

La interpretació de la ironia literària en estudiants de secundària

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes (especialitat de Llengua i Literatura Catalana i Castellana).

Laura Traver i Planella

Curs 2019-2020

Tutora: Mariona Casas Deseuras

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Vic, juny de 2020

SUMARI

1.	Introducció.....	4
2.	Fonamentació teòrica.....	5
2.1.	Què entenem per <i>ironia</i> ?.....	5
2.2.	L'ensenyament-aprenentatge de la ironia a l'aula.....	7
3.	Metodologia.....	10
3.1.	Participants.....	11
3.2.	Eines de recollida de dades.....	12
3.3.	Procés de recollida de dades.....	14
3.4.	Anàlisi de les dades.....	15
4.	Resultats de l'estudi.....	16
4.1.	Resultats de la tasca de comprensió lectora.....	16
4.2.	Resultats del qüestionari.....	18
4.3.	Resultats de les entrevistes a docents.....	20
5.	Discussió dels resultats.....	22
6.	Conclusions.....	28
6.1.	Orientacions didàctiques per a treballar la ironia a l'aula.....	29
7.	Bibliografia.....	31
8.	Annexos.....	33
8.1.	Eina per a la recollida de dades de l'alumnat: comprensió lectora, versió en català 33	
8.2.	Eina per a la recollida de dades de l'alumnat: qüestionari sobre hàbits lectors, versió en català).....	35
8.3.	Eina per a la recollida de dades del professorat: preguntes per a l'entrevista...35	
8.4.	Rúbrica amb els criteris de classificació i codificació de les respostes de l'activitat de comprensió lectora.....	35
8.5.	Entrevista al docent 1.....	40
8.6.	Entrevista al docent 2.....	46
8.7.	Entrevista al docent 3.....	52
8.8.	Quadre-resum amb la col·lació de les respostes de les entrevistes als docents...57	

RESUM

El present treball proposa un estudi qualitatiu a través d'una activitat de comprensió lectora i d'un qüestionari d'hàbits lectors a estudiants de diferents cursos –1r d'ESO, 3r d'ESO i 1r de batxillerat– del mateix centre educatiu i de tres entrevistes a docents per a observar com perceben la ironia d'un text literari els estudiants. Els resultats demostren que la capacitat d'interpretació de la ironia resulta un punt feble en les competències, relacionades amb les dimensions literàries i de comprensió lectora, dels cursos de 1r i 3r d'ESO, i mostraren, en canvi, un cert domini d'aquestes competències a 1r de batxillerat. Com a conseqüència, el treball proposa algunes actuacions i orientacions didàctiques dirigides als docents per a treballar la ironia a l'aula.

PARAULES CLAU:

Ironia, interpretació, reflexió, secundària, aprenentatge, literatura, comprensió lectora.

ABSTRACT:

The following project proposes a qualitative study through a reading comprehension activity and a reading habits survey to students from different grades (1st and 3rd of secondary school and 1st of A levels) and the same high school and through three teacher interviews to observe how some students perceive the irony in a literary text. The results prove that the ability to interpret the irony represents a weakness in 1st and 3rd grade secondary students' competencies, which are related to literary and reading comprehension dimensions, but, instead, show that A level students have better abilities in these competencies. Consequently, the project suggest some actions and teaching guidance for teachers to properly work the irony in their lessons.

KEY WORDS:

Irony, interpretation, reflection, secondary school, learning, literature, reading comprehension.

1. Introducció

En el context educatiu és ben sabut que l'observació activa i l'anàlisi dels processos d'aprenentatge dels estudiants és un element clau a l'hora de poder determinar l'eficàcia i la viabilitat de la tasca docent. Per tant, fixar-nos en els nostres alumnes ens pot donar moltes pistes d'allò que els professors fem reeixidament i dels àmbits on cal intervenir per a aconseguir una millora. Precisament, fou en una de les sessions de l'assignatura de Formació Literària, Lectura i Educació del Màster Universitari de Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria que es posà sobre la taula una de les mancances de l'alumnat a l'hora de treballar la literatura a l'aula, fet que, de seguida, m'inspirà un interès especial atesa l'estreta relació que mantenia la problemàtica assenyalada amb la branca literària en la qual havia recercat prèviament: com s'havia traslladat la característica ironia dels relats breus de Quim Monzó a *El perquè de tot plegat* al seu homònim cinematogràfic (Traver, 2019). Així doncs, la inquietud per a l'elaboració d'aquest treball sorgeix de la perceptible preocupació d'alguns docents del fet que als adolescents d'avui en dia els costa percebre i interpretar les expressions iròniques i satíriques que apareixen als relats literaris.

De fet, així mateix ho han expressat alguns docents a la premsa. Per exemple, Pàmies (2018:1) explica que aquesta problemàtica està precisament sobre la taula en algunes de les converses quotidianes amb professors amb força anys d'experiència: “[els professors] estan d'acord que els alumnes cada vegada tenen menys comprensió lectora i que estan perdent la capacitat de detectar la ironia, les referències i les intencions del que llegeixen”. Malgrat que, confessa, es tracta d'una generalització, l'autor atribueix aquesta mancança a “la immediatesa, que [...] obliga els alumnes a viure en una competició implícita que estableix que qui reacciona més ràpid és més popular o tecnològicament avançat i que afecta la construcció del criteri”. En un moment en el qual la gran part de la lectura de l'alumnat és a través de les pantalles, Pàmies assegura que la ironia i les referències són les primeres víctimes, atès que requereixen una predisposició de degustació que la tecnologia difícilment estimula (Pàmies, 2018:1). De fet, Royo ja fa èmfasi d'aquesta mena de cultura de la immediatesa en la qual vivim: “Si nosotros vamos rápido, nuestros hijos, nuestros alumnos, más, pese a que su ritmo es en realidad mucho mas pausado. Pero no les permitimos el sosiego. Los sobreestimulamos y obstaculizamos su capacidad de asombro” (Royo, 2017:96-97).

Larregola, per la seva banda, s'aventura a afirmar que “la ironia se'ns mor” (2018:1). El professor assegura que la pròpia experiència li fa lamentar l'absència de la ironia, el sarcasme i els dobles sentits entre els alumnes de secundària i batxillerat: “Els alumnes entenen a la perfecció allò que està escrit, però fracassen en desxifrar allò que no està dit explícitament” (Larregola, 2018:1). A diferència de Pàmies, Larregola atribueix aquesta problemàtica a la pèrdua de tabús socials que fan que avui dia “perdem els camuflatges” lingüístics que poden convidar a l'ús de la ironia i al fet que es treballa amb els alumnes una comprensió lectora excessivament planera,

endolcida i adequada a la seva edat: “sembla com si avui dia els textos per a infants i joves donessin per descomptada la seva inutilitat lectora, la seva total dependència de la literalitat” (Larregola, 2018:1).

Per tant, el primer objectiu del treball és analitzar com es percep i s’interpreta la ironia literària durant l’etapa adolescent amb la finalitat d’esbrinar si representa un punt feble en les competències relacionades amb les dimensions literàries i de comprensió lectora dels estudiants. Per fer-ho, s’ha dut a terme un estudi consistent en una activitat de comprensió lectora en alguns cursos d’ESO i Batxillerat del centre on tingué lloc el període de pràctiques d’aquest màster de formació del professorat. En conseqüència, i per tal de contextualitzar els resultats, els objectius secundaris són conèixer els hàbits lectors dels estudiants per poder-los relacionar amb la seva capacitat d’interpretació de la ironia, descobrir el punt de vista del professorat pel que fa a la capacitat lectora i interpretativa dels alumnes i, per últim, investigar com es presenta la percepció i interpretació de la ironia en tres cursos diferents –1r d’ESO, 3r d’ESO i 1r de Batxillerat– per tal de comprovar si es produeix una evolució positiva de les capacitats descrites. A partir dels resultats obtinguts, aquest estudi pretén, com a segon objectiu, determinar algunes orientacions i actuacions acadèmiques útils i a tenir en compte per al docent a l’hora de treballar la ironia literària a l’aula.

Així doncs, el contingut d’aquest treball hauria de respondre a les següents preguntes: com és percebuda i interpretada la ironia literària en l’etapa de l’adolescència dels estudiants del centre en qüestió? De quina manera es relacionen o no els seus hàbits lectors amb la seva capacitat interpretativa de la ironia? Com perceben els professors del centre la capacitat lectora i interpretativa dels estudiants? Com es presenta la capacitat interpretativa i perceptiva de la ironia en els estudiants de 1r d’ESO? I en els de 3r d’ESO? I en els de 1r de Batxillerat? Hi ha cap mena d’evolució positiva de les capacitats al llarg dels cursos? Per tant, quins factors cal tenir en compte i quines estratègies pot emprar el docent a l’hora de treballar la ironia a l’aula?

2. Fonamentació teòrica

Abans d’entrar en la discussió sobre la hipòtesi que representa la base d’aquest estudi –als alumnes els costa percebre i interpretar la ironia textual–, fora bo plantejar-se què entenem per ironia i quines són les diverses concepcions que en tenen alguns estudiosos. A continuació, s’analitzarà el paper que avui en dia té l’ensenyament-aprenentatge de la ironia a les aules.

2.1. Què entenem per *ironia*?

Barreras exposa la definició que més s'acosta a la percepció general: “se entiende que la ironía ocurre en el contraste entre aquello que se hace o dice y el mensaje que realmente se quiere transmitir” (2001:245). És a dir, un enunciat irònic és aquell que expressa el contrari d'allò que precisament es vol comunicar. De fet, sovint la ironia és percebuda com una figura retòrica i, si bé aquesta afirmació és certa, les possibilitats que ens ofereix aquest recurs lingüístic van molt més enllà:

Si pensamos [...] que muchas [...] figuras son convencionalmente usadas, llegamos a la conclusión de que la metáfora, la metonimia y la ironía [...] no son sólo un elemento del lenguaje, ni simples artificios literarios que se utilizan en la poesía o la literatura en general, sino que son fenómenos que residen en nuestro sistema conceptual y se utilizan con una clara intención comunicativa aunque el hablante no siempre sea consciente de ello. (Villarubia, 2010:29)

Ara bé, la ironia, entesa com un recurs comunicatiu, no és ni universal ni unidireccional i, consegüentment, per tal que sigui efectiva fa falta un context lingüístic adequat, la participació implícita de l'emissor i del receptor i la capacitat d'interceptar-la i interpretar-la:

La ironía pertenece al ámbito de la pragmática en cuanto que se percibe en unas situaciones concretas, y que depende de la intención de la persona que emite el enunciado irónico, pero también en gran medida de la capacidad de descodificar el mensaje por parte del oyente o lector. (Villarubia, 2010:29)

Per tant, el context en el qual s'utilitza la ironia és imprescindible per a la seva òptima interpretació. Probablement, per tant, l'emissor serà més propens a percebre i comprendre la ironia en un text si comparteix el mateix context sociocultural que l'emissor. Contràriament, el text irònic “se puede entender literalmente de forma inocente por el lector que no percibe esa ironía” (Barreras, 2001:248). Per tant, un relat que presenti ironia sempre tindrà un significat doble: el literal i innocent i, per altra banda, l'irònic, el qual serà apreciat pel bon lector.

Pel que fa als trets característics d'un text per tal que pugui ser identificat com a irònic, Barreras assegura que “las evidencias que se pueden encontrar en el texto, que transparentan su carácter irónico, no pueden ser otras, contenido aparte, que las estructuras narrativas y lingüísticas” (Barreras, 2001:248). Per tant, més que no pas en el contingut, hom s'ha de fixar en la forma d'escriptura del text en qüestió. En concret, Ballart especifica sis condicions imprescindibles que hauria de satisfer tota ironia per ser considerada com a tal:

1) un domini o camp d'observació; 2) un contrast de valors argumentatius; 3) un determinat grau de dissimulació; 4) una estructura comunicativa específica; 5) una coloració afectiva; i 6) una significació estètica. Vull dir amb tot això que només quan hi concorrin aquests sis factors podrem dir amb propietat que el text s'adapta a una figuració de caràcter irònic. (Ballart, 1992:8)

Cal fer notar que, en efecte, cap de les sis condicions es refereix directament al contingut i, per tant, una bona comprensió literal del text no és en absolut suficient per a dominar les arts de la ironia. Caro, Camargo i Uribe (2018), per la seva banda i a tall de validació i concreció de les idees exposades per Ballart, corroboren la diversitat de variables i de condicions que s'han d'ajuntar per donar lloc a una òptima comprensió de la ironia. Per tant, la ironia no només és complexa d'interpretar sinó que, a més, demanda al receptor un bagatge cultural ampli:

Conocimiento enciclopédico general, conocimiento enciclopédico específico sobre el interlocutor, conocimiento de sucesos o acciones que han ocurrido hacer relativamente poco tiempo, enunciados previos, comunicación no verbal vocal, elecciones léxicas o gramaticales, información proveniente del entorno físico que rodea a los interlocutores. (Caro, Camargo i Uribe, 2018:106).

2.2. L'ensenyament-aprenentatge de la ironia a l'aula

Un cop delimitada la complexitat que implica el terme, vegem de quina manera és tractada la ironia en el currículum educatiu actual. El primer que cal remarcar és que el terme *ironia* no apareix de manera explicitada com a contingut específic d'aprenentatge ni en la Llei 12/2009 d'Educació ni en el Decret 187/2015. Ara bé, l'ús i el coneixement dels procediments relacionats amb la ironia es podrien relacionar amb una de les finalitats del currículum, plasmades en l'article 52 de la Llei 12/2009: "Aconseguir que els alumnes adquireixin unes bones habilitats comunicatives, una expressió i comprensió orals, una expressió escrita i una comprensió lectora correctes i el domini dels nous llenguatges" (2009:28). Pel que fa al Decret 187/2015, i malgrat que tampoc s'expliciti la ironia, podem trobar diverses competències i continguts relacionats amb l'àmbit comunicatiu que poden implicar-la. En aquest sentit, en el marc de la competència en comprensió escrita, s'accentua la importància de saber emprar tres processos fonamentals en la comprensió i interpretació dels textos: la lectura literal, la lectura interpretativa o inferencial i, per últim, la lectura reflexiva o valorativa, "que implica posar en funcionament els coneixements externs del text i previs del lector, requereix saber desenvolupar una comprensió global del text, integrar i deduir-ne la informació no explícita" (2015:23), processos que es comparteixen amb la comprensió de la ironia. El mateix succeeix amb les competències en comunicació oral, on apareix la importància de "valorar de manera crítica i raonada els continguts i els propòsits dels textos orals" (2015:29) i, com a continguts clau, els processos de comprensió oral, la pragmàtica, els elements de la comunicació i els elements d'estil. Pel que fa a la dimensió literària, s'apunta com un dels continguts clau la lectura i la comprensió de textos pel que fa a l'estructura, els aspectes formals, els recursos estilístics i retòrics (2015:35).

Amb relació als continguts clau pel que fa als diferents nivells i que poden tenir a veure amb els processos de comprensió de la ironia, a tots quatre cursos de secundària apareixen, en la dimensió de comprensió lectora, les estratègies de comprensió lectora: la intenció comunicativa i l'actitud del parlant, les inferències i el contrast amb els coneixements propis (2015:42). En la dimensió literària, dins les estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura, hi apareixen els recursos estilístics i retòrics, dels quals se n'especifiquen l'anàfora, la metàfora, la metonímia, el símil, l'antítesi, l'hipèrbaton, la hipèrbole i l'enumeració (2015:42). A segon curs s'hi afegeix el paral·lelisme (2015:42), a tercer curs; l'al·literació, el pleonasme, la paradoxa, l'asíndeton i el polisíndeton (2015:54) i, per últim, a quart curs s'hi sumen el quiasme, la sinestèsia i l'al·legoria (2015:60). Per altra banda, no és fins

a tercer curs quan, en el bloc transversal de coneixement de la llengua i en l'apartat de pragmàtica, hi apareixen per primer cop els elements de comunicació i les funcions del llenguatge (2015:55), continguts que queden també plasmats a quart curs. De fet, és precisament en el bloc de pragmàtica de la llengua, segons la visió de Villarubia, on millor s'encabiria l'ús de la ironia, atès que, com s'ha comprovat, es tracta d'un recurs comunicatiu que resideix en el nostre sistema conceptual de parla i que va molt més enllà d'una simple figura retòrica (2010:29).

Mentre que el Decret 187/2015, tal com hem comprovat, no cita en cap moment la ironia, sí que hi té cabuda en el document de *Competències Bàsiques de l'Àmbit Lingüístic*. Paradoxalment, apareix en les competències 7 i 9, relacionades amb la llengua oral. En concret, el terme és citat en les orientacions metodològiques per al treball a l'aula de la comprensió oral: “el docent pot proposar [treballar la llengua oral] a partir de l'observació dels sentits figurats, sobretot l'ús de la ironia” (2015:35). A més, també apareix com un paràmetre en les orientacions d'avaluació de les competències en llengua oral 7 i 9 i, concretament, en l'indicador del nivell 3 –és a dir, en la indicació que atorgaria a l'estudiant la qualificació més alta– de la següent manera “capta la ironia, els dobles sentits” (2015:35) i “expressa sentiments i sentit de l'humor amb ironia sense ofendre” (2015:41), respectivament. La ironia també fa acte de presència en la competència 11, relacionada amb la dimensió literària i, en concret, amb “expressar, oralment i per escrit, opinions raonades d'obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos” (2015:49). Tal com passa en el cas anterior, apareix en les orientacions d'avaluació i en l'indicador de nivell 3 de la rúbrica a partir del següent paràmetre: “Interpreta i valora críticament l'ús dels recursos estilístics: metàfora, ironia, símbol...” (2015:51).

S'ha comprovat, per tant, que la ironia apareix molt tímidament en els documents prescriptius educatius i que ho fa d'una manera ambigua i vaga, atès que no representa un contingut específic d'una dimensió en concret i s'hi troben traces en diferents grups competencials: comprensió escrita i oral, producció escrita i oral, dimensió literària, bloc transversal de coneixement lingüístic, etc. Aquest fet, per una banda, no fa més que corroborar que la ironia forma part de la competència comunicativa en general i que no és tan sols un recurs retòric textual i, per l'altra banda, explica el fet que no hi ha unes directrius o objectius clars pel que fa al treball d'aquest recurs lingüístic a l'aula que poden fer, com a conseqüència, que es toqui d'una manera molt superficial o que, directament, no se li dediqui un temps específic.

De fet, la majoria d'estudiosos de la ironia estan d'acord amb la importància d'encabir-la com a forma comunicativa en el dia a dia de l'activitat educativa:

El acto de habla indirecto y con valor irónico es recurrente como forma comunicativa y también ha de ser aprendido por el alumno para poder entender realmente qué ocurre en su entorno, al igual que el uso y violación de las máximas conversacionales. (Roca, 2009:754)

Malgrat això, però, cal tenir en compte que, per a l'alumnat, ni la comprensió lectora ni la percepció de la ironia són tasques senzilles i, per tant, requereixen ser ensenyades i, sobretot,

practicades l'aula: “a diferencia de otros sentidos no literales, el lenguaje figurado requiere más esfuerzo inferencial” (Zamorano, 2015:42). Són, per tant, nombrosos i diversos els factors que intervenen en la percepció i interpretació de la ironia. Barreras assegura que “el proceso de la comprensión de la ironía tiene que ver con el descubrimiento de la/s *implicatura*/s que aparece/n en el texto” (Barreras, 2001:247), entenent les implicatures com els significats extra que podem deduir a partir d'aquell buit que es crea entre un sentit obert i la intuïció pragmàtica, i que poden tenir lloc en el comentari dels personatges o en el comentari de l'autor. Barreras recalca la dificultat i el temps que pot requerir el domini d'aquestes implicatures per part del receptor –en aquest cas, els nostres alumnes–:

En el caso de la comprensión de la ironía debemos tener presente las presuposiciones dadas por conocidas por parte del enunciador y las implicaturas que hayan podido aparecer en lo ya dicho por éste, así como los conocimientos unidos a cualquier concepto de las presunciones que se vean asociadas a los conocimientos ya unidos al propio contexto. Todo esto puede significar un gran esfuerzo de procesamiento por parte del receptor, así como la necesidad del tiempo suficiente para el procesamiento de datos. (Barreras, 2001:248)

Un altre dels factors que influeixen és la comprensió de la intencionalitat de l'autor. Barreras comenta que això “se evitaría si el enunciador utilizara suficientes evidencias que hicieran inferir el carácter irónico del mensaje” (Barreras, 2001:247). Ara bé, cal tenir en compte que l'èxit de la comunicació depèn, en part, de l'habilitat del receptor d'inferir la intenció irònica de l'anunciador.

Un buen numero de lectores pasaron por alto la intención irónica del autor y tropezaron con la construcción del *texto base*, por lo que se adhirieron, más bien, a algún detalle del código de superficie y juzgaron, a priori, desde el marco situacional, amparados por sus conocimientos previos. (Caro, 2017:113)

Així doncs, quan el receptor no comprèn la intencionalitat del text, pot succeir el mateix que en el cas dels lectors que formaven part de l'estudi de Caro, consistent en l'anàlisi dels comentaris dels lectors sobre textos irònics. Ara bé, la percepció i interpretació de la ironia, però, van més enllà de la capacitat lectora de l'alumne: Zamorano afirma que es requereixen, tal com hem comprovat i asseguren Caro, Camargo i Uribe, uns certs coneixements previs i un bagatge cultural i social prou ampli per poder-la interceptar:

El papel del contexto en la comprensión de la ironía sería crucial, puesto que el esfuerzo cognitivo necesario hasta llegar a determinar el significado irónico implícito puede verse reducido significativamente si el oyente dispone de las suficientes fuentes de información contextual, de modo que la cantidad de esfuerzo cognitivo necesario dependerá del tipo de información manifiesta procedente de una o varias fuentes activadas simultáneamente. Cuando la cantidad de información manifiesta disponible sea insuficiente, los hablantes pueden incluso no darse cuenta del significado irónico intencionado del hablante. (Zamorano, 2015:47)

Roca, per la seva banda, corrobora l'afirmació de Zamorano i afegeix que la comprensió de la ironia no depèn exclusivament del domini lingüístic dels aprenents:

En la ironía intervienen elementos puramente lingüísticos y pragmáticos, interrelacionados todos dentro del ámbito cultural. Si bien la ironía es un fenómeno lingüístico, su uso es cultural, así como el objeto temático ironizable y los valores que tienen. (Roca, 2009:757)

Mal que ens pesi, difícilment podrem incidir a curt termini amb el bagatge cultural de l'alumnat per tal que compregui millor la ironia. Ara bé, com a professors de llengua seria positiu dur a terme un acompanyament dirigit a la detecció, reflexió i interpretació dels recursos irònics com a mitjà per encarar i dominar l'activitat comunicativa quotidiana i, per tant, facilitar la finalitat socialitzadora de l'educació.

3. Metodologia

L'objectiu del treball és analitzar com es percep i s'interpreta la ironia literària durant l'etapa adolescent. La intenció, per tant, era obtenir les dades més genuïnes possibles, respectant així la visió de cada estudiant en relació amb la comprensió textual. És per aquest motiu, doncs, que s'ha emprat una metodologia qualitativa en tots els processos de recollida de dades per a l'elaboració d'aquest treball. En concret, la recerca parteix de tres tipus de dades diferents, totes elles qualitatives, inferencials, interpretatives i reflexives, que s'especificaran a continuació:

El gruix principal d'informació s'ha extret a partir d'una activitat de comprensió lectora i d'un qüestionari sobre hàbits lectors adreçats als estudiants. La manera més reeixida per comprovar de primera mà el grau de percepció, interpretació i comprensió de la ironia dels alumnes d'un text no era altra que, precisament, mitjançant una activitat de comprensió lectora d'un relat potencialment irònic. És per aquest motiu que se'ls demanava que llegissin un relat breu i responguessin sis preguntes relacionades amb la premissa que no hi havia respostes correctes ni incorrectes, sinó que el que es valorava era, per sobre de tot, una interpretació personal del text i de les respostes proporcionades. A partir d'aquesta activitat es pretenia, per tant, observar l'habilitat dels alumnes a l'hora de respondre diferents tipologies de preguntes que requerien els tres processos fonamentals en la comprensió i interpretació dels textos –a partir de dues preguntes de resposta literal, dues que requerien una resposta inferencial i dues que demandaven més reflexió per part de l'aprenent– amb la finalitat de comprovar quines responien amb més facilitat i, com a conseqüència, observar com era percebuda la ironia.

Posteriorment a la realització d'aquesta activitat, s'adjuntava en l'última cara de l'imprès un qüestionari amb deu preguntes de resposta breu i oberta sobre els seus hàbits lectors, sobre què creien que era la ironia i com es podia detectar i sobre les preguntes que els havien semblat més fàcils i més complicades. Aquest qüestionari calia fer-lo al final i respectar l'ordre establert de resposta per tal que les preguntes sobre hàbits lectors o sobre la ironia no els condicionessin a l'hora de realitzar la comprensió lectora. L'objectiu d'aquest qüestionari era poder col·locar les respostes dels alumnes dels seus hàbits lectors amb les respostes de la comprensió lectora per comprovar si, realment, l'hàbit de lectura condicionava en la interpretació de la ironia.

Totes dues activitats es van dur a terme amb les mateixes condicions –és a dir, a partir de la lectura del mateix text i la resposta de les mateixes preguntes de comprensió lectora i sobre els

seus hàbits lectors– a tres grups-classe diferents: un grup de 1r d’ESO, un grup de 3r d’ESO i un grup de 1r de batxillerat, amb la finalitat d’observar la diferència entre les respostes i, per tant, comprovar si es duia a terme una evolució creixent i gradual de la qualitat de les respostes a mesura que augmentava, paral·lelament, l’edat de l’aprenent.

L’altra part de la informació del treball s’ha extret del contingut d’entrevistes, estructurades i de resposta oberta, a tres professors en les quals se’ls preguntava sobre la seva pròpia visió de la percepció de la ironia dels aprenents i sobre les causes que creien que hi influïen. L’objectiu d’aquestes entrevistes és poder contrastar la realitat plasmada a través de les comprensions lectores i els qüestionaris d’hàbits lectors amb la percepció dels professors per tal de veure si coincidien.

3.1. Participants

En total, s’ha comptat amb la participació de 51 individus de la comunitat educativa de l’institut de secundària on es realitzà l’estudi: 3 professors i 48 alumnes, 17 dels quals eren 1r d’ESO, 15 dels participants eren de 3r d’ESO i 16 dels participants eren de 1r de batxillerat de la branca humanística. Val a dir que tots els alumnes, a partir dels quals s’han obtingut informació per aquest treball, han estat autoritzats pels seus pares, mares o tutors legals per a participar en la recollida de dades.

Tots tres professors són de l’especialitat de Llengua Catalana, porten una mitjana de trenta anys dedicats a la professió i duen a terme la docència al segon cicle d’ESO i a batxillerat. Algunes de les assignatures que imparteixen durant aquest curs 2019-2020 són Llengua Catalana i Literatura de 3r, 4t d’ESO i batxillerat, Cultura Clàssica a 3r d’ESO, Llatí a 4t d’ESO, Literatura Universal i Literatura Catalana de batxillerat, entre d’altres. Dos dels participants són els professors de l’assignatura en la qual es realitzà la recollida de dades al grup-classe.

Pel que fa a l’alumnat, els 17 participants de 1r d’ESO formaven part d’un mateix grup-classe en l’assignatura de Llengua Castellana i Literatura. Per tant, els alumnes, de 13-14 anys, van dur a terme la tasca de comprensió lectora i l’enquesta sobre hàbits lectors en castellà. És a dir, es tractava d’una traducció de la versió en català. Hi van participar tots els alumnes del grup-classe a excepció d’aquells que, durant les sessions de l’assignatura, assistien al grup de reforç.

El mateix passà amb els alumnes de 3r d’ESO: els 15 alumnes que participaren formaven part del mateix grup-classe de l’assignatura de Llengua Catalana i Literatura i no entraren en l’estudi aquells estudiants que assistien al grup de reforç durant les sessions de l’assignatura. Els alumnes, de 14-15 d’edat, van dur a terme la tasca de comprensió lectora i l’enquesta sobre hàbits lectors en català.

Per últim, tots els 16 alumnes del grup-classe de 1r de batxillerat humanístic, de 16-17 anys, que feien l’assignatura de Literatura Universal van participar en la recollida de dades en català.

Per tant, a diferència dels grups de 1r i 3r d'ESO en els quals una petita part del grup – corresponent als alumnes amb més dificultats d'aprenentatge i que, per tant, assisteixen a grups de reforç de llengua castellana o catalana respectivament– no va participar en l'estudi, en el grup de 1r de batxillerat es van recollir dades de tot el grup-classe.

3.2. Eines de recollida de dades

Les dades recollides han format part d'una activitat per a les assignatures de Llengua Castellana i Literatura en el cas de 1r d'ESO, de Llengua Catalana i Literatura en el cas de 3r d'ESO i de Literatura universal en el cas de 1r de Batxillerat. Per aquest motiu, era convenient que l'eina de recollida de dades per 1r d'ESO fos en llengua castellana i, en canvi, per 3r d'ESO i batxillerat fos en llengua catalana. Paral·lelament, aquest exercici podia representar una activitat d'aprenentatge per a l'assignatura i, de fet, en el cas de 3r d'ESO s'optà per fer-la a tot el grup-classe, independentment dels alumnes autoritzats, per tenir-la en compte en l'avaluació de l'assignatura.

L'objectiu de l'activitat era que els alumnes llegissin un text que contingüés ironia i responguessin algunes preguntes que requerissin diferents processos, vinculats a la comprensió lectora i recollits al Decret 187/2015: la lectura literal, la lectura interpretativa o inferencial i, per últim, la lectura reflexiva o valorativa (2015:23), per tal d'observar com es desenvolupaven els alumnes en cadascun d'ells.

Com que el temps per realitzar l'activitat era relativament ajustat (no més d'una sessió de 55 minuts), es va optar per emprar un relat breu, atès que oferia diverses característiques a favor de l'activitat. En primer lloc, s'optà per aquesta mena de text per la seva brevetat: “En un relato corto no hay ni argumentos secundarios, ni personajes secundarios, ni largas descripciones. Esto hace que, a diferencia del lector de novelas, al lector de relatos le sea más fácil recordar el relato” (Barreras, 2014:56) i, per tant, es busca fomentar la precisió de les respostes de l'aprenent. Així, un altre benefici d'haver presentat la lectura del relat i no pas del fragment d'una novel·la és que “el interés del lector de la narración breve se centra en esa situación única del relato y no llega a identificarse con el personaje, puesto que lo más importante del relato es el incidente y no el personaje” (Barreras, 2014:56). A més a més, la brevetat del relat fa que els lectors siguin especialment conscients del final (Barreras, 2014:56). En conclusió, per tant, “el relato exige más la participación activa del lector”. Aquest fet, doncs, fa que el receptor hagi de “construir hipótesis y deducir hechos que no se especifican en el texto. El papel del lector es acabar de completar la información que no da el narrador pero que sugiere el relato, ya que se trata de un género breve” (Barreras, 2014:58). Per tant, la intenció d'emprar un relat en la comprensió lectora era facilitar i fomentar la interpretació i reflexió pròpia de l'aprenent.

Després d'haver recercat sobre la literatura irònica monzoniana, vaig optar per emprar un relat breu de Quim Monzó, autor canònic de la literatura catalana pel seu ús estès de la ironia i dels tòpics: “Monzó tracta una gran varietat de temàtiques. Ara bé, totes elles prenen sentit a través d'un element que ocupa gran part del recopilatori [*El perquè de tot plegat*]: la ironia” (Traver, 2019:17). De fet, l'autor ha emprat la ironia com una mena de modalitat literària, “el que il·lumina el tret estilístic predominant a les paròdies de Monzó” (Lunati, 2008:31-32). Així, un relat de Monzó és una opció reeixida per diverses raons: “la seva escriptura és una mena de mirall que reflecteix la realitat però d'una manera una mica deformada: Monzó desplega, més enllà de l'humor, una àcida mirada crítica a la condició humana” (Traver, 2019:12), per la qual cosa les temàtiques dels seus relats podrien donar lloc a una gran diversitat d'interpretacions per part de l'alumnat: “Monzó busca provocar, generar una reacció al lector” (Traver, 2019:17). Així mateix ho corrobora Lunati amb relació als finals dels seus contes:

I és gràcies a la ironia que aquestes paròdies defugen la conclusió definitiva de la història. Els finals oberts, o quasi podríem dir-ne no-finals, tan freqüents en els relats de Monzó, no sempre s'estructuren a partir del final amb efecte recomanat per Edgar Allan Poe, que anava encaminat, de fet, a trobar fórmules alternatives de tancament. La resistència d'aquestes paròdies a oferir el control d'un final conclusiu exposa el text monzonian a interpretacions diverses, no necessàriament excloents. (Lunati, 2008:31-32)

Les possibles interpretacions dels relats dels quals Lunati parla resulten un element imprescindible per observar les diferents mirades dels alumnes envers la concepció text. La tria del conte en concret, per tant, compleix amb el característic final obert monzonian que juga amb la diversitat interpretativa: “¿Perquè les busques dels rellotges giren en el sentit de les busques dels rellotges?” de la recopilació de contes *El perquè de tot plegat*. Es tracta d'un relat, per tant, amb un final obert que presenta diverses ocasions que poden resultar iròniques i amb un títol que pot esdevenir una pista interpretativa del relat: “el paper del títol a l'obra de Monzó és imprescindible per a copsar el sentit d'alguns dels contes. De fet, de vegades, és en el títol on rau la clau humorística del relat” (Traver, 2019:18). El conte en qüestió, a més, permet observar el bagatge cultural i la capacitat de l'alumne per a interceptar els clixés i la crítica social: “les coses, en l'esfera del desig, tan bon punt s'aconsegueixen deixen d'interessar” (Balaguer, 1997:83). Al relat “¿Perquè les busques dels rellotges giren en el sentit de les busques dels rellotges?” s'exemplifica el comportament que anomena Balaguer:

Un home no només s'ha afartat de la seva amant, sinó que sol·licita ajuda per a desprendre's d'ella. El component irònic i humorístic ve determinat pel fet que a qui demana desesperadament consell l'home és, paradoxalment, el marit de la seva amant. El marit, per la seva banda, no només no s'estranya de la petició de l'home, sinó que, a més, li dona el consell “casa-t'hi” (Traver, 2019:33-34)

1 Vegeu l'apartat 8.1 de l'annex amb l'activitat de comprensió lectora i les preguntes.

En relació amb l'argument del conte, per tant, s'optà per plantejar diverses preguntes² de comprensió lectora que revelaven diferents nivells interpretatius de l'estudiant:

Núm.	Pregunta	Pretén comprovar de l'aprenent:
1	Resumeix amb tres línies l'argument del conte.	Capacitat de comprensió literal del text
4	Què t'ha sorprès del conte? Per què?	
2	Què vol dir el marit a l'amant de la seva esposa amb el consell final?	Capacitat interpretativa o inferencial
5	Quina relació creus que pot tenir el títol amb el conte?	
3	Subratlla en el text una situació que et sembli irònica i explica per què creus que ho és.	Capacitat reflexiva
6	Quina creus que és la intenció o el propòsit que l'autor vol transmetre al lector amb aquest conte?	

Taula 1. Relació de les preguntes de la comprensió lectora amb els nivells interpretatius treballats.

A continuació de l'activitat de comprensió lectora, es plantejà un qüestionari breu a l'alumnat³ amb la finalitat de descobrir-ne els hàbits lectors (el grau d'importància de la lectura, el tipus de lectura que més i menys els agradaven, l'estona que dedicaven a llegir setmanalment, etc.), comprovar si sabien què era la ironia i com es podia identificar i escatir les preguntes de la comprensió lectora que els havien resultat més fàcils i més difícils.

Per últim, pel que fa a les entrevistes als docents, s'optà per fer-los deu preguntes⁴ de resposta oberta a partir de les quals poguessin mostrar la seva visió pel que fa al concepte d'*ironia*, als hàbits lectors dels estudiants, a la capacitat dels estudiants per a comprendre els sentits no literals i la ironia, als motius que podien deduir de la dificultat dels aprenents per a comprendre la ironia i a allò que es podria fer per millorar la capacitat interpretativa dels aprenents.

3.3. Procés de recollida de dades

Pel que fa a les dades obtingudes a partir de les respostes dels estudiants, les activitats de comprensió lectora i els qüestionaris sobre hàbits lectors es dugueren a terme durant el període de pràctiques del Màster de Formació del Professorat en l'especialitat de Llengua i Literatura Catalana i Castellana, en format paper, amb respostes manuscrites i en una mateixa sessió per cadascun dels grups. El temps aproximat per completar totes dues activitats fou d'entre 30 i 45 minuts: a mesura que l'edat dels alumnes augmentava, l'estona que tardaven a completar les activitats disminuïa. A continuació es mostra la distribució temporal de la recollida de dades:

² Vegeu l'apartat 8.1 de l'annex amb l'activitat de comprensió lectora i les preguntes.

³ Vegeu l'apartat 8.2 de l'annex amb les preguntes del qüestionari a l'alumnat.

⁴ Vegeu l'apartat 8.2 de l'annex amb les preguntes de les entrevistes al professorat.

Acció	Participants	Data
Repartiment d'autoritzacions a l'alumnat	1r d'ESO	12 de febrer de 2020
	3r d'ESO	14 de febrer de 2020
	1r de batxillerat	11 de febrer de 2020
Realització de les activitats de comprensió lectora i enquesta d'hàbits lectors	1r d'ESO	17 de febrer de 2020
	3r d'ESO	26 de febrer de 2020
	1r de batxillerat	26 de febrer de 2020
Entrevistes al professorat	Docent 1	18 de febrer de 2020
	Docent 2	25 de febrer de 2020
	Docent 3	27 de febrer de 2020

Taula 2. Relació de les accions de recollida de dades, participants i dates.

Cal fer una observació important que pot haver influït en la qualitat de les respostes de, sobretot, l'exercici de comprensió lectora: en cadascun dels grups, es demanà als alumnes que procuressin resoldre l'activitat de forma individual, condició imprescindible per poder expressar la interpretació personal i reflexiva que es buscava amb les preguntes, requisit que es complí majoritàriament en els grups de 1r d'ESO i 1r de batxillerat. Val a dir que, en el cas dels alumnes de 3r d'ESO, malgrat que l'execució de la tasca va ser individual i el recordatori constant de la importància d'aquesta premissa, hi havia una certa tendència generalitzada a compartir i contrastar les respostes amb els companys.

Per altra banda i pel que fa a les entrevistes amb el professorat, es dugueren a terme en el centre durant el període de pràctiques del màster, a les hores d'esbarjo, de manera oral i enregistrades. El temps aproximat de durada de cada entrevista va ser d'entre 30 i 40 minuts. Cal comentar que, malgrat que les entrevistes estaven guiades per unes preguntes obertes, s'hi van incorporar qüestions addicionals en cas que la conversa així ho requerís.

3.4. Anàlisi de les dades

El buidatge de les respostes de comprensió lectora es va fer en tres documents d'Excel, un per a cada grup-classe. A continuació, i tenint en compte que es tracta de respostes qualitatives i obertes, es construï una rúbrica per garantir la fiabilitat i l'objectivitat avaluativa –talment com si es tractés d'una activitat de comprensió lectora a l'aula– que contenia diferents criteris i categories establertes a priori, a partir de les expectatives, per a classificar i categoritzar les respostes dels estudiants. En les preguntes que permetien un nombre limitat de respostes o interpretacions vàlides, els criteris de codificació de les respostes eren més tancats. És el cas, per exemple de “Resumeix amb tres línies l'argument del conte” o “Quina creus que és la intenció o el propòsit que l'autor vol transmetre al lector?”. En canvi, les preguntes més aviat valoratives o

⁵ Vegeu l'apartat 8.4. de l'annex amb la rúbrica amb els criteris de classificació per a cada pregunta.

que oferien un nombre més gran d'interpretacions, sempre que fossin justificades i raonades, les categories per classificar les respostes eren més obertes i permissives, com en el cas de “Què t'ha sorprès del conte? Per què?”. Un cop establerts els criteris de classificació, es procedí a la lectura i codificació de totes les respostes dels alumnes en tres categories generals: respostes correctes, respostes incorrectes i respostes nul·les o en blanc. A partir d'aquestes dades, es calcularen els percentatges que cadascuna de les categories representava per pregunta i grup-classe.

L'anàlisi de les respostes del qüestionari d'hàbits lectors es dugué a terme amb el mateix procediment que l'anàlisi de les comprensions lectores, però amb la diferència que les categories de codificació eren emergents –és a dir, s'establiren a posteriori de l'observació de les respostes– i, en general, més limitades, atès que no es tractava de respostes interpretatives, sinó que presentaven un cert patró que permetia classificar-les en categories més tancades. Per exemple, en la pregunta “Quanta estona dediques a llegir setmanalment?”, les categories s'organitzaven en intervals: la categoria A responia a una lectura setmanal d'una hora o inferior, la categoria B responia a una lectura setmanal d'entre una i tres hores, i així successivament. En les preguntes més obertes del qüestionari d'hàbits lectors, com ara “Quin és el tipus de lectura que menys t'agrada” o “Què és la ironia?”, es formà una categoria per cada resposta donada i es comptaren les vegades que sortia repetida. Amb els resultats es calcularen els percentatges que cadascuna de les categories representaven per pregunta i grup-classe i, en el cas de les respostes amb un nombre més gran de categories, es tingueren en compte les quatre respostes més repetides per cada nivell.

Per últim, pel que fa a l'anàlisi de les entrevistes, un cop transcrites de la llengua oral al suport escrit, es classificaren les respostes prenent com a unitat d'anàlisi cadascuna de les preguntes. Així, s'elaborà quadre-resum⁶ amb la col·locació dels conceptes clau expressats pels professors en cadascuna de les preguntes, el qual permetia comprovar la diversitat o concordança entre les respostes. Així, malgrat la singularitat de les respostes, a partir de les idees expressades en cada pregunta, es creà una síntesi amb les idees més comunes a tall de conclusió general que representa la visió del professorat a grans trets.

4. Resultats de l'estudi

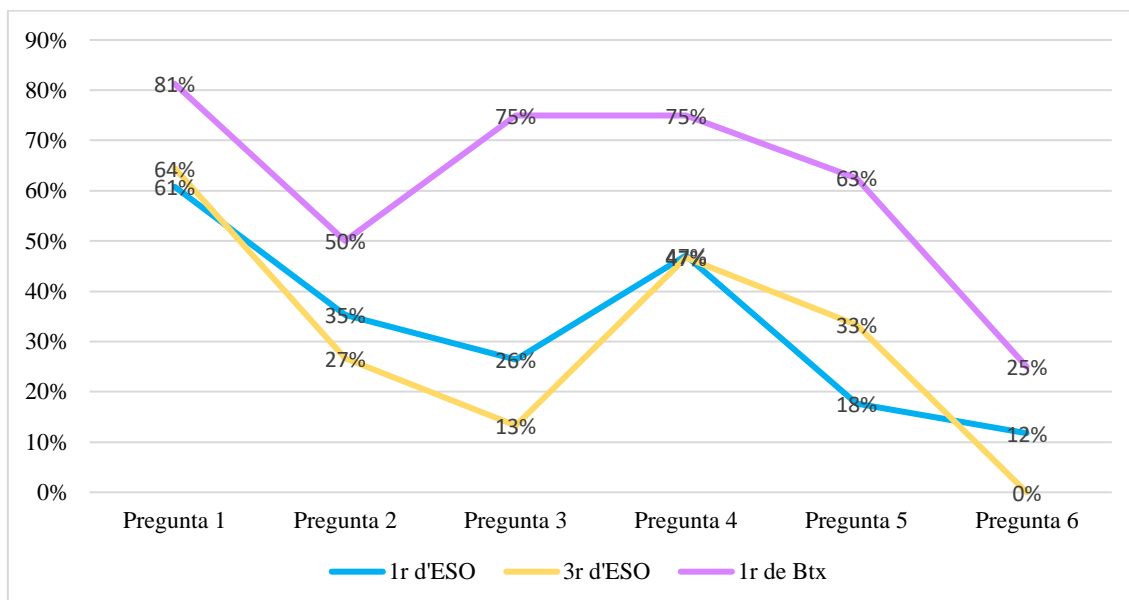
4.1. Resultats de la tasca de comprensió lectora

Per començar, s'analitzen els resultats de les preguntes⁷ 1 i 4, les quals requerien una comprensió literal del text. La primera pregunta de l'exercici de comprensió lectora, consistent en resumir l'argument del conte (taula 3), és la que posseeix un índex més elevat de respostes correctes en tots tres cursos i, a més, el percentatge d'encerts augmenta a mesura que s'incrementa el nivell dels alumnes. Mentre que la pregunta 1 admetia una resposta completament literal, la

⁶ Vegeu l'apartat 8.8. de l'annex amb el quadre-resum.

⁷ Vegeu l'apartat 8.1. de l'annex per visualitzar les preguntes completes.

pregunta 4, en la qual es demanava als alumnes allò que més els havia sorprès del conte, requeria, a més, una part de raonament i justificació de la tria. Per tant, traspasar aquesta barrera estrictament literal, que ha afegit més complexitat a la pregunta, ha afectat el percentatge de respostes encertades. Mentre que l'índex d'encerts a batxillerat es manté prou alt, amb un 75%, a 1r i a 3r d'ESO han disminuït a un 47% i 46% respectivament, per la qual cosa el percentatge d'encerts entre aquests dos cursos es manté estable.



Taula 3. Percentatges d'encerts per cada pregunta i nivell de la comprensió lectora.

Si hom es fixa en les preguntes inferencials, 2 i 5, es fa palès que el procés interpretatiu en la comprensió lectora passa factura a tots els nivells (taula 3), amb un índex d'encert del 35% a 1r d'ESO, del 26% a 3r d'ESO i del 50% a 1r de batxillerat en la segona pregunta, consistent en traspasar la barrera literal i revelar el missatge entre línies d'un dels personatges del relat. Cal observar, per tant, que ha estat el nivell mitjà, de 3r d'ESO, el que ha respost de manera menys encertada. Pel que fa a la cinquena pregunta, en la qual els alumnes havien de cercar una possible interpretació que expliqués el contingut del títol amb el del relat, tan sols s'ha obtingut un 17% d'encerts a 1r d'ESO, amb una pujada del 33% d'encerts a 3r d'ESO i un 62% a 1r de batxillerat. En aquest cas, es torna a observar una tendència gradual: l'increment de l'edat dels alumnes afavoreix els encerts.

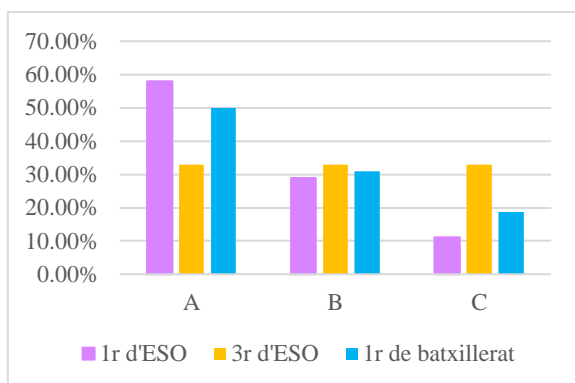
Per últim, cal fixar-nos en aquelles preguntes, 3 i 6, que requerien una capacitat lectora més reflexiva. Els resultats de la tercera pregunta són aquells que presenten uns percentatges més contrastats pel que fa als diferents nivells (taula 3). Així, mentre que els alumnes de batxillerat, amb un 75% d'encerts, han estat capaços d'identificar i justificar una expressió irònica del text, pel que fa als alumnes de 1r i 3r d'ESO, tan sols ho han fet correctament un 26% i un 13%, respectivament. Els resultats de l'última pregunta, relativa al propòsit de l'autor, han estat els més baixos per tots tres nivells pel que fa al nivell d'encerts, amb tan sols un 11% a 1r d'ESO, un 0%

a 3r d'ESO i un 25% a 1r de Batxillerat. En les preguntes de caràcter reflexiu no s'ha vist cap mena d'evolució gradual dels encerts: mentre els alumnes de 1r de batxillerat encapçalen indiscutiblement el nombre de respostes correctes, els alumnes de 1r d'ESO obtenen millors resultats que els de 3r en aquesta categoria.

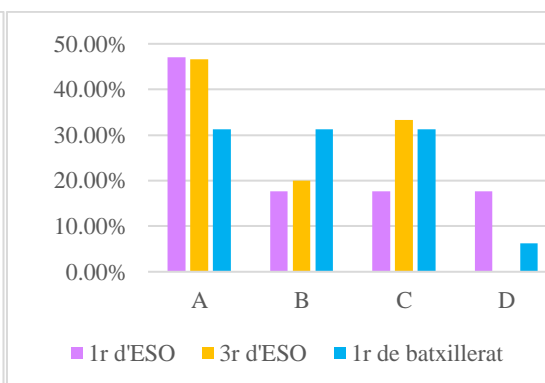
La mitjana de respostes encertades per 1r d'ESO és del 33%, a 3r d'ESO és del 30% i a 1r de batxillerat és del 61%.

4.2. Resultats del qüestionari

En la taula 4 es poden observar els percentatges pel que fa al gust per la lectura de l'alumnat, en tant que (A) mostra els estudiants que els agrada llegir, (B) els que els agrada una mica o dependent del tipus de lectura i (C) els estudiants que no els agrada llegir. Es pot observar que el percentatge més alt d'alumnes que els agrada llegir correspon al grup de 1r d'ESO, seguit de 1r de batxillerat i, per últim 3r d'ESO.



Taula 4. Gust per la lectura.



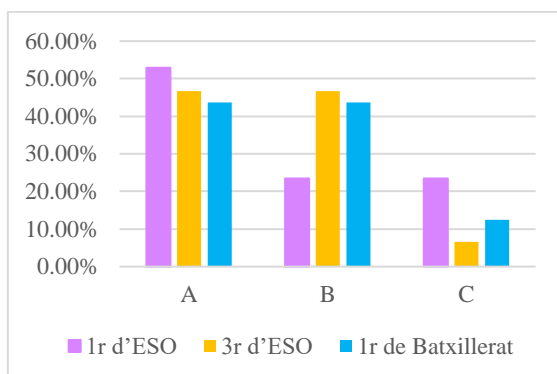
Taula 5. Importància de la lectura diària.

Pel que fa a la importància que té per als alumnes la lectura en el seu dia a dia (taula 5), observem que la categoria (A), majoritària, mostra que gran part d'alumnes de 1r i 3r d'ESO consideren que la lectura és important en el seu dia a dia. En la categoria (B) es mostren els alumnes que consideren la lectura relativament important i, per últim, els que consideren que és poc important (C)^s. Veiem, per tant, una certa tendència a l'alça de l'alumnat de 1r d'ESO pel que fa a la importància diària de la lectura en comparació amb uns nivells més distribuïts en totes tres categories en els cursos de 3r d'ESO i 1r de batxillerat.

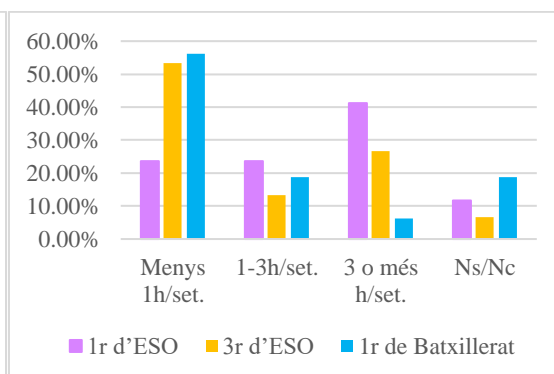
La taula 6 mostra l'autoconcepció que tenen els alumnes envers la facilitat per a comprendre els textos que llegeixen. Els alumnes de 1r d'ESO tenen el percentatge més elevat –52%– de percepció de facilitat per a comprendre els textos (A) i, en canvi, uns índexs inferiors –23%– de facilitat de comprensió ocasional (B) i de poca facilitat de comprensió (C) –23%–. Els resultats

^s La categoria (D) correspon a una pregunta no resposta, nul·la o que no especifica el grau d'importància de la lectura per a l'estudiant.

en els alumnes de 3r d'ESO i 1r de batxillerat són més equilibrats: la majoria se situa entre la categoria (A) i (B), és a dir, entre un bon nivell i un nivell mitjà de facilitat per a comprendre els textos, amb una suma d'un 93% i un 87% respectivament.

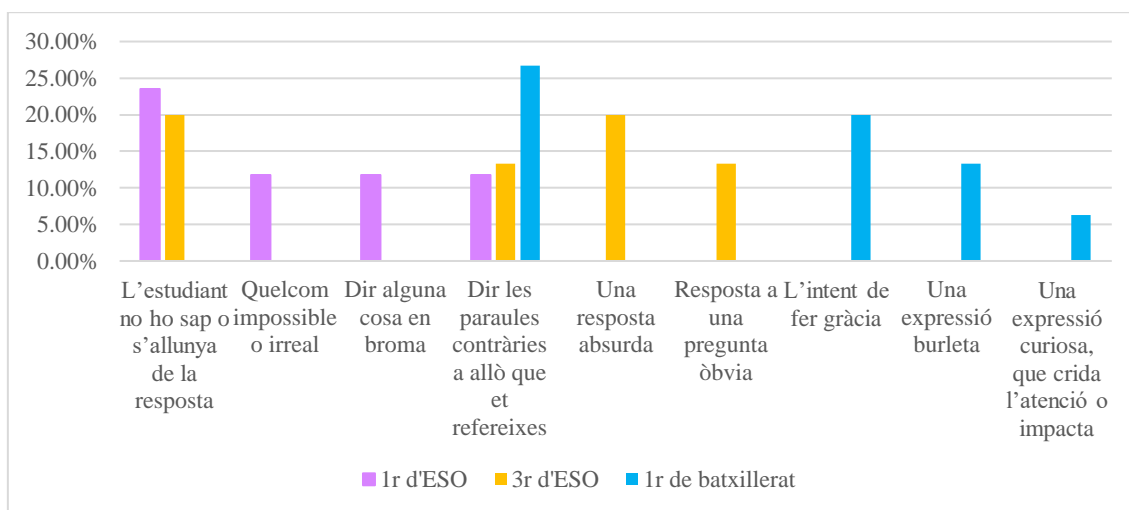


Taula 6. Facilitat per a comprendre textos.



Taula 7. Estona de lectura setmanal.

La taula 7 mostra l'estona que dediquen els alumnes a la lectura de manera setmanal. El percentatge més alt d'alumnes de 3r d'ESO i 1r de batxillerat llegeix menys d'una hora a la setmana. Els resultats de 1r d'ESO, en canvi, són més estables, amb una tendència a l'alça: la major part dels alumnes asseguren que llegeixen durant 3 o més hores setmanals.



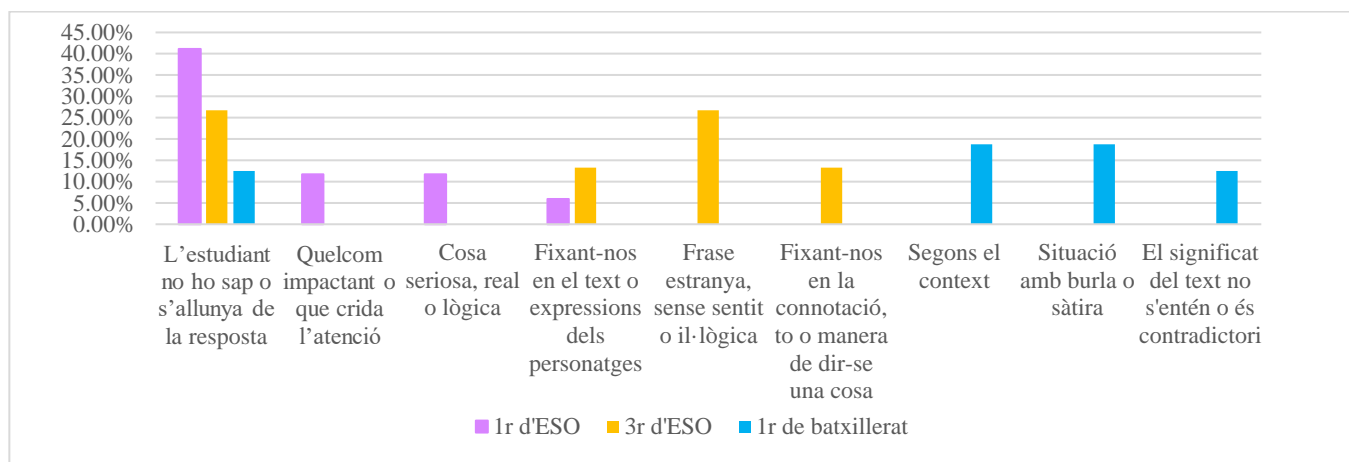
Taula 8. Interpretació del significat del concepte *ironia*.

En la taula 8 –la qual, juntament amb la taula 9, mostren els resultats més significatius– queda copsada la idea dels estudiants envers allò que creuen que és la ironia. Un percentatge alt dels estudiants de 1r i 3r d'ESO (taula 8) mostra que l'aprenent no ho sabia o la seva resposta s'allunyava massa de l'objectiu de la pregunta. Pel que fa a les respostes més habituals de 1r d'ESO, foren que la ironia és quelcom impossible o irreal, que és dir alguna cosa de broma i que és sinònim a expressar les paraules contràries a allò que hom es refereix.

Bona part dels estudiants de 3r d'ESO i de 1r de batxillerat (taula 8) compartiren aquesta última resposta: la ironia com quelcom contrari a allò que refereix. Una altra part dels resultats

de 3r d'ESO apuntaven a la idea d'*ironia* com a resposta absurda i com a resposta a una pregunta òbvia. D'entre les respostes dels alumnes de 1r de batxillerat hi trobem diverses interpretacions del concepte: l'intent de fer gràcia, una expressió burleta, i una expressió curiosa, que crida l'atenció o que impacta.

En l'altra pregunta relacionada amb la ironia –en concret, sobre com creien els estudiants que es podia identificar en un text–, de nou, una gran part de les respostes de tots tres cursos mostraren la manca de coneixement o de precisió envers la qüestió demanada (taula 9). D'entre les altres respostes dels estudiants de 1r d'ESO destaca la idea que podem identificar la ironia perquè impacta o crida l'atenció, perquè és una idea seriosa, real o lògica o perquè s'identifica si hom es fixa en el text o expressions dels personatges, idea també expressada pels estudiants de 3r d'ESO, juntament amb la identificació de la ironia com una frase estranya, sense sentit o il·lògica o a partir de fixar-se en la connotació, el to o la manera de dir-se una cosa. Pel que fa als estudiants de 1r de batxillerat, altres respostes apunten a identificar la ironia segons el context, a partir d'una situació burleta o satírica i, per últim, quan el significat d'un text no s'entén o és contradictori.



Taula 9. Concepció dels estudiants envers la forma d'identificació de la ironia en un text.

Per últim, pel que fa a les preguntes de l'activitat de comprensió lectora que els resultaren més senzilles de respondre, tots tres cursos coincidiren amb la pregunta 1 en primer lloc i, en segon lloc, en la pregunta 4, precisament aquelles que requerien una interpretació literal per part de l'alumnat. D'entre les preguntes que els alumnes consideraren més difícils, destaquen la 3 i la 6 per 1r d'ESO –les dues preguntes d'intenció reflexiva–, la 5 i la 6 per 3r d'ESO i la 5 –amb l'objectiu d'establir una relació entre el títol i el conte– per 1r de batxillerat.

4.3. Resultats de les entrevistes a docents

En referència a les diverses concepcions que tenen els diferents professors entrevistats sobre la ironia, el docent 1 creu que es tracta d'una eina elaborada que utilitzem per explicar algun

concepte, el docent 2 creu que és gairebé de modus vivendi, un recurs imprescindible i una manera d'entomar les circumstàncies personals d'una manera més amable. El concepte que en té el docent 3 també coincideix amb una de les idees expressades pel docent 1: la ironia va lligada a la intel·ligència de l'individu que l'utilitza.

Pel que fa al gust per la lectura dels estudiants, mentre que els docents 1 i 2 consideren que, en general, als estudiants no els agrada llegir, el docent 3 diu que depèn del cas. Els docents 1 i 2, a més, coincideixen amb el fet que hi ha una pèrdua generalitzada de l'hàbit lector en el pas dels estudiants de primària a secundària i que la lectura està associada a l'avorriment. El docent 3, per la seva banda, considera que hi ha una falta d'atenció general per part dels estudiants, però recorda que *llegir* no només significa la lectura d'obres literàries.

Sobre la reacció dels estudiants davant dels sentits no literals o d'aquelles lectures que requereixen una interpretació o reflexió més desenvolupada, els docents 1 i 3 convergeixen en la idea que als alumnes els fa mandra pensar. Mentre que el docent 3 associa aquesta mandra a la dificultat dels alumnes per reflexionar de manera autònoma que els fa cercar constantment pistes en el professor, el docent 1 creu que es tracta d'una qüestió de manca de voluntat per treballar i, per tant, de reticència envers la percepció dels sentits no literals o a l'intent de reflexió. El docent 2, qui es refereix als estudiants de batxillerat, assegura que en l'etapa d'escolarització postobligatòria els aprenents ja tenen prou eines per interceptar amb èxit els sentits no literals.

En concret, pel que fa a la comprensió de la ironia, els docents 1 i 3 estan d'acord en el fet que, en general, els alumnes d'ESO no la solen comprendre o els costa treure'n conclusions. En el cas dels estudiants de batxillerat, en canvi, el docent 2 afirma que solen comprendre-la, malgrat que de vegades els costi. Ara bé, l'acompanyament del professor resulta imprescindible. En relació amb la causa, el docent 1 assegura que als estudiants els costa comprendre la ironia perquè s'ha perdut la capacitat de pensar i els aprenents esperen que el professor faci l'esforç per ells i, en canvi, el docent 3 vincula la problemàtica al fet que es requereix un bagatge lingüístic prou ampli, i que sovint encara no posseeixen els alumnes d'ESO, per a comprendre-la reeixidament.

Quan se'ls preguntà als professors què creien que es podria fer per millorar la capacitat interpretativa lectora dels estudiants, en general coincidiren: caldria potenciar l'hàbit lector de l'alumnat. Els docents 1 i 3 apostarien per la implantació d'un pla lector de centre. Com a mesures d'actuació addicionals, el docent 1 es decanta per l'acompanyament als alumnes en l'òptima tria de les lectures i en la tasca de la família com a element clau per a fomentar l'hàbit lector dels estudiants i el docent 3 aposta per confiar en la constància i regularitat d'un pla lector, és a dir, amb els resultats a llarg termini, i amb el fet de combinar lectures de la literatura clàssica amb obres més amenes per tal de fidelitzar als estudiants a la lectura. La visió del docent 2, per altra banda, és més pessimista: comenta que no es pot fer gaire res al respecte a curt termini per tal que la capacitat interpretativa dels alumnes millori, atès que caldria que l'educació en general fos més exigent pel que fa al bagatge cultural, al coneixement de l'entorn i a la capacitat d'expressió i

comprensió de l'alumnat, el qual es potenciaria amb un nombre més elevat d'assignatures humanístiques en el currículum educatiu.

Per últim, pel que fa al paper de les tecnologies i el món audiovisual en els hàbits lectors dels estudiants, hi hagueren tres visions ben diferenciades: el docent 1 considera que les tecnologies són la causa principal de la falta d'atenció de l'alumnat, atès que l'estona davant d'una pantalla desplaça el temps davant d'un llibre. Considera, a més, que l'entreteniment passiu ha passat factura a la capacitat de pensar dels estudiants. El docent 3 assimila la cultura audiovisual com a una alternativa d'entreteniment pels lectors menys habituals o com una mena de crossa per la mandra lectora dels estudiants, a qui resulta més fàcil visualitzar una pel·lícula que prestar atenció a un llibre. Per últim, el docent 2 opina que els adolescents desplacen la lectura *per se* i, per tant, la tecnologia pot substituir l'estona dedicada a la lectura, tal com ho poden fer altres formes d'entreteniment.⁹

5. Discussió dels resultats

En aquest apartat es reprenen les preguntes formulades per tal de respondre-les a partir dels resultats presentats. Vegem-los, doncs, en relació amb els tres processos fonamentals en la comprensió i interpretació dels textos: precisament, les preguntes que requerien una resposta de comprensió literal –preguntes 1 i 4¹⁰– han estat aquelles que han tingut millors resultats (taula 3): en la pregunta 1 hi ha hagut un alt percentatge d'encerts en tots tres grups. La pregunta 4, malgrat que el nombre d'encerts és inferior, sobretot a 1r i 3r d'ESO –segurament perquè demanava, a més de la comprensió literal, una part valorativa–, representa la segona pel que fa a la quantitat d'encerts entre l'alumnat. Per tant, en general els aprenents de l'estudi dominen prou bé la comprensió dels sentits literals del text.

Ara bé, en les respostes de les preguntes 2 i 5 –les quals requerien un procés no només de comprensió, sinó d'interpretació textual– es fa palès un descens important del nombre d'encerts respecte a les preguntes 1 i 4. Si hom compara el percentatge d'encerts de totes dues preguntes inferencials, s'evidencia que els alumnes de 1r d'ESO els costa menys interpretar i explicar amb les seves paraules una informació literal del text (pregunta 2) que no pas establir una relació entre el títol i el contingut o missatge del conte (pregunta 5). Paradoxalment, i al contrari, els alumnes de 3r d'ESO i de 1r de batxillerat han obtingut un nombre més alt d'encerts en la pregunta 5 que en la pregunta 2, amb un 26,66% i un 50% respectivament. En el cas que ens ocupa, com en tants altres contes de Monzó, el títol esdevé un element interpretatiu potencial. Emfasitzar en el paper

⁹ Vegeu els apartats 8.5., 8.6. i 8.7 de l'annex per consultar les entrevistes a docents completes.

¹⁰ Vegeu l'apartat 8.4. de l'annex per a visualitzar les preguntes completes i els criteris de codificació de les respostes.

del títol no només ens ajuda a posar a prova la capacitat de l'alumnat de relacionar dos fragments superficialment diferenciats, sinó que, alhora, guia a l'estudiant a copsar el sentit del text:

En moltes ocasions, el títol de l'obra es converteix en un recurs fonamental en la construcció del sentit, utilitzat de forma deliberada i perfectament planificada per part de l'autor. Aquesta mena de valor estratègic del títol és particularment rellevant en les formes narratives breus (conte i nouvelle), l'escriptura de les quals es troba governada pel principi d'economia, cosa que determina una explotació màxima de tots els recursos a l'abast, ja que la narració no pot avançar en extensió i ho ha de fer en intensitat, fent valdre de manera molt productiva, com a instruments, els implícits i la creació/trencament d'expectatives. (Gregori, 2011:1)

El fet que els alumnes més grans trobin amb més facilitat relacions o vincles entre títol i conte podria atribuir-se, precisament, al grau d'experiència: "Sembla, en moltes ocasions, que els més novells no són capaços de reconèixer la connexió existent entre els diferents paràgrafs i, així, no hi poden establir relacions causa-efecte, fet que sí que s'entreveu en els més experts" (Sacristán, 2006:141-142). Aquesta dificultat per establir relacions entre diverses parts d'un mateix text, la qual té a veure amb l'edat de l'alumne, va lligada amb la següent afirmació de Sacristán, basada en els resultats d'un estudi comparatiu de comprensió lectora amb alumnes de diferents edats, en la qual:

En els lectors de menor edat, i per això, en principi, més novells, els processos de lectura són més simples, immadurs i en alguns casos incomplets; els lectors de major edat, per contra, teòricament més experts, fan una lectura que implica processos cognitius més complexos, adequats i profunds (Sacristán, 2006:141-142).

Aquests processos de lectura més simples i incomplets coincideixen amb la dificultat que presenten alguns alumnes de 3r d'ESO a l'hora de donar resposta a una pregunta interpretativa sobre un text: "Cada vegada que dic que aquesta pregunta pot tenir més d'una resposta bona, això no els agrada. [...] Hi ha aquesta por de sortir del que posa tothom, [...] de posar una cosa diferent. I això [...] es va repetint any rere any, per tant és una por compartida" (docent 3, torn 22). Aquesta actitud per part de l'alumnat es féu palesa durant la realització de l'activitat de comprensió lectora: els alumnes de 3r d'ESO foren l'únic grup amb dificultats per no compartir i contrastar les seves respostes amb els companys. Aquest fet va influir, probablement, amb els resultats de l'estudi: prova n'és que 12 alumnes dels 15 participants d'aquest grup assenyalaren el mateix fragment irònic en la pregunta 3, relacionada amb la identificació i justificació d'un fragment irònic en el text. En aquesta pregunta, el nombre de respostes correctes a 1r d'ESO és del 26%, a 3r d'ESO és del 13% i a 1r de batxillerat és del 75%. Per tant, s'observa que el percentatge d'encerts en la pregunta directament relacionada amb la ironia descendeix respecte a la mitjana de respostes encertades al grup de 1r i 3r d'ESO –un 7% i un 17% respectivament– i, en canvi, ascendeix en el grup de 1r de batxillerat un 13%.

Així doncs, es mostra clarament com la localització i interpretació de la ironia representen un dels punts febles en l'activitat de comprensió lectora dels alumnes de 1r i 3r d'ESO i, en canvi, s'observa un cert domini dels estudiants de batxillerat pel que fa a la interpretació irònica. La

percepció dels docents entrevistats sosté, també, aquesta afirmació: pel que fa a l'alumnat d'ESO, "davant d'un sentit figurat o d'una frase feta moltes vegades no saben arribar a les conclusions" (docent 1, torn 30), fet que pot tenir a veure que "els fa molta mandra pensar, estan acostumats a trobar-s'ho tot fet i, és clar, la ironia demana la teva interpretació i això no els agrada" (docent 1, torn 26). La visió del docent 3 pel que fa a la dificultat de comprensió de la ironia, en canvi, apunta més aviat a la manca d'un bagatge prou complet en relació amb l'edat dels estudiants, en la mateixa línia dels arguments de Zamorano (2015:47), qui recalca la importància del coneixement i domini de la informació contextual, necessaris per interceptar la ironia, i de Roca (2009:757), qui matisa l'ús cultural, i no només lingüístic, del recurs: "La ironia és un grau bastant elevat en el nivell de comprensió de textos. Has de tenir la part contextual ben assumida, per això un noiet de 10 anys o de 12, de primer d'ESO, és lògic que no capti les ironies, potser les més senzilles sí o alguna ironia de nivell zero" (docent 3, torn 28). El professor, per tant, normalitza a priori el poc èxit en els hipotètics resultats de 1r d'ESO pel que fa a la comprensió de la ironia: "no m'alarmaria si és que no són gaire positius" (docent 3, torn 28) els resultats obtinguts en l'activitat, atès que, assegura, per comprendre reeixidament la ironia cal haver passat per un procés de coneixement més ampli de la llengua, cal adquirir un bagatge lèxic: "si no coneixen els quatre nivells de llengua, [...]imagina't amb la ironia, la ironia és jugar una lliga a part" (docent 3, torn 30).

De fet, tal com assegura el professor, no hauria de resultar estrany que els alumnes de, sobretot, 1r i 3r d'ESO no hagin excel·lit, precisament, en la identificació de la ironia en el relat: quan se'ls preguntà en el qüestionari d'hàbits lectors: "Què és la ironia?", la resposta més repetida en tots dos cursos, amb un 23% i un 20% respectivament (taula 8), era que l'estudiant no ho sabia o bé s'allunyava massa de la resposta. Les segones i terceres opcions més freqüents, encara que poden apropar-s'hi en alguns aspectes, tampoc acaben de perfilar amb exactitud el concepte: la ironia vista com a quelcom impossible o irreal o com a sinònim d'una broma –1r d'ESO–; com una contesta absurda o una resposta a una pregunta òbvia –3r d'ESO–. No és fins a la quarta opció – amb un 11% i un 13% respectivament – que les respostes de l'alumnat apunten amb més precisió a la definició del concepte: la ironia consisteix a dir les paraules contràries o oposades a allò que hom es refereix o a allò que és lògic. A més a més, també se'ls preguntà "Com creus que podem identificar la ironia en un text?". De nou, el percentatge més alt de respostes apunten a la desconeixença, amb un 41% a 1r d'ESO i un 26% a 3r d'ESO (taula 9).

Així doncs, amb un índex tan reduït d'alumnes que comprenen el significat del terme i la forma d'identificació, no resulta estrany, per tant, que pocs estudiants hagin estat capaços de localitzar i justificar reeixidament una expressió irònica en el conte: només hi ha un 26% de respostes correctes a 1r d'ESO i tan sols un 13% a 3r d'ESO, percentatge que, en aquest segon cas, coincideix amb exactitud amb el nombre d'alumnes que en el qüestionari d'hàbits lectors demostraren que comprenien el significat del terme *ironia*.

Després dels discrets resultats dels alumnes de 1r i 3r d'ESO en la pregunta 3, cal observar l'altre extrem: els estudiants de 1r de batxillerat obtingueren un 75% d'encerts, amb una diferència significativa –d'un 49% i d'un 62% respectivament– envers els grups de 1r i 3r d'ESO. La majoria d'alumnes no només detectaren en el text fragments que, en relació amb l'argument i el context, podrien interpretar-se com a irònics, sinó que, a més, ho justificaren reeixidament. Els resultats positius dels alumnes de batxillerat coincideixen amb la percepció que té el docent 2 – qui és professor del grup en qüestió– de la capacitat interpretativa de la ironia dels seus alumnes: “han passat per tot el sistema educatiu i, en general, han desenvolupat habilitats per gestionar-ho [reacció dels estudiants davant dels sentits no literals o que requereixen interpretació]. No crec que es perdin majoritàriament el sentit de les coses si els hi poses bastant senzill” (docent 2, torn 34). El professor atribueix també la capacitat interpretativa al bagatge cultural i lingüístic: “els sentits no literals els poden captar o no si tenen prou coneixements i prou vocabulari i la ironia la capten igual si li dones [a l'alumne] prou marge, prou peu a entendre que allò té un sentit irònic. Però els has d'ajudar, evidentment” (docent 2, torn 34). Cal notar que, malgrat que el professor fa èmfasi en l'acompanyament del docent com a eina essencial per tal que l'alumnat pugui copsar el sentit irònic d'una frase o text, l'alumnat ha obtingut en la comprensió lectora un 75% d'encerts en la pregunta 3 sense cap mena d'ajuda, comentari o directriu prèvia a l'activitat. Per tant, malgrat que la visió del professor envers la interpretació de la ironia és més positiva que la dels altres professors en l'alumnat d'ESO, els resultats demostren que els estudiants de batxillerat són prou competents i, per tant, presenten més autonomia de la percebuda pel docent. Ara bé, cal tenir en compte que les característiques del relat –farcit d'estereotips i clixés socials, amb uns personatges amb rols conductuals poc habituals– pretenien cridar l'atenció de l'alumnat i fomentar la seva capacitat reflexiva a través d'un argument que, pres literalment i en el seu context, resultava gairebé inversemblant. El docent 2 corrobora que un factor que sol facilitar la comprensió irònica dels alumnes és que en el text “hi hagi algun element, informació no verbal que els doni peu a entendre que allò que dius ho han d'entendre de manera no estrictament literal. Si tu no dones peu que facin el pas d'intentar trobar un altre sentit, llavors, és més complicat” (docent 2, torn 40). Ara bé, aquest fet no implica que s'hagi de desmerèixer la tasca dels alumnes de batxillerat: mentre que la majoria d'alumnes de 1r i 3r d'ESO mostraren una concepció desdibuixada del significat d'*ironia* a partir de les respostes del qüestionari d'hàbits lectors, els alumnes de batxillerat expressaren idees prou encertades: un 26,66% de les respostes apuntaven que la ironia era dir les paraules contràries o oposades a allò que hom es refereix o a allò que és lògic, un 20%; a una expressió burleta i un 13,33%; a l'intent de fer gràcia. Per tant, en les respostes els estudiants no només demostren un coneixement prou ampli del que significa el concepte de manera formal, sinó que, a més, n'intuïren el propòsit o intencionalitat. Aquestes percepcions, per tant, demostren que la tria del conte ha estat encertada, que ha complert la seva funció i que s'ha establert una connexió bidireccional entre l'autor –l'emissor– i l'alumne –el

receptor–, de manera que ha esdevingut conscient de la proposta gràcies al text, vehicle de transmissió: “el reconocimiento intuitivo que los lectores hacen de conceptos como el humor, el sarcasmo o la sátira nos hacen pensar en una ironía continuada que ha dado en el blanco perlocutivo: provocar risa y, a la vez, reflexión” (Caro, 2017:107).

Si hi ha una cosa clara és que es fa palesa una evolució notable entre els resultats d’alumnes d’ESO i de batxillerat pel que fa a la qualitat de les respostes de tota l’activitat de comprensió en general i en la interpretació de la ironia en particular. Si bé, doncs, es pot establir un evident patró evolutiu ascendent i qualitatiu entre els estudiants d’ESO i els estudiants de batxillerat, l’hipotètic progrés entre 1r i 3r d’ESO queda més difuminat en l’estudi que ens ocupa, de manera que les característiques de cadascun dels grups i del procés de recollida de dades no s’han traduït a un patró creixent d’encerts en concordança amb l’edat creixent de l’alumnat. Així, en algunes preguntes el nombre d’encerts ha estat superior a 3r d’ESO i, en altres, a 1r d’ESO. Per tant, això fa pensar que la capacitat de vincular reeixidament els coneixements previs amb el contingut textual per a establir relacions coherents i extreure’n una posterior reflexió, tal com explica Villarubia, no es desenvolupa de forma més evident i consolidada fins a la finalització dels estudis obligatoris de l’estudiant:

De acuerdo con los principios de relevancia, el texto literario da lugar a que el lector busque entre sus conocimientos que le sirven de contexto, ideas que se relacionen con lo que está leyendo. A veces el lector buscará dentro de su universo de conocimientos y no encontrará ningún elemento que le ayude a descifrar o decodificar el sentido del texto. El mensaje será relevante pero el lector no dispondrá de los códigos que le permitan descifrarlo (Villarubia, 2010:25)

Ara bé, la causa d’aquesta capacitat de comprensió de la ironia mostrada pels alumnes de batxillerat en comparació amb els d’ESO no es basa tan sols en la quantitat i qualitat del seu bagatge de coneixements, sinó també amb la capacitat d’integrar-los reeixidament: “els novells no intenten integrar el coneixement que tenen d’altres àrees, mentre que els experts sí que ho fan. Això constitueix una altra raó per què els novells no arriben a una bona comprensió de la lectura” (Sacristán, 2006:141-142). Per tant, tal com hem vist, l’edat i l’experiència de l’alumne són dos elements que juguen a favor de la capacitat interpretativa de la ironia.

Per últim, pel que fa a les dues qüestions reflexives de l’activitat de comprensió, val a dir, però, que el nombre d’encerts en la pregunta 3 són superiors als de la pregunta 6 –relacionada amb la intencionalitat de l’autor–, la qual ha obtingut el nombre més baix d’encerts per tots tres grups. Descobrir la intencionalitat de l’autor d’un text representa una de les tasques interpretatives més avançades i complexes. No és estrany, doncs, que a bona part dels alumnes els hagi succeït el mateix que als participants de l’estudi de Caro, qui estaven també exposats a la lectura i interpretació de textos irònics:

Un buen numero de lectores pasaron por alto la intención irónica del autor y tropezaron con la construcción del *texto base*, por lo que se adhirieron, más bien, a algún detalle del código de superficie y juzgaron, a priori, desde el marco situacional, amparados por sus conocimientos previos. (Caro, 2017:113)

Els resultats mostren, en definitiva, que és en el procés reflexiu on els alumnes tenen, generalment, més mancances. El tercer procés fonamental de comprensió lectora, segons el Decret 187/2015, implica “posar en funcionament els coneixements externs del text i previs del lector, requereix saber desenvolupar una comprensió global del text, integrar i deduir-ne la informació no explícita” (2015:23), per la qual cosa requereix una competència avançada del primer i del segon procés –lectura literal i inferencial– per a dominar el camp de la reflexió metaliterària.

Ara bé: tenen alguna cosa a veure els hàbits de lectura dels estudiants amb la capacitat interpretativa de la ironia? Vegem-ho. Una de les dades del qüestionari d’hàbits lectors que més relació pot mostrar amb els resultats de la pregunta sobre la ironia de la comprensió lectora és el gust per la lectura dels estudiants. Així, la suma dels alumnes que afirmen que els agrada llegir o que els agrada en certes ocasions, depenent del tipus de lectura, representa un 88% dels alumnes de 1r d’ESO, un 66% dels alumnes de 3r d’ESO i un 81% dels alumnes de 1r de Batxillerat (taula 3). Aquests resultats no concorden amb la visió que tenen els professors respecte al gust per la lectura de l’alumnat: els docents 1 i 2 afirmen que, en general, als estudiants no els agrada llegir i el docent 3 diu que depèn del cas. Cal tenir en compte, però, que dugueren a terme aquestes afirmacions sense tenir consciència de les respostes de l’alumnat en els qüestionaris i en l’activitat de comprensió lectora. En aquest sentit, aquesta podria representar una de les limitacions del treball: els docents no han pogut comentar i contrastar els resultats del qüestionari dels estudiants i, per tant, les respostes proporcionades han estat, en alguns casos, generalitzades o tòpiques.

En concret, els resultats del qüestionari mostren un alt gust per la lectura dels estudiants de 1r de batxillerat, el qual coincideix amb l’elevat percentatge d’òptima interpretació de la ironia, així com un percentatge inferior d’alumnes de 3r d’ESO que els agrada llegir respecte als altres grups, la qual cosa podria explicar el tímid 13% d’encerts pel que fa a la percepció de la ironia. Ara bé, els alts índexs de gust lector mostrats per 1r d’ESO no es tradueixen en una reeixida interpretació de la ironia. Els resultats en la capacitat interpretativa dels estudiants tampoc es veuen reflectits en les xifres sobre el grau d’importància que té pels alumnes la lectura en el seu dia a dia (taula 5) o l’estona dedicada a la lectura setmanalment (taula 7), ans al contrari. Pel que fa a l’autoconcepció que tenen els estudiants de la facilitat envers la comprensió lectora, es demostra que les xifres són molt més positives que les mostrades en els resultats. Cal tenir en compte que la mitjana de respostes encertades en la comprensió lectora per 1r d’ESO és del 33%, a 3r d’ESO és del 30% i a 1r de batxillerat és del 61%. Per contra, la suma de les respostes que se situen entre un bon nivell i un nivell mitjà de facilitat per a comprendre els textos en el qüestionari d’hàbits lectors és d’un 75% a 1r d’ESO, d’un 93% a 3r d’ESO i d’un 87% a 1r de batxillerat. En general, per tant, es demostra que els alumnes tenen una alta autopercepció, no sempre encertada, sobre el propi nivell d’aprenentatge i capacitat en els processos de comprensió lectora.

Per aquest motiu, malgrat que Manresa afirma que “la lectura lliure i voluntària a l’escola és l’eina més afectiva per augmentar l’habilitat [...] de comprensió dels alumnes” (2011:176), els resultats de l’estudi mostren que, en el cas que ens ocupa, no hi ha una correspondència evident entre els bons hàbits lectors dels estudiants i una capacitat reeixida d’interpretació de la ironia.

Aleshores, què caldria fer per millorar la capacitat interpretativa de l’alumnat? Com hem vist, els professors atribueixen aquesta problemàtica a diversos factors: per la seva banda, el docent 1 apunta cap a la manca d’hàbit lector de l’alumnat “perquè ens deixem un agent molt important, que és la família. La família té un paper cabdal amb el tema de lectura” (docent 1, torn 40). El docent 2 ho atribueix a la necessitat d’augmentar l’estona de lectura a través d’un pla lector i a esperar amb paciència els resultats a llarg termini: “hi ha centres [...] que han tingut un pla lector i al cap de dos anys: “fora, que no funciona”. [...] Amb dos anys no ho puc valorar [si funciona], és molt poc temps. [...] L’educació és una llavor. [...] Has de tenir paciència i confiança amb el que fas. Per tant, un pla lector” (docent 2, torn 34). Ara bé, tal com s’ha demostrat, els resultats del qüestionari d’hàbits lectors no ratifiquen les tesi dels docents 1 i 2 –és a dir, que l’augment de l’hàbit lector milloraria la capacitat interpretativa de l’alumnat–i, per tant, no deixen de ser visions estereotipades i que caldria erradicar. Per últim, el docent 3 es mostra escèptic pel que fa a la possibilitat de canviar l’hàbit lector de l’alumnat a curt termini i considera que caldria incorporar més assignatures humanístiques al currículum educatiu i, en general, fomentar el bagatge de coneixement de l’entorn de l’estudiant (docent 3, torns 44-46). Per tant, es pot comprovar que els docents apunten cap a solucions que apel·len a la institució i a les característiques de cada estudiant, però no es proposen millores que impliquin directament la pròpia tasca docent.

6. Conclusions

Gràcies a l’accés a les aules de secundària durant el període de pràctiques d’aquest màster de formació del professorat ha estat possible la realització de l’estudi que ha representat la part central d’aquest treball i a partir del qual s’han pogut obtenir diversos resultats que han resolt les incògnites plantejades en la introducció.

En el present estudi s’ha analitzat la capacitat de comprensió lectora i d’interpretació de la ironia de l’alumnat de tres cursos diferents del mateix centre educatiu, 1r d’ESO, 3r d’ESO i 1r de batxillerat, a partir de la lectura d’un relat irònic breu de Quim Monzó i la resposta d’una sèrie de preguntes. S’ha pogut determinar que, pel que fa als tres processos de comprensió lectora, els estudiants dominen reeixidament la comprensió literal, presenten algunes mancances pel que fa a la capacitat interpretativa o inferencial de la informació i, per últim, tenen dificultats per dur a terme l’última part del procés: la reflexió.

Pel que fa al primer objectiu del treball, a partir dels resultats de les preguntes de la comprensió lectora, del qüestionari d’hàbits lectors i de les entrevistes a docents s’ha observat que, mentre els

estudiants de 1r de batxillerat demostren cert domini del recurs lingüístic, la percepció i interpretació de la ironia literària representen un punt feble en les competències relacionades amb les dimensions de comprensió lectora dels estudiants de 1r i 3r d'ESO.

S'ha fet palesa una gran diferència entre la capacitat interpretativa de la ironia de l'alumnat de secundària en comparació amb l'alumnat de batxillerat. D'aquesta manera, mentre que els resultats no mostren cap evolució notable entre els nivells de 1r i 3r d'ESO, s'ha demostrat que la percepció i interpretació de la ironia està sotmesa a un progrés positiu i creixent, paral·lel al creixement biològic dels estudiants, entre l'etapa d'educació secundària obligatòria i batxillerat.

A partir del contrast entre els resultats, s'ha determinat que les diferents dades que formen part de l'estudi no permeten relacionar proporcionalment els hàbits lectors dels estudiants amb la seva capacitat d'interpretació de la ironia i que els estudiants tenen, en general, una alta autopercepció, no sempre encertada, de la pròpia capacitat de comprensió lectora. Per altra banda, s'ha mostrat que la percepció que tenen els professors entrevistats envers la capacitat lectora i interpretativa dels alumnes coincideix en part amb els resultats observats. Malgrat això, es mostra poca autocrítica envers la tasca docent com a factor responsable de l'òptima capacitat de comprensió lectora dels estudiants.

Per tant, l'estudi realitzat en aquest treball ha servit per demostrar i validar la hipòtesi inicial, afirmació que ha motivat la recerca realitzada: als alumnes de secundària els costa percebre i interpretar la ironia textual.

6.1. Orientacions didàctiques per a treballar la ironia a l'aula

Malgrat el seu ús estès a la societat, el currículum educatiu no inclou de manera explícita la ironia en la documentació prescriptiva. Per tant, a través de l'observació duta a terme a partir de l'estudi i de les conclusions, aquest treball es planteja un segon objectiu: proposar algunes orientacions i actuacions acadèmiques útils i a tenir en compte per a tot docent a l'hora de treballar la ironia literària a l'aula en forma de decàleg:

1) EL FORMAT

Els resultats de l'estudi han demostrat que l'ús del relat breu o del conte permet treballar especialment la capacitat interpretativa de la ironia gràcies a la seva brevetat, la qual evita que l'atenció del lector es desvii, prioritza l'acció en lloc dels personatges, facilita la consciència del final del relat al lector, exigeix una participació més activa, permet un vincle interpretatiu amb el títol i, en general, facilita la detecció de la ironia a l'estudiant (Barreras, 2014:56).

2) EL TEMPS

Formar els estudiants amb una bona competència interpretativa de la ironia no hauria de ser un objectiu a curt termini. El domini d'aquest recurs lingüístic passa per l'observació, la descoberta,

la reflexió i la maduració de les capacitats lingüístiques i culturals de l'estudiant i per la necessitat de temps per processar l'informació (Barreras, 2001:248) i, per tant, és necessari un procés continu d'aprenentatge durant l'educació secundària per tal que, al final de l'etapa, l'estudiant posseeixi les eines per comprendre i interpretar la ironia.

3) EL NIVELL DE L'APRENT

Dominar la ironia és una tasca complexa i, per tant, cal introduir-la als nostres estudiants d'acord amb l'etapa educativa en la qual se situen en cada moment. Per aquest motiu, fora bona l'observació d'exemples d'ironia més simples durant les primeres etapes de secundària i anar augmentant el nivell a mesura que l'estudiant s'hi va familiaritzant, consolida els aprenentatges i hi implica processos cognitius més profunds (Sacristán, 2006:131).

4) L'ACOMPANYAMENT

L'acompanyament del professor pel que fa a la identificació i interpretació de les expressions iròniques resulta un suport essencial i imprescindible per a l'alumne. Ara bé, l'ajuda del professor ha de ser ajustada i contingent, de manera que ha de donar peu a un primer aproximament, ha de fomentar l'autonomia interpretativa de l'estudiant i ha de regular els aprenentatges de l'aprenent per tal que pugui prendre les seves pròpies decisions (Sanmartí, 2010:3).

5) EL TREBALL INDIVIDUAL

Malgrat que un treball col·lectiu a l'aula pot orientar l'estudiant en certs moments del procés d'aprenentatge, la ironia requereix una part imprescindible de treball individual que fomenti l'observació, la participació activa en l'interpretació (Barreras, 2014:58) i la reflexió personal, així com la creació de vincles amb els coneixements previs de cada estudiant (Sacristán, 2006:141-142).

6) ELS TRES PROCESSOS FONAMENTALS DE COMPRESIÓ LECTORA

Un òptim aprenentatge de la ironia ha de passar prèviament per un treball exhaustiu dels tres processos vinculats en la comprensió lectora: comprensió literal, interpretativa i reflexiva (Decret 187/2015:23). Per tant, cal dissenyar activitats que suposin un repte per als aprenents, que facin posar en pràctica les diferents capacitats a l'alumnat i que impliquin processos cognitius i sabers diversos (Sanmartí, 2010:20).

7) EL BAGATGE LINGÜÍSTIC I CULTURAL

L'enriquiment personal de l'alumne i la construcció d'un bagatge cultural ric sempre és un punt a favor de la construcció de les capacitats interpretatives de la ironia i, per tant, cal fomentar en la mesura del possible el contacte amb altres formes de coneixement, més enllà de la llengua i la literatura (Villarubia, 2010:32).

8) L'AVALUACIÓ FORMATIVA

Emprar una avaluació formativa –centrada en l'avaluació per a l'aprenentatge i no pas l'avaluació de l'aprenentatge– ens ajudarà com a docents a regular els coneixements de l'alumne, a fomentar la presa de decisions, la reflexió i l'autoconeixement sobre el propi aprenentatge (Sanmartí,

2010:2-5), per la qual cosa reforçarà les capacitats interpretatives i reflexives necessàries per a interceptar i interpretar amb èxit la ironia textual.

9) LA DIVERSITAT DE SUPORTS

Observar com es presenta la ironia en diversos formats i suports –no només pel que fa a les diferents formes textuais, sinó també en la llengua oral o audiovisual– pot ajudar els estudiants a observar i apreciar les diferents aplicacions, usos, i finalitats que ofereix del recurs comunicatiu (Villarubia, 2010:35).

10) LA PRODUCCIÓ IRÒNICA

Vincular la pràctica i l'experiència activa dels estudiants a l'aula en el dia a dia a través d'activitats de producció irònica contextualitzades, productives i complexes (Sanmartí, 2010:22), que obliguin a mobilitzar en els estudiants diferents sabers, pot resultar un recurs molt útil per a consolidar els aprenentatges sobre la ironia.

7. Bibliografia

- Balaguer, E. (1997). Quim Monzó i la societat postmoderna. 'El perquè de tot plegat': un comentari de text, *Caplletra*, 22, 81-89.
- Ballart, P. (1992). La ironia com a figuració literària. *Els Marges*, 47, 7-29.
- Barreras, A. (2001). El estudio de la ironía en el texto literario. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 27-28, 243-266.
- Barreras, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto docente*. Servicio de Publicaciones, Universidad de la Rioja.
- Caro, M. (2017). De la mariposa a la tormenta: análisis de los comentarios de los lectores en la red a textos argumentativos irónicos. *ELUA*, 31, 97-116.
- Caro, M., Camargo, Z., Uribe, G. (2018). La ironía revisitada en sus dimensiones pragmáticas, comprensivas, discursivas y didácticas. *Lenguaje*, 46, 95-126.
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Gregori, C. (2010). Estratègies discursives iròniques en la narrativa catalana actual: l'autoconsciència textual. *Revista de Filologia Romànica*, 27, 59-726.
- Gregori, C. (2011). El títol com a clàusula del contracte metaficcional irònic en la narrativa contemporània. Carbó, Gregori, López, Pampló, Rosselló, Simbor. *La literatura davant el mirall. Ironia i metaliteratura en l'època contemporània*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat. 47-84.

- Larregola, J. (2019, desembre 9). La fi de la ironia. *Eix Diari: diari independent del Penedès*. Recuperat 6 maig 2020, de <https://www.eixdiari.cat/opinio/doc/86225/la-fi-de-la-ironia.html>
- LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya (2009).
- Lunati, M. (2001). Quim Monzó i la re-escriptura irònica de la fantasia. *Catalan Review*, 1, 23-51.
- Manresa, M. (2011). *Els hàbits lectors dels adolescents: efectes de les actuacions escolars en les practiques de lectura* (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona, Catalunya.
- Maza, M. (2014). El gènere i l'humor en les interaccions didàctiques d'alumnes de secundària. *Feminismo/s*, 24, 95-114.
- Monzó, Quim (1994). ¿Por qué las agujas de los relojes giran en el sentido de las agujas de los relojes?, *El porqué de las cosas*. Traducció de Marcelo Cohen. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Monzó, Quim (1999). ¿Perquè les busques dels rellotges giren en el sentit de les busques dels rellotges?, *El perquè de tot plegat*. Barcelona, Quaderns Crema.
- Ortega, F. J., Vargas, B. V. (2016). Aproximación sociopragmática las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 83-103.
- Pàmies, S. (2018, febrer 9). Comprensió lectora. *La Vanguardia, cultura*. Recuperat 6 maig 2020, de <https://www.lavanguardia.com/cultura/20180209/44632595727/comprensió-lectora.html>
- Roca, S. (2009). La ironia del professor. Barrientos, A., Martín, J.C., Reyes, V., Fernández, M.I. *El profesor de español LE-L2: actas del XIX congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera*, 753-764.
- Royo, A. (2017). *La sociedad gaseosa*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Sacristán, F. (2006). Comprensió de la lectura en alumnes d'ensenyament secundari. *Anuari de psicologia, Societat Valenciana de Psicologia*, 11, 131-144.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Sanuy, M. (2007). Treballar Quim Monzó a través del cinema. *Articles: revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 43, 84-94.
- Traver, L. (2019). El perquè de tot plegat. *Anàlisi comparativa de l'adaptació de Ventura Pons del recull de contes de Quim Monzó. La ironia monzoniana a la pantalla*. Treball de fi de grau. Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya.
- Villarrubia, M. (2010). La ironía y el humor a través de la literatura. Una dimensión de la pragmática cognitiva en la enseñanza del ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10, 1-51.

Zamorano, M. J. (2015). *La comprensión de sentidos no literales en niños y adolescentes: un estudio comparativo con oyentes, sordos con implante coclear y sordos no implantados* (Tesi doctoral). Universidad de Málaga, Andalucía.

8. Annexos

8.1. Eina per a la recollida de dades de l'alumnat: comprensió lectora, versió en català

UVIC Universitat de Vic
Facultat d'Educació,
Traducció i Ciències Humanes

Participant:

Grup:

Activitat de la recerca per la realització del Treball de Final de Màster de l'estudiant Laura Traver de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic.

Llegeix atentament el següent text i respon les preguntes que es plantegen a continuació:

¿Perquè les busques dels rellotges giren en el sentit de les busques dels rellotges?

L'home blau s'està al cafè, fent anar la cullereta dins d'una tassa de poniol. Se li acosta un home magenta, amb aspecte neguitós.

–He de parlar amb vostè. ¿Puc seure?

–Segui.

–No sé per on començar.

–Pel començament.

–El mes passat vaig seduir la seva dona.

–¿La meva dona?

–Sí.

L'home blau triga quatre segons a contestar.

–¿Per què m'ho ve a explicar?

–Perquè des d'aleshores no visc.

–¿Per què? ¿L'estima tant que vol viure amb ella? ¿Ella no l'estima i això el neguiteja?

–No.

–¿És el remordiment, potser?

–No. El que passa és que no em deixa viure. Em truca de dia i de nit. I si no contesto ve a casa.

I si no hi soc em busca pertot. Em ve a veure a la feina, diu que no pot viure sense mi.

–¿I?

–He perdut la tranquil·litat. Des que la vaig conèixer no me l'he pogut treure del damunt ni un sol dia. ¿Vostè no s'ha adonat de res?

–¿Quan la va conèixer?
 –Fa un mes i mig. Vostè era a Roma.
 Efectivament, l’home blau va ser a Roma fa un mes i mig.
 –¿Com ho sap, vostè, que jo era a Roma?
 –¿Que no em creu? M’ho va dir ella, quan la vaig conèixer. La vaig conèixer en un curset d’informàtica.
 Efectivament, la dona va fer un curset d’informàtica aprofitant que l’home blau era a Roma.
 –¿Què vol, doncs? – diu el blau.
 –Que m’ajudi a sortir-me’n. No és que no m’agradi la seva dona. És extraordinària, intel·ligent, sensual. ¿Què li he de dir? Però...
 –És molt absorbent.
 –¿Oi que sí? –diu, content, l’home magenta, veient que l’home blau el comprèn.
 –Té ganes de treure-se-la del damunt.
 –Sí, francament.
 –No el deixa tranquil ni un sol moment, ¿oi? Si el veu tot sol fumant, prenent la fresca, llegint el diari, estudiant, mirant el programa de televisió que més li agrada, el que sigui, immediatament se li estira al damunt i comença a fer-li magarrufes.
 –A més, si no estàs del tot per ella es pensa que fa nosa i es posa d’aquella manera que es posa. Per això, tot i que sé que no hi tinc cap dret, vull demanar-li un favor: parli amb ella, munti-li una escena de gelosia, amenaci-la. El que sigui. Qualsevol cosa perquè no ens vegem mai més.
 –¿De debò vol treure-se-la del damunt?
 –Sí, sisplau.
 –Res més fàcil. Faci com jo. Deixi de defugir-la, no s’amagui, sigui amable, tendre, considerat. Estigui més per ella que no pas ella per vostè. Truqui-la, digui-li que l’estima com mai no ha estimat. Prometi-li que li dedicarà la vida sencera. Casi-s’hi.

“¿Per què les busques dels rellotges giren en el sentit de les busques dels rellotges?”

Monzó, Quim (1999). *El perquè de tot plegat*. Barcelona, Quaderns Crema.

Preguntes:

1. Resumeix amb tres línies l’argument del conte.
2. Què vol dir el marit a l’amant de la seva esposa amb el consell final?
3. Subratlla en el text una situació que et sembli irònica i explica per què creus que ho és.
4. Què t’ha sorprès del conte? Per què?
5. Quina relació creus que pot tenir el títol amb el conte?
6. Quina creus que és la intenció o el propòsit que l’autor vol transmetre al lector amb aquest conte?

8.2. Eina per a la recollida de dades de l'alumnat: qüestionari sobre hàbits lectors, versió en català)

1. T'agrada llegir?
2. Quin grau d'importància té per a tu la lectura en el teu dia a dia?
3. Quin és el tipus de lectura que més t'agrada?
4. Quin és el tipus de lectura que menys t'agrada?
5. Creus que tens facilitat per comprendre els textos que llegeixes?
6. Quanta estona dediques a llegir setmanalment?
7. Què és la ironia?
8. Com creus que podem identificar la ironia en un text?
9. Quines preguntes de comprensió lectora t'han resultat més fàcils?
10. Quines preguntes de comprensió lectora t'han resultat més difícils?

8.3. Eina per a la recollida de dades del professorat: preguntes per a l'entrevista

- 1) Quines assignatures imparteixes i en quins cursos?
- 2) Quants anys fa que et dediques a la docència?
- 3) Què creus que és la ironia?
- 4) Creus que als estudiants els agrada llegir?
- 5) Quina mena de lectures els agraden més als estudiants i quines menys?
- 6) Creus que en general els estudiants tenen facilitat per comprendre els textos que llegeixen?
- 7) Com reaccionen els estudiants davant dels sentits no literals? I davant de les lectures que requereixen una interpretació o reflexió més desenvolupada?
- 8) Solen comprendre la ironia, els estudiants? (Sigui en llengua oral o escrita)
- 9) Si els costa comprendre-la, perquè creus que els costa?
- 10) Què creus que es podria fer per millorar la capacitat interpretativa lectora dels estudiants?
- 11) Paper de les tecnologies i del món audiovisual en els hàbits lectors dels estudiants.

8.4. Rúbrica amb els criteris de classificació i codificació de les respostes de l'activitat de comprensió lectora

Preguntes - Nivells		A (Respostes correctes)		B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
1	1	Respecta 3 línies	1	No respecta 3 línies	

Resumeix amb tres línies l'argument del conte.	2	<p>Resposta encertada</p> <p>–Cita els 3 personatges –L'argument és ajustat (Argument: L'amant i el marit es troben en un bar i l'amant li demana consell al marit per treure's de sobre a la seva dona i el marit, sorprenentment, li dona consell)</p>	2	<p>Resposta poc encertada</p> <p>–No cita els 3 personatges –L'argument no és ajustat (Argument: L'amant i el marit es troben en un bar i l'amant li demana consell al marit per treure's de sobre a la seva dona i el marit, sorprenentment, li dona consell)</p>	Pregunta no resposta o nul·la
	3	<p>S'ha processat i interpretat de nou la informació</p> <p>–L'estudiant explica els fets amb les seves pròpies paraules</p>	3	<p>La informació aportada és massa literal</p> <p>–Es calquen passatges del text</p>	

Preguntes - Nivells	A (Respostes correctes)	B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
2 Què vol dir el marit a l'amant de la seva esposa amb el consell final?	<p>Es demana a l'estudiant una reflexió i interpretació del fragment més enllà de la reproducció literal de conceptes. A continuació es proposen algunes possibles interpretacions (ordenades de més a menys encertades) que s'haurien de reflectir en la resposta per considerar-la correcta. En tot cas, sempre es valorarà la interpretació personal justificada i argumentada per sobre del calc de conceptes (malgrat que la resposta que n'esdevingui sigui vàlida).</p> <p>–El matrimoni destrueix les relacions. –Quan les coses s'aconsegueixen, deixen d'interessar. –El marit està per ella i la dona no li fa cas. Per tant, si l'amant replica aquesta actitud, la dona es cansarà d'ell i el deixarà en pau. –Que l'amant faci el mateix que el marit i obtindrà els resultats que busca i que el marit ja ha experimentat. –Que l'amant segueixi els consells del marit per treure's la dona de sobre.</p>	<p>En el consell final es fa palesa la ironia que l'autor ha volgut aportar al relat. Així, malgrat que el marit li diu a l'amant de la seva esposa que s'hi casi, realment no seria correcte afirmar que el marit vol és que la seva dona se'n vagi amb l'amant.</p> <p>Es considerarà incorrecta tota resposta que:</p> <p>–No porti cap mena de reflexió o interpretació per part de l'alumne. –S'allunyi de l'argument i idea central del conte. –Reprodueixi els mateixos conceptes que el fragment de referència, sigui de manera literal o canviant algunes paraules.</p>	Pregunta no resposta o nul·la

Preguntes - Nivells	A (Respostes correctes)	B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
---------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------

<p>3</p> <p>Subratlla al text una situació que et sembli irònica i explica per què creus que ho és.</p>	<p>Tria encertada del fragment irònic</p> <p>Barreras (2001) senyala diferents indicis per poder distingir la ironia (contrast entre allò que es fa o es diu i el missatge que realment es vol transmetre) en un text:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principi d'economia: “trata de la producció de un efecto supremo por medio de características poco extravagantes; es decir, que el enunciador irónico utilizará tan pocas señales como le sea posible” (2001:245) • Principi de gran contrast: “que muestra la disparidad entre lo que se espera y lo que realmente sucede, de tal forma que, cuanta más disparidad se dé, mayor será la ironía” (2001:245) • Expressió estranya, ridícula i poc adequada a la situació. • Context sociocultural que poden compartir (o no) emissor i receptor. Caro, Camargo i Uribe (2018:104) asseguren que la ironia funciona com a lubricant social per a reduir l'aspror dels conflictes. <p>Seguint aquestes premisses, i tenint en compte l'argument del conte, es donaran per vàlids (irònics) els següents passatges del text:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. –El mes passat vaig seduir la seva dona. 2. –¿Per què? ¿L'estima tant que vol viure amb ella? ¿Ella no l'estima i això el neguiteja? 3. –No. El que passa és que no em deixa viure. Em truca de dia i de nit. I si no contesto ve a casa. I si no hi soc em busca pertot. Em ve a veure a la feina, diu que no pot viure sense mi. –¿I? 4. –¿De debò vol treure-se-la del damunt? 	<p>Tria poc encertada del fragment irònic</p> <p>Es consideraran incorrectes les respostes que:</p> <ul style="list-style-type: none"> –No aportin un component potencialment irònic. –Senyalin jocs de paraules que resultin superflus en relació amb el contingut i l'objecte humorístic del conte. <p>Exemples:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. –No sé per on començar. –Pel començament. 2. –¿Per què m'ho ve a explicar? –Perquè des d'aleshores no visc. 3. –És molt absorbent. –¿Oi que sí? –diu, content, l'home magenta, veient que l'home blau el comprèn. 	<p>Pregunta no resposta o nul·la</p>
---	---	--	--------------------------------------

		<p>–Sí, sisplau.</p> <p>–Res més fàcil. Faci com jo. Deixi de defugir-la, no s'amagui, sigui amable, tendre, considerat. Estigui més per ella que no pas ella per vostè. Truqui-la, digui-li que l'estima com mai no ha estimat. Prometi-li que li dedicarà la vida sencera. Casi-s'hi.</p>	
	2	<p>Justificació correcta de la tria</p> <p>Es donaran per bones totes aquelles respostes que:</p> <p>–Siguin justificades de manera coherent i relacionada amb el fragment triat.</p> <p>–Continguin un desenvolupament, interpretació i/o reflexió sobre la informació senyalada.</p> <p>–Malgrat que l'antecedent marcat no sigui prou encertat, es donarà per bona la resposta si conté una interpretació en la qual es justifiqui o es donin arguments sòlids per a considerar que es tracta d'un fragment irònic.</p>	2
			<p>Justificació incorrecta de la tria</p> <p>Serà considerada com a incorrecta tota resposta que:</p> <p>–No estigui suficientment justificada o argumentada.</p> <p>–No tingui relació amb el fragment.</p> <p>–No contingui cap mena d'interpretació de collita pròpia i/o que contingui calcs del fragment de referència.</p>

Preguntes - Nivells	A (Respostes correctes)	B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
4 Què t'ha sorprès del conte? Per què?	<p>Es tracta d'una pregunta que demana l'opinió personal de l'alumne a través de l'expressió d'algun fenomen del conte que l'hagi sorprès.</p> <p>Es valorarà positivament la pregunta si l'alumne:</p> <p>–Destaca alguna cosa del conte que l'hagi sorprès.</p> <p>–Justifica la resposta amb arguments sòlids.</p> <p>Elements que, per exemple, poden provocar la sorpresa del lector:</p> <p>–El fet que un home confessi al marit de la seva amant que ha seduït la muller.</p> <p>–El títol de conte en relació amb l'argument.</p>	<p>En aquesta pregunta no es durà terme un judici valoratiu de l'opinió subjectiva de l'alumne, sinó que es considerarà resposta no vàlida si l'alumne:</p> <p>–No destaca res que l'hagi sorprès.</p> <p>–Destaca alguna cosa que l'hagi sorprès però no explica per què ni ho justifica.</p> <p>–Respostes extremadament breus o que emeten un judici massa general.</p>	Pregunta no resposta o nul·la

Preguntes - Nivells	A (Respostes correctes)	B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
5. Quina relació creus que pot tenir el títol amb el conte?	<p>Es tracta d'una pregunta que requereix d'una reflexió i interpretació més profunda a l'estudiant. La resposta no es troba explicitada enlloc, així que cal dur a terme una relació amb l'argument del conte i la figura del rellotge com a element simbòlic.</p> <p>Així doncs, es tracta d'una pregunta oberta que serà ben valorada sempre i quan l'estudiant:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relacioni el títol amb el contingut o missatge del conte. -Que n'esdevingui una interpretació coherent, viable i justificada. <p>Aquests són algunes de les idees que s'espera que els estudiants puguin expressar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El títol sembla un sinònim de: per què les coses són com son? Referint-se als misteris del cor i a la ment humana. -Si l'amant pren el rol de la dona, ella s'acabarà cansant. Així, cal girar en el seu mateix sentit per aconseguir el propòsit: deslliurar-se'n. -La vida és com un rellotge. Les busques (marit i amant) giren de manera independent, però es poden acabar trobant en algun punt (tal com succeeix al conte). La dona simbolitza el rellotge que ho controla tot. -Als rellotges una busca sempre persegueix l'altra. Si la dona persegueix l'amant (que no vol ser perseguit), per deixar de ser-ho l'haurà de perseguir ell a ella. 	<p>Aquesta pregunta oberta admet moltes respostes diferents. Ara bé, es considerarà que la resposta no es vàlida si:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No s'hi fa palesa cap mena de reflexió o interpretació de collita pròpia de l'alumne. -S'emetin judicis poc fonamentats o que admetin poca relació entre conceptes. -S'afirma que no hi ha cap mena de relació entre el títol i el conte o que no se sap la resposta. 	Pregunta no resposta o nul·la

Preguntes - Nivells	A (Respostes correctes)	B (Respostes incorrectes)	C (Respostes nul·les)
6 Quina creus que és la intenció o el propòsit que l'autor vol transmetre al lector?	<p>La pregunta final, número 6, és probablement la més complexa de tot el repertori, atès que, per poder respondre-la reeixidament, es requereix una comprensió i interpretació global del sentit irònic que conté el conte.</p> <p>L'autor pretén fer crítica social de la societat d'avui en dia: "Monzó modula, en cada relat, una icona ben significativa de les relacions humanes dels nostres dies. Amb habilitat, ens diagrama les tendències contradictòries entre els rols d'home i de dona, o entre els models de conducta de l'ahir i els d'hui. No és gens gratuït que,(...) en la narració</p>	<p>En l'estudi que realitzà sobre la comprensió literària irònica, Caro arribà a la següent conclusió: "un buen numero de lectores pasaron por alto la intención irónica del autor y tropezaron con la construcción del <i>texto base</i>, por lo que se adhirieron, más bien, a algún detalle del código de superficie y juzgaron, a priori, desde el marco situacional, amparados por sus conocimientos previos" (Caro, 2017:113).</p> <p>Sovint, doncs, la falta d'un context i un bagatge compartit entre emissor i receptor pot fer que no es transmeti la ironia: "en algunas ocasiones la ironía literaria –como la coloquial– es muy clara y directa [...]. En otras ocasiones la ironía está encubierta por un contexto difícil para el lector, "en este caso la</p>	Pregunta no resposta o nul·la

	<p>«¿Perquè les busques dels rellotges...?» (...), la clau per a liquidar la tirànica absorció amorosa d'una dona siga fer-li una confessió d'amor" (Balaguer, 1997:83).</p> <p>Per altra banda, una de les idees que l'autor ha volgut transmetre té a veure amb que hom sempre vol allò que no té: "les coses, en l'esfera del desig, tan bon punt s'aconsegueixen deixen d'interessar" (Balaguer, 1997:83).</p> <p>Per tant, es consideraran com a correctes les interpretacions que s'acostin als següents arguments:</p> <p>–La intenció de l'autor és fer crítica social dels clixés, dels rols d'home i dona i del matrimoni.</p> <p>–La intenció de l'autor és fer-nos reflexionar sobre com és la societat actual.</p> <p>–La intenció de l'autor és mostrar que l'ésser humà mai no està content amb el que té i sempre es vol allò que no es pot obtenir.</p> <p>–La intenció de l'autor és utilitzar l'absurd a tall de component humorístic com a element clau per a afrontar les situacions més crues.</p>	<p>ironía no se cumple pese a la intención del autor literario, en muchos casos, en efecto, la ironía queda, digamos, abortada" (Reyes: 1984, 177). En efecto, el escritor tiene una intención irónica pero esa intención no es percibida por el lector, y toma el enunciado literalmente. [...] [E]sto es una ironía de la ironía" (Villarubia, 2010:33).</p> <p>Per tant, seguint aquestes premisses, es consideraran incorrectes les respostes que:</p> <p>–No admetin cap mena de reflexió o interpretació del lector que permeti fer una hipòtesi fonamentada sobre la intenció de l'autor.</p> <p>–La hipòtesi es basi en detalls superficials de la trama o que es jutgi des del marc situacional basada en, tant sols, els coneixements previs de l'alumne. Així, per exemple, no seria correcte afirmar que la intenció de l'autor és transmetre una mena de moralitat sobre la fidelitat.</p> <p>–Prenguin els enunciats del conte literalment per a judicar sobre la intencionalitat de l'autor.</p> <p>–L'alumne afirmi injustificadament que l'autor no té cap mena d'intenció amb el conte o que el desconeix, atès que, tal com se'ls recorda durant l'execució de la tasca, no es busca una resposta correcta, sinó un esforç de reflexió.</p>	
--	--	--	--

8.5. Entrevista al docent 1

1. Laura: Bé, bon dia. Avui és 18 de febrer (de 2020) i estem aquí a ***** amb *****.
Bon dia.
2. Docent 1: Bon dia.
3. Laura: Aquest és un àudio per a recollir evidències pel TFM. Bé, bon dia, ***. Ens podries dir una mica les assignatures i els cursos que fas en aquest curs en concret?
4. Docent 1: Molt bé, bon dia. Aquest any imparteixo una optativa de primer d'ESO que es diu Llegim 1, imparteixo tres grups de llengua catalana a tercer i dos grups de llengua catalana a quart. I porto el servei comunitari del centre.
5. Laura: Molt bé. Quants anys fa que et dediques a la docència?
6. D1: 34.

7. Laura: Molt bé. Doncs així segur que el teu testimoni ens serà de gran ajuda. Tu què creus que és la ironia, no només com a figura retòrica, sinó com a element de la parla en general.
8. D1: Jo penso que la ironia és una eina que sovint utilitzem per a acabar d'explicar algun concepte i penso que va molt lligat a la intel·ligència normalment. No sé si és del tot cert perquè jo no tinc evidències científiques sobre això, però diria que va força vinculat al grau d'intel·ligència de les persones i també moltes vegades, sinó intel·ligència, el fet de parlar de persones despertes, persones encuriosides, també.
9. L: També creus que té a veure amb la capacitat interpretativa, reflexiva, potser?
10. D1: Segur que sí, no és, diria, una eina espontània, llevat que el tinguis molt entrenat o que siguis una persona que per caràcter és el seu tret distintiu. No és una qüestió espontània, és una qüestió més elaborada, jo diria.
11. L: D'acord, molt bé, en general creus que els estudiants, segons la teva visió, els agrada llegir?
12. D1: No, no, no els agrada llegir. Costa moltíssim trobar estudiants que per iniciativa pròpia llegeixin. Cada vegada està més polaritzat. L'alumne que llegeix, llegeix molt, però, generalment és minoritari dins d'un grup, però generalment no llegeixen. Tenen una mica associada la lectura a l'avorriment.
13. L: Sí, suposo que ara tenen molts estímuls audiovisuals i això potser fa que vegin la lectura d'una altra manera, oi?
14. D1: Sí, la tecnologia, que per una banda és súper positiva i que ens ajuda moltíssim per qüestions de treball, en el fet de la lectura no, al contrari, ha restat perquè es passen moltes hores en pantalla i molt poques davant d'un llibre. I si associen, d'alguna manera, la lectura l'associen a mirar una pel·lícula, que interpretat que és el mateix. Avui al matí he anat a una classe i em deien "no, jo Wonder no l'he llegit, però en canvi he vist la pel·lícula" i dius bé, és que estem parlant d'una altra cosa. Pot ser una lectura d'imatges, però quan tu veus una pel·lícula "llegeixes" la lectura que algú ha fet d'una obra, no estàs enfrontant-te directament.
15. L: Clar, potser amb la lectura es requereix un rol més actiu, no? Amb una pel·lícula pots estar molt més passiu i tots aquests estímuls que t'arriben t'ajuden molt més en aquesta interpretació sense tant esforç, potser, no?
16. D1: Sense tant esforç, a més a més, i sense que tu hi puguis posar res de la teva collita, perquè els altres ja te li han posat: el director, el guionista, els intèrprets et fan una lectura de l'obra i això, diríem, falseja el directe, no és el mateix que tu t'enfrontis directament a una obra literària que tu vegis la pel·lícula: són dos llenguatges totalment diferents.
17. L: Creus que hi té alguna cosa a veure l'edat dels estudiants? És a dir, si veus diferència entre els més petits i els més grans.

18. D1: A veure, jo diria que amb els anys no hi ha tanta diferència, si parlem d'un primer d'ESO a un quart, que són les franges educatives que em moc jo. Jo diria que no hi ha tanta diferència entre uns i altres. El que sí que suposo que representa un canvi és l'alumnat de primària a secundària. L'alumnat a primària, sigui perquè alguns centres han mantingut l'hora de lectura o sigui perquè els estímuls són menors, no en tenen tants, l'etapa vital també és molt diferent, l'adolescent té bàsicament interessos molt diversos que es desperten justament en aquesta etapa: la descoberta de l'altre sexe, el fet que tinguin possibilitat de ser més autònoms... això fa que evidentment no càpiguen tantes coses al dia, i una de les que se sacrifica és la lectura. Aquí dintre hi ha el paper o la feina que hi juguem els docents, que hauríem de repensar com s'ha de fer aquest tema de la lectura. Jo encara dec ser de les antigues: penso que si no hagués tingut la sort de tenir professors que em van fer "empassar" obres, en el meu cas de literatura castellana, doncs segurament jo no hauria estat lectora com soc ara.
19. L: Exacte, el paper de l'educador...
20. D1: De l'educador i de fer adonar als alumnes que la societat del "jo faig el que vull" que és una mica la idea que és present a les aules, és a dir, no sempre fas el que vols, de vegada fa falta passar per allà on toca i si no et mostren un camí diferent, tu tot sol no hi arribaràs aquí. No et pots haver llegit les kharges o el Quixot quan teníem catorze anys perquè jo l'hauria triat mai, una obra com aquesta. I en canvi joestic ben contenta d'haver-les llegit.
21. L: Quina mena de lectura creus que els agrada menys amb els estudiants i, en canvi, quines els agraden més? O potser troben més facilitat en llegir-les, tec.
22. D1: A veure, hi ha sorpreses, eh. Perquè... a veure, jo diria que ells per iniciativa pròpia triaran un llibre, si són nois, majoritàriament –perquè aquí també hi ha un tema de sexe diferenciat– si són noies, el tema misteri, el tema terror, el tema aventura. Si són noies, generalment els agraden més les històries reals, romàntiques, de fets viscuts. Però si trien ells... però en canvi tens sorpreses. Per exemple, lectures obligades a l'aula: per exemple: Àngel Guimerà, *Mar i cel*, l'hem llegit aquest any a quart i els ha encantat. Ha estat una lectura a l'aula, guiada, però els ha agradat moltíssim, les valoracions que han fet de l'obra són molt bones.
23. L: Clar, potser ells per iniciativa pròpia triarien potser més narrativa, m'equivoco?
24. D1: Bé, poesia no en llegeixen, hi ha molt poc alumne que llegeix poesia. Clar, també hi ha el qui llegeix i el qui escriu poesia. Però en trobes 1 entre 70, casos molt aïllats. Sí, sí, majoritàriament és narrativa el que llegeixen, si llegeixen.
25. L: Molt bé. Com creus que, com has notat que reaccionen els estudiants quan tenen sentits no literals, és a dir, quan no tot s'ho han de prendre al peu de la lletra, sinó que han de buscar dobles sentits o han de reflexionar una mica més?

26. D1: Normalment és el que no volen fer, eh, perquè jo penso que a les aules bàsicament el que falta no és treballar, és pensar. Els fa molta mandra pensar, estan acostumats a trobar-s'ho tot fet i clar, la ironia demana la teva intervenció, la teva interpretació i això no els agrada, clar.
27. L: I llavors creus que quan es troben en casos que hi ha ironia molt clara la comprenen o de vegades es queden una mica pensatiu o com “què vol dir això”?
28. D1: Normalment esperen que els hi donis tu la resposta o que els guiïs tu. Sí que hi ha alumnat que és ràpid, és llest i reflexiu, però normalment esperen que tu donis pautes, que tu facis preguntes, que tu interpretis allò que acabes de dir. D'altra banda, els és molt més còmode, penso que bàsicament no es tracta de –ara semblaria que reduïm i que la tesi fos que l'alumnat d'avui és més just que el que fa uns anys. Jo diria que bàsicament el que s'ha perdut és la capacitat de voler pensar i de treballar de forma continuada, i això porta que un tema com la ironia sigui difícil d'entendre, clar.
29. L: Exacte, perquè si ja estem parlant que segurament els costa llegir, ja només pel fet de llegir, una cosa com la ironia que és un sentit més reflexiu, més interpretatiu, ha de ser encara un valor afegit, una dificultat afegida per la interpretació dels estudiants.
30. D1: Clar, i això passa també amb els sentits figurats del llenguatge, encara que no sigui ironia. Davant d'un sentit figurat o d'una frase feta moltes vegades no saben arribar a les conclusions. Però per què? Perquè bàsicament fan el pas de dir “em quedo, ja m'ho explicaran això”.
31. L: Creus que aquesta manca d'interpretació, d'atenció a la lectura es deu a les noves tecnologies? O quins factors creus que poden causar aquesta manca de concentració, d'atenció...?
32. D1: Jo penso que sí, que bàsicament les noves tecnologies i la pantalla en general, ha produït això, hem reulat i no busquen passar-s'ho bé o no busquen passar una bona estona llegint. Ells interpreten que sempre ha de ser tot en format pantalla, en format televisió o amb les plataformes digitals. Del que et parlen normalment a les aules és de les sèries que miren o dels programes televisius que miren que són de no pensar. No ho sé, parlen sempre del *Sálvame Deluxe* o del *Supervivientes* o d'aquestes coses que dius... nois, aquí l'única cosa que fem és fer safareig, però aquí aprendre res, no aprenem gairebé res. S'estan explicant coses que són vides d'altres persones que no tenen, des del meu punt de vista, cap interès especial i no s'apren res, mirant això. És que ni com a distracció, perquè hi ha programes de televisió que són jocs que són molt bons, perquè et poden ajudar a pensar, et poden ajudar a aprendre alguna cosa nova. Això és ben bé moltes vegades l'absurd per l'absurd, perquè no et porta enlloc.
33. L: Molt bé. Què creus que es podria fer, doncs, per millorar aquestes mancances dels estudiants envers la lectura en general?

34. D1: Jo penso que l'hora de lectura als centres ben portada sí que hi ajudaria, perquè hauria de continuar la mateixa tasca que es fa a primària i hauria de ser un lloc per estimular. S'hauria d'organitzar bé, hauria de partir d'unes obres consensuades que fossin generals de cada i nivell i que llavors també hi hagués la possibilitat que llegissin de forma lliure. No crec ni amb la imposició total de les lectures del professorat ni amb la tria lliure, perquè algú que no llegeix no pot triar res, perquè no té cap criteri, no té referents. Llavors, necessita... Hi ha alumnes que quan han de triar una obra et pregunten que els ajudis, perquè no saben d'on tirar i si els preguntes més o menys què els agrada, pots portar-los a la biblioteca i ajudar-los a fer la tria, perquè tampoc no ho sabrien, ells tots sols, enfrontar-se a un prestatge de biblioteca o de llibreria i de fer-ne tria. Penso que de passar per aquí.
35. L. Abans hi havia hora de lectura aquí al centre?
36. D1: Fa molts anys hi va ser el que passa és que l'experiència no va ser prou bona perquè es feia en horari rotatiu, tocava a la matèria que tocava, no hi havia un forat horari concret, perquè clar, amb el sistema que tenim tots de dues hores setmanals si et toqués sempre a la teva hora, quedaries amb una hora de menys. Hauria de ser que a nivell de centre fos a una hora que no fos de cap matèria, que fos –o mitja– a compte de l'horari lectiu, perquè si no és una mica difícil. I si ens ho hem d'endur el professorat de llengua, tampoc és ben bé això, em sembla. Perquè a més a més hi ha altres matèries que tenen molta a dir amb el tema de lectura també, es podrien llegir lectures de matèria a qualsevol assignatura que fan.
37. L: Exacte, perquè la llegua al cap i a la fi és el vehicle i objecte, a classe de llengua catalana o castellana seria l'objecte i vehicle a totes les assignatures.
38. D1: Sí, i tampoc hem d'associar la lectura a la lectura literària, que està molt bé, però hi ha alumnes que podrien llegir perfectament un llibre de temàtica... de ciències naturals o que fos un assaig o un llibre de divulgació que interessés i que també és lectura. No necessàriament, per deformació, som professors de llengua i literatura i penses en les obres literàries, però és que hi ha molt tipus de lectura. La qüestió seria, precisament, sumar hores de lectura. Si poden ser obres literàries millor, perquè la qualitat està garantida, però si no ho és doncs no passaria res.
39. L: Per tant, podries dir que aquesta mancança en la interpretació dels sentits no literals o de les figures retòriques creus que ve directament, o sigui, que és una conseqüència que avui dia no hi ha aquest hàbit lector en els alumnes?
40. D1: Sí, i no hi ha hàbit lector també perquè ens deixem un agent molt important, que és la família. La família té un paper cabdal amb el tema de lectura. No ha de ser necessàriament una família lectora. Evidentment si és una família lectora gairebé pot estar mig garantit que els fills hi surtin, però el fet de llegir contes als nens quan són petits i de

- mantenir aquest hàbit si no diàriament però amb presència setmanal important, fa que l'alumnat ja porti una bona motxilla carregada quan arribi a educació. Això s'ha perdut. Quan els preguntes si els llegeixen contes o si els expliquen contes, la majoria de les vegades és que no. I hi ha mancança, fins i tot, de coneixement de contes populars, que es va perdent. No hi ha aquesta voluntat. Parlo a nivell general, eh, evidentment sí que hi ha famílies que sí que fan lectura i comparteixen els contes, però generalment no massa.
41. L: Clar, és això, és el que penso, que si hi hagués un espai dedicat per la lectura, molts alumnes que potser no els agrada trobarien el gust, i crec que una cosa portaria a l'altra i la seva capacitat comunicativa milloraria en general, no?
42. D1: Segur, perquè un alumne que no llegeix és un alumne que no té capacitat d'expressió, que no té vocabulari, que té dificultats a nivell ortogràfic i que no es pot expressar bé ni per escrit.
43. L: Clar, una mica suposo que el repte seria intentar convertir aquesta obligació o imposició en un entreteniment o que poguessin trobar-hi ells el gust, no?
44. D1: Jo penso que cal trobar un punt mig, eh, perquè insisteixo, l'entreteniment, de la manera que l'entenen ells, és passar l'estona. I quan diuen "avui què farem que sigui divertit" t'estan dient "posa'm un Kahoot o fes una cosa que sigui un joc". Jo penso que s'han de fer servir totes les eines, hi ha eines que es poden fer servir en un moment determinat i que els semblen lúdiques per a aprendre, però no podem oblidar que hi ha llocs pels quals s'ha de passar, i aquests llocs pels quals s'ha de passar són un entrenament vital, no només acadèmic. A la vida no pots triar el que t'agrada fer i el que no i decidir que hi haurà coses que faràs i coses que no, hi ha moments en què tries el que vols fer i fas el que vols i d'altres en què toca fer i fas. Penso que estem creant un tipus d'alumnat que no és pas el que es pot enfrontar més fàcilment després a la vida. Si això ho fas en una feina no podràs pas triar el que vulguis fer i dir a l'amo avui em ve bé o avui no vull fer-ho.
45. L: Exacte. Molt bé. Doncs, per acabar, m'agradaria que m'expliquessis una mica aquesta optativa de primer, Llegim, com s'enfoca, què tracteu, si els nanos responen bé, o...
46. D1: És una optativa que a nivell de centre està plantejada, les optatives de primer son obligades. Fem dos grups d'optatives de llegim, fem dos grups de matemàtiques, dos grups de ciències naturals i un grup que fan anglès i fan teatre. Llavors, menys els d'anglès que és una optativa que es fa durant tot el curs, els altres van rodant, de manera que cada alumne de primer ha d'haver cursat una de llegir, una de matemàtiques i una de ciències naturals. Les dues professores que fem Llegim I, el que hem fet és parlar del concepte ampli de lectura i intentar deslligar o que no vegin que aquesta assignatura és una assignatura d'una hora més de llengua catalana. Llegim de tot, llegim acudits, anuncis publicitaris, fragments de pel·lícula, enunciats de matemàtiques, jeroglífics, enigmes, de

tot, una mica de tot, però sempre amb la idea de fer-los adonar que llegir és interpretar, i és interpretar un llenguatge, oral o escrit. De vegades també llegeixen un missatge, o llegeixen emoticones o el que sigui. Una mica de tot, una barreja.

47. L: Molt bé, doncs moltes gràcies **** per dedicar-me aquest temps i m'ha agradat molt tenir aquesta conversa amb tu.
48. D1: Moltes gràcies a tu, Laura, només faltaria.

8.6. Entrevista al docent 2

1. L: Bon dia. Som 25 de febrer de 2020. Estem aquí a *****, reunits a **** amb ****. Bon dia, ****.
2. D2: Bon dia.
3. L: Bé, aquesta és una conversa que tindrem perquè m'il·lustris sobre la teva experiència al voltant de certs aspectes. En primer lloc, m'agradaria que em comentessis quines assignatures i quins cursos imparteixes aquest any.
4. D2: Actualment faig segon de batxillerat de llengua, la literatura catalana de 2n de batxillerat, la literatura universal de 1r de batxillerat i faig una hora de competències bàsiques de castellà de quart d'ESO.
5. L: Competències bàsiques?
6. D2: Sí. Bàsicament treballem el que entra en la prova de competències bàsiques. Però Bueno, com que això s'acaba en el mes de febrer, és comprensió escrita i expressió oral.
7. L: Val, no ho sabia.
8. D2: No, és que és una hora una mica estranya. De fet, no em tocava fer-la però bé, l'horari va anar com va anar, va haver de fer uns retocs d'última hora i em va tocar agafar-la a mi.
9. L: Molt bé, així que principalment fas batxillerat i, sobretot, la branca d'humanitats...
10. D2: Sí, bàsicament català. Català és obligatori a batxillerat –és obligatori sempre– i després també faig les hores de literatura.
11. L: El català que és obligatori el fas amb els estudiants que són d'humanitats o...
12. D2: Amb tots, amb tots, a segon de batxillerat els faig jo i a primer de batxillerat els fa un altre professor del departament.
13. Laura: Molt bé. Quants anys fa que et dediques a la docència?
14. D2: 33. Més experiències singulars prèvies, des de... sempre he fet classes des que estava estudiant a la universitat. Però oficialment davant d'una classe des de l'any 87 quan vaig acabar la carrera i, per tant, això fa 33 cursos.
15. L: Molt bé. Tu què creus que és la ironia? Però no només com a figura retòrica literària, sinó en general.

16. D2: Sí. Què seríem sense la ironia?
17. L: És al revés la pregunta, no? (rialles)
18. D2: És el modus vivendi, de vegades si hem d'encarar les coses materialment, directament, fereixen. Llavors, és una manera d'entomar les circumstàncies vitals que et permet gestionar el món, la materialització del món, permet gestionar-la d'una altra manera, més amable. És una manera de poder encaixar millor els cops del destí, com diria Hamlet.
19. L: Val, ara canviem una mica de tema. Has vist que ara els hi he passat els qüestionaris i hi havia una pregunta que posava: "t'agrada llegir?". Tu creus que en general als estudiants els agrada llegir?
20. D2: No. No. No, els estudiants d'aquesta edat, eh, d'aquesta franja. És a dir, fins als 11, 12, pràcticament fins que comencen l'ESO hi ha nanos que no llegeixen gens i n'hi ha que són lectors voraços, és fins i tot com una malaltia. Aquests nens de 10, 11 anys que es llegeixen novel·les de 700 pàgines i que estan tot el dia enganxats al llibre. Jo crec que això són les circumstàncies, m'estalvio el qualificatiu perquè tampoc hi entenc excessivament. Però llavors arriba un punt que, a mesura que són més grans i més autònoms, la majoria –com a mínim un 95%– deixa la lectura i es limita a fer lectures obligatòries, les que toquen pel curs perquè els hi demanem. I molt excepcionalment sí que hi ha algun nano que segueix llegint el que li agrada, però.... El que passa que sí que he anat observant que, com també probablement l'activitat física, a partir dels últims cursos de la universitat –dels 21, 22 anys– hi ha una mena de retorns als orígens. La majoria d'aquests que havien llegit de petits i que els hi agradava, quan es van fent més madurs i ja tenen una formació, retornen a la lectura. Però jo crec que l'etapa més adolescent, entre els 13 i 17, jo crec que pràcticament l'obligatori i encara.
21. L: A què creus que es deu, aquest fet? Que quan són petits els agradi, després passin per aquesta època i després...
22. D2: Hmm, jo crec que és una qüestió d'interessos i d'autonomia. El nen quan es veu més gran intenta deixar de banda tot allò que feia quan era petit, perquè allò són coses de petits. Puc escoltar la meua música, puc començar a anar amb els meus amics, puc fer altres activitats perquè ja soc més gran. I això de passar-me una estona llegint és un avorriment, donada la diversitat de coses que puc o que em permeten fer. I òbviament potser és més visual o requereix menys esforç posar-te un vídeo de YouTube o escoltar cançons que agafar un llibre i posar-se a llegir. Llavors, a no ser que siguis molt lletraferit i que t'agradi això i que realment tinguis molt interès per la lectura i per l'aprenentatge, és difícil que la lectura competeixi en aquesta edat, en aquesta franja amb aquestes altres activitats que o són més grupals o són més qüestió d'autonomia personal per distingir-se del que feien o havien fet quan tenien 10, 11, 12 anys que és més coses de petits. Jo la

- veritat és que no conec massa el que és menys de 12 anys però fills de coneguts o nebots meus els hi ha passat això. Llavors dius, té sentit que passi.
23. L: Creus que les noves tecnologies hi tenen a veure?
24. D2: És que si no fossin les noves tecnologies, seria una altra cosa. Ara perquè hi ha les noves tecnologies, ara perquè és molt fàcil agafar el mòbil i començar a mirar vídeos que circulen. Però si no fos per això seria qualsevol altre. És una qüestió de relacionar la lectura amb unes determinades etapes i l'adolescència és molt complicada i la concentració i la individualització que demana la lectura és difícil. Com sempre, jo suposo que qui llegeix una mica més són les noies. I, en canvi, els nois són més penja i despenja.
25. L: Quina mena de lectures creus que els agraden més i quines els agraden menys?
26. D2: Ara que surt això de les noies, el tema de l'amor. És el tema novel·la rosa, la nova novel·la rosa, de les de l'amor de la meua vida, és a dir, allò que en el teu món no ho acabes de tenir, ho busques a la lectura. En aquest cas, estic parlant d'adolescents. Quan passen dels 16 o 17 anys, ja és una altra qüestió. Però quan tenen 14 o 15 és això. I els nois, aventures. Els nois els agraden aventures, i jo que he obert una mica el ventall de lectura obligatòria, sovint el que m'han portat els nois són més de futbol o fins i tot memòries de futbolistes o coses d'aquestes que és ben bé que dius: vols llegir algo relacionat amb el teu món.
27. L: Creus que tenen facilitat per entendre els textos que llegeixen?
28. D2: Gens, gens, gens. Però no només els adolescents, eh. És a dir, hi ha una simplificació del vocabulari enorme, però a nivells que fan feredat. I cada cop més, una de les feines que tenim, jo cada cop més – a literatura per descomptat, però a llengua també ho intento – cada cop més la lectura la fem a classe, la fem col·lectiva i cada cop més necessito en qualsevol moment demanar per expressions o paraules que a tu et sembla que són d'ús normal, que serien fàcilment comprensibles, i els alumnes no en tenen ni idea del que significa, i segurament tampoc massa interès, eh, és a dir, la simplificació del vocabulari jo crec que ha arribat a extrems inaudits, realment és de les coses que observo en l'ensenyament és de les coses que em preocupa més, el fet de l'empobriment lèxic, perquè això limita la comprensió i expressió, però també limita el coneixement, el coneixement del món. Llavors, segurament amb el tema del lèxic, ja que surt, segurament també amb el tema de la geografia i història, el desconeixement de qüestions absolutament mínimes fa feredat.
29. L: De cultura general, per exemple?
30. D2: Però fins i tot més que cultura general. O sigui, desconeixement absolut, per dir-te que si un alumne no hi té un apartament, li dius on està Roses i no sap on té Roses ni l'importa. I no és que no ho hagin fet o quina és la capital de l'Alt Empordà, no en té ni

- idea. I no és que no ho hagin fet a classe, ja s'ha fet, ja s'ha examinat, ja s'han fet treballs i, fins i tot, s'ha fet murals, maquetes i tot el que vulguis. Però hi ha una gran distància entre els interessos del jovent com a persona i els coneixements i llavors ja no és cultura general, per anar a un concurs de la tele, és comprensió de l'entorn.
31. L: Clar, això encara és més elemental, no?
32. D2: Sí, sí, quin riu passa per Girona? D'on surt, aquest riu? És ben bé el coneixement del món, i més del teu entorn més proper, més immediat. Clar, això denota una manca d'interès per ben bé allò que no és l'interès particular immediata. I, lògicament, per desconeixement absolut de les circumstàncies vitals. Cada cop és pitjor. La vida, la vida.
33. L: Una mica relacionat amb això, com creus que reaccionen els estudiants davant de sentits textuals que no siguin literals o que requereixin una mica més d'interpretació?
34. D2: Jo tinc els grans, els de batxillerat, i vulguis que no han passat per tot el sistema educatiu i en general han desenvolupat habilitats per gestionar-ho. No crec que es perdin majoritàriament el sentit de les coses si els hi poses bastant senzill. Els sentits no literals els poden captar o no si tenen prou coneixements i prou vocabulari i la ironia la capten igual si li dones prou marge, prou peu a entendre que allò té un sentit irònic. Però els has d'ajudar, evidentment.
35. L: Per exemple, tu creus que el text que avui han llegit en el qüestionari, creus que l'han entès tots bé, no?
36. D2: Sí, jo crec que sí. No, i aquesta edat, que tenen 16 anys també són capaços de conviure amb la ironia, també l'utilitzen.
37. L: La ironia la comprenen ràpidament?
38. D2: Sí. Sempre que ajudes.
39. L: Que els hi donis peu a interpretar-la.
40. D2: Si, que hi hagi algun element, informació no verbal que els doni peu a entendre que allò que dius s'ho han d'entendre no de manera estrictament literal. Si tu no dones peu a que facin el pas d'intentar trobar un altre sentit, llavors, és més complicat.
41. L: Per últim, que creus que es podria fer per millorar la capacitat interpretativa dels alumnes o intentar motivar-los...
42. D2: He estat a punt de dir-te res.
43. L: També pot ser res.
44. D2: El món és un caos, un precipici, m'han vingut al cap els terraplanistes, que estan de moda. Jo crec que com sempre s'ha de treballar en l'educació i que l'educació és un concepte de base general, que no només ha d'afectar el sistema educatiu i a l'àmbit escolar, sinó que tot educa i que segurament hem de ser una mica més exigents amb això que et deia, amb el coneixement de l'entorn i de la capacitat de comprensió i d'expressió. Per tant, segurament hem deixat de banda les assignatures de llengües i d'humanitats,

perquè ens interessa molt formar tecnòlegs i emprenedors i jo crec que un dels aspectes fonamentals de l'educació des de temps antics és el coneixement i la comprensió del món i la capacitat d'explicació. I, per tant, si no es fa un cop de cap i s'intenta posar en el lloc que s'ha de posar la llengua i les humanitats...

45. L: És el típic comentari de: “ostres, quina bona nota que tens, quina llàstima que vagis a fer humanitats o...”
46. D2: No, és que va més enllà. És allò que de vegades s'explica, que molts escriptors, molts poetes eren de formació científica, però els científics passaven necessàriament per una formació humanística i lingüística. I ara s'ha pretès que això no és així. Jo no és tan sols “jo em vull dedicar a les lletres o a les humanitats o jo em vull dedicar a les ciències”, sinó al revés: una formació humanística i lingüística l'ha de tenir tothom. Llavors jo crec que hem reculat, hi ha coses que es qüestionen moltíssim. Abans, tots els nens de 15 anys que feien batxillerat, que volien anar a la universitat havien de fer un curs de llatí. Clar, això és inaudit avui en dia, seria impossible. Sí que he, de fer filosofia, però el pes que té avui dia la filosofia a batxillerat no és el que tenia, a llengües fem menys hores, en el batxillerat com al que seria l'ESO doncs el sistema anterior. I es treballen moltes coses, es treballa molt... la intenció de la pedagogia que s'està implantant és el del treball col·lectiu, el dels projectes... i llavors, la consolidació dels coneixements de llengua i d'humanitats que llavors et permeten pensar en el jo en el món, queden més al marge, mentre siguis capaç de col·laborar, de compartir, d'experimentar ja ens està bé. Però la formació personal la intenció que es té és dir els coneixements ja els trobaràs, total fent un Google ja tens el coneixement del que vulguis. Sí, però per fer un Google primer has de tenir una inquietud de voler-ho saber. Llavors, jo crec que cada cop més la societat vol ser menys sàvia. Ja li està bé amb la seva versaleta i el seu coneixement limitat doncs ja en fa prou. I, per això, des de tercer d'ESO fem uns cursos d'emprenedoria, des de 2n d'ESO volem construir tecnòlegs i fer que noies estudiïn tecnologia perquè a les carreres d'enginyeria no hi ha noies, però la llengua ha deixat de tenir sentit. Cada cop surten més alumnes dislèctics perquè no hi ha un interès especial en reconèixer que el domini de la llengua –inclòs l'ortogràfic– és important. I llavors, com que no és gaire important, ho deixem de banda i ja està...
47. L: Sembla una mica la idea de –amb aquesta tendència de treball per projectes i tot això – sembla que la llengua passi a ser una mena de vehicle de comunicació i prou, no? I no es valora l'objecte en si. Em fa aquesta sensació...
48. D2: Sí, sí, sí. Si ho saps dir o si ho pots dir –en català en castellà i en anglès– ja en fas prou. I com que la base també, o sigui, si et poses al cap de les famílies i, fins i tot, dels mateixos professors eh, que l'important és que els nens sàpiguen parlar en anglès. Com que ja saben parlar en català i en castellà, doncs cap problema, però ja saben parlar en

anglès, doncs ja està. Quina és la diferència? Pots parlar en anglès sabent 500 paraules. Llavors l'objectiu, amb aquest plantejament és: si en anglès et pots expressar amb 500 paraules, llavors en castellà i català amb les mateixes ja fas. I, per tant, no acabes d'aprofundir en les estructures de la llengua, en l'expressió complexa, en redacció més madura i elaborada, deixes de banda la gramàtica –perquè, és clar, la gramàtica no serveix per res– és a dir, empobriment. Simplement, el nen sap parlar, doncs ja ha fet el projecte i que el sàpiga explicar en veu alta, que és el que es demana normalment, no? Perquè a més a més també està de moda això. Quan vagis a una empresa el primer que necessitaràs és saber fer una presentació oral, una exposició oral. Ja està. I dius, no, perdona. Per fer una bona presentació oral has de tenir quants més coneixements lingüístics millor, com més dominis la llengua millor perquè tindràs més possibilitats d'anar més enllà. Si et limites a dir frases més o menys senzilles o clixés, sí que pots fer la mateixa exposició en anglès, però no arribaràs al nivell de coneixement o a l'aprofundiment en segons quins coneixements que tindries si tinguessis un bagatge, una base lingüística més sòlida, més profunda. Jo crec que anem per aquí i ens equivoquem. La vida de vegades dona voltes, però fa molts anys que anem...La idea és aquesta: el model trilingüe: mentre sàpiguen parlar anglès ja en fem prou. Bé, però què diu? Bé, és igual. Ostres que bé que parla el nen, ja sap dir els colors en anglès. És important? Bé, jo no dic pas que no eh, a més es va fer una feina molt seriosa. La veritat és que els alumnes acaben l'ESO podent parlar anglès tranquil·lament. No deia de ser un element purament vehicular... no cal que llegeixis Shakespeare. Però, en canvi la llengua sí que l'has de dominar més.

49. Te'n faries creus de fins a quin punt han hagut de rebaixar el nivell dels exàmens de català i castellà a les PAU perquè els coneixements són ínfims. Estan demanant flexió nominal o paraules derivades, un nivell tan baix que dius... Clar...
50. L: No, i a part que el coneixement de la pròpia llengua també ajuda a les altres. Vull dir, és el complement, no és són excloents, no.
51. D2: Això és en teoria el que tothom sabia, i és el motiu d'estudiar filosofia, i és el motiu d'estudiar història, de tenir llatí obligatori per tothom. Bé, dominar la llengua i les humanitats. I després ja et dedicaràs a fer els estudis que vulguis i a aprofundir amb el que vulguis, però aquests elements de sempre s'havia dit que són bàsics, no per bagatge cultural, sinó per interpretació del món. El que et deia, fins i tot les coses més properes: saber on ets tu en el món. Estem arribant a graus d'incomprensió molt greus. Demanes a un nen de 16 o 17 on és Irlanda i no ho sap, on és Corea, on és la Xina i no ho saps. No només això, sinó quin sistema polític hi ha a la Xina? Com funciona el sistema polític de la Xina? No saben res, res. I llavors hem de lluitar contra la discriminació, contra el canvi climàtic. Clar, si no saben res és molt difícil. Però després també són molt fàcilment manipulables, clar, perquè no saben res, ni per on passa el Ter. Aquesta mateixa enquesta

que has fet, si deixem de banda el tema de la lectura que per nosaltres és molt interessant, però si l'haguessis fet de coneixements de temes que toquen directament (quin sistema de govern tenim? Què és un cap d'estat? Quin sistema tenen a França? Què és la Unió Europea?) i ho van fer a classe, eh, segur, a 3r o a 2n d'ESO hi va haver algun dia que ho feien. És desinterès. I això ens passa amb la llengua. Però aquest desinterès ve donat perquè es provoca socialment el desinterès. No és culpa de l'adolescent que estigui desinteressat per aquestes coses, sinó que l'entorn li porta.

52. L: Bé, ****... Doncs moltes gràcies per participar.

53. D2: A disposar! Si necessites res, ja ho saps.

8.7. Entrevista al docent 3

1. L: Bé, bon dia, avui som dia 27 de febrer. Estem aquí amb *** a ***. Bon dia, ***.

2. D3: Bon dia.

3. L: Parlarem una mica sobre el món de la lectura i els sentits literals, no literals i la percepció que en té en *** com a professor. Bé, primer de tot, m'agradaria que em diguessis quines assignatures fas i en quins cursos són.

4. D3: Actualment, en el curs 19-20, faig una optativa de cultura clàssica a tercer d'ESO, un grup de llatí a quart d'ESO (com aquesta anomenada optativa, tres hores setmanals) i un grup de català de quart d'ESO [i un grup de català de tercer d'ESO].

5. L: Molt bé, per tant ho fas una mica variat, eh.

6. D3: Sí, no gaire perquè està concentrat en els grans d'ESO, l'anomenat segon cicle abans, però sí, sí, una mica variat.

7. L: Però pel que fa a les assignatures...

8. D3: Sí, sí...

9. L: Quants anys fa que et dediques a la docència?

10. D3: 23.

11. L: 23. Molt bé. No són pas pocs. Tu què creus que és la ironia? Però no només com a figura retòrica, sinó en general el concepte?

12. D3: En general, sense pensar en textos, la ironia és el recurs de la gent que és intel·ligent i no vol abusar de la seva intel·ligència i no vol imposar res a l'altre, i que vol fer veure a l'altre que hi ha una altra manera d'agafar-se les coses, d'evitar l'enfrontament. Si s'abusa de l'enfrontament a la ironia potser llavors es cau en allò que deien els noucentistes, que feien servir massa la ironia per evitar els problemes de la societat. Però jo penso que és un recurs molt intel·ligent –no parlo només retòricament, de literatura– sinó que és un recurs molt intel·ligent que en determinades situacions pot presentar la realitat amb un punt de desdramatització i no buscar tant l'enfrontament directe. A part,

- és un recurs que només la gent que és una mica intel·ligent entén. Parlant de lectura, per això costa de captar a la primera, es necessita un nivell determinat de maduresa. Hi ha alumnes que a una determinada edat encara no capten la ironia, perquè s'agafen literalment el significat de la pregunta o de l'afirmació i per això costa que la captin. Llavors, passes a una altra edat i la capten només aquells que tenen un hàbit lector més aprofundit o més continuat i és curiós però passa així. Davant de les preguntes que contenen una resposta relativa a la ironia hi ha força gent que et diu: “no ho entenc”.
13. L: Canviant una mica de tema, però també relacionat amb això, creus que en general als estudiants els agrada llegir?
14. D3: Depèn, no crec que puguis dir un si o un no rotund, hi ha de tot. Hi ha gent que llegeix moltes coses, siguin llibres, textos en paper o ara gairebé molts textos van en suport digital i hi ha molta gent que llegeix coses d'aquest repertori. Llavors també es diu que l'intercanvi de textos en les xarxes també l'has de llegir. Llavors, llegir llegir és una cosa que és molt variada depèn del nivell. Però sí que és veritat, que la cultura audiovisual té molts avantatges però per la gent que no és gaire lectora, la cultura audiovisual és una crossa per la mandra. És com per dir “mira, ja tinc una altra excusa per no llegir més, no”. Allò, aquell acudit “no, no, ja m'esperaré que surti la pel·lícula”. Clar, el que et perds esperant la pel·lícula és que...
15. L: Clar, suposo que també els estímuls audiovisuals fa que com a usuaris puguis estar més passiu, no, potser? En canvi la lectura requereix un rol més actiu, més participatiu...
16. D3: Un rol d'atenció activa, que és una cosa que els pedagogs, companys de l'institut, tothom diu –i no és un tòpic– cada vegada als nens els costa estar més atents. I és veritat, cada vegada els nens reben més estímuls nostres o dels mestres i per això estar una estona atents, concentrats en una cosa, una qüestió concreta que és l'enunciat d'un text o la lectura sencera d'un text de vint línies fa que els hi costi una barbaritat cada vegada més. No és que no sigui capaços d'entendre-ho, és que els hi fa mandra posar-s'hi, tanta lletra, sense foto. Jo recordo un experiment que havíem fet alguna vegada –jo havia fet un curs que es deia el gat copiadador– i deien que si tu posaves als alumnes un enunciat molt llarg, més de tres afirmacions o més de tres o quatre línies, a la quarta línia un percentatge molt alt dels alumnes ja no ho llegien, ja no hi arribaven. I jo alguna vegada havia fet aquest experiment i feia un enunciat de 7 o 8 línies i a la setena o vuitena posava: “si has arribat fins aquí tindràs un premi de 1000€”, o alguna provocació d'aquestes i sí, sí hi havia gent que llavors aixecava els ulls i diu: “aquest hi ha arribat”.
17. L: I pel que fa a les lectures, quines creus que són aquelles lectures que més els agrada o que més facilitat tenen per llegir i les que més feixugues els hi resulten o les que menys els agraden en general? Pel que tu has vist a l'aula...

18. D3: Jo penso que les que els hi agraden més són aquelles en les quals hi ha una mica d'entreteniment, un concepte ampli d'entreteniment, i llavors també n'hi ha que les lectures reflexives també els hi agrada però, en general, agafant una mitjana. Són aquelles que hi ha una moguda, un entreteniment, una acció són les que agraden més i no les hem de descuidar. De vegades, menystenim determinat tipus de novel·les perquè dius: "ai, aquesta és una mica crematística, no té gaire qualitat". Si allò serveix per enganxar més gent al carro de la lectura, també els hi hem de posar. El que passa és que hauríem de tenir aquest cànon literari. Hauria d'haver-hi un cànon. Dels tres trimestres que llegim llibres, jo penso que un hauríem de posar obres clàssiques, aconseguir com fan els francesos que hi hagi obres clàssiques de la literatura catalana. Ara aquest trimestre hem llegit un clàssic, doncs ara llegirem aquest que potser no és un clàssic però pot enganxar més tipus de públic. S'ha d'anar combinant. És que si sempre poses *Mar i cel* o *La plaça del diamant* al mateix curs, se t'escapa tot un sector de gent. Per tant posa en un curs *Mar i cel* i en l'altre curs *La plaça del diamant* i alternant ho combines amb una altra novel·la que potser no passarà a la història de la literatura però que és entretinguda i que t'agafa un altre tipus de públic, que te'l capta o fa que li vinguin ganas de llegir un altre llibre. Al final es tracta d'això.
19. L: Trobo que està molt bé aquesta dualitat, perquè és important que s'enganxin, que trobin algun referent, que puguin dir "amb aquesta lectura gaudeixo". Al cap i a la fi és això. Tu com perceps que els estudiants reaccionen davant dels sentits no literals, aquells que són una mica més inferencials, i aquells sentits que ja són més interpretatius, més reflexius, que ja has d'anar una mica més enllà?
20. D3: Davant del sentits no literals –la ironia en podria ser un– costa que hi arribin tots, almenys pels nivells que no tinc (finals d'ESO, he fet molts anys 4t d'ESO), costa que hi arribin tots. Hi ha un nombre important d'alumnes no hi acaba d'arribar, no ho acaben d'interpretar amb la doble lectura, sinó amb la lectura literal. I l'altra part, aquesta és la típica pregunta dels exàmens que dius "posaré una pregunta oberta que hagin d'argumentar el perquè". Aquí és força majoritari no saps quin paper juga la mandra i quin paper la no comprensió. De totes les preguntes que els fas a l'examen, aquesta pregunta et diuen: "no l'entenc" i t'estan dient: "em fa molta mandra respondre" o "em pots donar més pistes del que demanes a la pregunta". T'estan dient això i passa força. Com a docent de llengua i literatura no pots fer exàmens tipus test. Pots fer tres o quatre exercicis però llavors has de posar-ne un d'expressió escrita, ensenyem a llegir i a escriure, eh. En aquesta expressió escrita hi ha d'haver alguns moments de –no deixar anar tota l'obra i biografia de Verdaguier sinó– perquè va ser important l'obra de Verdaguier? Perquè creus que... com ho devia portar això de parlar de l'amor sent cèlibe? No ho sé, coses d'aquestes que hagin de pensar una mica. Ai, no ho entenc, per què em

preguntes això? Bé, ho pregunto. Surt al llibre, això? No, però pensar-t'ho després d'haver llegit això, posa't en la pell d'aquest autor i pensa com deu ser parlar d'amor sense haver conegut l'amor físic amb una altra persona. Preguntes d'aquest estil. Totes aquestes preguntes són les que els nanos et diuen: ai no l'entén, perquè la resposta no és ni un sí ni un no.

21. L: Em recorda una mica ahir, quan els fèiem el qüestionari que tots deien: “aquí què hi ha d'anar en aquesta pregunta? I és com que de vegades sembla que ha de ser una resposta concreta i els costa anar més enllà i pensar quina és la interpretació.
22. D3: Això saps quan es nota molt? Quan tornes l'examen després de corregir-lo els dius que es mirin les notes i que comptin per si m'he equivocat en corregir-lo. Després la part de dir: resposta per resposta, què hi havíem d'haver posat aquí? I cada vegada que dic: aquesta pregunta pot tenir més d'una resposta bona, això no els agrada. Això suposo que a un professor de matemàtiques no li passa tant, però a un de llengua sí, això, volent dir: això vostre no és seriós. Sí que és seriós si justament és una pregunta que admetia més d'una resposta, llavors van a l'altre extrem: “ah, li posaré el que vulgui i mentre li argumenti, ja està”. No, no tot es pot posar. Si ho argumentes en una de les bones línies que hi ha, la resposta és correcta. Però hi ha aquesta por de sortir del que posa tothom. Per tant, tinc por de posar una cosa diferent. I això veus que es va repetint any rere any, per tant és una por compartida, una manera de fer que... Sempre diem que hem de treballar les respostes obertes, perquè això genera que tinguin confiança si estan convençuts d'allò que han estudiat i que tinguin capacitat de raonament (ostres, no passa res si jo poso això. Ai, va en contra del que he llegit al llibre).
23. L: Clar, requereix potser un grau més d'autonomia, no?
24. D3: Sí.
25. L: Sí, és curiós perquè ahir m'hi vaig fixar i la majoria d'alumnes quan els preguntava on hi havia ironia, quasi tots em van subratllar la mateixa (frase). Sí, sí, sí, i, en canvi, a primer d'ESO o a primer de batxillerat hi havia molta més diversitat de respostes. Em va sorprendre, dic, ostres, quasi tots han subratllat la mateixa. Tornant una mica amb la ironia, creus que els estudiants la solen comprendre fàcilment, sigui oralment o escrit en textos?
26. D3: No la solen comprendre. L'altre dia parlant amb una companya, em va dir: “sí, sí, sí, a vegades em deien, ostres, *** ens ha matat”, perquè els meus comentaris irònics a classe no s'entenien. Ho feia irònicament... De vegades pot servir per planxar a algú però no per dir-li “tes burro”, sinó per dir-li d'una altra manera que això que està fent no està bé. Jo l'utilitzo molt i sovint és mal interpretada, perquè primer has de vigilar molt com l'utilitzes, potser la fas servir malament, a nivell oral o escrit, o perquè les hi costa entendre que una cosa que està escrita i és seriosa o aparentment formal que hi pugui

- haver una altra volta. “Jo ja entenc el que diu aquí, perquè li haig de trobar el doble sentit?”.
27. L: I si, per exemple, tu fas un acompanyament i els hi fas notar, creus que la comprenen o els hi costa igualment?
28. D3: És un procés de maduració, després volen trobar ironia a tot arreu. És com aquell nano que aprèn una paraula llavors volen trobar la ironia a tot arreu, fins i tot quan no toca, després quan els hi fas l’acompanyament, que ja el fas eh, en aquest poema, ara que celebrem l’any Carner, quan Carner diu això té un punt irònic. Ostres, jo no li veig la ironia. Llavors en cada vers volen trobar ironia. No, és que requereix un coneixement del context. Després, conèixer el lèxic. Tenir un repertori lèxic variat per fer servir la paraula que toca. La ironia és un grau bastant elevat en el nivell de comprensió de textos. Has de tenir la part contextual ben assumida, per això un noiet de 10 anys o de 12, de primer d’ESO, és lògic que no captin les ironies, potser les més senzilles sí o alguna ironia de nivell zero, però clar, amb un poema... Jo no m’alarmaria, no sé quins resultats t’han sortit a primer però, jo no m’alarmaria si és que no són gaire positius, n’hi deu haver algun que sí que...
29. L: Sí, hi havia un parell o tres d’alumnes que van encertat força, però la majoria no sabien gaire com definir la ironia. Sí que sabien que era una cosa graciosa, una cosa més humorística, però no acabaven de saber... però sí que hi havia algú que ho sabia. O sigui que, bàsicament, creus que si els costa percebre la ironia és perquè abans d’entendre la ironia has d’haver passat per un procés de coneixement més ampli de la llengua i de la literatura. És a dir, és un procés que primer va per aprendre les coses més elementals i després arribes a entendre-la, oi?
30. D3: Exacte. L’estructura sintàctica de l’oració, la bàsica, després la composta. És a dir, adquirir un bagatge lèxic. Clar, quan fem sinònims, pot ser un sinònim del vulgar, col·loquial, estàndard o culte. Dins d’aquests graus del llenguatge, la ironia també és per aquí al mig. Si no coneixen els quatre nivells de llengua, tendeixen a fer servir el vulgar i el col·loquial, que és el gran dèficit del català, ens falta un estàndard sòlid. Si els hi passa això, imagina’t amb la ironia, la ironia és jugar una lliga a part. Ja tinc aquests quatre nivells assolits i a més a més he de saber que quan canvio de nivell expressament en algun cas, seria la ironia. De vegades els pregunto a alguns alumnes: quantes llengües sabeu vosaltres? Expressament perquè surti algun fantasma que et digui “jo quatre o jo cinc”. I llavors et pregunten: i tu? Jo 0,75. O 1, potser 1. Ah sí? Per què? Si sabés català hauria de saber els quatre nivells dels sis dialectes i això, a part de Pompeu Fabra i Joan Solà potser dos o tres persones més. Per tant, 0,75 sent molt modest amb mi mateix. Ara imagina’t el que dius de la ironia, quantes coses saben en estàndard ells? És a dir, saben

distingir l'estàndard del vulgar? Aquest és el problema. De vegades passen de l'estàndard al vulgar.

31. L: És veritat.
32. D3: De passar d'un "me cago en la puta", amb perdó, a un "mare de Déu senyor" sense passar pel "cagum sen". Clar, fins que no dominem els quatre nivells de tot... cal anar adquirint per graus... ara coneixement de sintaxi, ara lèxic...
33. L: Per acabar, què creus que es podria fer per fer que els estudiants millorin la seva capacitat interpretativa i lectora?
34. D3: Ja ho has dit tu amb el segon adjectiu: llegir més, més i millor. No és una recepta d'una vareta màgica, sinó que és constància, regularitat, programar més hores de lectura, que cada centre tingui un pla lector, anar-lo aplicant amb paciència. Hi ha centres que jo he passat que han tingut un pla lector i al cap de dos anys: "fora, que no funciona". No he pogut valorar si funciona, no? Amb dos anys no ho puc valorar, és molt poc temps. No, home, l'educació és una llavor, la plantes i ja estàs animant perquè surti? No, has de tenir paciència i confiança amb el que fas. Per tant, un pla lector. Hi ha centres que posen una estoneta cada dia o una hora més a la setmana... el que sigui, però t'ho has de creure, com a centre. Crec que has de combinar lectura combinada de clàssics amb lectura obligada o semi-obligada d'altres obres, i tu has de predicar amb l'exemple. Has de parlar de llibres a classe, si llegeixes, encara que no tinguis temps de llegir, és igual, parla d'un llibre que vas llegir fa temps. Algú s'hi agafa...
35. L: Abans es feia en aquest institut l'hora lectora?
36. D3: Abans es feia però jo no ho havia vist.
37. L: Molt bé, ***, doncs moltes gràcies per conversar...
38. D3: Moltes de res!
39. L: M'anirà molt bé per complementar-ho amb els resultats que obtingui.
40. D3: Espero que sí, si necessites algun altre aclariment, ja m'ho diràs.
41. L: Sí. Doncs moltes gràcies.

8.8. Quadre-resum amb la col·locació de les respostes de les entrevistes als docents

	Docent 1	Docent 2	Docent 3
1. Quines assignatures imparteixes i en quins cursos?	Optativa "Llegim" 1r d'ESO Llengua catalana 3r d'ESO Llengua catalana 4t d'ESO	Llengua catalana batxillerat Lite catalana 2n BTX Lite universal 1r BTX Competències bàsiques castellà 4t ESO	Cultura clàssica 3r ESO Llatí 4t ESO Català 3r ESO Català 4t ESO
	Segon cicle d'ESO i Batxillerat Professors (tots 3) de llengua catalana		

2. Quants anys fa que et dediques a la docència?	34	33	23
	Mitjana: 30 anys en la docència		
3. Què creus que és la ironia?	<p>–Eina que sovint utilitzem per a acabar d'explicar algun concepte</p> <p>–Va molt lligat a la intel·ligència</p> <p>–No és una qüestió espontània, és una qüestió més elaborada</p>	<p>–Què seriem sense la ironia? <i>Imprescindible</i></p> <p>–És el modus vivendi d'encarar les coses que fereixen</p> <p>–És una manera d'entomar les circumstàncies vitals que et permet gestionar el món d'una altra manera, més amable</p>	<p>–És el recurs de la gent que és intel·ligent i no vol abusar de la seva intel·ligència i no vol imposar res a l'altre, i que vol fer veure a l'altre que hi ha una altra manera d'agafar-se les coses, d'evitar l'enfrontament</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Idea d'eina imprescindible en la comunicació • Lligada a la intel·ligència de l'individu que l'utilitza: és elaborada • Recurs que permet encarar les coses des d'una altra visió 		
4. Creus que als estudiants els agrada llegir?	<p>–En general, no.</p> <p>–Lectura polaritzada: o alumnes llegeixen molt o molt poc</p> <p>–Associada a avorriment</p> <p>–Gran canvi de primària a secundària</p>	<p>–En general, no.</p> <p>–Dels 13 als 17 hi ha molt poc hàbit lector entre estudiants</p> <p>–Associada a avorriment i substituïda per altres interessos de l'edat</p>	<p>–Depèn del cas</p> <p>–Llegir pot ser no només literatura</p> <p>–Cultura audiovisual: excusa per no llegir</p> <p>–Falta general d'atenció dels estudiants</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • En general, no els agrada llegir, tot i que depèn del cas • Pèrdua d'hàbit lector dels adolescents (13-17) degut a associació amb l'avorriment, substitució per altres interessos o per la cultura audiovisual i a la falta d'atenció 		
5. Quina mena de lectures els agraden més als estudiants i quines menys?	<p>–Nois: misteri, terror, aventura</p> <p>–Noies: històries reals, romàntiques</p> <p>–Narrativa</p> <p>–Algunes lectures obligades els agraden</p>	<p>–Nois: aventura o temes relacionats amb els seus interessos</p> <p>–Noies: històries romàntiques</p>	<p>–No segrega per gènere</p> <p>–Lectures entretingudes</p> <p>–Cal combinar lectures clàssiques amb obres entretingudes</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • 2 professors segreguen per gènere i 1 no • Nois: aventures • Noies: amor • En general, lectures entretingudes 		
6. Creus que en general els estudiants tenen facilitat per comprendre els textos que llegeixen? (NO HÀBIL)	Sense pregunta	<p>–En general, no</p> <p>–Empobriment lèxic general</p>	Sense pregunta
	<ul style="list-style-type: none"> • En general, no • Empobriment lèxic general dels alumnes 		
7. Com reaccionen els estudiants davant dels sentits no literals? I davant de les lectures que	<p>–Reticents a fer-ho (alumnes ESO)</p> <p>–Els fa mandra pensar</p> <p>–Acostumats a trobar-s'ho tot mastegat</p>	<p>–Alumnes de batxillerat: tenen eines per captar sentits no literals</p>	<p>–No tots comprenen els sentits no literals (ESO)</p> <p>–És falta de comprensió o és mandra de pensar?</p>

requereixen una interpretació o reflexió més desenvolupada?	–Manca de voluntat de treball per part dels estudiants		–Cerquen pistes o ajuda del professor –Els costa reflexionar de manera autònoma davant de preguntes obertes
	Estudiants de 3r i 4t d'ESO <ul style="list-style-type: none"> • Dificultat per entendre els sentits no literals • Poca predisposició o mandra per part dels alumnes per comprendre'ls • Requereixen l'ajuda del professor Estudiants de batxillerat <ul style="list-style-type: none"> • Tenen eines per comprendre els sentits no literals 		
8. Solen comprendre la ironia, els estudiants?	–Davant ironia, no saben arribar a les conclusions –Esperen que els donis tu la resposta	–Amb ironia: els has d'ajudar a comprendre-la però, en general, ho fan	–Ironia: no la solen comprendre fàcilment
	Estudiants de 3r i 4t d'ESO <ul style="list-style-type: none"> • Ironia: no saben o els costa comprendre-la o treure-hi conclusions Estudiants de batxillerat <ul style="list-style-type: none"> • Ironia: la comprenen, malgrat que de vegades els costi • L'ajuda del professor és imprescindible 		
9. Si els costa comprendre-la [la ironia], perquè creus que els costa?	–S'ha perdut la capacitat de voler pensar –Esperen que el professor faci la reflexió per ells	Sense pregunta	–Cal tenir un coneixement i un bagatge força ampli de la llengua (registres, lèxic, etc.) per poder percebre la ironia
	<ul style="list-style-type: none"> • Els falta predisposició per voler entendre la ironia • Els falta autonomia per reflexionar: depenen massa del professor • Els falta un coneixement més ampli de la llengua 		
10. Què creus que es podria fer per millorar la capacitat interpretativa lectora dels estudiants?	–Potenciar hàbit lector dels alumnes –Cal un pla lector ben organitzat als centres –Cal ajudar l'alumne en la tria de les lectures –La tasca de la família és clau per fomentar l'hàbit lector de l'estudiant	–No es pot fer res –Hem de ser més exigents en el coneixement de l'entorn i en la capacitat d'expressió i comprensió –Falta coneixement generalitzat de la llengua –Caldrien més assignatures humanístiques obligatòries en el currículum	–Cal llegir més i millor –Cal un pla lector per cada centre –Cal constància i regularitat en sembrar la llavor de la lectura –Cal combinar a classe lectures de clàssics amb obres més amenes per enganxar al públic més reticent
	Malgrat la diversitat d'opinions: <ul style="list-style-type: none"> • Cal potenciar l'hàbit lector de l'alumnat • És important un pla lector a cada centre (en el de pràctiques, no n'hi ha) • La tria de lectures és important per enganxar a l'alumnat • Cal millorar el coneixement de la llengua amb més assignatures d'humanitats obligades al currículum 		
11. Paper de les tecnologies i del món audiovisual en els hàbits lectors dels estudiants	–Tecnologies: causa de la falta d'atenció a la lectura dels alumnes –L'estona davant de la pantalla desplaça l'estona davant d'un llibre	–Costa menys posar-se a veure un vídeo que posar-se a llegir –Les noves tecnologies NO són la causa que els adolescents desplacin la lectura: si no fossin les	–La cultura audiovisual és una crossa per la mandra lectora –Assimilació dels alumnes de llibre=pe'l·lícula

	<p>–Entenen l’entreteniment com passiu, audiovisual i sense haver de pensar massa</p> <p>–Assimilació dels alumnes de llibre=pel·lícula</p>	<p>tecnologies, seria una altra cosa</p>	
	<p>Hi ha opinions diverses sobre el paper de la tecnologia relacionada amb la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La tecnologia és la principal causa de falta d’atenció i d’interès dels alumnes cap a la lectura. 2. La tecnologia representa una alternativa d’entreteniment pels lectors menys habituals 3. Els adolescents desplacen la lectura <i>per se</i>. La tecnologia pot substituir l’estona dedicada a la lectura, tal com ho poden fer altres formes d’entreteniment. 		