



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Literatura juvenil, clàssics i cànnon literari. Una proposta de lectures guiades per al segon cicle d'ESO

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

Alumne: Marc Rovira Justribó
Tutora: M. Àngels Verdaguer Pajerols

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

Vic, 30 de maig de 2022

Resum

El present treball indaga el paper de les lectures obligatòries, de lectura guiada, en el desenvolupament de la competència literària a l'ESO. Un primer objectiu del treball és establir un petit estat de la qüestió sobre el tema: el marc legal; els hàbits i les preferències lectores de l'alumnat, i quina mena de literatura és òptima per treballar a les aules, amb una anàlisi del paper que hi han de jugar la literatura juvenil, la literatura clàssica, i les diferents concepcions sobre el cànon literari. Un segon objectiu és analitzar les preferències, els hàbits lectors i les concepcions sobre la literatura que tenen els estudiants del segon cicle de secundària. Per fer-ho, s'ha fet una recerca a partir d'un qüestionari amb ítems quantitius i qualitius que s'ha passat a tot l'alumnat de tercer d'ESO de l'Institut Ferrer i Guàrdia, al Baix Llobregat. Les conclusions en aquest sentit són que aproximadament la meitat de l'alumnat té hàbits lectors deficients, fet que s'accentua més en el cas del gènere masculí, i que una part rellevant no té una concepció mínima formada sobre què és la literatura. Finalment, a partir de les preferències de l'alumnat enquestat i de la discussió teòrica, s'estableix una relació de lectures adequades per llegir al llarg del segon cicle de l'ESO.

Paraules clau: hàbits lectors, literatura juvenil, literatura clàssica, cànon literari, ESO.

Abstract

The present work looks into the role of assigned, guided readings, in the development of literary proficiency in Secondary School (ESO). A first goal of the work is establishing a brief state-of-the-art on the topic: the legal framework, the students' habits and preferences, and what kind of literature is optimal to work with in the classroom, with an analysis of the role to be played by young adult fiction, classic literature and the different conceptions on the literary canon. A second goal is analyzing the preferences, the reading habits and the conceptions on literature of secondary school students. To do so, a research has been conducted by surveying all students in the third year of ESO from Institut Ferrer i Guàrdia, in Baix Llobregat, using both quantitative and qualitative items in the questionnaires. The conclusions on the issue are that around half of the students have deficient reading habits, a finding even more noticeable in male students, and the fact that a sizeable part lacks a minimal defined conception on what is literature. Finally, based on the preferences of the surveyed students and the theoretical discussion, a list of appropriate readings for the second cycle of ESO is established.

Keywords: reading habits, young adult fiction, classic literature, literary canon, ESO.

ÍNDEX

1. Introducció	4
2. Fonamentació teòrica	6
2.1. Marc legal	6
2.2. Hàbits lectors a l'adolescència	7
2.3. L'aula com a espai privilegiat per a la formació de lectors	8
2.4. Factors en la tria de les obres de lectura guiada a l'ESO	10
2.4.1. Literatura i cànon	10
2.4.2. El paper dels clàssics i la literatura juvenil	12
3. Metodologia de recerca	14
3.1. Justificació	14
3.2. Participants	14
3.3. Eina de recollida de dades	15
3.4. Procés de recollida de dades	17
3.5. Anàlisi de dades	18
4. Resultats de l'estudi	19
5. Discussió dels resultats	24
5.1. Justificació i tria d'obres	27
6. Conclusions	31
7. Bibliografia	33

1. Introducció

Vivim en un país —segurament en un món— en què la lectura i la literatura no formen part de les prioritats principals de la població, i aquest és un fet que ens ha d'interpel·lar com a societat, sobretot si entenem que la literatura és una de les fonts de coneixement més importants en molts sentits que val la pena de democratitzar amb la màxima qualitat possible, és a dir, entenent-la en l'alt sentit de la paraula. Els darrers anys hi ha hagut innumerables plans de foment de la lectura que han estat objecte de les polítiques culturals del país, amb més o menys èxit que no val la pena de discutir aquí, però no sembla gens agosarat afirmar que és a les beceroles de la vida, a les etapes formatives de les persones, on es pot incidir en aquesta qüestió de manera més efectiva.

Des de l'Educació Obligatoria Secundària, una de les activitats que els estudiants fan curs rere curs a les matèries de Llengua catalana i literatura i que es poden plantejar en aquests termes és la lectura d'un seguit d'obres literàries de diversa índole i en major o menor mesura en funció del centre. La finalitat d'aquesta activitat s'ha de centrar en el desvetllament de la sensibilitat literària dels adolescents perquè els acompanyi també en l'edat adulta. Si bé aquest deixondiment sembla clar que s'ha de propiciar a través de la creació de l'hàbit lector i del plaer de la lectura per part dels estudiants, també sembla rellevant que cal que tingui una direcció, un guiatge de qualitat des de l'ensenyament per formar lectors competents amb criteris propis.

Aquest treball neix del desconcert de constatar, de manera intuïtiva i poc sistemàtica, però compartida amb estudis que van en aquesta direcció, que moltes vegades les lectures obligatòries a l'ESO es trien sense gaire consciència ni solta, ni pel que fa a l'adequació al nivell de l'alumnat ni a la pertinença quant a qualitat literària. Segurament, aquesta realitat —tot i no ser-ne l'única causa, és clar— no ajuda gaire al fet que l'estadística de lectors habituals a la Primària caigui en picat a la Secundària. Així, doncs, i emmarcat en el terreny de com hauria de ser l'educació literària en aquesta etapa de l'ensenyament, vol ser una eina d'innovació didàctica que doti de criteri aquesta mena d'activitats.

Els objectius del treball són els següents: en primer lloc, conèixer el paper de la lectura d'obres literàries a la secundària obligatòria. Per assolir aquest objectiu, em basaré en l'anàlisi del marc legal sobre el qual es regeix aquesta etapa educativa, és a dir, el Decret 185/2015, i específicament el currículum de l'àmbit lingüístic, i en una descripció d'estudis quantitius sobre hàbits lectors adolescents. També es farà una aproximació teòrica a diversos estudis de didàctica de la literatura en aquest camp per comprendre quin és el paper real de la literatura a les aules, quines són les millors maneres de llegir-hi i quins són els corrents de pensament didàctic més reeixits sobre quins textos són més adients per llegir a les aules, el paper del cànon, dels clàssics i de la literatura juvenil. En segon lloc, caldrà estudiar els hàbits lectors i les preferències literàries quant a gèneres i

temàtiques dels estudiants de tercer d'ESO de l'institut Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí, i també quina concepció tenen de què és la literatura, a partir d'un qüestionari passat a una setantena d'alumnes. I, finalment, en funció dels resultats obtinguts, es farà una proposta de sis obres que s'adeqüin als interessos i al nivell de l'alumnat i que siguin coherents amb el marc teòric estudiat.

2. Fonamentació teòrica

2.1. Marc legal. La competència literària dins el decret 185/2015

Actualment, el Decret 185/2015 regeix tota l'etapa de l'Educació Secundària Obligatòria, i proposa unes línies d'ensenyament-aprenentatge, a partir d'uns continguts clau, que l'alumnat ha de seguir per tal d'haver assolit una sèrie de competències bàsiques al final del cicle. L'àmbit de competències que ens ocupa en la nostra recerca és el lingüístic, que regula les matèries de llengua catalana i literatura i llengua castellana i literatura, i hi estableix cinc dimensions. Per una banda, les tres primeres van en la direcció de formar l'alumnat en el procés comunicatiu, i són la comprensió lectora, l'expressió escrita i la comunicació oral. Per una altra, hi ha la dimensió literària i la dimensió actitudinal i plurilingüe. A més, hi ha un bloc transversal de continguts de coneixement de la llengua.

Per la naturalesa d'aquest treball, és fonamental tenir present la dimensió literària de les competències d'àmbit que hem mencionat. El decret entén que «La literatura és un fet artístic, producte d'una forma creativa d'expressió humana a través de la paraula. Com a producte social i cultural, s'emmarca en un context social i històric i ajuda a comprendre el món que ens envolta. Suposa la interpretació, valoració i producció de textos literaris dels diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals.» (Decret, p. 33). Amb aquesta definició com a punt de partida, també relaciona la dimensió amb «l'hàbit lector i escriptor», és a dir, amb les dimensions de la competència comunicativa, i també, a partir del «coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d'altri», amb la dimensió actitudinal i plurilingüe.

La dimensió literària que implica una «valoració i producció de textos literaris dels diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals», es divideix en tres competències bàsiques, la 10, l'11 i la 12. La competència 10 es titula Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal. En aquest sentit, a partir d'aquesta dimensió es pretén fomentar «la millor comprensió de les altres persones, de nosaltres mateixos i del món que ens envolta, el plaer de la lectura, l'educació dels gustos estètics, l'estímul de la creativitat i l'expressió d'opinions raonades mitjançant el desenvolupament del sentit crític». A banda d'aquests objectius, també es menciona l'estudi d'èpoques i corrents significatius de la literatura des de l'Edat Mitjana fins als nostres dies; l'ús d'estratègies pròpies de la tecnologia digital que es puguin fer servir per a l'estudi, l'anàlisi i el gaudi de la literatura, i —aspecte rellevant per al nostre treball— una reflexió «sobre els elements que fan que una obra es consideri clàssica». En els nivells de gradació que estableix el Decret sobre l'assoliment de les competències, que són tres, es fa especial esment al nivell d'autonomia lectora que ha d'assolir l'alumnat: des del guiatge del nivell 1 fins a la lectura autònoma del nivell 3.

La competència 11 estableix que l'alumnat, en acabar l'etapa ha de ser capaç d'«Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos». I especifica que aquests ítems tenen a veure amb la capacitat de relacionar els textos llegits amb els grans temes de la literatura, amb els corrents estètics de cada època, amb els diferents gèneres literaris, amb l'especificitat del llenguatge literari i amb les vivències pròpies dels alumnes.

La darrera competència de la dimensió literària, la 12 dins de la globalitat de l'àmbit, es basa en «Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments», i especifica que a partir de la lectura de textos literaris, l'alumnat cal que desenvolupi la capacitat creativa per a produir els seus propis textos a través de tècniques de simulació o de versions a partir de models per «trobar en la literatura l'expressió de sentiments, realitats viscudes i mons ficticis».

De manera resumida, l'assoliment de la competència literària es relaciona amb el fet de saber trobar plaer en la lectura, saber expressar críticament allò que es llegeix, i, a partir de la comprensió de l'especificitat del llenguatge literari, ser capaç de produir textos propis de naturalesa creativa.

2.2. Hàbits lectors a l'adolescència

El primer punt que cal abordar si ens movem en el terreny de l'educació, la literatura i l'adolescència és la qüestió de fins a quin punt els adolescents llegeixen i en quina mesura ho fan a través de la incitació que reben del sistema educatiu per fer-ho. Per entendre els hàbits de lectura adolescent en profunditat, hi ha poca recerca qualitativa que expliqui el fenomen amb la complexitat que requereix, a partir d'entrevistes i estudis de casos (Manresa, 2013).

En termes quantitius, sí que hi ha estudis d'hàbits lectors, però el problema rau en la dificultat de comparar-los a causa de la diversitat d'objectius (comercials, pedagògics o de política cultural) i de dades recollides (indicadors objectius i subjectius) (Manresa 2013, pp. 21-28). Malgrat aquesta dificultat, és important tenir-los en compte per tal d'esbossar una fotografia, amb les dades que hi ha a l'abast, de la relació que tenen els adolescents amb la lectura.

Un d'aquests darrers estudis sobre hàbits lectors, fet per la Federació de Gremios de Editores de España el 2020, ens permet fer-nos una primera impressió de la situació. Segons aquest informe, en la franja de lectors de 15 a 18 anys, en el temps lliure, hi ha un 50,3% dels enquestats categoritzat com a lector freqüent; un 21,8%, lector ocasional, i un 27,9%, no lector. Aquestes xifres suposen una davallada molt sensible respecte els enquestats en la franja anterior, de 10 a 14 anys: hi ha un 79,8% de lectors freqüents, un 7,6% de lectors ocasionals, i un 12,6% de no lectors. Malgrat que la metodologia de l'estudi no és pública, no és gaire agosarat concloure que hi ha un esglaó de baixada

més que notable en el pas del primer cicle de l'etapa de la secundària obligatòria, al segon cicle i a la postobligatòria. També és rellevant el biaix de gènere que revela l'estudi: en la franja de lectors de 14 a 24 anys, un 81,6% de les dones són lectores en el temps lliure, per un 66,7% dels homes, amb una diferència de 14,9 punts. En l'anàlisi de gènere, l'estudi sí que especifica que considera els individus de la mostra dins de la categoria de lectors si llegeixen com a mínim un cop al trimestre.

Pel que fa a Catalunya, les Principals conclusions i recomanacions de l'estudi «Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya», publicat el 2010 pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil, en què fan una comparativa entre el 2004 i el 2008, apunten en la mateixa línia de pèrdua de lectors a la franja d'edat del canvi de cicle de la secundària obligatòria. El 2004 els lectors a qui agradava la lectura era d'un 76,5% a sisè de Primària, d'un 57,3% a segon d'ESO i d'un 54,1% a quart d'ESO, i encara amb un descens a totes les franges el 2008 de l'1,5%, l'1% i el 2,5% respectivament. Una dada significativa que aporta l'informe és el 2008 només un 24,9% dels estudiants de quart d'ESO considerava la lectura com un mitjà d'aprenentatge.

Segons Ballester i Iborra (2012), un estudi més antic, també del Gremio d'Editores conjuntament amb el Ministeri de Cultura, fet el 2002, revela que només un 35% d'espanyols majors de 14 anys diu que dedica temps a la lectura com a mínim un cop a la setmana, un 17% una vegada al mes, i un 47% admet no llegir mai. I encara un altre estudi, del CIDE, publicat l'any 2003, diu que entre els adolescents de 15 i 16 anys la lectura és la penúltima de les activitats que solen fer, només per davant de «no fer res». Tenint en compte que les franges d'edat consignades corresponen generalment a adolescents en edat de cursar l'ESO, és pertinent relacionar-les amb el tipus de formació literària que reben a les aules i al tipus d'activitats que es desenvolupen a partir de les lectures.

2.3. L'aula com a espai privilegiat per a la formació de lectors

Definir els hàbits lectors des d'un punt de vista qualitatiu és enormement complex. Hi ha molts factors a tenir en compte fora del sistema escolar pel que fa a la relació dels adolescents amb la literatura, com ara internet, els hàbits lectors familiars o l'extracció social. És evident que l'escola no determina aquesta qüestió de manera absoluta (Colomer, 2008, p. 36). En tot cas, però, sí que és un espai molt important de formació, i en aquest sentit és privilegiat per tal d'educar en literatura, tant pel que fa a l'adquisició d'hàbits com pel que fa a la comprensió dels mecanismes específics amb què opera i que determinarà els itineraris lectors dels adolescents en el seu pas a l'edat adulta.

Segons Ballester i Iborra (2012, pp. 27-28), el paper de l'educació pel que fa a la formació literària al llarg de la història s'ha basat en tres models didàctics: l'aprenentatge del discurs oral i escrit (des

de l'Edat Mitjana fins al segle XIX; el coneixement del patrimoni històric i col·lectiu (des del segle XIX fins als anys 70 del segle XX), i l'anàlisi i interpretació dels textos, que és el model encara vigent actualment i en vies de perfeccionament i que es dedica a la descripció de les funcions de la literatura i de la seva aplicació en la didàctica.

Aquesta darrera concepció de la literatura és present al Decret, que és la legislació actual, sobretot a les competències 11 i 12 abans esmentades. Sense estudis rellevants més recents, però, segons Aulet i Martí (2012, p. 49) —val a dir que l'anàlisi es fa des d'un altre marc legal—, constataren una diferència entre el que deien els currículums, amb presència de la competència literària, al costat de la comunicativa i la plurilingüe, i el dia a dia a les aules, i afirmaven que en realitat la literatura «cada vegada tenia una presència més tangencial, més reduïda a una tipologia textual, en els currículums i en els llibres de text de primària i, sobretot, de secundària». A banda d'aquestes etapes històriques, que han posat el focus, respectivament, en l'oratòria, la historiografia i l'obra en si mateixa, Bordons i Díaz-Plaja (2004) postulen que l'última d'aquestes també és un model exhaurit, i en situen una de nova, també recollida al Decret 185/2015, que se centra sobretot en la figura del lector, centrada en «la llibertat lectora, el plaer de la lectura, el rebuig per la imposició, el dret a no llegir...», i en una revisió del cànon, considerant incloure lectures a secundària de naturalesa no canònica, com ara de «literatura infantil i juvenil, altres materials tradicionalment no literaris, literatures forànies, literatura experimental, etc.» (p. 8).

Més enllà de la salut de l'ensenyament de la literatura a l'aula de manera general, pel que fa a l'objecte d'aquest treball, Aulet i Martí, al *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*, publicat el 2007, constataren com a fet positiu l'establiment de tres lectures obligatòries per a cada curs de l'Educació Secundària Obligatòria. Aquesta tradició, segons Manresa (2013), comença a principis de la dècada dels 90, amb la LOGSE i l'escolarització obligatòria fins als 16 anys, amb la intenció de crear hàbits lectors entre els adolescents a partir de les lectures obligatòries trimestrals.

Manresa (2013) apunta, però, també, que és molt important el foment d'un altre tipus de lectura a l'aula: «Totes les recerques [...] mostren que l'oferta de lectura lliure i autònoma afavoreix el progrés en les habilitats de comprensió lectora i amplia la freqüència de lectura en les edats on la lectura personal baixa notablement» (p. 138). En aquest mateix sentit també es pronuncia el Consell assessor de la llengua, que parla d'una «conveniència d'instaurar un temps dins l'horari escolar per fomentar la lectura literària autònoma, ja bé sigui en l'espai de la biblioteca, ja bé sigui en l'espai de l'aula» (p. 96).

Manresa (2020, pp. 14-19) ha sistematitzat aquests dos models de lectura i ha establert la següent tipologia amb dues maneres d'encarar la lectura a l'aula, amb finalitats ben diferenciades, que s'han de complementar l'una a l'altra, i sense entrar a valorar la rellevància literària de les obres:

En primer lloc, la lectura autònoma, en què l'alumnat és relativament lliure d'escollir una obra literària, i fa lectura seguida durant un espai determinat de temps a l'aula en silenci. Aquesta mena de lectura té com a objectius la definició dels gustos, la formació d'un criteri de tria d'obres autònom, la construcció d'una identitat lectora, l'apropiació dels textos i la progressió en el bagatge lector. Per al bon desenvolupament d'aquest tipus de lectura és fonamental, també, el paper del docent, que cal que faci un cert guiatge en cada tria per tal d'evitar que l'alumnat reproduïxi el que ja fa fora de les aules. Cal que conegui els interessos de l'alumnat i vetlli perquè la tria d'obres que fa sigui adequada en el sentit que no ofereixi resistències de dificultat que siguin una trava, que fomenti un circuit lector de recomanacions a l'aula i que guiï la lectura de manera subtil.

En segon lloc, la lectura guiada d'una obra que llegeixi tot l'alumnat de cada grup (tot i que es pot definir més d'un itinerari, si cal) cada trimestre, de manera que es formi un conjunt articulat d'obres que afavoreixi que durant els dotze trimestres de la secundària obligatòria l'alumnat es formi com a lector crític i aprengui a gaudir de l'especificitat del llenguatge literari. Si bé aquesta modalitat no afavoreix la creació d'hàbits lectors, sí que ha de ser un espai d'interpretació dels textos, de reflexió sobre la construcció de les obres i de la construcció d'una mirada analítica, a partir de seqüències didàctiques, converses i discussions i del guiatge pas a pas.

2.4. Factors en la tria de les obres de lectura guiada a l'ESO

Després de les diverses consideracions fetes fins ara, és pertinent plantejar-se el moll de l'os teòric de l'objectiu final d'aquesta recerca: què cal llegir a les aules de secundària? Quina és la millor via per formar futurs lectors, amb un bon criteri format i amb continuïtat lectora i de qualitat més enllà de l'aula i del temps de formació? Aquest debat, en primer lloc, gira al voltant de la viabilitat d'un cànnon establert i, en segon lloc, pivota en el binomi literatura clàssica – literatura juvenil.

2.4.1. Literatura i cànnon

De maneres de concebre el cànnon literari i la seva pertinença i viabilitat n'hi ha moltíssimes, i la qüestió en tota la seva complexitat —més objecte d'estudi de la crítica literària que de la didàctica de la llengua i la literatura— s'escapa dels objectius d'aquest treball. En tot cas, per entendre d'on ve la tradició d'elaborar una relació d'obres indiscutibles podem mirar-ne l'etimologia. Segons Joan Coromines, el terme cànnon ja es troba en el grec antic amb el significat de 'regla, norma', i s'estén al baix llatí especialment dedicat a la regla eclesiàstica i estès a la noció de 'llibre que conté una col·lecció de regles eclesiàstiques' (Coromines, 1981, v. II, p.477). A l'origen, doncs, el terme expressa una noció prou hermètica de la qüestió.

No ens podem estar de mencionar, tampoc, l'obra més rellevant pel que fa a la qüestió del cànon de l'època moderna a la tradició occidental segurament és *El cànon occidental*, de Harold Bloom, que tot i molt discutit estableix una idea bàsica del que es pot entendre per cànon en termes contemporanis: «El cànon secular, en què la paraula cànon vol dir una llista d'autors aprovats, no apareix, de fet, fins a mitjan segle XIII» (Bloom, 1995, p. 33). Segurament és aquest sentit de relació de textos aprovats, que lluiten per la supervivència, és a dir, per esquivar l'oblit que comenta Bloom el més consensuat en l'imaginari dels lectors de literatura, i que no es refereix a altra cosa que a un reguitzell d'obres-baula que contenen històries i formes que formen part d'un cert imaginari col·lectiu i que, per tant, són ineludibles si es vol comprendre una determinada tradició literària.

Però, és clar, el fet d'establir una llista canònica de lectures que s'han de llegir a la secundària obligatòria és una qüestió feixuga per la manca de consens. Si bé al Batxillerat és el Departament d'Educació qui s'encarrega de fer la tria de quatre obres per als dos cursos (amb la concessió als centres i al professorat de triar-ne una cinquena, a l'ESO, la llibertat dels centres és total, amb l'únic apunt a les orientacions per a l'avaluació de la competència literària del Decret 185/2015 en què es menciona la lectura de «textos literaris dels diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals» i d'«obres de la literatura catalana, castellana i universal de tots els temps, i de la literatura juvenil» (p. 33). És un fet evident que en els quatre cursos de l'ESO no es pot llegir tot, ni de la tradició catalana ni encara menys de la universal, i, el que cal és un itinerari lector de cada centre que sigui coherent en si mateix i que el professorat pugui treballar de manera competent. En aquest sentit, molts investigadors en aquestes qüestions fan propostes de cànon, més o menys sistemàtiques i amb justificacions diverses (Pagès, 2006; Díaz-Plaja, 2008; Portell, Ruiz, 2019).

A falta de cànon oficial, Cerrillo (2013, pp. 28-30) fa notar la presència d'un cànon ocult, és a dir, que a la pràctica, sense cap prescripció pel mig, les relacions de lectures prescriptives a molts centres solen tenir una coincidència significativa. En aquest sentit, Cerrillo defensa la conveniència de consensuar un cànon escolar basat en criteris de qualitat literària en què l'esforç de lectura augmenti progressivament a cada obra. Jover (2018) proposa superar el concepte de cànon, i substituir-lo pel de corpus escolar, que hauria de ser un «un conjunt obert i canviant de textos la lectura dels quals es considera adequada al llarg de l'adolescència i que poden contribuir a formar lectors cultes i competents» (p. 9) i que hauria d'incloure textos de tots els gèneres, fins i tot d'assaig, i anar més enllà del marc cultural tradicional.

2.4.2. El paper dels clàssics i la literatura juvenil

Els límits entre la literatura canònica i la literatura clàssica no són del tot clars. Si bé sembla que tots els clàssics són susceptibles de formar part d'un cànon o d'un altre, no sembla que una proposta de cànon hagi d'incloure només literatura clàssica, ja que hi ha obres contemporànies que, per les raons que sigui, de qualitat, de relació amb la realitat immediata dels adolescents, poden incloure's en un cànon escolar sense haver-se guanyat, per raons cronològiques, el qualificatiu de clàssics (Cerrillo, 2013, p. 20). Així, doncs, el que fa que un llibre esdevingui clàssic i formi part d'aquest cànon escolar és que hagi format part d'una tradició literària de manera sostinguda en el temps des de la seva publicació fins als nostres dies. Aquest privilegi, però, no és una cosa caiguda del cel, sinó que es justifica per criteris de qualitat literària i pel pòsit que solen imprimir en els lectors joves: «De fet, les lectures de joventut [...] poden ser formatives en el sentit que donen forma a les experiències futures, proporcionen models, continguts, termes de comparació, esquemes de classificació, escales de valors, paradigmes de bellesa: una sèrie de coses que continuen actuant encara que recordis poc o molt el llibre que vas llegir de jove» (Calvino, 2016, p. 7).

En el sentit de les lectures de joventut, ja hem vist que un gènere que convenim anomenar literatura juvenil ha irromput de fa uns anys al centre de l'educació, i que s'ha entès com a producte adequat per a la formació de lectors des d'una perspectiva de trobar plaer en la lectura, ja que tant per la temàtica com pel nivell de llenguatge són més assequibles per al públic adolescent. Segons Verdaguer (2018, p.15), la literatura juvenil «planteja en general trames argumentals volgudament esquemàtiques i trepidants, en què la progressió de la trama —bàsicament la successió dels fets— esdevé l'eix i el focus d'atenció principal del lector. Hi ajuda una proposta de personatges més o menys caracteritzats, l'evolució i la profunditat dels quals no sempre és prou evident o rellevant. El mateix podríem dir de les temàtiques, freqüentment properes a l'experiència, les expectatives i els desitjos dels lectors, i el tractament de les quals no sempre permet anar més enllà d'una reflexió superficial i d'una vivència epidèrmica. Finalment, podríem assenyalar l'ús d'una llengua planera per tal de facilitar la comprensió dels textos.»

Això no obstant, sembla que determinar l'especificitat d'aquest gènere és complex des del punt de vista de la teoria literària, i fins i tot hi ha autors que en qüestionen l'existència més enllà de finalitats comercials, per la raó que és indefinible pel que fa a l'especificitat dels recursos que utilitza. En aquest sentit, es pot considerar que l'única característica específica que té és el públic a qui va adreçada, ja que hi ha molta literatura de consum adreçada a adults també que compleix els requisits de senzillesa que apunta Verdaguer com a caracterització. Tanmateix, se sol considerar literatura juvenil la novel·la de consum hereua de la literatura romàntica i realista del segle XIX, escrita amb la intenció que el lector jove s'identifiqui amb els personatges, aspecte, també, molt

difícil de validar, si tenim en compte la diversitat de lectors també entre els adolescents (Delgado, 2004).

També hi ha un seguit de teoritzacions en el si de la didàctica de la literatura que solen entendre que hi ha una categoria en què literatura juvenil i els clàssics es fusionen dins del calaix de l'alta cultura: la literatura juvenil clàssica (Manresa, 2009; Díaz-Plaja, 2008; Pagès-Jordà, 2006). En aquest sentit, Díaz-Plaja planteja una tipologia d'obra literària interessant que fa casar les dues categories: la *Bildungsroman*, o novel·la de construcció, subgènere basat en la construcció del protagonista des de la infantesa fins a l'edat adulta, fet que les fa properes als interessos dels adolescents, però que, d'altra banda, compta amb un repertori d'obres que excel·leix pel que fa a qualitat literària, des de *La muntanya màgica*, de Thomas Mann, fins a *El guardià al camp de Sègol*, de Salinger, passant per *Aloma*, de Mercè Rodoreda.

Amb tot plegat, més enllà de la viabilitat d'un cànon o de com ha de ser, sembla que el punt fort de consens que hi ha dins de la didàctica de la literatura és la importància, en la Secundària Obligatòria, d'acompanyar l'alumnat en el camí d'esdevenir un lector literari competent i motivat, i això implica guiar-lo cap a lectures cada cop més complexes, tenint en compte sempre els perfils, tant grupals com individuals, a través d'un itinerari que pot començar en la literatura juvenil, però que ha de reblar-se en la literatura clàssica, o, si més no, de qualitat.

La discussió teòrica plantejada fins aquí ha volgut establir quina concepció del cànon i de la literatura plana sobre l'univers de la didàctica de la literatura. Per contribuir a aquest debat sobre les lectures prescriptives a l'ESO, aquest petit projecte d'innovació es proposa, a partir d'una recerca en un institut públic del Baix Llobregat i donant veu a l'alumnat, de donar resposta a les preguntes següents: Quina concepció té l'alumnat de la literatura a l'inici del segon cicle d'ESO? I d'aquesta pregunta en poden sortir ramificacions per discutir, com ara com percep l'alumnat, si ho fa, la diferència entre literatura juvenil i clàssica?

3. Metodologia de recerca

3.1. Justificació

Ja hem dit que un dels objectius finals de la present recerca és proposar una relació de sis lectures prescriptives que siguin adequades per a l'alumnat del segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria, i a la vegada se'ls facin significatives i siguin afins als seus interessos. Això, segons la tipologia de Mendoza i Cantero (2003, p. 21), té a veure amb una perspectiva literària de la didàctica de la llengua i la literatura, i d'una banda implicarà fer recerca centrada en les creences, en aquest cas de l'alumnat. Caldrà recollir informació sobre els seus hàbits lectors, la idea que tenen de la literatura, sobre què n'esperen com a eina de coneixement del món i com a producte estètic, sobre quina idea tenen de cada gènere literari i de les diferents temàtiques de la narrativa, sobre quina impressió tenen de les lectures prescriptives que han llegit en el passat i sobre les dificultats lectores que senten que tenen en llegir literatura juvenil i obres clàssiques. D'altra banda, la recerca també se centra en els continguts, ja que, a partir de la constatació d'una manca d'itinerari lector en el centre on es porta a terme la recollida de dades, amb la informació recollida, formularem de manera justificada una tria d'obres prescriptives que encaixin en el model d'ensenyament-aprenentatge que ja hem esmentat.

Per obtenir la informació sobre les creences de l'alumnat, es farà servir metodologia mixta. Una part de les dades que m'interessa recollir és quantitativa, ja que vull treballar amb dades descriptives concretes sobre els hàbits lectors de l'alumnat a l'aula i a casa, sobre les dificultats que tenen en llegir literatura, sobre els seus gustos quant a gènere i temàtica. I una segona part de la informació serà de caràcter qualitatiu, ja que vull recollir informació sobre què creuen que és la literatura, què els pot ensenyar i per què els agrada o no els agrada el que llegeixen.

3.2. Participants

Ja hem vist que hi ha una bona diversitat de criteris per traçar una llista de lectures obligatòries que l'alumnat d'ESO ha de llegir durant aquesta etapa. Tot s'hi val mentre es triï de manera coherent i adequada per cada grup d'alumnes, mentre hi hagi un criteri a darrere. És per això que si bé hi ha una recerca possible del mateix estil en què la mostra es formés per alumnat d'instituts de tipologia diversa, amb un mostreig del tipus probabilístic, aquest treball se centra en un institut públic en concret, de manera que les conclusions sobre les evidències s'hauran de limitar a aquesta mostra reduïda, però per contrapartida, serà molt útil per afinar en la tria d'obres literàries, ja que el qüestionari el respon el nivell sencer. En aquest sentit, l'eina podria ser útil per passar a tot l'alumnat

a començaments de tercer d'ESO amb l'objectiu de traçar una proposta de lectures guiades adequada per cada promoció fins al final de l'etapa.

Els participants en aquest estudi, doncs, són 73 alumnes del tercer curs d'ESO, la gran majoria d'entre 14 i 15 anys, de l'Institut Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí, a la comarca del Baix Llobregat. Aquest centre és de titularitat pública, i rep un tipus d'alumnat de classe treballadora i sense gaire índex d'immigració, la majoria de la qual és llatinoamericana. En tot cas, cal destacar que el centre, a les matèries troncales, separa alguns alumnes en grups d'atenció a la diversitat i, també, a la matèria de Llengua catalana (entre d'altres) els nouvinguts assisteixen sistemàticament a l'aula d'acollida, i són avaluats completament des d'aquests respectius llocs. Així, doncs, el qüestionari només el respon l'alumnat que, en definitiva, és el que hauria d'acabar llegint les lectures proposades.

Cal apuntar, per entendre bé alguns dels ítems de l'eina de recollida de dades, que a l'institut dels alumnes enquestats, com a pla de centre, abans de cada estona d'esbarjo es dedica mitja hora a la lectura autònoma, en què cada alumne llegeix una lectura que ha triat cadascú, en silenci, i després n'elabora una fitxa de lectura que lliura als docents de llengua per al control i l'avaluació.

3.3. Eina de recollida de dades

El qüestionari, titulat «Qüestionari d'hàbits i preferències lectores», té una estructura basada en una presentació del projecte i unes instruccions breus per respondre'l; la garantia de confidencialitat; dades personals que poden ser rellevants per a la interpretació dels resultats (edat, curs, gènere); una part central amb quatre blocs de preguntes, amb ítems oberts i tancats, amb un encapçalament que presenta el tipus de preguntes en cada cas, i un agraïment per acabar. Pel que fa a la redacció de les preguntes, s'ha intentat buscar sempre un estil planer de manera que tot l'alumnat entengués el que se li preguntava. Quant al gènere literari de l'assaig, per exemple, hem substituït el terme pel de «reflexió i pensament» per aquesta raó.

Bloc 1

El primer bloc de les preguntes del qüestionari, de l'ítem 1 al 6, s'encara a obtenir informació sobre els hàbits lectors dels estudiants. Està format per ítems tancats que permeten treballar amb resultats numèrics i amb dades descriptives com a resultat. He formulat els ítems d'aquest bloc de manera breu i precisa en forma d'afirmacions, i que recollissin només una idea cadascun, per obtenir informació de manera clara per tal de poder establir un perfil lector que m'ajudi posteriorment a fer una tria d'obres adequada al context. He optat per la resposta múltiple de tres o cinc opcions, amb escales Likert, amb una gradació perquè la informació recollida fos tan matisada com sigui possible.

Les tres primeres afirmacions d'aquest bloc, «M'agrada llegir», «A casa, pel que fa al temps setmanal que dedico a la lectura...», i «A l'institut, a l'hora de lectura llegeixo concentrat tota l'estona», serveixen per escandir l'hàbit lector dels enquestats, i la qualitat d'aquest hàbit. La primera i la tercera pretenen que l'alumne s'expressi des d'un punt de vista subjectiu, des de la seva autopercepció en relació amb la lectura. La segona quantifica l'hàbit lector de manera objectiva, en funció de les hores dedicades a la lectura fora de l'horari escolar.

Les afirmacions 4, 5 i 6 del primer bloc, «En general, entenc les lectures obligatòries de les matèries de català i de castellà»; «Per decidir llegir un llibre, faig més cas si me'l recomana...» amb opcions de resposta «una amigat», «un professor», «La televisió o internet», «Un familiar» o «altres», i «Generalment, trio les obres que llegeixo a casa i a l'hora de lectura per... (pots triar més d'una opció)» s'enfoquen a copsar la relació de l'alumnat enquestat amb la literatura, pel que fa al grau de comprensió que percep que té, i pel que fa al tipus d'expectatives que posa en la lectura (afany de coneixement, entreteniment, cerca de plaer estètic, identificació amb la història...). El sisè ítem vol veure fins a quin punt l'alumnat enquestat percep l'institut com a font útil per a la seva formació literària, i és de resposta múltiple, ja que per la naturalesa del que es pregunta les opcions de resposta no s'exclouen les unes a les altres.

Blocs 2, 3 i 4

El segon i el quart bloc tenen com a objectiu conèixer les preferències literàries dels alumnes, un pel que fa als gèneres literaris, i l'altre sobre les temàtiques. En els dos casos, cal respondre a cada gènere i temàtica amb una escala numèrica de l'1 al 5, i tenint en compte que 1 equival a «no m'agrada gens», i 5, «m'agrada molt», per evitar una dispersió que dificultaria l'anàlisi. En un primer moment havia optat per demanar directament la preferència de l'enquestat per un dels gèneres o les temàtiques, però vaig descartar-ho en considerar que es perdria informació. Per exemple, un enquestat molt avesat a la lectura podria tenir més d'un gènere preferit i l'estaria obligant a triar, o, al contrari, algú altre podria detestar-los tots.

Pel que fa a l'establiment dels gèneres, he optat per la classificació clàssica expressada de la manera més senzilla possible perquè tot l'alumnat entengui les categories. Així, al marge de la poesia i el teatre, pel que fa a la narrativa l'he fixada amb la forma «conte i novel·la», i, com ja hem vist, he adaptat el terme «assaig» al de «reflexió i pensament». Quant a l'establiment de les diferents temàtiques, he intentat ser el màxim d'exhaustiu possible, tot i que cal tenir en compte que moltes de les temàtiques no són excloents entre elles. Sembla evident, per exemple, que *El senyor dels anells*, de Tolkien, formaria part de la categoria «viatges i aventures» i de «fantasia» a la vegada. Tot amb tot, com que es demana que es valori cada temàtica per separat amb una nota numèrica, aquesta qüestió queda resolta. El tercer bloc, en la mateixa direcció, és l'adaptació d'una proposta de la Gemma Lluch per a la tria d'obres literàries de lectura a secundària que siguin adequades en

funció de cada context a partir dels interessos i el nivell de l'alumnat segons els temes que s'aborden a les obres (Lluch, 2015).

Bloc 5

El darrer bloc conté ítem de resposta oberta de tipus breu, de naturalesa més qualitativa, i pretén ajudar a interpretar les dades obtingudes de les afirmacions de resposta tancada, i, per tant, les respostes serviran tant per discutir la concepció de la literatura de l'alumnat com d'orientació per a la posterior tria i justificació de les obres proposades per a la lectura guiada de l'etapa. En primer lloc, demano una obra literària que s'hagi fet llegir de manera obligatòria a l'alumnat i una altra que hagi llegit de manera lliure i autònoma que hagi agradat. Això, d'una banda, permet veure les diferències en la tria entre una tipologia de lectura i l'altra, i, de l'altra, establir una llista que marqui una tendència en el bagatge lector de tota la mostra. Seguidament, la pregunta «Què és per tu la literatura?», de caràcter molt obert, vol treure conclusions sobre la percepció de la naturalesa del fet literari, i complementa la sisena pregunta del primer bloc pel que fa a les expectatives que genera la lectura. Finalment, a les tres darreres preguntes demanen als alumnes què entenen per literatura clàssica i juvenil, i els demana que proposin un exemple de cada, per veure si tenen una percepció clara de la classificació. Ja hem vist que una lectura pot ser clàssica i juvenil alhora, però incloure aquest aspecte en les preguntes podria haver embolicat la comprensió dels enunciats.

3.4. Procés de recollida de dades

El procés de recollida de dades s'ha dut a terme durant el mes d'abril de 2022, a l'Institut Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí. La professora de Llengua catalana i literatura de tercer d'ESO del centre ha acceptat que entrés personalment a les aules dels quatre grups a passar els qüestionaris. El primer pas ha estat compartir amb ella el qüestionari en format Google Forms per tal que ella el passés a l'alumnat a través de l'espai virtual d'aprenentatge, en aquest cas, Google Classroom. Després, hem cercat una sessió per a cada grup a la qual poguéssim assistir per presentar el treball i explicar breument el qüestionari. He considerat important que l'alumnat respongués l'enquesta en un espai on jo poguéssim assistir, en primer lloc, per un tema de compromís amb el treball, i, també, per una qüestió de control, és a dir, per assegurar-me que cap agent extern, bé fos docent o un company, en el cas de l'aula, bé fos un familiar a casa, poguéssim condicionar les respostes. En aquest sentit, la recollida de dades s'ha desenvolupat sense incidències, més enllà d'algunes absències d'alumnes que han fet que la mostra es reduís sensiblement. Aquest fet, però, si bé obliga a prescindir de la resposta d'una desena d'alumnes de cara a la interpretació dels resultats, no és rellevant pel que fa a la representativitat de la mostra en termes estadístics, ja que el que persegueix aquest treball no és treure conclusions extrapolables a un grup d'alumnes més gran, sinó crear una

metodologia de tria de lectures que cada docent s'hauria de fer seva tenint en compte el seu bagatge i cada grup on imparteixi docència.

3.5. Anàlisi de dades

Els ítems del bloc 1 fins al bloc 4, de caràcter quantitatiu i amb una possibilitat de resposta estructurada mitjançant una escala Likert, s'analitzen mitjançant percentatges de naturalesa diferents, i, per tant, amb presentació també diferent.

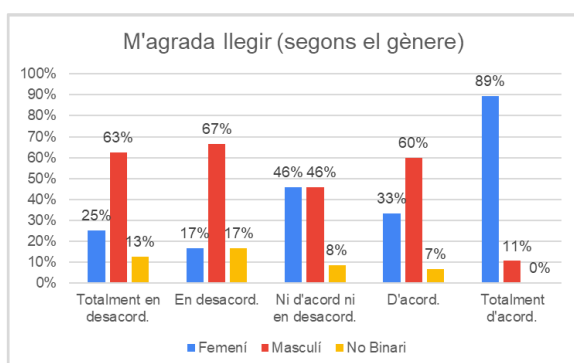
Les 5 primeres preguntes del bloc 1 es representen mitjançant un gràfic de sectors que dona compte dels resultats pel que fa a les cinc possibilitats de resposta. A més, el primer ítem té un creuament amb la variable de gènere, que dona per a cada opció de la proporció de respostes de cada gènere. La sisena pregunta d'aquest bloc, en tenir una opció de resposta oberta plantejada que donava peu a altres opcions, ha generat un gràfic amb una majoria de respostes en les sis opcions que plantejava l'ítem, però amb una dispersió de respostes de tot l'alumnat que ha fet servir la resposta alternativa. En aquest ítem els percentatges no són proporcionals ja que es donava l'opció de multiresposta.

Els ítems del bloc 2 fins al bloc 4, com que preguntaven, també amb escala Likert, per cada gènere o temàtica de manera aïllada, es representen en diagrames de barres, perquè cada barra indica el percentatge d'alumnes que han respost aquella opció. En el cas del bloc 3, com que l'ítem també tenia l'opció de resposta alternativa, s'ha donat un altre cop una dispersió considerable.

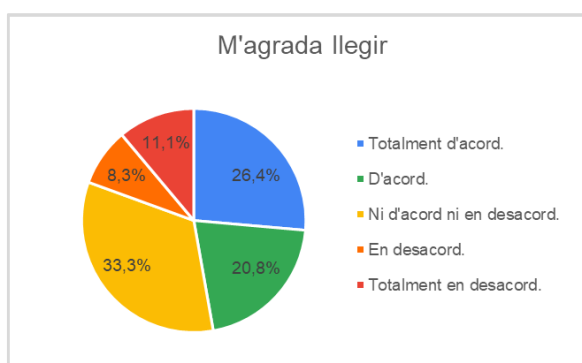
Els ítems del bloc 5, de caràcter quantitatiu i de resposta oberta s'han analitzat amb llistes o a través de la creació de categories generals de resposta perquè en aquest tipus d'ítems és important captar la tendència en les respostes i evitar la dispersió. La primera pregunta «Quina lectura obligatòria de les que has llegit fins ara a català o a castellà a l'institut t'ha agradat més? Argumenta-ho breument», i la segona, «Digues alguna obra literària que hagi llegit per plaer i per què et va agradar» s'ha analitzat mitjançant una llista de lectures, classificades segons la freqüència de respostes per a cada obra. El tercer ítem de resposta oberta, «Què és per tu la literatura», s'ha analitzat mitjançant una categorització que té en compte el missatge general de totes les respostes donades. Finalment, els tres darrers ítems, «Què entens per literatura clàssica? Posa'n un exemple», «Què entens per literatura juvenil? Posa'n un exemple.» s'han analitzat de manera doble: d'una banda, a partir de categories com al tercer ítem pel que fa a què s'entén per cada tipus de literatura, i, de l'altra, amb una llista com en el primer i segon ítem.

4. Resultats de l'estudi

Pel que fa a hàbits lectors bàsics, a l'afirmació «M'agrada llegir», un 47,2% respon de manera més o menys afirmativa a la pregunta i un 19,4% respon a la pregunta de manera negativa (vegeu gràfic 1). Hi ha una franja entremig del 33,3% que no hi està ni d'acord ni en desacord. Aquest mateix ítem també és rellevant creuant la informació amb la variable de gènere. Com es pot veure al gràfic 2, el gènere femení tria de manera rotundament superior que el masculí l'opció «totalment d'acord». I, si bé, el masculí té un resultat rellevant en l'opció «d'acord», també guanya en les opcions de resposta negatives.

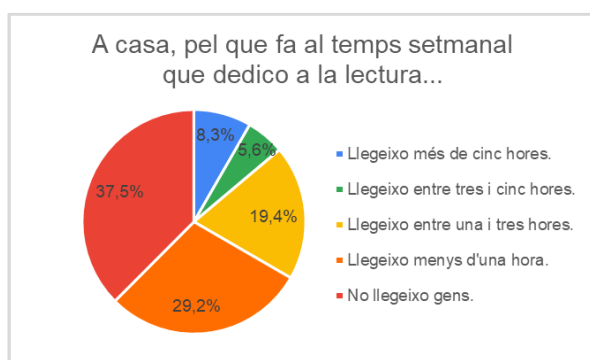


Gràfic 1

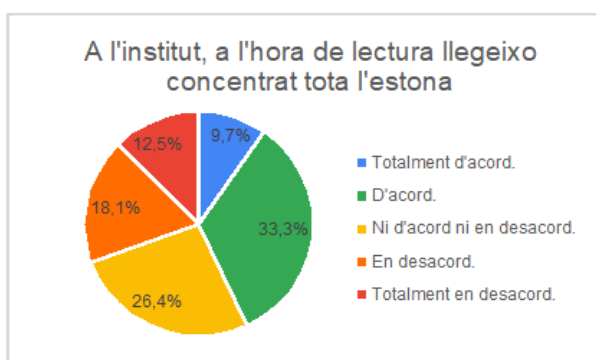


Gràfic 2

No obstant això, pel que fa als hàbits lectors en hores no lectives, segons les respostes al segon ítem, com es demostra al gràfic 3, un 67,4% de l'alumnat afirma que no llegeix gens o menys d'una hora a la setmana, i els que podríem considerar lectors no esporàdics fora de l'institut sumen un 33,7%. Finalment, segons la informació recollida a partir del tercer ítem, quant a la mitja hora diària que dediquen a la lectura autònoma a l'institut, al gràfic 4 es pot veure que entre les dues opcions que valoren positivament aquesta activitat fan un 43% i, a l'altra banda de l'escala, un 30,6% la valora negativament.

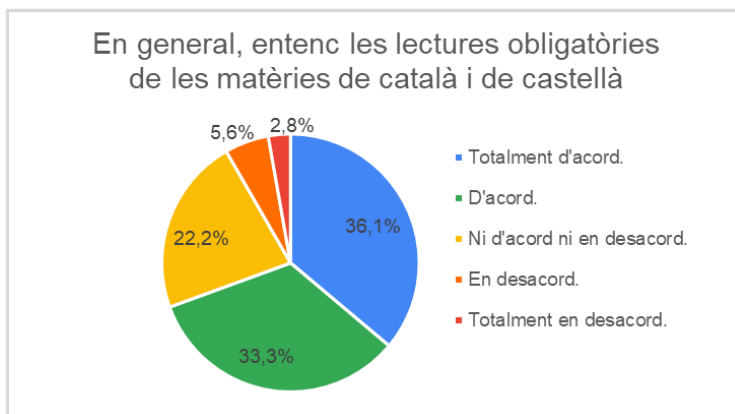


Gràfic 3



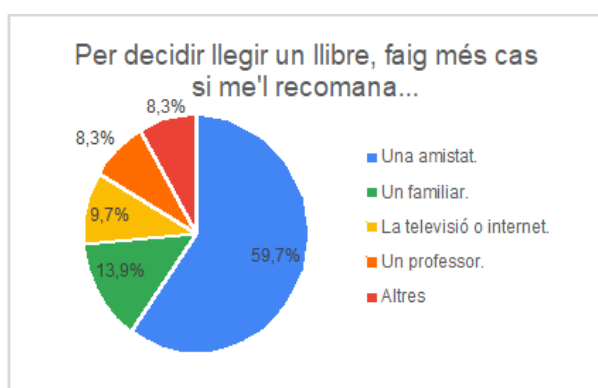
Gràfic 4

En referència a l'autoconsciència de l'aprenentatge i la comprensió pel que fa a la competència literària, la majoria dels enquestats creu que entén les lectures obligatòries de les matèries de l'àmbit lingüístic: un 69,4% creu que les entén més o menys bé, i només un 8,4% hi respon de manera negativa (vegeu gràfic 5).

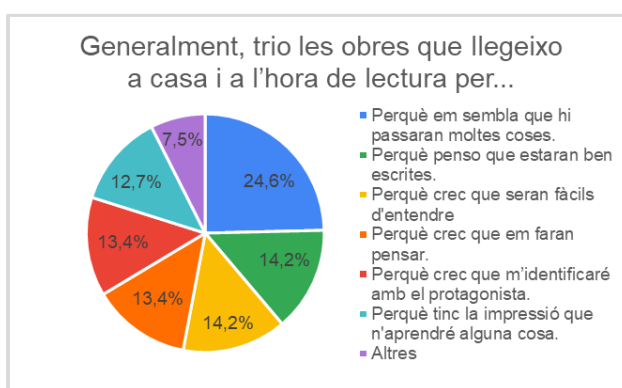


Gràfic 5

Quant als factors que intervenen en la tria de les obres, pel que fa als referents que solen fer servir els alumnes per triar obres de lectura autònoma, el gràfic 6 ens indica que només un 8,3% de l'alumnat diu que es guia pels consells dels docents, i la majoria es deixa aconsellar pel seu grup d'iguals. I a l'ítem de tria que demana a l'alumnat sobre què espera trobar en una obra per ser triada per llegir com a lectura autònoma, que dona compte d'una determinada noció de la lectura i, per tant, de la literatura, els resultats han estat prou ajustats en les opcions donades, per bé que una majoria relativa busquen un ús recreatiu i no d'aprenentatge en la lectura. Les respostes alternatives, que han estat 10 i també amb alguns estirabots, fan referència sobretot a aspectes externs de l'obra, com ara la portada, el resum de la contraportada, o el títol (vegeu gràfic 7).



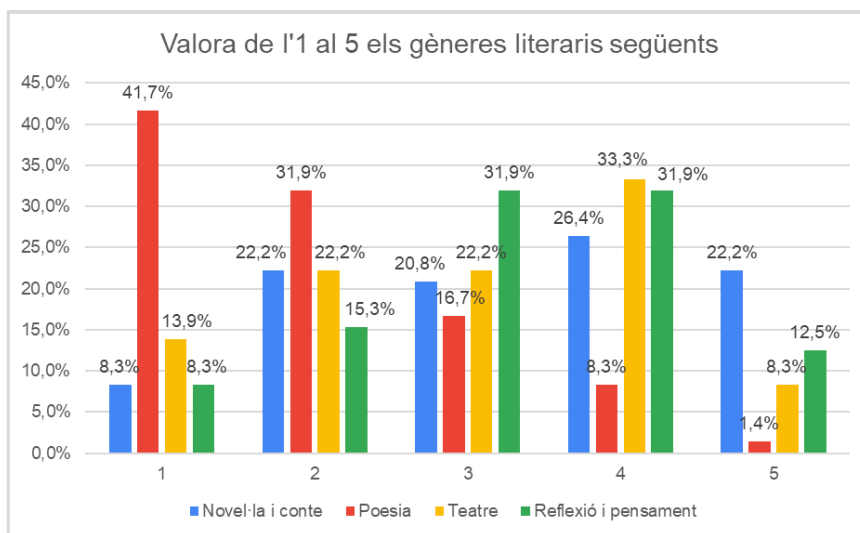
Gràfic 6



Gràfic 7

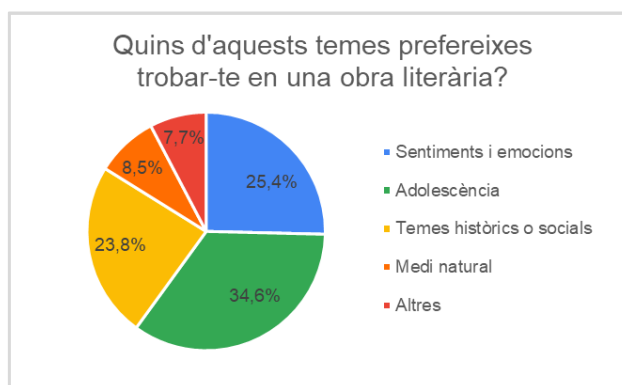
Pel que fa als gèneres literaris, com que s'ha preguntat el grau de preferència per a cadascun de manera aïllada, no és possible de jerarquitzar-los a partir de percentatges.

Tanmateix, l'únic gènere pel qual l'alumnat mostra clarament un desinterès viu és la poesia, com es pot veure al gràfic 8. La resta de gèneres tenen certa acceptació, si bé veiem que només la categoria «novel·la i conte» obté un resultat rellevant, del 22,2%, en la màxima puntuació.



Gràfic 8

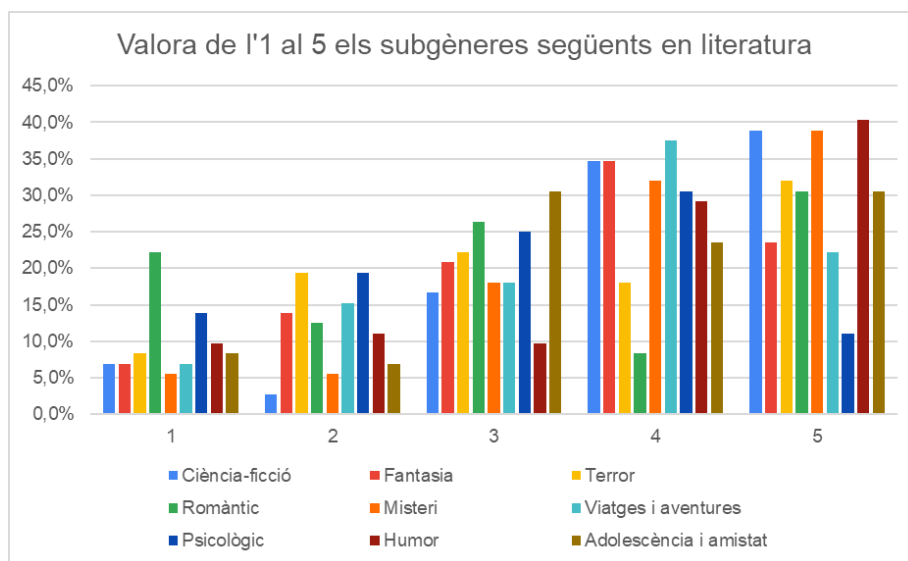
A l'ítem del bloc 3, sobre les preferències de temes generals presents a les obres literàries, la majoria ha escollit l'adolescència (45 respostes, i un 34,6%), amb tot el que implica: el creixement d'un personatge, els primers amors, relacions que manté amb les amistats i la família. La majoria de respostes alternatives han confós tema i subgènere, i han indicat coses com «conflictes policials, fantasia, ciència-ficció...» ja que l'ítem que fa referència a aquest segon aspecte va a continuació, i han anticipat la resposta (vegeu gràfic 9).



Gràfic 9

El darrer ítem de resposta tancada dona uns resultats força equilibrats, i la majoria de respostes de la major part de gèneres han estat de tres cap amunt, com es pot veure al gràfic 10. El gènere de ciència-ficció, però, és el que ha valorat més positivament l'alumnat. A les respostes alternatives, hi ha «acció», «clàssics de la literatura universal», «gore i assassinats» i «còmics», entre un bon nombre de «no hi trobo a faltar cap gènere», i alguns estirabots. Per fer la posterior discussió

d'aquestes dades més operativa, hem treballat amb un factor de conversió. Es tracta d'assignar una xifra a cada subgènere que surt de la suma dels productes entre la xifra de cada valor i el nombre de vots que té cada valor, i que dona els resultats que es poden veure a la taula 1.



Gràfic 10

Ciència-ficció	Fantasia	Terror	Romàntic	Misteri	Viatges i aventures	Psicològic	Humor	Adolescència
331	259	253	222	287	257	224	280	262

Taula 1

Pel que fa als ítems oberts del bloc 5, a la pregunta «Quina lectura obligatòria de les que has llegit fins ara a català o a castellà a l'institut t'ha agradat més? Argumenta-ho breument.», la majoria han triat obres de la matèria de Llengua castellana i literatura: 18 alumnes han triat, *La dama del alba*, d'Alejandro Casona; 8, *El secreto de Galeón*, d'Ana Alcolea; 6, *El conde Lucanor*, de Don Juan Manuel, i 4, *Manolito Gafotas*, d'Elvira Lindo. Les lectures escollides en català han estat *Jean Eyre*, de Charlotte Brontë (7 alumnes), i *Les bruixes*, de Roald Dahl (4 alumnes).¹ Si bé molts dels alumnes que han triat aquestes obres no han donat cap argument per fer-ho, alguns dels motius han estat «perquè era tipus teatre i ens ho vam passar bé llegint com si fóssim personatges», «perquè la

¹ Aquesta promoció, a més de les obres triades per l'alumnat enquestat, a primer d'ESO, ha llegit *Los sueños de Nassima*, de Mercè Rivas Torres, i *Momo*, de Michael Ende, en castellà, i, a segon d'ESO, *Diumenge al matí, al peu d'un salze*, de Dolors García i Cornellà, en català. *Manolito Gafotas* va ser lectura prescriptiva només per a alguns alumnes a Primària. La quantitat de llibres de lectura obligatòria és més baixa que habitualment a causa de la pandèmia.

trama era molt interessant», «perquè em va semblar curiosa i original», «perquè m'agrada molt com està escrita», «perquè hi havia misteris i s'havien de resoldre», «perquè és una lectura molt bonica» o «perquè conté moltes ensenyances». D'altra banda, com es pot veure en la diferència entre el nombre absolut de llibres triats i el total d'enquestats, la majoria no han escollit cap obra, generalment pels motius que no els agrada llegir, que no recorden cap obra, o que no els agrada cap de les obres proposades.

A la pregunta què és per tu la literatura, hi ha dues tendències de resposta, a banda de molts alumnes que han respost que no ho saben, o que la relacionaven amb l'avorriment i l'obligació. La primera té relació amb la formalització de la paraula escrita, amb l'art i la forma d'expressar: «L'art de l'expressió escrita», «la forma d'aprendre i expressar més fàcil sobre paraules, gramàtica, lectures...», «una forma d'expressió sobre tota mena de temes que poden arribar a ser necessaris». El segon tipus de resposta té a veure amb les històries, bé sigui com a via d'evasió o com a manera de fer viatjar la imaginació: «Una història que et fa escapar per uns moments de la realitat», «poder entendre una història i viure-la», «un món d'imaginació», «una manera d'escapar de la realitat, i mons nous i interessants», «una manera de desconnectar i divertir-me», o «una manera de viure experiències i sentir coses només llegint».

A l'ítem obert sobre la naturalesa de la literatura clàssica, la majoria d'alumnes han donat una resposta que té a veure amb l'antiguitat de les obres, si bé amb algunes vacil·lacions, ja que alguns consideren literatura clàssica la que parla del passat, sense tenir en compte la data d'escriptura o publicació. D'altra banda, la valoració de la distància temporal també és variable: alguns alumnes parlen de la literatura grega i romana, i d'altres no van tan enllà. Aquest fet es pot visualitzar amb els exemples d'obra donada, des d'Homer i *Les metamorfosis* d'Ovidi fins a *Jean Eyre* i *Guerra i Pau*, passant per Shakespeare. Cal destacar cinc respostes que han relacionat la literatura clàssica amb la qualitat de les obres com a factor de pervivència en el temps. Finalment, a la pregunta de la mateixa naturalesa que l'anterior, però sobre la literatura juvenil, la majoria de respostes s'han encarat a destacar la senzillesa de les obres, el fet que han estat escrites per a joves o adolescents (tot i que una persona ha destacat que es poden llegir a qualsevol edat), i alguns han parlat d'obres adaptades i de temàtiques com l'adolescència, i subgèneres com la fantasia i la ciència-ficció.

5. Discussió dels resultats

Hem anat veient la importància de la lectura guiada com a pilar fonamental del desenvolupament de la competència literària a la secundària obligatòria. I per fer una selecció d'obres per llegir al llarg dels cursos, hem vist que hi ha força diversitat de maneres de mirar-se la qüestió, però la majoria coincideixen en el fet que han de ser adequades al context de l'alumnat que les ha de llegir, i que s'han de fixar de manera coherent i amb un criteri a darrere. És pertinent, doncs, que reflexionem a continuació sobre els hàbits i preferències de l'alumnat objecte d'estudi d'aquesta recerca i ho posem en relació amb el que hem anat exposant en començar aquesta tasca, amb els objectius i preguntes de recerca.

Pel que fa als hàbits lectors, els resultats determinen que a un 47,2% dels enquestats li agrada llegir (està d'acord o totalment d'acord amb l'afirmació), i un 33,% llegeix com a mínim una hora a la setmana fora de l'horari lectiu. A aquesta dada cal sumar-hi el fet que, com hem vist, a l'Institut Ferrer i Guàrdia es fa mitja hora de lectura lliure diària, amb més o menys aprofitament, i una hora setmanal de lectura guiada. En tot cas, tot i que fa de mal comparar per la diferència d'objectius de recerca i de context, i que la metodologia no és pública, aquestes dades contrasten amb l'estudi de la Federació de Gremios de Editores de España, de 2020, que conclou que en la franja de 15 a 18 anys hi ha un 50,3% de lectors freqüents, un 21,8% de lectors ocasionals i un 27,9% de no lectors. I pel que fa al biaix de gènere que apunta aquest mateix estudi, la superioritat del femení sobre el masculí també es manté. Sobre el gènere no binari no és pertinent discutir-lo per la manca de rellevància a la nostra mostra (2 participants) i per la manca de referents per comparar-ho. Així, doncs, sense poder-ho concloure amb la solidesa necessària per manca de dades de totes les etapes, al centre estudiat, la davallada d'hàbits lectors que explica l'estudi de 2010 del Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil que es produeix en el trànsit de la Primària al segon cicle d'ESO sembla que es confirma.

El pas per l'ensenyament és fonamental per al desenvolupament de la competència literària i per a la creació de nous lectors (Manresa, 2013; Cerrillo, 2013), perquè els joves coneguin la tradició cultural i literària de segles d'història de la humanitat, i perquè això els ajudi a ubicar-se en el món. I malgrat la inversió de temps que fa el centre en aquest sentit, que és de tres hores i mitja setmanal (dues i mitja de lectura lliure i una de lectura guiada) la majoria de l'alumnat de tercer d'ESO prioritza les amistats com a font de recomanació d'obres literàries, i només un 8,3% fa cas als suggeriments del professorat.

La literatura ha de servir per conèixer el món i per aprendre coses noves, diguem-ne referencials. Però també, a través de l'especificitat del seu llenguatge, és una via de coneixement en ella mateixa, que a través d'estratègies de llenguatge diverses (figures retòriques, ordre de les oracions,

adjectivació...) forma un artifici únic i irrepètibl, i és important entendre-ho així. Per això el desenvolupament de la competència literària, en aquest sentit, més enllà del plaer i la diversió, també és important per ser capaços de comprendre lectures de cada vegada més nivell (Manresa, 2020). Com es pot veure al gràfic 6, però, malauradament només un 41,1% de l'alumnat enquestat llegeix amb finalitats instructives (aprendre alguna cosa, el plaer de llegir una cosa ben escrita, pensar), i un 52,2% ho fa amb finalitats evasives, com ara passar-ho bé o identificar-se amb el protagonista. Això també queda corroborat per les temàtiques que prefereixen, en què l'adolescència queda molt per sobre de la resta, amb un 34,6% dels vots. D'altra banda, quan l'alumnat és preguntat sobre què és literatura, les dues menes de resposta més habituals, complementàries, han coincidit amb aquest model, La primera té a veure amb la formalització del llenguatge, amb l'art de dir les coses. I, la segona, amb la diversió, l'evasió, i el fet de deixar volar la imaginació. És significatiu, però, que un elevat nombre d'alumnes (32) no hagi sabut o volgut respondre la pregunta, o ho hagi fet amb un estirabot. Això denota mancances d'assoliment de la competència literària en aquest sentit, sobretot si tenim en compte la definició i les característiques que el decret en destaca i que hem citat més amunt: «La literatura és un fet artístic, producte d'una forma creativa d'expressió humana a través de la paraula. Com a producte social i cultural, s'emmarca en un context social i històric i ajuda a comprendre el món que ens envolta. Suposa la interpretació, valoració i producció de textos literaris dels diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals.» (Decret, p. 33)

La qüestió més rellevant pel que fa als gèneres literaris és la poca vàlua atorgada a la poesia: a només un 1,4% dels enquestats (és a dir, una persona) li agrada molt la poesia. Manresa (2007, p. 78) ja apuntava aquesta tendència a partir de dades de l'estudi del CCLIJ de 2005, que deia que només un 7% de nois i un 12,4% de noies tenien la poesia com a gènere més llegit. Ja hem vist que Aulet i Martí, al Dictamen sobre la situació de la literatura, del 2007, alertaven d'una preeminència de la narrativa a les aules com a gènere privilegiat de lectura obligatòria. Tenint en compte que com a gènere la poesia és el més complex pel que fa a l'especificitat i complexitat del llenguatge, caldria dedicar-hi moltes més hores, i si no es fa, la confirmació de la dada no és d'estranyar. D'altra banda, la narrativa i el teatre tenen resultats relativament similars. I és rellevant que la categoria de reflexió i pensament, el que dins de la tradició literària s'anomena *assaig* i que no s'inclou en cap estudi previ consultat, desperta un interès considerable. En aquest, sentit, però, és possible que no hagin entès la categoria en el sentit canònic si al centre no se'ls n'ha parlat com a tal i no han treballat cap text d'aquest tipus.

Dels subgèneres en narrativa i teatre, és a dir, en obres literàries amb argument, el més ben valorat és la ciència-ficció, seguit del misteri i l'humor. És interessant posar-los de costat amb altres estudis de la mateixa mena, amb dades analitzades per Mireia Manresa (2009). Com es pot veure a la taula 2, les dades recollides no coincideixen gaire amb les de l'estudi fet pel Consell Català del Llibre

Infantil i Juvenil, el CCILJ, el 2005, amb adolescents de Catalunya de 15 i 16 anys, que té com a opció més votada el gènere viatges i aventures,² seguit de la novel·la romàntica. Tampoc té punts en comú amb les dades del treball publicat el 2003 pel Centro de Investigación y Docencia Económicas, el CIDE, amb dades extretes d'una mostra d'adolescents de tot l'Estat, excepte de Catalunya, Ceuta i Melilla, que dona com a subgènere privilegiat el terror, seguit dels viatges i aventures,³ i de la literatura romàntica. Aquestes diferències, si bé es poden explicar per raons de diferència metodològica en l'establiment dels diferents subgèneres, que no coincideix a cap dels tres estudis, són prou significatives, tot i que pel que fa a preferències d'aquest tipus, en darrer terme té molt més sentit el valor que dona el lector a obres concretes, que no pas a subgèneres concrets. També podem acceptar que si els límits entre subgèneres no són del tot clars ni per la crítica literària professional, és força deduïble que alguns adolescents amb poc bagatge lector tinguin vacil·lacions. A més, ja hem explicat que hi ha categories que no s'exclouen entre elles en la plasmació d'una obra, de manera que un llibre podria ser, per exemple, psicològic i de terror.

	Ciència-ficció	Fantasia	Terror	Romàntic	Misteri	Viatges i aventures	Psicològic	Humor	Adolescència
2022	331	259	253	222	287	257	224	280	262
CCILJ (2005)	X	34%	35%	37,3%	X	63,8%	X	X	X
CIDE (2003)	47%	X	71%	39%	61%	66%	X	60%	X

Taula 2

Això es fa palès amb les lectures que han escollit com a preferides, que no encaixen gaire amb els resultats obtinguts en els subgèneres. La més votada ha estat *La dama del alba*, una obra de teatre d'Alejandro Casona que no encaixa del tot en cap categoria, però que es podria considerar de misteri. La segona és *El secreto de Galeón*, una novel·la d'Ana Alcolea ambientada al segle XIX, sobre arqueologia, amb un cert misteri, que podria encaixar en la categoria de viatges i aventures. Pel que fa a les lectures en català, les més votades han estat *Jean Eyre*, de Charlotte Brontë, que llegeixen aquest curs en una adaptació, i que és una novel·la ambientada a l'època victoriana que podríem classificar entre l'adolescència (no deixa de ser una novel·la de construcció) i el subgènere romàntic. I en segona posició hi ha *Les bruixes*, un clàssic infantil de Roald Dahl que podríem incloure dins de la fantasia. És significatiu, doncs, que cap de les obres més votades sigui una obra que es pugui incloure en el subgènere més votat, el de ciència-ficció.

2 A l'estudi del CCILJ, l'etiqueta que es refereix a aquest subgènere és «Aventures».

3 A l'estudi del CIDE, les etiquetes «viatges» i «aventures» anaven per separat. Hem decidit unificar-les per simplificar la taula i per amollar-les a la nostra categoria.

Finalment, la distinció entre literatura juvenil i clàssics que fan els adolescents, i que va lligat amb quina concepció de la literatura tenen, com a lectors de les dues categories és molt bàsica i matisable, però, en tot cas, no és equivocada. La majoria defineix la literatura clàssica com a obres escrites fa temps o fa molt de temps (amb exemples d'Ovidi fins a Tolstoi). Si bé podem considerar que hi ha clàssics que s'hi tornen de seguida i la definició no és gaire precisa, és una resposta prou adequada per a l'alumnat de tercer d'ESO. D'altra banda, la literatura juvenil queda descrita, pels que han respost en general, com una literatura amb un llenguatge senzill i adreçada als adolescents. Val a dir també que pràcticament tots els exemples proposats han estat pertinents.

No obstant tot el que hem exposat, la descripció de les preferències lectores a una edat en què els individus canvien tan de pressa limita una mica la precisió. Una persona de 14 anys no fa gaire temps, per exemple, que llegia literatura infantil, i just té l'edat de començar a llegir clàssics o obres d'una certa complexitat, així que l'únic contacte que hi deu haver tingut és a través d'adaptacions o de fragments o resums treballats a l'aula. A aquest fet se li suma una altra limitació de la recerca, que s'ha fet ja començant el tercer trimestre de tercer d'ESO, i la primera lectura de la proposta s'hauria de començar a principi de curs. En tot cas, la recerca i discussió, tant teòrica com pràctica, han servit per posar sobre la taula la importància de les lectures obligatòries a la secundària obligatòria. Una bona manera de completar aquest estudi podria ser amb altres recerques quantitatives amb la mateixa mostra que el complementessin. D'una banda, se'n podria fer una a començaments de l'etapa, durant el primer curs d'ESO, per tenir informació sobre el punt de partida de l'alumnat enquestat. De l'altra, seria convenient contrastar els resultats amb dades al final de l'etapa, per fer-se una idea de com ha variat la concepció de la literatura al llarg de tota la secundària.

5.1. Justificació i tria d'obres

És molt difícil establir una relació de lectures que satisfaci les preferències i expectatives d'un conjunt d'alumnes heterogeni i, com hem vist, amb una diversitat notòria. En aquest sentit, tota proposta, per més que intenti tenir en compte al màxim totes les preferències exposades, resultarà adequada només en part. Els criteris pels quals s'ha de guiar, en tot cas, semblen el de mantenir un equilibri entre els gustos dels estudiants, la diversitat del gènere que el currículum estableix, i un nivell adequat però progressiu de dificultat lectora que es correspongui amb el desenvolupament de la competència literària. Cal tenir en compte que la llista d'obres literàries susceptibles de formar part d'un suposat corpus literari adequat per a l'etapa que estudiem tendeix a l'infinit, i que no es podria llegir sencera ni en tota una vida. Aquesta, doncs, només és una proposta d'una infinitat possible de combinacions que, fetes amb criteri serien igual de bones o millors. En tot cas, la nostra proposta de sis obres, tres per a cada curs, vol seguir la tendència pel que fa a quantitat de lectures prescriptives llegides a cada curs observada i recomanada per Aulet i Martí (2021, p. 61). A banda

d'això, és una quantitat que permet dotar-se d'una certa perspectiva per fer un itinerari coherent i complet quant a gèneres, i progressió de literatura juvenil a literatura clàssica.

Junil a les terres dels bàrbars, de Joan Lluís-Lluís.

Club Editor, 2021



Es tracta d'una novel·la de construcció en què Junil, una jove ciutadana de l'Imperi, fuig d'aquest a la recerca del poeta Ovidi. Pel camí anirà fent coneixences que l'acompanyaran durant el camí, i a través de les quals reflexionarà sobre la humanitat i el llenguatge. La novel·la és adequada per al públic adolescent, ja que fa servir un llenguatge força planer. Pel que fa a la temàtica, coincideix amb algunes de les més ben valorades pels adolescents. Es pot llegir com un llibre d'aventures, amb tocs d'humor, i toca el tema de l'adolescència. A més, té el valor afegit que conté moltes reflexions sobre el valor de la paraula i de la literatura, fet que permet introduir l'alumnat en aquesta mena de qüestions.

Hamlet, de William Shakespeare. Traducció de Joan Sellent

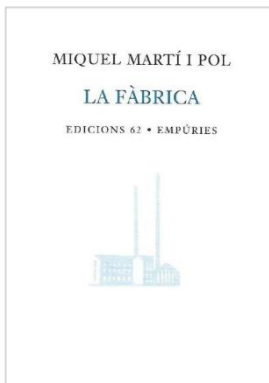
Quaderns Crema, 2008.



És la tragèdia potser més icònica de Shakespeare, al seu torn segurament el dramaturg més important de la literatura universal. Hamlet, jove príncep de Dinamarca, es debat sobre què ha de fer per venjar la mort del seu pare. És una obra que indiscutiblement forma part de la literatura clàssica, però que és prou senzilla pel que fa al llenguatge. I bé, es podria incloure dins de la temàtica menys valorada pels alumnes, com és la psicològica, és adequada perquè el protagonista és jove, i això permet que els alumnes s'hi emmirallin. I permet treballar la literatura com a portadora de les qüestions de l'essència humana, com són els dilemes morals i la lluita pel poder.

La fàbrica, de Miquel Martí i Pol.

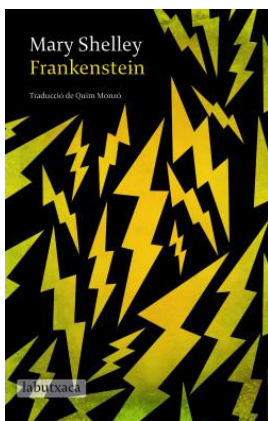
Empúries, 1995.



Juntament amb *Estimada Marta*, és una de les obres més significatives de l'autor. Es tracta, de fet, de dos llibres, escrits i publicats en moments diferents, que giren al voltant de la poetització de la fàbrica com a tema a partir d'una sèrie de poemes cadascun dels quals es mira l'objecte des d'un punt de vista diferent. Aquesta operació literària de centrar dues obres al voltant d'un tema tan concret com aquest és òptima per treballar la naturalesa de la poesia com a via de coneixement, com una manera d'explicar una realitat a partir de diferents estratègies del llenguatge. Si bé la poesia és el gènere que crea més desafecció entre els alumnes, la senzillesa aparent del llenguatge poètic de Martí i Pol pot ajudar a salvar aquest escull.

Frankenstein, de Mary Shelley. Traducció de Quim Monzó.

La Butxaca – Proa, 2017.



Es tracta d'una novel·la icònica que forma part de la literatura clàssica. El doctor Víctor Frankenstein, amb una laboriosa recerca, engendra un monstre humà creat a partir de diferents elements de matèria cadavèrica. La criatura engendrada queda marginada de la societat a causa del seu aspecte desagradable, i aquest fet li provoca un afany de venjança vers el seu creador. L'obra es pot incloure dins els subgèneres de terror i ciència-ficció, categories valorades positivament pels estudiants objecte d'aquest estudi. A més, permet treballar temes com ara els límits de la ciència, la diversitat i l'acceptació de la diferència.

La infanticida, de Víctor Català.

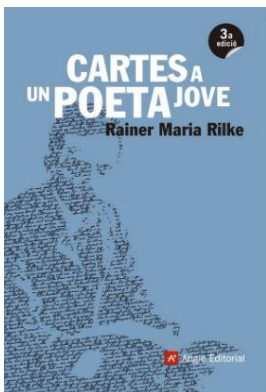
Club Editor, 2021.



Monòleg teatral en què Nela, la protagonista, explica, des del captiveri d'un centre psiquiàtric, les raons per les quals es troba en aquesta situació. Nela vivia en un molí amb un pare dèspota, i va conèixer Reiner, un home de qui es va enamorar amb bogeria i que li va correspondre l'amor. En tenir un fill d'aquest i ser descoberta pel pare, en un atac de desesperació llança el nadó a la roda del molí, i el mata. Segurament és l'obra de més dificultat de la tria. Malgrat l'exigència del llenguatge literari de l'obra, es tracta d'una lectura adequada perquè, gràcies a la seva brevetat, permet treballar-ne cada aspecte de manera intensiva. A més, Nela és víctima d'una situació amb què els adolescents poden empatitzar-hi.

Cartes a un jove poeta, de Rainer Maria Rilke. Traducció de Ramon Farrés.

Angle Editorial, 2017.



Obra epistolar que neix del fet que un jove poeta, Franz Xaver Kappus, demanés a Rainer Maria Rilke el parer sobre els poemes que escrivia. Rilke, per fer-ho, li escriví un seguit de deu cartes en què li dona consells sobre literatura i els punts de partida de l'escriptura, amb una actitud vitalista, que parteixen de la sinceritat i honestetat amb un mateix en tot allò que es vol dir. L'obra, que formaria part del gènere reflexió i pensament, és adequada, sobretot, perquè permet treballar la poesia d'una manera reflexiva i general, sense entrar a analitzar poemes concrets, i pot ser útil per despertar-ne l'interès.

6. Conclusions

En aquest treball s'ha discutit i reflexionat sobre la importància del paper de la lectura i de la literatura en la formació dels adolescents, i sobre com cal vertebrar-la i estructurar-la per aconseguir que al final de l'educació secundària l'alumnat hagi adquirit hàbits lectors a partir del gaudi, d'una banda, i de l'altra, s'hagi forjat un criteri literari sòlid, i hagi après a valorar la literatura com a forma de coneixement a través del llenguatge. En aquest sentit, s'ha reflexionat sobre la conveniència d'establir un cànon de lectures per aquesta edat. Més enllà de si és adequada una relació uniforme de lectures obligatòries, amb partidaris més o menys a favor i en contra de les dues opcions, és important que es triïn amb un criteri que ajudi a assolir aquests objectius, i que, per tant, incloguin obres de qualitat de tots els gèneres i que segueixin una progressió pel que fa a nivell de complexitat, des d'obres de literatura juvenil que mantingui altes les expectatives de formació de l'alumnat. Seria important, doncs, que els docents tinguessin unes orientacions més clares en aquest sentit.

Un dels objectius principals del present treball era copsar la concepció que els estudiants de tercer d'ESO tenen de la lectura i la literatura, i per tal d'assolir-lo s'ha fet un qüestionari amb ítems en aquest sentit a 73 alumnes de l'Institut Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí, a la comarca del Baix Llobregat. Si bé la mostra no és representativa en termes de complexitat social de tot el territori català, i per tant les conclusions no són extrapolables més enllà d'un sector social concret, hem pogut discutir les dades en relació amb estudis anteriors i hem vist que són força coincidents en els aspectes fonamentals.

Es constata que a menys de la meitat de l'alumnat enquestat li agrada llegir, un 47,2%, i que, si fem l'anàlisi a partir de la variable de gènere, la desafecció a la lectura afecta més el masculí. Aquestes dades criden l'atenció en un centre que dedica tres hores i mitja setmanals a la lectura: dues hores i mitja a la lectura autònoma, distribuïdes en cinc franges diàries de mitja hora, i una hora de lectura guiada d'una obra en comú a la matèria de Llengua catalana i literatura. Valdria la pena analitzar en detall les metodologies docents per desenvolupar aquest temps al centre, i quins aspectes serien millorables, sobretot tenint en compte que només un 8,3% dels enquestats afirma tenir en compte les recomanacions dels docents a l'hora de triar les obres. Ja hem vist que la lectura autònoma es caracteritza per la tria lliure de l'alumnat, però també és important que el docent proposi obres o, si més no, criteris de tria, perquè l'alumnat diversifiqui la lectura pel que fa a nivell, gènere i temàtica (Manresa, 2020).

També és pertinent interrogar-nos sobre per què una part molt rellevant de l'alumnat no té una idea personal mínima sobre què és la literatura, i també sobre què és la literatura juvenil i la literatura clàssica.

En tot cas, pel que fa a la discussió teòrica, la multiplicitat de perspectives sobre què cal llegir i quan cal fer-ho fa molt difícil establir un equilibri entre literatura juvenil i clàssics, i també entre gèneres. Si més no, més enllà, també, de si les lectures s'han de triar a partir d'un cànon establert, d'un cànon viu o d'allà on el docent consideri, tema que tampoc genera consens, cal que el docent conegui bé les obres prescriptives que proposi, i sàpiga defensar-les a l'aula. Ja hem vist a la discussió teòrica que la manera d'eixamplar les expectatives pel que fa al llenguatge literari i en general a tot allò que es pot trobar en la literatura passa per la lectura guiada, és a dir, per l'acompanyament en la comprensió del text en la seva totalitat. De maneres de fer-ho, n'hi ha moltes, però això ja s'escapa dels objectius d'aquest treball.

7. Bibliografia

Aulet, J. i Martí, P. (2007). *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Col·legi oficial de doctors llicenciats en filosofia i lletres i en ciències de Catalunya. Recuperat de

http://jornades.uab.cat/simposiensenyamentcat/sites/jornades.uab.cat/simposiensenyamentcat/files/2007-02_dictamen_literatura.pdf

Aulet, J. i Martí, P. (2012). *Entre la legalitat i la realitat. Dins D. Casals i F. Foguet (Ed.) La llengua i la literatura catalanes a les aules del segle XXI*. (pp. 47-63). Bellaterra: Institut d'Estudis Catalans: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperat de

<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000183%5C00000040.pdf>

Ballester, J., i Ibarra N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5. 25-35.

Bordons, G., i Díaz-Plaja, A. (2004). Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament. *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó.

Bloom, H. (1995). *El Cànon Occidental*. Columna.

Calvino, I. (2016). *Per què llegir els clàssics*. Edicions 62.

Cerrilo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 17-31.

Colomé, T. (2008). Entre la normalitat i el desinterès. Els hàbits lectors dels adolescents. Dins T. Colomé (Coord.). *Lectures adolescents*. Graó, 19-58.

Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (2010). Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya. Principals conclusions i recomanacions. Clijcat. Recuperat el 16 de març de 2022, de <https://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/Conclusionsrecomanacions2009.pdf>

Coromines, J. (1981). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana*. Curial.

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC núm. 6945 (2015).

Delgado, J. F. (2004) Gènere i literaturitat a la literatura infantil i juvenil: un camaleó que puja per una escala de colors i, a més a més, fa llengües. *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Graó.

Federación de Gremios de Editores de España (2020). *Informe de resultados: Hábitos de lectura y compra de libros en España. Federación de Gremios de Editores de España*. Recuperat el 16 de març de 2022, de https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2021/02/Ha%CC%81bitos-de-Lectura-y-Compra-de-Libros-2020-ESPAN%CC%83A_150221.pdf

Generalitat de Catalunya. (2006). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Recuperat el 17 de març de 2022 de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/monografies/consell-assessor-llengua>

Jover, G. (2018). Quins clàssics triem per a la secundària obligatòria? *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura*, 79, 7-12.

Lluch, G. (2015). 10 consells per seleccionar lectures a l'ESO. [Entrada blog]. Recuperat de <http://www.gemmalluch.com/10-consells-per-a-seleccionar-lectura-a-leso/>

Manresa, M. (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Universitat Autònoma de Barcelona [tesi doctoral]

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

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

Mendoza, A; Cantero, F. (2003): Didáctica de la lengua y la literatura, dins A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (p. 3-31). Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Pagès Jordà, V. (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Enciclopèdia Catalana.

Portell, J. I Ruiz, G. (2019). *Adolescents i lectura: el binomi fantàstic*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Verdaguer, M. (2018). La lectura dels clàssics a secundària. Algunes reflexions. *Articles. Didàctica de la llengua i la literatura*, 79, 13-18.