps, pot ser compartit perquè ha estat fixat. A banda, i en aquesta direcció apuntada, els diaris de lectura són compatibles i complementaris amb altre tipus de documents on la presència del jo escriptor és destacable, com els blogs, les bitàcoles, els portafolis o les autobiografies lingüístiques.

4. EL METADIARI

Una de les principals dificultats amb què es troba l'alumnat, sobretot en l'àmbit universitari però no sols en aquest, ja que és el resultat d'accions educatives prèvies, és la de reflexionar sobre quins aprenentatges va adquirint i com els va assolint. Aquesta carença es detecta a partir de les diferents pràctiques que els docents els proposem a les aules, ja siga en l'elaboració d'un portfoli o en proves escrites, on es pretén que sintetitzen allò desenvolupat a l'aula però des d'un punt de vista propi i personal.

Per minimitzar aquestes dificultats, que també tenen a veure amb el procés de planificació, textualització i revisió, hom proposa pautar i definir de manera concreta quins són els elements a partir dels quals cal reflexionar.⁴²

⁴²Per exemple, Gerd Bräuer (2013), professor a «The Writing Center» de la Universitat d'Educació, a Freiburg, planteja els problemes dels estudiants davant la reflexió de

Així doncs, per facilitar el que és una tasca complexa i que es consolida a llarg termini, en un segon moment, una vegada acabat el diari de lectura, es dóna lloc al metadiari, que en paraules de Besa:

És un exercici de reflexió sobre el propi diari, tant des del punt de vista del procés (el diari entès com a activitat), com des del punt de vista del producte (el diari com a resultat: una llibreta plena de fragments d'escriptura) (2004, 4).

Es planteja als alumnes tres aspectes per a la reflexió sobre el procés d'escriptura del diari: sobre l'evolució de les expectatives en l'alumne respecte la tasca, de les diferents fases en què s'ha trobat mentre escrivia i de les dificultats que ha viscut. També, quant al producte, es demana a l'alumne que reflexione sobre la qualitat del que ha escrit i si n'ha quedat satisfet: si el mostrarà a alguna persona, si el guardarà, si el creu publicable, etc.

Aquesta segona activitat és un dels nuclis de les possibilitats per desenvolupar l'argumentació de la proposta, pel fet que s'ha de sintetitzar allò experimentat durant la redacció del diari de lectura i aportar arguments sobre aquesta vivència, ja siga de caràcter positiu o per les pròpies dificultats sorgides, en una tasca que exigeix una certa confrontació amb el llibre i amb un mateix, cosa que possibilita l'escriptura extensiva.

Mostrem tot seguit alguns exemples de metadiari, especialment que tracten de la relació entre escriptura i lectura i de com s'ha viscut el procés en la combinació d'aquestes activitats:

«No es pot ensenyar a escriure. Només s'hi pot aprendre escrivint, i llegint. Llegint bons llibres d'artistes de veritat, fins que entengues per què són bons». Truman Capote, Carta a Alvin Denwey III. Amb aquesta cita encete el meu metadiari, ja que tan sols llegir-la he pensat que el que afirma l'escriptor nord-americà és totalment cert. Tot el món té les bases necessàries per escriure, doncs

caràcter educatiu i opta per proposar mesures concretes adreçades tant al professorat com a l'alumne, que se centren a grans trets, en el cas del primer grup, en la necessitat d'establir paràmetres comuns entre els professors sobre aquestes pràctiques i que els materials per a la reflexió estiguen fonamentats. També, es considera si les activitats de reflexió seran base d'altres en el futur; si s'inscriuen en un context comunicatiu real, de caràcter social; si s'han facilitat i explicat els indicadors de la reflexió o si s'han pres altres mesures que afecten al nivell de reflexió que una determinada tasca o activitat implica.

rots sabem escriure. Sols fomentant l'hàbit de l'escriptura unit al de la lectura, es pot aprendre a escriure amb fluïdesa. Un dels objectius del diari és fomentar l'hàbit d'escriure de manera continuada i regular. La manera més eficaç de desenvolupar l'hàbit de llegir i escriure és, no podia ser d'altra manera, llegint i escrivint. He de reconèixer que al principi em suposava un esforç immens extraure reflexions derivades de la lectura i anotar-les al mateix temps que llegia, però en qüestió de pocs dies aquesta tasca es va convertir en un procediment que feia de manera sistemàtica, sense pràcticament adonar-me'n. *QLA*, S.

Així, estic contenta i orgullosa del meu treball, del meu esforç, per aconseguir, a partir d'un llibre de lectura com *La mestra*, el propòsit marcat des de l'inici, que era sobretot gaudir de la lectura d'una forma diferent i creativa, també, gràcies a l'escriptura i el sorgiment d'aspectes relacionats amb la meua vida personal i quotidiana. *LM*, R.

5. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA: DIARIS DE LECTURA I METADIARIS A BATXILLERAT

Per últim, en clau didàctica, hem elaborat una breu seqüència didàctica sobre aquesta proposta per tal que pugui ser adaptada a Batxillerat i als autors que el currículum actual d'aquest nivell educatiu proposa. Amb tot destaquem que en aquesta les dues tasques centrals són tant el diari de lectura com el metadiari, en segon terme. En una definició ja clàssica de les seqüències didàctiques, aquestes es defineixen com a «unitats o cicles d'ensenyament-aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat: la producció d'un text oral o escrit» (DOLZ: 1994, 21). La seqüència, per tant, té diferents moments.

5.1 FASE PRÈVIA

En primer lloc, caldrà explicar la tasca a partir d'un document concret que continga la definició de diari de lectura i del metadiari, la llista de llibres possibles, els criteris d'avaluació, la diversitat d'entrades que es poden produir i el seu format, la quantitat de pàgines mínimes, la temporalització, etc. Convé subratllar-hi la llibertat amb què s'ha d'afrontar l'escriptura del diari, destacant el fet que l'avaluació tindrà en compte de manera especial la quantitat i la forma de les entrades així com la diversi-

tat d'aquestes. Perquè el diari de lectura funcione, cal transmetre aquesta confiança.

Una vegada presentada la informació bàsica sobre què són els diaris de lectura i els metadiaris, hem de preparar una primera pràctica que contribuïska al modelatge del diari de lectura. Per això, hem de destacar els objectius de la tasca final, per situar la lectura i l'anàlisi del text en un context concret on la lectura té una finalitat específica, que, en el nostre cas, ha de servir com a estímul per a l'escriptura.

En aquesta línia, Zayas (2011) exposa la necessitat d'explicitar el propòsit de lectura i comprensió d'un text, per tal d'oferir claus per a la seua comprensió i que, en un primer moment, l'observació i l'anàlisi d'aquest text servisca per a un determinat objectiu com és, en la seua proposta, un projecte d'escriptura sobre els sentiments. Reportem les indicacions que en el text esmentat donaria un hipotètic docent per indicar les claus de lectura i interpretació d'un relat de Roald Dahl (2006), *Boy*:

Hay hechos que nos producen sentimientos muy intensos, y los recordamos vivamente durante mucho tiempo, quizá durante toda la vida. En los libros de memorias, podemos leer relatos de estos recuerdos. Por ejemplo, en el texto que vais a leer, el escritor Roald Dahl recuerda un hecho que contempló siendo niño y los sentimientos que este hecho le provocó. Vais a leer el texto para examinar cómo se puede escribir sobre el recuerdo de un hecho y sobre los sentimientos provocados. Después, lo usaréis para escribir un texto parecido sobre un recuerdo vuestro (ZAYAS: 2011, 3).

D'aquesta manera, amb la voluntat de mostrar el caràcter de la tasca que proposem, expliquem als alumnes que el text que els presentem tot seguit té una condició central per comprendre el to del llibre, en el sentit que un dels protagonistes recorda el lloc on va viure i es lamenta dels canvis provocats pel pas del temps i el que això implica. Servirà, també, per diferents activitats, tenint en compte aspectes diversos: caldrà indicar que és l'inici d'un dels textos sobre el qual podran elaborar el diari de lectura, que hauran d'escriure'n un que tracte dels records de com era el seu carrer en el passat, dels canvis que s'han experimentat, de les persones que habitaven eixe espai i temps passat, de com és el llenguatge emprat per l'autor del text i com imitar-lo, etc.

Així, en la nostra proposta, adaptable a cada llibre i context, presentem el breu text inicial de *Quina lenta agonía...* sobre el qual plantejar les activitats inicials esmentades (CUCARELLA: 2004, 11):

Evocar no és, com afirmen alguns, reviure el passat per rescatar-lo, sinó donar-li, finalment, sepultura: descriure'l per darrera vegada abans de colgar-lo sota la pols definitiva... Així doncs, camine per un barri que amb prou faenes reconec, per més que hi vaig nàixer i hi vaig viure fins ben entrada l'adolescència. Sé que és aquell barri natal perquè la cobdícia constructora no pot amuntegar més cases pel pendent rocallós, serra amunt, i encara és possible de resseguir-hi amb la mirada l'antiga senda del Portet, les penyes esgallades pel terratrèmol de 1748, l'escarpat imponent de la Creueta, al punt més elevat del qual es dreça encara la creu que li dona nom.

Per aquest barri residencial d'ara, de cases unifamiliars i edificis de poca alçària, endreçat i redundat, hi havia hagut, en els anys de la meua infantesa, les Eretes: un altre barri, tanmateix de cases velles, rudimentàries, arrencades, ressignadament, a la vora d'un antic caminal de terra i clots que feia aleshores a manera de carrer, encarades a una falda escalonada de bancals perduts d'ametlers i garrofers. Més amunt, la serra estricta: roca viva, entre els badalls de la qual sols creix l'argelaga, la sajolida i la pebreja «terra de pebreja, caga't en ella!». Aquell barri de les Eretes el constituïa un únic carrer, un pany de cases en filera, totes les quals miraven cap a la serra com una ordenada bateria de vigilants apostats en una trinxera. Era un barri als afores de debò, no com ara que ja és una prolongació cap a ponent de la ciutat, amb carrers asfaltats, cases ben pintades, teulades roges de teula nova i bústies de ferro a la porta.

Una vegada llegit el text i realitzades les activitats proposades, podria seguir un comentari en grup sobre si els alumnes han tingut dificultats a l'hora d'escriure en aquesta primera pràctica plantejada: En què consistien? Per què creuen que s'han donat?

Una activitat posterior es podria basar en la selecció de fragments de diaris que hagen pogut llegir —o escriure— en la seua vida, ja siga acadèmica o no, perquè els puguen servir de model i coneguen les principals característiques del gènere diarístic, que en l'àmbit de la literatura juvenil presenta obres diverses com *El diari d'Anna Frank*, els *Nou diari d'un jove maniàtic* i *Nou diari d'una jove maniàtica* d'Aidan Macfarlane i Ann Mcpherson, o *El diari lila de la Carlota* de Gemma Lienas, per posar alguns exemples.

En concret, un fragment d'*El diari d'Anna Frank*, pot resultar d'interés per copsar el sentit de la tasca final demanada.⁴³ A l'entrada del dimecres 5 d'abril de 1944, Anna Frank reflexiona sobre la seua condició d'escriptora d'un diari personal i de contes i del que li possibilita aquesta dedicació a l'escriptura, amb esperances de futur:

Quan escric em passa tot, les meves penes desapareixen, la meua valentia es refà. Però aleshores, sorgeix la gran pregunta, podré escriure alguna cosa gran algun dia? Algun dia arribaré a ser periodista i escriptora?

Espero que sí, ai, però molt que sí! Perquè en escriure puc plasmar-ho tot: les meves idees, els meus ideals i les meves fantasies (FRANK: 2007, 283).

El fragment anterior, amb una certa càrrega dramàtica si tenim en compte el final de l'autora, pot propiciar la reflexió sobre l'escriptura com a element per a superació de dificultats, de preservació de la memòria dels fets, de les experiències amb l'escriptura de cada persona, de les expectatives sobre haver d'escriure un diari de lectura, de les diferències entre un diari personal i un de lectura, del diari amb destinatari quant a la forma, etc.

Una tercera activitat prèvia —i també simultània— possible per a entendre el plantejament del diari de lectura i el metadiari, tindria a veure amb el tractament temàtic sobre la literatura del «jo» a partir d'àlbums il·lustrats. Cal dir que aquesta activitat parteix de la detallada proposta de Castellano (2014), qui opta per fer servir els àlbums il·lustrats de Shaun Tan: *The Red Tree* (2001) i *The Lost Thing* (1999), que contenen amb traducció catalana de 2005: *L'arbre vermell* i *La cosa perduda*, editats per Barbara Fiore Editora.

Ambdues obres tracten dels sentiments i es vinculen directament amb la literatura en primera persona i el relat autobiogràfic, a partir de les quals podem adoptar una perspectiva temàtica que s'ocupe dels següents

⁴³ El documental *La corta vida de Ana Frank* fa un repàs a la vida de l'autora de l'esmentat diari i les circumstàncies socials i familiars que hagué de viure durant l'amagatall per evitar la detenció per part dels nazis a Holanda; també sobre la redacció del diari i la seua posterior publicació. Es troba disponible des de la web www.annefrank.nl, entre altres materials, que poden contextualitzar l'activitat i aprofundir en la dimensió emocional de la redacció dels diaris per part de l'alumnat.

temes: la literatura del «jo», els textos literaris autobiogràfics de diferents èpoques, l'expressió de sentiments mitjançant imatges, l'escriptura de textos autobiogràfics, l'adolescència o la recerca de la identitat, entre altres. A banda de les possibilitats didàctiques que implica l'anàlisi de les il·lustracions i la seua relació amb el text.⁴⁴

Una quarta activitat prèvia a la redacció del diari de lectura fóra la continuació d'*incipits* de diaris: «Un dia a classe...», «Aquell llibre em va recordar...», «L'escena que acabe de llegir...», «La següent frase del llibre...»), etc., amb l'objectiu que aquests determinaren una clau d'escriptura arran d'un dels textos possibles o d'altres proposats.

Tot seguit, sobre la llista de llibres que oferiríem als alumnes, es pot fer una presentació-animació d'aquests, per facilitar-ne la tria, més enllà del nombre de pàgines. Convé que els llibres tinguen un caràcter ficcional o dialògic alt, per tal que la seua lectura siga motivadora i aporten elements per a la reflexió i la «tensió psíquica» de què hem parlat.

Respecte els autors del currículum de Batxillerat del País Valencià es pot optar per les obres de caràcter narratiu i assagístic, tot i que serien vàlides obres poètiques i del gènere teatral, atenent a la seua extensió i altres particularitats històriques, etc.

5.2 FASE D'ESCRITURA INDIVIDUAL DEL DIARI DE LECTURA

Una vegada s'ha explicat la tasca i les dimensions d'aquesta quant a temàtica, punt de vista, estil, models, etc., es dóna inici a la redacció del diari de lectura alhora que es llegeix el llibre seleccionat. En aquesta fase individual, convé fer un seguiment sobre la tasca en diferents moments: si ja es té el llibre, si «costa» escriure, si l'alumnat va més enllà del resum del contingut, on s'escriu, quina percepció es té del llibre. També, cal conèixer si hi ha autolectura o relectura, si hi ha reescriptura, quina és la percepció de la lectura i escriptura que els genera la tasca, etc. Aquesta fase és important per a la presa de consciència de les dificultats i de les potencialitats perquè, d'aquesta manera, l'estudiant les faça servir per al metadiari.

Una entrevista personal, un qüestionari amb els aspectes indicats o la revisió del diari pot servir per observar l'estat de la tasca, així com per

⁴⁴ Una referència bàsica per explicar aquesta relació, la trobem en Duran (2007).

detectar dubtes, problemes, o dificultats, a banda de destacar el que es considere positiu. Així, s'evitarà que la redacció del diari es concentre en els dies previs al seu lliurament. Recordem que es tracta d'un exercici d'escriptura extensiva i que el factor temps és clau, en aquest sentit.

5.3 FASE POSTERIOR AL DIARI DE LECTURA: EL METADIARI I LA TERTÚLIA LITERÀRIA DIALÒGICA

Una vegada llegit el llibre i redactat el diari de lectura, cal elaborar una reflexió individual pautaada, tal com s'ha indicat en l'apartat corresponent, tot fent referència, a grans trets, a com s'ha viscut el procés de redacció del diari i de la qualitat del producte final. Es tracta de superar el comentari simple sobre els llibres de lectura i connectar amb la reflexió personal de manera més intensa, tenint en compte les estratègies d'argumentació necessàries, basades en la revisió d'allò escrit i viscut al voltant del diari de lectura.

Per acabar, quan ja s'han lliurat ambdues tasques, fóra convenient establir una reflexió col·lectiva sobre el llibre i el procés viscut, que podria prendre la forma de tertúlia literària dialògica (COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: 2015) en el cas que el llibre escollit haja estat un clàssic, sempre preferible.

6. CONCLUSIONES

Per últim, cal que destaquem algunes claus per les quals aquesta tasca resulta efectiva i que, durant els dies de la celebració del II Simposi d'ensenyament de la Literatura i la Llengua, també aparegueren en diferents propostes.

La selecció dels llibres és un factor d'importància per a la tasca plantejada, atés que aquests han de tenir un valor dialògic alt, és a dir, han de possibilitar al lector-escriptor punts de reflexió i de suggestió, per tal que aquest supere l'escriptura de resum, que, amb tot, sol aparèixer.

Perquè l'alumne pugui escriure de manera lliure, caldrà que reba del professor la confiança i la llibertat per fer-ho. En aquest sentit, cal incidir en la búsqueda i la valoració de la diversitat d'entrades realitzades, com també de la confidencialitat del producte resultant i la garantia que es tornarà al seu autor.

Una altra de les possibilitats que planteja aquesta tasca és l'autoregulació de l'estudiant, qui ha de prendre l'hàbit de llegir i escriure durant un cert període de temps i de combinar les dues habilitats, amb la qual cosa totes dues prenen un caràcter diferent.

El darrer aspecte que propicia la tasca que presentem té a veure amb el caràcter metacognitiu i lingüístic d'aquesta, com és la reflexió de l'estudiant no sols mentre escriu o reescriu, mentre llig o rellig el diari de lectura, sinó també quan ha de sintetitzar ja en el metadiari el que ha experimentat. I, encara de manera col·lectiva, des de la seguretat de la reflexió escrita prèvia, en la tertúlia literària dialògica amb què es clou la seqüència.

A l'inici del nostre treball, plantejàvem dues preguntes sobre com eren els exercicis d'escriptura a les aules i els que es referien als llibres de lectura, que ens havien portat a aplicar i desenvolupar aquesta proposta.

Considerem que el diari de lectura és un exercici d'escriptura adequat, pel que té d'extensiu, perquè possibilita la reflexió i l'argumentació sobre el fet d'escriure des d'un punt de vista vivencial i es vincula, a més, a una manera de llegir literatura que implica l'alumne de manera considerable, tot convertint la lectura en un plaer, en un estímul constant que l'obliga a dialogar amb el text.

Un segon aspecte a destacar és l'impacte en la dimensió personal d'aquestes tasques, cosa que ens porta a reflexionar sobre quines pràctiques educatives tenen aquest potencial o l'aconsegueixen, i si són aquestes les que realment es mostren efectives.

En definitiva, pensem que aquesta proposta pot ajudar a l'ensenyament i l'aprenentatge de la literatura a les nostres aules, d'una forma efectiva, des de les habilitats que tenen a veure amb la lectura, l'escriptura i la interacció. Sobre el poder de l'escriptura per transportar-nos a un món de ficció, alhora real en si mateix, propi de l'àmbit literari, destaquem les paraules de l'escriptor Eduardo Galeano (1989, 106):

Yo llevaba un buen rato escribiendo *Memoria del fuego*, y cuanto más escribía más adentro me metía en las historias que contaba. Ya me estaba costando distinguir el pasado del presente: lo que había sido estaba siendo, y estaba siendo a mi alrededor, y escribir era mi manera de golpear y de abrazar.

BIBLIOGRAFIA

- BESA, Josep (2004): «El diari de lectura. Una activitat d'escriptura extensiva a Filologia.», en *3r Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación* [Recurs electrònic], Girona, Facultat de Lletres, Universitat de Girona.
- BRÄUER, Gerd (2013): «The challenge of reflective writing as a chance for deep learning», en *On reflection*, 25, p. 19-27.
- BRETON, Philippe (2014): *La argumentación en la comunicación*, Barcelona, Editorial UOC.
- CARRILLO, Isabel (2001): «Dibujar espacios de pensamiento y diálogo», en *Cuadernos de pedagogía. Dossier "El diario escolar"*, 305, p. 50-55.
- CASSANY, D. (1993): *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- (1997): «L'escriptura extensiva. Com desenvolupar hàbits de redacció», en PUJALS, Gemma & Eduard SANAHUJA (coord.) *Saber de lletra V. Recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge*, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, p. 21-45.
- (2006): «Análisis de una práctica letrada electrónica», *Páginas de guarda*, 2, p. 99-112.
- CASTELLANO, Margarida (2014): «Alfabetització visual i desenvolupament de continguts curriculars mitjançant l'àlbum il·lustrat», en MONAR, Maite (coord.) *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*, Algemés, Andana, p. 116-128.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (2015): «Tertulias dialógicas», *Comunidades de Aprendizaje. School as "Learning Communities"* [En línia: <<http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas>>. Data de consulta: març de 2015]
- CUCARELLA, Toni (2003): *Quina lenta agonia la dels ametlers perduts*, València, Ed. Tres i Quatre.
- DAHL, Roald, (2006): *Boy (relatos de infancia)*, Alfaguara, Madrid.
- DOLZ, Joaquín (1994): «Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura», en *Artícles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 2, p. 21-34.

- DURAN, Teresa (2007): *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*, Barcelona, Rosa Sensat.
- FRANK, Anna (2007): *Diari d'Anna Frank*, Barcelona, Penguin Random House.
- FREINET, Célestine (1974): *El diari escolar*, Barcelona, Laia.
- (1978): *El método natural de lectura*, Barcelona, Laia.
- GALEANO, Eduardo (1989): *El libro de los abrazos*, Madrid, Siglo XXI.
- HOLLY, Mary Louis (1989): *Writing to Grow. Keeping a personal-professional Journal*, Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- LABRADO, Víctor (2010): *La mestra*, Alzira, Bromera.
- MONAR, Maite (coord.) (2014): *Com triomfar amb les TIC en la promoció lectora*, Algemesí, Andana.
- RÍOS, Isabel & Vicent SALVADOR (2008): *L'ensenyament del discurs escrit*, Alzira, València, Bromera, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2011): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- ZAYAS, Felipe (2011): «Leer para escribir, escribir para leer», en *Centro Virtual Leer.es*, Ministerio de Educación. [En línia: <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_leerparaescribir_felipezayas2.pdf/c7217216-7a82-486d-b40c-6090ef63e15c>. Data de consulta: març de 2015]