



**Universitat de les
Illes Balears**

**Títol: La lectura obligatòria a l'ESO en català a
Mallorca. Anàlisi del cànon i proposta didàctica**

NOM AUTOR: MARIA FRANCESCA MARIMON FRAU

Memòria del Treball de Final de Màster

Màster Universitari de Formació del Professorat
(Especialitat/Itinerari de Llengua i Literatura Catalana)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic: 2017/2018

Data: 4/6/2018

Signatura de l'autor _____

Nom Tutor del Treball: Felip Munar Munar

Signatura Tutor _____

Acceptat pel Director del Màster Universitari de _____ *Signatura* _____

Abstract

En l'assignatura de Llengua i literatura catalana de l'educació secundària obligatòria (ESO) és una pràctica habitual incorporar lectures obligatòries. Els seu objectiu és fer que els alumnes llegeixin, que aprenguin a interpretar el discurs literari i a produir-lo i que coneguin diferents gèneres, temes i estils de la literatura. La lectura obligatòria no només ha de servir per comprovar que l'alumne llegeix un mínim de llibres a l'any, sinó que ha de ser una eina per fomentar la lectura per plaer, l'esperit crític, la comprensió de significats subtils com la ironia o el subtext, la imaginació i la creativitat. En l'àmbit de la lectura escolar obligatòria podem analitzar diferents aspectes com el paper de les institucions educatives en l'establiment d'un cànon literari, els diferents tipus de lectures obligatòries (comunes, d'elecció, guiades o no guiades), els criteris de selecció, el debat entre els clàssics i moderns, les formes de treballar la lectura dins l'aula i fora d'aquesta, especialment des d'un enfocament comunicatiu, i finalment les eines i mètodes d'avaluació. Els testimonis de diversos professors són el punt de partida d'un anàlisi general de l'estat de la lectura obligatòria i del cànon escolar de l'ESO en català a Mallorca, i és precisament el seu testimoni el que fa evident la necessitat de continuar debatent i investigant sobre aquesta qüestió.

Paraules clau

Lectura obligatòria, cànon, ESO, Llengua i literatura catalana, enfocament comunicatiu

Índex

1. Introducció	3
2. Objectius	5
3. Estat de la qüestió	6
4. Fonts i metodologia	7
5. La lectura obligatòria: cànon, aplicacions i significacions.	10
5.1 Cànon i educació	10
5.2 Què llegim: criteris i dinàmiques de la lectura obligatòria.	14
5.3 Com llegim: estratègies per treballar la lectura obligatòria	24
5.4 Eines i mètodes d'avaluació	31
6. Proposta didàctica	35
9. Conclusions	46
10. Bibliografia	51
11. Annex 1: Formulari	56
12. Annex 2: Rúbrica d'avaluació	65
13. Annex 3: Obres de lectura escolar esmentades	67

1. Introducció

La preocupació per la baixada de la lectura personal ha estat una de les raons del protagonisme que ha anat agafant la lectura a l'educació. Els joves llegeixen poc, o com a mínim aquesta és el percepció general que se'n té. L'ús excessiu de les noves tecnologies n'és una de les raons, i l'escola intenta pal·liar la força dels videojocs, internet i la televisió intentant fomentar altres formes d'oci, especialment la lectura. D'una banda, s'implanten plans lectors per encoratjar els alumnes a llegir dins i fora del centre, a vegades amb campanyes imaginatives i *merchandising* divers, i de l'altra es duu a terme el que podem anomenar la lectura escolar, la lectura que està vinculada a l'àmbit educatiu.

Una de les maneres d'apropar-nos al món de les lectures impulsades pel centre, conegudes com a lectures obligatòries, és demanant als docents mateixos quins llibres es llegeixen, per què, com es treballen i com s'avaluen. Desgraciadament no tenim els mitjans per fer una recerca exhaustiva i realment significativa, però els testimonis de diversos professors ens poden servir de punt de partida de la nostra reflexió teòrica, que al mateix temps ens durà a l'elaboració de diverses propostes didàctiques d'activitats relacionades amb la lectura obligatòria.

Hem elaborat una recerca per mitjà d'un breu formulari de Google¹ que hem passat a diversos docents, però aquesta investigació no es pot considerar exhaustiva ni autènticament representativa, donat el nombre limitat d'aportacions, tot i que ens pot donar pistes del que pensen i el que fan els docents. A més, hem de tenir en compte diversos factors: d'una banda, el canvi temporal i la manca d'estabilitat dels llibres de lectura, que canvien amb els anys, les modes, els gustos de l'alumnat i la promoció per part de les editorials de certs llibres. D'altra banda, hem de tenir en compte que la voluntat del docent i del departament de llengua catalana seran factors decisius en la tria de lectures obligatòries, o en la decisió de no fer-ne. Els mètodes d'avaluació poden variar immensament entre professors

¹ El podeu consultar seguint l'enllaç següent: <https://goo.gl/forms/sShYdOyq2Vfc86bf2>

d'un mateix centre, matèria i curs, i cadascú emprà les metodologies, dinàmiques i activitats que considera més adients, interessants i productives. Per això volem remarcar que la construcció d'un cànon, i encara més la construcció de cànons individuals propis de cada centre i de cada docent en particular, està condicionada pel seu moment i lloc i per altres factors com la influència del departament o els interessos del docent.

Tot i aquestes particularitats, consideram adient obrir una reflexió sobre diversos factors que hem de tenir en compte quan parlem de cànon i de lectura obligatòria. La lectura obligatòria, com hem explicat abans, és aquella que es considera part del currículum i de la planificació d'aula, i que és avaluada d'una manera o altra. Podem afirmar que hi ha dos tipus de lectura obligatòria: el model més tradicional és aquell en que tot l'alumnat d'un mateix grup llegeix el mateix llibre durant el mateix període de temps (exceptuant a vegades l'alumnat NEE), i en canvi un altre model introdueix més opcions donant llibertat a l'alumne perquè tri la seva pròpia lectura, dins d'un corpus proporcionat pel centre, o no. En canvi, la lectura optativa pròpiament dita és aquella que es fa per plaer, és completament lliure, no té un nombre limitat i sovint és fomentada per punts positius o augments de la nota, sense que sigui un requisit per aprovar i sense que es perjudiqui als que escullen no fer-la.

Hem organitzat el present treball en un primer bloc introductori, amb els objectius del treball, l'estat de la qüestió i les fonts i metodologies, un segon bloc que conté el cos del treball, tan teòric com pràctic, i finalment unes conclusions. El bloc central es divideix en dos apartats: el primer lloc, una reflexió teòrica formada per quatre subapartats (cànon i educació, criteris i dinàmiques de la lectura obligatòria, estratègies per treballar la lectura a classe i eines i mètodes d'avaluació), i en segon lloc una proposta pràctica en forma d'unitat didàctica. Per tancar hem elaborat unes conclusions. A més, al final del treball hi podreu trobar tres annexos: el primer està compost per les set respostes al formulari que vàrem elaborar abans de començar la recerca, tal i com les varen enviar els participants; el segon conté la rúbrica d'avaluació de la unitat didàctica i el tercer conté la llista dels llibres de lectura obligatòria que haurem esmentat al llarg de tot al treball, tant al cos com als formularis.

2. Objectius

L'objectiu principal és fer una anàlisi de la lectura obligatòria a l'educació secundària obligatòria: quins llibres que es converteixen en lectures obligatòries avaluables als diferents nivells d'ESO, com es relaciona amb el cànon, com es treballen i com s'avaluen. Volem fer una doble reflexió: d'una banda, és necessària i beneficiosa l'existència de lectures obligatòries? i de l'altra, quines obres es llegeixen? i quines s'haurien de llegir? Es tendeix als clàssics canonitzats o a la literatura juvenil, creant així un cànon institucional diferent a l'acadèmic hegemònic?

Com a objectius addicionals volem saber quins gèneres es llegeixen més, de quines èpoques i com es treballen: quines activitats es fan, quina metodologia s'empra, quins recursos, i quins són els instruments d'avaluació més emprats. Finalment, volem fer una proposta de seqüència didàctica per treballar la lectura escolar de manera més oberta, permetent l'elecció de l'alumnat, fomentant la seva autonomia i visió crítica i emprant tasques i activitats amb un enfocament comunicatiu i col·laboratiu. Per tant, en el treball present tendrem els següents objectius principals:

- Determinar el paper de les lectures obligatòries i optatives en l'ensenyament secundari obligatori, i especialment el seu impacte en el foment de la lectura.
- Analitzar quins títols, gèneres i temàtiques formen, en línies generals, el corpus canònic de la literatura catalana segons les lectures que es treballen a l'aula.
- Contextualitzar el paper de l'ensenyament secundari obligatori com a institució que participa activament en la creació d'un cànon literari.
- Reflexionar sobre la idea de la lectura obligatòria, els seus avantatges i inconvenients i la seva eficàcia.
- Observar l'aplicació de metodologies alternatives i/o innovadores com la lectura optativa, la tria de títols per part dels alumnes o la lectura amb suports digitals.
- Elaborar una proposta per treballar la lectura dins l'aula amb la motivació i el gaudi de llegir com a focus.

Els objectius secundaris són els següents:

- Veure com es treballa la lectura dins i fora de les aules.
- Obrir el debat entre la lectura dels clàssics i la lectura de llibres per a joves.
- Analitzar com s'avalua la lectura obligatòria: quins mètodes d'avaluació s'empren i en quins moments s'avalua

3. Estat de la qüestió

Tot i que les lectures obligatòries són eines emprades a pràcticament tots els instituts, els estudis que les analitzen són relativament pocs. Sobre comprensió lectora i foment de la lectura, en canvi, podem trobar articles i llibres amb estratègies i metodologies diferents.

Per exemple, podem trobar una interessant monografia de la revista *Articles* titulada *Llegir* on s'hi inclou l'article "Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a secundària", de Carme Alcoverro Pedrola, José Luis Regojo Borrás i Maria Pilar Sanz Ferriz (*Articles* núm. 41, gener 2007). En aquesta monografia hi podem llegir l'experiència d'un pla lector consistent en dedicar trenta minuts diaris a la lectura dins l'aula d'un llibre de la biblioteca triat pels mateixos alumnes, amb el suport i la supervisió dels docents. La monografia titulada "Los planes de lectura y escritura de centro" (*Textos*, núm. 068, gener 2015), de Gemma Lluch Crespo i Felipe Zayas Hernando, parla sobre com hem de tractar la lectura dins els centres i quins tipus de lectures s'han de fomentar.

A la revista *Textos* (núm. 066, juliol 2014) hi trobam una monografia titulada "La formación de lectores de textos literarios". Tots els articles tracten la manera d'acostar la literatura als estudiants per tal que esdevinguin futurs lectors competents. En un article de Juan Domingo Argüelles titulat "Lectura, lectores y textos" es parla de l'obligatorietat i s'argumenta que difícilment es desenvoluparà un gust per la lectura a partir de l'obligació de llegir, sinó que ben al contrari estam fent que els alumnes odiïn la lectura perquè la veuen com una imposició. En aquesta línia el volum de la revista *Articles* (núm. 053, gener 2011) titulat "que llegeixen els "no-lectors"?" ofereix una gran quantitat d'articles sobre foment de la

lectura com a activitat de lleure (com “Llegir en temps de lleure”, de Cristina Aliagas). Dins aquesta monografia hi trobam també un article titulat “Fonaments teòrics de l’ensenyament de la literatura a secundària”, de Lluís Quintana, que a més de proposar estratègies lectores parla sobre el cànon i la varietat de lectures possibles a l’aula.

La idea del cànon es pot trobar a una quantitat considerable d’articles, com en “Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: Una lectura desde el canon”, de María Bermúdez (revista *Textos*, núm. 060, abril 2012) o, enfocat a la literatura espanyola i de caire oficial, “Educación literaria y canon escolar de lecturas”, que podem trobar dins el mitjà digital *Leer*, creat pel Ministeri d’Educació, Cultura i Esports². Aquest últim proposa 25 obres a ESO i 25 més a Batxiller que suposen un cànon “obert”, elaborat seguint criteris de qualitat, sense limitar-se als clàssics ni a autors espanyols, tot i que s’hi inclouen, i que introdueix idees com la necessitat de triar llibres que siguin de fàcil accés a llibreries i biblioteques.

L’estudi que més s’acosta al treball que realitzam és sens dubte “El cànon literari en l’ensenyament secundari no obligatori valencià” d’Anna Esteve (*Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Universitat d’Alacant, Vol. XVIII (2013) 45-62), que explora què s’ensenyava (en definitiva, quin és el cànon literari) i com s’ensenyava (quines activitats i continguts es plantegen). Tot i que es centra especialment en els textos manualístics, les reflexions sobre la tria de les obres, el paper dels clàssics i l’adquisició tant de la competència literària (a secundària) com de la creació d’un discurs literari (a Batxiller) són ben interessants i sens dubte han de ser tinguades en compte.

4. Fonts i metodologia

Les nostres fonts són diverses però es poden dividir en tres blocs: d’una banda, documents, planificacions i articles extrets d’internet; de l’altra, articles extrets de revistes d’educació i llengua com *Articles* o *Textos* i de llibres físics i

² Disponible a

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_canonescolar_pedrocerrillo_acc.pdf/91651117-9779-4353-b835-dcf0d9f55a5d

finalment informació que hem extret d'un formulari realitzat a set professors i professores de cinc centres diferents de Mallorca. Aquest breu qüestionari té com a objectiu saber quins llibres són obligatoris, quins han estat els seus criteris de selecció, com es treballa la lectura i com s'avalua (veure **annex 1**). Les preguntes són les següents:

1. Quines obres es llegeixen a primer d'ESO? i a quart? Com es distribueixen?
2. Quins han estat els criteris per fer la tria d'obres?
3. Quines activitats es fan per treballar la lectura a casa/a classe?
4. Com s'avalua la lectura? Quin pes té a l'avaluació final?

En format digital hem consultat articles com “La invenció de la tradició literària” de Manel Ollé (2001)³, on s'explica el paper de la tradició en l'educació i la formació del cànon a partir d'institucions com els instituts i universitats, a més d'oferir definicions del cànon i dels agents que el defineixen. El capítol “Aspectes teòrics” d'Enric Sullà dins el volum *Ordre i cànon a la literatura catalana* (Ollé, Pla i Subirana: 2010)⁴ també ens ha permès establir un marc teòric pel que fa al cànon i a la importància de l'ensenyament en la seva creació i difusió. Articles com “Canon literario, educació y escritura femenina” de Carmen Servén (2008)⁵ incideixen en la responsabilitat de les institucions educatives de mostrar una selecció d'obres que configuraran el bagatge cultural i els referents dels seus alumnes, i afirmen que el cànon no és objectiu sinó que depèn de les ideologies dels agents que el configuren. Aquesta idea es reafirma en clàssics de la teoria de la literatura com *Polisistemes de cultura*, d'Itamar Even-Zohar ([1979] 2017)⁶, on es confirma el rerefons ideològic en la tria d'obres que esdevenen canòniques i per tant són llegides com a clàssics als instituts i universitats.

Pel que fa a articles en paper, la revista *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* ha estat una font de documentació importantíssimes, especialment en el cas dels monogràfics “L'ensenyament de la literatura, avui” (núm. 1, 1994) i

³ Disponible a <https://bit.ly/2HjqmXr>

⁴ Disponible a <https://bit.ly/2stGFfx>

⁵ Disponible a <http://www.redalyc.org/html/2591/259119718001/>

⁶ Disponible a <https://bit.ly/2xDI9tO>

“Llegir” (núm. 41, 2007). El primer conté multituds d’articles interessants que tracten de la lectura obligatòria, quins problemes té, com es poden solucionar, propostes pràctiques i reflexions sobre la competència literària, la didàctica de la literatura i la comprensió lectora. En el cas de “Llegir” hi trobam reflexions sobre els diferents tipus de lectures escolars a l’article de Mireia Manresa “Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar” (pp. 70-85) que ens ha servit de base per explicar les diferents maneres de treballar la lectura, i també per evidenciar que no només existeix la lectura obligatòria comuna, sinó que hi ha altres opcions. Dins aquest mateix número hi podem trobar diversos articles que reflexionen sobre com podem fomentar el gust per la lectura, com l’avaluam i com aprenem a llegir.

5. La lectura obligatòria: cànon, aplicacions i significacions.

5.1 Cànon i educació

La idea de cànon està lligada des dels seus inicis al seu significat etimològic de “regla o llei general”, i més específicament en el cas de la literatura, “catàleg o llista de llibres o d'autors literaris proposats com a model” (DIEC). Tot i que el cànon va ser popularitzat en primer lloc en l'àmbit eclesiàstic i teològic, el cànon artístic i literari s'ha incorporat com una part més de la teoria de les arts i la literatura. El llibre més rellevant en aquest sentit és sens dubte *The Western Canon: The Books and the School of Ages* (1994), on Harold Bloom enuncia la idea d'una llista d'obres que formen la base de la identitat occidental. Margalida Pons, al seu article “Virtu[alita]ts canòniques: La institucionalització de la literatura i els vigilants de la frontera” afirma que, tot i que la definició de cànon és controvertida, avui en dia s'entén el cànon com “un conjunt de textos que han mantingut al llarg del temps, gràcies al consens de crítica i lectors, la consideració de modèlics” (2004:10). A partir d'aquesta visió han sorgit tant adeptes al cànon com crítics que han rebutjat la idea d'un cànon unitari i categòric. La postmodernitat introdueix la idea de la multiplicitat i la convivència de paradigmes diferents en un mateix temps i espai. Dins aquest corrent de pensament, no és estrany doncs que hi hagi propostes de cànons alternatius que conviuen entre ells, es complementen i que empren el concepte de la canonicitat al mateix temps que el deconstrueixen.

Un dels elements vertebradors del cànon és la implicació de figures d'autoritat, agents que determinen la configuració de l'espai cultural, i de les institucions, que l'han d'acceptar, fomentar i difondre. La creació del cànon, seguint la definició de Bloom, exigeix uns criteris de selecció basats en la qualitat objectiva de l'obra segons la visió dels crítics i teòrics de la literatura, la seva pervivència al llarg del temps, la seva vigència i universalitat, cosa que els converteix en clàssics, i el seu impacte en manifestacions artístiques posteriors. Les obres canonitzades passen a formar un corpus literari culte que cal difondre: és aquí on entren en joc

les institucions, i entre elles, en una posició destacada, hi trobam les escoles, instituts i universitats; en definitiva, el sistema educatiu.

El cànon com a corpus literari a l'ensenyament respon a la necessitat de contestar la pregunta "què hem d'ensenyar quan ensenyam literatura?". Les disciplines de la teoria de la literatura i la literatura comparada han ofert històricament diverses perspectives per tal d'analitzar i ensenyar la literatura. Per fer-ne un breu resum podem basar-nos en alguns dels elements de la comunicació: emissor, context, missatge i receptor. Mentre que algunes teories com l'estructuralisme o el post-estructuralisme es basen en el text com a entitat autònoma, independent del seu context i autor, d'altres, com la teoria del psicoanàlisi es centren en l'emissor i la projecció de les seves inquietuds mentals en l'obra escrita. D'altres, encara, focalitzen l'atenció en la figura del lector i el seu protagonisme a l'hora de decodificar, interpretar i actualitzar els textos a mesura que progressa l'acte de llegir.

Havent dit això, de tots els punts de vista que s'aproximen a l'estudi de la literatura sens dubte el que ha tengut més fortuna en el sistema educatiu ha estat l'historicista, basat en la contextualització històrica, la idea dels moviments artístics i les seves característiques i la catalogació cronològica d'aquests. L'estudi de la literatura a l'ensenyament obligatori i post-obligatori es troba marcadament ordenada en base a la temporalitat i els autors es troben inserits en grups segons el moviment artístic i cultural que els correspon, creant així una imatge d'homogeneïtat, no tan sols literària sinó històrica, ja que representa una temporalitat absolutament lineal i progressiva.

Aquesta visió historicista i canònica de la literatura està justificada per dos motius: en primer lloc, el temps limitat del qual disposam per introduir els nostres alumnes a la literatura, i en segon lloc, l'extensió física dels llibres que han de poder consultar i manejar amb facilitat, siguin llibres de text, manuals, antologies, dossiers o llibres de lectura. Enric Sullà al seu article "Ordre i cànon en la literatura catalana"⁷ afirma que "els manuals escolars estan obligats a fer-ne una tria [del

⁷ Disponible en línia a <https://bit.ly/2stGFfx>

corpus d'obres de la literatura catalana] i destacar-ne els més importants per raons lògiques d'espai i de temps" (2010:5).

Que estiguem condicionats per aspectes pràctics com els que hem esmentat no vol dir que haguem de menysprear la importància de les institucions, i en especial les escoles, instituts i universitats, en la creació d'un cànon que constituirà el coneixement base de la literatura de generacions senceres. Els criteris per triar quins autors entren a les aules i quins es queden fora han de ser necessàriament discutits i posats en qüestió constantment. Com hem dit abans, el cànon en l'àmbit de la religió té el significat dels llibres que es consideren inspirats per una força divina; el cànon literari ha de ser quelcom molt més obert, canviant, provisional i flexible. Hem de tenir present que qui el configura no és precisament Déu sinó els diversos agents del món de la cultura: editors, professors, acadèmics, crítics, tots ells humans i amb criteris diversos i condicionats per diferents factors emocionals, ideològics i circumstancials. Per això Sullà recorda el següent, en referència a la necessitat de fer una selecció d'autors i obres:

De la tria en resulta, en primer lloc, la llista de les obres que l'alumnat (de batxillerat i d'universitat) ha de llegir i comentar (parcialment o totalment) a les classes o als exàmens, però també les llistes de lectures recomanades o ineludibles per a les persones cultes, com ara "Les Millors Obres de la Literatura Catalana" (col·lecció que es pot de trobar en moltes biblioteques i cases particulars). El conjunt d'aquestes llistes (n'hi ha més d'una, perquè hi ha gustos i interessos diversos) és l'anomenat "cànon", que és la conseqüència pràctica de l'acció d'uns filtres estètics (el gust personal i col·lectiu) i ideològics (polítics o ètics) no sempre evidents, però culturalment inevitables i històricament determinats, que la teoria literària actual i la recent història de la literatura s'han proposat d'analitzar, i sobre l'actuació dels quals convé de reflexionar. (2010:5)

El cànon, així, ha dividit els estudiosos de la literatura en aquells que aposten per una visió oberta, mòbil, multicultural i plural de les obres literàries i aquells que defensen un bagatge sòlid que ha de funcionar com a columna vertebral de la cultura occidental. L'educació i les seves institucions han fomentat tradicionalment la construcció d'un cànon sòlid i unitari, per raons de practicitat

(temps, espai i la necessitat de prioritzar i determinar allò que és imprescindible) però també d'ideologia: des de l'educació primària fins als estudis superiors, les obres i els autors que llegim i estudiam formen la nostra visió particular de la literatura, sovint sense qüestionar que aquest corpus canònic és una petita selecció que amaga darrere criteris no només de qualitat sinó d'ideologia política. N'és un exemple la poca presència de les dones en el cànon, com podem veure en l'article de Carmen Servén "Canon literario, educación y escritura femenina" (2008: 7-20), on afirma que

[E]l conjunto de obras dignas de memoria constituye un espejo cultural e ideológico de la identidad propia (local, nacional u occidental); y que esa lista de textos es el resultado de un proceso de selección en el que han intervenido instituciones públicas y minorías dirigentes culturales y políticas. El proceso de selección se nos aparece hoy como actividad sujeta a las subjetividades de los distintos agentes culturales que intervienen en él, subjetividades que se hallan condicionadas por las normas, criterios y cosmovisión de un momento histórico concreto en que esos agentes viven. (2008:8)

Tot i així, Servén explica que a partir de mitjan segle XX hi ha hagut un gran qüestionament del cànon i una irrupció de "contra-cànon" o alteratives que neguen l'existència d'una llista única i objectiva. Una vegada més, comprovam allò que Sullà apunta, la tensió entre els partidaris del cànon tradicional i els que aposten per desconstruir-lo i posar-lo en dubte. Tot i així, és innegable que la tendència és la de reproduir allò que s'ha après i així fer perviure, mitjançant la inèrcia, el model vigent: "los profesores tienden a enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, aquello sobre lo que existen ensayos interesantes y sobre lo que ellos mismos están escribiendo" (Harris, [1991] 1998: 48). A l'article "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico" hi trobam una reflexió que hem trobat molt encertada sobre la necessitat de garantir la pluralitat dels nostres referents literaris per concordar amb la diversitat de la societat actual:

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada

a un país determinado clasificada compartimentalment en obres, autors i moviments [...]. La ensenyanza de la literatura, com el canon, ha de configurar-se per la pluralitat de veus, metodologies i textos [...] La educació literària en el segle XXI representa una resposta compromesa amb les transformacions sociohistòriques contemporànies i sobre tot, amb un diàleg amb la societat circumdant (Ballester i Ibarra, 2009:34)

5.2 Què llegim: criteris i dinàmiques de la lectura obligatòria.

Abans de continuar hem de posar sobre la taula les diferents maneres de treballar la lectura amb els alumnes. Tendim a pensar que només hi ha una forma de treballar la literatura i la lectura, i quan parlem de lectura obligatòria la nostra ment quasi inevitablement imagina un llibre de lectura obligatòria comú per a tothom que es llegeix individualment a casa, o a estones a classe, i que culmina amb un control de lectura. Aquest, certament, és un dels models dels que disposem, però no n'és l'únic.

A l'article "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar" (*Articles*, n.41, 2007) Mireia Manresa explica alguns conceptes bàsics per entendre la dinàmica entre el centre educatiu i el lector (o potencial lector). Dins l'*univers lector*, explica Manresa, s'hi inclouen totes aquelles lectures que fa l'alumne, siguin personals, purament per plaer, o escolars, lligades a l'àmbit educatiu (2007:72). Dins les lectures escolars, que són les que més ens interessin en aquest cas, hi trobam diversos models:

- Lectura comuna guiada, on els alumnes llegeixen el mateix text en el mateix moment, potser amb excepcions en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials. El text es treballa a classe i hi ha activitats de seguiment que ajudin a comprendre el text i a reflexionar-hi.
- Lectura lliure o obligatòria no guiada, basada en la lectura autònoma del text, que normalment s'avalua de manera final amb un control, sigui tipus test o redactat.

- Lectura obligatòria d'elecció, que consisteix en la possibilitat de triar entre una selecció de llibres feta pel professor, i pot servir per substituir la lectura comuna.
- Lectura escolar complementària, que té caràcter optatiu i tot i que no se sol avaluar amb un examen o qualsevol altre mètode d'avaluació final pot estar compensada acadèmicament amb positius, punts extra, etc.

Així, podem veure que per classificar les lectures vinculades a l'àmbit escolar hi entren en joc dos eixos: d'una banda, el nivell d'obligatorietat (obligatòria comuna, de lliure elecció, optativa complementària) i el d'implicació del docent (lectura guiada o lliure).

En el cas de la lectura obligatòria triada pel docent o pel departament de llengua ens hem de plantejar la pregunta bàsica de “per què”. Una elecció per definició és un acte que requereix una valoració a partir de certs criteris. Aquests criteris són diversos i es lliguen a la idea inicial del cànon, i també tenen els seus mateixos problemes. En primer lloc tenim el criteri d'adequació. L'adequació comporta que el missatge (en aquest cas, el llibre de lectura), sigui idoni per a la situació comunicativa i que es modifiqui segons les característiques del públic lector. Així doncs, el que hem de tenir en compte és l'edat dels alumnes, el grau de maduresa, els seus interessos i el seu context social. Un criteri relacionat amb això pot ser triar llibres ambientats en el present, com explica Maria Ruiz, professora de l'IES Antoni Maura: “Que els agradàs als nins i que fos una història el més actual possible, que els pot passar a ells. Així se senten identificats, i els fa gràcia...”⁸. La identificació amb els personatges fa que els alumnes se sentin propers a l'acció, empatitzin i s'imaginin a ells mateixos i al seu entorn en el marc de la història i per això molt sovint els llibres de lectura contenen personatges de la mateixa edat que els lectors. En són exemples *Quin curs el meu tercer!* d'Oriol Vergés (1986), dirigit evidentment a joves de tercer d'ESO, d'entre 14 i 15 anys, o *El nen que va xatejar amb Jack Sparrow*, de Francesc Puigpelat (2015), protagonitzat per un nin de 12 anys i per tant adequat per alumnes de 1r d'ESO.

⁸ Per aquesta cita i les cites següents on s'especifica el nom del docent i del centre, vegeu l'annex 1.

Un altre criteri és el de l'experiència i els resultats d'una certa investigació o experimentació. Amb això volem dir que la tria es veu influïda per experiències passades, és a dir, de si un llibre ha funcionat bé o no. Compartir experiències entre professors, col·laborar amb altres centres i posar en comú els resultats pot ser una eina molt útil per decidir quins llibres es llegeixen obligatòriament. També es poden consultar llistes dels llibres més venuts o dels més demanats a les biblioteques, com indica Maria Isabel Cerdó, de l'IES Son Pacs: “[faig una] consulta de les obres més llegides a les biblioteques públiques de la generalitat, les experiències d'altres centres, l'experiència pròpia”. Per exemple, si miram les llistes de llibres més venuts del Sant Jordi del 2018 podríem triar el llibre *Quan érem els peripatètics*, d'Héctor Lozano, basat en la sèrie *Merlí* de TV3, de gran èxit especialment entre els adolescents. És el cas també de l'èxit del *Mecanoscrit del segon origen*, de Manuel de Pedrolo, llegit a multitud d'instituts.

D'altra banda, tenim altres criteris de caire més aviat pragmàtic. Els llibres de lectura han de ser assequibles econòmicament, per garantir que tothom hi té accés, han de poder ser trobats a biblioteques municipals, i preferiblement hi ha d'haver unes quantes còpies del text a la biblioteca del centre. Els llibres d'autors prolífics i reconeguts com Jordi Sierra i Fabra, Emili Teixidor o Gemma Lienas són fàcils de trobar a les biblioteques⁹ i són publicats en col·leccions “low cost” com Gran Angular (editorial Cruïlla) o Columna Jove (editorial Columna). Altres punts a favor són la dimensió, el disseny de la portada, l'estètica de la línia editorial, etc. La tria de la lectura obligatòria moltes vegades està lligada a una editorial i/o distribuïdora concreta. Això es deu, per una banda, al contacte personal dels representants de les editorials amb els docents i al lliurament de catàlegs de lectures als instituts, i per l'altra a la disponibilitat dels llibres de més tiratge i distribució a llibreries i biblioteques.

D'altra banda, la dificultat i l'extensió són dos criteris claus que depenen del nivell on estigui dirigida la lectura. Al primer cicle, el format sol esser el del llibre de dimensions reduïdes (14x21 cm o similars), tapa blana, extensió entre 150 i 200 pàgines i un preu que ronda els 10 euros. Hi trobam lletra gran, marges i espaiats

⁹ Per veure'n un exemple, consulta <https://bit.ly/2sG6UPc>

que faciliten la lectura fins i tot en casos de trastorns com la dislèxia, portades que cridin l'atenció, amb colors vius i figures dinàmiques. Al segon cicle s'hi introdueix més extensió, lletra més petita, portades més discretes però suggerents i un llenguatge més complex.

Tant les editorials com els docents saben que un element paratextual aparentment aliè al text com és la portada pot significar l'èxit o el fracàs de la lectura, entenent per èxit que el llibre interessi els alumnes i que el llegeixin, o com a mínim, ho vulguin intentar. Vegeu a la **figura 1** exemples de portades de llibres

que es treballen com a lectura obligatòria, segons els testimonis consultats i segons l'experiència pròpia. La portada ofereix informació bàsica com l'aspecte i l'edat dels protagonistes, el gènere (realista, juvenil, d'aventures -el vaixell- de misteri -el professor assassinat-, etc.). Els colors també tenen una significació important: seguint l'exemple de la **figura 1**, el llibre de misteri és



Figura 1: Collage de portades. Elaboració pròpia.

vermell (sang, assassinat) mentre el *Diari lila de la Carlota*, com el seu nom indica, és de color morat en referència al color de la lluita feminista, la qual cosa ja ens dona informació sobre el contingut i ens genera expectatives. Les expectatives generades amb el paratext, per exemple pensar que serà una novel·la de misteri que conté missatges en clau (només mirant el títol i la tipografia de *L'assassinat del professor de matemàtiques*) ja crea una imatge mental del que trobarem, més enllà de si entra dins les preferències personals o no.

La realitat social, econòmica i cultural dels alumnes del centre també pot influir en la tria dels llibres. La literatura ha de servir per pensar, i això fa que hi hagi un interès en llibres que reflecteixin les realitats i problemàtiques que es viuen al centre i al seu entorn. La literatura s'entén com a vehicle no només de la imaginació sinó del pensament crític i la construcció de valors socials i cívics.

D'altra banda, s'han de tenir en compte els gèneres i subgèneres i intentar trobar un equilibri entre oferir diversitat i fer cas a les preferències dels alumnes. Els llibres que atreuen als adolescents són les novel·les d'aventures, de misteri, de terror, d'adolescència, la novel·la de formació, les realistes, històriques, d'antiherois, sobre problemes actuals i llibres relacionats amb pel·lícules o series populars (*El senyor dels anells* o *Merlí*, per exemple)¹⁰. Tot i així, molts de centres intenten incorporar poesia i teatre, amb obres com *Llanterna màgica*, antologia poètica (C. Casas i P. Paré, 2015) o *Mandíbula afilada* (C. Alberola, 2001).

La preeminència de la narrativa en les lectures obligatòries és un fet evident, com podem veure al formulari (**annex 1**), la qual cosa pot resultar un problema perquè fa que l'alumnat no tenguí accés a tota classe de textos literaris, cosa que forma part del currículum de literatura com podem llegir en la normativa de la LOMCE a les Illes Balears: "llegir suposa el desenvolupament d'una sèrie d'estratègies que han de conduir a la comprensió i la interpretació de tot tipus de manifestacions escrites" (CAIB, 2015:42). En el món real llegim de moltes maneres diferents, en suports diferents i en gèneres diferents, des dels poemes que podem trobar al Facebook als poemes musicats de Youtube, passant pel *meme*. Si volem treballar des de l'enfocament comunicatiu aquesta diversitat de situacions on podem trobar textos literaris s'ha de traslladar a l'aula. Tradicionalment, la poesia i el teatre queden en un segon pla, i altres gèneres tenen encara menys presència en l'educació secundària obligatòria, com el text de no-ficció. En canvi, introduir els adolescents a gèneres com el còmic, el conte breu, la sàtira o fins i tot el haiku japonès podrien suposar obrir tot un món desconegut, engrescador, alternatiu i si més no que representi la diversitat dels gèneres literaris.

Degut a elements com l'actualitat, la incorporació de temes d'interès dels joves d'avui en dia (la tecnologia, el *cyberbullying*), les modes i la disponibilitat editorial, la llista de llibres adequats per a l'ESO és extremadament flexible i mòbil, perquè ho ha de ser per naturalesa. D'altra banda, no podem separar la idea de

¹⁰ A més de l'experiència pròpia, ens hem basat en la comunicació de Juana María García disponible a <http://www.aulalibre.es/spip.php?article20>

cànon de la de tradició, del pes de la història que influeix en la creació de les noves obres, les quals al seu torn actualitzen el cànon i entren a formar part de la història de la literatura. Segons Itamar Even-Zohar, no només es canonitzen obres sinó certes propietats de la literatura, com per exemple la tendència a un gènere concret (la novel·la, en el cas de la literatura juvenil) o un tret lingüístic (sintaxi senzilla, per exemple). Això fa que la construcció d'un cànon sigui sempre un joc de tensions entre allò que les institucions (en gran part, les institucions educatives) consideren bo i allò que rebutgen:

Desde tal punto de vista, por "canonizadas" entendemos aquellas normas y obras literarias (esto es, tanto modelos como textos) que en los círculos dominantes de una cultura se aceptan como legítimas y cuyos productos más sobresalientes son preservados por la comunidad para que formen parte de la herencia histórica de ésta. "No-canonizadas" quiere decir, por el contrario, aquel las normas y textos que esos círculos rechazan como ilegítimas y cuyos productos, a la larga, la comunidad olvida a menudo (a no ser que su status cambie) La canonicidad no es, por tanto, un rasgo inherente a las actividades textuales a nivel alguno: no es un eufemismo para "buena literatura" frente a "mala literatura". (Even-Zohar, 2017 [1979]:14)

A l'article "Sobretaula" de Víctor Sunyol (*Articles*, jul. 1994) es parla d'un dels debats més destacats en la matèria de les lectures obligatòries: l'ús del cànon tradicional de la literatura catalana, amb autors com Maragall, Espriu o Rodoreda, o emprar un altre cànon que podríem anomenar juvenil, amb autors com Lienas, Teixidor o Sierra. A vegades pot parèixer que s'ha fet una assignació tàcita de cada tradició literària segons el nivell de l'educació: els clàssics pertanyen al batxillerat, on no es llegeix res que no sigui Rodoreda, Espriu, Papasseit, Cabré i d'altres autors igualment canonitzats, mentre que a l'educació secundària obligatòria els clàssics són considerats poc atractius i massa pesats i s'opta per obres juvenils. Aquesta divisió és, en bona part, reduccionista i fins i tot perjudicial per a l'alumnat, ja que estam impeding que els alumnes que no fan batxillerat - perquè, recordem-ho, no és obligatori- accedeixin als clàssics i, al mateix temps, forçam els alumnes de batxillerat a entendre la literatura com un llistat rígid, tancat i creat en el laboratori del departament d'educació, en lloc d'entendre la literatura com un món flexible i divers, tan ampli que hi ha opcions per tots els gustos.

Així, en el moment de triar les lectures del curs, els docents posen sobre la taula criteris diversos condicionats en part pel seu propi bagatge cultural, la seva experiència educativa i les opinions de crítics i companys de professió. Però una de les idees que consideram que s'oblida és el fet que en la lectura el gust individual, les inquietuds i les preferències de cadascú marquen diferències que no es poden pal·liar encara que es triï un llibre de qualitat i amb bones crítiques. I, de fet, hem de considerar també que l'acte de llegir està condicionat per tot allò que envolta al lector, des de les lectures que ha realitzat durant la seva vida fins a la seva situació familiar i social; això fa que, tot i que es treballi la lectura comuna, hi hagi tantes interpretacions del text com lectors hi ha a la classe. Això, lluny de ser una crítica, és una constatació del fet que una lectura comuna, per bé que tengui el suport de la crítica i del mercat, acaba sent una lectura parcial que només atraurà uns quants, i que amb tota probabilitat no serà llegida -ni llegida de la mateixa manera- per tothom. Maria Ruiz es mostra crítica amb la lectura comuna avaluada amb un control que tengui un gran impacte en la nota final, ja que "sol coincidir: qui llegeixen els llibres són els qui duen bona nota i ja estan aprovats". Això es deu no només a la manca d'hàbits lectors, que sens dubte és un factor important, sinó també amb el fet que és impossible triar un llibre que agradi a tothom.

Alguns podrien afirmar que la solució a aquest problema és fer llegir les obres que, tot i que no siguin del gust de tothom, tenen una garantia de ser de qualitat. Els clàssics són les obres que no passen mai de moda, perquè no es posen de moda, i apel·len a sentiments universals dels éssers humans, a més de tenir un pes rellevant en la tradició i la història de la cultura. Però això, tot i ser una teoria vàlida, no acaba de convèncer als lectors, i molt menys un públic d'entre 12 i 16 anys. A l'article "Elogio de la lectura" Alberto Manguel parla del gust per llegir i de la lectura sobretot com a acte de plaer, guiat per les preferències i els desitjos personals. El lector real no llegeix un llibre perquè sigui clàssic, o sigui de qualitat, o parli de valors importants; el lector llegeix el que li agrada i li dona plaer:

Como lectores, nuestro poder es aterrador e inapelable. No nos enternecen ni las súplicas de los críticos ni las lágrimas de los lectores que nos han precedido.

Implacables, a través de los siglos, juzgamos y volvemos a juzgar a los libros que ya se creían a salvo. Por puras razones de gusto, en el paraíso de la lectura, Cervantes ocupa el lugar que Martorell y Galba han perdido a pesar del juicio del mismo Cervantes. ¿Nuestros abuelos adoraban a Anatole France y a Mazo de la Roche? A nosotros no nos gustan: al infierno con ellos. ¿Melville fue despreciado y Kafka vendía apenas unos pocos ejemplares? Hoy Melville está sentado a la diestra de Dante y una primera edición de La metamorfosis de Kafka vale unos seis mil euros. Si debemos justificarnos, inventamos razones estéticas, culturales, filológicas, históricas, filosóficas, morales. Pero la verdad es que, a fin de cuentas, nuestros juicios son casi todos refutables fuera del campo hedonista. (Manguel, 2006).

L'autèntic plaer és el de sentir-se realitzat fent allò que un desitja, i no precisament allò que està obligat a fer. En el formulari que hem realitzat hem demanat quines obres es llegien i com es distribuïen. Els resultats són variats però la majoria de títols són familiars a qualsevol persona que treballi en l'educació secundària, i estam segurs que la majoria es troben a totes les biblioteques de tots els centres de Mallorca. Per facilitar l'exposició de les dades que hem trobat les hem ordenat en una taula on hi podem trobar el centre, les lectures de primer cicle (1r i 2n d'ESO), les del segon cicle (3r i 4t) i la distribució.

Centre	Lectures del Primer cicle	Lectures del Segon Cicle	Distribució
IES Antoni Maura	<i>L'assassinat del professor de matemàtiques</i> <i>Xènia, tens un WhatsApp</i>	<i>Premonicions</i> <i>Quantic love</i> <i>Connexions</i>	Una per curs, excepte a 4t, que n'hi ha dues.
IES Son Pacs	<i>Estimat Leo</i> <i>Les llàgrimes de Shiva</i> <i>El capítol del Julian</i>	<i>Antologia poètica</i> <i>El mètode gronholm</i>	2/3 per curs.

IES Arxiduc Lluís Salvador	<i>Llanterna màgica</i> un còmic (elecció lliure) una novel·la (elecció lliure) un clàssic de la literatura universal adaptat (elecció lliure)	<i>Mentida</i> <i>El violí d'Auschwitz</i> Llibre d'elecció lliure Clàssic d'elecció lliure	4 obres per curs, combinant obligatòries comunes i obligatòries d'elecció múltiple. Un clàssic a cada curs, adaptat o no.
IES Joan Alcover	<i>L'assassinat del professor de Matemàtiques,</i> <i>Memorial de Tabarka</i> <i>El petit Nicolàs</i>	-	Una per trimestre.
IES Josep Maria Llompart	<i>El nen que xatejava amb Jack Sparrow</i> <i>Pax 1. La vara dels malèfics</i> <i>Oliver Twist</i>	<i>Connexions</i> <i>Retrum</i> <i>La visita d'un inspector.</i>	Una lectura obligatòria comuna per trimestre i una lectura optativa per trimestre per pujar notes.

Així, podem veure que hi ha obres que es repeteixen: a primer cicle *El nen que xatejava amb Jack Sparrow*, de Francesc Puigpelat (Editorial Bromera, 2015) i *L'assassinat del professor de Matemàtiques*, de Jordi Sierra i Fabra (Barcanova, 2006). Els dos títols tenen molts elements en comú, començant pels protagonistes, que són adolescents d'entre 12 i 16 anys. L'espai es mou entre l'àmbit familiar i l'escolar, entre la llar i l'aula, i el temps és l'actual. Tot això fa que es potenciï la capacitat dels lectors d'empatitzar amb el personatges, tot i que volem fer notar que en ambdós casos tant els escriptors com el protagonista són homes, cosa que s'hauria de mirar d'equilibrar, com fan a l'IES Antoni Maura amb *Xènia, tens un whatsapp*, de Gemma Pasqual. Un altre fet destacable és la presència de les xarxes socials, les noves tecnologies i la gamificació als llibres. Sigui com a punt de partida, com a crítica o com a manera d'aprendre, la tecnologia i l'oci són temes que interessen alhora els alumnes i els professors. El seu bon ús, els perills i les oportunitats que ofereix internet i l'ús de les estructures típiques dels jocs en l'ensenyament són conceptes que es treballen cada vegada més a les aules com

a resposta als canvis de la societat i de la manera de comprendre el món i processar la informació dels adolescents.

Al segon cicle la lectura que es repeteix és *Connexions*, d'Elizabeth Stewart (Cruïlla, 2016), que tracta sobre tres joves de tres punts diferents del planeta, el Congo, la Xina i el Canadà, que tenen el mòbil com a lligam: la jove canadenca envia una foto seva en roba interior a un al·lot que l'escampa per tot el seu cercle social, la xinesa treballa en una fàbrica d'aparells electrònics a una gran ciutat, i la congoleesa ha de fugir a un camp de refugiats a causa de conflictes derivats dels jaciments de coltan, mineral necessari per fer les bateries dels mòbils. Així, el mòbil, un estri que tots els lectors de l'institut empen (i molts abusen) es converteix en punt de partida de reflexions que van des dels perills de compartir la nostra vida a les xarxes fins a l'explotació laboral i els drets humans. Aquest és un altre punt important: els llibres de lectura obligatòria d'institut sovint són triats en funció dels valors que transmeten. És el cas també d'*El capítol de Julián* (on es tracta la història de *Wonder* des del punt de vista de l'agressor), *El noi del pijama de ratlles* o *Crispetes per la Norma Schwitzer*, que tracten respectivament el bullying, el nazisme i el VIH.

L'educació en valors és una idea que hem de tenir en compte a l'hora de parlar de la lectura obligatòria, perquè sovint és un dels elements que més valoren els docents a l'hora de triar el llibre i de pensar activitats per treballar a classe. El gènere que més es presta a poder desenvolupar un discurs que fomenti valors com la tolerància i el respecte és sens dubte la novel·la, en tots els seus gèneres (Gisbert, 1999:16). La novel·la realista ens presenta problemes actuals com la pressió estètica, l'addicció al consum o el *cyberbullying*, i la novel·la psicològica s'endinsa en els efectes d'aquestes problemàtiques, en els sentiments i els pensaments de les persones. La novel·la històrica, com les novel·les ambientades en la Segona Guerra Mundial, ens serveix per tractar temes com la discriminació de minories ètniques, religioses, de gènere, d'orientació sexual, etc., i la novel·la negra, tot i que és més variable, pot arribar a proporcionar-nos textos que tractin la crítica social i la denúncia de la corrupció. La novel·la d'aventures, les de ciència-ficció i fantasia, també poden contenir temes com el feminisme, la distopia -un futur no desitjable- i actituds com la valentia, la solidaritat, l'amistat, la

justícia, etc. Així, es poden tractar els valors des d'un ventall molt ampli d'opcions, de manera transversal amb altres continguts com la comprensió lectora i l'expressió oral i escrita. A l'article "Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes" s'afirma que educar en valors no és només un "extra" sinó que és una responsabilitat del sistema educatiu:

Los institutos tienen la responsabilidad de trabajar los valores, las actitudes y normas en los diferentes bloques de contenido de cada área curricular. Se trata de un eje transversal que atraviesa todo el currículo y por eso se pudo constatar que está presente en las aulas de manera explícita o implícita. Esto concuerda con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Logse) que promueve una enseñanza para la formación integral de los jóvenes, y con esto intenta dar respuesta al reto de la educación de hoy: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a vivir. (Berríos-Valenzuela i Buxarrais-Estrada, 2013:258)

Per això no és estrany que la lectura obligatòria sigui el vehicle per l'educació en valors, per una banda, perquè ofereix una visió externa del que es vol inculcar (és a dir, proposa uns valors que no venen dels pares o professors, sinó de personatges propers a ells, amb els quals empatitzen), i de l'altra, ens ofereix un punt de partida elaborat, redactat i a punt per la reflexió tant individual com col·lectiva:

L'educació en valors està orientada a proporcionar als alumnes uns models i orientacions que poden esdevenir pautes per a la seva conducta, però que no poden ser imposats exteriorment, sinó que han de poder elegir-los lliurement i conscientment un cop han descobert la seva bondat i conveniència, a través de la reflexió individual i col·lectiva, de la discussió i el diàleg. (Gisbert, 1999:82)

5.3 Com llegim: estratègies per treballar la lectura obligatòria

Saber llegir és una competència que obligatòriament s'ha de assegurar mitjançant l'educació obligatòria. La comprensió lectora és una eina indispensable en la societat de la informació del segle XXI:

[...] l'educació obligatòria ha d'assegurar la competència lectora dels nens i joves, independentment de les diferències que entre ells és possible detectar i de les desigualtats existents. No aprendre a llegir, o aprendre'n de manera deficient, constitueix un desavantatge que genera formes diverses d'exclusió, i encara més en l'anomenada societat de la informació, que és, en bona part, informació escrita (Solé et al., 2011: 75-76).

Per crear un aprenentatge significatiu hem de deixar clar als alumnes *per què* llegim. La resposta a aquesta pregunta no ha de ser "per aprovar l'examen de lectura" si mantenim el discurs que afirma que la lectura obligatòria serveix per inculcar hàbits lectors i fer que els joves descobreixin que la lectura pot ser una font de plaer. Alguns pensadors afirmen que el que ens fa humans és la nostra capacitat de crear i gaudir l'art. Això en pot fer pensar en el sociòleg francès Pierre Bourdieu, qui explica que el camp literari i la recerca del coneixement en general neixen de l'interès per qüestions que no són directament econòmiques o polítiques, i que "allò que és específic dels intel·lectuals és tenir interessos desinteressats, tenir interès en el desinterès" (1984:81). És a dir, hem d'inculcar la noció que llegir és bo encara que no sigui econòmicament productiu, i això només ho podem aconseguir fent que l'alumne se senti protagonista del seu aprenentatge, s'involucri amb els llibres, els personatges i els fets, i sigui capaç d'interpretar els textos literaris i de crear un discurs literari propi.

La lectura obligatòria requereix un espai on llegir, un temps per la lectura, i un material de suport del text. Sense un d'aquests tres elements no hi ha possibilitat de lectura, i per això és important que els donem la transcendència que mereixen. Ens hem d'assegurar que tots els alumnes tenen accés al llibre, sigui en format físic o digital (*eBook, pdf*), però també que disposin d'un espai tranquil per poder llegir i de temps per poder-ho fer, tenint en compte els diferents ritmes de lectura i les possibles dificultats dels alumnes amb trastorns del llenguatge. Ja ara afirmarem que demanar que els joves llegeixin els llibres en format físic de manera completament autònoma a classe és un fet que discrimina i aboca al fracàs aquells

alumnes en situacions desfavorables o en risc d'exclusió social, perquè relega la responsabilitat en l'alumne i sobretot en el seu entorn familiar, que no sempre pot -o vol- proporcionar un lloc i un espai de temps adequat per llegir. D'altra banda, també perjudica els alumnes que venen de famílies on no hi ha hàbit lector, és a dir, joves que no han tengut models de persones adultes que llegeixen. El model lector ha de ser, en primera instància, el professor: si el professor no llegeix, no s'emociona, no pot requerir que els alumnes ho facin. Així, l'exemple ha de sorgir dins l'aula, perquè no podem assegurar el que passa fora d'aquesta, i estam obligats (legalment i moral) a garantir la igualtat d'oportunitats.

Quan treballam la lectura a l'aula, com hem dit, hem de tenir present l'acte físic de llegir. Avui en dia l'acte quotidià de llegir es fa en tota classe de situacions i suports diferents, des de la pantalla del mòbil fins a cartells de publicitat. Quan parlem de llegir literatura, els formats segueixen essent múltiples: el mòbil, l'*eBook*, el portàtil, el llibre, la revista, el còmic, el *fanzine*, el diari... tots aquests suport ofereixen una experiència diferent que influeix directament en el fet de llegir: "en treballar la comprensió escrita, cal tenir en compte que, abans d'enfrontar-se amb el contingut concret, el mateix format i el suport físic ja aporten informació" (EDUBIB, 2010:11).

A banda de la portada i el format del llibre físic, una altra estratègia que hem de tenir en compte per fer més engrescadora i atractiva la lectura obligatòria és l'ús d'elements multimèdia i suports digitals. Cada vegada més sorgeixen iniciatives per treballar el text de manera interactiva a través de les noves tecnologies, amb webs com la "Guia interactiva de la literatura catalana"¹¹, "Viu la poesia"¹² o "Llegir i descobrir"¹³. Aquesta darrera ens permet accedir a una gran quantitat de textos i activitats, a cost zero (si el centre disposa d'ordinadors i wifi), com per exemple exercicis de comprensió del *Diari Lila de la Carlota*¹⁴.

¹¹ Disponible a <http://www.xtec.cat/~lrius1/>

¹² Disponible a <http://viulapoesia.com>

¹³ Disponible a <http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/index.htm>

¹⁴ Disponible a <http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/diarilila/mentre.htm>

La lectura obligatòria ha d'evolucionar per incloure i donar a conèixer els múltiples suports del text i també ha de proporcionar eines multimèdia per gaudir d'una experiència lectora més engrescadora, com la música o el dibuix. Per això ens podem plantejar diverses opcions:

- Substituir o complementar el llibre tradicional de lectura per un format digital *eBook* o *pdf* que es pugui llegir als portàtils, tablets o mòbils dins l'aula.
- Procurar presentar textos de gèneres i tipologies diferents en suports diversos: per exemple, treballar una novel·la en paper i un poemari digital, un blog de microrelats, un relat breu fet de tuits, etc.
- Introduir la possibilitat d'interactuar amb el text mitjançant eines d'internet com les abans esmentades, aprofitar les noves tecnologies per engrescar als lectors i introduir la gamificació al sistema de lectures obligatòries amb, per exemple, un Kahoot sobre la lectura.
- Presentar una experiència intermedial de la lectura, des del senzill fet d'acompanyar el llibre amb música, imatges o audiovisuals fins a emprar recursos multimèdia com els poemes dibuixats disponibles a YouTube¹⁵ o incloure el moviment corporal (representació teatral, dansa, performance).

Algunes webs com l'abans esmentada "Llegir i descobrir" ens permeten no només llegir el text sinó treballar-lo abans, durant i després de la lectura. Abans de començar la lectura podem proposar de reflexionar sobre el gènere, el títol, el tema, i el que la portada ens suggereix, com veim a l'exemple de la web sobre *El mecanoscrit del segon origen* de Pedroló¹⁶. En la comprensió lectora és tan important el procés de lectura com tot el que ve abans, és a dir, l'anticipació a la lectura, què en sabem del tema, quines expectatives en tenim, si ens recorda a alguna altra cosa que hem vist o llegit, si podem relacionar el tema amb alguna part de la nostra vida, etc.:

¹⁵ Per exemple, vegeu el canal de YouTube "Literaturacatalana" a: <https://bit.ly/2xF4GFD>

¹⁶ Disponible a <http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/mecanoscrit/abans.htm>

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla: de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto, etc. (Cassany, 1994: 214)

Així, la lectura obligatòria no és només la tria del llibre, i amb això l'establiment d'un cànon de la literatura catalana i juvenil, i l'avaluació per veure si s'ha llegit o no; la lectura vinculada a l'educació ha de ser entesa com un procés que ha de ser guiat, monitoritzat i avaluat de forma processual. Exigir una lectura obligatòria, comuna o d'elecció, i no treballar-la a classe és, com hem dit en un principi, perjudicial per aquells que no tenen una situació familiar que afavoreixi la creació i el manteniment de l'hàbit lector. Per això, considerem essencial que quan parlem de lectura obligatòria pensem en una activitat que es dugui a terme, com a mínim en part, a l'aula i amb la supervisió del(s) docent(s). Llegir, a més, és una activitat intrínsecament individual que es pot dur al terreny del col·lectiu: llegir pot ser compartit, però només pot ser així si duim la lectura a l'aula. La lectura obligatòria ha de dur-nos a crear un espai de reflexió i intercanvi d'idees que permeti interioritzar valors com la tolerància i el respecte, cosa que es fomenta també amb debats sobre temes que sorgeixen del text, com puguin ser la immigració, la diversitat sexual o el racisme. A més, treballar la lectura dins l'aula permet dur-la al terreny del joc i l'oci, com hem dit abans, emprant metodologies com el Kahoot, la representació teatral de fragments, el *role-playing* (posar-se en la pell dels personatges i situacions del llibre), les endevinalles, el trivial, el "qui és qui"... D'aquesta manera, no només aconseguim que la lectura es gaudeixi i que es compregui molt millor sinó que ens assegurem que tothom té un mínim accés al text i que hi inverteixen un cert temps, independentment de la seva situació personal.

Per veure com es treballa la lectura, i sobretot per veure si el paper del docent es limita a ser present en el moment de la tria i el de l'avaluació, és a dir, a l'inici i final del procés de llegir, o si al contrari es fa un seguiment en forma de tasques i activitats de lectura, hem demanat a diversos docents com treballen la lectura a l'aula i com es demana que la treballin a casa. Per facilitar l'exposició hem elaborat una petita taula:

Centre	Activitats per treballar la lectura
IES Antoni Maura	1r i 2n: lectura a classe Dossier d'activitats
IES Son Pacs	representacions dins l'aula preguntes orals de comprensió representacions el dia del llibre
IES Arxiduc Lluís Salvador	presentació amb diapositives seguiment setmanal de capítols amb preguntes que han de contestar oralment. Lectura compartida dels poemes, amb introducció, de mica en mica de les característiques pròpies de texts poètics cercles de coneixement (propi i mutu) al voltant dels poemes, debats dins l'aula, activitats de comprensió escrita.
IES Joan Alcover	guia de lectura adaptada al nivell 2-3 sessions de comentari de la lectura debat sobre els temes i els personatges opinió personal.
IES Josep Maria Llompart	treball cooperatiu a classe i a casa lectura a classe i a casa

Tot i que aquí se'ns presenten una gran quantitat d'activitats diferents que es fan als centres, també se'ns diu que hi ha casos en que no es treballa la lectura més que en el dia de l'examen: "Que jo sàpiga, el meu departament no en fa cap [d'activitat]. Es limita a avaluar-los un dia i prou" (J. Bover). A continuació exposam algunes altres propostes que serien interessants per treballar la lectura i fer-ne un seguiment:

- **Ruta literària** pels espais de la novel·la o per monuments que tenguin relació amb l'obra o l'autor; a Palma es podrien fer rutes basades en obres de Guillem Frontera, Toni Serra, Llorenç Villalonga, etc. Elaboració d'un mapa literari responent preguntes a mesura que es va fent la ruta.
- **Creació d'un canal de *booktube***, és a dir, un canal de YouTube dedicat a fer ressenyes de llibres. S'hauria de realitzar un vídeo d'entre 3 i 5 minuts explicant de què va al llibre i sobretot quina opinió en tenen, què els ha agradat, què els ha sorprès i què canviarien.
- **El club de lectura** és una espai on els alumnes trien el llibre quan han de llegir en el mes o mesos següents i, una vegada llegit, es posa en comú i es debat, amb intervencions que expliquin l'opinió personal, allò que ha sorprès, emocionat, desagradat, etc..
- **Intercanvi de llibres:** durant el curs els alumnes van canviant amb els seus companys els llibres que han llegit. Han de recomanar el llibre, explicar de què va sense revelar informació important i, al mateix temps, han de trobar un llibre nou. Seria una activitat basada en el moviment, en que l'alumnat té disposició de tota l'aula i es va movent per veure llibres i els seus "propietaris". Es pot fer per torns per mantenir un nivell d'ordre acceptable, sobretot en els cursos inferiors.
- **Concursos literaris**, en forma de trivial, gimcana, Kahoot, concurs de creació a partir dels personatges o temes del llibre, etc. El o els guanyadors reben una petita compensació acadèmica per respondre preguntes sobre el llibre de lectura o realitzar tasques que s'hi relacionen.
- **Activitats transversals:** el llibre es treballa des de diferents assignatures, com història, música, plàstica, educació física (dansa, mímica, performance), tecnologia... per exemple, es demana que l'alumne faci una presentació on triï obres d'art i peces musicals que es relacionin amb la seva lectura, sigui per tema, moment històric, per les emocions que transmet o per qualsevol altra raó que sigui capaç de justificar. O bé es fa un treball d'investigació sobre els fets històrics que influeixen en el text, com per exemple el règim nazi si es llegeix *El noi del pijama de ratlles*, o un mapa geogràfic dels espais que es descriuen, amb fotografies i dades, o crear una pàgina web on es pugui veure l'itinerari... hi ha multitud de

possibilitats que podrien culminar en una exposició dels treballs realitzats. També es pot realitzar un dossier amb totes les facetes del seu llibre, com si fos una guia de lectura personal.

- **Recital:** el recital poètic és una activitat que a més de proporcionar plaer estètic treballa l'expressió oral, el llenguatge corporal i els sentiments. Per això seria interessant organitzar un recital on els alumnes llegissin en veu alta els poemes o fragments que més els han agradat de les lectures escolars o personals que han fet. Si la lectura és comuna, es poden repartir frases dels fragments que més els han impactat, o fins i tot representar-ne escenes. Després haurien de contestar, en un full, quin poema o fragment dels seus companys els ha agradat més, i per què. Això, a més de proporcionar material avaluable, fa que hagin d'estar atents i involucrats en el recital.

5.4 Eines i mètodes d'avaluació

Quan avaluem hem de tenir clars tres aspectes: què avaluem, com avaluem i per què avaluem. Tradicionalment la lectura obligatòria s'ha avaluat per determinar qui s'ha llegit el llibre i qui no, es fa en forma d'examen de redactar i s'avalua la memòria per recordar detalls del text. Joan Bover, de l'IES Joan Maria Alcover, explica aquest mètode d'avaluació de manera crítica:

[S'avalua] amb un examen. El meu departament els fa sobretot memorístics: només es demanen qüestions sobre l'argument. Les preguntes són de l'estil de "¿Quantes bales li disparen al professor?". Les alumnes de 1r de batxillerat m'asseguren que fins i tot varen haver de contestar "¿Què passa en el capítol 13?", però em costa pensar que realment s'ha arribat a aquests extrems. De vegades, s'inclou una pregunta final que necessita un desenvolupament més ampli i que implica la capacitat de l'alumnat de reflexionar sobre el que ha llegit, però només sol valer un punt o dos.

Avaluar la lectura, un procés personal que representa una experiència no només acadèmica sinó emocional, no pot ésser una tasca senzilla. Al llibre

Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre hi podem trobar una definició ben interessant del que és el fet de llegir, que reafirma la seva complexitat:

“L’apropiació de la llengua escrita és un procés multiforme on els alumnes progressen alhora en aspectes tan diversos com la seva velocitat de lectura, els seus coneixements sobre formes gramaticals pròpies de l’escrit, la seva capacitat de trobar informació o la manera de capficar-se en el món imaginari que els és proposat” (Colomer, Camps, 1991: 212)

La frase “apropiació de la llengua escrita” indica que llegir no és només passar per sobre del text, sinó endinsar-se en un món imaginari i, encara més, fer-se’n seu. És un procés en el qual entren en joc els coneixements del llenguatge en el sentit de la gramàtica i el lèxic però també en formes més subtils com són els referents culturals o el significat dels símbols. No podem oblidar que llegir és suspendre la incredulitat per submergir-nos en territoris de la imaginació, que ens permeten experimentar situacions i sentir emocions intenses i sovint colpidores. Al currículum podem veure com aquests aspectes de la lectura també s’han de tractar en l’educació, especialment l’habilitat per tenir una visió crítica del text i la de ser capaç d’inferir significats, és a dir, de llegir entre línies:

Es tracta no tan sols de llegir per obtenir informació, sinó també de llegir per millorar la competència lingüística i de llegir com a font de gaudi. D’altra banda, en la societat actual l’excés d’informació pot arribar a suposar un problema. Aquesta gestió de la informació ha de despertar un esperit crític a l’hora de la recepció dels textos. L’alumne ha de ser capaç d’arribar al missatge final del discurs, a allò implícit: el subtext; és a dir, ha de comprendre els possibles missatges subliminals o altres recursos com ara la ironia. (GOIB, 2015:42)

Així, l’avaluació pot fixar-se sols en un d’aquests “aspectes diversos” o pot tenir-ne en compte diferents. La memòria, relacionada amb la capacitat d’extreure i retenir informació, és segurament la faceta de la lectura més fàcil d’avaluar. La comprensió del lèxic i de les normes gramaticals també es pot midar sense gaire problema. Però, en part, quan avaluem la lectura, en certa manera intentem classificar l’inclassificable. La capacitat de sorprendre’s i d’empatitzar amb els personatges no és pot quantificar si no és amb l’observació de cada procés individual de lectura. Per això, si volem avaluar quelcom més que la memòria, la

gestió de la informació i el domini lingüístic ens hem de centrar en un tipus d'avaluació processual, és a dir, realitzada de manera contínua al llarg del camí que els alumnes realitzen en la seva lectura.

Per una altra banda, podem dividir el temps dedicat a llegir en abans de la lectura, durant i després. Tots tres estadis són igualment essencials per a la comprensió i gaudi dels textos. Segons *Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita*¹⁷ (2010), abans de llegir hem de saber per què llegim, és a dir, quins objectius tenim; hem d'establir una hipòtesi basada en les nostres expectatives, condicionades pel gènere, format, portada, etc. i finalment hem d'activar els nostres coneixements previs, allò que ja sabem d'aquell tema, estil, autor... Durant la lectura anam anticipant com es desenvoluparà l'acció, i al mateix temps anam confirmant o refutant les nostres hipòtesis. La lectura no sempre és lineal, sinó que sovint recorrem a la recapitulació de tot allò que ha passat i al control de la comprensió del que hem llegit. Després de la lectura ve el moment de valorar la lectura, recapitular, avaluar la comprensió (m'he perdut en algun moment? He entès del tot la història?), i també és el moment de comunicar les nostres opinions i comentaris als altres, i fins i tot de deixar anar la nostra creativitat i continuar el relat, canviar-li el final o fer una reescriptura a la nostra manera. Totes aquestes passes són avaluable si entenem l'avaluació com un procés i no com una finalitat.

Al formulari que hem realitzat hem pogut observar diferents tipus d'avaluació. Són els següents:

Exàmens	Altres
Examen tipus test	Prova oral de comprensió
Examen de lectura amb valor igual al de qualsevol altre examen	Seguiment de la lectura a classe (preguntes)
Examen de redactar	Seguiment amb positius i negatius
Examen oral	Entrevista personal

¹⁷ Disponible a:

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0004/1b472552-71f5-48e9-86b4-cdae1fd8e9ec/millora_lectura_escriptura_eso_11-2010.pdf

Les eines que s'empren més freqüentment són, com podem veure, els exàmens: orals, escrits, tipus test o de redactar. Dins els exàmens les tipologies són múltiples: de vertader o fals, de múltiple resposta, de completar buits, de creació (escriu un final alternatiu, per exemple), de resposta breu, de resposta oberta, de relacionar, orals individuals, orals en grup... A banda d'això es poden emprar exposicions orals, valorades mitjançant rúbriques (veure **annex 2** per un exemple de rúbrica) o amb una nota única, o un sistema de positius i negatius. Podem proposar altres activitats per avaluar la lectura en els diferents estadis del procés lector:

- Anàlisi del plantejament d'hipòtesis seguint pistes com el resum argumental o la portada.
- Esbrinar el coneixement previ amb preguntes externes al text.
- Anàlisi de les estratègies seguides pel lector per desxifrar lèxic desconegut o referències cultural que desconeix mitjançant la inferència i el context.
- Observació durant la lectura de l'actitud emocional del lector.
- Preguntes de seguiment per avaluar el comportament dels lectors, quina opinió tenen de la lectura, si creuen que els servirà en un futur, si el nivell de dificultat és adequat, etc.
- Posar títols alternatius al text, escriure un final alternatiu, crear un personatge nou.
- Fer resums, esquemes, subratllats i mapes conceptuals dels elements del text.
- Triar un tema suggerit a partir de la lectura i fer un treball de recerca que l'analitzi.

6. Proposta didàctica

Tota aquesta reflexió no té sentit si no som capaços d'apropar-la a la realitat. Les lectures obligatòries no només han de ser un tema de reflexió teòrica sinó que han de ser treballades a l'aula, de primera mà. El nostre punt de partida ha de ser oferir una proposta pràctica que serveixi de solució als principals problemes de la qüestió de la lectura obligatòria. Com hem pogut veure, el primer problema que tenim és la manca de consens entre la obligatorietat i la opcionalitat de les lectures, i entre aquells partidaris de facilitar la lectura -amb adaptacions, literatura juvenil, etcètera- i els que opinen que no se l'ha d'infantilitzar i s'han d'acostar les obres de més qualitat -entenen per això les clàssiques canonitzades- als estudiants. El segon problema es pot veure clarament en les respostes del formulari que hem realitzat: el tractament de la lectura com un tràmit memorístic i rutinari. Joan Bover, per exemple, explica amb un to de crítica els mètodes d'avaluació que s'empren als centres: "Tot plegat ha fet (ho he comprovat) que l'alumnat arribi a batxillerat sense gaire interès per la lectura i pensant que aquestes només serveixen com a pur tràmit per aprovar.". Si volem canviar això és necessari que canviem la nostra manera de pensar la lectura obligatòria, és a dir, hem de començar a introduir innovacions i alternatives, sempre investigant i experimentant amb la seva eficàcia. Evidentment, perquè la innovació tinguí un impacte real en els centres ha de sorgir de les persones que hi treballen en el dia a dia. L'essencial és, segons Joan Badia, que el professor "tingui eines per a reflexionar sobre què li va bé i què no a l'aula" (Badia, 2016)¹⁸.

Per això hem considerat adient presentar una seqüència didàctica per treballar la lectura obligatòria de manera diferent i innovadores, on els alumnes tenen un paper actiu en la selecció de les obres que llegeixen. La inspiració d'aquesta UD neix de la manera com es treballen els llibres de lectura obligatòria al Batxillerat Internacional: es llegeix un llibre a classe durant mesos, es comenta i sobretot es debat sobre els temes principals que presenta el text, sobre les

¹⁸ Disponible a : <http://diarieducacio.cat/joan-badia-si-volem-avaluar-els-mestres-el-que-hem-de-fer-tambe-es-acompanyar-los/>

tècniques narratives emprades i sobre el significat global de l'obra en el seu context històric, social i cultural.

La seqüència didàctica que proposarem és una lectura obligatòria d'elecció treballada des d'un enfocament comunicatiu i col·laboratiu. Hem decidit emprar una lectura obligatòria d'elecció en lloc d'una lectura obligatòria comuna perquè el nostre objectiu no és llegir per llegir, sinó fomentar l'esperit crític, l'autonomia del lector i la lectura com a plaer. Això a vegades és considerat difícil de realitzar perquè, per un costat, no es disposa de llibres a mà i per l'altre no se sap com avaluar. En el primer cas sempre es pot recórrer a fer un préstec de la biblioteca municipal, demanar pressupost per comprar llibres de segona mà o que els alumnes mateixos triïn els llibres de casa seva o dels comerços que vulguin. El tema de l'avaluació és més senzill perquè es poden emprar mètodes com l'exposició oral o l'entrevista personal, però també es pot adaptar l'examen tradicional de resposta breu per tal que encaixi amb qualsevol obra, ja que tot text literari té un tema, un argument, uns personatges i una estructura, i sempre pot ser el punt de partida per a la producció de textos argumentatius (T'ha agradat el llibre i per què? El recomanaries a un amic?) o de creació literària (inventa't un final alternatiu). De fet, a alguns instituts es duu a terme la lectura d'elecció, a vegades com a complement optatiu (a l'IES Son Pacs es fa una lectura obligatòria i una optativa per trimestre, que serveix per pujar nota) i a vegades com a substitut de la lectura obligatòria comuna, com a l'IES Arxiduc, on Àngels Garcia explica que s'alternen les dues modalitats:

Llegim quatre llibres, una antologia poètica, *Llanterna màgica*, que és lectura obligatòria, un còmic, una novel·la triada per l'alumne i un clàssic de la literatura universal adaptat. Els títols d'aquests tres darrers els tria l'alumne entre els que tenim al centre. [A 4t d'ESO] Dos títols obligatoris: *Mentida* i *El violí d'Auschwitz*, i dues de títol voluntari, un dels quals un clàssic adaptat (o no).

D'altra banda, ens interessa aplicar un enfocament comunicatiu a l'estudi del text literari. L'educació literària es defineix com la capacitat progressiva de comprendre i interpretar textos literaris i produir-ne. La capacitat de crear un discurs literari és tan important com la capacitat d'interpretació, i en canvi és una faceta que es treballa menys dins les aules, segons hem pogut veure a partir dels

formularis i de l'experiència personal. La lectura obligatòria ha d'incorporar un punt de vista comunicatiu perquè el llenguatge -i la comunicació- és un fet indissociable de la literatura, com expliquen Rosa Escrivà i Montserrat Ferrer a l'article "El tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO":

Llengua i literatura no són dues assignatures diferents, sinó que la capacitat d'interpretar i produir textos literaris -o amb intencionalitat literària- forma part del desenvolupament de la competència comunicativa general. Si l'objecte de l'aprenentatge de la classe de llengua és el desenvolupament de la capacitat de comprensió i producció de textos inscrits en

situacions de comunicació diversificades, és evident que la consideració del discurs literari com a forma específica de comunicació -on el circuit de la comunicació es troba ficcionalitzat- ens permet la integració dels aprenentatges lingüístics i literaris en el disseny d'un projecte d'etapa (Escrivà i Ferrer, 1994:76)

Una vegada els alumnes han triat el llibre que volen llegir, se'ls proposa una tasca concreta en la qual hauran d'elaborar un discurs literari no només descriptiu de l'obra sinó crític i intertextual, on hauran de relacionar el llibre amb les emocions que els ha suscitat i amb altres manifestacions artístiques, emprant com a vehicle del discurs les TIC. És important que l'alumne sàpiga en tot moment *per què* llegeix, i per què ha d'exposar el seu projecte davant els altres: "una pràctica significativa sol evitar els exercicis sense projecció a l'ús i, en canvi, afavorix la realització de tasques més àmplies, fetes amb la consideració del context discursiu i social i amb la col·laboració d'alumnes i ensenyants" (PFLT, 2011)¹⁹.

La tasca central és la d'elaborar un pòster del llibre. Aquest pòster es farà de forma digital emprant ordinadors portàtils dins l'aula i aplicacions com *Canva* o

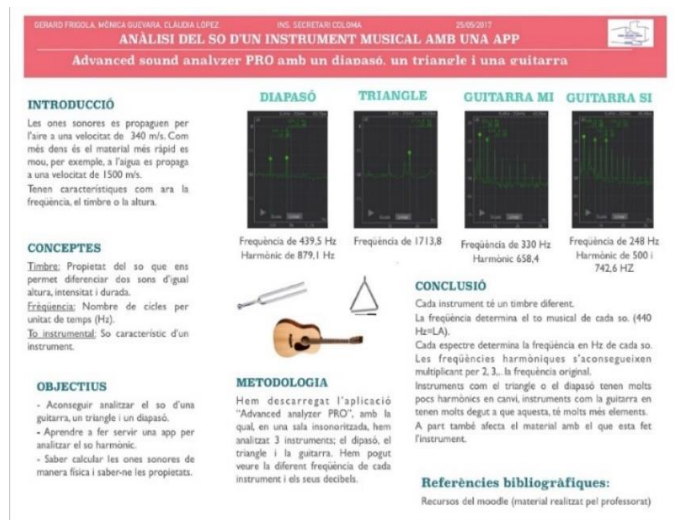


Figura 2: Exemple de pòster realitzat per alumnes de 4t d'ESO. Font: <http://agora.xtec.cat/iessecretaricoloma/eso/un-primer-tast-dels-projectes-del-3r-trimestre/>

¹⁹ Extret de <https://bit.ly/2stTh6w>

PowerPoint, sempre amb el suport de la professora. El pòster és un format que cada vegada es treballa més en el món acadèmic i per tant és un aprenentatge que pot resultar productiu per al futur de l'alumnat. Dominar eines de disseny *online* també és una competència clau per encarar un futur que es presenta molt enfocat en les noves tecnologies.

Al pòster, a més del text d'elaboració pròpia i dels fragments d'exemple del llibre, hi han d'incloure dues manifestacions artístiques que s'hi relacionin, de manera que treballarem el text de manera interdisciplinària. Aquest pòster es presentarà davant la classe en forma d'exposició oral, i així podrem avaluar no només la comprensió lectora sinó també l'expressió escrita (en el pòster) i oral (l'exposició). Aquests pòsters després es penjaran a les parets de l'institut per tal que el saber pugui ser compartit per tothom, per valorar el treball dels alumnes i per incentivar a la resta d'estudiants a llegir.

Unitat didàctica

4t d'ESO: Llegim, aprenem, sentim, compartim

Temporalització: 12 sessions

Introducció i justificació: Aquesta Unitat Didàctica té com a objectiu fomentar la lectura com a font d'oci, l'autonomia dels alumnes i l'ús de la biblioteca del centre o del municipi. També és una bona eina per obrir debats, compartir opinions i treballar l'esperit crític, a més de donar peu a una gran quantitat de temes transversals, tants com temes de llibres hi hagi. No hem elaborat una llista de llibres entre els quals poden triar perquè la base d'aquesta unitat didàctica és aprofitar els recursos físics dels quals disposam i reivindicar l'acte de triar i remenar en persona com a primera passa de la lectura, i per tant el corpus de llibres per elegir dependrà de la biblioteca del centre o del barri.

Els alumnes hauran de realitzar una tasca sobre un llibre que ells mateixos han triat, de manera que s'hi hauran d'involucrar activament. A més de crear un pòster sobre el llibre i les opinions i emocions que l'alumne ha experimentat, es faran exposicions orals per donar a conèixer el llibre a la resta de la classe. Finalment els pòsters s'exposaran a les parets del centre per fomentar la lectura.

Així, no només tractarem la lectura com un fet individual sinó que tindrà un component comunicatiu i col·laboratiu important, ja que la tasca té com a objectiu compartir allò que s'ha après.

Objectius	Continguts	Competències
<p>Fomentar la lectura com a activitat d'oci</p> <p>Crear hàbits de lectura basats en els interessos personals de cada alumne/a</p> <p>Conèixer el funcionament de la biblioteca i els serveis que ofereix</p> <p>Familiaritzar-se amb el sistema de préstecs i adquirir autonomia per fer-ne un ús adequat.</p> <p>Construir un espai de debat i intercanvi d'idees i opinions sobre llibres i còmics</p> <p>Reflexionar sobre aspectes, idees i temes generals partint de la lectura.</p> <p>Opinar de manera respectuosa i ben argumentada sobre textos, fer</p>	<p>Coneixement i ús de les tècniques i les estratègies necessàries per a la comprensió de textos escrits.</p> <p>Lectura, comprensió, interpretació i valoració de textos escrits d'àmbit personal, àmbit acadèmic/escolar i àmbit social, siguin narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius o dialogats.</p> <p>Ús progressivament autònom dels diccionaris, de les biblioteques i de les tecnologies de la informació i la comunicació com a font d'obtenció d'informació.</p> <p>Actitud progressivament crítica i reflexiva davant de la lectura, capacitat d'exposar idees i respectar les dels altres.</p> <p>Coneixement i ús de les</p>	<p>Competència comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber les principals característiques dels diferents estils i registres de la llengua ○ saber expressar-se de forma oral i escrita per exposar idees, reflexions i opinions. ○ Escoltar i llegir de forma respectuosa i atenta. ○ Comprendre la importància de la llengua i la literatura en la relació entre les persones. ○ Valorar el diàleg. <p>Competència social i cívica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber comunicar-se de forma respectuosa i constructiva en diverses situacions ○ Comprendre els conceptes d'igualtat i tolerància. <p>Aprendre a aprendre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Conèixer diferents estratègies per realitzar les tasques i saber planificar-se. ○ Ser protagonista del procés i del resultat de l'aprenentatge ○ Ser autònom en la lectura i en l'aprenentatge <p>Consciència i expressions culturals:</p>

<p>recomanacions i reconèixer punts positius i negatius.</p> <p>Reconèixer i valorar les possibilitats de la lectura com a eina d'expressió de sentiments i emocions.</p> <p>Treballar l'adquisició de valors com el respecte, la tolerància i l'empatia per mitjà de la lectura</p> <p>Elaborar un pòster mitjançant eines digitals.</p>	<p>tècniques i les estratègies per a la producció de textos escrits i orals: planificació, obtenció de dades, organització de la informació, redacció i revisió del text.</p> <p>Relació entre diferents obres i agrupació per gènere, temàtica, tòpics i motius.</p> <p>Producció oral i escrita de textos pertanyents a l'àmbit personal, social i del centre, narratius, argumentatius, expositius i dialogats.</p> <p>Interès creixent per la composició escrita com a font d'informació i aprenentatge i com a forma de comunicar sentiments, experiències, coneixements i emocions.</p> <p>Les emocions humanes en diferents circumstàncies personals, socials i històriques i la seva plasmació en el text literari.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conèixer l'herència cultural literària ○ Reconèixer diferents gèneres i estils de l'escriptura ○ Aplicar diferents habilitats de pensament, perceptives, comunicatives, de sensibilitat i de sentit estètic. ○ Desenvolupar la iniciativa, la imaginació i la creativitat. ○ Ser capaç d'emprar diverses tècniques i materials en la recerca i realització dels projectes. ○ Respectar i valorar les manifestacions culturals i valorar la llibertat d'expressió. <p>Competència digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Coneixement digital ○ Gestió de la informació
---	---	---

Activitat	Descripció	Recursos
Activitat 1: Triam i llegim. Activitat de biblioteca. (6 sessions)	<ul style="list-style-type: none"> • Abans de començar el o la docent ha de trobar, seleccionar i col·locar llibres que consideri que poden interessar als alumnes. És aconsellable que hi hagi diversitat de gèneres, temàtiques, nivells de dificultat, format i dimensió. • Primera sessió <ul style="list-style-type: none"> ○ La professora haurà seleccionat llibres de la biblioteca del centre, de l'aula o del barri. Els llibres es col·locaran sobre les taules, de manera que s'hi pugui accedir fàcilment. ○ Amb el consell de la professora i de la PT cada alumne triarà lliurement un llibre o còmic. (35 min.) ○ L'alumne registra la retirada del llibre de la biblioteca seguint el procediment que pertoca al centre, amb la supervisió del docent. (15 min.) ○ Es demana que els alumnes comencin a llegir el llibre. (5 min.) • Segona sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ els alumnes diuen si volen seguir amb el seu llibre o no. Si no el volen el poden intercanviar amb un altre company o, a l'hora del pati, anar a la biblioteca acompanyat de la professora. (15 min.). La resta de la sessió es dedicarà a altres continguts. • Tercera sessió: posada en comú dels arguments. <ul style="list-style-type: none"> ○ Cada alumne explica de què va el seu llibre o còmic (tema i argument). Es tracta de compartir la primera impressió del seu 	<ul style="list-style-type: none"> • Llibres de la biblioteca del centre/barriada. • Fulls de registre de préstec de llibres • Taules, prestatgeries o qualsevol altre suport

	<p>llibre. Si el tema resulta interessant o polèmic, es pot obrir un debat. El professor o professora fa preguntes de seguiment per comprovar que com a mínim el llibre s'ha començat. (35-40 min.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Si escau, s'estableixen relacions entre llibres d'alumnes diferents per temes, autors, gèneres, etc. (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemple: Un alumne de 4t d'ESO llegeix <i>Un món feliç</i>, un altre <i>Revolució a la granja</i> i un altre <i>Mecanoscrit del segon origen</i>. Es demana què tenen en comú aquestes tres obres, quines diferències creuen que tenen, en quin món preferirien viure, a quin gènere pertanyen... • Quarta, quinta i sisena sessió: es dediquen els primers 15 minuts de la classe a llegir les lectures. Després durant 5 minuts es poden fer preguntes sobre lèxic que no entenen, sobre el context, comentaris, etc. Les aportacions seran valorades positivament. 	
<p>Activitat 2: investigam (2 sessions)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Setena sessió: es planteja la tasca principal. (20 min.) Els alumnes han de crear un pòster sobre la seva lectura i l'han d'exposar davant la classe <ul style="list-style-type: none"> ➤ Indicacions: <ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntes introductòries (<i>prompts</i>) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tema i argument del llibre ▪ Quin aspecte del llibre t'ha sorprès o emocionat més? Posa exemples de fragments. ▪ Describeix el o els personatge(s) que 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicacions de disseny de pòsters i documents informatius: Postermywall, Canva, Powerpoint. • Ordinadors portàtils o tablets.

	<p>més t'hagin agradat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Quina connexió té el llibre amb la realitat? Context històric, problemes reals, crítica social... ▪ Opinió personal. Què t'ha fet sentir? <ul style="list-style-type: none"> ○ A més del text s'han d'incloure dues manifestacions artístiques (música, pintura, escultura, literatura, dansa...) que s'hi relacionin. Poden ser dues estrofes de poemes sobre l'amistat, si aquest és el tema central del llibre, una cançó i una il·lustració, etc. També poden fer al·lusió als sentiments que el llibre provoca (per exemple, si és sobre la guerra es pot posar una imatge de terror). ○ El treball s'entrega en pdf. Eines per crear pòsters: Postermyswall, Canva. ○ Es penja un exemple al moodle. Les preguntes o <i>prompts</i> també es penjen. ○ Tria del tema i formació de les parelles (20 min.) ○ Inici del treball. Es poden emprar portàtils per iniciar el disseny amb ajuda de la professora. Si no es pot o no es vol emprar ordinador, els alumnes comencen a triar fragments del llibre que els serveixin d'exemple. (15 min.) <ul style="list-style-type: none"> • Vuitena sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Resolució de dubtes i preguntes. (10 min.) ○ Treball autònom. Supervisió de la professora. (40 min.) ○ La professora comunica l'ordre de les exposicions. El temps màxim d'exposició 	<ul style="list-style-type: none"> • Llibres de lectura d'elecció lliure • Connexió wi-fi • Projector • Moodle • Exemples de pòster acadèmic
--	---	---

	són 10 minuts i el mínim 5. (5 min.)	
Activitat 3: exposam (3 sessions)	<ul style="list-style-type: none"> • Novena sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comencen les exposicions. Han de ser d'aproximadament 5 minuts. El pòster es projectarà darrere, i si hi ha material audiovisual es podrà visualitzar. (40 min.) ○ Debat i preguntes. Es valorarà la implicació i les aportacions de tots els alumnes. (15 min). • Desena sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuen les exposicions (40 min) ○ Preguntes, comentaris i debat (15 min) • Onzena sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Acaben les exposicions (40 min.) ○ Preguntes, comentaris i debat (15 min) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projector • Ordinador amb accés a xarxes wi-fi i lector de pdf • Altaveus • Moodle
Activitat final voluntària: la galeria (1 sessió)	<ul style="list-style-type: none"> • Activitat voluntària en horari de pati: La professora imprimeix tots els pòsters en format A3, a color i en cartolina si és possible. Es pengen al rebedor del centre o a la sala de conferències/aula polivalent/teatre o qualsevol altre espai adient. A l'hora del pati els alumnes que han fet els pòsters es col·loquen devora amb el seu llibre i l'expliquen i el mostren a altres alumnes de l'institut per animar-los a llegir. Activitat voluntària recompensada amb dos positius. • Dotzena sessió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Els alumnes retornen els llibres i emplenen registres de devolució (15 min.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Impressora o pressupost per imprimir professionalment • Espai per exposar pòsters • Espai per on els alumnes es puguin moure per mirar i demanar informació sobre els llibres • Registre de retorn

Avaluació

Criteris d'avaluació	Estàndards d'avaluació	Instruments d'avaluació
<ul style="list-style-type: none"> • Nota de la lectura obligatòria d'elecció: • Actitud 30% -preguntes, aportacions als debats, comentaris, respecte i seguiment de les normes de convivència • Pòster 40% • Exposició 30% • La nota de les activitats de la lectura obligatòria representarà un 50% de la nota final de l'avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconeixement de diferents gèneres, temes i estils en la literatura • Valoració de la literatura com a forma d'art, de transmissió de coneixements i experiències, d'expressió dels sentiments i de comunicació entre persones diferents de llocs i moments diversos. • Capacitat d'opinar i reflexionar de manera profunda a partir del text. • Relació entre idees diferents, entre textos, entre disciplines artístiques, contextos històrics, moviments... • Expressió fluida de les idees oralment i escrita, amb correcció lèxica, sintàctica i de registre • Comportament respectuós amb les normes de conducta i amb la diversitat d'opinions • Actitud oberta i activa davant la lectura • Aportacions significatives als debats i converses que sorgeixen sobre el text 	<p>Rúbrica: vegeu Annex 2</p>

9. Conclusions

En aquest treball hem volgut analitzar la lectura obligatòria com a concepte, amb les seves didàctiques, metodologies i problemàtiques particulars, i també hem volgut fer una aproximació al cànon en relació amb la lectura escolar.

La nostra intenció no ha estat elaborar una llista d'obres que formin un corpus tancat del cànon tal i com l'estableixen les institucions de l'educació, sinó plantejar l'educació secundària com un agent que té la responsabilitat d'inculcar una idea del que és la tradició literària catalana als adolescents. Aquesta responsabilitat sovint s'ha emprat per perpetuar el cànon tradicional, la qual cosa té sentit pragmàticament: necessitam una selecció d'obres que hem d'ensenyar i proporcionar als alumnes perquè és impossible treballar-les totes, per raons evidents de temps. Així, els docents han de o bé fer-se seva la llista d'obres canòniques de la tradició acadèmica de la literatura catalana o bé crear una llista pròpia, a partir de referents i criteris propis, influïts per elements tan diversos com la pròpia educació o la ideologia.

Tot i que no hem creat un cànon propi, hem recollit les obres esmentades en aquest treball com a llibres de lectura escolar a l'**annex 3**. En aquesta llista podem comprovar que hi ha una recull de poemes i dues obres de teatre, i la resta són novel·les; la majoria de les quals són d'aventures, misteri i adolescència. A més, podem comprovar com els criteris de practicitat es confirmen: la majoria són de grans editorials amb molta distribució i que a més envien catàlegs als instituts, com Edicions 62, Barcanova, Edebé, Cruïlla o Vicens Vives. També volem fer notar que, excepte Vicens Vives i Bromera, la majoria dels llibres provenen d'editorials amb seu a Barcelona, perpetuant així una certa centralitat tant del món cultural del Principat com de l'estàndard principatí. Tot i que els formularis han estat contestats per docents de Mallorca, cap d'ells ha triat llibres d'editorials mallorquines com podrien ser Documenta, Moll (ara convertida en distribuïdora), Leonard Muntaner, o d'altres més independents, com Edicions del Despropòsit, que té una oferta de còmic i poesia prou interessant i a preus molt econòmics.

Els criteris amb els qual es trien les lectures obligatòries són variables i depenen de criteris tant teòrics com pràctics. En primer lloc, és freqüent que la tendència dels docents sigui la de repetir els esquemes de la seva formació, i per tant fer llegir les mateixes obres que va llegir, avaluar com va ser avaluat, etc. La practicitat implica, per exemple, que els llibres siguin estèticament atractius, econòmics, que es puguin trobar a les llibreries i tinguin una bona difusió editorial, tinguin una extensió i dificultat adequades per al nivell educatiu que els correspon, hagin funcionat a altres centres, entorns o en anys anteriors o estiguin relacionats amb fets d'actualitat, modes entre els adolescents, pel·lícules o sèries d'èxit.

La ideologia, que com afirma Even-Zohar és un dels factors que sempre condiciona la creació del cànon, és un factor més que influeix en els docents de Llengua i literatura catalana en aspectes com la tria o el descart de certs autors o de temes que mostren problemàtiques socials, com poden ser el masclisme o el racisme. L'educació en valors té un paper en la lectura obligatòria, ja que és un punt de partida molt adequat per a debatre certs temes; emprant l'empatia i mostrant situacions que passen als personatges, els efectes que certs comportaments tenen sobre ells o les conseqüències de certes accions estam oferint un aprenentatge on el lector té un paper actiu i és lliure de treure conclusions per ell mateix. Les lectures són una bona manera de prendre consciència dels problemes de la societat, per adonar-nos que certes actituds poden resultar problemàtiques i sobretot és una manera de posar-nos a la pell dels altres, de sentir les emocions dels altres, i en definitiva d'obrir les portes a una visió del món més oberta, tolerant i compassiva amb els altres.

L'esperit crític ha de ser un dels aprenentatges que es relacionin amb la lectura obligatòria, ja que és la base per a la creació d'un discurs propi, ja no només com a lector sinó com a persona. A partir d'aquesta voluntat de fomentar la capacitat d'establir una opinió personal fonamentada en arguments sòlids, consideram que l'alumne ha de ser el protagonista de la lectura abans, durant i després del procés mateix de llegir. Com hem vist, el debat en el tema de la lectura obligatòria i del cànon de l'educació secundària segueix obert. El que podem afirmar és que és pràcticament impossible triar llibres que agradin i engresquin a tot l'alumnat, encara que es segueixin criteris com la proximitat, la qualitat del text

o l'èxit en experiències anteriors, i per tant consideram interessant veure què passa si treim aquesta responsabilitat de les esquenes dels professors i l'atorgam als alumnes. Això no vol dir sempre haver de fer activitats on es pugui triar entre una llista àmplia de títols; pot significar, simplement, oferir tres opcions per cada avaluació de la lectura, cada una d'un subgènere i temàtica diferent. D'aquesta manera es dona als adolescents allò que més reclamen: una dosi d'independència i autonomia.

El cert és que encara que volguéssim fer una llista comparativa dels llibres que es llegeixen a secundària les respostes serien altament variables especialment si aquest estudi es realitza al llarg d'una sèrie d'anys, perquè les lectures de secundària semblen estar lligades a temes d'actualitat i fenòmens de masses. Evidentment, hi ha llibres que duen dècades com a lectures obligatòries, entre ells el *Mecanoscrit del segon origen* o el *Memorial de Tabarka*, però també hi ha un component de variabilitat molt més gran que a Batxillerat. És en aquest nivell post-obligatori on hi veim una imposició duríssima del cànon acadèmic, on es llegeixen sens falta *Terra Baixa* i *La plaça del diamant*. Això es deu sobretot al nivell de dificultat de l'obra i a la pressió del contingut que s'avalua a les Proves d'Accés a la Universitat. Si a ESO no es llegeixen clàssics no és per una voluntat de deconstruir i combatre el cànon, sinó per una certa infantilització de la literatura, que provoca que es valori més l'accessibilitat i el gaudi del text a l'accés a models literaris canonitzats. Si sembla que la nostra postura és ambigua en aquest sentit és perquè ho és, i ho ha de ser: llegir només clàssics o llegir només literatura "fàcil" pot ser adequat per un cert tipus d'alumne, però per d'altres no. Si admitem que a les aules hi ha diversitat, començam a incorporar metodologies multinivell, veim la pluralitat de capacitats com una riquesa i volem fomentar la diferència, per què feim llegir el mateix llibre o el mateix tipus de llibre a tots els alumnes? Per què costa acceptar que a primer d'ESO un alumne pot llegir *Rebel·lió a la granja* d'Orwell i un altre un *Àsterix i Obèlix* d'Uderzo i Goscinny, i això està bé?

Hem d'admetre que el més senzill sempre és seguir la corrent i triar un llibre de lectura comuna per trimestre, avaluat amb un examen o amb una exposició oral, amb seguiment de la lectura en el millor dels casos, però creim que oferir més llibertat a l'hora de triar quin llibre llegim és una manera d'implicar als alumnes. El

món actual es defineix per la pluralitat, la multiculturalitat i la diversitat; el tractament la literatura ha d'avançar per concordar amb aquests principis. Experimentar amb els haikus o les tankas japoneses, intentar fer una novel·la en tuits, crear un *booktube* o llegir en format *epub* al mòbil són algunes de les metodologies que es poden incorporar a la manera de treballar la lectura obligatòria en conjunció amb els mètodes tradicionals. Pel que fa a l'avaluació considerem que posar una nota del zero al deu és excessivament simplista en un procés que és realment complex i on hi entren joc variables com la capacitat de comprendre la ironia, l'empatia i el sentit de l'humor. Per tant, només podem avaluar la lectura si feim una observació de tot el procés, tant de l'actitud emocional de l'alumne com de les aportacions a classe. A l'hora de posar una nota és convenient emprar diversos mètodes que ens ajudin a tenir una visió més global i completa del treball de l'alumne, i per tant és necessari diversificar els mètodes d'avaluació, cosa que d'altra banda també proporciona a alumnes amb intel·ligències que no són la lingüística o la lògica l'oportunitat de treure bona nota i d'aprofitar el seu potencial emocional, creatiu, etc. L'ús de rúbriques també pot ser una eina valuosa ja que permet avaluar aspectes diferents i és una eina que els alumnes poden tenir com a referència.

Una altra de les coses que ens agradaria remarcar és que per garantir la igualtat d'oportunitats entre els alumnes la lectura s'ha de fer com a mínim en part a l'aula i amb activitats de seguiment, perquè l'hem d'enfocar com un procés continu, avaluable en cada etapa. Per aportar un aprenentatge significatiu en el context de la literatura considerem que és necessari aplicar un enfocament comunicatiu, és a dir, crear situacions comunicatives diverses on es pugui elaborar, en el nostre cas, un discurs literari. Per això s'han d'incorporar tasques com el debat, la crítica literària, la intermedialitat, la capacitat de crear vincles entre textos diferents, la creació personal a partir d'elements del text, la reescriptura, la investigació, l'exploració de les emocions que ens ha fet sentir un text determinat. És una manera d'entendre els llibres molt més àmplia, profunda i reflexiva, ja que no es limita a demanar que els alumnes llegeixin el text sinó que realment l'entenguin, reconeixin com s'empra el llenguatge i amb quina finalitat, siguin capaços de formar una opinió i se submergeixin realment dins l'univers del text. I encara més, tot aquest procés que duu a terme a classe, amb un comentari

dialogat i col·lectiu del text, i a casa, amb la lectura individual, culmina amb una reflexió sobre un dels temes del llibre que s'exposa davant tota la classe: d'aquesta manera, la lectura obligatòria esdevé un punt de partida per a la creació i la comunicació oral i escrita, i no només un tràmit. Tot això fa que l'alumnat aconseguixi el que consideram que ha de ser l'objectiu de la lectura obligatòria: fer-se seu el text.

10. Bibliografia

ALTAMIRANO, F. (2018). "Com podem encomanar el plaer de l'experiència literària a les aules?", dins *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura*. Núm. 077 (abril 18). Del llibre de text als entorns multimèdia. Barcelona: Graó.

AULET, J. i MARTÍ i BERTRAN, P. (2007). *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya,

BADIA, J.; CASSANY, D.; CAMPS, A.; FERRER, M. i VILÀ, M. (dir.). (1994). *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura*. Núm 1 (juliol 94). *L'ensenyament de la literatura, avui*. Barcelona: Graó.

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

BALLESTER, J., IBARRA, N. (2009) "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico", dins *Revista OCNOS* nº 5, pp. 25-3. [En línia] https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2009.05.02/162

BERRÍOS-VALENZUELA, L. i BUXARRAIS-ESTRADA, M. R. (2013). "Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes" dins *Educ.Educ.* Vol. 16, No. 2. Pp. 244-264. [En línia] <http://www.redalyc.org/html/834/83428615003/>.

BLOOM, H. (1994). *The Western Canon: The Books and the School of Ages*. Nova York, San Diego i Londres: Harcourt Brace & Company.

BOU, E. (1998). "Cànon i canó: perspectives sobre literatura catalana i castellana". dins PONT, J. i SALA-VALLDAURA, J. M. (eds.). *Cànon literari: ordre i subversió*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.

BOURDIEU, P. (1984). "Pour une sociologie des sociologues" dins *Questions de sociologie*. Paris: Les Éditions de Minuit, pp. 81-88.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, p. 193-256.

CASSANY, D. et al. (1987). *Cop d'ull. Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Barcelona: Edicions 62, p. 22-24.

CEFIRE - CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT. (2018). *Metodologies i ensenyament-aprenentatge de llengües. L'enfocament comunicatiu*. [Apunts acadèmics]. CEFIRE Moodle. Recuperat de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/869635/mod_resource/content/4/U1DM_version2.pdf.

CERRILLO, P. (2015). *Literatura, siempre*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria.

COLOMER, T.; CAMPS, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona, Edicions 62.

CAIB. Decret 34/2015, de 15 de maig, currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Llengua catalana i literatura LOMCE. [En línia] http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/secundaria_lomce/llengua_catalana_i_literatura_ESO.pdf

DÍAZ, E.; MARTÍ, F.; FARRÓ, L. (1992). *Llegir per aprendre*. Vic: Eumo Editorial.

DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I BATXILLERAT (2010). *Orientacions per a la millora de la comprensió lectora i l'expressió escrita. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. [En línia] http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0004/1b472552-71f5-48e9-86b4-cdae1fd8e9ec/millora_lectura_escriptura_eso_11-2010.pdf

ESCRIVÀ, R. i FERRER, M. (1994). "Els tòpics literaris: una proposta de llengua i literatura a l'ESO" dins BADIA, J.; CASSANY, D.; CAMPS, A.; FERRER, M. i VILÀ, M. (dir.). (1994). *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura. Núm 1 (juliol 94). L'ensenyament de la literatura, avui*. Barcelona: Graó.

ESTEVE, A. (2013). "El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià" dins *Quaderns de Filologia. Estudis literaris. Vol. XVIII*. València: Universitat de València., pp. 45-62.

EVEN-ZOHAR, I. ([1979] 2007). *Polisistemas de cultura* (Un libro electrónico provisorio). Tel Aviv: Laboratorio de investigación de la cultura [en línia] http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf

GADDOUR, I. (2013). *L'ensenyament de la literatura catalana a l'ESO*. (Treball de fi de grau). Recuperat del Repositori Digital de la UdG [en línia] https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/9865/GaddourHernandezIcram_Treball.pdf?sequence=1

GARCÍA, J. M. (2004). "Una experiencia real sobre la lectura en la enseñanza secundaria obligatoria", dins *Actas de las ix jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Universidad de Granada 2003-2004*. Disponible a <http://www.aulalibre.es/spip.php?article20>.

GISBERT, S. (1999). *La lectura com a experiència educativa per a l'adquisició de valors i el desplegament d'habilitats cognitives i socials*. (Memòria). XTEC. Recuperat de: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/199899/memories/sgisbert.pdf>.

HARRIS, W. V. ([1991] 1998). "La canonicidad", dins SULLÁ, Enric (Coord.). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros. Pp. 37-60.

MANGUEL, A. (2006). "Elogio de la lectura", dins *El País*. 22/4/2006. [En línia] https://elpais.com/diario/2006/04/22/babelia/1145662750_850215.html.

MANRESA, M. (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar", dins *Revista Articles. Núm. 041 (gener 07). Llegir*. Barcelona: Graó.

NOPCA, J. (2017). "Quins llibres s'han de llegir a l'institut?" dins *Ara*, 22/04/2017. [En línia] https://www.ara.cat/especials/santjordi2017/Quins-llibres-Shan-llegir-linstitut_0_1783021871.html

OLLÉ, M. (2010). «La invenció de la tradició literària». Dins OLLÉ, M.; PLA, R. i SUBIRANA, J. (coord.). *Ordre i cànon a la literatura catalana*. Barcelona: UOC.

PFLT – PLA DE FORMACIÓ LINGÜÍSTICOTÈCNICA. (2011). *L'enfocament comunicatiu com a marc de la intervenció didàctica*. (Apunts acadèmics). Curs de formació tècnica D. Recuperat de <http://pladeformaciolinguisticotecnica.wikispaces.com/file/view/D02-LAX.pdf>

PONS, M. (2004). «Virtu[al]itats canòniques: La institucionalització de la literatura i els vigilants de la frontera». Dins *Lluc: revista de cultura i d'idees*, 841 (setembre/octubre), pàg.10.

RODRÍGUEZ, Pau. (2016). "Joan Badia: 'Si volem avaluar els mestres el que també hem de fer és acompanyar-los'" dins *Diari de l'Educació*. [En línia] <http://diarieducacio.cat/joan-badia-si-volem-avaluar-els-mestres-el-que-hem-de-fer-tambe-es-acompanyar-los/>

SERRA, L. (2014). *El cànon literari català: estat de la qüestió i particularitats*. (Treball de fi de grau). Recuperat del Repositori Institucional de la Universitat de les Illes Balears [en línia] <http://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/820/Treball%20de%20fi%20de%20grau%20LLUCIA%20SERRA.pdf?sequence=1>

SERVÉN, C. (2008). "Canon literario, educación y escritura femenina", dins *Revista OCNOS*. Núm. 4, pp. 7-20. [En línia] <http://www.redalyc.org/html/2591/259119718001/>

SOLÉ, I. et al. (2011). "L'ensenyament de la lectura en l'educació secundària", dins CAMPS, A. (coord). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó, p. 75-93.

SULLÀ, E. (2010). "Aspectes teòrics" dins OLLÉ, M.; PLA, R. i SUBIRANA, J. (coord.) *Ordre i cànon a la literatura catalana*

SUNYOL, V. (1994). "Sobretaula (al voltant dels taller de creació literària)", dins BADIA, J.; CASSANY, D.; CAMPS, A.; FERRER, M. i VILÀ, M. (dir.). (1994). *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura. Núm 1 (juliol 94). L'ensenyament de la literatura, avui*. Barcelona: Graó.

Recursos per treballar en línia

RIUS, Lluís. 2004. *Biblionet*. Disponible a <http://www.xtec.cat/~lrius1/>

GENCAT. "Llegir i descobrir" dins EDU365.CAT. Disponible a <http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/index.htm>

KTON Y CIA. *Viu la poesia*. Disponible a <http://viulapoesia.com>

"Literaturacatalana", canal de Youtube. Disponible a <https://www.youtube.com/channel/UCM4-TIZ0ZtZuRyLj4uZaVFA>

11. Annex 1: Formulari

Nom i centre	Quines obres es llegeixen a primer d'ESO? Com es distribueixen?	Quines obres es llegeixen a quart d'ESO? Com es distribueixen?	Quins han estat els criteris per fer la tria d'obres?	Quines activitats es fan per treballar la lectura a casa/a classe?	Com s'avalua la lectura? Quin pes té a l'avaluació final?
<p>Maria Ruiz Salom IES Antoni Maura</p>	<p>En llegim una per a tot el curs.</p> <p>A 1r d'ESO: L'assassinat del professor de matemàtiques</p> <p>A 2n d'ESO: Xènia, tens un WhatsApp</p> <p>A 3r: Premonicions</p>	<p>A 4t en llegim dos: un al primer trimestre i l'altre, al segon. Són Quantic love i Connexions</p>	<p>Que els agradàs als nins i que fos una història el més actual possible, que els pot passar a ells. Així se senten identificats, i els fa gràcia...</p> <p>Alguns se'l llegeixen!! I també que sigui un llibre de low cost, perquè si el cost supera</p>	<p>Els de 1r i 2n llegeixen el llibre a classe. S'intenta fer un dossier d'activitats. Els de 3r i 4t se'l llegeixen a casa. Després, jo personalment faig un examen tipus test, però l'altra professora, per exemple, els fa fer un examen de redactar. Hi</p>	<p>Un tema complicat. La programació, que està feta de fa 10 anys més o manco, diu que si l'alumne suspèn l'examen de lectura, no pot aprovar l'assignatura . Personalment... no hi estic d'acord. Primer,</p>

			els 10 euros no el volen (o poden) comprar.	ha moltes opinions al respecte, jo som més del tipus test en aquest cas...	perquè el currículum NO t'ho permet. I després, que sol coincidir: qui llegeixen els llibres són els qui duen bona nota i ja estan aprovats. Per tant, no faig cas del que diu la programació. El que faig és: l'examen de lectura fa mitjana igual que qualsevol altre examen. I els exàmens suposen un 55% de la nota. Si treuen un 1, idò fa mitjana amb un 1. Però
--	--	--	---	--	--

no els faig
venir al
setembre a
recuperar
l'examen de
lectura.
Cosa que
l'altra
professora sí
que fa. Bé, si
necessites
qualsevol
cosa, et puc
ajudar! És
un estudi
ben
interessant, i
ahora un
problema
per resoldre,
que és comú
per allà on
he estat:
s'eliminen
les lectures
obligatòries
o no?
Serveixen de
res?
Compleixen
algun
objectiu del
currículum?

					Mmm...
Maria Isabel Cerdó IES Son Pacs	Estimat Leo, Les llàgrimes de Shiva, El capítol del Julian	antologia poètica, el mètode gronholm	Consulta de les obres més llegides a les biblioteques públiques de la generalitat. les experiències d'altres centres, l'experiència pròpia	representacions dins l'aula, reflexions sobre personatges, ambientació, etc preguntes de comprensió, representacions el dia del llibre	examen, seguiment de la lectura amb positius i negatius
Àngels Garcia IES Arxiduc Lluís Salvador	Llegim quatre llibres, una antologia poètica, Llanterna màgica, que és lectura obligatòria, un còmic, una novel·la triada per l'alumne i un clàssic de la literatura universal adaptat. Els títols d'aquests tres darrers els tria	Dos títols obligatoris: Mentida i El violí d'Auschwitz, i dues de títol voluntari, un dels quals un clàssic adaptat (o no).	Promoure la lectura per plaer, compartir algunes lectures per debatre-les dins l'aula, introduir la poesia des de 1r d'ESO, incloure un títol clàssic a cada nivell d'ESO.	Lectura compartida dels poemes, amb introducció, de mica en mica de les característiques pròpies de texts poètics, cercles de coneixement (propi i mutu) al voltant dels poemes,	Mitjançant una entrevista personal o una prova de comprensió, excepte en el cas de la poesia, de la qual no se'n fa una prova d'avaluació ja que ha estat llegida a l'aula. A l'avaluació final és condició

	l'alumne entre els que tenim al centre.			debats dins l'aula, activitats de comprensió escrita.	imprescindible per aprovar. Un cop aprovada, la nota se suma a les altres del trimestre, amb el mateix valor que les de comprensió oral, les d'expressió escrita, les de gramàtica...
Joan Bover IES Joan Alcover	L'assassinat del professor de Matemàtiques, Memorial de Tabarka, El petit Nicolàs. Una per trimestre			Que jo sàpiga, el meu departament no en fa cap. Es limita a avaluar-los un dia i prou. Jo, pel meu compte, elabor una guia de lectura adaptada al nivell i dedic	Amb un examen. El meu departament els fa sobretot memorístics: només es demanen qüestions sobre l'argument. Les preguntes

				<p>2-3 sessions a comentar la lectura dins l'aula. Al principi, anam corregint la guia, però després donam pas a un debat més obert en què discutim bàsicament sobre els temes i els personatges. També m'interessa molt saber la seva opinió personal.</p>	<p>són de l'estil de "¿Quantes bales li disparen al professor?" . Les alumnes de 1r de batxillerat m'assegur en que fins i tot varen haver de contestar "¿Què passa en el capítol 13?", però em costa pensar que realment s'ha arribat a aquests extrems. De vegades, s'inclou una pregunta final que necessita un</p>
--	--	--	--	---	--

desenvolupament més ampli i que implica la capacitat de l'alumnat de reflexionar sobre el que ha llegit, però només sol valer un punt o dos. La lectura val un 10% de la nota del trimestre.

Tot plegat ha fet (ho he comprovat) que l'alumnat arribi a batxillerat sense gaire interès per la lectura i

					<p>pensant que aquestes només serveixen com a pur tràmit per aprovar.</p>
<p>Catalina Julià Noguera IES Arxiduc Lluís Salvador</p>	<p>Un còmic i una lectura de la biblioteca d'aula que ells trien i dues lectures de títol obligatori, una de les quals és un llibre de poesia.</p>	<p>Una lectura de la biblioteca d'aula i una lectura de la biblioteca de clàssics que tenim a l'aula i que ells trien. Dues lectures de títol obligatori.</p>	<p>Els seus interessos i l'edat bàsicament.</p>	<p>A 1r d'ESO presentació amb diapositives i seguiment setmanal de capítols amb preguntes que han de contestar oralment.</p>	<p>En general es fa un examen: a 4t un dels exàmens sempre és oral. A 1r es valora el seguiment setmanal que se'n fa en general amb un 40% de la nota. Pel que fa a l'avaluació final forma part del 80% de conceptes i procediments. en</p>

qualsevol cas, no es pot aprovar l'avaluació si no s'ha aprovat la lectura corresponent -a la 2a avaluació n'hi ha dues, de lectures, ja que en total tots els cursos en llegeixen quatre-. Pel que fa a la recuperació, els deixam triar o els indicam un altre títol ja que consideram que si no s'han llegit un títol durant

					l'avaluació ordinària, difícilment se'l llegiran per recuperar-lo.
Antònia Amengu al Fullana IES Josep Maria Llompart	El nen que xatejava amb Jack Sparrow, Pax La vara dels malèfics i Oliver Twist	Conneixions, Retrum, La visita d'un inspector. Una per trimestre obligatòria i una opcional per trimestre per pujar nota	Temes d'actualitat, que potenciïn l'esperit crític dels alumnes, obres clàssiques	ant a casa, com a classe amb treball cooperatiu i /o de lectura	Generalment per un examen, excepte en casos d'alumnat NEE que es treballa a classe

12. Annex 2: Rúbrica d'avaluació

Criteri	Descripció	Nota									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Actitud i participació 30%	Preguntes de seguiment de la lectura, aportacions i debat inicials										
	Preguntes i comentaris a les exposicions										

	Respecte als companys i bon comportament a l'aula i a la biblioteca																			
Pòster 40%	Descripció del tema i relació amb el llibre de lectura. Solidesa de les relacions establertes i justificació amb exemples pertinents.																			
	Argumentació adequada, opinions estructurades i clares.																			
	Adequació, coherència, cohesió i correcció																			
	Presentació, creativitat, recursos emprats, ús de recursos multimèdia																			
Exposició 30%	Registre adequat a la situació comunicativa, correcció lèxica i gramatical																			
	Llenguatge no verbal, to de veu, expressió corporal																			
	Estructura, ordre i claredat del discurs																			

13. Annex 3: Obres de lectura escolar esmentades

ALBEROLA, C. (2001). *Mandíbula afilada*. Alzira: Edicions Bromera.

ANGLADA, M. A. (1994). *El violí d'Auschwitz*. Barcelona: Edicions 62.

ARGUIMBAU, M. i ARGUIMBAU, D. *Estimat Leo*. Barcelona: Barcanova.

BAYO, E. (2013). *Premonicions*. Barcelona: Edicions 62.

BOYNE, J. (2007). *El noi del pijama de ratlles*. Barcelona: Edicions 62.

CASAS, C. i PARÉ, P. (2015). *Llanterna màgica. Antologia poètica*. València: Vicens Vives.

FERNÁNDEZ-VIDAL, S. (2012). *Quantic love*. Barcelona: La Galera.

GALCERAN, J. (2005). *El mètode Grönholm*. Barcelona: Labutxaca

KORSELL, I. (2015). *Pax 1. La vara dels malefics*. Barcelona: Edicions 62.

LIENAS, G. (2001). *El diari lila de la Carlota*. Barcelona: Edicions 62.

LOZANO, H. (2018). *Quan érem els peripatètics*. Barcelona: Edicions 62.

MALLORQUÍ, C. (2002). *Les llàgrimes de Shiva*. Barcelona: Edebé.

MIRALLES, F. (2011). *Retrum. Quan érem morts*. Barcelona: Edicions 62.

PALACIO, R.J. (2012). *Wonder*. Barcelona: La Campana

PALACIO, R.J. (2014). *El capítol de Julián*. Barcelona: La Campana.

PASQUAL, G. (2014). *Xènia, tens un whatsapp*. Barcelona: Barcanova.

PEDROLO, M. (1974). *Mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62.

PONS, P. (1997). *Memorial de Tabarka*. Barcelona: Cruïlla.

PRIESTLEY, J.B. (2014). *La visita d'un inspector*. València: Vicens Vives.

PUIGPELAT, F. (2015). *El nen que va xatejar amb Jack Sparrow*. Alzira: Edicions Bromera.

SANTOS, C. (2015). *Mentida*. Barcelona: Edebé.

SIERRA I FABRA, J. (2000). *L'assassinat del professor de matemàtiques*. Barcelona: Barcanova.

STEWART, E. (2016). *Connexions*. Barcelona: Cruïlla.

VERGÉS, O. (2011). *Quin curs, el meu tercer!*. Barcelona: Estrella Polar.