

Treball final del Màster en Formació del Professorat de Secundària,  
especialitat en Llengua i literatura catalana

# **LA LECTURA GUIADA I COMPARTIDA DE LES OBRES COMUNES**

ANÀLISI DEL SEU TRACTAMENT DIDÀCTIC A DOS CENTRES  
DE MÀXIMA COMPLEXITAT I ELABORACIÓ D'UNA PROPOSTA DE MILLORA

Clara Renau Rubió  
Anna Varela Griñena

Tutora: Helena Erviti  
Universitat Pompeu Fabra (UPF-UOC)  
Curs 2021-2022. Juny de 2022

*Una nueva descripción de la lectura podría cambiar lo que es leer; ciertamente cambiaría la manera en que la vemos... Si empezáramos ahora a hablar de la lectura en términos de diálogo y deseo, ¿no sería ese un mejor comienzo?*

Margaret Meek, 1992.

*En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas.  
Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños.*

Gabriel García Márquez, 1981.

## **Abstract**

Aquest treball analitza la lectura guiada de les obres comunes a secundària des d'una perspectiva teòrica i pràctica, amb l'objectiu de plantejar una proposta de millora contextualitzada a dos centres de màxima complexitat: el Centre 1 de l'Hospitalet i el Centre 2 de Barcelona. Els dos centres acullen un perfil d'alumnat que presenta una gran dependència de la institució educativa a l'hora de desenvolupar la competència literària i, per aquest motiu, esdevé encara més necessari revisar el tractament de les lectures prescriptives a l'aula. Mitjançant l'observació directa durant el pràcticum i la diagnosi de l'alumnat i el professorat a través d'enquestes, s'han obtingut dades per elaborar una proposta de millora de la lectura guiada, adaptada als dos centres i potencialment transferible al conjunt dels centres de secundària catalans. La recerca teòrica que nodreix la proposta es focalitza en la modalitat de lectura guiada com a pràctica preferent per formar lectors literaris competents, fonamentant-se en estudis acadèmics de referència en l'àmbit de l'educació literària i oferint una valoració crítica de les pautes metodològiques proposades en el currículum actual i el nou esborrany.

**Paraules clau:** lectura, guiada, modalitat, educació, literària, competència, currículum, mediació, complexitat, pràcticum, selecció, observació, proposta, docent, PEC, PLEC.

## **Abstract**

This study analyzes the guided reading of common literary works in secondary school from a theoretical and practical perspective, with the aim of designing a proposal for contextualized improvement in two centers of maximum complexity: the Center 1 of l'Hospitalet and the Center 2 of Barcelona. Both centers have a student profile that is highly dependent on the educational institution when it comes to developing literary competence, and for this reason it is even more necessary to review the treatment of prescriptive readings in the classroom. Direct observation during the practicum and the diagnosis of students and teachers through surveys have provided the data necessary to develop a proposal for the improvement of guided reading, adapted to the two centers and potentially transferable to all centers of secondary school in Catalonia. The theoretical research that underpins the proposal focuses on the methodology of guided reading as a preferred practice to train competent literary readers, based on referential academic studies in the field of literary education and offering a critical assessment of methodological guidelines proposed in the current curriculum and the new draft.

**Keywords:** reading, guided, methodology, education, literary, competence, curriculum, mediation, complexity, practicum, selection, observation, proposal, teacher, PEC, PLEC.

# Índex

1. INTRODUCCIÓ	5
1.1. Justificació	6
1.2. Vinculació i interès en l'àmbit lingüístic	6
1.3. Metodologia	7
2. MARC TEÒRIC	8
2.1. Lectura i escola: cap a una educació literària	8
2.1.1. La competència literària en l'actualitat: la competència literària	9
2.1.2. Les modalitats de lectura	10
2.1.3. Lectura guiada i currículum	11
2.2. La lectura guiada d'obres comunes	12
2.2.1. Selecció de textos	12
2.2.2. Mediació	14
3. INTERVENCIÓ	16
3.1. Contextualització dels centres	16
3.2. Observació als centres de pràctiques	16
3.2.1. Observació a l'aula de 3r d'ESO del Centre 1	16
3.2.2. Observació a l'aula de 2n d'ESO del Centre 2	18
3.3. Diagnosi	19
3.3.1. Diagnosi de l'alumnat	19
3.3.2. Diagnosi del professorat	22
3.4. De l'anàlisi a la proposta	24
4. CONCLUSIONS	29
BIBLIOGRAFIA	32

ANNEXOS	34
ANNEX 1. Pauta d'observació de sessions de lectura guiada	34
ANNEX 2. Document <i>La lectura en un centre educatiu</i> (2013)	36
ANNEX 3. Currículum actual (2015)	38
ANNEX 4. Esborrany del Nou Currículum (2022)	40
Taula 1. Desglossament de la Competència 8	41
Taula 2. Evolució dels Sabers i aplicacions metodològiques	42
ANNEX 5. Contextualització dels centres	43
1. Centre 1	43
2. Centre 2	44
ANNEX 6. Enquesta a l'alumnat sobre la lectura guiada a secundària	47
ANNEX 7. Resultats de l'enquesta a l'alumnat	50
ANNEX 8. Enquesta al professorat sobre la lectura guiada a secundària	59
ANNEX 9. Resultats de l'enquesta al professorat	63
ANNEX 10. Taula de síntesi de la proposta de lectura guiada i compartida	71

# 1. Introducció

De vegades ens retrobem amb *aquell* llibre a les pàgines d'un altre, a les imatges projectades a una pantalla, caminant pel carrer, enmig d'una conversa. Però per poder veure el reflex d'un llibre a altres indrets, ens hi hem d'haver apropiat amb confiança, i no tothom té les mateixes eines per fer-ho ni les mateixes facilitats per aconseguir-les. Per molts dels adolescents que hem trobat als nostres centres de pràctiques, que creixen en entorns socioeconòmics i culturals precaritzats, la funció de l'escola és clau: “els llibres i la lectura [els] són sinònims d'univers escolar” (Robine, 2005:33, a Manresa, 2009:222), i presenten una dependència a l'escola pel que fa a la seva identitat com a lectors. L'escola, doncs, té dos objectius cabdals: d'una banda, construir hàbits lectors i, de l'altra, formar lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos complexos (Manresa, 2013:58).

Encara que els dos objectius es complementen i retroalimenten, aquest treball se centra en el segon, és a dir, en la mobilització de la competència literària a les aules, que tradicionalment ha tingut com a protagonistes les lectures prescriptives. La pregunta d'indagació que ens ha guiat fins aquí ha estat “Com es pot millorar la dinàmica de lectura guiada de les obres comunes als nostres centres de màxima complexitat?”, i neix de l'observació directa durant el pràcticum i la constatació que gran part de l'alumnat de secundària no connecta amb les lectures obligatòries, no només per la seva obligatorietat, sinó també per la manera com es presenten i es treballen a l'aula. Ens preocupa aquest distanciament, sobretot en contextos on l'escola és primordial per apropar la literatura als adolescents, perquè confiem que l'educació literària és clau per a la formació personal i cultural dels joves.

Així, l'objectiu general d'aquest treball és aprofundir en la lectura guiada com a metodologia per abordar l'educació literària a través de les obres comunes. Establirem un marc teòric sobre la lectura guiada i les propostes didàctiques que se'n deriven per contrastar-lo amb la realitat viscuda durant el pràcticum. La finalitat no és jutjar les pràctiques metodològiques que es duen a terme als nostres centres, però sí que ens sembla rellevant analitzar-les per valorar-ne l'impacte i l'efectivitat a l'hora d'apropar els joves a la literatura, així com la seva actualització pel que fa als estudis sobre didàctica de la lectura literària a l'aula. La recerca teòrica i aquestes dades, obtingudes a través de l'observació i enquestes, ens serviran per aconseguir el que és l'objectiu específic d'aquest treball: una proposta de millora de la lectura guiada adaptada a la realitat del Centre 1 i el Centre 2, i que sigui transferible –pel que fa al conjunt dels centres de secundària catalans i nivells de l'ESO–. Esperem que aquest esbós,

que no és més que un esqueix, serveixi per traçar branques en forma de possibilitats i potencialitats i fer arrelar la literatura a l'aula.

## **1.1. Justificació**

Aquest treball neix de l'observació a l'aula durant el període de pràctiques de les dues autores. A cadascun dels centres on hem estat es treballen les lectures obligatòries de manera diferent, i hem copsat que hi ha una part de l'alumnat que no se sent interpel·lat per les dinàmiques proposades ni pels llibres escollits. La detecció de les reticències dels estudiants va veure's contraposada per les classes de Literatura del màster, durant les quals vam poder visualitzar altres maneres de fer que, almenys en la teoria, ens semblaven atractives per a l'alumnat i com a docents. A més, el fet de trobar-nos amb Mireia Manresa i el seu camp d'estudi ens va fer posar paraules a allò que vèiem que podria funcionar millor: vam conèixer la lectura guiada i les seves potencialitats a l'aula. Entre tots aquests estímuls neixen les nostres ganes d'aprofundir en aquest tema.

## **1.2. Vinculació i interès en l'àmbit lingüístic**

La lectura és un eix indispensable en la formació de l'alumnat a secundària a totes les matèries, però a Llengua Catalana no només és instrumental, sinó que també implica l'accés al llenguatge literari i, per tant, a una altra manera de llegir que requereix l'activació de la competència literària. El tema d'aquest treball, és a dir, la lectura guiada d'obres comunes, s'emmarca en la dimensió literària de les llengües catalana i castellana del currículum actual, concretament en les competències 10 i 11 del Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, així com en la competència 8 de l'esborrany del Nou Currículum (2022). Al mateix temps, beu d'una tradició social que considera la literatura un eix imprescindible en la formació i l'educació de les persones i que ha cristal·litzat en la seva mobilització a les matèries de llengua, en aquest cas concret a Llengua catalana i Literatura.

### 1.3. Metodologia

Per a l'elaboració d'aquest treball s'han emprat tres metodologies diferents: la recerca teòrica de publicacions, investigacions i llibres relacionats amb el nostre àmbit d'estudi, l'observació directa de com es treballa la lectura guiada d'obres literàries en català als nostres centres de pràctiques i, per últim, la recollida de dades a través d'una enquesta al professorat de català i una altra a l'alumnat de secundària dels dos centres.

**Recerca teòrica.** Per poder fer una anàlisi consistent del nostre objecte d'estudi i traçar propostes de millora aplicables als nostres centres, primer hem hagut d'efectuar un treball exhaustiu de recerca teòrica que assenti unes bases sòlides de les quals partir. Les publicacions acadèmiques que ens han facilitat des del màster i els llibres extrets de biblioteques públiques i universitàries han estat les principals fonts d'informació i de documentació per sustentar el marc teòric.

**Observació directa.** L'observació crítica que vam poder fer durant el pràcticum als nostres centres ens ha permès constatar en primera persona com es treballa la lectura guiada i compartida a l'aula. A partir d'una pauta d'observació específica (ANNEX 1), vam poder registrar l'actitud de l'alumnat davant les lectures prescriptives, les interaccions amb el docent i la distribució espacial de l'aula, entre molts altres aspectes. Tot plegat ens ha sigut molt útil per tenir una visió més realista i més formada del nostre objecte d'estudi.

**Enquestes.**<sup>1</sup> Per a la recollida de dades vam elaborar dues enquestes amb l'eina *Google Forms* i les vam enviar als nostres centres de pràctiques: una destinada al professorat de secundària de català i l'altra a l'alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO<sup>2</sup>. L'objectiu de les enquestes era poder conformar-nos una idea més clara de quina visió tenen els alumnes i el professorat sobre el tractament de la lectura guiada i compartida a l'aula, centrant-nos específicament en la lectura d'obres prescriptives en català. Encara que la participació no ha sigut total, el conjunt de respostes ens ha servit per aproximar-nos a la realitat dels dos instituts.

---

<sup>1</sup> A l'enquesta a l'alumnat vam obtenir 96 respostes. Del Centre 1 vam rebre 30 respostes de 3r d'ESO, que representa el 53,6 % de l'alumnat d'aquest curs (56). Del Centre 2 vam obtenir 66 respostes: 12 de 60 alumnes de 1r d'ESO (representa el 20 %), 34 de 45 alumnes de 2n d'ESO (representa el 75,5 %) i 20 de 44 alumnes de 3r d'ESO (representa el 45,5 %). Pel que fa a l'enquesta al professorat, vam obtenir 4 respostes –2 del Centre 1 i 2 del Centre 2– que representen el 75% de professors de català de cada centre.

<sup>2</sup> La decisió d'acotar la mostra a aquests tres cursos es deu al fet que són els tres nivells en què vam focalitzar més l'observació durant el pràcticum.



## 2. Marc teòric

### 2.1. Lectura i escola: cap a una educació literària

La lectura és un dels eixos vertebradors de l'aprenentatge i l'educació. La seva importància es perfila entre definicions breus com la d'Adam i Starr (1982, a Camps i Colomer, 1991:29) –“s'entén per lectura la capacitat d'entendre un text escrit”– i d'altres més extenses, com la del document Marc de la competència global PISA 2018 sobre la competència lectora: “La competència lectora consisteix en comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar i implicar-se amb els textos per assolir els objectius propis, desenvolupar el propi coneixement i el propi potencial i participar en la societat”. Tots aquests objectius es pretenen aconseguir des de diverses pràctiques didàctiques de lectura.

Però hi ha un tipus de lectura que “inclou les habilitats pròpies de la comprensió lectora [i] alhora va molt més enllà” pel tipus de textos als quals s'apropa (Cassany et al., 1993:477). Aquest tipus de lectura és la lectura d'obres literàries, que forma part, de la mà de l'expressió escrita literària, d'una competència específica: la competència literària, atès que “el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, el *lenguaje literario*” (Cerrillo, 2007:21). Aquest tipus de llenguatge es diferencia d'altres llenguatges per la seva capacitat connotativa, que fa que sigui un llenguatge plurisignificatiu, i per la seva autonomia semàntica com a resultat de la creació de mots expressius complets (Cerrillo, 2007:21, 22).

Així, el llenguatge literari vehicula històries que són alhora fruit i branca d'una història molt més gran, la història de la literatura, que va ser estudiada a escala nacional a Espanya a partir del segle XVIII amb la voluntat de crear “una consciència nacional” (Ballester, 2007:33). Després de la incorporació de l'anàlisi estilística a l'eix historicista durant la dècada del 1970, amb el comentari de text com a protagonista (Jover, 2007:23, 24), a la dècada del 1990 va haver-hi un canvi d'enfocament educatiu. La perspectiva va passar a ser constructivista, i les assignatures de llengua i literatura van posar el focus –a través dels currículums– en els “usos comunicatius de les persones” i “els efectes de la recepció” literària, en què el lector i la comunitat de lectors es consideren “part activa en la construcció del sentit del text” (Mayoral, 1987, Warning, 1989, a Jover, 2007:25).

Com arribem, doncs, a l'actualitat? Entre currículums canviants que proposen l'assoliment de competències per a l'educació bàsica. En l'apartat 2.1.3. s'exposarà amb més detall quin ha estat el paper dels currículums a l'hora de descriure i prescriure objectius i propostes didàctiques per a l'educació literària. Però el que cal tenir en compte és que, en els últims anys, la lectura com a activitat i l'educació literària s'han anat barrejant fins al punt que la lectura literària ha quedat eclipsada pels objectius de foment de la lectura i la realització de treballs escolars associats als llibres llegits (Camps i Colomer, 1991:104). Com a conseqüència, ha sorgit la necessitat, per part d'autores i autors, de dissociar els espais de foment de la lectura –i hàbit lector– i d'educació de la competència literària –amb la lectura com a element clau–.

### **2.1.1. L'educació literària en l'actualitat: la competència literària**

Segons Zayas (2012:138), els dos objectius esmentats en l'apartat anterior són més que això: “l'escola té la responsabilitat de fomentar l'activitat de llegir com a acte personal i lliure” i “desenvolupar la competència literària”. Però què és la competència literària?

Teresa Colomer defineix la competència literària com la “formación del lector literario” (Colomer, 2005:37), és a dir, la formació de lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos complexos (Manresa, 2013:58). Colomer exposa els objectius d'aquesta formació: “suscitar la implicació i la resposta afectiva dels alumnes en relació amb els textos de ficció” i “fer progressar els alumnes en la complexitat interpretativa dels textos mitjançant el coneixement de les convencions (temàtiques i formals) de la tradició literària” (Colomer, 1998:108-114 a Zayas, 2012:140). Aquests s'interrelacionen amb la finalitat de dotar l'alumnat d'eines de comprensió i coneixements que podrà transferir a la lectura autònoma d'altres obres (Camps, Colomer, 1991:105). En aquest sentit, Guadalupe Jover concep l'educació literària com “el desarrollo de aquellos conocimientos, estrategias y actitudes necesarios para devenir lector competente y autónomo de (buena) literatura a lo largo de toda la vida”<sup>3</sup>.

Basant-se en la recerca de Camps i Colomer (1991), Felipe Zayas (2012:139) sintetitza les característiques bàsiques de l'educació literària: l'objectiu de l'educació literària és “formar

---

<sup>3</sup> *Constelaciones literarias como alternativa a la historiografía literaria nacional.*

Recuperat de: <https://sites.google.com/site/educacionliterariaensecondar/marco-teórico/sentirse-raro-miradas-so-bre-la-adolescencia?authuser=0>

lectors literaris” mitjançant la “lectura acompanyada i guiada” de literatura infantil i juvenil i obres clàssiques, prèviament triades pel docent “d’acord amb un pla”. Aquesta definició marca el que és el focus del present treball: la lectura guiada, que és una de les diverses modalitats de lectura que s’activen a les aules.

### **2.1.2. Les modalitats de lectura**

Si recuperem els dos objectius principals, ja paral·lels, de la lectura literària –fomentar l’hàbit lector i desenvolupar la competència literària–, es fa palès que calen maneres de procedir diferents almenys en tres àmbits: 1) les modalitats de lectura, 2) la selecció dels textos i 3) l’acompanyament de la lectura (Manresa 2013:60). Així, segons els objectius de la institució escolar exposats anteriorment, distingim entre *lectura autònoma* i *lectura guiada* com a modalitats de lectura associades a cada finalitat, que al seu torn condicionen com s’escullen els textos i com se n’acompanya la lectura.

La lectura autònoma veu dels programes *Sustained Silent Reading* –lectura silenciosa sostinguda– implantats als Estats Units des dels anys setanta, i s’orienta a construir hàbits lectors des de les aules, deixant que els alumnes triïn les seves lectures i les llegeixin individualment, de manera seguida i sense detenir-se en l’anàlisi. En canvi, la intencionalitat que hi ha rere la lectura guiada és l’ensenyament i aprenentatge del procés lector a través de l’anàlisi i l’estudi en profunditat dels textos (Manresa, 2013:62). A la lectura autònoma, doncs, s’hi associen lectures de lliure elecció, mentre que la lectura guiada s’esdevé en el context de les lectures comunes, conegudes com a *lectures obligatòries trimestrals*. Darrerament, els objectius de la lectura autònoma han estat prioritzats a molts centres i l’espai de la lectura obligatòria trimestral a l’ESO ha quedat relegat, en moltes ocasions, a la condició de tràmit avaluat amb alguns treballs o de mer exercici de comprensió argumental.

Tenint en compte aquesta classificació parcial de les modalitats de lectura, d’ara endavant ens centrarem en la lectura guiada de les lectures comunes a l’aula, que té com a objectiu principal l’assoliment de la competència literària.

### 2.1.3. Lectura guiada i currículum

A la seva tesi doctoral, Mireia Manresa repassa els currículums del Departament fins al 2007 i destaca que eren documents molt oberts que no oferien orientacions pedagògiques –excepte el del 1992–. El currículum del 2007, però, explicitava en els continguts les “diferents modalitats de lectura”, “diferents maneres d’abordar-les segons els objectius” i establia un “progrés de la competència literària relacionat amb tres eixos: la tipologia dels textos, la modalitat de lectura i els continguts literaris” (Manresa, 2009:163). El relleu d’aquest document el van entomar els materials generats en el marc del Pla Nacional de Lectura impulsat pel Govern de Catalunya, com per exemple la guia *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre, gust per llegir* (ANNEX 2), publicada l’any 2013. S’hi expliciten els diversos objectius de la lectura en l’educació, i a l’apartat “Gust per llegir” s’hi tracten les modalitats de lectura –entre elles la guiada–. Tot i que el document dona pautes pràctiques a seguir, s’hi comenta que les especificitats de la lectura guiada són una competència curricular o de centre que cal concretar a través del Projecte Educatiu de centre (PEC) i el Pla de Lectura de centre (PLEC).

El currículum competencial actual<sup>4</sup> exposa tres competències (10, 11, 12) com a base de l’educació literària i estableix la lectura guiada com a modalitat de lectura a les orientacions per a l’avaluació de la dimensió literària (2015:21). La resta d’apartats, però, emmarquen la lectura guiada en una progressió cap a la lectura autònoma o parlen de lectura lliure. Aquestes diferències entre apartats i l’escassetat de pautes metodològiques de la modalitat de lectura guiada no faciliten la distinció entre lectura guiada i autònoma.

Posteriorment a aquest currículum, el Departament va publicar la guia pràctica *La lectura guiada. Una proposta didàctica per treballar el procés lector a secundària* (2017) com a resposta a les necessitats dels docents i com a pal·liatiu per la manca de directrius curriculars. Aquest document, però, no se centra en la lectura guiada d’obres literàries, sinó més aviat en la lectura guiada intensiva.

A l’esborrany del Nou Currículum (2022), es distingeix entre lectura autònoma i lectura guiada com a competències diferenciades. Així doncs, la lectura guiada apareix a la competència 8, que en l’enunciat n’articula també els objectius i la metodologia:

---

<sup>4</sup> Decret 2015 Decret 187/2015, de 25 d’agost i les pautes per a l’avaluació de l’Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol. Vegeu l’ANNEX 3 i 4 per consultar materials relacionats amb els currículums actual i provisional.

Competència 8 - Llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni propi i universal, utilitzant un metallenguatge específic i mobilitzant l'experiència biogràfica i els coneixements literaris i culturals, per establir vincles entre textos diversos que permetin conformar un mapa cultural, eixamplar les possibilitats de gaudir de la literatura i crear textos d'intenció literària (Esborrany del Nou Currículum, 2022:98).

Més enllà dels criteris d'avaluació, o objectius, els “Sabers” exemplifiquen l'evolució de la competència lectora al llarg de l'ESO a través de la lectura guiada. A l'ANNEX 4 s'hi especifica l'evolució esperada i evidenciada en els sabers, que també funcionen a tall de pauta pedagògica o metodològica, proporcionant exemples de propostes pedagògiques o dinàmiques de treball al voltant dels llibres de lectura.

Així doncs, hi ha hagut un avenç –provisional encara– en la definició curricular dels objectius, els continguts i les pautes metodològiques de les modalitats lectores prenent com a referència la recerca feta fins al moment.

## **2.2. La lectura guiada d'obres comunes**

Entenem la lectura guiada d'obres comunes com una metodologia de mediació de la lectura compartida a l'aula i un paraigua d'altres pràctiques i tipus de lectura que permet l'assoliment de la competència literària mitjançant l'acompanyament docent. El docent, doncs, ha de proporcionar als alumnes la “bastida que els permeti anar més enllà del que podrien anar tot sols, amb la intenció, és clar, que el que fan ara amb el mestre ho aprenguin a fer autònomament, que el tipus d'obra que ara llegeixen amb ajut pugui esdevenir més endavant lectura pròpia” (Camps i Colomer, 1991:112). Per tant, l'objectiu és que “l'alumnat progressi en les seves capacitats interpretatives” (Manresa, 2009:254) a través de la lectura d'obres complexes graduades progressivament i amb la mediació del professorat.

### **2.2.1. Selecció de textos**

En l'àmbit escolar, escollir referents de qualitat és indispensable, i cal garantir que les obres comunes, pensades per ser llegides i compartides de manera guiada, ofereixin un mínim de valor literari i proporcionin progressivament “coneixements literaris més complexos” per al “desenvolupament d'estratègies de comprensió i interpretació que ajudin a l'alumne a

convertir-se en lector autònom” i, més concretament, “per connectar el nou lector amb els temes universals de la literatura” (Cassany et al., 1993:497).

El criteri principal és, doncs, que els textos suposin un repte interpretatiu pel lector, però que al mateix temps no li creïn gaire resistència, ja que això provocaria un distanciament excessiu envers la lectura (Manresa, 2013:69). De la mateixa manera, seleccionar un text massa pròxim al nivell de l’alumne podria causar estancament al lector i no li permetria progressar (Manresa, 2013:69). En aquest sentit, doncs, és essencial que abans de programar les lectures els docents coneguin quin és el bagatge lector de l’alumnat, per així poder seleccionar les obres i les estratègies didàctiques que més s’ajustin al grup d’alumnes, així com per graduar-les i ordenar-les en un itinerari de progressió adaptat. Conèixer les pràctiques personals lectores dels alumnes permet determinar quin és el seu *horitzó d’expectatives*<sup>5</sup> i ampliar-lo, millorant així la seva competència lectora i literària (Jover, 2007:86). Aquest criteri de selecció de títols és clarament constructivista i connecta amb el que Vigotsky anomena Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), fent referència a la diferència que hi ha entre allò que l’alumne pot fer de manera independent i el que pot aprendre amb l’ajuda dels altres. Per a Vigotsky, l’acció educativa ha d’incidir precisament en aquesta zona, i estimular i orientar processos de desenvolupament que li permetin guanyar autonomia i avançar en el seu procés d’aprenentatge (Martí i Onrubia, 1997:69). Per tant, el docent com a mediador ha de conèixer de quin punt parteixen els alumnes per poder construir ponts que els facin anar més enllà.

Ara bé, quins títols concrets caldria escollir? Pedro Cerrillo defensa l’existència d’un cànon obert de lectures que s’adeqüi a cada etapa educativa. Al seu torn, Guadalupe Jover parla de cànons en plural i d’un “corpus compartit de bona literatura” com a “plataforma comuna de la qual partir” a l’hora de programar lectures (Jover, 2007:112, 113). El primer autor estableix els criteris de selecció d’aquests textos, que sintetitzen el que s’ha exposat en aquest apartat: (1) “la calidad literaria de los textos”, (2) “la adecuación de las obras a los intereses y gustos de los lectores [...]” i (3) “la capacidad de las obras seleccionadas para contribuir a la adquisición de la competencia literaria de los textos” (Cerrillo, 2007:71). Jover cerca l’aplicació d’aquests criteris i planteja tres tipus de textos que podrien integrar els cànons i corpus, sempre amb una mirada coneixedora dels lectors que n’adapti les tries: “la literatura

---

<sup>5</sup> Terme encunyat per Hans Robert Jauss per referir-se als marcs mentals i codis literaris previs amb els que un lector s’enfronta a un text i determina el que espera trobar-hi.

canònica de tots els temps”, “els clàssics de la literatura juvenil” i “la literatura juvenil i contemporània”, sense menystenir les obres adaptades i les traduccions. (Jover, 2007:111).

### 2.2.2. Mediació

Guiar lectures significa “facilitar [...] l’experiència literària”, és a dir, “portar de la mà, ajudar a salvar obstacles, ensenyar a salvar-los quan ja no es tingui un guia” mitjançant “instrucció, aprenentatge, coneixement d’estratègies de lectura i interpretació” (Zayas, 2012:141). Manresa (2009:254, 255) articula la lectura guiada al voltant de tres principis per a docents:

- (1) Explicitació clara dels objectius d’aprenentatge a l’alumnat [...].
- (2) Establiment d’un procés explícit de progrés coherent que inclogui objectius, continguts d’aprenentatge i textos seleccionats.
- (3) Adequació de les activitats o mètodes per guiar la lectura als textos seleccionats i als objectius prioritzats.

És important que les pràctiques d’acompanyament –principi 3– siguin coherents amb les obres triades i tinguin un propòsit ben definit. El pas previ per a fer-ho és conèixer-ne els receptors, i en aquest sentit cal que els docents “combinem les lectures compartides pel conjunt de l’alumnat del mateix grup amb les propostes individuals, graduem les lectures en funció de determinats objectius d’aprenentatge, assumim la diversitat de les aules” (Jover, 2007:112). En última instància, a través d’aquest coneixement, la persona mediadora és la responsable de diversificar les propostes didàctiques de lectura guiada per “rendibilitzar la lectura obligatòria comuna” i “mantenir l’interès de l’alumnat per tal que progressi com a lector” (Manresa, 2009:256).

Existeixen diverses estratègies per acompanyar el lector en el procés de llegir textos. Mireia Manresa (2020:17) en proposa tres que exposem a continuació:

1. **Seqüències didàctiques:** plantejar una seqüència didàctica al voltant d’una lectura permet relacionar-la amb altres textos del mateix gènere, que tractin un mateix tòpic literari o que es vinculin a l’univers literari de l’autor/a, etc. La seqüència didàctica ha d’anar orientada a l’elaboració d’un producte final, que pot ser de tipologia molt diversa. Un exemple serien les constel·lacions literàries plantejades per Jover (2007:115).

2. **Converses literàries:** generar discussions a l'aula sobre els valors literaris d'una obra comuna ajuda els lectors a construir significats compartits. Aquesta estratègia és pròpia dels clubs de lectura i implica establir connexions personals entre els lectors i el text a través del diàleg i de compartir opinions i pensaments amb la resta de lectors (Carreño, 2015:18).
3. **Guiar pas a pas el procés de lectura:** acompanyar el lector de manera pautaada, centrant-se en aquells aspectes més destacables de l'obra per entendre com funciona i modelar habilitats lectores.

Aquestes propostes metodològiques es poden combinar i adaptar a cada obra i situació en funció dels focus d'aprenentatge que es vulguin treballar i tenint en compte el bagatge lector i les característiques de l'alumnat amb un objectiu doble: “el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals dels adolescents i la possibilitat que aquests puguin formar-se per si mateixos la seva pròpia interpretació dels textos” escoltant-ne d'altres, i sobretot escoltant les dels seus iguals (Jover, 2007:98). El docent-mediador, doncs, a través d'aquestes dinàmiques i amb un canvi en el llenguatge –“de la rotunditat al dubte, de l'afirmació a la pregunta, de la conclusió a la hipòtesi”– podrà acompanyar els alumnes en el seu creixement com a lectors i en la formació d'una comunitat literària (Jover, 2007:99).



## 3. Intervenció

### 3.1. Contextualització dels centres

Per poder fer una anàlisi de com es treballa la lectura guiada i compartida de les lectures prescriptives al Centre 1 i al Centre 2, és important especificar el context en què s'emmarquen els dos instituts. Encara que cadascun presenta particularitats concretes, els dos comparteixen la categoria de Centre de Màxima Complexitat –Resolució de 12 de maig de 2017 del director general de Professorat i Personal de Centres Públics<sup>6</sup>– i acullen un perfil d'alumnat amb un context socioeconòmic i cultural molt desafavorit, atès que l'entorn immediat dels centres també respon a aquesta descripció. Aquestes dues característiques són les que han motivat el nostre estudi i determinat la nostra anàlisi. No obstant això, a l'ANNEX 5 hem inclòs un apartat on contextualitzem amb més detall els dos instituts a partir dels documents de centre disponibles. En aquest sentit, cal destacar que actualment cap dels dos centres disposa d'un PLEC, i en el seu PEC no es fa especial referència al tractament de la lectura. Per aquest motiu, a l'hora d'esbossar unes línies de millora ens hem basat, essencialment, en la nostra observació durant el pràcticum i en les enquestes realitzades al professorat de català i l'alumnat de secundària.

### 3.2. Observació als centres de pràctiques

#### 3.2.1. Observació a l'aula de 3r d'ESO del Centre 1

Durant el curs 2021-2022, a 3r d'ESO s'ha destinat una de les tres hores lectives de català a avançar la lectura obligatòria trimestral. Generalment, aquesta hora és els dilluns als tres grups: a 3r A de 10 h a 11 h, a 3r B de 13:30 h a 14:30 h, i a 3r C de 11:30 h a 12:30 h. La lectura comuna del primer i segon trimestre ha sigut una adaptació de Vicens Vives de *Les mil i una nits*.

---

<sup>6</sup> Aquesta Resolució proposa el llistat de centres educatius de màxima complexitat, s'hi esmenten les variables que permeten aquesta classificació, que són, essencialment, indicadors del context socioeconòmic “desafavorit en l'entorn on s'ubica el centre educatiu”: (1) baix nivell d'instrucció de pares o tutors; (2) ocupació de llocs de treball de baixa qualificació professional de pares o tutors; (3) nombre significatiu de pares o tutors d'alumnes perceptors de la renda mínima d'inserció; (4) percentatge elevat de pares o tutors en situació d'atur; (5) alt percentatge d'alumnes amb necessitats educatives específiques, (6) i percentatge alt d'alumnes nouvinguts.

**Abans de la lectura.** La disposició de l'aula canvia quan toca fer la lectura compartida. Els alumnes, que seuen individualment, retiren els pupitres i col·loquen les cadires al mig de l'aula conformant un cercle. Poden escollir on seure i la professora s'intercala entre ells a la rotllana. Abans de començar la lectura, la docent comprova que tots els alumnes hagin portat el llibre –als que no ho han fet els posa un negatiu i els fa compartir-lo amb un altre company–. Amb els llibres en mà, doncs, se centra en el procés de lectura: pregunta què han llegit fins ara i entre tots fan un repàs breu d'on s'havien quedat. Per últim, la professora comença a organitzar la lectura en veu alta demanant un voluntari encarregat de llegir les notes a peu de pàgina.

**Durant la lectura.** La lectura sempre es fa en veu alta i de manera conjunta. La professora indica l'alumne que ha de començar a llegir i regula els torns. L'ordre de lectura és sempre l'ordre en què estan asseguts, i els canvis de torn es fan cada dos o tres paràgrafs, depenent del que marqui la docent segons l'alumne que estigui llegint.

Cada vegada que en el text apareix una nota a peu de pàgina, l'alumne que llegeix s'atura i la persona voluntària llegeix l' anotació. Durant la lectura, la professora fa alguna correcció de pronunciació i, molt puntualment, interromp la lectura per fer preguntes de comprensió, de vocabulari i de reflexió. La majoria de vegades, però, la lectura es para perquè hi ha alumnes que parlen entre ells o que no estan seguint el llibre. Sovint, aquestes interrupcions acaben generant converses que s'allunyen del tema central i de la lectura i que s'estenen considerablement.

En general, en una hora de classe es llegeixen una mitjana de tres pàgines, per la qual cosa la lectura d'una obra tan extensa s'ha prolongat dos trimestres i els alumnes han manifestat el seu avorriment. Al final de la sessió, la professora acostuma a llegir en veu alta per accelerar el ritme i tancar el capítol o la pàgina.

**Després de la lectura.** Quan s'acaba l'hora de lectura, la professora anuncia que s'ha acabat la classe i els alumnes tornen a col·locar els pupitres al seu lloc. Si coincideix que aquell dia han acabat de llegir un dels relats del llibre, la professora els posa com a deures contestar les preguntes de comprensió lectora corresponents al capítol que hi ha al final del volum, i que hauran d'entregar-li quan acabi el trimestre amb la resta del dossier de l'assignatura, que forma part de l'avaluació juntament amb la participació durant les sessions de lectura a l'aula.

### 3.2.2. Observació a l'aula de 2n d'ESO del Centre 2

L'observació de les sessions dedicades a la lectura a 2n d'ESO a el Centre 2 es va realitzar durant la lectura de *Xènia, tens un WhatsApp*, que va ocupar el primer i part del segon trimestre. A 2n d'ESO, les tres hores de català estan distribuïdes seguint l'horari que hi havia durant la pandèmia: una única hora i dues de seguides, per tal de concentrar les classes en dos dies en lloc de tres. No hi ha un horari de lectura setmanal específic, sinó que la docent anuncia quan es llegirà amb algun dia d'antelació o el mateix dia de la classe de català en cas que aquesta sigui de dues hores –normalment la lectura té lloc a la segona hora, després de la finalització d'alguna tasca–.

**Abans de la lectura.** La distribució dels alumnes a l'aula, que seuen individualment, no canvia durant la lectura excepte en casos d'alumnes que demanin compartir l'estona de lectura seient al costat d'algun/a company/a. La professora porta els llibres i els diaris de lectura, que estan al departament, i els distribueix o tots a la vegada o a mesura que acaben la tasca que estan fent –depèn de la sessió–.

**Durant la lectura.** La lectura acostuma a fer-se en silenci i de manera individual. Per tant, la lectura del llibre s'esdevé a ritmes diferents en el conjunt de la classe, la qual cosa impedeix una posada en comú. Cada estudiant efectua un seguiment del seu propi procés lector mitjançant un diari de lectura en el qual ha de resumir allò que ha llegit sota la data del dia en qüestió. No s'acostuma a generar una discussió literària a l'aula que faciliti l'intercanvi d'idees i opinions sobre el que s'ha llegit.

**Després de la lectura.** La professora recull els llibres i els portafolis i té en compte el seguiment de la lectura per part de l'alumnat de cara a l'avaluació general de l'assignatura.

### 3.3. Diagnosi

#### 3.3.1. Diagnosi de l'alumnat

Per poder definir la situació actual en dos contextos reals, l'alumnat de 1r, 2n i 3r d'ESO dels dos instituts ha respost un qüestionari<sup>7</sup> (ANNEX 6) sobre el tractament de la lectura obligatòria als seus centres. Les preguntes fan referència a l'hàbit lector, als seus interessos o gustos lectors, així com a l'acompanyament del professorat, la metodologia emprada a l'aula i les seves preferències amb relació a les lectures obligatòries. A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts (ANNEX 7), hem volgut definir algunes tendències o aspectes rellevants al voltant de la lectura guiada i compartida a l'aula:

- a) L'alumnat considera majoritàriament que li agrada llegir. En una escala valorativa de l'1 (poc) al 5 (molt), el 74,9 % de l'alumnat es posiciona igual o per sobre del 3. En la posició més alta (5) se situa el 13,5 % de les respostes, i en la més baixa (1), el 9,4 %. Pel que fa a l'hàbit lector, poc més de la meitat de l'alumnat (56,3 %) ha respost que llegeix fora de l'institut. La majoria (67,7 %) ha llegit 3 o menys de 3 llibres fora de l'institut durant el curs. El 10,4 % ha llegit més de 10 llibres fora de l'institut durant el curs, mentre que el 20,8 % afirma no haver-ne llegit cap. Aquestes dades revelen que gran part de l'alumnat presenta un perfil de lector feble i molt feble, amb una forta dependència del context escolar. En aquest cas, és prioritari facilitar a aquests alumnes l'accés a textos propers a la seva experiència i establir un itinerari progressiu perquè cada vegada puguin interpretar textos més complexos (Manresa, 2009:232).
- b) Amb relació als gustos lectors, el 56,3 % dels alumnes es decanta pels gèneres de misteri i aventures, seguit del gènere de terror (45,8 %) i el romàntic (40,6 %). Quan se'ls demana pel seu llibre, sèrie i pel·lícula preferida, les respostes són molt variades, però hi ha títols que es repeteixen diverses vegades. El llibre més mencionat ha sigut *El diari del Greg* (4,2 %), la sèrie *Stranger Things* (6,25 %) i *Heartstopper* (6,25 %) i, pel que fa a la pel·lícula, *Spiderman: No way home* (5,2 %) i *Fast & Furious* (4,2 %). Tots aquests títols són d'aquesta darrera dècada i, en general, formen part de la cultura *mainstream*, fet que demostra que gran part dels adolescents enquestats estan al dia de les últimes tendències culturals.

---

<sup>7</sup> En total vam obtenir 96 respostes d'alumnes. Del Centre 1 vam rebre 30 respostes de 3r d'ESO, que representa el 53,6 % de l'alumnat d'aquest curs (56). Del Centre 2 vam obtenir 66 respostes: 12 de 60 alumnes de 1r d'ESO (representa el 20 %), 34 de 45 alumnes de 2n d'ESO (representa el 75,5 %) i 20 de 44 alumnes de 3r d'ESO (representa el 45,5 %).

- c) En una escala valorativa de l'1 (poc) al 5 (molt), la majoria d'alumnes (68,7 %) se situa per sota del 3 quan se'ls pregunta si parlen de llibres amb els seus companys i companyes. El 42,7 % assegura no fer-ho mai, i tan sols un 4,2 % ho fa habitualment. Veiem, doncs, que encara no està prou normalitzat parlar de llibres, un fet que des de l'escola caldria potenciar mitjançant, per exemple, clubs de lectura o converses literàries, atès el caràcter socialitzador de la lectura.
- d) Pel que fa a les lectures obligatòries que han llegit o que estan llegint aquest curs, els llibres que més han agradat són *Xènia, tens un whatsapp* (votat per l'11,46 % de l'alumnat) i *Xènia, estimar no fa mal* (votat pel 18,75 %). El 14,3 % dels alumnes ha respost que no els ha agradat cap llibre. Entre els llibres que menys han agradat hi ha *Les mil i una nits* (votat pel 10,42 % de l'alumnat) i *La casa de les Acàcies* (votat pel 7,29 %). D'aquí podem concloure que els títols preferits són novel·les juvenils d'aquesta última dècada que no presenten gaire resistència als lectors, mentre que els que han agradat menys són un clàssic i una novel·la juvenil de finals del segle XX. Així, es fa palesa la necessitat de guiar les lectures literàries més complexes.
- e) A la pregunta "Per què creus que et costen les lectures obligatòries?", les opcions més votades han sigut "Perquè em costa concentrar-me i m'oblido del que he llegit" (42,7 %), "Perquè en general les lectures obligatòries no m'interessen" (42,7 %) i "Perquè m'obliguen a llegir-les" (41,7 %). Aquestes respostes posen de manifest que, d'una banda, els alumnes necessiten més eines i estratègies per saber encarar les lectures i, de l'altra, que el terme *obligatòries* no atrau els lectors.
- f) Sobre la lectura a classe, el 70,8 % dels alumnes afirma tenir un espai cada setmana dedicat a llegir la lectura obligatòria. El 89,6 % indica que una de les maneres de treballar la lectura és llegint-la tots junts en veu alta a classe. El 42,7 % manifesta que a vegades també ho fa de manera individual i en silenci a l'aula, mentre que el 31,3 % assenyala que el professor llegeix en veu alta i els alumnes segueixen la lectura. En aquest sentit, el 59,4 % dels alumnes està a favor de com es treballen les lectures obligatòries a classe, i més de la meitat (55,2 %) mantindria la lectura conjunta i en veu alta. Només el 6,3 % preferiria llegir-la a casa i després comentar el llibre a classe. Aquests indicadors demostren que la lectura en veu alta és una de les formes més esteses de treballar les lectures obligatòries a l'aula, i a la que els alumnes estan més acostumats i, per tant, amb la que se senten més còmodes.

- g) El 46,9 % dels alumnes assenyala que només de vegades comenten la lectura amb el professor o la professora i amb la resta de companys. El 37,5 % afirma que ho fan sempre i el 15,6 % considera que mai parlen de les lectures que fan. Els aspectes més tractats quan es comenta una lectura a l'aula són l'argument del llibre (81,3 %), el vocabulari (69,8 %) i, en menys mesura, la interpretació del lector sobre el llibre (37,5 %). Aquestes dades posen de manifest que es necessita més acompanyament de la lectura per part del professorat i que cal posar més el focus en estimular la capacitat interpretativa a l'alumnat.
- h) Sobre la tipologia de treballs escrits que acompanyen les lectures obligatòries, els més habituals tenen a veure amb respondre preguntes de comprensió lectora de cada capítol (56,3 %), fer un resum de cada capítol (45,8 %) i respondre preguntes de comprensió en acabar el llibre (39,6 %). Podem concloure, doncs, que abunden les activitats avaluatives estàndard de comprensió i síntesi i falten més estratègies orientades al desenvolupament de la competència literària dels alumnes.
- i) Quan es pregunta als alumnes per què creuen que els fan llegir lectures obligatòries a l'institut, les respostes són molt variades. El 24,7 % dels alumnes considera que serveixen per millorar la seva comprensió lectora i capacitat interpretativa: “Perquè millora la nostra capacitat literària”, “Per tenir comprensió lectora (entendre el que llegeixes), perquè a mi em costa”. Un 23,6 % ho relaciona amb aprendre més vocabulari: “Per aprendre més vocabulari en català.”, “Perquè són llibres que tenen un vocabulari molt ric.” Un 11,2 % creu que té a veure amb el foment de la lectura: “Perquè si no hi ha gent que no llegeix”, “Per animar a la gent que no llegeix mai a llegir i descobrir nous llibres”. També un 23,6 % dels enquestats demostra no tenir clars els objectius amb respostes com “Per molestar-nos”, “Perquè així l'institut veu el nostre nivell”. Un 12,3 % directament respon que no ho sap. La diversitat de respostes i l'alt percentatge d'alumnes que no tenen clar quin és l'objectiu de les lectures obligatòries indiquen que el professorat hauria d'insistir més a definir els objectius perquè els alumnes trobin un sentit a les lectures comunes.

### 3.3.2. Diagnosi del professorat

Per tenir una visió més completa del nostre objecte d'estudi, també hem volgut analitzar els resultats de l'enquesta que vam fer arribar al professorat de català dels dos centres (ANNEX 8 i 9). Com que la nostra anàlisi se centra únicament en dos instituts, en aquest cas només comptem amb la participació de 4 professors –representen el 75 % dels professors de català de cada centre–. Es tracta, doncs, d'una mostra molt reduïda si la comparem amb la de l'alumnat i, per tant, les respostes obtingudes no ens permeten extreure conclusions determinants. No obstant això, la diagnosi del professorat ens serveix per complementar la nostra observació durant el pràcticum i definir algunes evidències que ens ajudaran a esbossar la proposta:

- a) Sobre el nombre de lectures obligatòries programades al llarg del curs, el 75 % dels enquestats en proposa dues, mentre que el 25 % respon que s'ajusta al ritme de la classe. A la pràctica, el 100 % del professorat fa llegir dues obres per curs.
- b) A l'hora de decidir les lectures trimestrals, el 75 % del professorat es posa d'acord amb el Departament de Català. Un 25 %, en canvi, escull individualment les lectures que es faran al seu curs, però matisa: “Hi ha un mínim acord pel que fa a les obres a triar però entre aquestes cadascú fa les que decideix”. Aquesta tendència indica que hi ha una certa voluntat a crear itineraris lectors amb la resta del departament, però que encara seria necessari més consens entre tot el professorat, inclòs el del departament de castellà, per evitar repeticions en la tria de lectures.
- c) Pel que fa als criteris de selecció de les obres, el professorat té en compte que tinguin un mínim de qualitat literària, que siguin coherents amb el bagatge lector personal de l'alumnat i que, sempre que sigui possible, responguin a les preferències i interessos dels alumnes. El professorat també procura que la selecció sigui diversa i es vagi renovant en funció dels interessos de l'alumnat. Entre les obres proposades per aquest curs, cada professor ha escollit un clàssic i una novel·la juvenil actual.
- d) En relació amb com es presenten les lectures obligatòries als alumnes, les respostes han sigut diverses. Tots els professors fan una introducció: alguns presenten l'obra i el seu autor o autora, altres plantegen activitats prèvies i llegeixen en veu alta un fragment de l'obra per apropar-la als alumnes, i altres fan una presentació que motivi els alumnes a llegir, destacant aquells aspectes que els resultaran més atractius. Amb

les respostes de l'alumnat, però, veiem que, en general, no se senten atrets per les lectures obligatòries i que caldria trobar altres estratègies per captar el seu interès.

- e) Sobre el temps de lectura a classe, el 50 % del professorat indica que hi dedica un dia o més a la setmana, el 25 % respon que sovint llegeixen un cop a la setmana, però que de vegades acaben sent dos o tres dies, i l'altre 25 % apunta que, tot i que en general llegeixen una hora a la setmana, no ho fan de manera sistematitzada. Aquesta irregularitat podria explicar per què no la totalitat dels alumnes considera que tinguin un espai setmanal dedicat a la lectura.
- f) Quant als objectius de les lectures trimestrals, el 75 % de les respostes s'inclinen cap al foment de la lectura, i el 50 % també considera que ajuden els alumnes a interpretar textos, a modelar habilitats de lectura i a crear referents compartits i una comunitat lectora. Com hem apuntat anteriorment, caldria fer explícits aquests objectius amb els alumnes i, al mateix temps, redefinir les concepcions que té el professorat sobre la lectura guiada d'obres literàries, ja que els seus objectius no s'haurien de confondre amb els de la lectura autònoma.
- g) El 100 % del professorat fa lectura en veu alta de tota la classe, i el 75 % la combina amb altres modalitats –autònoma a casa, individual a l'aula–. Un 25 % l'acompanya amb un diari de lectura que han de construir els alumnes, un altre 25 % amb un dossier d'activitats per comprovar la comprensió de l'alumnat, un altre 25 % ho fa a través de converses literàries rellevants, i el 25 % guia pas a pas el procés de lectura. Pel que fa als temes més tractats durant la lectura guiada, coincideixen amb les respostes dels alumnes: comprensió argumental, vocabulari i interpretació de l'obra.
- h) Quan es pregunta al professorat sobre la necessitat o no de les lectures obligatòries a secundària, tots coincideixen que són importants, encara que matisen la seva resposta de diverses maneres: “Obligatori llegir, però no obligatori què llegir”, “Per adquirir el gust per la lectura potser el més adient no sigui obligar a llegir de la manera que ho estem fent ara”, “Penso que sí, tot i que potser no cal avaluar-les amb exàmens i treballs gaire elaborats”. Aquesta varietat de respostes remet, justament, a la qüestió central d'aquest estudi: de quina manera es poden treballar les lectures compartides a l'aula per cultivar la capacitat dels alumnes d'interpretar textos? En aquestes respostes es demostra la confusió d'objectius entre modalitats de lectura.



### 3.4. De l'anàlisi a la proposta

A partir de les dades extretes de l'observació realitzada durant el pràcticum i la diagnosi de l'alumnat i el professorat dels nostres centres, hem volgut definir alguns aspectes que recomanem tenir en compte a l'hora de guiar la lectura de les obres comunes a l'aula. La proposta que plantegem no pretén ser un decàleg de bones pràctiques, sinó un document que pugui servir de guia –en cap cas de model– per implementar la lectura guiada i compartida d'obres prescriptives a secundària d'una manera més efectiva. Com hem comentat a la introducció, volem que aquesta proposta tingui un caràcter transferible –a escala del conjunt dels centres de secundària de Catalunya– i que, al mateix temps, sigui adaptable a la realitat del Centre 1 i del Centre 2. A continuació, exposem algunes consideracions clau que també presentem de manera sintetitzada a l'ANNEX 10. Per fer-ho, prenem com a exemple una taula elaborada per Felipe Zayas (2012:139), que descriu l'educació literària mitjançant preguntes.

Per a què llegir?	1. Objectius de la lectura guiada
Com llegir?	2. Temps de lectura 3. Disposició espacial de l'aula
Què llegir?	4. Selecció de les obres 5. Selecció dels continguts mobilitzats
Com acompanyar?	6. Mediació 7. Tipus de lectura 8. Dinamització

Font: Elaboració pròpia a partir de la taula de Felipe Zayas.

1. **Objectius de la lectura guiada.** L'objectiu principal de la lectura guiada i compartida d'obres prescriptives és formar lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos literaris cada vegada més complexos (Manresa, 2013:58). Amb aquest propòsit, els docents han de dotar els alumnes de les eines i estratègies necessàries per vèncer les resistències que ofereix una obra literària, ja siguin de tipus cultural, d'estructura o de llenguatge. A més, en el cas dels nostres centres de pràctiques, en què la majoria d'alumnes són lectors d'entorns socioeconòmics i culturals desafavorits i, en conseqüència, més dependents de l'escola pel que fa a la lectura, les lectures comunes també tenen l'objectiu de fomentar l'hàbit lector perquè els falten espais de lectura autònoma. Com hem vist, no tots els alumnes enquestats

tenen clar quin és l'objectiu de les lectures prescriptives i, per tant, cal que els professors facin més explícit què es vol treballar amb cada lectura que proposen. D'aquesta manera, els alumnes podran donar sentit a allò que fan i serà més fàcil que connectin amb la lectura (Manresa, 2013:145).

2. **Temps de lectura.** En el document *La lectura en un centre educatiu* (2013:109) es planteja un model de seqüència didàctica que distingeix dos tipus d'activitat: un temps de lectura i un temps per parlar del que s'ha llegit. El temps de lectura hauria d'incloure la lectura expressiva per part del docent, la lectura en veu alta i la dramatització de textos per part de l'alumnat i la lectura autònoma (Departament d'Ensenyament, 2015:9). A banda, és important dedicar un temps a comentar la lectura, a intercanviar opinions i punts de vista, i a construir un significat compartit (Departament d'Ensenyament, 2015:16). Encara que aquest plantejament es focalitza en el desenvolupament de l'hàbit lector i el gust per la lectura, considerem que també pot aplicar-se a la nostra proposta de millora de la lectura guiada d'obres literàries a l'aula.
3. **Disposició espacial de l'aula.** La disposició espacial de les aules condiciona el tipus d'interacció que s'hi estableix (Jover, 2007:98). Sovint, la jerarquització que es dibuixa entre el docent i els alumnes no crea un ambient favorable a la lectura ni es correspon amb la funció medidora del docent. En canvi, una disposició en forma de rotllana com la que es proposa al Centre 1, en què tots els alumnes i el docent estan al mateix nivell, afavoreix el diàleg simètric, propicia l'intercanvi de pensaments i opinions i, en definitiva, enforteix la sensació de comunitat lectora.
4. **Selecció de les obres.** A l'hora de triar les lectures prescriptives, és convenient tenir present que l'objectiu últim de la lectura guiada és, com hem dit, formar lectors competents que, en un futur, siguin capaços d'interpretar textos complexos de manera autònoma. Per això, cal triar obres que generin certes resistències als lectors, que tinguin en compte les seves preferències i interessos, però que els obliguin a anar més enllà amb l'ajuda del docent. Tal com apunta Jover (2007:91), "convé seleccionar les lectures de l'escola no tan sols segons l'«excel·lència» artística, sinó també segons les possibilitats que ofereixen als adolescents per a la introspecció i per a l'intercanvi d'interpretacions". Establir un corpus literari escolar no és senzill i es necessita molta coordinació entre els professors i els departaments per conformar un cànnon literari que

realment respongui a les necessitats i competències del lector al qual va destinat. Per això, considerem que seria útil disposar d'un cànon obert d'obres literàries que pugui servir de referència per a tots els centres a l'hora d'escollir les obres prescriptives de cada curs (Cerrillo, 2007:71).

5. **Selecció dels continguts mobilitzats.** A l'hora de proposar una lectura als alumnes, és important tenir clar que no es pot treballar tot. Convé, doncs, decidir quins continguts es volen mobilitzar pel que fa a la competència literària i definir uns focus d'aprenentatge literari concrets, que caldrà fer explícits també als alumnes (Jover, 2007:121). Focalitzar l'anàlisi en aspectes concrets permet fer una lectura molt més profunda i enriquidora que anirà més enllà de la comprensió argumental i lèxica.
  
6. **Mediació docent.** La tasca del docent s'ha de centrar a desenvolupar la competència literària dels alumnes, és a dir, en crear les condicions necessàries perquè els estudiants reflexionin, qüestionin i siguin conscients del seu procés de comprensió i interpretació de textos literaris. D'una banda, el docent hauria de propiciar la discussió literària a través de la conversa guiada –amb tota la classe, en petit grup o per parelles–, amb preguntes que convidin a fer-se més preguntes i a reflexionar. No n'hi ha prou amb fomentar un intercanvi d'opinions entre els estudiants sinó que cal ensenyar-los a escoltar i entendre els punts de vista dels altres per formar la seva pròpia interpretació (Manresa, 2013:98). D'altra banda, en diferents punts de la lectura el docent hauria d'incorporar moments de modelatge per mostrar als alumnes com actua un lector expert davant d'una lectura, fent explícites les estratègies que aplica per comprendre un text (Departament d'Ensenyament, 2017:20). En aquest sentit, en els centres analitzats hem vist que faria falta potenciar la discussió literària a l'aula, ja que massa sovint la conversa s'orienta únicament a qüestions argumentals o de vocabulari. També convindria que el professor es mostrés més com a referent lector i verbalitzés les accions que du a terme a l'hora d'enfrontar-se a un text. Al Centre 1 la docent participa puntualment de la lectura en veu alta, però així i tot convindria que els moments de modelatge no es limitessin únicament a aspectes d'entonació i pronunciació. Al Centre 2, el fet que la lectura sigui individual i segueixi ritmes diferents en dificulta l'acompanyament, així com la posada en comú guiada i la construcció conjunta de la interpretació.

7. **Tipus de lectura.** A la diagnosi hem pogut constatar que la lectura en veu alta de les obres prescriptives és una de les pràctiques més esteses als dos centres. La lectura en veu alta pot tenir grans avantatges: tots els alumnes segueixen conjuntament la lectura i li dediquen el mateix temps, de manera que s'avança en igualtat de condicions (Chambers, 2017:97). No obstant això, també cal tenir en compte una sèrie de consideracions a l'hora de plantejar-la a l'aula. D'entrada, no totes les obres són adequades per ser llegides en veu alta per part de l'alumnat. Una novel·la tan extensa com *Les mil i una nits*, per exemple, pot acabar fent-se interminable si només es llegeix a classe i en veu alta. Possiblement, aquest sigui el motiu pel qual molts alumnes del Centre 1 afirmen que és el llibre que menys els ha agradat. En segon lloc, és convenient que abans de fer una lectura en veu alta a classe, els alumnes hagin tingut temps de preparar-se-la prèviament. D'aquesta manera, tindran més control sobre allò que llegeixen i podran focalitzar-se en aspectes literaris en lloc d'estar pendents de la pronunciació i del vocabulari. Tot i això, també cal tenir present que llegir una obra en veu alta és una experiència diferent a llegir-la de manera individual i en silenci (Chambers, 2017:97). Seria recomanable, doncs, alternar diferents tipus de lectura i escollir la més adequada segons l'obra i la situació. Per tant, en lloc de llegir sempre tota la classe de manera conjunta, al Centre 1 també es podria organitzar una lectura en grups més reduïts, o de forma individual, donant resposta a aquells alumnes que, segons les enquestes, no se senten tan còmodes amb la lectura en veu alta. Al Centre 2, en canvi, caldria reintroduir la lectura en veu alta, sobretot per part del docent, per compassar els ritmes lectors i amb un objectiu de modelatge.
8. **Dinamització de la lectura.** Les activitats que es poden plantejar al voltant d'una lectura guiada i compartida són múltiples, però en el dossier *La lectura guiada* del pla "L'impuls de la lectura" (2017) es proposa una seqüència didàctica orientativa que considerem que pot ser útil per articular la intervenció docent. Així, recomanem estructurar la dinamització de la lectura en tres fases: abans de la lectura, durant la lectura i després de la lectura. En la primera fase es tracta d'activar els coneixements previs dels alumnes sobre el tema i el contingut de la lectura. També és bo crear expectatives per despertar l'interès i la motivació per la lectura i, finalment, definir i compartir els objectius de la lectura amb els alumnes. Durant la lectura, es poden combinar diferents tipus de lectura –individual silenciosa i en veu alta– i és necessari generar una conversa col·lectiva per construir un significat conjunt. Aquí el paper del

docent és imprescindible per moderar la discussió literària i també per introduir parts de modelatge d'alguna estratègia lectora. Finalment, després de la lectura cal fer un tancament d'allò que hem llegit i defugir les activitats de comprovació per plantejar activitats productives que convidin a la reflexió i l'anàlisi crítica. Si bé és cert que aquestes tres fases són orientatives i que es pot variar l'ordre de les activitats i la rellevància que se'ls dona en funció de la lectura i de l'alumnat, considerem que en els nostres centres de pràctiques seria necessari aplicar una estructura més definida per guiar la lectura de les obres prescriptives.

## 4. Conclusions

Aquest treball sorgeix, en un primer moment, de la constatació que gran part de l'alumnat de l'ESO dels nostres centres de pràctiques, tots dos de màxima complexitat, no mostra interès per les lectures prescriptives que es treballen a l'aula. A través de la recerca teòrica, l'observació directa a l'aula i les enquestes a l'alumnat i al professorat hem pogut descobrir algunes claus d'aquest distanciament: la manca de claredat i definició en els objectius de compartir lectures –reflectida, o originada, en el currículum–, la selecció de les obres no sempre adequada al perfil lector ni al propòsit de la lectura i un acompanyament docent poc estimulants.

Guiades per la pregunta “Com es pot millorar la dinàmica de lectura guiada de les obres comunes als nostres centres de màxima complexitat?” hem efectuat una diagnosi de l'alumnat i el professorat, que ens ha permès detectar quins són aquells aspectes sobre els quals convé parlar més atenció a l'hora de guiar una lectura a l'aula. A l'apartat 5 s'exposen amb més detall, però els enumerem a continuació a tall de síntesi:

- 1) Definir i compartir amb l'alumnat els objectius principals de la lectura guiada.
- 2) Dedicar un temps de lectura i un temps per parlar del que s'ha llegit per estimular l'hàbit lector i fer de la lectura un espai social i compartit.
- 3) Crear un bon clima de lectura a través de la disposició espacial de l'aula, que condiciona el tipus d'interacció que s'estableix entre el docent i els alumnes.
- 4) Establir uns criteris de selecció d'obres que permetin assolir l'objectiu de formar lectors competents capaços d'interpretar textos cada vegada més complexos.
- 5) Definir uns focus d'aprenentatge específics que guiïn la lectura a l'aula.
- 6) Acompanyar l'alumnat envers l'assoliment de la competència literària des d'una posició de docent-mediador, per mitjà de la discussió a l'aula i el modelatge d'estratègies lectores.
- 7) Alternar diferents tipus de lectura –en veu alta, individual i silenciosa, etc.– i escollir-los en funció de l'obra i la situació.

- 8) Articular la intervenció docent seguint una estructura clara, que proposem que sigui en tres fases: abans de la lectura, durant la lectura i després de la lectura.

Encara que hem pogut dur a terme aquesta anàlisi, ens hem trobat amb limitacions externes, com la necessitat d'acotar la recerca per les característiques del treball, i internes, les quals comentarem a continuació.

En primer lloc, tenim present que la mostra d'enquestats amb què hem treballat ha estat considerablement petita i que caldria ampliar-la i complementar-la amb altres estudis per poder tenir una visió més general de la realitat dels nostres centres. Ens referim, sobretot, a la mostra del professorat, que és minsa perquè vam plantejar la recollida de dades només entre els docents de dos centres. Com ja hem comentat en el cos del treball, la diagnosi del professorat no es pot considerar representativa, però sí que ens ha servit per perfilar la nostra proposta, atès que ens ha permès complementar les respostes de l'alumnat i la nostra pròpia observació durant el pràcticum. En un estudi més exhaustiu, convindria fer arribar l'enquesta a tots els centres de màxima complexitat de Catalunya i, així, obtenir una radiografia més àmplia de la realitat.

En segon lloc, hem copsat que la nostra proposta incideix en un estadi molt primari i general d'aplicació metodològica, i que seria necessari concretar propostes i mesures didàctiques, com poden ser la creació de seqüències didàctiques, la interconnexió entre lectura i expressió literària escrita i l'activació de dinàmiques de conversa i intercanvi oral per construir interpretacions col·lectivament. A més, en un estudi més extens caldria incorporar una reflexió sobre l'avaluació, que, d'acord amb els objectius de lectura guiada i compartida, hauria de ser formativa i formadora.

Tot i aquestes limitacions, la diagnosi que hem realitzat ens ha permès fer una primera aproximació a l'estat de la qüestió i contrastar-la amb els estudis teòrics que s'han fet sobre el tema. D'una banda, hem pogut constatar que la teoria i la realitat dels centres acaba diferint en molts aspectes, i que, a la pràctica, la lectura guiada sovint es confon amb la lectura autònoma. Atribuïm aquest desfasament a la manca de formació del professorat impulsada pels centres i, sobretot, al caos generat per currículums canviants sense directrius clares –que generen desmotivació entre el professorat i, de retruc, entre l'alumnat–.

D'altra banda, tenint en compte que l'alumnat d'un centre de màxima complexitat experimenta un allunyament de la lectura a causa del seu context, entenem que millorar les

dinàmiques de lectura guiada i compartida a l'aula és només una part del tot. Caldria, doncs, incrementar la presència de la lectura en el dia a dia del centre: biblioteques d'aula i de centre, autonomia i llibertat per llegir diàriament i, en definitiva, llibres, molts llibres, a disposició dels joves per compensar-ne la manca en el seu entorn fora de l'escola. D'aquesta manera s'establiria un espai diferenciat per al foment de l'hàbit lector, i la lectura guiada podria centrar-se en la construcció d'una bastida de la competència literària. Aquesta mesura i aquesta distinció implicaria l'elaboració d'un PLEC a cada centre per poder establir unes bases i orientar com treballar la lectura, així com impulsar formacions per als docents.

Un altre dels camins que s'obre davant nostre és encarar un futur com a docents que tingui en compte el vessant investigador de la professió i també la importància del treball cooperatiu. Les propostes didàctiques d'itineraris lectors, les constel·lacions literàries, les seqüències didàctiques i la creació de corpus d'obres literàries només poden fer-se realitat amb la implicació de tots els agents educatius.

Ens agradaria, doncs, poder aplicar a les aules tot el que hem començat a traçar en aquest treball i mediar, en primera persona i a llarg termini, la lectura d'obres literàries entre els joves. Esperem que aquest acompanyament sigui, sobretot per als qui l'escola és l'únic espai de lectura a què tenen accés, la font d'altres indrets on els llibres puguin arrelar.



## Bibliografia

Ajuntament de Barcelona. (2021). *Anuari estadístic de la Ciutat de Barcelona*. Recuperat de: <https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Anuaris/Anuari/Anuari2021.pdf>

Ajuntament de l'Hospitalet. (2020). *Anuari estadístic de la Ciutat de l'Hospitalet*. Recuperat de: [http://www.l-h.cat/laciutat/265286\\_1.aspx?id=1](http://www.l-h.cat/laciutat/265286_1.aspx?id=1)

Ballester, J. (2007). *L'educació literària*. Universitat de València.

Camps, A., Colomer, T. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat / Edicions 62.

Carreño, Ò. (2015). *El eco de las lecturas. Introducción a los clubes de lectura*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Cassany, D.; Luna, M. i Sanz, G. (1994). *Ensenyar Llengua*. Graó.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil i Juvenil i educació literària*. Octaedro.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.

Departament d'Ensenyament. (2011). *Descripció. L'impuls de la lectura*. Generalitat de Catalunya. Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/altres-programes-educatius/educacio-infantil-primaria-secundaria-batxillerat/impuls-lectura/descripcio/>

Departament d'Ensenyament. (2013). *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre, gust per llegir. El pla de lectura de centre*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. *Curriculum educació secundària obligatòria*. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria (2015). Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-eso.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2015). *L'hàbit lector i el temps de lectura a l'educació secundària. Dossier didàctic de l'Impuls de la lectura*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2017). *La lectura guiada. Una proposta didàctica per treballar el procés lector a secundària*. Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament. (2018). *Marc de la competència global PISA 2018. Preparant el nostre jovent per a un món inclusiu i sostenible*. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. OCDE.

Departament d'Ensenyament. *Esborrany del nou currículum de secundària*. (2022).

Jover, G. *Constelaciones literarias como alternativa a la historiografía literaria nacional*.

Recuperat de: <https://sites.google.com/site/educacionliterariaensecundar/marco-teórico/sentirse-raro-miradas-sobre-la-adolescencia?authuser=0>

Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Rosa Sensat.

Lluch, G., Valriu, C. (2013). *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*. Edicions Bromera.

Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. [Tesi doctoral, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona (directora: Dra. Teresa Colomer Martínez)]. TDX. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4685#page=1>

Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Associació de Mestres Rosa Sensat.

Manresa, M. (2020). Lectura autònoma i lectura guiada: apunts per a una actualització en aules i biblioteques. A Departament d'Educació. *BE21: apunts per a la biblioteca escolar* (pp.13-21).

Martí, E. i Onrubia, J. (1997). *Les teories de l'aprenentatge escolar*. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Mata, J. (2009). *10 ideas clave: Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Graó.

Zayas, F. (2012). *10 ideas clau: La competència lectora segons PISA. Reflexions i orientacions didàctiques*. Graó.

# ANNEXOS

## ANNEX 1. Pauta d'observació de sessions de lectura guiada

Nombre d'alumnes:	Curs:	Matèria/àrea:
Professor/a:	Horari:	Data:

Distribució de l'aula:

Llibre de lectura comuna:

<b>ABANS DE LA LECTURA</b>	Gens	Poc	Bastant	Molt
Explica clarament als alumnes el sentit i els objectius de la sessió.				
Activa els coneixements previs dels alumnes per mitjà de preguntes i/o recordant el que han llegit a la classe anterior.				
S'assegura que tots els alumnes porten el llibre.				
Planteja reptes cognitius (p. e. hipòtesis) que estimulin els alumnes.				
Crea un ambient favorable a la lectura (ordre, silenci, disposició).				

<b>DURANT LA LECTURA (I)</b>	Gens	Poc	Bastant	Molt
Proposa una lectura en veu alta per torns.				
Proposa una lectura silenciosa.				
Inclou una lectura expressiva per part del docent.				
Determina les pauses que es faran al llarg de la lectura i els seus objectius.				

<b>DURANT LA LECTURA (II)</b>	Gens	Poc	Bastant	Molt
Orienta la discussió literària al voltant de l'argument de l'obra.				
Orienta la discussió literària al voltant d'aspectes literaris.				
Es deté en el vocabulari i les dificultats lingüístiques que pot presentar el text.				
Intervé quan s'escau per procurar mantenir la motivació de l'alumnat en la lectura.				
Guia la conversa literària i acompanya l'alumnat en la construcció conjunta de significat.				
Promou la interacció entre els alumnes i el treball cooperatiu.				
El desenvolupament de la sessió i la temporització de les activitats s'ajusta a la previsió inicial.				

<b>DESPRÉS DE LA LECTURA</b>	Gens	Poc	Bastant	Molt
Potencia la reflexió sobre el que han llegit durant la sessió.				
Fa un tancament de la lectura / sessió.				
Anticipa el que faran a la propera sessió.				

Font: Elaboració pròpia.

## **ANNEX 2. Document *La lectura en un centre educatiu***

El Pla Nacional de Lectura neix arran de l'Acord marc per lluitar contra el fracàs escolar (8 de febrer de 2011) i el Pla de Govern 2011-2014 (3 de maig del 2011), que en el seu eix sobre l'ensenyament “estableix com a objectiu reduir el fracàs escolar potenciant la lectura sistemàtica al llarg de tota l'educació bàsica (educació primària i ESO) mitjançant un pla nacional de lectura”<sup>8</sup>. La seva finalitat era incrementar els hàbits lectors i també la competència lectora dels ciutadans per potenciar l'èxit acadèmic i la participació en societat, i el Departament d'Ensenyament plantejava l'assoliment d'aquests objectius a través de la sistematització de la lectura “en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'educació bàsica”. Per aconseguir que els centres anessin en aquesta direcció, el Departament va iniciar el pla “L'impuls de la lectura” i va posar a disposició dels centres, el professorat i les famílies un seguit de documents per a l'orientació i la formació en aquest àmbit. Tot i que se n'han generat molts més, els tres documents de referència són (1) *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir. El pla de lectura de centre* (2013), (2) *Directrius i Estàndards per a les biblioteques dels centres educatius de Catalunya* i (3) *Lectura en digital*.

Per a la realització d'aquest treball ens hem centrat en el primer document, que presenta l'acció educativa als centres al voltant de la lectura. La seva primera part és l'exposició del marc teòric sobre la lectura als centres, i es divideix en tres eixos –saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir– i un últim apartat que proposa actuacions per impulsar la lectura. La segona part, en canvi, defineix el Pla de Lectura de Centre (PLEC), un document guia que serveix per sistematitzar aquestes actuacions a partir d'una anàlisi de la realitat del centre.

El tema que ens ocupa, és a dir, la lectura guiada d'obres comunes, apareix al document perquè s'hi fa una distinció de les diferents modalitats de lectura: “Les pràctiques de lectura a l'escola han de ser de diferent tipus perquè responen a objectius educatius diversos” però “cal intentar que aquestes diferents línies se superposin i es reforcin mútuament dins del treball escolar perquè rendeixi al màxim el temps que s'hi dedica” (2013:89). Els quatre àmbits o situacions d'aprenentatge que estableix són (1) la lectura autònoma, (2) la lectura compartida, (3) la lectura al voltant de les àrees curriculars i (4) la lectura guiada. Al text, la lectura compartida es refereix a activitats que impliquin interacció entre els lectors amb l'objectiu

---

<sup>8</sup>Recuperat de: <https://educacio.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/altres-programes-educatius/educacio-infantil-primaria-secundaria-batxillerat/impuls-lectura/descripcio/>

que tinguin un paper més actiu en la construcció conjunta del sentit i significat d'allò que es llegeix, i per enfortir així la sensació de comunitat lectora. Creiem que aquesta situació d'aprenentatge podria plantejar-se en un context de lectura autònoma o de lectura guiada. Pel que fa a aquesta última, el document exposa que “per fer llegir obres amb la intenció d'augmentar la capacitat d'interpretar-les cal delimitar-ne i programar-ne objectius específics, tot seqüenciant-los al llarg de les etapes, i adoptar els recursos didàctics que s'han revelat més efectius” (2013:91). El document estipula que el PLEC hauria d'establir quines seran les lectures literàries prescriptives al llarg dels cursos i com es treballaran a l'aula. Recomana la “planificació conjunta” de les lectures seguint dos criteris principals: un ventall variat que inclogui obres de referència i l'adequació al context de l'alumnat sense perdre de vista que es tracta d'una lectura acompanyada i mediada i que les obres requereixen “una certa riquesa textual” i un grau més de “dificultat” per tal “d'oferir possibilitats per a l'aprenentatge i la construcció personal” (2013:92).

Cal destacar que el document fa les distincions de modalitats i situacions de lectura amb l'objectiu de potenciar i reforçar l'hàbit lector. Aquest treball se centra en la lectura guiada en relació amb el desenvolupament de la competència literària, però també té en compte que, en un centre de màxima complexitat amb un perfil de lector molt feble, aquesta modalitat també és essencial per potenciar els hàbits lectors de l'alumnat.

### ANNEX 3. Currículum actual 2015

El currículum actual de l'ESO –publicat el 2015 com a resultat del Decret 187/2015, de 25 d'agost i les pautes per a l'avaluació de l'Ordre ENS/108/2018, de 4 de juliol– es divideix per àmbits de coneixement que agrupen les diferents matèries que, al seu torn, s'articulen seguint un model competencial que agrupa les diverses competències per dimensions. El document exposa les competències de la dimensió literària –relatives a l'educació literària– i una competència ubicada en la dimensió actitudinal que implica adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement i per al gaudi personal (Actitud 1). Aquesta actitud podria relacionar-se amb la lectura autònoma diària i les biblioteques d'aula, però en el document no s'explicita en quina situació d'aprenentatge s'inscriuria. Pel que fa a les competències 10, 11 i 12, relacionades amb l'educació literària, se situarien en un context de lectura guiada i compartida, però en cap cas es concreta la modalitat de lectura amb la qual es treballarien:

Competència 10. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal.

Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

Competència 12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

La gradació del nivell d'assoliment de la competència 10, que implica llegir obres literàries, estableix una progressió de l'autonomia lectora al llarg de l'ESO:

Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
10.1. Llegir obres literàries <b>amb guiatge</b> [...].	10.2. Llegir obres <b>amb guiatge o de manera autònoma</b> [...].	10.3. Llegir obres <b>de manera autònoma</b> [...].

Font: Decret (2015:13).

De la mateixa manera, els criteris d'avaluació de la dimensió literària per cursos estableixen que, a l'ESO, “els alumnes han de ser capaços de llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps i de la literatura juvenil, properes als propis gustos i aficions, mostrant interès per la lectura” (2015:21). Així, a 1r i 2n, els criteris d'avaluació dictaminen que l'alumne/a ha de ser capaç de “llegir i

comprendre, de forma guiada, obres literàries [...]” (2015:27, 32). A 3r, però, s’espera que pugui “llegir i comprendre, de forma progressivament autònoma, obres literàries [...]” (2015:37) per arribar a 4t i “llegir i comprendre de forma autònoma obres literàries [...]” (2015:42).

Tot i que a les orientacions per a l’avaluació de la dimensió literària s’hi especifica que “els alumnes han de ser capaços de llegir i comprendre, de forma guiada, obres literàries” (2015:21), no es concreten mesures metodològiques més enllà d’introduir la lectura guiada a l’aula com un pas previ per assolir la lectura autònoma. A més, als diversos apartats de l’àmbit de llengües s’utilitzen els termes ‘autònoma’, ‘lliure’ i ‘guiada’ sense definicions prèvies i de manera alternada, fet que pot acabar generant confusió.



#### **ANNEX 4. Esborrany del nou currículum**

Aquest annex consta de dues taules. La TAULA 1 sintetitza l'explicació ampliada de la competència 8<sup>9</sup> sobre la lectura guiada, i a la TAULA 2 s'hi esbossen els "sabers" i la seva evolució al llarg de l'ESO, remarcant sobretot l'evolució de cada saber al segon cicle de l'ESO. Cal destacar que els sabers funcionen a tall de pauta pedagògica o metodològica, atès que presenten exemples de propostes pedagògiques per a la lectura guiada de les obres comunes.

---

<sup>9</sup> "Competència 8 - Llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni propi i universal, utilitzant un metallenguatge específic i mobilitzant l'experiència biogràfica i els coneixements literaris i culturals, per establir vincles entre textos diversos que permetin conformar un mapa cultural, eixamplar les possibilitats de gaudir de la literatura i crear textos d'intenció literària" (Esborrany del Nou Currículum, pp. 98-100).

**TAULA 1. Desglossament de la Competència 8 (pp. 98-100).**

<p><b>Competència 8.</b> Llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni propi i universal, utilitzant un metallenguatge específic i mobilitzant l'experiència biogràfica i els coneixements literaris i culturals, per establir vincles entre textos diversos que permetin conformar un mapa cultural, eixamplar les possibilitats de gaudir de la literatura i crear textos d'intenció literària.</p>	
<b>Funció</b>	Facilitar el trànsit des d'una lectura identificativa o argumental de les obres a una altra que propiciï un gaudi més conscient i elaborat i que obri les portes a textos inicialment allunyats de l'experiència immediata de l'alumnat.
<b>Línies de treball</b>	<p>Desenvolupar <b>habilitats d'interpretació</b> que afavoreixin:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) l'<b>accés a obres</b> cada vegada més <b>complexes</b>,</li> <li>2) la <b>verbalització de judicis de valor</b> cada vegada més <b>argumentats</b>,</li> <li>3) la <b>construcció d'un mapa cultural</b> que conjugui els horitzons propers amb els europeus i universals, i les obres literàries amb altres manifestacions artístiques.</li> </ol> <p>Constatar la pervivència d'<b>universals temàtics i formals</b> que travessen èpoques i contextos culturals implica privilegiar un <b>enfocament intertextual</b>.</p>
<b>Eixos clau de desenvolupament</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) La <b>lectura guiada i compartida</b> a l'aula d'obres que presentin una certa resistència per a l'alumnat, però que permetin, amb la mediació docent, no només el seu gaudi sinó també l'apropiació dels seus elements rellevants.</li> <li>2) La <b>inscripció d'aquestes obres en itineraris temàtics o de gènere</b>, integrats per textos literaris i no literaris de diferents èpoques i contextos, la lectura comparada dels quals atengui a l'evolució dels temes, tòpics i formes estètiques i ajudi a establir vincles entre l'horitzó de producció i l'horitzó actual de recepció.</li> </ol>
<b>Selecció de les lectures</b>	<p>Programació conjunta entre català i castellà. Criteris: gèneres, temes i tòpics compartits.</p> <p>(És important que aquesta lectura comparada inicial prioritzi obres de la literatura catalana en contrast amb obres de la literatura castellana, seleccionades de manera conjunta entre els docents d'aquestes matèries en funció de gèneres, temes i tòpics compartits. En l'anàlisi de les obres, és imprescindible la coordinació d'ambdós docents.)</p>
<b>Criteris d'avaluació</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>(1) l'explicació de la interpretació de l'obra a partir de la interrelació entre els seus elements constitutius, el sentit i el seu gènere.</li> <li>(2) el traç de vincles amb altres obres en funció d'aspectes temàtics i estilístics</li> <li>(3) la creació de textos personals relacionats seguint les convencions formals literàries de les lectures [...].</li> </ol> <p>En el cas de 3r i 4t, però, hi ha una evolució: la interpretació de l'obra (primer criteri) també s'ha de vincular al seu context sociohistòric, i la vinculació del text amb obres (segon criteri) s'ha de dur a terme "de manera progressivament autònoma".</p>

Font: Elaboració pròpia a partir del text de l'Esbordany del nou currículum.

**TAULA 2. Evolució dels Sabers i aplicacions metodològiques (Competència 8)**

1r i 2n	3r i 4t	Propostes didàctiques (prèvies o a l'aula)
Lectura d'obres de <b>literatura juvenil contemporània</b> i del patrimoni literari universal.	Lectura d'obres del <b>patrimoni literari nacional</b> i universal i de la <b>literatura actual</b> .	Itineraris temàtics o de gènere adaptats a l'alumnat (prèvia).
Construcció compartida de la interpretació de les obres.		<b>Discussions (3r i 4t)</b> , converses literàries, clubs de lectura i canals de difusió com revistes, blogs o clips audiovisuals.
Relació i contrast entre els elements constitutius del gènere literari i la construcció del sentit de l'obra.		<b>Anàlisi bàsica (1r i 2n) / Anàlisi (3r i 4t)</b> del valor dels recursos expressius; els seus efectes en la recepció.
	<b>Utilització d'informació sociohistòrica, cultural i artística bàsica per construir la interpretació de les obres.</b>	
Relació i comparació dels textos amb altres textos, manifestacions artístiques i noves formes de ficció en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges.	Relació i comparació dels textos amb altres textos <b>orals, escrits o multimodals</b> , manifestacions artístiques i noves formes de ficció en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges. <b>Elements de continuïtat i ruptura.</b>	Relació i comparació (...) en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges. <b>Elements de continuïtat i ruptura.</b>
Aplicació d'estratègies, <b>models i pautes</b> per a l'expressió de la <b>interpretació i valoració personal</b> d'obres i fragments literaris.	Aplicació d'estratègies per <b>interpretar</b> obres i fragments literaris a partir de la integració dels diferents aspectes analitzats i atenent els valors culturals, ètics i estètics presents en els textos, així com la lectura amb perspectiva de gènere.	Processos i suports diversificats i tenint en compte la perspectiva de gènere.
	<b>Indagació per construir la interpretació i establir connexions entre textos.</b>	<b>Establir connexions entre textos.</b>
Lectura expressiva, dramatització i recitació (comprensió, apropiació i oralització).		Lectura expressiva, dramatització i recitació.
Creació de textos a partir de l'apropiació de les convencions del llenguatge literari i en referència a models donats (imitació, transformació, continuació, etc.) en el context de l'expressió dels sentiments, emocions i experiències pròpies.		

Font: Elaboració pròpia a partir del text de l'Esborrany del nou currículum.

## **ANNEX 5. Contextualització dels centres**

### **1. Centre 1**

El Centre 1 és un centre públic ubicat al barri de La Florida, a l'Hospitalet de Llobregat. Va ser fundat el curs 1975-1976 com a centre de Formació Professional i acollia alumnat immigrant provinent d'arreu de l'estat. El curs 1996-1997, arran de la reforma educativa, es van iniciar els estudis d'ESO i Batxillerat, i l'antiga FP es va reconvertir en els actuals Cicles Formatius.

La Florida és el barri amb més densitat de població d'Europa. Segons l'anuari estadístic de la ciutat, el 31 de desembre de 2020 la densitat de població del Districte IV –que comprèn els barris de La Florida i Pubilla Cases– era de 58.969 hab./km<sup>2</sup>. Aquesta sobreocupació és deguda, majoritàriament, als moviments migratoris que s'han produït a l'Hospitalet des dels anys vint, amb una nova onada a partir de l'any 2000. Aquest factor comporta que gairebé la totalitat dels estudiants del centre siguin immigrants, procedents majoritàriament d'Amèrica Llatina i d'Àsia. La forta presència de famílies nouvingudes amb un baix nivell socioeconòmic i cultural dificulten l'aprenentatge per part de l'alumnat, sobretot a l'ESO, i comporta que sigui necessària la intervenció de l'EAP i dels Serveis Socials. D'altra banda, el Centre 1 imparteix una gran varietat d'estudis: ESO, Batxillerat, Cicles formatius, Cursos d'accés als Cicles Formatius i Programes de formació i inserció (PFI-PIP). Aquesta diversitat d'estudis, juntament amb la diversitat de l'alumnat i del professorat, fa que el Centre 1 sigui un centre d'una gran complexitat.

Per tal de superar i contrarestar aquestes dificultats, el Centre 1 disposa d'un seguit de punts favorables, recollits en el PEC (2017): 1) L'enriquiment social i humà que proporciona la diversitat cultural de l'alumnat, 2) La motivació i la consciència social del professorat i 3) La predisposició a participar en projectes educatius, tant patrocinats pel Departament d'Ensenyament com per l'Ajuntament de l'Hospitalet. En el PEC també s'estableixen trets d'identitats com el tractament de la diversitat –amb vocació integradora i de cohesió social i amb l'objectiu de millorar el bagatge d'aprenentatges i habilitats socials amb què arriben al centre els alumnes de l'ESO–, la implicació i compromís del professorat en l'èxit educatiu dels alumnes, i el respecte envers la diversitat ideològica i religiosa, i cap al medi ambient i la sostenibilitat.

En el Projecte Lingüístic del Centre (PLIC), que forma part del Projecte Educatiu de Centre (PEC), s'estableix consolidar la llengua catalana com a eix vertebrador del projecte plurilingüe del centre:

*Utilitzar la llengua catalana, com a llengua pròpia de Catalunya, preferentment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en totes les activitats internes i externes de la comunitat educativa. Les activitats orals i escrites, les exposicions del professorat, el material didàctic, els llibres de text i les activitats d'aprenentatge i d'avaluació han de ser en llengua catalana.*

Tot i que veiem que el català es defineix com la llengua vehicular d'ensenyament i aprenentatge, la situació lingüística actual del centre posa de manifest que l'ús de la llengua catalana en els diferents àmbits de comunicació és minoritari. L'increment d'alumnat nouvingut de diferents parts del món inserit en una població eminentment castellanoparlant –com és la del barri de la Florida– converteix el castellà en la llengua d'ús social habitual entre l'alumnat. A banda del català i el castellà, en els últims anys també s'observa una presència cada vegada més significativa de llengües diverses com l'àrab, el tagal, el rus, el panjabi, l'urdú, el guaraní, el quítxua, el portuguès, el xinès i el romanès. Aquest plurilingüisme aporta una gran riquesa cultural i lingüística al centre i, al mateix temps, esdevé un repte majúscul a l'hora de garantir una educació inclusiva.

Actualment, el Centre 1 no disposa de PLEC ni de cap document oficial que reguli l'organització de la lectura al centre. En el PLIC s'estableix un projecte de Biblioteca d'aula per a 3r d'ESO, però no s'està implementant. Arran de la pandèmia, a més, la biblioteca del centre ha quedat en desús i s'han hagut de buscar altres estratègies per fomentar la lectura. D'una banda, s'organitzen sortides perquè els alumnes coneguin la biblioteca del barri com a punt d'accés a la cultura i també com un indret on reunir-se. De l'altra, el curs 2020-2021 es va impulsar la lectura autònoma de vint minuts diaris a 1r d'ESO. Malgrat tot, fins ara no s'ha fet cap anàlisi des del centre que valori aquestes iniciatives.

## **2. Centre 2**

El Centre 2 és un centre de titularitat pública de Barcelona situat a la plaça de Joan Fiveller, al Parc de la Ciutadella, que pertany al barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera al districte de Ciutat Vella. L'edifici, que formava part de la Ciutadella de Felip V, va ser destinat a l'ensenyament per primer cop l'any 1932 amb la fundació de l'Institut-escola de la

Generalitat Republicana, sota la direcció de Josep Estalella i Graells. Durant aquesta etapa, l'Institut-escola va incorporar el corrent pedagògic innovador de l'escola moderna de Ferrer i Guàrdia. Durant la dictadura franquista es va convertir en un institut femení, i actualment és un institut de secundària que acull els ensenyaments d'ESO i Batxillerat: compta amb dues línies a l'ESO i una al batxillerat, que es desdobra en dues a primer (social-humanístic i científic-tecnològic) i es reunifica a segon.

El centre forma part de la Xarxa de Competències Bàsiques (Departament d'Educació) i de Xarxes per al Canvi, concretament de la Xarxa de Ciutat Vella, que és un programa del Consorci d'Educació de Barcelona que agrupa instituts i escoles per zones de proximitat amb l'objectiu d'unir forces en la implementació de l'aprenentatge significatiu, contextualitzat i cooperatiu a les aules. L'institut acull alumnat procedent de les escoles de primària del Raval, el Barri Gòtic, la Barceloneta i Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera, i per això presenta una realitat lingüística diversa: se situa en l'únic districte de Barcelona en què la població estrangera (52,64 %) supera la població espanyola (47,36 %), segons l'Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona del 2021. Tot i això, el Pla Lingüístic de Centre (PLC), actualitzat el 2018, esmenta que només el 20 % de l'alumnat era estranger aquell any, una xifra que no reflecteix la realitat del districte i que s'ha incrementat en els últims cursos.

En aquests moments, el claustre es troba en vies d'actualitzar el Projecte Educatiu de Centre (PEC). El document de vuit pàgines que, ara per ara, fa la seva funció a la web, inclou els següents aspectes: una presentació de l'institut, els objectius de centre, la premissa bàsica de l'alumnat com a centre de l'aprenentatge, una síntesi de les bases de la metodologia docent que se segueix a l'institut i una breu descripció de la comunitat educativa. A l'apartat de metodologia docent esmenta la importància que es dona al treball de l'expressió oral en les diferents llengües, aspecte que es remarca també en el PLC, però no hi ha referències a la competència literària.

El PLC, actualitzat el 2018, exposa el context sociolingüístic del centre de manera sintètica. El document estableix el català com a llengua vehicular, declara que desenvolupar la competència plurilingüe és un dels valors i punts clau del projecte de centre, esmenta la complementarietat dels currículums de català i castellà i l'aprenentatge integrat de les llengües estrangeres (AICLE) i destaca la importància de l'expressió oral i el treball amb contextos d'ús. Com es pot comprovar, doncs, el PLC no analitza la realitat lingüística de l'alumnat del centre de manera detallada i tampoc fa referència a la lectura.

Pel que fa a la lectura, el centre no disposa de Pla de Lectura de Centre (PLEC) ni de cap document que reguli l'organització de la lectura. Així, no es contempla una franja diària de lectura autònoma, les classes no disposen de biblioteques d'aula ni hi ha establert cap vincle amb les biblioteques municipals més properes. Tot i que el curs 2017-2018 es va remodelar la biblioteca de l'institut per fomentar la lectura, facilitar la consulta d'informació i contribuir a la interacció entre els membres de la comunitat educativa, i que aquest espai compta amb un apartat específic al PLC del 2018, amb l'arribada de la pandèmia el projecte es va aturar.

## ANNEX 6. Enquesta alumnat sobre la lectura guiada a secundària<sup>10</sup>

### Dades

1. Quin curs fas?
  - a. 1r d'ESO
  - b. 2n d'ESO
  - c. 3r d'ESO
  - d. 4t d'ESO
  
2. A quin institut estudies?

### Hàbit lector

3. Valora de l'1 (gens) al 5 (molt) si t'agrada llegir.
  
4. Llegeixes fora de l'institut?
  - a. Sí
  - b. No
  
5. Quants llibres fora de l'institut has llegit aquest curs? (Entre 0 i +10).
  
6. Quin gènere de novel·la t'agrada més? Pots marcar més d'una opció.
  - a. Aventures
  - b. Romàntica
  - c. Drama
  - d. Policiaca/Detectivesca
  - e. Ciència-ficció
  - f. Terror
  - g. Misteri
  - h. Històrica
  - i. Altres
  
7. Digues 1 LLIBRE, 1 SÈRIE i 1 PEL·LÍCULA que t'hagin agradat molt.
  
8. Valora de l'1 (gens) al 5 (molt) si parles amb els companys i/o les amistats sobre llibres.

---

<sup>10</sup> Enquesta elaborada a partir del marc teòric i l'observació directa durant el pràcticum.



## **Llibres de lectura obligatòria**

9. Quines lectures obligatòries heu llegit o esteu llegint a català aquest curs?
10. Quin llibre t'ha agradat MÉS dels que heu llegit a classe?
11. Quin llibre t'ha agradat MENYS dels que heu llegit a classe?
12. Si t'han costat les lectures obligatòries, per què creus que ha sigut? (Pots marcar més d'una resposta).
  - a. Perquè hi ha moltes paraules que no entenc.
  - b. Perquè vaig molt lent/a.
  - c. Perquè les lectures són massa llargues.
  - d. Perquè em costa concentrar-me i m'oblido del que he llegit.
  - e. Perquè no entenc els personatges.
  - f. Perquè en general les lectures obligatòries no m'interessen.
  - g. Perquè m'obliguen a llegir-les.

## **La lectura a classe**

13. Teniu un espai cada setmana per llegir a classe la lectura obligatòria?
  - a. Sí
  - b. No
14. Com feu la lectura obligatòria? (Pots marcar més d'una opció).
  - a. A classe, tots junts i en veu alta.
  - b. A classe, de manera individual i en silenci.
  - c. Cadascú llegeix a casa seva.
  - d. El professor/a llegeix en veu alta i nosaltres seguim la lectura.
  - e. Altres.
15. T'agrada com llegiu les lectures obligatòries a l'institut?
  - a. Sí
  - b. No
16. Com preferiries llegir les lectures obligatòries?
  - a. A classe, tots junts i en veu alta.
  - b. A classe, de manera individual i en silenci.

- c. A casa i després comentant el llibre a classe.
- d. Altres.

17. Parleu del que heu llegit amb la professora o el professor i la resta de companys?

- a. Sí, sempre.
- b. Sí, de vegades.
- c. No, mai.

18. De quines coses parleu quan ho feu? Marca totes les que siguin certes.

- a. De l'argument del llibre (el que passa a la història).
- b. Del vocabulari que no entenem.
- c. De com està escrit el llibre (narrador, estructura, etc).
- d. Del llenguatge literari (figures retòriques, maneres de parlar diferents segons els personatges, etc).
- e. Del context literari i històric.
- f. De semblances i relacions amb altres llibres o altres obres artístiques.
- g. De l'autor/a i la seva obra.
- h. De com interpretem el que passa al llibre, del tema, el sentit, les opinions diferents que tenim sobre el que vol dir l'autor/a.

19. A més de llegir, quins treballs escrits feu sobre el llibre? Marca totes les que siguin certes.

- a. Responem preguntes de comprensió lectora de cada capítol.
- b. Fem un resum de cada capítol.
- c. Fem un diari de lectura.
- d. Responem preguntes de comprensió lectora a l'acabar el llibre.
- e. Escrivim un resum del llibre i una opinió.
- f. Fem un treball en grup.
- g. Preparem una exposició oral sobre algun aspecte del llibre.
- h. Altres.

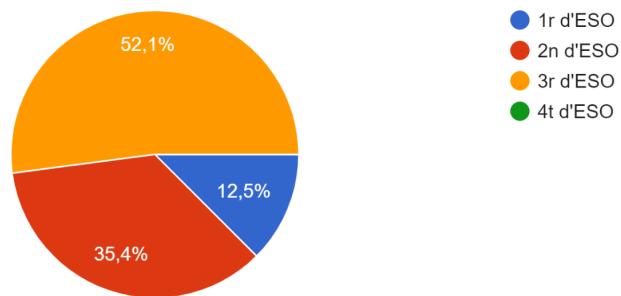
20. Per què creus que et fan llegir lectures obligatòries?

## ANNEX 7. Resultats de l'enquesta alumnat

### Dades

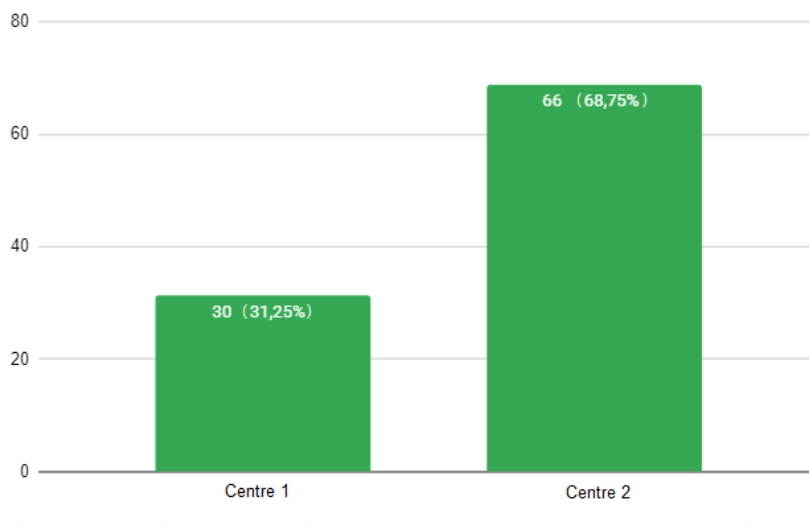
#### 1. Quin curs fas?

96 respostes



Font: *Google Forms*.

#### 2. A quin institut estudies?

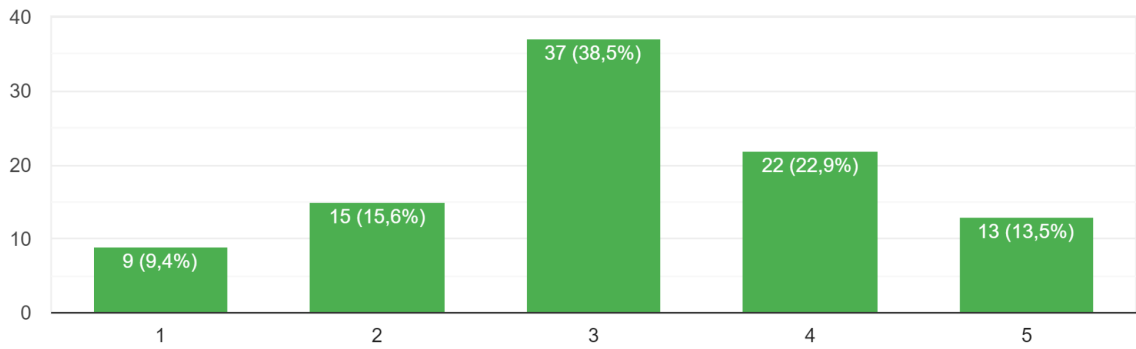


Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats de l'enquesta.

## Hàbit lector

3. Valora de l'1 (gens) al 5 (molt) si t'agrada llegir.

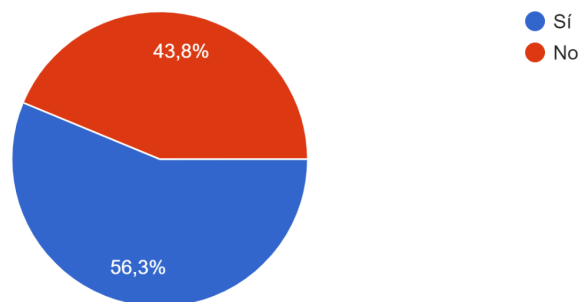
96 respostes



Font: *Google Forms*.

4. Llegeixes fora de l'institut?

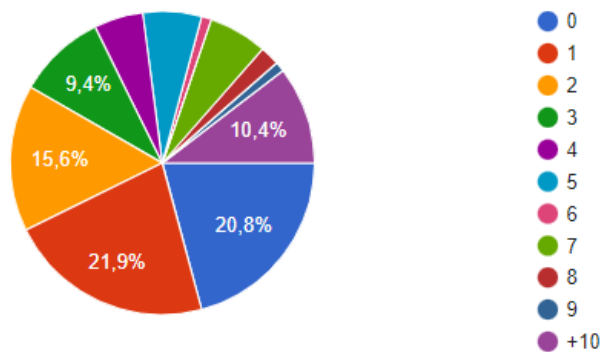
96 respostes



Font: *Google Forms*.

5. Quants llibres fora de l'institut has llegit aquest curs? (Entre 0 i +10).

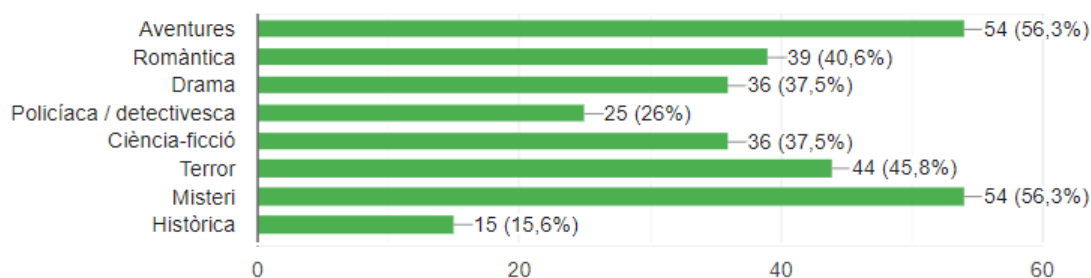
96 respostes



Font: *Google Forms*.

6. Quin gènere de novel·la t'agrada més? Pots marcar més d'una opció.

96 respostes



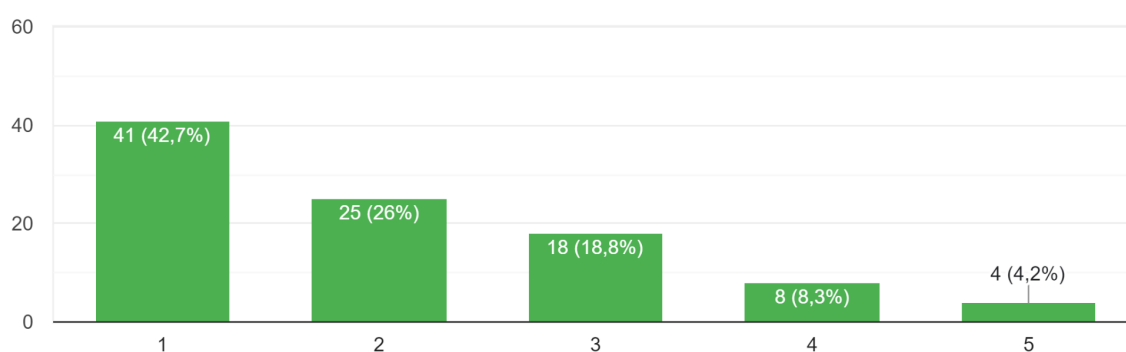
Font: Google Forms.

7. Digues 1 LLIBRE, 1 SÈRIE i 1 PEL·LÍCULA que t'hagin agradat molt.<sup>11</sup>

- Llibre: *Diari del Greg* (4), *Boulevard* (2), *Xènia, tens un whatsapp* (2), *L'ocell de foc* (2), *El lazarrillo* (2).
- Sèrie: *Stranger things* (6), *Heartstopper* (6), *Dexter* (4), *Vis à vis* (3), *Top Boy* (3), *Lupin* (2), *Euphoria* (2), *One Piece* (2), *Star Wars: The mandalorian* (2).
- Pel·lícula: *Spiderman: No way home* (5), *Fast and furious* (4), *Crepuscle* (3), *Blue Story* (3), *365 días* (2), *Harry Potter* (2), *A través de mi ventana* (2), *Star Wars* (2), *En busca de la felicidad* (2), *Violet y Finch* (2).

8. Valora de l'1 (gens) al 5 (molt) si parles amb els companys i/o les amistats sobre llibres.

96 respostes



Font: Google Forms.

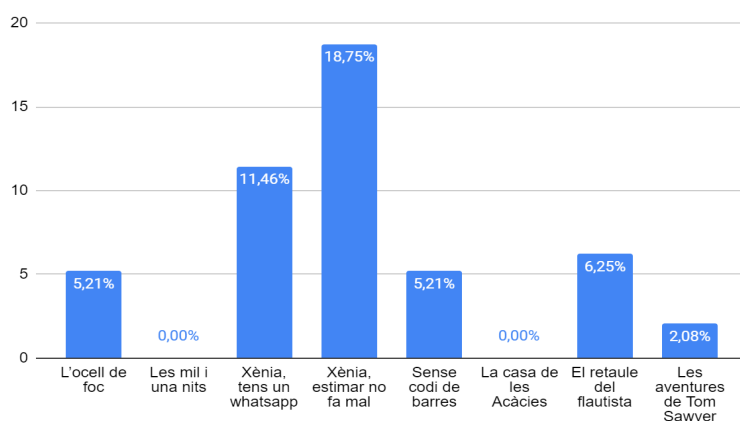
<sup>11</sup> Els percentatges que consten a la diagnosi de l'alumnat estan calculats manualment, tenint en compte els títols més votats.

## Llibres de lectura obligatòria

9. Quines lectures obligatòries heu llegit o esteu llegint a català aquest curs?

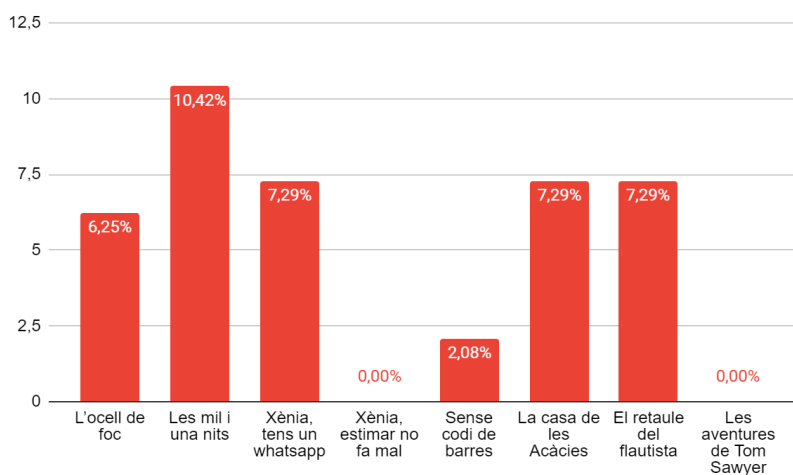
- *La casa de les Acàcies*
- *Les aventures de Tom Sawyer*
- *Les mil i una nits*
- *Xènia, estimar no fa mal*
- *Xènia, tens un whatsapp*
- *L'ocell de foc*
- *El retaule del flautista*
- *Sense codi de barres*

10. Quin llibre t'ha agradat MÉS dels que heu llegit a classe?



Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats de l'enquesta.

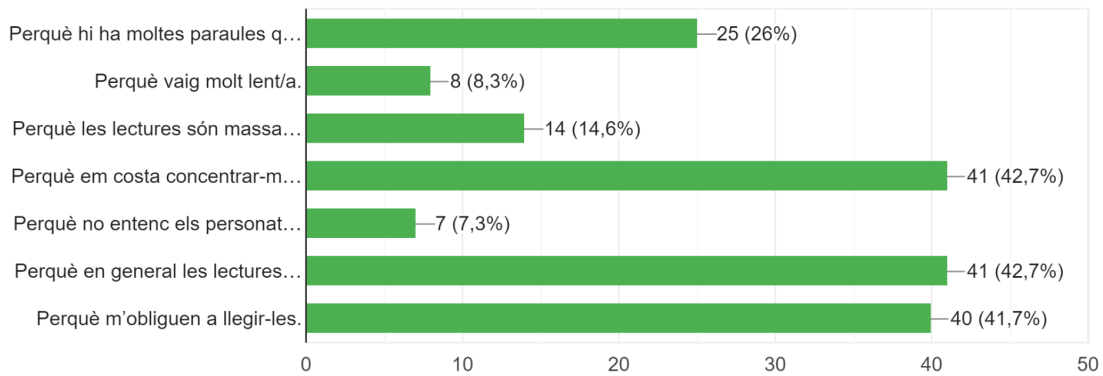
11. Quin llibre t'ha agradat MENYS dels que heu llegit a classe?



Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats de l'enquesta.

12. Si t'han costat les lectures obligatòries, per què creus que ha sigut? (Pots marcar més d'una resposta).

96 respostes

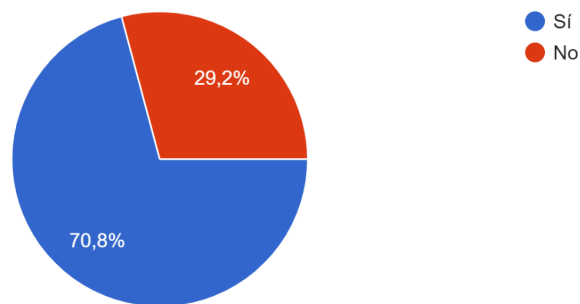


Font: Google Forms.

## La lectura a classe

13. Teniu un espai cada setmana per llegir a classe la lectura obligatòria?

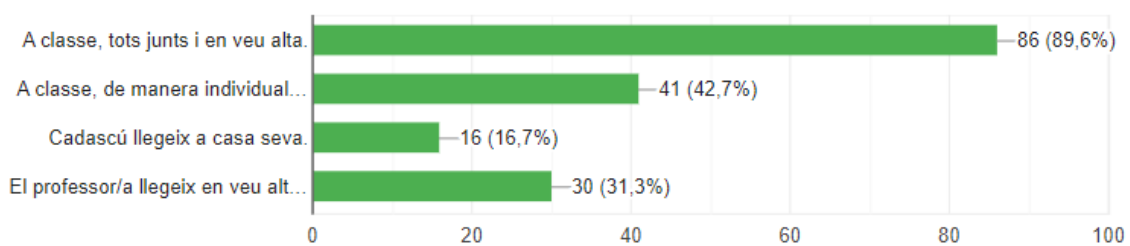
96 respostes



Font: Google Forms.

14. Com feu la lectura obligatòria? (Pots marcar més d'una opció).

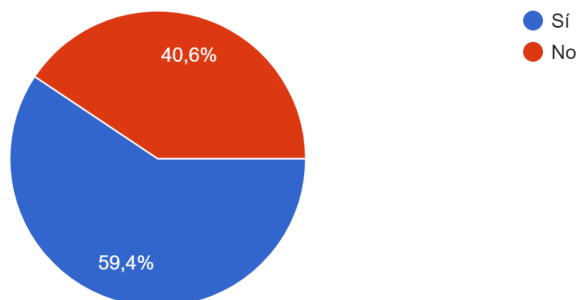
96 respostes



Font: Google Forms.

### 15. T'agrada com llegiu les lectures obligatòries a l'institut?

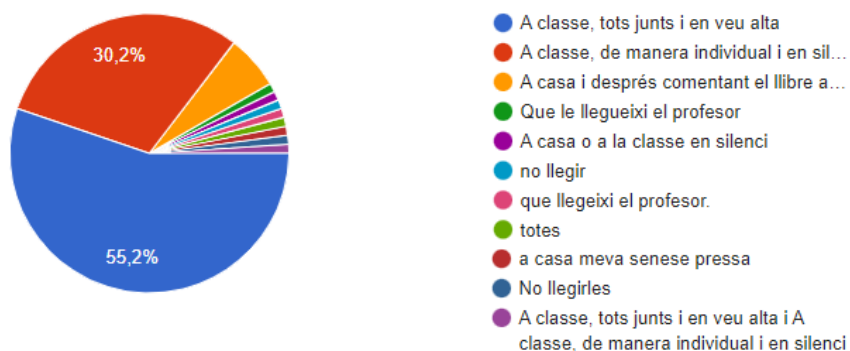
96 respostes



Font: *Google Forms*.

### 16. Com preferiries llegir les lectures obligatòries?

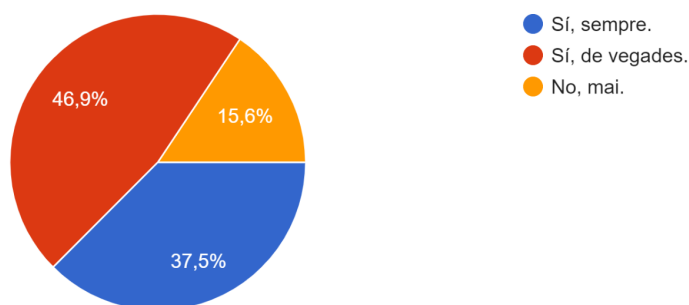
96 respostes



Font: *Google Forms*.

### 17. Parleu del que heu llegit amb la professora o el professor i la resta de companys?

96 respostes

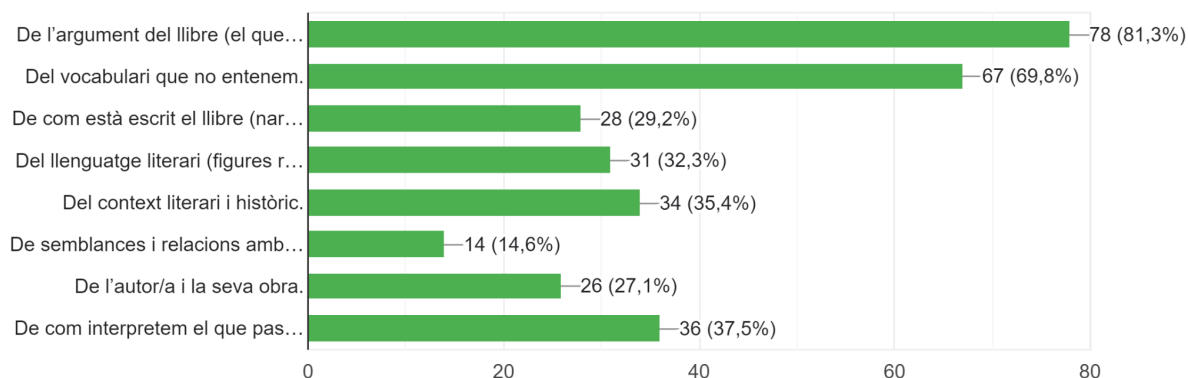


Font: *Google Forms*.



### 18. De quines coses parleu quan ho feu? Marca totes les que siguin certes.

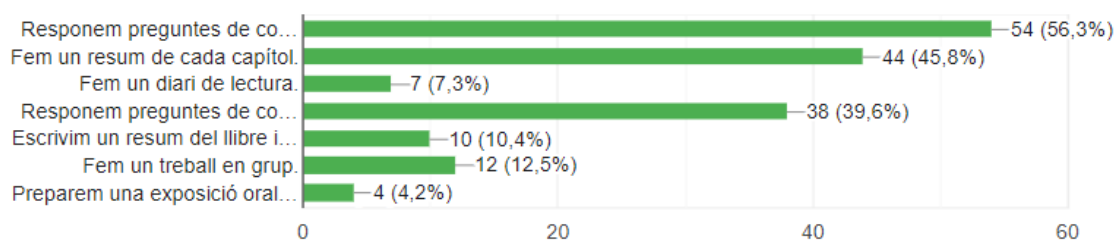
96 respostes



Font: Google Forms.

### 19. A més de llegir, quins treballs escrits feu sobre el llibre? Marca totes les que siguin certes.

96 respostes



Font: Google Forms.

20. Per què creus que et fan llegir lectures obligatòries?<sup>12</sup>

Comprensió lectora i capacitat interpretativa	Vocabulari	Foment de la lectura	Altres	No ho sap
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per millorar la lectura</li> <li>- Per tenir pràctica a la lectura</li> <li>- Sobretot per millorar la comprensió lectora</li> <li>- Crec que es per treballar mes la meva lectura i per aprendre a llegir mes be i modern</li> <li>- Per millorar la meva lectura i per aprendre coses noves</li> <li>- per llegir fluit y escriure millor</li> <li>- Perque hem de tenir practica a l'hora de llegir i per tenir més cultura.</li> <li>- Per a la compresió lectora</li> <li>- Per millorar la lectura i crear un ambit de lectura</li> <li>- Per aprendre a llegir mes</li> <li>- Perquè millora la nostra capacitat literària</li> <li>- Per tenir comprensió lectora (entendre el que llegeixes) porque a mi em costa</li> <li>- per millorar la meva cultura general i comprendre que m'agrada llegir</li> <li>- Per aprendre a parlar millor cuan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Per millora el vocabulari. I per no fer tantes classes de gramàtica</li> <li>- porque podem millorar en la ortografia, per llegir mes fluid i per aprendre noves paraules o exprecions.</li> <li>- Per aprendre vocabulari i tenir una millor expreció</li> <li>- Per aprendre mes catalán</li> <li>- Per aprendre vocabulari</li> <li>- Para conocer vocabulario</li> <li>- Per que és bo, s'apren vocaulari i cultura.</li> <li>- Per aprendre més vocabulari en català.</li> <li>- Per tenir un bon llenguatge de cara al futur y una rapidessa verbal imprescindible.</li> <li>- Perquè son llibres que tenen un vocabulari molt ric.</li> <li>- per llegirles i per aprendre noves paraules</li> <li>- Per aprendre més a lleguir i saber més les paraulas o vocabulari que no entenem, o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- porque si no la gent no llegeix, pero els llibres que posen no ajuden.</li> <li>- porque llegir es necessari i la gent no sol llegir mai</li> <li>- perquè llegir és una cosa necessària, i ja que ara no molts llegeixen.</li> <li>- porque sino hi ha gent que no llegeix</li> <li>- per fomentar la lectura juvenil</li> <li>- Perquè volen que llegim més encara que podriem llegir llibres més millors</li> <li>- Per agafar costum de llegir i per aprendre l'idioma</li> <li>- Per llegir</li> <li>- Per animar a la gent que no llegeix mai a llegir i descobrir nous llibres.</li> <li>- Per assegurararnos de que llegim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- para molestarnos</li> <li>- Por las notas en general, para ver mi capacidad de síntesis, analizar y ver mi concentración.</li> <li>- Per no ser ruc i també tenir-ne un espai de relax</li> <li>- Perque llegir es bo per a una persona</li> <li>- Aprende més amb l'ortografia</li> <li>- Perquè així l'institut veu el nostre nivell.</li> <li>- Per aprendre a llegir rapid. I pel futur.</li> <li>- porque es pensan que som tan retrasats com per no llegir per el nostre compte pero oh sorpresa no ho som :D</li> <li>- para matarte del aburrimiento :( xd</li> <li>- Perquè es important llegir</li> <li>- Per aprendre a llegir i a pronunciar i a escriure.</li> <li>- suposo que per millorar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se</li> <li>- NO SE</li> <li>- Per pot ser que ens ensenyin alguna cosa</li> <li>- No se</li> <li>- No ho se</li> <li>- No se</li> <li>- no ho sé</li> <li>- No ho sé</li> <li>- no se</li> </ul>

<sup>12</sup> Els percentatges que consten a la diagnosi de l'alumnat estan calculats manualment seguint el criteri de similitud entre les respostes obtingudes.

<p>parli tingui mes arguments i que em fagi pensar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Per millorar la comprensió lectora</li> <li>- per poder aprendre a llegir millor</li> <li>- Per llegir millor</li> <li>- para mejorar nuestra lectura</li> <li>- Per ajudar a millorar la comprensió lectora.</li> <li>- per mejorar la lectura</li> <li>- Per millorar nosotra expresió lectora</li> <li>- Per a posar-nos notes de la comprensió lectora i per a millorar la nostra capacitat lectora.</li> </ul>	<p>ens costa o no sabem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Per augmentar la capacitat lectora dels alumnes i poder aprendre respecte vocabulari, ja sigui actual o no</li> <li>- Per que es important llegir, aprenem paraules, llegim mijor...</li> <li>- Per que millorem en sentit d'aprendre noves paraules, escriure, entendre i coses d'aquelles</li> <li>- per aprendre vocabulari</li> <li>- per aprendre a llegir i catala</li> <li>- porque penso que llegir es una mena de desconectar i aprendre molt de vocabulari, paraules que no sabiem i a apartir de una lectura sabriem com parlar millor i tenir molt mes vocabulari.</li> <li>- Apendre molt mes vocabulari nou i tenir mes facilitat en la lectura.</li> <li>- Porque ens pot ajudar en al futur llegir, la vocubulari, la llengua, etc....</li> <li>- Para aprender mas palabras y tener un vocabolario mucho mejor</li> </ul>		<p>quan llegim</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- per aprendre i per el meu be</li> <li>- Porque aprenguem a lleigir</li> <li>- Per practicar</li> <li>- Per veure com estem a nivell lectoral</li> <li>- Para practica mes pero aixo a mi no me agrada llegir amd veu alta amb sentu</li> <li>- per què són llibres que pots aprendre cosas mentres llegeixes,i algunes m'agraden molt,i altres donc no massa,també per dificultats del vocabulari...</li> <li>- per aprendre ha llegir migor</li> <li>- per que llegir es bo per la salut viva espanya</li> <li>- Porque el nostre IQ arriba a nombres negatius</li> </ul>	
---	--	--	--	--

Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats de l'enquesta.

## **ANNEX 8. Enquesta professorat sobre la lectura guiada a secundària<sup>13</sup>**

### **Dades**

1. Treballes actualment com a docent de llengua catalana i literatura a secundària?
  - a. Sí
  - b. No
2. A quin institut?
3. A quins cursos de l'ESO fas classe?
4. Amb quina freqüència llegeixes obres literàries fora de l'institut?
  - a. Cada dia
  - b. Diversos cops per setmana
  - c. Menys d'un cop per setmana
  - d. Menys d'un cop al mes
  - e. Mai
5. Consideres que et mostres com a referent lector/a davant dels teus alumnes?
  - a. Sí
  - b. No
6. Quins llibres esteu llegint o heu llegit aquest curs amb els alumnes?

### **Abans de la lectura**

7. Quantes obres de lectura obligatòria proposes als teus alumnes per llegir en un curs?
  - a. Una per trimestre
  - b. Dues per curs
  - c. Una per curs
  - d. Depèn del ritme de la classe
8. Quantes en llegiu a la pràctica?

---

<sup>13</sup> Enquesta elaborada a partir del marc teòric i l'observació directa durant el pràcticum.

9. A l'hora de decidir les lectures trimestrals...
- Ens posem d'acord amb el departament de català.
  - Ens posem d'acord entre els departaments de català i castellà.
  - Cada docent escull individualment lectures per als seus cursos.
  - Altres.
10. Quin/s criteri/s segueixes (o segueix el teu departament) a l'hora d'escollir les lectures comunes trimestrals? Marca'n DOS que prioritzis o prioritzeu.
- Han d'estar emmarcades en un itinerari lector al llarg del curs.
  - Han d'estar emmarcades en un itinerari lector al llarg de tota l'ESO.
  - Han de tenir en compte el bagatge lector personal de l'alumnat.
  - Han de tenir en compte les preferències de l'alumnat i els temes que els interessin.
  - Han de tenir un mínim de qualitat literària.
  - Han de crear resistències en l'alumnat per poder guiar la lectura i treballar aspectes literaris.
  - Han de ser diverses (gèneres, clàssiques-actuals, formats).
11. Si vols afegir algun comentari sobre la pregunta anterior pel que fa a la selecció d'obres al teu institut, pots fer-ho en aquest espai.
12. Un cop a l'aula, com presentes les lectures obligatòries als alumnes?

### **Durant la lectura**

13. Quant temps dediques a classe a les lectures obligatòries?
- Un dia a la setmana
  - Més d'un dia a la setmana
  - Un dia al mes
  - Un dia al trimestre
  - Altres

14. Quin objectiu tenen les lectures trimestrals que proposes? Marca'n com a màxim TRES.

- a. Ajudar els alumnes a interpretar textos.
- b. Crear referents compartits i una comunitat lectora.
- c. Fer que els alumnes aprenguin vocabulari.
- d. Fer que els alumnes llegeixin un llibre sencer.
- e. Fer que els alumnes aprenguin a llegir i pronunciar en català.
- f. Fomentar la lectura (construcció de l'hàbit lector).
- g. Modelar habilitats de lectura.
- h. Analitzar el funcionament de l'obra.
- i. Altres.

15. Com articules l'acompanyament de les lectures obligatòries a l'aula?

- a. A través de seqüències didàctiques globals que relacionin textos i que tinguin un producte final.
- b. Amb l'organització de converses i discussions literàries rellevants a l'aula.
- c. Guio pas a pas el procés de lectura d'una obra i/o en focalitzo l'anàlisi en l'aspecte o aspectes rellevants que la defineixen.
- d. Mitjançant un diari de lectura que han d'anar construint els alumnes.
- e. Amb un dossier d'activitats per comprovar la comprensió de l'alumnat.

16. Com dinamitzes la lectura dels llibres establerts? Pots marcar més d'una opció en cas que les combinis.

- a. Lectura en veu alta de tota la classe.
- b. Lectura autònoma.
- c. Lectura individual i lectura grup posterior.
- d. Lectura a casa.
- e. Altres.

17. En la posada en comú dels llibres que llegiu a classe, quins diries que són els DOS temes que més tracteu?

- a. Comprensió argumental.
- b. Vocabulari.

- c. Elements narratius (narrador, estructura, punt de vista, etc).
  - d. Llenguatge literari (figures retòriques, construcció del discurs dels personatges, etc).
  - e. Característiques contextuais de l'obra (context literari, elements literaris, autor, etc).
  - f. Interconnexions amb altres obres.
  - g. Interpretació de l'obra (tema, sentit, construcció conjunta de la interpretació).
18. Quines activitats de seguiment de l'aprenentatge proposes en el marc de les lectures obligatòries?
- a. Treball monogràfic.
  - b. Fitxes de lectura.
  - c. Examen escrit o oral durant la lectura.
  - d. Discussions literàries a l'aula.
  - e. Preguntes de comprensió.
  - f. Preguntes de reflexió.

### **Després de la lectura**

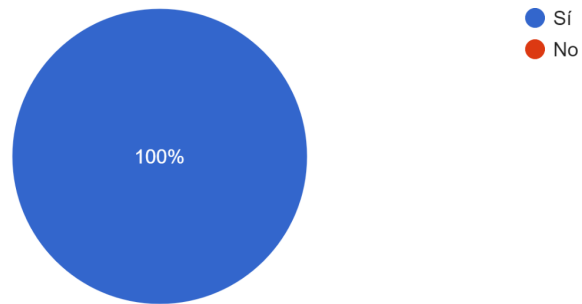
19. Fas una activitat final de comprovació per avaluar el procés?
- a. Sí, un treball.
  - b. Sí, una prova oral.
  - c. Sí, un examen escrit.
  - d. No, tinc en compte les activitats del procés.
20. Què tens en compte per avaluar si s'ha assolit l'aprenentatge que tu preveies?
21. Creus que són necessàries les lectures obligatòries a secundària? Per què?

## ANNEX 9. Resultats enquesta professorat

### Dades

1. Treballes actualment com a docent de llengua catalana i literatura a secundària?

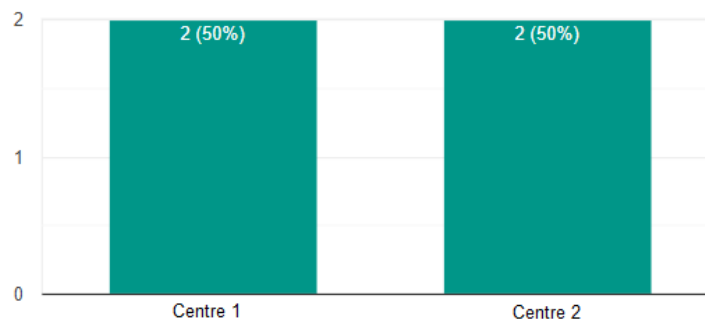
4 respostes



Font: Google Forms.

2. A quin institut?

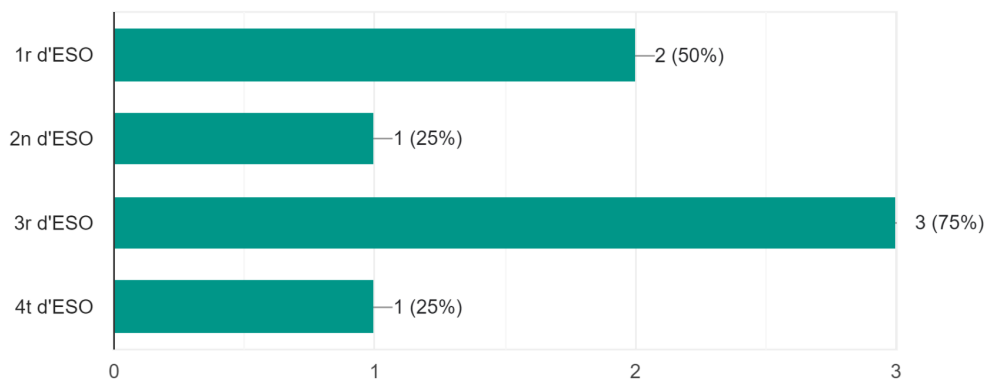
4 respostes



Font: Google Forms.

3. A quins cursos de l'ESO fas classe?

4 respostes

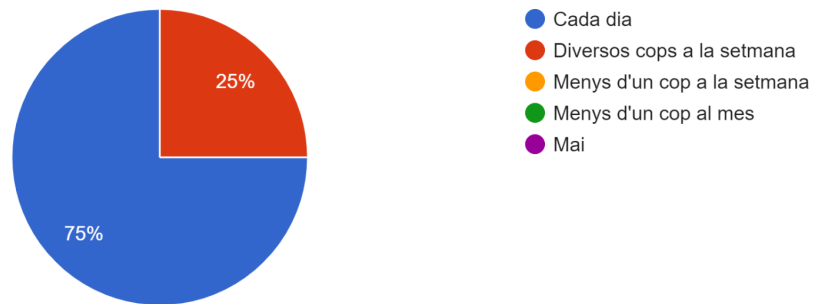


Font: Google Forms.



#### 4. Amb quina freqüència llegeixes obres literàries fora de l'institut?

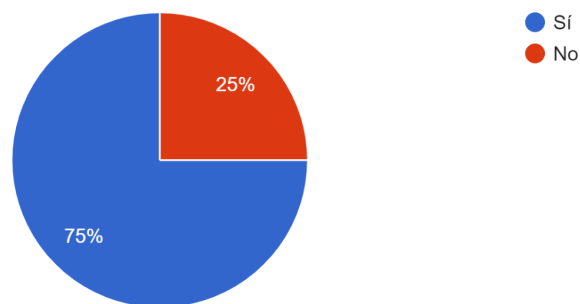
4 respostes



Font: *Google Forms.*

#### 5. Consideres que et mostres com a referent lector/a davant dels teus alumnes?

4 respostes



Font: *Google Forms.*

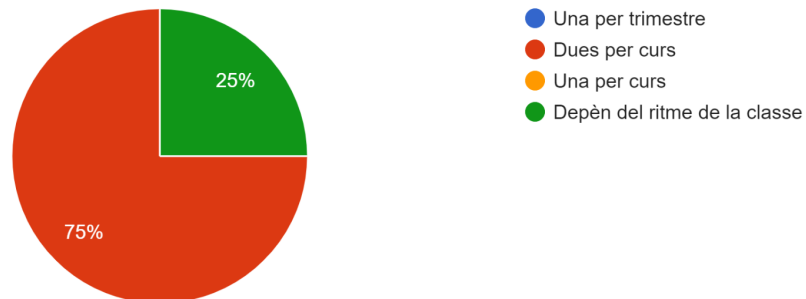
#### 6. Quins llibres esteu llegint o heu llegit aquest curs amb els alumnes?

- *La casa de les Acàcies; Les aventures de Tom Sawyer*
- *Les mil i una nits; Xènia, estimar no fa mal*
- *Xènia, tens un whatsapp; L'ocell de foc; El retaule del flautista; Sense codi de barres; Juno*
- *L'assassinat del professor de matemàtiques; Enigma a Internet*

## Abans de la lectura

### 7. Quantes obres de lectura obligatòria proposes als teus alumnes per llegir en un curs?

4 respostes



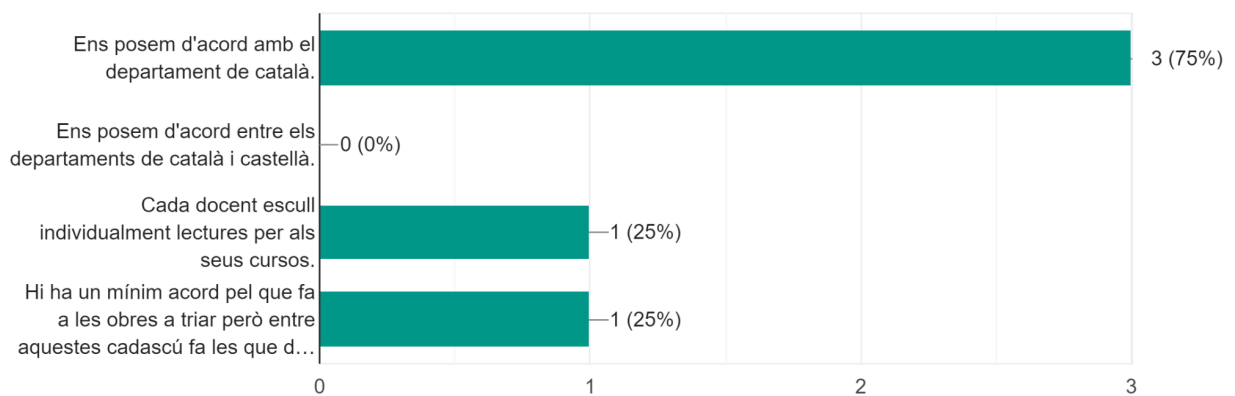
Font: *Google Forms.*

### 8. Quantes en llegiu a la pràctica?

- Dues.
- Dues.
- Dues.
- Dues.

### 9. A l'hora de decidir les lectures trimestrals...

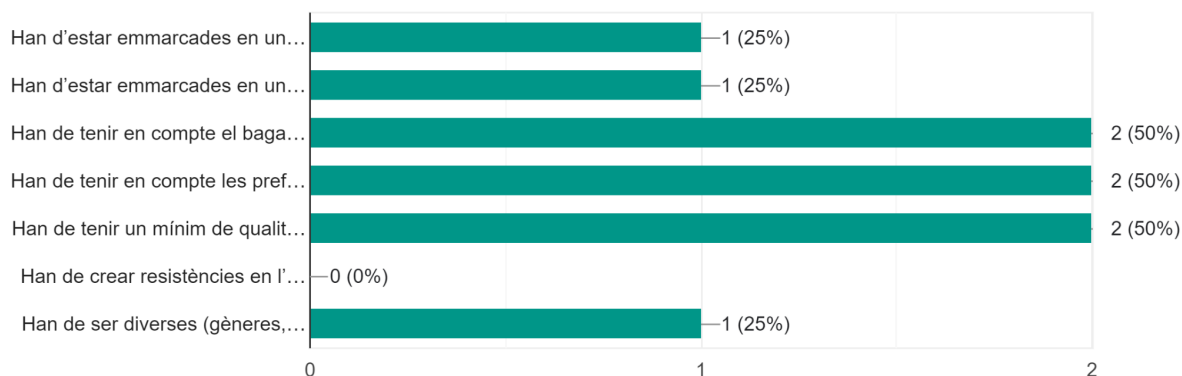
4 respostes



Font: *Google Forms.*

10. Quin/s criteri/s segueixes (o segueix el teu departament) a l'hora d'escollir les lectures comunes trimestrals? Marca'n DOS que prioritzis o prioritzeu.

4 respostes



Font: Google Forms.

11. Si vols afegir algun comentari sobre la pregunta anterior pel que fa a la selecció d'obres al teu institut, pots fer-ho en aquest espai.

- *Renovem les lectures en funció dels interessos dels alumnes.*
- *Sí que es té en compte un conjunt de lectures emmarcades en un itinerari lector durant l'ESO, però la tria dins d'aquest és bastant àmplia i lliure, mentre les obres tinguin certa qualitat. Es procura que siguin diverses i, sempre que sigui possible, que responguin als gustos i interessos de l'alumnat pel que fa al tema.*
- *He marcat dos criteris que sempre seguim: busquem un llibre que s'adapti, per dificultats, al nostre alumnat i que tingui qualitat literària. Ara bé, també tenim en compte les seves preferències i mirem d'anar renovant i escollir obres actuals i de gèneres diversos que puguin ser properes als lectors.*

12. Un cop a l'aula, com presentes les lectures obligatòries als alumnes?

- *Parlem sobre el fet de llegir, què és llegir per a nosaltres, parlem sobre llibres que hem llegit a casa i a l'escola.*
- *En primer lloc, es fa una presentació de l'obra i també de l'autor/a.*
- *Amb una petita introducció, que depèn de la dificultat de l'obra consisteix en unes activitats prèvies o una simple presentació. Sovint en llegeixo en veu alta un fragment o capítol perquè s'hi vagin familiaritzant.*

- Sempre fent una introducció de l'obra que els faci venir ganes de llegir-la, destacant els aspectes que sé que seran més atractius per a ells (sobretot, que no ho vegin com una obligació).

## Durant la lectura

### 13. Quant temps dediques a classe a les lectures obligatòries?

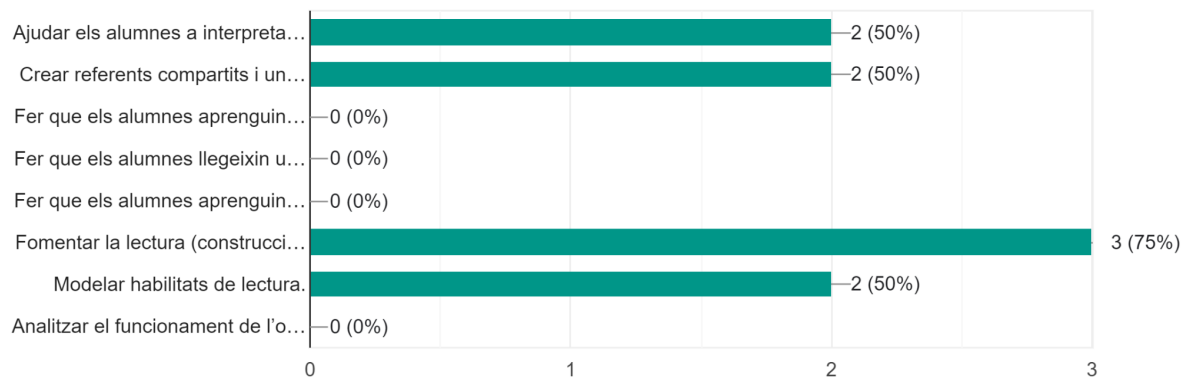
4 respostes



Font: Google Forms.

### 14. Quin objectiu tenen les lectures trimestrals que proposes? Marca'n com a màxim TRES.

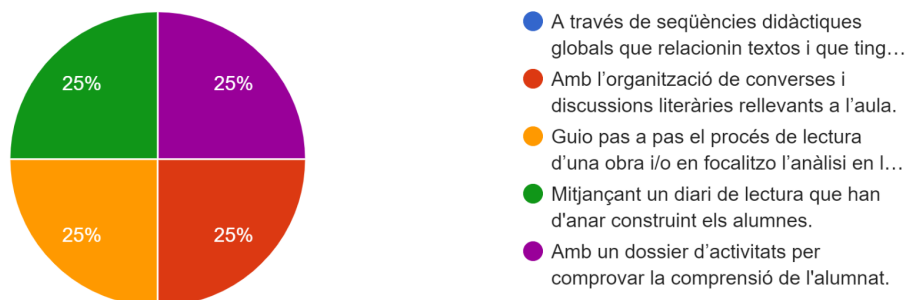
4 respostes



Font: Google Forms.

### 15. Com articles l'acompanyament de les lectures obligatòries a l'aula?

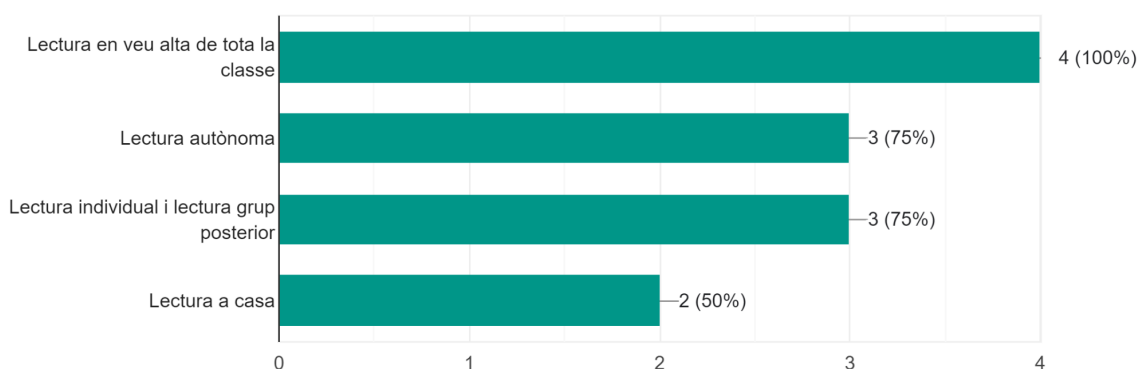
4 respostes



Font: Google Forms.

### 16. Com dinamitzes la lectura dels llibres establerts? Pots marcar més d'una opció en cas que les combinis.

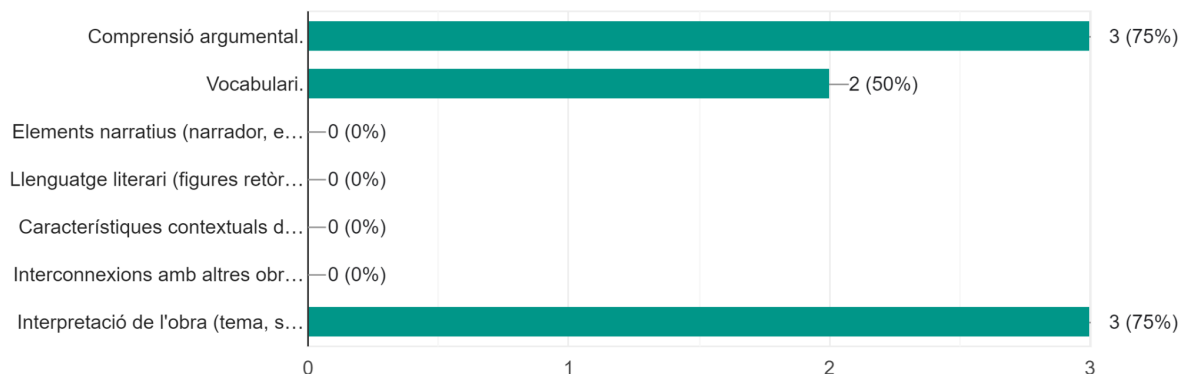
4 respostes



Font: Google Forms.

### 17. En la posada en comú dels llibres que llegiu a classe, quins diries que són els DOS temes que més tracteu?

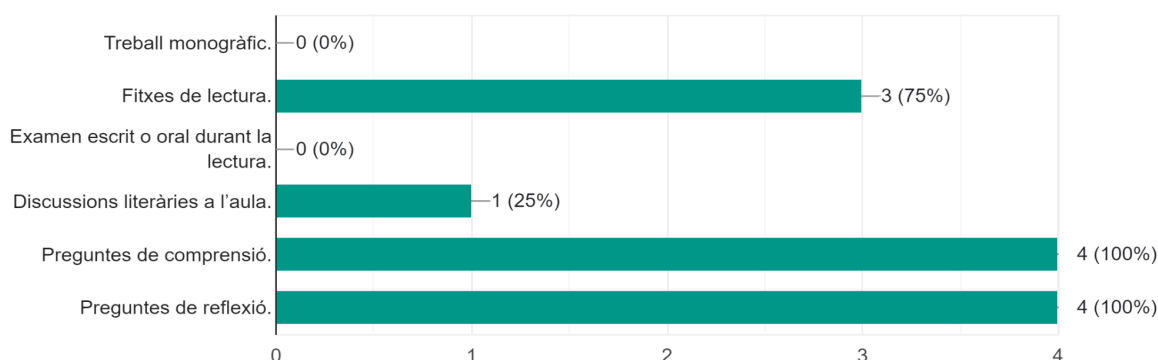
4 respostes



Font: Google Forms.

## 18. Quines activitats de seguiment de l'aprenentatge proposes en el marc de les lectures obligatòries?

4 respostes

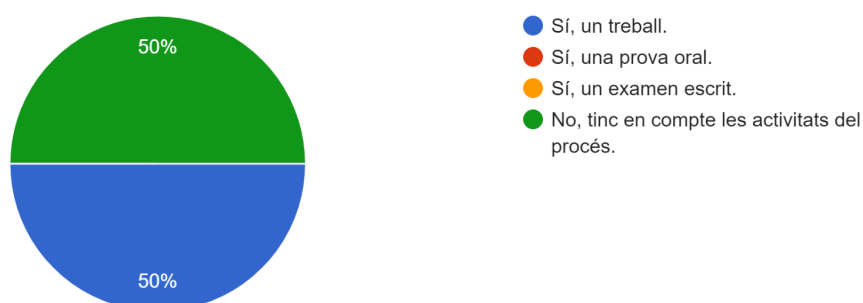


Font: Google Forms.

## Després de la lectura

### 19. Fas una activitat final de comprovació per avaluar el procés?

4 respostes



Font: Google Forms.

### 20. Què tens en compte per avaluar si s'ha assolit l'aprenentatge que tu preveies?

- *L'aspecte de comprensió i la participació a l'hora de comentar el llibre en veu alta.*
- *La seva intervenció a l'aula.*
- *Ara mateix, com que prioritzo el fet que els i les alumnes adquireixin el gust per la lectura, valoro sobretot l'actitud que tenen durant aquesta, junt amb les fitxes concretes i les reflexions que anem fent sobre l'obra.*
- *Que s'hagi seguit la lectura a l'aula (i a casa), que s'hagi comprès el sentit complet de la novel·la, que s'hagi seguit el fil argumental i que s'hagi mostrat interès per ampliar el vocabulari en llengua catalana.*

21. Creus que són necessàries les lectures obligatòries a secundària? Per què?

- *Sí, com a forma de trobar un altre mitjà d'expressió personal i de treballar l'empatia.*
- *Crec que és important que s'hagi de llegir obligatòriament, però preferiria establir itineraris de lectura (amb diverses opcions) perquè l'alumnat pogués triar. És a dir, obligatori llegir, però no obligatori què llegir.*
- *Penso que sí, tot i que potser no cal avaluar-les amb exàmens i treballs gaire elaborats. El més important és el gaudi de la lectura i l'adquisició de l'hàbit de llegir. Sí que trobo que cal triar obres de certa qualitat i interès, d'autors més o menys reconeguts i que cal fer un seguiment del procés mitjançant fitxes senzilles o posades en comú a classe. També em sembla important el guiatge per part del professorat a l'hora de presentar i llegir l'obra.*
- *Aquí heu llençat una bomba! Penso que és necessària la lectura en qualsevol etapa de la vida. De vegades, però, per adquirir el gust per la lectura potser que el més adient no sigui obligar a llegir (o, almenys, de la manera que ho estem fent ara). És un tema força complex, però he de respondre la pregunta; així que, ara per ara, diré que sí.*

## ANNEX 10. Taula de síntesi de la proposta de lectura guiada i compartida

<b>1. Objectius de la lectura guiada</b>
a) Formar lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos literaris cada vegada més complexos de manera autònoma. b) Fomentar l'hàbit lector.
<b>2. Temps de lectura</b>
Dedicar un temps de lectura i un temps per parlar del que s'ha llegit per estimular l'hàbit lector i fer de la lectura un espai social i compartit.
<b>3. Disposició espacial de l'aula</b>
Trencar la jerarquització que s'estableix entre el docent i els alumnes per crear un ambient favorable a la lectura i fomentar l'aprenentatge entre iguals.
<b>4. Selecció de les obres</b>
a) Qualitat literària b) Bagatge lector c) Resistències (cultural, d'estructura, de llenguatge)
<b>5. Selecció dels continguts mobilitzats</b>
Definir uns focus d'aprenentatge determinats.
<b>6. Mediació docent</b>
a) Moderar converses literàries a l'aula. b) Incorporar moments de modelatge d'estratègies lectores.
<b>7. Tipus de lectura</b>
a) Lectura en veu alta b) Lectura individual silenciosa c) Lectura en grups petits d) Lectura per parelles
<b>8. Dinamització de la lectura</b>
a) Abans de la lectura <ul style="list-style-type: none"><li>- Activació coneixements previs</li><li>- Creació d'expectatives</li><li>- Definició dels objectius</li></ul> b) Durant la lectura <ul style="list-style-type: none"><li>- Discussió literària</li><li>- Moments de modelatge d'estratègies lectores</li></ul> c) Després de la lectura <ul style="list-style-type: none"><li>- Síntesi del que s'ha llegit</li><li>- Activitats productives de reflexió i anàlisi crítica</li><li>- Escripció creativa (expressió literària)</li></ul>

Font: Elaboració pròpia.