

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
i de les Ciències Socials**

ELS HÀBITS LECTORS DELS ADOLESCENTS

Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Teresa Colomer Martínez

**MIREIA MANRESA POTRONY
2009**

“Si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible”.

(Michèle Petit. Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. Mèxic. Fondo de Cultura Económica, 1999)

AGRAÏMENTS

Vull donar les gràcies sobretot a la directora d'aquest treball, la Dra. Teresa Colomer, per haver confiat en mi i per la seva visió, sempre encertada, del camí que cal prendre en cada moment.

A l'equip directiu de l'IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú, i especialment al seu director, Rafel Lemus, per les facilitats que em van donar en tot moment per entrar a les aules a recollir dades; del mateix centre educatiu, vull fer un agraïment molt especial al coordinador del projecte Puntedu i company del Departament de Català, Toni Arrufat, pels moments de conversa compartida sobre el projecte de lectura, pel seu entusiasme a fer possible la continuació i l'extensió a tot el centre d'un projecte que s'havia iniciat com una proposta individual i per la facilitació, en tot moment, de les dades que el centre anava recollint a mesura que es desenvolupava i es modificava aquesta proposta de lectura. I, evidentment, vull agrair la paciència de l'alumnat que el curs 2004/05 feia primer d'ESO en aquest institut per facilitar les seves lectures i la seva opinió sobre aquestes durant tres cursos acadèmics.

A la Carme Durán, companya de professió, col·lega dels equips de formació de professorat, companya de Doctorat i amiga, qui es va prestar amablement a triangular les categories establertes per analitzar les paraules dels lectors quan opinen sobre els textos que llegeixen. La seva mirada, sempre crítica i atenta, va possibilitar la millora d'aquestes categories i la seva adaptació final. També, pels moments que m'ha ofert de conversa sobre aspectes d'aquesta tesi, per escoltar dubtes i ajudar a resoldre'ls.

A la Martina Fittipaldi, per l'ajut, durant moltes i moltes hores, a entrar les dades a la base i per escanear tot el material que forma els annexos d'aquesta tesi.

A la Brenda Bellorín, per regalar-me el seu temps, tan valuós, a canvi del meu per poder acabar aquest treball, i per ajudar-me a polir la redacció en els dies finals abans de l'entrega, que sempre són especialment difícils.

A la Ceci Silva-Díaz, per ser-hi en la distància i per fer-me creure, constantment, que era capaç de fer aquesta tesi. I a l'Ana María Margallo, amb qui he compartit molts dels moments finals de l'elaboració d'aquest treball, i que m'ha regalat, també, part del seu temps per organitzar-me millor el meu.

Als companys de l'IOC, per aguantar-me, sense conèixer-me encara gaire, durant aquest darrer curs intens i difícil: ells han viscut el procés d'angoixa final més que ningú, i especialment al Joan Queralt, cap d'estudis de l'IOC, que m'ha permès algunes llicències a la feina quan ha fet falta.

Finalment, al Jordi, per suportar les meves absències continuades durant molts anys i pel seu suport incondicional constant; aquesta tesi està dedicada a ell, per ser-hi, i a la meva mare, per ensenyar-me a no rendir-me.

INTRODUCCIÓ	9
I. MARC PREVI: ESTAT DE LA QÜESTIÓ: HÀBITS LECTORS I INFLUÈNCIA DE L'ENTORN	15
1. ESTUDIS SOBRE LA LECTURA ADOLESCENT: DEL LECTOR A L'ESCOLA	17
1.1. La sociologia de la lectura	19
1.1.1. Evolució	19
1.1.2. Característiques i limitacions	23
1.2. Les recerques socioeducatives	29
1.3. La recerca educativa sobre la programació de les obres completes	31
2. LLIBRES, JOVES I HÀBITS	33
2.1 Quantitats i freqüències	37
2.1.1. L'edat com a constant	37
2.1.2. L'esprint de les dones	43
2.1.3. El predeterminisme del context sociocultural i socioeconòmic	46
2.1.4. El rendiment acadèmic i els hàbits lectors	51
2.2. Preferències, gustos... textos llegits	53
2.2.1. Diversificació i homogeneïtat: una aparent contradicció	53
2.2.1.1. La diversitat	55
2.2.1.2. L'homogeneïtat	58
2.2.2. Textos literaris: gèneres, títols, autors	64
2.2.3. La construcció dels gustos: dels gèneres preferits als títols llegits	65
2.2.4. L'evolució amb l'edat	76
2.2.5. Les fronteres entre els sexes	77
2.2.6. Altres textos, altres experiències, altres habilitats lectores	83
2.2.6.1. La lectura de revistes juvenils	84
2.2.6.2. Internet i altres suports	90
2.3. Maneres de llegir	93
2.3.1. El lector actual	93
2.3.2. El lector davant del text	99
2.4. Tipus de lectors	105
2.4.1. Segons quantitats	105
2.4.2. Segons preferències	106
2.4.3. Segons maneres de llegir	107
2.4.4. I tot alhora	108
3. LA INFLUÈNCIA DE L'ENTORN	113
3.1. Llegir en família: la dissolució dels discursos	116
3.1.1. Les interaccions entre l'adult i l'adolescent en situacions de lectura	117
3.1.2. Les possibilitats que té l'adolescent de llegir a casa	121
3.1.3. L'observació de les conductes del lector adult: l'efecte mirall	123
3.1.4. Conseqüències de les actuacions familiars davant la lectura	127
3.2. Llegir a l'escola: una intervenció planificada	129
3.2.1. El paper de les obres literàries a les aules fins a l'actualitat	131
3.2.2. El currículum com a element d'influència	143
3.2.2.1. Els currículums dels darrers quinze anys: les absències	149
3.2.2.2. El nou currículum (2007): entre la timidesa i l'avenç	162
3.2.3. L'experiència lectora a través de la intervenció educativa	165
3.2.3.1. Organitzar: un univers despoblat de llibres	170
3.2.3.2. Seleccionar: entre l'estancament i l'allunyament excessiu	182

3.2.3.2.1. <i>Criteris</i> -----	183
3.2.3.2.2. <i>Programació</i> -----	186
3.2.3.2.3. <i>Tradicions diferents i experiències diferents</i> -----	193
3.2.3.2.4. <i>Estantament i allunyament</i> -----	196
3.2.3.3. <i>Guiar: el gran oblit</i> -----	201
4. ENTRE DOS MONS: LECTURA PERSONAL I LECTURA ESCOLAR -----	215
4.1. <i>L'aproximació entre els dos móns: la dependència escolar</i> -----	219
4.2. <i>Distàncies i ruptures</i> -----	223
4.3. <i>Un joc d'equilibris complex</i> -----	227
5. IMPLICACIONS: PROGRAMAR LES LECTURES -----	229
5.1 <i>Línies programàtiques</i> -----	231
5.1.1. <i>Atenció als perfils lectors: un punt de partida</i> -----	232
5.1.2. <i>Combinació de modalitats de lectura diferenciades: optimitzar la lectura escolar</i> -----	237
5.1.3. <i>Ampliació dels criteris de selecció de les obres: vinculació amb objectius educatius i amb modalitats de lectura</i> -----	242
5.1.4. <i>Selecció de textos diversos: per aproximació i per ampliació del bagatge</i> -----	244
5.1.5. <i>Creació d'espais de conversa sobre els textos: compartir el mateix text i recomanar textos diversos</i> -----	248
5.1.6. <i>Intensificació de la lectura guiada: evitar l'abandó per incomprensió</i> -----	253
5.1.7. <i>Diversificació dels mètodes per guiar els textos: donar sentit a la lectura guiada</i> -----	255
5.1.8. <i>Atenció a les habilitats lectores prèvies de l'alumnat: impedir l'abandó</i> -----	260
5.1.9. <i>Escolarització dels textos populars llegits pels joves: construir ponts</i> -----	263
5.1.10. <i>Ampliació de les maneres de llegir: cap a una lectura distanciada</i> -----	265
II. RESULTATS: EL LECTOR ADOLESCENT I ELS EFECTES DE LES ACTUACIONS ESCOLARS EN LES PRÀCTIQUES LECTORES -----	271
6. DESCRIPCIÓ I CONTEXT DE LA RECERCA -----	273
6.1. <i>Línies de recerca</i> -----	275
6.2. <i>El dispositiu metodològic de la recerca</i> -----	277
6.3. <i>El context i la mostra</i> -----	281
6.4. <i>Una actuació escolar: el projecte de lectura</i> -----	285
6.5. <i>El tractament de les dades</i> -----	301
6.6. <i>L'estructuració dels resultats</i> -----	311
7. QUANTA LECTURA... -----	313
7.1. <i>La decisió de llegir: pràctiques lectores personals</i> -----	317
7.1.1. <i>Edats</i> -----	320
7.1.2. <i>Sexes</i> -----	322
7.1.3. <i>Origen sociocultural</i> -----	325
7.2. <i>L'accés als textos: efectes de les actuacions escolars</i> -----	329
7.2.1. <i>Bagatge lector: de l'oferta a la demanda</i> -----	331
7.2.2. <i>Creació de l'hàbit de llegir: constància lectora</i> -----	336
7.2.3. <i>En contra de les enquestes: la recuperació de lectors</i> -----	340
7.2.4. <i>Els efectes compensadors de l'escola: extensió de la lectura</i> -----	343

7.2.5. <i>L'adhesió a la proposta escolar</i>	348
7.2.6. <i>Més enllà de les dades: l'observació directa</i>	352
7.2.7. <i>Característiques de l'actuació escolar: no tot s'hi val</i>	359
7.3. Evolucions	373
7.3.1. <i>Evolució dels hàbits personals de lectura</i>	373
7.3.2. <i>Evolució global (lectura personal i lectura escolar)</i>	380
7.3.3. <i>Històries de lectors</i>	387
7.3.4. <i>L'activitat lectora vista pels lectors</i>	397
7.4. De l'escola als hàbits personals: trencament de fronteres	402
8. QUINS LLIBRES...	407
8.1. El punt de partida: la tria personal	409
8.1.1. <i>Els patrons de la tria</i>	409
8.1.2. <i>Distribució de les lectures</i>	419
8.1.3. <i>Barreja de productes</i>	429
8.1.4. <i>Diversitat de gèneres?</i>	435
8.1.5. <i>Experiència lectora</i>	440
8.2. L'accés als textos: efectes de les actuacions escolars	445
8.2.1. <i>Ampliació del bagatge</i>	445
8.2.2. <i>Creació d'hàbits lectors: diversificació i recurrència progressiva vs. encasellament</i>	451
8.2.3. <i>Influències segons lectors</i>	459
8.2.4. <i>Històries de lectors: influenciabilitat</i>	462
8.2.5. <i>De modes... hàbits encasellats</i>	468
8.2.6. <i>Els efectes compensadors de l'escola</i>	471
8.2.7. <i>Referents comuns: la dimensió col·lectiva de la lectura</i>	481
8.2.8. <i>Els límits de l'actuació escolar</i>	492
8.3. Entre la lectura escolar i la lectura personal	497
9. QUINA VALORACIÓ...	511
9.1. Com opinen sobre els textos?: distribució dels arguments	516
9.1.1. <i>El nivell experiencial</i>	524
9.1.2. <i>El nivell intermedi</i>	529
9.1.3. <i>El nivell textual</i>	531
9.1.4. <i>Relació entre els arguments i els textos</i>	535
9.1.5. <i>Experiències lectores</i>	540
9.2. Els gustos lectors adolescents	545
9.3. L'actuació escolar	553
9.3.1. <i>Efectes de l'actuació escolar</i>	553
9.3.2. <i>Coneixements previs: els elements destacats dels textos</i>	556
10. CONCLUSIONS	559
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	575
LLISTA D'ANNEXOS I APÈNDIX DEL CD ADJUNT	589

INTRODUCCIÓ

L'origen d'aquesta investigació es remunta al setembre de l'any 1997, quan, en la meua primera assistència a una reunió de professorat del Departament de Llengua Catalana d'un institut es van decidir les obres literàries obligatòries trimestrals per a aquell curs de tota l'ESO. La meua sorpresa va ser majúscula, en constatar l'aleatorietat de la proposta de lectures i la seva desvinculació total de qualsevol criteri fonamentat: bé en les característiques dels alumnes, bé en la qualitat literària de les obres, o bé en els elements específics de cada títol que possibilitessin el contacte i la reflexió sobre aspectes que es creguessin rellevants per al progrés en la competència lectora literària de l'alumnat.

Més endavant, gràcies a la decisió de cursar el Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura a la UAB es van anar concretant algunes intuïcions provinents d'aquella primera experiència, es va anar fonamentant el que encara era un embrió. En aquest context, se'm va oferir la possibilitat, com a treball de recerca d'aquest programa de Doctorat, d'analitzar unes dades recollides en una campanya de lectura que contenien els llibres llegits per adolescents d'una població determinada durant un temps acotat. En el procés d'elaboració d'aquest treball es van anar concretant els focus d'interès que presideixen aquesta tesi: els hàbits lectors dels joves, d'una banda, i la relació de les seves característiques amb la programació de les obres literàries a les aules, de l'altra.

Els hàbits lectors dels adolescents és un dels temes més recurrents en les converses que es generen sobre la formació lectora i en molts dels articles que es poden llegir en publicacions especialitzades que tracten el tema de la lectura en aquestes edats. Molts d'aquests articles i reflexions estan motivats pels resultats dels estudis sociològics que s'han dedicat a investigar, de manera continuada, sobre l'hàbit lector de la població i, ja més actualment, de la població juvenil.

Els poders públics, editors i biblioteques es van adonar de seguida del potencial de les primeres reflexions sociològiques sobre la lectura de la població, i que van derivar posteriorment cap a les enquestes estatals quantitatives, per disposar d'informació sobre la caiguda de les vendes de llibres o per saber en quins segments de la població era prioritari incidir per a la promoció de la lectura (Poulain, 2004). Malgrat que molt més tard que en altres contextos geogràfics per les circumstàncies polítiques que endarrerien l'evolució cultural i científica en el nostre país, als anys setanta l'Estat espanyol es va sumar a la tradició de les enquestes sobre hàbits de lectura i a partir de llavors s'han anat succeint estudis quantitius per part d'institucions públiques i privades, com comentarem en un dels capítols d'aquest treball.

En canvi, els vincles entre la institució educativa i la sociologia de la lectura han estat molt més dèbils en el nostre país que en altres contextos, com França, Anglaterra o els Estats Units; potser les causes d'aquesta desvinculació es troben en el retard en el procés alfabetitzador de la població respecte a altres contextos o en les debilitats pròpies de la investigació que arrossega el nostre país. Però no hi ha cap dubte que val la pena tenir en compte les dades que ofereixen els estudis sociològics sobre la lectura, de diferents tradicions investigadores i de contextos geogràfics variats (sobretot en aquest moment en què la globalització de la lectura es una de les característiques de les pràctiques lectores socials), per als interessos escolars de formació de lectors competents.

L'estructura d'aquest treball intenta establir aquests vincles d'una manera constant, tant en el seu disseny com en l'estructuració dels continguts.

Per tal de poder dissenyar una investigació que respongués a aquestes dues motivacions, en primer lloc es va indagar sobre què s'havia dit dels hàbits lectors de la població juvenil en un context proper al català i també en d'altres indrets que podien ser interessants tan perquè les necessitats socials

d'extensió de la lectura fossin similars com perquè fossin més avançades i ens servissin de model; del món més proper, es van resseguir els estudis sobre els hàbits lectors de la resta de l'Estat espanyol; de contextos més allunyats, en primer lloc es va indagar sobre el món francòfon, a través dels estudis provinents de França, del Quebec i de la comunitat francesa de Bèlgica, i de l'àmbit anglòfon, ens vam interessar per Gran Bretanya, Austràlia i els Estats Units.

En segon lloc, es va dissenyar una recerca que donés resposta a alguns dels interrogants que sorgien de la lectura i revisió d'aquests estudis esmentats i alhora que introduís una proposta de projecte de lectura a les aules, per ser analitzada, sorgida de les implicacions que oferien els resultats de molts d'aquests estudis.

Així, aquest treball està estructurat en dos grans blocs que reflecteixen aquest procés: un primer bloc, el marc previ, titulat "Estat de la qüestió: hàbits lectors i influència de l'entorn", que culmina amb un capítol sobre algunes línies programàtiques com a implicacions del que s'ha dit fins aquí; i un segon bloc, els resultats, anomenat "El lector adolescent i els efectes de les actuacions escolars en les pràctiques lectores", on es va analitzar, a banda de l'evolució dels hàbits lectors, un projecte d'extensió de la lectura (que anomenarem *projecte de lectura complementària*) dissenyat responent a algunes de les línies programàtiques establertes en el marc previ.

Amb aquest plantejament, ens proposàvem aprofundir en els següents aspectes (els dos primers respondrien al primer bloc esmentat, al marc previ, i els altres dos al segon bloc, al dels resultats):

- Establir antecedents significatius sobre els hàbits lectors dels joves a través dels resultats de diferents recerques sobre aquests hàbits en diferents contextos geogràfics.

- Establir antecedents significatius sobre la influència que aquests hàbits reben de l'entorn (familiar i escolar) segons els resultats de la recerca en diferents contextos geogràfics.
- Descriure la configuració i l'evolució dels hàbits lectors d'un grup de vuitanta adolescents durant els seus primers anys a la secundària obligatòria.
- Descriure els efectes que poden tenir certes actuacions escolars de promoció de la lectura en l'evolució dels hàbits lectors d'aquests joves.

L'estructura interna de cadascun d'aquests dos blocs temàtics es configura de la manera següent:

1. Marc previ. *Estat de la qüestió: hàbits lectors i influència de l'entorn.*

Aquest bloc s'organitza a partir de cinc capítols:

1. *Estudis sobre la lectura adolescent: del lector a l'escola*

En aquest capítol s'ofereix una breu revisió sobre les diferents línies de recerca que nodreixen el marc previ.

2. *Llibres, joves i hàbits*

Aquest capítol central dins del context del marc previ respon a la síntesi dels resultats que s'han extret de la revisió de diferents estudis sobre els hàbits lectors i s'estructura segons tres de les dimensions que configuren l'hàbit lector: "*quantitats i freqüències*", "*Preferències, gustos... textos llegits*" i "*Maneres de llegir*".

3. *La influència de l'entorn*

El lector adolescent conviu amb dos contextos, principalment, que poden influenciar la seva implicació amb la lectura: *l'àmbit familiar i l'àmbit escolar*, i aquestes possibles influències són les que s'analitzen en aquest capítol, a través del que n'ha dit la recerca.

4. *Entre dos móns: lectura personal i lectura escolar*

Les possibles relacions de competència o de col·laboració entre les lectures literàries proposades per la institució escolar i aquelles que el lector selecciona fora d'aquest àmbit s'analitzen en aquest apartat.

5. Implicacions: programar les lectures

A manera de conclusions d'aquest primer bloc, el marc previ, s'estableixen algunes de les línies programàtiques més rellevants que sorgeixen del que s'ha dit fins aquí.

II. Resultats. *El lector adolescent i els efectes de les actuacions escolars en les pràctiques lectores*

Aquest bloc està organitzat en quatre capítols:

6. Disseny, descripció i context de la recerca.

Aquest capítol respon a la descripció de la recerca empírica que s'ha dut a terme i del projecte de lectura dissenyat per ser analitzat. Hi incidirem més endavant, però val la pena constatar que vam disposar d'uns grups que van gaudir del projecte de lectura i d'un grup classe que no hi va ser inclòs, la qual cosa ens va permetre contrastar els resultats obtinguts.

7. Quanta lectura.

Resultats relacionats amb la quantitat de lectura que llegeixen els joves de la mostra durant els seus tres primers anys a la Secundària Obligatòria i els efectes que té el projecte de lectura en aquesta evolució.

8. Quins llibres...

Resultats sobre el tipus de llibres que trien per llegir els joves de la mostra i els efectes que té el projecte de lectura en les diferents experiències literàries que es configuren dels diferents tipus de lectors.

9. Quina valoració...

Resultats sobre l'anàlisi dels arguments que donen els joves de la mostra per opinar sobre els llibres que llegeixen i els efectes que hi té l'aplicació del projecte de lectura.

10. Conclusions

Síntesi de les conclusions més rellevants dels resultats de la recerca relacionats amb algunes de les afirmacions fetes en el marc previ.

Aquest recorregut pretén, doncs, establir les característiques principals dels hàbits lectors dels joves, les seves tendències evolutives i els efectes que hi produeix una determinada actuació escolar.

I. MARC PREVI: ESTAT DE LA QÜESTIÓ: HÀBITS LECTORS I INFLUÈNCIA DE L'ENTORN¹

¹ Aquest marc previ és una versió revisada i ampliada del treball resultant d'una llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació. Resolució EDC/2603/2005, de 16 d'agost de 2005 (DOGC núm. 4471, de 16/09/2005).

1. ESTUDIS SOBRE LA LECTURA ADOLESCENT: DEL LECTOR A L'ESCOLA

El lector adolescent llegeix els textos que ell mateix tria, influenciat pels mitjans de promoció social o per les recomanacions familiars, i també llegeix els textos que li proporciona l'entorn escolar, que planifica aquesta lectura a partir de determinats objectius. Així, la lectura escolar i la personal es retroalimenten mútuament; tots els textos, provinquin de l'entorn que provinquin, formaran les experiències literàries dels joves i conformaran els seus gustos, preferències, i desenvoluparan unes habilitats determinades depenent dels textos que formin part del seu bagatge lector.

Per poder conèixer aquest bagatge lector (com llegeixen, quins textos freqüenten i quina quantitat de lectures llegeixen) cal accedir, en primer lloc, als estudis i recerques realitzats sobre els hàbits lectors des de la sociologia de la lectura; en segon lloc, als estudis que s'han ocupat de la relació entre les lectures escolars i personals des de la recerca socioeducativa; i, en tercer lloc, a les recerques sobre les lectures programades per l'escola des de la recerca educativa.

Les dades extretes d'aquestes tres línies de recerca són les que nodreixen els diferents capítols d'aquest marc previ, que pretén establir un panorama sobre els hàbits lectors dels joves i la influència que reben de l'entorn escolar i familiar; aquest panorama conduirà cap a l'establiment d'algunes implicacions per a la programació de les obres a l'escola, exposades en el capítol final del marc (capítol 5).

1.1. La sociologia de la lectura

1.1.1. Evolució

Els primers estudis sociològics sobre la lectura es produeixen a Rússia, Alemanya i als Estats Units durant els anys vint i trenta del segle passat. Aquestes primeres reflexions sobre la vessant sociològica de la lectura, que s'afegeixen als estudis psicològics, seran aviat utilitzades i demanades per editors, poders públics i biblioteques per tenir informació disponible sobre aspectes del seu interès: sobre la caiguda de les vendes o sobre la promoció de la lectura (Poulain, 2004).

Aquestes primeres aproximacions deriven cap a les enquestes estatals quantitatives per mesurar els hàbits lectors de la població, que en alguns països es van fent de manera continuada per tal d'observar l'evolució de les pràctiques lectores dels ciutadans. Es van combinant enquestes sobre hàbits lectors amb enquestes sobre hàbits culturals, amb l'objectiu de veure si el consum de béns culturals, i especialment de llibres, augmenta quantitativament:

A lo largo de estos años [des del maig del 68 fins a finals dels vuitanta] se produce una inflexión de la que ningún comentario (favorable o no) ha medido acertadamente hasta ahora la importancia y las consecuencias. La exigencia de un aumento de “practicantes” de una u otra actividad cultural resulta central, en detrimento de la cuestión de los efectos. La exigencia del “siempre más” es primordial en materia de políticas culturales. (Poulain, 2004)

En l'àmbit francòfon i anglosaxó aquests estudis sociològics es van iniciar molt abans que en el nostre context, i aquesta tradició fa que hi hagi moltes més possibilitats de comparació, que estiguin més articulats, que s'hagin anat especialitzant, i que hagin evolucionat cap a recerques qualitatives que ofereixen una tipologia de dades que enriqueix els estudis basats en enquestes.

La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa que había cuestionado, como en ningún otro país, la función social de la enseñanza a partir del fracaso de las expectativas sociales en la escolarización de los adolescentes en la etapa secundaria. (Colomer, 1996).

A poc a poc van proliferant els estudis etnogràfics, qualitius, sobre la lectura. França és un dels països on aquesta tradició ha estat més conreada: estudis sobre el comportament lector dels joves treballadors (Robine, 1984); recerques sobre diferents modalitats de lectura: lectura per plaer/lectura de treball (Naffrechoux , 1987); estudis sobre els lectors febles i les maneres de llegir (Bahloul, 1988); o bé estudis sobre les maneres d'apropiar-se dels textos per part de les classes populars (Lahire, 1993) en són alguns exemples, citats per Hersent (2000).

Paral·lelament al desenvolupament de la sociologia etnogràfica de la lectura i a la preocupació per democratitzar l'ensenyament i la cultura, els estudis es van especialitzant en edats inferiors i en segments concrets com l'adolescència. Al Regne Unit, per exemple, Jenkinson al 1940 i Whitehead al 1977 ja se centraven en les preferències lectores de la població juvenil. Els estudis més recents (Benton, 1995; Hall i Coles, 1999) es dissenyen per poder ser comparats amb els anteriors.

En el nostre context, l'evolució de la recerca sociològica presenta dues particularitats: d'una banda, l'endarreriment respecte a altres països europeus, provocat pels anys de dictadura; d'altra banda, l'absència de recerca qualitativa sobre la lectura.

Així, de la mateixa manera que l'Estat espanyol presenta un retard considerable respecte a altres països de l'entorn més immediat en l'avenç de l'alfabetització, els estudis que analitzen la lectura de la població arriben

també amb força endarreriment respecte al context europeu. El primer estudi sociològic sobre els hàbits de lectura a nivell estatal data del 1974, “encuesta sobre hábitos de lectura”, (Bèlgica el 1950; França el 1960; Itàlia el 1965), exceptuant un estudi sobre “medios de comunicación de masas” del 1964.

Catalunya, però, en el moment d'eclosió cultural i econòmica dels anys trenta, segueix les tendències europees; s'hi produeixen dues investigacions pioneres en l'àmbit de les biblioteques públiques², seguint les línies del Regne Unit o d'Escandinàvia (Robine, 2000). Un d'aquests estudis catalans (Gifré, 1937), realitzat per una estudiant de l'Escola de Bibliotecàries de Catalunya com a treball de final de carrera, ressegueix els llibres més prestats i les matèries més llegides en les biblioteques populars catalanes i ofereix una visió prou detallada de les tendències lectores de la població del moment, segons les zones geogràfiques. Com a curiositat afegida, documenta la creació de la primera biblioteca que té una sala infantil: és la de Vilafranca del Penedès, que obre el 1934. Aquesta tradició, però, quedarà aviat estroncada per la Guerra Civil i la Dictadura, un estroncament que farà que sigui molt difícil seguir els corrents europeus en recerca sociològica de la lectura; així, en el nostre context gairebé no s'ha conreat la línia dels estudis sociològics qualitius, etnogràfics.

A partir de la primera enquesta de l'any 1974, les diverses administracions van fent estudis quantitius regularment sobre les pràctiques culturals dels ciutadans, de manera que es pot resseguir l'evolució de les pràctiques lectores de la població. Mentre que els primers anaven confirmant l'augment de la població alfabetitzada i l'accés de les dones a la lectura, a partir de la

² E. Gifré (1937). Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat? Quaderns de Treball núm. 5. Barcelona: Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.

R. Ricart. (1938). Qui llegeix i què es llegeix en les biblioteques populars: notes bibliogràfiques sobre classificació de lectors i llibres. Barcelona: Escola de Bibliotecàries: curs de pràctiques 1937-38.

segona meitat dels vuitanta s'atura la fase d'expansió dels que llegeixen alguna cosa i s'hi va reflectint la disminució de lectors habituals.

Durant l'últim quart del segle XX augmenta l'interès per conèixer els hàbits lectors de la població a l'Estat espanyol, interès molt relacionat amb les circumstàncies polítiques, socials i culturals del moment; no és casualitat, doncs, ni la proliferació dels estudis (22 estudis entre el 1980 i el 2001, segons se cita a: CIDE, 2003) per l'adveniment de la democràcia i l'augment del nivell econòmic i cultural de la població, ni la progressiva especialització i acostament cap al lector infantil i juvenil a causa de la preocupació sorgida com a conseqüència que la consolidació de l'escolarització obligatòria no hagi comportat un augment de la pràctica lectora entre els més joves.

Un dels estudis pioners centrat en la població infantil, i que representa una excepció en el panorama general espanyol pel moment en què es publica, és un estudi català, del 1961, *Los niños quieren leer libros*. És una enquesta sobre els hàbits lectors de nens d'entre 8 i 14 anys, duta a terme en 28 centres escolars de Barcelona³, i s'hi reflecteixen els febles hàbits de lectura literària que tenien els nens i nenes de l'època, juntament amb la poca atenció de l'escola a aquesta lectura.

Però és a la dècada dels vuitanta quan comencen a produir-se més regularment les enquestes focalitzades en el públic infantil i juvenil, en un principi sobre hàbits culturals (n'és un exemple *Los hábitos culturales de la población infantil*, del Ministerio de Cultura, 1980, que inclou les edats d'entre 6 i 13 anys), però més endavant centrats en els hàbits de lectura, *Estudio sobre hábitos lectores en niños de 8 a 14 años* (Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universitat de València: 1996). De tota manera, encara són poc nombrosos en el nostre context els estudis dedicats a la població juvenil. Entre els més recents, podem anomenar els

³ Amigos del la Cultura y del Libro. *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: 1961. Dades analitzades per Marta Mata; redacció de Josep Maria Espinàs; il·lustracions de Cesc.

estudis anuals de la Fundació Bertelsmann, un estudi que abasta l'àmbit estatal del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) de l'any 2003 centrat en nois i noies de 15 anys, un del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ) a Catalunya (2005), i un dut a terme a la comunitat de Cantàbria pel Grupo Lazarillo (2004).

1.1.2. Característiques i limitacions

Aquests estudis es basen, primordialment, en dades quantitatives. Pretenen establir els índexs de lectura a partir del nombre de llibres llegits en un període de temps determinat, la tipologia de les obres preferides, la modalitat d'adquisició dels textos, les influències que determinen la tria dels textos, segons les característiques de la població (edat, sexe, nivell d'estudis, nivell socioeconòmic i sociocultural) (Hersent, 2000).

Les enquestes quantitatives sobre els hàbits lectors poden distingir-se segons els objectius que persegueixen i segons el disseny metodològic pel qual s'opta en cada cas. És evident que l'objectiu que mena una enquesta afecta els seus resultats perquè busca aspectes concrets. Però també la metodologia pot determinar les característiques dels resultats que poden aportar.

Segons els *objectius*, Robine (2000) estableix la següent tipologia:

- Enquestes amb intenció comercial
- Enquestes de política cultural
- Enquestes amb objectius pedagògics

Segons l'opció *metodològica*, les enquestes sobre els hàbits de lectura es poden basar en l'*autopercepció* de l'enquestat o bé poden basar-se en l'*acció*, és a dir, en la cita de textos concrets llegits en un espai de temps relativament proper al de realització de l'enquesta.

Quan parlem d'autopercepció, ens referim a l'opinió que tenen els enquestats sobre les seves pràctiques de lectura. Les preguntes més freqüents en aquests estudis són del tipus: "t'agrada llegir? Et consideres un lector molt bo, bo, regular o dolent? Quant temps dediques a la lectura? (un cop o molts a la setmana / menys d'un cop per setmana / mai o gairebé mai/ un o dos cops per setmana). T'han regalat algun llibre durant aquest curs? Quines són les teves opcions d'oci preferides? Quants llibres has llegit aquest curs?" (exemples extrets de les enquestes realitzades per la Fundació Bertelsmann).

Tant un model com l'altre presenten avantatges i inconvenients: els d'autopercepció ofereixen uns resultats molt genèrics, mentre que els que se centren en els títols llegits en un temps determinat s'apropen més a la realitat lectora però alhora tenen la limitació de presentar la foto d'un moment molt determinat. Els d'autopercepció tenen la voluntat de presentar el lector globalment (allò que llegeix de mitjana) però el fet de basar-se en l'opinió de l'enquestat pot distorsionar la realitat, segons la imatge que el lector vol donar a l'enquestador, la consideració social que es té de la lectura, etc. Per exemple, s'han constatat els efectes de sobreestimació i subestimació de les pròpies pràctiques lectores depenent del moment històric en què es realitzen els estudis:

Según Olivier Donnat, esta baja de ritmo de lectura podría ser solo aparente: los encuestados tendían a sobrevaluar sus lecturas en sus declaraciones para manifestar así su pertenencia al mundo de la cultura legítima. Pero la democratización del acceso al libro, su "vulgarización" lo hace menos legítimo y las declaraciones de los encuestados tenderían a acercarse a la realidad. Otras explicaciones insisten en la ambigüedad de la recepción de la palabra "libro" en las encuestas: ¿cuál sería la validez de los libros leídos solo parcialmente, libros de cocina, documentos de trabajo, libros de estudio, libros leídos a los niños? (Poulain, 2004: 41-42)

El concepte de *fals lector* també es refereix a les limitacions d'aquests estudis; aquesta categoria s'ha detectat en els resultats de les enquestes, quan es compara la consideració que un subjecte té d'ell mateix com a lector (bon lector, regular...) i la resposta que dóna sobre el nombre de llibres llegits en un determinat període de temps:

La discordancia entre las valoraciones, supone una distorsión de la información, en una u otra pregunta, para ofrecer una imagen de sujeto lector, o querer aparentar que se lee más de lo que realmente se lee. [...] Un 19,1% de los sujetos aparecen como lectores en una variable y como no lectores en la otra, son los que hemos designado como "falsos lectores" (Larrañaga i Yubero, 2005: 47-48)

Els estudis del món anglosaxó (Whitehead, 1977; Hall i Coles, 1999) es distancien de la modalitat d'autopercepció i tendeixen a situar-se en el marc de les lectures reals fetes pels enquestats (demanen títols i autors) durant el dia, setmana o mes anterior a l'enquesta. Alguns, combinen ambdues metodologies depenent de les preguntes de l'enquesta.

En canvi, el gruix de recerques sociològiques sobre els hàbits lectors en el nostre context segueixen la tradició metodològica de les enquestes quantitatives d'autopercepció lectora i generalment no es basen en les accions de lectura, és a dir, que es respon sobre el que es pensa més que sobre el que es fa.

A banda dels inconvenients ja assenyalats, val la pena subratllar altres limitacions teòriques i metodològiques que dificulten la seva interpretació, comparació i utilitat. Com assenyala Gómez Soto (1999):

Adolecen de defectos característicos, debido fundamentalmente al modo de formulación de las preguntas, al grado de fidelidad de las respuestas y a su valoración posterior.

És difícil, per tant, extreure conclusions generalitzables, perquè, continua Gómez Soto: *“los enfoques utilizados para identificar a los lectores son muy heterogéneos”*.

Les enquestes quantitatives sobre els hàbits lectors dels joves classifiquen els lectors segons la freqüència de lectura. Aquesta classificació pot prendre com a base la quantitat de textos llegits en un temps determinat o el temps dedicat a la lectura segons períodes de temps establerts en el disseny de l'enquesta. Aquesta diversificació de criteris metodològics, que ja fa difícil poder establir comparacions entre uns i altres, s'hi afegeix la diversitat de criteris d'agrupació dels lectors: per exemple, en alguns estudis, els bons lectors són els que han llegit més de dos llibres en un mes; en altres, els que n'han llegit més de deu en un any, la qual cosa dificulta encara més una possible interpretació global dels resultats. Per això, els esforços fets en els últims anys des de diverses institucions i grups de recerca (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil; Centro de Investigaciones y Documentación Educativa; Grupo Lazarillo a Cantàbria) perden la seva potencialitat inicial perquè són difícilment relacionables.

Un dels aspectes rellevants de les enquestes, doncs, és que estiguin dissenyades de manera que facilitin la comparació; en aquest sentit, patim també una mancança d'estudis continuats i desenvolupats periòdicament seguint criteris que permetin analitzar l'evolució de les pràctiques lectores. Només dues institucions, en el nostre àmbit, ho han fet en els últims anys: la Federación de Gremios de Editores, amb enquestes anuals a una mostra de majors de 14 anys, i la Fundación Bertelsmann, amb estudis anuals fins al 2003.

El seguiment d'una mateixa mostra de subjectes ofereix informació de l'evolució de les pràctiques lectores que complementa els resultats de la majoria d'enquestes que es basen en un moment determinat de la vida lectora dels enquestats, i permet introduir matisos rellevants en el sentit que

la lectura no és estàtica ni inamovible, alhora que s'hi reflecteixen més clarament les influències de diversos elements que interactuen amb els lectors (entorn escolar, familiar, etc.). La manca d'aquests estudis longitudinals tant en l'àmbit espanyol com català reflecteix el poc desenvolupament dels estudis sociològics en el nostre context immediat, per la qual cosa cal recórrer a les recerques desenvolupades en altres països (per exemple, l'estudi de Baudelot, Cartier, Detrez, en el context francès; o molts dels desenvolupats als Estats Units) per poder oferir un retrat més proper a la realitat.

Malgrat les limitacions assenyalades, en aquests estudis s'hi detecten unes constants, que veurem en els capítols 2, 3 i 4 del treball, sobre les quals es poden extreure implicacions interessants per al context escolar, que establirem en el capítol final, el cinquè, i que també serviran per contrastar les dades de la nostra pròpia recerca sobre les pràctiques lectores dels joves (bloc II Resultats).

1.2. Les recerques socioeducatives

A l'interès de les administracions i empreses culturals sobre les pràctiques lectores dels ciutadans, s'hi van afegint les preocupacions educatives sobre els infants escolaritzats; aquest fet es tradueix en recerques socioeducatives que segueixen tres focus d'interès diferents:

- a) Les enquestes sociològiques que contempen el factor escolar com a possible *influència* en els hàbits lectors dels joves.

A poc a poc algunes enquestes basades en l'autopercepció comencen a contemplar el factor escolar en el disseny de les preguntes. En aquesta línia se situen els treballs més recents realitzats a l'Estat espanyol, com ara: l'estudi del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 2003), que hi dedica un espai extens, o les enquestes de la Fundación Bertelsman, o l'últim estudi centrat en l'àmbit català del Consell del Llibre per a infants i Joves (2005).

El factor escolar s'afegeix a les enquestes sociològiques quantitatives a través de preguntes als enquestats com “us agraden els llibres llegits a l'escola?” o bé “qui tria els llibres escolars?” (preguntes extretes de l'enquesta de la Fundación Bertelsman 2003)

- b) Els treballs que *diferencien* les lectures escolars i les personals.

Partim de la base que els hàbits lectors personals conviuen amb la lectura prescriptiva, i que ambdues lectures configuren *l'univers lector* dels adolescents (Manresa, 2007). Tot i que ambdós tipus de lectura configuren aquest univers lector des del punt de vista dels referents literaris que formaran part del conjunt de textos llegits pels joves, també és cert que no es llegeixen de la mateixa manera els textos recomanats pels amics que els llibres prescrits pel professorat ni les motivacions per llegir-los són les mateixes.

Aquesta idea s'ha vist reflectida en els estudis sociològics de les últimes dècades en països del nostre entorn a través de la distinció entre les lectures per plaer i les lectures escolars, sobretot a França (per exemple: Schmitt, 1990; Baudelot, Cartier i Detrez, 1999) i als EUA (Buschman, 1997; Hale i Crowe, 2001), i també des de la línia d'estudis que recullen els textos llegits realment i que no es basen en l'autopercepció (Gran Bretanya , Austràlia i Canadà), perquè el recull de títols concrets permet que siguin classificats.

- c) Els estudis sociològics que s'encaminen, de manera explícita, a extreure les possibles *implicacions* que els resultats poden tenir per a la programació de les lectures escolars. Aquesta línia d'estudis és molt recent i una de les perspectives des de les quals s'ha abordat és al voltant de les diferències de sexe (Millard, 1997; Hall i Coles, 2002).

Les recerques socioeducatives ens permetran afinar alguns aspectes sobre les pràctiques lectores dels adolescents (capítol 2) i establir les relacions que es produeixen entre la lectura personal i la lectura escolar (capítol 4).

1.3. La recerca educativa sobre la programació de les obres completes

Paral·lelament a l'especialització dels estudis sociològics en la població escolaritzada, la programació de les obres literàries és objecte d'anàlisi a mesura que també es va definint una concepció teòrica específica sobre la didàctica de les obres completes a l'escola.

L'experiència literària dels adolescents està formada per tots els textos que llegeix, com ja hem dit, tant si són lectures prescrites i treballades en el context escolar com si són de tria lliure i personal. Per això, mirar la lectura adolescent des de la banda de la institució escolar, que selecciona els textos que formaran part del bagatge lector des de criteris determinats, que ofereix espais de lectura per experimentar maneres diferents de llegir i que dissenya dispositius didàctics per guiar aquestes lectures és un aspecte rellevant que pot ajudar a entendre la lectura adolescent. Alhora, les dades de la recerca escolar es poden contrastar amb les implicacions que s'extreuen de la informació sobre els hàbits lectors dels joves.

La investigació educativa sobre les obres completes ha abordat l'objecte de recerca des dels tres aspectes que estructuraven la intervenció educativa: els textos, les modalitats de lectura, i la manera de guiar l'alumne en la seva trobada amb el text; així, resseguirem investigacions que es refereixen a aquests tres nuclis temàtics:

- a) Reculls sobre les obres que prescriu l'escola en un context determinat.
Inclouen els criteris per a la selecció, i en algunes ocasions les activitats que es duen a terme amb la lectura; en el context català disposem d'alguns estudis recents: Moya, 2005; Departament d'Educació, 1997; Manresa, 2004.
- b) Anàlisi dels efectes que poden tenir diverses actuacions docents, com per exemple els programes de lectura lliure en espai escolar. Per exemple, sobre la modalitat de lectura autònoma a les aules: Krashen, 1993; Dwyer, 1994.

- c) Investigacions que se centren a analitzar els efectes d'una metodologia concreta dissenyada per al tractament de la lectura d'obres literàries completes; en el context català, Margallo, 2005.

Les informacions aportades per la recerca educativa nodreixen el capítol dedicat a la influència de l'entorn escolar (3.2).

2. LLIBRES, JOVES I HÀBITS

“Las razones de leer no pueden aislarse de los lectores” Daniel Goldin (2000)
Conferència: “El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores”. Mèxic (en línia: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/leer/reflex/goldin01.html>)

“If we are to prepare children for the literacy demands of the future we need hard information and wide-ranging debate. We need to know what children do read rather than what we wish they would read.” (HALL i COLES (1999). *Children’s reading choices*. Londres: Routledge)

Tal com ja hem comentat, un dels interessos pels hàbits lectors dels adolescents des de la perspectiva escolar recau en la utilitat que té partir dels coneixements previs dels joves, en aquest cas experiències lectores i habilitats que desenvolupen segons els textos que llegeixen, per programar les lectures escolars. Partir de l’experiència prèvia i paral·lela atorga sentit a la voluntat escolar d’ampliar el bagatge lector dels alumnes adolescents que són a les aules de Secundària.

*El Diccionario de lectura y términos afines*⁴ defineix hàbit com “*un patrón de conducta adquirida, que se produce de manera consistente con un mínimo de control voluntario*”. Els hàbits de lectura, segons el mateix diccionari, són

⁴ *Diccionario de lectura y términos afines* (1985). Fundación Germán Sánchez Ruipérez i International Reading Association. Madrid: Pirámide.

definitos amb dues accepcions: d'una banda, com “*la utilitzación de la lectura como actividad normal*”; d'altra banda, com “*el acto repetitivo de la lectura como la lectura continuada del mismo tipo de textos (como historias sobre caballos) o de persistir en una forma especial de leer (como omitir palabras)*”.

De la definició d'hàbits de lectura se'n desprenen les diverses dimensions que presenten:

- a) en primer lloc, poden ser mesurats i els subjectes es poden classificar segons la *quantitat* de llibres que consumeixen.
- b) d'altra banda, els hàbits poden ser qualificats i es poden establir diferents tipus de lectors atenent a la tipologia dels productes que es llegeixen i a la diversitat o homogeneïtat dels textos llegits per cada individu o grup d'individus.
- c) també, qualsevol conducta, en aquest cas el fet de llegir textos, es pot desenvolupar de maneres diferents, amb graus d'aprofundiment diversos i amb més o menys coneixement dels contextos i dels elements constructius dels productes que llegeixen.

Aquests són els nuclis temàtics que es desglossaran en aquest capítol: *quant llegeixen els adolescents* (“quantitats i freqüències”), *què llegeixen* (“preferències, gustos...llibres llegits”) i *com llegeixen* (“maneres de llegir”). Aquests tres nuclis es relacionaran amb els trets sociobiogràfics i socioculturals (edat, sexe, i nivell sociocultural familiar).

Amb la voluntat de reproduir el retrat del lector actual, els resultats que s'han utilitzat són els de les enquestes dutes a terme durant els darrers anys (annex 1) i, en algun cas, alguns estudis anteriors (annex 2) han servit per establir evolucions rellevants.

Els estudis sociològics quantitativs, que són la base que nodreix el present capítol, pateixen algunes limitacions inherents a la metodologia de

l'enquesta, tal com hem exposat en el capítol precedent. A aquestes limitacions s'hi afegeix les mancances d'aquesta línia de recerca en el context espanyol i català. Així, per tenir una visió global del lector adolescent actual és necessari anar espigant d'uns i altres i complementar els resultats que ofereixen els estudis del context immediat amb recerques fetes, a partir de mètodes diferents, des d'altres àmbits geogràfics, tenint en compte que els hàbits dels joves estan cada cop més globalitzats, com afirma Reynolds (2005), que estableix una comparació entre estudis sobre els hàbits lectors de joves de diferents països (Austràlia, Dinamarca, Anglaterra i Irlanda):

“Los cuatro estudios revelan muchas más similitudes que diferencias en los hábitos lectores de los jóvenes, a lo largo de los distintos grupos de edad. Año tras año, el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación”.

Malgrat aquestes similituds entre adolescents de diferents punts geogràfics, les pràctiques lectors en l'actualitat reflecteixen certa complexitat, que força necessàriament a tenir en compte, a banda de les constants, els matisos significatius:

“L'expressió intransitiva del verb llegir i l'ús absolut del mot lectura, se substitueixen per la immensa varietat de relacions que els joves mantenen avui dia amb els textos [...] Divergència d'itineraris de lectors, pluralitat de definicions de la lectura lligades a l'acte de llegir els llibres, diversitat d'autors i de títols, multiplicitat de relacions amb el llibre com a objecte material...” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 24-25)

2.1 Quantitats i freqüències

La resposta a la pregunta sobre si els joves llegeixen és complexa i plena de matisos i per tant demana un cert espai per ser desenvolupada.

La combinació de les diferents variables i factors que afecten la lectura adolescent configura una àmplia gamma de perfils lectors. Aquest fet conforma una realitat complexa i canviant, ja que la lectura no és una activitat inamovible ni estàtica al llarg del temps i tant la quantitat de lectura com les preferències lectores van fluctuant en un mateix lector. Així, com mostren Baudelot, Cartier i Detrez (1999) a partir de les dades recollides en el seguiment que van dur a terme de la lectura de joves d'entre 14 i 17 anys, un 39% varien els seus hàbits lectors durant el període: d'aquests, un 23% disminueixen la lectura i un 16% l'augmenten durant els quatre anys de l'enquesta.

La quantitat de lectura es relaciona amb els bons resultats de les proves de competències lectores, segons mostren les dades de l'estudi internacional PISA 2000: *“la lectura voluntaria contribueix decididament a una major puntuació en lectura, però 2 de cada 10 alumnes i 4 de cada 10 alumnes de 15 anys no lleen nada voluntariamente [es refereix als resultats de l'Estat espanyol]”* (Pajares, 2005: 105). La recerca desenvolupada en el món anglosaxó de les últimes dècades ha mostrat continuadament aquesta relació (Smith, Constantio i Krashen, 1996; Caldwell i Gaine, 2000), així com el desenvolupament d'habilitats concretes com la fluïdesa lectora o el domini del vocabulari (Cunningham i Stanovich, 1998).

2.1.1. L'edat com a constant

Es produeixen dos moviments constants observables en tots els estudis que mesuren els hàbits lectors dels joves que dibuixen la baixada de la lectura en dues edats i graus diferents: al voltant dels 10 anys disminueix el nombre de lectors freqüents; a partir dels 12 anys comença la pèrdua progressiva de

lectors que s'acusa sobretot als 14. Es produeix doncs la paradoxa que a mesura que passen els anys a les aules, els joves van abandonant la lectura.

Així, el primer punt d'inflexió se situa al voltant dels 10 anys, esdevenint el preludi de l'acusada distància entre l'ensenyament primari i el secundari. Vegem com en aquesta edat, però, encara no es perden lectors sinó que disminueixen els lectors freqüents: Si el 60% de nens i nenes de 9 anys llegeixen cada dia o molts cops a la setmana, als 11 anys aquesta quantitat es redueix al 50% (Bertelsmann, 2003); aquests lectors que llegien cada dia es desplacen cap a la franja dels que llegeixen un o dos cops per setmana o menys d'un cop a la setmana.

El fet que els infants disminueixin la lectura al voltant dels 10 anys fa pensar en la relació que es pot establir entre aquest fet i l'aprenentatge formal de la lectura i l'escriptura (Reynolds, 2005). Sembla que aprendre a llegir tingui ben establerts els límits d'edat. Si no és cert que els nens comencin a aprendre a llegir quan l'escola comença a "ensenyar-ho" formalment, tampoc ho és que l'aprenentatge de la lectura s'acabi en un moment determinat, i menys encara als 10 anys. La motivació que suposa per als infants aprendre a llegir quan comencen a descobrir el codi els empeny a una recerca contínua de textos per *experimentar* i a una il·lusió cap al text imprès difícil de retrobar posteriorment, com mostra el fet que als 10 anys s'hi situï també el punt d'inflexió a partir del qual als nens els deixa de fer il·lusió que els regalin llibres i es produeixi un desplaçament del seu interès cap a la música o la moda (Bertelsmann, 2003).

Aquest fet afecta directament la institució escolar, els currículums, la formació del professorat i la programació de les lectures escolars tant de Primària com de Secundària, però és sobretot a les edats més avançades on cal buscar els mecanismes per transmetre que a l'escola s'hi continua aprenent a llegir. Aquest seria un dels arguments per donar pes i força a les lectures obligatòries comunes com a espai privilegiat per aprendre a llegir:

textos literaris amb certa complexitat, estructures narratives complexes, ironies, dobles sentits, lectura crítica i distanciada, diferents experiències de lectura, i un gran ventall de continguts literaris que no s'aprenen (o no només) durant el procés d'adquisició del codi.

Si prenem com a referència dades globals de població infantil i juvenil, es constata com coincideixen plenament les xifres entre diferents punts geogràfics. Les dades que es refereixen als dos extrems de lectura exemplifiquen clarament aquest descens:

Anglaterra

	Cada dia o gairebé cada dia	Mai o gairebé mai
Primària	52%	10%
secundària	33%	18%

Estudi realitzat pel National Literacy Trust. CLARK i FOSTER, 2005

Àmbit espanyol: Alcúdia, La Corunya, Barcelona, Gandia, Linares, El Prat de Llobregat i Mieres

	Cada dia o molts cops a la setmana	Mai o gairebé mai
Primària	53%	6,6%
secundària	32,1	17,6%

Estudi realitzat per la Fundación Bertelsmann, 2003

És en l'adolescència on cal buscar els mecanismes per frenar la baixada de la lectura, perquè és en aquest període on es produeix el segon punt d'inflexió i la pèrdua més acusada de lectors, en aquest cas provocada, en part, per les característiques intrínseques del període adolescent, un moment en què la socialització pren importància per davant d'altres activitats com la lectura, que és una activitat solitària. S'ha comprovat que els nois i noies introvertits llegeixen més (CIDE, 2003), la qual cosa corrobora la idea que la solitud de la lectura és un impediment per practicar-la. Des d'aquest punt de vista,

l'escola pot esdevenir un espai de socialització, on els textos puguin ser compartits.

Aquest punt d'inflexió és un fet generalitzat en altres països; davant d'aquesta constant, a Dinamarca⁵, un dels països més lectors d'Europa, que tampoc no s'escapa del fenomen de la pèrdua progressiva de lectors a mesura que augmenta l'edat (del 65% que llegeixen molt als 9 anys passen al 45% als 12), es va establir el terme *book-drooping*⁶ (traducció anglesa del terme danès) per anomenar aquest fenomen, referint-se a la pèrdua de lectors pel camí. Els *book-droopers*, doncs, existeixen en la majoria de països del món occidental.

La davallada més significativa es produeix entre els 12 i els 16 anys, i en aquest cas la baixada és més acusada perquè no només disminueix la freqüència lectora sinó que es perden lectors. I si pensem en termes escolars, coincideix amb una altra concepció preestablerta sobre la lectura: és en aquest cicle educatiu on es considera que els joves ja són plenament independents, a jutjar per les programacions escolars i les pràctiques a l'aula: és quan menys es llegeix a les classes, quan menys es guia la lectura i quan la programació escolar comença a introduir obres clàssiques i per a adults (vegeu l'apartat 3.2), produint una sensació de desemparament i de fracàs per la impossibilitat dels joves de comprendre allò que no els han ensenyat a llegir.

És en aquest punt on les xifres són més difícils de comparar, possiblement a causa de l'absència d'estudis que incideixin en l'etapa adolescent. Malgrat el ball de xifres, la constant davallada és clara en les dades que ofereixen els estudis del nostre context més proper:

⁵ Les dades sobre la lectura a Dinamarca apareixen citades a: REYNOLDS, 2005.

⁶ *Børn læser bøger* [*Children Read Books*, 2001], amb una mostra de nens d'entre 9 i 12 anys; *Den dyrbare tid* [*The Precious Time*, 2001], amb una mostra de joves d'entre 14 i 15 anys.

Llegeixen cada dia o molts cops a la setmana

	Bertelsmann, 2000	Bertelsmann, 2003	CCLIJ, 2005	Cide, 2003	Lazarillo, 2004
12 anys	51,4%	31%	27,5% (cada dia, 6è de primària)	-----	-----
16 anys	21,6	22%	12,5% (cada dia)	19,6%	20% (lectors habituals i empedernits)

L'altre extrem, els que no llegeixen, es dibuixa de la manera següent:

No llegeixen mai o gairebé mai

	Bertelsmann, 2000	Bertelsmann, 2003	CCLIJ, 2005	Cide, 2003	Lazarillo, 2004
12 anys	6,2%	19%	-----	-----	-----
16 anys	19,3%	32%	-----	26%	41% (no lectors i esporàdics)

En els quadres precedents s'hi pot observar com s'inverteixen els termes entre una edat i l'altra: llegeixen cada dia al voltant del 30% dels joves de 12 anys i al voltant del 20% els adolescents de 16 anys. No llegeixen mai o gairebé mai un 20% als 12 anys i són al voltant del 33% els que no llegeixen mai o gairebé mai als 16 anys. Hi ha, per tant, una pèrdua d'un 10% de lectors entre els 12 i els 16 anys.

El moment clau d'aquesta baixada és, segons mostren la majoria d'estudis, al voltant dels 13-14 anys: Hall i Coles (1999) evidencien com els nois i noies anglesos comencen a abandonar la lectura de manera significativa als 14 anys mentre que als 12 anys només són els nois els que abandonen la lectura, la qual cosa queda compensada per la lectura de les noies, que encara augmenten el nombre de textos llegits. De la mateixa manera, Baudelot,

Cartier i Detrez (1999) mostren com entre els 14 i els 17 anys es produeix una pèrdua del 10% dels lectors: si als 14 anys són un 14% els que no llegeixen res a banda de la lectura escolar, al cap de quatre anys ja són un 25%. Aquests resultats convergeixen totalment amb la darrera enquesta realitzada a Catalunya pel Consell Català del Llibre per a Infants i Joves, CCLIJ, (2005), segons la qual als 14 anys es produeix una segona baixada considerable de la lectura i els nois i noies d'aquesta edat se situen molt més propers als paràmetres dels joves de 16 que dels de 12 anys:

Llegeix cada dia

12 anys	14 anys	16 anys
27,5%	14,8%	12,5%

Com hem comentat, la lectura no és estàtica durant la vida. Els estudis longitudinals, que segueixen una mateixa mostra d'alumnes, que són inexistents en el context espanyol, mostren les fluctuacions en un mateix subjecte durant els darrers anys de la Secundària (14 a 18 anys):

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols i d'autors citats seguint l'evolució durant els quatre anys de seguiment de la mostra		
Lectors estables	Sempre febles	34,5
	Sempre mitjans	13,8
	Sempre forts	12,4
	Total estables	60,7
Lectors a la baixa	De fort a mitjà	7%
	De mitjà a feble	11,5%
	De fort a feble	5%
	Total a la baixa	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà	8,2%
	De mitjà a fort	5,5%
	De feble a fort	2,1
	Total a l'alça	15,8%
Febles: citen entre 0 i 4 llibres Mitjans: citen entre 5 i 9 llibres Forts: citen entre 10 i 20 llibres		

Font: Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 38

La interpretació optimista de les dades del quadre precedent és que matisen el que hem dit fins ara sobre la disminució de la lectura, perquè també

existeixen lectors que augmenten la lectura i lectors que es mantenen sempre com a lectors forts: si els sumem, suposen un 28,2%. L'altra cara de la moneda ens confirma la davallada exposada fins aquí: un 23,5% van a la baixa i es mantenen sempre com a lectors febles un 34,5 (sumats, un 58%).

Per tant, l'atenció escolar es va focalitzant en un 23% dels joves que tenen el risc d'abandonar o de baixar el ritme de lectura, d'una banda, i en un 34% que no augmenten mai la freqüència lectora.

Frenar la pèrdua de lectors, d'una banda, i la de lectors freqüents, de l'altra són objectius a tenir presents des de l'Educació Secundària Obligatòria. És evident que no tota la responsabilitat recau en el context educatiu, però les estratègies dirigides i intencionades podrien millorar els efectes de les actuacions escolars generals. Sembla que un dels moments en què caldria actuar és a l'inici de l'escolaritat obligatòria, als 12 anys, quan encara no s'ha produït la pèrdua de lectors massiva, per recuperar aquells que llegeixen menys des dels 10 anys.

A partir de la instauració de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, els centres de Secundària han tendit a implantar progressivament intervencions escolars encaminades a la lectura lliure i per plaer, tant en la selecció dels textos com en la manera de fer-los llegir (vegeu capítol 3.2); que aquestes actuacions no hagin comportat un augment dels hàbits lectors juvenils, porta a pensar que la manera d'aturar el *book-drooping* és força complexa i passa per dissenyar estratègies diferents que aglutinin les actuacions encaminades a ensenyar a llegir literatura i les accions per fomentar els hàbits lectors.

2.1.2 L'esprint de les dones

En les enquestes dels anys seixanta gairebé hi havia una absència total de lectores, mentre que als vuitanta la lectura comença a ser femenina; en dues dècades, gràcies, en part, a l'escolarització massiva de la població, les dones

han fet un esprint espectacular i ara són les més lectores: hi ha més noies lectores i llegeixen més textos.

Si bé la baixada amb l'edat es dona en tots dos gèneres, els nois fan que aquesta sigui molt més pronunciada, i aquest fet és paral·lel, també, en diferents contextos geogràfics:

a) Llegeixen un cop al dia o molts a la setmana

	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Nois	32%	26%	28%	22%
Noies	46%	33%	40%	30%

Font: Fundación Bertelsmann, 2003 (àmbit espanyol)

b) No llegeixen mai o gairebé mai

	Primer ESO	Segon ESO	Tercer ESO	Quart ESO
Nois	19%	23%	18%	32%
Noies	12%	11%	12%	14%

Font: Fundación Bertelsmann, 2003 (àmbit espanyol)

c) Llegir almenys un llibre no escolar durant el mes anterior a l'enquesta:

Nois	74%
Noies	84%

Font: Hall i Coles, 1999 (Regne Unit)

Com es pot observar en el quadre *b*, la distància entre nois i noies que no llegeixen mai o gairebé mai s'eixampla en l'últim curs de l'escolaritat obligatòria: hi ha un 18% més de nois que de noies que no llegeixen. D'altra banda, constantment i a totes les edats hi ha més noies que llegeixen més i més nois que no llegeixen.

En un estudi centrat en nois i noies de tercer i quart d'ESO de Cantàbria es pot observar també aquesta diferència, i especialment en la franja de no lectors, on la diferència s'eixampla:

Llibres llegits a l'any

	Cap	1-2	3-5	5-10	Més de 10
Nois	6,5%	22,5%	37,3%	22,2%	10,37%
Noies	1,6%	10,9%	38,5%	33,2%	14,1%

Font: Grupo Lazarillo, 2003

De la mateixa manera, els joves de 16 anys enquestats pel CIDE en un estudi a nivell estatal, mantenen també aquesta regularitat:

	No llegeixen mai	Llegeixen cada dia
Nois	17%	3%
Noies	4%	6%

Hall i Coles (1999), en un estudi dut a terme a partir d'una mostra de 8.000 nois i noies anglesos d'entre 10 i 14 anys, mostren uns resultats que no només són paral·lels amb els dels estudis desenvolupats a l'Estat espanyol en els últims anys, sinó que comproven que aquesta diferència entre nois i noies atenent a la quantitat de llibres llegits és una constant entre diferents generacions. Aquesta informació es pot establir gràcies al fet que el disseny de l'enquesta estava pensat de manera paral·lela als estudis precedents sobre hàbits dels adolescents: Jenkinson (1940); Whitehead (1977).

Una variable interessant per mesurar l'afició a la lectura és la relectura dels textos: Hall i Coles (1999) mostren com les noies no només llegeixen més sinó que rellegeixen més els llibres que els agraden:

Nombre de llibres rellegits	Nois %	Noies %
0	54,2	45,8
1	46,4	53,6
2	47	53
3	41	58,6

Si tenim en compte que en les enquestes s'hi reproduïx sobretot la lectura literària perquè es correspon amb la representació del que és ser lector en la societat actual (Poulain, 2004), els nois estan molt més allunyats que les noies de la cultura escolar i, per tant, necessiten més atenció escolar perquè estan menys familiaritzats amb les habilitats necessàries per llegir textos narratius.

Els resultats sobre la quantitat de lectura quedaran matisats quan s'exposin les preferències, força diferents, de lectura entre nois i noies; sovint els resultats de les enquestes *amaguen* les diferents formes de la lectura popular perquè la pressió social fa que molts enquestats no creguin que siguin lectures que es puguin incloure en la "cultura legítima": revistes i còmics sovint no són considerats perquè no entren en la categoria "llibre" que es demana a les enquestes, i els nois llegeixen més aquests altres materials que llibres. Malgrat això, cal contemplar la disminució de la lectura de llibres que hem exposat fins aquí.

2.1.3. El predeterminisme del context sociocultural i socioeconòmic

Per relacionar els lectors joves amb un context socioeconòmic determinat molts estudis prenen com a base les professions dels pares dels nois i noies (és el cas de l'estudi PISA, per exemple). En canvi, el context sociocultural ve marcat per índexs d'accés a l'escrit: nombre de llibres a casa i tipologia d'aquests textos (clàssics, poètics, etc.). Tot i que el factor sociocultural es pot relacionar amb l'economia familiar en alguns casos, l'accés a l'escolarització universal ha provocat que no sempre existeixi aquesta relació.

Les dades que ofereixen els estudis segons les variables socioeconòmica i sociocultural semblen mostrar que les esperances posades en el poder compensador de l'escola no acaben de complir-se o que, si més no, van a un ritme més lent del que es podia esperar. Aquest fet obliga a filar molt prim en aquesta qüestió i a aprofundir, a través de recerques etnogràfiques que puguin aportar matisos a les dades quantitatives, en les possibilitats de la

institució escolar per esdevenir un element que serveixi per igualar oportunitats. Les mateixes dades, però, també informen de l'avenç produït en l'augment de lectors entre diferents generacions, encara que siguin lectors febles. En aquest sentit, que els joves siguin a les aules més temps podríem dir que garanteix uns mínims que no existirien sense l'escolaritat.

Molts estudis mostren que s'està produint una aproximació entre les diferents classes socials respecte als paràmetres de consum cultural tot i que aquesta conclusió es basa en dades sobre la constitució de les biblioteques familiars i no en els nivells de compra o de lectura de llibres (Gómez Soto, 1999). L'extensió de l'escolarització obligatòria és un dels motors que ha pogut provocar aquest acostament: s'ha aconseguit que hi hagin molts més petits lectors (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999), i, d'aquesta manera, s'ha democratitzat la lectura, però paral·lelament s'ha produït el fenomen de la pèrdua de grans lectors.

Tot i aquest acostament, que ha fet augmentar el nombre de persones que llegeixen algun llibre a l'any (lectors febles), les diferències socials (tant econòmiques com culturals), tot i no ser determinants, continuen estant presents en la base de la desigualtat pel que fa a la freqüència de lectura i a la manera d'accedir als textos. Mayoral (1999) situa les desigualtats en una societat que es caracteritza precisament per les possibilitats d'accedir als productes culturals:

“L'accés majoritari al consum no suposa, en cap cas, una pràctica de caràcter igualitari, sinó que les diferents disposicions culturals i econòmiques defineixen diferències importants en aquest accés, tant en qualitat com en quantitat. Aquestes diferències permeten la consolidació d'estils de vida diferents i distintius que constitueixen la base de les noves desigualtats socials”.

Hi ha una interacció i una relació cíclica entre el context socioeconòmic i sociocultural familiar dels joves, la quantitat de textos que llegeixen i els resultats en competències lectores mostrats pels estudis internacionals com les proves PISA 2000. Així, de la mateixa manera que el nivell socioeconòmic familiar es relaciona amb els resultats en competències de lectura en les proves internacionals (Pajares, 2005, referint-se a l'estudi PISA), aquest factor també es relaciona amb la quantitat de lectura. Tot i això, en els resultats de l'estudi PISA, la variable sociocultural marca més les diferències pel que fa als resultats en competència lectora que la socioeconòmica.

L'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya de l'any 2001 mostra com no hi ha diferències remarcables d'hàbits lectors segons el factor econòmic:

Percentatge de lectors de llibres en els darrers 12 mesos. 2001
Relació amb activitat econòmica. Població major de 15 anys

	Lectors habituals	Lectors esporàdics
Ocupat	40%	60%
Desocupat	39%	61%

[Adaptació del quadre de l'enquesta de pràctiques culturals de Catalunya: 45]

No obstant això, molts estudis mostren que la variable socioeconòmica continua funcionant com a barrera entre lectors i no lectors.

Clark i Foster (2005), en un estudi realitzat el 2005 al Regne Unit pel National Literacy Trust amb una mostra de nens de Primària i de Secundària, es basen en l'indicador econòmic familiar (una subvenció per a menjador escolar, *free school meals*, FSM) per distingir dues grans categories socials. Els resultats mostren la divisió social atenent a les dades quantitatives de lectura, sobretot pel que fa als que no llegeixen mai o gairebé mai, els quals es troben concentrats majoritàriament en les famílies de nivell socioeconòmic més baix:

Llegeixen fora de l'escola

	Mai o gairebé mai	Cada dia o gairebé
Nivell econòmic familiar baix	22%	31%
Nivell econòmic familiar alt	15%	39%

Adaptació de: Clark i Foster, 2005

En el mateix sentit es pronuncien Hall i Coles (1999) a partir dels resultats sobre les preferències lectores de 8.000 joves de 10, 12 i 14 anys del Regne Unit. Així, com es pot comprovar en el quadre següent, la lectura dels joves va disminuint a mesura que baixem en l'escala social:

Nombre de llibres llegits durant el mes anterior a l'estudi, segons grup socioeconòmic:

Grup alt	Grup baix
2,92	2,40

[Adaptació del quadre de Hall i Coles, 1999: 92]

La quantitat de famílies amb rendes baixes es relaciona, doncs, amb la poca quantitat de lectors. I aquest és un dels motius que diferencia el nombre de lectors i de lectura entre diferents punts geogràfics.

Pel que fa a la variable sociocultural, mesurada amb altres paràmetres, i que sembla encara més rellevant que la socioeconòmica, en l'estudi a nivell estatal del CIDE (2003), el percentatge de joves de 15 i 16 anys amb un hàbit lector elevat augmenta progressivament a mesura que s'eleva el nombre de llibres de la llar: des del 6,25% en les famílies on no hi ha cap llibre fins a un 47,68% en les que hi ha més de 500 llibres.

Distribució dels adolescents segons el nombre de llibres de la biblioteca familiar (CIDE, 2003)

Cap llibre	Entre 1-20	Entre 21-100	Entre 101-500	Més de 500
1% / 6% hàbit alt	12% / 18% hàbit alt	39% / 27% hàbit alt	33% / 39% hàbit alt	16% / 48% hàbit alt

Presència de llibres en la família en relació als perfils lectors

Quantitat de llibres familiars	No lectors	Lectors forts
Cap llibre	1,2	0
Molt pocs	9,5	1,2
Alguns	20,3	6,3
Bastants	42,5	17,7
Molts	26,3	74,6

Grupo lazarrillo, 2004: 31

Si relacionem la presència de llibres, variable que molts estudis prenen com a referència per assenyalar el nivell sociocultural, i els perfils de lectors, s'observa que un context poblat de llibres promou la lectura freqüent.

Com afirma Nicole Robine (2000): *“les enquestes efectuades amb els estudiants entre els anys 1960 i 1990 insistien sobre el capital cultural familiar com a factor d'èxit i com a motor de la lectura de llibres. I això continua sent exacte; la democratització escolar no sembla pas haver atenuat les diferències socials de la lectura”*.

Per tant, l'escola ha de buscar maneres de complementar l'assistència a les aules de tota la població, que per si sola té uns efectes limitats, amb la voluntat d'incloure entre els seus objectius la compensació de les desigualtats socials a través de concrecions programàtiques.

La quantitat de textos que es llegeixen és tan sols una de les cares de la moneda. Mesurar la distància entre contextos socials diferents només segons aquest paràmetre simplifica la realitat i n'ofereix una imatge distorsionada. Lahire (2004) ha centrat les seves investigacions en les maneres d'apropiar-se dels textos que tenen les classes populars⁷ i argumenta:

Es un error considerar que un lector obrero, que lee menos de cinco libros por año, vive “en versión limitada” o “con menor intensidad” la misma experiencia que el lector universitario que lee más de 25 por año. En ambos casos no hay solo una diferencia en la cantidad de libros leídos, sino también en los géneros y,

⁷ Per ampliar aquest tema: LAHIRE, B. (1995). “Lectures populaires: les modes populaires d'appropriation des textes » *Revue française de pédagogie*, núm. 104 : 17-26.

fundamentalmente, en el tipo de experiencias vividas con los libros. [...] Así, las mismas obras son objeto de diferentes usos e inversiones sociales, a veces de carácter opuesto o contradictorio.

Que la quantitat de lectures augmenti en les categories socials que tenen més capital cultural es un fenomen natural si es té en compte que l'escola continua sent la matriu fonamental de la socialització respecte al llibre (Lahire, 2004); així, els anys d'escolarització contribuirien a augmentar el nombre de lectors i la freqüència de lectura, però l'escolarització obligatòria només garanteix un tipus d'experiència amb els textos, com es constata a l'estudi de Baudelot, Cartier, Detrez (1999): durant el període d'escolaritat obligatòria les pràctiques lectores dels adolescents s'assemblen a la pràctica lectora popular en el que els autors qualifiquen de "lectura ordinària", un tipus d'apropiació dels textos molt lligada a l'experiència i molt poc distanciada, perquè tant els lectors joves que no han abandonat l'escolarització obligatòria com els sectors populars *encara* no han estat "exposats a la inculcació d'una escolaritat literària clàssica com la que es proposa als que cursen batxillerat".

2.1.4. El rendiment acadèmic i els hàbits lectors

Les enquestes són contradictòries en aquest sentit. Per una banda, sembla que no hi ha una relació determinista entre ser lector i tenir bons resultats acadèmics; però per una altra banda, moltes dades mostren que la lectura de textos extensos es correlaciona positivament amb els resultats en proves específiques sobre competències lectores.

Aquesta dada queda confirmada per altres investigacions. Comparant els resultats acadèmics de la matèria de Llengua i literatura amb els perfils lectors, s'estableix:

Resultats acadèmics	No lectors	Empedernits
Insuficient	43,71%	26,58%
Excel·lent	2,99%	18,99

Adaptació de la taula inclosa a: Grupo Lazarillo, 2004: 40; mostra d'entre 14 i 18 anys

D'altra banda, altres estudis matisen que els resultats acadèmics no són una variable tan determinista com altres factors en l'escolaritat obligatòria, contràriament al Batxillerat, on els resultats escolars passen al primer pla.

Es pot llegir i no reeixir a l'escola i es pot reeixir i no ser lector (De Singly, 1989). En tot cas, les habilitats lectores afecten les categories de textos llegits però no pas la intensitat o freqüència lectora (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

2.2. Preferències, gustos... textos llegits

Quan parlàvem de la quantitat de llibres que llegeixen els adolescents, hem assenyalat que els que llegeixen més textos també assoleixen els nivells més elevats en les proves de competència lectora. Però no només la quantitat de lectura afecta aquests resultats, sinó també la tipologia i la varietat del material que es llegeix: els resultats de les proves de competències lectores PISA, per exemple, mostren clarament la relació entre el bon rendiment i la lectura de textos diversos, especialment llibres llargs i literaris. Entre el perfil de lectors que llegeixen textos breus (revistes i còmics) amb poca freqüència i el perfil que inclou els joves que combinen la lectura de llibres extensos juntament amb altres tipologies de textos hi ha una diferència de 71 punts a favor d'aquests últims en els resultats de la prova de lectura (Kirsch i altres, 2001), els quals se situen molt per sobre de la mitjana de la OCDE.

En aquest capítol ens ocuparem de sintetitzar i categoritzar la informació referent a les preferències lectores, els gustos literaris i els textos que llegeixen els adolescents. Els resultats reflecteixen diverses tendències que dibuixen perfils de lectors determinats: en primer lloc, s'observa una convivència entre un percentatge de lectors que llegeixen textos molt diversos i un altre sector de lectors que s'agrupen al voltant dels mateixos textos. En segon lloc, el sexe, l'edat i el nivell sociocultural familiar continuen marcant diferències, de la mateixa manera que passava amb la distribució dels adolescents segons la quantitat de lectura; finalment, s'observa la tendència, en augment, de la lectura de textos no literaris, especialment de revistes juvenils entre les noies i d'esports entre els nois, la qual cosa afecta la caracterització de les habilitats lectores dels joves actuals, i pot repercutir en la programació de les lectures escolars si aquesta parteix de les experiències prèvies.

2.2.1. Diversificació i homogeneïtat: una aparent contradicció

Les dades que provenen dels estudis sobre hàbits de lectura mostren que les lectures dels joves són molt diverses i determinen que aquest fet no permet

que s'estableixin referents comuns compartits; però també mostren una certa coincidència entre lectors que s'aglutinen al voltant de determinats títols o autors. Ambdues constatacions són certes alhora: d'una banda, els joves s'aglutinen al voltant de textos escolars i de textos comercials i mediàtics; d'altra banda, els joves que llegeixen freqüentment amplien aquest patró de lectura i, influenciats per la diversitat de producció del mercat, trien una varietat de títols i autors considerable.

Així, podríem establir que es produeixen els fenòmens següents: els tres primers agrupen els lectors al voltant de determinats textos, la qual cosa facilita l'existència de referents comuns; el darrer, diversifica els seus referents entre la diversitat textual que ofereix la producció editorial actual:

- a) Globalització: hi ha textos comercials, mediàtics, convertits en best-sellers que arriben a la majoria de lectors de contextos geogràfics diferents, que podríem anomenar els *fenòmens internacionals*. Seria el cas d'*El senyor dels anells* (Tolkien), de *Harry Potter* (Rowling), de *Eragon* (Paolini), o de la trilogia de Philip Pullman (*Llums del nord; La daga; El llargavistes d'ambre*), entre altres. La peculiaritat d'aquest fenomen és que arriba tant als *lectors forts* com als *lectors més febles*, molts dels quals només accedeixen a aquests textos i als escolars.
- b) Aglutinació escolar: els textos seleccionats per l'escola aglutinen els lectors per zones geogràfiques determinades. Aquestes lectures presenten perfils diversos segons els criteris de programació de cada país. En canvi, també es pot donar el cas, com veurem més endavant en el capítol 3.2.2, que l'escola contribueixi a la diversificació dels lectors quan la línia de programació de les lectures escolars tendeix a un model obert on l'alumnat pot elegir els textos.
- c) Aglutinació localitzada geogràficament: textos comercials, mediàtics o best-sellers localitzats en zones o contextos determinats; per exemple, *Manolito gafotas*, d'Elvira Lindo en el seu moment, que era llegit com a lectura personal per un nombre elevat de lectors. Aquests textos, arriben també a la majoria de lectors, els que llegeixen molt i els que

ho fan amb menys freqüència, amb la particularitat que els lectors febles s'adscriuen o bé a aquests textos o bé als primers, els més internacionalitzats.

- d) Diversitat en la tria: textos diversos que arriben als lectors més freqüents, els quals afegeixen altres textos als que provenen de la globalització, de l'aglutinació escolar i de l'aglutinació geogràfica. Aquesta diversitat prové de l'ampli ventall de possibilitats que ofereix la producció editorial actual.

Aquests fenòmens es detecten tant en recerques comparatives entre països com en enquestes a nois i noies d'un context determinat. Com hem dit, aquests quatre fenòmens produeixen dos efectes diferents: la diversitat de tipus de lectors (que, en realitat, esdevé un tipus de lector determinat), d'una banda, i l'aglutinació al voltant de determinats textos (siguin els internacionals, els escolars o els best-sellers locals). Vegem amb detall cadascun d'aquests dos efectes.

2.2.1.1. La diversitat

Un sector determinat dels adolescents, habitualment coincident amb els que llegeixen més textos, selecciona llibres molt diversos que reflecteixen l'ampli ventall de produccions a l'abast del públic lector. Pensant en clau escolar, formativa, aquest perfil de lector necessita suport per aprendre a seleccionar els textos, a distingir productes, i experimentar l'aportació que suposa sentir-se part d'una comunitat de lectors que comparteixen referents comuns.

Com afirmen Hall i Coles (1999), els adolescents “són eclèctics en la seva tria: llegeixen literatura juvenil i d'adults, ficció i no ficció, diversos gèneres, i diversos nivells de complexitat en la tria individual de lectura”. Aquest eclecticisme es reflecteix en la quantitat de títols diferents que citen els adolescents en diversos estudis de diferents punts geogràfics:

- Anglaterra (Hall i Coles, 1999): d'una mostra de 8.000 alumnes en sorgeixen 252 títols diferents que són citats per més de deu lectors.
- Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004): una mostra de 1.400 estudiants citen 66 títols diferents citats per més de 15 lectors.
- França (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999): d'una mostra de 1.200 alumnes en sorgeixen 1.504 títols diferents i 734 autors.
- Cerdanyola del Vallès (Manresa, 2004): 116 títols citats per més de cinc lectors en una mostra de 1.000 participants.
- Estudi comparatiu a nivell europeu: el 56% dels joves de Batxillerat de set capitals europees⁸ (4.490 estudiants de les edats equivalents a quart d'ESO, primer i segon de Batxillerat) citen un llibre com a referent personal i el 46% citen un autor preferit. De les llistes resultants, però, en sorgeixen 123 títols diferents i 117 noms d'autors citats més d'un cop.

Si s'hi afegeixen els llibres que només són llegits per un sol lector, la diversitat es dispara a un nombre de títols molt difícil de classificar, que els estudis ja no contempen per ser estudiats.

Com constata Wilder (1999): dels títols favorits pels joves enquestats en sorgeix un conjunt de textos força eclèctic: alguns són reacis a llegir; altres prefereixen títols clarament en la categoria juvenil; alguns altres trien llibres escrits per a adults; altres prefereixen els clàssics de l'escola (Twain, Austen i Steinbeck), altres el gènere ficció, altres esperen el pròxim èxit de King o Terry Mc Millan i altres no tenen cap patró en els seus gustos. En definitiva, depèn de cada adolescent.

⁸ Enquesta realitzada per iniciativa del Premio Grinzane Cavour (Itàlia), en col·laboració amb la Stiftung Lesen (Alemanya), la Universitat de Salamanca (Espanya), el Centre Nacional del Llibre de Grècia, el centre Nacional de Literatura del Ministeri de Cultura (Luxemburg), l'Institut del Llibre i de les biblioteques (Portugal) i la Direcció del Llibre i de la Lectura del Ministeri de Cultura i de la Comunicació (França). GRINZANE EUROPA 97 (1998). *Les lycéens d'Europe et la lecture. Comportements de lecture de lycéens de cinq capitales d'Europe: Lisbonne, Luxembourg, Madrid, Paris, Rome*. Milan. Premio Grinzane Cavour. Commission des Communautés Européennes. Les dades citades aquí han estat extretes de la síntesi que n'ofereix Hersent (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France*

L'augment i la diversitat de materials de l'oferta de literatura infantil i juvenil posada a l'abast dels lectors pot ser un dels motius d'aquest eclecticisme en què es mouen les lectures dels joves.

Les dades de la producció editorial de l'Estat espanyol són clares: El 59,8% dels títols editats l'any 2005 a l'Estat es reparteixen entre textos no universitaris i literatura infantil i juvenil. Un 11,3% dels isbnns inscrits l'any 2004 pertany a la literatura infantil i juvenil. (Dades de la Federación de Gremios de Editores de España).

Tota aquesta diversitat reflecteix una *pèrdua dels referents* com a conseqüència del canvi del model de lector, un lector que presenta un comportament marcadament eclèctic pel que fa a la tria dels materials i textos per llegir. Aquesta desaparició de referents compartits és conseqüència, en part, de l'ampliació de l'oferta del mercat del llibre i, en part, de l'ampliació de l'oferta escolar amb l'entrada de la LIJ a l'escola, que conviu amb els clàssics o la literatura tradicional.

Però també, segons alguns investigadors, la diversificació de les tries reflecteix l'interès pels textos literaris i contribueix al fet que, per als lectors joves actuals, la lectura sigui una pràctica sense creença: *S'ha produït una desacralització de la lectura, com si els adolescents sentissin una profunda indiferència al costat dels discursos d'aquells que sacralitzen la lectura assimilant-la a la literatura*". (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

Aquest fenomen distancia els lectors actuals dels d'inici o mitjans de segle XX. S'han diversificat i eixamplat les pràctiques de lectura atenent a l'oferta del mercat, la qual cosa afecta directament les actuacions que la institució escolar ha de dur a terme: el lector jove actual, en plena formació, necessita suport escolar per aprendre a diferenciar productes. Aquesta suport escolar ha d'anar dirigit, sobretot, als lectors més forts, que, a més de llegir els textos més llegits per la majoria d'adolescents, seleccionen altres textos molt

diversos l'oferta editorial a l'abast, per la qual cosa les programacions escolars poden incidir en la formació dels criteris per conceptualitzar, diferenciar i valorar les obres que es llegeixen.

2.2.1.2. L'homogeneïtat

A banda de la diversificació sobre la qual ja hem establert als perfils lectors que afecta, la resta de lectures d'adolescents es poden classificar en tres tipus d'homogeneïtzació quan s'observen amb detall els autors i títols citats, quan les enquestes ho permeten: en primer lloc, els lectors s'agrupen segons les lectures escolars que responen a la tradició literària de cada país; en segon lloc, els lectors de contextos geogràfics diferents coincideixen en la tria de textos no legitimats escolarment però que inicien i posen en contacte els joves amb la lectura: són textos com *El senyor dels anells*, que traspassen fronteres i que s'internacionalitzen. En tercer lloc, els textos mediàtics o comercials d'una zona determinada també tenen la capacitat d'aglutinar lectors al seu voltant. Per tant, els referents comuns de molts joves estan formats pels títols comercials o més populars i pels *recomanats* per l'escola.

En clau escolar, els perfils lectors que s'adscriuen a aquests paràmetres necessiten aprendre a contextualitzar allò que llegeix i sobretot disposar de més diversitat de lectures al seu abast per contrarestar el seguiment de les modes mediàtiques de cada moment, tendents a seguir els mateixos gèneres.

Diversos exemples mostren l'existència d'aquests diferents nivells de referents compartits:

Entre els llibres més citats pels joves de cinc capitals europees (París, Luxemburg, Roma, Milà i Lisboa), s'hi constata la presència de textos escolars molt contextualitzats, d'una banda, i de textos mediàtics globalitzadors que traspassen fronteres; els textos i autors més citats reflecteixen aquesta classificació: *Romeu i Julieta*, de Shakespeare, (1,2%); *El senyor dels anells*, de Tolkien, (1,1%); *Os Lusíadas*, de Camões, (0,9%); *L'Alquimista*, de Coelho,

(0,8%), i *Els miserables*, d'Hugo, (0,7%). Pel que fa als autors, Stephen King (2,1%), Shakespeare (1,9%), Tolkien (1,2%), Coelho (1,1%), A. Christie i Jostein Gaarder (0,8%)⁹.

En les dades d'un estudi dut a terme a Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004): *El senyor dels anells* ocupa el 3,8% del total de llibres més citats (ocupa el segon lloc); *El Lazarillo de Tormes* representa el 2,9% (ocupa el quart lloc) i *Manolito gafotas*, l'1,8% (ocupa el cinquè lloc). El primer, coincident amb la majoria de joves d'altres contextos; el segon, un llibre clarament escolar; el tercer, un dels best-sellers juvenils espanyols.

Els joves del nostre país no s'escapen del fenomen globalitzador en les lectures: el llibre de Tolkien és el segon títol més citat (268 cites) com a preferit en l'enquesta realitzada entre 1.400 estudiants d'ESO de Cantàbria, darrere de *Harry Potter* (326 cites). De la mateixa manera, l'últim baròmetre d'hàbits de lectura i compra de llibres dut a terme (2006) per la Federació de Gremios de Editores de España situa *El senyor dels anells* (J. R. R. Tolkien) en el segon lloc dels llibres més llegits en la categoria infantil i juvenil, després de *Harry Potter* (J. K. Rowling) i seguit de *Cròniques de Narnia* (C. S. Lewis), *Memòries d'Idhun* (Laura Gallego) i *L'illa del tresor* (R. L. Stevenson).

Un altre estudi comparatiu entre diferents països mostra aquesta globalització de la lectura: J. K. Rowling i R. Dahl coincideixen en la tria dels autors favorits pels alumnes de primària i secundària de quatre països (Reynolds, 2005):

- Austràlia: Paul Jennigs; **R. Dahl; J.K. Rowling**
- Dinamarca: **J.K. Rowling**; Svend Age Madsen; Hirsten Holst
- Anglaterra: **R. Dahl, J. K. Rowling**; Jacqueline Wilson (coincideixen amb els preferits a Primària)
- Irlanda: **R. Dahl; j. K. Rowling**; R. L. Stine

⁹ Vegeu la nota 14.

Fixem-nos com es produeix una coincidència que traspasa fronteres, d'una banda, i un repartiment segons els autors propis de cada context, que a Irlanda se substitueix per un autor internacional, l'americà Stine, que ha arribat a joves de molts països i que en aquest cas passa per davant dels autors del país.

La lectura globalitzada, que traspasa fronteres, i l'aglutinació per contextos permeten saber què és el que probablement llegeixen en cada moment una gran part dels lectors, perquè hi ha títols que són llegits tant per lectors forts com pels lectors febles o mitjans. Saber-ho pot donar pautes per elaborar dispositius didàctics per captar la motivació dels joves, i per articular maneres de partir de les experiències lectores prèvies. Per exemple, saber que la majoria d'adolescents que hi ha a les aules llegeixen *Harry Potter* o *El Senyor dels anells* ofereix diferents tipus d'informacions: que estan acostumats a llegir textos llargs, que tenen experiència lectora relacionada amb la fantasia i l'aventura o que tenen referents d'elements màgics propis dels contes de fades, entre altres aspectes; en aquest cas, l'escola pot ajudar a contextualitzar i a jerarquitzar el que llegeixen; o bé, si programa textos molt distanciat d'aquests referents ha de saber que haurà de guiar de prop aquestes lectures; aquesta informació també suggereix pautes per programar itineraris de referents relacionats amb les seves lectures habituals: per exemple, un itinerari de lectures basat en els motius del gènere fantàstic: fades, bruixes, mags, elfs, etc.

A mesura que anem pujant en l'edat dels adolescents, hi ha més presència de textos escolars entre les seves preferències. Els joves francesos d'entre 14 i 17 anys trien com a preferits: *Mai sense la meva filla* (Mahmoody), *Germinal* (Zola), *Deu negrets* (Christie), *La glòria del meu pare* (Pagnol), *El gran Meaulnes* (Alain-Fournier), *L'Horlà* (Maupassant), *Vipère au poing* (Bazin), *Un sac de billes* (Joffo), *Ullal blanc* (London), *Homes i ratolins* (Steinbeck).

Però, com hem dit, cada tradició escolar proporciona referents diferents. Els alumnes d'entre 12 i 16 anys d'instituts catalans citen els següents textos com els més llegits (any 2000):

Títol	Cognom autor	Nom autor	cites
<i>Manolito Gafotas</i>	LINDO	ELVIRA	61
<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	DE PEDROLO	MANUEL	38
<i>Matilda</i>	DAHL	ROALD	35
<i>Hem nedat a l'estany amb lluna plena</i>	ESPLUGAFREDA	RAIMON	28
<i>Esquelet de la balena, l'</i>	CIRICI	DAVID	22
<i>Pobre Manolito</i>	LINDO	ELVIRA	21
<i>Cul de sac</i>	LIENAS	GEMMA	20
<i>Señor del cero, el</i>	MOLINA	MARIA ISABEL	18
<i>Joc Brut</i>	DE PEDROLO	MANUEL	18
<i>Allà on sigui el meu cor</i>	SIERRA I FABRA	JORDI	17

Font: Manresa, 2004

D'aquests textos, deixant de banda els dos títols de la sèrie d'Elvira Lindo i el de Sierra i Fabra, la resta són llibres programats pels Departaments de Llengua dels instituts catalans; aquest corpus de lectures, que gairebé no introdueix cap exemple de lectura dirigida als adults i que inclou pocs textos publicats abans dels vuitanta, contrasta amb el que citen els alumnes francesos que acabem de comentar.

Sobre l'efecte aglutinador dels fenòmens literaris de determinades zones geogràfiques, són útils els baròmetres de préstecs de les Biblioteques públiques. Els llibres juvenils més prestats de l'any 2006 de les biblioteques de la Diputació:

1. ROWLING J. K. *Harry Potter i el misteri del Príncep*
2. ÁBALOS, Rafael. *Grimpow: el camino invisible*
3. ROWLING J. K. *Harry Potter i l'orde del Fènix*
4. ALLENDE, Isabel. *El Bosque de los pigmeos*
5. ALLENDE, Isabel. *El Reino del Dragón de Oro*
6. SAGE, Angie. *Septimus*
7. GALLEGO GARCÍA, Laura. *Triada*
8. GALLEGO GARCÍA, Laura. *La Resistència*
9. CARRANZA, Maite. *El Clan de la loba*
10. ALLENDE, Isabel. *La Ciudad de las bestias*

Aquestes llistes esdevenen un bon baròmetre per *veure* els gustos personals més genuïns i apartats de les lectures escolars. A banda dels títols que traspassen fronteres, com *Harry Potter*, s’hi detecta l’èxit de l’autora valenciana Laura Gallego, els textos de la qual se situen en el gènere fantàstic, en consonància amb l’auge internacional del gènere, i d’Isabel Allende i la seva trilogia d’aventures iniciada amb *La ciudad de las bestias*.

Els mecanismes actuals que proporcionen referents compartits als lectors joves són, doncs, les lectures escolars, els textos internacionals, i els èxits locals que arriben a molts lectors.

Els best-sellers i textos comercials tenen el poder d’arribar a un sector molt ampli de lectors. Aquests textos no només traspassen fronteres geogràfiques sinó que també traspassen fronteres entre diferents perfils lectors.

Percentatge de lectors que citen cada text:

Llibre	No lectors	Esporàdics	Mitjans	Habituals	Empedernits
<i>Harry Potter</i>	1,8	3,1	4,6	6,7	12,9
<i>El senyor dels anells</i>	2,4	2,7	3,9	5,7	6,5
<i>Manolito gafotas</i>	2,2	2	1,9	1,1	2
<i>Camps de maduixes</i>	0,7	0,9	0,9	0,9	1,5

Font: Grupo Lazarillo, 2004

Per tant, sabem que els fenòmens literaris internacionals són llegits per tots els perfils lectors, i els fenòmens localitzats geogràficament també ho són, encara que arriben a menys lectors que els anteriors.

La correspondència que s'estableix entre els fenòmens aglutinadors i els de dispersió i els diferents perfils lectors podria esquematitzar-se de la manera següent:

Lectors febles	Lectors mitjans	Lectors forts
Llegeixen només la lectura escolar.	Llegeixen lectura escolar i els textos comercials del moment (ja siguin internacionals o locals).	Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies, sovint de la mateixa tipologia (sèries, mateix gènere...)
Llegeixen lectura escolar i algun text comercial.		Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies que poden ser molt diverses.

D'alguna manera, de la diversificació i homogeneïtat se'n desprenen algunes conseqüències remarcables que tenen implicacions per a la programació escolar:

- Els lectors febles tenen com a únics referents els textos escolars i els mediàtics més globals. En aquest cas, les lectures escolars esdevenen feixugues perquè no tenen altres referents, i perquè la lectura esdevé únicament una activitat acadèmica. En aquest sentit, necessiten sentir-se pertanyents a una comunitat de lectors amb la qual compartir.

- Els lectors més freqüents poden llegir textos molt poc diversos si es guien per l'auge dels gèneres més populars, per la qual cosa necessiten diversificar les seves lectures.

2.2.2. Textos literaris: gèneres, títols, autors

Allò que agrada llegir als nois depèn de la seva experiència lectora prèvia, condicionada per la producció editorial del moment, dels best-sellers, modes mediàtiques, i de les pràctiques lectores amb què han estat familiaritzats a l'escola, un dels contextos per excel·lència de contacte amb l'escrit.

Les enquestes sobre els hàbits lectors del context espanyol tendeixen a sondejar els gustos establint una bateria de gèneres d'entre els quals l'enquestat ha de triar. Si els lectors no tenen prou coneixements o prou experiència lectora per distingir entre diferents gèneres els és difícil concretar en les demandes plantejades per les enquestes i tendeixen a seleccionar *només* segons la seva experiència, o segons els límits que marca el disseny de l'enquesta. D'altra banda, les classificacions pateixen les contradiccions de la dificultat d'establir límits entre els gèneres literaris narratius. Hi ha un altre tipus d'enquestes que es basen en els títols llegits en un període de temps determinat. En aquest cas, els resultats aporten informacions molt diferents.

Per això, és important tenir en compte la metodologia triada pels estudis. Si les enquestes es basen en l'autopercepció del lector; si ha de respondre a una bateria de propostes de l'enquestador (aventura, amor, etc.); si ha de citar títols o autors concrets i aquests es classifiquen posteriorment. Cada una de les possibilitats ofereix resultats que tenen un valor diferent. Els resultats d'aquestes diferents maneres d'aproximar-se als gustos i preferències són difícilment comparables, tot i que es poden superposar per extreure conclusions enriquides des de diferents perspectives.

Per exemplificar aquestes confusions provocades en part pel disseny de l'enquesta i en part per la desconeixença dels lectors, ens serveix el cas d'una enquesta feta el 1997 en un institut de secundària de l'Estat d'Arizona, als EUA, on, en comparar els resultats amb enquestes anteriors constaten que el gènere que havia augmentat més en la tria personal dels joves era el misteri; afinant més en l'anàlisi, els investigadors s'adonen que en les categories prefixades en el disseny de l'enquesta no s'hi havia inclòs el gènere "horror", de manera que l'alumnat opta per dues opcions: d'una banda, en la casella de misteri citen autors propis d'aquest gènere (A. Christie, Mary Higgins Clark), autors de thrillers com John Grisham, Dean Koontz, però també novel·listes que conreen l'horror com L. J. Smith, Lois Duncan i Stephen King; altres, opten per afegir a l'apartat "altres gèneres" els autors d'horror. Els lectors de misteri, doncs, sovint citaven títols i autors d'altres gèneres. Així doncs, els resultats elevats del misteri es podien matisar tenint en compte aquest factor. Aquests matisos són possibles perquè l'enquesta combinava la demanda de marcar caselles de gènere, d'una banda, i de citar autors i títols per exemplificar el gènere preferit assenyalat (Hale i Crowe, 2001), de l'altra.

Allò que diuen que els agrada llegir de vegades és diferent del que realment llegeixen, o respon a una subcategoria molt marcada difícil d'encabir en les classificacions predeterminades; per una altra banda, també pot passar que els agradin determinats llibres i no sàpiguen distingir què és allò que llegeixen, perquè no han après a contextualitzar ni a jerarquitzar el que llegeixen. Finalment, molt sovint es produeix un divorci entre allò que diuen que els agrada en general i la seva valoració de títols concrets, afectats per l'experiència lectora que han tingut.

2.2.3. La construcció dels gustos: dels gèneres preferits als títols llegits

Els gèneres preferits dels nois i noies adolescents, segons diferents estudis, coincideixen majoritàriament, quan trien entre una bateria establerta en les enquestes. Gairebé tots els joves destaquen les històries **d'aventures** entre

els més triats, tot i que la posició d'aquest gènere varia entre la primera, segona o tercera posició segons la pressió que exerceix darrerament el **misteri** en determinats països. Aquesta variació pot ser deguda a diversos factors: en primer lloc, el disseny de la bateria de respostes de l'enquesta o qüestionari pot fer triar segons el que se'ls proposa; en segon lloc, als factors espacials i temporals: les modes lectores apareixen en diferents llocs i en diferents moments (i això depèn, en part, de les traduccions): per exemple, el fenomen Pullman ha arribat molt més tard aquí que als nois anglesos, o el fenomen Stephen King ha fet més forat als Estats Units o a França que aquí.

Tot i aquestes remarques, el gènere marca la tendència dels gustos, perquè com afirma Hopper (2005), "*trien més segons el gènere que segons l'autor*":

El gènere més popular de ficció és l'**aventura**, segons els joves anglesos i australians (Hall i Coles, 1999; Manuel i Robinson, 2002). En el cas dels australians, seguida per la **fantasia** i **misteri**, que són aclapadorament els més preferits pels adolescents. Sorpren que un dels menys preferits entre els joves australians sigui el relat **romàntic** (50,6%), fet que contrasta amb les enquestes fetes als nois i noies espanyols i catalans. Als EUA, en canvi, sembla que el gènere que va guanyant posicions en els últims anys és el **misteri** (Hale i Crowe, 2001).

Els adolescents de 15 i 16 anys de l'Estat espanyol coincideixen en quatre dels gèneres més triats com a preferència quan se'ls demana que triïn d'una bateria de respostes, malgrat els problemes metodològics que hi ha per establir comparacions directes perquè la bateria de respostes no es correspon en cap cas. En cada taula estan ordenats de manera descendent. Hem triat els sis gèneres més preferits en cada enquesta. Com es podrà observar en els percentatges, en dos enquestes els joves podien triar més d'un gènere; en la de Cantàbria, se'ls demanava que només en triessin un, el preferit per sobre dels altres.

Els adolescents de 15 anys tot l'Estat, excepte Catalunya, Ceuta i Melilla (2003)

Terror	Aventures	Misteri	Humor	Ciència-ficció	Romàntics
71	66	61	60	47	39

Font: CIDE, 2003

La resta de gèneres queden ordenats de la manera següent: música, viatges i natura, esports i salut, poesia, ciència i tecnologia, biografia i autobiografia, literatura clàssica, història i política.

Els adolescents catalans de 15 i 16 anys (2005)

Aventures	Romàntics	Terror	Fantasia	Còmics i manga	Policíacs
63,8	37,3	35	34	29	26

Font: CCLIJ, 2005

Hi afegien, per ordre: llibres de text, altres, poesia, i contes i rondalles.

Els nois i noies de 14 a 16 anys de Cantàbria (2004)

De protagonistes i temes de la seva edat	Aventures	Romàntics	Misteri i policíac	Terror	Històrics
21,5	12,1	6,8	9	8,6	4

Font: Grupo Lazarillo, 2004

A banda de l'error en el disseny de l'enquesta provocat pel fet que "protagonistes i temes de la seva edat" no s'exclou amb la resta de gèneres proposats, la resta queden repartits en l'ordre següent: ciència-ficció, fantasia, humor, problemes actuals, sexe, jocs de rol, còmics, altres.

Aquests gèneres, suposadament preferits pels adolescents, contrasten amb la llista de títols que trien, segons aquest mateix estudi de Cantàbria. Les obres que els han agradat més són *Harry Potter* i *El senyor dels anells*. Són textos que essencialment formen part del gènere fantàstic, tot i que aquest és triat molt avall en les preferències dels joves.

Si establim una comparació entre el gènere on poden ser inscrits aquests títols i les preferències de gèneres assenyalades pels joves es pot constatar la incoherència entre ambdós tipus de dades; cal tenir en compte que la

interpretació de les dades i la representació que es fan els enquestats d'allò que responen pot no coincidir amb el que suposadament se'ls demana: pot ser que incloguin *Harry Potter* en la categoria "tema i protagonista de la seva edat", tot i que només coincideixi amb el protagonista de la seva edat; o pot ser considerat un llibre d'aventures, de la mateixa manera que *El senyor dels anells*, i no seria un error pensar que són textos que contenen una bona dosi d'aventura, sobretot perquè des de la perspectiva juvenil és l'element que més valoren en una lectura identificativa i molt lligada a l'argument. Una lectura distanciada els permetria situar aquests textos en el gènere fantàstic perquè n'identificarien els motius i característiques essencials que el defineixen.

D'altra banda, quan els lectors valoren un llibre particular, aquesta valoració es pot apartar de les seves preferències formulades en genèric en les enquestes; hem vist que un dels gèneres més ben valorats en les enquestes és l'aventura; en canvi, en un estudi basat en valoració de títols, els que s'inscriuen en l'aventura són valorats molt per sota d'altres gèneres, com a ciència-ficció o la fantasia. D'altra banda, contràriament al que diuen que els agrada a les enquestes, per als joves d'aquest estudi són molt més ben rebuts els clàssics d'aventures, com *Robinson Crusoe*, que els actuals del mateix gènere, potser per la familiaritat de l'obra adquirida a través de la gran pantalla. *Don Quijote de la Mancha*, clàssic d'adults, supera, en la valoració que en fan els lectors, els llibres actuals d'aventures. Sembla, doncs, que no s'hagi superat el model de clàssic d'aventures pel que fa a la percepció o a les expectatives dels adolescents. Per tant, per perfilar els gustos dels adolescents cal aproximar-se més al lector, analitzar les seves impressions sobre textos concrets (Manresa, 2004)

Aquestes ambigüitats no només mostren els problemes metodològics de les enquestes, la dificultat teòrica de definició dels gèneres, i la necessitat de contrastar les enquestes generals quantitatives amb mirades des d'altres perspectives, sinó també la necessitat de formar el lector adolescent,

traduïda en la conceptualització, classificació i de jerarquitització d'allò que llegeixen.

Estipular els elements que configuren els gustos dels adolescents permet tenir una primera informació de base a tenir en compte per programar les lectures a l'escola. Així, els gustos literaris adolescents estan marcats per un camí socialment construït, d'una banda, i per elements predeterminants com el sexe, l'origen social i el rendiment acadèmic.

El camí socialment construït mostra com els gustos esdevenen dirigits per diferents instàncies:

1. Els gustos construïts per la producció editorial que, quan és ben rebuda, es reitera.
2. Els gustos motivats per la producció audiovisual.
3. Els gustos escolarment construïts.

1. Els gustos construïts per la producció editorial. Si durant la dècada dels noranta, almenys en el nostre context, l'anomenada psicoliteratura o el realisme van marcar la pauta editorial, mediàtica i de les preferències, sembla que ara els joves, adaptant-se a les propostes del mercat, es distancien d'aquest patró de comportament lector i, seguint la tendència de la literatura més popular actual, aprofiten per evadir-se a través de les noves propostes de fantasia.

Harry Potter i *El senyor dels anells* són els títols que més agraden als joves d'entre 12 i 16 anys enquestats durant el 2003 (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria). D'altra banda, ja hem vist la llista dels llibres que tenen més èxit en les biblioteques públiques de la Diputació: Isabel Allende, Laura Gallego i Maite Carranza, que se situen en la fantasia-aventura.

Així, l'auge de determinats gèneres comercials marca la pauta dels gustos i fa construir comunitats de lectors que s'agrupen al voltant de lectures que traspassen fronteres: és el cas de l'èxit de la fantasia èpica, per exemple, sobre la qual s'han obert múltiples fòrums en la xarxa on els lectors comparteixen opinió i valoracions sobre el que han llegit.

El mercat marca les pautes no només de gènere sinó d'altres característiques dels textos: fins fa pocs anys, cap professor o familiar de nens i nenes de 11 o 12 anys no s'hauria atrevit a oferir als seus alumnes o fills llibres de 400 o 500 pàgines. Ara, després del fenomen *Harry Potter* resorgeixen altres textos amb aquestes característiques (la trilogia de Philip Pullman es va publicar en anglès abans que els llibres de Rowling, però no va ser ben rebuda fins que els lectors no van haver trencat la barrera de l'extensió amb *Harry Potter*) i proliferen llibres que sobrepassen els límits de llargada que fins ara semblaven establerts per als lectors joves. Aquest fet trenca les idees preconcebudes sobre el que és possible que agradi als adolescents.

A més a més dels gustos marcats pel mercat, una altra de les tendències que es donen en les pràctiques lectores juvenils és la passió per les sèries (Hall i Coles, 1999; Reynolds, 2005; Hopper, 2005; Manresa, 2004), les quals aporten una càrrega de familiaritat que contribueix a oferir seguretat al lector. I la proliferació de les trilogies literàries com les de Laura Gallego, Maite Carranza o Isabel Allende respon a la bona resposta dels lectors joves.

S'exemplifica aquest fenomen en la llista dels autors més llegits com a lectura personal per una mostra de nois i noies d'entre 12 i 16 anys, protagonitzada clarament pels escriptors de sèries: E. Lindo, R. L. Stine, T. Brezina, J. K. Rowling, S. King, Tolkien, Yoshizumi (Manresa, 2004).

Els efectes de les sèries per al lector adolescent en formació tenen a veure amb diversos elements: d'una banda, com afirma Lluç (2007), els lectors tornen a experimentar els mateixos plaers que quan han llegit el primer llibre

de la sèrie; d'altra banda, com que són productes gairebé idèntics, els lectors ja en posseeixen els referents i poden sentir ampliada la seva competència lectora; i, finalment, com que és un fenomen compartit, poden sentir que pertanyen a una comunitat de lectors.

2. Els gustos motivats per la producció audiovisual. Els textos relacionats amb productes audiovisuals se situen al capdavant de les llistes d'èxits.

Hall i coles (1999) constaten que un de cada set llibres llegits per joves d'entre 10 i 14 anys durant el mes anterior a la recerca tenen un obvi lligam amb els productes audiovisuals, entre els quals s'hi troben clàssics juvenils [*El Hobbit*, *El Senyor dels Anells*, *Mujercitas*, *Oliver Twist*, *Heidi*, *L'illa tresor*, *Peter Pan*]. La popularitat dels textos clàssics està sovint lligada a les pel·lícules i adaptacions televisives.

Durant els últims anys, està proliferant el fet d'embolcallar els textos literaris amb tota mena de productes que giren al seu voltant i que s'hi relacionen: pel·lícules, videojocs, música, etc.

“pueden volver a repetir el placer experimentado durante la lectura de un libro viendo la película que lo adapta o los dibujos animados que lo continúan hasta el infinito del consumo, es decir, hasta que sea rentable para el productor” (Lluch, 2007).

Lluch (2007) assenyala algunes estratègies que ajuden a crear addicció: els relats es transformen en marca; la proliferació de clons d'un mateix producte; la comunitat de lectors a través dels fòrums d'internet; i les estratègies de venda que s'apropen més a les estrenes cinematogràfiques que a les presentacions de llibres.

3. Els gustos escolarmet construïts. Les experiències escolars amb els textos poden fer modificar els gustos i preferències dels joves: Margallo (2005), en la

seva tesi doctoral sobre projectes de treball literaris amb alumnat de quart d'ESO va constatar com quan havien acabat la seqüència didàctica en la qual es proposava als alumnes que escrivissin una novel·la de cavalleries -i per fer-ho llegien nombrosos textos del gènere- els alumnes consideraven que el que més els havia agradat del crèdit era haver llegit una novel·la de cavalleries completa i haver descobert el gènere. Apropar el lector a un determinat tipus de text -no precisament susceptible de ser una preferència lectora juvenil- i guiar-lo per aprendre a comprendre'l fa que els gustos s'ampliïn. Així, els gustos també es poden modelar, ampliar i educar des de l'escola a través de metodologies adequades que ajudin l'alumnat a comprendre els textos.

D'altra banda, en les llistes dels textos preferits apareixen sovint, al costat dels textos més populars, alguns llibres escolars que passen a formar part, així, dels gustos i referents dels adolescents; aquest fet es constata en aquest rànquing de preferències de joves d'entre 12 i 16 anys: *Harry Potter* (Rowling), *El senyor dels anells* (Tolkien), *Els marginats* (Hinton), *El Lazarillo de Tormes* i *Manolito gafotas* (Lindo). (Grupo Lazarillo, 2004).

Finalment, un tercer exemple dels gustos escolars construïts s'extreu a través de la valoració que fan els joves d'alguns títols llegits: *La celestina*, text marcadament escolar, va ser valorat pels adolescents participants en un estudi que relacionava els hàbits lectors amb la lectura escolar molt més positivament que altres textos amb característiques menys escolars, com per exemple *El señor del cero*, de M. I. Molina (Manresa, 2004).

La incidència dels altres elements que guien la configuració dels gustos -sexe, origen social i rendiment acadèmic- mostren que, quan no existeixen els consells i models familiars, l'escola no és prou forta per imposar a tots les mateixes experiències literàries.

“De fet, la diversitat dels perfils testimonia l'existència d'un sistema de gustos que es construeix, igual que en el cas de les

revistes, sobre la base de la socialització primària (sexes i origen social), però també de les inflexions que provoca a aquests gustos la posició que s'ocupa en el sistema escolar” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999: 119).

Dels estudis que relacionen els hàbits lectors amb variables escolars, se n'extreuen resultats interessants: Baudelot, Cartier i Detrez (1999) expliquen com els joves que presenten retard escolar (han repetit algun curs) llegeixen més sovint literatura juvenil que els estudiants que segueixen el ritme escolar (*El lleó*, de J. Kessel, *L'amic retrobat*, d'Ulman, són alguns dels exemples que cita l'alumnat francès).

*“La desaparició més precoç d'aquests textos de l'horitzó dels alumnes que no presenten retard escolar suggereix l'existència d'un itinerari de formació del lector on les etapes es farien segons ritmes paral·lels a la progressió escolar. No es pot accedir a *Germinal* sinó després d'haver llegit *L'amic retrobat*”.*

Però aquest patró no se segueix en el cas d'adolescents de classes socials diferents, encara que no s'endarrereixin en el ritme escolar:

*“la majoria dels textos que encapçalen la llista dels fills d'obres que segueixen el ritme escolar, com *L'illa del tresor*, són relegats al final de les llistes dels fills d'intel·lectuals que també segueixen les exigències escolars. I a la inversa, els fills d'intel·lectuals que presenten retards escolars tendeixen a alinear els seus perfils de lectura amb els dels fills d'obres en retard o a l'hora: tant pel nombre de llibres llegits com pel gènere dels textos citats: menys clàssics, més literatura juvenil i més textos testimoni (*Mai sense la meua filla*, de Mahmoody, per exemple)”*

Al final de l'escolarització obligatòria, la diferència entre alumnes de mitjans socials diferents és molt clara: la lectura de les filles d'intel·lectuals presenta un perfil marcadament escolar (les grans novel·les estrangeres, els grans

relats del XIX com Zola, Maupassant, Balzac, Flaubert, Stendhal, o de l'Edat Mitjana, com *Tristany i Isolda*; novel·les policíiques clàssiques, com *El gos dels Baskerville*, i només un títol pertanyent a la novel·la-testimoni: *El diari d'Anna Frank*). En canvi, a nivell escolar igual, els llibres citats per les filles d'obrers pertanyen a la *novel·la testimoni* (Mahmoody *No sense la meva filla*, per exemple) o a la literatura juvenil, juntament amb els best-sellers francesos i estrangers (*Love Story*, entre altres). Cap fill d'obrer no ha llegit Tolkien o Conan Doyle; cap fill d'intel·lectuals no ha llegit Betty Mahmoody.

Hall i Coles (1999) evidencien la influència de l'entorn socioeconòmic en les preferències lectores i llibres llegits pels adolescents: segons autors, la popularitat d'Enid Blyton creix a mesura que baixem en l'escala social, Dahl és més llegit en els nivells mitjans-baixos, S. King és popular entre tots els grups de l'escala social (és més citat per nois que noies); per gèneres, podem destacar que l'aventura creix a mesura que baixem en l'escala social, i, sorprenentment, que l'horror és més llegit en el grup més afavorit socioeconòmicament; així, en el grup més elevat hi ha força equilibri entre l'aventura i l'horror; en canvi, a mesura que baixem, creix la diferència entre ambdós a favor de l'aventura. En els grups més alts, les novel·les d'amor són més llegides que la ciència-ficció; en canvi, en els grups baixos, ambdós gèneres són llegits per la mateixa proporció de joves.

Si *llegim* tots els resultats que hem anat oferint en clau escolar, s'evidencia que la institució escolar, més que imitar preferències hauria de **compensar diferències**. Per tant, saber **què llegeixen**, i tenir informació sobre els **patrons de comportament** és una informació clau per al professorat que ha de programar les lectures.

Així, els patrons de comportament general segons les preferències de lectura de ficció que hem vist fins aquí serien els següents:

- Seguiment dels textos de popularitat social.

- Seguiment d'un autor o sèrie determinada: són textos que aporten càrrega de familiaritat, que ajuda a llegir perquè el lector ja en coneix les característiques principals i posseeixen els referents.
- Seguiment de les novetats: molt sovint trien les lectures a partir de publicacions recents.
- Seguiment dels clons audiovisuals: moment de la pel·lícula de Harry Potter dominen les llistes de més llegits (Hopper, 2005). Ara bé, no sabem si llegeixen realment els llibres o si els coneixen per les pel·lícules. Aquests productes aporten referents i són un suport a la lectura del llibre, sobretot per als lectors febles, per una banda (Reynolds 2005); però per una altra, poden substituir la lectura del llibre, com passa sovint amb els productes Disney.
- La passió pel gènere (col·leccionistes de gèneres): com constata Hopper (2005), trien més seguint gèneres que autors determinats: en els darrers temps, el fantàstic i màgic són els més triats, tot i que també té presència en els gustos adolescents el gènere realista. En aquest punt és interessant a nivell escolar una constatació que fa Hopper (2005): entre aquestes tries de gènere s'hi barregen diversos nivells de complexitat: seguint els best-sellers internacionals actuals, Rowling és el menys complex, però Tolkien i Pullman demanen habilitats de comprensió literària més elevades, com per exemple la intertextualitat i interacció complexa amb la narrativa.

2.2.4. L'evolució amb l'edat

Les preferències lectores es van adaptant a l'edat i la maduresa lectora dels adolescents, i els resultats de les enquestes ho reflecteixen.

Augmenta la preferència per les novel·les d'amor amb l'edat i baixa l'aventura com a gènere favorit (als 10 anys un 46% i als 16 un 36%) (Bertelsmann, 2003). Aquesta tendència coincideix totalment amb constatacions en altres indrets geogràfics, com per exemple a França, on les enquestes també mostren que “en avançar l'edat, augmenta l'interès per la lectura d'històries d'amor i d'obres policiaques i decreix per les obres de fantasia i de terror, còmics manga i aventures” (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999). O a Anglaterra, on Hall i Coles, en l'enquesta a 8.000 nois i noies de 10, 12 i 14 anys constaten l'augment de l'interès pels llibres romàntics i de relacions personals.

Però aquesta constatació pot estar relacionada amb l'abandó masculí per la lectura, tal com s'ha mostrat en l'apartat anterior i amb la pujada de la freqüència lectora de les noies, perquè, com veurem més endavant, els nois no llegeixen textos romàntics.

En l'estudi més actual dut a terme en l'àmbit català podem observar també aquests desplaçaments de gèneres entre diferents edats:

CCLIJ, 2005: tipus de lectures que més llegeixen (segons el que diuen d'una bateria)

	Aventures	Amor	Polic.	Fantasia	Terror	Contes Rond.	Poesia	Còmics Manga	Altres	Llibres text
6è prim.	82,8	3,3	11,8	48,8	47,3	9,5	9	44,5	12,8	9,8
2n ESO	72,3	27,3	25,3	42,8	45,3	7	9,3	45,3	13,3	12
4t ESO	63,8	37,3	26	34	35,3	6,5	10,8	35,3	22	23,8

Els gèneres que presenten una evolució ascendent són els següents: històries d'amor, policiaques, llibres de text, i lleugerament la poesia. Els que van a la baixa: fantasia, terror, còmics-manga, i aventures.

També evoluciona, amb l'edat, la diversitat de textos que freqüenten: Hall i Coles (1999) constaten que els nois de 12 anys llegeixen un ventall de textos més gran que els de 10 anys; els nois i noies de 14 anys encara són més eclèctics que els de 12: llegeixen molta més ficció adulta, potser influenciats pels seus pares o per la prescripció escolar.

De fet, es constata, a partir del contrast entre la lectura que citen i les programacions escolars, que com més augmenta l'edat més citen literatura canònica. D'una banda, perquè es produeix una disminució progressiva de la lectura personal, com ja s'ha assenyalat, i això fa que la lectura escolar esdevingui l'únic referent de lectura literària per citar en les enquestes (Hale i Crowe, 2001; Bushman, 1997; Manresa, 2007; Baudelot, Cartier i Detrez, 1999); d'altra banda, l'augment de la maduresa lectora fa que recuperin títols que l'escola els ha recomanat anys abans (Robine, 2005).

2.2.5. Les fronteres entre els sexes

Quan parlàvem de la quantitat de lectura, la frontera entre els sexes es veia d'una manera molt clara: les noies llegeixen més que els nois i hi ha més noies que llegeixen.

Pel que fa als gustos i preferències literàries, aquesta frontera es manté però amb certa tendència a la difuminació provocada per la popularitat social d'alguns textos.

Així, per una banda, sembla que es mantenen els estereotips de gènere: els nois són els únics que llegeixen ciència, tecnologia i salut; les noies, les úniques que llegeixen poesia i llibres romàntics (CIDE, 2003).

El gènere que marca més la frontera entre els dos sexes és el romàntic: en cap cas els nois declaren que els agraden els relats d'amor. Allò que uneix els dos sexes són els textos més comercials, siguin del gènere que siguin.

Tots els estudis confirmen aquesta tendència a la separació de fronteres:

Per exemple, els adolescents anglesos segueixen els paràmetres següents: a les noies els agrada més l'amor, l'aventura, l'horror/ghost, històries d'animals i relats escolars, i lleugerament més la poesia. Un gran percentatge de les lectures dels nois són ciència-ficció i fantasia, relats esportius, relats sobre guerra i històries de l'espai. Sembla que vagi augmentant la influència dels medias i també la diferència d'autors que trien nois i noies. Molts més nois llegeixen còmics i ficció d'humor. El gènere que aglutina els dos sexes sembla que és el detectivesc (Hall i Coles, 2002).

Els adolescents catalans segueixen la tendència pel que fa als relats que tracten l'amor, però divergeixen en el gènere fantàstic, potser com a conseqüència de la diferència temporal entre la recollida d'aquestes dades i l'auge que el gènere ha tingut justament en els últims anys.

CCLIJ, 2005: tipus de lectures que més llegeixen per gènere, 12-16 anys (pàg. 52)

	Avent	Amor	Polic.	Fant.	Terror	Contes Rondalles	Poesia	Còmics Manga	Altres	Llib. text
NOIS	76	7,7	26,3	38,6	46,8	6,7	7	47,9	15,1	16,8
NOIES	69,8	44,2	15,7	45,1	38,4	8,7	12,4	24	16,9	13,5

Així, els nois són més lectors de textos d'aventures, de terror i de còmics-manga; les noies prefereixen l'amor i en segon lloc les aventures i, sorprenentment, en tercer lloc la fantasia, per davant dels nois.

En un altre estudi anglès, les preferències de nois i noies d'11 i 12 anys són les següents (Millard, 1997):

	NOIS
No citen gèneres favorits	35,8%
Aventura i acció	24,6
Comèdia i humor	6%
Ciència-ficció	5,3%
No ficció	4,5%
Clàssics juvenils	3,7%
Fantasia	3,7%
Misteri	3,7%
	NOIES
No citen gèneres favorits	24%
Horror	14%
Aventura	9,1%
Comèdia i humor	7,4%
Temes escolars	6,6%
Ficció adolescent	5,8%
Clàssics juvenils	5,8%
Fantasmes	5%
Contes populars	3,3
Misteri	3,3%

Segons aquestes dades, veiem que els nois dels cursos més baixos de l'escolarització obligatòria es decanten clarament per l'aventura i l'acció, la qual cosa coincideix, posteriorment, amb la tria que fan de programes televisius, segons constata Millard (1997). Quan s'observa els autors que citen ambdós sexes, s'estableix una coincidència en els més populars, com Dahl i Blyton, però es desmarquen en altres aspectes, sobretot perquè els nois llegeixen autors que conreen l'aventura i les noies trien autors més representantius de la ficció adolescent (Jude Blume, Berlie Doherty o Jean Estoril).

Fins aquí, hem mostrat les diferències que s'estableixen entre els nois i les noies; però, com hem anunciat, algunes recerques recents mostren que les fronteres que tradicionalment separen els dos sexes tendeixen a difuminar-se quan la popularitat social d'alguns gèneres no coincideix amb els gustos genuïns, de manera que es produeixen moviments d'aproximació forçats per

la necessitat que tenen els lectors adolescents de pertànyer a una comunitat de lectors.

Les aproximacions es produeixen en dos sentits: d'una banda, les noies freqüenten els gèneres que són tradicionalment més masculins; d'altra banda, els nois augmenten la seva freqüència de lectura motivats per una producció que s'adiu amb els seus gustos.

Són les noies les que, en consonància amb la major freqüència i interès per la lectura, varien més la seva dieta lectora: als EUA, Hale i Crowe (2001) mostren que el misteri augmenta a costa de la davallada de les novel·les romàntiques (a les noies els agraden els llibres que combinen ambdós elements). Si les novel·les d'amor són llegides només pel sexe femení, s'està produint un transvasament en la lectura de les noies: llegeixen més textos de misteri. Els nois i les noies coincideixen, doncs, en la tria dels llibres més populars.

“Potser estan canviant els gustos dels adolescents, o més específicament, els gustos de les noies adolescents, perquè elles eren les responsables de tota la selecció de textos romàntics en els tres estudis anteriors” (Hale i Crowe, 2001)

Els gèneres considerats “masculins” són *visitats* per les noies més assíduament que a la inversa, la qual cosa contribueix al fet que les noies tinguin una dieta lectora més variada i aquest fet s'accentua a mesura que es fan grans, de la mateixa manera que augmenta el seu consum de sèries de llibres que comparteixen entre elles i, per tant, en comparació amb els nois, tenen més textos en comú sobre els quals poder parlar (Hall i Coles, 1999). Aquest fet va lligat, com corroboren tots els estudis, amb una actitud més positiva cap a la lectura per part de les noies.

D'altra banda, com hem dit, també s'està produint un augment de freqüència lectora dels nois gràcies al fet que aquests títols populars s'acosten als seus

gustos. En aquest sentit, els nois mostren una actitud més passiva: si el mercat produeix allò que els agrada llegeixen més textos literaris i si no és així, en llegeixen menys perquè, com veurem tot seguit, els nois són els que llegeixen més textos no literaris (Millard, 1997).

Però aquesta tendència també varia a través de les dinàmiques socials de lectura. El fet que als nois els agradi més la fantasia, el misteri i el terror i que la producció editorial, el mercat i els productes audiovisuals actuals estiguin monopolitzats per aquest tipus de productes (Pérez Morán, 2007) condueix al fet que progressivament el lector masculí consumeixi més textos literaris del que era habitual, la qual cosa els aproxima a la cultura textual literària que es programa majoritàriament a Secundària.

Hall i Coles (2002) mostren que, en general, el nois llegeixen textos més breus que les noies; aquesta tendència ha estat modificada també pels textos comercials que han arribat al jovent actual, com *Harry Potter* o la trilogia de Pullman.

Molts autors assenyalen no només la necessitat de *saber* què llegeixen els alumnes que hi ha a les aules, sinó també la utilitat de conèixer-ne les característiques literàries bàsiques com una de les vies per fonamentar la programació de les lectures escolars (Hall i coles, 2002; Manuel i Robinson, 2002). Des del nostre punt de vista, però, aquest aprofundiment en les obres que trien els joves no ha de servir tant per programar imitant-ne els gustos sinó per tenir en compte d'on parteixen i poder establir, així, itineraris on prenguin sentit aquestes lectures.

Actualment disposem de nombrosos treballs que estudien la ficció popular adolescent: només cal resseguir els articles publicats en revistes especialitzades en els darrers anys, com per exemple la revista Cuadernos de literatura infantil y juvenil, en la qual, en els darrers números publicats apareixen sistemàticament articles sobre aquest tipus de ficció adolescent:

sobre *Harry Potter*, sobre *Eragon* i el producte audiovisual paral·lel, sobre Philip Pullman, o sobre les característiques de la ficció comercial juvenil¹⁰.

Si bé molts estudis s'han basat en l'anàlisi dels textos més seleccionats per la crítica (Colomer, 1998; Verdaguer, 2002¹¹) per establir el progrés lector a partir dels textos (d'alguna manera, és una línia que va del text al lector), existeix una altra línia d'estudis, paral·lela al desenvolupament de la sociologia de la lectura, basats en l'anàlisi sistemàtica de les preferències dels joves formulades en enquestes determinades (línia que es mou des del lector fins al text). Com a exemples, *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics* (Herz i Gallo, 2005) és un dels llibres paradigmàtics d'aquests tipus de propostes; en aquest cas, s'estableixen relacions entre els textos populars juvenils i els clàssics canònics. D'altra banda, Chance (1999) fa una anàlisi dels elements literaris de les novel·les triades pels joves en la llista sorgida de l'estudi de l'any 1997 de la Internacional Reading Association, amb l'objectiu d'ajudar el professorat a seleccionar.

Així, el contrast entre els elements dels textos populars i de la literatura canònica esdevé un punt de partida imprescindible per a la tasca escolar de formar els lectors actuals. En aquest sentit, Lluch (2007) ha parlat de les característiques generals dels textos comercials que fan que “enganxin” el lector juvenil en comparació amb els textos literaris canònics:

¹⁰ M. Casanueva (2007). “Harry Potter, ¿paradigma de la fantasía infantil?”. CLIJ, núm. 201: 5-15; E. Pérez Morán (2007). “Dragones que se muerden la cola: Eragon, de Stefen Fangmeier”. CLIJ, núm. 202: 44-49; G; V. aldea (2006). “Philip Pullman: el realismo de la fabulación”. CLIJ, núm. 194: 7-22; LLuch (2007). “Jóvenes adictos a la lectura. Estrategias de venta y de escritura”. CLIJ, núm. 200: 26-36.

¹¹ El treball és una base de dades informatitzada que conté una selecció de 240 títols de novel·les juvenils organitzada a partir de les necessitats i/o preferències de tria dels lectors. Es pot consultar a: <http://www.xtec.cat/formacio> a partir de la referència: Verdaguer, T. *Literatura juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Llicència d'estudis retribuïda. Departament d'Educació, curs 2001/2002.

Paraliteratura o textos comercials	Literatura canònica
L'estil és secundari i utilitza un llenguatge simple, repetitiu i estandaritzat segons el tipus.	L'estil és suprem: utilitza un llenguatge precís, lògic i metafòric que mostra més que explica.
El discurs s'organitza linealment. Allò fonamental és l'acció, a la qual se subordinen els personatges. Els personatges són esquemàtics i estereotipats.	El discurs està temàticament integrat, els personatges són centrals i adquireixen importància la psicologia i la introspecció.
La història es pensa per adaptar-la a les circumstàncies de l'audiència o al rebufo de l'èxit. S'orienta per crear continuacions, sèries i altres productes.	La història es pensa com a única: una obra mestra. El plagí és un tabú, ja que l'originalitat és l'important. Se centra en el cànon i la tradició canònica.
L'autor importa, ven fins a convertir-se en una marca.	L'obra, sovint, pren vida al marge de l'autor.
Reclama rapidesa per arribar al final, és sobretot, una activitat més afectiva i visceral.	La lectura és una activitat privada que requereix diàleg i lentitud, és més cerebral i intel·lectual.

Lluch, 2007: 28

2.2.6. *Altres textos, altres experiències, altres habilitats lectores*

Els percentatges de no lectors queden clarament rebaixats si en la quantificació dels hàbits lectors dels nois i noies s'hi inclouen tots els materials de lectura. Algunes enquestes inclouen explícitament la lectura de revistes, diaris i còmics en apartats separats de la quantitat de lectura de llibres. D'altres no, i, en aquest cas, els enquestats no citen aquests materials perquè s'allunyen del que consideren, o la representació que es fan del que la societat considera, "lectura legítima".

Entre aquests textos, s'hi troben majoritàriament textos informatius, diaris, revistes, la lectura a través de la xarxa, bàsicament informativa, i la lectura de còmics, més minoritària davant de les altres.

Per fer-nos-en una idea, el 60% dels adolescents de 15 i 16 anys espanyols llegeixen setmanalment diaris, revistes i còmics, mentre que només el 36% llegeix cada setmana llibres (CIDE, 2003). Ara bé, també és cert que pocs joves llegeixen exclusivament textos de no ficció, tot i que hi tendeixen més els nois (Hall i coles, 1999); Hersent també constata aquesta constant: les noies llegeixen molts més llibres que els nois (52% davant del 26% dels nois); per això, molts autors constaten que els nois estan més distanciat de la cultura lectora escolar, majoritàriament literària, la qual cosa afecta els seus resultats acadèmics.

La constatació d'aquest fet pot ser *llegida* de dues maneres diferents si pensem en les implicacions escolars que pot tenir: d'una banda, per *reforçar* l'argument de l'entrada d'altres textos a les aules, i aquesta és la línia més explorada en la majoria de les recerques que han vinculat els hàbits amb la programació escolar; d'altra banda, i aquesta és la vessant que ens interessa, per *argumentar* la necessitat de tenir en compte aquestes *altres* lectures perquè representen un pòsit d'experiències lectores que pot dificultar o facilitar l'apropament als textos literaris proposats a l'escola. Tenir-ne constància ajuda a veure que la lectura escolar queda molt lluny de les experiències de molts joves que són considerats no lectors i que en realitat llegeixen uns textos que els ofereixen experiències i habilitats diferents de les que es demanen a l'escola.

2.2.6.1. *La lectura de revistes juvenils*

La lectura de revistes juvenils és un fenomen en auge que cal tenir en compte en analitzar els hàbits lectors juvenils perquè afecta les seves habilitats lectores i maneres de llegir, un aspecte clau per tenir en compte a les aules.

A Anglaterra, establint una comparació entre els joves dels anys 70 i els actuals, Hall i coles (1999) confirmen que, en els últims 25 anys, ha

augmentat notablement el nombre de nois i nois que llegeixen revistes i diaris.

La lectura de llibres i de revistes es combina amb la dels textos literaris més populars. En aquest mateix estudi, s'estableixen percentatges de lectura de llibres i de lectura de revistes:

	1 llibre a l'any	1 revista a l'any	2 llibres o més a l'any	2 revistes o més o més a l'any
12 anys	32,6	54,4	13,3	32,3
14 anys	31,8	51,1	14,1	39,1

Síntesi de quadre a: Hall i Coles (1999): 57

Com afirmen Hall i Coles (2002), “revistes i diaris són una part important de la dieta lectora dels adolescents”.

De la mateixa manera, en el context francès, la lectura de ficció i de no ficció en els joves entre 15 i 18 anys es distribueix en aquests percentatges: el primer suport de lectura continua sent el llibre de ficció en un 40%, però la lectura de revistes arriba al 35% (Hersent, 2000).

En el context espanyol, el fenomen es constata amb la mateixa força i la lectura de textos literaris corre paral·lela a la lectura de diaris i revistes, gairebé a parts iguals:

Tipus de lectura	Hores setmanals				
	Menys d'1 h.	1-3 h.	3-5 h.	5-7h.	Més de 7 h.
Llibres voluntaris	33,9	32,3	18,2	8,4	6,9
Diaris i revistes	37,6	38,9	13,8	5,1	4,4

Adaptació del quadre inclòs a: Cide, 2003: 74

Segons aquest estudi, les noies llegeixen més temps a la setmana llibres i dediquen significativament menys hores a la lectura de còmics i tebeos. Així, encara que llegeixen amb la mateixa freqüència diaris i revistes, hi dediquen menys hores a la setmana.

Reynolds (2005) confirma que les lectures més triades personalment pels joves d'Anglaterra, Dinamarca, Austràlia i Irlanda són revistes més que llibres

Continuant aquest recorregut per diferents indrets geogràfics, per als joves australians la ficció i les revistes juvenils constitueixen la lectura preferida de molts joves: el 43% prefereixen la ficció i el 36% les revistes. La no-ficció és molt menys popular (4%).

Establint una relació entre l'autoimatge dels joves com a lectors i la lectura de revistes i diaris juvenils, es constata que la majoria (dues terceres parts) dels que es consideren molt poc lectors tendeixen, en canvi, a llegir diaris i revistes juvenils:

Autoimatge com a lectors	% de categories que regularment llegeixen diaris
Llegeixen molt	87,1%
Llegeixen bastant	87,6%
Llegeixen poc	76,7%
Llegeixen només una mica	66,4%

Resum del quadre de Hall i Coles, 1999: 58

La lectura de revistes no es comporta amb els mateixos paràmetres que la lectura de llibres literaris. En primer lloc, la freqüència de lectura de revistes no disminueix amb l'edat; és a dir, que la lectura de revistes és una lectura sostinguda en totes les edats que nodreix, juntament amb la lectura escolar, les experiències lectores dels joves. En segon lloc, el sexe és el rol principal per a la tria de revistes, i, en aquest sentit, s'escapa del determinisme escolar (Baudelot, Chartier, Detrez, 1999).

La frontera entre nois i noies és molt clara en el cas de les revistes: els nois llegeixen revistes d'esports, d'ordinadors, i de videojocs, mentre que les noies es decanten per moda, el pop, les romàntiques o les revistes sobre la televisió. (Hopper, 2005; Hall i Coles, 1999):

	Nois	Noies
Revista juvenil femenina (moda, consells, etc): <i>Just 17</i>	1,4%	42,5%
Revista juvenil femenina (moda, consells, etc): <i>Big</i>	2,1%	35%
Revista de futbol: <i>Match</i>	18,1	1,5
Revista de futbol: <i>shoot</i>	17%	1,5
Revista sobre música: <i>Smash hits</i>	2,1%	31%
Revista sobre televisió: <i>TV Hits</i>	0,8%	10,8%

Síntesi del quadre de: Hall i Coles, 1999: 60

En general, els que més llegeixen llibres són també els que més accedeixen a altres lectures (diaris i revistes), a Internet i els que gaudeixen de més activitats d'oci (*Estudi sobre els hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*. Gremi d'Editors de Catalunya, 2004).

Als EUA s'està produint un fenomen que possiblement aviat s'estendrà per altres zones geogràfiques: tot i que els lectors dels EUA llegeixen majoritàriament llibres de ficció, sembla que augmenta de manera molt ràpida la lectura de textos informatius. La lectura de ficció està baixant d'una manera clara (del 57% l'any 1982 s'ha passat al 48% l'any 2002) (Gambrell, 2005) i l'escola està prioritzant també la lectura informativa perquè, afirma Gambrell, els nens presenten dificultats motivades per la seva familiarització amb els textos narratius durant la seva infantesa (llibres il·lustrats, àlbums i sèries televisives).

La producció editorial reflecteix aquesta tendència dels hàbits de la població: per exemple, en el nostre context, les noves produccions literàries de Raimon Portell, *Una cançó de Cap Verd*¹² o *L'ombra de Venècia*, que combinen ficció i informació sobre un determinat recorregut turístic real a manera de guia turística.

¹² PORTELL, R. (2006). *Una cançó de Capverd*. Il·lustracions i fotografies de l'autor. Barcelona: La Galera. PORTELL, R. (2006). *L'ombra de Venècia*. Barcelona: La Galera.

Alguns autors, com ja hem dit, defensen la necessitat de tenir en compte aquestes *altres* lectures perquè representen un pòsit d'experiències de lectura que poden dificultar o facilitar l'apropament als textos literaris proposats a l'escola (Hall i Coles, 1999; Manuel i Robinson, 2002). Tenir-ne constància ajuda a veure que la lectura escolar queda molt lluny de les experiències de molts joves que són considerats no lectors.

A Anglaterra, davant les crítiques que el currículum privilegiava la ficció, s'han introduït altres textos en la programació escolar; el currículum anglès, que s'estructura al voltant dels textos, distingeix entre textos literaris, textos d'altres cultures, textos de no ficció, textos informatius; tot i això, la ficció continua sent la més privilegiada a l'escola, més guiada i estudiada (segons un informe, inèdit, de l'especialista Evelyn Arizpe, 2004, citat a Duran i Manresa, en premsa). Per tant, els nois, com a grup, no s'adapten bé a aquests requeriments escolars. Ells llegeixen menys ficció que les noies i més diaris que les noies. Les habilitats lectores que es desenvolupen a partir de la lectura d'aquests materials tendeixen a centrar-se en la memorització de fets (dades) i en la comprensió de figures. La cultura lectora pròpia dels nois se centra en l'anàlisi d'informació. La de les noies és més de ficció i sobretot de sèries de ficció. Per això, les noies tendeixen a adaptar-se millor al currículum perquè l'escola reflecteix les seves *vernacular practices* (Hall i Coles, 2002).

A banda d'introduir els textos que no són de ficció a les aules, que contribueix a augmentar l'autoestima de molts joves, cal analitzar com pot afectar a la lectura literària pel que fa a l'experiència de base dels alumnes de les aules. Tenir informació sobre les habilitats lectores prèvies que activen aquests altres materials (i per això cal conèixer-ne les característiques textuais), pot ser útil per incloure en la programació escolar textos literaris que s'aproximin a les pràctiques lectores dels joves, com a pont per passar posteriorment a altres experiències literàries que se n'allunyen.

Malgrat que és encara un camí per explorar i que caldrien estudis més aprofundits que contrastessin les característiques d'aquests materials de lectura amb la lectura literària escolar, en general presenten els trets següents:

“La majoria dels lectors comparteixen una dieta de lectura d’informació de vegades bastant densa, amb estadístiques, biografies sobre futbol, jugadors, taules de la lliga, jocs d’ordinador. Les revistes d’esport reflecteixen el llenguatge i l’estil de la TV i tòpics conversacionals que poden ser usats comunament entre els nois. Pel que fa a les revistes que llegeixen majoritàriament les noies, posen l’èmfasi en la història, fragmentada i interrompuda per dades o biografies” (Hall i Coles, 2002).

Una de les estratègies més remarcables de les revistes femenines és la transmissió d’informacions a través del codi visual:

“Al código visual se le confiere carácter universal y parece que no necesita aprendizaje; se enseña a descodificar mensajes escritos pero pocas veces mensajes visuales. Sin embargo, este tipo de lectura, que no requiere esfuerzo intelectual, sí necesita de un buen ejercicio de lectura emocional en el que se ejercitan otras habilidades mentales.” (Figueras, 2007)

En aquest sentit, promouen d’una manera contundent l’empatia amb el lector a través de l’impacte emocional que transmeten les imatges i, per tant, estimulen l’experiència de la identificació deixant de banda la interpretació més distanciada. Segons la mateixa autora, tot i que aparentment sembla que aquestes revistes podrien beneficiar la capacitat d’abstracció i l’habilitat per la lectura, com que el que hi predomina no és el text sinó la imatge, tenen una càrrega emocional que va en detriment de la raó (Figueras, 2007).

La lectura de revistes, doncs, és una d’aquestes lectures que fan massivament els joves i que presenta característiques particulars molt diferents del que

se'ls demana a l'escola amb la lectura de la tipologia de textos literaris que es prescriuen. Textos que no segueixin la linealitat narrativa, com els àlbums complexos, podrien ser una alternativa de programació (vegeu Cecilia Silva-Díaz, 2005; Manresa i Silva-Díaz, 2005; Colomer, Manresa i Silva-Díaz, 2005; Hall i Coles, 2002).

2.2.6.2. Internet i altres suports

La lectura a través de la xarxa i en altres suports és una de les novetats que introdueixen les enquestes dels darrers anys, perquè s'ha fet una realitat molt evident. En la majoria d'enquestes, es tracta des del punt de vista del temps que s'hi dedica per poder-lo contrastar amb el temps dedicat a la lectura de textos en paper.

Si bé és un tòpic sentir que les noves tecnologies han pres protagonisme al material imprès, els estudis que s'han centrat a investigar-ho mostren que ambdues activitats conviuen sense trepitjar-se l'una a l'altra.

El 43% dels nois australians prefereixen la ficció i el 36% les revistes. Sorprenentment, la poesia i internet/multimedia són triats només per un 4%. (Manuel i Robinson, 2002).

En un estudi internacional¹³ es constata que el plaer de navegar per internet no reemplaça altres plaers diferents que procuren la televisió, el cinema o la lectura. Internet ocupa una plaça més entre els diferents mitjans (Barré de Miniac, 2006).

“Internet té una incidència limitada entre les pràctiques culturals dels joves a casa. Així, la lectura per plaer és la pràctica cultural menys

¹³ PIETTE, J.; PONS, C.M.; GIROUX, L. (2001). *Les jeunes et Internet (représentations, utilisation et appropriation)* Ministère de la Culture et des communications, Gouvernement du Québec [versió en línia de la síntesi internacional: www.reseau-crem.qc.ca]. Estudi centrat en França, Bèlgica, Espanya, Itàlia, Portugal i Quebec.

"tocada" a qualsevol edat i sexe: el 14% declaren llegir menys que abans, un 76% igual i un 9% més que abans: els joves semblen voler continuar llegint allò que els agrada" (Barré de Miniac, 2006).

Navegar per internet, segons els joves de 15 i 16 anys espanyols se situa un punt per sobre de llegir entre les activitats preferides durant el temps lliure.

Algunes investigacions han focalitzat el seu interès en l'estudi del lloc que ocupa la lectura en el temps lliure i a establir correlacions entre la lectura i altres activitats. Vílchez (2003) assenyala els resultats següents:

- L'activitat de lectura es correlaciona significativament amb entrar a Internet, fer esport, jugar a l'ordinador i escoltar música.
- La lectura a través de la xarxa és bàsicament informativa: prefereixen buscar informació a Internet que revisar un llibre de la biblioteca escolar que contingui la mateixa informació.
- L'ús del temps lliure es caracteritza per intercalar activitats de naturalesa cognitiva (llegir) amb activitats que requereixen una coordinació oculo-manual (jugar a l'ordinador). Aquest fet és avalat per recerques que mostren l'experiència exitosa de combinar diferents estils d'aprenentatge.
- La lectura realitzada en el temps lliure està associada amb activitats mediades per l'ús d'aparells electrònics.

Les diferències socials afecten bastant directament el contacte amb internet: les classes més desfavorides, si per una banda tenen menys possibilitats d'accés a la xarxa des de casa, quan en tenen, hi dediquen moltes més hores (estudi de la Fundació Jaume Bofill, 2006). De tota manera, molts estudis no distingeixen entre les diferents activitats que es realitzen en línia: una cosa és xatejar i l'altra és navegar per *llegir* diferents informacions en xarxa.

Totes aquestes lectures i nous formats han originat canvis significatius en les pràctiques lectores que comporten que el lector adolescent actual parteixi d'unes habilitats lectores diferents de les que es demanen per a la lectura de textos literaris: la lectura tradicional és lineal i seqüencial, d'esquerra a dreta i de dalt a baix. (Prado Aragonés, 2004). En canvi, en els textos en pantalla s'activen altres mecanismes de lectura:

"El lector puede acceder de forma aleatoria a las distintas partes y palabras del texto que se expandirán en nuevos textos o se contraerán a voluntad del lector. También los entornos multimedia suponen la superación del texto escrito basado exclusivamente en el código gráfico; así, el hipermedia integra lenguaje escrito, imagen fija y en movimiento, además de sonido. [...] Esto supone una gran capacidad expresiva, con un alto grado de interactividad, que requiere nuevas estrategias de lectura"
(Prado Aragonés, 2004: 52)

2.3. Maneres de llegir

El lector que rellegeix les obres, que té el llibre com a objecte sagrat, que recorda autors i títols és, com en tota la història de la lectura, un lector minoritari. Actualment, però, l'entorn social afavoreix molt poc aquest tipus de lector i, per tant, és molt difícil crear-lo en una societat on no existeix pràcticament el model de la lectura silenciosa i solitària. Observar el model de lector actual i les maneres de llegir dels adolescents és un dels punts clau a tenir en compte per avançar en la formació del lector actual.

2.3.1. *El lector actual*

Les pràctiques culturals de la gent jove presenten unes característiques que corren paral·leles a les maneres de llegir en l'actualitat. Segons Hersent (2004), hi ha tres tendències culturals essencials lligades a l'edat adolescent que marquen les pràctiques de lectura:

1. *El retroceso absoluto de la cultura consagrada (“legítima”, “humanista”, etc.) así como una cierta forma de anti-intelectualismo pronunciado entre los adolescentes.*
2. *La diversidad creciente del capital de información de los jóvenes titulados (por ejemplo, el predominio de la cultura científica y técnica, predominio reforzado por el acceso cada vez más masivo a las nuevas tecnologías de información y de la comunicación y en particular a Internet) y la valoración del eclecticismo.*
3. *El ascenso de la economía mediática-publicitaria y las nuevas vías de consagración social y cultural.*

El lector adolescent actual, el del segle XXI, es presenta als ulls dels estudiosos amb unes pràctiques de lectura molt diferents de les que els adults lectors coneixen. Per això, es produeix un xoc entre dues cultures, la de les generacions de joves que són a les aules i la de molt professorat que es representa el lector ideal de manera molt diferent del que pot ser el lector actual, sobretot perquè sovint s'estableix la comparació entre el lector i el no

lector, sense pensar en altres possibilitats: el lector que llegeix literatura de ciència-ficció, el lector que llegeix còmics, el lector que llegeix revistes d'informàtica, el lector que llegeix biografies d'estrelles del futbol, etc. Cadascun d'aquests lectors té desenvolupades unes habilitats determinades que afecten la seva relació amb els llibres seleccionats per l'escola. I cadascun d'aquests lectors pot sentir-se allunyat o fins i tot oposat a la cultura literària que li arriba des de les aules.

Donald Gallo (2001), en un article encapçalat per un títol irònic i provocador, "How classics create an aliterate society" [com els clàssics creen una societat *il·letrada*], ho expressa d'una manera gràfica i contundent, adreçant-se al professorat de Secundària:

Vas ser un lector àvid quan eres adolescent? T'encantava La lletra escarlata i Cims borrascosos quan anaves a l'institut? Millor per a tu! Però al mateix temps, aquest fet pot representar-te un problema, perquè pot resultar-te impossible entendre per què molts estudiants del teu institut no senten el mateix sobre els clàssics. Forma part de la natura humana pensar que tothom té experiències similars que nosaltres i que participen de la nostra perspectiva de les coses. Així, com un amant de la literatura clàssica, és lògic que concloguis que es produeix algun error en els alumnes d'avui si ells no comparteixen la teva passió".

De fet, quan pensem en aquells lectors que rellegien els textos, els quals per a ells eren sagrats, i que triaven Baudelaire, Machado, Rodoreda o Carner per llegir, estem discriminant la majoria de la població de cada moment, la que no llegia gens, o bé la que només llegia les novel·les de fulletó, o les sèries de novel·la rosa que comprava cada setmana al quiosc, o la col·lecció de TBOs, o aquell lector de textos sobre geografia, per exemple. Perquè tota la literatura (la més complexa inclosa) mai no ha arribat a tothom. I aquest és el repte actual.

Les pràctiques lectores dels joves d'avui, doncs, *guiades* per l'oferta del mercat, són eclèctiques, perquè la tipologia de textos s'ha multiplicat i perquè cal tenir un criteri molt més agut per distingir la diversitat de productes presentats de manera indiscriminada per les empreses editorials (Petrucci, 1998). Algunes investigacions sobre els llibres que llegeixen els joves mostren que sistemàticament trien els productes més promocionats pel mercat, i que segueixen les modes també amb els textos (Manresa, 2007).

Però no només han variat els productes, sinó que aquests han provocat una transformació profunda en les maneres de llegir. Com diu Petrucci, actualment, els joves estan avesats a llegir "missatges en moviment". I això suposa una manera de llegir molt diferent de la que s'ha entès tradicionalment, una lectura lineal i progressiva. La nova manera de llegir és en diagonal, interrompuda, a vegades ràpida i a vegades lenta, "*como es la de los lectores desculturizados*" (Petrucci, 1998: 542). És la cultura del *zapping*:

"El hábito del zapping y la larga duración de las telenovelas han forjado potenciales lectores que no sólo no tienen un "canon" ni un "orden de la lectura", sino que ni siquiera han adquirido el respeto, tradicional en el lector de libros, por el orden del texto, que tiene un principio y un final y que se lee según una secuencia establecida por otros; por otra parte, estos lectores son también capaces de seguir una larguísima serie de acontecimientos, con tal de que contenga las características del hiperrealismo mítico, que son propias de la ficción narrativa de tipo "popular" (Petrucci, 1998: 543)

Les maneres de llegir de l'actualitat, del segle XXI, difereixen notablement de les de fa dècades i el retrat del lector actual es podria definir amb els trets següents (segons Petrucci, 1998):

En primer lloc, la lectura ja no és el principal instrument de culturització: les noves pràctiques dels nous lectors van lligades a la imatge, el lector actual

està avesat a “llegir missatges en moviment”, unes pràctiques que difereixen força de la pràctica lectora tradicional.

En segon lloc, ens trobem amb l’aparició del que alguns anomenen el “lector postmodern”, anàrquic, egoista, egocèntric, que llegeix el que li sembla i que es deixa endur pel mercat editorial, el qual col·labora a la pèrdua del criteri de selecció perquè ofereix productes molt diferents de manera indiferenciada.

En tercer lloc, tant als Estats Units com a Europa està creixent l’analfabetisme en les grans ciutats alhora que es produeix un descens del nivell de preparació acadèmica a l’ensenyament mitjà i universitari a les escoles públiques. L’alfabetització de les masses i les lectures de poca qualitat estan conduint cap a una nova crisi de la lectura.

En quart lloc, s’estan canviant les maneres de llegir: els joves estan canviant les regles de comportament fins i tot en la seva relació física amb els llibres. Com a conseqüència, es fa difícil la relectura (recordar, aprendre, reflexionar), i el llibre té un ús instantani, de consum, es pot perdre o llençar (Petrucci, 1998: 546). També ho corrobora una recerca en el context francès, on els joves afirmen que la lectura, per a ells, és una pràctica com una altra; s’està produint la desacralització de la lectura (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999).

Finalment, es comença a percebre un trencament entre una cultura juvenil de masses, mediàtica, bolcada en la música rock, el cinema, la TV i els jocs electrònics, que deixa en segon pla la lectura, limitada a obres de narrativa contemporània i sobretot ciència-ficció i TBOS, i una altra de tradicionalment cultivada que es basa en la lectura de llibres, en l’assistència al teatre i al cinema de qualitat, a escoltar música clàssica i en l’ús només complementari de les TIC.

L'aparició d'aquest nou lector, que llegeix de manera diferent com a conseqüència dels nous suports de lectura, que considera la lectura una pràctica com una altra, i que llegeix textos diferents, producte de la societat que hem construït i de la qual els adolescents es limiten a rebre'n l'herència (Moreno, 1997), ha estat definit també amb el terme de *cyborg* (Cerrillo i Senís, 2006), un lector que presenta o pot presentar dues cares:

"La interpretación optimista [...] acepta la posibilidad de que el lector-cyborg sea un lector capaz de leer y comprender la prosa de Henry James y de usar las nuevas tecnologías, leer una novela tradicional y un hipertexto. Será pues el resultado de una fusión armónica de dos extremos, y podrá disfrutar de las ventajas de los dos dominios, de lo mejor de ambos mundos".

"La interpretación pesimista implica la existencia de un lector dominado por los medios y por internet, por su velocidad en la difusión informativa, pero que no es capaz, por otro lado, de leer cierto tipo de literatura. [...] De entrada, tendrá una competencia lingüística, en tanto que habrá aprendido a leer y a escribir en la escuela. Quizá tendrá también una competencia literaria, en la medida en que (re)conocerá la oposición entre lengua poética y lengua práctica, realidad cotidiana y mundo imaginario, y una competencia genérica. Tendrá, pues, una formación esencial. No obstante, puede que ésta no sea completada por una actividad lectora continuada, y que ese agujero formativo no sea rellenado más que por la televisión, los ordenadores y los video-juegos..." (25)

Hersent (2000) també parla de dos tipus de lector diferenciats segons estratègies de lectura distanciades: lectura tradicional contra lectura de consulta o informativa.

- *Lector tradicional*: pel qual la lectura, activitat regular, és un plaer. Compra a la llibreria o en préstec a la biblioteca, principalment obres de ficció, que llegeix de la primera a la darrera pàgina. Diplomat, està

en desenvolupament potencial en els països on el nivell d'escolarització augmenta. Urbà, el nombre creix en els països on el nombre d'habitants a les ciutats creix. Espanya i Itàlia haurien de tenir un augment de la demanda de ficció, on la part actual del mercat del llibre és limitat. L'obertura de comerços especialitzats, atractius per als nous lectors, gràcies a la diversitat d'oferta que manca a les botigues tradicionals.

Les noies se situarien, en general, en aquest primer perfil: llegeixen més i llegeixen més novel·les. Llegeixen més a la manera tradicional els llibres i utilitza menys la lectura de consulta.

- *Lector d'informació*: és el lector mitjà o lector ocasional, que llegeix una mica de tot. Compra més a les grans superfícies que en llocs especialitzats (FNAC...). Molts s'autoanomenen no lectors perquè llegeixen llibres que no consideren veritables llibres, com còmics o guies pràctiques. Aquest lector llegeix molt per consultar, per buscar una informació precisa. La lectura és instrument d'informació i de formació.

Alguns dels canvis en la manera de llegir es relacionen amb el lector ocasional, que exerceix una pràctica lectora de consulta, per recercar una informació precisa més que no pas per llegir de la primera a l'última pàgina; l'hipertext i la lectura en pantalla reforcen aquesta manera de llegir. Aquest tipus de lectura és oblidat per les persones enquestades, que no la consideren una lectura veritable.

Així, en la societat actual es perfilen dues maneres de llegir, tal com passava en altres temps: a partir de l'alfabetització en l'era industrial, els textos complien dues funcions: servien per aprendre a llegir i per adquirir una moral religiosa; a partir del segle XX, la funció de la lectura del text escrit és més utilitària i també divideix les seves funcions (Prado Aragonés, 2004):

“por una parte, es el único acceso al saber y al conocimiento, y la función informativa comienza a ganar terreno sobre la formativa; por otra, su función recreativa y placentera, como una de las escasas formas de ocio reconocidas socialmente, comienza a competir con otros espacios y recursos audiovisuales, como el cine, la radio y especialmente la televisión”. (Prado Aragonés, 2004)

2.3.2. El lector davant del text

La recerca literària desenvolupada durant la segona meitat del segle XX s’ha desplaçat de l’estudi del text cap a l’estudi del lector: les teories de la recepció s’han apropiat a l’experiència del lector i han fet evident que els textos prenen sentit en la relació que s’estableix entre aquests i el lector, i han investigat les respostes de lectors adolescents davant de diferents tipus de textos (Fry, 1985; Sarland, 2003).

En aquest sentit, Rosenblatt (2002 edició en castellà; 1938, primera edició en anglès) parla del procés de lectura a partir de les *transaccions* que es produeixen entre el text i el lector. En aquestes transaccions se situen les dues postures del lector davant d’un text: la lectura *estètica* i la lectura *eferent*. La primera té a veure amb l’experiència i les vivències personals; la segona, amb l’esfera pragmàtica i la utilització del text després de la lectura.

Un lector competent és capaç de viure des d’aquestes dues posicions, de manera diferenciada, la seva relació amb els textos. I l’escola pot treballar en un continuum entre l’entrada estètica i l’eferent (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003).

El hecho de que la contribución personal del lector sea un elemento esencial de toda lectura vital de un texto literario, justifica la exigencia de que el maestro cree un entorno que le permita al estudiante dar una respuesta espontánea a la literatura. Pero [...] esto representa sólo el primer paso, por muy esencial que éste sea. Una vez que el estudiante

haya respondido libremente puede iniciarse un proceso de crecimiento.
(Rosenblatt, 2002)

Alguns autors, basant-se en aquesta distinció formulada també per altres teòrics de la recepció com Hans Jaus¹⁴, distingeixen entre la *lectura ordinària* i la *lectura sàvia* (Baudelot, Cartier i Detrez, 1999):

La **lectura ordinària** delimita l'espai de totes aquelles lectures que utilitzen explícitament el text com un instrument, on les finalitats són externes. El llibre i el seu ús són plenament ancorats en les preocupacions immediates de la vida quotidiana (divertir-se, documentar-se...).

La **lectura sàvia** aplega totes les maneres de llegir que, de la contemplació estètica a l'anàlisi estructural, passant per la simple lectura de referències literàries, fan del text l'interès i la finalitat de la lectura.

A partir d'entrevistes amb nois i noies adolescents, Baudelot, Cartier i Detrez (1999) mostren que les maneres de llegir dels adolescents que cursen l'Educació Secundària Obligatòria s'inscriuen totalment en l'estadi de la lectura *ordinària*, funcional, i estableixen aquestes quatre tendències, totes inscrites en aquesta lectura experiencial:

1. Lectors per als quals un llibre és un objecte com un altre: un llibre es llegeix per ell mateix, com un objecte deslligat del seu productor. És una cosa com una altra, substituïble per altres suports culturals com les revistes o els audiovisuals.
2. Lectors que mostren implicació en la lectura argumental: el lector participa activament de la història i s'identifica amb els personatges.

¹⁴ Aquest teòric distingeix entre la lectura *ètica*, externa al camp literari i lligada a l'experiència quotidiana, i la lectura *estètica*, inherent al camp artístic i literari que permet avaluar les qualitats del text i relacionar-lo amb altres obres del mateix autor o amb altres referents.

3. Lectors per als quals la lectura és un acte interessat i relacionat amb un context pràctic. Per a aquests lectors, la qualitat dels textos és apreciada a partir de les categories de percepció ètiques i pràctiques. El que compta és llegir per fer alguna cosa amb la lectura: buscar una informació, divertir-se, etc. En aquest cas, el record de la lectura és molt feble: no es recorda ni el títol ni l'autor. El text és un simple suport, el pretext de la lectura.
4. Lectors que caminen cap a una lectura sàvia: les pràctiques de la secundària obligatòria es basen en una lectura ordinària, però com a punt de partida per accedir a un estadi de lectura més sàvia i més literària, que pot tenir lloc en el Batxillerat. Així, els nois i noies que acaben l'ensenyament obligatori no han accedit al segon estadi de lectura.

La lectura sàvia remet a nivells d'interpretació de tipus simbòlic i cultural. Durant molt de temps es va pensar que els textos oferien una única interpretació i l'escola s'esforçava a transmetre-la. L'alumnat havia de respondre en funció de la interpretació canònica i establerta per les característiques textuais. Però des del punt de vista del lector actiu davant del text, aquesta interpretació parteix de la trobada individual entre el text i el seu receptor, i depèn de les seves experiències i coneixements previs. En aquest sentit, algunes investigacions s'han dedicat, d'una banda, a observar aquestes trobades individuals entre el lector i, d'una altra, a analitzar les respostes que els lectors donen davant d'un text literari determinat.

L'antropòloga francesa Michèle Petit (1999) ofereix una visió en primer pla de lectors particulars i de les seves experiències a partir de *trobades* amb els textos. En una investigació en un barri marginal parisenc es proposava comprendre el paper que pot tenir la lectura i les biblioteques públiques en la construcció dels adolescents immigrants com a subjectes. Se situa a la banda oposada d'aquells que atorguen un poder absolut al text escrit, de manera que observa la llibertat del lector quan s'enfronta a qualsevol text literari. A

través de les paraules dels joves entrevistats, podem anar completant el retrat que hem fet del lector adolescent actual. La lectura pot representar per a aquests lectors immigrants francesos tenir accés al saber, apropiar-se de la llengua, construir-se un mateix, transportar-se a altres llocs i altres èpoques, conjuguar la pertinença a altres cultures i a cercles de pertinença més amplis. Vegem-ho amb les paraules dels nois i noies entrevistats (extretes de Petit, 1999)

Tenir accés al saber:

“La biblioteca representa ya el lugar del saber [...] el saber equivale a la libertad porque dificilmente puede uno dejarse engañar” (Wassila).

Apropiar-se de la llengua:

“Había dos aspectos: los libros que yo tomaba en préstamo para la escuela, y otros para mí, que me proporcionaban una apertura mental, un enriquecimiento de mi vocabulario, de mi manera de hablar; eso me ayudó mucho en las redacciones, en las disertaciones. El enriquecimiento del vocabulario me daba seguridad frente a una hoja en blanco” (Mounir)

O Construir-se un mateix:

“Me gustaba porque el libro de la selva es un poco la historia de cómo arreglárselas en la jungla. Es el hombre que por su ahínco acaba siempre por dominar las cosas. El león es tal vez el patrón que no quiere darte trabajo o la gente que no te quiere, etc. Y Mowgli se construye una cabañita, es como su hogar, y de hecho pone sus marcas. Se crea sus linderos. (Ridha)

Per tots aquests lectors, la lectura els obre un ventall de possibilitats:

“Leer es por lo tanto la oportunidad de darse un tiempo para sí, en forma clandestina o discreta, en el que imaginan otras formas de lo posible, en el que reafirman su espíritu crítico. En el que logran cierta distancia, cierto “juego”, respecto a las maneras de pensar y de vivir de

sus seres cercanos. En el que pueden conjugar sus formas de pertenencia, cuando se encuentran entre dos culturas, en vez de hacerse la guerra interior. En términos generales, es un atajo que lleva a la elaboración de una identidad singular, abierta, en movimiento, que evita que se precipiten hacia los modelos preestablecidos de identidad que les aseguran su pertenencia total a una pandilla, una secta o una etnia” (Petit, 1999)

Des d'aquesta mirada, la quantitat de lectura no és tan important com l'experiència individual amb un llibre particular.

“La importancia de la lectura no puede por lo tanto evaluarse únicamente a partir de cifras, del número de libros leídos o tomados en préstamo. A veces es una sola frase [...] lo que hace que el mundo se vuelva más inteligible” (Petit, 1999)

Ara bé, com també diu Petit, *“no cabe duda de que entre más excursiones realicen, más posibilidades de encontrar una frase semejante tendrán”*.

Si Petit mostrava les experiències viscudes dels lectors adolescents davant la literatura, altres autors s'han aproximat, com dèiem, a la resposta davant de determinats textos literaris.

Sarland (2003) investiga les respostes dels lectors davant dels textos populars, els que els joves trien en el seu temps lliure, com ara d'autors com Enid Blyton o James Herbert. Ens interessa particularment aquesta línia d'investigació perquè està en consonància amb la perspectiva adoptada en aquest treball. Sarland sosté que el plaer que s'atribueix als lectors cultes que llegeixen la gran literatura és idèntic al que experimenten els joves que llegeixen els textos comercials o populars.

2.4. Tipus de lectors

En les pàgines precedents hem anat mostrant les característiques dels hàbits lectors dels joves. Hem vist que els hàbits lectors dels adolescents són variats, complexos i, en molts casos, eclèctics. Però alhora també hem constatat que es poden establir certes tendències generals per ordenar la realitat, de manera que la dispersió de les dades pugui ser útil de cara a programar les lectures escolars.

En aquest capítol, doncs, abordem aquestes tendències generals a partir de l'establiment de diferents perfils de lectors segons els tres eixos a partir dels quals hem estructurat l'anàlisi dels hàbits lectors dels joves: les quantitats de lectura, les preferències, i les maneres de llegir.

2.4.1. Segons quantitats

Recordem que es produeix una baixada progressiva tant del *nombre de lectors* com de la *frequència lectora* entre els 12 i els 16 anys, especialment a partir dels 14 anys. I, d'altra banda, una pèrdua absoluta de lectors (un 10%) entre els 12 i els 16.

Establirem els tipus de lectors a partir de tres categories: *lectors febles*, *lectors mitjans* i *lectors forts*. Entre els febles i els mitjans sumen al voltant d'un 85% dels lectors, mentre que només un 13% se situen en la franja alta:

Tipus de lectors segons la quantitat de llibres per any

	Febles (0-4 llibres)	Mitjans (5-9 llibres)	Forts (Més de 10 llibres)
Nois	49%	39,5%	11,5
Noies	32,5%	51,7%	15,8
Total nois i noies	40,7	45,6	13,6

Quadre elaborat a partir de les mitjanes de diferents estudis

La distribució per **edats** i **sexes** mostra una clara diferència entre els adolescents de primer cicle, on encara hi ha un nombre relativament baix de lectors febles, i els de segon cicle, on aquesta categoria de lectors febles augmenta notablement, sobretot en els nois.

Tipus de lectors segons edats i sexes. Temps de lectura

	Febles (no llegeixen gairebé mai)	Mitjans (algun cop per setmana)	Forts (llegeixen cada dia o molts cops per setmana)
Nois de 12-14	19%	49%	32%
Noies de 12-14	12%	42%	46%
Total 12-14	15,5%	45,5%	39%
Nois de 15-16	32%	46%	22%
Noies de 15-16	14%	56%	30%
Total 15-16	23%	51%	26%

Quadre elaborat a partir de les mitjanes de diferents estudis

2.4.2. Segons preferències

Segons els textos que llegeixen, es dibuixen les tendències següents:

1. Lectors febles: llegeixen bàsicament textos que provenen de la selecció escolar.
2. Lectors mitjans: llegeixen lectura escolar i textos de lectura *fàcil*, els comercials del moment, que els faciliten la lectura perquè tendeixen a reproduir els mateixos gèneres i esquemes narratius, o a allargar-se a través de sèries o productes audiovisuals.
3. Lectors forts: llegeixen els mateixos textos que els anteriors perfils (lectura escolar, best-sellers actuals ja siguin internacionals o locals) i un conjunt de lectures afegides que poden respondre a dues tendències o subcategories:
 - a. Els que complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment amb textos molt variats.
 - b. Els que s'encasellen i complementen la lectura escolar i els best-sellers del moment a través de la suma de textos

monotipològics, que normalment responen a les modes del moment.

Lectors febles	Lectors mitjans	Lectors forts
Llegeixen només la lectura escolar.	Llegeixen lectura escolar i els textos comercials del moment (ja siguin internacionals o locals), que els proporcionen facilitats de comprensió.	Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies, sovint de la mateixa tipologia (sèries, mateix gènere...): s'encasellen
Llegeixen lectura escolar i algun text comercial.		Llegeixen lectura escolar, textos comercials globalitzats, textos comercials d'una zona determinada i un nombre considerable de lectures pròpies que poden ser molt diverses.

2.4.3. Segons maneres de llegir

D'una banda, la majoria dels adolescents que cursen l'Educació Secundària Obligatòria no arriben a la lectura distanciada o eferent i per tant llegeixen molt lligats a l'argument dels textos.

D'altra banda, es configuren dos perfils de lectors que desenvolupen diferents habilitats, encara que ambdós poden conviure en un mateix lector:

- a) Lector literari: llegeix textos literaris narratius, cada cop més extensos influenciats per la producció editorial del moment. En aquest perfil s'hi inscriuen més noies que nois, tot i que actualment s'està equilibrant la

proporció perquè els èxits mediàtics s'aproximen als gustos dels nois i s'enganxen a la lectura de ficció.

- b) Lector informatiu: llegeix textos informatius fragmentats, no lineals, amb el suport de la imatge i complementats amb dades informatives o biogràfiques. Aquest perfil acull més nois que noies, tot i que, a causa de l'augment de les revistes juvenils femenines cada cop hi ha més noies que desenvolupen aquestes habilitats.

2.4.4.1 tot alhora

Com mostren els estudis sociològics sobre els hàbits lectors, l'alumnat de secundària es pot agrupar en aquestes dues grans tipologies segons les edats, quantitat de lectura i preferències:

- a) Lectors de primer cicle: inèrcia de primària pel que fa a la quantitat de lectura. Un 20%, aproximadament, dels joves d'aquestes edats no llegeixen gairebé mai. Als que llegeixen, els agrada l'aventura i la fantasia. Tendeixen a seguir les modes internacionals del moment i alguns best-sellers del context més immediat. Els adolescents de contextos socioculturals desfavorits tenen menys possibilitats d'accedir als textos i, normalment, llegeixen menys; quan ho fan, no abandonen els textos juvenils lligats a les seves experiències.
- b) Lectors de segon cicle: pèrdua de la inèrcia de primària que porta a la disminució de lectors i a la disminució de la freqüència de lectura, sobretot en el sexe masculí. Un 30% dels joves no llegeixen pràcticament res a títol personal. Els agrada menys la fantasia i l'aventura i privilegien el policíac, el realisme i les històries d'amor (les noies), la qual cosa va variant segons les tendències del mercat editorial, perquè tendeixen a seguir les modes internacionals del moment i alguns best-sellers del context més immediat. Els adolescents de contextos socioculturals desfavorits tenen menys

possibilitats d'accedir als textos i, normalment, llegeixen menys; quan ho fan, només llegeixen textos juvenils lligats a les seves experiències.

Molts estudis mostren perfils de lectors adolescents amb la intenció de sistematitzar aquesta realitat tan complexa. A banda dels perfils ja assenyalats sobre quantitat i preferències relacionades amb edats, sexes i context sociocultural, es poden establir altres tipus de relacions. Pot ser útil per a l'escola tenir informació sobre determinats patrons de perfils lectors establerts segons diferents variables:

1. Relacions entre la quantitat de lectura i la diversitat de textos llegits:

Els perfils segons PISA (Kirsch *i altres*, 2002; Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003) mostren una relació entre quantitat de lectura i la diversitat de les seves lectures (materials). Estan establerts des de menys diversitat a més diversitat textual. En cada nivell augmenten també els resultats en les proves de competència lectora, per la qual cosa és interessant veure els percentatges dels estudiants espanyols en relació a la mitjana.

a) Els petits lectors: són els que llegeixen menys diversitat de textos. Aquests estudiant llegeixen poc, tant en termes de quantitat com de diversitat d'escrits. Llegeixen sobretot revistes (38% freqüentment llegeixen revistes), alguns s'interessen pels còmics (13%) o per obres de ficció (12%). “aquestes informacions condueixen a fer la hipòtesi de lectors amb gustos menys clars, i on les lectures són més probablement lligades a la recerca d'informació (consultar un programa de tv o de cinema) que a un hàbit real de lectura per plaer. Aquesta hipòtesi sembla concordar amb el fet que en tots els països (exceptuant el Regne Unit i Irlanda), els estudiants d'aquest primer grup obtenen menys bons resultats” [en les proves de competència lectora PISA]. El 22% dels estudiants de 15 anys de tots els països pertanyen a aquest grup. A l'Estat espanyol hi pertanyen un 36,2%, contrastant amb el 6% d'Irlanda o el 6,9 de Finlàndia (la mitjana és el 22%)

b) els lectors moderats: la majoria llegeixen freqüentment revistes (70%) i diaris (89%). Rarament llegeixen cap tipus de llibre (només un 3% llegeixen llibres de ficció o de no ficció) i gairebé mai llegeixen còmics. Són considerats moderadament diversificats en les seves lectures. 27% de PISA

c) Els grans lectors de textos breus: llegeixen freqüentment diversos tipus de textos, particularment còmics (90%) o altres tipus de textos breus, per oposició als llibres, que solament el 31% (ficció) i el 21% (no ficció) en llegeixen freqüentment. Són lectors més diversificats i amb més hàbit lector. 28% dels joves participant a l'estudi PISA.

d) Els grans lectors de textos llargs: aquí hi trobem els adolescents que llegeixen més diversitat de textos, però sobretot es caracteritzen per ser els grans amants dels llibres llargs. Llegeixen revistes (70%), diaris (76%), ficció (72%) i llibres de no ficció (48%). 22% de PISA.

Aquests quatre perfils s'esquematitzen de la manera següent:

Perfils	Resultats competències PISA	Característiques	Percentatges OCDE
1. petits lectors	464	Llegeixen regularment revistes o còmics. Pocs textos	22%
2. Lectors moderats	466	Llegeixen revistes i diaris.	27%
	Mitjana OCDE: 500		
3. Grans lectors de textos breus	505	Còmics, relats breus, pocs textos llargs. Llegeixen molts textos.	28%
4. grans lectors de textos llargs	519	Molta diversitat textual i molta quantitat. Sobretot textos extensos i ficció	22%

2. Relació entre els tipus de lectors quantitius i les preferències de lectura (CIDE, 2003):

- a) Els no lectors s'estimen més llibres breus i de fàcil comprensió, cosa que valoren més que la trama
- b) Els lectors freqüents valoren especialment la trama i el llenguatge, i no els importa la llargada dels textos.
- c) Es nois no lectors prefereixen obres d'humor, d'aventures, i de terror, per aquest ordre.
- d) Els nois lectors opten per llibres d'aventures, de CF i de terror.
- e) Les noies poc lectores trien llibres de terror, romàntics i de misteri-espionatge.
- f) Les noies que llegeixen freqüentment trien terror, misteri-espionatge i aventures.

Els diferents tipus de lectors que hem establert en aquest capítol estan extrets de diferents investigacions que els han fixat; ara bé, per al treball empíric de la nostra recerca (bloc II. Resultats) proposem tipus de lectors lleugerament diferenciats d'aquests, que sorgeixen de l'anàlisi de les nostres dades.

3. LA INFLUÈNCIA DE L'ENTORN

“pratique privée, [la lectura] est aussi régulée par la société, les politiques de l'éducation et de la culture” François de Singly. Les jeunes et la lecture. 1993.

Els joves estan en període de formació de la personalitat i dels seus hàbits, la qual cosa fa que siguin molt influenciables per l'entorn amb el qual interaccionen. En la mesura en què en aquest entorn la lectura hi tingui o no una presència important o en què s'hi produeixin intercanvis sobre el text escrit, el lector jove tindrà més o menys possibilitats d'accedir a la literatura i d'arribar a interpretar els textos més complexos que es produeixen en la societat actual. Per tant, aquest entorn, en contraposició amb els factors que ja vénen donats com el sexe, l'edat o el nivell socioeconòmic i sociocultural, és actiu, pot planificar la seva intervenció i incidir en les pràctiques lectores dels joves. L'entorn familiar i l'escolar són els contextos més pròxims als adolescents per exercir la seva influència en relació amb les pràctiques lectores.

Els lectors joves, quan declaren allò que els influencia en la seva tria de lectures, deixen constància dels contextos que són rellevants:

Tot i que les informacions sobre aquest fet són molt diverses segons els estudis, en alguns es mostra que la influència de les recomanacions dels mestres va del 15% en els alumnes de 12 anys al 34% en els de 16 anys. A la inversa, la influència de la recomanació familiar es mou entre el 37% als 12 anys i el 18,5% als 16 anys (estudi CCLIJ, 2005. Catalunya). És a dir, que la influència, reconeguda pels mateixos adolescents, de la família i l'escola arriba a un 52% encara que es creuin els protagonismes d'ambdós elements influenciadors entre els nois i noies que comencen l'escolaritat secundària

obligatòria i els que ja l'acaben. La resta es reparteix entre la recomanació dels amics, el criteri personal basat sobretot en l'atracció pel tema (CIDE, 2003. Estatal), i en menor mesura l'autor i la portada, i finalment, la influència de la moda i la publicitat. Aquesta darrera sembla que influeix molt més del que reconeixen tenint en compte les llistes de llibres que declaren llegir, tal com s'ha especificat en el capítol anterior, les xifres de venda de determinats llibres (CIDE, 2003. Estatal), la influència dels amics, ja que aquesta possiblement també està marcada per la moda i la publicitat.

En diversos treballs s'ha investigat sobre les lectures escolars i les personals dels joves (Schmitt, 1990; Manresa, 2004): comparant el pes que té cada un dels contextos en el total d'obres que llegeixen els joves, es veu que les lectures es reparteixen equitativament entre ambdós contextos (més endavant precisarem aquestes dades).

Sigui quina sigui la proporció, l'entorn social (administracions, producció editorial, publicitat, biblioteques públiques), el familiar i l'escolar són els agents de mediació (Robine, 2000) entre el lector adolescent i el llibre; d'aquests tres entorns, el familiar i l'escolar són els més influents que podrien fer canviar les constants (Teberosky i Morera, 2002) que s'han exposat en parlar de les pràctiques lectores dels nois i noies.

“Les investigacions sociològiques i antropològiques, i especialment les teories sociològiques de l'educació (Bernstein, 1996), han posat en evidència que l'aprenentatge del llenguatge escrit i l'interès per llegir i per escriure és el resultat d'una tensió entre les pràctiques apreses en situacions escolars i les pràctiques heretades en la família” (Teberosky i Morera, 2002)

Si bé l'entorn escolar planifica explícitament les seves actuacions, l'entorn familiar juga un rol més ambigu: d'una banda, és víctima dels seus propis hàbits lectors i del predeterminisme de l'escala sociocultural en què està

immers; d'altra banda, intervé conscientment, pel que sabem, sobretot durant la infantesa dels seus fills.

Dels dos entorns de lectura als quals ens referirem en aquest capítol, entorn escolar i entorn familiar, aquell que més pot canviar i millorar les seves actuacions en relació amb la lectura és l'escola, perquè planificar intervencions és una tasca inherent al sistema educatiu; la família depèn d'altres factors i, en certa mesura, també depèn de com hagi estat el pas dels seus adults per l'ensenyament primari i el secundari.

3.1. Llegir en família: la dissolució dels discursos

La claredat dels discursos socials sobre la lectura, que donen molta importància al fet de llegir, es va diluint a mesura que s'aprofundeix en l'observació i la interpretació de les dades sobre l'ús de la lectura literària que fan els adults, mediadors entre els joves i els llibres.

Les creences i la consideració social que es té de la lectura literària es reflecteixen en les conductes dels joves; així, en alguns contextos familiars es contribueix a la percepció de la lectura com una activitat acadèmica i instrumentalitzada, d'una banda, o innecessària davant els temes *realment importants*, de l'altra:

“Els meus pares, quan era petit, em feien llegir perquè havia d'aprendre'n; ara, sempre em diuen que he de fer deures i aprovar i ja no em fan llegir com abans” (Pau. Alumne de segon d'ESO de l'IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú¹⁵).

“La meva mare no em deixa llegir a casa. Puc fer els deures o fer treballs, però em renya si només llegeixo. Vol que estigui amb els meus germans o que netegi la casa” (Alumna de secundària, citada a: Fisher, 2004. EUA).

Si la lectura literària es veu només com un instrument en les primeres etapes de l'aprenentatge lector, o bé com una activitat supèrflua i innecessària davant d'altres prioritats més endavant, quins motius tenen, doncs, els joves per practicar-la? No tots els contextos familiars reproduïen aquests models, però és una mostra d'uns models familiars gens excepcionals.

La família va perdent el paper de medidora entre adolescents i llibres. En part, aquest és un fet natural, conseqüència de la progressiva independització

¹⁵ Dades recollides a través d'una entrevista a un alumne de la mostra de la recerca el juny del 2006.

dels nois i noies i de la construcció de la pròpia identitat. Amb els llibres, aquest canvi de rol es produeix d'una manera brusca i la família passa de tenir un paper de tutorització contínua de la lectura en les primeres edats a l'abandó absolut durant l'adolescència.

Segons Ragano i Pasa (2006), l'entorn familiar pot promoure tres categories diferents d'experiències en relació amb la lectura i els infants:

- Aquelles en què l'infant interactua amb l'adult en situacions de lectura i d'escriptura (àlbums infantils).
- Aquelles en què l'infant explora sol l'escrit.
- Aquelles en què l'infant observa les conductes de lector i escriptor adult.

Prenem aquestes tres situacions, adaptades al cas dels adolescents, per revisar la influència de l'entorn familiar:

3.1.1 Les interaccions entre l'adult i l'adolescent en situacions de lectura

La recerca ha mostrat que llegir amb els nens quan són petits té repercussions posteriors, fins a l'adolescència. Als anys vuitanta, Wells (1986) va assenyalar que el fet d'haver narrat o llegit contes als nens petits contribueix d'una manera decisiva en el procés d'adquisició del llenguatge escrit. En una recerca més actual, duta a terme al Canadà (Sénechal, 2006) es mostren els efectes posteriors que té la lectura compartida de llibres infantils a casa amb els infants quan tenen 3 anys: aquests infants, quan tenen 9 anys, tenen més facilitats de vocabulari, d'una banda, i més freqüència de lectura per plaer individual.

A la mateixa conclusió s'arriba des de la perspectiva que ofereixen les enquestes sobre hàbits lectors: el fet de llegir contes als nens quan són petits té relació amb la freqüència lectora dels adolescents: un 37% dels no lectors

diu que li llegien contes mentre que la xifra s'eleva a un 68% dels que són molt lectors (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria).

El percentatge de llars amb nens menors de 6 anys a qui se'ls llegeix és del 75,7% (segons el que declaren els pares). La mitjana d'hores que els adults dediquen a llegir llibres als seus fills és de 2,5 hores a la setmana la població general i de 2,8 hores la població lectora (Gremi d'Editors de Catalunya, 2005), la qual cosa suposa uns vint minuts diaris.

D'aquestes dades, se'n desprenen dos aspectes rellevants:

D'una banda, la forta conscienciació social sobre la importància de la lectura en l'etapa infantil. Aquest interès dels adults per la lectura dels infants a través de la pràctica generalitzada de llegir-los contes pren rellevància si es contrasta amb les dades sobre la lectura dels adults: un 45,5% no llegeixen mai o gairebé mai i només un 24,9% de la població llegeix cada dia o gairebé cada dia. (Gremi d'Editors de Catalunya, 2005).

D'altra banda, l'associació de la lectura literària a l'etapa d'adquisició del codi i per tant a l'utilitarisme o instrumentalització. Si per una banda és un pas molt important el fet que els adults practiquin la lectura amb els més petits, el benefici no s'estén als hàbits i formació lectora dels adolescents si queda relegada a l'etapa infantil.

Moreno Sánchez (2001) arriba a conclusions semblants en un estudi en un barri desafavorit socialment de Màlaga: *“Hay que destacar que las madres y los padres tampoco constituyen modelos válidos y los chicos y chicas siguen viendo que las personas de su entorno no leen; sólo lo hacen ellos y ellas por obligación. Esto provoca que su “norma subjetiva” sea confusa respecto de la lectura, vinculándola como conducta propia a los deberes escolares. De hecho, la familia sólo anima a leer durante el curso académico”* (Moreno Sánchez, 2001). En aquest medi social de classe baixa, un 60% dels entrevistats afirmen que mai no han explicat o llegit contes als seus fills.

El tema de fons és que els pares no llegeixen la qual cosa contribueix indirectament a la percepció per part del jove que fer-se adult és deixar de llegir llibres. Els adolescents es queden sols.

Així doncs, la lectura és una activitat infantil, o aquest és el missatge que reben implícitament els nens quan es fan grans, perquè el foment de la lectura a casa baixa en picat a mesura que els nens creixen (CIDE, 2003. Estatal; Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria); es poden prendre diferents indicadors:

- Els pares que regalen llibres als nens quan són petits representen un 50%, mentre que els que ho fan quan els seus fills són adolescents només són un 20% (CIDE, 2003. Estatal).
- Només un terç dels estudiants de 4t d'ESO diuen que la família els recomana llibres freqüentment (CIDE, 2003. Estatal). Aquesta xifra coincideix amb la percepció dels adolescents quebequesos, un 67% dels quals opinen que els seus pares no s'interessen gens o gairebé gens per allò que llegeixen. Ara bé, el 70% dels pares d'aquests mateixos nois i noies del Quebec afirmen que han comprat un o diversos llibres als seus fills en els sis mesos anteriors a la realització de l'enquesta. (Nadeau, 2004, citada per Barré-de Miniac, 2006). Per tant, l'indicador de la compra de llibres no pot ser estudiat com a variable independent pel que fa a l'atenció que els pares presten a la lectura dels seus fills quan són a l'adolescència.

No disposem de dades sobre quines lectures es llegeixen als infants, sota quins criteris se seleccionen, la manera d'interaccionar amb els nens, etc., tenint en compte que la meitat de la població adulta no llegeix mai o gairebé mai de manera individual, per la qual cosa el criteri valoratiu possiblement està poc desenvolupat.

Malgrat que la lectura és una activitat solitària, al mateix temps el jove està en ple procés de descoberta del món, de les idees, i la discussió d'aquestes pot ser precisament un factor de socialització, molt important en l'adolescència. La lectura en família i la conversa sobre els llibres a casa són els elements que tenen més relació amb els hàbits lectors freqüents. En l'enquesta de Cantàbria (Grupo Lazarillo, 2004) s'hi observa aquesta correlació:

	Lectura en família	Conversa sobre llibres
No lectors	17%	4%
Lectors freqüents	77%	34%

Tot i això, la conversa sobre els textos que es llegeixen no és una activitat massa freqüent entre adults i adolescents. D'una banda, perquè possiblement els adults tampoc no han incorporat l'habilitat de comentar textos o d'expressar les sensacions davant d'un text literari, i l'escola és una de les responsables d'educar en aquest sentit, perquè els nois d'avui són els pares de demà; d'altra banda, socialment no està incorporat l'hàbit de parlar sobre llibres: ens atreviríem a dir que es parla molt més sobre qualsevol altra activitat de lleure com ara els programes de televisió, el cinema, els esports, entre altres. Per tant, no tenim un discurs socialment construït sobre la lectura, ni tampoc s'han desenvolupat les habilitats necessàries per poder-ho fer; i, el que potser és més important, no es considera la possibilitat de compartir les experiències sobre els textos llegits.

Cal anar una mica més enllà de llegir-los contes quan són petits per eliminar la sensació que els llibres són importants només en l'etapa en què s'aprèn a llegir, per elevar la lectura a la categoria d'activitat social i socialitzadora, i per fer que els llibres no siguin només un objecte d'aula. Compartir els llibres entre els membres de la família és una de les activitats possibles en l'etapa juvenil.

Cal que l'escola sigui conscient d'això i promogui més discussions i debats entre joves sobre les lectures. A l'escola, doncs, a banda de la presència dels textos, caldria més socialització per compartir no només per als adolescents actuals, sinó també pensant en el fet que aquests adolescents han de poder parlar sobre llibres amb els seus fills en el futur.

3.1.2 Les possibilitats que té l'adolescent de llegir a casa

Per poder compartir els textos, és necessari que els joves tinguin oportunitat de llegir-los de manera independent, ajudats també a l'adolescència per pares i professors, més enllà de les tasques escolars i que tinguin accés als textos de manera fàcil.

Ja s'ha deixat constància que la freqüència lectora augmenta els bons resultats en les proves de competències lectores. La quantitat de llibres que es llegeixen està condicionada per molts factors, un dels quals és la possibilitat d'accés als textos. Recerques dutes a terme durant els anys vuitanta i noranta als Estats Units aporten dades sobre l'impacte positiu de l'accés als llibres per a l'augment dels hàbits lectors (McQuillan i Au, 2001) i de les competències lectores (Duke, 2000; Smith, 1996; Kirsch *i altres*, 2001; Stanovich i West, 1989). El nombre de llibres a la llar produeix augment de l'hàbit lector, condicionat pel nivell educatiu dels pares i per l'habilitat lectora prèvia dels infants (McQuillan i Au, 2001).

Es considera que el nombre mínim de textos per establir que es té una biblioteca domèstica és de 100 llibres. A Catalunya, un 10,4% de les llars pràcticament no tenen cap llibre (entre 1 i 10) i només un 37,4 de les famílies superen el mínim establert i en tenen més de 100 (*Estudi sobre hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*, Gremi d'Editors de Catalunya, 2005). Aquestes dades coincideixen totalment amb l'últim estudi institucional català, l'enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya (2001), on un 34,6% tenen una biblioteca d'entre 125 i 500 llibres. Aquestes

xifres mitjanes varien substancialment segons la classe social: En un estudi basat en entrevistes a 212 famílies en un barri considerat de “problemàtica social” de la ciutat de Màlaga, Moreno Sánchez (2001) constata que un 80% de les famílies tenen entre 10 i 30 llibres, i un 20% entre 30 i 50 exemplars. Alhora, aquesta manca de llibres en les llars de famílies socialment desfavorides sembla que es deu més a una qüestió de prioritats i de la consideració que tenen per l’activitat lectora que a un problema econòmic, tot i que és un dels motius que addueixen per no comprar-ne (38,9%): aquestes mateixes famílies, constata Moreno Sánchez, gasten com a mitjana mensual en lloguer de pel·lícules de vídeo entre 5.000 i 6.000 pessetes (any 97-98).

Segons això, per a un 70% de la població infantil i juvenil no està garantit l’accés als textos literaris. Si hi afegim que les biblioteques familiars acostumen a estar formades per una proporció més elevada d’obres de consulta que literàries (Robine, 2000), les possibilitats de llegir fomentades en l’entorn familiar es van reduint per als joves. En famílies de baixa renda econòmica i nivell cultural baix, entre enciclopèdies i llibres de cuina sumen un 48% dels llibres de la biblioteca familiar, mentre que les novel·les (adquirides sobretot a través del Círculo de Lectores) sumen un 30% (Moreno Sánchez, 2001).

La recerca també mostra la importància que té per a la freqüència i l’interès lectors tenir a l’abast materials que siguin interessants per als joves. McQuillan i Au (2001) mostren que el nombre de llibres que els adolescents consideren interessants dels que hi ha a casa seva és molt menys dels que tenen a disposició: un 30%, que representen 40 llibres de la mitjana dels que tenen les famílies.

Així, la interrelació entre la presència de llibres, la lectura de contes durant la infantesa, la lectura en família durant l’adolescència i la conversa sobre

llibres (Grupo Lazarillo, 2004. Cantàbria) configuraria un dels pilars on se sustenta la promoció de la lectura en família.

	Llibres a casa	Contes a la infantesa	Lectura en família	Conversa sobre llibres
No lectors	68%	37%	17%	4%
Lectors freqüents	92%	68%	77%	34%
Relació	135%	183%	452%	850%

Font: Grupo Lazarillo, 2004: 31

Totes aquestes variables es troben en major o menor mesura distribuïdes segons el context sociocultural i socioeconòmic en què la família està immersa.

La consideració que els joves tinguin de la lectura literària també pot estar condicionada pel contacte continuat amb altres adults fora de la família que reproduïxin conductes lectores com a model de comportament socialment natural i acceptat.

3.1.3 L'observació de les conductes del lector adult: l'efecte mirall

Com hem dit, l'observació de la lectura dels adults per part dels infants i joves influencia les pràctiques lectores dels nens i adolescents; però les dades sobre la lectura dels adults no són gaire esperançadores per servir com a model. Com a molt, només un 24,9% dels infants o adolescents veuen llegir cada dia els adults de l'entorn familiar. Diem com a molt perquè la dada no ens diu que tots els adults que llegeixen cada dia tenen fills menors. Un 13,6% dels adults llegeixen una o dues vegades per setmana; alguna vegada al trimestre, un 7,1%. 17,4% dels adults no llegeixen gairebé mai i un 28,2 mai (no lectors). La meitat dels lectors freqüents llegeixen entre 3 i 5 hores setmanals. A partir de 45 anys cau el percentatge (*Estudi sobre els hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004*. Gremi d'Editors de Catalunya, 2004).

Els adolescents, als 16 anys s'aproximen molt a les dades dels adults. Si recordem les dades quantitatives quan parlàvem dels hàbits juvenils, als 12 anys hi ha un 20% de joves que no llegeixen mai i als 16 anys són un 30%. Un 30% dels nois i noies de 12 anys llegeixen gairebé cada dia i als 16 anys són un 20%. Per tant, es produeix un efecte mirall entre la lectura adulta i la lectura juvenil. Els joves fan allò que veuen fer. Quan són petits es manté la inèrcia de la motivació de l'aprenentatge de la lectura i la complicitat general dels pares cap a aquest ensenyament explícit. A mesura que passen els anys, i la família deixa d'acompanyar els aprenentatges dels fills, la conducta lectora dels nois i noies tendeix a comportar-se de manera "natural", sense reforços especials, i s'emmiralla amb el comportament lector general.

Evidentment que la correspondència no és exacta en tots els nuclis familiars, perquè, com mostren molts estudis, en llars no lectores hi pot haver fills lectors i a la inversa, però la correlació més habitual és una altra: es produeix una relació entre els lectors forts i la lectura compartida de llibres en família. El 51,9% dels lectors forts viuen en un ambient familiar on es llegeixen textos, mentre que això només passa en un 5,9% dels adolescents que no són lectors. En canvi, només en un 2,5% dels lectors forts no es llegeixen llibres a casa seva (Grupo Lazarillo, 2004).

Si bé és cert que hi ha cada cop més famílies lectores, tot i que aquest nombre puja molt lentament, encara hi ha massa nens que no viuen envoltats de l'escrit.

El fet que la conducta lectora no sigui un hàbit natural entre els ocis dels adults, pot influir al fet que els joves reparteixin el seu temps de lleure en altres distraccions, algunes de les quals són inherents a l'edat, i altres són les que es reproduïxen socialment com a més habituals. Mirar la televisió sempre passa per davant de la lectura, la qual cosa va en consonància amb els hàbits familiars més recurrents.

La realització d'activitats compartides entre pares i fills dóna la mesura de les activitats d'oci que es *promocionen* familiarment:

Grau de realització d'activitats amb els pares:

	TV	Escoltar Música	Passejar Comprar	cinema	Deures	Esport	Jugar	Llegir	Internet
2n ESO	75,5	20,8	74,8	35,3	12,8	16,3	12,5	6,5	4,8
4T ESO	84,5	21,5	69	34,5	6,5	16	7,3	4	5,3

CCLIJ, 2005: 27

La lectura és al final de les activitats que els nois i noies comparteixen amb els seus pares, amb molta diferència amb la primera, mirar la televisió, que es desmarca de la resta. Es fa evident, també, la constatació que mirar la televisió en família augmenta als 16 anys (4t d'ESO) a costa, sobretot, de la lectura compartida. En aquest sentit, es confirma la progressiva baixada de la tutorització familiar des de la infantesa fins a l'adolescència.

L'oci que trien els adolescents és un reflex clar de les opcions que fan amb els pares, exceptuant mirar la televisió, que passa per darrere d'activitats més socials, pròpies de l'edat adolescent: les preferències d'activitats durant el temps lliure dels joves de 15 i 16 anys (CIDE, 2003. àmbit estatal) per ordre descendent (10-0) són les següents: sortir amb els amics (8); escoltar música; anar a la discoteca; fer esports; anar al cine; mirar la tv; navegar per internet; jugar a la consola o amb l'ordinador; llegir (4); no fer res (2).

Aquestes dades coincideixen bàsicament amb l'estudi del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (CCLIJ, 2005) en l'àmbit català: la lectura, entre una bateria de nou activitats proposades per l'enquesta del Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (CCLIJ, 2005) a nois i noies d'entre 12 i 16 anys, és la tercera amb un grau de preferència més baix, només per sobre d'ordenar l'habitació, que pot considerar-se una obligació més que una activitat d'oci, i de dormir o fer la migdiada. Sortir amb els amics, escoltar música, anar al cinema i fer esport passen per davant de mirar la televisió, en contrast amb

les activitats compartides amb els pares, on aquesta darrera era la més practicada.

Però una cosa són les preferències en abstracte i una altra l'acció real: preguntats sobre les activitats realitzades el dia anterior a l'enquesta, una aclaparadora majoria declaren haver mirat la TV (95%) (Hall i Coles, 1999). També es constata que els nois que llegeixen més passen menys hores davant la pantalla: només un 20% dels lectors freqüents passen moltes hores mirant la televisió.

Baudelot, Cartier i Detrez (1999: 55) mostren que *“la lectura de llibres ocupa avui dia una plaça modesta entre el lleure dels adolescents. No és l'activitat preferida de cap categoria d'alumnes, ni dels grans lectors, ni de les noies ni dels alumnes ni d'alumnes amb fort capital cultural. És un oci entre molts d'altres”*.

També en les activitats d'oci les diferències entre classes socials marquen la tria de les activitats extraescolars (ESTUDI de la Fundació Jaume Bofill, 2006): els de classe baixa miren més hores la TV i en fan un ús més indiscriminat (13 hores davant les 7 de classes més altes), passen més hores amb els amics i juguen més amb videojocs. Aquestes famílies tenen menys connexió a Internet però quan en tenen s'hi passen moltes més hores. Fan menys esports, menys idiomes, menys música... Per tant, es continua reproduint la manca d'igualtat d'oportunitats i alhora s'evidencia que l'escola no arriba a compensar del tot aquestes diferències. D'altra banda, la família també pot fracassar en la transmissió de valors culturals: alumnes de classes socials altes que no van bé en els estudis s'igualen amb els fills de les classes socials baixes pel que fa al tipus de textos que llegeixen (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

3.1.4 Conseqüències de les actuacions familiars davant la lectura

De les diverses actituds i actuacions familiars davant la lectura dels seus fills, Robine (2006) assenyala les més perjudicials durant l'edat adolescent:

1. Hostilitat al voltant de la lectura no recomanada per l'escola: "pels meus pares, llegir és una pèrdua de temps"
2. Indiferència. Els pares mai pensen sobre això. La lectura només es dona a l'escola.
3. Restricció autoritària i condescendència: reaccionen a la no lectura així: "Has de llegir llibres més que no pas veure els amics"; quants nois i noies no són forçats a llegir determinades pàgines de determinats llibres en determinats moments?
 - compren llibres sense deixar triar els adolescents
 - interfereixen críticament en la tria lectora. "llegeix alguna cosa més que els teus còmics. La meva mare no podria dir res. Ella no llegeix mai res.

La lectura és una activitat doblement solitària: d'una banda, perquè demana silenci, tranquil·litat, solitud per ser practicada (exceptuant la lectura en veu alta a les aules); però d'altra banda, també ho és, malauradament, perquè no és una activitat compartida en els cercles familiars, ni d'amics, ni apareix habitualment als mitjans de comunicació. Per tant, la lectura ha esdevingut una activitat escolar, bàsicament.

Les informacions que tenim sobre les pràctiques lectores dels adolescents van posant en evidència l'enorme vulnerabilitat que presenta l'activitat lectora, de manera que actuacions de vegades aparentment molt insignificants, com llegir davant dels adolescents, poden fer variar els hàbits lectors dels joves. Però també hem vist que el context familiar sembla que no afavoreixi especialment la lectura dels fills, a la vista de les dades de què disposem, especialment quan els estudis se centren en contextos socials més desfavorits.

Com a conseqüència, es produeix una excessiva relació de la lectura amb l'aprenentatge del codi, i des de la família es relega, tant pels discursos com pels actes, a una tasca acadèmica. Així, la lectura és percebuda socialment com una activitat escolaritzada, i només com un deure escolar: si ja llegeixen com a obligació, per què ho han de fer en el seu temps lliure si, a més, no veuen que els seus pares llegeixin?

Res no acompanya la lectura, només l'escola, i això és contraproductiu perquè es veu la lectura com a activitat acadèmica que serveix per aprendre a llegir, en les primeres edats, i per aprendre altres coses, després. Per tot el que hem vist, en l'entorn familiar és una activitat més d'aparença que de pràctica real: els fets no acompanyen els discursos.

Totes les constatacions porten a la necessitat d'actuar en el context familiar des de les administracions. Alguns autors, i alguns centres d'ensenyament ja ho estan fent, proposen que la intervenció familiar també es faci des de l'escola; de tota manera, una inversió a llarg termini és intervenir amb els alumnes que són actualment a les aules, que seran els pares del futur.

3.2 Llegir a l'escola: una intervenció planificada

“Cualquier modelo de enseñanza literaria se caracteriza por la fuerte interrelación que establece entre sus objetivos, su eje de programación, el corpus de lectura propuesto y las actividades escolares”. (T. Colomer (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: FCE.

Davant l'insuficient suport que reben els nois i noies per part de l'àmbit familiar, sobretot des de determinats contextos socials, alguns joves s'hi rebel·len quan disposen d'algun model diferent on poder agafar-se:

“L'únic temps que sempre tinc per llegir és durant el període escolar de lectura silenciosa [sustained silent reading period]. Ara me'l voleu prendre” [fent referència a un problema organitzatiu del centre educatiu on estudia]. (Fisher, 2004)

En aquest cas, l'oportunitat de llegir l'ofereix l'escola a partir de l'organització d'un període de lectura silenciosa, que complementa la lectura guiada a l'aula, compensant una situació social de precarietat lectora.

La influència de l'escola en els hàbits lectors de la població es pot mesurar des de diferents mirades; des de la perspectiva quantitativa, l'efecte escolar es reflecteix en la comparació de les xifres de lectura dels anys seixanta i les actuals, després de quinze anys d'instauració de l'escolartització obligatòria fins als 16 anys; així, durant el procés d'escolarització de tota la població es pot resseguir l'efecte del pas per les aules a partir de les enquestes sociològiques: l'any 1960, *l'Estudi de Medios de Comunicación de Masas en España* reflectia un 50% de no lectors (d'una mostra de persones majors de 18 anys), dels quals un 7% eren analfabets. Dels lectors, un 19% llegien alguns

cops a la setmana i la resta ho feien mensualment (41%) o alguns cops a l'any (25%); en aquells temps, el disseny de l'enquesta no contemplava encara la lectura diària. Actualment, segons les últimes dades de la Federación de Gremios de Editores de España (2006), hi ha un 44,5% de no lectors (mostra a partir de 14 anys); del 55,5 que llegeixen, un **39,6% llegeixen cada dia o gairebé cada dia**. La franja d'edat més lectora és la que se situa entre els 14 i els 24 anys, amb un 72,1% de lectors. Per tant, el pas per les aules ha suposat un augment de lectors i de freqüència de lectura, tot i que sigui un avenç més lent del que es podria esperar o desitjar.

També ha estat constatat l'efecte compensador de l'escola, per exemple, a partir de les hores de lectura escolar contrastades amb les de lectura voluntària. En aquest cas, el temps dedicat a la lectura escolar no té a veure amb la situació socioeconòmica familiar (CIDE, 2003); com que la lectura voluntària sí que es veu afectada pel context social (vegeu punt 2.1.3), l'escola contribueix a aproximar les hores que dediquen a llegir els joves de diferents nivells socioeconòmics, que d'altra manera estarien més distanciats.

Tipus de lectura	Hores setmanals				
	Menys d'1 h.	1-3 h.	3-5 h.	5-7h.	Més de 7 h.
Llibres voluntaris	33,9	32,3	18,2	8,4	6,9
Llibres escolars	19	48,2	17,7	8,6	6,3

Adaptació del quadre inclòs a: Cide, 2003: 74

Encara un altre exemple comparatiu: en un estudi dels anys seixanta, es denunciava l'absència de llibres a l'escola; actualment, no hi ha dubte que en això s'ha avançat moltíssim: els llibres han entrat a les aules d'una manera clara; però, com hi han entrat i de quina manera les lectures programades incideixen en els joves? I, quins són els criteris que marquen la programació de les obres literàries?

Per respondre aquestes preguntes, revisarem la incidència del currículum oficial en la programació de les lectures, en primer lloc, i els efectes de la programació educativa en l'experiència lectora dels adolescents, en segon

lloc. Però abans d'entrar en l'anàlisi de la influència de l'entorn escolar en els hàbits lectors a través del currículum i de la intervenció educativa farem un repàs panoràmic al paper que han jugat les obres literàries a l'escola durant el segle XX i fins a l'actualitat.

3.2.1. El paper de les obres literàries a les aules fins a l'actualitat

La presència de les obres literàries a les aules ha anat augmentant progressivament des de l'inici de l'alfabetització fins als nostres dies; si bé a finals del XIX i fins ben entrat el segle XX l'ús dels textos literaris era escàs a les aules -es prioritzaven els textos dissenyats per a l'aprenentatge del codi com els sil·labaris-, i quan hi entraven era per facilitar models de comportament, a partir dels anys setanta del segle XX va començar a augmentar-ne la presència.

Alhora, les funcions atribuïdes a les obres literàries s'han anat adaptant al concepte que la societat ha tingut en cada moment sobre què vol dir alfabetitzar la població: les obres literàries han servit, segons el moment històric, per facilitar models de comportament, per *traspasar* un patrimoni cultural determinat, per analitzar en profunditat els textos, o per fomentar els hàbits de lectura quan tota la població ha entrat a les aules.

Així, al segle XIX s'inicien transformacions substancials en el sistema educatiu que contribueixen a fer variar les pràctiques lectores de la població: la lectura, que inicialment era privilegi de pocs, passa a mans de les classes treballadores i urbanes. Així, les relacions que s'estableixen entre els textos i els lectors varien substancialment: en primer lloc, es passa d'una lectura pública o compartida a una lectura individual i solitària; en segon lloc, es produeix el pas de la lectura oral a una lectura silenciosa; en tercer lloc, d'una lectura intensiva, caracteritzada per l'aprofundiment i la relectura de les obres, a una lectura extensiva i més efímera.

En la España del siglo XIX se habría producido esta transición entre unas lecturas intensivas: pocos libros, transmitidos generacionalmente, con lecturas compartidas, públicas, basadas en la oralidad, la recitación y la memorización, y con una relación sacra del lector con lo impreso, hacia otras de carácter extensivo: textos diversos, en número y en naturaleza, lectura rápida, más superficial, individual y silenciosa, rara vez ejerciendo la relectura, y con una relación distinta con el texto, que tiende a perder su carácter sacro para ser más abierta y capaz de inquietar los espíritus y recrear la imaginación. (Martínez, 2005: 19-20)

L'escola s'enfronta al repte d'alfabetitzar la població, en el que serà una de les revolucions culturals més importants del segle XX en els països occidentals. Aquesta alfabetització es va produir en diferents moments i de diferents maneres segons els països. A França, per exemple, les enquestes constaten que a l'any 1914 la major part de la població ja estava alfabetitzada (un 95%). Ara és aquest mateix país el que mostra nivells més elevats de preocupació per l'abandó de la lectura en la població juvenil i un dels llocs on la tradició dels discursos sobre la lectura és més prolífica¹⁶. A l'Estat espanyol, el 1930 encara es comptabilitzava un 32% d'analfabets i a Catalunya, un 21% (el 66% dels quals eren dones i un 34% homes)¹⁷. És evident que, pel que fa a l'alfabetització patíem un endarreriment de dècades respecte a molts països europeus, com França o Anglaterra.

L'escola ha de fer de medidora entre la població que assistia a les aules i els textos. Però, amb la mirada posada en la prioritat d'incidir en el desxiframent del codi, els textos literaris no hi tenen una presència important, perquè només s'utilitzaven instruments elaborats específicament per a l'aprenentatge del codi, com els sil·labaris. Durant el segle XIX i bona part del

¹⁶ No és, doncs, casualitat que dos sociòlegs francesos, per encàrrec de la direcció del Llibre i la Lectura del Ministeri de Cultura, engegessin una recerca que tenia per objecte els discursos sobre la lectura, editada l'any 1989 a França i posteriorment traduïda al castellà: CHARTIER, A.M.; HÉBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*.

¹⁷ Dades censals extretes de: MONÉS, J. (1995) "A la recerca de l'home nou". A: *Història, política, societat i cultura dels Països Catalans*, volum 8, pàgina 314. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

XX la lectura oral és la que presideix les pràctiques escolars. A l'escola li va costar molt trencar la inèrcia de l'ensenyament de la lectura en veu alta, malgrat les noves propostes pedagògiques, que fixaven l'objectiu a promoure la lectura silenciosa, la lectura que afavoria la comprensió i l'estudi (VIÑAO, 2001). A les aules es continuava lletrejant o articulant i atorgant molt poca importància al sentit del textos que es llegien. Durant molt de temps l'alfabetització va anar lligada al desxiframent dels textos, a l'ensenyament del codi escrit.

A banda de les inèrcies escolars, les autoritats veien amb recel les lectures espontànies, que podien ser lliurement interpretades. L'Església, per exemple, va considerar durant molt de temps que la lectura silenciosa de novel·les atemptava contra la moral:

Desde que el proceso empezó a tejerse en las décadas centrales del siglo XIX, las autoridades del Estado liberal lo intentaron controlar, teniendo en cuenta la peligrosidad de unas lecturas espontáneas, sin guía ni orientación. (Martínez, 2005).

I aquesta voluntat de control és un dels motius pels quals es va instaurar la pràctica de la lectura guiada a les aules; una lectura guiada amb intenció, doncs, paternalista per part de l'Estat:

Más que el ejercicio de la censura se precisaban unas pautas de lectura guiada. Se construyó así un discurso de la escuela pública, paternalista, orientado a la instrucción de las clases populares o "más desfavorecidas de la sociedad" con fines didácticos para aprender "conocimientos útiles" y con dosis de moral. Una lectura explicada, atenta, guiada, que compartía con el discurso eclesiástico la denuncia de los "malos libros" por inmorales o revolucionarios, la escasa calidad literaria... (Martínez, 2005).

Els textos que hi havia a les aules, doncs, no eren textos triats per la seva qualitat literària ni per proporcionar l'accés a la literatura a tota la població; les novetats de la producció infantil i juvenil del moment arribaven només a les classes més benestants. De fet, durant molt de temps, els textos escolars de lectura servien per a dues finalitats i la producció del mercat s'hi adaptava: d'una banda, els llibres de lectura per aprendre a llegir (les cartilles i sil·labaris), i d'altra banda els contes moralitzadors, textos on la densitat literària era molt baixa en relació amb el seu didactisme. Així, els textos literaris tenen poc espai en la primera etapa de l'alfabetització:

Durante siglos, la escuela (o los preceptores en los sectores de elite) se encargó de enseñar el código escrito, la traducción de los clásicos griegos y latinos y la retórica de la composición de los discursos profesionales. [...] los libros eran pocos y se hallaban en las bibliotecas familiares de esas clases pudientes. (Colomer, 2004).

La promoció de la lectura¹⁸ encara no era un objectiu social, i encara menys la promoció de textos literaris que, com afirma Colomer (2004), “*eran considerados un lujo innecesario*”:

Si leer era necesario, lo era para el desarrollo industrial y como una vía de cohesión de la población, porque la división entre alfabetizados y analfabetos empezaba a constituir la frontera de la marginación social. [...] los maestros nunca terminaron de potenciar realmente el acceso a escritos que no parecieran directamente “útiles y funcionales” (Colomer, 2004).

La poca presència dels textos literaris a les aules queda constatada encara ben avançat el segle XX, als anys seixanta, en un dels estudis pioners sobre els

¹⁸ Ofereix una visió força completa de l'evolució de la promoció de la lectura a l'escola T. Colomer (2004). a: “¿Quién promociona la lectura?” CLIJ, 68: 7-18.

hàbits lectors dels nens d'entre 8 i 14 anys, dut a terme en 28 centres escolars de Barcelona¹⁹, on se'n reclama el seu ús:

Por desgracia, un 12% de los escolares de 7, 8 y 9 años, al contestar las preguntas de la encuesta por escrito, declaran que no han leído nunca un libro que no tenga carácter escolar.

Lo primero que el niño lee es la cartilla. Y todos sabemos que la cartilla no es, en realidad, un verdadero libro, sino un instrumento de trabajo [...] Y no se hubiera producido [esta respuesta] si, en la escuela, el aprendizaje de la lectura hubiese comenzado, como es lógico, utilizando el material que enseña la mecánica y hubiese culminado, como es también natural, con la lectura de auténticos libros.

A l'ensenyament secundari no obligatori, les obres tampoc no hi tenien un espai rellevant perquè l'ensenyament de la literatura es va dur a terme durant molt temps a partir de l'eix historicista deixant de banda la lectura dels textos²⁰.

A partir de la dècada dels 70, però, després de la promulgació de la Ley General de Educación, l'eix historicista comença a perdre força, a través de les aportacions de les teories formalistes i estructuralistes, per passar el relleu a l'anàlisi textual:

Desde la reflexión educativa se estableció pronto el consenso sobre la esterilidad del eje cronológico, carente de función social e incapaz de interesar a los nuevos adolescentes. La introducción de las aportaciones provenientes de la perspectiva lingüístico-semiótica fue avalada por la ventaja del fomento en los alumnos de una actitud de análisis textual intelectualmente activa y científica, en contraposición a la tradicional

¹⁹ Amigos del la Cultura y del Libro. *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: 1961. Dades analitzades per Marta Mata; redacció de Josep Maria Espinàs; il·lustracions de Cesc.

²⁰ Per ampliar la informació sobre l'evolució de l'ensenyament de la literatura, vegeu: Colomer, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". A: Diversos autors. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.

recepción pasiva de valoraciones intuitivas o de nociones históricas preconcebidas. (Colomer, 1996: 149)

És en aquest moment quan es produeix un gir en els objectius de l'ensenyament literari i el text passa a ser el centre de les pràctiques escolars a través de la instauració del comentari de text com a pràctica educativa habitual, quan encara només assistien a les aules de Secundària els alumnes que volien cursar estudis superiors, uns estudiants de Secundària que compartien els mateixos títols, seguint les prescripcions de l'Administració: eren els temps de llegir *La celestina*, i autors com Cela, Machado, Buero Vallejo, i, més endavant, ja a principis dels vuitanta, s'introdueixen els autors catalans com Rodoreda, Espriu, Carner, Riba en els itineraris de Lletres, convivint amb els de la tradició literària castellana. Cap a finals dels vuitanta entren en joc les lectures *juvenils contemporànies*.

A principis dels noranta, amb la LOGSE (1990), i l'establiment de l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, es produeix un altre gir que afecta la selecció i l'ús de les obres literàries a la Secundària. Davant l'oportunitat que oferia el fet que tots els alumnes fossin a les aules, es van situar les obres literàries en el marc de la promoció dels hàbits lectors, amb la intenció que tota la població escolaritzada augmentés la freqüència lectora de textos literaris.

En aquest model, que ha perdurat fins a l'actualitat, es prioritza el sentit intransitiu del verb *llegir*, com una reacció en contra del seu ús transitiu en el model escolar anterior on es pretenia que l'alumnat *conegués* les obres del patrimoni cultural propi. Es prioritza, doncs, l'accés al text de manera lliure, per plaer, sense obligacions escolars; en definitiva, s'intenta *desescolaritzar* la lectura a les escoles. Les dificultats que comporta atendre la gran diversitat de població que és a les aules i l'atenció a prioritats més immediates, juntament amb el nou concepte de lectura instrumental i funcional, han fet que l'educació literària quedés en un segon pla, i les obres

completes s'han situat en un espai marginal, perquè no són incloses en itineraris d'aprenentatge literari.

Però el lector que assisteix actualment a les aules fins als 16 anys ja no respon a les característiques del lector d'abans; és un lector que, durant la segona meitat del segle XX, ha canviat i està canviant de nou les pràctiques de lectura, com a conseqüència *“de la crisi de les estructures institucionals i ideològiques que sustentaven l'anterior ordre de lectura, i com a fruit directe de la potent alfabetització de masses i de l'accés al llibre de més lectors”* (Petrucci, 1998). Aquestes transformacions en les pràctiques lectores podrien comparar-se amb els canvis de finals del XIX per l'abast de les seves conseqüències.

L'ampliació de l'escolarització obligatòria arriba amb cert retard en el nostre context, en relació a altres zones europees, tal com va passar amb la primera alfabetització de principis del XX; per això, la crisi de la lectura que es detecta en alguns països del nostre entorn cap a la segona meitat del segle XX també arriba una mica més tard aquí. I aquesta crisi es manifesta en dos vessants, ja anunciats, que centren els debats sobre el paper que ha de tenir l'escola i sobre el paper que hi tenen les obres literàries:

D'una banda, creixen les alarmes perquè l'escola no cobreix les noves necessitats alfabetitzadores perquè el concepte del que vol dir alfabetitzar ha canviat en consonància amb les transformacions socials:

A partir de ese momento todo occidente va a descubrir que la lucha contra el analfabetismo no está terminada y que hay que construir nuevos programas de realfabetización, que el iletrismo está a nuestras puertas, iletrismo que se distingue del analfabetismo. La escuela no terminó su trabajo como creía que había hecho, hay que comenzar nuevamente, hay que reinventar la alfabetización, encontrar nuevos medios para encontrar nuevas culturas que

respondan a los nuevos desafíos del mundo, a las nuevas apuestas (Hébrard, 2000).

D'altra banda, les enquestes sociològiques van fent evident que la població llegeix molt menys del que es podia esperar després d'uns quants anys d'escolarització obligatòria i que per tant l'escola no aconsegueix augmentar els hàbits lectors de la població.

D'alguna manera, la situació actual reproduïx, salvant les diferències, el que denunciava Picatoste ja a finals del segle XIX:

“El arte de la lectura se encuentra entre nosotros en un estado lamentable”, [a causa de] la brevedad de la enseñanza primaria, el mal ejemplo de las lecturas públicas, la confusión entre deletreo y lectura, el descuido de la pronunciación, el deficiente estudio de la gramática y de los signos de puntuación, la no relación entre el acto de pronunciar las letras y el sentido de lo que se leía y, en definitiva, “la falta de práctica individual de la lectura”. Como él mismo señalaba, el “analfabetismo por desuso”, tras un aprendizaje breve y deficiente, podía apreciarse tanto entre los reclutas como en quienes acudían a las escuelas de adultos (Picatoste, 1872, citat per Viñao, 2001²¹).

Noves necessitats

Un cop assolida la primera alfabetització, juntament amb els canvis en les pràctiques lectores provocades per les noves necessitats socials i la diversificació dels textos a l'abast del públic, es fan evidents les mancances en una societat que cada cop reclama més competència interpretativa per poder participar en totes les situacions de la vida actual:

“simplemente saber leer y escribir no asegura de hecho la participación en la vida social, económica o política. Intervenir en la vida social exige

²¹ F. Picatoste (1892) *Últimos escritos*. Madrid: Miguel Romero impresor (p. 233-244), citat per A. VIÑAO, 2005.

competencias lectoras y escritoras cada vez de mayor complejidad”
(Goldin, 2000).

Aquest fet es va començar a fer evident en el context de la Primera Guerra Mundial; quan els alts càrrecs de l'exèrcit s'adonen que els soldats dels Estats Units no saben executar les ordres comunicades per escrit s'utilitza per primer cop el terme “analfabetisme funcional” (*illettrisme* a França) per referir-se a aquells que saben llegir i escriure però que no poden desenvolupar-se normalment en un context que requereix l'ús de l'escrit i que els provoca dificultats en la seva vida quotidiana. A Europa, durant la Segona Guerra Mundial, els Serveis Britànics quantificaven els soldats analfabets funcionals entre un 25% i un 30% (Chartier, 2004: 113). A França, si l'any 1914 es considerava que només un 5% de la població era analfabeta, ara els estudis diuen que hi ha un 15% d'*illettrats* o *analfabets funcionals* (Hébrard, 2000), perquè el concepte d'alfabetització ha canviat.

La Unesco, als anys cinquanta, utilitza i defineix el terme “analfabet funcional” com “una persona incapaç de llegir i d'escriure un text breu i simple en relació amb la vida quotidiana” i el 1978 declara “funcionalment alfabetitzada tota persona capaç d'exercir totes les activitats per les quals l'alfabetització és necessària en interès del bon funcionament del seu grup i la seva comunitat”.

A una persona que sap llegir i escriure però que presenta habilitats massa baixes per poder desenvolupar-se normalment en la vida social no se la podia denominar “analfabeta”. Per això, calia buscar nous termes per explicar la nova realitat, un nou fenomen: *illiteracy* en anglès, o *illittératie* en francès, o *no ser usuari de la cultura escrita*, segons la traducció utilitzada a Meek

(2004). Tots aquests termes denominen una nova situació²². Alguns parlen de neoanalfabetisme per referir-s'hi:

“el neoanalfabetismo, protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes” (Cerrillo i Senís, 2005: 26).

Goldin (2000) ofereix una descripció del que és ser usuari ple de la cultura escrita o lector expert avui dia:

“Ser usuario pleno de la cultura escrita implica saber dónde y cómo buscar la información necesaria. También saber discernir entre polvo y paja, en qué vale la pena detenerse y qué sólo amerita un vistazo rápido. Significa poder usar la palabra escrita para argumentar, exponer, rebatir y comunicarse. Implica estar en condiciones de conocerse y de conocer realidades diferentes. También dejarse llevar por la lectura y desconocerse en un mar de emociones sorprendentes, cuestionarse y (re)ubicarse. Frecuentar diversos textos -fáciles y laboriosos- y comprender las relaciones que éstos establecen con otros textos y con sus autores; de los autores con otros autores o con sus contextos; entender los mensajes implícitos; dominar códigos de diferentes discursos... Hoy también implica manejar ciertas tecnologías, lo que en sí mismo exige una constante y casi irracional renovación”.

El que és evident és que llegir en l'actualitat no és el mateix que llegir temps enrere. I que la societat actual reclama habilitats complexes de lectura i d'escriptura, habilitats que, si no es posseeixen, marginen les persones gairebé de la mateixa manera que quedaven marginats els analfabets.

Així, sembla que estem immersos (amb diferents intensitats i amb més o menys consciència del fenomen segons els països) des de fa uns quants anys

²² No existeix un consens per denominar el terme anglès “literacy”. s'ha utilitzat el terme literacitat per referir-s'hi però alguns han assenyalat que no és el més adequat. De llatinoamèrica arriba el terme “ser usuari de la cultura escrita”.

en el procés del que es podria anomenar una *segona alfabetització de masses*; una alfabetització molt més difícil que la primera perquè no es pot amagar darrere de l'ensenyament d'habilitats tècniques, ni de conèixer un codi; una alfabetització més difícil perquè la diversificació dels suports actuals diversifica també els perfils de lectors que arriben a les escoles; més difícil perquè es tracta de fer arribar *tota la població* a l'estadi de ser capaços de llegir i escriure, de comprendre i gaudir, i d'interpretar tot tipus de textos, fins i tot els textos literaris més complexos.

Si el paper dels textos literaris a l'escola en la primera alfabetització va ser molt escàs, i només arribaven a un públic molt minoritari, en el repte de formar els lectors crítics que demana la societat actual les obres literàries hi haurien de tenir un paper determinant.

Els textos literaris ofereixen diferents graus de complexitat i diferents nivells de lectura que obliguen el lector a adoptar diferents rols i a establir relacions diverses amb els textos. La lectura literària és un joc d'anades i retorns on el lector assumeix postures de lectura diferents i complementàries de reconeixement dels codis culturals, de participació psicoafectiva i d'interpretació (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

Algunes proves sobre competències lectores mostren que un gran nombre d'adolescents que han passat pel Batxillerat no poden accedir a una lectura interpretativa, i que es queden en la lectura més identificativa quan llegeixen textos literaris, per la qual cosa es pot dir que no comprenen els textos²³. Des de les teories de la recepció, s'ha teoritzat sobre les diverses posicions del lector davant de les obres; Jouve (1992) distingeix tres maneres de ser lector:

²³ Aquest fet es pot constatar diàriament a les aules de les facultats; per exemple, els estudiants de la Facultat de Ciències de l'Educació, quan s'enfronten a la producció literària actual adreçada als més petits, mostren serioses dificultats de comprensió; si no detecten les ironies dels textos, o no interpreten els elements simbòlics, es perden una part del contingut d'aquests textos. Un exemple concret d'aquest fet: en un àlbum infantil on, entre altres aspectes, s'hi ridiculitza la venjança (*La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap*), molts alumnes no en detecten la ironia final i *llegeixen*, justament, que s'incita a la venjança.

- el lector *liseur*: és el lector psíquic, que es deixa emportar per la il·lusió novel·lesca i pels personatges de manera afectiva, que s'identifica amb els personatges.
- El lector *lectant*: és el lector crític, que dóna molta importància als codis de la matèria literària, per comprendre com funciona un text.
- El lector *lu*: és el lector que posa en joc la il·lusió referencial.

Un lector competent hauria de tenir prou habilitats per gaudir de les tres experiències de lectura.

La literatura, doncs, com a text complex que situa el lector en l'obligació d'activar o d'aprendre habilitats diferents de les que es poden desenvolupar amb altres textos, i com a accés a una tradició cultural a la qual no cal renunciar. Una societat que consideri la literatura com un luxe innecessari al costat dels textos més *funcionals* és una societat poc avançada; amb les paraules d'Ana María Machado (2002: 22): "*Una democracia no es digna de ese nombre si no consigue proporcionar a todos, como lectores, el acceso a la literatura*".

La programació de les obres completes

Sembla que no s'acaba de trobar l'encaix entre les obres literàries i el context escolar i que aquestes naveguen en una certa indefinició que rebaixa les potencialitats inherents que ofereixen. Com expliquen Chartier i Hébrard, en paraules de Colomer (2004), ja a principis del segle XX es va establir "*la pugna entre un discurso escolar sobre la lectura, basado en una lectura intensiva, prescriptiva y guiada hacia una mayor profundidad interpretativa o erudita, y un discurso moderno de la lectura como práctica extensiva, libre y adecuada a las distintas finalidades de cada ciudadano*", una dicotomia encara vigent en els nostres temps i sobre la qual cal basar les reflexions per afrontar els reptes actuals sobre l'ensenyament de la lectura literària.

Justament, un dels debats dels últims anys ha girat al voltant de si l'escola ha de centrar-se en l'objectiu de potenciar els hàbits o si, contràriament, aquesta és una fita que s'escapa de les seves competències:

La existencia de esta legión de adolescentes que no quieren leer, sabiéndolo hacer, muestra que la lectura no es un hábito que se forme en Primaria y, menos aún, en Secundaria. [...] Los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que no quieren leer, sino de los que no saben leer. (Moreno, 2003: 10, 13)

3.2.2. El currículum com a element d'influència

“Todos los problemas que se enfrentan en la producción curricular son problemas didácticos”

(Delia Lerner. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE, 2001, pàgina 81).

Ja hem constatat que els textos que l'escola selecciona són un dels paquets de referents literaris que el lector jove porta a la seva motxilla de lectures i que agrupa els adolescents segons les zones geogràfiques. Aquest agrupament es produeix en funció del que s'entén en cada entorn sobre què ha de fer l'escola i segons els objectius que es proposi com a prioritaris: transmetre el patrimoni cultural propi, ampliar el ventall d'experiències literàries, fomentar l'hàbit de llegir amb textos propers als nois i noies, formar lectors amb competència literària per llegir textos complexos...

El currículum que dissenya l'Administració és un dels elements que pot motivar la selecció dels textos, d'una banda, i, en el cas que ofereixi pautes i orientacions metodològiques per al professorat, pot incidir en les pràctiques i intervencions de les aules. Sarland (1991) situa els programes escolars en el

marc dels diferents motius que té el mestre per triar els llibres, que són: la institució, l'alumne, el mestre, la llengua com a matèria i el llibre. El primer motiu, la institució, és el que inclouria el currículum com a element que "coacciona" el professorat: en alguns casos, com afirma aquest autor, "*el maestro elige los libros, por ejemplo, porque se relacionan con el trabajo que se está realizando en Humanidades, o porque sirven para apoyar un tema muy importante*" (Sarland, 1991: 31); en altres casos, la influència és més general, i afecta les tendències globals de selecció.

El cas de Catalunya reflecteix aquesta influència del currículum en les tendències de programació. Els currículums van remodelant-se atenent a la idea que es té en cada moment sobre els continguts que han d'aprendre els estudiants. Són uns documents que poden presentar diferents graus de prescripció o de llibertat per als docents, d'una banda, i incloure en major o menor mesura orientacions per a la selecció i per a la intervenció didàctica, la qual cosa pot contribuir a afavorir l'actualització de les pràctiques docents i facilitar la tasca de programació.

Les opcions que prenen diferents països en aquest sentit mostren el ventall dels diferents graus prescriptius i orientatius.

El currículum francès²⁴ se situaria en la banda intervencionista, pel que fa a la selecció dels textos, però alhora presenta l'avantatge d'oferir nombroses pautes orientatives sobre la programació de les obres completes. És un currículum que presenta una concepció específica clara per a la lectura d'obres literàries i els reserva un espai marcadament protagonista, de manera explícita, diferenciant diferents modalitats de lectura en relació amb la tipologia de textos per a cada modalitat.

²⁴ Français: programmes et accompagnement. Direction de l'Enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Centre National de Documentation Pédagogique: Réimpression juillet 2005 (Édition précédente: réédition novembre 2004). Consultable en línia: <http://www.cndp.fr/spinoo/cndp/frame.asp?Requete=programmes+fran%E7ais>

Pel que fa a la prescripció de determinats textos, el currículum francès estableix un sistema de llistes²⁵ d'obres i autors, per a cada curs, d'on el professorat ha de triar les lectures, en algun cas, i d'on el professorat es pot orientar per triar-les, en altres casos, depenent de la modalitat de què es tracti (les llistes són extenses i inclouen diferents tipologies de textos, una trentena d'obres per a cadascuna; per al primer curs de secundària, *collège*: contes; poesia; novel·les i relats -centrats en la via afectiva; meravellosos; històrics; de fantasia i ciència-ficció; policíacs- àlbums; i còmics).

Sobre les pautes orientatives al professorat, aquest currículum està acompanyat d'annexos ("*accompagnement du programme*") on s'incideix de manera extensa i concreta en l'ensenyament de la lectura en cada curs; per exemple, inclou un apartat sobre el projecte pedagògic i les seqüències didàctiques, on s'ofereixen exemples concrets que inclouen títols d'obres emmarcades en projectes determinats; distingeix, també, les diferents modalitats de lectura (la lectura *autònoma*, d'una banda, i *l'estudi dels textos*, d'una altra banda, que inclou la lectura analítica i l'estudi de les obres completes) establint els objectius i la tipologia de textos relacionats amb cadascuna. Per copsar el nivell de concreció prescriptiva, vegem un

²⁵ la presència o no de llistes de lectures en les instruccions oficials sempre ha estat un motiu de polèmica entre els docents, la majoria dels quals contraris a la seva existència (per exemple, en el "Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari" (2007), publicat pel Col·legi Oficial de Doctors Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, i dut a terme per J. Aulet i P. Martí, se cita com una de les propostes finals per a l'ESO: "evitar les llistes de lectures i deixar la tria a criteri dels centres" (pàgina 73). La tradició de les llistes de lectura en el context català, des de la reforma educativa s'ha situat només en el Batxillerat. A l'ESO, la prescripció parcial només va existir durant un curs (el 2001/02). Les llistes poden tenir diversos objectius i diversitat de graus de prescripció; una de les tasques de l'Administració educativa és la d'oferir suport al professorat tenint en compte tots els recursos a l'abast i els resultats de les darreres investigacions. A la comunitat francesa de Bèlgica, per exemple, es pot consultar a la pàgina del Departament una base de dades sobre obres literàries amb indicacions sobre les seves característiques (base de dades "Livres"); en el nostre context, es va elaborar una base de dades similar gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació (Teresa Verdaguer. "Narrativa juvenil a l'abast. Base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat", curs 2001-2002) sobre la qual no s'ha fet pràcticament difusió ni se n'ha explorat la seva utilitat, per exemple facilitant-la a tots els centres que duen a terme el projecte de biblioteca escolar "puntedu". Així, entre la prescripció total i l'absència d'orientació hi ha un ventall de possibilitats per explorar.

exemple sobre les obres completes aplicat a 6è del Collège francès, que per edat equival a sisè de primària del nostre sistema:

“en la mesura en què cal procedir a un estudi aprofundit [de les obres], l’obra ha de presentar les següents qualitats literàries: singularitat de l’estil, força de l’argument, aportacions simbòliques [...] S’estudiaran almenys tres obres completes a l’any. El seu estudi no ha d’excedir una durada d’entre quatre a sis setmanes -si aquesta lectura és el centre d’una seqüència- o un conjunt de sis a vuit sessions dedicades particularment a la lectura de l’obra. [...] L’objectiu és captar el sentit global de l’obra” (pàgina 40. *Accompagnement du programme de 6e*).

Sobre les orientacions per a les pràctiques didàctiques a l’aula:

“El programa afavoreix el treball per seqüències didàctiques. S’entén per seqüència una manera d’organitzar les activitats que aglutinen continguts diferents a l’entorn d’un mateix objectiu, en un conjunt de diferents sessions. [...] el programa presenta els continguts de manera successiva però no progressiva: no es pretén imposar models de seqüències, ni una progressió anual fixada. Els suggeriments que es trobaran en aquest document no són pas models, i encara menys obligacions, tan sols il·lustracions concretes” (pàgina 31. *Accompagnement du programme de 6e*).

Com hem dit, aquest model presenta un grau de concreció i atenció a les obres literàries completes elevat: en l’apartat de competències de lectura, es distingeix entre llegir de manera autònoma i estudiar els textos complets (lectura d’obres completes i lectura detallada d’un text breu o d’un fragment).

“La lectura autònoma és la forma usual de la lectura personal. Se sosté sobre textos diversificats i s’emmarca en una activitat

col·lectiva a l'aula. La lectura d'obres completes no ha d'excedir les quatre o sis setmanes dedicades a una mateixa obra". (pàgina 18. Programme du Français, classe de 6e)

Un altre país de l'àmbit europeu que pot servir de referència és Anglaterra. El currículum anglès coincideix en alguns aspectes amb el francès i divergeix en altres, però també s'hi troba una atenció específica notable a la lectura d'obres completes, encara que no amb un nivell de concreció tan elevat com en l'anterior exemple. Pel que fa al grau de prescripció, si bé en el document curricular s'inclouen llistes d'autors (no de títols com a França), que en algun cas són prescriptives (quan es refereix al patrimoni literari anglès d'abans de 1914) i en altres només orientatives o exemplificadores, aquestes no s'ofereixen curs per curs sinó per tota l'etapa 12-16²⁶. Els textos literaris que s'estudien en la secundària anglesa són els següents²⁷:

- a) Teatre, novel·la, relats breus i poesia del patrimoni literari anglès. És l'apartat més prescriptiu:
- Dues obres de Shakespeare, una s'ha d'incloure en el key stage 3, primer cicle.
 - Teatre dels autors més reconeguts. S'ofereix llista com a exemple.
 - Dues obres de ficció dels principals autors d'abans del 1914, seleccionats obligatòriament de la llista que s'ofereix.
 - Dues obres de ficció dels principals autors posteriors al 1914. S'ofereix llista com a exemple
 - poesia de quatre poetes publicada abans del 1914, seleccionats de la llista.
 - poesia de quatre autors posteriors a 1914.
- b) Teatre, ficció i poesia actual i contemporània juvenil i d'adults. S'ofereix una llista d'autors com a exemples.

²⁶ Duran, C; Manresa, M. (2008). "Entre països: l'acció educativa en els països del nostre entorn" A: COLOMER, T. (Dir.) *Lectures adolescents*.

²⁷ El currículum anglès es pot consultar a: <http://www.nc.uk.net>

- c) Teatre, ficció i poesia de diferents cultures i tradicions. S'ofereix una llista d'autors com a exemples.

D'altra banda, el document no ofereix orientacions didàctiques per al tractament de les obres ni parla de diferents modalitats de lectura.

Ambdós currículums inclouen l'apartat de "Lectura" en l'estructura dels continguts: en el francès, els continguts s'estructuren entre: lectures, escriptura, i oral (escoltar i parlar); en el cas del currículum anglès: parlar i escoltar; llegir; i escriure.

El model curricular català divergeix notablement del que acabem de mostrar breument. D'una banda, és un document molt obert pel que fa a la programació de les obres completes, fins arribar al punt de gairebé no anomenar-les en algun cas; i, d'altra banda, ofereix poques orientacions per a la intervenció educativa en general (exceptuant el currículum del 1992) i més en particular sobre les obres completes. Si durant els primers anys de la implantació de la reforma educativa el Departament d'Educació va elaborar molts models d'unitats didàctiques que arribaven als centres docents, aquesta tradició va quedar aviat estroncada i implícitament s'ha traspassat aquesta tasca als llibres de text, que la majoria de professorat utilitza a les aules de Secundària.

En els últims quinze anys, l'escola catalana ha disposat de tres currículums diferents: el del 1992, el del 2002 i el del 2007, que es va començar a aplicar el curs 2007/08. Entre aquests currículums hi ha diferències notables sobre el tractament dels textos literaris i sobre el paper de les obres completes. Entre aquests tres documents curriculars, va aparèixer una instrucció, el juliol del 2001²⁸, que pautava de manera més prescriptiva la selecció de les obres, una

²⁸ Les referències dels documents curriculars consultats són les següents:

- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC, núm. 1593; 13/05/1992). Per al currículum

manera de fer excepcional en el nostre context; de fet, es va quedar en un intent perquè només es va aplicar durant un curs acadèmic. En aquesta instrucció excepcional de l'any 2001 s'hi concretava que el professorat havia de programar un mínim de dues obres completes per curs, seleccionades de la manera següent:

- primer cicle: una de les dues havia de ser de les llistes d'autors i obres de les literatures catalana i castellana contemporànies que es donaven.
- Segon cicle: una de les obres havia de ser de la llista de les obres contemporànies que es facilitava; i l'altra d'autors o autores clàssics de la relació d'autors que també indicava l'Administració.

Així, a primer cicle el professorat podia triar lliurement 1 o 2 textos (si feien una lectura trimestral) i a segon cicle o bé no en triaven cap o en triaven una lliurement (si feien una lectura per trimestre).

3.2.2.1. Els currículums dels darrers quinze anys: les absències²⁹

Per analitzar la influència que pot tenir el currículum en la programació de les lectures que formaran part del bagatge lector dels joves, és necessari resseguir breument alguns dels principis bàsics en què es basen els diferents currículums i el pes que es dona a la literatura, atès que trobem molt poques referències a les obres completes, excepte en el currículum del 2007, que es desmarca dels anteriors en aquest punt³⁰ i en d'altres.

de 1992, també s'ha consultat: *Currículum. Educació Secundària Obligatòria. Àrea de Llengua*. Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament, 1993.

- Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya (DOGC, núm. 3670; 4/07/2002).
- Resolució de 29 de maig de 2001, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'Ensenyament Secundari de Catalunya per al curs 2001/2002 (Full de disposicions i actes administratius, núm. 870)
- Document provisional del nou currículum de Secundària, de 16 de març de 2007 (pdf accessible des de la pàgina xtec.cat)

²⁹ Vegeu a l'annex 3 un quadre comparatiu entre els diferents currículums catalans des de la introducció de la LOGSE (1992) fins al darrer, el del 2007.

³⁰ L'anàlisi que s'ofereix està feta des de la perspectiva de les obres completes. Els interessats en una anàlisi sobre el tractament de la literatura en general en els currículums del 1992 i del 2002 poden consultar: F. Trujillo (2007); o J. Aulet i P. Martí (2007). "Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari". Col·legi Oficial de

En primer lloc, sembla que la literatura ha anat guanyant protagonisme i independència molt lentament, atenent als apartats en què s'estructuren els continguts i als principis que són a la base de cada currículum (que es troben en la introducció de cada document):

Doctors Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya (pàgines 13-24). Se'n pot consultar un resum en línia a través de la pàgina <http://www.xtec.cat>.

	Estructura dels continguts	Principis generals
1992	Els continguts de l'àrea (procedimentals, conceptuals i actitudinals) s'agrupen en sis apartats: <ul style="list-style-type: none"> - llengua oral - llengua escrita - literatura - lèxic - gramàtica - llengua i societat 	<i>L'àrea està formada per continguts de llengua i de literatura (2760)</i> Inclou la literatura dins la diversitat de tipologies textuals, segons la intencionalitat comunicativa. <i>Al costat de textos en el marc de la vida quotidiana, de textos d'estudi i de textos de mitjans de comunicació de massa, els textos literaris han de conformar el gruix de la lectura dels alumnes de l'àrea. (2760)</i>
2002	Els continguts de l'àrea estan organitzats en diverses seccions: procedimentals, conceptuals i actitudinals. Alhora, s'agrupen explícitament en quatre apartats: <ul style="list-style-type: none"> - ús de la llengua - literatura - llengua i societat - estudi sistemàtic de la llengua 	No és tan explícita la inclusió de la literatura en les tipologies textuals, tot i que en el document també hi tenen protagonisme. <i>“la presència assídua de la literatura en el currículum és altament recomanable a fi que l'alumnat aprengui un model de llengua ric en possibilitats expressives, a més d'educar el gust i d'adquirir determinats coneixements i aprenentatges sobre la vida, útil especialment en l'adolescència”</i>

En l'estructuració dels continguts, no hi ha massa diferències entre els dos documents: en ambdós existeix l'apartat literari; en el del 2002, la literatura sembla que hi pot tenir més espai, perquè el currículum està menys fragmentat. És remarcable el canvi, subtil però rellevant, pel que fa a la inclusió de la literatura entre la diversitat de tipologies textuals: en el currículum del 1992 els textos literaris estan clarament diluïts entre la diversitat de tipologies textuals. En el del 2002, en canvi, se'ls dona més autonomia.

A banda d'aquests principis generals, en els dos currículums vigents durant els últims quinze anys, s'hi detecten les característiques següents pel que fa al tractament de les obres literàries:

- Absència d'una entitat específica per a les obres literàries.
- Absència d'una concepció teòrica clara sobre la lectura literària.
- Llibertat total per a la selecció i ús de les obres completes, que, malauradament, implica també l'absència d'orientació per al professorat. Entre l'intervencionisme absolut i la llibertat total hi pot haver camins intermedis que facilitin la tasca.

- Objectius centrats, bàsicament, en el gust per la lectura i el foment dels hàbits lectors, exceptuant la normativa del 2002, que reserva aquests objectius per al primer cicle i introdueix la història de la literatura en el segon.
- Absència d'orientacions didàctiques.

Les obres completes no són tractades de manera específica i per tant no s'aprofundeix en la seva didàctica, la qual cosa no afavoreix la introducció de complexitat organitzativa: les referències explícites a la lectura d'obres completes són escasses en els currículums del 1992 i del 2002; una de les poques referències a les obres la trobem en el currículum de 1992:

“Les obres literàries que han de llegir els alumnes, i específicament les novel·les i contes, han de ser preferentment de la literatura clàssica juvenil universal o dels autors que escriuen per als joves. També poden ser motivadores totes les novel·les dites “d’aprenentatge”, entre les quals s’inclouen les d’aventures, les policiaques i les de tema fantàstic, per les possibilitats de transferència i d’identificació que ofereixen” (apartat “Orientacions didàctiques”, pàgina 53 de la publicació del Departament d’Ensenyament (1993), currículum del 1992).

Tot i que queda clara en tots els currículums la necessitat de l’ensenyament de la literatura a través de la lectura dels textos, totes les referències són més una declaració de principis que la concreció d’orientacions:

Dins de la literatura, s’hi podrà trobar tot el conjunt de coneixements necessaris per abordar un text literari d’acord amb les possibilitats de la generalitat dels alumnes. Es tracta de formar lectors amb un bagatge suficient per entendre les obres, assaborir-les i saber resumir-ne el contingut i fer-ne un comentari. (2761) (1992)

OBJECTIUS GENERALS, 2002

- *servir-se autònomament de la lectura com a font d'informació, de lleure i de projecció personal.*
- *conèixer i valorar els principals gèneres literaris i els autors més representatius a través de les seves obres.*
- *distingir els períodes artístics i literaris, amb els corresponents trets característics i els autors més significatius.*
- *adonar-se que les produccions literàries constitueixen diverses interpretacions del món i de l'individu; afavoreixen el desvetllament de la imaginació i del bon gust estètic, i són un mitjà d'arrelament i participació en la cultura pròpia, i de relació amb altres pobles.*

Quan es concreten els continguts literaris, aquests es refereixen sobretot a tres nuclis: la comprensió dels textos, la seva contextualització i la història de la literatura:

Currículum del 2002:

Procediments:

- lectura expressiva de textos en prosa i en vers.
- memorització de textos breus i recitació de poemes
- dramatització de textos
- lectura i comentari de textos literaris...
- lectura comprensiva d'obres literàries.
- recensió de lectures
- situació de les obres i els textos llegits en el seu context històric i literari.
- producció de textos breus amb intenció literària, si cal, a partir de models.

Conceptes:

- Literatura: el registre literari; el concepte de gènere literari; el teatre, la narrativa i la lírica.
- Història de la literatura (catalana i castellana) [reservada per al segon cicle]

En definitiva, com apunta Colomer (2005: 41): *“en los planes de estudio oficiales tampoco es común articular en qué puntos concretos debe incidir la lectura de las obras íntegras que se aconsejan o se prescriben”*.

En molts casos, es parla dels textos literaris però les afirmacions poden ser aplicables tan a la pràctica de la lectura de fragments a les aules com a la lectura d'obres completes: *“Servir-se autònomament de la lectura com a font d'informació, de lleure i de projecció personal”* (1992 i 2002, objectius generals). *Conèixer i valorar els principals gèneres literaris i els autors més representatius a través de les seves obres”* (2002, objectius generals).

En els documents curriculars, el gust per la lectura és tractat com un dels objectius principals a aconseguir; aquest, però, presenta una evolució notable entre els dos currículums que han estat vigents: si al del 1992 era un dels objectius principals al llarg de l'escolarització obligatòria, en el de 2002 s'acota al primer cicle de l'ESO i es reserva per al segon cicle l'ensenyament de la història de la literatura. Una de les principals confusions en aquests anys ha estat el fet de considerar el gust o plaer per la lectura com a objectiu ensenyable en ell mateix; ja ho van fer notar Colomer i Camps l'any 1991:

“Pel que fa a la formulació del gust per la lectura com a objectiu, seria absurd negar que el plaer que n'obtindrà és una clara finalitat del lector que s'endinsa en una obra de ficció. Ara bé, els objectius educatius en aquest camp es refereixen a la construcció dels instruments per a l'obtenció del plaer, i no a la necessitat d'experimentar-lo. No es pot crear la imatge que les activitats de lectura han de conduir al plaer, de la mateixa manera que no es presenta així l'indubtable plaer del coneixement o el plaer de la resposta esportiva del propi cos.”
(Colomer i Camps, 1991, p. 104)

“Aquesta situació d'ús real, però, pot ser alterada per una certa ambigüitat en la definició dels objectius d'aquesta activitat de

lectura que, d'una banda, insisteix desviadament en l'obtenció del plaer com a finalitat educativa i, d'altra banda, ha començat a desvirtuar el sentit d'aquesta lectura en convertir-la en el punt de partida de tota mena d'exercicis i treballs escolars” (Colomer i Camps, 1991, p. 104)

En definitiva, doncs, en els documents vigents des del 1992 fins al 2002, notem molt poca atenció al tractament de les obres completes; durant quinze anys les obres literàries han estat presents en el fons dels principis però no han estat ateses com a element amb entitat pròpia, ni han gaudit d'una concepció teòrica de fons, que les inclogui en l'itinerari formatiu del lector literari; els dos currículums proposats des de principis dels noranta no han entrat a aprofundir en la didàctica de la lectura literària d'obres completes, potser per la concepció prèvia del que ha de ser un document curricular o potser, presidits pel principi de la formació del gust per la lectura i per la llibertat que això havia de comportar per a l'alumnat, n'han volgut ser un reflex. La llibertat i la competència del professorat per programar no ha d'inhibir l'administració de la responsabilitat de guiar, orientar i facilitar la tasca.

Un currículum d'aquestes característiques contribueix a perfilar un retrat determinat de les lectures escolars que els joves arxiven a la seva *biblioteca* particular de referents literaris, que es pot observar en tres aspectes³¹:

³¹ Les dades que s'ofereixen a continuació han estat extretes de tres estudis sobre la programació de les obres completes a Secundària duts a terme a Catalunya en els darrers deu anys i que abracen, per tant, els dos currículums vigents en aquest període de temps:

- Informe realitzat per la Inspecció del Departament d'Ensenyament (1997) [document inèdit]
- MOYA, J. “La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació”. Mitja llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació el curs 2001/02.
- MANRESA, M. “Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès” Treball de recerca presentat en el marc del programa de Doctorat en Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB (setembre de 2004), dirigit per Teresa Colomer. En aquest estudi s'hi poden trobar dades sobre la programació de les lectures escolars a la població de Cerdanyola del Vallès dels cursos 1999/2000 i 2002/2003.

a) El protagonisme que hi pren l'objectiu d'aconseguir el gust per la lectura ha conduït a dues conseqüències: d'una banda, a l'ampliació de la llibertat de tria per part de l'alumnat, la qual cosa és positiva sempre que no substitueixi l'espai de lectura comuna guiada (com passa en la majoria dels casos), adequat per compartir les interpretacions dels textos; d'altra banda, aquest principi comporta seguir un determinat criteri de selecció de les obres, aquelles que, suposadament, s'apropen més als gustos de l'alumnat. Aquest fet pot conduir, en alguns casos, cap a la limitació del bagatge literari dels alumnes. Aquest fet es reflecteix en el quadre següent, on es distribueixen els llibres llegits per adolescents d'entre 12 i 16 anys segons el gènere i tenint en compte si són lectures triades en l'àmbit privat o seleccionades per l'escola:

Quadre 1. Títols llegits per gèneres

	Títols	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE	NL
Lectura personal	58	29 50%	17 29%	7 12%	3 5%	0	2 3%	0	0
Lectura escolar	50	19 38%	17 34%	7 14%	6 12%	1 2%	0	0	0

Manresa, 2004. Centres de Cerdanyola del Vallès; VD: vida diària; FANCF: fantasia i ciència-ficció; AV: aventures; DET: detectivescos; HIST: històrics; TEA: teatre; POE: poesia; NL: no lit

En el quadre precedent, s'hi pot comprovar el mimetisme de la lectura escolar respecte a les tendències de lectura personal del moment, inscrites sobretot en el gènere *Vida diària* (era el moment de la sèrie *Manolito gafotas*, d'Elvira Lindo). En aquest cas, la lectura programada per l'escola no amplia notablement el bagatge d'experiències literàries dels joves. Si bé d'una banda apropar-se als seus gustos pot crear empatia en els lectors, també propicia certa immobilitat per al lector. Trobar matisos que equilibrin aquests dos pols a través de diversos mecanismes és un dels reptes del nostre sistema.

D'altra banda, també s'ha constatat que el fet de programar obres molt properes als adolescents no té els efectes desitjats.

Pel sol fet de ser lectures escolars, són sistemàticament valorades per sota de la lectura personal. En el següent quadre es mostren les valoracions dels textos llegits per adolescents del gènere Vida diària, separades per contextos de lectura (Manresa, 2004):

Percentatges de valoració alta per al gènere vida diària, distribuït segons els contextos de lectura: lectures escolars i lectures personals.

GÈNERE	Lectures escolars	Lectures personals
Vida diària	8,1%	17,8%

Com afirma Colomer (2005): “tal vez el principal problema del modelo de “lectura por placer” es que asimila totalmente la lectura escolar con una lectura de tipo privado, de manera que el placer designa la apropiación personal, mientras que la obligación de leer se sitúa en el terreno escolar de la utilidad”.

- b) La poca concreció en les orientacions didàctiques i la poca entitat donada a les obres completes porta al tractament de les lectures de manera **uniforme** independentment de la seva modalitat, d’una banda, i al manteniment de les lectures en una “marginalitat paral·lela” que fa difícil la seva integració en itineraris d’aprenentatge literari:

“... la lectura se propone en paralelo como algo totalmente desvinculado de la programación literaria seguida en las aulas”
(Colomer, 2005: 41)

Aquest fet pot provocar certa desorientació en l’alumnat, que veu com la institució escolar l’obliga a llegir determinades obres però que no pot enllaçar amb els aprenentatges literaris.

- c) Es reproduïx la mateixa paradoxa social que es dona entre la dispersió de títols, d'una banda, i l'aglutinament al voltant d'uns referents determinats, de l'altra.

Si bé socialment els referents que funcionen majoritàriament són els llibres més comercials del moment, en el model que tenim a Catalunya de currículum i de programació de les lectures, aquests referents es concentren en el que podríem anomenar els *clàssics escolars espontanis*, creats per la força de l'ús. Podríem dir que són uns referents comuns poc intencionats, doncs.

La dispersió de títols i per tant de gèneres i temàtiques de les lectures proposades pels Departaments de català o castellà dels centres de Secundària es reflecteix en les dades d'alguns estudis, com el realitzat per la Inspecció del Departament d'Educació l'any 2007, el de Moya (2005), Manresa (2004; 2007) o Grupo Lazarillo (2004); vegem-ho amb dades concretes:

- Centres de Cerdanyola del Vallès, curs 99/00: s'obté una llista de 97 títols corresponent a 9 centres de Secundària (català i castellà) (Manresa, 2004).
- Centres de Cantàbria, curs 2002/2003: s'obté una llista de 106 títols de 21 departaments (només castellà), dels cursos de 3r i 4t d'ESO (Grupo Lazarillo, 2004).

“los departamentos de nuestra región no disponen de un canon aceptado mayoritariamente en ningún campo de las lecturas que se destinan a la educación literaria de estos dos cursos de la Educación Secundaria. Y ello ocurre tanto en la literatura clásica como en la contemporánea, y del mismo modo en la literatura de adultos que en la juvenil” (138)

L'altre extrem, el que hem anomenat "clàssics escolars espontanis", es configura de manera clara veient les lectures més programades pels centres educatius catalans a partir dels reculls que estan a l'abast:

**1995. LLISTA DE LECTURES MÉS PRESCRITES PELS DEPARTAMENTS (INSPECCIÓ, 1997
Departaments de català; 524 Departaments de Castellà**

CATALÀ			CASTELLÀ		
Autor	Títol	Centres	Autor	Títol	Centres
Esplugafreda, R.	<i>Hem nedat a l'estany amb lluna plena</i>	141	Bécquer, G. A.	<i>Rimas y leyendas</i>	172
Pedrolo, M. De	<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	139	Anónimo	<i>Lazarillo de Tormes, El</i>	163
Lienas, G.	<i>Cul de sac</i>	96	Hinton, S.	<i>Rebeldes</i>	130
Ulhman, f.	<i>Amic retrobat, L'</i>	90	Mendoza, E.	<i>Misterio de la cripta embrujada, El</i>	117
Martín, A.; ribera, J.	<i>No demanis llobarro fora de temp.</i>	85	Delibes, M.	<i>Camino, El</i>	112
Rodoreda, M.	<i>Aloma</i>	84	Mendoza, E.	<i>Sin noticias de Gurb</i>	93
Vergés, O.	<i>Quin curs el meu tercer</i>	71	García Márquez, G.	<i>Relato de un naufrago</i>	77
Rodgers, M.	<i>Quin dia tan bèstia!</i>	65	Delibes, M.	<i>Príncipe destronado, El</i>	60
García, D.	<i>Canya plàstica</i>	65	Martín, A.; ribera, J.	<i>Todos los detectives se llaman Flanagan</i>	57
Simó, I.C.	<i>Raquel</i>	64	SAlinger, J.D.	<i>Guardián entre el centeno, El</i>	54
Lienas, G.	<i>Així és la vida, Carlota</i>	63	Sender, R. J.	<i>Réquiem por un campesino español</i>	49

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits dels altres dos estudis. Els tramats en verd, coincideixen amb els de Moya (2005)

Centres públics, concertats i privats de Cerdanyola del Vallès (9). Títols citats per més d'un departament (Manresa, 2004)

CURS 99/00	n.
Mecanoscrit del segon origen	4
Què farem, què direm?	3
Lazarillo de Tormes	3
L'esquelet de la balena	2
Pedra de tartera	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Raquel	2
El camino	2
Temps de l'oblit	2
El Hobbit	2
Joc brut	2
Hem nedat a l'estany amb lluna ...	2

CURS 02/03	n.
Mecanoscrit del segon origen	6
Sin noticias de Gurb	4
Raquel	3
Què farem, què direm?	3
Les cartes d'Hèrcules Poirot	3
Pedra de tartera	3
Zero a l'esquerra	3
Los escarabajos vuelan al atardecer.	3
L'ocell de foc	3
Rebeldes	3
Caperucita en Manhattan	3

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits de la recerca d'Inspecció d'Ensenyament (1995). Els tramats en groc, amb els de Moya (2005)

2001/02. Maresme. 20 centres. Primer i tercer d'ESO. Català. Citats per almenys dos instituts (Moya, coord., 2005)

Primer	Segon	Tercer	quart
El secret de l'ordinador	Així és la vida, Carlota	Com un miratge	Aloma
La casa de les acàcies	Camps de maduixes	Cul de sac	El temps de l'oblit
La noia del temps	El cant de l'esparver	El temps de l'oblit	Joc brut
La pedra màgica	Flannagan (sèrie)	Flannagan (sèrie)	Joel
La tele boja	Hem nedat a l'estany...	L'amic retrobat	L'amic retrobat
Matilda	La casa sota la sorra	Tot et serà pres	Raquel
Què farem, què direm?	Mecanoscrit ...	El príncep de la boira	Miralls venecians

Els títols tramats en gris coincideixen amb els llibres més llegits dels altres dos estudis. Els tramats en groc, amb els de Manresa (2004); en verd, amb els de la inspecció (1995).

Si la dispersió de títols reflecteix la llibertat de tria dels centres, la qual possibilita l'adaptació als contextos particulars, aquests referents espontanis mostren l'existència d'un consens implícit entre el professorat de programar una determinada tipologia de lectures, properes a la sensibilitat juvenil i d'acord amb els criteris fomentats per l'Administració enfocats cap a l'adquisició de l'hàbit de llegir.

A partir del curs 2002/03, els centres, motivats per les instruccions curriculars, comencen a introduir literatura canònica del patrimoni propi a segon cicle de l'ESO; el sol fet d'establir la frontera entre primer i segon cicle, però, és estèril si només afecta a la tria dels textos; és a dir, si no s'acompanya d'orientacions didàctiques o si el professorat no és conscient que aquestes obres més canòniques necessiten ser guiades intensament (vegeu l'apartat 3.2.2.3)

Curs 2002/03. programació de les lectures en un centre de Cerdanyola

Curs	Títol	Autor
Primer d'ESO	Delicte ecològic	Lorman
	Memorial de Tabarca	Pons
	Com un miratge	Roca
Segon d'ESO	El llaüt de vela negra	Morey
	Hem nedat a l'estany...	Esplugafreda
	Zero a l'esquerra	Martín
Tercer d'ESO	Els arbres passaren ran de la finestra	Iarreula
	Cul de sac	Lienas
	Contes	Calders
	L'esquelet de la balena	Cirici

	Raquel	Simó
Quart d'ESO	Jesper	Matas
	Així és la vida, Carlota	Lienas
	La filla del mar	Guimerà
	Revolta de bruixes	Benet i Jornet

El debat sobre la necessitat o no que l'escola proporcioni uns referents comuns compartits per tot l'alumnat no és fàcil de resoldre. Depèn de la funció que es cregui que ha de complir l'escola. Dedicant més atenció a les lectures i rescatant-les de la marginalitat paral·lela en què sovint es mouen, es poden articular combinacions de criteris que afavoreixin la formació del lector literari sense renunciar a cap objectiu. Prenent de nou el referent francès, en el qual s'hi estableixen diferents nivells d'aproximació a les obres literàries amb els quals es poden experimentar diferents tipus de "plaers" (Savage, 2004), trobem un exemple d'aquesta articulació de diferents objectius amb diferents lectures relacionades amb un itinerari formatiu:

1. lectura identificativa: lectures triades per incitar a la lectura d'obres completes (implica la programació de literatura juvenil). Desenvolupar el plaer fonamentat en l'interès sobre la intriga i la identificació: textos variats i triats en funció de les preocupacions i interessos de l'alumnat. En aquest cas, diu Savage, es pot prioritzar una aproximació temàtica: adolescents, esports, quotidianitat...
2. lectura distanciada i interpretativa: lectures triades per formar l'alumne en relació als coneixements literaris, aprendre a parlar sobre les obres, formar-se judici propi (metallenguatge, enunciació, formes del discurs, estructura textual...)
3. lectura per sentir-se pertanyent a una cultura legítima comuna: afavorir la freqüentació de textos representatius del patrimoni cultural propi o universal. sobre aquest tercer nivell, cal fer notar que també és graduable: des de la cultura popular, reconeixent i valorant la cultura adolescent, a la culta i canònica.

La publicació de la nova proposta de currículum (març de 2007) coincideix amb el qüestionament, basat en les darreres aportacions teòriques, del model aplicat durant els últims quinze anys a les escoles catalanes:

Durante las décadas de los 80 y 90 se asistió a un cierto intervencionismo avasallador a través de la multiplicación de jornadas, campañas, concursos o visitas de autores; se apostó por acentuar el efecto placentero de la lectura como motivación y se produjo un cierto adelgazamiento literario a favor de la legibilidad. (...) en los últimos años una gran cantidad de estudios sobre la lectura y el aprendizaje han ido cuestionando muchas de estas prácticas. (...) Se intenta otorgar una nueva centralidad al aprendizaje lector y literario en la escuela. (Colomer, 2002)

3.2.2.2. El nou currículum (2007): entre la tímidesa i l'avenç

En aquest darrer currículum s'hi detecten canvis substancials en relació a les obres literàries, encaminats a resoldre algunes de les mancances dels anteriors.

En primer lloc, la literatura continua guanyant espai, protagonisme i independència. De les tres dimensions que articulen la normativa, una és la literària, diferenciada de la dimensió comunicativa i de la plurilingüe i intercultural, un altre dels nous protagonismes rellevants d'aquesta proposta.

En segon lloc, una altra de les evolucions del nou document és la introducció del terme i del concepte *competència literària*, introduint així aportacions del camp de la didàctica de la literatura dels últims anys.

En tercer lloc, es refereix a la lectura guiada de les obres quan fa referència a la competència literària, la qual cosa introdueix un matís rellevant per al tractament de les obres, d'una banda, i fa que s'inscrigui en la línia d'alguns

dels currículums europeus que s'han revisat al principi d'aquest capítol, encara que sigui d'una manera tímida.

	Estructura dels continguts	Principis generals
2007	<p>Els continguts de l'àrea s'estructuren al voltant de les competències i es presenten segons tres dimensions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dimensió comunicativa - dimensió literària - dimensió plurilingüe i intercultural 	<p>Inclou la competència literària com una de les competències comunicatives: La competència comunicativa inclou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - competència oral - competència comunicativa escrita - competència comunicativa audiovisual - competència literària <p>Parla explícitament de les <u>obres literàries guiades</u> a l'escola, quan es fa referència a la competència literària: <i>"L'accés guiat a aquestes obres facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, i fa que els nois i les noies descobreixin el plaer per la lectura, sàpiguen identificar estètiques i recursos, i apreciïn textos literaris de gèneres diversos (poètic, narratiu i teatral), i també d'altres formes estètiques de la cultura que els envolta (cançons, refranys, dites...)"</i>. (pàg. 4)</p>

En aquests quinze anys, doncs, la literatura ha recorregut el camí que va des de la seva inclusió en el conjunt de tipologies textuais fins a centrar-se en la competència literària. Aquest canvi pot afectar la programació de les lectures en la mesura en què sembla que la literatura s'hagi anat independitzant progressivament, la qual cosa dóna protagonisme i espai als textos literaris, de manera que es puguin incloure més diversitat d'experiències de lectura literària a l'aula. En aquest sentit, encara tindrien més protagonisme si la literatura tingués un espai propi com a matèria independent dels continguts lingüístics, tal com proposen Aulet i Martí en el seu Dictamen (2007).

El currículum del 2007 es desmarca dels anteriors perquè fa un primer pas per aproximar-se a l'especificitat de les obres literàries completes a l'aula, a partir de l'explicitació, en els continguts, de diferents modalitats de lectura i de diferents maneres d'abordar-les segons els objectius. Alhora, estableix un camí de progrés en la competència literària relacionat amb tres eixos: la tipologia dels textos, la modalitat de lectura i els continguts literaris. (vegeu el quadre de la pàgina següent).

CURRÍCULUM 2007. CONTINGUTS. DIMENSIÓ LITERÀRIA

	PRIMER	SEGON	TERCER	QUART
TIPOLOGIA I ÈPOQUES Obres completes	Lectura autònoma o guiada obres: Juvenil i popular i tradicional Coneixement d'autors i d'obres: Contemporànies o clàssiques (lectura comentada d'obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada obres: Juvenil i popular i tradicional Coneixement d'autors: literatura catalana i espanyola del segle XX i contemporanis (lectura comentada d'obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada de: literatura juvenil i literatura clàssica Coneixement d'obres: cultura literària catalana i castellana (lectura comentada obres o fragments)	Lectura autònoma o guiada d'obres o fragments : literatura catalana i castellana de l'edat mitjana al segle XX. Coneixement d'obres i autors: literatura universal (fragments comentats)
GÈNERES	a) Lectura comentada i expressiva: relats breus i rondalles b) Lectura comentada i recitat: poemes c) Lectura comentada i dramatitzada: teatre	a) Lectura comentada i expressiva: contes i altres relats breus b) Lectura comentada i recitat poemes c) Lectura comentada i dramatitzada teatre	a) Lectura comentada i expressiva contes i novel·les b) Lectura comentada i recitat poemes c) Lectura comentada i dramatitzada teatre	a) Lectura comentada i expressiva contes i novel·les b) Lectura comentada i recitat poemes c) Lectura comentada i dramatitzada teatre
ELEMENTS LITERARIS, RECURSOS...	a) elements bàsics del relat literari i la seva funció b) elements bàsics del ritme, versificació i figures semàntiques més habituals c) aspectes formals i elements principals de la posada en escena	a) temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç. b) Recursos retòrics més importants i procediments de versificació c) Aspectes formals, sobretot l'estructura	a) valoració de la creació de personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa i del diàleg. b) Temes recurrents en diferents autors, valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema. c) Característiques temàtiques formals.	a) estructures i veus narratives diferents. b) Temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics. c) Innovacions en els temes i les formes.
ALTRES			Reflexió obra i context i sobre què és un clàssic	Contextualització lit. Cat i cast EM-XX. Reflexió clàssic

Aquesta nova normativa, però, no ofereix orientacions ni per a la tria dels textos ni per a la guia de les obres a l'aula. Aquest fet pot ser motivat per la concepció sobre què ha de ser un currículum. Ja hem vist que hi ha països que l'entenen com un document amb un nivell de concreció elevat i altres que se'n distancien.

Segurament, aquest document, com tots, afectarà i farà modificar algunes qüestions relacionades amb la programació de les lectures i amb les pràctiques d'aula. Caldrà veure en quina mesura i de quina manera. Sovint costa molt d'introduir canvis en les inèrcies escolars: com mostra Baesch (2002), el professorat no acaba d'incorporar del tot les noves línies curriculars de Bèlgica, o ho fa molt lentament, basant-se en les constatacions sorgides d'una investigació comparativa entre el currículum i les pràctiques d'aula.

La voluntat que el document curricular sigui obert i flexible, permetent així l'autonomia dels centres, no hauria d'implacar que no s'oferissin pautes, recomanacions i difusió de les investigacions i teories de l'educació més innovadores.

A Catalunya, si bé en altres àmbits s'han introduït les innovacions provinents de diverses disciplines (és el cas de l'enfocament comunicatiu, del constructivisme, de les tipologies textuais, etc.), amb la lectura literària s'hi detecta un cert endarreriment, que es comença a resoldre en l'última proposta, un endarreriment que no es pot deure a la manca d'investigacions ni d'especialistes que tenim en aquest camp.

3.2.3. L'experiència lectora a través de la intervenció educativa

El fet que les obres completes escolars representin, per la coincidència entre objectius educatius i l'ús de les obres en l'àmbit de lectura personal, un pont d'unió entre la lectura d'oci i la lectura escolar provoca diverses tensions. A Catalunya, la balança s'ha decantat clarament, tal com s'ha vist en l'anàlisi

del currículum, cap a reservar l'espai de la lectura d'obres completes a la promoció del gust per la lectura i el plaer de llegir. El fet, però, de renunciar a objectius de formació en la competència literària a través de la lectura d'obres completes provoca algunes confusions, que es veuen reflectides en la intervenció educativa, tal com mostrarem tot seguit.

Colomer (2005) estructura aquestes confusions de la manera següent: entre llegir o llegir literatura; entre llegir o saber literatura; entre llegir per gust o llegir per obligació; i entre llegir a l'escola o llegir socialment. Com assenyala l'autora:

“la función escolar atribuida a la lectura de obras íntegras se halla aún poco clarificada. Ello puede constatarse fácilmente tanto si se observa la práctica educativa en concreto o se analizan los decretos legislativos que deberían orientarla, como si se amplía la visión con el sentir social sobre esta cuestión” (Colomer, 2005: 40)

La pràctica educativa més generalitzada en el nostre context sobre la programació de les obres literàries completes reflecteix certes contradiccions producte de les confusions assenyalades per Colomer:

- No correspondència entre objectius i actuacions: En primer lloc, programar un nombre de lectures molt limitat (una per trimestre com a molt) no sembla la millor manera de fomentar la lectura lliure i per plaer. Voler incidir en la quantitat de lectura dels alumnes amb una lectura trimestral presenta certes limitacions que es poden resoldre ampliant l'oferta de modalitats de lectura.
- En segon lloc, el fet que, en la gran majoria de centres aquestes lectures siguin comunes per a tot l'alumnat restringeix aquesta voluntat de llibertat. Quan això s'intenta pal·liar substituint la lectura comuna per l'oferta d'una llista de títols d'on l'alumnat pot triar s'està renunciant a l'oportunitat que ofereix l'espai de lectura comuna per guiar, compartir i aprofundir en les obres segons itineraris d'aprenentatge literaris planificats.

- En tercer lloc, el plantejament de lectura lliure porta a donar molt poca entitat al treball de les característiques de cada obra, que no se selecciona pels seus trets exemplificadors de continguts literaris, sinó que s'utilitza per tal que l'alumnat llegeixi, en el sentit intransitiu del verb *llegir*.

La unió d'aquestes tres contradiccions comporta que no es relacioni la tria de l'obra amb cap itinerari d'aprenentatge literari ni amb les diferents modalitats de lectura. La uniformització en el tractament de les obres comporta que l'alumnat no progressi en l'habilitat valorativa ni en l'aprenentatge de la conceptualització i jerarquització d'allò que llegeix.

Per a un percentatge gens menyspreable d'adolescents, els textos escolars són gairebé els únics referents literaris que tenen en el seu bagatge lector durant l'adolescència. Involuntàriament, i malgrat el refús explícit que molt sovint sentim per part dels joves als textos escolars, aquests són el seu univers de lectura.

Per mostrar, de manera gràfica, la incidència que té l'escola en l'univers lector dels joves, i l'espai que hi ocupa, vegem tipus de lectors segons la seva relació amb els textos escolars:

Segons la relació entre la freqüència de lectura i l'espai que hi ocupa la lectura escolar, s'estableixen aquests quatre tipus de lectors, proposats per Manresa, 2004:

- a) *Grans lectors* (més de deu llibres llegits en un curs). Minoria que representa un 1% del total, situats majoritàriament entre 12 i 13 anys. Proporcionalment són els que llegeixen més lectura personal. Es configuren dues tendències: lectors generalment de 15 i 16 anys amb molta quantitat de textos personals monotipològics (seguint sèries, autors o gèneres determinats) o aquells que llegeixen textos més diversos però que no deixen escapar les modes del moment,

generalment més joves. Malauradament, sembla que amb l'edat vagin perdent capacitat de selecció crítica.

- b) *Lectors mitjans* (entre cinc i nou llibres llegits): representen un 7% del total de lectors. Augmenta la quantitat de lectura escolar dins el seu univers lector.
- c) *Lectors moderats* (entre 2 i 4 llibres): representen el 32%. Es va equilibrant la proporció entre lectures personals i lectures escolars en cada lector, i s'hi distribueix gairebé al cinquanta per cent.
- d) *Petits lectors* (1 llibre llegit): són la majoria (53% del total). La meitat d'aquests lectors tenen com a únic referent les lectures que els programa el centre escolar.

La distribució dels lectors segons aquests perfils mostra, d'una banda, l'enorme influència que té l'escola en els referents literaris de la majoria de joves, l'univers lector dels quals està configurat en bona part per les lectures seleccionades des de l'escola. D'altra banda, es fa evident la utilitat de conèixer la configuració majoritària de perfils lectors que hi ha en una aula, un curs o un centre per poder decidir les actuacions més idònies. Per exemple, si en l'alumnat conviuen un 80% de petits lectors amb un 20% de grans lectors que només llegeixen les sèries més comercials d'una mateixa tipologia, el professorat pot optar per incidir en estratègies d'aproximació per als petits lectors i d'enriquiment o diversificació per als altres.

La influència de les lectures escolars pot fer decantar la balança dels seus gustos personals o, si més no, la combinació d'estratègies per diversificar, per aproximar o per enriquir es posa al servei de la formació literària dels joves per tal d'oferir-los eines perquè esdevinguin lliures per poder triar lliurement en el futur.

Un altre exemple que mostra aquesta incidència: dels 15 títols preferits pels joves de Cantàbria, 9 formen part de les llistes prescrites pels centres i 4 són recomanacions del professorat. Només 2 són lectures personals (Grupo Lazarillo, 2004).

Així, com menys hàbits lectors personals té un jove (els lectors febles), més dependència dels textos escolars.

L'evolució de la lectura durant els anys de Secundària també es relaciona amb l'experiència escolar. Baudelot, Cartier i Detrez (1999) estableixen les categories següents:

1. Raons per llegir més:

- a) Alumnes que veuen la lectura com a plaer i com a deure alhora: són aquells que **s'adapten al medi escolar**. La lectura vista com un acte únic i plurifuncional, i com una inversió escolar rendible (la Selectivitat), culturalment valorada i personalment profitosa (plaer).
- b) Alumnes que no llegeixen pas amb l'escola, sinó **en contra** d'ella i a costa d'ella. El creixement de lectures respon a la necessitat de relaxar-se, d'evadir-se del treball escolar. De vegades fa d'intermediari un tema particular, o descobreixen gèneres literaris allunyats del curs de Llengua (per exemple, la ciència-ficció), els consells de companys i influència dels mitjans audiovisuals. Són els lectors que s'enganxen a sèries, autors o gèneres.

2. Raons per llegir menys:

- a) L'escola pren el temps necessari per llegir. La lectura obligatòria és **un fre i un obstacle** per a la lectura personal.
- b) La lectura és sinònim de solitud, de passivitat, de paciència i d'esforç. La lectura resta com a pura **obligació o treball**, no compta la identificació.

3. Raons per llegir igual:

Llegir igual que el darrer any vol dir fer-ho comptant la lectura escolar i la personal i normalment aquesta darrera és la que baixa. Per tant, és l'escola la que constitueix l'**única font de lectura**. La baixada de la lectura personal es compensa pel creixement de la lectura escolar.

Segons aquesta distribució, els alumnes poden llegir més en contra de l'escola i amb l'escola; i poden llegir menys, per culpa de l'escola i de les característiques intrínseques de l'activitat lectora:

És a dir, que es configuren dues concepcions diferents de la lectura: els que no separen entre lectura-plaer i lectura-deure són els que augmenten la quantitat de lectura d'un curs a un altre; d'altra banda, llegeixen menys els que consideren la lectura com un entreteniment al marge de tota obligació escolar i pels quals és un plaer inaccessible perquè falta temps i vol esforç.

Els dos objectius d'aquest apartat són intentar fer un retrat de l'experiència lectora que s'ofereix des de les aules de Secundària, d'una banda, i mostrar alguns dels efectes investigats que la intervenció educativa pot tenir per a les relacions que s'estableixen entre els adolescents i la lectura literària. Aquesta experiència lectora no només té a veure amb el menú literari proposat sinó també amb la manera en què se'ls ajuda o guia per progressar en la seva competència literària. Per això, establirem tres nivells, totalment interrelacionats, en aquesta programació: l'organització de les lectures; la selecció de les obres; la guia de la lectura. Totes tres dimensions afecten de diferent manera les pràctiques lectores dels joves. Tot i que les diferenciem, per operativitat expositiva, les tres fases de programació no són seqüencials i les decisions de l'una afecten les altres.

3.2.3.1. Organitzar: un univers despoblat de llibres

Entenem per la part organitzativa de la programació de les lectures d'obres completes allò que fa referència a la quantitat de llibres que es proposa llegir als alumnes i a les modalitats de lectura que es planifiquen, ja siguin obres triades pels alumnes o obres seleccionades pel professorat comunes per a tot l'alumnat de l'aula.

Tal com s'ha assenyalat, l'accés fàcil als textos és un dels factors que ajuda a la creació d'hàbits lectors: Mc Quillan i Au (2001) mostren que la possibilitat

d'accés al text a casa, a les biblioteques públiques i a l'escola a través de l'ús de la biblioteca escolar està associat a l'augment de l'habilitat i freqüència lectora i a més lectura independent. Això augmenta si aquests textos s'apropen a les seves preferències lectores.

L'impacte de la possibilitat d'accedir fàcilment als textos en l'augment del progrés lector ha quedat a bastament demostrat en molts estudis de les dècades dels vuitanta i noranta. Stanovich i West (1989) troben que el progrés en les habilitats ortogràfiques va lligat amb l'exposició a l'escrit; Cunningham i Stanovich (1998) asseguren que l'exposició precoç a material escrit variat millora i beneficia l'habilitat de comprendre textos en edats més avançades; Caldwell i Gaine (2000) afirmen que la millor previsió per al progrés lector és la quantitat de temps que els nois passen llegint pel seu compte; l'Informe del National Reading Panel of the National Institute of Child Health and Human Development (2000) revisa un llarg cos de recerca indicant una clara associació o relació entre el temps de lectura i el progrés lector, sobretot quant a fluïdesa, vocabulari i comprensió. L'informe del National Assessment of Education Progress (NAEP, 2000), *The Nation's Report Card -fourth grade Reading Highlights-* mostra una consistent i positiva relació entre el nombre de pàgines llegides diàriament i l'evolució lectora; els estudiants que llegeixen més d'11 pàgines per dia obtenen més bons resultats.

Els centres de secundària catalans, segons els estudis de què disposem, programen majoritàriament entre dues i tres lectures per curs tant en l'assignatura de Llengua catalana com en la de Llengua castellana.

En l'estudi que va fer la Inspecció del Departament d'Ensenyament l'any 1995 (1997), "La majoria de centres (61,1%) estableixen tres lectures obligatòries durant el curs (un 70% dels centres de titularitat pública i un 47,9% dels centres privats).

En la recerca, més actual, de Moya (2002), es constata una davallada general perquè els centres es divideixen entre programar dues o tres lectures per trimestre:

Lectures trimestrals en 20 centres del Maresme

	GLOBAL (català i castellà)		
	<i>1 lectura</i>	<i>2 lectures</i>	<i>3 lectures</i>
PRIMER D'ESO	15%	51%	29%
SEGON D'ESO	13%	50%	30%
TERCER D'ESO	15%	42%	35%
QUART D'ESO	20%	36%	35%

Adaptació del quadre de Moya (2002) pàgina V.

L'avantatge que presenta el nostre sistema és que es programen lectures des de les assignatures de Llengua catalana i de Llengua castellana, per la qual cosa es dupliquen les possibilitats. Aquest avantatge es veuria ampliat si existís una coordinació real de programació entre ambdós Departaments; molt sovint es repeteixen gèneres i no s'estableix un itinerari progressiu.

Durant l'escolaritat obligatòria llegeixen, doncs, entre 16 i 24 llibres literaris complets. En les instruccions del 2001 que prescrivien el nombre es parlava d'un mínim de dues obres en literatura catalana i dues en literatura castellana per curs. En aquest sentit, el model català no presenta diferències amb els països del nostre entorn. Si bé en la majoria de països programen una mitjana de tres lectures per curs per ser guiades pel professorat, també s'ha estès la tendència d'afegir-hi projectes de lectura lliure, aplicats sistemàticament a tots els centres.

En aquest punt, es constata la primera contradicció, que vindrà reforçada per la selecció i la guia dels textos, que es reflecteix entre la voluntat de fomentar el gust per la lectura o el plaer de llegir i l'escassetat d'obres a què tenen accés els adolescents durant els quatre anys de Secundària, sobretot tenint en compte que el 20% de nois i noies de 12 anys i el 33% dels de 16 anys no llegeixen mai o gairebé mai a títol personal, com s'ha mostrat en el capítol 2. Per a una quarta part de la població juvenil, doncs, aquestes 12 o 24

lectures formen la seva biblioteca personal o univers lector literari durant els quatre anys que són a l'ESO. Resulta força gràfic un exemple concret constatat amb tres grups d'alumnes de primer d'ESO d'un centre de Vilanova i la Geltrú³², que segurament es pot generalitzar a molts altres casos: el curs 2002/03 els alumnes de tres grups de primer d'ESO van manifestar que a sisè de Primària (procedien de diversos centres) havien llegit entre 10 i 20 llibres recomanats pels mestres durant tot el curs. El contrast en arribar a Secundària és contundent, perquè els nois i noies es troben amb l'obligació de llegir *només* dues o tres lectures per curs, i això produeix la sensació que els llibres desapareixen de les aules.

Alguns estudis sociològics mostren la relació positiva entre la freqüència amb la qual s'utilitzen obres literàries a l'aula i els hàbits lectors així com la relació entre el nombre de llibres obligatoris establerts i l'hàbit lectors dels joves (CIDE, 2003).

Per als docents, llegir una quantitat important i continuada de llibres no és un aspecte prioritari per esdevenir lector; Baesch (2002) recull les impressions de quaranta docents de Secundària i els elements que trien com a més necessaris per fomentar la lectura són, per ordre descendent: triar lliurement els textos, ésser animat i guiat pels companys i ésser encoratjat i guiat per l'adult. El fet de llegir un nombre important de llibres de manera regular es queda en el novè lloc de les respostes d'aquests professors.

En alguns països del nostre entorn, l'estratègia per augmentar la quantitat de textos oferts a l'alumnat es duu a terme a partir de la creació de diferents espais de lectura: un espai de lectura lliure (*Free reading programs*) i un altre de reservat per a la lectura comuna per ser explotada a l'aula. Si aquestes dues modalitats es complementen, augmenten les possibilitats d'accedir als textos literaris per als alumnes de Secundària. França, Anglaterra, el Quebec o als Estats Units són alguns dels països on s'han generalitzat aquests tipus de programes als instituts.

³² IES Manuel de Cabanyes, dades recollides per l'autora.

En la tradició educativa catalana dels últims anys, si bé s'hi ha introduït la modalitat de la lectura triada per l'alumnat (la qual cosa és conseqüent amb la voluntat escolar d'incidir en els hàbits lectors des de l'escola), aquesta no ha complementat la lectura comuna sinó que l'ha substituït i per tant continuen llegint una lectura trimestral com a màxim en cadascuna de les assignatures de Llengua (català i castellà), sigui triada per ells o no.

En un estudi sobre la programació escolar de lectures dut a terme en els centres catalans (Inspecció, 1997), es detecta que en el 60% dels centres que formaven part de la mostra tots els alumnes d'un grup llegien els mateixos llibres. I alhora assenyalen les dues innovacions detectades, segons la perspectiva del Departament:

La primera, que pot considerar-se de quasi tradicional, consisteix a complementar lectures obligatòries i lectures optatives, fet que s'ha constatat en el 23,9% de centres.

La segona, segurament més innovadora i potser més d'acord amb la voluntat de difondre el gust per la lectura, consisteix a proposar als alumnes una bateria de llibres d'entre els quals els alumnes trien (12,4% dels centres consultats) [...] i pot afirmar-se que està ascendint”.

Set anys més tard, en el recull de lectures de vint centres del Maresme (Moya, 2002), un 67% del professorat diu que l'alumnat llegeix el mateix llibre i un 33% respon que deixen que els alumnes triïn allò que volen llegir.

La diferència entre aquest model i els d'altres països és que en el nostre context se substitueix una lectura per l'altra (la lliure per la comuna), en la majoria dels casos, mentre que en altres models s'amplia l'oferta i es mantenen els dos espais de lectura diferenciats, la qual cosa ajuda a desenvolupar objectius diferenciats i a seleccionar les obres en funció d'aquests espais i d'aquests objectius. Alhora, com veurem més endavant, es milloren les actituds de l'alumnat cap a la lectura.

És als EUA on s'ha desenvolupat més i on té més anys de tradició la recerca sobre els efectes que té l'aplicació dels programes de lectura lliure per al lector adolescent (Krashen, 1993; Fisher, 2004; Dwyer, 1989 i 1994; Arthur, 1995; Jensen i Jensen, 2002 (citats per Fisher, 2004; Worthy, Turner i Moorman, 1998; Dwyer, Edward, West i Russell, 1994). Totes les recerques mostren que l'oferta de l'espai de lectura lliure afavoreix diverses habilitats i, sobretot, amplia la freqüència de lectura en les edats on la lectura personal baixa notablement.

Dwyer, Edward, West i Russell (1994) estableixen que el nombre de setmanes d'aplicació dels programes de lectura lliure i silenciosa a l'aula augmenta exponencialment els resultats de velocitat lectora, la qual cosa mostra que ha de ser una activitat de llarga durada on alguns resultats s'obtenen a mitjà i llarg termini.

També s'ha mostrat que l'autonomia en la tria dels materials té grans incidències sobre el desenvolupament de les competències i de les habilitats de lectura (Guthrie, 1997).

Un dels estudis més sòlids és el d'Stephen Krashen, qui compara diferents habilitats lectores entre alumnes que han estat exposats a programes de lectura lliure i voluntària (*Free reading programs*) a l'escola i entre altres alumnes que han rebut un ensenyament tradicional i directe d'aquestes habilitats (aprenent regles o el significat de les paraules, per exemple) i no han participat en el projecte de lectura lliure. Com més temps fa que gaudeixen de la lectura lliure i voluntària més bons resultats obtenen en els tests de comprensió lectora:

Resultats de testos de lectura d'estudiants inclosos en programes de lectura lliure i voluntària comparats amb estudiants que reben un ensenyament tradicional de la lectura

Durada	Resultats Positius	No hi ha diferència	Resultats negatius
Menys de 7 mesos	5	13	3
Entre 7 mesos-1 any	3	8	0
Més d'un any	8	1	0

Krashen, 1993: 2

Krashen mostra clarament que la lectura lliure i voluntària a l'escola és l'eina més efectiva per augmentar l'habilitat lectora, escriptora i de comprensió dels alumnes. A més de les diferències en els resultats de comprensió lectora, milloren la gramàtica i el vocabulari. Assenyala, en consonància amb altres investigacions, que un ambient poblat de textos augmenta la freqüència lectora dels que hi estan immersos.

Aquest estudi també assenyala els resultats positius que s'estableixen entre l'alumnat que gaudeix d'aquests programes per a l'aprenentatge d'una segona llengua, en comparació amb alumnat que no té accés a programes de lectura lliure.

Un percentatge gens menyspreable d'alumnat de les aules catalanes aprèn una llengua que no és la que parla habitualment a casa seva i aquest nombre va en augment cada any que passa. Aquests programes podrien suposar un reforç a les aules d'acollida, implantades fa pocs anys. Una línia de recerca desenvolupada en els últims anys en el món anglosaxó justament s'ha dedicat a investigar sobre la recepció dels textos literaris per part de persones immigrades³³.

Els programes de lectura lliure poden ser organitzats de maneres diferents: alguns ofereixen només la possibilitat de triar textos lliurement, de manera complementària a la lectura comuna, però no el temps per fer-ho a les aules; altres, i és la tendència majoritària, destinen un temps diari a la lectura silenciosa a les aules. En molts centres dels Estats Units, per exemple, s'estableix un quart d'hora de lectura silenciosa continuada diàriament (*sustained silent reading*), de manera que hi està implicat tot l'equip de professorat del centre. En aquest model, cada aula és una biblioteca poblada de llibres.

Aquests programes són institucionalitzats i s'han generalitzat a la majoria instituts dels Estats Units. Van ser proposats per Lyman Hunt al 1960, es van

³³ Evelyn Arizpe n'és una representant, així com altres investigadors de la Universitat de Glasgow.

estendre durant la dècada dels 70 i actualment s'apliquen d'una manera sistemàtica amb diferents variants (*sustained silent reading, SSR; free voluntary reading, FVR; drop everything and read, DEAR; daily independent reading time, DIRT; uninterrupted sustained silent reading, USSR; sustained silent reading and writing, SSRW; providing opportunities with everyday reading, POWER*) (Gardiner, 2001). En aquests programes els estudiants llegeixen per plaer durant un temps ininterromput i diàriament, trien els llibres i poden no acabar-los si no els agraden, observen els professors com a models de bons hàbits lectors, i no se'ls demana testos o escriure fitxes després de la lectura (Gardiner, 2001).

El fet que faci uns quants anys que s'estigui implantant la lectura silenciosa a les aules fa que existeixin ja diverses recerques sobre els seus **efectes**:

Oferir temps a Secundària per llegir en silenci incrementa les habilitats lectores i té un impacte molt positiu en les actituds dels alumnes al voltant de la lectura (Akmal, 2002; Dwyer i Reed, 1989). En la recerca-acció que van dur a terme a l'institut de Hoover (Fisher, 2004), citat anteriorment, després de comprovar objectivament que una bona part de l'alumnat no disposava del temps establert a nivell de centre per a la lectura silenciosa (arran de la queixa d'una alumna que reclamava l'espai de lectura), comparen els resultats en habilitats lectores al principi i al final d'un curs escolar i s'adonen que els adolescents que han disposat d'aquest temps perquè els professors seguien el programa establert obtenien sistemàticament millors resultats en les proves de lectura. Això va permetre recuperar el projecte i millorar-ne l'extensió i aplicació; en aquest sentit, es van adonar que si faltaven textos a les aules el mètode no funcionava, per la qual cosa van establir diverses comissions per seleccionar els textos de les biblioteques d'aula, incorporant, entre altres textos, els diaris i revistes (el centre rebia 80 revistes diferents).

La valoració que fan els alumnes de les modalitats de lectura silenciosa a les aules és clarament positiva: Quan se'ls pregunta als alumnes australians quina

és la millor i la pitjor experiència lectora que tenen a les classes, la més valorada és la lectura silenciosa mentre que l'activitat que se situa a la cua de les seves preferències és la lectura en veu alta feta pels alumnes o pel professor, així com les lectures triades pel professorat (Manuel i Robinson, 2002). També ho corrobora un estudi d'Ivey i Broaddus (2001), on un 63% dels nois i noies enquestats (1.765) diuen que la lectura autònoma és la seva activitat favorita de les classes (citada per Fisher, 2004). I Paulson (2006) argumenta que els programes de lectura lliure són la clau tan per aprendre a llegir com per progressar acadèmicament en la resta de matèries.

Aquests programes també faciliten la compensació de situacions socials diverses. Si les condicions socials no fan possible la reserva d'un temps de lectura diari per a totes les capes socials, l'escola pot intentar que els seus alumnes el tinguin, a través de programes de lectura diària a les aules (Colomer, 2005).

En alguns centres docents catalans s'estan duent a terme projectes en aquesta línia. En algun cas, concretament s'està implantant la lectura silenciosa diària (Alcoverro; Regojo i Sanz Ferriz, 2007). Aquestes experiències, però, encara són casos aïllats com ho mostra el fet que siguin notícia a la premsa del país³⁴, i per tant encara estan molt lluny de generalitzar-se.

En altres casos, es desenvolupen programes de lectura lliure però no s'hi dedica el temps escolar, com hem esmentat més amunt: l'alumnat tria les obres i les llegeix en el seu temps personal, però es gestiona des de l'escola. És el cas de Cerdanyola del Vallès, on fa més de quinze anys que s'hi duu a terme un projecte municipal d'extensió lectora. En aquest programa es facilita als centres docents "maletes de lectura" i posteriorment s'ofereixen algunes activitats relacionades amb els autors o il·lustradors dels llibres que contenen.

³⁴ David Casals: "Media hora para leer y soñar". Diari *El País*, 16 de gener de 2006. S'hi explica l'experiència de l'institut Sant Josep de Calassanç de Barcelona.

Alguns efectes d'aquest darrer programa van ser investigats per Manresa (2004) des del punt de vista les relacions que es poden establir entre la seva aplicació i el desenvolupament dels hàbits lectors i de la competència literària.

En aquesta investigació s'hi mostra com el fet que coexisteixin dues modalitats de lectura afavoreix, entre altres aspectes, la sensibilització cap a la lectura i augmenta la quantitat de llibres llegits; en definitiva, com la intervenció educativa pot modificar les tendències naturals que hem vist en el capítol 2:

Centres docents de Secundària de Cerdanyola del Vallès³⁵. Relació entre la quantitat i freqüència³⁶ de lectura i les modalitats organitzades pels centres docents.

<i>TIPUS DE CENTRES SEGONS MODALITATS DE LECTURA</i>	<i>QUANTITAT</i>	<i>FREQÜÈNCIA (més de dos llibres)</i>
Centres A: lectura comuna i optativa alhora	Entre 43% i 48%	Entre 32% i 40%
Centres B: lectura triada i optativa alhora	Entre 39% i 43%	Entre 18% i 28%
Centres C: lectura comuna	Entre 27% i 32%	Entre 12% i 15%
Centres D: sense programació de lectures	23%	28%

Un altre efecte d'oferir un espai de lectura que complementi els textos obligatoris és que afavoreix actituds positives cap al fet de llegir. En aquest sentit, la intervenció escolar esdevé una estratègia programàtica d'aproximació als lectors, com mostren les dades del quadre 5, on es prenen com a referència les valoracions més altes atorgades als textos (els joves

³⁵ En aquesta ciutat la lectura complementària o optativa s'ofereix des d'un organisme extern al centre, promogut per l'Ajuntament a través del Projecte ELE. Aquest programa de lectura s'estructura a partir de maletes de llibres, amb seleccions de llibres per gèneres o autors, que els centres sol·liciten, i al voltant de les quals s'ofereixen diverses activitats. Els alumnes disposen de les maletes durant un període de temps i poden triar els llibres que volen de l'oferta que se'ls ofereix. Aquest model "extern" presenta dos avantatges: d'una banda, dóna suport al professorat en la seva tasca de programar les lectures, de manera que poden centrar la seva atenció en les lectures comunes perquè les optatives els són proporcionades des de l'exterior; d'altra banda, l'alumnat veu aquesta lectura menys escolar que l'altra.

³⁶ Cal aclarir que ens referim a la quantitat i freqüència segons les dades de participació en una campanya de lectura. Per tant, es tracta d'un augment de la participació i de la freqüència en un esdeveniment social sobre la lectura, la qual cosa ja és un indicador prou significatiu, perquè es constata la pressió que exerceix el medi.

puntuaven els textos llegits entre el 0 i el 6; hem considerat com a valoració alta les puntuacions 5 i 6):

Valoració alta i edats

Edat	Valoració LEO	Valoració LEC
12	36%	35%
13	48%	48%
14	33%	31%
15	23%	22%
16	8%	38%

LEO: lectura comuna; LEC: lectura complementària o optativa

Les dades del quadre mostren que es produeix una davallada important en la valoració que fan els joves dels llibres que l'escola els proposa com a lectura obligatòria a mesura que avança l'edat, mentre que es manté la valoració dels textos que llegeixen com a lectures complementàries en totes les edats.

És rellevant, doncs, el fet que els adolescents de 15 i 16 anys no valorin malament els llibres llegits en l'espai de lectura complementària, perquè condueix els docents cap a reflexions i decisions programàtiques diverses; per exemple, pot ser utilitzat com a estratègia per amortir la baixada de l'hàbit de llegir que es produeix en aquesta edat.

Com hem vist, doncs, oferir a l'escola un espai de lectura paral·lel a la lectura obligatòria produeix diversos efectes en els lectors: pot afavorir actituds positives cap a la lectura, la qual cosa pot millorar l'actitud cap a l'obligatorietat de llegir; augmenta les possibilitats de llegir textos literaris per a molts joves pels quals l'escola potser és l'única font que els proporciona textos; també permet ampliar els referents literaris de molts joves que possiblement només llegirien les modes del moment. A més, és una eina potent per tractar gustos personals i aproximar, així, l'escola al lector; alhora, sota l'aparença de ser lectures lliures i *a la carta*, poden ser seleccionades des d'una intencionalitat formativa que tingui en compte la introducció de nous referents que complementin o diversifiquin les lectures personals o obligatòries.

Però per tal que la lectura complementària compleixi les seves funcions, cal que els docents seleccionin els textos en funció de l'espai on s'inclouen i

valorar quins textos val la pena programar com a lectures obligatòries per les seves característiques exemplificadores d'un gènere determinat o d'unes tècniques literàries concretes i quins es trien com a lectura complementària optativa perquè complementin adequadament les tendències de lectura personal o les obres seleccionades com a lectura obligatòria.

Colomer (2005) estableix els espais funcionals de lectura en el context escolar. El primer al qual es refereix és a la lectura personal i individual que, des del context escolar, es tradueix en un espai de lectura lliure.

Un dels espais per fomentar aquesta lectura lliure és la **biblioteca escolar**.

Krashen (1993) es refereix a l'accés a la biblioteca escolar com a molt significatiu: biblioteques escolars amb més volums adequats per als joves i que estan obertes més hores augmenten els llibres llegits pels alumnes. McQuillan i Au (2001) hi afegeixen que el fet que el professorat porti els alumnes a la biblioteca també és significatiu per a la freqüència lectora.

L'informe PISA 2000 constata les relacions entre la biblioteca escolar i els resultats en les proves de comprensió lectora: s'estableix una correlació entre la presència de biblioteca escolar, la seva qualitat i l'èxit en els tests de lectura (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003). Els usuaris del servei de préstec (el 42% de l'alumnat que participa en l'informe de la OCDE no l'utilitza mai) també es relacionen positivament amb els bons resultats en les proves de competències lectores.

Segons l'últim estudi sobre les biblioteques escolars a nivell estatal (Marchesi, 2006), les dades d'ús que s'hi mostren són descoratjadores: el 75% dels alumnes de secundària declaren que no van mai a la biblioteca amb els seus professors i, en totes les edats, el 50% dels alumnes diuen que no van mai a la biblioteca en horari de classe; aquesta dada coincideix amb el 67% d'alumnes a nivell internacional que no la utilitzen mai (Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

En un estudi sobre els factors que incideixen en els hàbits lectors a nivell estatal (CIDE, 2003) s'hi reflecteix la precarietat de l'ús de les biblioteques escolars:

- Assessorament als alumnes: a la tercera part dels centres els alumnes no reben ajut per a l'ús de la biblioteca. I la mateixa quantitat diuen que reben força o molt ajut.
- El 60% dels alumnes diuen que desconeixen els fons.
- Hi ha molt poca relació entre la biblioteca i els alumnes (més de la meitat no van mai a la biblioteca).
- S'utilitza per estudiar, consultar obres o fer treballs de classe. Només un 3% la usa per obtenir obres de lectura personal.
- Els alumnes que van a la biblioteca són justament els que tenen més hàbits lectors que, de manera natural, hi accedeixen per aconseguir lectures.

En altres estudis, s'ha assenyalat la importància de les biblioteques d'aula (Neuman, 1999): el temps dedicat a llegir augmenta en un 60% comparat amb els grups de control; el coneixement lector, els conceptes sobre la lectura i l'escriptura, la competència narrativa pugen un 20% més que en el grup de control després d'un any.

3.2.3.2 *Seleccionar: entre l'estancament i l'allunyament excessiu*

“El problema que uno no puede dejar de plantearse es el siguiente: está muy claro que no se aprende a leer textos difíciles leyendo textos fáciles; los textos fáciles sólo habilitan para seguir leyendo textos fáciles. Si pretendemos que los alumnos construyan para sí mismos, [...] entonces es imprescindible enfrentar el desafío de incorporar esos textos en nuestro trabajo. [...] El obstáculo es precisamente que el trabajo

sobre lo difícil es muy difícil en la escuela.
(Delia Lerner. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.*
Mèxic: FCE)

Quan els adolescents citen els seus textos preferits, hem vist que aquests s'agrupen en dos nivells de socialització: d'una banda, s'apleguen al voltant dels textos triats per ells, que són majoritàriament els textos comercials del moment i els llibres amb els quals se senten identificats per la via argumental i dels personatges; d'altra banda, una segona socialització es produeix al voltant dels llibres escolars. Així, depenent de les tradicions escolars de cada zona geogràfica, aquesta socialització es produeix al voltant de textos triats segons criteris ben diferents.

3.2.3.2.1. *Criteris*

Quan els criteris per seleccionar una obra es relacionen amb la inclusió de l'obra en un determinat espai de lectura (individual, col·lectiva; autònoma, guiada, etc.) i en un determinat itinerari d'aprenentatge, les obres adquireixen noves dimensions. La intervenció educativa il·lumina aquelles parts que interessen de cada text seleccionat. Un text pot ser seleccionat per ser comparat amb altres textos llegits, o per exemplificar una determinada tècnica literària, o per aportar experiències diferents de les que els lectors estan acostumats a tenir, sempre que es conegui prèviament allò que l'alumnat llegeix.

Com assenyala Colomer (2005), tot i que els criteris de selecció d'una obra es poden agrupar en aquestes quatre categories: la qualitat literària, els valors morals, l'opinió del lector i l'itinerari d'aprenentatge, és en aquest últim criteri on conflueixen els altres tres:

Seleccionar los libros con criterios de calidad intrínsecos tiende a tener en cuenta sólo las obras y coloca como referente comparativo la literatura adulta. Los otros dos criterios citados atienden al efecto de los libros en el lector: el efecto sobre su moral, en un caso, y el efecto sobre

su placer, en el otro. En este cuarto criterio, por primera vez nos hallamos en un terreno que fusiona la consideración del texto, el lector y la mediación educativa. (Colomer, 2005: 188)

Algunes investigacions educatives han indagat sobre els criteris que utilitza el professorat per seleccionar les lectures i sobre els objectius que pretenen amb els textos. Hi ha certes coincidències entre professors allunyats geogràficament.

En una investigació duta a terme al Quebec, la meitat dels ensenyants trien les obres que programen a partir d'un tema que interessi els alumnes; els professors quebequesos també seleccionen tenint en compte el sexe dels alumnes, l'origen ètnic i el context socioeconòmic dels alumnes. (Lebrun, 2004: 119)

En la mateixa recerca es demanava als docents quina d'aquestes tres finalitats de la lectura literària els sembla més important (a través de qüestionaris i d'entrevistes):

- culturals (ex. Sabers sobre els autors, sobre els gèneres...)
- intel·lectuals (ex. Sabers conceptuals sobre l'estructura d'una obra, habilitats de comprensió i d'interpretació)
- psicoafectives (ex. Sabers sobre l'home i el món, els valors...)

La majoria assenyalen les finalitats psicoafectives, sobretot en funció de l'edat dels seus alumnes: 12 docents dels 24 que van respondre el qüestionari, prioritzen les finalitats psicoafectives. Per 10 dels entrevistats el segon lloc l'ocuparien les finalitats intel·lectuals i les finalitats culturals ocupen el segon lloc per set dels ensenyants, que afegeixen que aquests són els aspectes sobre els quals l'alumnat és interrogat a l'examen.

Si la variable psicoafectiva comprèn el desenvolupament del pensament crític, és efectivament la que em sembla més important. La novel·la és la pedra angular de l'educació. L'educació passa per l'ensenyament dels valors, dels principis de base de la societat. Després, es pot intel·lectualitzar, perquè els lectors hauran desenvolupat el seu

pensament crític (declaracions d'una professora de secundària del Quebec en el context d'una entrevista per a la recerca duta a terme per Lebrun i altres)

La majoria dels docents catalans prioritzen les qüestions temàtiques de les obres i la proximitat amb els gustos dels joves per seleccionar les obres, aspectes que van en consonància amb la voluntat de fomentar el gust per la lectura.

Segons l'estudi de la Inspecció de l'any 1997, els docents parteixen dels objectius següents amb les lectures: com a primer objectiu aconseguir el gust per la lectura (60,3%) i la formació personal de l'alumne (36,3%); com a segon objectiu, la formació personal de l'alumne (33%), el gust per la lectura (31,4%) i el coneixement dels clàssics (16,5%); com a tercer objectiu, destaca el coneixement dels clàssics (25,6%).

I el curs 2002/03, els professors dels nou centres de secundària de Cerdanyola del Vallès diuen que parteixen dels següents elements per seleccionar les lectures trimestrals (podien assenyalar dos criteris segons prioritats): Com a primer criteri, que el tema sigui atractiu per als alumnes (98%) i es pren com a referència el currículum (2%); com a segon criteri, en un 50% el professorat diu que segueix les recomanacions d'altres professors i de les editorials, i també en el fet que el tema del llibre sigui atractiu per ser treballat a l'aula (28%), o que segueixen el currículum (6,9%), les recomanacions de fonts especialitzades (6,9%) i altres aspectes com la qualitat literària de l'obra (6,9%). Quan es parla del currículum com a referència per programar les lectures sempre s'especifica que es fa en el segon cicle de l'ESO.

Com hem vist, la tria dels textos no acostuma a relacionar-se amb altres aspectes de la programació de les lectures: ni amb les modalitats de lectura ni amb la guia que se'n planificarà.

3.2.3.2.2. Programació

La tradició catalana dels últims quinze anys ha prioritzat, a través de les lectures obligatòries, l'objectiu de *contagiar* el plaer per la lectura i de fer augmentar els hàbits lectors, moguts per la prioritat d'alfabetitzar alumnat que abans no era a les aules; així, els centres catalans aposten clarament per proposar un menú literari proper a les experiències juvenils. Els continguts d'aprenentatge literari es reserven per a la lectura dels fragments seleccionats en els llibres de text i als exercicis que s'hi proposen i a alguns crèdits variables relacionats amb la lectura.

Aquests criteris de selecció es veuen reflectits en els llibres més prescrits el curs 2001/2002 pels Departaments de Llengua catalana:

2001/02. Maresme. 20 centres. Citats per almenys dos instituts (Moya, coord., 2005)

Primer	Segon
<i>El secret de l'ordinador</i> (Aymerich)	<i>Així és la vida</i> , Carlota (Lienas)
<i>La casa de les acàcies</i> (Canela)	<i>Camps de maduixes</i> (Sierra i Fabra)
<i>La noia del temps</i> (Piquer)	<i>El cant de l'esparver</i> (Carbó)
<i>La pedra màgica</i> (Fañanàs)	Flannagan (sèrie) (Martín i ribera)
<i>La tele boja</i> (rodgers)	<i>Hem nedat a l'estany...</i> (Esplugafreda)
<i>Matilda</i> (Dahl)	<i>La casa sota la sorra</i> (Carbó)
<i>Què farem, què direm?</i> (Coll)	<i>Mecanoscrit ...</i> (Pedrolo)

Tercer	quart
<i>Com un miratge</i> (Roca)	<i>Aloma</i> (Rodoreda)
<i>Cul de sac</i> (Lienas)	<i>El temps de l'oblit</i> (Sierra i Fabra)
<i>El temps de l'oblit</i> (Sierra i Fabra)	<i>Joc brut</i> (Pedrolo)
Flannagan (sèrie) (Martín i Ribera)	<i>Joel</i> (Simó)
<i>L'amic retrobat</i> (Uhlman)	<i>L'amic retrobat</i> (Uhlman)
<i>Tot et serà pres</i> (Hernández)	<i>Raquel</i> (Simó)
<i>El príncep de la boira</i> (Ruiz)	<i>Miralls venecians</i> (Pla)

I també en els textos més seleccionats pels centres de Cerdanyola del Vallès el curs 1999/00.

TÍTOLS MÉS TRIATS COM A LECTURA OBLIGATORIA PER CENTRES (cast. / cat.)

A Cedanyola del Vallès (9 centres)

CURS 99/00	n. centres
Mecanoscrit del segon origen	3
Què farem, què direm?	3
Lazarillo de Tormes	3
Pedra de tartera	2
Crónica de una muerte anunciada	2
Raquel	2
El camino	2
Temps de l'oblit	2
El Hobbit	2
Joc brut	2
Hem nedat a l'estany amb lluna ...	2

Durant quinze anys, els docents catalans han cobert la necessitat social de fomentar els hàbits de lectura entre tota la població escolaritzada a través de la lectura trimestral obligatòria; era una prioritat a la qual calia respondre. També es pot constatar que la prioritització de l'obra juvenil no afecta tan massivament les lectures prescrites pel Departament de Llengua castellana i literatura (on trobem *Lazarillo de tormes*, o *El Camino* entre les més prescrites pels centres).

Entre els títols més seleccionats pel professorat hi apareixen poques obres que no siguin adreçades específicament al públic juvenil i publicades entre els vuitanta i noranta del segle passat. Així, el menú literari que s'ofereix als joves catalans segueix les següents constants:

- Literatura juvenil d'autors catalans contemporanis, en l'assignatura de català aquesta tipologia de textos ha ocupat tot el territori de les lectures escolars; i algun clàssic del patrimoni literari en castellà, per part de l'assignatura de llengua castellana.
- Temes propers a l'experiència dels joves, que propicien la lectura identificativa.
- Poca diversitat en la tipologia dels textos, provocada pel poc espai i temps dedicat a la lectura.

- Mimetisme amb els seus gustos personals.

Una aproximació més detallada als textos programats, a través de la classificació de les obres seleccionades pels centres, mostra de manera més clara la poca diversitat de textos, tot i que som conscients que tota classificació és reduccionista perquè oculta els matisos, però és útil per analitzar la realitat.

Les obres triades per nou centres de Cerdanyola del Vallès el curs 99/00 van ser classificades segons les categories: Vida diària, fantasia i ciència-ficció, aventures, detectivesques, històriques, poesia i teatre. Els resultats es mostren en el quadre següent:

Distribució de les lectures escolars proposades pels centres segons el gènere:

	Total	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE
Títols	94	41 44%	23 25%	15 16%	5 5%	3 3%	6 6%	1 1%

Vida diària ocupa gairebé la meitat dels títols proposats pels centres docents, seguida per la *Fantasia i ciència-ficció*, que ocupa una quarta part del total. Fixem-nos com els altres gèneres, narrativa d'aventures, històrica, detectivesca, poesia o teatre *ocupen* només un 25% entre tots tant en el context escolar com en el personal, tot i que aquest percentatge es distribueix pràcticament entre la narrativa d'aventures i la detectivesca, de manera que la narrativa històrica, el teatre i la poesia queden gairebé sense lectors.

Alguns dels títols més programats inscrits en l'apartat Vida diària són *Cul de sac*, de Gemma Lienas, *Raquel*, d'Isabel-Clara Simó, o *Allà on sigui el meu cor*, de J. Sierra i Fabra; per a la fantasia i la ciència-ficció, *Mecanoscrit del segon origen*, de Pedrolo, encapçala la llista, juntament amb *Matilda*, de R. Dahl, o *L'esquelet de la balena*, de D. Cirici.

La tria escolar presenta poca varietat de gèneres. La balança es decanta totalment cap als gèneres narratius, i *Vida diària* i *fantasia* ocupen dues terceres parts de la lectura prescrita.

Aquesta poca diversitat es pot observar també en la classificació cronològica de les obres programades:

CRONOLOGIA

TOTAL	CL A	CL J	CL CON A	CL CON J	CONT A	CONT J	AC A	AC J	COET A	COET J
93	7 7,5%	1 1%	12 13%	2 2%	10 11%	7 7,5%	11 12%	37 40%	0	6 6%

AD: Adults / JUV: juvenil

CL: Abans segle XX; CLCONT: 1901-1950; CONT: 1951-1979; AC: 1980-1996; COET: 1997-99

Els llibres més proposats són actuals i juvenils, en una proporció gens menyspreable (40%). Tot seguit, se situen els clàssics contemporanis d'adults (1900-1950), i els coetanis juvenils.

Així doncs, l'actualitat domina el panorama de les lectures escolars, concretament la literatura juvenil produïda entre 1980 i 1996.

La poca diversitat de gèneres i de la tipologia de les obres es pot ampliar, com hem comentat en l'apartat de l'organització de les lectures, amb l'augment dels espais dedicats a la lectura d'obres completes, tal com es fa en molts països. Els efectes d'aquesta decisió programàtica en els universos lectors dels joves es veuen reflectits quan es classifiquen les obres llegides en l'espai de lectura comuna i en l'espai de lectura optativa complementària:

Quadre 4. Distribució dels textos llegits segons la variable cronològica i segons el context de lectura

	Abans s. XX A	Abans s. XX J	1900- 1950 A	1900- 1950 J	1951- 1979 A	1951-1979 J	1980- 1996 A	1980- 1996 J	1997- 1999 A	1997- 1999 J
Lectura personal	6%	0,3%	4%	0	6%	4%	1%	43%	0	36%
Lectura escolar obligatòria	2%	2%	2%	0	11%	7%	7%	53%	0	16%
Lectura escolar complement.	8%	5%	7%	3%	17%	31%	0	23%	0	6%

A: textos adreçats a un públic adult; J: textos adreçats al públic juvenil

La gran majoria de les obres llegides tant en l'àmbit personal com les proposades per l'escola com a lectures obligatòries es concentren en el període 1980-1999, relativament proper a l'any 2000 en el qual es van recollir les dades. En canvi, els llibres llegits com a lectura complementària són textos més allunyats en el temps (entre 1951-1979). Títols com *Rebeldes*, de Hinton, o *Fahrenheit 451*, de Bradbury, entren a formar part dels referents literaris d'alguns lectors gràcies al fet que l'escola ofereixi més espais de lectura. Per tant, tot i que aquest fet sigui circumstancial, indica la gran utilitat de programar més d'un espai de lectura per diversificar els referents literaris dels joves i ampliar, així, les seves experiències lectores.

Així, diferents modalitats de lectura convivint a l'aula afavoreixen l'exposició de l'alumnat a més varietat de textos que tindrien tendència a concentrar-se a través de les lectures obligatòries comunes o, com hem vist anteriorment, dels *best-sellers*, modes del moment o sèries més comercials. En el cas que s'analitza, són les lectures complementàries les que diversifiquen els textos.

El mimetisme entre les lectures escolars i les personals es veu reflectit en el quadre següent:

Quadre 2. Percentatges de títols llegits de cada gènere segons lectura personal i escolar

	VD	FANCF	AV	DET	HIST	TEA	POE
<i>LP</i>	29 50%	17 29%	7 12%	3 5%	0	2 3%	0
<i>LEO</i>	19 38%	17 34%	7 14%	6 12%	1 2%	0	0

LP: lectura personal; LEO: lectura escolar obligatòria

VD: Vida diària; FANCF: fantasia/ciència-ficció; AV: Aventures; DET: Detectivescos; HIST: històrics; TEA: teatre; POE: poesia.

Com es pot observar, la lectura escolar i la personal segueixen un mateix patró entre les proporcions llegides de cada gènere: els textos personals i els escolars més llegits pertanyen als mateixos gèneres (*Vida diària i Fantasia/ciència-ficció*) i s'inscriuen en la narrativa juvenil *actual*. Títols com *Manolito gafotas*, de Lindo, en el gènere Vida diària o *El senyor dels anells*, de Tolkien, les sèries de Stine (*La fira dels horrors...*) o *La penya dels tigres* de Brezina, de Fantasia/ciència-ficció van ser els més triats com a lectures personals. Els mes llegits com a lectures escolars van ser *El món de Ben Lighthart*, de Ter Haar, *Raquel*, de Simó, *Bitllet d'anada i tornada*, *Així es la vida*, *Carlota*, de Lienas, *Mecanoscrit del segon origen*, de Pedrolo i *Matilda*, de Dahl. Fixem-nos com els altres gèneres, narrativa d'aventures, històrica, detectivesca, poesia o teatre ocupen només un 25% entre tots tant en el context escolar com en el personal, tot i que aquest percentatge es distribueix pràcticament entre la narrativa d'aventures i la detectivesca, de manera que la narrativa històrica, el teatre i la poesia queden gairebé sense lectors.

Les lectures personals estan influenciades per una certa *pressió ambiental* -a través de mecanismes publicitaris, entorn familiar i amics- que aglutina lectors al voltant de les modes del moment i les sèries més comercials. No és difícil que l'escola tingui en compte aquest patró de comportament i que pugui conèixer en cada moment allò que els alumnes estan llegint pel seu compte. Per exemple, des de l'any 2000 fins ara, hi ha hagut l'eclosió dels fenòmens *Harry Potter*, *Adrian Mole*, *Molly Moon*, *Eragon*, la trilogia de Philip Pullman o, en el gènere *Vida Diària*, *El curiós incident del gos a mitjanit*, o la

sèrie de Zimmermann amb títols com *Amor Matemàtic*, *Test d'Amor* o *Amor al camp de futbol*, en un altre nivell de lectura.

L'escola ha de mimetitzar o imitar aquestes tendències lectores? Això s'hauria de valorar en cada cas. Per exemple, si el gènere més afavorit socialment en un moment determinat és el de *Vida Diària*, l'escola pot considerar que els alumnes ja el tenen interioritzat (valorant i analitzant les característiques dels títols més llegits en l'àmbit personal) i pot programar lectures escolars d'aquest gènere però amb textos més complexos (per exemple, per a alumnes a partir de 14 anys, *El vigilant en el camp sègol*), o decidir que aquest gènere no formarà part de les lectures escolars obligatòries però sí de les complementàries (espai de lectura optativa que complementa la lectura trimestral comuna), o considerar no incloure'l en les lectures escolars per tal d'ampliar el ventall tipològic de lectures.

A més, s'ha de tenir en compte que l'esforç de l'escola per aproximar-se als gustos juvenils no provoca sempre els efectes desitjats: els alumnes distingeixen clarament entre els dos contextos de lectura, perquè valoren molt millor les lectures personals que les escolars tot i que estiguin inscrites en el mateix gènere; per exemple, els llibres de *Vida diària* que trien ells dupliquen el percentatge de bona valoració respecte als d'aquest mateix gènere quan és l'escola la que els programa.

Tot i que en la majoria de països el corpus de textos triats per l'escola s'ha eixamplat donant pas a la literatura juvenil en la secundària obligatòria, existeixen diferències entre tradicions on aquesta literatura ha pres possessió del total de la prescripció i altres tradicions on s'alterna el corpus més proper a l'alumnat amb textos canònics per adults i més complexos, sobretot en els indrets on s'organitzen diferents espais de lectura, la qual cosa ofereix més possibilitats de diversitat textual i també d'experiències lectores.

És a partir del currículum de l'any 2002, on es reservava la història de la literatura per al segon cicle de l'ESO, quan els centres comencen a programar

literatura canònica per a les edats més avançades, tot i que no es preveu una manera específica d'aproximació a aquests textos més complexos i notablement allunyats de les experiències lectores dels alumnes; com hem dit anteriorment, i com veurem més endavant, els textos es tracten de manera uniforme i aquest fet fa que la programació de les lectures, en alguns casos, sigui estèril.

3.2.3.2.3. *Tradicions diferents i experiències diferents*

No tindran les mateixes experiències literàries ni la mateixa representació del que és la literatura els alumnes d'una tradició escolar que entengui el verb *llegir* en sentit intransitiu, que els que estudiïn en un model educatiu que vulgui que llegeixin determinats títols que formen part del patrimoni cultural propi, que aquells en què l'escola parteix de la pregunta “què volem que siguin capaços de llegir, els nostres adolescents”?

Les experiències lectores escolars apareixen en molts casos en les llistes de lectures preferides pels adolescents, sobretot en el cas dels joves que llegeixen poc en l'àmbit privat. Així, la lectura escolar és integrada pels joves dins el seu bagatge literari. De tradicions escolars diferents, es conformen també lectors diferents. Els escolars dels últims cursos de la secundària obligatòria francesos, on la tradició escolar tendeix a la prescripció de literatura canònica, citen com a obres preferides textos de Mahmoody (*No sense la meva filla*), Agatha Christie o Ullman al costat de Maupassant, Steinbeck, Zola, Poe o Molière (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999), que són citats en nombroses ocasions entre els *top* cinquanta. Els adolescents de segon cicle d'ESO catalans citen com a preferits Gemma Lienas, Jordi Sierra i Fabra, Jacqueline Wilson, Maria Mercè Roca, Tolkien i només Wilde i Jesús Moncada apareixen entre els vint primers llocs com a literatura no específicament juvenil (Moya, coord., 2005).

Els lectors adolescents catalans llegeixen bàsicament textos juvenils i contemporanis, com a lectura personal i també com a lectura escolar. El que

els proporciona l'escola és la lectura de llibres juvenils d'autors catalans molts dels quals no entrarien a formar part de les seves tries personals, alguna obra clàssica de la literatura castellana, i alguna traducció d'obres contemporànies. És a dir, que la lectura triada pels joves es diferencia de la lectura triada pels docents perquè la primera pertany, majoritàriament a la categoria dels best-sellers mediàtics i als títols més comercials; per exemple, *Manolito Gafotas*, *Harry Potter*, la sèrie de Thomas Brezina (*La penya dels tigres*), les sèries de terror de R. L. Stine, *El senyor dels anells* (textos extrets de la lectura personal de nois i noies durant el curs 99/00: Manresa, 2004) o, més actualment, títols com *Eragon* o les *Memòries d'Idhun* de Laura Gallego, etc.

En canvi, la lectura escolar està formada per títols juvenils que l'escola ha considerat i ha elevat a la categoria de *textos juvenils canònics*: ja hem vist en l'apartat dedicat al currículum que són títols de Pedrolo, Lienas, Esplugafreda, Cirici, Simó, entre altres, per la banda de l'assignatura de Llengua catalana, i obres juvenils traduïdes o clàssics de la literatura castellana, per part de l'assignatura de Llengua castellana. Ambdues lectures comparteixen el fet de ser obres contemporànies.

Una tercera perspectiva ve donada per les lectures dels joves on l'escola diferencia les lectures per ser analitzades i les lectures per ser llegides autònomament. Bushman (1997) demana els títols preferits a joves d'entre 12 i 17 anys segons tres modalitats de lectura: les lectures escolars triades pels docents, les lectures escolars triades pels alumnes d'una llista (de les quals se'n realitzen el que anomenen *book-reports*) i la lectura que llegeixen per plaer fora de l'escola: en els 12-13 anys és l'única franja d'edat on es produeix el mateix efecte que en els nois i noies catalans, la coincidència de textos juvenils, en les tres modalitats de lectura, però de diferents categories: així trobem com a lectura comuna obres com *Puente hasta Terabithia*, de Patterson; com a lectura escolar lliure (*book-reports*) *El hobbit*, de Tolkien; i com a lectura personal, la sèrie de R. L. Stine. Als 14 anys, quan l'escola els programa textos més canònics, com *Juli Cèsar* o

Romeu i Julieta, la lectura lliure també es va aproximant a la literatura clàssica o més tradicional amb títols com *El vell i la mar*, de Hemingway (Bushman explica que “trien clàssics també en aquest cas perquè tenen assumit que l’escola transmet la tradició literària i pensen que els anirà millor com més en llegeixin) i com a lectura personal continuen triant llibres pròxims i apropiats a la seva edat, com *Els marginats*, de S. Hinton. Finalment, entre els 15 i els 17 anys, en les tres modalitats de lectura llegeixen clàssics i literatura tradicional, perquè ja han baixat el seu volum de lectura i no seleccionen res que no tingui relació amb l’escola.

Així, entre aquests diversos models de tradicions escolars es conformen també diversos perfils de lectors segons les experiències lectores que els aporta l’escola. En el context dels EUA, durant els últims anys, molts investigadors que han analitzat la lectura dels adolescents demanen que els centres programin més literatura juvenil, però es refereixen a una literatura juvenil “complexa”, que enllaci amb la tradició de textos canònics, aquella literatura que se situa en el marc de les experiències juvenils i que alhora presenta una qualitat literària pròxima a les obres considerades legítimes, de la qual no hi ha dubte que en tenim exemples d’autors catalans, alguns programats per l’escola i altres no, possiblement perquè presenten certa “dificultat” per als lectors, com per exemple les obres juvenils de Janer Manila, molt poc programades en els centres catalans. En el nostre context, doncs, potser caldria reclamar, a banda de l’augment de la diversitat de gèneres, l’entrada d’obres complexes, reservades per a l’espai de lectura guiada.

3.2.3.2.4. Estancament i allunyament

Els docents, des de l'ampliació de l'escolaritat obligatòria, es troben a les aules amb un públic que abans no hi era, i han de fer front al repte d'oferir textos per a un ampli ventall de perfils lectors, provinents de contextos on l'escrit hi té un protagonisme molt variat. Amb aquesta realitat al davant, la selecció dels textos escolars es mou entre dos riscos: el de provocar l'*estancament* del lector i el de crear un *distanciament* excessiu entre les habilitats lectores prèvies i el que se'ls proposa llegir a l'institut.

L'estancament pot ser produït per seleccionar textos massa paral·lels al que ells estan acostumats a llegir de manera que no s'amplia la seva experiència, o bé per seleccionar textos poc densos que simplifiquen les experiències literàries. Com afirma Egoff (citada per Kearney, 1989):

“un libro más bien pobre incide sobre un niño y le hace retroceder uno o dos pasos; uno mediocre incide sobre él pero le deja donde estaba. Un buen libro promueve su toma de conciencia respecto a las posibilidades que le ofrece la vida, a la universalidad de la existencia, y el despertar de sus reacciones. La mediocridad hecha libros le ofrece, en cambio, tan sólo lugares comunes y los puntos de vista derivados de ello”.

A l'altra banda, els textos massa distanciats de les seves experiències porten a la incomprensió i per tant a la desmotivació lectora. És el concepte de *regressió receptora* al qual s'han referit Cerrillo i Senís (2005), la inexistència de competència literària per la incapacitat de comprendre un text:

“existencia de textos demasiado viejos para ser comprendidos por los lectores de hoy que carecen de competencia literaria o que la tengan deficientemente formada” [...] “y esta situación es importante porque no afecta sólo a unos estudiantes concretos; lejos de ser un caso aislado, la misma puede ser extendida a toda una generación (la de los estudiantes nacidos a partir de 1970, procedentes en su mayoría de entornos privilegiados), incluso también a las siguientes generaciones” (23).

Conèixer la composició de l'univers lector dels joves, és a dir, el conjunt i la proporció de les lectures personals i les escolars que formen cada biblioteca personal, exemplifica els perills d'estancament i de distanciament en què es pot incórrer amb la programació de les lectures escolars. Manresa (2004) estableix diferents perfils lectors segons aquesta relació i observa que en l'apartat dels grans lectors (més de deu llibres llegits en un curs), on se situen els que llegeixen més textos personals, es dibuixen dues tendències: d'una banda, aquells adolescents que trien textos monotipològics seguint sèries, autors o gèneres determinats; d'altra banda, els que trien llibres més variats sense deixar de banda, però, els textos comercials del moment.

Vegem dos casos que exemplifiquen aquestes tendències i els perills d'estancament i de distanciament excessiu:

Estefania. 15 ANYS. 15 TÍTOLS. IES Jaume Mimó (Cerdanyola)

Autor	Títol	LE / LP	VAL.
ARNAÍZ	<i>Rosa de Estambul</i>	LEC	3
BOGE-ERLI	<i>Ojos rojos de Satán, los</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 4</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 2</i>	LP	6
KATSURA	<i>DNA 1</i>	LP	6
WALUSZEK	<i>Ladrón de la clase</i>	LP	4
YOSHIZUMI Wataru	<i>Marmalade Boy</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 11</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 6</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 3</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 2</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 8</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 10</i>	LP	6
YOSHIZUMI	<i>Marmalade Boy 5</i>	LP	6

LE: lectura escolar; LP: lectura personal; VAL: valoració de les lectures

Les lectures personals de l'Estefania es distribueixen entre dues sèries (DNA4 i *Marmalade Boy*). Aquesta lectora necessita que l'escola l'ajudi a diversificar notablement les seves lectures, a conèixer textos molt variats que no només se centrin en experiències properes. Si no, es produeix un estancament.

Justament, una lectora fanàtica de la sèrie explica en una pàgina d'Internet: "La serie es increíble. Lo mismo te mondas de risa con ella como te echas a llorar. Y

lo mejor de todo es que son cosas que te pueden pasar a tí mismo, que la sientes cercana, y que inicia una empatía contigo mismo que no te desengancha". (comentari extret de la pàgina dedicada a la sèrie: <http://www.geocities.com/tokyo/towers/3840/>)

Fixem-nos que la lectura escolar que cita l'Estefania, *Rosa de Estambul*, tot i tenir un argument proper que propicia la lectura identificativa no desvetlla cap passió en ella (la valora amb un 3, la meitat de la valoració que atorga a les seves lectures personals).

Seguint els paràmetres que s'utilitzen habitualment per mesurar els hàbits lectors, aquesta noia seria considerada entres els grans lectors. Per això, és interessant contrastar aquestes dades des d'altres perspectives i preguntar-se si es pot considerar un gran lector algú que només llegeix textos monotipològics, com l'Estefania, o algú que només llegeix els textos escolars, a l'altre extrem.

Amb el segon exemple, el del Ferran, s'exemplifica el risc que té l'escola de distanciar-se excessivament de la seva experiència de manera que, si no s'articulen mecanismes perquè aquestes lectures resultin significatives es produeix un trencament entre els lectors i la lectura escolar:

Ferran. 16 ANYS. 17 TÍTOLS. IES Jaume Mimó (Cerdanyola)

Autor	Títol	LE / LP	VAL.
BUFFETAUT	<i>Tras la pista de los dinosaurios</i>	LP	5
CLARKE	<i>2001: una odisea espacial</i>	LP	5
CLARKE	<i>2061 Odisea tres</i>	LP	6
CLARKE	<i>2010 Odisea dos</i>	LP	6
CLARKE	<i>3001 Odisea Final</i>	LP	6
CHARIG	<i>Verdadera historia de los dinosaurios, la</i>	LP	5
GALA	<i>Manuscrito carmesí, el</i>	LP	6
HAWKING	<i>Història del temps: del big bang als forats negres</i>	LP	5
HERBERT	<i>Dune</i>	LP	5
JUNG	<i>Hombre y sus símbolos, el</i>	LP	6
JUNG	<i>Relaciones entre yo y el inconsciente, las</i>	LP	6
OLLER	<i>Bogeria, la</i>	LE	2
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (12)</i>	LP	5
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (2)</i>	LP	4
TORIYAMA	<i>Dr. Slump (1)</i>	LP	4

UMBRAL	<i>Ninfas, las</i>	LP	3
URIS	<i>Exodo</i>	LP	4
LE: lectura escolar; LP: lectura personal; VAL: valoració de les lectures			

Al Ferran, veient la seva trajectòria personal, *La Bogeria* de Narcís Oller li suposa un distanciament notable respecte a les seves lectures i pot suposar-li un xoc que porti al trencament amb la lectura escolar per incomprensió.

Worthy, Moorman i Margo (1999) constaten que els materials preferits són poc accessibles a l'escola i que cada vegada hi ha més distància entre les preferències dels alumnes i els materials que l'escola recomana. Els *light materials*, que inclouen sèries de por, còmics i *magazines*, encapçalen la llista de preferits per a la majoria de subgrups d'alumnes. Alhora, llibres sobre gèneres populars o temes, que inclouen biografies, aventures i història, van prenent posicions en les seves preferències. La limitada disponibilitat dels materials preferits pels alumnes a l'escola deixa els joves davant d'una tria: o bé llegeixen fora dels seus interessos, obtenint el que els interessa ells mateixos; o bé no llegeixen res. Els alumnes que no es poden permetre comprar els seus materials preferits són més dependents de les fonts escolars i, així, les seves tries són més limitades.

Nicole Robine (2006) constata que en les tries personals dels joves s'hi inclouen textos programats per l'escola dos o tres anys abans, la qual cosa demostra que aquests textos són sovint massa avançats per als estudiants i només poden ser entesos uns anys després.

Aquest és un debat constant en el medi escolar: programar atenent a les seves preferències o programar textos distanciats. L'equilibri entre ambdós extrems només es pot trobar dissenyant dispositius didàctics més complexos: separant espais de lectura i programant de manera que s'integrin els textos en itineraris d'aprenentatge. Programar les lectures només tenint en compte que siguin digeribles per al lector juvenil no només provoca un estancament sinó que no té els efectes desitjats entre els joves, perquè sistemàticament

valoren la lectura escolar per sota de la personal, encara que la programació sigui, suposadament, pròxima a les seves preferències.

La programació per a tota l'etapa de la Secundària obligatòria en un centre determinat mostra la voluntat d'aproximació al lector juvenil que tenen els centres catalans, com es pot veure en el quadre següent:

Programació de les lectures en un centre de Secundària. Curs 2002/03 (Cerdanyola)

Curs	Títol	Autor
Primer d'ESO	<i>Lior</i>	Núria Pradas
	<i>El metge a garrotades</i>	Molière
Segon d'ESO	<i>L'esquelet de la balena</i>	David cirici
	<i>Allà on sigui el meu cor</i>	Sierra i Fabra
	<i>Silvestre malasang</i>	Antoni Dalmasas
Tercer d'ESO	<i>No demanis llobarro...</i>	Martín; Ribera
	<i>Les joies de la princesa bereber</i>	Montserrat Beltran
Quart d'ESO	<i>Mecanoscrit del segon origen</i>	Pedrolo
	<i>La veïna</i>	Isabel-Clara Simó
	<i>L'amic retrobat</i>	Fred Ullman
	<i>Camps de maduixes</i>	Sierra i Fabra

Però com que, en la majoria dels casos, aquesta lectura és presentada de manera ambigua, entre el format escolar (única, obligatòria) i el format de lectura personal (lectura autònoma i sense guia), l'alumnat la continua veient com a escolar: els lectors valoren la lectura escolar sistemàticament de manera més baixa que la lectura personal o que la lectura lliure presentada en un espai diferenciat (Manresa, 2004; 2007).

Segons la valoració més alta (6), la tipologia de lectures queda distribuïda atenent a les edats de la manera següent:

Edat	VALORACIÓ 6 LP		VALORACIÓ 6 Total LE	
	N.	%	N.	%
12	140	48%	25	39%
13	148	51%	33	47%
14	87	42%	41	32%
15	86	48%	15	24%
16	37	46%	8	16%

Fixem-nos com la lectura escolar és sempre valorada per sota de la personal i també com la lectura escolar es va valorant pitjor a mesura que els adolescents creixen.

Una manera de trobar l'equilibri (a banda de separar les lectures en espais diferenciats segons els objectius i els textos seleccionats) entre l'estancament i l'excessiu distanciament és a través de textos que enllacin amb les seves habilitats prèvies i que alhora obliguin a una lectura distanciada, analítica i interpretativa. Un exemple d'aquests textos són els àlbums complexos, als quals ja ens hem referit.

L'experiència lectora que els nois i noies poden obtenir a l'escola no ve donada únicament pel text seleccionat sinó per la proposta que l'escola li fa al voltant de l'obra, i aquesta és la característica que distingeix la institució escolar d'altres contextos de lectura; així, la llista d'obres seleccionades ens ofereix una visió parcial de la realitat, que només es pot completar amb l'anàlisi de les pràctiques d'aula, que poden matisar els riscos d'estancament o de distanciament que podria provocar la selecció de determinats textos. En l'exemple que hem vist anteriorment del Ferran, la lectura de *La Bogeria* de Narcís Oller necessita un acompanyament intens i adequat de l'escola perquè no provoqui rebuig.

3.2.3.3. *Guiar: el gran oblit*

Les activitats que es programen per guiar en la lectura dels textos no són menys importants que la pròpia selecció. Els textos triats pel professorat poden adquirir diferents dimensions i proporcionar experiències diverses segons les característiques de la guia que els acompanyi i dels objectius i continguts d'aprenentatge que es prioritzin per a cada una de les obres seleccionades.

L'experiència lectora dels adolescents que adquireixen a l'escola, doncs, també està mediatitzada per les activitats de guia dels textos. Si l'escola prioritza el plaer de llegir com a objectiu, tal com es fa en el model català, aquestes activitats de guia es difuminen perquè el que es vol justament és desescolaritzar la lectura perquè s'assembli a l'experiència de lectura personal. En aquest cas, l'experiència lectora s'ha de reduir forçosament a

textos molt paral·lels a la seva experiència, tal com hem vist anteriorment, perquè els textos més complexos o que demanen una lectura més distanciada són incomprensibles sense una mediació adequada per part de l'adult.

Tant les modalitats de lectura com els textos programats per l'escola han estat objecte d'anàlisi; les recerques centrades en les modalitats de lectura han servit, com s'ha evidenciat en l'apartat de l'organització, per establir relacions amb la freqüència lectora, el desenvolupament de la comprensió i de les habilitats lèxiques i de fluïdesa lectora; les seleccions escolars han estat estudiades o bé des del punt de vista del lector, com a lectures que formen part del seu bagatge, o bé a través de reculls que constaten allò que l'escola programa. En canvi, les metodologies i l'aproximació didàctica a les obres literàries no han rebut l'atenció necessària per poder establir alguns dels efectes que poden produir en l'experiència i competència literària dels nois i noies.

D'una banda, sabem molt poc detalladament què es fa a l'escola amb les obres literàries, ja que la majoria de les recerques s'hi aproximen de manera quantitativa; d'altra banda, sabem els efectes d'algunes pràctiques sobre aspectes concrets, però l'observació i anàlisi de les pràctiques d'aula encara està per explorar. On més s'han desenvolupat aquestes últimes és als Estats Units i a tot el món anglosaxó.

Una aproximació, encara que sigui molt global, al que es fa amb les lectures a les aules, permet extreure alguns indicis sobre les possibles vivències que poden tenir els joves amb la lectura escolar. En l'àmbit català comencen a sorgir investigacions que entren a les aules per aproximar-se a les pràctiques docents, com és el cas de Margallo (2005), que analitza, des de la perspectiva de la recerca-acció, l'aplicació d'un projecte de lectura literària, i Trujillo (2007), que entra a les aules com a investigadora per observar-hi les pràctiques de lectura més habituals.

La tendència programàtica en altres indrets avança cap a l'especialització i concreció de les pràctiques docents aplicades a la lectura de les obres completes.

En alguns països distingeixen la metodologia de treball segons les modalitats de lectura. Ja hem vist l'exemple francès, on distingeixen diferents activitats d'aproximació a les obres depenent de les modalitats de lectura (la lectura lliure diferenciada de l'estudi analític dels textos a través també de les obres completes). De la mateixa manera, al Quebec, Lebrun (2004) constata que el professorat reserva el diari de lectura i els cercles literaris per a la modalitat de lectura lliure, triada per l'alumnat. En aquests casos, doncs, tant la lectura lliure com la més analítica s'acompanyen a les aules adequant les activitats als objectius i a les modalitats. Als Estats Units, la tendència generalitzada és a destinar un espai i unes activitats determinades per a l'estudi analític de les obres, d'una banda, i a la lectura lliure i triada per l'alumnat, de l'altra, amb activitats com els *book-reports* (fitxes de lectura) o a les discussions compartides a l'aula, tot i que encara és molt incipient i poc freqüent atendre la resposta dels lectors davant d'un text.

Quan hem analitzat el currículum català en relació amb el tractament de la lectura d'obres completes ens hem referit a la poca atenció que fa a les orientacions didàctiques per al professorat i la poca integració de les obres completes en els objectius i continguts d'aprenentatge globals de l'etapa. Les pràctiques didàctiques que s'apliquen a les aules reflecteixen aquesta mancança per la poca diversitat que presenten i, sobretot, per la uniformitat amb què s'apliquen. Som conscients que aquest tipus de dades amaga els matisos i les pràctiques diverses que molt professorat aplica, però, corrent el risc de simplificar, val la pena observar les tendències que marquen

En primer lloc, en els centres catalans, la tendència és a llegir l'obra A casa de manera individual encara que normalment el principi de cada llibre o algun fragment es llegeix a l'aula en veu alta:

“en la novel·la el tractament general és la lectura individual i a casa (75,2%), encara que es detecta una certa lectura col·lectiva a classe (18,1%), que segons alguns dies caldria fer en veu alta” (Inspecció, 1997)

D'altra banda, les activitats amb les obres completes són força estandarditzades:

“El mètode més generalitzat és el comentari del professor sobre el llibre en qüestió (34,7%), encara que destaca l'ús del guió concret (20,6%) o la fitxa genèrica de lectura (19%). S'observa que la suma dels centres que utilitzen el guió o la fitxa genèrica arriba quasi el 40% dels centres” (Inspecció, 1997)

Les activitats sovint són més avaluatives que formatives: l'examen o control sobre la lectura, juntament, amb el treball sobre tècnica narrativa són les activitats més freqüents entre el professorat enquestat d'una població determinada (nou centres de Cerdanyola del Vallès).

Treball amb les lectures a l'ESO (Cerdanyola del Vallès).

CURS 99/00		CURS 02/03	
EXAMEN	43,4 %	EXAMEN	63,1 %
No examen		No examen	
FITXA	27,5 %	FITXA	18,4 %
No fitxa		No fitxa	
RESENYA	0 %	RESENYA	5,2 %
No resenya		No resenya	
EXPOSICIÓ ORAL	17,3 %	EXPOSICIÓ ORAL	0 %
No expo. oral		No expo. oral	
TREBALL TÈCNICA NARR.	42,0 %	TREBALL TÈCNICA NARR.	44,0 %
No treball tècnica narrativa		No treball tècnica narrativa	
TREBALL TEMÀTIC	5,7 %	TREBALL TEMÀTIC	15,7 %
No treball temàtic		No treball temàtic	

No es programen les activitats en funció de cada lectura, de la mateixa manera que no se seleccionen les lectures a partir de criteris *escolars*, de formació literària, sinó a partir de l'objectiu únic del foment de l'hàbit lector, de la “lectura per plaer”, amb algunes excepcions.

Aquestes dades són força coincidents amb les activitats dutes a terme pel professorat dels instituts del Maresme (Moya, 2002):

Cada lectura va acompanyada de:

Un petit treball monogràfic	48%
Una fitxa de lectura	38%
Un control oral	14%
Un control escrit	62%
Llegir-la a l'aula	36%
Un debat a classe	30%
Activitats dirigides	35%

Exceptuant la poca presència dels llibres a les classes de Secundària, la programació de les lectures escolars a les aules catalanes és conseqüent amb la voluntat expressada en el document curricular i amb la de cobrir la necessitat social d'augmentar el nombre de lectors. Com ja s'ha comentat, però, aquest enfocament no ha obtingut els resultats desitjats: d'una banda perquè cada cop hi ha menys lectors freqüents, i d'altra banda, perquè els lectors que surten de les aules als 16 anys no han adquirit la competència necessària per enfrontar-se amb qualsevol tipus de text ni s'han després d'una experiència de lectura molt lligada a les vivències personals, com s'ha mostrat en el capítol 2.

Les activitats més programades en els centres educatius d'una mostra de tot el territori estatal són la lectura en veu alta, els comentaris de text, els resums de les lectures i les anàlisis dels textos. D'altra banda, les demandes més freqüents que el professorat fa als alumnes són els exàmens, els treballs individuals i les preguntes a la classe (CIDE, 2003).

Aquests estudis afegeixen altres informacions en relació a les pràctiques docents; l'estudi del CIDE (2003) constata els aspectes següents:

- la incidència que tenen les actuacions escolars en la quantitat i freqüència de lectura sembla que és menor que la que exerceix la família.
- No s'ha evidenciat relació entre la quantitat i el tipus d'activitats que fan als centres i la mitjana d'hàbit lectors dels alumnes de cada

centre. Aquest fet pot estar provocat perquè no hi ha diferències significatives entre les actuacions escolars de diferents centres educatius; a més, no es té en compte que la majoria de llibres que llegeixen i que conformen l'hàbit siguin llibres escolars.

- D'altra banda, sí que hi ha relació entre la participació dels alumnes en activitats de foment que programa el centre i el seu hàbit lector: com més llegeixen més hi participen. És a dir, que les activitats de foment de la lectura no arriben als menys lectors, que és precisament el repte escolar.
- Pel que fa a les activitats a les aules, les discussions de llibres, els debats sobre lectures i l'anàlisi de textos, per aquest ordre, tenen relació amb els hàbits lectors de l'alumnat, és a dir, que com més freqüentment se'n fan, més desenvolupats estan els hàbits de lectura.

Les tendències, doncs, que marquen les dades de què disposem són les següents: en primer lloc, es comparteixen poc les lectures i l'alumnat s'enfronta molt sovint sol als textos; en segon lloc, abunden les activitats avaluatives (l'examen de lectura augmenta en la comparació entre el curs 99/00 i 2002/03, com es pot comprovar en el quadre de la pàgina 190), al costat de la poca presència de mètodes dirigits al desenvolupament de la competència literària; en tercer lloc, es produeix homogeneïtat de les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge: d'aquesta manera no es tenen en compte els aprenentatges que ofereix cada text ni s'inclouen les obres en itineraris d'aprenentatge.

Aquestes pràctiques són conseqüència de la relació que s'estableix entre la programació de les lectures i la voluntat d'aconseguir crear hàbits lectors com a única finalitat, d'una banda, i del poc desenvolupament de la didàctica i de la recerca sobre els mètodes per afrontar la lectura d'obres completes a les aules en el nostre país.

Les obres completes són una eina amb moltes possibilitats formatives per al progrés de les competències literàries de l'alumnat. Programant activitats

avaluatives i indiferenciades per a tots els textos seleccionats es pot provocar l'efecte contrari al desitjat i la desorientació de l'alumnat:

Sovint es produeix una incoherència que pot portar a la desorientació de l'alumnat: l'obligació de llegir no es complementa amb tasques que reflecteixin el motiu pel qual s'obliga a fer-ho. (Manresa, 2007)

En les investigacions orientades a l'anàlisi de les pràctiques docents, encara incipients en molts indrets, s'evidencien els trets destacats en les aules catalanes i s'hi afegeixen altres aspectes que es podrien contrastar. Baesch (2002) compara les pràctiques dels ensenyants sobre les obres completes amb les instruccions i recomanacions curriculars franceses, que orienten cap a determinades intervencions contrastades a partir de les darreres recerques, com per exemple la recomanació d'incloure les obres en projectes literaris significatius, o la d'organitzar activitats de discussió sobre els textos; les activitats de lectura que proposen els docents no coincideixen amb les recomanacions: privilegien les activitats sobre el contingut literal dels textos (preguntes breus, obertes o de tria múltiple, que aborden els elements essencials de la història llegida, com els noms dels personatges, els moments i llocs on transcorre l'acció, entre altres), gairebé no es practiquen les discussions col·lectives o entre parelles, l'articulació entre lectura i escriptura és gairebé inexistent i les activitats al voltant de l'emissió i verificació d'hipòtesis només es fan presents en el moment de la presentació del llibre recomanat.

Segons aquesta autora, *“els dispositius didàctics a les aules estan insuficientment desenvolupats en relació amb les exigències plantejades en el nou currículum [...] i es produeix un trencament entre les pràctiques didàctiques promogudes per la recerca en didàctica i que han estat introduïdes en les instruccions oficials”* (Baesch, 2002: 11). A Catalunya, les metodologies didàctiques per al tractament de les obres completes també estan insuficientment desenvolupades, però aquest fet està en consonància amb l'absència d'orientacions didàctiques del currículum.

Ruddell (1995) estudia les actuacions que duen a terme els professors que tenen èxit a estimular el gust per llegir; en l'àmbit pedagògic, s'hi ressalten: la creació de situacions d'interacció a l'aula a partir de les lectures; l'explicació clara dels objectius als alumnes; el disseny de seqüències pedagògiques clares, el coneixement per part del professorat de les característiques pròpies de la lectura, l'afavoriment de la interpretació, la discussió sobre aspectes estètics i emocionals, i l'organització de tasques complexes d'un alt grau d'exigència, dissenyades de manera que l'alumnat les pugui assolir (Ruddell, 1995³⁷, citat per Baye, Lafontaine i Vanhulle, 2003).

Segons aquests resultats, es fa evident la necessitat d'escolaritzar la lectura, perquè *“llegir no pot ser una variable estrictament individual: l'enganxament de l'alumnat amb les activitats complexes de lectura és en funció de la qualitat de les interaccions socials en el si de la classe i s'associa a sentiments de progrés i d'adquisició de nous coneixements i d'aprenentatge d'estratègies eficaces”* (Baye, Lafontaine, Vanhulle, 2003).

L'observació de pràctiques de lectura a l'aula ha estat poc freqüent en el panorama de la recerca. Aquest tipus de recerca se situa en els mètodes qualitatius, a través de la recerca-acció o de l'observació directa de determinats programes de lectura o de determinades metodologies d'aula. Ofereix informació rellevant sobre la formació literària i els efectes dels dispositius didàctics aplicats pel professorat en les pràctiques lectores. Algunes recerques actuals s'hi han aproximat des de diverses perspectives i objectes d'anàlisi: Trujillo, 2007; Lichtman, 2006; Delbrassine, 2006; Margallo, 2005; Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 1997 i 2001; Jorro, 2004.

Trujillo (2007) observa les pràctiques de lectura en dues aules, una situada en un institut de Catalunya i l'altra en un centre mexicà. Ambdós casos mostren pràctiques concretes producte de l'estil docent de cada professor; tenen el valor de ser el reflex d'uns determinats models que, si bé no es poden generalitzar numèricament, sí que evidencien maneres de fer que existeixen

³⁷ Ruddell, R. (1995). “Those influential literacy teachers: menanig negociators and motivation builders”. *The Reading Teacher*, vol. 48, núm. 6: 454-463.

en major o menor grau: són un dels molts models possibles. En l'aula catalana, situada concretament a Vilanova i la Geltrú, de les divuit sessions que van ser observades per la investigadora, cinc es van dedicar a la lectura de la novel·la seleccionada pel Departament de Castellà per a aquell trimestre (*La vuelta al mundo en ochenta días*, de Verne). Les cinc sessions es dediquen sistemàticament a llegir la novel·la en veu alta, i les classes es desenvolupen de la manera següent:

- Es comença amb la lectura de la biografia de l'autor (inclosa en l'edició del llibre) i es llegeix el primer capítol.
- Sistemàticament, llegeixen els alumnes.
- La lectura es realitza a partir dels torns que estipula la professora, alternant nois i noies.
- Les sessions es dediquen exclusivament a la lectura en veu alta; en cap moment la professora comenta res sobre l'obra ni els alumnes tenen l'oportunitat de parlar-ne.
- La professora indica que quan s'arribi al capítol cinquè es faran activitats de lectura, però això mai es fa. Les sessions es dediquen totes a la lectura en veu alta.
- Les intervencions de la docent es redueixen a aclarir significat de paraules difícils, a fer tocs d'atenció sobre la dicció, la postura corporal o per indicar que havien de llegir expressivament i treballar la veu.

La resta de les sessions que es van destinar a la lectura es van dedicar a llegir els fragments inclosos en el llibre de text i a seguir les activitats incloses en el manual.

Així, en aquest model docent la lectura no es comenta, no es comparteix, no s'hi detecten objectius de formació literària, els alumnes no veuen explicitats els objectius de la lectura d'aquella obra, només es llegeix, però sempre de la mateixa manera, en veu alta i col·lectivament.

Hem parlat dels criteris que regeixen la tria dels textos com un element bàsic per a la programació de les lectures. Els criteris de selecció, en aquest cas, no són garantia que la pràctica d'aula s'hi adscriui; segons comenta la professora, alguns dels motius per seleccionar l'obra de Verne eren els següents:

- És diferent a les realitats actuals
- Obre altres móns
- És diferent de les novel·les breus d'ara

Cap d'aquests motius o criteris per seleccionar el clàssic juvenil de Verne van ser explotats a l'aula.

Les obres, fins i tot quan s'estableixen uns criteris que determinen el valor de l'obra en el context educatiu, no es treballen en funció dels motius pels quals s'han seleccionat. S'evidencia, doncs, la tendència a la *uniformització* de les pràctiques d'aula amb la lectura literària de la qual ja hem parlat.

Aquesta uniformització es trenca, i es personalitza el tractament de les obres, quan s'insereixen en projectes de lectura literària o dispositius didàctics encaminats a ajudar l'alumnat a desenvolupar una lectura interpretativa de les obres.

En la línia d'investigació que ha observat els efectes de dispositius didàctics determinats per a la guia de les obres literàries, s'hi situen els treballs de Margallo (2005), que investiga, des de la perspectiva de la recerca-acció, els efectes de l'aplicació d'un *projecte literari o seqüència didàctica*³⁸, "L'heroï medieval", i els de Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 1997 i 2001; i Jorro, 2004, que se centren a analitzar els *cercles literaris* i el *carnet de lectura*,

³⁸ Els projectes de treball són definits per Camps com "una proposta de producció global (oral o escrita) que té una intenció comunicativa, per la qual cosa s'hauran de tenir en compte i formular els paràmetres de la situació discursiva en què s'insereixen, i alhora com una proposta d'aprenentatge amb uns objectius específics que han de ser explicitats i poden esdevenir criteris de producció i avaluació dels textos que es produeixen" (A. Camps, 2003, p. 38).

respectivament, basats en l'estimulació de la lectura interpretativa i la resposta del lector.

En el projecte sobre l'heroi medieval es proposa a l'alumnat l'escriptura col·lectiva d'una novel·la de cavalleries, a través d'un itinerari programat on la lectura de fragments i d'una obra completa del gènere de cavalleries en són la columna vertebral³⁹. Algunes de les conclusions de l'estudi de Margallo afecten la lectura d'una obra literària completa:

- En primer lloc, els alumnes que han cursat el crèdit sobre l'heroi medieval són molt conscients de l'aprenentatge d'un gènere determinat i ho valoren molt positivament.
- En segon lloc, són molt conscients que les lectures contribueixen a l'aprenentatge progressiu de continguts literaris. Expliciten que gràcies a les lectures van evolucionar durant la seqüència didàctica.
- En tercer lloc, valoren molt positivament els espais dedicats a la lectura i especialment a la lectura d'una novel·la completa:

“Estas respuestas contradicen el cliché en torno a la resistencia de los estudiantes a la lectura e indican, más bien, que el rechazo se dirige sobre todo al exceso de ejercicios. La valoración de las lecturas como algo placentero quizás esté relacionada con su inserción en el contexto significativo de un proyecto. Así lo indicaría que aprecien la importancia que tuvo para su conocimiento del género trabajado la lectura de una novela completa” (Margallo, 2005: 331).

Les conclusions de recerques com aquesta contribueixen d'una manera molt significativa a ampliar el coneixement sobre com articular la lectura guiada a l'aula. El fet que l'alumnat sigui conscient que aprèn continguts literaris o que la lectura de l'obra completa els agradi perquè descobreixen un gènere reflecteix la idea inicial d'aquest capítol on exposàvem que les lectures prenen dimensions diferents si s'inclouen en itineraris d'aprenentatge clars de si es programen aïlladament, sense uns objectius clars que la sustentin. Si la

³⁹ Per saber més sobre el projecte, podeu consultar: Colomer, T.; Milian, M.; Ribas, T., Guasch, O.; Camps, A. “L'heroi medieval, un projecte de literatura europea. A: A. Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

novel·la de cavalleries que van llegir aquests nois i noies es llegís de la mateixa manera que van llegir *La vuelta al mundo en ochenta días* els adolescents de Vilanova i la Geltrú possiblement la trobarien avorrida, difícil, incomprendible, que és el que acostumen a manifestar sobre les lectures escolars, i no evolucionarien en aprenentatges literaris. I a la inversa, si l'obra de Verne s'inclogués un projecte significatiu o un itinerari d'aprenentatge determinat podria evidenciar les característiques per les quals el van triar el professorat del Departament de Castellà d'aquell centre.

A través d'aquests resultats, també s'evidencia que l'efecte *distanciament* al qual hem al·ludit en parlar de la selecció dels textos o la regressió receptora es pot contrarestar amb una guia adequada i amb itineraris lectors dissenyats des de la perspectiva del progrés en les competències literàries.

La necessitat de passar d'un ensenyament explicatiu i avaluatiu a un d'interpretatiu queda evidenciada en les investigacions, recents, sobre dos dispositius didàctics concrets, els *cercles de lectura* (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 1997 i 2001), a Bèlgica, i el *carnet de lectura* (Jorro, 2004), a França.

Els *cercles de lectura* s'organitzen a partir de petits grups heterogenis d'alumnes que aprenen conjuntament a interpretar i a construir coneixement a partir de textos literaris (Terwagne, Vanhulle; Lafontaine, 2003, p. 7); aquest plantejament permet propiciar la discussió en profunditat de textos a l'aula, tan necessària en els gèneres *difícils* o escassament llegits com a lectures personals com la poesia i el teatre, i d'altra banda tan enriquidors per a qualsevol univers lector. És un dispositiu didàctic que permet incidir en els aspectes més complexos com la ironia o els dobles sentits, que sovint allunyen molts joves dels llibres de qualitat.

Aquest mètode didàctic es fonamenta en les teories de Rosenblatt i les transaccions que s'estableixen entre els textos i el lector; alhora, estan basats en les teories socioconstructivistes que han evidenciat la importància

de la socialització per construir coneixements. Així, en aquests cercles, a partir de la resposta personal s'inicia un procés de creixement cap a la lectura *eferent*, distanciada i interpretativa.

Les recerques dutes a terme al voltant d'aquest mètode evidencien l'augment de la implicació de l'alumnat en la resolució de problemes on la lectura es recolza sobre la formulació i confrontació d'hipòtesis i d'interpretacions. Alhora assenyalen la importància de les discussions en parelles i de l'escriptura per a la reflexió personal (Terwagne, Lafontaine i Vanhulle, 1997 i 2001).

A les mateixes conclusions s'arriba en les investigacions que han analitzat la utilització del carnet de lectura com a instrument per compartir per escrit, en parelles, la lectura d'una obra. Jorro (2004) mostra el camí que segueixen els joves que es van intercanviant, responent i matisant entre ells, setmanalment, els comentaris sobre la lectura de *Le soleil des mourants* del marsellès Jean-Claude Izzo. Analitzant el que els alumnes escriuen en el carnet, s'observa el progrés en la identificació de les claus de la lectura, l'amplificació temàtica que es va produint a mesura que es matisen entre ells i es responen comentaris, i els desplaçaments de significats, per consens o per contradicció.

Retornant al debat sobre la utilitat que l'escola se centri a fomentar els hàbits lectors, cal plantejar-se la mena d'hàbits que volem que l'escola promogui i la mena de lectors que la societat vol tenir. Per gaudir de les obres s'ha d'haver arribat a un nivell de competència que ho permeti; només així existeix la llibertat de tria de l'individu:

“El debate sobre la enseñanza de la literatura se superpone así al de la lectura, ya que lo que la escuela debe enseñar, más que “literatura”, es a “leer literatura”. Pero ¿qué significa ser un lector literario competente en nuestra sociedad? [...] el lector competente se había definido desde distintas perspectivas como aquel que sabe “construir sentido” de las obras leídas. Y, para hacerlo, debe desarrollar una competencia

específica y poseer unos determinados conocimientos que hagan posible su interpretación en el seno de una cultura” (Colomer, 2005: 37-38)

4. ENTRE DOS MONS: LECTURA PERSONAL I LECTURA ESCOLAR⁴⁰

“La lectura és a la cruïlla entre la història personal i la intervenció educativa” (Lebrun, 2004)

“més enllà de l’aprenentatge de les competències tècniques posades en marxa i suposadament adquirides des de la fi de l’escola primària, l’adolescent ha de construir la seva identitat de lector a través de la difícil conciliació de les lectures imposades en el marc escolar i de les eventuais lectures lliures i espontànies” (Dendani i Detrez, 1996)

Les connexions que es poden establir entre les lectures que programa l’escola i els hàbits lectors personals dels joves són un fet relativament actual, producte de l’ampliació de l’escolaritat obligatòria i de l’entrada dels textos juvenils a les aules. Per això, en els països on l’escolaritat obligatòria té més tradició és on els sociòlegs i educadors han vist més aviat la necessitat d’investigar sobre aquestes relacions. Si els estudis que s’inscriuen en el nostre context posen en el mateix sac totes les lectures dels adolescents, tant si són prescrites per l’escola com si són lliures, i només des de fa pocs anys s’hi insinua aquesta relació, incloent l’escola com un dels factors que incideix en els hàbits lectors, a França, per exemple, les recerques sociològiques i pedagògiques sobre la lectura dels joves durant tota la dècada dels noranta han distingit clarament entre les lectures escolars i les personals, com assenyala Nicole Robine (2005), i als Estats Units una bona part dels estudis sobre les lectures dels joves també estableixen clarament aquesta distinció (Bushman, 1997; Halei Crowe, 2001). En altres indrets, com el Regne Unit o

⁴⁰ Podeu llegir una versió d’aquest capítol a Colomer, T. i Manresa, M. (2008) “Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció”. Comunicació presentada a les I Jornades de Recerca sobre l’Educació Lingüística i Literària en entorns Plurilingües, celebrades a Barcelona els dies 18 i 19 de gener de 2007 i organitzades per la Xarxa LLERA.

Austràlia, a la tradició de seguir les tries personals de lectura i de distingir entre ambdós contextos de lectura s'hi han afegit, en els últims anys, estudis que se centren clarament a descriure de manera explícita les implicacions que pot tenir per a la programació de les lectures escolars el coneixement dels hàbits lectors personals dels joves (Hall i Coles, 1999, 2002; Manuel i Robinson, 2002).

D'una banda, la distinció entre les lectures producte d'una tria lliure i de les prescrites per l'escola mostra el pes i l'espai que ocupa l'escola en el conjunt de textos llegits pels adolescents, és a dir, en el seu univers lector i, d'altra banda, assenyala camins per a la programació de les lectures escolars que tinguin en compte l'espai de lectura privada, més enllà de la tria d'un corpus de lectures que s'aproximi als gustos juvenils.

En el nostre context més proper, on l'escolaritat obligatòria fins als 16 anys va arribar al principi de la dècada dels noranta, es va produir un clar desplaçament dels objectius escolars cap a la voluntat de fomentar els hàbits lectors dels joves i la lectura lliure a l'escola, no només a través de la tria dels textos programats, més propers als interessos dels joves, sinó també amb la manera d'aproximar-se als textos des de la institució escolar, programant lectures obligatòries trimestrals però deixant-les com a lectura lliure amb l'únic objectiu de fer-los llegir textos. El fet de programar la lectura d'obres completes des de l'escola amb l'objectiu de fomentar l'hàbit de llegir estableix un lligam directe entre l'escola i l'espai personal.

Les diverses interaccions que s'estableixen entre la lectura lliure i la prescrita per l'escola es donen tant en l'eix del lector com en el de l'escola. D'una banda, per al lector, l'escola prescriu lectures que se superposen a les que el lector tria pel seu compte. D'altra banda, l'escola es mou entre l'ambigüitat de l'aproximació i el distanciament, tant pel que fa al tipus de textos que selecciona com a la manera de fer-los llegir; es mou entre la voluntat de fomentar l'hàbit de llegir i l'obligatorietat inherent a la institució de formar lectors competents i crítics que siguin capaços d'interpretar textos

complexos. I la programació d'obres completes és la cruïlla per on passen tots els camins.

La interacció entre el context de lectura personal i l'escolar es dibuixa com un joc de trobades i d'allunyaments que es manifesten en la intensitat i el temps dedicat a la lectura, en la tipologia d'obres que es llegeixen i en les actituds i la postura del lector cap al fet de llegir. Aquest anar i venir d'aproximacions i distanciaments remet al terme *xarxa de lectura*, que explica de manera gràfica Robine (2005: 31) a partir de la idea de connexions, interconnexions i lligams entre les dues xarxes de lectura en què es mou el lector adolescent: la lectura dirigida o les xarxes institucionals, i la lectura lliure o les xarxes informals i espontànies.

4.1. L'aproximació entre els dos móns: la dependència escolar

Gràcies als estudis que distingeixen i relacionen la lectura personal i l'escolar s'ha pogut constatar que es van diluint les diferències entre ambdós espais. I aquesta dissolució es concreta en l'aprimament i, en alguns casos, desaparició de l'espai de lectura personal (Baudelot i alt., 1999).

La desafició per una activitat com la lectura, que suposa un espai de solitud, en una època de la vida en què preval la socialització, el poc coixí que ofereix l'entorn social per practicar la lectura, i la ingerència de la lectura escolar en l'espai de lectura personal perquè contribueix a escurçar el temps necessari que demana llegir llibres, poden ser algunes de les causes per l'aprimament de la xarxa de lectura personal i lliure.

Aquesta desaparició de fronteres, però, es manifesta més o menys intensament segons les edats, el sexe dels joves, els perfils lectors i l'entorn sociocultural i econòmic. Així, els nois i noies més grans (15 i 16 anys), els nois, els lectors febles i els lectors socialment desfavorits són els que presenten més dependència de l'escola. Vegem el funcionament de totes aquestes variables:

a) En primer lloc, a mesura que passen els anys a l'escola, els joves llegeixen menys llibres pel seu compte i els textos escolars van prenent protagonisme (Baudelot i alt., 1999; Manresa, 2004; Manresa, 2007). Així, el seguiment que van fer durant quatre anys Baudelot, Cartier i Detrez (1999) de lectors adolescents mostren que mentre el primer any (l'equivalent a tercer d'ESO) hi ha un 20% de no lectors, el quart any (equivalent a segon de Batxillerat) ja són un 30% els que no llegeixen; a la sortida del Batxillerat, un alumne de cada dos no llegeix gairebé cap llibre a títol personal. Manresa, en una anàlisi dels textos llegits en el context d'una campanya de lectura, mostra que la lectura personal passa d'un 59% als 12 anys al 44% dels 16 anys, mentre que la lectura escolar va pujant amb l'edat (d'un 32% als 12 anys a un 54% als 16 anys). Per tant, es van perdent referents de lectura personal, que són ocupats per les lectures que programa l'escola. La programació escolar en les edats

avançades ha de tenir en compte que es produeix en paral·lel a la baixada dels hàbits personals.

Aquest fet es produeix com una constant *universal*: Bushman (1997), en el context dels Estats Units, demana als joves entre els 12 i els 19 anys una llista dels seus llibres preferits, distingint entre les lectures escolars i personals, i, alhora, dins de l'àmbit escolar, diferenciant entre les lectures comunes i les de lliure lectura i elecció. Els resultats mostren com la lectura dels joves camina paral·lela a la programació escolar: als 12 i 13 anys, la presència de literatura juvenil és majoritària en les tries personals i és present en la lectura escolar, sobretot en la lectura autònoma, tot i que amb diferències de complexitat i de qualitats (*Puente hasta Terabithia* de Patterson en les lectures comunes; *El Hobbit*, de Tolkien com a lectura escolar lliure; R. L. Stine per a la lectura personal). A partir dels 15 anys, però, tant l'escola com la lectura personal es decanten cap als clàssics o la literatura tradicional, perquè l'espai de lectura personal queda ocupat per les lectures escolars, de manera que no es distingeixen els dos espais de lectura.

Encara un altre exemple: Hale i Crowe (2001) demanen als estudiants d'un institut d'Arizona d'entre 14 i 18 anys la llista dels llibres llegits durant els últims dos anys com a lectura escolar i com a lectura personal i els resultats són similars als mostrats per Bushman. En la llista de lectures escolars es produeix un domini del cànon tradicional, excepte en l'edat més baixa, els 14 anys, on apareixen títols de Susan Hinton, per exemple. Sorprenentment, no apareixen gaires títols de literatura juvenil com a lectura personal, com a mostra de la desaparició d'aquest espai de lectura.

Programar des de l'escola lectures juvenils o literatura canònica no afecta al fet que la lectura personal augmenti perquè si ens fixem en els adolescents més propers al nostre context, als quals l'escola proposa bàsicament lectures juvenils i properes als seus gustos (Manresa, 2004), com ja hem dit anteriorment, segueixen la constant de la baixada de lectura personal a mesura que augmenta l'edat.

Aquest aprimament de l'espai de lectura lliure i sense mediacions es produeix perquè la lectura escolar ocupa tot el temps que els joves podrien dedicar a la lectura personal, d'una banda, i perquè les lectures personals es veuen influenciades, en alguns casos, pel cànon escolar, d'altra banda. Quan llegeixen pel seu compte, sovint trien textos escolars els lectors febles i els no lectors i també descobreixen autors o gèneres a l'escola que recuperen per al seu temps d'oci, sobretot les noies.

b) En segon lloc, el **sexe** és una altra de les variables que provoca dependència escolar: la constant que les noies llegeixen més que els nois queda també reflectida en els contextos de lectura. Baudelot, Cartier i Detrez (1999) mostren que a la sortida del Batxillerat, sis noies de cada deu llegeixen lectures personals mentre que només dos nois de cada deu ho fan. Hale i Crowe (2001) també constaten que als nois els agrada menys llegir per plaer, citen molt pocs títols i tenen menys referents literaris comuns que entre les noies. Així, els nois presenten més dependència escolar.

Aquesta idea es reproduïx en els nois australians (Manuel i Robinson, 2002): un 31% de les preferències lectores de les noies provenen de les lectures escolars, mentre que només un 11% de les preferències dels nois es vinculen a la institució escolar. Les pitjors experiències de lectura dels nois provenen de les lectures obligatòries mentre que només el 15% de les noies consideren que les seves pitjors experiències de lectura es relacionen amb els textos que els programa l'escola.

c) Un tercer element que marca la dependència escolar són els **perfils** lectors segons la quantitat de llibres llegits: els lectors febles i els que no llegeixen mai pel seu compte, que representen al voltant d'un 40% dels adolescents depenen de manera molt determinant dels textos escolars, perquè gairebé no hi ha altres lectures en el seu univers lector.

d) Un altre factor que vincula l'univers lector dels joves a les lectures escolars és **l'entorn sociocultural i econòmic**. Els infants de famílies desafavorides tenen poques possibilitats d'accedir a material imprès, el llibre hi és absent, no veuen llegir a casa i no reben pràcticament mai llibres de regal. Per a ells, els llibres i la lectura són sinònims d'univers escolar (Robine, 2005: 33).

Així, d'una banda, sense l'escola molt sovint no hi ha lectura, però per una altra banda, l'escola també allunya de la lectura. Prendre consciència dels perfils que tenen més dependència escolar i saber-ne les causes és un aspecte rellevant per programar les lectures escolars.

4.2. Distàncies i ruptures

La distància entre els adolescents i els objectius escolars es produeix respecte de tres aspectes: les preferències personals dels joves (corpus); les habilitats lectores adquirides (dificultats lectores); i les maneres de llegir i les actituds davant la lectura.

a) Les preferències personals dels joves: relació entre el corpus i els aprenentatges

En el temps d'oci, els adolescents que llegeixen coincideixen a triar, a banda de textos escolars que ja hem anomenat, best-sellers, èxits editorials i modes del moment, normalment vinculades a un producte audiovisual. J. Wilson, R. Dahl, S. King, J.k. Rowling, P. Pullman, Tolkien, E. Lindo, R. L. Stine, T. Brezina són els més llegits pels joves de qualsevol àrea geogràfica. El mercat presenta tots aquests productes, diferents en qualitat i complexitat, d'una manera indiferenciada (Petrucci, 1998), i el lector juvenil, en plena formació, no sap distingir-los.

La distància entre l'escola i els textos que trien els adolescents no es produeix tant en el tipus de lectura principalment sinó en l'aprenentatge conceptual de la lectura: no es considera escolarment la possibilitat de conceptualitzar sobre aquestes preferències juvenils. A l'aula no es parla dels èxits que ells coneixen, que els ha recomanat un amic o que han descobert a través d'una pel·lícula; no en saben les característiques del gènere, ni la qualitat literària en comparació amb altres productes. Malgrat que l'escola triï textos juvenils per apropar-se als gustos dels joves, els preferits normalment no hi entren perquè ja els llegeixen pel seu compte. En els països que tenen la tradició de programar dos espais de lectura diferents, un per als textos estudiats a classe i l'altre per a la lectura escolar autònoma, aquests autors entren a l'escola per la via d'aquesta lectura paral·lela o complementària, però com que normalment és programada com a lectura lliure, hi ha poques ocasions per parlar-ne a l'aula i compartir punts de vista sobre aquestes obres. Un possible itinerari escolar de lectura seria aprofundir en un gènere socialment popular.

b) Les habilitats lectores adquirides: dificultats lectores

En les seves tries personals cada cop és més comuna la lectura de revistes juvenils, que presenten una lectura fragmentada, no lineal, semblant a la lectura a la xarxa, sobretot els nois i els lectors febles, que busquen la identificació en aquests materials. La lectura literària és molt diferent de la que molts nois estan acostumats i l'escola pot tenir-ho en compte a l'hora de triar textos o de treballar-los. Els lectors febles busquen a les revistes la part afectiva i d'adhesions als textos que els manca perquè no llegeixen llibres a títol personal i perquè no ho troben en la majoria de textos escolars.

Els nois són els més distanciat de les pràctiques escolars de lectura: d'una banda, perquè són els que llegeixen menys llibres triats per ells, com ja s'ha assenyalat; d'altra banda, perquè quan llegeixen, no trien mai textos escolars i són els que més llegeixen revistes juvenils, tot i que darrerament les noies estan entrant en aquest tipus de lectura.

De la mateixa manera que busquen identificar-se amb l'argument i els personatges d'un text determinat, els joves, que estan construint la seva pròpia identitat, necessiten la seguretat de tenir referents previs a l'hora d'enfrontar-se a un text; per això, en les seves tries personals són fidels a autors i gèneres determinats, o a textos sobre els quals existeixen productes audiovisuals, que normalment poden utilitzar com a referents compartits amb els companys. Si observem les pràctiques escolars de lectura, pocs cops es comparteix sobre les lectures que ells trien. Baudelot, Cartier, i Detrez (1999) parlen de trencament de fronteres entre la lectura personal i l'escolar quan analitzen les pràctiques d'aula d'una professora que ofereix la possibilitat de comentar els textos que els alumnes proposen i que han llegit pel seu compte, i aprofita per comparar-los i elevar-los a la categoria de textos aptes per entrar a l'escola.

Les fonts per cercar les seves lectures personals són utilitzades en funció de motivacions personals i no escolars: busquen una lectura fluïda que no troben

en els textos escolars; busquen textos que responguin a les qüestions més íntimes, com per exemple sobre el sexe o la violència. Els no lectors busquen el mateix en les revistes per adolescents i en la premsa popular o còmics (Robine, 2005: 38-39).

Així, aquestes habilitats lectores adquirides prèviament demanen de l'escola diverses estratègies: necessitat d'habilitats lectores diferents (lectura fragmentada, per exemple); necessitat de referents per compartir; necessitat de referents per comprendre (per exemple, a través dels audiovisuals); necessitats de lectura fluida per contribuir a l'autoestima que permeti motivació per avançar.

c) Maneres de llegir i actituds davant la lectura

On més fortament es manifesta la ruptura entre les pràctiques personals i les escolars és en la manera d'encarar-se als textos: els joves oposen la lectura ordinària a la lectura sàvia, experta, a la qual no poden accedir i de la qual se senten exclosos. La diferència entre la lectura que respon explícitament a les preocupacions més immediates de la vida quotidiana, que ofereix una identificació directa amb els personatges i on el text és vist com un instrument, i la lectura sàvia, la lectura de contemplació estètica, on el text val per ell mateix, és la que marca la distància entre l'escola i el seu món personal. Aquestes dues lectures, però, no depenen ni dels lectors ni dels textos, sinó de les maneres de llegir i, a l'escola, dels objectius de progrés que s'estableixin.

Si l'escola planteja l'aproximació a la lectura únicament des de l'anàlisi distanciada es produeix un trencament; però si, al contrari, la institució escolar no es proposa procurar l'accés a aquesta lectura sàvia, distanciada, es produeix un abandó per desmotivació.

D'altra banda, els lectors joves mantenen aquesta oposició separant clarament els dos móns d'una manera permanent i continuada; malgrat que hagin passat els dos anys de Batxillerat aprofundint en la lectura sàvia i

experta, continuen buscant la lectura ordinària, en oposició a la lectura escolar (Baucelot, Cartier, Detrez, 1999). Tot i això, també s'observa que després de quatre anys d'haver passat pel Batxillerat, la lectura guiada té efectes sobre la lectura personal futura (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999; Dot, 2004).

Així, doncs, “A l’edat del Batxillerat (lycée), els lectors han construït dos universos diferents de lectura: l’un està format pels textos prescrits pels ensenyants i l’altre per les lectures individuals. A qualsevol edat i amb diferents competències lectores, la dinàmica de l’activitat de lectura resta fràgil i estretament lligada a inversions emocionals” (Robine, 2006: 52).

4.3. Un joc d'equilibris complex

Conèixer les pràctiques de lectura adolescents, les *xarxes informals i espontànies* a les quals es refereix Nicole Robine, així com aprofundir en les obres que tenen èxit i que circulen entre els joves pot ajudar a fonamentar les decisions que es prenen en l'àmbit de la programació de les lectures escolars.

Com hem vist, la realitat és força complexa, i les respostes escolars a aquesta realitat no ho poden ser menys; així doncs, la solució no passa per aplicar directament una imitació del que els lectors fan en el seu temps lliure. La realitat demana que l'escola sàpiga fer equilibris sense perdre els objectius formatius que li són propis. Des d'aquesta perspectiva, la tasca de programar les lectures escolars es presenta com una tasca força complexa.

Tant les aproximacions com les distàncies esmentades justifiquen que l'escola observi el lector, consideri les relacions que s'estableixen entre el lector i l'escola, i que tingui en compte aquestes relacions per a la programació escolar, combinant diverses estratègies en la tasca de seleccionar els textos, en la d'organitzar les diferents modalitats de lectura, i en la de dissenyar els mètodes de treball per guiar la lectura literària.

Un itinerari que es basés en textos inscrits en la fantasia èpica i aprofundís en les seves característiques; un recorregut de lectura pels textos que aportessin els referents per llegir Harry Potter des d'una altra perspectiva, que alhora oferiria la lectura contextualitzada de textos clàssics; un aprofundiment en el gènere de por que inclogués la referència als textos d'Stine per establir criteris comparatius; la introducció d'àlbums metaficcional on el text i la imatge es reparteixen significats i es trenca la linealitat de la història; la introducció de la lectura silenciosa a les aules com a opció per als joves que no en tenen l'oportunitat a casa; dialogar sobre els textos literaris aprofundint en les respostes lectores dels joves; la introducció de diferents modalitats de lectura per evidenciar que es pot *llegir* de diferents maneres, podrien ser alguns exemples de *línies de treball* que, combinades segons el

context de l'aula podrien fer pujar esglaons cap a la interpretació de textos més complexos, aconseguir actituds positives cap als textos, oferir criteris de selecció i de valoració, tenir en compte la veu dels alumnes sobre les lectures, i elevar la consideració social de la lectura com una activitat que es pot compartir en una comunitat de lectors. Aquestes línies programàtiques són el nucli temàtic que abordarem en el capítol següent.

5. IMPLICACIONES: PROGRAMAR LES LECTURES

“Leer libros debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas” (T. Colomer (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Mèxic. FCE)

Després d’haver desgranat, en els capítols anteriors, les característiques de les pràctiques lectores dels joves i la influència que l’entorn escolar i familiar exerceixen en la configuració d’aquestes pràctiques, aquest capítol s’estructurarà a partir de les implicacions que tota aquesta informació precedent aporta per a la programació de les obres literàries a Secundària, amb la voluntat de precisar i concretar algunes de les línies programàtiques que se’n desprenen.

Al llarg de les pàgines precedents, s’ha pogut constatar que el sistema educatiu, pel sol fet d’acollir l’alumnat en les seves aules durant més temps, no arriba a compensar totalment la pressió dels diferents elements que predeterminen l’hàbit lector ni aconsegueix fer arribar els seus alumnes a nivells elevats de competència literària. Per tant, com afirma Colomer en la cita que encapçala aquest capítol, la programació de les lectures literàries s’ha d’afrontar com una tasca que demana concrecions, precisió, objectius clars i combinació de diverses estratègies que recullin la complexitat de les pràctiques lectores dels adolescents.

Les implicacions escolars que es desprenen de l’anàlisi dels hàbits lectors dels adolescents i de la influència que hi exerceix l’entorn afecten els tres nivells que formen el sistema educatiu:

- l'Administració educativa: a través del currículum i altres documents normatius, de la formació del professorat, dels projectes d'innovació educativa, de la recerca, etc.
- el Departament de Llengua i literatura dels centres: com a responsable de la programació de les lectures.
- i els diferents professors que formen aquests departaments: com a responsables d'aplicar a l'aula allò que es decideix en equip.

Durant les darreres dècades, alguns estudis sociològics sobre els hàbits lectors s'han dirigit a exposar les implicacions escolars que s'extreuen dels resultats d'aquests estudis. S'hi ressalten dues línies d'actuació que apareixen de manera recurrent en aquests treballs: d'una banda, exposen la necessitat d'establir connexions entre el món de l'aula i el món individual de l'alumne: introduir els textos populars llegits pels joves a les aules; tenir en compte les habilitats prèvies, i contemplar les diferents habilitats que tenen els nois i les noies segons els textos que llegeixen més freqüentment (per exemple, les noies llegeixen més ficció); d'altra banda, ressalten la importància que el professorat conegui a fons els textos comercials i populars que llegeixen habitualment els adolescents (Hall i Coles, 1999; 2002; Manuel i Robinson, 2002)

Així, doncs, la informació sobre les pràctiques lectores dels joves podria ser útil per programar les obres literàries, perquè és una manera de conèixer la realitat de les aules. No conèixer les pràctiques lectores dels adolescents condueix al trencament entre la lectura que proposa l'escola i l'alumnat adolescent. D'altra banda, utilitzar la informació per imitar les seves pràctiques lectores pot conduir cap a un estancament que alhora provoca pèrdua de motivació i rebuig cap a la lectura escolar. Una tercera via, que és la que exposarem tot seguit, es basa en el recull de les experiències pròpies dels adolescents per construir dispositius equilibrats d'actuació i concrecions programàtiques que es fonamentin tan en aquestes experiències prèvies com en els objectius propis de la institució escolar.

5.1 Línies programàtiques

Exposarem tot seguit algunes de les línies programàtiques possibles que sorgeixen de l'anàlisi dels hàbits lectors dels adolescents. Aquestes línies formen part d'una llista oberta, amb moltes possibilitats de ser completada i ampliada pel professorat dels centres educatius.

Cadascun dels punts següents s'estructura segons tres tipus de continguts: en primer lloc, cada línia exposada està fonamentada a partir de la interpretació del que aporten les dades sobre les pràctiques lectores dels joves; en segon lloc, s'hi sistematitzen els objectius principals que es poden assolir a partir de cada línia programàtica; en tercer lloc, s'hi relacionen, a manera d'exemple, algunes estratègies metodològiques amb les quals es pot dur a la pràctica cadascuna de les grans línies programàtiques.

No pretenem oferir una llista-fórmula d'idees per aplicar directament, sinó que explicitem l'exercici d'extreure implicacions de la informació que hem analitzat prèviament que, com ja hem comentat, configura els coneixements previs de l'alumnat; un exercici que pot dur a terme el professorat que, de ben segur, enriquirà àmpliament la proposta següent.

Una primera constatació, que es desprèn de les relacions entre la lectura escolar i la personal, evidencia l'enorme protagonisme que pren l'escola en la configuració de l'univers lector dels adolescents. D'una banda, allò que l'escola programa afecta directament la quantitat de lectura d'un alt percentatge de joves que només llegeixen aquests textos (un 50% dels lectors només llegeix la lectura escolar), com s'ha evidenciat en els capítols precedents (vegeu l'apartat 3.2.2, "L'experiència lectora a través de l'acció educativa"). D'altra banda, la programació escolar, tal com també s'ha anat mostrant anteriorment, afecta la configuració dels gustos dels joves segons les activitats de guia que es planifiquin (vegeu "Preferències, gustos...Llibres llegits" i "Guiar: el gran oblit"). La *consciència* d'aquest fet ha de ser el teló de fons de la programació de les lectures.

5.1.1. Atenció als perfils lectors: un punt de partida

Les característiques constants dels hàbits de lectura segons els perfils lectors suggereixen les actuacions principals que la institució escolar podria programar basant-se en l'anàlisi dels hàbits lectors de cada context educatiu.

Una primera evidència que es desprèn del comportament lector dels joves es troba en la diferència entre edats; així, podem establir les actuacions que semblen més prioritàries segons les edats, que hem dividit a partir dels cicles de l'ESO:

1. Intensificació de les accions, especialment l'augment de la presència dels llibres a les aules, a **primer cicle de l'ESO**: La consolidació de la visió que tenen els joves del que és la lectura per als adults del seu voltant -lectura com a activitat relacionada amb la infantesa, lligada a l'aprenentatge del codi; i com a activitat no compartida en els contextos familiars a partir del pas a l'adolescència- condiona la baixada pronunciada de la freqüència lectora a partir dels 14 anys, una baixada general a la qual se li afegeix una pèrdua d'un 10% de lectors. Segons tot això, durant el primer cicle s'haurien d'intensificar, prioritàriament, les actuacions següents:

- Assegurar la presència de textos a les aules.
- Intensificar la lectura guiada per mostrar als joves que llegir és una activitat que continua fent progressar en l'aprenentatge de la lectura.
- Compartir la lectura com a activitat social natural entre adults i joves.

2. Intensificació de la socialització al voltant del llibre a **segon cicle d'ESO**: és en aquestes edats, entre els 14 i els 16, on ja s'ha perdut la inèrcia lectora de la infantesa i, sobretot, on la influència familiar pesa poc, perquè la família deixa de vincular la lectura amb l'aprenentatge lector i, per tant, perd interès en la lectura dels seus fill, i també perquè als adolescents el que els pesa més a l'hora de llegir és la influència dels amics (Moya, 2005). En aquest sentit, a segon cicle s'haurien de prioritzar les estratègies següents:

- Ampliar el protagonisme de l'alumnat en la tasca de valorar les lectures.
- Augmentar el temps dedicat a dialogar sobre els textos.
- Consolidar la recomanació de llibres entre iguals.

La caracterització dels hàbits lectors, de la mateixa manera que reflecteix possibles actuacions prioritzables segons les edats, com hem vist, també condueix cap a diferents pautes generals per atendre les necessitats prioritàries que té cada tipus de **perfil lector** (vegeu capítol 2.4):

PERFILS	Descripció	Proporcions	Necessitats prioritàries
Lector feble i molt feble	Llegeix entre 1 i 3 llibres a l'any. El seu univers lector es nodreix de la lectura escolar, bàsicament. Acostumen a ser lectors de revistes o còmics.	Representen al voltant d'un 40%	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitat d'accés a textos propers a la seva experiència i progrés progressiu. - Espai de lectura autònoma.
Lector mitjà	Llegeix entre 3 i 5 llibres a l'any. El seu univers lector es nodreix dels textos escolars i dels textos més comercials del moment, que els faciliten la lectura perquè els resulten familiars. Llegeixen revistes, còmics i altres tipus de textos breus.	Representen al voltant d'un 46%	<ul style="list-style-type: none"> - contacte amb textos més complexos partint de les seves experiències. - Diversificació dels textos. - Progrés en la seva competència per seleccionar els textos.
Lector fort i molt fort	Llegeixen entre 5 i 10 llibres o més de 10 llibres a l'any Llegeixen tots els tipus de	14%	<ul style="list-style-type: none"> - diversificació dels textos. - progrés en la contextualització i

	<p>lectures: escolar, best-sellers internacionals, locals i un nombre considerable de textos seleccionats segons els gustos personals; aquests darrers fan que els lectors forts segueixin dues tendències:</p> <p>a) els que les seves lectures personals són monotipològiques.</p> <p>b) Els que trien textos molt diversos</p> <p>També llegeixen revistes, diaris i textos de no ficció.</p>		<p>conceptualització de les seves lectures personals.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Progrés en la valoració de les obres.
Lector masculí	<p>Acostuma a coincidir amb el perfil del lector feble.</p> <p>Llegeix especialment revistes (sobretot d'esports) i textos que no són de ficció, sobretot breus.</p> <p>Darrerament, s'adapten a la moda perquè la producció editorial coincideix amb els seus gustos i això fa que estiguin augmentant una mica la lectura de ficció de textos llargs (<i>El senyor dels anells, Harry Potter, Eragon, etc.</i>).</p> <p>Presenta menys interès per la lectura de ficció que les noies.</p> <p>Per tant, és un lector més distanciat de la lectura literària escolar, que</p>		<ul style="list-style-type: none"> - reconeixement de les seves habilitats prèvies principals: lectura informativa, sobretot. - Establiment de ponts entre el seu consum de textos de ficció personals i els textos escolars.

	necessita més acompanyament.		
Lector socialment desafavorit	<p>Coincideix amb les característiques del lector feble.</p> <p>La particularitat principal és que tenen menys possibilitats de llegir fora de l'escola, ja sigui per falta de textos a l'abast, ja sigui per falta de contacte amb la cultura lletrada de la família.</p>	Diferència d'entre un 15% i un 20% entre els diferents nivells socials pel que fa a la quantitat de lectura	<ul style="list-style-type: none"> - accés a molta quantitat de textos. - disponibilitat d'un espai de lectura autònoma.
Evolucions	<p>Un 15% de joves baixen la seva freqüència de lectura durant la Secundària obligatòria.</p> <p>Al voltant d'un 34% no augmenten mai el seu ritme de lectura; se situen entre el perfil feble i el mitjà.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - prevenir l'estancament: motivació a través dels textos seleccionats i a través del progrés lector. <p>prevenir la franja de risc, que se situa en els lectors mitjans, aquells que llegeixen entre 4 i 9 llibres l'any.</p>

Cal tenir present que el lector socialment desafavorit, el lector masculí i el lector feble presenten una forta *dependència* del context escolar. Així, és primordial prendre consciència d'aquest fet per articular les maneres de vincular aquests lectors amb la lectura escolar.

A banda de les necessitats prioritàries específiques per a cada perfil lector, es poden establir tres actuacions comunes, que necessiten tots els perfils, però amb diferents graus de complexitat atenent a les experiències i habilitats lectores prèvies: en primer lloc, actuacions que garanteixin el progrés cap a nivells més elevats de comprensió dels textos literaris; en segon lloc, previsió d'espais i d'estratègies per compartir les experiències sobre la lectura partint

de les seves respostes personals; en tercer lloc, progrés cap a una lectura distanciada i analítica.

Qualsevol actuació sobre les lectures completes a l'escola ha de començar per sistematitzar i tenir en compte la tipologia de lectors que té al davant basant-se en les experiències lectores prèvies. Aquesta sistematització es pot desenvolupar a partir de dos nivells d'aprofundiment:

a) Establir els elements primaris predeterminants: distribució social de l'alumnat, distribució per sexes, distribució per rendiment acadèmic i atenció a les edats on es vol intervenir. Amb aquestes dades ja s'obté una primera fotografia que dirigeix la programació de les lectures cap a les pautes generals que hem establert segons les edats i segons els perfils.

b) Establir les experiències lectores prèvies detallades de l'alumnat de cada context per tal d'afinar i matisar els predeterminismes: quantitat de lectura personal, títols i tipologia dels llibres llegits de manera personal, maneres de llegir els textos (lectura experiencial i/o lectura distanciada).

El primer nivell d'aprofundiment pot ser triat per establir els perfils generals d'un centre educatiu; el segon nivell pot tenir-se en compte per establir la radiografia de cada grup classe, a través de la tutoria o de les classes de Llengua.

Així, depenent de les proporcions de diferents tipus de lectors que configuren les aules s'intensificaran algunes de les actuacions que s'encaminin cap a cobrir aquelles necessitats concretes. D'aquesta manera es poden elaborar projectes de centre i actuacions d'aula adequats a cada context.

5.1.2. Combinació de modalitats de lectura diferenciades⁴¹: optimitzar la lectura escolar

La pràctica educativa en els centres de Secundària del nostre entorn tendeix a programar una lectura trimestral obligatòria, que normalment es llegeix de manera autònoma i s'acompanya d'activitats més avaluatives que formatives (vegeu el capítol 3.2). Aquesta manera de programar, que no diferencia la lectura guiada de la lectura autònoma, és ambigua, pot produir desorientació en els alumnes i desaprofita les potencialitats de la lectura comuna per ser guiada en profunditat. És ambigua perquè pretén oferir llibertat (l'alumne llegeix autònomament i en alguns casos tria el text) i alhora prescriu l'obligatorietat de llegir; pot desorientar l'alumnat perquè s'obliga a llegir un text determinat sense relacionar-lo amb les causes pel qual és programat; desaprofita les potencialitats de la lectura comuna perquè és un espai ideal per ajudar a progressar en les habilitats de comprensió literària més complexes.

En molts països del nostre entorn es diferencia entre la lectura escolar *autònoma* i la lectura escolar *guiada*. Aquestes dues modalitats es poden organitzar de maneres diverses, com explicarem més avall.

Els efectes que té l'ampliació de les modalitats de lectura als centres escolars són uns dels més estudiats per la recerca educativa. Establir un espai de lectura guiada i un altre de lectura opcional i lliure assegura l'augment dels textos a l'abast dels joves i el creixement dels hàbits lectors, tal com ja hem comentat; familiaritza els joves amb el llibre com a objecte quotidià però també és una línia programàtica que ajuda el professorat a oferir textos diversos que no caben en l'espai de la lectura única trimestral, per la qual cosa permet establir connexions entre aquestes lectures i les que es programen per ser analitzades en profunditat a les aules.

⁴¹ Entenem per modalitats de lectura les diferents maneres d'organitzar els espais que es dediquen a la lectura de textos a les aules; s'estructuren a partir de dos grans categories: d'una banda, la **lectura obligatòria, comuna i guiada**; d'altra banda, la **lectura optativa i autònoma**, més desvinculada de tasques acadèmiques.

Com ja ha afirmat Colomer (2005): *“es importante distinguir un espacio de lecturas guiadas de otro espacio de lectura libre, porque ello permite proponer lecturas que no sirvan únicamente “para que al menos lean algo”, un objetivo propio del espacio de fomento de la lectura. También evita que esa lectura transcurra en paralelo (es decir, sin tocarse) con la enseñanza de la literatura seguida en las aulas”*.

Establir una diferència clara entre les diferents modalitats de lectura és un dels punts clau en la programació escolar⁴²: produeix efectes positius perquè és quan pren sentit la lectura obligatòria, sempre que sigui guiada pel professorat amb estratègies adequades als objectius programats i als textos seleccionats, que poden ser més complexos que en l'espai de lectura optativa i no guiada.

Estructurar la lectura escolar a partir de l'oferta de modalitats de lectura diferents presenta diversos avantatges i cobreix alhora diverses de les necessitats dels diferents perfils lectors que hem apuntat més amunt:

1. Augmenta la quantitat de textos a l'abast de l'alumnat.

L'augment de la presència de llibres en el context escolar està avalat per la recerca que ha mostrat com l'accés als textos incideix d'una manera determinant en el creixement dels hàbits lectors. D'altra banda, als centres educatius, segons mostra la recerca educativa, l'alumnat de Secundària té a la seva disposició una quantitat molt limitada de textos; en molts casos, només veu la lectura obligatòria trimestral, a les aules no acostuma a haver-hi llibres i l'ús de la biblioteca escolar com a servei que proporciona textos de lectura és molt limitat, com mostren alguns estudis actuals (Marchesi, 2005).

El fet que l'alumnat pugui accedir a molta quantitat de textos i que l'escola en gestioni i organitzi la seva lectura serveix per afrontar diferents objectius:

- Per frenar la baixada de la freqüència lectora abans que traspassin la frontera dels 14 anys.

⁴² En alguns països els documents curriculars diferencien la lectura a l'aula i la lectura a casa, ambdues planificades pel centre educatiu (Baesch, 2002).

- Per frenar la pèrdua de lectors.
 - Per contribuir a convertir la lectura en una activitat natural i no excepcional.
 - Per augmentar la diversitat de textos a l'abast dels adolescents.
2. Compensa diferències (socials, de gènere i de perfils) en augmentar la quantitat de textos llegits i oferir possibilitats de lectura autònoma.

Oferir un espai on l'alumnat pugui llegir lliurement i de manera individual, desvinculant, aparentment, aquesta lectura de les tasques escolars, reproduïx les conductes pròpies de la lectura personal. Aquest tipus de lectura, planificada per la institució escolar, pren dimensions formatives i alhora cobreix un espai de lectura que molts alumnes no tenen a disposició fora de l'escola. Així, aquesta línia de programació pot obeir als objectius següents:

- Tenir un ampli coixí de referents literaris que ajudi a formar criteris de valoració.
- Aprendre a seleccionar els textos.
- Adquirir bagatge per tal de valorar els textos, per comparació.
- Adquirir l'hàbit d'enfrontar-se amb els llibres: abandonar-los quan no agraden, devorar-los, rellegir-los, retrocedir, fer prediccions, etc.
- Oferir oportunitats de llegir als lectors més febles.
- Oferir la possibilitat de diversificar les lectures dels lectors forts, que sovint llegeixen la mateixa tipologia de textos.
- Ampliar el bagatge personal de lectura però també connectar els lectors amb els textos coneguts i familiars: si aquests textos són seleccionats amb criteris equilibrats tenint en compte els perfils lectors, diversifiquen les experiències

personals de lectura i alhora ofereixen seguretat al lector perquè també hi troba allò que li és familiar.

- Millorar l'actitud i la valoració que fan els joves de la lectura escolar en general i predisposar positivament l'alumnat per a la lectura guiada, un cop cobert l'espai de lectura lliure; d'aquesta manera, l'alumnat pot trobar justificació a la lectura guiada, escolar.

Com afirma Colomer (2005), *“La lectura autònoma, seguida, silenciosa y de elección libre es imprescindible para el desarrollo de las competencias lectoras. Lo es para que el propio texto “enseñe” a leer [...]. Lo es para que los alumnos formen su autoimagen como lectores aprendiendo a evaluar anticipadamente los libros, creando expectativas, arriesgándose a seleccionar, acostumbrándose a abandonar un libro que defrauda y a llevarse en préstamo aquel que les resulta atractivo. Si la escuela no asegura un tiempo mínimo de práctica para todas estas funciones, ¿quién lo hará?”*.

3. Permet l'aprofundiment en continguts d'aprenentatges literaris a través de la lectura d'obres completes, perquè la part de lectura lliure i autònoma queda coberta.
4. Rebaixa el rebuig cap a la lectura escolar perquè queda cobert l'espai de lectura autònoma.
5. Evita la deserció progressiva perquè obre el ventall de possibilitats de lectures diverses.
6. Amplia el ventall de lectures dels lectors forts. Ja hem dit que aquests lectors tendeixen a encasellar-se en un tipus de lectura determinat. Per això, la lectura escolar autònoma, optativa i lliure, seleccionada des de la institució escolar, ha de tendir a una àmplia diversificació de textos.

L'articulació de l'oferta de dues modalitats de lectura diferents es pot fer de diverses maneres; partim de la base que la lectura guiada obligatòria trimestral és programada pels Departaments de Llengua. Oferim, doncs, dos exemples per organitzar la segona modalitat de lectura, l'autònoma, optativa i d'elecció lliure:

a) **A partir de projectes de centre globals.**

En aquest cas, es pot articular la lectura autònoma des del projecte de Biblioteca del centre (actualment Puntedu): l'alumnat selecciona els textos de la biblioteca (amb l'assessorament de les persones que s'estipuli) i s'estableixen períodes de lectura silenciosa i autònoma per a tot el centre educatiu: poden ser períodes diaris, per exemple.

Si s'opta per aquest tipus d'organització, s'han de tenir en compte diversos aspectes: en primer lloc s'ha de preveure la manera d'assessorar sobre la tria dels textos, l'ordenació dels llibres a la biblioteca que faciliti la selecció per part de l'alumnat, i l'adquisició de textos adequats per a totes les edats i per a les necessitats dels diferents perfils lectors. En segon lloc, també s'ha de preveure la manera d'establir ponts entre l'alumnat i la biblioteca per motivar l'alumnat a adquirir els textos. En tercer lloc, s'hauria de preveure algun espai perquè l'alumnat pogués compartir els textos llegits autònomament.

b) **A partir de projectes dels Departaments de Llengua o de les tutories.**

Aquesta manera d'organitzar la lectura autònoma optativa presenta tres avantatges principals: en primer lloc, la proximitat al lector que permet una atenció més individualitzada; en segon lloc, la possibilitat de compartir els textos que es llegeixen individualment; en tercer lloc, permet la creació de biblioteques d'aula, de manera que els textos estan més a l'abast de l'alumnat.

Tant l'organització global com la més personalitzada han de preveure la manera d'articular l'adquisició dels textos de manera periòdica.

5.1.3. Ampliació dels criteris de selecció de les obres: vinculació amb objectius educatius i amb modalitats de lectura

Els criteris més comuns per seleccionar els textos, tal com hem vist en els capítols anteriors (vegeu capítol 3.2.2.2), són la seva vinculació als gustos lectors dels joves.

L'ampliació dels criteris de selecció es pot argumentar des de dues perspectives:

En primer lloc, aquests criteris de selecció, restringits a la idea de fomentar els hàbits de lectura, no contribueixen al fet que l'alumnat vegi la lectura com una activitat lligada a nous aprenentatges lectors o a un progrés significatiu que perpetui la motivació inicial de la infantesa quan els textos ensenyen a llegir. Desvincular els textos de l'aprenentatge de la lectura pressuposa que l'ensenyament de la lectura té un inici i un final clars i la recerca ha mostrat que això no és així. Justament en l'etapa Secundària es presenta el repte d'avançar en les capacitats interpretatives, la lectura distanciada (ja hem vist que la majoria de l'alumnat de la Secundària obligatòria no arriba a aquest tipus de lectura) i la capacitat de llegir textos cada cop més complexos, un repte educatiu comparable al de l'aprenentatge inicial de la lectura. En aquest sentit, vincular la selecció dels textos literaris als continguts específics de l'àrea suposaria un aprofitament de les oportunitats que té el sistema educatiu d'ensenyar a llegir.

En segon lloc, si s'amplien les modalitats de lectura s'han de diversificar els objectius de selecció dels textos inclosos en cadascuna de les modalitats: els textos seleccionats en la modalitat de lectura obligatòria, comuna, poden respondre a objectius educatius relacionats amb els aprenentatges literaris; els textos per ser llegits

autònomament, inclosos en la modalitat optativa, més vinculats a objectius d'ampliació del bagatge i de familiarització amb els textos, prioritàriament; de tota manera, cal tenir en compte que quan s'estableixen els dos espais de lectura, els objectius que els presideixen es retroalimenten mútuament i es multipliquen els efectes.

Alguns dels motius per establir aquesta línia programàtica són els següents:

- Augmentar la motivació per aprendre a llegir tant dels lectors febles com dels més lectors.
- Establir el progrés en la competència literària de l'alumnat per reforçar les competències i ampliar les experiències lectores.

Vincular la selecció de les obres als objectius d'aprenentatges literaris suposa que el professorat ha de tenir molt clars aquests objectius. Colomer (2005) proposa algunes línies de progrés d'on sorgeixen diferents objectius per programar les lectures: sentir-se implicats per la literatura (la resposta subjectiva del lector); dominar millor les habilitats lectores; tenir més coneixement explícit de les convencions; ampliar el corpus que s'aprecia; ampliar les maneres de disfrutar dels textos; poder interpretar de manera més complexa; i saber utilitzar informació contextual.

Per vincular la selecció dels textos amb els objectius previs i les metodologies per guiar les lectures es poden establir estratègies molt diverses. Aquesta és una línia programàtica de fons, de principis; per això, exemplifiquem la proposta a través d'un cas concret, que es pot consultar a Colomer; Manresa i Silva-Diaz (2005)⁴³: l'activitat que s'hi descriu és la *discussió* entre un grup d'alumnes de primer d'ESO i la

⁴³ Article que es pot consultar a la revista *Quaderns digitals*: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=8664

professora sobre un àlbum⁴⁴ metaficcional complex, *Voces en el parque*, d'Anthony Browne⁴⁵. Les característiques del text permetien avançar en diverses de les línies de progrés d'aprenentatge literari; així, l'activitat permet ampliar el corpus de textos, explicitar les regles del funcionament literari, ampliar les maneres de gaudir dels textos, en aquest cas més distanciades, formar en habilitats lectores, i establir connexions amb altres contextos referencials:

En definitiva, pues, este ejemplo nos muestra que aspectos como la decisión sobre contenidos, la elección del texto y la metodología utilizada pueden estar presididos por la idea del avance de los alumnos en determinadas líneas de progreso. No hace falta extenderse en la importancia de que el docente conozca el texto, sepa reconocer las posibilidades de aprendizaje literario que éste le ofrece y sepa organizar las prácticas educativas más adecuadas para que el avance sea lo mayor posible en cada ocasión. En este caso, elegir la metaficción como estrategia para revelar las convenciones literarias, el uso de álbumes complejos como corpus atractivo y adecuado a la lectura en el aula, así como una práctica de discusión literaria planificada son elementos que dan cuenta de la conciencia de la profesora sobre los objetivos que desea alcanzar. La observación detallada de algunos procesos lectores ocurridos en el aula puede contribuir también a profundizar en las prácticas docentes que mejor puede llevar a los alumnos a continuar su viaje en y hacia el disfrute y conocimiento de la literatura. (Colomer; Manresa i Silva-Díaz, 2005).

5.1.4. Selecció de textos diversos: per aproximació i per ampliació del bagatge

La selecció dels textos també es vincula amb les experiències prèvies dels lectors. Tal com hem vist en els capítols precedents, la programació escolar presenta dos riscos que cal contrarestar: produir **estancament** en

⁴⁴ La paraula "àlbum" fa referència a un llibre il·lustrat en el qual la imatge i el text col·laboren junts en la construcció del significat.

⁴⁵ Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica.

les habilitats lectores de l'alumnat quan se seleccionen textos que no es diferencien del que els adolescents estan acostumats a llegir o quan se seleccionen sistemàticament textos que segueixen estructures similars, tipus de personatges poc variats, arguments mimètics, situació espaciotemporal similar, punts de vista similars, etc.; o bé produir un **allunyament excessiu** d'allò que pot tenir sentit per a l'alumnat.

Hem dit que els lectors febles en molts casos són totalment dependents dels llibres que programa l'escola, que els mitjans llegeixen els textos escolars i els llibres de moda del moment (best-sellers internacionals o modes més localitzades) sovint seguint una mateixa tipologia que els facilita la comprensió per la familiaritat que adquireix el lector amb els textos; i els lectors forts llegeixen les lectures escolars, els best-sellers i molts altres textos que normalment els encasellen en un tipus de lectura determinat. Tots tres grups d'alumnes necessiten ampliar el bagatge, però cadascun des de punts de partida diferents.

Els lectors febles necessiten guanyar seguretat en la lectura i per tant cal que tinguin a l'abast textos pròxims a les seves experiències i habilitats amb la dosi de varietat necessària perquè hi hagi progrés. Una bona part dels lectors forts necessiten conèixer altres temes, altres gèneres i altres maneres d'explicar històries.

Aquest és un dels punts on pren més importància el coneixement, per part del professorat, de les lectures personals dels alumnes que hi ha a les aules. A partir d'aquesta informació, tant les biblioteques d'aula com la biblioteca de centre es poden nodrir de determinats materials adequats tan per **aproximar-se** a les experiències prèvies com per **ampliar** el bagatge lector de l'alumnat. Aquests dos pols poden presidir la tria dels textos a partir de diferents eixos: de gèneres, de nivells de complexitat, de temàtica, de maneres d'explicar les històries, de personatges, de suports (revistes), de tipologies (còmics, àlbums complexos amb imatges, etc.).

La lectura complementària ofereix suport a la lectura obligatòria ja que la seva programació pot crear ponts entre les lectures més pròximes a l'alumnat cap a lectures més complexes que no suposin un trencament excessiu.

Trobar l'equilibri entre aquests dos paràmetres (aproximació i ampliació) serveix per:

- Crear empatia entre l'alumnat i la lectura escolar.
- Ampliar els referents literaris de tots els perfils lectors.
- Vincular els lectors febles amb la lectura i donar-los seguretat.
- Establir ponts entre les lectures fàcils i les complexes.
- Ampliar els referents literaris dels lectors forts que segueixen una lectura monotipològica.
- Atendre a la diversitat de gustos segons els sexes.

La diversitat textual a les aules es pot aconseguir a través de diversos espais organitzatius:

- Planificació del recorregut lector per promocions, a llarg termini. Normalment es programa la lectura obligatòria a curt termini, és a dir, per a un curs acadèmic. Per garantir la diversitat de textos es pot programar tota la lectura de l'etapa per a cada promoció que comença primer d'ESO, de manera que es conegui tot l'itinerari d'aquells alumnes. Evidentment que segons la seva evolució lectora es poden introduir canvis en aquesta planificació inicial.
- Coordinació entre els Departaments de català i de castellà en la programació de les lectures obligatòries. La majoria de països del nostre entorn programen entre tres i quatre lectures obligatòries comunes per curs per ser estudiades a l'aula. En el nostre context, el fet que l'alumnat cursi dues assignatures de Llengua presenta molts avantatges que sovint es desaprofiten. D'entrada, es dupliquen les possibilitats de treballar en profunditat les obres (es poden programar sis lectures obligatòries comunes). Si la selecció

dels textos en les dues matèries es realitzés de manera coordinada, partint de criteris de diversitat estipulats prèviament, s'optimitzaria un recurs molt útil per a aquest propòsit.

- Organització de diferents modalitats de lectura. Ja hem comentat que aquesta actuació presenta diversos avantatges, entre els quals la possibilitat que els alumnes puguin llegir molta més varietat de textos literaris amb l'afegit que els poden triar segons els seus gustos. En aquest sentit, es garanteix una base mínima de referents per a molts alumnes i s'aconsegueix crear empatia amb el lector.
- Disseny d'itineraris segons perfils lectors o establiment de contractes consensuats amb els alumnes (per grups) en les modalitats de lectura optativa. Per establir aquests itineraris o contractes consensuats es pot partir de grups de lectors que presentin pràctiques similars. En alguns països s'estableix un pacte amb cada alumne per fer un seguiment de la seva lectura optativa (Baesch, 2002); per fer-ho, cal estar informat de les preferències, els gustos i la freqüència de lectura de cadascun: una manera de fer-ho és fent un seguiment de la lectura optativa trimestralment a través de la biblioteca del centre, de les tutories o de qualsevol altra manera organitzativa que el centre disposi⁴⁶.

No hi ha dubte que el professorat ha d'estar informat sobre els materials que llegeixen els alumnes, com ja hem assenyalat, però també ha d'estar familiaritzat amb una àmplia gamma de textos, tant els de la cultura popular juvenil com els més canònics.

⁴⁶ Un exemple d'aquestes pràctiques es duu a terme l'IES Manuel de Cabanyes de Vilanova i la Geltrú, un centre de cinc línies. En aquest centre, a través del projecte d'innovació educativa Puntedu (biblioteca escolar) es fa un seguiment de tota la lectura optativa de l'alumnat a través d'una base de dades. D'aquesta manera, es poden seguir les evolucions quantitatives individuals, per grups, els gustos, entre altres aspectes. Això permet revisar anualment el projecte i establir les actuacions més adequades per a cada curs; alhora, és una informació molt útil per prendre decisions sobre les adquisicions de llibres. Un dels problemes que estan sorgint en aquest centre és la manca de temps de la persona encarregada de la biblioteca per analitzar les dades en profunditat. Creiem que qualsevol intervenció educativa necessita ser revisada i per fer-ho, l'establiment de mecanismes d'anàlisi és un punt clau.

5.1.5. Creació d'espais de conversa sobre els textos: compartir el mateix text i recomanar textos diversos

Compartir els textos llegits és un dels aspectes més rellevants dels que es desprenen de l'observació de les pràctiques lectores personals dels adolescents. La fonamentació d'aquesta línia programàtica es basa en dos aspectes, principalment:

D'una banda, els patrons de comportament lector evidencien clarament que els nois i noies necessiten sentir que els textos que llegeixen els uneixen a altres lectors i per això s'agrupen al voltant de textos llegits per un ampli sector de joves: el seguiment dels textos de més popularitat social, l'enganxament a un autor determinat però sobretot a un gènere determinat compartit per altres joves, la lectura de les sèries més populars, el consum d'altres productes relacionats amb els textos, com els audiovisuals, que són freqüentats per un nombre elevat de nois i noies, evidencien la necessitat de llegir textos que siguin llegits per molts altres lectors. Un exemple clar d'aquesta necessitat és la proliferació de fòrums a Internet relacionats amb autors determinats o amb els gèneres preferits.

D'altra banda, l'absència de la conversa sobre la lectura en l'àmbit familiar, que contrasta amb la necessitat de compartir de l'etapa adolescent que hem esmentat, evidencia que l'escola hauria d'organitzar espais que fessin possible la conversa sobre els textos a les aules. A més, a l'escola aquesta tasca es veu facilitada i ampliada perquè els joves comparteixen un mateix espai, d'una banda, i perquè la guia del professorat introdueix la possibilitat de progressar en la capacitat de valoració dels textos.

Així doncs, els joves, quan llegeixen, necessiten fer que aquesta activitat s'assembli a allò que més els agrada: en la majoria d'enquestes sobre els hàbits lectors l'activitat preferida pels alumnes és estar amb els amics, amb molta diferència respecte de les altres.

Alguns dels motius, basats en l'anàlisi de les pràctiques lectores dels adolescents, que sustenten el foment de la lectura compartida en el context escolar són els següents:

- Reproduir, a l'escola, una activitat socialitzadora vinculada a l'adolescència, amb la qual cosa l'adolescent estableix vincles més profunds amb la institució escolar i amb el llibre.
- Fomentar i formar un discurs social sobre els textos i la construcció compartida de l'aprenentatge.
- Instaurar i consolidar la conversa sobre els textos com una activitat natural.
- Formar criteri valoratiu sobre les obres.
- Saber parlar dels gustos i dels textos llegits: adquirir un metallenguatge literari.
- Augmentar la seguretat dels lectors febles quan s'enfronten a la lectura.
- Crear espais per a la resposta del lector.
- Desenvolupar les competències interpretatives dels alumnes.
- Augmentar el protagonisme de l'alumnat per valorar, interpretar i recomanar textos.

La conversa sobre els textos facilita la creació d'un discurs metaliterari per valorar el que es llegeix. Aquesta tasca, però, presenta particularitats diferents si es duu a terme des de la modalitat de lectura comuna o des de la de lectura optativa:

a) Compartir la lectura comuna

La necessitat de compartir els textos llegits justifica l'existència de l'espai de lectura comuna, sempre que el professorat estableixi l'objectiu de la lectura compartida i seleccioni les metodologies adequades que ho permetin.

Compartir la lectura comuna possibilita establir referents culturals comuns i crear *comunitats d'aprenentatge* a partir de la interacció. Ja hem

comentat que la modalitat de lectura comuna és l'espai idoni per programar textos més complexos perquè poden ser guiats en profunditat i per programar textos més canònics, clàssics, que responguin a una tradició cultural determinada. Colomer (2005) s'hi refereix quan parla d'establir *xarxes verticals*, que connectin els lectors amb la seva tradició cultural.

Algunes de les metodologies que responen a la idea de compartir els textos podrien ser les següents:

- *Els cercles de lectura*. L'aula s'organitza en petits grups heterogenis de lectors que dialoguen sobre la mateixa lectura; posteriorment, les impressions sobre aquest text es posen en comú entre tot el grup classe, que ha llegit el mateix text⁴⁷. Aquesta metodologia deriva de les implicacions de diferents línies teòriques (des de les teories de la recepció a les teories de l'aprenentatge socioconstructivistes) i ha estat investigada àmpliament: als Estats Units (Alverman, 1991; Giasson, 1997; Guthrie, 1996, Gambrell i Almasi (eds., 1996), entre altres, citats per Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003), al Quebec (Lebrun, 1999) o a Bèlgica (Lafontaine i Terwagne, 1999), per exemple.

Els cercles són un mètode que ha estat sistematitzat i pausat a partir de l'establiment de diverses fases (fase de preparació, fase d'elaboració i fase d'avaluació) en el procés de construcció de sentit compartit.

Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003) parlen de dos tipus de cercles de lectura segons els textos: els cercles literaris i els cercles d'idees (altres textos). Un dels objectius principals dels cercles literaris és desenvolupar les competències interpretatives dels

⁴⁷ Per ampliar la informació sobre aquesta metodologia, vegeu Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Brussel·les: De Boeck, on s'exposen les bases teòriques i alhora l'organització i funcionament dels cercles.

alumnes, per la qual cosa es parteix de diferents aspectes dels textos: els personatges i la intriga, els personatges i el món de referència, els personatges, l'expressió dels valors i els temes desenvolupats, i la poètica de l'autor.

- *Carnet de lectura* (Jorro, 2004), compartit en parelles, o també anomenat *diari dialogat* (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003). Dos lectors comparteixen un text (que també llegeix la resta de la classe) alternant els comentaris escrits en un "carnet" que es van traspasant. Cadascun llegeix les aportacions de l'altre i respon tenint-les en compte.
- Clubs de lectors a través de la biblioteca: ampliar les fronteres. La biblioteca escolar també pot contribuir a la lectura compartida d'un mateix text a través de l'organització de grups de lectors que conversen sobre els textos. En el nostre context, disposem d'una activitat promoguda pel Consell Català del Llibre per a Infants i Joves que és idònia per a aquesta funció: anualment, aquesta institució organitza un concurs, Protagonista Jove, que proposa als alumnes esdevenir el jurat que valora i premia un dels quatre textos que seleccionen els crítics de la revista *Faristol* d'entre tots els publicats en català durant un any. Participar en aquesta activitat presenta diversos avantatges: d'una banda, permet ampliar la comunitat de lectors més enllà del grup classe i de l'institut (els mateixos quatre llibres són valorats per l'alumnat de molts centres catalans); d'altra banda, facilita la tasca dels coordinadors de la biblioteca o del professorat del centre perquè els textos estan prèviament establerts.
- Incorporació de lectors externs a la lectura compartida. Aquesta seria una versió del diàleg sobre la lectura a l'aula. Haro (2001) explica una experiència d'aula en la qual, a partir de la invitació de lectors externs es proposa convertir l'acte solitari de llegir en una activitat compartida. El fet d'invitar un lector extern (un professor d'una altra assignatura, un familiar, un personatge conegut de la

ciutat, etc.), al qual se li proposa que llegeixi el llibre triat i llegit també per tot l'alumnat, pot ser un element de motivació a tenir en compte que contribueix a la idea de socialitzar la lectura.

b) Compartir la lectura optativa

Compartir els textos optatius possibilita ampliar els referents a partir de la **recomanació** de diversos textos que obeeixen a diversos gustos lectors, i establir la conversa sobre els textos com una activitat continuada i habitual. El fet de programar la lectura optativa permet que l'alumnat llegeixi més quantitat de llibres, la qual cosa contribueix d'una manera decisiva a formar-se criteris per valorar les obres. Com afirma Colomer (2005):

“El gusto y el juicio de valor son inseparables de la experiencia de la lectura tan pronto como ésta se inicia en la infancia y se produce siempre en relación con algún parámetro comparativo”.

En la lectura compartida dels textos optatius, que són triats per cada alumne, a diferència de la intencionalitat que presideix la lectura comuna compartida, s'hi incorpora l'element de la *recomanació* als companys, amb la qual cosa la conversa sobre els llibres pren una altra dimensió a partir de la qual s'activen altres habilitats i obliga l'alumnat a reflexionar sobre aspectes determinats i concrets dels textos: si han de recomanar o rebutjar un llibre és imprescindible que trobin arguments per fer-ho. I així, a través d'una activitat aparentment poc escolar, el professorat pot incorporar continguts d'aprenentatge, més enllà de la voluntat que es llegeixin molts textos, si ajuda l'alumnat a crear el discurs per recomanar -i valorar- els llibres que llegeixen.

Alhora, a través del diàleg conjunt sobre la lectura, les pràctiques lectores s'allunyen del model on el professor és l'únic que interpreta, recomana i valora els textos, i s'atorga protagonisme a l'alumnat en la seva formació com a lector.

Les maneres d'organitzar aquesta lectura compartida poden ser diverses, però es poden distingir dues tipologies organitzatives:

- **Recomanacions orals.** Establir un període de temps determinat (setmanal, quinzenal, un quart d'hora de cada classe, etc.) per recomanar els llibres llegits. Prèviament l'alumnat pot articular d'alguna manera la seva intervenció (fer-ne un esbós, una petita fitxa que serveixi com a guió de la intervenció, etc.). Les fitxes, en aquest cas, adquireixen una utilitat més enllà de l'objectiu d'aprenentatge: són un guió per recordar el que l'alumne vol dir sobre un text.
- **Recomanacions escrites.** Aprofitant l'ús freqüent que els joves fan de les noves tecnologies, els blogs són una bona eina per recomanar i compartir⁴⁸.

Les recomanacions fetes pels alumnes poden formar part de la biblioteca escolar, poden ser publicades en revistes virtuals i es poden organitzar de manera que l'alumnat recomani a companys d'altres cursos del mateix centre educatiu. En alguns instituts, s'està instaurant la pràctica de compartir lectures entre alumnes de diferents centres educatius, a través d'Internet.

5.1.6. Intensificació de la lectura guiada: evitar l'abandó per incomprensió

Un dels motius que pot contribuir a l'abandó de la lectura per part dels nois i noies és, tal com hem comentat, la pèrdua de motivació quan es deixa de vincular l'activitat lectora a l'aprenentatge de la lectura, al voltant dels 10 anys, coincidint amb l'inici del cicle superior de primària; aquest fet es relaciona amb el canvi radical que les actituds familiars de reforç davant l'aprenentatge del codi i l'abandó posterior del seguiment de la lectura dels seus fills per part de les famílies.

⁴⁸ Podeu consultar-ne un exemple, organitzat per Carme Duran, professora de Llengua i Literatura castellana a l'IES Can Puig de Sant Pere de Ribes, a: <http://www.recomiendameunlibro.blogspot.com>

Abandonar la lectura guiada suposa deixar de banda l'essència de la institució escolar, que és aconseguir que l'alumnat progressi en les seves capacitats interpretatives. Renunciant a l'espai de lectura guiada, d'alguna manera s'abandona l'alumnat i es renuncia a ensenyar a llegir a través de la lectura d'obres completes.

Quan es programen textos distanciatos de les experiències lectores dels joves, i com ja hem dit cal fer-ho per ampliar el bagatge dels joves, aquests textos han de ser guiats amb profunditat perquè l'alumnat no perdi la confiança i es produeixi un abandonament de la lectura per incomprensió.

Alguns dels objectius que es cobreixen amb la intensificació de la lectura guiada podrien ser:

- Compensar la pèrdua del reforç lector familiar.
- Donar motius a l'alumnat per llegir. La vinculació de l'activitat lectora als aprenentatges pot motivar l'alumnat a llegir, tal com hem vist en l'apartat 3.2.
- Ajudar els alumnes a llegir textos més complexos i per tant a prendre confiança en si mateixos.
- Avançar en la competència literària.
- Ensenyar a llegir: assegurar el progrés en la comprensió de textos complexos i en la manera d'aproximar-se als textos (lectura distanciatada).

No entrarem en detall, en aquest apartat, amb les maneres de guiar les lectures, però sí que detallarem alguns principis bàsics que presideixen la lectura guiada pel professorat:

- Explicitació clara dels objectius d'aprenentatge a l'alumnat. La recerca educativa ha mostrat que un dels elements que tenen en comú els professors que són ben valorats pels alumnes és que l'alumnat conegui els objectius d'aprenentatge.

- Establiment d'un procés explícit de progrés coherent que inclogui objectius, continguts d'aprenentatge i textos seleccionats.
- Adequació de les activitats o mètodes per guiar la lectura als textos seleccionats i als objectius prioritzats.

5.1.7. Diversificació dels mètodes per guiar els textos: donar sentit a la lectura guiada

Hem constatat, en els capítols precedents, que els centres educatius tendeixen a programar la mateixa tipologia d'activitats independentment del text que s'ha seleccionat com a lectura obligatòria comuna, la qual cosa implica que els objectius que fonamenten les pràctiques docents són similars o idèntics amb cadascuna de les lectures. Fer resums de cada capítol, elaborar un treball que inclogui la tècnica narrativa, treballar el lèxic complicat de les obres, fer exàmens sobre la lectura o fitxes amb una bateria de preguntes són les activitats que es tendeixen a programar de manera sistemàtica amb cada text llegit. El fet que les activitats que es proposen amb els textos literaris siguin més avaluatives que no pas formatives pot ser un dels motius pels quals l'alumnat rebutja sistemàticament la lectura obligatòria. En aquest sentit, hem vist que les metodologies formatives dissenyades adequadament d'acord amb els textos que es programen atorguen sentit al fet de guiar la lectura.

En aquest punt pren importància, també, que els objectius que presideixin la tria d'una obra i les metodologies relacionades s'explicitin a l'alumnat: quan l'alumnat sap els motius pels quals llegeix determinats textos a les aules s'adona del progrés que ha suposat i queda justificada la programació de textos comuns al voltant dels quals es planifiquen determinades activitats.

Diversificar els mètodes per guiar la lectura implica necessàriament diversificar els objectius i adequar-los tan als textos que se seleccionen com als continguts literaris previstos per a cada cicle educatiu. En aquest

sentit, és clau que el professorat, com ja hem exposat, amplii els criteris que guien la selecció de les obres literàries.

Així, els motius principals que sustenten la diversificació dels mètodes per guiar la lectura són els següents:

- Rendibilitzar la lectura obligatòria comuna.
- Mantenir l'interès de l'alumnat per tal que progressi com a lector.

Les metodologies i activitats per guiar els textos són molt nombroses i s'adapten depenent dels textos als quals s'apliquen o als objectius que les presideixen. Alguns exemples poden ser:

- Planificació d'itineraris de progrés⁴⁹. Si les lectures es programen seguint un recorregut que s'encamini cap al progrés de les habilitats del lector literari, necessàriament sorgeixen maneres de guiar els textos adaptades als objectius definits prèviament per elaborar l'itinerari.
- Elaboració de projectes significatius de lectura: diversos documents curriculars d'alguns països del nostre entorn recomanen incloure les obres completes en projectes de lectura significatius (França i Bèlgica per exemple). El treball per projectes (o seqüències didàctiques⁵⁰) ha estat una de les línies de treball i de recerca del professorat del Departament de Didàctica de la Universitat Autònoma de Barcelona durant els darrers vint anys⁵¹.

⁴⁹ T. Colomer proposa l'organització de les lectures en itineraris de lectura i n'esbossa les seves característiques a: *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

⁵⁰ A. Camps desglossa les diferències entre projectes i seqüències didàctiques a: Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova. Segons aquesta autora, "El projecte, orientat a l'assoliment d'uns objectius específics, es configura com a seqüència didàctica en la qual s'articulen tant les activitats de producció global, com les d'ensenyament/aprenentatge de continguts específics" (pàg. 154).

⁵¹ La fonamentació teòrica dels projectes de lectura i alguns exemples de projectes literaris es poden trobar a: Camps, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.

La pràctica educativa a Secundària no acostuma a treballar seguint aquesta metodologia; d'una banda per la coartació que suposa el seguiment sistemàtic del llibre de text, pràctica molt estesa a Secundària; d'altra banda, a causa del fals argument sobre la falta de temps per acabar la programació. Ambdós arguments poden ser rebutats amb contundència a través de l'experiència a les aules i de la investigació (vegeu capítol 3.2.2.3).

Aquesta metodologia de treball està organitzada al voltant d'un producte (o activitat) final que es vincula amb una determinada projecció social. Aquest producte pot ser molt divers: una novel·la de cavalleries⁵², un fitxer de personatges literaris⁵³, un recital de poemes, una exposició poètica⁵⁴, una exposició sobre un personatge literari o autor determinat, un vídeo, una representació teatral, un projecte per organitzar la biblioteca del centre, un projecte per esdevenir assessor de biblioteca, una antologia poètica⁵⁵, etc. Aquest producte té dues funcions: d'una banda, és el motiu pel qual l'alumnat ha d'aprendre determinats procediments i continguts prèviament definits; d'altra banda, és un objectiu d'aprenentatge en ell mateix. Per exemple, per organitzar una exposició de poesia és necessari llegir i comprendre diferents models de poemes que estructuraran l'exposició, diferents tradicions, autors, etc., però alhora cal conèixer les característiques pròpies d'una exposició que serà visitada pel públic i construir els materials adients per a aquesta tasca, com ara: confecció de cartells explicatius de cada apartat, confeccionar una guia de l'exposició, seleccionar materials

⁵² Colomer, T; Milian, M.; Ribas, T; Guasch, O; Camps, A. "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea". A: A. Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó

⁵³ Colomer, T. (2003). "La lectura en els projectes de treball". A: Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó.

⁵⁴ Milian, M. (2003). "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar". A: Camps (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona : Graó

⁵⁵ Colomer, T. (1997). "Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments". A: A. Camps; t. Colomer (coord.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Horsori.

per ser vistos, estructurar l'exposició a partir d'un fil conductor, etc.

El treball per projectes afavoreix l'aprenentatge de la lectura per diversos motius, que són exposats per Colomer (2003): integra els moments d'ús amb els moments d'exercitació; interrelaciona les activitats de lectura i d'escriptura; engloba els exercicis sobre les operacions de lectura i les ajudes a la comprensió; afavoreix l'assimilació dels aprenentatges fets, perquè la lectura queda inclosa en el record global d'un tipus d'activitat llarg i amb sentit propi.

- Incorporació de l'escriptura creativa a les aules. Ha estat àmpliament mostrat que l'escriptura creativa és una manera eficaç d'aprendre literatura, de familiaritzar l'alumnat amb els textos literaris i de millorar la comprensió lectora (perquè escriure obliga a aprendre les regles del joc).

Un dels referents clau, pioner en el nostre context i encara vigent sobre l'escriptura creativa a les aules són els *tallers literaris* plantejats per Sánchez-Enciso i Rincón durant els anys vuitanta⁵⁶, una tradició conreada prèviament a l'Argentina pel grup Grafein⁵⁷. Altres referents posteriors que han seguit aquesta línia són Alcoverro (1993), Delmiro (2002), Sunyol (1992) o Moreno (1999), o encara més actual, Vila (en procés) fa una proposta de tallers

⁵⁶ Sánchez-Enciso, J.; Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos; Dels mateixos autors, (1982). *El taller de la novela*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB; (1983). *El alfar de poesía*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la UAB; (1987). *La fábrica del teatro*. Barcelona: Teide.

⁵⁷ La tradició dels tallers d'escriptura a l'Argentina es remunta al principi dels anys setanta. Com explica Frugoni: "un grupo de alumnos y miembros de la cátedra de Literatura Iberoamericana de la carrera de Letras de la UBA se decide a fundar un colectivo de escritura con la clara intención de tener un espacio para escribir y reflexionar sobre la práctica de escritura. [...] Si hay un elemento característico en la propuesta de los talleres de Grafein y que dará el puntapié para una extensa línea de reflexión sobre la escritura, es el lugar central que daban a la invención y a la exploración lúdica con el lenguaje". (Sergio Frugoni (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal).

d'escriptura per a l'ESO a través d'una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació aquest curs 2006/07.

Però no passa gaire sovint que l'alumnat tingui l'oportunitat d'escriure textos literaris a les aules, i menys textos llargs. Adell (2007), en una investigació sobre les pràctiques d'escriptura a l'aula planificades pel professorat de diversos centres, mostra que la majoria dels textos que el professorat demana als alumnes són escrits d'entre 150 i 200 paraules. I, d'altra banda, el professorat majoritàriament orienta l'escriptura cap al producte (text acabat) i no cap al procés, fet que dificulta l'escriptura de textos literaris, que necessiten una guia mot de prop.

- Els projectes del Gust per la lectura: una proposta de l'Administració. Val la pena destacar l'aportació, inqüestionable, del seminari *El gust per la lectura* originàriament organitzat pel Servei d'Ensenyament del Català (Sedec), ara desaparegut com a tal i incorporat a l'equip de Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social.

Aquesta és una proposta que, tal com comentàvem amb el premi Protagonista Jove, presenta l'avantatge que facilita la tasca del professorat perquè és proposada per un organisme extern als centres. Els projectes del Gust per la lectura s'estructuren al voltant de quatre obres completes i proposen l'elaboració d'un producte final. Com a eina de suport del professorat s'elaboren anualment dossiers (que poden ser enfocats des de diverses metodologies) per pautar les tasques al voltant de cada obra.

Si el professorat que s'adscriu al projecte orienta la tasca de manera guiada a l'aula, la proposta de l'Administració pren una dimensió orientadora per als centres docents que caldria reforçar.

5.1.8. Atenció a les habilitats lectores prèvies de l'alumnat: impedir l'abandó

En els capítols precedents hem vist que els adolescents s'aferren a productes que els faciliten la comprensió. El seguiment d'una sèrie literària provoca seguretat en el lector novell perquè ja en coneix les regles del joc, els personatges i l'estructura bàsica; els productes audiovisuals ajuden els lectors amb dificultats quan s'enfronten amb el text amb el qual es basa la pel·lícula.

També hem definit les habilitats prèvies més freqüents entre els joves, sobretot entre els nois: lectura no lineal, fragmentada, barreja de tipologies textuais, introducció de dades al costat del text expositiu o narratiu (revistes d'esports, biografies, etc.), textos narratius on el diàleg es prioritza per sobre de la narració i la descripció; però també, en els últims temps, textos narratius llargs amb abundància d'elements fantàstics, etc.

Worthy, Moorman i Margo (1999) conclouen, a partir d'un estudi on compara les preferències lectores dels joves amb els textos que poden trobar en els centres educatius, que si els adolescents tinguessin a la seva disposició els textos que els agraden, la qual cosa no es desprèn de les dades que analitza, llegirien més. Aquest és un dels debats a resoldre quan ens enforntem a la programació dels textos a l'escola: introduir els textos que ja llegeixen pel seu compte a l'escola o bé reservar l'espai escolar per a altres productes. En tot cas, creiem que la via de solució no passa per introduir els textos populars a les aules, sinó utilitzar-los estratègicament, amb una intencionalitat escolar determinada:

- Programar-los per establir comparacions amb altres textos (en parlarem a l'apartat següent).
- Programar-los de manera que es vinculin amb itineraris de progrés (en parlarem a l'apartat següent).

- Programar textos complexos i de qualitat però que tinguin característiques similars als textos que més llegeixen per connectar amb les seves habilitats prèvies.

Els objectius principals que es poden aconseguir partint de la premissa de l'atenció a les habilitats prèvies poden ser, principalment:

- Frenar la pèrdua de lectors i de lectors forts durant l'escolarització obligatòria.
- Establir ponts entre els coneixements previs i els objectius educatius.

Algunes estratègies per dur-ho a la pràctica:

- Inclusió de textos populars en la selecció de lectura optativa per als lectors més febles o no lectors (revistes, sèries populars de qualitat, etc.) amb el benentès que els alumnes disposaran d'un tutor-guia de la seva lectura que procurarà que aquests textos siguin el primer esgraó de la seva evolució lectora.
- Ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) amb intenció formativa. Treballar la literatura a través d'instruments interactius, com les webquest, connecta l'alumnat amb algunes habilitats que tenen àmpliament desenvolupades, com ara la lectura fragmentada i no lineal.

Les TIC no s'haurien d'utilitzar sense un fons didàctic clar vinculat als objectius d'aprenentatge literaris. Un exemple concret de treball amb una webquest, dissenyat per Durán (2005), planteja a l'alumnat assumir el rol del protagonista de la novel·la *El Lazarillo de Tormes* per escriure unes aventures paral·leles sent fidels a l'estil, el llenguatge, el context històric, etc. Per poder arribar al producte final, l'alumnat disposa d'un trajecte molt pausat on se'ls guia per llegir l'obra completa i per buscar informacions relacionades amb l'obra com ara sobre l'època o l'autor⁵⁸.

⁵⁸ Podeu consultar aquesta webquest a:
<http://www.webquestcat.org/~webquest/estiu05/lazarillo/index.htm>

Llegir en pantalla i buscar informació a la xarxa presenta característiques pròpies. Si el professorat utilitza aquest instrument a les aules val la pena que tingui en compte algunes maneres de guiar aquest tipus de lectura perquè l'alumnat no es perdi en l'immens univers virtual i aprengui a ser crític amb tot el que hi troba, que és molt divers en qualitat i fiabilitat. Martí (2006⁵⁹) pranteja les característiques de la lectura en pantalla i sistematitza estratègies per ajudar a formar l'alumnat per llegir en aquest format.

- Inclusió dels àlbums complexos en la selecció (vegeu la nota a peu de pàgina núm. 49) a les aules:

La selecció d'àlbums pot respondre a diverses de les línies programàtiques que s'han exposat, però és un material idoni per atendre les habilitats prèvies dels alumnes.

Com afirmen Hall i Coles (2001): *“Els textos literaris amb característiques postmodernes (trencament de les fronteres, lectura no lineal; lectures diverses d'un mateix text on el lector no és un simple receptor passiu perquè se li ofereixen diverses possibilitats d'interpretació) com els àlbums permeten relacionar les pràctiques de lectura personals dels joves amb la literatura: per exemple, en les revistes que llegeixen les noies sovint la narració és fragmentada i interrompuda per consells o biografies”*.

El carter joliu, El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos.; Blanc i negre; Els tres porquets, L'illa, Los misterios del señor Burdick, Dins del bosc⁶⁰, etc.,

⁵⁹ MARTÍ, F. *Llegir, pensar i clicar: proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet*. Llicència d'estudis retribuïda, curs 2005/06.

⁶⁰ AHLBERG, A.; AHLBERG, J. (1991). *El carter joliu*. Barcelona: Destino.; Scieszka, J. Smith, L. (il.) (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule / Macaulat, D. (1990). *Blanc i negre*. Barcelona: Aura Comunicació / Wiesner, D. (2003). *Els tres porquets*. Barcelona: Juventut. / Greder, Armin (2003). *L'illa*. Salamanca: Lóquez. / Van Allsburg, C. (1996). *Los misterios del señor Burdick*. Mèxic: Fondo

demanen les mateixes habilitats lectores que altres textos, però amb una dosi de complexitat idònia per planificar progressos interpretatius: diverses lectures, trencament de barreres, text i imatge aporten múltiples significats, i provoquen que el lector no sigui un simple receptor passiu.

Silva-Díaz (2005) proposa instruments d'anàlisi d'aquests tipus de textos que són de molta utilitat per aprofundir en l'estudi dels àlbums, pas previ imprescindible per poder programar-los i explotar-ne les potencialitats didàctiques que aporten, que són nombroses. La mateixa autora explora les habilitats d'interpretació d'aquests textos d'alumnes de primer d'ESO (Silva-Díaz, 2005).

5.1.9. Escolarització dels textos populars llegits pels joves: construir ponts

Ja hem comentat en el punt 5.1.10 que la mera inclusió dels textos més populars entre els joves com a material per ser llegit lliurement no sembla la via més productiva per als objectius de progrés escolars. Quan parlem d'escolaritzar no ens referim a la presència dels textos sinó a la seva inclusió en els objectius d'aprenentatge literaris.

L'alumnat necessita adquirir criteri per seleccionar les seves lectures i també per contextualitzar-les. Introduir la conceptualització que formen part del bagatge personal dels adolescents permet establir ponts entre el món lector de l'adolescent i els objectius d'aprenentatge escolars.

Escolaritzar els textos populars permet assolir diversos objectius:

- Enllaçar els aprenentatges escolars amb les experiències prèvies de lectura.
- Motivar l'alumnat a través de productes coneguts.

- Ampliar la capacitat interpretativa.

Incloure aquests textos en els objectius d'aprenentatge literaris pot dur-se a terme a través de diverses estratègies i metodologies de treball; n'oferim un exemple concret que sintetitza aquesta línia programàtica, a través del disseny d'un projecte: Simó (2007), en un treball⁶¹ per a una assignatura del Màster en Llibres i Literatura Infantil i Juvenil, va elaborar un projecte (adreçat a quart d'ESO) que s'inscriu en la línia de la qual parlem. El producte final que es proposa és l'elaboració d'una exposició sobre el tòpic literari "el doble" i relats al voltant del tema, que es llegiran en l'exposició. El recorregut programat per assolir el projecte es planteja a partir de la lectura guiada de *El Dr. Jekyll i Mr. Hyde*, de Stevenson, combinada amb la lectura d'altres textos, molts dels quals connecten amb els llibres més actuals que han esdevingut best-sellers juvenils, com per exemple *Llums del nord*, de Phillip Pullman. Els *daimonis* de l'obra de Pullman, animals que metaforitzen l'ànima humana, ombra dels humans, es relacionen amb el tema central del projecte, el tòpic literari de "el doble".

En aquesta línia de connectar textos juvenils amb textos clàssics per ajudar a conceptualitzar tan els uns com els altres, Herz i Gallo (2005)⁶² elaboren una llista de textos clàssics relacionats amb títols concrets de la literatura juvenil actual, establint els punts de contacte principals entre ells, que suggereix múltiples idees per treballar a l'aula.

Hem posat un exemple d'un projecte de treball concret, el del doble, que connecta textos canònics i textos de la cultura popular juvenil. Una

⁶¹ Treball realitzat per a l'assignatura "Elaboració de projectes escolars d'aprenentatge literari amb llibres infantils", durant el curs 2006/07, per al Màster en Llibres i Literatura Infantil i Juvenil, dirigit per Teresa Colomer, de la UAB. El projecte complet es pot consultar a: <http://www.pangea.org/gretel-uab> (dins de: "Made in gretel").

⁶² Herz, S. H.; Gallo, D. (2005). *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics*. Westport, Connecticut ; London: Greenwood Press.

altra opció per incloure la conceptualització d'alguns best-sellers a les aules podria ser l'elaboració d'itineraris, plantejats com una escala de progrés, que contemplin la ficció popular del moment com, per exemple, un recorregut pels orígens de la fantasia èpica que acabés connectant amb les ficcions audiovisuals.

Ja hem dit que per programar itineraris que incloguin textos que formen part de les pràctiques lectores dels joves o que hi connectin d'alguna manera cal que el professorat no només en sàpigi l'existència sinó que els conegui en profunditat. En aquest sentit, a Colomer (dir., en premsa) s'hi ofereix l'anàlisi d'obres incloses en les pràctiques lectores dels adolescents, a cavall entre la ficció juvenil i l'adulta, d'una banda, i d'obres que es relacionen amb les seves habilitats prèvies, com ara els textos on la imatge i el text es fusionen per construir el sentit de l'obra.

5.1.10. Ampliació de les maneres de llegir: cap a una lectura distanciada

En l'apartat dedicat als perfils lectors (2.4) hem vist com la majoria de l'alumnat acaba la Secundària obligatòria sense haver experimentat el plaer de la lectura distanciada.

L'objectiu d'ampliar les maneres de llegir és un objectiu a llarg termini, difícil d'aconseguir en pocs mesos o en un curs. Per això, resulta imprescindible que aquest propòsit presideixi les pràctiques docents des dels cicles inicials de l'etapa de Primària, adequant els continguts i els textos a l'edat, evidentment. D'aquesta manera, els quatre anys de la Secundària obligatòria es podrien dedicar a consolidar i a ampliar aquesta lectura distanciada, crítica, a través de textos més complexos. Actualment, es reserva la lectura distanciada per al Batxillerat. No és estrany, doncs, l'esforç gairebé titànic que fan alumnes i professors en aquesta etapa postobligatòria perquè gairebé es parteix de zero, exceptuant un percentatge d'alumnes molt mínim que adquireix aquesta

habilitat gràcies a l'hàbit de llegir molts textos. Tampoc són estranyes les queixes del professorat perquè l'alumnat no sap llegir tot i que la responsabilitat no recau només en aquests darrers. I durant els dos anys de Batxillerat, on molt pocs alumnes cursen les assignatures de Literatura catalana i de Literatura castellana, la majoria continuen lligats a la lectura experiencial o ordinària. Aquest fet es pot constatar a través de l'experiència en les aules universitàries.

Alguns objectius que s'aconsegueixen amb l'ampliació de les maneres de llegir:

- Democratitzar la lectura. L'escola no haurà culminat el procés alfabetitzador de la població mentre l'alumnat no sigui capaç d'enfrontar-se a un text més enllà de la lectura argumental.
- Possibilitar que el lector pugui passar per diferents experiències de lectura.
- Formar lectors crítics capaços d'entendre diversitat de textos.
- Possibilitar nivells elevats de comprensió.

Moltes de les estratègies que s'han anat anomenant en aquest capítol poden afavorir l'objectiu de l'ampliació de les maneres de llegir. Aquí en destacarem dues per la seva incidència directa en aquest aspecte.

- Els cercles de lectura: d'aquesta metodologia ja n'hem parlat en el punt 5.1.7 d'aquest mateix capítol, però val la pena reprendre-la per destacar-ne els aspectes relacionats amb l'ampliació de les maneres de llegir. Justament una de les fonamentacions teòriques del mètode parteixen de les *transaccions* (concepte aportat per Rosenblatt) que s'estableixen entre el text i el lector. Aquestes transaccions es materialitzen a través dels diferents tipus de respostes dels lectors, que són treballades a través dels cercles de lectura: les respostes i interrogacions afectives; les respostes i interrogacions creatives;

i les respostes i interrogacions crítiques, que se situen en la dimensió analítica (Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, 2003: 47).

- Les *discussions*⁶³ a l'aula sobre els textos literaris. En primer lloc, hem de precisar què entenem per una discussió en context escolar, perquè el terme s'escapa de la seva accepció genèrica. Entenem per discussió una intervenció planificada que ofereix un context natural no només per tal que les respostes es manifestin sinó perquè aquestes es continuïn construint a partir de la interacció amb altres lectors.

Com afirmen Manresa i Silva-Díaz (2005): “L'autèntica discussió literària és molt diferent del que es coneix com a “recitació”, és a dir, la reproducció d'una idea previsible. La primera pot considerar-se un “espai de construcció de sentit” [...]. En canvi, la recitació pot considerar-se un tràmit escolar on les respostes estan empaquetades prèviament.”

- La programació dels textos en itineraris segons modalitats de lectura i objectius d'aprenentatge: aquesta és una proposta global, que sintetitza totes les línies que hem exposat en aquest apartat, però que té la intenció explícita de fer progressar l'alumnat des de la lectura *ordinària*, experiencial, a una lectura *sàvia* o distanciada.

⁶³ Podeu trobar una anàlisi d'una discussió literària a l'aula a: Manresa, M.; Silva-Díaz, C. (2005). “Dialogar per aprendre literatura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37: 45-56.

Savage (2004) planteja el següent recorregut de progrés:

	Literatura juvenil	Obres literàries canòniques
Lectura autònoma	1	4
Lectura analítica	2	3

Aquesta ruta es basa en els diferents nivells de lectura, exposats en l'apartat 3.2.1.1 d'aquest treball, que resumim tot seguit:

- a) lectura identificativa
- b) lectura distanciada i interpretativa
- c) lectura per sentir-se pertanyent a una cultura legítima comuna

Val la pena exemplificar aquesta proposta amb un exemple concret de programació, proposat per Savage (2004), per a cinquè curs del Collège del sistema francès, que equival a primer d'ESO (vegeu el quadre de la pàgina següent):

Proposta de programació anual per a cinquè del Collège (primer d'ESO) (Savage, 2004)

Seqüències	Lectures autònomes	Estudi d'obres completes	Estudi de fragments
1. Conèixer el treball en equip.	A triar entre (n'oferim algun exemple seleccionat dels 7 títols proposats): - BEGAG, A. <i>Le Gone du chaaba</i> ⁶⁴ . - DAHL, R. <i>Moi Boy</i> . - PGNOL, M. <i>La gloire de mon Père</i> .		
2. Informar-se sobre els drets humans	A triar (n'oferim només algun exemple dels 10 títols proposats): - DEBORDES, J. <i>Akmal et Djami sur les routes d'Asie centrale</i> . - PENNAC, D. <i>L'oeil du loup</i> . - JACQUES, P. <i>Samia la rebelle</i> . - MANKELL, H. <i>Le secret du feu</i>		- convenció internacional sobre els Drets Humans. - Tahar Ben Jelloun. <i>Le racisme expliqué à ma fille</i> .
3. Estudiar una novel·la per afegir-hi un episodi.		Jules Ranard: <i>Poil de Carotte</i> (sèrie de la biblioteca escolar, CDI)	
Preparar i prolongar la visita al Saló del Llibre Juvenil	A triar: un dels llibres de la biblioteca del centre que tingui relació amb el món àrab: autor, escenari, personatges...		Sarah Cohenscali: <i>Mauvais sangs</i> . Estudi de dos capítols, i de la portada.
4. Descobrir un <i>element</i> cultural de l'Edat mitjana: el cavaller	A triar (n'oferim algun exemples): - POUCHIN, M. <i>Meurtres à la cathédrale</i> . - BRISOU-PELLEN. E. <i>L'Inconnu du donjon</i> .	Chrétien de Troyes: <i>Yvain, chevalier au lion</i> (comprat per les famílies).	
5. Llegir relats de viatges: descriure els altres, descobrir l'altre	Alguns exemples: - PIQUEMAL, M. <i>Le pionnier du nouveau monde</i> . - TOURNIER, M. <i>Vendredi ou la vie sauvage</i> . - VERNE, J. <i>Le tour du monde en 80 jours</i> .		Marco Polo: <i>Les merveilles de l'Orient</i> (fragments).
6. Familiaritzar-se amb el gènere teatral	Algun exemple: - JAY, A. <i>A la poursuite d'Olympe</i> . - PINEAU, M. <i>Meurtre au palais royal</i> .	Molière. <i>Les fourberies de Scapin</i> (comprat)	
7. Estudiar l'escarni a través de la sàtira i la paròdia.			-Le roman de Renart. - J. De La Fontaine. Fables.

Les línies exposades fins aquí responen a l'objectiu de posar les pràctiques lectores personals al servei dels objectius didàctics propis de l'escola. I, com

⁶⁴ Hem optat per citar tots els títols en francès perquè d'alguns n'existeix la traducció i, en canvi, d'altres no.

ja hem comentat, la programació de les lectures escolars, davant la complexitat dels fenòmens que envolten les pràctiques lectores adolescents, demana molta precisió. Així, aquestes línies es relacionen amb tres fases de la programació de les lectures escolars: *organització de les lectures, selecció dels textos, i guia de les lectures*. Tenir presents aquestes tres fases, tenint en compte que estan íntimament relacionades i que les decisions de l'una afecten les altres, pot ajudar a clarificar la tasca complexa de programar les lectures escolars. Així, en síntesi, les línies que proposem es relacionen amb aquestes tres fases de la manera següent:

Organitzar	Seleccionar	Guiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diversificar els referents (enriquir) ✓ Augmentar els espais de lectura i les possibilitats de llegir (compensar). ✓ Combinar modalitats de lectura (millorar actituds) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partir de les pràctiques personals de lectura com a pont: per exemple, relació text i imatge (no linealitat); fantasia èpica i ficcions audiovisuals; textos adreçats a un destinatari adolescent i a un públic popular ampli. ✓ Establir seleccions per ampliar el bagatge. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intensificar la guia i fer pont cap a la lectura distanciada i valorativa. ✓ Compartir lectures i respostes del lector: comunitat de lectors.

Aquest entramat de línies programàtiques sorgides del que aporta la coneixença de les pràctiques lectores dels joves pot ser ampliat, combinat i prioritzat segons els contextos, així com també pot ser dut a terme amb estratègies diferents de les que s'han apuntat aquí pel professorat en la seva tasca de programar les lectures i per l'Administració educativa a través de la formació continuada.

II. RESULTATS: EL LECTOR ADOLESCENT I ELS EFECTES DE LES ACTUACIONS ESCOLARS EN LES PRÀCTIQUES LECTORES

Qui no llegeix un bon llibre no té cap avantatge per sobre d'aquell que no el pot llegir. Mark Twain (1835-1910, EUA)

6. DESCRIPCIÓ I CONTEXT DE LA RECERCA

Aquesta recerca parteix de la base d'una investigació prèvia de l'autora i alhora beu de les fonts bibliogràfiques, estudis i enquestes que s'han citat i utilitzat per redactar el marc que la precedeix.

* La investigació prèvia de la investigadora, que també ha servit per donar suport a alguns dels arguments del marc teòric, es va desenvolupar en el programa de Doctorat de Didàctica de la Llengua i la Literatura com a treball de recerca final; *Què llegeixen els adolescents? Entre la lectura escolar i la lectura personal. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès* (treball dirigit per T. Colomer, 2004, UAB) obria alguns dels camins que se segueixen en aquesta investigació: bàsicament, s'hi indagaven les relacions que s'estableixen entre la lectura personal i l'escolar i s'hi apuntava l'anàlisi d'alguns efectes que podia tenir una actuació lectora planificada, en aquell cas una campanya de lectura municipal, en les pràctiques lectores dels joves. En aquell moment, però, es disposava només de dades d'un moment molt puntual, no es coneixia la totalitat de lectures dels joves (només les que havien citat a la campanya) i per aquest motiu no es tenia una visió ni evolutiva ni completa de les pràctiques lectores dels adolescents de la mostra. Tot i això, va servir per establir les línies de recerca a seguir en aquesta investigació posterior.

* Les fonts bibliogràfiques, estudis i enquestes citats en el marc teòric han servit per establir unes línies programàtiques generals (capítol 5) pensades per orientar a dissenyar actuacions escolars adreçades a incidir en la formació lectora dels nois i noies; aquestes línies programàtiques van sorgir de les implicacions sobre el coneixement de les pràctiques lectores dels joves mostrades en les fonts esmentades. D'aquestes línies en sorgeix el disseny de l'actuació escolar que es va posar en pràctica amb una part dels alumnes de la mostra, com explicarem tot seguit, i que és una de les variables que es tenen en compte per analitzar les pràctiques lectores dels joves en la mesura

que es pot extreure informació sobre els efectes de les actuacions escolars en la lectura juvenil.

Partint, doncs, d'aquest panorama de recerca previ aquesta investigació parteix de les preguntes principals següents:

- Com són i com evolucionen els hàbits lectors personals dels joves?
- En quina mesura l'escola hi pot incidir-hi o influenciar-los?

Per això s'ha planificat una recerca consistent a:

- Fer un seguiment de tot el corpus de títols llegits pels joves durant tres cursos que permetés aprofundir en el coneixement de les pràctiques dels joves i concretar en la descripció de la seva evolució.
- Comparar les reaccions lectores de joves que rebien una actuació escolar planificada per tal de millorar tant l'hàbit lector com la competència literària amb la d'altres adolescents que no rebien cap incentiu de lectura.

Els objectius específics de la recerca són els següents:

- Descriure els *hàbits personals* de lectura dels joves⁶⁵ de la mostra en les seves tres dimensions principals: quantitat de llibres, tipus de textos i tipus de valoració en fan.
- Establir els tipus de lectors adolescents segons la quantitat de lectura i segons els tipus de llibres que llegeixen.
- Establir les tendències evolutives dels hàbits lectors dels joves.

⁶⁵ Ens referim a *lectura personal* com a aquells textos que els joves trien en el seu espai de lliure, fora de les recomanacions escolars. En algunes investigacions s'hi refereixen amb els termes *lectura extraescolar*, *lectura d'oci* o *lectura de plaer*. L'adopció del terme *lectura personal* està motivada per la voluntat d'incidir en la idea de la decisió personal de llegir i de la pròpia selecció dels textos.

- Analitzar els efectes d'una actuació escolar (aplicació d'un projecte de lectura complementària) en els hàbits lectors dels adolescents.

6.1. Línies de recerca

Un cop descrits els objectius de la recerca, situarem la investigació en el context de les línies de recerca que s'han desenvolupat fins ara sobre la lectura, els adolescents i l'escola, totes citades i consultades per elaborar el marc previ d'aquesta investigació.

És una recerca *eclèctica* en el sentit que voreja diferents línies d'investigació i per tant, inclou diferents línies alhora. Per això, podríem dir que presenta diversos enfocaments alhora, de manera que ofereix uns resultats calidoscòpics i polièdrics.

Situada com a marc general en el camp de la *sociologia de la lectura*, pel fet que ofereix resultats sobre els hàbits lectors d'un segment de la població, s'enfoca també cap als *estudis educatius amb objectius pedagògics* (Robine, 2000) i, en tercer lloc, cap a investigacions que analitzen els possibles *efectes que tenen determinades pràctiques escolars*. Alhora, encara que no com a focus de la investigació, voreja algunes línies que investiguen sobre la recepció de les obres. Tot seguit es desglossen les característiques d'aquesta recerca segons cadascuna de les tres línies que acabem d'anomenar:

* Dins de la *sociologia de la lectura* es vincula directament amb les investigacions que no es basen en l'autopercepció sinó en els *fets* (llibres concrets que ha llegit la població en un determinat període de temps) i, alhora, dins d'aquesta línia, se situa al costat dels *estudis longitudinals*, que recullen dades durant un llarg període temporal de manera que es puguin establir evolucions. Si bé els estudis que es basen en els fets presenten l'inconvenient de ser el reflex d'unes circumstàncies puntuals de lectura d'un moment determinat, això queda compensat en aquesta recerca pel seguiment temporal d'uns mateixos adolescents durant tres anys.

* Dins dels estudis *escolars* sobre la lectura, se situa en dos àmbits: d'una banda, entre els estudis sociològics en context escolar (Baudelot i altres, 1999), i, d'altra banda, entre els que busquen quins efectes tenen determinades actuacions o programacions escolars en l'aprenentatge dels alumnes. Però encara més concretament, aquesta recerca s'inscriu en una línia d'investigacions que analitza els efectes d'un programa de lectura lliure a l'escola (seguint Krashen, 1993).

Però, què aporta de nou en relació a aquestes darreres investigacions sobre els efectes d'un programa de lectura lliure? La diferència està basada en el que busca cada investigador; la majoria d'aquests estudis han indagat sobre els efectes en relació a les habilitats lectores (la comprensió lectora o l'adquisició de vocabulari, per exemple) i tots han coincidit a mostrar la relació que s'estableix entre la implantació d'aquests programes i l'augment de la freqüència de lectura. En canvi, el focus d'aquesta investigació se centra a descriure els efectes d'una actuació escolar en la construcció dels hàbits lectors en diferents àmbits (escola i societat) i en les seves diverses dimensions (quantitat de lectura, tipus de llibres i valoració sobre els textos). Així, en aquest sentit, es descriu com afecta un programa de lectura lliure en la configuració dels hàbits lectors dels joves i, de manera implícita, es mostra la relació que s'estableix entre la millora dels hàbits lectors i el progrés en la competència literària de l'alumnat, un progrés que es manifesta de manera implícita quan milloren els hàbits de lectura (adquisició de bagatge lector).

* Finalment, la recerca voreja, també, les investigacions que indaguen sobre l'**autopercepció** del lector, aspecte que utilitzem per complementar les dades, i en les recerques sobre **recepció** lectora i respostes del lector.

D'aquesta manera, els resultats descriuran les característiques dels hàbits lectors dels joves, fent especial atenció a la seva evolució, en les seves tres dimensions (quantitat de lectura, tipus de textos llegits, valoració que fa el lector sobre els textos que llegeix) i als efectes d'una pràctica escolar en la construcció d'aquests hàbits.

6.2. El dispositiu metodològic de la recerca

En primer lloc, la recerca havia recollit els títols de les obres literàries que van llegit tres grups d'alumnes durant els tres primers anys de l'escolarització obligatòria (cursos 2004/05; 2005/06; 2006/07), en un context escolar on es va aplicar un projecte de promoció de la lectura, que d'ara en endavant anomenarem *projecte de lectura complementària*, i que descriurem més endavant.

En segon lloc, les circumstàncies i característiques del context de la recerca permetien establir una comparació entre dos grups de control, als quals s'aplicava aquest projecte de lectura, i un grup de contrast que no rebia aquesta intervenció escolar.

Un cop delimitada la mostra d'alumnes per poder dur a terme aquesta comparació, es van establir els instruments de recollida de dades que s'exposen tot seguit i que se sintetitzen en el quadre 1:

* *Diari de lectura* (annex 4): relació dels títols llegits (lectures personals, obligatòries i complementàries) sobre els quals cada alumne donava constància cada trimestre. Aquest diari permetia fer un seguiment continuat dels llibres que anava llegint cada alumne i, sobretot, permetia recollir els llibres llegits fora de la recomanació escolar (que anomenem *lectures personals*). Aquest diari incloïa la valoració per part de cada alumne dels llibres que havia llegit (una valoració numèrica i una opinió).

* *Fitxa de les lectures complementàries* (annex 5): aquesta era una eina didàctica que es va utilitzar com a instrument de recerca; d'aquestes fitxes se n'ha buidat la valoració numèrica dels llibres llegits i els arguments valoratius (tres per a cada lectura) sobre els textos (*m'ha agradat / no m'ha agradat el llibre per...*). Aquestes dades quedaven també recollides en el diari de lectura però a través de les fitxes quedava registrada la seva opinió sobre els

textos de manera immediata després de llegir cada llibre, atès que el diari de lectura s'elaborava un cop per trimestre.

Amb el diari de lectura i la fitxa de lectura es disposava de tot el llistat de llibres llegits valorats per cada lector.

* *Enquestes a l'alumnat* (annex 6): se'n van recollir dues durant el segon any de la recerca (primer i tercer trimestres) i una a tercer (tercer trimestre) per tal de constatar l'autopercepció de l'alumnat sobre la seva evolució. Aquestes enquestes eren contestades per tot l'alumnat present a cada aula i tenien l'objectiu de recollir opinions i valoracions dels joves de la mostra en relació a l'activitat lectora.

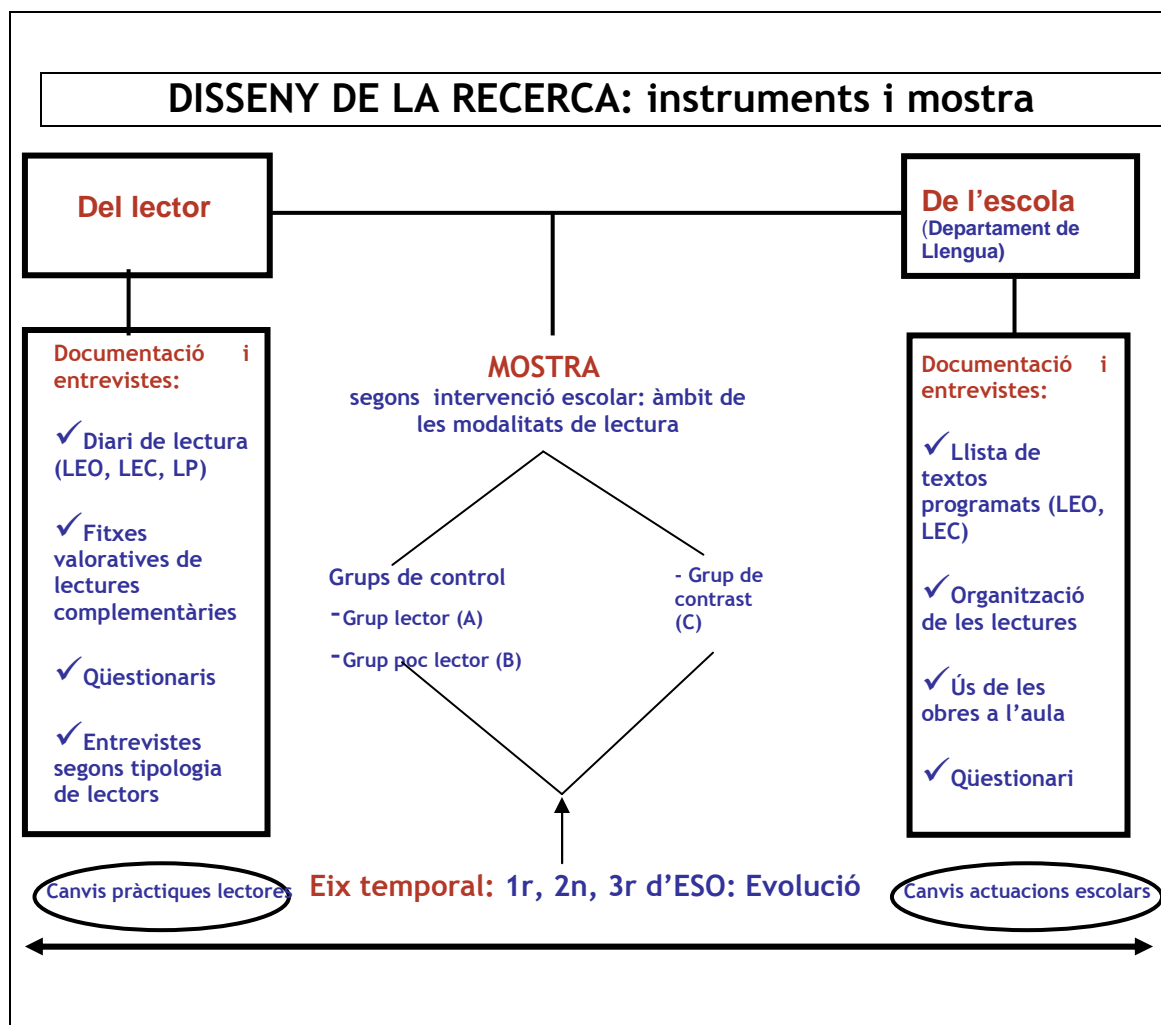
* *Entrevistes a l'alumnat* (annex 7): es van fer 7 entrevistes al final del segon any de la recerca, coincidint amb l'abandó del primer cicle de l'ESO, amb l'objectiu d'apropar-nos més al lector que el que ho permetien les enquestes. La tria dels alumnes entrevistats es va fer partint de diferents tipus de lectors (forts, estàndard i febles) i de la seva adscripció als grups de control (3 alumnes) i al grup de contrast (3 alumnes), i un alumne més que vam considerar que responia a un perfil d'interès (perfil de lector culte i diversificat).

* *Enquestes al professorat* (annex 8, model de tercer d'ESO): on demanàvem el nivell d'implicació i les accions relacionades amb el projecte de lectura complementària i les actuacions en relació amb la lectura obligatòria. En realitat, servien per constatar alguns dels aspectes que ja havíem recollit a través de l'observació directa.

* *Contrast periòdic de la informació amb el coordinador del projecte*: s'establien converses trimestrals per contrastar valoracions sobre el funcionament del projecte de lectura.

* Finalment, disposàvem de documentació del centre sobre la programació de les lectures obligatòries trimestrals, com es mostra en el quadre següent.

Quadre 1. Síntesi del disseny de la recerca



Com es mostra en el quadre precedent, es van recollir dades del lector, d'una banda, i es va recopilar informació i documentació sobre l'organització de les lectures en l'institut on es duia a terme la recerca. Les dades sobre el lector, textos llegits, que es van recollir a través del diari de lectura i les fitxes valoratives de les lectures complementàries, van ser analitzades, mentre que les dades sobre l'organització de les lectures s'han utilitzat per contextualitzar aquestes lectures dels joves i per complementar, per tant, l'anàlisi de les dades. Aquestes darreres també han estat analitzades en la mesura en què els canvis en les actuacions escolars podien provocar canvis en les pràctiques lectores dels joves.

Les dades sobre la lectura adolescent van ser recollides trimestralment per la investigadora⁶⁶, que durant el primer any també exercia com a professora d'algun dels grups i per tant intervenia directament en l'aplicació del projecte de lectura complementària, de manera que mantenia un contacte permanent tant amb els alumnes com amb el professorat dels grups de la mostra.

Es van establir dos grups de control, inclosos en un projecte de foment dels hàbits lectors, i un grup de contrast que, per les circumstàncies escolars, no hi estava inclòs.

El fet que es tracti d'una recerca longitudinal fa que es pugui establir una evolució de les pràctiques lectores dels nois i noies que formen part de la mostra. Tot i que el seguiment dels lectors al llarg del temps és un dels aspectes més innovadors, també fa que la recerca sigui susceptible de rebre l'impacte de la variació de les condicions escolars inicialment establertes. Però aquest desavantatge queda àmpliament compensat perquè justament aquesta variació és coneguda i afegeix dades d'indubtable interès. Per tant, és una recerca *viva*, que mostra el que succeeix a l'aula i en un centre durant tres cursos, que presenta algunes característiques similars a la recerca-acció, perquè s'adapta a la vida d'un centre escolar: canvis de professorat, canvis en el projecte de lectura, etc., que són analitzats per tal d'establir-ne els seus efectes.

⁶⁶ Vegeu totes les dades recollides als Annexos 9a a 9f.

6.3. El context i la mostra

El centre on es desenvolupa la recerca és un institut d'ESO i Batxillerat d'una població mitjana de Catalunya, Vilanova i la Geltrú (60.000 habitants). L'IES Manuel de Cabanyes està ubicat al centre de la ciutat i és l'institut més antic de Vilanova, l'únic on es cursaven els antics BUP i COU. És un centre de quatre línies d'ESO, dues de Batxillerat diürn i una línia de Batxillerat nocturn.

Durant els anys noranta, ja en plena aplicació de la LOGSE, acollia els fills d'antics alumnes del centre que havien cursat l'antic Batxillerat allí, és a dir, l'ensenyament postobligatori, i que tenien estudis universitaris; aquests antics alumnes, quan la població va començar a ampliar els centres de Secundària, van voler que els seus fills estudiessin en el mateix institut que ells. Així, durant uns quants anys va ser un dels instituts més ben considerats de tota la població per la tipologia de l'alumnat que hi assistia i també pel tipus de professorat, tots ells docents a les aules del postobligatori i per aquest motiu poc avesats a la nova població que arriba amb l'aplicació de la LOGSE i l'ampliació de l'educació obligatòria. A finals dels noranta, però, això no es va poder mantenir per les noves normatives de matriculació i el centre va començar a canviar molt a poc a poc la tipologia d'alumnat, de la mateixa manera que a la ciutat s'anava redistribuint, també, la població en els diferents barris.

La tria del centre va venir motivada per dos aspectes: d'una banda, per la facilitat per controlar molt de prop les dades pel fet que la investigadora formava part de l'equip docent del centre durant el primer any de la recerca i era professora de Llengua catalana de dos dels grups de la mostra (els de control, l'A i el B); d'altra banda, perquè l'institut complia unes característiques que s'adaptaven al tipus de recerca que volíem dur a terme: era un institut que se situa en l'estàndard de centres per la repartició social de l'alumnat i pel nombre d'alumnes i de professorat; era un centre que no se situava en cap extrem: ni molts alumnes de classe alta ni molts de classe

baixa, ni molt alumnat nouvingut, i això facilitava una recerca que pretenia descriure les pràctiques lectores estàndards dels adolescents.

En el moment de començar la recerca (curs 2004/05) el centre acull, majoritàriament, una població d'alumnat pertanyent a un nivell sociofamiliar mitjà, i la resta de l'alumnat es reparteix a parts iguals entre el nivell alt i el baix, com es reflecteix en el quadre següent (més endavant es detallaran els criteris de distribució dels perfils socials):

Configuració social. Perfil de cada grup

Perfil social	GRUP A	GRUP B	GRUP C (contrast)
Nivell alt	48%	23,8%	20%
Nivell mitjà	24%	47,6%	52%
Nivell baix	28%	28,6%	28%

Dos dels grups, el B i el C, compleixen la característica de situar-se en el nivell mitjà, majoritàriament, com acabem de comentar. En canvi, el grup A es decanta cap al nivell sociofamiliar alt (48%). Aquesta distribució social inicial, com veurem més endavant, predetermina durant els tres anys el comportament lector dels joves.

Segons aquesta disposició social de punt de partida, i amb el recull previ de les lectures fetes per cada grup (observació del que llegien durant el primer trimestre del primer any de la recerca), vam classificar els grups com a conjunt en tres categories lectores de punt de partida:

- * Grup fort (GRUP A): era el que a priori semblava que presentava uns hàbits lectors més forts i una predisposició a la lectura més clara.
- * Grup mitjà (GRUP C): grup que presentava alts i baixos que no arribava als alts nivells del grup A ni als baixos del grup B.
- * Grup feble (GRUP B): grup d'alumnes que no només llegia poc sinó que tenia força membres amb mancances lectores importants i amb poca predisposició a llegir, en general.

Aquests tres grups d'alumnes també es van classificar segons *l'actuació escolar* que van rebre durant el primer curs de la recerca: dos d'aquests grups

van ser inclosos en un projecte de lectura, mentre cursaven primer d'ESO, amb l'objectiu d'augmentar els seus índexs de lectura i la seva formació lectora; aquests eren els grups A i B, per la qual cosa vam establir-los com a grups de **control**. L'altre grup, el C, no va rebre aquesta actuació i per tant, per a la nostra recerca, seria el grup de **contrast**.

Així, els grups-classe van ser definits a partir de tres variables diferents: *variable de lectura*, *variable de l'actuació escolar* i *variable sociocultural familiar*; segons aquest punt de partida s'estableixen aquestes categoritzacions dels grups de la mostra:

GRUP	VARIABLE DE LECTURA	VARIABLE ACTUACIÓ ESCOLAR	VARIABLE SOCIOCULT. FAMILIAR
A	FORT	CONTROL	Nivell 1, alt
B	FEBLE	CONTROL	Nivell 3, baix
C	MITJÀ	CONTRAST	Nivell 2, mitjà

Els grups estaven compostos per entre 20 i 25 alumnes, depenent de cadascun, nombre que anava variant cada any per canvis que es produïen o bé per part dels alumnes (canvis de centre) o bé per canvis organitzatius de l'institut (alumnes que abandonaven el grup a les hores de classe de Llengua per assistir a classes de reforç); en general, la composició dels grups es va mantenir fins a quart d'ESO, per la qual cosa es va poder fer el seguiment amb normalitat. El nombre exacte de joves de cada grup es mostra en el quadre següent:

	1r ESO	2n ESO	3r ESO
Grup A (control)	25 (15 noies i 10 nois)	22 (13 noies i 9 nois)	22 (12 noies i 10 nois)
Grup B (control)	21 (12 noies i 9 nois)	18 (10 noies i 8 nois)	15 (7 noies i 8 nois)
Grup C (contrast)	25 (12 noies i 13 nois)	21 (11 noies i 10 nois)	23 (10 noies i 13 nois)

La distribució dels adolescents de cada grup segons el sexe era la següent:

Sexes. Distribució general

	GRUP A		GRUP B		GRUP C (contrast	
	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies
Primer curs	40%	60%	42,8%	57,2%	52%	48%
Segon curs	41%	59%	44,4%	55,6%	47,6%	52,4%
Tercer curs	45,4%	54,6%	53,3%	46,7%	56,5%	43,5%

Podem veure que la configuració de cada grup segons els sexes és força equitativa, de manera que els joves d'aquests grups se situen en uns nivells estàndards en tots els aspectes, cosa que, com hem dit, afavoria una recerca com la que volíem iniciar.

6.4. Una actuació escolar: el projecte de lectura

Abans de descriure amb detall el projecte de lectura que es va aplicar amb els alumnes de la mostra durant els tres anys que va durar la recerca, cal definir exactament les diferents modalitats de lectura que hem establert com a categories de treball.

Podríem dir que *l'univers lector dels adolescents*⁶⁷, en tant que estan escolaritzats i per tant en període de formació lectora explícita, pot estar compost per diferents lectures que els arriben des de canals diversos:

a) *La lectura personal* o conjunt de lectures seleccionades per cada lector fora de l'àmbit escolar.

b) *La lectura escolar*, o conjunt de lectures proporcionades per l'àmbit escolar. Aquestes lectures, però, poden estar planificades amb diferents intencionalitats i per això podem parlar de diferents modalitats de lectura escolar:

b1) *Lectura escolar obligatòria* o aquells llibres que l'escola fixa que cada adolescent ha de llegir obligatòriament; en la nostra tradició educativa normalment es fixa la quantitat d'un llibre per trimestre (Inspecció, 1997); Aquest tipus de lectura presenta com a característica més important que el fet de llegir no és optatiu sinó obligatori. Pot presentar diversos models organitzatius; els més freqüents són els següents:

b1.1) *Lectura obligatòria comuna*: es basa en la programació d'un mateix llibre per a tot l'alumnat d'una aula. Es l'espai de lectura més escolaritzat. Alhora, pot ser treballada de manera:

- *Guiada*: és quan pren significat la lectura comuna, justament per desenvolupar una tasca d'acompanyament a l'aula, que permet aprofundir en diferents continguts literaris establint una

⁶⁷ Concepte inspirat a partir de l'ús genèric que en fan Baudelot, Cartier, Detrez (1999).

seqüència de complexitat creixent a partir de l'exemple de les obres seleccionades.

- *No guiada*: és quan l'alumnat llegeix els textos lliurement. Normalment se'n proposa un control de lectura o alguna altra estratègia avaluativa.

b1.2) *Lectura obligatòria d'elecció*: es basa en l'obligatorietat de llegir però en lloc de determinar la lectura d'un mateix llibre per a tot l'alumnat, s'ofereix un ventall més ampli de lectures i és l'alumne el que decideix el llibre que llegirà.

b2) *Lectura escolar complementària*, o lliure, amb caràcter optatiu (seria l'equivalent dels programes *free voluntary reading* o *sustained silent reading* promoguts en el món anglosaxó): s'ofereix l'oportunitat de llegir però són els mateixos alumnes els que prenen la decisió de fer-ho o no, dins una llista limitada d'obres, preparada pel professorat. Sovint, aquesta lectura està compensada acadèmicament. Aquest tipus de lectures pot ser promogut per la pròpia escola, o bé organitzat per entitats autònomes d'animació lectora que actuïn a través d'aquesta. Aquest espai, si es presenta de manera complementària, esdevé un espai *fronterer* entre la lectura escolar i la lectura personal (adopta característiques d'ambdues: d'una banda, imita la llibertat de llegir de la lectura personal; però d'altra banda, no deixa de ser una lectura programada des de la institució escolar i seleccionada pels docents). Una de les potencialitats d'aquesta lectura és justament el fet que no substitueixi l'espai de lectura obligatòria per tal de preservar-lo per a la formació lectora i literària explícita.

B3) *Altres modalitats*: els docents poden estructurar la programació de la lectura literària des d'altres estratègies d'aula; per exemple, la poesia o el teatre no són inclosos en la programació trimestral sinó que s'inclouen en el funcionament general de les classes de llengua i literatura.

Els alumnes que formen part de la mostra d'aquesta recerca van rebre tres tipus d'oferta lectora: la lectura obligatòria comuna, la lectura obligatòria d'elecció i la lectura complementària, que és la que s'analitza en aquest estudi.

Característiques del projecte de lectura complementària

En el marc que precedeix aquesta recerca s'estableixen les tendències generals sobre les pràctiques lectores dels joves així com la influència que hi pot tenir l'entorn, per tal d'arribar a formular línies programàtiques o implicacions per a la programació de les lectures a l'escola. A partir d'aquesta base, es va dissenyar una actuació escolar (projecte de lectura complementària) que es pogués emmarcar en algunes d'aquestes línies:

- * combinació de diferents modalitats de lectura
- * atenció als perfils lectors
- * espais de conversa sobre els textos, específicament per recomanar textos diversos
- * atenció a les habilitats lectores prèvies
- * escolarització dels textos *populars* llegits pels joves
- * ampliació de les maneres de llegir

La relació entre les línies programàtiques que havíem establert prèviament i el projecte de lectura que vam programar se sintetitza en el quadre següent:

<i>Relació entre les línies programàtiques establertes i el projecte de lectura programat</i>					
<u>Combinació de modalitats diferents de lectura</u>	<u>Atenció als perfils</u>	<u>Espais de conversa sobre textos: recomanar textos diversos</u>	<u>Atenció a les habilitats lectores prèvies</u>	<u>Escolarització dels textos populars llegits pels joves</u>	<u>Ampliació de les maneres de llegir</u>
Oferta de lectura a més a més de la lectura obligatòria.	Adaptació al ritme i als gustos de cada lector i possibilitat de cobrir les necessitats	Recomanació o rebuig dels textos llegits, oralment davant els companys; a	Segons la tria dels textos: s'adaptava al nivell de lectura dels alumnes.	Podien proposar llibres personals i la selecció dels textos de l'oferta	reflexió sobre el que s'ha llegit a partir de l'exercici de recomanar als companys

	de cada perfil.	mesura que coincidien en els títols llegits s'establia conversa.		atenia a aquest criteri, parcialment.	les lectures
--	-----------------	--	--	---------------------------------------	--------------

Es tractava d'un *projecte extensiu* de la lectura, és a dir, que partia de la voluntat de fer arribar la lectura al major nombre d'alumnes possible dels grups on s'aplicava. Alhora, en el seu disseny original, s'hi preveïen objectius relacionats amb la formació literària, en algun cas implícits (augmentar l'oferta de lectura suposa una acció que en si mateixa ja pot ajudar a enriquir el bagatge lector, la qual cosa augmenta les possibilitats de progressar en la competència literària) i en altres explícits a través d'estratègies concretes.

Els objectius principals d'aquest projecte van ser formulats de la manera següent:

- *estendre la lectura entre tot l'alumnat: augmentar la quantitat de textos llegits i alhora ampliar els referents literaris, a través de l'adquisició de bagatge lector.
- * Provocar una actitud positiva davant el fet de llegir, establint paral·lelismes entre aquesta lectura i la que ells practiquen fora de les aules (a través de la desescolarització i de la llibertat de tria).
- * Augmentar les possibilitats de llegir autònomament els textos i millorar-ne les habilitats perquè això fos possible.
- * Augmentar la capacitat crítica dels lectors per opinar sobre els textos i per valorar-los.
- * Crear una comunitat de lectors on es compartissin els textos d'una manera habitual i natural.

Aquest tipus d'actuació està vinculada amb els programes de *lectura lliure* implantats als Estats Units de manera generalitzada i en tot el món anglosaxó, dels quals ja hem parlat en el marc previ (capítol 3). En aquest cas, l'hem anomenat de *lectura complementària* perquè volem fer èmfasi en el fet que

no substitueix la lectura obligatòria trimestral sinó que s'hi suma i es mantenen com a espais diferenciats, per a usos i funcions variades. Si un programa de lectura lliure substitueix la lectura trimestral obligatòria presentarà unes característiques molt diferents del que estem plantejant i analitzant aquí i tindrà efectes molt diferents perquè justament un dels objectius que es pretenien era el d'oferir un espai de lectura que se situés a la frontera entre la lectura personal i la lectura escolar, cosa que podria afavorir una predisposició a llegir per part dels lectors més febles, aquells que no tenen oportunitat de llegir fora de les aules.

El projecte tenia les característiques següents i es va aplicar de la manera que s'exposa tot seguit:

** Triar els llibres i llegir de manera autònoma*

La complementació aquí es produeix tant pel que fa al nombre de textos (s'augmenta l'oferta) com pel que fa a la manera de llegir i la intencionalitat de la lectura (és una lectura voluntària i optativa; es llegeix autònomament i no es pretén cap activitat acadèmica avaluable pels seus continguts). Aquesta oferta de lectura complementària (selecció de textos de la biblioteca del centre adequats a l'edat i nivells lectors) s'oferia als alumnes setmanalment en una de les tres hores lectives de Llengua catalana; la professora portava llibres a l'aula en els dos grups de primer d'ESO on feia classe. L'oferta de lectura es feia motivant els lectors a partir del títol, l'autor, la informació de la contraportada i de la ubicació dels llibres en el gènere i temàtica que els alumnes hi podrien trobar. A mesura que s'anava coneixent l'alumnat, es recomanava personalment segons els gustos i nivells de lectura.

Una de les característiques rellevants del projecte és la llibertat d'elecció per part de l'alumnat, que podia decidir lliurement tant el fet de llegir o de no llegir com els textos que volia llegir, dels que s'oferien. L'autonomia en l'elecció dels materials és un dels factors que s'han assenyalat com a facilitadors de l'enganxament a la lectura i com un dels elements que tenen grans incidències sobre el desenvolupament de les competències i de les

habilitats lectores (Guthrie i altres, 1997, citat per Baribeau, 2004); segons algunes recerques, *“un lector esdevé més competent en la mesura en què està interessat pel tema que es desenvolupa en el text i en la mesura que vol conèixer-ne el contingut; animat per aquest desig d’aprendre, buscarà les millors estratègies per comprendre i interpretar el text”* (Baribeau, 2004). En aquest sentit, *“existeix una relació estreta entre la motivació intrínseca⁶⁸ i la creença en les capacitats personals i la perspectiva de tenir èxit en la tasca”* (Pintrich i Scrauben, 1992, citats per Baribeau, 2004). És evident que aquesta autonomia només existeix realment, i encara amb les limitacions pròpies de la manca de criteri dels lectors poc formats, en la tria personal de lectura, de manera que la intenció de reproduir aquest patró dins de les aules només és una simulació que motivarà en major o menor mesura certs adolescents depenent de la selecció dels textos, la qual, com comentarem més endavant, va tenir certes limitacions en el cas d’aquesta recerca. De tota manera, el projecte s’apropa més a la motivació intrínseca que no pas a altres tipus de modalitats de lectura que es proposen a les aules i per tant és un dels factors rellevants d’aquest projecte.

L’alumnat també podia llegir el llibre escollit o bé decidir canviar-lo per un altre si no era del seu gust; d’aquesta manera, durant tot el curs podia anar agafant i tornant llibres segons el seu ritme i ganes de llegir.

A la meitat del primer trimestre, per incentivar més la lectura es va introduir l’estratègia de possibilitar la lectura a l’aula, de manera autònoma, el primer quart d’hora de cada classe de català, de manera que es creava un ambient de lectura on tots els alumnes tenien el seu llibre per llegir (ja fos el llibre complementari o la lectura obligatòria del trimestre).

* *Compartir els textos llegits: contagiar*

Un dels objectius del projecte era crear una comunitat de lectors, de manera que es va establir que l’opinió dels llibres llegits es compartís. Alhora, teníem la voluntat que aquesta lectura arribés a l’alumnat d’una manera molt poc

⁶⁸ Per a una distinció entre la motivació intrínseca i l’extrínseca, vegeu, més endavant, en aquest mateix apartat “L’incentiu, motivació extrínseca”.

relacionada amb el món acadèmic, és a dir, que, malgrat els nostres objectius clarament formatius, no semblés una activitat acadèmica més. I també teníem la necessitat de buscar algun instrument per recollir què havia llegit cada nen. Per aconseguir aquests tres objectius es va pensar en una fitxa (annex 5) que seria *proposada* a l'alumnat com una manera de preparar-se una breu defensa o rebuig del text llegit a través de tres arguments (*m'ha agradat / no m'ha agradat el llibre perquè...*), però que en cap cas en serien avaluats els seus continguts. Un cop a la setmana, es parlava a l'aula sobre tots els llibres que s'havien llegit. Alhora, pensàvem que el fet d'aturar-se després de llegir els textos podria fer reflexionar sobre la lectura, tal com comenta una de les alumnes inclosa en el programa, l'Ana, en l'entrevista: "*fer la fitxa m'ajuda a pensar sobre el que llegeixo*".

El fet de parlar sobre els textos va suposar un dels punts forts del programa, perquè d'alguna manera es feia visible la lectura, tothom sabia què s'estava llegint, de què tractaven els textos i quin era el que tenia més èxit. Aquest aspecte incentivava a llegir els companys. En definitiva, es contribuïa a crear una actitud positiva cap als textos.

* *L'incentiu (motivació extrínseca)*

Per animar l'alumnat a llegir, es va establir un incentiu que tingués a veure amb la nota de l'assignatura de Llengua catalana (cada llibre llegit augmentava 0,3 dècimes en la nota del final del trimestre i posteriorment es va augmentar a 0,5). Aquest augment de la nota final estava pensat amb l'objectiu de captar els lectors més febles. Pensar que si llegien tres llibres complementaris en tot el curs la seva nota pujava un punt al final de l'assignatura va fer llegir, d'entrada, els alumnes amb més dificultats per aprovar o que tenien resultats acadèmics més pobres, i això entrava plenament en els objectius del projecte, que pretenia estendre al màxim la lectura entre tota la diversitat d'alumnat.

Aquesta estratègia se situa en allò que la investigació ha anomenat *motivació extrínseca* en contraposició a la *motivació intrínseca* (Stanfield, 2006; Gagne i

Deci, 2005; Guthrie i Wigfield, 2000, citat per Clark, 2006). La segona es refereix a estar motivat per fer una activitat (en aquest cas la lectora) sense cap recompensa aparent, excepte l'activitat en ella mateixa, i aquesta és la motivació més efectiva segons tots els estudis, o en tot cas la desitjable que, en el context escolar es converteix en una fita a llarg termini. D'altra banda, l'extrínseca està basada en incentius externs a l'activitat (d'alguna manera les activitats escolars presenten, en major o menor mesura, aquest tipus de motivació); segons Stanfield (2006), *“les conductes extrínsecament motivades contenen una variable externa que controla i la motivació ocorre quan l'aprenent completa activitats d'aprenentatge assignades i progressa cap a un objectiu educatiu”*. De fet, alguns estudis suggereixen que els nens que necessiten una motivació extrínseca per llegir són justament els febles però que a poc a poc s'hauria d'anar eliminant a mesura que els estudiants anessin augmentant la seva lectura de manera que aquesta se sustentés, finalment, en la motivació intrínseca (Fawson i Moore, 1999, citats per Stanfield, 2006).

Oferir un premi per llegir llibres podria fer sentir incòmodes aquells que pensen que a l'escola s'ha de llegir per plaer; la *desescolarització* de la lectura ha estat una tendència majoritària en els criteris per programar la lectura escolar des de principis dels noranta, que es reflectia en diverses estratègies, com per exemple: substitució de la lectura obligatòria comuna trimestral per l'opció de triar els llibres; selecció dels textos segons els gustos dels adolescents (tendència a triar narracions vinculades amb el món adolescent, realistes, vinculades amb el que s'ha anomenat psicoliteratura, selecció partint de criteris temàtics, etc.), tal com mostren algunes recerques del nostre entorn que ja han estat citades en el marc previ (Inspecció, 1997; Moya, 2002; Manresa, 2004); desvinculació entre la lectura i les tasques escolars, entre altres; aquesta tendència presenta moltes contradiccions i contraindicacions que ja hem assenyalat anteriorment; en la nostra investigació, els resultats mostren que l'incentiu extern funcionava com a esquer per llegir (especialment entre els lectors febles que, sense això, potser no ho haurien fet), tal com reflecteixen les opinions dels alumnes. Ara bé, en la voluntat escolar d'incidir en la consolidació dels hàbits lectors, si bé

justament en context escolar hi és totalment lícita l'oferta d'incentius extres, també seria convenient anar-los modificant amb el temps, segons els resultats que s'obtinguin en cada moment i segons el context.

** Alguns problemes: elements millorables*

Un dels punts conflictius del projecte en els seus orígens va ser la *selecció* dels textos que s'oferien a l'alumnat; el centre tenia uns llibres que no havien estat seleccionats amb criteris que responguessin als nostres objectius; el corpus de textos de la biblioteca del centre estava format per llibres adequats per a l'alumnat de l'antic BUP (i que ara podien servir per als nois i noies de Batxillerat però no per als de primer cicle de l'ESO) o bé pels llibres que havien estat lectures obligatòries durant els darrers cursos, o, finalment, per llibres enviats per les editorials alguns dels quals responien a criteris de qualitat però d'altres no. Calia decidir si es posava en marxa el projecte de manera pilot en aquells dos grups o bé si s'esperava a poder tenir uns llibres seleccionats acuradament tant per la seva qualitat com diversitat (de temes, de gèneres, de nivells de complexitat, de formats, etc.); sabíem que no es preveien grans partides de diners per a l'adquisició de llibres ni aquell curs ni els següents i per aquest motiu es va optar per tirar-lo endavant com a pla pilot. Per tant, es va aplicar el projecte amb una tria dels textos disponibles, selecció que es va fer tenint en compte l'edat dels nois i noies, la major diversitat de textos possibles, i atenent a una qualitat literària mínima. Posteriorment, caldria anar adquirint llibres adequats als nostres interessos, afegint-hi també l'opinió de l'alumnat segons aquella experiència del primer any. De fet, es preveia ampliar el projecte formatiu de lectors fent que l'alumnat *expert* fos qui recomanés els llibres als alumnes de cursos inferiors, però això no va ser possible per motius organitzatius.

Els segon element millorable és la fitxa que havien d'emplenar un cop llegits els llibres si s'hagués continuat aquest projecte amb els objectius d'origen; calia haver simplificat encara més aquest document i deixar-lo només com un esbós real dels arguments que exposarien davant de la classe (era encara

massa *acadèmica*) per tal que complís els objectius previstos de manera més clara.

El tercer aspecte a revisar seria l'atenció prestada a l'opinió sobre els textos (arguments valoratius); aquell curs aquest no era l'objectiu prioritari, per no afegir pressió sobre l'esforç que ja s'estava fent per llegir molts llibres, i s'hi va incidir sense gaire insistència (només es donava la instrucció que els arguments fossin més complexos que els del tipus "*és divertit*" o "*és avorrit*"); l'objectiu era iniciar aquell primer curs en l'argumentació i en cursos posteriors focalitzar l'atenció en aquest aspecte, amb estratègies adequades, per tal de possibilitar progressos rellevants en aquest sentit (per exemple, establir un temps de preparació de l'argumentació, compartir en grups petits, etc.), tot i que això no va ser possible, com explicarem posteriorment.

Aquest projecte, tal com s'ha descrit fins aquí, va ser el que es va aplicar a dos grups de primer d'ESO (l'A i el B, aquells on la investigadora feia de professora de Català) i en van quedar fora dos altres grups de primer (C i D), on el professorat que hi feia classe no havia previst aplicar cap projecte de lectura com a iniciativa personal ni tampoc va sumar-se al que es feia en els altres dos grups per diferències de criteri a l'hora d'organitzar les classes, d'una banda, i per la manca d'oportunitat de coordinació i d'extensió de la proposta (les dues professores eren noves en el centre). Aquest fet es va fer investigable i va propiciar que s'establissin dos grups de control i un de contrast.

** variacions del projecte: més extens i menys proper*

Aquest projecte de lectura va tenir dues etapes diferents d'aplicació: d'una banda, el primer any de la recerca, quan els joves cursaven primer d'ESO (curs 2004/05), que es correspon amb l'inici del projecte tal com l'hem descrit fins aquí; i d'altra banda els dos anys següents, quan els joves cursaven segon i tercer d'ESO (cursos 2005/06, 2006/07), moment en què es va canviar l'organització i orientació del projecte.

Els canvis que provoquen aquestes dues fases del projecte estan motivats per modificacions organitzatives que en varien substancialment el disseny: d'una banda, la investigadora deixa d'intervenir directament com a professora dels grups, i d'altra banda s'adapta el projecte per fer-lo extensiu a tot el centre (i se n'amplien també els objectius), a través del coordinador del projecte d'innovació educativa *Puntedu* que havia concedit el Departament d'Educació per a tres anys (cursos 05/06, 06/07 i 07/08).

Quan el projecte de lectura aplicat a primer d'ESO de manera pilot es fa extensiu a tot el centre, doncs, necessàriament ha de modificar-se per la magnitud que pren en un centre escolar de quatre línies. Gestionar l'oferta de lectura complementària en 16 grups de primer fins a quart que tenen professorat diferent plantejava la necessitat de canvis estratègics amb la voluntat i l'interès que pogués dur-se a terme. La modificació principal que es va produir va ser l'eliminació de la presència dels llibres a cada aula aportats pel professorat de cada grup; a partir d'aquell moment, l'alumnat hauria d'anar a buscar els llibres a la biblioteca; alhora, però, s'ampliaven els objectius cap a una altra banda, com l'adquisició de criteris de tria dels textos i la progressiva independència lector; amb aquest canvi es resolien problemes d'organització facilitant la tasca de control del préstec i de repartiment dels llibres a l'aula per part del professorat i alhora s'introduïa l'objectiu d'activar la biblioteca del centre i el seu ús. Aquest fet, però, comportava un allunyament dels llibres del lector i un desvinculament de la classe de Llengua del projecte, tal com hem dit; d'altra banda, es preveia mantenir l'espai per compartir la valoració dels textos, però el professorat ja no *publicitava* les lectures i per tant els llibres quedaven físicament més allunyats dels joves. Paral·lelament, es va articular a la biblioteca una manera fàcil de triar els textos, classificant els llibres per nivells d'edat i, dins de cada nivell, per graus de complexitat. Sintetitzant, els canvis que es van produir en el pas de primer a segon van ser els següents⁶⁹:

- Menys presència dels llibres a les aules.

⁶⁹ Podríem dir que es passa d'una fase intensiva, de proximitat a l'alumnat, a una d'extensiva, que permetia fer arribar la lectura a molts més alumnes.

- Es democratitza el projecte perquè es fa arribar a tot l'alumnat del centre, incloent-hi els Batxillerats, on s'afegeixen al projecte les assignatures d'Història i Filosofia (posteriorment Ciències) amb textos literaris relacionats amb les matèries.
- La fitxa s'escolaritza encara més: es difuminen i perden els objectius inicials perquè el professorat no en té presents els objectius formatius i la utilitzen com una simple constatació del que s'ha llegit.
- s'elimina el quart d'hora de lectura a cada hora de classe de Català.
- El professorat s'implica més o menys segons la seva voluntat o segons les seves prioritats.
- No s'assegura que es comparteixin els llibre a l'aula, cosa que queda en mans del que el professor considera oportú.
- S'amplia l'oferta de textos, s'actualitza i s'adquireixen llibres periòdicament seguint les recomanacions de la crítica
- Es manté l'incentiu de la nota.

Com que el projecte va anar evolucionant, la investigació s'hi va adaptar i va fer que aquests canvis, coneguts, entressin a formar part de la investigació per tal d'observar com incidien en les pràctiques lectores. De manera gràfica, l'evolució va ser la que s'exposa en el quadre següent:

Característiques del programa

1r curs	2n curs	3r curs
Actuació intensa: programa molt pròxim a l'alumnat (els llibres van a l'aula) i sistemàticament es parla dels textos a l'aula.	Disminució de la intensitat del programa (allunyament de l'alumnat). Els llibres estan menys a l'abast (ubicats a la biblioteca, són els alumnes els que els han d'anar a buscar)	Continuació dels canvis introduïts a segon (llibres a la biblioteca).
El programa només s'aplica, de manera pilot, a dos cursos de primer d'ESO.	El programa s'estén a tot el centre escolar gràcies a la concessió del projecte d'innovació educativa Puntedu (els tres grups de la mostra s'igualen, perquè reben la mateixa proposta de lectura, però alhora tenen antecedents diferents)	

L'oferta de lectura literària global

Cal dir que a banda de les lectures complementàries tot l'alumnat partia de la base de les lectures obligatòries comunes, que també van variar la seva organització; els alumnes de la mostra tenien la següent oferta de lectura obligatòria:

- * A primer d'ESO: tres lectures obligatòries comunes a l'assignatura de Llengua catalana i dues a la de Llengua castellana.
- * A segon d'ESO: dues lectures comunes de Castellà, dues comunes de Català i una lectura obligatòria no comuna de català (al tercer trimestre, el Departament de Català va establir per a tots els cursos que la lectura comuna s'eliminava i que s'oferia la lectura complementària com a obligada, és a dir, que havien de llegir un llibre triat per ells, amb la qual cosa la lectura complementària perdia la singularitat que la diferenciava de la més acadèmica, l'obligatòria comuna, i aquest fet es reflecteix negativament en els resultats quantitatius de lectura).
- * A tercer d'ESO: se segueix la mateixa estructura que a segon.

Així, l'alumnat disposava d'aquesta oferta de lectura:

Curs	Grup	Obligatòria	complementària
Primer	A i B	Oferta de lectura obligatòria comuna trimestral (3 trimestres, 3 llibres)	Oferta de lectura complementària tal com s'ha descrit anteriorment (programa intensiu)
	C	Oferta de lectura obligatòria comuna trimestral (3 trimestres, 3 llibres)	-----
Segon	A, B i C	* Oferta de lectura obligatòria comuna durant dos trimestres (dos llibres comuns per a tot l'alumnat) * Oferta de lectura obligatòria de tria lliure durant un trimestre (l'alumnat ha de triar un llibre per llegir d'una oferta variada). En aquest cas, el projecte complementari es converteix en obligatori durant un trimestre	Oferta de lectura complementària durant dos trimestres (modificació del projecte, extensiu)
Tercer	A, B i C	Se segueix el mateix esquema que a segon.	Se segueix el mateix esquema que a segon.

Actuació del professorat: nivell d'implicació

Un dels elements que anaven canviant i que podien resultar significatius per als resultats era els nivells *d'implicació* del professorat de cada grup en el projecte; per establir aquest nivell d'implicació hem partit dels següents factors:

- * freqüència d'emissió d'informació a l'alumnat sobre la possibilitat de llegir optativament i sobre la ubicació dels llibres;
- * recomanació o no de llibres concrets;
- * existència o absència de la possibilitat de parlar dels llibres llegits a l'aula;
- * establiment d'alguna estratègia d'incentivació esporàdica en cas que l'alumnat no llegís (com per exemple, com se'ls va proposar, oferir els llibres a l'aula cada principi de trimestre); tractament de les lectures obligatòries;
- * recull sistemàtic de les fitxes de lectura i retorn al coordinador del projecte.

Aquesta informació es va extreure de quatre fonts diferents que es van contrastar: una enquesta al professorat implicat (annex 8), l'observació directa i converses amb el professorat per part de la investigadora (anava cada trimestre a les aules a recollir dades); el contrast amb la valoració del coordinador del projecte, el qual tenia la visió global de tot el professorat del centre i de la seva actuació; finalment, es va tenir en compte la valoració dels alumnes a través dels qüestionaris periòdics que van respondre (per escrit i individualment) i de converses informals amb ells. La informació de totes aquestes fonts es va contrastar i va resultar coincident, exceptuant les enquestes al professorat, que no reflectien acuradament la realitat, en alguns casos. Un cop establerts aquests nivells d'implicació, es va procedir a classificar el professorat en nivell d'implicació alta, mitjana i baixa; com que aquest professorat anava canviant i no coincidia en els tres grups de la mostra, cada grup se'n va veure afectat de manera diferent:

Actuació del professorat: nivell d'implicació (Vegeu enquestes al professorat a l'annex 10)

	1r curs	2n curs	3r curs
Grup A	<p>Nivell d'implicació alt.</p> <p>Incentiva setmanalment la lectura de llibres:</p> <p>Ofereix els llibres durant les hores de classe i els presenta.</p> <p>L'alumnat presenta els llibres que ha llegit als companys.</p>	<p>Nivell d'implicació baix.</p> <p>Professorat que s'acull al programa general del centre de manera poc entusiasta: no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)</p>	<p>Nivell d'implicació mitjà.</p> <p>El professorat dels grups de control intensifica l'actuació: decideix provar de portar els llibres a l'aula.</p>
Grup B	<p>Nivell d'implicació alt.</p> <p>Incentiva setmanalment la lectura de llibres:</p> <p>Ofereix els llibres durant les hores de classe i els presenta.</p> <p>L'alumnat presenta els llibres que ha llegit als companys.</p>	<p>Nivell d'implicació baix.</p> <p>Professorat que s'acull al programa general del centre amb una implicació baixa: mai no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)</p>	<p>Nivell d'implicació mitjà.</p> <p>El professorat dels grups de control intensifica l'actuació: decideix provar de portar els llibres a l'aula.</p>
Grup C (contrast)	<p>No s'hi aplica el projecte</p> <p>No es beneficia del programa de lectura complementari.</p> <p>L'escola els ofereix les lectures trimestrals</p>	<p>Nivell d'implicació baix.</p> <p>Professorat que s'acull al programa general del centre de manera: no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment</p>	<p>Nivell d'implicació baix.</p> <p>El professorat del grup de contrast no aproxima els llibres a l'alumnat: continua aplicant el programa general (llibres a</p>

	obligatòries comunes.	a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)	la biblioteca)
Comparació	Diferències entre els grups de control i el de contrast	S'igualen les actuacions del professorat de tots els grups a la baixa.	Diferències entre els grups de control i els de contrast.

Comparant els tres grups de la mostra, vegem en el quadre següent quina oferta de lectura rebien els alumnes a cada curs i quin nivell d'implicació en el projecte del professorat que els atenia:

Actuacions que afecten a cada grup

	Primer curs	Segon curs	Tercer curs
Grup A (control)	Inclòs en programa original de lectures complementàries, intens. Implicació alta del professorat.	Inclòs en el programa modificat i menys intens. Implicació baixa del professorat.	Inclòs en el programa modificat i menys intens. Implicació mitjana del professorat
Grup B (control)	Inclòs en programa original de lectures complementàries. Implicació alta del professorat	Inclòs en el programa, modificat. Implicació baixa del professorat	Inclòs en el programa, modificat. Implicació mitjana del professorat.
Grup C (contrast)	Com a lectures escolars, llegeixen només les trimestrals obligatòries. No inclòs en el programa.	Inclòs en el programa, modificat. Implicació baixa del professorat	Inclòs en el programa, modificat Implicació baixa del professorat

Totes aquestes actuacions afecten significativament les pràctiques lectores dels joves, tal com mostrarem en els resultats.

6.5. El tractament de les dades

Es van establir diverses categoritzacions per a algunes de les variables, que detallem tot seguit:

* **Els lectors:** segons trets sociobiogràfics i socioculturals (edat, sexe, família). Per establir el context familiar del que provenia cada alumne, es va tenir en compte el nivell acadèmic del pare (o de la mare quan calia), segons la feina que desenvolupava, de manera que es van establir tres categories diferents:

- Nivell 1 (alt): professionals amb estudis universitaris.
- Nivell 2 (mitjà): professionals amb estudis de formació professional.
- Nivell 3 (baix): feines no qualificades.

Aquestes dades es van demanar als alumnes, d'una banda, i també a l'equip directiu del centre, d'altra banda.

* **Els textos:** tots els textos es van classificar segons diferents criteris: *gènere* (tres nivells), *cronologia* de les obres, *destinatari* de les obres, *qualitat* literària, i *paràmetres* de mercat (en aquest cas només per a les lectures personals).

- *Gènere:* conscients que les classificacions són sempre simplificadores (una obra pot tenir ingredients de diferents gèneres) però també que són operatives per analitzar dades, hem optat per una classificació múltiple i combinada; és a dir, que un mateix llibre es pugui classificar a partir de tres nivells diferents: el nivell 1 seria el més genèric (narrativa, poesia, teatre, còmic), el nivell 2 tindria en compte el gènere principal en el qual es pot inscriure el llibre, i el nivell 3 serviria per matisar aquesta classificació primera quan calgui i sigui molt evident segons el llibre. Per classificar les obres segons els gèneres ens hem basat en la classificació que ofereix el Seminari de bibliografia infantil i juvenil de Rosa Sensat, juntament amb l'experiència de la investigadora.

- *Cronologia de les obres*: s'ha tingut en compte l'any de la primera edició per establir el grau de diversitat de les pràctiques lectores, per saber l'abast de l'experiència lectora dels joves i per extreure conclusions, si és que són significatives, de les valoracions segons aquesta variable. S'han establert les següents categories atenent a la cronologia de les obres: Clàssic: abans de 1950; clàssic-contemporani: del 1950 al 1989; contemporani: 1990-1999; actual: 2000-2007.
- *Destinatari*: tot i que la majoria de lectures s'inscriurien en el destinatari juvenil, interessava veure justament quines lectures eren adreçades a nivells infantils i quines eren destinades a adults i llegides pels joves (aquest paràmetre interessa sobretot per a les lectures personals).
- *Qualitat literària*: ens hem basat en els quatre nivells que proposa el Seminari de bibliografia infantil i juvenil de Rosa Sensat, que són: excel·lent, bo, correcte i no qualitat (aquest darrer correspon amb els textos que no són inclosos en la selecció del Seminari). Aquesta variable pot resultar eficient per contrastar les pràctiques escolars i les personals.
- *Paràmetres de mercat*: per a les lectures fetes en l'àmbit privat, interessava establir fins a quin punt la selecció dels nois està influenciada pels llibres més promocionats mediàticament (tant els èxits internacionals com els situats en el context més proper); S'han establert les categories de *Best-seller internacional*; *best-seller local*, *còmic*, i *altres* (l'ús del terme *best-seller*, molt connotat socialment en relació als llibres per adults de consum, s'ha fet en l'accepció genèrica de llibres coneguts o populars, amb la intenció de síntesi lingüística i terminològica per a la categorització de les dades).

D'altra banda, creuant altres categoritzacions hem establert també per als llibres personals una segona classificació: *llibres coneguts juvenils actuals*; *llibres coneguts d'adults actuals*; *llibres clàssics juvenils*; *clàssics d'adults*, i *altres*, amb la voluntat de distingir entre els textos més canònics i els més populars o de consum actual.

gèneres			Cronologia	destinatari	qualitat	Mercat 1
Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3				
Narració llarga	Realisme - VQ	Realisme	Clàssic	Lit. juvenil	Excel·lent	Best seller internacional
Contes	fantasia	Fantasia	Clàssic - contemporani	Lit. Infantil	Bo	Best seller local
Teatre	Ciència-ficció	Ciència-ficció	Contemporani	Lit. Adults	Correcte	Còmic
Poesia	Terror	Terror	Actual	Li. Adults - juvenil	No qualitat	Altres
Còmics	Misteri	Misteri				
No lit.	Aventures	Aventures				Mercat 2
	Policiac-detectivesc	Policiac-detectivesc				conegut juvenil actual
	històric	Històric				Conegut adult actual
		Amor				Clàssic juvenil
		Psicològic				Clàssic adult
		Social				Altres
		Humor				
		Manga				
		Fantasia èpica				
		Autoajuda				
		Diaris adolescents				
		Mites i llegendes				

*** Els comentaris i arguments valoratius:**

En el moment de compartir la lectura amb els companys, els alumnes donaven tres arguments explicant la seva valoració sobre els textos en relació a si els havia agradat o no el llibre que havien llegit (*m'ha agradat / no m'ha agradat perquè...*). La demanda que proposàvem als alumnes podia ser resposta pels alumnes a partir del seu bagatge i formació previs i podia estar reforçada per l'experiència que anaven acumulant a mesura que llegien més textos. Partim de la hipòtesi que els joves, quan parlen sobre els llibres, ho fan des d'una perspectiva experiencial, lligada a la realitat i molt desvinculada dels textos com a artifici literari; com diuen Colomer i Manresa (2008):

[...] quan els adolescents parlen de les seves lectures no saben aplicar-hi un metallenguatge literari d'una certa entitat, uns criteris de gènere o d'etapa històrica o una relació de jerarquia, de manera que el sistema de valoració continua basant-se en criteris de veritat o de projecció (sembla real o és una història real, és com si et passés a tu). Aquest fet revela,

doncs, en definitiva una manca d'operativitat dels aprenentatges literaris ja que es preserven separadament els dos sistemes de lectura i, un cop abandonada l'escola, les pràctiques literàries no es beneficien dels anys d'escolaritat.

Però, tot i aquesta premissa, volíem comprovar com parlen sobre els llibres, de manera natural i espontània, per veure quin era el bagatge adquirit durant els anys d'escolarització obligatòria, tenint present el concepte de *representació*⁷⁰, és a dir, veient quina mena de coneixements han construït al llarg de la seva escolarització, uns coneixements que poden estar compostos per coneixements escolars, sabers intuïtius i hipòtesis que han anat construint amb el temps; d'altra banda, també volíem saber si el fet de llegir més textos contribuïa a establir connexions amb una lectura més distanciada i valorativa, no tant fonamentada en criteris de projecció o identificatius.

Així, els arguments emesos pels lectors permeten aportar informació sobre tres aspectes: en primer lloc, poden donar compte d'un punt de partida, és a dir, del que saben dir sobre els llibres en arribar a Secundària alumnes provinents de molts centres escolars de Primària diferents; en segon lloc, d'una possible evolució durant tres anys en els quals s'ha ampliat el bagatge lector i s'ha rebut formació literària en les classes de Castellà i Català, tot i que aquesta formació, en aquests grups, no sigui massa intensa, com mostra Trujillo (2007) en la seva tesi doctoral on analitza la lectura a l'aula de Castellà en un grup d'alumnes de la nostra mostra, i que coincideix amb les nostres observacions en les aules de Català, on la formació literària era poc freqüent i on la lectura s'enfoca normalment des de la perspectiva argumental i des del treball del vocabulari i de comprensió més bàsica i literal; en tercer lloc, les valoracions sobre les lectures que han fet dels llibres llegits podran informar sobre cap on cal enfocar els esforços escolars.

Per tal de categoritzar aquests comentaris ens hem basat en els conceptes de lectura *estètica* i *eferent*, de Rossemblatt (2002 edició en castellà; 1938, primera edició en anglès); en els tres estadis d'experiència amb la lectura de Jouve (1992) (*lector liseur, psíquic; lector lectant, crític, i lector lu,*

⁷⁰ Migne, 1970 (citat a Fisher, 2004:388).

*referencial*⁷¹); en l'adaptació que fan Baudelot i altres (1999) dels estadis de Jouve i de la teoria de Jauss, que estableixen dues maneres d'enfrontar-se als textos, la lectura *ordinària* i la lectura *sàvia*; en la categorització que fa Camps (2009) dels comentaris d'alumnes quan parlen sobre gramàtica; i en les categories proposades per Sipe (2008) a les respostes orals de nens quan llegeixen àlbums infantils.

Roseblatt (2002) parla de dues postures del lector davant d'un text: la lectura *estètica* i la lectura *eferent*. La primera té a veure amb l'experiència i les vivències personals; la segona, amb l'esfera pragmàtica i la utilització del text després de la lectura.

Jouve (1992) distingeix tres maneres de ser lector: el lector *liseur*: és el lector psíquic, que es deixa emportar per la il·lusió novel·lesca i pels personatges de manera afectiva, que s'identifica amb els personatges; El lector *lectant*: és el lector crític, que dóna molta importància als codis de la matèria literària, per comprendre com funciona un text; El lector *lu*: és el lector que utilitza referents, contextualitza la lectura, la relaciona amb altres productes que "*posa en joc la il·lusió referencial*".

Baudelot i altres (1999) es refereixen a la lectura *ordinària*, com aquella manera de llegir on les finalitats són externes i lligades a la vida quotidiana; i a la lectura *sàvia*, com la que aplega totes les maneres de llegir que, de la contemplació estètica a l'anàlisi estructural, passant per la simple lectura de referències literàries, fan del text l'interès i la finalitat de la lectura.

Camps (2009) proposa diferents graus d'abstracció per parlar de la gramàtica, que podem adaptar a la literatura: no fer distinció entre realitat / literatura; parlar de conceptes literaris amb llenguatge comú, que anomena el nivell intuïtiu; parlar de la literatura amb llenguatge metaliterari.

⁷¹ La traducció de la terminologia de Jouve és de la investigadora; no està traduït amb voluntat d'establir els termes sinó que és una traducció explicativa.

Sipe (2008) estableix cinc categories per classificar les respostes lectores dels nens davant la comprensió dels àlbums infantils: la manipulativa (les respostes indiquen que els nens s'introdueixen en el món del text per manipular-lo o per conduir-lo cap als seus propis propòsits), la transparent (inclou les respostes que suggereixen que els nens s'han introduït en el món narratiu de la història de manera que aquest és idèntic i transparent amb el món dels nens), la personal (els nens connecten el text amb les seves pròpies vides personals), la intertextual (refleixen les habilitats dels nens per relacionar el text que es llegeix amb altres textos i productes culturals), i l'analítica (inclou totes les respostes que mostren que els nens tracten amb el text com a oportunitat de construir significat narratiu).

Partint d'aquests referents, i adaptant-los al tipus de corpus de dades de què disposàvem, vam establir les següents categories, que s'entenen com un *continuum*:

1. Nivell experiencial:

- a. *Identificatiu-emocional*: són els arguments que reflecteixen una lectura basada en la identificació entre el lector i els personatges o entre el lector i els fets, entre les experiències personals, quotidianes, i el que passa en el text; o que reflecteixen la implicació emocional del lector, que s'enganxa a la lectura perquè s'hi sent implicat i identificat. Serien arguments del tipus: “*m’ha agradat molt el llibre perquè és una història que em pot passar a mi*”; o bé: “*va de noies de la meva edat*”.
- b. *Pràctic*: són els arguments basats en una idea funcional de la lectura; hi distingim dos tipus d'arguments:
 - i. *Vida quotidiana*: el llibre com un objecte qualsevol, comparable a altres ocis (Baudelot): hi trobaríem arguments del tipus: “*és avorrit, divertit, emocionant*”... o bé “*no el pots deixar fins al final*”, que valora el plaer immediat. No importa ni l'autor ni res sobre el text, és

com si parlessin de música o d'un ordinador (*m'ha agradat perquè és molt divertit resoldre tots els problemes*).

- ii. *Acadèmic*: arguments relacionats amb les dificultats o facilitats de comprensió (vocabulari, trama, etc.); és a dir, una practicitat lligada a la lectura mateixa: “*és un llibre difícil i per això no m'ha agradat*”, “*és breu*”, per exemple.

2. Nivell intermedi:

- a. *Argumental*: els motius pels quals agrada o no un llibre estan relacionats amb l'argument de la narració; es desvinculen de la vida quotidiana i es refereixen a un element literari però només des de la vessant argumental, que és la més propera a la *vida quotidiana*. No el considerem en el bloc distanciat perquè *l'argument* és l'element més evident, epidèrmic, de la construcció narrativa. Hi anirien arguments com aquests: “*no [m'ha agradat] perquè acaba malament, l'Asmir tenia il·lusions de veure el seu pare però mai té la sort de veure'l per darrer cop*”; “*no m'ha agradat perquè els hi fan passar molta por i ho fan tot sota pressió*”.
- b. *Intuïtiu*: arguments deslligats de la identificació directa, que fan referència a algun element de la construcció de la narració però només de manera intuïtiva, sense utilitzar un llenguatge metaliterari; només enumeren, constaten, però no valoren; Suposa una aproximació a una lectura més distanciatada, intuïtivament, però sense conceptualitzar, sense utilitzar terminologia específica i, per tant, sense tenir assimilats els conceptes. Podríem trobar-hi arguments com: “*la policia no fa el seu treball molt bé*”, “*fa gràcia*”, “*és intrigant...*”, “*la psicopedagoga li canvia la vida*” (intueixen que hi ha un personatge que juga un paper important). Es fixen en algun aspecte literari, que no relacionen amb la seva quotidianitat. *M'ha agradat la forma com està escrit. m'ha agradat perquè*

aquest llibre t'ensenya a no ser racista, demostrant-te que hi ha gent que ajuda els pobres encara que siguin emigrants (refugiats). No m'ha agradat perquè és sempre el mateix

3. Nivell textual:

- a. *Literari*: enumeració, descriptiva, d'elements narratius sense valorar i sense aportar arguments; serien arguments com, per exemple “*és molt realista*”, “*és de fantasia*” (anomena el gènere). Utilitza terminologia literària, metallenguatge (centrat en el text), però sense ser-ne massa conscient.
- b. *Anàlisi (descriptiva o interpretativa)*: argumenta literàriament, a partir del text i utilitzant llenguatge metaliterari (conscient): “*l'estructura és lineal*” per exemple (si fos el nivell literari diria “*l'estructura és fàcil de seguir*”); són arguments més complexos que els literaris. Estableixen comparació entre llibres del mateix autor o entre els diferents llibres que ha llegit, però a nivell descriptiu i no interpretatiu o valoratiu. És un nivell més complex que l'anterior i clarament literari (intencionalitat). Per exemple, si diu que *és un llibre molt realista* no queda del tot clar que sigui conscient que es refereix al gènere literari i per tant aquest argument el classificaríem en el nivell literari i no en el d'anàlisi. O bé, hem establert una oposició entre arguments del tipus “*és intrigant*” davant de “*és d'intriga*”, de manera que el primer l'hem assimilat a “*és emocionant*” mentre que el segon entraria dins d'una categoria més distanciada i conscientment literària.

No hem inclòs en la categorització un nivell més elevat, el *valoratiu* (el lector té prou elements per situar l'obra, comparar, contextualitzar-la, relacionar-la amb altres manifestacions artístiques i s'hi percep l'impacte estètic del text en el lector) perquè no s'adiu amb la demanda que plantejàvem als joves.

<u>Correspondència CAMPS</u>	Nivells i categoritzacions		<u>Correspondència Baudelot</u>	<u>Correspondència Rosseblat / Jouve</u>
No distinció realitat-ficció	Nivell experiencial	Emocional Pràctic	Lectura ordinària	Estètica / <i>lectant</i>
Conceptes lit. Amb lleng. Comú	Nivell intermedi	Argumental Intuïtiu	_____	_____ / <i>liseur</i>
Llenguatge metaliterari	Nivell textual	Literari Anàlisi	Lectura sàvia	Eferent / <i>lu</i>

Aquesta categorització va ser triangulada amb una altra persona investigadora⁷² a partir d'una mostra d'arguments dels alumnes (20 arguments diferents), amb l'obtenció d'un 75% de coincidència, de manera que a través dels resultats es van fer modificacions, ja incloses en aquesta descripció, dels plantejaments inicials.

Com hem assenyalat, hem concebut les diferents categories com un *continuum*, i no pas com a compartiments estancs, entre identificació-distanciament, gradació que es mesura, en part, a través de la utilització de llenguatge comú enfront de l'ús d'un llenguatge metaliterari com a aspecte més marcat, a través de la referència a elements del text literari, i a través de la interpretació del contingut de les intervencions dels alumnes.

⁷² La investigadora que va col·laborar en aquesta triangulació, Carme Durán, és professora de Secundària i del Departament de Didàctica de la Llengua i la literatura de la UAB.

6.6. L'estructuració dels resultats

Podríem establir que qui té un bon hàbit lector adquirit llegeix una **quantitat** alta de llibres de manera continuada, els textos que llegeix són **variats** (diferents gèneres, diferents temàtiques, diversos graus de complexitat, diferents estructures i estils, etc.), i sap parlar sobre els llibres i **valorar** allò que llegeix, perquè ho sap comparar, contextualitzar i conceptualitza sobre la lectura.

Partint d'aquesta definició, hem estructurat els resultats en tres eixos, que es corresponen als tres capítols següents:

- * Volum de textos que llegeixen: "*Quanta lectura...*".
- * Tipus de llibres que llegeixen: "*Quins llibres...*".
- * Tipus de valoracions que emeten sobre la lectura: "*Quina valoració...*".

D'aquesta manera, es pretén, en definitiva, una aproximació detallada i concreta al lector adolescent (atenent a la seva lectura fora de les aules, la personal, i a la lectura escolar), tot establint l'evolució dels seus hàbits lectors i la seva reacció davant d'uns determinats estímuls escolars que augmenten les possibilitats d'accedir als textos.

7. QUANTA LECTURA...

"La relation à l'acte de lire n'est pas une passion à tout le moins pour les deux tiers des jeunes". Colette Baribeau. "Les habitudes de lecture". En: Lebrun (2004). Les pratiques de lecture des adolescents québécois. Multimondes: Quebec. Pàg. 42.

"The gap between good and poor readers grows over time". C. Clark i K. Rumbold (2006). Reading for pleasure: A research overview. National Literary Trust. Pàg. 16.

La quantitat de lectura que llegeix cada individu és l'aspecte que ofereix una informació més explícita, però també de vegades més epidèrmica, sobre les pràctiques lectores de la població; per això, ha estat un dels aspectes més investigats des dels orígens de la sociologia de la lectura, als anys 20 i 30 del segle passat, sobretot a través de les enquestes quantitatives encarregades per governs i institucions públiques i privades.

Els resultats d'aquestes enquestes reflecteixen una bona part dels canvis socials del segle passat: hem pogut veure com anava disminuint l'analfabetisme, com les dones accedien a la lectura, com aquestes desbancaven els homes i es convertien en les lectores més assídues, com la quantitat de lectura s'estancava als anys vuitanta del segle passat, com els nens i joves anaven disminuint el seu consum de llibres a mesura que anaven creixent i que anaven passant els anys a les aules i s'anaven convertint en els adults poc o gens lectors que no traspassaven les ganades de llegir als seus fills i que no incorporaven la lectura com a activitat a compartir en família, però també, malgrat tot, com aquests nens i joves accedien a la lectura de manera massiva i esdevenien la franja de població més lectora de totes, provocant lentament, generació rere generació, un augment de la població lectora.

I l'escola sempre ha tingut un paper cabdal en tota aquesta evolució; ha estat una plataforma d'accés a l'alfabetització i d'accés als textos. Però malgrat aquest paper positiu i protagonista de la institució escolar, sovint ha estat massa tímida o fins i tot massa lenta la incorporació dels textos literaris a les aules, disposant, com es disposava, de dades prou rellevants sobre els beneficis provocats per la lectura en les habilitats lectores dels individus i de dades prou significatives sobre la importància de poder accedir als textos, sobretot per als segments de població més desafavorits.

La quantitat de lectura que llegeix l'individu, tan si és mesurada en temps o en volum de textos llegits, és un dels aspectes més investigats sobre els hàbits lectors però també és una de les dimensions sobre els hàbits lectors on la recerca mostra més incoherències i mancances, sobretot per la dificultat de comparació entre els diferents estudis i per la dificultat d'establir clarament la diferència entre els llibres que llegeixen els adolescents en el seu espai d'oci (*lectura personal*) i els que llegeixen per recomanació i obligació escolar; si bé tan la lectura personal com la lectura escolar formen part de l'univers lector dels joves, poder distingir els dos tipus de lectura en l'espai de la recerca pot ser útil per establir l'aportació de la lectura escolar en la base de lectura personal, fet que contribueix a dissenyar línies d'actuació des de la perspectiva formativa, i especialment per a un dels objectius d'aquesta investigació, que pretén establir els efectes que produeix una determinada actuació escolar.

A banda d'establir quant temps o quants textos llegeix el lector en períodes determinats, la quantitat de lectura s'ha investigat, també, en relació als efectes que produeix en l'individu, com hem dit anteriorment; així, algunes recerques han mostrat la relació entre llegir un nombre elevat de textos i l'augment de determinades habilitats lectores, com les ortogràfiques, les de comprensió dels textos, la fluïdesa o el vocabulari (Stanovich i West, 1989; Cunningham i Stanovich, 1998; Caldwell i Gaine (2000); National Reading

Panel of the National Institute of Child Health and Human Development, 2000; National Assessment of Education Progress, NAEP, 2000).

Situats, doncs, en el tractament de la primera dimensió que defineix els hàbits lectors, la quantitat de lectura, es tractaran quatre blocs de contingut que creiem rellevants sobre aquest aspecte, a partir dels quals s'estructura la informació que es presenta en aquest capítol:

* En primer lloc, sobre la quantitat de llibres que llegeixen els adolescents en el seu espai d'oci (*lectures personals*) a través de la fixació de tipus de lectors segons el sexe, l'edat i la distribució social de l'alumnat; recordem que ens basem en dades sobre els llibres llegits realment i no, com fan la majoria d'investigacions del nostre entorn, en el temps dedicat a la lectura.

* En segon lloc, sobre els *efectes* d'una actuació escolar d'extensió de la lectura (*projecte de lectura complementària*) en la quantitat de lectura que consumeixen els joves en el seu espai d'oci (hàbits personals), distingint l'efecte de la quantitat de lectura en els diferents tipus de lectors davant la possibilitat d'accedir a un corpus de lectura addicional i de manera continuada; en aquest punt s'establiran les *característiques* que fan que una determinada actuació escolar tingui efectes positius o negatius en aquestes pràctiques lectores.

* En tercer lloc, sobre l'*evolució* dels hàbits lectors durant tres anys; en aquest sentit, s'establirà l'evolució amb l'edat dels hàbits lectors personals i també la reacció a l'oferta de lectura escolar.

* En quart lloc, sobre la *interrelació* entre les pràctiques personals i les pràctiques escolars de lectura pel que fa a la quantitat de lectura que consumeixen els joves.

7.1. La decisió de llegir: pràctiques lectores personals

Que els adolescents van disminuint el seu contacte amb la lectura literària fora de l'escola és un fet sabut, comprovat i comentat, sobretot durant la darrera dècada, quan els estudis han centrat el seu interès en aquesta franja de població, com hem vist en el marc previ (apartat 2.1). I l'activitat lectora dels nois i noies de la nostra mostra també segueix aquesta tendència.

Però, en quina mesura abandonen la lectura personal? Quins són els tipus de lectors més habituals segons el consum de llibres fora de les aules? I, sobretot, com es distribueixen els tipus de lectors segons el sexe, l'edat i la variable sociocultural?

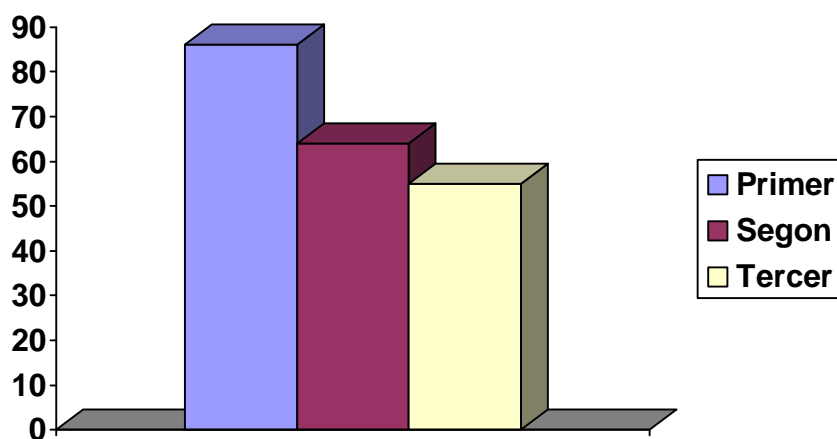
Segons les nostres dades, la majoria dels joves opten per llegir textos literaris en l'espai personal o extraescolar de lectura durant el primer any de la secundària obligatòria⁷³, concretament, un 86%; el segon any a la secundària s'inicia la pèrdua de lectors i són un 64% els que llegeixen llibres personals; finalment, a tercer les xifres arriben a un nivell baix i només un 55% dels adolescents de la mostra llegeixen algun text de tria personal (gràfic 1, G1); Es confirma, com s'ha vist en els resultats de molts estudis, que el punt de la baixada més pronunciada és als 13-14 anys, durant el segon any de l'escolarització obligatòria, moment en què, segons les nostres dades, es perd un 20% dels lectors davant del 10% que es perd durant el tercer curs de l'ESO. En total, doncs, són un 30% els joves que deixen de llegir durant aquesta etapa de l'adolescència, una xifra que queda molt per sobre de la que mostren la majoria d'enquestes sobre els hàbits lectors, que, recordem, no distingeixen entre les lectures personals i les escolars (aquestes mostren que entre un 10 i un 15% deixen de llegir).

La mirada cap a les pràctiques lectores en l'espai d'oci, doncs, ofereix unes dades més contundents sobre els joves que abandonarien l'activitat lectora, si

⁷³ Tot i que aquesta xifra és més elevada del que seria de manera natural a causa del contagi que es produeix entre l'augment de l'oferta escolar de lectura i l'àmbit privat, com mostrarem més endavant.

no fos perquè l'escola els facilita textos per llegir; per tant, això ofereix una primera dada sobre el paper primordial de la institució escolar, d'una banda, i també possibilita conèixer la proporció aproximada de joves que depenen totalment d'aquesta lectura escolar per llegir; aquests lectors, si bé llegeixen el que l'escola els proposa, no tenen experiències de lectura personal, que es diferencien notablement de les experiències lectores en l'àmbit escolar.

G1. Evolució: percentatge de lectors LP



Per tant, la pèrdua de lectors que es produeix durant aquests tres cursos és rellevant; si a primer no llegeixen llibres fora de l'escola un 15% dels joves, a tercer aquesta xifra ha passat a un 45%; és a dir, gairebé la meitat dels adolescents no trien llegir cap text literari en el seu espai privat de lectura (la mitjana resultant entre aquests dos extrems, un 30%, coincideix amb els resultats que mostren les pràctiques lectores de joves d'altres indrets, com per exemple amb els adolescents canadencs⁷⁴, un 26% dels quals no dedica temps a la lectura personal). Aquestes dades confirmen el moment clau en què s'ha de centrar l'atenció en les intervencions escolars sobre la lectura, entre els 13 i els 15 anys.

Una altra de les dades interessants mostra que aquesta pèrdua de lectors té a veure amb el grup classe del qual formen part els alumnes; vam establir el

⁷⁴ Lebrun, 2004.

grup B com el grup lector més feble dels tres que formen part de la recerca, i l'evolució d'aquest grup presenta diferències rellevants respecte a la dels altres dos: en el quadre 1 es pot observar que el grup B pateix una baixada molt més pronunciada que la resta, sobretot a segon d'ESO i posteriorment, a tercer, no torna a igualar-se amb els altres (Q1):

Q1. Lectors de lectura personal: evolució en percentatges

	Llegeixen LP		
	1r	2n	3r
A	80%	81,7%	63,5%
B	90,5%	22,2%	46,6%
C	92%	81%	52,2%

Segons això, tenir poc contacte amb la lectura provoca acusar d'una manera molt més evident les circumstàncies adverses com el pas de la infantesa a l'adolescència o bé la disminució de l'atenció escolar en relació a la lectura, com veurem en l'apartat dels efectes de les actuacions escolars.

Per tenir un hàbit lector quantitativament sòlid cal llegir de manera continuada; la xifra de textos que es podria establir per pertànyer al grup de lectors amb hàbits lectors relativament sòlids seria de 5 llibres de lectura personal a l'any (establim aquesta xifra tenint present que cada lector llegeix els llibres escolars obligatoris, que són entre 4 i 6 per curs acadèmic⁷⁵) per arribar a la xifra de 9 llibres llegits per curs, el mínim que hem establert per tal que un lector formi part dels lectors forts (coincidint amb la xifra que altres estudis també estableixen per als lectors forts).

Segons aquest paràmetre, i sense tenir en compte les evolucions, només un 16,4% dels joves entre 12 i 15 anys entraria en la categoria de lector amb una base sòlida de lectura (quadre 2), perquè només aquest percentatge llegeix més de 15 llibres personals durant els tres anys que dura la recerca (i per tant 5 llibres per curs), que es correspon amb els lectors excel·lents i forts:

⁷⁵ Si bé la lectura obligatòria no és viscuda pels alumnes de la mateixa manera que la lectura personal o que la lectura complementària per les seves connotacions escolars, cal tenir en compte que afegeix experiència lectora quant a incorporació de llibres llegits en l'univers lector de cada adolescent.

Q2. tipus de lectors: mitjana entre els tres cursos⁷⁶

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
8,2%	8,2%	20,5	23,2%	39,7%
Excel·lent: més de 15 llibres en els tres cursos; forts: entre 10 i 14 llibres; estàndard: entre 6 i 9; feble: entre 4 i 5; molt feble: entre 0 i 3.				

A la banda oposada, els lectors que depenen totalment de la lectura que programa l'escola, aquells que llegeixen tan sols 1 llibre per curs o cap, ocupen una bona proporció dels joves de la mostra (un 40% entrarien en aquesta categoria). Així, 4 de cada 10 adolescents gairebé no té experiència lectora personal i necessita, per tant, una atenció prioritària escolar.

Els adolescents opten de manera desigual per l'activitat lectora en el seu espai personal, de lleure, depenent de l'edat, del sexe i de la situació social de pertinença, com ja hem dit en el marc d'aquesta investigació; aprofundirem en aquestes variables en els següents apartats.

7.1.1. Edats

Comparant els tipus de lectors segons la quantitat de llibres que llegeixen durant els tres anys que va tenir lloc la recollida de les dades, veiem com van augmentant els joves que no llegeixen cap llibre fora de l'escola, els que decideixen no llegir, i van disminuint els que llegeixen molt (Q3):

Q3. Lectura personal. Evolució global en percentatges

Ex.cel·lents			Forts			Estàndard			Febles			Molt febles			No lectors		
1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r
1,5	0	0	4	1,6	0	8,5	11,3	7	27	19,5	10	45	30,6	38	14	37	45
Lector excel·lent: llegeix més de 15 llibres per curs; lector fort: entre 10 i 14; lector estàndard: entre 6 i 9; lector feble: entre 3 i 5; lector molt feble: entre 1 i 2 llibres.																	

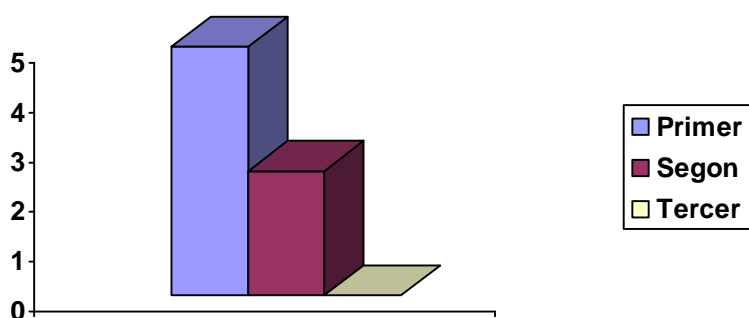
⁷⁶ Recordem que per a les dades globals de tots els cursos hem establert uns criteris definitoris dels tipus de lectors diferents dels que utilitzem per definir els de cada curs acadèmic; els tipus de lectors de cada curs s'han definit de la manera següent: lector excel·lent: més de 15 llibres per curs; lector fort: entre 10 i 14; lector estàndard: entre 6 i 9; lector feble: entre 3 i 5; lector molt feble: entre 1 i 2 llibres llegits per curs. En canvi, per establir els perfils globals durant els tres cursos, el lector excel·lent és aquell que ha llegit més de 15 llibres durant els tres cursos; el lector fort, entre 10 i 14; el lector estàndard, entre 6 i 9; el lector feble, entre 4 i 5, i el lector molt feble, entre 0 i 3 durant els tres cursos.

D'altra banda, en el desenvolupament dels diferents apartats del treball s'utilitzen aquestes dues categoritzacions segons el rendiment que aporten les dades per a cada cas: d'una banda, trobarem una distribució dels lectors detallada (excel·lents, forts, estàndard, febles, molt febles i no lectors); d'altra banda, una classificació més general (forts, estàndard, febles i no lectors); en aquest segon cas, els lectors forts inclouen els excel·lents i els febles inclouen els molt febles.

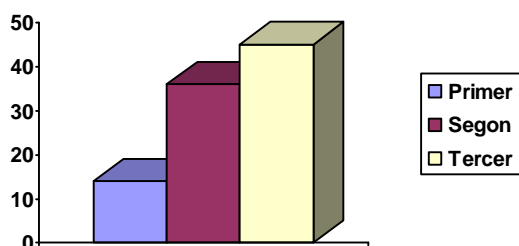
Segons les dades del quadre 3, es produeix un transvasament de lectors des de totes les categories cap a l'apartat de no lectors, però especialment són els febles i els molt febles els que més van abandonant la lectura.

De manera detallada, podem observar que els lectors que pertanyen a la categoria d'excel·lents a primer d'ESO baixen a poblar les categories més baixes i esdevenen lectors estàndards, febles o fins i tot deixen de llegir. D'altra banda, mentre que els lectors estàndard són els que es mantenen més uniformement durant els tres anys, els febles i els molt febles van disminuint per passar a engrossir la categoria de no lectors, que augmenta, com hem dit, des d'un 14% a primer a un 45% a tercer (vegeu els gràfics 2 i 3).

G2. Evolució de perfils: excel·lents i forts



G3. Evolució de perfils: no lectors



Segons les dades anteriors (quadre 3 i gràfics 2 i 3), els joves que llegeixen més de 5 llibres personals en un curs, el mínim que hem establert per considerar que un lector pot mantenir certa constància lectora, van baixant considerablement: d'un 14% a primer, a un 13% a segon i fins a un 7% a tercer (hi sumem els estàndard, els forts i els excel·lents).

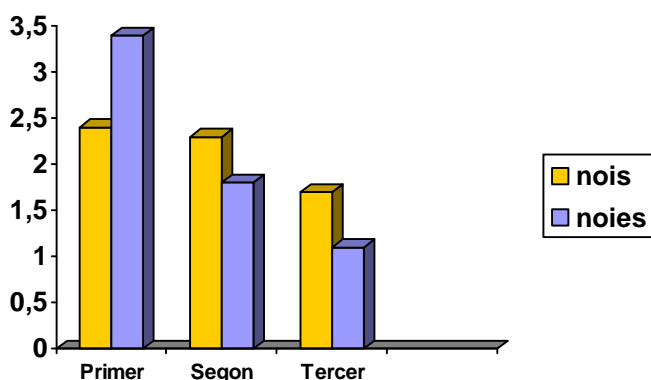
7.1.2. Sexes

La tradicional diferència que s'estableix entre sexes (les noies llegeixen més que els nois) no es produeix entre els joves de la mostra: queda compensada i fins i tot es capgira (quadre 4 i gràfic 4):

Q4. Mitjana de llibres llegits LP

Nois			Noies		
1r	2n	3r	1r	2n	3r
2,4	2,3	1,7	3,4	1,8	1,1

G4. Evolució sexes: mitjana de llibres llegits



A mesura que avancen els anys, els nois passen per davant de les noies en la quantitat de llibres que decideixen llegir. L'activitat lectora dels joves, com veurem en el capítol dedicat a analitzar quins llibres llegeixen, està fortament relacionada amb l'oferta editorial i sobretot amb les tendències de lectura massiva; el mercat de la literatura juvenil dels últims anys s'ha bolcat a produir productes més lligats a la fantasia que al realisme, contràriament al que passava a les dècades dels vuitanta i noranta, i les preferències dels joves s'hi han adaptat en un camí d'anada i tornada en què la demanda alimenta l'oferta i a la inversa; tradicionalment els nois han estat més lectors de fantasia que de narracions realistes i aquest podria ser un dels motius pels quals la lectura de les noies de la mostra no passa per davant de la dels nois (un 60% dels llibres de fantasia del corpus llegits per tots els adolescents de

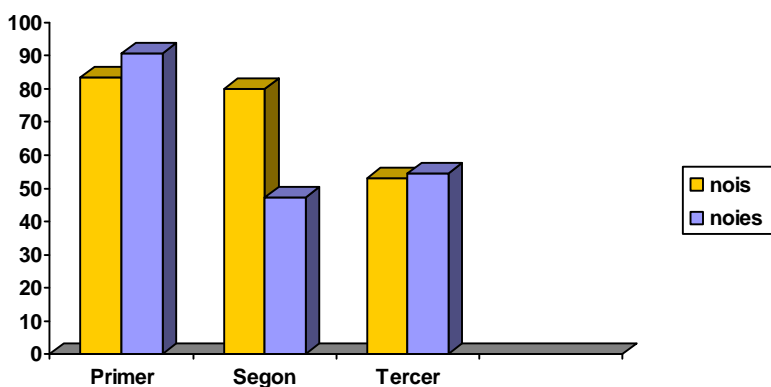
la mostra són llegits pels nois), com mostren habitualment la majoria de les enquestes; com diu una de les alumnes, de vegades no llegeix perquè “no trobo llibres del meu gust”.

El nombre de nois i de noies que llegeixen llibres personals evoluciona a la baixa, seguint la tendència general assenyalada, tot i que les noies cauen abans que els nois, contràriament al que mostren la majoria de les enquestes, a segon d’ESO, mentre que els nois fan la baixada brusca a tercer d’ESO, com es pot veure en el quadre 5 i al gràfic 5.

Q5. Percentatge de lectors que llegeixen LP

Nois			Noies		
1r	2n	3r	1r	2n	3r
83,3%	80%	53%	90,5%	47,3%	54,6%

G5. Evolució sexes: percentatge de lectors



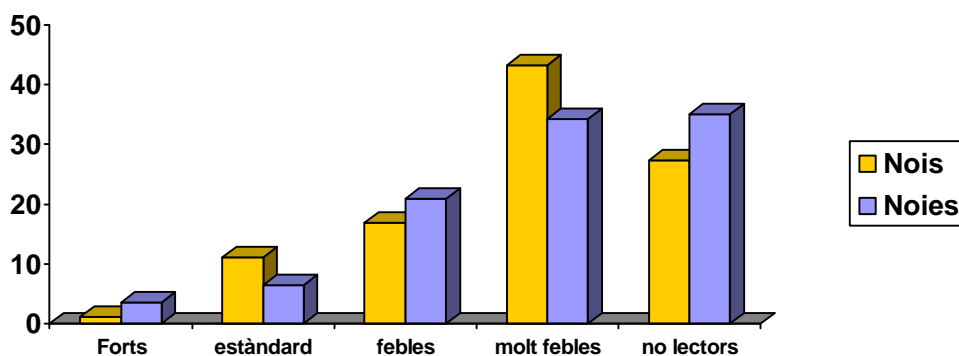
La quantitat de llibres que llegeixen els joves segons els sexes mostra que si bé hi ha més noies que llegeixen molts llibres (hàbit continuat), també n’hi ha més que no llegeixen res (quadre 6 i gràfic 6):

Q6. Perfils lectors per sexes (global tres cursos)

	Excel·lents - forts	Estàndard	Febles	Molt febles	No lectors
Nois	1,1	11,1	16,9	43,3	27,5
Noies	3,5	6,4	20,9	34,2	35

Lector excel·lent: llegeix més de 10 llibres durant els tres cursos; lector fort: entre 7 i 10; lector estàndard: entre 4 i 6; lector feble: entre 1 i 3 llibres⁷⁷

G6. Perfils nois i noies



I aquest fet es reforça en la imatge que donen les dades sobre l'evolució de cada perfil lector segons els sexes durant els tres cursos (quadre 7); les diferències més significatives en aquesta evolució es manifesten en els dos nivells de lectura extrems, els que són lectors excel·lents i els que no llegeixen gens. Entre els primers s'hi troben més noies que nois, tal com ja hem dit, però a més aquests darrers deixen més de pressa de llegir molts llibres; pel que fa als no lectors, en canvi, tot i que augmenten durant els tres anys de manera considerable, les noies deixen de llegir massivament abans que els nois.

Q7. Evolució dels perfils lectors per sexes

	Excel·lents-forts			Estàndard			Febles			Molt febles			No lectors		
	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r
Nois	3,3	0	0	9,3	11	13	18,7	25	7	50	45	35	18,7	19	45
Noies	7,5	3	0	7,5	11,7	0	34	14,7	14	41	20,6	41	10	50	45

Excel·lents-forts: més de 10 llibres; Estàndard: entre 6 i 9; feble: entre 3 i 5; molt feble: entre 1 i 2

⁷⁷ Els criteris per classificar els lectors en els diferents perfils s'adapten segons dues premisses: d'una banda, segons si els perfils es refereixen als llibres llegits durant un curs acadèmic o durant els tres cursos alhora; d'altra banda, en algun cas en la franja alta es divideixen en excel·lents i forts i en la franja baixa en febles i molt febles però en altres casos s'unifiquen en forts i febles, segons el rendiment que ofereixen els resultats o la intencionalitat en què estan mostrades les dades.

Aquest abandó precoç per part de les noies, que no es reflecteix en la majoria de les enquestes sobre els hàbits lectors consultades, pot estar causat per tres motius: en primer lloc, pel fet que en el nostre estudi podem distingir clarament les lectures personals de les escolars i les noies, tradicionalment i com veurem més endavant, són les que s'adhereixen més a les propostes de lectura escolar; en segon lloc, per la precocitat madurativa de les noies, que s'avancen en l'entrada a l'adolescència i per tant adopten abans que els nois les actituds de rebuig a la lectura pròpies de l'etapa; en tercer lloc, per la tipologia de l'oferta literària del mercat més mediatitzada, que en els darrers anys s'ha centrat en productes de fantasia, com ja hem avançat.

Aquests darrers resultats són una de les aportacions del fet de disposar dels llibres llegits i de no basar-nos en la percepció dels joves; aquesta aproximació permet afirmar que les tendències generals es poden modificar per motius circumstancials; alhora, però, justament aquesta circumstancialitat provoca que no es pugui generalitzar de manera fiable.

7.1.3. Origen sociocultural

Les diferències entre els hàbits lectors de joves que tenen un entorn sociocultural ric en relació als que no tenen a l'abast productes literaris també s'han posat de manifest al llarg de la història de la sociologia de la lectura; aquestes desigualtats de punt de partida es mostren com les més resistents als canvis i en aquest sentit un dels grans reptes escolars es basa a compensar aquest predeterminisme social de base.

Els joves d'un nivell sociocultural elevat (nivell 1 en el quadre 8) són sistemàticament els únics que se situen en el perfil de lectura excel·lent reflectint així la influència de disposar de llibres a l'abast i de viure en un entorn on els productes literaris no són una excepció; a l'altre extrem, entre els que no llegeixen literatura en el seu espai personal, hi trobem molta més presència dels joves que no disposen d'aquest context propici a l'activitat lectora: un 25% dels nois i noies amb orígens socioculturals baixos no llegeixen

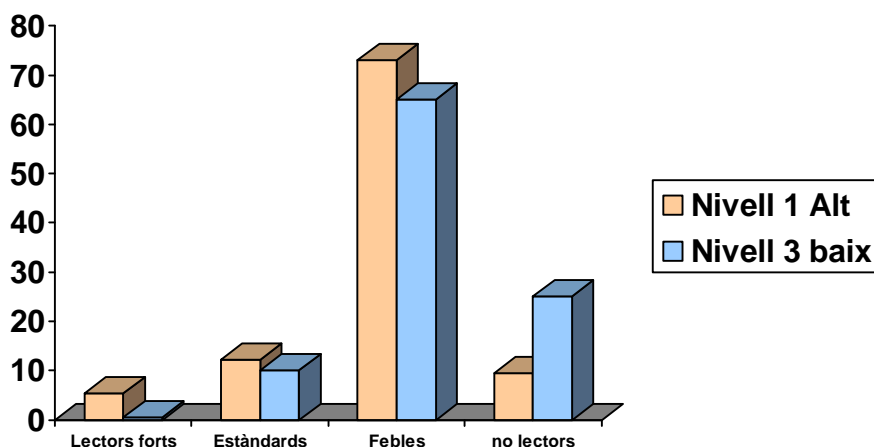
literatura mentre que només un 9% dels joves de nivell sociocultural alt decideixen no llegir (vegeu el quadre 8 i el gràfic 7).

Q8. Mitjanes globals nivells socials i perfils lectors (dades de primer d'ESO)

	Nivell 1 alt					Nivell 2 mitjà					Nivell 3 baix				
	E	Fo	Est	Fe	NL	E	Fo	Est	Fe	NL	E	Fo	Est	Fe	NL
	2,7	2,7	12,2	73	9,4	0	2,5	6,6	71,5	19,4	0	0	10	65	25

Nivell 1: pares universitaris; nivell 2: pares amb formació professional; nivell 3: pares no qualificats.
 E: lector excel·lent que llegeix més de 15 llibres per curs; Fo: lector fort, entre 10 i 14 llibres; Est.: lector estàndard, llegeix entre 6 i 9 llibres; Fe: lector feble, entre 1 i 5; NL: no lector

G7. Comparació nivell social alt i baix



En la variable social és en la que té menys sentit l'expressió que encapçala aquest apartat, "La decisió de llegir". És evident que no és tan qüestió de *decidir* llegir com d'un *predeterminisme* que cal compensar d'alguna manera. Els lectors que no llegeixen llibres personals i que a més a més parteixen d'un entorn pobre de lectura no han incorporat la lectura ni el llibre en el seu horitzó d'activitats possibles i presentaran mancances bàsiques o primàries quant als canals de trobada de textos, als criteris de selecció (atenció als paratextos, per exemple), als rituals de lectura més habituals (atenció als inicis de les narracions, o consciència de llegir un gènere determinat, per exemple), o a les possibilitats d'explicitació de gustos i preferències.

Els hàbits lectors personals dels adolescents estan, doncs, molt vinculats a factors sociobiogràfics, com s'ha pogut comprovar fins aquí; també, s'ha pogut percebre que els hàbits lectors d'aquests joves tendeixen a ser febles quant a la quantitat de lectura que consumeixen per curs i per tant quant a la constància de llegir.

Vista aquesta aproximació als hàbits lectors desvinculats de l'entorn acadèmic (lectura personal), a partir d'aquí mostrarem els efectes que produeix una determinada actuació escolar d'extensió de la lectura (projecte de lectura complementària) en aquests hàbits; reprendrem les pràctiques personals de lectura més endavant, quan ens referirem a l'evolució dels hàbits lectors dels joves de la mostra.

7.2. L'accés als textos: efectes de les actuacions escolars

L'alfabetització de la població té a veure amb les possibilitats d'accedir als textos. Però aquest accés no ha estat evident de manera clara fins molt després de l'inici del procés alfabetitzador i fins i tot ara, sobretot en les aules de secundària, la lectura de molts joves depèn de la lectura obligatòria trimestral, la qual no proporciona una experiència lectora semblant a l'acte de llegir lliurement. La proporció de joves que no llegeixen llibres fora de les aules (recordem que una mitjana d'un 39% dels adolescents de la mostra no llegeixen cap llibre o bé en llegeixen només 1 per curs durant els tres anys que va durar la recollida de dades) evidencia l'enorme distància entre aquests i el món de la lectura.

Si a aquesta realitat s'hi afegeix la descompensació provocada per les diferències socials i el progressiu abandó de l'activitat lectora durant els anys que els nois i noies estan escolaritzats, com hem vist en la descripció dels hàbits lectors personals dels nois i noies, es fa evident la necessitat de corregir les desigualtats i la deserció des de l'entorn escolar per garantir una base mínima de contacte amb els textos literaris.

La intervenció escolar en aquest sentit, però, sovint s'ha plantejat més com una tasca *social* aliena i paral·lela a la programació dels objectius d'aprenentatge literaris que com una fita prioritàriament escolar relacionada amb el progrés de la competència lectora i literària, com mostra per exemple el fet que per a la majoria de docents llegir una quantitat important i continuada de llibres no és un aspecte prioritari per esdevenir lector (Baesch, 2002). Però, si bé és cert que la comprensió lectora i la competència literària apareixen als currículums de secundària de manera destacada, també ho és que sembla gairebé impossible atendre aquests objectius amb una realitat que mostra que 4 de cada 10 joves no tenen contacte amb els textos literaris durant el seu pas per la secundària.

La lectura de textos literaris de manera constant és la primera condició per formar lectors competents a les aules i si la realitat s'entesta a mostrar que

aquest aspecte no queda cobert fora de les aules, la institució escolar necessita incorporar dispositius didàctics que ho integrin com a objectiu educatiu prioritari.

Aquests dispositius didàctics, tot i que poden tenir característiques diferents segons els objectius prioritzats i segons el context on s'apliquin, han de basar-se d'alguna manera en l'accessibilitat als textos. El projecte de lectura complementària aplicat a l'alumnat que formava part de la mostra d'aquesta recerca pretenia, en primer terme, i com ja hem comentat, facilitar l'accés als llibres per estendre els hàbits lectors. Els efectes de l'aplicació d'aquest projecte en l'augment del volum de lectura dels joves es fan evidents en diferents dimensions, com mostrarem tot seguit.

Alguns estudis s'han orientat a investigar les conseqüències de l'accés fàcil als textos en els hàbits lectors: Mc Quillan i Au (2001), per exemple, mostren com la possibilitat d'accedir al text a casa, a les biblioteques públiques i a biblioteca escolar està directament associat a l'augment de l'habilitat lectora, d'una banda i de la lectura independent i freqüència lectora, d'altra banda (vegeu apartat 3.2.3.1).

Altres, directament relacionats amb aquest apartat de la nostra recerca, s'han centrat a analitzar una determinada actuació escolar en relació a diverses variables, entre elles l'hàbit lector. Krashen, 1993; Fisher, 2004; Dwyer, 1989 i 1994; Arthur, 1995; Jensen i Jensen, 2002 (citats per Fisher, 2004); Worthy, Turner i Moorman, 1998; Dwyer, Edward, West i Russell, 1994, mostren que l'oferta de l'espai de lectura lliure a l'escola afavoreix diverses habilitats però que, a més, i sobretot, amplia la freqüència de lectura en les edats on la lectura personal baixa notablement (vegeu apartat 3.2.3.1).

Implantar un programa de lectura que poblí les aules de llibres possibilita que els alumnes llegeixin més textos i aquest fet millora les habilitats lectores, en primer lloc, i possibilita la creació d'hàbits lectors, en segon lloc, perquè

augmenta la quantitat de textos que es llegeixen. A més, segons això, l'augment de la lectura pot contribuir a la formació literària dels infants i joves, en la mesura que el lector pot adquirir un ventall més ampli de referents literaris i pot esdevenir un lector més crític, capaç de comparar la qualitat i les característiques de diferents productes.

Partint d'aquesta base, tot seguit mostrarem resultats de la nostra recerca que complementen la idea de l'augment de la quantitat de lectura al qual ens acabem de referir; concretament, mostrarem els efectes següents:

- * En quina mesura es produeix l'efecte de l'augment de l'activitat lectora a partir de l'augment de l'oferta a l'escola.
- * Com aquest fet provoca l'augment de la constància de llegir en una quantitat de lectors important.
- * Quines són les proporcions de recuperació dels lectors que deixarien de llegir sense el suport d'aquesta lectura escolar complementària.
- * Quines de les variables sociobiogràfiques que hem vist que predeterminen els hàbits lectors es compensen a través d'una actuació escolar com la que analitzem, i en quines proporcions.
- * A quins tipus de lectors afecta més directament l'augment de l'oferta de lectura i per tant l'augment de la lectura, i en quines proporcions.
- * Quines característiques d'aquest projecte de lectura escolar tenen més i menys rendiment per als efectes descrits.

7.2.1. Bagatge lector: de l'oferta a la demanda

La diferència entre els grups de control (A i B) durant el primer any de la recerca, moment en què gaudien del pla de lectura complementària, i el grup de contrast (C), que no tenia la possibilitat de llegir textos més enllà de la lectura obligatòria trimestral, en relació a la *quantitat de textos* que van llegir i a la distribució dels diferents *tipus de lectors*, és considerable.

En primer lloc, pel que fa al *nombre de llibres* llegits per cada grup d'alumnes, contrasten els 324 i els 250 llibres llegits pels grups A i B

respectivament, de control, amb els 184 llibres llegits pel grup de contrast (vegeu el quadre 9). Les mitjanes per alumne són clares: els grups de control es mouen entre els 11,9 i els 12,9 llibres per alumne, mentre que en el grup de contrast la xifra baixa fins als 7,3 llibres per adolescent. D'aquesta manera, s'estableix un augment d'entre 4 i 5 llibres de mitjana per alumne que pertanyen als grups que gaudeixen de l'oferta de lectura lliure i complementària.

Q9. Llibres llegits en un curs. Primer ESO

		1r ESO	Mitjana per alumne
Grup (control)	A	324	12,9
Grup (control)	B	250	11,9
Grup (contrast)	C	184	7,3
<i>(inclou totes les modalitats de lectura: escolar obligatòria i complementària i lectura personal)</i>			

El motiu de la diferència que s'estableix entre els 7 llibres de mitjana que llegeixen els nois del grup de contrast i els 12,9 llibres per alumne que llegeixen els adolescents del grup de control més lector es troba en l'acció escolar. És a dir, que els joves que disposaven d'una oferta de lectura escolar més àmplia se situen entre 4 i 5 llibres de mitjana per sobre dels que no hi podien accedir. El grup de contrast, que no rep la intervenció escolar, té un comportament lector paral·lel al de la majoria de lectors adolescents, segons les dades aportades per diferents estudis sobre el que llegeixen els joves. Segons això, podem pensar, doncs, que els joves dels centres de Secundària on es programa únicament una lectura trimestral obligatòria seguirien el mateix patró que els joves del grup de contrast de la mostra. De fet, és una realitat que la majoria d'instituts catalans (70%) estableixen únicament tres lectures obligatòries per curs en cadascuna de les dues llengües oficials (Inspecció del Departament d'Ensenyament, 1997); dades més actuals ho confirmen i encara marquen una tendència més a la baixa, perquè els centres es divideixen entre programar dues o tres lectures per curs (Moya, 2002).

L'oferta de llibres provoca una consegüent demanda de lectura i, per tant, els joves, si tenen llibres a l'abast, llegeixen; tenir facilitats per accedir als llibres augmenta de manera considerable les possibilitats de llegir i implantar programes de lectura lliure a l'escola ho fa especialment.

La quantitat de llibres llegits com a lectura complementària (afegits per l'escola a la lectura obligatòria trimestral prescriptiva) evidencia més clarament la diferència que hem constatat. Fixem-nos en el quadre 2, on podem observar els llibres de l'oferta escolar que van llegir els nois i noies dels grups de control fora de la lectura trimestral obligatòria: 4,7 i 3,6 llibres per alumne en els grups A i B respectivament pertanyen a la lectura complementària. El grup C, el de contrast, que no tenia possibilitats de llegir més textos, queda clarament orfe de lectura (quadre 10).

Q10. Nombre total de llibres llegits com a lectura complementària (pla de lectura)

	1r ESO	Mitjana per alumne
Grup A (control)	119	4,7
Grup B (control)	77	3,6
Grup C (contrast)	---	---

És a dir, que aquests 119 llibres del grup A i els 77 llibres que van llegir els alumnes del grup B són un afegit a la seva dieta lectora personal, d'una banda, i a l'oferta de lectura habitual que els ofereix l'escola. Claríssimament, l'acció escolar pot augmentar la dieta lectora dels joves.

La segona evidència de l'augment de la lectura quan es disposa de llibres a l'abast la trobem en la distribució dels *tipus de lectors* (quadre 11): augmenten els lectors que llegeixen un volum important de textos, més de 10 llibres en un curs, i disminueixen els que en llegeixen menys de 6. En general, segons la majoria d'enquestes d'hàbits lectors, el perfil més abundant de lector jove seria el lector feble (llegeix entre 0 i 5 llibres per curs), seguit del lector mitjà (llegeix entre 6 i 10 llibres per curs); en canvi, els lectors forts

(llegeix entre 11 i 15 llibres per curs) i excel·lents (llegeix més de 15 llibres per curs) escassegen en el panorama lector juvenil. Així ho mostra l'estudi de la Fundació Bertelsmann⁷⁸ de l'any 2003, que utilitzarem com a base comparativa atès que presenta característiques que el fan comparable amb les nostres dades; segons els resultats d'aquesta enquesta general, més de la meitat dels lectors llegeixen poc i per tant se situen en la banda dels lectors febles (58%) mentre que només un 11% se situen en la part alta (lectors forts i excel·lents) (vegeu el quadre 11).

En canvi, els joves dels grups de control de la nostra mostra se situen majoritàriament en la franges de lectors mitjana i altes: un 68% del grup A se situa entre els perfils forts i excel·lents, un 47,5% del grup B s'hi situa, mentre que només un 4% del grup de contrast llegeix més de 10 llibres durant el curs i, en la mateixa línia, com s'ha comentat, un 11% dels lectors enquestats per la Fundació Bertelsmann s'hi ubiquen. En aquest sentit, es produeix un paral·lelisme entre el grup de contrast i els alumnes de la mateixa edat enquestats en l'estudi de Bertelsmann. Per tant, quan l'escola no fa esforços per complementar la lectura els joves tenen tendència a llegir poc (menys de 5 llibres per curs si descomptem la lectura obligatòria).

⁷⁸ Ja hem assenyalat en el marc teòric la dificultat de comparar dades entre diferents recerques, però les característiques de la presentació dels resultats de les enquestes de la Fundació Bertelsmann possibiliten la comparació: aquestes enquestes inclouen les edats compreses entre els 12 i els 16 anys, que es corresponen amb les nostres dades, i distribueixen els resultats segons cadascun dels cursos de l'ESO; a més, estableixen perfils lectors segons els llibres llegits en un curs escolar i no es basen en el temps de lectura, com fan la majoria d'estudis sociològics. La possibilitat de comparació ha fet que adaptéssim les dades de què disposàvem als perfils que estableix l'enquesta de la fundació Bertelsman.; és evident, però, que entre aquest estudi general i la nostra recerca hi ha diferències notables de metodologia: recordem que en el nostre cas els llibres citats són aquells que realment s'han llegit i no els que declaren haver llegit, i per aquest motiu les dades són comparables en moments molt puntuals.

Q11. Perfils segons TOTAL LECTURA (LEC, LEO, LP). PRIMER D'ESO.

	Primer d'ESO				
	Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	No lectors
Grup A (control)	24%	28%	48%	0	0
Grup B (control)	28,5%	19%	52,3%	0	0
Grup contrast	4%	0	88%	8%	0
CONTRAST DADES NACIONALS (F. Bertelsmann, curs 2002/03)	4%	7%	30%	58%	1%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector estàndard: llegeix entre 6 i 9 llibres; lector fort: entre 10 i 14 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.					

Tot i que aparentment no es produeix aquest paral·lelisme en la franja baixa, si considerem que les nostres dades inclouren tots els llibres llegits pels joves (incloses les lectures obligatòries) i que normalment en les enquestes d'autopercepció no se solen considerar aquestes lectures (vegeu apartat 1.1, "La sociologia de la lectura"), els lectors estàndard del grup de contrast de la mostra serien paral·lels als febles de la Fundació Bertelsmann i per tant la majoria de joves se situarien en la franja més baixa de lectura, dels que llegeixen entre 1 i 5 llibres per curs, la majoria dels quals no passen dels tres llibres llegits en un curs.

La distància entre els grups que disposaven de llibres a l'abast i el grup que no tenia aquesta oportunitat es fa palesa, doncs, en l'augment dels joves que llegeixen més quantitat de llibres i en la disminució de lectors febles. L'actuació escolar fa millorar notablement els resultats quantitius de lectura, augmentant el percentatge de lectors excel·lents, forts, que llegeixen més de 10 llibres per curs, i disminuint notablement el percentatge de lectors estàndards i febles; els que llegirien entre 1 i 5 llibres per curs passen a llegir-ne més i aquest fet és força rellevant si pensem que llegir menys de 5 llibres per curs vol dir dependre totalment de la lectura obligatòria i no tenir cap mena d'experiència amb els textos més enllà de l'acadèmica, quedant-se, així, sense possibilitats d'esdevenir lector perquè no s'ha consolidat ni provat, en alguns casos, l'experiència de triar un llibre, de deixar-lo si no agrada, de llegir-lo sense haver de realitzar activitats acadèmiques, etc. I els que llegirien entre 6 i 10 llibres passen a llegir-ne més

de 10 o més de 15 per curs, ampliant així les possibilitats de consolidar la lectura com a acte freqüent.

I aquí és on radica un dels punts forts del programa de lectura complementària, en el fet de *solidificar* la lectura, és a dir, d'assegurar un nombre de lectures prou ampli que permeti consolidar la lectura continuada (*constància lectora*), una de les bases per ajudar a crear hàbits lectors.

El fet que els joves responguin positivament als estímuls de lectura, en contrast amb l'actitud distanciada dels textos en el seu àmbit d'oci personal, evidencia d'una banda una predisposició *soterrada* a llegir i d'altra banda una necessitat de suports i d'estímuls per fer-ho en una edat en què aquests estímuls són molt febles tant en la societat com en la majoria de les famílies amb les quals els joves conviuen.

7.2.2. Creació de l'hàbit de llegir: constància lectora

Implantar un programa de lectura complementària (o qualsevol programa de lectura que incentivi la lectura continuada de textos literaris) incideix en la creació dels hàbits lectors, en la mesura que possibilita llegir de manera constant, a diferència d'altres estratègies puntuals. Però, a quins lectors afecta i de quina manera?

Ja hem constatat, a través d'alguns estudis que ho han investigat, que l'objectiu prioritari dels docents (i, especialment els ensenyants catalans, com mostren els estudis de la Inspecció del Departament d'Educació, 1997; i Manresa, 2004) a l'hora de programar les obres completes és el de fomentar el gust per la lectura i els hàbits lectors. I ja hem vist, també, que en aquest punt es produeix una contradicció rellevant entre l'objectiu que es marquen els docents i les estratègies que generalment hi associen, és a dir, la programació d'una única lectura trimestral obligatòria per a tot l'alumnat.

Els adolescents de la mostra que s'analitza, els quals tenen sempre com a base les mateixes lectures obligatòries, en molts moments no tindrien cap

altra lectura si no fos per l'oferta complementària de l'escola, la qual permet, com hem dit, tenir un contacte constant amb els textos i llegir de manera continuada, com es pot observar en l'exemple d'aquests alumnes de primer d'ESO els quals quan no llegeixen textos personals almenys tenen l'oferta de lectura lliure de l'escola que fa que no perdin el contacte amb la lectura literària:

Q12. Primer d'ESO. LP i LEC per trimestres

Lector	Trimestres	LP	LEC
Sara	1	1	1
	2	0	2
	3	0	3
Adrià	1	0	1
	2	0	1
	3	0	2
Clara	1	0	2
	2	0	0
	3	1	2
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

Aquesta constància lectora, però, afecta de manera diferent segons els tipus de lectors; vegem-ho a través de tres casos de cada perfil (un de cada grup) a primer d'ESO:

* En primer lloc, vegem el cas dels lectors excel·lents:

Q13. Exemples de lectors excel·lents dels grups de control

Lector	Trimestres	LP	LEC
Ana (grup A)	1	8	4
	2	5	3
	3	3	3
Jesús (grup B)	1	2	2
	2	2	1
	3	2	2
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

En aquest tipus de lector, que ja té un hàbit lector personal, la lectura complementària s'hi afegeix ampliant encara més el nombre de textos i per tant consolidant aquest hàbit. En aquest sentit, pot funcionar com una *prevenció* de l'abandó progressiu de la lectura que es produeix habitualment durant l'escolarització secundària obligatòria.

Per contrastar aquest efecte, observem el quadre 14, on s’hi reflecteixen les lectures d’un lector excel·lent (l’únic) del grup de contrast, sense lectures complementàries. Aquest adolescent, l’Edgar, malgrat que llegeix més llibres personals que el Jesús (quadre anterior), incorpora menys lectures en el seu bagatge per la manca de lectures complementàries.

Q14. Exemple de lector excel·lent del grup de contrast

Lector	Trimestres	LP	LEC
Edgar (grup C)	1	3	----
	2	3	----
	3	5	----
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

* En segon lloc, el cas dels lectors estàndards:

Q15. Lectors estàndard dels grups de control (LP i LEC)

Lector	Trimestres	LP	LEC
Patricia (grup A)	1	1	0
	2	0	1
	3	1	2
Celia (grup B)	1	3	1
	2	0	1
	3	0	1
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

En aquests lectors, la lectura complementària *salva* els moments en què no es llegeixen altres llibres fora de les aules. En canvi, aquesta alumna del grup de contrast (quadre 16) quan no llegeix textos personals es queda sense lectura, perdent possibilitats de mantenir la continuïtat lectora, fet que porta progressivament cap a l’abandó.

Q16. Lectora estàndard del grup de contrast (LP i LEC)

Lector	Trimestres	LP	LEC
Julia (grup C)	1	1	----
	2	0	----
	3	1	----
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

* En tercer lloc, el cas dels lectors febles, els que no llegeixen cap llibre fora de les aules:

Q17. Lectors febles dels grups de control (LP i LEC)

<i>Lector</i>	<i>Trimestres</i>	<i>LP</i>	<i>LEC</i>
Alex (grup A)	1	0	1
	2	0	1
	3	0	1
Marc (grup B)	1	0	0
	2	0	2
	3	0	1
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

Fixem-nos com, en aquests lectors, la lectura complementària escolar cobreix uns mínims de lectura i assegura que hi hagi algun contacte amb la lectura més enllà dels llibres trimestrals comuns i obligatoris. No oblidem que la modalitat de lectura que hem anomenat *complementària* d'alguna manera s'assembla a la lectura personal en el sentit que pot ser triada (d'una llista) i que es llegeix autònomament al marge d'activitats escolars.

En canvi, l'alumna del grup de contrast pot tenir només els referents de les lectures escolars obligatòries, que tenen una clara connotació acadèmica, i no pot accedir a altres llibres que potenciïn la lectura autònoma i l'hàbit de llegir.

Q18. Lectora del grup de contrast (LP i LEC)

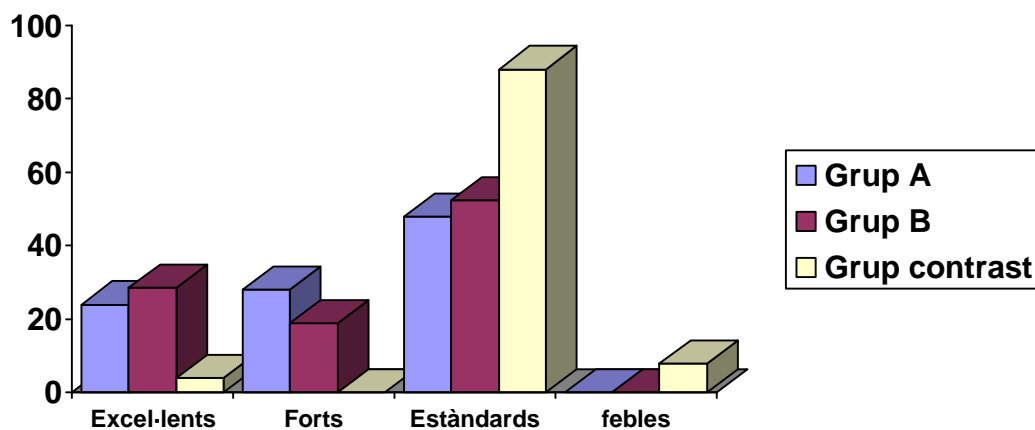
<i>Lector</i>	<i>Trimestres</i>	<i>LP</i>	<i>LEC</i>
Claudia (grup C)	1	0	----
	2	0	----
	3	0	----
<i>LP: lectures personals; LEC: lectures complementàries</i>			

La constància lectora, doncs, afecta de manera diferent a cada tipus de lectors: per als lectors forts i excel·lents, que habitualment ja llegeixen pel seu compte, fa que se solidifiqui l'hàbit i permet ampliar referents; en segon lloc, omple els buits dels lectors que llegeixen de manera esporàdica fora de l'escola i, finalment, cobreix uns mínims de lectura per a aquells lectors que no llegeixen mai lectures personals. És a dir, que tots els perfils lectors se'n veuen beneficiats segons la base de la qual parteixen.

La perspectiva global dels perfils de lectors també dóna suport a la idea de la continuïtat (gràfic 8). És una evidència que els lectors excel·lents i forts

tenen un contacte més continuat amb els textos que els estàndards i els febles; la distribució dels perfils mostra que a primer d'ESO la franja dels lectors que llegeixen més textos queda gairebé buida en el grup C, en comparació amb els altres dos grups. El fet que hi hagi menys lectors que llegeixen més llibres en el grup de contrast, doncs, mostra una de les fortaleses de posar llibres a l'abast dels nois i noies per donar-los l'oportunitat de llegir sovint.

G8. Perfils lectors (totes les modalitats de lectura)



Les dades aportades mostren la possibilitat que l'escola potenciï la creació d'hàbits de lectura, a través d'accions que permetin, en primer terme, llegir de manera continuada en el temps, és a dir, possibilitant que la lectura formi part del dia a dia del lector.

7.2.3. En contra de les enquestes: la recuperació de lectors

L'escola té la possibilitat de recuperar lectors. Durant el primer any del seguiment de les pràctiques lectores de la mostra, comparant els grups de control i el de contrast es fa evident aquest altre efecte de la implantació de programes de lectura complementària.

En els grups de control (A i B) es recupera entre un 10% i un 20% dels adolescents que no llegirien cap text, a banda de la lectura obligatòria, si no tinguessin un complement de lectura; L'escola, doncs, els pot recuperar.

Q19. Lectors que llegeixen LP i LEC a primer d'ESO

	Llegeixen lectures complementàries (LEC)	Llegeixen lectures personals (LP)
Grup A (grup més lector)	100%	80%
Grup B (grup feble)	95,3%	90,5%
Grup de contrast C	-----	90%

Del quadre 19, se'n destaca aquest 90% de lectors del grup de contrast, el C, que llegien lectura personal, en major o menor quantitat, i d'aquí se'n desprèn que un 10% no llegeixen res més que la lectura obligatòria escolar, atès que no reben cap complement de lectura. En els grups de control (A i B), el 20% del grup A i el 10% del grup B que no llegeixen textos fora de l'aula queda cobert per la lectura escolar complementària. S'aconsegueix, doncs, que aquest 10%-15% de joves, aproximadament, que en el grup de contrast es queden sense llegir, esdevinguin *lectors* (encara que esdevinguin lectors febles, en molts casos).

Podríem pensar que els joves que no llegeixen llibres triats per ells fora de l'àmbit escolar tenen assegurades les lectures trimestrals obligatòries (que normalment són comunes per a tot l'alumnat del mateix grup) i que per aquest motiu no es fa imprescindible programar una altra modalitat de lectura, com la complementària; però l'aportació d'aquesta modalitat de lectura va més enllà de l'augment de la quantitat de textos que es llegeixen pel fet que presenta característiques similars a la manera de llegir en l'àmbit privat que la fan adequada per cobrir la manca d'experiència lectora no acadèmica, cosa imprescindible per esdevenir lector. La lectura obligatòria, tot i assegurar també una mínima presència de lectura en les vides adolescents que no llegeixen, presenta unes connotacions d'obligatorietat i d'excepcionalitat (es programa de manera puntual) que la fan poc apta per a l'objectiu de crear hàbits lectors continuats.

Recordem que, segons les dades aportades per la sociologia de la lectura, i com han confirmat les dades recollides en aquesta recerca, normalment es produeix una baixada progressiva tant del *nombre de lectors* com de la *frequència lectora* entre els 12 i els 16 anys, especialment a partir dels 14 anys. I, d'altra banda, una pèrdua absoluta de lectors (un 15% segons la

majoria d'enquestes sociològiques i un 30% segons les nostres dades que tenen en compte només la lectura personal) entre els 12 i els 16. D'aquesta manera, aquest percentatge de lectors que poden ser *salvats* per l'escola esdevé clau per canviar els resultats de les enquestes.

Hem vist quants alumnes llegeixen obres de lectura complementària; ara cal veure quants llibres llegeixen aquests joves (quadre 20) d'aquesta modalitat de lectura per fer-nos més a la idea de les proporcions a les quals ens referim:

Q20. Lectura complementària: perfils lectors

	Primer d'ESO					
	Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	No lectors (no llegeixen LEC)	
Grup A	8%	4%	8%	80%	0%	
Grup B	0	0	23,8%	71,4%	4,7%	
Grup contrast	-----		-----			
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector estàndard: llegeix entre 6 i 9 llibres; lector fort: entre 10 i 14 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.						

Entre un 70% i un 80% dels joves, segons el grup, llegeixen entre 1 i 5 llibres de l'oferta complementària durant el primer curs de l'Escolaritat Secundària Obligatòria, el primer any de la recerca; entre un 8% i un 23% en llegeixen entre 6 i 10; i un 12% del grup A en llegeix més de quinze. Només un 4,7% dels joves del grup B no llegeix cap lectura complementària. Segons això, al voltant d'un 20% llegeixen més de 6 llibres que se sumen a la resta de lectures (personals, si n'hi ha, i obligatòries).

Llegir més de sis llibres que s'afegeixen a les lectures personals i a les obligatòries pot representar, segons els lectors als que afecti, diversos avantatges: pot garantir la consolidació de l'hàbit lector, pot evitar la deserció de l'activitat lectora o bé pot introduir alguns joves en el món de la lectura.

7.2.4. Els efectes compensadors de l'escola: extensió de la lectura

Una de les variables que afecten més directament la quantitat de lectura que llegeix cada jove és, com hem vist en parlar dels hàbits personals de lectura, l'origen sociocultural dels joves, seguida del sexe, que també marca fronteres pel que fa a la quantitat de lectura. Aquests dos factors no són compensats a l'escola de manera notable pel sol fet d'acollir l'alumnat a les aules, com s'ha mostrat en diverses recerques i com ja hem anunciat en parlar de la influència de l'entorn en el marc previ d'aquesta recerca.

L'aplicació d'un projecte de lectura complementària, que suposa un reforç rellevant de la situació més habitual que viuen els alumnes a les aules, pot contribuir a compensar d'una manera evident la predeterminació que suposen aquests factors?

En primer lloc, pel que fa a les diferències entre **nois i noies**, partim de la base que gairebé sistemàticament en totes les enquestes es reflecteix que les noies són més lectores que els nois:

Q21. Perfils lectors segons la quantitat de llibres per any

	Febles (0-4 llibres)	Estàndard (5-9 llibres)	Forts (Més de 10)
Nois	49%	39,5%	11,5
Noies	32,5%	51,7%	15,8

Quadre elaborat a partir de les mitjanes de diferents estudis

En canvi en les nostres dades, com a conseqüència de la intervenció escolar, s'escurcen les diferències entre els dos sexes perquè els nois es desplacen, majoritàriament, des de la franja baixa dels lectors febles cap a la franja de lectors mitjans⁷⁹ quan l'escola els ofereix més textos (podem comparar la lectura dels nois dels grups de control amb la del grup de contrast i amb les

⁷⁹ Per facilitar la comparació i interpretació de les dades, en aquest apartat hem aglutinat els lectors excel·lents i forts en una sola categoria, i els febles i no lectors en una altra. La descripció de cada categoria seria la següent: lectors excel·lents i foros (E-F) serien els que llegeixen més d'11 llibres en un curs; els mitjans continuen sent els que llegeixen entre 6 i 10 llibres; i els febles i no lectors, els que llegeixen entre 0 i 5 llibres en un curs.

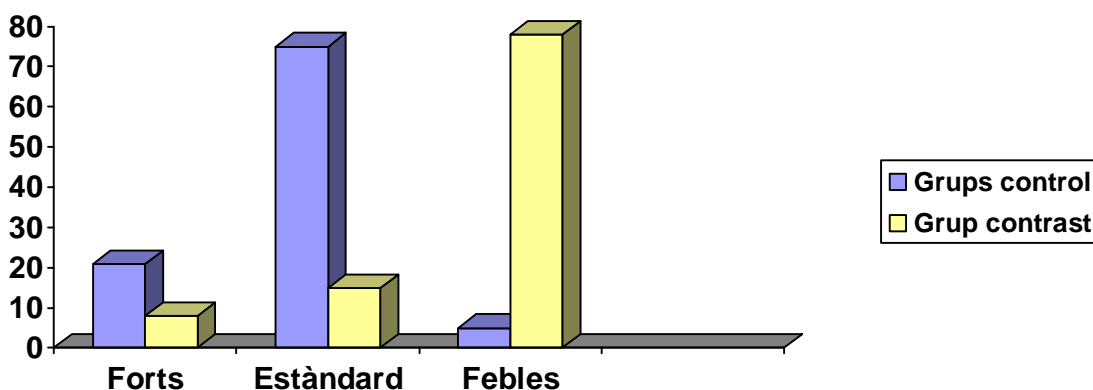
dades d'un estudi del Grupo Lazarillo fet a nois i noies de Cantàbria l'any 2003:

Q22. Nois. Perfils lectors

	Grups control	Dades Grupo Lazarillo	Grup contrast
Excel·lents - forts	21,2	10,3	7,8
Estàndards	73,6	22,2	15,3
Febles	5,2	66,3	76,9

Aquestes dades mostren clarament que amb una acció escolar intensificada augmenta el nombre de nois que llegeixen més textos; si de manera natural se situarien faibé tots en la franja baixa (observem el comportament dels nois del grup de contrast, el que no tenia oferta de lectura complementària, com, en un 77% se situen a la franja dels lectors febles, de manera paral·lela al comportament dels nois de l'enquesta del Grupo Lazarillo), amb l'acció escolar intensificada els nois es desplacen cap a la franja dels lectors estàndard, que llegeixen entre 6 i 10 llibres en un curs (vegem el gràfic 9, on es pot observar de manera més clara aquest desplaçament):

G9. Comparació NOIS grups control / grup contrast



Així, es trenca la tendència general i es compensa un punt de partida molt estable en totes les enquestes.

En segon lloc, si les enquestes assenyalen sistemàticament que els sectors socials més desfavorits llegeixen menys, les nostres dades mostren, d'una banda, una possibilitat de canviar aquestes tendències; però d'altra banda, també s'evidencia que el punt de partida social és un dels factors més resistents al canvi i per tant un dels focus en què caldria centrar els esforços escolars.

Categoritzant els lectors segons els perfils socials, s'estableix una diferència entre els grups que tenien accés a més textos des de l'escola i el grup que no hi tenia accés; segons això podem afirmar que l'escola pot compensar diferents punts de partida sociofamiliars, tot i que les diferències són més estretes que en el cas dels sexes:

Q23. *Nivell d'estudis dels pares. Perfils lectors dels alumnes (total lectura)*

	Nivell 1					Nivell 2					Nivell 3				
	E	Fo	M	Fe	NL	E	Fo	M	Fe	NL	E	Fo	M	Fe	NL
GRUP A	33,4	41,6	25	0	0	0	0	100	0	0	28,6	28,6	42,8	0	0
GRUP B	20	40	40	0	0	40	10	50	0	0	16,6	16,6	66,8	0	0
GRUP C	0	0	80	20	0	7,6	0	84,6	7,6	0	0	0	100	0	0

Nivell 1: pares universitaris; nivell 2: pares amb formació professional; nivell 3: pares no qualificats.

En el quadre anterior (23) podem observar com els adolescents que parteixen d'un context familiar amb un nivell formatiu baix (nivell 3) que pertanyen als grups de control (A i B) llegeixen més llibres que els del grup de contrast del mateix nivell formatiu familiar; és a dir, que hi ha lectors que se situen en els perfils alts de quantitat de lectura (excel·lents i forts), un 57% en el grup A i un 33% en el grup B, malgrat que el punt de partida familiar no ho indicaria, mentre que no hi ha cap lector del grup de control d'un perfil social baix que llegeixi molts textos. Amb aquests resultats es mostra una constatació clara de la compensació de diferències en els hàbits lectors atenent al punt de partida sociofamiliar.

A l'altre extrem, pel que fa als nivells alt i mitjà en l'escala social, hi ha més lectors del grup de contrast, que no rebia incentius de lectura, que llegeixen poc (lectors febles) en contrast amb l'absència de lectors febles dels grups de control que pertanyen a aquests nivells socioculturals. En els grups de control,

els nivells socials es distribueixen més equilibradament entre els diferents perfils lectors.

Els lectors que no llegeixen lectura personal, la majoria situats en els nivells mitjà i baix (2 i 3) en la categorització social que hem establert, són arrossegats per l'escola a llegir, permetent que es produeixi una compensació social que necessita continuïtat per consolidar-se; en els quadres següents es pot observar l'efecte de la lectura complementària en els joves que no llegeixen lectures personals i que pertanyen a un context on els pares tenen una formació acadèmica de perfil professional (nivell 2) o no tenen estudis (nivell 3):

Q24. Grup A: No lectors de LP (dades de 1r d'ESO)

Alumne	Llibres llegits com a LEC	Perfil social
Lidia	1	2
Àlex	3	2
Samuel	3	2
Laura	4	3
Sílvia	1	3
adrià	4	1

Q25. Grup B: No lectors de LP. (dades de 1r d'ESO)

Alumne	Llibres llegits com a LEC	Perfil social
Josep	0	3
Marc	3	3

En aquests dos grups de control s'hi veu la contribució de la lectura escolar complementària en els lectors dels perfils familiars amb menys possibilitats de tenir accés als textos. Aquests lectors llegeixen entre 1 i 4 llibres en un curs, encara que també hi ha un cas que no en llegeix cap i un altre que, tot i pertànyer al nivell familiar més alt (Adrià), no llegeix cap lectura personal però en canvi s'aferra a la lectura complementària llegint 4 llibres.

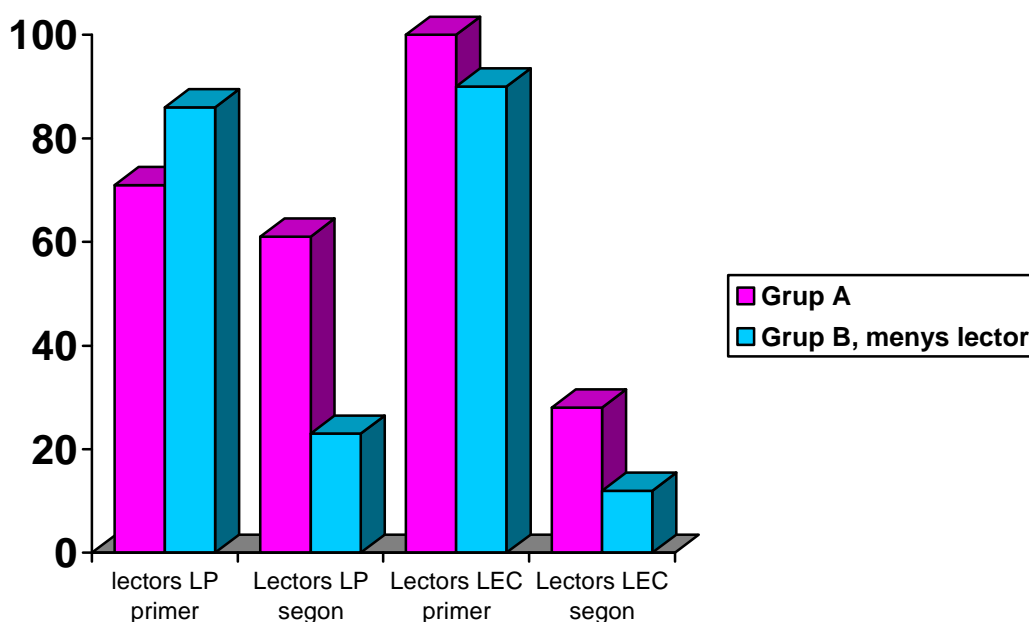
En canvi, en el quadre següent, s'observa l'espai buit que deixa l'escola quan no preveu cap programa de lectura que cobreixi les necessitats d'aquests lectors que no tenen opcions fora de les aules (es tracta del grup C, el de contrast).

Q26. Grup C: No lectors de LP. (dades de 1r d'ESO)

Alumne	Llibres llegits com a LEC	Perfil social
Claudia	---	2
Pere	----	1

L'extensió de la lectura a tots els tipus de lectors, en menor o major mesura, és una de les característiques importants d'un programa com aquest, tot i que calen esforços continuats perquè els resultats siguin positius, com mostren les dades sobre l'activitat lectora del grup B (control), el grup amb menys alumnes pertanyents al perfil social alt, que abandona la lectura a segon d'ESO, el curs en què el projecte va disminuir la seva intensitat, d'una manera molt més pronunciada que l'altre grup de control, amb més alumnes ubicats en el perfil social alt.

G10. Percentatge de lectors LP i LEC



Així, una intervenció escolar com la que analitzem ahora que provoca un augment de la lectura generalitzat, possibilita clarament una de les fites

escolars més importants: la compensació de les diferències lectores que s'estableixen entre els nois i les noies i la compensació de les desigualtats entre joves que tenen punts de partida molt desiguals en els seus entorns socials i familiars. Tot i que, com hem vist, el factor social és més resistent al canvi que el factor sexe.

7.2.5. L'adhesió a la proposta escolar

Saber quines són les variables que condicionen més l'adhesió a les propostes escolars de lectura pot ajudar a aclarir com millorar aquestes propostes per tal de fer-les més efectives. Vegem amb quina intensitat van adherir-se els lectors a l'oferta de lectura complementària segons els factors que hi influeixen: *sexe, adscripció sociocultural familiar, edat i pertinença a un grup lector*.

* La variable *sexe* es mostra força activa, marcant diferències entre nois i noies pel que fa al nombre de lectors que llegeixen més llibres, però la diferència s'escurça si es pren com a mesura la mitjana de llibres llegits per grup. Això vol dir que si bé hi ha més noies que s'adhereixen a la proposta escolar, els nois més lectors llegeixen força més llibres.

En el grup més lector (A), els nois i noies gairebé llegeixen els mateixos textos de mitjana, mentre que en el grup B, definit com un grup poc lector, les noies superen els nois en nombre de llibres de mitjana però no excessivament (quadre 27).

Q27. Llibres llegits com a lectura complementària (LEC)

	NOIS	NOIES
A	46 (4,6 mitjana)	74 (4,9 mitjana)
B	28 (3,1 mitjana)	48 (4 mitjana)
D	-----	-----

Si mirem els perfils de lectors que es configuren segons els llibres llegits com a lectura complementària (quadre 28), la diferència és més clara a favor de les noies; en la franja dels lectors febles i no lectors, s'hi ubiquen molts més

nois que noies; en canvi, les noies se situen majoritàriament en la franja de lectors estàndard.

Q28. Lectura escolar complementària: perfils lectors per sexes (primer d'ESO)

	NOIS					NOIES				
	E	F	Es	FE	NL	E	F	Es	FE	NL
A	10%	0	0	90%	0	6,6%	6,6%	13,3%	73,5%	0
B	0	0	0	88,8%	11,2%	0	0	41,6%	58,4%	0
D	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

E: llegeixen més de 15 llibres complementaris en un curs; F: en llegeixen entre 10 i 14; Es: en llegeixen entre 6 i 9; Fe: llegeixen entre 1 i 5 llibres complementaris; NL: no lectors.

Així doncs, les noies s'adhereixen més que els nois a les propostes escolars de lectura; no hi ha cap noia que no llegeixi algun llibre de l'oferta escolar, mentre que hi ha un 11% de nois del grup B que no en llegeix (quadre 57).

Mentre els nois llegeixen els llibres complementaris amb moderació (vegeu el quadre 29, on els nois se situen gairebé tots a la franja més baixa), les noies llegeixen més llibres proposats per l'escola (es reparteixen més en la franja mitjana i alta).

Q29. Lectura complementària : perfils per sexes (primer d'ESO)

	NOIS			NOIES		
	E-F	M	FE-NL	E-F	M	F-NL
A	10%	0	90	13,2	13,3	73,5
B	0	0	100	0	41,6	58,4
D	----	----	----	---	---	---

Un programa de lectura és una bona manera de posar els nois en contacte amb la lectura perquè té connotacions menys acadèmiques que la lectura obligatòria, normalment més rebutjada pels nois que per les noies. Tot i això, les noies continuen sent més "acadèmiques" també en aquesta activitat.

* Els nivells d'adscripció a la proposta escolar de lectura segons les edats són menys clars perquè les actuacions escolars es van modificant amb el temps i aquest fet distorsiona la comparació. Però, tot i això, les dades aporten dos aspectes rellevants: d'una banda, s'estableix que la intervenció escolar pot compensar la baixada habitual en les edats més avançades; d'altra banda, es pot interpretar que com més contacte tenen amb la lectura (a l'escola) més

llegeixen a nivell personal, independentment de l'edat, de manera que es frena la baixada de lectura personal (quadre 30).

Q30. Lectors que llegeixen lectura complementària, LEC / lectura personal, LP

	Llegeixen LEC			Llegeixen LP		
	1r	2n	3r	1r	2n	3r
A	100%	31,8%	45%	80%	81,7%	63,5%
B	95,3%	16,6%	53,3%	90,5%	22,2%	46,6%
C	-----	14,2%	39%	92%	81%	52,2%

Com mostren totes les enquestes, els adolescents van abandonant la lectura a mesura que passen els anys a la Secundària obligatòria, i els nostres alumnes no se n'escapen, tot i que la presència de llibres a les aules matisa aquesta baixada. En el quadre 30 podem veure que tot i que a segon baixen tant la lectura personal com la complementària, a tercer es recupera parcialment aquesta disminució, moment en què torna a intervenir el professorat de manera intensa. Una altra dada rellevant és que el sector que necessita més atenció és el dels lectors que tenen un punt de partida lector més dèbil, com es pot observar en el fet que el grup B, grup feble dels de control, queda gairebé sempre per sota del C, de contrast, tant en nombre de lectors de lectura complementària com personal.

* Segons el *context familiar (formació acadèmica del pare)*, es pot observar que s'adhereixen més a la proposta escolar els del nivell més alt (nivell 1), els quals, com es pot veure en el quadre 60, se situen en major percentatge en el perfil lector que llegeix més de 15 lectures complementàries en un curs (16,6% del grup A). Però tot i que els de nivell familiar alt llegeixin més llibres, els joves pertanyents al nivell sociofamiliar mitjà (nivell 2) llegeixen entre 1 i 5 llibres complementaris (perfil lector feble), majoritàriament, i un percentatge força significatiu del grup B en llegeix entre 6 i 10 (perfil Mitjà).

Q31. Perfils lectors segons lectures complementàries i segons situació sociofamiliar (primer d'ESO)

	Nivell 1					Nivell 2					Nivell 3				
	E	Fo	M	Fe	NL	E	Fo	M	Fe	NL	E	Fo	M	Fe	NL
GRUP A	16,6		16,6	66,8					100			14,3		85,7	
GRUP B			20	80				40	60					83,3	16,6
GRUP C	--	--	--	--	--	-	--	--	--	--	-	--	-	--	--

Nivell 1: pares universitaris; nivell 2: pares amb formació professional; nivell 3: pares no qualificats.

Els del nivell formatiu familiar més baix llegeixen menys llibres i és l'únic nivell on trobem joves que no en llegeixen cap (16,6% del grup B), tot i que un 14% del grup A llegeixen entre 6 i 10 llibres complementaris (ja hi hem fet referència en comentar la compensació escolar). Finalment, volem remarcar la importància del fet que hi hagi pocs joves del nivell cultural familiar més baix que no llegeixin cap llibre, la qual cosa reforça el *poder* que pot tenir l'escola.

Així, els alumnes amb punts de partida familiars alts tenen més tendència natural a adherir-se a l'oferta escolar però alhora aquesta oferta de l'escola pot aconseguir que els joves que parteixen de situacions més desfavorides quant al contacte amb els textos s'hi adscriuin. En aquest sentit, podem observar com els alumnes del grup B del nivell familiar 2 (mitjà) llegeixen més llibres que els del mateix nivell familiar del grup A.

* Segons la pertinença a un *context acadèmic lector*: observem que la pertinença a un grup on hi ha un nombre elevat de lectors fa que es contagii la pràctica lectora, tant als joves que parteixen de situacions familiars educatives baixes com altes.

Aquesta conclusió s'extreu del fet que es mantingui la constant de les diferències en els índexs de lectura entre el grup A i el B malgrat la distribució social i malgrat gaudir de la mateixa actuació escolar, com es pot observar en el quadre 32:

Q32. Configuració classes socials. Perfil general dels grups de control

	GRUP A	GRUP B
Nivell 1 (alt)	48%	23,8%
Nivell 2	24%	47,6%
Nivell 3 (baix)	28%	28,6%

Els del grup A pertanyents a contextos familiars culturals més elevats, nivell 1, llegeixen més llibres que els del grup B del mateix nivell familiar (quadre 33).

Q33. *Perfils lectors segons lectures complementàries (nivell educatiu familiar 1, alt)*

	Nivell 1				
	E	Fo	M	Fe	NL
GRUP A	16,6		16,6	66,8	
GRUP B			20	80	
GRUP C	--	--	--	--	--

I també els del grup A de nivell 3 (situació formativa familiar més baixa) llegeixen més que els del grup B del mateix nivell familiar (quadre 34).

Q34. *Perfils lectors segons lectures complementàries (nivell educatiu familiar 3, baix)*

	Nivell 3				
	E	Fo	M	Fe	NL
GRUP A		14,3		85,7	
GRUP B				83,3	16,6
GRUP C	-	--	-	--	--

Segons això, la pertinença a un grup lector o no lector és un dels factors que pot influenciar en les pràctiques de lectura, arrossegant a llegir més o menys per l'efecte de pertinença al grup. Per tant, si des de l'escola es fomenta la constància lectora es pot produir un efecte de contagi que sobrepassi l'estricta aplicació d'un programa de lectura.

7.2.6. Més enllà de les dades: l'observació directa

Hem vist els efectes que produeix l'augment de l'oferta de lectura a l'escola (a través del programa de lectura complementària), però hi ha alguns aspectes que s'escapen de les dades, que només és possible captar amb l'observació directa i continuada a l'aula. El fet que la investigadora pogués actuar, durant el primer any de la recerca, com a professora de dos dels grups de la mostra, i que es pogués anar mantenint un contacte permanent tant amb l'alumnat com amb el professorat durant els altres dos cursos permet afegir algunes observacions al que ja s'ha dit fins aquí.

*** Un clima favorable a la lectura (pertinença al grup)**

Un dels aspectes que val la pena ressaltar i que no es reflecteix suficientment en les dades quantitatives és la creació d'un clima lector a les aules, on es llegia continuadament (totes les classes de Català començaven amb un quart d'hora de lectura) i els alumnes, cada setmana, explicaven el que havien

llegit. S'anava configurant un ambient on parlar de llibres i de lectura era un fet normal, quotidià, fins i tot motiu d'orgull; la lectura provocava certa cohesió de grup i el fet de llegir era viscut com una manera de pertànyer a aquesta comunitat.

Aquest ambient anava quallant en els lectors més febles fins al punt que alguns alumnes amb moltes dificultats lectores van demanar a la professora que els llegís textos (a ells els era difícil llegir més de cinc minuts seguits i entendre el que llegien) per poder "ser iguals" que la resta del grup. D'aquesta manera, el programa de lectura no només aconseguia que els joves llegissin més textos pel fet de tenir-los més a l'abast sinó que incorporessin la lectura com a activitat habitual. Una mostra d'aquest fet és que al final del primer curs els autors i títols llegits eren motiu de conversa habitual per recomanar-los o criticar-los de cara a les lectures d'estiu. Arran d'aquest fet, la professora els va proposar que elaboressin entre tots una llista dels llibres que recomanarien com a lectures d'estiu a la resta d'alumnes de primer i de segon d'ESO.

Alguns alumnes van marxar de vacances pensant que llegirien *Hi ha un nen al lavabo de les nenes* (Louis Sachar, Cruïlla), per exemple, perquè tothom que l'havia llegit l'havia recomanat vivament i ells no l'havia pogut llegir; o bé, van marxar pensant que llegirien *L'assassinat del professor de matemàtiques* (Jordi Sierra i Fabra) perquè volien opinar sobre el text veient que entre els companys que l'havien llegit es va crear una viva polèmica entre els que el defensaven a ultrança i els que deien que era un llibre previsible, avorrit i pobre (ho veurem quan parlem de la valoració dels textos).

De fet, en tornar de les vacances el coordinador del projecte Puntedu va dissenyar una enquesta, just en el moment en què s'estenia i s'iniciava aquest projecte a nivell de centre, per veure de quina base partia tot l'alumnat de l'institut; en aquesta enquesta s'hi observaven diferències quantitatives rellevants entre el que havien llegit durant les vacances els grups de control de la mostra i la resta d'alumnat de l'institut (dels 98 llibres llegits per un

dels grups de control als 46 llibres llegits per un grup que no havia rebut cap incentiu de lectura). Així, els efectes de l'incentiu de lectura s'estenien més enllà dels horaris docents cap a la vida lectora personal dels joves de la mostra.

** Alguns casos particulars...*

Durant el primer curs de la recerca, com ja hem explicat, la investigadora actuava també com a professora dels grups de control. Gràcies a aquest fet va poder observar reaccions, actituds i comportament davant la lectura que no es capten amb les dades sobre la quantitat de textos llegits. Val la pena destacar alguns dels casos que són significatius per diferents motius. Una lectora molt sòlida que abandona la lectura, un lectora feble que aconsegueix llegir, un lector amb moltes dificultats que demana ajut per poder llegir... L'Ana, la Mireia, l'Adrian, la Maia i el Marc.

L'Ana és una lectora molt sòlida que es va apuntar de seguida a la proposta de llegir llibres voluntaris mantenint alhora el seu espai privat de lectura i establint relacions entre ambdós contextos: a l'aula aportava les seves lectures personals (Isabel Allende, per exemple, o Satrapi) i dels llibres complementaris llegia tots els que podia per ampliar el seu bagatge lector. És conscient que a través de l'oferta de llibres escolars podrà descobrir nous autors i títols i és exigent en aquest sentit. No llegeix per augmentar la nota perquè és una alumna brillant i no li fa falta. Es considera molt lectora i diu que llegeix cada nit, si no, no pot dormir. De petita li van inculcar llegir perquè no li agradava menjar i mentre ho intentava li explicaven contes; de més gran, la seva àvia li recomana llibres adequats a la seva edat, del Cercle de Lectors. Pensa que el programa de lectura pot anar molt bé per als que no llegirien res, que l'escola aconsegueix que els que no llegirien ho facin; a ella, la lectura complementària l'ajuda a “descobrir nous tipus de lectura i a saber pensar sobre els llibres, quan ha de fer les fitxes per recomanar el llibre als companys. Però de vegades també l'entorpeix perquè s'ha trobat llibres massa infantils que ha hagut de deixar, tal com explica en l'entrevista. Sorprèn, quan retrobem aquesta lectora a final de tercer d'ESO, que

l'adolescència i les tasques acadèmiques hagin aconseguit, fins i tot amb ella, que anés abandonant els llibres. Malgrat tot, com que té l'hàbit força consolidat (a tercer encara llegeix 15 llibres, molt lluny dels 31 que va llegir a primer) es pot preveure que recuperarà l'activitat lectora com a adulta. En un cas com aquest, que semblaria que el projecte de lectura complementària és poc útil, es fa evident que és necessari de la mateixa manera que per als lectors febles.

La Mireia és una noia amb una autoestima baixa i amb unes expectatives sobre ella mateixa força limitades i, tot i que aquesta percepció no s'adequava a la realitat, ella adopta aquest paper i s'hi adapta. Per això, sempre manifestava que ella no podia llegir llibres com els seus companys, que no n'era capaç. Des del primer trimestre de primer d'ESO fins a final de curs, passa de llegir 1 llibre complementari a 2 al segon trimestre i a 4 al tercer trimestre. La seva actitud evoluciona en un augment de la confiança i la lectura de llibres la feia sentir orgullosa d'ella mateixa alhora que la integrava en el grup de lectors més forts, els que llegien més llibres a primer d'ESO. La seva evolució a segon presenta una baixada espectacular, similar a la de la resta, perquè no té l'estímul del professorat, tot i que a tercer recupera la confiança gràcies a una professora que torna a implicar-se amb la lectura i intenta restaurar la quotidianitat dels llibres a l'aula.

L'Adrian és un noi amb moltes dificultats lectores, sobretot perquè no és capaç d'estar més de cinc minuts llegint de manera autònoma, no ho ha fet mai i, per tant, quan llegeix perd el fil i no comprèn la successió dels esdeveniments ni la relació i el rol que prenen els personatges. Ell vol llegir però no pot; fa un intent d'endur-se un llibre a casa (*Hi ha un nen al lavabo de les nenes*, que tots els companys que l'han llegit li recomanen) però el retorna sense haver-lo llegit. Quan la professora s'adona del problema, gràcies al fet que es dedica un quart d'hora de lectura a cada classe de Català i veu que és incapaç de llegir, li deixa un altre llibre, *Les aventures de Mowgli* (amb un narrador extern que explica els esdeveniments linealment) i s'estableix el pacte que el llegeixi a l'aula i no a casa. Tot i així, li costa

seguir-lo; finalment, l'alumne demana a la professora que li llegeixi en veu alta mentre els seus companys van llegint autònomament, però encara no aconsegueix llegir-lo de manera autònoma. Finalment, se li recomana *Les aventures de la mà negra* (H.J. Press, La Magrana; llibre amb capítols molt breus, d'una pàgina, acompanyats d'il·lustracions que ajuden a predir què passarà). Només amb aquest text és capaç de seguir la història i d'entendre'l, després que amb la professora s'han comentat les bases per a la comprensió dels fets i les accions dels personatges. Després, no llegeix cap altre llibre durant els dos cursos posteriors de la recerca. Aquesta atenció personalitzada és la que necessiten un percentatge de lectors no massa ampli i que sovint no troben, passen per mals alumnes i esdevenen fracassos escolars. Estem convençuts que hauria aconseguit llegir més i millor si durant els quatre cursos de l'ESO hagués tingut ajut personalitzat i que a poc a poc hauria anat esdevenint un lector autònom.

La Maia és una noia que prové d'un entorn familiar que ha propiciat el contacte amb la lectura i l'accés als textos de manera continuada, però amb uns tipus de textos molt lligats a les experiències infantils i juvenils; de pares irlandesos, aporta autors estrangers a l'aula, com Jacqueline Wilson, best-seller juvenil en el món anglosaxó. En principi podria fer pensar que es tracta d'una lectora sòlida difícilment influenciable, però el seu encasellament en un tipus de text poc complex i la seva poca experiència amb altres estils, tècniques literàries, personatges més allunyats del món quotidià, etc. fan que, sense ajut, vagi abandonant la lectura. Dels 33 llibres que llegeix a primer d'ESO (16 dels quals són lectures complementàries) passa a llegir-ne només 9 a tercer (3 dels quals són lectures complementàries i 6 lectures obligatòries), passant per un abandó total de la lectura complementària a segon d'ESO. La Maia hauria necessitat anar progressant en la varietat de textos per consolidar un hàbit, que quantitativament ja tenia, que la fes capaç de llegir qualsevol text.

El Marc és representatiu d'un perfil de lector feble que podria ser recuperable. Aquest alumne, del grup B, a primer d'ESO no llegia gens, durant

el primer trimestre, i se'n sentia orgullós. A mesura que va anar passant el curs i va veure que altres companys anaven llegint i presentant llibres a la classe i, sobretot, quan va comprovar la quantitat de llibres que havien llegit els companys del grup A (la professora els va plantejar el repte d'arribar a aquelles xifres) va començar a pensar que la lectura l'integrava al grup, d'una banda, perquè ell també volia presentar llibres als companys, això el feia important i igual, i, d'altra banda, va veure que això podia suposar-li una millora en la nota considerable, per la qual cosa es va proposar la tasca de llegir llibres; tot i que trigava molt a llegir-los i va costar molt trobar allò que podia agradar-li o que s'adaptés al seu nivell lector, s'hi va esforçar. Finalment, a primer va llegir 3 llibres complementaris i es va convertir en el més ferm defensor de la lectura i dels llibres que llegia. Cal afegir que aquest alumne era considerat un dels alumnes més fluixos i conflictius del grup. A Català, en canvi, tot i no ser un estudiant model, la lectura va fer que contemplés la possibilitat de sentir-se "bon alumne". A tercer acaba llegint només les lectures prescriptives obligatòries.

En aquest punt, hem d'aportar alguns casos d'alumnes immigrants amb poc domini de la llengua o d'alumnes amb necessitats educatives especials, que no han estat inclosos en les xifres perquè no formaven part de l'aula ordinària de manera permanent i estable. En els períodes que aquests alumnes estaven integrats a l'aula ordinària, llegien textos adaptats al seu nivell de comprensió i, tot i que ho feien molt lentament per les dificultats que comportava per a ells l'activitat lectora, se sentien integrats en el grup a través de la lectura. A través d'aquests casos, es va veure la necessitat d'estendre els plans de lectura a les aules específiques, tant l'aula d'acollida com les aules que atenen les necessitats educatives especials.

** L'atenció a la diversitat: una fita a llarg termini*

Atendre les diferents necessitats de cada tipus de lector és una tasca que necessita una acció continuada en el temps, segons va poder constatar la investigadora en el moment en què intervenia com a professora d'alguns dels

grups, tal com s'ha pogut deduir de la descripció d'alguns casos concrets. Però aquesta tasca és molt més lenta amb els lectors febles que amb els forts.

Els lectors que partien d'una base molt feble (poc contacte amb el món escrit, dificultats per llegir de manera autònoma, dificultats de comprensió bàsiques, poc interès pels textos, etc.) eren molt reticents a agafar llibres voluntàriament per la por de destapar la seva feblesa. Per això no hi ha altra manera d'aconseguir fer-los lectors que amb una dedicació força personalitzada i durant un temps continuat. La sensació que envaeix la investigadora quan deixa de ser docent d'aquests grups és d'abandó d'uns casos que podrien anar evolucionant positivament. Amb el manteniment del programa de lectura en el centre es conservaven les esperances que això fos possible però no s'havia previst que encara no estava prou consolidada l'activitat lectora per deixar-la a les mans dels joves ni s'havia previst que la influència de cada professor particular era clau en la tasca de fer lectors; tampoc s'havia tingut en compte que no n'hi ha prou amb l'aplicació d'un programa per millorar els hàbits lectors dels joves sinó que cal una atenció molt més personalitzada, tal com s'ha mostrat a través de les dades i dels casos exposats aquí.

Amb la baixada pronunciada dels nivells lectors a segon d'ESO provocada pel contrast entre l'atenció rebuda a primer i la poca atenció que van rebre a segon (en realitat aquesta poca atenció per la lectura s'adiu amb l'actuació més habitual de la majoria de docents, per falta de temps, de formació, de coneixement dels efectes que poden produir petites estratègies, etc.) es feia palès que necessitaven la continuïtat de les estratègies de lectura engegades a primer i, si podia ser, millorades un cop analitzats els seus efectes i mancances. Les actuacions escolars dedicades a augmentar els hàbits i la competència lectora i literària haurien de ser presents durant tots els cursos de l'Educació obligatòria per tal que tinguessin efectes importants, perquè crear hàbit i educar lectors no és una tasca que es faci d'avui per demà.

Els lectors forts, que són més independents pel que fa a la quantitat de llibres que llegeixen (tot i que baixen la lectura de llibres personals pels efectes de l'etapa adolescent poden mantenir un ritme de lectura prou gran per no perdre l'hàbit de llegir i són els únics que, un cop en el programa de lectura s'estipula que els llibres ja no van a les aules, mantenen la lectura complementària sense necessitar tant com els febles l'estímul dels professors), necessiten accions continuades per ser capaços de llegir textos amb diferents nivells de complexitat i textos allunyats del que estan habituats a llegir, i això tampoc es pot aconseguir d'avui per demà.

7.2.7. Característiques de l'actuació escolar: no tot s'hi val

Els efectes de l'aplicació d'un projecte d'extensió de la lectura assenyalats tenen a veure amb algunes de les característiques d'aquest projecte; ha estat possible establir quins dels trets del projecte tenien més rendiment per a l'augment de l'activitat lectora dels alumnes perquè hem pogut comparar-los amb altres característiques que anava prenent el projecte a mesura que s'anava modificant (hem explicat aquestes modificacions en el capítol 6 "Descripció i context de la recerca").

Els canvis produïts en l'actuació escolar en el pas de primer a segon d'ESO, fets amb la voluntat de poder estendre el projecte a tot l'alumnat del centre, afecten de manera remarcable i a la baixa els índexs lectors dels joves als quals vam seguir durant tres anys. Si a primer els alumnes rebien els llibres de l'oferta de lectura complementària a la seva aula, en les hores de Català i de manera setmanal, a segon són ells els que els han d'anar a buscar a la biblioteca si volen llegir. És llavors quan, malgrat que continua l'incentiu de l'augment en la nota trimestral (motivació extrínseca), els joves deixen de llegir. Es produeix una baixada en picat de la lectura complementària i de retruc del total de lectura. De sobte, aquelles aules poblades de llibres s'havien convertit en un desert. La investigadora, que anava trimestralment a recollir les dades de lectura, va constatar l'enorme capacitat dels joves d'adaptar-se al medi escolar i a les seves propostes. D'altra banda, però, i

sortosament, s'havia aconseguit fer arribar la possibilitat de llegir a tot l'alumnat del centre. Per tant, els canvis en el disseny del projecte afecten negativament als grups de la mostra, que perden la inèrcia lectora del primer any, però positivament a la resta del centre, que té la possibilitat d'adscriure's als programa.

Recordem, en aquest punt, les característiques del programa de lectura complementària i les modificacions que va tenir durant els tres anys de la recollida de dades:

Q35. Característiques del programa

1r curs	2n curs	3r curs
Actuació intensa: programa molt pròxim a l'alumnat (els llibres van a l'aula) i sistemàticament es parla dels textos a l'aula.	Disminució de la intensitat del programa (allunyament de l'alumnat). Els llibres estan menys a l'abast (ubicats a la biblioteca, són els alumnes els que els han d'anar a buscar)	Continuació dels canvis introduïts a segon (llibres a la biblioteca).
El programa només s'aplica, de manera pilot, a dos cursos de primer d'ESO.	El programa s'estén a tot el centre escolar gràcies a la concessió del projecte d'innovació educativa Puntedu (els tres grups de la mostra s'igualen, perquè reben la mateixa proposta de lectura, però alhora tenen antecedents diferents)	

Segons l'actuació escolar que va rebre cada grup de la mostra (quadre 36), es produeixen uns resultats que s'hi relacionen.

Q36. Actuacions que afecten a cada grup

	Primer curs	Segon curs	Tercer curs
Grup A (control)	Inclòs en programa original de lectures complementàries, intens.	Inclòs en el programa modificat i menys intens.	Inclòs en el programa modificat i menys intens.
Grup B (control)	Inclòs en programa original de lectures complementàries.	Inclòs en el programa, modificat.	Inclòs en el programa, modificat.

Grup C (contrast)	Com a lectures escolars, llegeixen només les trimestrals obligatòries. No inclòs en el programa.	Inclòs en el programa, modificat.	Inclòs en el programa, modificat
-------------------	---	-----------------------------------	----------------------------------

Tenint en compte les diferències en el projecte de lectura aplicades a cada grup de la mostra que es mostren en el quadre anterior, els resultats afecten tant als grups de control com al de contrast, de manera rellevant:

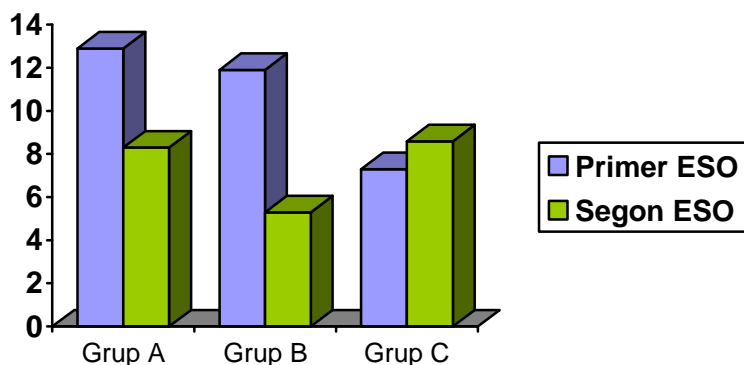
* *Les modificacions en el programa de lectura a segon d'ESO (eliminació de la presència dels llibres a l'aula), afecten significativament als grups de control; aquests efectes s'observen d'una manera força clara en dos aspectes: d'una banda, en l'increment dels joves que van deixar de llegir textos del programa durant els tres anys de la recollida de dades (quadre 37):*

Q37. No lectors de lectures complementàries. Percentatges.

	No lectors		
	1r	2n	3r
A	0	68,2	55
B	4,7	83,4	46,7
C	--	85,8	61

D'altra banda, en la baixada de l'activitat lectora des del primer any fins al tercer de les mitjanes de llibres llegits durant cada curs (gràfic 11).

G11. Mitjanes llibres llegits (totes les modalitats) grups de control



* *Introducció del programa de lectura, modificat, al grup de contrast (i a tot el centre):* aquest grup, que rep la possibilitat d'entrar en el programa, augmenta la quantitat de llibres llegits a segon d'ESO (quadre 38).

Q38. mitjana de llibres llegits
(totes les modalitats de lectura)

	1r ESO	2n ESO
Grup A (control)	12,9	8,3
Grup B (control)	11,9	5,3
Grup C (contrast)	7,3	8,6

Segons una altra de les variables, l'actuació del professorat (quadre 39), es detecten també diferents canvis en l'activitat lectora dels joves:

Q39. Actuació del professorat: nivell d'implicació (Vegeu enquestes al professorat a l'annex 10)

	1r curs	2n curs	3r curs
Grup A	Nivell d'implicació alt. Incentiva setmanalment la lectura de llibres: Ofereix els llibres durant les hores de classe i els presenta. L'alumnat presenta els llibres que ha llegit als companys.	Nivell d'implicació baix. Professorat que s'acull al programa general del centre de manera poc entusiasta: no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)	Nivell d'implicació mitjà. El professorat dels grups de control intensifica l'actuació: decideix provar de portar els llibres a l'aula.
Grup B	Nivell d'implicació alt. Incentiva setmanalment la lectura de llibres: Ofereix els llibres durant les hores de classe i els presenta. L'alumnat presenta els llibres que ha llegit als companys.	Nivell d'implicació baix. Professorat que s'acull al programa general del centre amb una implicació ba: mai no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)	Nivell d'implicació mitjà. El professorat dels grups de control intensifica l'actuació: decideix provar de portar els llibres a l'aula.
Grup C (contrast)	No s'hi aplica el projecte No es beneficia del programa de lectura complementari. L'escola els ofereix les lectures trimestrals obligatòries comunes.	Nivell d'implicació baix. Professorat que s'acull al programa general del centre de manera: no porten els llibres a l'aula i no incentiven setmanalment a llegir llibres (ho anuncien a principi de curs com a possibilitat però no es recorda)	Nivell d'implicació baix. El professorat del grup de contrast no aproxima els llibres a l'alumnat: continua aplicant el programa general (llibres a la biblioteca)
Comparació	Diferències entre els grups de control i el de contrast	S'igualen les actuacions del professorat de tots els grups a la baixa.	Diferències entre els grups de control i els de contrast.

Vegem quines característiques del projecte produeixen patrons de canvis en l'activitat lectora:

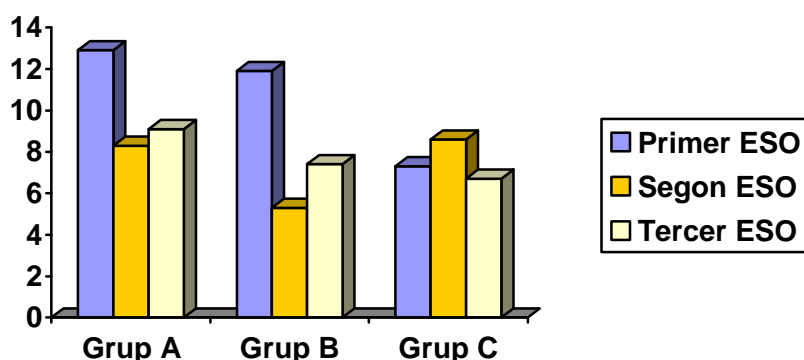
* *Recuperació de la presència dels llibres a l'aula en els grups de control a tercer d'ESO:* es produeix, de nou, un augment de la lectura, sense arribar, però, als índexs del primer any (quadre 40).

* *Manteniment de l'estratègia de tenir els llibres complementaris a la biblioteca del centre en el grup de contrast a tercer d'ESO:* baixada de la lectura respecte a segon i també respecte a primer. Aquí s'hi veu també la influència de la baixada normal en els adolescents (quadre 40 i gràfic 12).

Q40. Mitjana de llibres llegits per alumne (totes les modalitats de lectura)

	1r	2n	3r
Grup A (control)	12,9	8,3	9,1
Grup B (control)	11,9	5,3	7,4
Grup C (contrast)	7,3	8,6	6,7

G12. Mitjanes de llibres llegits



* *Intensitat de l'actuació del professorat:* sense una atenció personalitzada els lectors febles no llegeixen, com mostrarem tot seguit.

Durant el segon any de la recerca es va produir una disminució de l'acció escolar i de l'acompanyament del professorat a l'activitat lectora dels joves. Tot i que aquests canvis afecten la lectura dels dos grups de control a la baixa a segon d'ESO, es nota especialment en el grup menys lector (quadre 41):

Q41. Llibres llegits per grup. Primer i segon d'ESO

	Total llibres llegits a 1r ESO	Total llibres llegits a 2n ESO
Grup de control més lector	222	82
Grup de control menys lector	150	24
Grup de contrast	53	68

I aquest abandonament de la lectura per part dels lectors més febles no només es produeix pel que fa als llibres escolars sinó que l'activitat lectora en general se'n ressenteix (quadre 42):

Q42. Lectos de llibres a l'escola i lectors de llibres fora de l'escola (primer i segon d'ESO)

	Lectors de llibres escolars a 1r	Lectors de llibres escolars a 2n	Lectors de lectures fora de l'escola a 1r	Lectors de lectures fora de l'escola a 2n
Grup més lector	100%	28%	71%	61%
Grup menys lector	90%	12%	86%	23%
Grup de contrast	0%	10,5%	81%	47%

Les dades del quadre 42 mostren com és d'intensa la baixada en picat de la lectura en disminuir l'activitat escolar i el fet que aquesta baixada afecta especialment el grup menys lector, ja que la disminució de l'efecte escolar arrossega també la lectura personal dels nois i noies. Fixem-nos com en el grup menys lector la disminució del contacte amb la lectura arrossega a la baixa la seva lectura personal o de l'espai d'oci (d'un 86% de lectors de lectura personal del grup menys lectors a primer es passa a un 23% a segon, mentre que l'altre grup inclòs en la lectura complementària, el més lector, només passa d'un 71% de lectors de lectura personal a primer a un 61% a segon).

La pregunta que no es pot respondre és què hauria passat si s'hagués mantingut el programa de lectura conservant les mateixes característiques durant els tres anys de l'ESO (en aquest cas, tampoc no serien tan evidents les dimensions dels seus efectes positius). Possiblement s'haurien mantingut uns índexs de lectura propers als del primer any i fins i tot podrien haver augmentat els índexs en els lectors més febles atenent a l'observació directa experiencial de la investigadora-professora durant el primer curs, que porta a pensar que els lectors més febles s'anaven afegint a la lectura com una manera d'integrar-se en el grup. Aportem dades que corroboren aquesta hipòtesi partint de l'evolució que van seguir els lectors a primer d'ESO en contrast amb l'evolució durant els tres anys (quadre 43):

Q43. Evolucions primer d'ESO / evolució durant els tres cursos

Categories	Grup A. primer	Grup B. primer	Grup C. primer	Tots els cursos
Estables	16%	33,4%	20%	60,4%
Baixen	52%	57%	68%	35,8%
pugen	32%	9,6%	12%	3,8%

A banda dels resultats aportats fins aquí, es produeixen altres fenòmens remarcables:

** Els lectors més febles són molt més dependents de les actuacions escolars:* el grup B, el menys lector, es veu molt més afectat per la manca d'atenció personalitzada a segon d'ESO, i es veu arrossegat molt més avall que els que tenen una base més sòlida, més autònoms (grup A); Aquest fet està causat, no només per la baixada en la lectura complementària sinó sobretot per la baixada en la lectura personal; així, la manca d'incentiu escolar fa que es perdi la lectura com a referent fora de l'escola, com es pot observar en el quadre sobre les mitjanes de lectura personal dels tres grups i dels tres cursos (el grup B baixa de manera molt pronunciada la lectura personal a segon i a tercer, contrastant amb el grup A, també grup de control, però amb uns hàbits base més forts):

Quadre 44. Nombre total de llibres llegits com a lectura personal

	1r ESO	Mitjana per alumne	2n ESO	Mitjana	3r ESO	mitjana
Grup A (control)	79	3,1	59	2,6	46	2
Grup B (control)	68	3,2	11	0,6	15	1
Grup C (contrast)	60	2,4	64	3	31	1,3

* *La inèrcia desapareix*: tot i que a tercer es recupera una mica la lectura per una acció del professorat més propera, mai no tornen aproximar-se als nivells elevats del primer any.

Fixem-nos en els índexs de lectura dels textos oferts com a lectura complementària durant els tres cursos per acabar de corroborar el que s'ha dit fins aquí:

Quadre 45. Nombre total de llibres llegits com a lectura complementària

	1r ESO	Mitjana per alumne	2n ESO	Mitjana	3r ESO	Mitjana
Grup A (control)	119	4,7	21	0,9	25	1,1
Grup B (control)	77	3,6	3	0,16	18	1,2
Grup C (contrast)	---	---	3	0,14	12	0,5

Així doncs, els lectors que ja tenien una base de primer d'ESO, els dels grups de control, a través d'una acció contundent i intensa, no mantenen la inèrcia de manera natural si no hi ha continuïtat en les actuacions de centre i del professorat; observem com quan a tercer pugem la lectura complementària, aquest fet ve motivat per un canvi d'estratègia del professorat dels grups que l'augmenten (A i B).

Podem observar, també, com al grup de contrast la lectura complementària passa de llarg, gairebé no els afecta; aquest fet corrobora la manca d'incidència d'un programa allunyat ja que aquests alumnes mai no van rebre els llibres a l'aula.

Vist tot això, podríem pensar que els alts índexs de lectura a primer d'ESO i la baixada posterior podria ser conseqüència de la davallada dels hàbits habitual en aquestes edats, tal com mostren totes les enquestes; al marge que ja hem contrastat les nostres dades amb les d'enquestes generals en altres apartats d'aquest mateix capítol, volem fer una altra comparació per mostrar els efectes d'una actuació escolar pròxima: quan els nostres alumnes cursaven segon d'ESO, i el projecte de lectura es va fer extensiu a la resta de grups de l'institut amb les variacions ja comentades (no portar els llibres a l'aula), vam recollir les dades de lectura complementària dels nois i noies que cursaven primer d'ESO, és a dir, un any més petits. I les dades són les següents:

Q46. Grups de primer d'ESO d'una promoció més jove que els de la nostra mostra:

	Llibres LEC
Grup A	25
Grup B	20
Grup C	21
Grup D	67

Dades facilitades pel coordinador del Punteu de l'IES Manuel de Cabanyes.

Q 47. Grups de la mostra a primer d'ESO

	Llibres LEC
Grup A (control)	119
Grup B (control)	77
Grup C (contrast)	---

En els quadres precedents s'hi pot observar que, tot i que els grups de primer d'una promoció més jove llegeixen un nombre elevat de lectures escolars complementàries (quadre 46), els grups de la mostra (quadre 47), quan cursaven també primer d'ESO superen àmpliament aquestes xifres amb l'efecte de la proximitat de les estratègies de lectura.

Agrupant els lectors segons perfils en relació amb l'aplicació del programa de lectura complementària (quadre 48), veurem que es van reduint els lectors que llegeixen molts llibres (excel·lents i forts) i que van augmentant els lectors estàndards i sobretot els febles en els dos grups que van rebre el

programa de lectura complementària de manera intensiva a primer d'ESO i que posteriorment, a segon i a tercer, van patir les conseqüències de la baixada d'intensitat del programa. És a dir, que la baixada de la lectura es comporta que molts lectors que tenien possibilitat de consolidar la lectura com a activitat quotidiana deixin de tenir-ne l'oportunitat.

Quadre 48. Evolució dels perfils lectors (grups A, B i C) de primer a tercer d'ESO (percentatges)

	Excel·lents			Forts			Mitjans			Febles			No lectors		
	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r	1r	2n	3r
A	24	4,5	4,5	28	9	18,2	48	59,5	72,8	0	27	4,5	0	0	0
B	28,5	0	6,7	19	0	13,3	52,3	50	53,3	0	50	26,7	0	0	0
C	4	0	0	0	28,5	4,3	92	62	65,2	4	9,5	30,5	0	0	0

Més concretament, els alumnes inclosos en el perfil lector d'Excel·lents (quadre 48) (recordem que són els que llegeixen més de 15 llibres per curs) del grup A baixen des del 24% a primer d'ESO fins al 4,5% a segon i a tercer; els excel·lents del grup B baixen del 28,5% a primer fins al 0% o 6,7% a tercer (fixem-nos com remunten durant el tercer any, moment en què es va recuperar l'estratègia de dur els textos a les aules). I a l'altre extrem, els lectors febles del grup A augmenten des del 0% a primer fins al 27% a segon però tornen a baixar a tercer, al 4,5%; i els febles del grup B augmenten des del 0% de primer al 50% de segon i baixen fins al 26,7% de tercer.

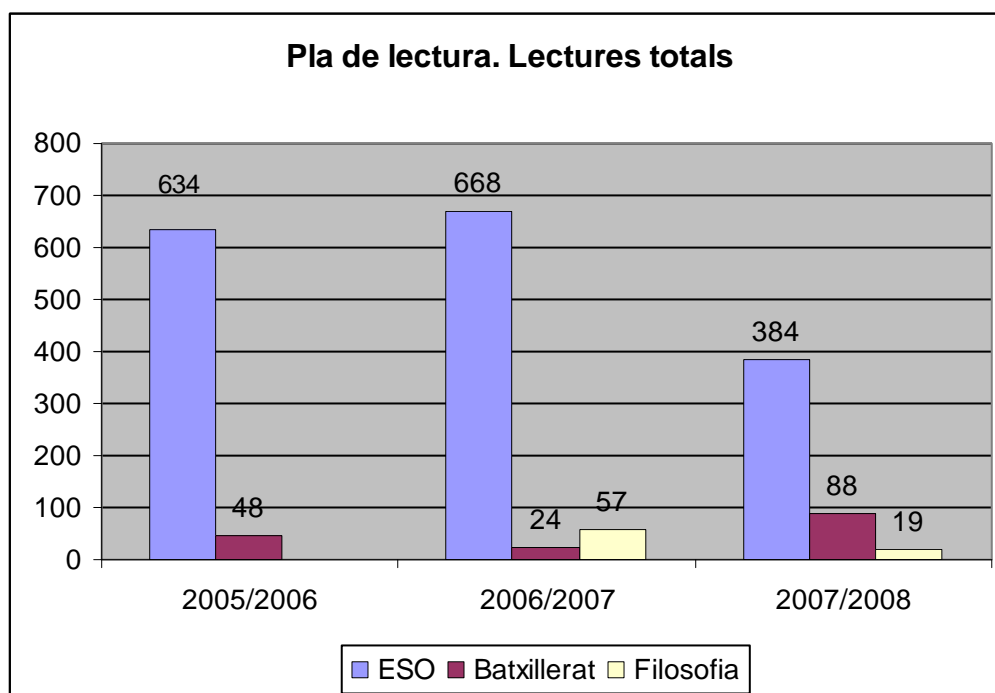
En canvi, si s'observa l'evolució lectora del grup de contrast, el C (quadre 48), es pot constatar que, tot i la baixada de lectors excel·lents i l'augment dels lectors febles, es produeix un altre fenomen que contrasta amb el que passa en els altres dos grups: es perden lectors mitjans i se'n guanyen de forts; si partim de la situació inicial d'aquest grup, que el primer any no rebia cap incentiu de lectura més enllà de l'obligatòria, podem veure clarament que la implantació del projecte de lectura durant el segon curs que en els altres dos grups suposava una disminució de la intensitat i per això baixaven la lectura, en aquest grup suposa una novetat que incentiva en certa mesura l'activitat lectora, sense arribar, però, als alts nivells de primer d'ESO dels dos grups de control, perquè els arribava amb retard.

Les dades mostrades en aquest apartat deixen constància de la vulnerabilitat dels comportaments lectors segons l'actuació escolar que es planifiqui, perquè no tots els plans o projectes de lectura tenen la mateixa incidència en els lectors, i alhora això mostra que les programacions i projectes de lectura poden tenir una incidència remarcable en el comportament lector dels joves; també es fa evident que cal una planificació molt acurada, que pugui ser revisada segons els resultats obtinguts.

Hem vist que un pla de lectura que pretengui incidir en els hàbits ha de ser continuat, sense treva, sobretot per als lectors més febles i vulnerables, que han de conuiu amb els llibres diàriament per incorporar la lectura com a activitat *normal*; també, que aquest projecte de lectura ha de ser dissenyat de manera que posi a l'abast els textos de manera molt fàcil, almenys fins que se solidifiqui l'hàbit de llegir, és a dir, que sigui molt proper als lectors; i finalment, hem constatat que els lectors necessiten l'incentiu continu del professorat, que ha d'encarregar-se d'intensificar el projecte global. Si els plans de lectura són basats en accions puntuals i molt allunyades dels lectors, no tenen incidència més enllà dels lectors que ja llegirien, que estan sensibilitzats per la lectura, com mostra també un estudi del CIDE (2004), quan analitza la resposta dels adolescents a les activitats d'animació a la lectura que se'ls proposen en els seus centres docents.

Ens podríem preguntar, però, si no és possible aconseguir els dos objectius alhora, l'extensiu i l'intensiu, és a dir, d'una banda estendre el pla de lectura a tot el centre i d'altra banda mantenir l'oferta de lectura a les aules. La complexitat per aconseguir-ho és extrema si pensem que s'han de posar en joc alhora diversos agents i que tots són interdependents i imprescindibles: en primer lloc, una Administració educativa que incentivi i faciliti la creació de projectes de lectura en tots els centres (com ha passat durant tres anys amb el projecte d'innovació educativa Puntedu; sense aquest fet els joves de l'IES Manuel de Cabanyes no haurien tingut l'oportunitat de llegir), és a dir que estengui la proposta a nivell dels centres educatius; en segon lloc, un equip

coordinador en cada centre escolar que programi les actuacions i que pugui donar suport al professorat encarregat d'aplicar cada projecte (amb un horari establert per a aquesta tasca); en tercer lloc, un professorat que intensifiqui i dugui a la pràctica amb convenciment la tasca engegada a nivell de centre (formació del professorat). En el cas que estem analitzant, que pot servir com a bon exemple per mostrar la importància de la implicació de tots els agents, si no hagués existit la voluntat de l'Administració (creació del Puntedu) només haurien gaudit de l'oportunitat de llegir els alumnes dels grups de control de la mostra, i només mentre haguessin tingut el mateix professor, ja que no s'hauria plantejat la possibilitat de planificar un projecte global; per altra banda, si només existeix el projecte de centre però el professorat no l'intensifica (ja hem vist que ho van fer en major o menor mesura i que això es reflecteix en els resultats), l'alumnat hauria llegit molt menys del que ho va fer, com es pot observar en el nombre de llibres llegits durant els tres anys d'aplicació del projecte en el centre (gràfic 13):



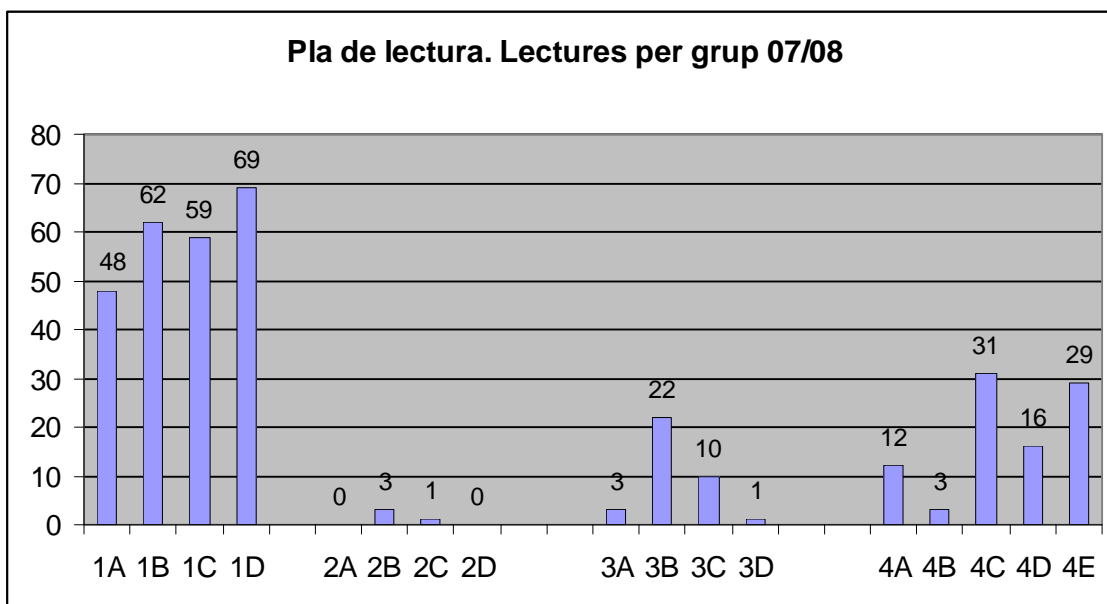
Gràfic 13. Dades facilitades pel coordinador del Puntedu de l'IES Manuel de Cabanyes

El gràfic anterior mostra el nombre total de llibres llegits durant els tres anys d'aplicació del projecte a tot el centre (no s'hi inclou el primer any de la recollida de dades als alumnes de la mostra perquè, com s'ha dit, encara no

estava engegat el projecte global). Per valorar la magnitud dels llibres llegits cal tenir en compte que es tracta d'un centre de quatre línies d'ESO, la qual cosa suposa un total de 400 alumnes aproximadament.

Aquestes quantitats de llibres són remarcables tractant-se d'adolescents que, a banda d'aquests textos, llegien les lectures trimestrals obligatòries i les lectures fora de l'escola, en alguns casos. Tot i això, cal tenir present que molts dels joves que llegien un cop el projecte es va distanciar de les aules i els alumnes havien d'anar voluntàriament a la biblioteca a buscar les lectures eren els lectors més forts, els que ja tenien un hàbit mínimament sòlid.

Insistim, en aquest punt, en la importància d'apropar les estratègies i els projectes de lectura als joves per tal que els joves menys lectors també tinguin l'oportunitat de llegir. La intensitat de les accions de suport a la lectura no només tenen un efecte immediat sinó que poden tenir una continuïtat en el temps, com es pot observar en el gràfic següent (14), i això mostra que si les accions són continuades en el temps els resultats serien extremadament positius:



Gràfic 14. Dades facilitades pel coordinador del Puntedu de l'IES Manuel de Cabanyes

En el gràfic s'hi reflecteix el nombre de lectures per grup durant l'últim any del projecte de lectura general del centre, moment en què els alumnes de la

mostra cursaven 4t d'ESO i ja no van entrar en la recollida de dades per a aquesta recerca. En aquest gràfic s'hi observen dos aspectes destacables:

* En primer lloc, els bons resultats de lectura dels grups de primer d'ESO. Aquests resultats es deuen a dos factors: d'una banda, al fet que els grups de primer sempre llegeixen més que els alumnes d'altres edats, sobretot si tenen un incentiu de lectura, tot i que els resultats d'aquests grups encara estan lluny dels que van obtenir els alumnes de la mostra; d'altra banda, les altes xifres de lectura d'aquests grups coincideixen amb l'aplicació d'una nova estratègia de lectura a nivell de centre que es basava en la programació de dues hores setmanals dedicades a la lectura, unes hores que s'afegien a les classes de llengua i literatura catalana i castellana. I aquest fet confirma la necessitat de programar estratègies molt focalitzades, intenses i properes al lector.

* En segon lloc, destaca el fet que els grups de la mostra (quart d'ESO), tot i estar cursant un dels cursos on els índexs de lectura habituals són dels més baixos, llegeixen per sobre dels grups de segon i de tercer d'ESO, que no havien rebut en cap moment una atenció intensa en lectura més enllà del projecte global del centre. Així, els efectes intensius del primer any de la recerca s'estenen més enllà de l'aplicació del projecte i perduren, mínimament, en el temps, exceptuant el grup B, el que sempre havíem qualificat com el grup poc lector per les seves característiques sociofamiliars de base, que abandonen la lectura quan no tenen un suport específic.

Segons els resultats que hem mostrat, les estratègies de foment de la lectura han de ser continuades i molt properes al lector, sobretot als lectors més febles (si no es fa així, només llegeixen els forts, els que ja tenen un hàbit lector força consolidat) i per tant s'ha de donar una situació en què es coneguin de les característiques dels lectors a qui s'adrecen aquestes estratègies. Per tal que es donin aquestes tres circumstàncies cal que tres agents essencials funcionin en la incentivació i el disseny d'estratègies adequades: el professorat, els projectes de centre i l'Administració educativa.

7.3. Evolucions

Una de les aportacions d'aquesta recerca és la possibilitat d'establir l'evolució dels hàbits lectors dels adolescents durant tres anys, coincidint amb els tres primers cursos de la secundària obligatòria i amb un dels moments clau de la pèrdua de lectors, els 14 anys, tal com mostren la majoria de les enquestes i, de manera més remarcable, les nostres dades referides a la lectura personal dels joves de la mostra (quadre 49):

Q49. Llegeixen LP. Percentatge de lectors

1r curs	2n curs	3r curs
80%	81,7%	63,5%
90,5%	22,2%	46,6%
92%	81%	52,2%

En aquest punt, ens centrarem, en primer lloc, a mostrar com evoluciona cada lector durant els tres primers anys de la secundària obligatòria quant a la base lectora personal i posteriorment quant a la influència de la lectura escolar complementària en aquesta evolució, de manera que es configuraran perfils lectors tenint present el paper que juga la incentivació de la lectura en el recorregut dels hàbits lectors durant l'Educació Secundària Obligatòria.

7.3.1. Evolució dels hàbits personals de lectura

Les dades que s'han mostrat en els apartats precedents recollien les evolucions de cada tipus de lector analitzats com un tot, de manera que els lectors hi apareixien de manera anònima i s'hi barrejaven en un ball de xifres general; en canvi, l'anàlisi de l'evolució de cada alumne reflecteix una perspectiva diferent, més afinada i propera al lector real, que permetrà establir com canvia cada tipus de lector amb el temps, tal com es veurà tot seguit:

* *Lectors excel·lents i forts*: els joves que entren en aquest perfil a primer d'ESO deixen de pertànyer a aquest grup a mesura que passa el temps, fins arribar a deixar-lo desert durant el tercer any de la recerca (del 5% dels joves en un principi fins al 0% al final del nostre recorregut).

Dels tres lectors que llegeixen més de 10 llibres personals a primer d'ESO (quadre 50), dos baixen de manera pronunciada durant els tres anys de la recerca: la Maia passa de ser una de les més lectores a no llegir res a tercer d'ESO; l'Ana passa de llegir molt (16 llibres) en el seu espai personal a llegir 5 llibres a tercer, de manera que es converteix en una lectora feble en el seu àmbit personal; finalment, l'Edgar baixa lleugerament del perfil més alt al perfil estàndard.

Q50. LECTORS EXCEL·LENTS I FORTS (tots els lectors inclosos en el quadre)
(llegeixen més de 10 llibres personals per curs)

LECTOR	CURS	LLIBRES LP	EVOLUCIÓ
maia	1r	12	BAIXA
<i>Baixada pronunciada</i>	2n	7	<i>E- NL</i>
	3r	0	
ana	1r	16	BAIXA
<i>Baixada pronunciada</i>	2n	12	<i>E- Fe</i>
	3r	5	
edgar	1r	11	BAIXA
<i>Baixada lleugera</i>	2n	7	<i>E - Est.</i>
	3r	7	

* Dels lectors que hem anomenat *estàndard* (llegeixen entre 6 i 9 llibres personals en un curs), una tercera part es mantenen dins d'aquest mateix perfil durant els tres anys, mentre que els altres dos terços baixen la lectura de manera pronunciada.

El Josep, per exemple, que entraria en el primer cas, llegeix 7 llibres personals a primer i 8 a tercer, amb una baixada fins a 4 llibres a segon; en canvi, la Míriam, que decideix llegir 9 llibres en el primer curs de la secundària, a segon es converteix en no lectora i a tercer es recupera parcialment i en llegeix un, és a dir, passa de ser una lectora estàndard a una de molt feble (vegeu en el quadre 10 tots els lectors d'aquest perfil).

Els nois i noies que parteixen d'aquest perfil, habitualment, quan baixen la lectura es converteixen en no lectors o en lectors molt febles (1-2 llibres per curs), de manera que la trobada d'una oferta de llibres que tingui les

característiques adequades i que sigui constant en l'àmbit escolar pot ser clau en aquests tipus de lector.

Q51. LECTORS ESTÀNDARD (tots els lectors inclosos en el quadre)
(llegeixen entre 6 i 9 llibres personals per curs)

LECTOR	CURS	LLIBRES LP	EVOLUCIÓ
miriam	1r	9	BAIXA
<i>Baixada pronunciada</i>	2n	0	<i>Est- Mfe</i>
	3r	1	
daniela	1r	7	BAIXA
	2n	0	<i>Est- NL</i>
	3r	----	
Núria m	1r	7	BAIXA
	2n	0	<i>Est.-NL</i>
	3r	---	
josep	1r	7	ESTABLE
	2n	4	<i>Est.-Est.</i>
	3r	8	
Jesús	1r	6	ESTABLE
	2n	6	<i>Est.-Est.</i>
	3r	7	
Roger	1r	6	BAIXA
	2n	2	<i>Est.-NL</i>
	3r	0	

* La tendència a la baixa continua amb els lectors *febles*, però en aquest cas és molt més evident la pèrdua de referents literaris perquè sistemàticament es converteixen en lectors que llegeixen un o dos llibres personals per cursos com a màxim i en molts casos passen a deixar l'activitat lectora.

Els lectors inscrits en aquest perfil, que llegeixen entre 3 i 5 llibres en un curs, poden seguir tres tipus d'evolucions diferents: a la baixa, estables o augmentar lleugerament la lectura durant un període per tornar a situar-se en el punt de partida posteriorment. Un 74% dels lectors van a la baixa, i, d'aquests, un 37% del total abandonen la lectura personal; dos lectors es mantenen estables (10,5%); vegem l'evolució d'una selecció d'alumnes d'aquest perfil en el quadre 52.

Q52. LECTORS FEBLES (mostra) (llegeixen entre 3 i 5 llibres personals per curs)

LECTOR	CURS	LLIBRES LP	EVOLUCIÓ
Pili	1r	5	BAIXA
<i>Baixada pronunciada</i>	2n	0	<i>Fe-NL</i>
	3r	0	
Lorena	1r	3	BAIXA
<i>Baixada</i>	2n	4	<i>Fe-Mfe</i>
	3r	1	
Sergi	1r	4	BAIXA
	2n	0	<i>Fe-Mfe</i>
	3r	2	
Adriana	1r	5	ESTABLE
<i>Es manté</i>	2n	6	<i>Fe- Fe</i>
	3r	5	
Albert	1r	3	PUJA - ESTABLE
<i>Puja i retrocedeix</i>	2n	7	<i>Fe-Est.-Fe</i>
	3r	4	

El motiu pel qual hi ha alguns casos de lectors que augmenten la lectura durant el segon any però que posteriorment tornen a situar-se en el perfil inicial, que són una minoria, com per exemple l'Albert (quadre 52), es fa evident quan es comproven els llibres que llegeixen: la feblesa de l'hàbit lector només s'enforteix, però d'una manera efímera, quan el lector s'aferra als textos escrits en forma de trilogia o sèrie justament com a recurs per enganxar el lector; l'Albert, el jove que hem pres com a exemple d'aquest tipus d'evolució, augmenta la seva lectura quan s'enganxa al còmic manga i això fa que augmentin els llibres llegits durant el període en què descobreix aquest filó, que s'esgota i mor finalment quan el noi acaba amb la saga descoberta.

* Els lectors que hem classificat com a *molt febles* (llegeixen entre 1 i 2 llibres personals en un curs) presenten tres tendències evolutives: en primer lloc, els que baixen encara més la seva lectura i esdevenen no lectors, que representen un 32%; en segon lloc, els que es mantenen estables en aquest perfil durant els tres anys, un 22%; en tercer lloc, aquells que augmenten lleugerament la seva dieta lectora i passen a ser lectors febles (llegeixen entre 3 i 5 llibres d'elecció personal en un curs), que representen un 12,5%; la resta dels joves inscrits en aquest perfil abandonen els grups durant la recerca

i no poden ser considerats per a les tendències evolutives. Vegem, en el quadre 12, un exemple de cada tendència.

Q53. LECTORS MOLT FEBLES (mostra) (llegeixen entre 1 i 2 llibres personals per curs)

LECTOR	CURS	LLIBRES LP	EVOLUCIÓ
Bernat	1r	2	BAIXA
Abandó	2n	2	<i>Mfe - NL</i>
	3r	0	
Pau	1r	2	ESTABLE
	2n	1	<i>Mfe - Mfe</i>
	3r	1	
Javier	1r	2	PUJA
	2n	4	<i>Mfe - Fe</i>
	3r	4	
Roser	1r	2	PUJA
	2n	4	<i>Mfe - Fe</i>
	3r	4	

Com en el perfil anterior, els joves que augmenten els llibres que llegeixen ho fan a costa de llegir textos molt similars: per exemple, el Javier llegeix *Harry Potter* i *El senyor dels anells* a primer d'ESO però a segon, quan augmenta la seva lectura, ho fa llegint bàsicament còmic manga.

* Els *no lectors*: si bé com a grup augmenten considerablement i passen del 14% de primer curs al 45% al segon curs, la tendència evolutiva dels membres que hi pertanyen des del primer any és diversa: poden mantenir-se dins del perfil de manera continuada, és a dir no llegir res mai (20%); poden augmentar per tornar a baixar (en aquest cas es manifesta la feblesa de la lectura en la seva vida), que són un 40%; o poden augmentar progressivament i no tornar a baixar, en un 40%.

Q54. NO LECTORS

LECTOR	CURS	LLIBRES LP	EVOLUCIÓ
Marc	1r	0	ESTABLE
	2n	0	<i>NL- NL</i>
	3r	0	

pere	1r	0	ESTABLE
	2n	2	<i>NL- NL pujant al mig</i>
	3r	0	
Adrià	1r	0	PUJA
	2n	1	<i>NL- Fe</i>
	3r	2	

De la mateixa manera que passava en altres perfils, les sagues més conegudes són les que ajuden a augmentar l'activitat lectora; dels joves que es mostren en el quadre 54, el Pere, que no llegeix cap llibre ni a primer ni a tercer, quan ho fa s'enganxa a dos llibres de la saga de Rowling; i l'Adrià llegeix un llibre de *Harry Potter* a segon i un altre a tercer, als quals s'hi suma un text de Bucay.

La perspectiva general de l'evolució de cada jove segons el perfil al qual pertany a cada moment queda reflectida en el quadre següent:

Q55. Evolucions segons la lectura personal

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de llibres llegits com a lectura personal durant els tres anys de seguiment de la mostra		
Comportament	Evolució	
Lectors estables	Sempre Excel·lents	0
	Sempre forts	0
	Sempre estàndards	4,8%
	Sempre febles	5,7%
	Sempre molt febles	13,5%
	Sempre no lectors	11,6%
	Total estables	38,5%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort	0
	D'excel·lent a estàndard	0
	D'excel·lent a feble	1,9%
	De fort a estàndard	1,9%
	D'estàndard a feble	
	D'estàndard a molt feble	1,9%
	De feble a molt feble	14%
	De molt feble a no lector	17%
	D'excel·lent i fort a no lector	1,9%
	D'estàndard a no lector	1,9%
	De feble a no lector	12,5%
	Total a la baixa	50%
Lectors a l'alça	De fort a excel·lent	0
	D'estàndard a fort	0
	De feble a estàndard	0
	De molt feble a feble	6,7%

	De no lector a molt feble	5,7%
	Total a l'alça	11,5%
Lector excel·lent: llegeix més de 15 llibres per curs; lector fort: entre 10 i 14; lector estàndard: entre 6 i 9; lector feble: entre 3 i 5; lector molt feble: entre 1 i 2 llibres		

Segons aquestes dades, la meitat dels joves disminueixen la lectura amb el pas del temps; de l'altra meitat, la majoria es mantenen estables, i només una minoria augmenta el volum de llibres llegits com a lectura personal (un 11,5%).

Mirar el lector com a individu, com hem fet en aquest apartat, permet anar més enllà de l'evolució dels hàbits generals per veure quins tipus de lectors tenen més *tendència* a ser estables, a disminuir o a augmentar l'activitat lectora en l'espai personal de lectura:

* Els lectors més estables són els febles, és a dir, que no augmenten sinó que els altres s'afegeixen a la no lectura, de manera que la poca activitat lectora és la situació més estable i menys susceptible de ser modificada per si sola. A aquesta situació s'hi afegeix que la proporció més alta de lectors que disminueixen la quantitat de lectura amb el pas del temps són, també, els febles i els molt febles, que passen a esdevenir molt febles o no lectors, respectivament.

* Els tipus de lectors febles i molt febles, de fet, són també els que augmenten més la lectura, però en cap cas passen a categories altes, i els que la disminueixen més.

* Els tipus de lectors que es comporten de manera més inestable són els lectors forts i excel·lents, cosa que mostra la fragilitat de la lectura en aquestes edats. Els lectors que llegeixen més, quan disminueixen la seva activitat lectora ho fan de manera pronunciada, és a dir, no baixen una categoria sinó diverses alhora (per exemple, els excel·lents passen a ser lectors febles).

* Els únics que augmenten la lectura són els molt febles i els no lectors, que passen a ser febles i molt febles respectivament; de fet, no augmenten notablement la seva activitat lectora sinó que fan petits tastets, que pot ser llegir un llibre o dos en un curs.

La lectura personal, doncs, aquella que mostra els hàbits lectors voluntaris i autònoms de la població, reflecteix l'enorme feblesa de l'activitat lectora dels adolescents, que van abandonant les trobades amb els textos literaris d'una manera pronunciada.

7.3.2. Evolució global (lectura personal i lectura escolar)

L'evolució de les pràctiques lectores dels joves que hem vist en l'apartat anterior mostrava el comportament lector personal, extraescolar; aquí veurem com contribueix l'escola a aquesta evolució, la qual cosa reflecteix les reaccions als estímuls de lectura.

En primer lloc, vegem com evoluciona el lector juvenil segons totes les lectures que fa en comparació amb la seva evolució restringida a l'àmbit de la lectura personal (quadre 56):

Q56. COMPARACIÓ DE L'EVOLUCIÓ TOTAL LECTURA I LECTURA PERSONAL

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols llegits seguint l'evolució durant els tres anys de seguiment de la mostra			
Comportament	Evolució	Total lectura	Lectura personal
Lectors estables	Sempre excel·lents	5,7%	
	Sempre forts	3,8%	
	Sempre estàndard	47%	
	Sempre febles	3,8%	
	Total estables	60,4%	38,5%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort	5,7%	
	D'excel·lent a est.	5,7%	
	De fort a est.	15%	
	D'estàndard a feble	9,4%	
	Total a la baixa	35,8%	50%
Lectors a l'alça	De feble a estàndard		
	D'estàndard a fort	3,8%	
	De fort a excel·lent		
	d'est. a excel·lent		
	Total a l'alça	3,8%	11,5%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector estàndard: llegeix entre 6 i 10			

llibres; lector fort: entre 11 i 15 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.

Segons aquests resultats, sembla que l'escola frena la baixada i estabilitza però no fa augmentar la lectura o, en tot cas, la fa augmentar mínimament: els lectors estables en la seva lectura personal són un 38,5% mentre que si s'hi tenen en compte totes les modalitats de lectura ascendeixen a un 60,4% i alguns dels estables són lectors forts i excel·lents, cosa que en cap cas passava amb la lectura personal, i sobretot els estàndars, que no passen a esdevenir lectors febles gràcies a l'aportació de la lectura escolar (especialment la complementària perquè l'obligatòria és la mateixa per a tots els alumnes). Els que baixaven més en la seva lectura personal, els febles i molt febles es mantenen gràcies a l'oferta de lectura complementària. Finalment, pel que fa als lectors que evolucionen a l'alça cal remarcar que quan hi ha lectura escolar complementària són els lectors estàndard els que se'n veuen més beneficiats, que passen a esdevenir lectors forts.

Per establir aquestes evolucions, ens hem basat en la proposta de Baudelot i altres (1999), en la qual es refereixen als lectors que es mostren *estables* durant els anys de seguiment, als que *baixen* la seva lectura i en tercer lloc als que *l'augmenten*; en aquesta recerca francesa del 1999 es refereixen a l'evolució de joves d'entre 14 i 18 anys, situats al final de l'escolarització obligatòria i durant tot el batxillerat postobligatori, mentre que la nostra mostra se situa justament al principi de l'escolarització obligatòria (el pas de Primària a Secundària) i en el canvi al segon cicle (tercer d'ESO); tot i aquesta diferència d'edats, aportem, per comparar, les dades dels estudiants francesos al costat de les nostres.

Q57. EVOLUCIÓ TOTS ELS GRUPS (12-15 ANYS) TOTAL LECTURA

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols llegits seguint l'evolució durant els tres anys de seguiment de la mostra (totes les modalitats de lectura)			
	Alumnes d'aquesta recerca. 12-15 anys		Alumnes francesos (Baudelot) 14-18 anys
Lectors estables	Sempre excel·lents	5,7%	
	Sempre forts	3,8%	12,4%
	Sempre estàndard	47%	13,8%
	Sempre febles	3,8%	34,5%

	Total estables	60,4%	60,7%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort	5,7%	
	D'excel·lent a est.	5,7%	5%
	De fort a est.	15%	7%
	D'est. a feble	9,4%	11,5%
	Total a la baixa	35,8%	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà		8,2%
	D'est. a fort	3,8%	5,5%
	De fort a excel·lent		
	D'est. a excel·lent		2,1%
	Total a l'alça	3,8%	15,8%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector estàndard: llegeix entre 6 i 10 llibres; lector fort: entre 11 i 15 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.			

L'evolució general (totes les modalitats de lectura) dels tres grups evidencia dos aspectes significatius: en primer lloc, el baix percentatge de lectors que augmenten la quantitat de lectura des de primer fins a tercer; en segon lloc, el fet que més de la meitat dels joves es mantenen amb els mateixos índexs lectors des del primer fins al tercer any:

En comparació amb els alumnes francesos, més grans, es produeix una coincidència pel que fa als lectors que es mantenen estables durant el temps, i una discrepància rellevant pel que fa als que pugen i baixen la lectura: si gairebé un 16% dels adolescents d'entre 15 i 18 anys francesos augmenten la lectura amb el pas del temps, només ho fa un 3,8% de la nostra mostra; aquesta divergència pot ser explicada a través de dos factors: d'una banda, la diferència d'edat, que situa els alumnes de la nostra mostra en l'etapa més difícil per a la lectura, els 14 anys, que, com hem assenyalat és un punt d'inflexió per a l'abandó de l'hàbit de llegir, mentre que els joves de la recerca francesa ja han superat aquest moment i justament se situen en el punt en què alguns comencen a retrobar-se amb la lectura, quan cursen Batxillerat i continuen en contacte amb el món acadèmic; d'altra banda, per l'efecte de les modificacions de l'atenció escolar de primer a segon d'ESO; el punt de partida d'aquests alumnes quan cursaven primer d'ESO és extraordinàriament elevat, i per aquest motiu la baixada de la lectura és, també, exageradament brusca en rebaixar-se la pressió escolar. Així, una actuació que potencialment podria haver fet modificar la tendència a la baixa de l'activitat lectora adolescent finalment no ho aconsegueix com a

conseqüència dels canvis produïts a la baixa en la intensitat de l'aplicació del projecte d'extensió de la lectura.

Els alumnes que modifiquen de manera més significativa les seves pràctiques lectores són els que se situen en la franja alta, en els perfils excel·lent i fort, i aquests canvis es produeixen a la baixa (un 26,4% dels forts i excel·lents baixen la lectura); d'altra banda, els únics que augmenten els llibres llegits són els lectors estàndards, que passen a esdevenir lectors forts (un 3,8%), però són molts menys que els que baixen la lectura.

Q58. Evolució durant els tres cursos. Totes les modalitats de lectura

Categories	Total perfils	Excel·lents	Forts	Estàndards	Febles
Estables	60,4%	5,7%	3,8%	47%	3,8%
Baixen	35,8%	11,4%	15%	9,4%	0
pugen	3,8%	0	0	3,8%	0

Si fins ara havíem remarcat la importància d'atendre intensament els lectors febles, des d'aquesta perspectiva s'evidencia la necessitat d'estar molt alerta justament amb els lectors que llegeixen més llibres, que són els més susceptibles d'abandonar una pràctica adquirida poc consolidada. Per aquest motiu, és rellevant mostrar l'evolució que segueixen els alumnes a primer d'ESO, moment en què rebien els efectes del projecte lector (quadre 59), on podem observar que el percentatge de lectors que anaven a l'alça és d'un 19,8%, en contrast amb el 3,8% que van a l'alça al final del tercer curs. Aquestes dades mostren les enormes possibilitats d'influència de l'entorn escolar; si les actuacions escolars intenses fossin continuades la lectura podria augmentar exponencialment.

Q59. Primer d'ESO (tots els grups: A, B, D). TOTES LES MODALITATS (LEO, LEC, LP)

Categories	Total perfils	Excel·lents	Forts	Estàndards	Febles
pugen	19,8%	46,3%	28,6%	9,6%	0

La reacció positiva a l'oferta de lectura complementària escolar per part dels adolescents també queda reflectida en la comparació que s'estableix entre l'evolució global de totes les modalitats de lectura i l'evolució global de la seva lectura personal; en el quadre 40, podem observar que la baixada de la

lectura personal és força més notable (50%) que la baixada de la lectura quan s'hi inclouen totes les modalitats (35,8%).

Q60. Evolució durant els tres cursos.

LECTURA PERSONAL

Categories	Lectura personal	Totes les modalitats
Estables	38,5	60,4%
Baixen	50%	35,8%
pugen	11,5	3,8%

Més enllà de l'evolució global, val la pena mostrar el comportament lector segons cada grup, atès que cadascun presenta singularitats, tant de punt de partida com de l'impacte de les actuacions escolars.

El grup A, el que havíem qualificat de més lector, presenta una evolució en consonància amb el seu punt de partida; un 50% dels alumnes d'aquest grup es mantenen estables durant el temps i un 10% augmenten la lectura (quadre 41), xifra molt per sobre de la mitjana de tots els grups, que era d'un 3,8 (quadre 57).

Q61. EVOLUCIÓ GRUP A (12-15 ANYS). Totes les modalitats de lectura

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols llegits seguint l'evolució durant els tres anys de seguiment de la mostra			
	Alumnes d'aquesta recerca		Alumnes francesos (Baudelot)
Lectors estables	Sempre Excel·lents	5%	
	Sempre forts	10%	
	Sempre mitjans	35%	
	Sempre febles	----	
	Total estables	50%	60,7%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort	5%	
	D'excel·lent a mitjà	10%	
	De fort a mitjà	20%	
	De mitjà a feble	5%	
	Total a la baixa	40%	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà		
	De mitjà a fort	10%	
	De fort a excel·lent		
	De mitjà a excel·lent		
	Total a l'alça	10%	15,8%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector mitjà: llegeix entre 6 i 10 llibres; lector fort: entre 11 i 15 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.			

Aquest mateix grup a primer d'ESO, el moment en què els alumnes van rebre l'impacte més intens del programa de lectura complementària, evolucionava

molt més a l'alça: un 32% dels alumnes van augmentar la lectura des del primer trimestre fins al tercer de primer d'ESO.

Q62. Primer d'ESO A (tots els grups: A, B, D). Totes les modalitats (LEO, LEC, LP)

Categories	Total perfils	Excel·lents	Forts	Mitjans	Febles
Estables	16%	16,7%	0%	25%	0
Baixen	52%	33,3%	71,5%	50%	0
pugen	32%	50%	28,5%	25%	0

El segon grup de control, el grup B, evoluciona de manera molt diferent que l'anterior. Dels alumnes d'aquest grup, no n'hi ha cap que augmenti la lectura des de primer fins a tercer d'ESO, en consonància també amb el punt de partida feble del grup (socialment més desafavorit, menys lector). Alhora, també hi ha més lectors a la baixa que no pas estables (quadre 63).

Q63. EVOLUCIÓ GRUP B (12-15 ANYS). Totes les modalitats de lectura

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols llegits seguint l'evolució durant els tres anys de seguiment de la mostra			
	Alumnes d'aquesta recerca		Alumnes francesos (Baudelot)
Lectors estables	Sempre Excel·lents	7,2%	
	Sempre forts	----	
	Sempre mitjans	28,5%	
	Sempre febles	----	
	Total estables	35,7%	60,7%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort	14,3%	
	D'excel·lent a mitjà	7,2%	
	De fort a mitjà	28,5%	
	De mitjà a feble	14,2%	
	Total a la baixa	64,3%	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà		
	De mitjà a fort		
	De fort a excel·lent		
	De mitjà a excel·lent		
	Total a l'alça	0	15,8%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector mitjà: llegeix entre 6 i 10 llibres; lector fort: entre 11 i 15 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.			

En canvi, a primer, quan rebien un estímul escolar, gairebé un 10% dels alumnes d'aquest grup (B) tenien una tendència a l'alça (quadre 64), fet que torna a mostrar la predisposició dels joves a llegir quan reben suports.

Q64. Primer d'ESO B (tots els grups: A, B, D). TOTES LES MODALITATS (LEO, LEC, LP)

Categories	Total perfils	Excel·lents	Forts	Mitjans	Febles
Estables	33,4%	33,4%	50%	27,2%	0

Baixen	57%	33,3%	50%	72,8%	0
pugen	9,6%	33,3%	0	0	0

El grup de contrast, el C, es comporta de manera similar al grup poc lector pel que fa a l'absència de joves que augmenten la lectura, mentre que manté uns certs índexs de lectura a través dels lectors que es mantenen estables, per la qual cosa hi trobem menys percentatge de joves que baixen la lectura.

Q65. EVOLUCIÓ GRUP C (contrast) (12-15 ANYS). Totes les modalitats de lectura

Distribució dels perfils individuals de lectura segons el nombre de títols llegits seguint l'evolució durant els tres anys de seguiment de la mostra			
	<i>Alumnes d'aquesta recerca</i>		<i>Alumnes francesos (Baudelot)</i>
Lectors estables	Sempre Excel·lents	5,4%	
	Sempre forts		
	Sempre mitjans	73,6%	
	Sempre febles	10,5%	
	Total estables	89,5%	60,7%
Lectors a la baixa	D'excel·lent a fort		
	De fort a mitjà		
	De fort a feble		
	De mitjà a feble	10,5%	
	Total a la baixa	10,5%	23,5%
Lectors a l'alça	De feble a mitjà		
	De mitjà a fort		
	De fort a excel·lent		
	De mitjà a excel·lent		
	Total a l'alça	0	15,8%
Lector feble: llegeix entre 1 i 5 llibres per curs; lector mitjà: llegeix entre 6 i 10 llibres; lector fort: entre 11 i 15 llibres; lector excel·lent: més de 15 llibres.			

Aquest grup, en canvi, a primer d'ESO, que no va rebre l'actuació escolar de promoció de la lectura, anava molt més a la baixa que els altres dos (un 68% dels alumnes van anar abandonant la freqüència de lectura des del principi fins al final del curs).

Q66. Primer d'ESO D (tots els grups: A, B, D). TOTES LES MODALITATS (LEO, LEC, LP)

Categories	Total perfils	Excel·lents	Forts	Mitjans	Febles
Estables	20%	100%	0	18,4%	0
Baixen	68%	0	0	68%	100%
pugen	12%	0	0	13,6%	0

En síntesi, segons les influències i evolucions mostrades, el comportament lector dels adolescents de 12 a 15 anys presenta les següents constants:

- * Una tendència a abandonar la lectura a mesura que l'escola i la família van disminuint la pressió sobre aquesta activitat i a mesura que altres activitats d'oci passen per davant de la lectura.
- * Tendència a adaptar-se als reforços oferts per l'entorn. Són molt influenciables al que els proposa l'escola: si hi ha textos en llegeixen i si no n'hi ha no ho fan.
- * Vulnerabilitat elevada dels joves menys lectors. Aquests adolescents són els que reben de manera més forta l'impacte de les actuacions escolars i de l'absència d'aquestes.
- * Fragilitat dels més lectors: els forts i excel·lents són els que baixen més l'activitat lectora, tant si es té en compte només la lectura personal com totes les modalitats de lectura.

7.3.3. Històries de lectors

Alguns dels estudis que han analitzat a fons el lector juvenil han establert perfils lectors basant-se en alguns dels elements que possibiliten l'establiment de diferents categories de lectors; per exemple, com s'ha vist en el capítol 2.4 del marc previ, De singly (1989) establí perfils de lectors creuant la quantitat de lectura i el tipus de llibres preferits; o bé Baribeau (2004) ho feia afegint-hi les actituds davant la lectura (els que diuen que els agrada llegir, els que odien la lectura, etc.).

Les dades de què disposem permeten establir perfils *segons el comportament lector dels joves*, basats en les evolucions que fa cada lector i en les influències que rep; per fer-ho, hem tingut en compte:

- * La lectura personal dels joves.
- * El grau d'adhesió a la lectura complementària escolar.

* L'evolució que segueixen durant els tres cursos en totes les modalitats de lectura.

Dins dels quatre tipus de lectors establerts (lector excel·lent, lector fort, lector estàndard, lector feble⁸⁰), es poden diferenciar ara vuit perfils corresponents a l'evolució seguida; a través d'històries lectores personals, definirem *comportaments lectors* que d'alguna manera reflecteixen les *reaccions* a l'estímul de lectura escolar.

Amb la voluntat d'apropar-nos al màxim al lector particular, es mostraran exemples de cada comportament lector (vegeu les taules completes de l'evolució de la lectura de tota la mostra durant els tres anys de seguiment a l'annex 11).

Vegem en el quadre 67 la correspondència entre els tipus de lectors establerts prèviament segons la quantitat de lectura i els perfils que veurem tot seguit segons el comportament lector (evolució i permeabilitat a la lectura escolar):

Q67. Correspondència entre els tipus de lectors i els subperfils

<i>Tipus</i>	<i>Perfils segons evolució i influència escolar (comportament lector)</i>
Excel·lents	Sòlids
	Vulnerables
Forts	Estables
	Estabilitzats
Estàndard	Enfortits
	Salvats
	Perduts
Febles	Estancats

* Dins del perfil dels lectors excel·lents trobem dos comportaments lectors diferenciats:

a) *Lectors sòlids*: inclosos en el perfil més alt (excel·lents) amb uns hàbits consolidats que es veuen ampliat amb la lectura escolar complementària i l'obligatòria. La lectura escolar no s'interposa entre els llibres i ells i per tant

⁸⁰ Adoptem, aquí, la categorització més general dels tipus de lectors per la seva operativitat en relació als objectius que tenim en aquest apartat.

no els pren el seu espai de lectura fora de l'aula; entre ells hi ha diferències en nombre de llibres llegits i, tot i que baixen el ritme de lectura des del primer fins al tercer any, es mantenen dins el perfil excel·lent. Aquest grup suposen un terç (33,3%) del total dels alumnes situats en el perfil més alt (excel·lent) i un 7,7% del total de la mostra.

Vegem concretament tres exemples d'aquest tipus de lectors, un de cadascun dels grups classe investigats⁸¹:

Q68. Exemples de lectors sòlids

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Ana (A)	1r	31	16	10	TOT: ESTABLE
<i>sòlid</i>	2n	21	12	5	LEC: BAIXA
	3r	15	5	4	LP: BAIXA
					<i>E-E</i>
Jesús (B)	1r	16	6	5	TOT: ESTABLE
<i>sòlid</i>	2n	11	6	0	LEC: BAIXA (B+REC)
	3r	15	7	2	LP: PUJA
					<i>E-E</i>
Edgar (C)	1r	16	11	----	TOT: ESTABLE
<i>sòlid</i>	2n	13	7	0	LEC: PUJA (-)
	3r	14	8	1	LP: BAIXA (-)
					<i>E-E</i>

Tots tres mantenen un bon ritme de lectures personals i no abandonen la lectura complementària, excepte el Jesús, que nota l'efecte de la baixada d'intensitat del programa de lectura i a segon d'ESO només llegeix els llibres obligatoris dintre de la proposta escolar.

Aquests són els lectors aparentment menys dependents de l'escola (recordem que representen un 7,7%); és a dir, són els que esdevenen lectors independentment del que se'ls proposi a les aules.

b) *Lectors vulnerables*: inclosos originàriament (a primer) en el perfil més alt (excel·lents) per la inèrcia de Primària i perquè aprofiten la possibilitat de llegir que se'ls ofereix des de l'escola, però que presenten uns hàbits que no estan prou consolidats; llavors, són vulnerables a les actuacions escolars i a

⁸¹ Cal tenir en compte que en el total de lectura (TOT) s'hi sumen les lectures obligatòries trimestrals de Català i de Castellà dels tres cursos, que en algun cas són 5 llibres i en altres són 6.

l'efecte de l'edat adolescent; aquests dos factors fan que baixi substancialment el nombre de llibres llegits: si l'escola els ofereix llibres s'hi adhereixen i si no, no ho fan (recordem que el projecte de lectura disminueix la seva intensitat a partir del segon curs). Encara que llegeixin més llibres escolars, la seva activitat lectora personal o extraescolar disminueix substancialment per l'efecte de l'edat. Podrien continuar llegint força si l'escola insistís de manera continuada a oferir-los lectura. Quan s'intenta recuperar el projecte ja han perdut interès per la lectura; representen un 67% dins del perfil alt (dues tercers parts) i un 17,3% del total de la mostra. Una mostra d'aquests lectors vulnerables són aquestes dues alumnes, una del grup A i l'altra del grup B:

Q69. Exemples de lectors vulnerables

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Maia (A)	1r	33	12	16	TOT: BAIXA
<i>Evolució edat</i>	2n	12	7	0	LEC: BAIXA (P+B)
	3r	9	0	3	LP: BAIXA
					<i>E - M</i>
Miriam (B)	1r	22	9	7	TOT: BAIXA
<i>Motivada per LEC</i>	2n	7	0	1	LEC: BAIXA (B+P)
	3r	13	1	6	LP: BAIXA
					<i>E-Fo (a 3r)</i>

La Maia és una bona lectora a primer d'ESO, perquè arrossega la inèrcia de la base familiar propera als llibres i perquè s'enganxa a la proposta de lectura escolar d'una manera extraordinària. Posteriorment, baixa la seva lectura personal a mesura que avança l'edat i no acaba de tornar a adherir-se a les lectures escolars; per això baixa del perfil excel·lent a l'estàndard. En canvi, la Míriam, tot i llegir menys textos fora de les aules, decideix llegir llibres escolars quan la motiven a fer-ho (a primer i a tercer), la qual cosa fa que baixi només del perfil excel·lent al fort.

En el primer cas, el de la Maia, la continuació del programa de lectura intensiu i pròxim podria haver frenat una baixada tan pronunciada. En el segon cas, el de la Míriam, una intensificació de les actuacions escolars podria haver fet que es mantingués.

Dins del perfil fort:

- a) *Lectors estables*: Lectors inclosos en el perfil fort (entre 11 i 15 llibres al curs) que tenen uns hàbits personals estables. Poden ser complementats per la lectura escolar complementària però aquest factor no és determinant. Són lectors que recuperen l'activitat lectora a mesura que es fan grans. Suposen un 20% del total dels lectors forts i un 3,8% del total de la mostra. Tots pertanyen al grup A, el més lector.

Q70. Exemples de lectors estables

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Roser	1r	12	2	5	TOT: ESTABLE
	2n	9	4	1	LEC: BAIXA
	3r	14	4	4	LP: BPUJA
					<i>Fo-Fo</i>
Josep	1r	13	7	1	TOT: ESTABLE
	2n	8	4	0	LEC: BAIXA
	3r	13	8	0	LP: PUJA
					<i>Fo-Fo (a 3r)</i>

Fixem-nos, en el quadre, com en un cas, el de la Roser, es recupera tant per la lectura personal com per la complementària, mentre que en l'altre cas, el del Josep, l'augment prové únicament de la lectura personal.

- b) *Lectors estabilitzats*: lectors inclosos originàriament en el perfil fort, que baixen el ritme de lectura però que, gràcies a la lectura escolar complementària, a la qual s'adhereixen quan l'oferta és pròxima i intensa, no cauen en el perfil feble. Queden, doncs, estabilitzats, en certa manera, en relació al que podrien baixar. Representen un 80% dels lectors forts i un 15,3% del total de la mostra. En aquest cas, el paper de la lectura complementària és clau. Depenen de l'escola per no esdevenir lectors febles i aquesta possibilita que tinguin un ventall de textos relativament variat.

Q71. Exemples de lectors estabilitzats

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Bernat (A)	1r	11	2	4	TOT: BAIXA
	2n	7	2	0	LEC: BAIXA
	3r	9	0	3	LP: BAIXA

					Fo-M
Sergi (B)	1r	14	4	5	TOT: BAIXA
	2n	8	0	1	LEC: BAIXA
	3r	8	2	1	LP: BAIXA
					Fo-M

Dins del perfil estàndard:

- a) *lectors enfortits*: són aquells lectors que augmenten el ritme de lectura a mesura que passen els anys. Suposen un 6,4% dels lectors mitjans i un 3,8% del total de la mostra. Tots són del grup A, el més lector.

Q72. Exemples de lectors enfortits

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Samuel	1r	8	0	3	TOT: PUJA
	2n	----	----	----	LEC: BAIXA
	3r	14	8	0	LP: PUJA
					M-Fo
Adria	1r	10	0	5	TOT: PUJA
	2n	6	1	0	LEC: BAIXA
	3r	11	2	4	LP: PUJA
					M-Fo

El Samuel, que no llegia llibres fora de l'àmbit escolar durant el primer curs, a tercer en llegeix un nombre destacable; l'Adrià, en canvi, augmenta lleugerament la lectura personal i manté la lectura complementària a tercer.

- b) *lectors salvats*: són aquells lectors que, tot i que baixen una mica la lectura, es mantenen en la franja dels lectors mitjans, gràcies a la combinació de les diverses lectures. Representen un 77,5% dins dels lectors mitjans i un 46% del total de la mostra.

Q73. Exemples de lectors salvats

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Clara (A)	1r	10	1	4	TOT: ESTABLE
	2n	6	1	1	LEC: BAIXA
	3r	9	3	0	LP: PUJA
					M-M
Gemma (B)	1r	7	1	1	TOT: ESTABLE
	2n	4	0	0	LEC: ESTABLE
	3r	9	2	1	LP: PUJA

					<i>M-M</i>
Gemma (C)	1r	10	5	---	TOT: ESTABLE
	2n	12	7	0	LEC: PUJA
	3r	8	0	2	LP: BAIXA (P+B)
					<i>M-M</i>

A la Clara la salva el manteniment de la lectura personal; a la Gemma, en canvi, l'equilibri entre mantenir uns mínims personals i uns mínims de lectura escolar complementària; i a l'Aina la lectura complementària li omple la manca de lectura personal a tercer. Aquestes dues modalitats de lectura, la personal i la complementària, es veuen reforçades per la lectura obligatòria, que pren un paper rellevant, quantitativament parlant, en aquest tipus de lectors.

c) *lectors perduts*: són lectors que baixen la lectura i que arriben a esdevenir lectors febles; és a dir, que acaben llegint únicament la lectura obligatòria, sense el reforç de la lectura personal, que abandonen seguint les tendències adolescents, ni de la complementària, que no té prou força per atreure'ls. El punt de partida dels seus hàbits personals és molt feble, en la majoria dels casos, i en altres la manca del programa de lectura durant el primer any d'estada a l'institut (grup de contrast) fa que hi tinguin menys interès durant els següents cursos. Representen un 16% dels lectors mitjans i un 9,6% del total de la mostra.

Q74. Exemples de lectors perduts

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Mireia (A)	1r	6	0	1	TOT: BAIXA
	2n	9	4	0	LEC: BAIXA
	3r	5	0	0	LP: ESTABLE
					<i>M-Fe</i>
Marc (B)	1r	8	0	3	TOT: BAIXA
	2n	4	0	0	LEC: BAIXA
	3r	5	0	0	LP: ESTABLE
					<i>M-Fe</i>
Pili (C)	1r	10	5	----	TOT: BAIXA
	2n	5	0	0	LEC: ESTABLE
	3r	5	0	0	LP: BAIXA

L'autopercepció que tenen sobre les seves pràctiques lectores s'adiu amb l'evolució que segueixen durant els tres cursos: reconeixen que llegeixen

menys que a primer i igual que a segon, en algun cas. Diuen que tenen menys ganes de llegir i d'alguna manera sembla que es vegin superats per les tasques acadèmiques i aquest fet omple l'espai que anteriorment dedicaven a llegir: *“tinc menys temps i ens fan estudiar molt; tenim molts exàmens i treballs”* i per això pensen que llegirien més si tinguessin més temps i menys deures escolars. Demanen que el professorat porti els llibres a l'aula, d'una banda, i critiquen que llegir lectures complementàries compensi massa poc en la nota. Tot i que dues d'elles valoren la lectura complementària positivament, la Pili, que és del grup de contrast, només li posa un 1 sobre 10 i de fet no ha llegit cap llibre complementari ni a segon ni a tercer.

En aquest tipus de lectors, pren una rellevància cabdal l'existència d'un programa de lectura proper al lector, intens, continuat i molt focalitzat.

Dins del perfil feble:

Lectors estancats: lectors que no varien el seu comportament lector, ni pel que fa a la lectura personal, que no en llegeixen, ni a la lectura escolar complementària, que tampoc en llegeixen. Res varia en les seves pràctiques lectores i per tant depenen totalment de la lectura obligatòria trimestral (una per trimestre) i de la possibilitat de seguir algun programa de lectura complementària que s'aproximi molt a ells. De fet, els lectors que es mantenen durant els tres anys dins d'aquest perfil pertanyen al grup de contrast, el que no va tenir la possibilitat d'adscriure's al programa de lectura complementari.

Q75. Exemples de lectors estancats

LECTOR	CURS	QUANTITAT			EVOLUCIÓ
		TOT	LP	LEC	
Claudia	1r	5	0	----	TOT: ESTABLE (B)
	2n	6	0	0	LEC: ESTABLE
	3r	3	0	0	LP: ESTABLE
					<i>Fe-Fe</i>
Pere	1r	5	0	----	TOT: ESTABLE
	2n	7	2	0	LEC: ESTABLE
	3r	5	0	0	LP: ESTABLE (P+B)
					<i>Fe-Fe</i>

L'única diferència entre aquests dos lectors és que el Pere durant el segon any de la recerca fa un intent de llegir llibres pel seu compte però com que l'hàbit és feble això no té continuïtat. Són el 100% dels lectors febles i un 3,8% del total de la mostra.

La seva autopercepció sobre la lectura s'adiu amb el perfil: diuen que llegeixen igual que sempre, excepte el Pere que reconeix que llegeix una mica més a segon perquè troba que la lectura és millor (es refereix a l'activitat en si), tot i que a tercer diu que no troba textos del seu gust. La Clàudia reconeix obertament que no li agrada llegir. Estan tan distanciats de la lectura que no troben motius per argumentar per a què els és útil la lectura complementària i el Pere diu que són llibres avorrits però en realitat no n'ha llegit cap. Llegirien més si tinguessin més temps però el Pere creu que ja llegeix prou i per tant que ja ha arribat al seu sostre de lectura. És remarcable que els dos siguin del grup que no va rebre l'oferta complementària a primer d'ESO.

En aquest tipus de lectors, l'actuació escolar continuada i molt focalitzada o intencionada és clau. De la mateixa manera, és importantíssima l'existència de la lectura obligatòria trimestral, que permet que tinguin algun contacte amb els textos literaris. Ja hem dit que els lectors que no es mouen d'aquest perfil són pocs, però durant el tercer any cal sumar-hi els lectors que hem anomenat perduts i llavors estem parlant d'un percentatge més elevat, d'un 13% del total de la mostra que només llegeixen els textos obligatoris.

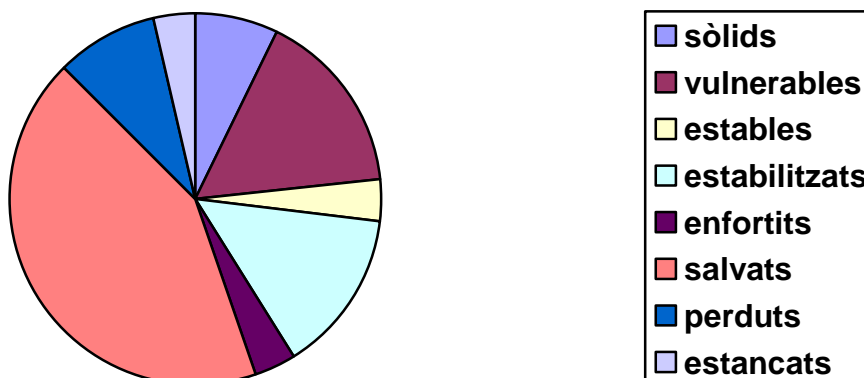
En definitiva, els diferents perfils lectors segons el comportament davant les diferents modalitats de lectura queden reflectits en els percentatges del quadre i gràfic següents:

Q76. Perfils segons el comportament lector (lectura personal, lectura escolar i evolució)

Tipus quant.	Perfils	Percentatges
Excel·lents	Sòlids	7,7%
	Vulnerables	17,3%
Forts	Estables	3,8%
	Estabilitzats	15,3%
	Enfortits	3,8%
Estàndards	Salvats	46%

	Perduts	9,6%
Febles	Estancats	3,8%

G15. Percentatges de perfils segons comportament lector



Encara que partim d'una situació molt particular, el nombre d'adolescents de la mostra permet que la categorització d'aquests *subperfils* de lectors sigui generalitzable com a tendència dels possibles comportaments lectors dels adolescents en resposta a un estímul de lectura addicional; aquesta classificació mostra que la majoria dels lectors se situen en el que hem anomenat lectors *salvats* (perfil estàndard), seguits en primer lloc dels *estabilitzats* (perfil fort) i en segon lloc dels *vulnerables* (perfil excel·lent).

Els lectors *salvats* es mantenen dins del perfil al qual pertanyien el primer any de la recollida de dades gràcies al manteniment d'un cert ritme de lectura personal i de lectura complementària escolar; els lectors *estabilitzats* baixen sensiblement el seu ritme de lectura però no ho fan de manera vertiginosa gràcies a la lectura complementària escolar; els *vulnerables* són lectors que en un principi llegeixen força però que disminueixen força aquest ritme perquè la proposta escolar no és prou intensa per frenar aquesta tendència. Segons aquesta perspectiva, la intervenció escolar és la protagonista del comportament lector de la majoria dels joves.

7.3.4. L'activitat lectora vista pels lectors

L'opinió dels adolescents sobre les seves pràctiques lectores i la relació que manté la seva lectura amb l'escola, més enllà de les dades que han permès descriure el seu comportament lector segons els llibres que van llegir, és una informació rellevant que pot acabar d'arrodonir el retrat sobre el lector adolescent. En aquest apartat ens centrarem en les valoracions que fan sobre l'evolució que segueix la seva activitat lectora i sobre altres aspectes relacionats amb el programa de lectura complementària, valoracions extretes de les enquestes fetes durant el segon i tercer anys de la recerca (tots els alumnes de la mostra) i a partir de les afirmacions en les entrevistes fetes a 7 alumnes de la mostra representatius dels diferents perfils lectors (vegeu el contingut de les enquestes i la transcripció de les entrevistes als annexos 12 i 13 respectivament).

** L'abandó i l'augment de la lectura: temps, textos i actuació escolar*

Un 41% dels joves de la mostra addueixen la **manca de temps** com a motiu per deixar de llegir.

Les paraules dels joves sobre el seu abandó progressiu de la lectura confirmen allò que havíem constatat en el marc d'aquesta investigació en el sentit que són el reflex de la societat pel fet de supeditar la lectura a altres activitats que consideren més importants: fer deures, estudiar, entregar treballs, assistir a activitats extraescolars, etc. Diuen que no llegeixen perquè els manca temps i aquest temps es va escurçant a mesura que van passant els anys per l'augment de l'exigència de les tasques acadèmiques o bé per la prioritització d'altres activitats fora de les aules. A poc a poc, doncs, s'incorporen en la manera adulta més habitual d'entendre la lectura, que viuen tant en els entorns familiar com en l'escolar. Malgrat que la societat manifesti repetidament la importància de la lectura, els fets no acompanyen les paraules: les pràctiques lectores de pares i del professorat no acostumen a ser constants; a més, sovint involuntàriament, els adults, mediadors entre els joves i els textos, releguen la lectura a un segon terme davant d'altres

prioritats, com els pares del Marc, que quan era petit l'obligaven a llegir però ara, manifesta, “*em diuen que he d'estudiar i aprovar i ja no em fan llegir*” (declaracions extretes de l'entrevista, annex 13).

Els textos són el segon motiu que aporten els joves com a causa de l'abandó de la lectura, després de la manca de temps. La impossibilitat de trobar textos que els agradin i la recerca infructuosa de títols concrets (l'absència al mercat de la continuació de sèries, com *Harry Potter*, per exemple) fan que s'abandoni la intenció inicial de llegir. El fet que siguin els lectors forts els que argumentin la baixada de la lectura per culpa de no trobar els textos adequats fa pensar, d'una banda, amb la possibilitat d'un cert criteri adquirit a través de l'activitat lectora, però també remet, d'altra banda, a l'estretor del camp de selecció dels textos que porta a l'encasellament propi adolescent en sagues i autors determinats. Així, per a alguns suposa haver adquirit certa capacitat de selecció però per a uns altres aquest motiu reflecteix una mancança d'experiència lectora. És per això que es fa evident la necessitat d'ampliar el seu bagatge lector i d'augmentar la capacitat de valoració de textos que no siguin estrictament els que ja els agraden d'entrada.

Quan han d'argumentar per què llegeixen més que el curs anterior, la causa més utilitzada és el descobriment de llibres que els agraden, i aquest argument augmenta notablement a mesura que es van fent grans (a tercer aquest ocupa un 50% dels motius per llegir més), possiblement pel bagatge lector adquirit durant els anys. Els arguments que aporten es van fent cada cop més precisos: “*els llibres són més interessants, m'agrada estar al dia dels estils, he descobert nous temes de lectura*”, per exemple.

Els que diuen que llegeixen més que el curs anterior també ho fan, diuen, per motius acadèmics (“*vull aprendre ortografia*”, ens diu un lector), de manera que una activitat lectora habitual es relaciona amb una percepció pràctica i acadèmica de la lectura.

L'actuació escolar s'incorpora també com a causa de la baixada de la lectura. Concretament, alguns joves diuen que han deixat de llegir perquè el

professorat no porta els llibres a l'aula o perquè anar-los a buscar a la biblioteca dificulta la seva lectura (se n'obliden o els fa mandra, diuen). És clar que si es deixa de llegir per aquest motiu vol dir que la pràctica lectora no està gens consolidada, que encara s'ha de crear la necessitat de llegir. Els adolescents, doncs, no són autònoms, necessiten tenir els textos a l'abast, veure l'objecte, i fins i tot que el professorat els en faci la "promoció publicitària" que els convenci. Els alumnes que es fixen en els canvis de l'acció escolar són els més dependents de l'escola, els més febles, que a través de l'opinió en l'enquesta mostren que són conscients de la importància de l'oferta escolar per a la seva dieta lectora.

La majoria dels adolescents tenen una autopercepció d'ells com a lectors que s'ajusta a la realitat; gairebé tots, quan diuen que llegeixen més, menys o igual que el curs passat ho encerten. Els que *s'enganyen* ho fan o bé perquè volen considerar-se lectors o bé perquè la seva percepció és parcial; en aquest darrer cas, només tenen en compte la lectura complementària (ja que se'ls demana la informació des de la institució acadèmica) o, a l'inrevés, només la lectura personal (molts associen la lectura a una activitat extraescolar i consideren la lectura escolar com una tasca acadèmica).

Els llibres, que es troben en la cruïlla entre les activitats acadèmiques i les d'oci, es veuen relegats tant de la vida acadèmica com de la personal i familiar progressivament, per l'augment de l'exigència acadèmica (que s'abona tant des de la institució escolar com des de la familiar), per la poca consideració i escassa presència dels textos a les aules (tenim exemples de professorat que, tot i considerar la lectura com a pràctica rellevant per als joves, no *poden* dedicar-hi un temps que necessiten, diuen, per desenvolupar els continguts del programa⁸²), per la poca consideració d'aquesta activitat per part dels pares que abaixen la guàrdia un cop es considera que els infants *saben llegir*, i per la necessitat de socialització dels joves a través d'altres activitats d'oci (esports, música, sortir amb els amics, etc.).

⁸² Vegeu les respostes del professorat a l'enquesta en l'Annex 10.

** Llegiria més si... en tingués més oportunitat i m'agradessin més els llibres*

Quan se'ls planteja la qüestió “llegiria més si...” responen majoritàriament, i amb percentatges molt similars, en consonància amb els resultats anteriors, que ho farien si tinguessin més **temps** i si els **llibres** fossin “*menys avorrits, més fàcils, més curts, més interessants, tractessin coses importants per a l'adolescència, fossin graciosos i interessants, hi hagués més llibres d'en Christopher Paolini, trobés més llibres dels que m'agraden, si eliminessin llibres avorrits i posessin còmics, si les segones i terceres parts sortissin abans*”; el fet que es refereixin a aspectes concrets dels textos aporta pistes per preveure les seves mancances: dificultats de lectura (recerca de llibres fàcils), dificultats per anar més enllà del temes més quotidians i encasellament en alguns tipus de textos determinats. Seguidament, pren importància, també, l'actuació del **professorat** i l'estratègia del programa de lectura (“*si el professor portés els llibres a l'aula*”) i la incompatibilitat de la lectura amb altres **distraccions** (reconeixen que caldria eliminar hores d'ordinador, de consola, play, sms i d'internet).

** Valoració de la proposta de lectura complementària*

La majoria dels joves de la mostra puntuen el fet de poder llegir llibres lliurement a l'escola de manera elevada, entre notable i excel·lent. Els motius que aporten aquells que valoren positivament l'activitat ho fan referint-se, sense saber-ho, a algunes de les característiques del disseny del projecte de lectura, d'una banda, i a la utilitat acadèmica més pràctica, de l'altra.

Efectivament, els avantatges que troben a aquesta oferta de lectura es refereixen principalment a la possibilitat de millorar la nota trimestral, i a l'avantatge que suposa llegir per aprendre sobre diferents aspectes, en primer terme, arguments que reflecteixen una mirada utilitària cap als llibres; d'altra banda, també pensen que serveix per poder llegir més quantitat de textos, perquè pots llegir llibres que t'agraden (descoberta de llibres), perquè els ajuda a llegir amb més ganes i per ampliar la diversitat del que es llegeix (“*per veure llibres diferents*”) i, diuen, “*és bo que a la gent que li costa més*

llegir hi tingui dret; és una bona manera que la gent llegeixi; si és opcional i puja nota està molt bé”.

Les crítiques al programa estan relacionades amb una oferta limitada de textos i amb la utilitat acadèmica: *“no hi ha gaires opcions per triar. haurien de pujar nota segons el gruix i la dificultat”.*

Quan deixen de llegir llibres complementaris o bé en llegeixen molt pocs, diuen que és perquè l’oferta de lectura no els atreu prou (*“els llibres són infantils, massa avorrits, o poc originals”*), perquè tenen altres coses millors a fer, o massa deures o massa llibres per llegir, perquè no es porten els llibres a l’aula i perquè puguen poca nota.

Val la pena destacar que la motivació extrínseca que s’havia plantejat en el disseny del programa, és a dir, l’incentiu de l’augment de la nota segons la quantitat de llibres que llegia cada alumne, sembla que és un dels motius més anomenats pels lectors tant per llegir més com per llegir menys (alguns pensen que no suposa un incentiu prou alt).

Algunes de les opinions que aporten els lectors ofereixen pautes per aprofundir en la millora de el programa de lectura, estableixen les mancances i necessitats lectores dels joves i evidencien les prioritats en les quals caldria actuar.

7.4. De l'escola als hàbits personals: trencament de fronteres

Hem vist que els nois i noies que tenen possibilitats d'accedir a més textos escolars s'hi adhereixen; però això podria fer pensar que deixen de banda el seu espai de lectura personal, que podria quedar substituït per aquesta lectura escolar fronterera, que reproduïx gairebé el mateix patró que la lectura personal perquè és una lectura triada, voluntària, personalitzada i exclosa, aparentment, d'activitats acadèmiques.

En el cas de les dades recollides per a aquesta recerca, s'evidencia que l'efecte de la lectura complementària pot ser justament l'invers, de manera que, en certa mesura, viure en un món acadèmic ple de llibres fa que la vida extraescolar també estigui molt més poblada de llibres; és a dir, que la lectura crida lectura. Però aquest fenomen afecta només a un determinat tipus de lectors, com veurem tot seguit.

Analitzant les dades amb deteniment, es pot observar que oferir molts textos des de l'escola produeix tres conseqüències: en primer lloc, com ja hem avançat, es potencia i s'incentiva la lectura personal (això afecta sobretot els lectors excel·lents i forts); en segon lloc, es dona algun cas en què disminueix la lectura personal perquè l'espai disponible de lectura queda cobert per la lectura complementària escolar (lectors mitjans) però com que les pràctiques lectores són molt vulnerables, en aquests casos tampoc sabem si abandonarien igualment sense tenir oferta escolar; en tercer lloc, es cobreix el buit lector dels que no llegirien mai fora de l'escola (lectors febles). Com es pot veure, s'apropen i es distancien els dos mons però el balanç final fa pensar en els avantatges de l'ampliació de l'oferta escolar més que no pas en els inconvenients, com es podrà observar a través de les dades següents.

En primer lloc, vegem en el quadre següent (77) les xifres que es refereixen als llibres que els nois i noies llegeixen fora de la prescripció i recomanació escolar, els que els arriben per altres canals de difusió o de promoció

(familiar, entorn d'amics, publicitat del mercat editorial, influència del cinema, etc.):

Q77. Nombre total de llibres llegits com a lectura personal

	1r ESO	Mitjana per alumne
Grup A (control)	79	3,1
Grup B (control)	68	3,2
Grup C (contrast)	60	2,4

En el quadre s'hi pot observar que els joves que tenen més oferta lectora a l'escola també llegeixen més fora de l'àmbit acadèmic (grups A i B); per tant, podem afirmar que la lectura escolar no substitueix el món paral·lel de la lectura privada que, com veurem en analitzar el tipus de llibres llegits, no només manté el seu espai sinó que es mou en uns paràmetres diferenciats dels llibres que poden aparèixer en el circuit escolar.

Els lectors que fan augmentar aquestes xifres de lectura personal en els grups A i B són els forts i excel·lents, perquè llegeixen molts textos fora de l'àmbit escolar, com es pot apreciar en el quadre 78, que inclou els perfils lectors tenint en compte només la lectura personal:

Q78. Primer d'ESO: lectura personal (LP)

	Primer d'ESO				
	Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	No lectors
Grup A	4%	4%	12%	56%	20%
Grup B	0	0	19%	71,5%	9,5%
Grup C contrast	0	4%	0	88%	8%

Els joves dels grups que tenen més lectura escolar, llegeixen més textos en el seu espai privat (constatem que hi ha més lectors estàndards i forts i que disminueixen els febles en comparació al grup que no té lectura escolar complementària).

En segon lloc, continuant analitzant els perfils lectors (quadre 78), s'hi observa que hi ha més nois i noies dels grups de control (A i B) que no llegeixen gens pel seu compte en comparació amb el grup que no té lectura escolar. Així, alguns lectors ja tenen coberta la necessitat de lectura i pot ser que abandonin el que llegirien a casa pel seu compte que, d'altra banda, seria possiblement molt esporàdic.

En tercer lloc, fixem-nos com el 8% de nois i noies que no llegeixen fora de l'escola del grup de contrast es queden sense lectura perquè l'escola no els n'ofereix i en canvi els dels grups A i B, independentment dels que llegeixen fora de l'escola i dels que no, s'assegura que llegeixin alguna cosa.

És a dir, que el fet que l'escola ofereixi més possibilitats de llegir fa augmentar també les ganes de llegir a fora als que són lectors habituals però alhora produeix un cert relaxament en els hàbits personals d'un tant per cent de lectors que pot girar entorn del 10% (considerant que el comportament natural seria que un 10% dels adolescents no llegissin res). Aquests lectors que no llegeixen fora de l'escola perquè el seu espai de lectura queda ocupat pels llibres d'aula responen a un perfil de lectors febles i estàndards si tenim en compte el que llegeixen com a lectura escolar complementària (LEC), entre 1 i 4 llibres (quadres 79 i 80):

Q79. Primer d'ESO. Grup A: No lectors de LP: 3 noies i 2 nois

Alumne	Llibres LEC	Perfil social
Lidia	1	2
Àlex	3	2
Samuel	3	2
Laura	4	3
Sílvia	1	3

Q80. Grup B: No lectors de LP. 2 nois

Alumne	LEC	Perfil social
Josep	0	2
Marc	3	3

Amb l'aportació de les dades precedents, doncs, es configura el trencament de la frontera que habitualment s'estableix entre els llibres llegits per l'escola i els que es llegeixen com a opció personal, en el sentit que l'escola

intenta apropiarse a la manera de llegir autònoma per intervenir en la creació d'hàbits, especialment en els lectors més dependents de l'escola, els que no llegeixen textos habitualment en el seu espai d'oci.

La relació entre les lectures escolars i les personals, però, es va modificant amb el pas del temps; fins ara hem vist dades sobre el comportament lector dels joves quan tenen un complement de lectura escolar que els fa modificar les seves pràctiques lectores (a primer d'ESO en aquest cas) i hem assenyalat com es relacionen els dos espais de lectura segons els perfils lectors en el moment de màxima intensitat de la intervenció escolar. Però a mesura que els adolescents avancen en els cursos de Secundària els joves esdevenen més dependents de la institució: la lectura personal va desapareixent del seu univers lector i si això no es veu compensat per programes de lectura que ho modifiquin, es converteixen en lectors febles que només llegeixen la lectura obligatòria; el nombre de joves que deixen de llegir textos fora de la prescripció o recomanació escolar va augmentant des de primer fins a tercer de Secundària (quadre 81):

Q81. No lectors de lectura personal; de primer a tercer

	No lectors		
	1r	2n	3r
A	20	18,3	36,5
B	9,5	77,8	53,4
C	8	19	47,8

Vist des d'aquest punt de vista, es fa evident la pèrdua que representa baixar la guàrdia justament en el moment en què els joves necessiten més suport; és el que va passar en el centre on estudiaven aquests nois i noies quan, a partir de segon i tercer es canvia tant el programa de lectura com les prioritats del professorat que els atenia i aquest fet es fa palès, com s'ha mostrat en altres apartats, en els lectors més febles i més dependents de l'escola (quadre 82), en aquest cas el grup B, que veu com la seva lectura personal és arrossegada a la baixa en el mateix moment en què també baixa el suport lector que rebien:

Q82. Lectors de lectura personal: evolució en percentatges

	Llegeixen LP		
	1r	2n	3r
A	80%	81,7%	63,5%
B	90,5%	22,2%	46,6%
C	92%	81%	52,2%

Així, el reforç de lectura que suposa l'aplicació d'un projecte d'extensió de la lectura com el que s'analitza suposa una millora substancial dels hàbits de lectura en general però també dels hàbits personals perquè motiva a llegir fora de les aules, especialment els joves que estan més allunyats del món dels llibres per les característiques del seu context social i familiar.

8. QUINS LLIBRES...⁸³

“However, there still is no definitive understanding of what children prefer to read and when these preferences develop. Research findings are also likely to present only a temporal snapshot of children's and young people's reading preferences”. C. Clark i K. Rumbold (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literary Trust. Pàg. 15.

La informació majoritària que posseïm sobre els llibres que llegeixen els joves prové de les enquestes d'hàbits lectors basades en l'opinió dels enquestats sobre les seves preferències lectores i, en conseqüència, a partir dels resultats d'aquests estudis podem saber què diuen que llegeixen i què diuen que els agrada llegir, la qual cosa té un valor relatiu, més aviat genèric i poc precís; també tenim informació de les recerques que es basen en els fets, com Hall i Coles (1999), Schmitt (1990), Baudelot i altres (1999), però aquesta mena d'investigació és poc habitual, i, encara menys, en el nostre context proper (la investigació del Grupo Lazarillo, per exemple, segueix aquesta línia).

L'avantatge de disposar de la llista dels llibres que realment van llegir els 80 joves de la mostra durant tres anys es basa en la possibilitat d'extreure una interpretació prou fiable del seu comportament lector, dels canals pels quals es guien per triar les seves lectures i de les pautes que segueixen els hàbits lectors juvenils. I poder analitzar els efectes d'un determinat projecte de lectura permetrà mostrar el grau d'influència que pot arribar a tenir la institució escolar en la millora i l'enriquiment qualitatiu dels hàbits lectors juvenils. Si bé altres estudis han analitzat els efectes d'una actuació escolar

⁸³ Vegeu a l'annex 14 la llista completa de llibres llegits categoritzats. I a l'annex 15 la llista de llibres llegits per cada alumne segons modalitats i cursos.

en l'activitat lectora d'adolescents, aquesta és una via relativament poc explotada fins ara, i que sovint s'ha centrat més a analitzar la quantitat i la freqüència de lectura o bé les millores en les habilitats de llegir que en l'anàlisi dels efectes del corpus escolar que s'ofereix.

8.1. El punt de partida: la tria personal

Les dades sobre les preferències lectores dels joves (què diuen que els agrada llegir) evidencien tant les debilitats del mètode com la desorientació dels joves lectors sobre els seus propis gustos i sobre la ubicació dels productes que llegeixen. Allò que manifesten que els agrada llegir sovint és diferent del que realment llegeixen, o bé respon a una subcategoria difícil d'encaixar en les classificacions predeterminades de les enquestes; és freqüent, també, el divorci que es produeix entre allò que diuen que els agrada llegir i la valoració que fan d'obres concretes, un cop han passat per l'experiència de lectura directa d'obres determinades de cada gènere. En definitiva, els resultats d'aquests estudis, que són la majoria dels que s'han dedicat a investigar la lectura adolescent, reflecteixen que més que sobre gustos o preferències els enquestats responen en base als límits de la seva experiència lectora.

Però, per quins ingredients està formada aquesta experiència lectora? Quins són els patrons de comportament lector generals dels joves quan trien les lectures que llegiran en el seu espai d'oci allunyat de les aules? I quins tipus de llibres llegeix cada jove segons el perfil lector al qual pertany?

8.1.1. Els patrons de la tria

A la vista dels resultats, podem afirmar que la majoria dels adolescents formen els seus itineraris lectors a través de *crosses socials* que els assenyalen el camí de la tria, mancats com estan de criteris autònoms. En primer terme, els joves no tenen gustos *propis* sinó *apropiats* de l'entorn, que els tria els llibres per ells. I aquesta *apropiació* dels productes que els proporciona l'entorn ve determinada per dos filtres *d'elecció* que podríem qualificar gairebé d'elecció inconscient o involuntària: d'una banda, per la popularitat social dels textos i, d'altra banda, per la producció adreçada a sectors socials determinats segons el sexe dels lectors.

1. El primer filtre *d'elecció* de les seves lectures personals es basa en la popularitat social dels textos (un 60% dels llibres que trien responen a aquest criteri, i es converteixen en un 73% si hi comptem els còmics). Amb la lectura,

els adolescents actuen de la mateixa manera que amb altres activitats d'oci; la necessitat de sentir-se part d'una comunitat per definir la seva identitat no només es reflecteix en els seus gustos musicals o audiovisuals sinó també en les seves pràctiques lectores. D'aquí que predominin els productes validats prèviament pel consens social.

Segons aquesta primera constatació, el patró de comportament lector dels alumnes de secundària es basa en l'elecció de llibres *coneguts*⁸⁴, entre els que destaquen els llibres coneguts perquè són llibres llegits per molts lectors i els llibres coneguts per cada lector perquè els resulten familiars, com detallarem tot seguit:

a) Llibres que han adquirit popularitat social perquè han estat *fenòmens de lectura massius*. Concretament, els productes literaris més llegits pels adolescents actuals pertanyen a l'àmbit internacional, perquè possibiliten que el jove se senti segur pel prestigi que suposa llegir allò que llegeixen molts altres⁸⁵. Segons els llibres llegits pels nois i noies de la mostra durant els tres anys de la recerca, la meitat dels llibres que llegeixen (un 54%) pertanyen a aquesta categoria de llibres internacionals molt coneguts, davant de l'escàs 6% de llibres coneguts de l'àmbit geogràfic més proper, sobretot els que segueixen les tendències de gènere i format del mercat del moment, com és el cas de la fantasia conreada per Laura Gallego, que reproduceix el patró de les sagues literàries per a joves. Tot i que aquest corpus inclou llibres més o menys actuals i tant llibres juvenils com d'adults, la majoria pertanyen a la

⁸⁴ Utilitzem el terme *coneguts* perquè reflecteix clarament al que ens volem referir: llibres que són popularment coneguts, fàcils de trobar, que arriben al lector pel canal de la seva popularitat (han estat molt llegits o han estat molt promocionats). No utilitzem el mot *populars*, tot i que en una de les seves accepcions fa referència a "conegut" o "famós", perquè podria portar a confusions: d'una banda, en el món anglosaxó s'utilitzaria el mot *popular* per oposició a *culte* o *selecte*; d'altra banda, en la nostra cultura, el mot *popular* s'utilitza com a sinònim de *literatura tradicional* (Díaz-Plaja, 2008). Díaz-Plaja (2008) utilitza el terme "baixa cultura" per referir-se a la cultura de consum, popular o vulgar però en el nostre cas no ens és útil perquè aquest terme conté altres connotacions que no volem donar al fenomen al qual ens referim: llibres molt coneguts popularment.

⁸⁵ M. Manresa (en premsa) "La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar". Actes del V Congreso Internacional de ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), "Identidad/es", celebrat a León els dies 21, 22 i 23 de novembre de 2007.

categoria de *llibres juvenils actuals* o posats de moda actualment (com és el cas dels llibres de Lewis o de Tolkien).

Abans del desembarcament dels llibres de Rowling, que va inaugurar fa una dècada la globalització lectora massiva i que ha aguantat deu anys en la llista dels best-sellers del *New York Times*⁸⁶, els alumnes es regien per les regles del mercat interior, seguint fenòmens més localitzats però no menys massius, com el cas del best-seller d'Elvira Lindo, *Manolito gafotas*⁸⁷. La globalització lectora no és un fenomen exclusiu de l'actualitat, ja havia tingut lloc molts anys enrere quan diverses generacions de joves van llegir, per exemple, els llibres de Enid Blyton, però la peculiaritat del fenomen actual és que s'ha convertit en un comportament que no és aïllat, que traspassa la frontera de diferents tipus de lectors i que no només es dóna amb un llibre determinat sinó amb la majoria dels que llegeixen.

Una de les maneres en què els joves coneixen allò que altres llegeixen és a través dels productes cinematogràfics, que representen un dels vincles a través del qual el jovent coneix alguns dels llibres que decideix llegir. Els llibres que es relacionen amb productes *audiovisuals* són textos que ofereixen un producte paral·lel que serveix de suport per a la comprensió. El cinema és un producte globalitzador per excel·lència, un dels canals que obre la porta a la lectura d'alguns textos. Les relacions que s'estableixen entre el cinema i els llibres recorren camins diversos: del film al llibre o del llibre a la pel·lícula; sovint, es coneix el producte a través de la pel·lícula i, en el període d'espera de la següent entrega cinematogràfica, es procedeix a la lectura de la resta dels llibres de la mateixa sèrie.

El fenomen de la lectura en relació amb el cinema sembla que depèn, però, de l'edat dels lectors i de les campanyes promocionals dels productes cinematogràfics i dels textos que s'hi relacionen. Comparativament, les

⁸⁶ Garner, Dwight. "Ten Years Later, Harry Potter Vanishes From the Best-seller List". *The New York Times*, 1 de maig de 2008.

⁸⁷ Segons dades recollides l'any 2000 per Manresa (2004), els adolescents llegien majoritàriament *Manolito gafotas*, de Elvira Lindo.

nostres dades aporten una relació entre els nois i les pantalles molt més feble del que han mostrat altres estudis; del total de títols llegits, només un 5% es relacionen amb la pel·lícula corresponent, mentre que Hall i Coles (1999) mostren que un 14% llibres llegits per nois i noies d'entre 10 i 14 anys tenen una obvia relació amb els productes audiovisuals; les diferències poden estar motivades pel context o bé per l'edat dels enquestats (sembla que en la infantesa els llibres i els films es relacionen per la banda dels clàssics i Disney).

Entre els llibres llegits pels nois i noies de la mostra que es relacionen amb el cinema, destaquen: *Billy Elliot*, *El capitán Alatriste*, *Tom Sawyer*, *Entrevista con el vampiro*, *Eragon*, els llibres de Tolkien, *la saga Harry Potter*, *El exorcista*, *Peter Pan*, *Persépolis* o *La volta al món el vuitanta dies*.

Seguint la pauta del patró de tria dels joves, és de suposar que en els pròxims mesos arribarà la febre vampírica de *Twilight (Crepuscle)*, d'Stephenie Meyer, que ja va encapçalar la llista dels llibres més llegits del *New York Times* el 2006 i que el maig d'aquest any va desbancar *Harry Potter* d'aquesta llista d'èxits neoiorquesa; ara, amb l'estrena del producte cinematogràfic i la consegüent encarnació dels personatges en actors de Hollywood, ha arribat amb més força al mercat nacional. De fet, des d'aquest estiu, *Crepuscle* ja encapçala la llista dels llibres més prestats de les biblioteques de Barcelona. Tal com funciona el comportament lector adolescent, es pot predir que la pel·lícula recentment estrenada (desembre 2008) facilitarà la lectura de la segona, tercera i quarta entregues llibres de la saga, mentre se n'espera la nova pel·lícula. També es pot suposar serà una saga llegida per diferents lectors, tal com va passar amb els llibres de Rowling, però el contingut romàntic de *Twilight* fa pensar que serà consumit massivament per les noietes de quinze anys, que barrejaran la seva passió per les novel·les romàntiques amb la fantasia vampírica. *Harry Potter* era un producte que prioritzava l'aventura i per això era llegit per tots els públics, però paral·lelament els nois podien mantenir la seva parcel·la de fantasia instigada pel mercat i les noies buscaven productes més propers a la seva sensibilitat, realistes, com els

de Minte-König, segons les dades de les lectures triades per les noies de la nostra mostra. La saga vampírica de Stephenie Meyer situarà les joves en el gènere fantàstic.

La relació entre els textos i les pantalles ha començat a anar més enllà de les versions cinematogràfiques quan els editors van començar a experimentar noves formes de fomentar aquesta relació entre les pantalles i la lectura en paper a través dels *booktrailers*, una promoció dels llibres a través del mateix sistema en què es promocionen les pel·lícules⁸⁸; no sembla que aquest producte hagi arribat amb força encara en el nostre context ni en l'àmbit de la literatura infantil i juvenil, però podria arribar a tenir relacions amb la lectura depenent de l'ús que en facin les institucions i empreses implicades en la promoció de la lectura; didàcticament, podrien tenir també un paper important a les escoles.

b) El segon tipus de llibres coneguts són aquells que resulten *familiars* als lectors, llibres que ajuden el lector jove i inexpert a sentir-se còmode amb l'activitat lectora. Són els textos que s'escriuen en forma de sagues o de sèries, de manera que la seva lectura continuada familiaritza el lector amb els elements constructius de la història i permet l'enganxament a un autor o gènere determinats. Són llibres *fàcils*, que, a banda de respondre a motius comercials, fan que algun lector llegeixi més del que ho faria.

⁸⁸ “Hace pocos años que en Internet se está popularizando un sistema que mezcla la técnica del cine con las posibilidades que permite la Red en la distribución de contenidos. Se trata de los *booktrailers* y como su nombre indica, se basan en la fórmula de los trailers de películas para provocar la curiosidad del lector en torno a un libro. Su historia se remonta a 2002 y según afirma [José Antonio Millán](#) su origen es italiano. Poco a poco van evolucionando en sus formas. Los hay muy rudimentarios, incluyendo una sucesión de imágenes con una voz en off y música y los hay con una producción más profesional.

En el mundo anglosajón comienzan a popularizarse y están surgiendo directorios y portales que agrupan las novedades en *booktrailers*. El más conocido es [Bookscreening.com](#), que junto con [Youtube.com](#) son la referencia para encontrar una gran cantidad *booktrailers*. El fenómeno no ha calado hondo en España, donde las editoriales aún no se han lanzado a profundizar en esta forma de promoción”, informació extreta d'una pàgina d'Internet dedicada a la difusió de textos de manera gratuïta i a la publicació de notícies en relació amb el món del llibre i la lectura (<http://www.leergratis.com>), consultada el dia 02 de gener de 2009.

Segons les dades d'aquesta recerca, dues terceres parts dels joves segueix alguna de les sèries de moda del moment (un 68%) i una bona part d'aquests, gairebé la meitat, segueixen més d'una saga alhora. No és casualitat que les llistes de llibres més llegits del *New York Times* incorporessin l'any 2004 un espai específic per a les sèries. El fenomen de la lectura de sèries ha estat constatat per altres recerques, sobretot dels Estats Units. Per exemple, Greenlee, Monson i Taylor (1996) recullen que les sèries ocupen un lloc important entre la lectura dels joves i assenyalen que en aquell moment i per part dels joves americans les més llegides eren la sèrie de terror de Stine i la de *Baby-sitters club books*, d'Anne Martin, sobre un grup de noies que formen un grup per salvar infants.

En la mostra, que recull les lectures dels cursos 2004/05; 2005/06, i 2006/07 les sèries més llegides, en aquest ordre, són les de Rowling (el 31% dels joves de la mostra en llegeixen algun), Minte-König (15% dels joves) i Tolkien (12,5%), amb diferència respecte dels següents: Blyton (5% de lectors), Brezina (7,5%), Byng (6,3%), Fielding (5%), Paolini (5%) i Allende (5%).

Dels 432 llibres llegits en l'àmbit privat per tots els nois i noies durant els tres cursos de secundària, un 11% l'ocupa la saga *Harry Potter*, lectura transversal a tots els lectors, nois, noies, lectors forts i lectors febles; en segon lloc, es reparteixen l'espai les obres de Minte-König (4%), saga realista-amorosa seguida per les noies, i Tolkien (4%), llegit bàsicament per nois. Així, tindriem una primera franja apta per a tots els lectors i una segona franja de seguiment específica segons els sexes, i per tant el fenomen del seguiment de sèries està disponible per a tots els gustos.

El seguiment de les sagues, que respon a un interès comercial del mercat evident, és un dels fenòmens que faciliten la tria dels textos per part dels joves. Si el mercat produeix sèries, els joves s'hi adapten i en consumeixen, i possiblement sigui una porta d'entrada a la *constància* lectora, encara que feble, perquè suposa alhora alguns riscos: en primer lloc, pot representar una constància lectora *efímera* perquè, com diu en Marc, un dels alumnes de la mostra, "*llegiria més si les segones i terceres parts sortissin abans*"; en segon

lloc, pot suposar un enganxament a la lectura per la via fàcil, la de l'experiència lectora més argumental, i això pot ser un avantatge per als lectors febles, amb poca experiència, però pot suposar un retrocés per als lectors amb un hàbit més consolidat. Però d'altra banda, els diferents nivells de complexitat i de qualitat dels llibres escrits en forma de sagues podrien ser una garantia de progrés; fixem-nos, però, en la feblesa de l'hàbit lector dels nostres joves, que curiosament no consumeixen la trilogia de Pullman, força més complexa que algunes de les que hem citat, autor d'èxit en el món anglosaxó, ni amb l'aparició de la pel·lícula basada en la primera entrega de la saga, *La brúixola daurada* (2007) (tot i que no havia estat estrenada en el moment de recollida de dades, està comprovat, a través d'estudis del mercat editorial com l'informe anual del Gremio de Editores de España, que no ha fet el forat que han fet altres autors).

El *mercat nacional* ha entrat també en el joc de les sèries tant de gènere realista, quan era el moment d'aquest gènere, com de fantasia, ara més recentment. Els joves també s'hi adapten i els llegeixen massivament. És el cas d'autores com Lindo, en el seu moment, Gallego, que apareix en el bagatge lector d'una bona colla dels joves que vam seguir (gairebé un 4% dels joves de la mostra trien llibres d'aquesta autora) o Carranza, llegida per un 3% de la mostra.

El mateix rendiment facilitador de la tria dels textos el té el seguiment d'un gènere determinat (Hopper, 2005 constata que els joves segueixen més els gèneres que els autors determinats) perquè proporciona aquesta necessitat de familiarització de la qual estem parlant.

Per als interessos de progrés escolar, no cal oblidar que, en aquest afany col·leccionista el lector pot tenir trobades *casuals* amb textos de diferents nivells de complexitat (Hopper, 2005), de manera que els mateixos llibres ajuden a progressar el lector perquè ja en coneix l'estructura bàsica.

2. El segon filtre d'elecció de les lectures per part dels adolescents es basa en l'enganxament a textos dirigits a un sector determinat de la població que

predeterminen les preferències segons el sexe dels lectors. Aquests productes també faciliten la tria per la seva direccionalitat explícita. Per exemple, les sèries més llegides pels joves de la mostra durant els anys de recollida de dades (2004-2007) (la saga de Rowling, llegida pel 31% dels joves; en segon lloc, Minte-König, llegida pel 15% de la mostra; en tercer lloc, els llibres de Tolkien, llegit pel 13% dels adolescents) evidencien aquesta adscripció a determinats productes per part dels nois, d'una banda, i de les noies, d'una altra banda. Si els llibres de Rowling, els primers de la llista, són una lectura transversal llegida per tots els públics, lectors dèbils, forts, nois i noies de diferents edats⁸⁹, no passa el mateix amb els llibres de Minte-König i de Tolkien, que se situen en un segon estadi de tria segons el sexe dels adolescents: les noies llegeixen la sèrie de consum realístico-romàntica de Minte-König, mentre que els nois prefereixen la fantasia de Tolkien.

Aquests dos filtres d'elecció, llibres coneguts i llibres dirigits a sectors determinats, juntament amb l'assenyalat poc volum de lectura dels joves, fan que el camp d'acció per triar els llibres que llegeixen sigui molt limitat i per tant que els universos lectors dels joves es configuren de manera molt poc diversificada.

Un cop determinats els elements que faciliten la tria dels textos per part dels joves i constatat el pes que hi juga la popularitat dels textos, la distribució global dels diferents tipus de textos que llegeixen els joves segons el paràmetre del grau de popularitat quedaria representat a través del gràfic següent, on, per poder extreure més rendiment de les dades, hi hem desglossat la categoria *llibres coneguts*, tal com s'ha especificat en el capítol “Disseny, descripció i context de la recerca” (6), en:

* *Internacionals*

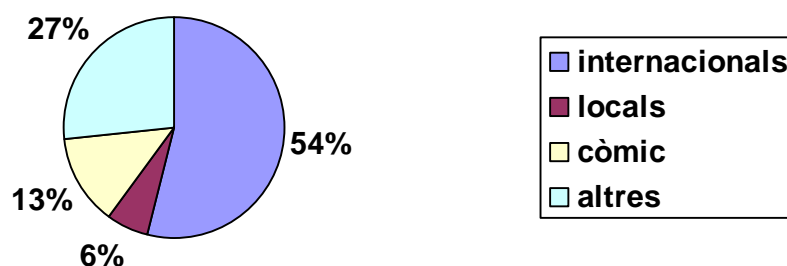
⁸⁹ Sarland (2003) fa referència també a les lectures transversals quant a la no distinció de sexes quan parla dels llibres *Las ratas* y *La madriguera* (ambdues de James Herbert), dient: “Son historias populares de terror y aquí Carol [una de les alumnes que formaven part de la investigació] ha identificado inmediatamente un género que cruza las fronteras de género y niega conceptos más simples como el de preferencia diferenciada por género [es refereix al sexe]”. Fixem-nos que Sarland es refereix a les preferències diferenciades per sexe, mentre que nosaltres fem al·lusió a llibres dirigits explícitament a un sexe determinat, fet que es converteix en un criteri implícit de tria per al lector juvenil.

* *Locals*

* *Còmic*

I hi hem separat la categoria *Altres* per tal d'assenyalar els llibres que no formen part del fenomen de la popularitat social massiva.

Gràfic 1: distribució de les lectures: coneguts internacionals; coneguts locals; còmics; altres



Observant els percentatges del gràfic que precedeix aquestes línies, es pot concloure que els gustos dels joves, doncs, es construeixen a través d'un entorn mediatitzat per la quantitat d'adeptes als llibres (un 60% dels textos responen a un nivell alt de popularitat social, ajuntant els internacionals i els no internacionals, i un 73% si hi comptem els còmics, la majoria dels quals formen part dels circuits populars i coneguts). D'alguna manera, les tendències lectores mostren els canals d'accés als textos i, des d'aquest punt de vista, ofereix pautes socials per a la promoció de la lectura en el sentit de donar a conèixer llibres de diferents qualitats, d'una banda, i també mostra la necessitat de la creació de canals d'accés d'especialistes per a lectors joves (com passa amb altres productes com la música o els videojocs, activitats de la cultura juvenil *popular*), exceptuant els canals de la xarxa (blocs, fòrums, etc.) que normalment inclouen els textos de consum, semblant al fenomen de les novel·les de quiosc.

El 13% dels còmics que llegeixen els joves responen gairebé en la seva totalitat a la moda contemporània del manga (90% dels còmics llegits ho són), i es podrien incloure en la tendència del seguiment de sèries perquè molts

dels lectors que en llegeixen devoren quantitats important de còmics d'un mateix autor, sigui de tendència realista o fantàstica. Els còmics entrarien a formar part d'un tipus de productes diferenciats de la resta de literatura que llegeixen els joves per la incorporació de l'aspecte visual. Els còmics, juntament amb la premsa juvenil⁹⁰, són els únics lligams amb els textos fora de l'aula de molts lectors febles; de fet, tant els còmics com les revistes són els productes que apareixen citats constantment pels joves, tant si es llegeixen altres llibres com si no; així, per bona part dels adolescents (lectors estàndard, febles i molt febles) són l'únic contacte amb la lletra impresa i per aquest motiu són la base d'experiència lectora a partir de la qual molts adolescents adquireixen determinades habilitats relacionades amb les característiques d'aquests suports.

La resta de llibres que llegeixen els joves, seguint aquesta primera classificació, són els que podríem anomenar llibres *heterogenis*, que no s'inclouen en la categoria de llibres popularment coneguts i que responen o bé a una recomanació familiar directa o indirecta (lector febles que segueixen consells o tradicions lectores familiars però també bons lectors a qui les novetats del mercat no cobreixen el seu espai de lectura) o bé eleccions que van més enllà dels circuits massius i dels circuits adolescents (joves amb suficient experiència lectora com per haver adquirit criteri propi). Entre aquests llibres heterogenis provinents d'altres canals s'hi pot trobar el *Quixot*, alguns clàssics juvenils de XIX, Eduardo Mendoza, o autors més populars com Victoria Holt, Isabel Allende o Susana Tamaro; fins i tot, hi ha una lectora que llegeix poesia de Miguel Hernández. D'alguna manera, aquestes lectures poden mostrar el perfil maduratiu dels joves i alhora les característiques culturals del seu entorn social i familiar.

⁹⁰ La premsa juvenil no s'ha tingut en compte per a aquesta recerca perquè es va considerar que distorsionaria les dades quantitatives; tot i això, l'alumnat constantment assenyalava la lectura de revistes i per tant podem documentar i afirmar que són una de les lectures més habituals per al jovent, sobretot per als lectors febles, que consideren que aquest és el seu lligam amb la lectura.

8.1.2. Distribució de les lectures

Però, com es relaciona aquesta distribució amb els diferents tipus de lectors? Quins nois i noies llegeixen més còmics o més narrativa coneguda internacionalment? Quants universos lectors adolescents es podrien qualificar de diversificats i quants d'estancats, segons aquesta categorització?

* *Els lectors excel·lents* (llegeixen més de 15 llibres durant els tres cursos de secundària; representen el 8% dels joves de la mostra), presenten dues tendències: o bé llegeixen els textos més mediàtics del panorama de la literatura internacional, sobretot juvenils, en molta quantitat i alhora tasten alguns altres textos, que poden ser còmics o llibres més personals; o bé reparteixen les seves lectures equitativament entre aquestes diferents categories (vegeu el quadre 1).

La meitat dels lectors que s'inscriuen en aquest perfil (4% dels joves de la mostra), doncs, tenen com a referent principal els textos més coneguts internacionalment (el 70% dels textos que llegeixen ho són), ja siguin d'actualitat o més clàssics, però alhora, com que són lectors constants, llegeixen altres textos.

L'altra meitat (4%), reparteixen les seves lectures entre els llibres més mediàtics, els còmics manga, que també es poden considerar dins del paquet d'actualitat mediàtica, i els altres textos fora del circuit, aquells que hem qualificat com *Altres*, que serien, d'alguna manera, els *personalitzats*. Aquesta personalització, però, presenta diferents característiques segons la influència que rep cada jove.

Q1. Distribució de les lectures. Lectors excel·lents

Alumnes	Percentatges			
	BSI	BSL	ALTRES	CÒMIC
Ana	72,7%	9,1%	18,2%	0,0%
Edgar	68,0%	0,0%	8,0%	24,0%
Jesús	36,8%	0,0%	15,8%	47,4%
Maia	73,7%	0,0%	26,3%	0,0%
Josep	47,1%	17,6%	35,3%	0,0%
adriana	37,5%	6,3%	31,3%	25,0%

BSI: best-seller internacional; **BSL:** best-seller no internacional;
ALTRES: textos heterogenis; **Còmic:** còmics

L'elevat nombre de llibres llegits per aquests lectors té a veure amb el tipus de llibres que llegeixen, fàcils i relacionats (sèries), en molts casos, de manera que el fet de llegir molt no els converteix automàticament en bons lectors si pensem en qualitat i en diversitat. Dins d'aquests lectors excel·lents només n'hi ha dos (un 33%; per tant, del total de la mostra suposen un 2,6%) que diversifiquen la seva lectura segons aquests paràmetres (el Josep i l'Adriana, vegeu quadre 1) i encara, si analitzem acuradament el que llegeixen, s'aficionen a un gènere concret: el Josep, per exemple, llegeix només fantasia èpica i la busca tant en els més conegut internacionalment, com en els locals com a través d'altres canals (Paolini, Gallego, Weiss, formen part de les seves tries).

Quins són aquests llibres internacionals que consumeixen?

Tots els lectors d'aquesta categoria, excepte dos, van llegir en algun moment durant els tres cursos de l'ESO algun llibre de *Harry Potter*, el que podríem qualificar de més transversal. Dels dos joves que no el van llegir, un és un seguidor fidel de llibres de fantasia èpica i per tant sembla que els llibres de Rowling no arribin a cobrir les seves expectatives; i l'altra, una noia, llegeix marcadament llibres per a noies, més propers als llibres de consum, com les sagues de Minte-König i de Rennison (*Amor pel mòbil*; i *Angus, pintallavis i morrejades*, per exemple); així doncs, sembla que tinguin gustos prou clars com per no seguir la moda més del moment però en canvi la segueixen per altres camins.

I quins són els llibres heterogenis, fora del circuit d'actualitat o menys populars? Llibres com *Entre bastidors*, d'A. Cabezas, *El anillo del príncipe*, de

B. Reuter, *Las indias negras*, de J. Verne, *La noche de la séptima luna*, de V. Holt, *El ojo del golem*, de J. Stroud, entre d'altres, la majoria en llengua castellana.

La meitat dels lectors d'aquest perfil llegeixen còmics i en una proporció elevada, entre els quals apareixen títols com *Love Hina*, de Ken Akamatsu, o *Naruto*, de Masashi Kishimoto, per exemple. La majoria d'aquests còmics tenen portals dedicats a Internet on els joves poden participar en fòrums especialitzats.

* *Els lectors forts* (llegeixen entre 9 i 14 llibres, són el 8% de la mostra) es diferencien dels excel·lents en el percentatge d'ocupació del seu espai lector per part dels llibres coneguts internacionalment. Un 66% d'aquests joves (5% del total de la mostra) llegeixen més *llibres mediàtics* (ens referim als fenòmens de venda) internacionals que altres llibres pertanyents a la resta de categories, però en aquest cas les proporcions no arriben als nivells dels lectors que llegeixen més; l'espai màxim que ocupen aquests llibres internacionals és la meitat de tot el que llegeixen, mentre que els lectors excel·lents podien arribar al fet que el 73% del seu espai lector estigués ocupat per aquests textos. Això dona força a l'argument que els lectors excel·lents, els que llegeixen més, ho fan a costa d'una lectura molt ancorada (exceptuant algun cas que representa un percentatge gairebé imperceptible) sobretot en el seguiment de sèries.

Q2. Distribució de les lectures. Lectors forts

Alumnes	Percentatges				0
	BSI	BSL	Altres	Còmic	
Albert	50,0%	7,1%	0,0%	42,9%	14
Aina	50,0%	16,7%	33,3%	0,0%	12
Sara	50,0%	0,0%	40,0%	10,0%	10
Míriam	30,0%	10,0%	50,0%	10,0%	10
Roser	50,0%	20,0%	30,0%	0,0%	10
Javier	30,0%	10,0%	0,0%	60,0%	10

BSI: best-seller internacional; **BSL:** best-seller no internacional; **ALTRES:** textos heterogenis; **Còmic:** còmics

D'aquests lectors, se'n destacaria l'adscripció a la categoria de textos heterogenis (altres llibres no pertanyents ni als mediàtics internacionals ni als mediàtics més localitzats ni als còmics).

Així aquests joves que llegeixen entre 9 i 14 llibres personals mostren dues tendències: la primera, a la qual pertanyen la majoria, reparteixen les seves lectures entre els llibres més coneguts internacionalment i altres textos no coneguts; un segon grup, reparteixen el seu espai lector entre els mediàtics internacionals i els còmics o bé els mediàtics coneguts en el context cultural proper (locals).

Entre els llibres classificats dins la categoria d'heterogenis (altres) hi podem trobar tant autors catalans com estrangers, llibres juvenils, la majoria, i algun d'adults: Una lectora barreja llibres com *Tribus urbanas* (Pere Oriol Costa), *Música directa al corazón* (Michel Amelin), una comèdia sentimental que formaria part clarament de la literatura de consum, *Lolita* (Nabokov), *L'home que va vendre la lluna* (Robert A. Heinlein) o *El caballero de la armadura oxidada* (Robert Fisher); Una altra lectora tendeix a llegir llibres d'autors catalans com *Cul de mal seient* (Mercè Company), *Els astronautes del mussol* (Sebastià Sorribas), *Entre el cel i la terra* (Pons Ponç), o *La taca vermella* (Joan pla); una altra prioritza autors estrangers: *Les bruixes no fan petons* (Hortense Ullrich), *Point Blanc* (Anthony Horowitz), *Si yo soy romeo y tu julieta bésame otra vez* (Steve Barlow; Steve Skidmore), per exemple.

* *Els lectors estàndard* (llegeixen entre 6 i 9 llibres; representen el 20% de la població) tornen a ancorar-se cap a la categoria dels mediàtics internacionals (un 73% hi basen les seves lectures, i representen un 14,6% del total de la mostra), combinats amb els *Altres* (com veiem, en l'actualitat fan poc forat els més coneguts en la nostra àrea).

Q3. Distribució de les lectures. Lectors estàndard
alumnes

	Percentatges				
	BSI	BSL	ALTRES	CÒMIC	
Ricard	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	8
Martí	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	8
Roger	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	8
Samuel	50,0%	12,5%	37,5%	0,0%	8
Laura	87,5%	0,0%	0,0%	12,5%	8
Júlia	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	8
Mohamed	50,0%	12,5%	37,5%	0,0%	8
Lorena	37,5%	0,0%	12,5%	50,0%	8
Núria	57,1%	0,0%	42,9%	0,0%	7
Maria	57,1%	28,6%	14,3%	0,0%	7
Daniela	42,9%	0,0%	57,1%	0,0%	7
Mireia	66,7%	0,0%	16,7%	16,7%	6
Joan	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	6
Sergi	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	6
hèctor	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	6

En total, un 73% d'aquests joves ocupen la major part del seu espai lector amb llibres inscrits dins del fenomen llibres coneguts internacionals (això suposa un 14,6% del total de la mostra). La resta, el 27%, distribueixen les seves lectures en les altres categories.

* *Els lectors febles* (entre 4 i 5 llibres; són el 23% de la mostra) mostren tres tendències: en primer lloc, els que només s'adscriuen a la moda internacional bàsicament o que hi dediquen molt espai; en segon lloc, els que llegeixen molts còmics; en tercer lloc, els que reparteixen les seves lectures entre les internacionals i els llibres heterogenis. La peculiaritat d'aquest grup és que hi ha lectors que només llegeixen llibres d'una sola categoria (coneguts internacionals), ja que a mesura que baixa el nombre de llibres llegits s'ha d'optar per uns o altres textos per falta d'espai lliure de lectura (un 58% dels joves d'aquesta categoria basen les seves lectures en els coneguts internacionals, cosa que suposa un 13,3% del total de la mostra).

Q4. Distribució de les lectures. Lectors febles

Alumnes	Percentatges				0
	BSI	BSL	ALTRES	CÒMIC	
Francisco	20,0%	20,0%	20,0%	40,0%	5
Mireia	40,0%	20,0%	40,0%	0,0%	5
Didac	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	5
Noelia	25,0%	0,0%	75,0%	0,0%	4
Pili	20,0%	0,0%	80,0%	0,0%	5
Adrian	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	4
Alex	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4
Mireia s	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	4
Bernat	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	4
Ivan	25,0%	25,0%	0,0%	50,0%	4
Pau	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	4
Aleix	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4
Adrià	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	4
Patri	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	4
Clara	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	4
Lidia	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	4
mar	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	4

BSI: best-seller internacional; **BSL:** best-seller no internacional;
ALTRES: textos heterogenis; **Còmic:** còmics

En la categoria de llibres que no són coneguts no són còmics (altres) van augmentant els llibres de consum (classificats dins de la baixa cultura per Díaz-Plaja, 2008), com per exemple: *100 brujeías*, *No som estúpids*, *Hight School Music*, *Cambio de cuerpo*, *Joddy Moddy*, entre altres. Alguns lectors només llegeixen aquests tipus de literatura, com la Pili, per a la qual un 80% de la seva dieta lectora personal està formada per literatura de consum.

* *Els lectors molt febles* (entre 1 i 3 llibres; són el 40% de la mostra) han de fer una tria del tot o res; amb tan poca lectura s'ancoren en una categoria o en una altra, de manera que podem trobar lectors que només hagin llegit, en tres anys, *Ironman*, *el triatleta* (Chris Chrutcher), com la Cristina, o altres que hagin llegit 2 llibres de *Harry Potter*, com el Pere; o bé dos llibres de *Harry Potter* i un de Bucay, com l'Adrià; o bé un *Harry Potter*, un de la sèrie *pesadillas* de Stine i *El senyor dels anells*, de Tolkien, com el Luis; o algú que només hagi llegit *Okupada*, de Care Santos, com és el cas de la Lídia.

Q5. Distribució de les lectures. Lectors molt febles
alumnes

	Percentatges				
					0
Cristina	33,3%	0,0%	66,7%	0,0%	3
Gemma	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	3
Adrià	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3
Luis	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3
Zenaida	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	3
Alfred	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%	3
Albert	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	3
Ana					
maria	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	3
David	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	2
Laura	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	2
Cristina	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2
Violeta	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	2
Guillem	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	2
Vanessa	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	2
Melissa	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	2
Eli	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2
Patricia	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2
Pere	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2
Lorena	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	2
Esther	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
Adrian	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
Silvia	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	1
Carlos	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
Lidia	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	1
Sara	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
Aitor	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1
Raimon	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	1
cristina	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	1

En aquests tipus de lectors, són menys els que només llegeixen llibres internacionals, igual que passava amb el lectors febles, perquè, com hem dit, trien o un tipus de llibres o uns altres, de manera que no poden combinar categories diferents pel poc espai lector de què disposen. Els que només tendeixen a la lectura mediàtica internacional suposen un 57% (un 22,8% del total de la mostra).

Les dues constants que es mantenen en tots els perfils lectors són el domini dels llibres més coneguts socialment i internacionals, d'una banda, i l'adscripció forta a la lectura de còmics, força uniforme tant per als lectors forts com per als febles.

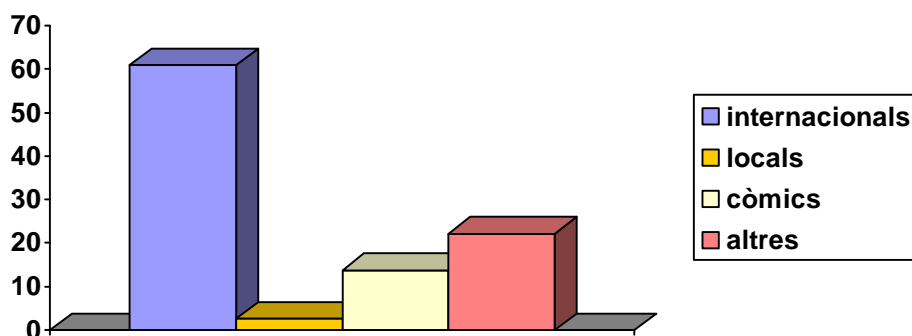
Les diferències bàsiques entre els diferents perfils són les següents:

- La diferència entre els excel·lents i els febles no es dona tan en la diversitat de lectura sinó en la quantitat de llibres que es llegeixen d'una mateixa categoria; és a dir, en el grau d'encasellament.
- Els lectors forts i estàndard, els que se situen al mig de la forquilla, llegeixen menys internacional i més altres textos no coneguts. Així, en els extrems hi tenim o bé lectura ancorada per falta d'espai de lectura (febles i molt febles) o bé lectura ancorada per l'enganxament a sèries (lectors excel·lents).

L'adscripció als textos populars, mediàtics, i internacionals, és aclaparadora en tots els cursos de secundària i és transversal a tots els tipus de lectors, amb alguns matisos que ara mostrarem; d'altra banda, un percentatge considerable de joves de tots els perfils lectors trien llibres fora del circuit més comercial, textos que provenen de tradicions familiars o de cercles més reduïts, i que podríem considerar eleccions més personalitzades, que van de l'extrem d'entrar dins de la literatura homologada o fins i tot clàssica fins a la literatura més de consum. No obstant això, la diferència entre els que són lectors assidus i els que no ho són és rellevant en el sentit que els primers poden combinar diferents tipus de textos, dels més als menys comercials, mentre que els que no llegeixen constantment han de fer una tria del tot o res, o s'adscriuen als textos mediàtics o bé trien a través d'altres canals, ja que no tenen prou espai de lectura disponible per a provar diversitat d'opcions; la majoria dels que llegeixen poc, però, es decanten per la via comercial, que els apropa als companys i els dona l'oportunitat de sentir-se integrats en la comunitat de lectors, o per la via de la literatura de consum.

Globalment, els lectors ocupen la major part del seu espai lector, la meitat o més dels llibres que llegeixen, amb llibres molt coneguts internacionalment, que podríem anomenar best-sellers internacionals, com es pot veure en el gràfic 2 i en el quadre 6:

Gràfic 2: ancorament dels lectors



Q6. Distribució del percentatge de lectors que llegeixen la meitat o més de cada categoria

BS Internacion.	BS Locals	Còmics	Altres	Equilibrats
61%	2,7%	13,8%	22,2%	29%

La majoria dels lectors, doncs, es deixen guiar pels canals promocionals i trien la gran part de les seves lectures d'entre els llibres més llegits a nivell internacional; només un 15% dels lectors no s'encasellen en tipus de textos determinats, segons aquesta categorització; d'aquests, un 2,7% són lectors excel·lents, la qual cosa mostra que ser un lector que llegeix molt no garanteix la diversificació dels productes.

Els que es deixen portar més per la moda són els lectors estàndard i els forts, com es pot veure en el quadre 7):

Q7. Percentatge de cada perfil lector que llegeix la meitat o més de best-seller internacionals

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
50%	66%	73%	58%	57%

La tendència de llegir una mica més de diversitat segueix un procés a la baixa des dels lectors excel·lents fins als molt febles, els quals, com a conseqüència del poc espai lector que tenen disponible s'ancoren en una banda o en una altra (quadre 8).

Q8. Percentatge de cada perfil lector que llegeix de manera equilibrada

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
50%	66%	26,6%	35%	14%

Com hem dit, els que tenen més possibilitats de diversificar les seves lectures són els lectors que llegeixen més, tot i que això tampoc no és garantia perquè ho facin (fixem-nos en el quadre precedent que la meitat dels lectors excel·lents no llegeixen de manera equilibrada).

Els que llegeixen la major part de les lectures fora dels llibres més coneguts internacionalment, localment o dels còmics, és a dir, dins de la categoria que hem anomenat “Altres”, es distribueixen de la manera següent:

Q9. Percentatge de cada perfil lector que llegeix la meitat o més de “altres” textos

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
0%	16,6%	6,6%	11,7%	42,8%

Curiosament, tal com es pot observar en el quadre 9, els lectors que llegeixen més productes fora dels canals comercials o dels llibres coneguts són els lectors més febles; d’alguna manera, són els lectors que estan més distanciat del món del llibre i que per tant no estan al dia del que la majoria dels seus iguals llegeix. És un tipus de lector que pren tot allò que li cau a les mans per llegir, sense valorar massa d’on prové, i segurament són els lectors que depenen més de les tradicions lectores familiars i dels textos més de consum, els que podríem anomenar de “quiosc”. Com a exemples del que llegeixen aquests lectors febles fora dels circuits, els títols següents: *Qui hi viu al bosc?* (Lobe Mira), *On vas cametes?* (E. Larreula), *El segrest de la cantant de rock* (Pere Casals), *Som PAP* (Josep Lobato; Oriol Sabat), *SOS adolescents* (Ana Isabel Saz Marin), *El hombre de mis sueños* (Johana Lindsey), *24 horas para un rescate* (José Luis Velasco), o bé *Ironman, el triatleta* (Chris Crutcher).

Els que llegeixen molts còmics (13,8) es reparteixen entre els diferents perfils lectors d’una manera força homogènia:

Q10. Percentatge de cada perfil lector que llegeix la meitat o més de còmics

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
16,6%	33,3%	13,3%	11,7%	10,7%

Finalment, els que llegeixen molts textos dels considerats best-sellers localitzats en l'entorn proper, són realment molt pocs i tots localitzats en uns perfils determinats, com es pot comprovar en el quadre 11:

Q11. Percentatge de cada perfil lector que llegeix la meitat o més de best-seller locals

Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles	Molt febles
0%	0%	0%	5,9%	3,5%

En aquest cas també ens apareixen els lectors més febles com a capdavanters a llegir bona part dels llibres que trien dels coneguts en l'entorn més proper; són els mateixos lectors que llegeixen més altres llibres fora dels circuits, la qual cosa confirma la distància entre ells i el món del llibre per la necessitat de buscar productes propers.

Per tant, les dades mostren algunes tendències remarcables, com el fet que els lectors ubicats en els dos extrems, els excel·lents i els febles, es comporten de manera similar quant a l'encasellament (els uns, llegeixen molts llibres d'un mateix tipus i, en canvi, els altres, en llegeixen molt pocs d'una mateixa tipologia), o el fet que els lectors que llegeixen més llibres fora dels més coneguts popularment siguin els lectors febles, per la seva desvinculació del món del llibre.

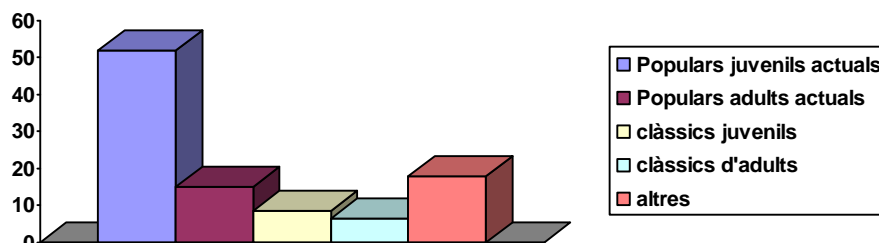
8.1.3. Barreja de productes

El fet que el primer filtre d'elecció de les lectures es basi en la popularitat social dels textos provoca que els joves no distingeixin entre llibres de diferents nivells de complexitat i de qualitat; en un mateix sac es barregen productes juvenils, d'adults, clàssics, canònics, de consum... sense cap distinció per part dels joves que els llegeixen (Díaz-Plaja, 2008) perquè el que preval és que siguin coneguts i llegits pel major nombre de companys possible.

Així, entre les lectures adolescents, encara que sobresurtin uns per sobre dels altres podem trobar llibres coneguts actuals juvenils (en un 52%), *best-seller* d'adults actuals (15%), clàssics juvenils (8,5%) o clàssics d'adults (6,5%), al costat d'altres llibres menys coneguts, que no entren en els circuits juvenils

massius o que són proporcionats per les diferents tradicions culturals familiars (18%), com es pot veure en el gràfic 3.

Gràfic 3. Distribució de lectures



En la categoria dels llibres coneguts juvenils i actuals (un 47% dels llibres llegits) hi trobem els textos més freqüentats pels adolescents: la saga de *Harry Potter*, la saga de *El senyor dels anells*, tota la col·lecció de narrativa de consum realista per a noietes de Minte-König i de Rennison (*Amor pel mòbil*, *Amor al camp de futbol*, *Angus, pintallavis i morrejades*, etc.), alguns llibres de Cornelia Funke, de Paolini, la sèrie *Molly moon*, de Byng, *La penya dels tigres* i la *Tina superbruixa*, per exemple. En aquesta categoria s'hi encabeixen també diferents tipus de textos; seguint la classificació de Díaz-Plaja (2008)⁹¹, hi trobem tant textos de la literatura juvenil homologada com llibres de consum, a parts gairebé iguals. Aquests textos són llegits per tots els perfils lectors de manera abundant.

En la categoria dels llibres coneguts d'adults actuals (un 15% del total de llibres personals llegits) hi trobem textos de Stephen King, Isabel Allende, Patrick Suskind, Dan Brown, Jorge Bucay, Dan Abnett, Helen Fielding, Victoria Holt, Danielle Steel, Dona Leon, entre altres. La majoria d'aquests textos pertanyen al camp dels best-seller però alguns se situen en un terreny més

⁹¹ Díaz-Plaja (2008) classifica la producció de textos que poden llegir els adolescents en les següents categories: d'una banda, els textos que formarien part de l'alta cultura, que inclou els clàssics de les literatures nacionals, els clàssics universals, la literatura juvenil clàssica i el Bildungsroman, i, finalment, la literatura juvenil homologada; d'altra banda, la baixa cultura, que inclou la literatura de consum i els productes fronterers com el *gore*; finalment, altres gèneres i altres suports, com el còmic i la premsa juvenil. Reprendrem aquesta classificació en un altre apartat del treball, ampliant-ne la descripció.

canònic. Aquests textos són llegits en més quantitat pels lectors excel·lents i forts, tot i que algun lector feble i estàndard també s'hi apropa, però de manera esporàdica i no pas com a pauta.

Com a clàssics juvenils (8,5%), trobem, per exemple, J. M. Barrie, E. Blyton, R. Dahl, J. Kerr, R. Kipling, J. London, M. Twain, J. Verne. Són llegits sobretot pels lectors febles i estàndard i menys pels lectors excel·lents.

Com a clàssics d'adults, que ocupen el 6,5% del total de llibres llegits, hi trobem Cervantes, Conan Doyle, A. Christie, J. Conrad, M. Ende, M. Hernández, García Márquez, Nabokov, Rodoreda, L. Sepúlveda, entre altres. Aquests textos són llegits únicament pels lectors excel·lents.

Però, fins a quin punt els lectors barregen diferents nivells de lectures?

** Lectors excel·lents (llegeixen més de 15 llibres durant els tres cursos de secundària; representen el 8% dels joves de la mostra).*

Q12. Distribució de les lectures. Lectors excel·lents

Alumnes	Percentatges				
	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Anna	39,4%	24,2%	12,1%	18,2%	6,1%
Edgar	44,0%	16,0%	20,0%	16,0%	4,0%
Jesús	89,5%	5,3%	0,0%	0,0%	5,3%
Maia	26,3%	5,3%	42,1%	0,0%	26,3%
Josep	29,4%	17,6%	11,8%	5,9%	35,3%
Adriana	37,5%	31,3%	0,0%	6,3%	25,0%

POPJUV: llibres actuals coneguts juvenils; **POPAD:** textos actuals coneguts d'adults; **CLJUV:** clàssics juvenils; **CLAD:** clàssic d'adults; **ALTRES:** llibres no inclosos en cap de les categories anteriors.

Aquests són els lectors més equilibrats i per tant més eclèctics en la seva tria dels textos (un 29% barregen productes). Són els lectors que tenen més criteri (són els únics que llegeixen clàssics d'adults) però alhora, com hem vist anteriorment, també segueixen de prop les modes i les sèries del moment. Gairebé tots (75%) reparteixen el seu espai lector entre els textos populars actuals juvenils, els best-sellers actuals d'adults i els clàssics juvenils i d'adults. Per tant, llegeixen una mica de tot: literatura de consum, canònica,

homologada, juvenil, d'adults, actual i clàssica, tot i que el percentatge més elevat de les seves tries se situï en l'apartat dels juvenils actuals, com és natural i habitual en la majoria dels lectors adolescents. Només hi troben un lector que no llegeix divers, el Jesús, que se situa majoritàriament en els llibres juvenils i actuals.

* *Lectors forts (llegeixen entre 9 i 14 llibres, són el 8% de la mostra)*

Q13. Distribució de les lectures. Lectors forts

Alumnes	Percentatges				
	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Albert	85,7%	0,0%	0,0%	7,1%	7,1%
Aina	16,7%	33,3%	0,0%	16,7%	33,3%
Sara	0,0%	70,0%	0,0%	0,0%	30,0%
Míriam	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	60,0%
Roser	60,0%	20,0%	0,0%	0,0%	20,0%
Javier	80,0%	10,0%	0,0%	0,0%	10,0%

POPJUV: llibres actuals coneguts juvenils; **POPAD:** textos actuals coneguts d'adults; **CLJUV:** clàssics juvenils; **CLAD:** clàssic d'adults; **ALTRES:** llibres no inclosos en cap de les categories anteriors.

Aquests lectors ja no presenten un univers lector tan equilibrat com els anteriors perquè la meitat ocupen la major part del seu univers lector personal amb lectures actuals juvenils, els quals completen la seva dieta lectora amb llibres actuals coneguts d'adults.

* *Lectors estàndard (llegeixen entre 6 i 9 llibres; representen el 20% de la població)*

Q14. Distribució de les lectures. Lectors estàndard

Alumnes	Percentatges				
	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Ricard	75,0%	12,5%	0,0%	0,0%	12,5%
Cristina	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%
Roger	0,0%	62,5%	25,0%	0,0%	12,5%
Samuel	62,5%	0,0%	0,0%	0,0%	37,5%
Laura	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%
Júlia	62,5%	25,0%	0,0%	0,0%	12,5%
Samba	0,0%	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%
Lorena	62,5%	25,0%	12,5%	0,0%	0,0%
Núria	28,6%	0,0%	14,3%	28,6%	28,6%
Maria	57,1%	14,3%	0,0%	14,3%	14,3%
Daniela	42,9%	14,3%	0,0%	0,0%	42,9%
Mireia	83,3%	0,0%	0,0%	0,0%	16,7%

Joan	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Sergi	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%
Hèctor	16,7%	50,0%	0,0%	0,0%	33,3%

POPJUV: llibres actuals coneguts juvenils; **POPAD:** textos actuals coneguts d'adults; **CLJUV:** clàssics juvenils; **CLAD:** clàssic d'adults; **ALTRES:** llibres no inclosos en cap de les categories anteriors.

Els lectors estàndard es comporten de manera similar que els anteriors, els forts, però amb una dieta lectora molt més situada en la banda dels llibres juvenils actuals i molt coneguts; continuen equilibrant el seu espai lector entre tres categories. Cal destacar que una quarta part d'aquests joves llegeixen clàssics juvenils.

* *Lectors febles (entre 4 i 5 llibres; són el 23% de la mostra)*

Q15. Distribució de les lectures. Lectors febles

Alumnes	Percentatges				
	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Francisco	40,0%	0,0%	0,0%	40,0%	20,0%
Mireia	60,0%	0,0%	0,0%	20,0%	20,0%
Dídac	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Noèlia	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%
Pili	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	60,0%
Adrián	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Àlex	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Mireia	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%
Bernat	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%
Ivan	50,0%	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%
Pau	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
Aleix	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%
Adrià	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%
Patri	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Clara	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Lídia	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%
Mar	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	50,0%

POPJUV: llibres actuals coneguts juvenils; **POPAD:** textos actuals coneguts d'adults; **CLJUV:** clàssics juvenils; **CLAD:** clàssic d'adults; **ALTRES:** llibres no inclosos en cap de les categories anteriors.

La majoria dels lectors febles ocupen el seu espai de lectura amb els textos actuals juvenils, tot i que alguns casos (aproximadament un 20%) combinen aquests textos amb els clàssics juvenils, o amb els d'adults actuals o clàssics. Són els que més llegeixen altres textos allunyats dels més coneguts actuals, i dels clàssics.

* *Lectors molt febles (entre 1 i 3 llibres; són el 40% de la mostra)*

Q16. Distribució de les lectures. Lectors molt febles

Alumnes	Percentatges				
	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Cristina	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%
Gemma	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%
Adrià	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Luis	66,7%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Zenaida	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%	33,3%
Alfred	66,7%	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%
Albert	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ana maria	66,7%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%
David	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Laura	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cristina	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Violeta	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%
Guillem	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Vanessa	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Melissa	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Eli	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%
Patricia	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%
Pere	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Lorena	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Esther	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Adrian	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%
Sílvia	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Carlos	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
Lídia	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Sara	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Aitor	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Raimon	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Cristina	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

POPJUV: llibres actuals coneguts juvenils; **POPAD:** textos actuals coneguts d'adults; **CLJUV:** clàssics juvenils; **CLAD:** clàssic d'adults; **ALTRES:** llibres no inclosos en cap de les categories anteriors.

Els lectors molt febles omplen el seu espai lector de tres maneres diferents: o només es dediquen als llibres juvenils actuals o hi dediquen la majoria de la seva dieta, o bé només llegeixen altres textos no inclosos en les quatre categories de clàssics o actuals. Cal remarcar que quatre dels lectors molt febles dediquen la seva lectura als clàssics juvenils, tot i que representa molt poc volum de textos, un o dos com a màxim.

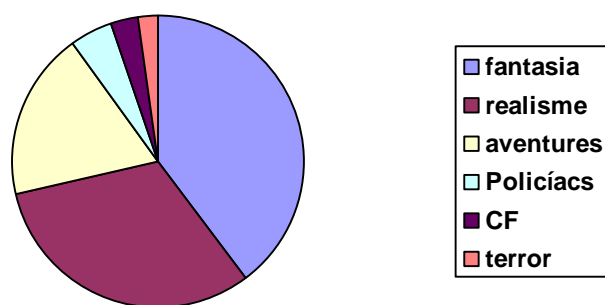
En definitiva, el lector juvenil basa la seva dieta lectora, principalment, en llibres escrits per a joves, actuals i molt coneguts, que inclouen textos de consum i textos més homologats o canònics; la dieta diversificada entre diferents categories de textos només la segueixen un 13% dels adolescents de la mostra, segons els paràmetres que s'estan analitzant aquí.

8.1.4. Diversitat de gèneres?

Que la dieta lectora dels joves actuals és poc diversificada es pot constatar, a banda del que ja s'ha vist fins ara, a partir de l'exemple dels gèneres que formen part dels seus referents literaris: dels joves de la mostra, la majoria llegeixen llibres que s'inscriuen en un mateix gènere literari o en dos gèneres com a molt (diversitat baixa o nul·la), mentre que tan sols una petita part dels joves llegeixen llibres que pertanyen a diferents gèneres (quatre o més, diversitat alta), concretament només un 13% dels alumnes de la mostra. Per tant, la majoria tenen una experiència lectora determinada i clarament desviada cap a unes característiques literàries concretes; els lectors que segueixen propostes inscrites en la fantasia actual, o les lectores que s'enganxen a la *chick-lit* del moment, o bé aquells que segueixen els best-seller fronterers, per exemple, es familiaritzen amb determinades característiques de la construcció narrativa, analitzades ampliament per Colomer (2008), Olid (2008) i Margallo (2008), respectivament.

La majoria dels llibres llegits pertanyen al gènere fantàstic (un 34%), una proporció que sembla relacionada amb la producció juvenil dels darrers anys, seguit per la narració realista (27%), per les aventures (16%), per la narrativa detectivesca (4%), la ciència-ficció (2,5%), el misteri (2,5%) i el terror (2%).

Gràfic 4. Distribució dels gèneres llegits



No cal dir que la majoria de la producció fantàstica conté una bona dosi dels ingredients de la narrativa d'aventura, un dels motius pel qual agrada als joves, segons constaten la majoria de les enquestes sobre preferències lectores.

Encara que, com hem dit, els gustos adolescents no són propis sinó apropiats de l'oferta del mercat, cal constatar que s'estableixen diferències de criteri en la tria del tipus de moda a la qual enganxar-se: els que segueixen les modes fantàstiques i els que segueixen les modes realistes, especialment dins el gènere romàntic; la barrera que els separa és, evidentment, el sexe, amb algunes excepcions.

Malgrat la forta diferència entre nois i noies hi ha un terreny on es poden trobar, gràcies a l'allau de producció literària d'un gènere determinat que provoca que alguns lectors prioritzin la popularitat dels textos per sobre d'altres aspectes i gràcies als ingredients d'alguns productes; així, al marge dels estereotips de sexe, queden alguns llibres privilegiats que són transversals a tot tipus de lectors, i *Harry Potter* és un dels que reuneix els ingredients per fer-ho possible (de fantasia però amb molta dosi d'aventura; una fantasia prou connectada amb el món *real*; i una base de relacions entre colles d'amics, entre altres). La distribució dels diferent gèneres segons el sexe dels lectors mostra que ambdues afirmacions són certes, la continuació dels estereotips, d'una banda, i el trencament d'aquests, d'una altra:

- En primer lloc, el realisme és un terreny aclaparadorament propietat de les noies: és llegit per un 83,7% per noies i només en un escàs 16,2% pels nois;
- però la fantasia, tot i ser llegida més pels nois que per les noies (62,6% dels seus lectors són nois i un 37,3% són noies), gràcies a les seves dosis d'aventura i al fet que la producció actual més coneguda sigui d'aquest gènere, traspasa la frontera del sexe i es converteix en un terreny neutral que posa en contacte els nois i les noies en el món de la lectura.

La resta de gèneres estan més equiparats, però presenten algunes diferències:

- l'aventura és més triada lleugerament pels nois que per les noies (un 58% davant d'un 42%);
- els textos policíacs són triats per ambdós sexes per igual;
- el misteri és triat per ambdós sexes amb la mateixa intensitat;
- la ciència-ficció és triada més pels nois (en una proporció d'un 63% llegida per nois), mentre que el terror, finalment, és triat més per les noies (en una proporció del 66% a favor de les noies).

Per tal d'afinar l'anàlisi del corpus de lectures que van triar els adolescents de la mostra establirem una classificació segons els gèneres secundaris dels llibres més llegits, els realistes i els fantàstics:

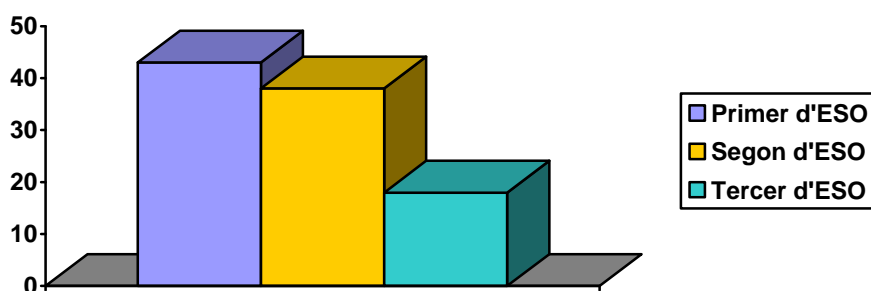
- Els llibres del gènere fantàstic se situen la majoria secundàriament dins l'aventura, llegits més pels nois que per les noies, encara que també en trobem amb dosis d'humor, altres situats clarament en la fantasia èpica, llegits majoritàriament pels nois, mites i llegendes, misteri i manga.
- Dels textos pertanyents al gènere realista com a gènere principal, la majoria, amb diferència, se situen en el romanticisme i són llegits exclusivament per les noies; altres són diaris adolescents, o s'apropen als llibres d'autoajuda, alguns tracten temàtiques socials, altres tracten problemes psicològics, altres se situen en el terreny de la narrativa històrica, o alguns contenen dosis d'humor. De tots aquests, els únics que llegeixen els nois són els psicològics, d'humor, històrics i

els socials. Així, l'autoajuda, l'amor i els diaris adolescents són clarament llibres per a noies.

Segons aquests resultats es pot constatar que continuen funcionant els estereotips sexuals en el camp de la lectura literària. I, justament per aquest motiu cal pensar que molts lectors s'encasellen en un gènere determinat en la seva lectura personal: llegeixen llibres inscrits en un sol gènere o en dos com a màxim un 65% dels joves de la mostra i llegeixen més de tres gèneres diferents, el que podríem qualificar de diversitat relativament elevada, un 35% dels joves.

Finalment, es produeix un altre tipus d'encasellament en les sèries i les sagues literàries, motivat, d'una banda, per la força mediàtica d'aquests títols, però també per la comoditat que suposa llegir productes coneguts on els personatges, el to, l'estructura i la trama fan que els joves se sentin lectors competents, que dominen l'activitat, tal com hem anunciat en l'apartat sobre la lectura personal dels joves. A primer, un 44% dels lectors llegeixen sagues, a segon, un 39% i a tercer, la xifra baixa fins a un 20% (gràfic 5). Aquesta baixada del consum de sagues té a veure amb la disminució del volum de lectura personal.

G5. Seguiment de sèries



Les sagues més seguides són les de *Harry Potter*, la de *El senyor dels anells*, les *Memòries d'Idhun* i la saga de Paolini (*Eragon i Eldest*, sobretot), però també sèries realistes com els llibres romàntics de Minte-König o altres sèries

com *Persèpolis*, de Satrapi, les aventures d'Enid Blyton, còmics manga, o la saga de Stine. Curiosament, no ha fet forat la trilogia de Pullman, més complexa que algunes d'aquestes, ni la de Maite Carranza, més destinada a les noies.

Paral·lelament, doncs, es produeix un seguiment d'autors, que pot representar, d'una banda, encasellament per a aquells que no llegeixen pràcticament res més, però d'altra banda també mostra una tendència a fidelitzar un tipus de lectura i a consolidar gustos personals; seguir un mateix autor mostra una manera d'actuar amb la lectura similar a la d'altres ofertes culturals i d'oci (musicals, per exemple) i alhora una manera de sentir-se segurs en l'activitat lectora. Una quarta part dels alumnes de la mostra llegeixen diferents llibres d'un mateix autor a primer d'ESO (24%), gairebé una tercera part a segon d'ESO (30%) i la xifra baixa fins a un 12% a tercer d'ESO. La curiositat és que la majoria dels lectors que recorren diverses vegades a un mateix autor són dels grups de control, l'A i el B (vegeu quadres 17, 18 i 19), la qual cosa fa pensar en un major interès i contacte amb el món del llibre propiciat pel fet de tenir la lectura com a activitat quotidiana al centre escolar que fa que s'estigui més al dia de les novetats.

Q17. LECTORS PER AUTOR. Primer			
autor	nombre	lector	LE/LP
minte-konig bianka	4	Maia (A)	LP
brezina thomas	4	Patricia (B)	LP
minte-konig bianka	4	Maria (A)	LP
rowling j.k.	3	Edgar (C)	LP
tolkien j.r.r.	3	Edgar (C)	LP
allende isabel	3	Ana (A)	LP
fielding helen	3	Sara (B)	LP

Q18. LECTORS PER AUTOR. Segon			
lector	Nombre	autor	LE/LP
Maia (A)	6	blyton enid	LP
Mireia (A)	4	akamatsu ken	LP
Ricard (C)	4	rowling j.k.	LP
Ana (A)	4	satrapi margane	LP
Alex (A)	3	paolini cristopher	LP
Ana (A)	3	holt victoria	LP
Albert (C)	3	toriyama akira	LP

Q19. LECTORS PER AUTOR. Tercer			
lector	Nombre	autor	LE/LP
Samuel (A)	5	gallego laura	LP
Josep (A)	4	gallego laura	LP
Jesus (B)	4	rowling jk	LP
Samba (A)	2	bucay jorge	LP
Lidia (A)	2	brown dan	LP
Edgar (C)	2	conan doyle arthur	LP
Hector (A)	2	garcia-clairac santiago	LP

La lectura personal, doncs, es presenta com un espai on els alumnes mostren la seva fidelitat a gèneres i a autors, i en alguns casos converteixen els llibres en productes de culte, igual que fan amb altres productes culturals, com la música o el cinema. Aquest fet trasllada tres reptes a la institució escolar: en primer lloc, possibilitar que els lectors contextualitzin el que llegeixen fora (referents, antecedents, marques de gènere, etc.); en segon lloc, obliga a buscar fórmules per ampliar l'horitzó de lectures, molt encasellades d'origen; en tercer lloc, evidencia la possibilitat de socialitzar a l'escola aquestes lectures, per captar l'interès dels lectors cap a l'activitat lectora escolar i per formar lectors capaços d'entendre més enllà de la lectura argumental.

8.1.5. Experiència lectora

La descripció de les pràctiques lectores personals de lectura dels adolescents de la mostra permet establir alguns dels elements que formen part de la seva experiència lectora.

Establirem les proporcions de joves que tenen una experiència limitada quant als diferents paràmetres analitzats fins aquí:

En primer lloc, segons el paràmetre de llibres coneguts / no coneguts (quadre 20):

Quadre 20. Nivell d'estancament segons el paràmetre de llibres coneguts

	BSI	BSL	CÒMICS	ALTRES
Estancats	61%	2,7%	13,8%	22,2%
Equilibrats	29%			

Segons això, el lector jove adquireix diferents experiències de lectura:

- *Els que estan al dia:* són la majoria dels joves de la mostra; llegeixen bàsicament productes coneguts, que poden incloure best-seller d'adults, best-seller juvenils, literatura de consum i literatura homologada o canònica, però sobretot la seva experiència lectora estarà basada en les produccions que arriben de fora. Analitzant la literatura amb un grau de popularitat en cada moment es poden conèixer els referents d'una bona part de la població.
- *Els amants del còmic:* una proporció de joves (13%) llegeixen molts textos a costa de la lectura de còmics, un producte
- *Els que van per lliure:* al voltant d'una cinquena part dels adolescents no segueixen les modes internacionals ni les locals i llegeixen textos provinents d'altres canals, majoritàriament. Com que la majoria d'aquests joves són els menys lectors, semblaria interessant establir ponts per tal que obtinguessin l'experiència de llegir el que els altres llegeixen, si més no per sentir-se pertanyents a una comunitat de lectors, aspecte imprescindible per continuar llegint.
- *Els tastaolletes:* gairebé una tercera part dels joves s'apropen tan als llibres més coneguts, com als còmics com a textos sense popularitat social.

En segon lloc, els que llegeixen una quantitat important de textos juvenils actuals, d'adults actuals o bé clàssics juvenils o d'adults i per tant es pot considerar que en la seva dieta lectora hi predomina una de les categories per sobre de les altres (quadre 21):

Q21. Nivell d'estancament juvenils /adults; actuals / clàssics

	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Estancats	68%	4,1%	8,3%	4,1%	15,6%
Equilibrats	13%				

Segons aquests resultats, el jove adquireix diferents experiències de lectura:

- *Els que estan a l'última de la producció juvenil:* són la majoria dels joves de la mostra (60%), i la seva experiència lectora té com a base o bé els textos d'una qualitat literària més o menys elevada segons la moda de cada moment o bé textos de baixa cultura, de consum. Un 18% dels joves de la mostra només llegeixen textos d'aquesta categoria.
- *Els que estan a la moda de la producció d'adults:* són molt pocs els que basen la seva dieta lectora en la producció d'adults, tal com era de preveure.
- *Els clàssics juvenils:* sorprenentment, un 8% dels joves centra la seva dieta lectora en aquests textos.
- *Els clàssics d'adults:* tal com es podia esperar, són pocs els que basen la seva dieta lectora en els clàssics per a adults. Tot i això, són la mateixa quantitat que els que basen la seva lectura amb els textos d'adults actuals. Els lectors de clàssics d'adults estan distribuïts per tots els perfils, tant els que llegeixen molt com els que ho fan poc freqüentment.
- *Els lliures:* una bona part dels joves (15%) van per lliure i no llegeixen ni llibres molt coneguts actuals ni clàssics.
- *Els eclèctics:* són aproximadament un 13% de la mostra els que trien diferents tipus de textos per llegir: juvenils actuals i clàssics, d'adults actuals i clàssics, i altres textos.

En tercer lloc, els que llegeixen llibres inscrits en un sol gènere (quadre 22), dels dos gèneres més llegits:

Q22. Nivell d'estancament segons els gèneres més llegits:

	FANT	REALISME
Estancats	20%	20%

- *Els amants de la fantasia*: una quarta part dels joves només passen per l'experiència de llegir llibres fantàstics fora de les aules.
- *Els amants del realisme*: de la mateixa manera, una altra quarta part dels joves només llegeixen textos realistes com a lectures en el seu espai d'oci.

En definitiva, sembla que l'experiència lectora de la majoria de joves està molt focalitzada en un tipus de lectura ràpida, argumental i efímera, si ens basem en la quantitat de best-seller i de sèries que consumeixen i en les característiques de la producció actual més consumida; és un tipus de lectura que si bé d'una banda conté el benefici de posar el lector en contacte amb la lectura i d'enganxar-lo, també provoca una experiència molt marcada difícil de contrastar amb altres tipus de lectures, que poden produir un xoc en entrar en contacte amb l'experiència adquirida, allunyada de l'assaboriment de certes qualitats literàries. L'enganxament argumental provoca una mena d'addicció de manera que el lector pren una *velocitat* i una necessitat de saber què passarà que fa que el lector només busqui llibres amb les característiques necessàries per sadollar aquests hàbits. És un fenomen similar al que passa als lectors que només llegeixen en pantalla, com constata un expert en noves tecnologies: "*¿Google nos está volviendo estúpidos? Tengo la sensación que internet está afectando mi capacidad de concentración y de observación. Hubo un tiempo en que me sumergía en las palabras. Ahora resbalo en la superficie*"⁹².

Els resultats també mostren que el lector més habitual és un lector excessivament estancat en tipus de lectura determinats, que no ha tingut l'experiència de tastar diferents nivells de textos.

⁹² Cita extreta d'un reportatge publicat al suplement "Estilos de vida" de *La Vanguardia*, l'1 de novembre de 2008, titulat "Empacho de información" i dedicat a analitzar els efectes de la hipertròfia informativa o excés d'informació. Pàgina 10.

La lectura de llibres poc variats i fàcils no porta a llegir textos diferents i més elaborats; ben al contrari, quan no es coneix que existeix quelcom tampoc no es desitja. Sembla, doncs, que una de les maneres de trencar estancaments és a través d'un espai fronterer entre aquestes lectures personals i les lectures canòniques que produirien un xoc en els lectors.

8.2. L'accés als textos: efectes de les actuacions escolars

L'ampliació de l'oferta de textos literaris a l'escola pot fer de pont entre l'experiència adquirida i els objectius escolars de formar un lector sòlid i capaç de llegir qualsevol tipus de text i de gaudir de diferents experiències de lectura, ja sigui l'argumental o la més reflexiva.

Aquest apartat, juntament amb el dedicat al comportament lector, tracta d'establir els efectes que pot produir una oferta de lectura escolar fronterera en els hàbits lectors dels joves quant al tipus de textos que es llegeixen.

Cal remarcar que no ens interessa tant quins són els llibres llegits concretament a les aules (a causa dels problemes de selecció que ja s'han explicat) com els possibles beneficis que pot aportar una actuació escolar com la que s'analitza en aquest treball.

8.2.1. Ampliació del bagatge

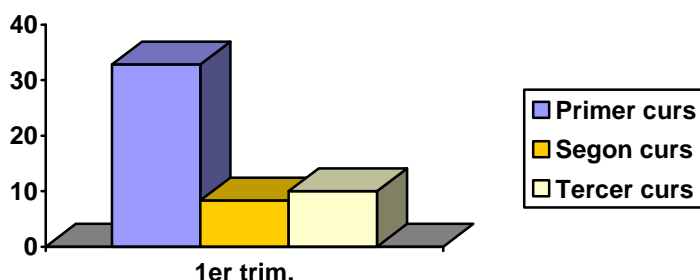
És evident que per tenir uns hàbits lectors rics en diferents tipus de literatura cal llegir una quantitat de textos elevada. Per això, la facilitat d'accés als textos, de la qual hem parlat àmpliament en el capítol anterior, propiciada sobretot a primer d'ESO en els alumnes dels grups de control, afavoreix, d'entrada, la creació d'hàbits més diversificats i per tant més sòlids, en la mesura en què aquesta lectura escolar pot fer que llegeixin llibres diferents i per tant pot trencar estancaments en un mateix tipus de text.

Si comparem la diversitat de gèneres⁹³ que llegeixen els lectors de cada perfil dels que hem establert en el capítol anterior (perfils segons la quantitat de llibres llegits), excloent-ne les lectures obligatòries trimestrals que representen una base comuna i que comentarem més endavant, es veu clarament la baixada de les possibilitats de llegir variat (ens referim a les dades de primer d'ESO, quan van llegir més textos complementaris), a mesura que disminueix el volum de lectura.

⁹³ Aquesta diversitat s'ha calculat partint de la quantitat de gèneres diferents llegits per cada alumne; així, una diversitat alta equival a haver llegit llibres de quatre gèneres diferents; la diversitat mitjana, de tres gèneres; la diversitat baixa, de dos, i la nul·la, d'un sol gènere. En la variació de gèneres s'han tingut en compte tant les lectures complementàries com les personals.

Globalment, la lectura variada va disminuint a mesura que van avançant els cursos de l'ESO, com a conseqüència de la baixada de la lectura (gràfic 6).

G6. Percentatge de diversitat de gèneres alta per cursos

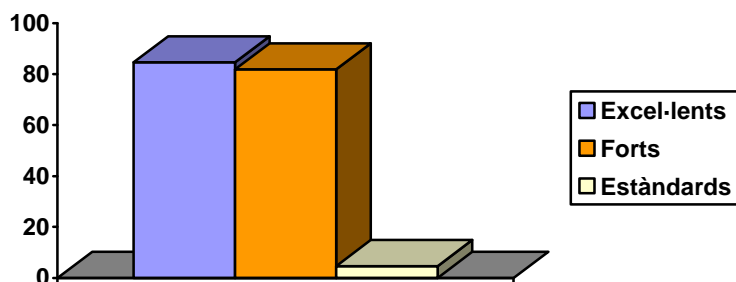


I consegüentment, els lectors que llegeixen menys textos de diferents gèneres són els lectors febles. Els lectors excel·lents (recordem que són els que llegeixen més de 15 llibres tenint en compte totes les modalitats de lectura) se situen majoritàriament en una diversitat de gèneres alta, de la mateixa manera que els lectors forts (llegeixen entre 11 i 15 llibres), mentre que en els lectors estàndard (llegeixen entre 6 i 10 llibres) la varietat de llibres que llegeixen disminueix substancialment i se situa en els nivells baix i nul (no hi ha gens de variació) (quadre 23 i gràfic 7).

Q23 Quadre resum percentatges de diversitat de gèneres

Perfils quantitius	Percentatge de lectors que llegeixen variació de gèneres				
	ALTA	MITJANA	BAIXA	NUL·LA	No lector
Excel·lents	84,6%	7,7%	7,6%	0	
Forts	81,8%	9%	9%	0	
Estàndard	4,6%	23,2%	49%	23,2%	
Febles	0	0	0	0	100%
Diversitat alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere.					

G7. Diversitat de gèneres alta



Segons aquestes dades, es pot establir que el llindar a partir del qual es garanteix una lectura variada se situaria en els 5 llibres o més en un curs comptant tant els textos personals com els complementaris, perquè justament són els lectors excel·lents i forts (llegeixen més de 10 llibres comptant els obligatoris) els que tenen possibilitats de variar una mica més la seva dieta. Des de la perspectiva de la diversitat de llibres, doncs, els lectors estàndard tenen uns hàbits lectors febles; en canvi, segons la quantitat de llibres podrien considerar-se bons lectors.

La contribució d'un projecte de lectura com el que estem analitzant és remarcable per augmentar la variació lectora, si pensem que els llibres d'aquesta oferta escolar representaven una mitjana de 3,6 i 4,7 llibres per alumne en els grups de control:

Q24. Nombre total de llibres llegits com a lectura complementària (pla de lectura)

	1r ESO	Mitjana per alumne
Grup A (control)	119	4,7
Grup B (control)	77	3,6
Grup C (contrast)	---	---

Concretant una mica més sobre el paper de la lectura complementària en la diversitat de textos, podem establir que per als lectors que llegeixen molts

llibres (excel·lents i forts), la diversitat, en la majoria dels casos, es produeix tant en la lectura personal com en la complementària, perquè són els lectors que llegeixen més llibres fora de les aules també són els que llegeixen més llibres escolars; tot i això, també hi ha algun cas que llegeix més llibres diversos en l'àmbit privat que en l'escolar i a l'inrevés. Una mostra d'aquests tres fenòmens es pot veure en el quadre 25 (vegeu a l'annex 21 les dades completes sobre la diversitat de gèneres).

Q25. Lectors excel·lents. Diversitat de lectures personals i lectures complementàries

LECTOR	LECTURES (nombre)											DIVERSITAT
	Po	Co	R	F	CF	AV	POL	MI	TE	NL		
maia	LP			8	1		1					ALTA
	LEC				1		3	2	1			LEC LP diverses
Sara	LP		1	4	1	1	1				2	ALTA
	LEC			2			1					La LP és la base
Hector	LP			1	1							ALTA
	LEC			8	1		5	2	1	1		La LEC és la base
Gèneres: Po: Poesia; Co: còmic; R: realisme; F: fantasia; CF: ciència-ficció; AV: aventures; POL: policíac; MI: misteri; TE: terror; NL: no literatura.												
Diversitat Alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere												

En el primer cas, el de la Maia, la diversitat prové de la combinació de la lectura que llegeix a l'escola i de la que llegeix en el seu espai d'oci; en el cas de la Sara, prové de la lectura personal, mentre que en el de l'Hèctor, de la lectura complementària escolar.

En els lectors forts, que, com hem vist, també llegeixen textos de diferents gèneres en una proporció elevada, aquesta diversitat ve propiciada per la suma i combinació dels llibres llegits a fora i a dins de les aules, com es pot veure en els exemples següents:

Q26. Lectors forts. Diversitat de lectures personals i lectures complementàries

LECTOR	LECTURES (nombre)											DIVERSITAT
	Po	Co	R	F	CF	AV	POL	MI	TE	NL		
Samba	LP						1				1	ALTA
	LEC			2	1		1				1	LEC
Josep	LP			1	3	1	1				1	ALTA
	LEC				1							LP
Gèneres: Po: Poesia; Co: còmic; R: realisme; F: fantasia; CF: ciència-ficció; AV: aventures; POL: policíac; MI: misteri; TE: terror; NL: no literatura.												
Diversitat Alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere												

Pel que fa als lectors estàndards, només hi ha dos casos que llegeixen llibres de quatre gèneres diferents (allò que hem categoritzat com a diversitat alta) i a cadascun aquesta diversitat li ve donada per una modalitat diferent de lectura:

Q27. Lectors estàndard. Diversitat de lectures personals i lectures complementàries

LECTOR	LECTURES (nombre)											DIVERSITAT
	Po	Co	R	F	CF	AV	POL	MI	TE	NL		
Laura	LP											ALTA
	LEC			1	2		1		1			No llegeix LP
Aina	LP			2					1	1	1	ALTA
	LEC	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	
Gèneres: Po: Poesia; Co: còmic; R: realisme; F: fantasia; CF: ciència-ficció; AV: aventures; POL: policíac; MI: misteri; TE: terror; NL: no literatura.												
Diversitat Alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere												

La Laura llegeix llibres inclosos en el realisme, en la fantasia, les aventures i el misteri provinents de l'oferta escolar, mentre que l'Aina llegeix realisme, misteri, terror i un text no literari en el seu espai personal de lectura.

Tot i que es poden donar les situacions que hem descrit, cal remarcar que normalment és la lectura complementària la que aporta més diversitat (només trobem sis casos, entre els 22 joves que tenen una dieta que podríem qualificar de variada, en què la lectura personal aporta molta més diversitat de gèneres que la lectura complementària) perquè la lectura personal és poca i va disminuint amb el temps i perquè un projecte de lectura que pretengui ajudar a llegir pot potenciar aquesta diversitat, molt més del que es desprèn

de les dades d'aquesta recerca que, com ja hem comentat, no es va poder basar en una selecció dels textos prou adequada als objectius previstos. De fet, si la dieta lectora d'aquests alumnes hagués estat basada només en la lectura obligatòria i la seva lectura de tria personal, com va passar entre els joves del grup de contrast, els percentatges de diversitat serien uns altres, com es pot comprovar en la comparació entre un dels grups de control i el grup de contrast en els quadres següents (28 i 29):

Q28. Grup de control A

Perfils quantitius	Diversitat de gèneres dels llibres llegits com a lectura personal i com a lectura complementària				
	ALTA	MITJANA	BAIXA	NUL·LA	No lector
Excel·lents	83%	0	17%	0	0
Forts	71%	14%	14%	0	0
Estàndard	8,3%	25%	33%	33%	0
Febles	0	0	0	100%	0
Diversitat alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere.					

Q29. Grup de contrast

Perfils quantitius	Diversitat de gèneres dels llibres llegits com a lectura personal i com a lectura complementària				
	ALTA	MITJANA	BAIXA	NUL·LA	No lector
Excel·lents	0	100%	0	0	0
Forts	0	0	0	0	0
Estàndard	4,5%	4,5%	59%	31%	0
Febles	0	0	0	0	100%
Diversitat alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere.					

Si ens fixem en els quadres 28 i 29, no hi ha cap lector fort ni excel·lent del grup de contrast que llegeixi molt variat perquè no té la possibilitat de sumar la lectura complementària; en els lectors mitjans, un 59% del grup de contrast se situa en una diversitat baixa mentre que en el grup de control es reparteixen més equilibradament.

Contrastant totes aquestes dades amb les de segon i de tercer, quan els alumnes de la mostra van llegir molt pocs llibres de l'oferta escolar, s'hi observa la baixada important que es produeix de la varietat de textos que llegeixen. La base de lectura d'aquests joves a segon està formada pels llibres personals i aquest fet provoca que hi hagi menys varietat per dos motius:

d'una banda, perquè baixen els índexs de lectura i per tant hi caben menys tipus de llibres, i, d'altra banda, perquè la lectura personal acostuma a ser menys variada que quan trien llibres a l'escola, com mostrarem tot seguit.

Q30. Diversitat per cursos

	ALTA	MITJANA	BAIXA	NUL·LA	NO LECTOR
Primer ESO	32,3%	16,9%	36,9%	10,7%	3%
Segon ESO	8,3%	8,3%	23,3%	31,6%	28,3%
Tercer ESO	10%	6,7%	25,5%	22%	35,5%

Per tant, oferir un programa de lectura a l'escola que permeti llegir de manera continuada fa millorar els hàbits lectors, no només perquè augmenta el volum de llibres llegits, sinó perquè permet llegir textos variats i per tant el lector pot haver tastat diferents productes i així esdevenir un lector més expert.

En relació als hàbits personals dels joves, només un 13% llegia textos que configuressin una diversitat alta de gèneres, mentre que quan llegeixen llibres escolars aquest percentatge puja fins a un 50% aproximadament.

8.2.2. Creació d'hàbits lectors: diversificació i recurrència progressiva vs. encasellament

Si bé llegir llibres de gèneres i estils diversos és una garantia de qualitat per formar el lector, també ho és haver llegit diferents propostes dins d'un mateix gènere, recórrer als mateixos textos en diferents nivells de complexitat, haver visitat diferents variants, per exemple, de novel·les policiaques (no és el mateix haver llegit vint novel·les d'Agatha Christie que haver-ne llegit cinc d'aquesta autora, cinc de Conan Doyle, tres de Donna Leon, alguna de Mankell i de Simenon, i a més haver entrat en la novel·la negra de Hammet i Chandler). Així, si a la diversitat hi sumem la *recurrència*⁹⁴ o repetició de lectures d'un mateix tipus o gènere, la solidesa dels lectors augmenta considerablement.

⁹⁴ Entenem per *recurrència* la repetició de la lectura d'un mateix tipus o gènere de text quan aquest fet va unit a la lectura d'altres llibres diversos a la vegada. Si no van les dues característiques juntes i un lector repeteix la lectura d'un mateix gènere amb poca variació d'estils es pot considerar *encasellament*.

Així, a través de la diversitat i de la recurrència, el lector compara entre diferents gèneres i alhora s'especialitza en un de determinat, coneix les seves normes internes i s'hi familiaritza. S'amplia l'experiència literària i a través del contrast s'adquireix criteri valoratiu; i un cop més, els únics lectors que tenen l'oportunitat de combinar aquestes dues característiques són els lectors forts, que representen una minoria de la població (10%). Així, pensant en la configuració dels hàbits lectors dels quals parteixen els joves, es fa difícil imaginar-se un lector diversificat i recurrent alhora. En canvi, al voltant de la meitat dels alumnes que participen en programes escolars d'extensió de la lectura llegeixen tres o més llibres d'un mateix gènere (recurrència), com veurem tot seguit.

Llegir molt facilita aquesta recurrència en un mateix gènere: a primer d'ESO el percentatge d'alumnes que llegeixen tres o més llibres d'un mateix gènere és del 43%, mentre que a tercer aquesta xifra baixa fins al 25% (a segon són un 35%), com a conseqüència de la disminució dels índexs lectors provocats, en part, per la baixada d'intensitat de l'acció escolar. Evidentment, els lectors que repeteixen més són els excel·lents i els forts:

Q31. Nivell de recurrència; percentatge de lectors (dins de cada perfil)

	Excel·lents	Forts	Estàndard	Febles
Primer curs	100%	63,6%	22,2%	0
Segon curs	100%	100%	30,5%	0
Tercer curs	100%	100%	17,9%	0

El gènere més rellegit per un mateix lector (cal tenir en compte que hi ha lectors que repeteixen en més d'un gènere) durant el primer curs de la recerca, quan llegien més, és el *realista* (un 60% dels que llegeixen més de tres llibres d'un mateix gènere), molt per davant dels següents, *fantasia* (un 25%) i *aventures* (un 17%);. Tot i això, destaquen casos de lectors aferrats a llegir fantasia i els que ho fan en llegeixen molts i sobretot en l'àmbit de lectura personal. Vegem-ne exemples:

Q32. Exemples de lectors que rellegeixen mateixos gèneres

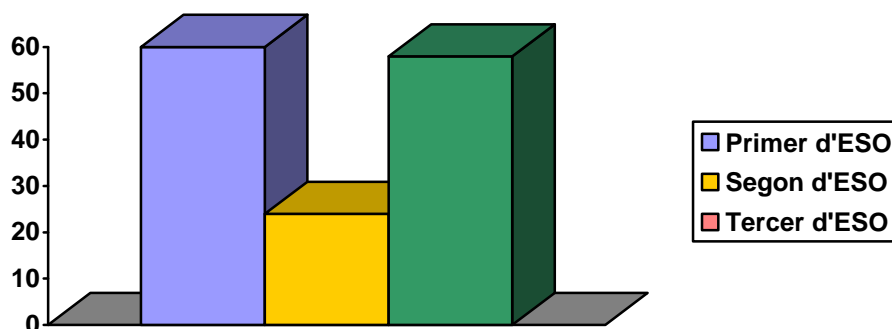
LECTOR	LECTURES (nombre)										
		Po	Co	R	F	CF	AV	POL	MI	TE	NL
Daniela	LP			4			1			1	
	LEC				1			1			
Edgar	LP			1	6		4				
	LEC	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Nuria	LP			2	3	1	1				
	LEC			5	1		1		1		

Gèneres: Po: Poesia; Co: còmic; R: realisme; F: fantasia; CF: ciència-ficció; AV: aventures; POL: policíac; MI: misteri; TE: terror; NL: no literatura.

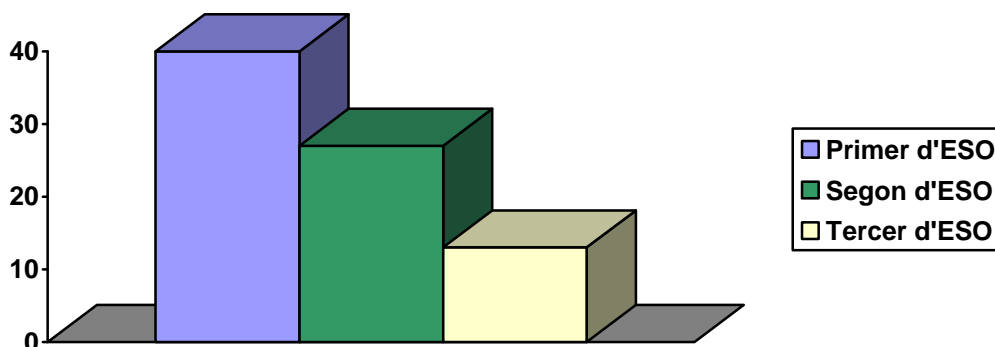
Diversitat Alta: 4 gèneres diferents o més; mitjana: 3 gèneres; baixa: 2 gèneres; nul·la: 1 sol gènere

Aquesta recurrència en els gèneres va evolucionant amb l'edat, coincidint amb la disminució de l'acció escolar i per tant amb la baixada dels índexs de lectura complementària a segon i la recuperació parcial a tercer. Fixem-nos en l'evolució de la recurrència en el realisme, la fantasia i el còmic, per exemple:

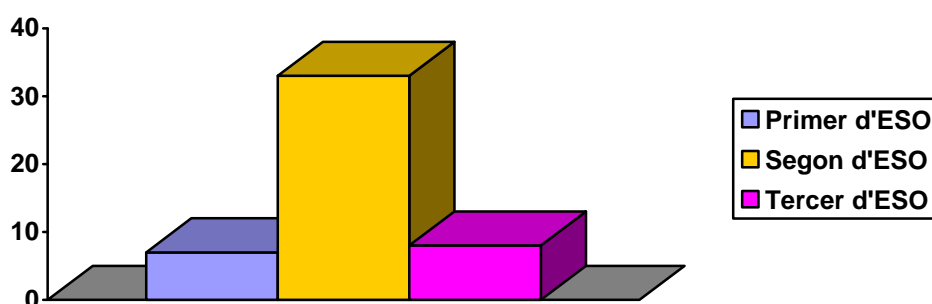
G8. REcurrència REALISME per cursos



G9. Recurrència FANTASIA per cursos



G10. Recurrència CÒMIC per cursos



D'aquests resultats en destacaríem tres aspectes: en primer lloc, la participació dels llibres escolars en el volum de textos realistes llegits (justament, durant l'any en què llegeixen menys lectura escolar, el segon, baixa notablement la recurrència de cada lector de llegir llibres d'aquest gènere); en segon lloc, l'augment del consum de còmics en l'àmbit de la lectura personal durant el curs que els alumnes tenien menys accés als textos, la qual cosa mostra que quan no hi ha un acompanyament de l'escola en la lectura els joves tendeixen a aferrar-se amb les lectures amb les quals se senten més còmodes; en tercer lloc, la progressiva baixada de la repetició de literatura inscrita en la fantasia en paral·lel a la disminució de la lectura personal i escolar.

La *recurrència lectora*, però, és una arma de doble fil: d'una banda, és útil, com hem dit, per formar lectors amb un bagatge més sòlid perquè aprofundeixen en un gènere; però d'altra banda si aquesta recurrència no va acompanyada paral·lelament d'una diversitat considerable (és a dir, lectors que, a més de llegir molts llibres d'un mateix gènere, llegeixen diversos gèneres) pot fossilitzar-se i esdevenir estancament.

Q33. Recurrència i diversitat primer d'ESO

DIVERSITAT	Percentatge recurrència
Alta	72,7%
Mitjana	25%
Baixa	30,4%

Segons aquestes dades, els que combinen diversitat i recurrència són els lectors forts i excel·lents perquè com hem dit anteriorment els que se situen majoritàriament en la franja alta de diversitat són aquests perfils de lectors que llegeixen un volum de textos més elevat. Els lectors que llegeixen menys diversitat de textos (diversitat mitjana i baixa) també, evidentment, rellegeixen menys un mateix gènere. Des d'aquest punt de vista, si la quantitat de textos llegits provoca diversitat i aquesta va relacionada amb la recurrència lectora, els joves amb hàbits més sòlids són els lectors forts i excel·lents (llegeixen més de 10 llibres en un curs, incloent els obligatoris trimestrals) i per tant, continuem amb el llindar establert anteriorment, que mostra que els alumnes que no arriben a llegir 5 o més llibres que no siguin obligatoris posseeixen uns hàbits lectors, si és que en tenen, molt febles tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu. I si a més es té en compte que la lectura personal va baixant a mesura que passen els anys (no sobrepasa la mitjana de 2 llibres al curs a tercer d'ESO, com es pot veure en el quadre 34), es fa imprescindible un reforç de lectura programat als centres docents amb l'objectiu d'aconseguir que la majoria de lectors arribin al llindar mínim de llegir almenys 5 llibres per curs fora de les lectures obligatòries.

Q34. Nombre total de llibres llegits com a lectura personal

	1r ESO		2n ESO		3r ESO	
	Llibres llegits	Mitjana per alumne	Llibres llegits	Mitjana	Llibres llegits	mitjana
Grup A (control)	79	3,1	59	2,6	46	2
Grup B (control)	68	3,2	11	0,6	15	1
Grup C (contrast)	60	2,4	64	3	31	1,3

Continuant amb aquesta idea de la necessitat que un mateix lector combini diversitat i recurrència, comparant les dades dels tres anys que va durar la investigació s'hi observa un fenomen sorprenent: els alumnes que llegeixen menys divers (diversitat nul·la, baixa i mitjana) van augmentant la seva relectura de llibres d'un mateix gènere a mesura que avança el temps i a mesura que deixen de tenir suport escolar intens i aquest fenomen és més intens especialment a segon d'ESO, justament quan hi ha menys acció escolar:

Q35. Proporcions de recurrència per cursos

Diversitat	Recurrència, percentatges		
	Primer curs	Segon curs	Tercer curs
Alta	72,7%	100%	66,6%
Mitjana	25%	60%	100%
Baixa	30,4%	42,8%	26,6%
Nul·la	0%	5,2%	30,7%

Aquest fenomen queda explicat quan s'analitzen els títols llegits per aquests joves que llegeixen poc però molt concentrat, com per exemple la Roser, que llegeix els textos que es mostren en el quadre 36:

Q36. Lectora 2n ESO. Diversitat mitjana i recurrència en REALISME					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres	gèneres 2
roser	<i>point blanc</i>	horowitz anthony	LP	policíac	misteri
roser	<i>diari vermell de la carlota el</i>	lienas gemma	LP	realisme	psicològic
roser	<i>angus, pintallavis i morrejades I'</i>	rennison louise	LP	realisme	diaris adolescents
roser	<i>si yo soy julieta y tu romeo ¡bésame de una vez!</i>	barlow steve; skidmore steve	LP	realisme	psicològic
roser	<i>diari de zlata el</i>	filipovic zlata	LEC	realisme	social

Quan baixa el ritme de lectura escolar (complementàries) i la lectura queda en mans dels joves, doncs, els hàbits *s'encasellen*, com a conseqüència de la manca d'elements per seleccionar llibres més enllà del que és conegut i publicitat. Els adolescents tendeixen a acomodar-se en un tipus de text que ja coneixen. Malauradament, molt sovint el que succeeix és que el fet de sentir-se còmode en un tipus de text fa que els hàbits s'encasellin excessivament, sobretot en la lectura personal. Si en la proposta escolar de lectura s'amplia el ventall de textos, mirant que no s'allunyin massa de l'horitzó del que és possible que puguin llegir, a poc a poc podran tenir més crosses on agafar-se per triar fora de les aules. De fet, com més lectors hi hagi que llegeixin molts llibres més garanties hi pot haver de diversitat i de no encasellament, de manera que, pensant en clau escolar, es tractaria d'assegurar, en primer lloc, l'augment dels llibres que es llegeixen i, en segon lloc, que aquests llibres siguin diversos no només quant als gèneres sinó a nivells de complexitat, estils i variacions dins de cada gènere.

Hi ha encara un altre aspecte a tenir en compte pel que fa al concepte de *recurrència*: d'una banda, llegir els mateixos tipus de textos pot ajudar els lectors insegurs amb dificultats lectores i poc familiaritzats amb la lectura, però d'altra banda, si el lector s'estanca excessivament en aquesta acomodació pot suposar que no avanci en la seva formació i experiència lectores. Per tant, es tractaria de basar els hàbits en una *recurrència progressiva*, que fes avançar dins d'un mateix gènere; no és el mateix haver llegit cinc llibres inscrits en la fantasia juvenil actual que haver experimentat, a més, la trobada amb textos clàssics del mateix gènere, com aquest lector, que en la seva tria personal barreja *Harry Potter* (rowling), *El Quixot* (Cervantes), *20.000 llegües de viatge submarí* (Verne), entre altres:

Q37. Lector. Recurrència progressiva en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
edgar	<i>harry potter</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
edgar	<i>harry potter</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
edgar	<i>harry potter</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
edgar	<i>20.000 leguas de viaje submarino</i>	verne julio	LP	aventures	CF
edgar	<i>cinco los</i>	blyton enid	LP	aventures	

Q37. Lector. Recurrència progressiva en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
edgar	<i>silmarillion el</i>	tolkien j.r.r.	LP	fantasia	
edgar	<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.	LP	fantasia	
edgar	<i>senyor dels anells el</i>	tolkien j.r.r.	LP	fantasia	
edgar	<i>indias negres las</i>	verne jules	LP	aventures	realisme VQ
edgar	<i>don quijote de la mancha</i>	cervantes miguel de	LP	aventures	fantasia

O aquesta altra lectora, que combina la fantasia de Rowling amb la d'Isabel Allende i Laura Gallego, o les aventures de Ton Sawyer amb les de Enid Blyton:

Q38. Lectora. Recurrència progressiva					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
ana	<i>reino del dragon de oro el</i>	allende isabel	LP	fantasia	aventures
ana	<i>cien años de soledad</i>	garcia marquez gabriel	LP	realisme VQ	fantasia
ana	<i>harry potter</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
ana	<i>aventuras de tom sawyer las</i>	twain mark	LP	aventures	realisme VQ
ana	<i>bosque de los pigmeos el</i>	allende isabel	LP	fantasia	aventures
ana	<i>ciudad de las bestias la</i>	allende isabel	LP	fantasia	aventures
ana	<i>memorias de idhun</i>	gallego laura	LP	fantasia	aventures
ana	<i>memorias de idhun</i>	gallego laura	LP	fantasia	aventures
ana	<i>cinco se escapan los</i>	blyton enid	LP	aventures	
ana	<i>666 calaixos</i>	folck jordi	LEC	fantasia	humor
ana	<i>matilda</i>	dahl roal	LEC	fantasia	realisme VQ
ana	<i>aventures de mowgli les</i>	kipling rudyard	LEC	aventures	fantasia

Però, com veurem en l'apartat següent, aquests joves que experimenten progressivament diferents nivells de complexitat en el seu espai personal de lectura són una excepció; per aquest motiu, seria l'escola la que s'hauria de plantejar com a objectiu aquesta *recurrència progressiva* segons les característiques de cada perfil lector, i aquest objectiu es pot plantejar tant en la modalitat de lectura complementària, que permet adaptar les lectures a cada perfil lector, com en la lectura obligatòria trimestral; posem l'exemple concret de la programació de lectura obligatòria comuna trimestral de primer d'ESO dels alumnes de la mostra a l'assignatura de Llengua castellana:

Q39. Lectures obligatòries trimestrals de Castellà. Primer d'ESO

<i>Manolito gafotas</i>	REALISME	Primera persona
<i>El negocio de papá</i>	REALISME	Primera persona

Si, com hem dit anteriorment, la majoria d'alumnes que llegeixen més de tres llibres del mateix gènere ho fan del gènere realista, amb la programació d'aquestes dues lectures hom podria pensar que el que es pretenia era justament aprofundir en el gènere aportant diferents maneres d'explicar històries realistes o bé ajudar a conèixer millor les característiques del gènere; El que va passar en aquest cas és que, a banda que tots dos llibres s'assemblen excessivament quant a les característiques constructives generals, tant l'un com l'altre es van utilitzar a l'aula per llegir cada capítol en veu alta (un dia a la setmana) i posteriorment elaborar-ne resums. D'aquesta manera no s'estableixen connexions amb el que saben els alumnes ni s'ajuda a millorar. En definitiva, es perden oportunitats formatives.

8.2.3. Influències segons lectors

En el capítol on s'analitzava el volum de lectura que consumeix cada adolescent es van establir perfils segons el comportament lector (gra d'influenciabilitat i evolució) dels joves de la mostra; en aquell moment analitzàvem la possible influència que rebien de l'ampliació de l'oferta escolar quant al nombre de llibres llegits per tal d'avançar cap a l'objectiu de la constància lectora. Establint una relació entre aquells perfils basats en el comportament lector i el grau d'encasellament dels lectors segons quins llibres llegeix en el seu espai personal de lectura es determinarà el percentatge de joves, segons cada comportament lector, que rep un impacte més elevat de la dieta lectora escolar quant a l'ampliació del bagatge lector (quadre 59). El grau d'encasellament s'ha tingut en compte segons els tres paràmetres analitzats en l'apartat de la tria personal (llibres coneguts; llibres juvenils o d'adults; actuals o clàssics; i gèneres).

Quadre 40. Percentatges en relació al perfil de comportament lector

Sobre el total de lectura		Sobre la lectura personal		
Perfils quantitativs	Perfils comport. Lector quan	Encasellament coneguts / no coneguts	Encasellament juvenils / adults	Encasellament gèneres
Excel·lents	Sòlids	66,6	33,3	33,3
	vulnerables	66,6	50	66,6
Forts	Estables	0	0	50
	Estabilitzats	62,5	62,5	75
Estàndard	Enfortits	50	50	100
	Salvats	48,3	48,3	45
	Perduts	16	16	19
Febles	Estancats	100	100	100

Els lectors més atents a la producció literària promocionada són els que llegeixen més llibres (excel·lents) però alhora també són els que llegeixen més divers quant a gèneres i a variació quant a textos juvenils o d'adults i a la incorporació de textos clàssics, en aquest cas sobretot els que hem catalogat com a lectors *sòlids*, aquells que presenten uns hàbits personals consolidats que encara enriqueixen amb molta lectura escolar. En canvi, els que tenen un comportament lector *vulnerable*, és a dir, que necessiten estímuls lectors als quals s'aferren quan en disposen però que van disminuint la lectura a mesura que passen els anys, s'encasellen força en gèneres determinats (un 66%) en la seva lectura personal. Tant els uns com els altres poden rebre influències de la lectura escolar que modificaran els seus hàbits.

A l'altre extrem, els lectors estancats, que són els que llegeixen un o dos llibres personals per curs i que no augmenten la seva lectura ni amb l'estímul escolar, evidentment presenten uns hàbits molt encasellats per la poca quantitat de lectura que consumeixen. Aquests lectors necessiten rebre una influència escolar potent i continuada per enriquir els seus hàbits, molt focalitzats en el llibre de moda del moment, actual i juvenil.

Els lectors estabilitzats, aquells que gràcies a la lectura escolar complementària no cauen en el perfil de lectors febles, presenten uns hàbits personals molt encasellats, sobretot en textos juvenils, a causa de la baixada de la lectura a mesura que passa el temps. No són reticents a llegir els textos escolars i per tant aquesta lectura pot ampliar el seu bagatge lector.

La meitat dels que hem catalogat com a lectors *salvats*, és a dir, lectors estàndard que disminueixen molt poc el volum de lectura personal durant els anys i que tampoc abandonen del tot la lectura escolar complementària, omplen la major part del seu espai lector de textos molt similars.

Finalment, els vulnerables, els estabilitzats, els enfortits i els estancats són els més susceptibles de rebre l'impacte escolar perquè la majoria s'encasellen en gèneres determinats.

En relació al total de la mostra, els que presenten un grau d'encasellament més elevat i en tots els apartats són els lectors *salvats*, lectors que no llegeixen ni poc ni molt i que ocupen la majoria de l'espai de la mostra (quadre 41); així, els lectors mitjans també són força influenciables. D'altra banda, es pot apreciar l'elevat grau d'encasellament general que presenten els joves de la mostra en el quadre 41: entre un 60% i un 68% no tenen uns hàbits diversos en cap dels paràmetres contemplats:

Q41. Percentatges en relació al total mostra sense els que abandonen (52)

Sobre el total de lectura		Sobre la lectura personal		
Perfils quantitativus	Perfils comport. Lector quan	Encasellament coneguts / no coneguts	Encasellament juvenils / adults	Encasellament gèneres
Excel·lents	Sòlids	3,8	1,9	1,9
	vulnerables	7,6	5,7	7,6
Forts	Estables	0	0	1,9
	Estabilitzats	9,6	9,6	11,5
Estàndard	Enfortits	1,9	1,9	3,8
	Salvats	28,8	28,8	26,9
	Perduts	9,6	9,6	11
Febles	Estancats	3,8	3,8	3,8
TOTALS		65	61	68,4

L'evolució pel que fa als tipus de llibres llegits és poc sorprenent; tenint en compte que la majoria dels joves disminueixen els índexs de lectura paral·lelament va disminuint progressivament la diversitat del que llegeixen, tant de gèneres com d'altres paràmetres. L'únic que fa augmentar aquesta diversitat o mantenir-la és l'afegit de la lectura escolar, com veurem tot seguit a través del seguiment de lectors determinats.

8.2.4. Històries de lectors: influenciabilitat

Ja hem vist que el lector juvenil presenta principalment la característica de ser un lector estancat o encasellat segons diferents paràmetres. Prenent els elements on els lectors s'encasellen en graus més elevats, mostrarem la dieta lectora de *lectors particulars* durant els tres anys de la recerca, que recordem que els alumnes cursaven primer, segon i tercer d'ESO, atenent tant a la *lectura d'oci o personal com a la lectura escolar* que en formava part.

1. L'accés a mons desconeguts:

Quadre 42. Nivell d'estancament segons el paràmetre de llibres coneguts

	BSI	BSL	CÒMICS	ALTRES
Estancats	61%	2,7%	13,8%	22,2%
Equilibrats	29%			

* *Els lectors estancats en els llibres més populars o coneguts* (un 61% de la mostra): Per als lectors que basen el seu criteri de tria en els productes coneguts, poder disposar d'una oferta de lectura escolar àmplia els permet accedir a textos que no descobririen a través dels seus canals habituals de selecció, a més d'altres efectes, com la diversificació o la recurrència, que ja hem assenyalat en altres apartats. Algunes mostres d'aquests lectors segons diferents perfils són les següents:

- L'Ana llegeix en el seu espai personal de lectura llibres diversos en diferents aspectes però l'única pauta que compleixen és que tots són llibres extremadament coneguts: llegeix Allende, Rowling, Ende, García Marquez, Blyton, L. Gallego, L. Sepúlveda, M. Hernández, V. Holt, C. Funke, Minte-König, Rennison, entre altres. Aquesta lectora és una de les que més diversifica la seva tria quant a gèneres, estils, èpoques, llibres de consum i canònics. El seu pas pel projecte de lectura complementària, si bé li afegeix llibres d'autors coneguts als quals ella podria haver accedit fàcilment, com Sierra i Fabra, també li incorpora alguns textos menys coneguts que no entren

en els seus circuits d'elecció, com per exemple algun llibre de Jordi Folk (666 calaixos), de Mariasun Landa, de Julia Clarke, de Fina Casalderrey, d'Elisabeth Zoller, per exemple. De retuc, alguns d'aquests textos li aporten un tipus de realisme i de fantasia que ella no ha trobat en les seves eleccions personals la qual cosa li produeix que augmenti la recurrència en gèneres i estils particulars.

- L'Edgar és un gran lector que llegeix bàsicament llibres de fantasia i de moda i molt coneguts, com tots els *Harry Potters*, la trilogia de Tolkien i còmics manga, a més d'algun text d'aventura de Blyton i algun clàssic com Cervantes. La lectura escolar complementària li aporta poc, perquè no hi troba el que li agrada i perquè forma part del grup de contrast que no va tenir accés al projecte durant el primer any de l'aplicació del pla pilot; només en llegeix un llibre de Isabelle Holand, *L'home sense rostre*.

- Per a la Maia, que devora els llibres d'Enid Blyton i els romàntics de les col·leccions per a noies, la lectura escolar li suposa entrar en mons molt diferents a través dels llibres de Josep Lorman, Mariasun Landa, Xavier Vernetta, Louis Sachar o Joaquim Carbó; també incorpora alguns textos als quals ella hauria pogut accedir personalment, com llibres de Sierra i Fabra, per exemple.

- Adrià: aquest noi és molt poc lector en el seu espai personal de lectura i quan llegeix no vol perdre's el fenomen de lectura de moda del moment per no sentir-se desplaçat i, amb esforç, llegeix un llibre de *Harry Potter* durant el segon curs de l'ESO i un altre de la mateixa saga durant el tercer curs. A través de la lectura escolar coneix altres autors, com Josep Lorman, Jaap Ter Haar, Zlata Filipovic, Mercè Canela o Hans Peter Richter.

*Els estancats en els còmics:

- El Jesús llegeix bàsicament còmics manga i els llibres de Rowling com a tries personals. Presenta un nivell d'estancament elevat, tot i llegir abundància de

títols. Aquest és un cas clar d'aportació de diversitat per part de l'oferta escolar, perquè té la possibilitat de llegir, per exemple: Garcia Llorca, Mercè Canela o E. Allan Poe, entre altres.

- Per a l'Adrian, que és molt poc lector i que presenta dificultats per llegir de manera continuada sense perdre el fil de la història, la lectura complementària li afegeix, al seu hàbit de devorar còmics, *Les aventures de la mà negra*, de Hans Jürgen Press, un llibre que combina el text amb la imatge.

* *Els estancats en textos no coneguts popularment:*

Els lectors que omplen el seu espai de lectura amb textos que no són populars normalment són lectors febles que no tenen contacte amb el món del llibre.

- La Melisa, per exemple, llegeix només un llibre, *24 horas para un rescate*, de José Luis Velasco, i la lectura escolar li afegeix *El món de Ben Lighthart*, de Ter Haar, i *El nen que vivia als estels*, de Sierra i Fabra, un autor de best-sellers juvenils força conegut.

2. Diversificació?

Q43. Nivell d'estancament juvenils /adults; actuals / clàssics

	POPJUV	POPAD	CLJUV	CLAD	ALTRES
Estancats	68%	4,1%	8,3%	4,1%	15,6%
Equilibrats	13%				

Molts lectors llegeixen només els textos juvenils més actuals, alguns llegeixen força llibres fora dels canals publicitaris habituals (15,6%) i un 8% omplen el seu espai lector amb clàssics juvenils, majoritàriament, com es pot veure en el quadre 43.

* *Els estancats en els llibres juvenils actuals:* per a molts d'aquests joves la proposta escolar no satisfà els seus interessos i per tant no hi accedeixen però per a altres suposa una ampliació important de la diversitat de textos que llegeixen.

- La Júlia, per exemple, que llegeix entre 5 i 9 llibres per curs, llegeix tota una representació dels autors juvenils actuals de moda: Pullman, Rowling, Byng, Funke, entre altres, però en aquest cas la proposta escolar no la sedueix i no complementa aquesta dieta lectora amb cap altre text.

- De la mateixa manera, a la Laura, que li agraden els llibres amb ingredients de màgia i poders sobrenaturals com *Molly Moon*, *100 brujeías o la Tina superbriixa* (només llegeix aquestes sèries), no troba en la proposta escolar llibres que s'adiguin amb els seus interessos lectors o no se sent prou motivada per llegir més llibres dels que ja llegeix fora de les aules i per tant no en llegeix; només fa un intent, a segon, amb *El cas de la professora desapareguda*, de Joachim Friedrich.

- En canvi per a la Roser, que llegeix sobretot llibres per a noies, com *L'Angus, pintallavis i morrejades* (Rennison), *El diari vermell de la Carlota* (Lienas), *Les bruixes no fan petons* (Hrtense Ulrich), *El clan de la lloba* (Carranza), i *Si yo soy Romeo y tú Julieta ¡Bésame otra vez!*, de Steve Barlow i Steve Skidmore, les lectures escolars complementàries que llegeix la distancien del seu món lector personal (quadre 44):

Q44. Roser. Llibres escolars complementaris	
títol	autor
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	sierra i fabra jordi
<i>mon de ben lighthart el</i>	ter haar jaap
<i>somni de tanger</i>	vernetta xavier
<i>prohibit enamorar-se</i>	flegel sissi
<i>jo no en se, de contes alegres</i>	armengol carles
<i>diari de zlata el</i>	filipovic zlata
<i>petita crònica d'un professor a secundària</i>	sala toni
<i>noia del foulard la</i>	deutsch xavier
<i>sobrevius</i>	casalderrey fina

* *Els estancats en els clàssics juvenils*: aquests lectors, que són una minoria, reben el contrast dels textos juvenils actuals a través de la lectura escolar, de manera que poden establir comparacions entre textos escrits amb altres sensibilitats perquè el context social i el lector implícit tenia unes

característiques diferents del lector actual i els textos escrits per al públic juvenil d'ara.

- Per exemple, la Maia, que llegeix molts textos d'aventures d'Enid Blyton, pot contrastar-los amb llibres contextualitzats en l'actualitat com *El somni de Tanger*, de Vernetta, *El món de Ben Lighthart*, de Ter Haar, *Clots*, de Louis Sachar, *L'assassinat del professor de matemàtiques*, de Sierra i Fabra o *Un cocodril sota el llit*, de Mariasun Landa.

- O la Patrícia, que només llegeix com a lectura personal *Peter Pan*, de Barrie, quan llegeix lectura escolar pot tastar *Hi ha un nen al lavabo de les nenes*, de Louis Sachar, *Entre bastidors*, d'A. Cabeza, i *La decisió de l'Emma*, d'E. Zoller, tots sobre l'estil de vida i els problemes del jovent actual, algun escrit en primera persona i sobre problemes psicològics, a diferència del llibre de Barrie.

* *Els que basen la seva lectura en altres textos (no coneguts actuals ni clàssics).*

- El Joan, per exemple, és un lector de textos no literaris a qui costa llegir literatura; el seu compromís social fa que tingui necessitat de llegir sobre temes que li interessin; llegeix *Catalunya i l'estatut d'autonomia*, de Jaume Sobrequés, *Com són els sindicats?*, de O. Sarsanedas, o *La segona guerra mundial*, de diversos autors, entre algun altre. Tot i que es podria pensar que no estarà interessat en la proposta escolar de lectura literària, llegeix *L'Asmir no vol fusells*, de C. Mattingley, *El crit del comte Arnau*, de J. Terradas, *L'illa del carrer dels ocells*, d'U. Orlev, i *El diari vermell d'en Flanagan*, d'A. Martín i J. Ribera.

- La Pili llegeix llibres de consum com *Cambio de cuerpo*, *Un día muy ajetreado* i *La salida* però no hi afegeix cap llibre de la proposta complementària escolar i per tant no amplia aquest bagatge. Coincideix que molts dels joves del grup de contrast, que no van rebre l'oferta de textos afegida durant el primer any, no s'hi senten vinculats i no en llegeixen ni a

segon ni a tercer. La Pili, per tant, es queda amb les seves lectures personals i amb els referents de les lectures obligatòries trimestrals, que no són viscudes de la mateixa manera que les lectures complementàries afegeixen referents al jove lector.

3. Altres gèneres

Q45. Nivell d'estancament segons els gèneres més llegits:

	FANT	REALISME
Estancats	20%	20%

* Els estancats en la fantasia

- L'Àlex, que llegeix tots els llibres del Christopher Paolini (*Eragon*, *Eldest...*) i *El Hobbit*, de Tolkien, s'esforça per canviar d'estil i llegeix *Un estiu a Borneo*, de Pilar Garriga, un llibre realista molt allunyat del seu univers lector personal, *La travessia*, de Sharon Creech, i *Mecanoscrit del segon origen* de Pedrolo.

- El Josep, que llegeix una quantitat de llibres elevada, està més especialitzat que l'Àlex en el gènere fantàstic perquè busca aquest tipus de textos barrejant diferents nivells i estils (alguns són llibres juvenils actuals, popularment coneguts, com *Memòries d'Idhun*, de Carranza; altres són gairebé clàssics a nivell estatal com *Sin noticias de Gurb*, de Mendoza; altres són llibres heterogenis, no tan massius, però inscrits en la fantasia èpica amb títols com *El libro negro de los secretos*, opera prima del autor anglès F. E. Higgins, o *El ocaso de los dragones*, de Weis y Hickman. Aquesta especialització fa que la lectura escolar no cobreixi les seves expectatives perquè la selecció queda massa lluny del seu horitzó personal; per aquest motiu, refusa les lectures escolars complementàries i es queda amb el seu bagatge lector original.

* *Els estancats en el realisme*: la majoria d'aquests lectors no poden diversificar els seus referents perquè la proposta escolar conté pocs llibres inscrits en el gènere fantàstic.

- La Lídia, que llegeix només llibres inscrits en el realisme (*La mare il·lustrada*, de J. Wilson, i *L'Angus, pintallavis i morrejades*, de Rennison),

quan llegeix textos de la proposta escolar complementària ho fa també sobre llibres d'aquesta mateixa tendència, exceptuant *Peter Pan*, de Barrie; així, pot aprofundir en la recurrència però no ampliar l'experiència cap a altres característiques.

- En canvi, la Daniela, que llegeix llibres de consum per a noies, hi afegeix dos llibres de X. Vernetta que s'allunyen d'aquests paràmetres: *L'esbudellador de l'Eixample* i *Sense adreça coneguda*.

Aquestes modificacions dels universos lectors dels joves són un petit reflex del que podria aconseguir potencialment la institució escolar amb una programació més intencionada que partís de la base dels diferents perfils lectors; els efectes que s'han vist fins aquí són, d'alguna manera, fruit de la casualitat, perquè la selecció escolar no va ser acurada pels motius que ja s'han exposat prèviament; de tota manera, aquest fet mostra que, per defecte, s'estableix una frontera entre els tipus de llibres que llegeixen els joves en el seu espai d'oci i els llibres que entren a formar part de l'oferta escolar.

8.2.5. De modes... hàbits encasellats

La majoria dels adolescents, empesos per l'afany de llegir allò que llegeixen altres nois i noies de la seva edat i arrossegats per la facilitat de selecció que els ofereixen els canals socials que publiciten les obres més mediàtiques, llegeixen els llibres de moda del moment. Prenent com a referència un dels grups de la mostra, el grup A, durant el segon any de la recerca, un 61% d'aquests alumnes llegeix lectures fora del circuit acadèmic; i dues terceres parts d'aquests (72%) llegeixen el que podríem anomenar *best-sellers* o fenòmens mediàtics actuals (*Eragon*, de Paolini; la trilogia de Laura Gallego, *El diari de Bridget Jones*, per exemple) i clàssics o best-seller menys actuals que encara perviuen (com Enid Blyton). Aquest fet no és negatiu en si mateix perquè, com hem dit, permet que l'activitat lectora, en certa mesura, s'equipari a altres activitats que fan que els joves se sentin que pertanyen a

un grup (fenòmens com *Harry Potter* o *El senyor dels anells* ho permeten especialment) però es converteix en un fenomen perjudicial quan l'espai de lectura personal és tan estret que no hi cap res més; en aquest cas, l'activitat lectora s'estanca (el lector no avança ni enriqueix la seva experiència) i els hàbits esdevenen encasellats. Però, de quina proporció de joves estem parlant que s'encasellen en uns determinats textos?

El primer que s'observa és que l'encasellament en determinats autors o gèneres es produeix en l'espai de la lectura personal, com s'ha assenyalat en l'apartat on s'analitzaven els hàbits de lectura de l'espai d'oci, i que els percentatges dels que podríem anomenar *lectors encasellats* varien molt poc durant els anys: 14,9% a primer, 21,9% a segon i 11,7% a tercer, de manera que podríem dir que existeix sempre una bossa de lectors que llegeixen poc i que alhora s'encasellen en tipus de llibres determinats. Notem, però, que aquest percentatge augmenta una mica a segon d'ESO, el curs en què la lectura complementària baixa substancialment pels efectes de la disminució de l'acció escolar, cosa que fa pensar que l'actuació escolar pot frenar l'encasellament, tot i que aquest efecte es produeix de manera menys contundent que amb l'augment de nombre de textos llegits.

Paral·lelament a aquest fenomen, cal constatar que els lectors que llegeixen diversitat de textos normalment en el seu espai de lectura personal tendeixen també a seguir un gènere de manera més notable que els altres. Per això, podem afirmar que la lectura personal és molt més estàtica que l'escolar complementària. Com a exemple, aquesta alumna que no entraria en el grup dels lectors encasellats, perquè llegeix molta diversitat de textos, però que manté el seguiment d'algunes sèries com a lectura personal:

Q46. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
maia	<i>esbudellador de l'eixample l'</i>	vernetta xavier	LEC	policíac-det	aventures
maia	<i>cofre del negrer el</i>	lorman josep	LEC	aventures	
maia	<i>pedra magica la</i>	fañanas miquel	LEC	aventures	
maia	<i>cocodril sota el llit un</i>	landa mariasun	LEC	fantasia	humor
maia	<i>estiu a borneo un</i>	garriga pilar	LEC	realisme VQ	aventures
maia	<i>mon de ben lighthart el</i>	ter haar jaap	LEC	realisme VQ	psicollògic

Q46. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
maia	<i>assassinat del professor de matemàtiques I'</i>	sierra i fabra jordi	LEC	misteri	aventures
maia	<i>hi ha un nen al lavabo de les nenes</i>	sachar louis	LEC	realisme VQ	psicollògic
maia	<i>infant prodigi un</i>	nemirovsky irene	LEC	realisme VQ	
maia	<i>silvestre malasang</i>	dalmases antoni	LEC	realisme VQ	
maia	<i>somni de tanger</i>	vernetta xavier	LEC	realisme VQ	social
maia	<i>clots</i>	sachar louis	LEC	realisme VQ	social
maia	<i>nasi perd la por en</i>	carbo joaquim	LEC	aventures	
maia	<i>diari de zlata</i>	filipovic zlata	LEC	realisme VQ	social
maia	<i>nen que vivia als estels el</i>	sierra i fabra jordi	LEC	realisme VQ	
maia	<i>crim al balneari un</i>	trigo xulio ricardo	LEC	policíac	terror
maia	<i>diari d'anna frank el</i>	frank anna	LP	realisme VQ	social
maia	<i>malory towers 6</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>malory towers 5</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>malory towers 4</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>malory towers 3</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>malory towers 2</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>test d'amor</i>	minte-konig bianka	LP	realisme VQ	amor
maia	<i>amor pel mobil</i>	minte-konig bianka	LP	realisme VQ	amor
maia	<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.	LP	fantasia	
maia	<i>De quan hitler va robar el conill rosa</i>	kerr judith	LP	realisme VQ	social
maia	<i>malory towers 1</i>	blyton enid	LP	aventures	
maia	<i>angus, pintallavis i morrejades I'</i>	rennison louise	LP	realisme VQ	diaris adolescents
maia	<i>entre bastidors</i>	cabeza anna	LP	realisme VQ	
maia	<i>amor al camp de futbol</i>	minte-konig bianka	LP	realisme VQ	amor
maia	<i>enigma dels nous pirates I'</i>	casals pere	LP	aventures	
maia	<i>amor matemàtic</i>	minte-konig bianka	LP	realisme VQ	amor

Però podem constatar encara un tercer fenomen en relació a aquest encasellament, que l'escola hi incideix positivament: els lectors encasellats no són sempre els mateixos perquè la lectura complementària fa de balança quan en llegeixen; observem l'evolució de la diversitat d'aquest alumne durant els tres cursos de la recerca:

A primer d'ESO llegeix variat gràcies a la lectura complementària, tot i que manté en el seu espai de lectura personal la lectura de còmics manga com a recurrent:

Q47. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
jesus	naruto, 1-8	kishimoto masashi	LP	fantasia	manga
jesus	karekano (col·leccio)	tsuda masani	LP	realisme VQ	manga
jesus	inu-yasha 12	takahashi rumiko	LP	fantasia	manga
jesus	kamikaze kaito jeame 13	tanemura arina	LP	fantasia	manga
jesus	kamikaze kaito jeanne	tanemura arina	LP	fantasia	manga
jesus	karekano (col·leccio)	tsuda masani	LP	realisme VQ	manga
jesus	casa de les acacies la	canela merce	LEC	realisme VQ	
jesus	ulisses el corb	garcia llorca antoni	LEC	fantasia	

Q47. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
jesus	travessia la	creech sharon	LEC	aventures	
jesus	cabell d'angel	ganges montse	LEC	fantasia	
jesus	ulls de l'aiguamoll els	alcoverro agusti	LEC	realisme VQ	

A segon d'ESO, quan no llegeix lectura complementària, es queda encasellat en els còmics i en llibres de *Harry Potter*.

Q48. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
jesus	<i>love hina</i>	akamatsu ken	LP	amor	manga
jesus	<i>naruto</i>	kishimoto masashi	LP	aventures	manga
jesus	<i>harry potter y el misterio del principe</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
jesus	<i>harry potter y la orden del fenix</i>	rowling j.k.	LP	fantasia	aventures
jesús	<i>Anillo del príncipe el</i>	Reuter bjarne	LP	Aventures	fantasia

A tercer, la seva lectura personal continua insistint en la saga *Harry Potter* i en els manga, i la poca lectura escolar complementària que llegeix ajuda a diversificar cap al misteri i el realisme:

Q49. Encasellament en la lectura personal					
lector	títol	autor	LE/LP	gèneres 2	gèneres 3
jesus	<i>templo de istar el</i>	weis margaret - hickman tracy	LP	fantasia	fantasia èpica
jesus	<i>somos chicos de menta</i>	yoshizumi wataru	LP	aventures	manga
jesus	<i>harry potter y el caliz de fuego</i>	rowling jk	LP	fantasia	aventures
jesus	<i>nemesis</i>	asimov isaac	LP	CF	aventures
jesus	<i>harry potter i el misteri del princep</i>	rowling jk	LP	fantasia	Aventures
jesus	<i>harry potter i la orden del fenix</i>	rowling jk	LP	fantasia	Aventures
jesus	<i>interrail</i>	miralles francesc	LEC	realisme VQ	aventures
jesus	<i>gat negre i altres relats el</i>	poe edgar allan	LEC	misteri	psicològic

8.2.6. Els efectes compensadors de l'escola

El fet que les lectures mantinguin diferències entre l'espai personal i l'espai escolar fa que l'escola torni a actuar de compensadora, igual que passava quan analitzàvem la quantitat de llibres llegits.

Fixem-nos de nou en les variables sociobiogràfiques que normalment predeterminen els hàbits lectors, *sexe* i *situació sociocultural* dels alumnes, per tal d'observar com l'escola pot incidir a compensar situacions de punt de partida diferenciades.

Una de les diferències naturals entre lectors es produeix entre els llibres que trien el nois i els que trien les noies per llegir fora de les aules. S'ha dit que el lector masculí està més distanciat de la cultura escolar (Hall i Coles, 2002) perquè llegeix més textos no literaris i perquè quan ho fa aquests són més allunyats dels que programa l'escola que els llibres literaris que llegeixen les noies.

En certa manera les nostres dades ho confirmen però alhora mostren la possibilitat d'operar amb aquesta informació per planificar que es produeixin compensacions.

Analitzarem el cas dels dos gèneres més llegits (fantasia i realisme). La fantasia és llegida com a lectura personal tant pels nois com per les noies (al 50%), tot i que els nois s'encasellen en un tipus de llibres fantàstics determinats, són els de l'estil Tolkien, que no són llegits per gaires noies (ja hem assenyalat que a primer llegeixen aquest autor 6 nois enfront d'una noia). Per contra, s'estableix una diferència molt més clara en el gènere realista, que és molt més triat per les noies que pels nois (no només hi ha més noies que en llegeixen, al voltant d'un 80%, sinó que són molt més recurrents que els nois: dels lectors que llegeixen tres llibres o més realistes, tots són noies (vegeu els quadres 50 i 51); en certa manera, els nois en els darrers anys han accedit a llegir més literatura perquè l'oferta del mercat s'adapta als seus gustos. Així, fora de les aules, les noies accedeixen al món dels nois mentre que els nois es mantenen en el seu espai i difícilment entren en el joc dels llibres realistes, no necessàriament femenins, tot i que els més llegits sí que s'inscriuen en la novel·la rosa per a noietes.

Q50. Fantasia

Fantasia. Lectura personal. Primer			
lector	LE/LP	gènere	llibres
edgar	LP	fantasia	6
roger	LP	fantasia	5
ana	LP	fantasia	5
jesus	LP	fantasia	4
adriana	LP	fantasia	4
nuria	LP	fantasia	3

Fantasia. Lectura personal. Primer

lector	LE/LP	gènere	llibres
laura	LP	fantasia	3
crisrina	LP	fantasia	3
sergi	LP	fantasia	3
josep	LP	fantasia	3
Noies: assenyalades en color			

Q.51. *Realisme*

Realisme. Lectura personal. Primer

lector	LE/LP	gènere	llibres
maia	LP	realisme VQ	8
ana	LP	realisme VQ	6
sara	LP	realisme VQ	5
miriam	LP	realisme VQ	5
daniela	LP	realisme VQ	4
maria	LP	realisme VQ	4
lidia	LP	realisme VQ	3

Quan els nois llegeixen llibres inscrits en el realisme no ho fan, per suposat, amb els models femenins més estereotipats, sinó amb textos més neutres, com el Josep, que tria *Estimat Bruce Springsteen* (Kevin Major) o el Guillem que llegeix *Qui diu no a les drogues?* (Ricardo Alcántara).

Divorci, doncs, entre els sexes en la seva tria lectora personal. Una parcel·la és ocupada només per noies i l'altra ho és més pels nois, tot i que les noies, més flexibles, hi accedeixen encara que no en els models més marcadament "masculins" com la fantasia que voreja la ciència-ficció. És curiós assenyalar com el mercat ofereix més productes explícitament "femenins" que no pas "masculins" perquè les obres de Tolkien no reproduïen estereotips tan banals com els llibres *rosa* del moment.

Davant d'aquest comportament lector personal, la lectura complementària escolar podria organitzar-se pensant a compensar aquestes desigualtats; en el cas que analitzem és així, en part. La lectura escolar complementària, pels tipus de llibres que s'han seleccionat per formar-ne part, provoca els canvis següents:

- a) Que els nois llegeixin llibres realistes. Aquests textos inscrits en el realisme, però, no segueixen els mateixos paràmetres que els llibres realistes més llegits per les noies en el seu àmbit privat de lectura.

Un 77,7% dels nois llegeixen llibres realistes dins de la proposta escolar (recordem que en la seva tria personal només un 27% dels nois llegien realisme).

Per fer-nos una idea del tipus de llibres realistes llegits pels nois en l'àmbit escolar, en mostrem alguns títols representatius: *La casa de les acàcies* (M. Canela), *L'amic retrobat* (F. Ullman), *Somni de Tànger* (X. Vernetta), *L'Asmir no vol fusells* (C. Mattingley), *Clots* (L. Sachar), *El diari de Zlata* (Z. Filipovic), *Un estiu a Borneo* (P. Garriga), *Hi ha un nen al lavabo de les nenes* (L. Sachar), *Un infant prodigi* (Nemirovski), entre altres.

b) Que les noies llegeixin realisme diferent del que llegeixen fora de les aules.

Un 74% de les noies llegeixen realisme dins de la proposta escolar (recordem que un 75% ho feia en el seu espai privat de lectura); els títols difereixen dels llibres personals realistes més triats (recordem que la majoria eren títols inscrits en un tipus de text marcadament femení, amb autores com Minte-Konig o Jacqueline Wilson o Helen Fielding).

Els títols llegits en l'espai de lectura complementària tant pels nois com per les noies (prenem com a referència primer d'ESO, que és quan en llegien més) són els següents:

Q52. Llibres complementaris. REALISME. Primer	
títol	autor
<i>amic retrobat l'</i>	uhlman fred
<i>asmir no vol fusells l'</i>	mattingley christobel
<i>casa de cadaques la</i>	mettini ruben
<i>casa de les acacies la</i>	canela merce
<i>clots</i>	sachar louis
<i>decisio de l'emma la</i>	zoller elisabeth
<i>diari de zlata</i>	filipovic zlata
<i>entre bastidors</i>	cabeza anna
<i>estiu a borneo un</i>	garriga pilar
<i>hi ha un nen al lavabo de les nenes</i>	sachar louis
<i>infant prodigi un</i>	nemirovsky irene
<i>jo me'n vaig</i>	landa mariasun
<i>mon de ben lighthart el</i>	ter haar jaap
<i>nahid, la meva germana afganesa</i>	tortajada anna
<i>nen que vivia als estels el</i>	sierra i fabra jordi
<i>quan els gats se senten molt sols</i>	landa mariasun
<i>quin dia tan bestia</i>	rodgers mary
<i>sense adreça coneguda</i>	vernetta xavier
<i>silvestre malasang</i>	dalmases antoni
<i>somni de tanger</i>	vernetta xavier
<i>ulls de l'aiguamoll els</i>	alcoverro agusti

D'altra banda, veient com són les pràctiques lectores personals dels joves en relació a aquests dos gèneres més llegits, la lectura escolar, tal com estava programada en el centre que analitzem, no aconsegueix els aspectes següents:

a) Que les noies llegeixin més fantasia.

Només un 33% de les noies llegeixen fantasia dins de la proposta escolar (un 54% ho feia en el seu àmbit personal).

b) Que els nois llegeixin fantasia diferent de la que llegeixen fora de les aules.

Un 58% dels nois llegeix fantasia dins de la proposta escolar (un 77% ho fa fora de les aules), percentatge inferior del percentatge de noies que continuen llegint realisme, el gènere que prefereixen, dins de les aules, que era del 74%.

Els llibres inscrits en la fantasia que van llegir tant nois com noies són els següents:

Q53. Llibres complementaris. FANTASIA. Primer	
títol	autor
<i>666 calaixos</i>	folck jordi
<i>cabell d'angel</i>	ganges montse
<i>casa sota la sorra la</i>	carbo joaquin
<i>cocodril sota el llit un</i>	landa mariasun
<i>contes per a un mon millor</i>	larreula enric
<i>crit del comte arnau el</i>	terradas joan
<i>doctor guineu el</i>	gorriz josep
<i>matilda</i>	dahl roal
<i>peter pan</i>	barrie j.m
<i>petit vampir canvia de casa el</i>	sommer-bodenburg angela
<i>petit vampir el</i>	sommer-bodenburg angela
<i>superordinador el</i>	verges oriol
<i>ulisses el corb</i>	garcia llorca antoni

En el quadre següent es pot veure sintetitzat el percentatge de nois i de noies que llegeixen llibres realistes i fantàstics tan en l'àmbit personal com en l'escolar :

Q54. Percentatge de lectors dels gèneres realista i fantàstic

	REALISME		FANTASIA	
	LP	LEC	LP	LEC
NOIS	27%	77,7%	77%	58%
NOIES	75%	74%	54,2%	33%

És a dir, que l'escola, en el cas que analitzem, compensa per una banda però no tant per l'altra (fa que els nois accedeixin al realisme però no provoca que

les noies es familiaritzin amb la fantasia), perquè la selecció dels textos no era prou acurada, com hem explicat, i depenia massa dels llibres que es tenien a l'abast. Això mostra que una selecció dels textos atenent a les pràctiques lectores personals podria compensar més les diferències i mancances de punt de partida.

Una altra de les constatacions interessants del que acabem de mostrar és que els nois i les noies *es troben* en els llibres realistes i fantàstics que llegeixen a l'escola. És a dir, que la proposta escolar, d'alguna manera és un punt de trobada en un terreny neutral (pel tipus de llibres que proposa i perquè tant els nois com les noies els llegeixen).

Continuant encara amb els efectes compensadors de la proposta escolar en les diferències lectores entre els dos sexes, veiem una altra possibilitat d'equilibrar diferències, en aquest cas en l'experiència lectora que aporten els textos escrits en diferents moments històrics; aquesta variable afecta al context de l'autor i per tant marca diferències en alguns aspectes literaris de les obres, ja que segons quins textos clàssics poden presentar peculiaritats literàries que demanin un esforç d'adaptació del lector jove (un exemple clar d'aquest fet són els llibres d'aventures del XIX que, tot i ser d'un gènere que en principi agrada els joves se'ls fa difícil de llegir perquè són textos molt més descriptius del que estan acostumats amb la lectura en xarxa, els audiovisuals o els llibres d'aventures actuals, que prioritzen l'acció per sobre de la descripció). Un dels reptes escolars és apropar els joves a diferents estils literaris i a obres de diferents períodes per ampliar el seu bagatge lector. Aquest objectiu és més adient per a les lectures programades en l'espai obligatori comú per la possibilitat que ofereix de guiar més intensament la lectura i comprensió de les obres, però, com que alguns joves llegeixen llibres que s'allunyen dels escrits en l'última dècada, l'escola també ho pot fer en l'oferta complementària, progressivament, amb mesura, adreçant-los a determinats lectors amb bagatge i complementats amb la lectura trimestral comuna i obligatòria.

Q55. Percentatge de textos llegits segons època per sexes

	Clàssic		Clàssic-contemporani		Contemporani		actual	
	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	noies
Lectura personal	15%	13%	40%	25%	56%	72%	28%	61%
Lectura escolar complementària	10,5%	26%	47%	44%	63%	66%	79%	81%
Clàssic: obres escrites abans de 1950; clàssic-contemporani: 1950-1989; contemporani: 1990-1999; actual: 2000-2006.								

En el quadre precedent, veiem que en la lectura personal els nois tenen més tendència que les noies a llegir textos clàssics i clàssics-contemporanis (escrits abans de 1950 i fins al 1989), a causa segurament de la tendència lectora massiva actual, i que aquesta mancança per a les noies queda compensada per la lectura complementària, on les noies augmenten la lectura de textos d'aquestes èpoques. Fixem-nos també com els nois, que en la seva tria personal no llegeixen gaires llibres actuals (un 28%), en l'àmbit escolar compensen aquesta *mancança* i un 79% en llegeixen. Ara bé, les noies, que ja en la seva tria personal llegeixen força llibres actuals (recordem que els llibres femenins són d'autores del moment mentre que els llibres masculins són d'autors anteriors que s'han posat de moda ara), a l'escola els queda reforçada aquesta experiència de lectura, potser excessivament (un 81% de les noies llegeixen llibres actuals a l'escola).

Segons això, es pot establir que és positiu que l'escola compensi i també que reforci la lectura d'un mateix tipus de text (recordem el concepte de recurrència) però no és tan positiu que la selecció escolar sigui més propera a uns gustos o a uns perfils que no pas a uns altres. En aquest sentit, l'escola és més propera a les noies que als nois quant al context d'escriptura de les obres i és més propera als perfils febles que als excel·lents perquè no inclou massa llibres clàssics o clàssics-contemporanis. Tornem a insistir en el fet que, malgrat la circumstancialitat de la tria escolar que analitzem en aquest punt, el del context de redacció de les obres, podem aventurar-nos a dir que és una tendència generalitzada de les pràctiques escolars no programar textos molt allunyats en el temps i això pot ser un error i pot suporar discriminació, en

alguns casos, o fins i tot dificultar l'experimentació de diferents maneres de gaudir de les obres literàries.

Per establir si l'escola també possibilita compensar *diferències socioculturals* en relació al tipus de lectura que es llegeix fora de l'escola, prendrem com a referència un dels elements que pot tenir rendiment en els resultats: el consum de textos clàssics.

Q56. Lectors de textos clàssics en l'espai personal

	LLEGEIXEN CLÀSSICS	RECURRENCIA EN ELS CLÀSSICS (CURSOS)
N1	32% (44%)	43%
N2	31% (56%)	11%
N3	0	0
TOTALS	22,5	
N1: nivell sociocultural alt; N2: nivell mitjà; N3: nivell baix.		

Segons les dades del quadre 56, es pot comprovar que llegeixen clàssics un 32% dels lectors de nivell sociocultural alt (N1) i un 31% dels de nivell sociocultural mitjà; els clàssics no arriben als lectors de nivell sociocultural baix. En total, un 22,5% dels lectors llegeixen clàssics en l'espai de lectura personal. De tots els que llegeixen aquests tipus de textos, un 44% són de nivell alt i un 56% són de nivell mitjà. Els de nivell alt que llegeixen textos clàssics són recurrents durant els tres cursos de Secundària en un 43%, és a dir, que ho tenen incorporat i no deixen de llegir-ne; només un 11% dels de nivell mitjà tornen a llegir-ne en cursos posteriors.

I què passa en l'espai de lectura complementària?

Q57. Lectors de textos clàssics en l'espai de lectura complementària

	LLEGEIXEN CLÀSSICS	RECURRENCIA EN ELS CLÀSSICS (LP I LEC)
N1	45% (tot. 22%)	60%
N2	36% (tot. 13,8%)	50%
N3	18% (tot. 10%)	0
TOTALS	15,5%	
N1: nivell sociocultural alt; N2: nivell mitjà; N3: nivell baix.		

D'entrada, hi ha menys alumnes que llegeixen clàssics a l'escola que a fora (un 15% davant d'un 22,5%), i això és degut al fet que llegeixen molt pocs llibres complementaris durant el segon i tercer cursos de la secundària (efectes de la disminució de l'acció escolar); la majoria d'aquests clàssics són llegits a primer. En segon lloc, un 60% dels lectors de nivell sociocultural alt que llegeixen clàssics en l'àmbit personal també ho fan en l'àmbit escolar, i un 50% dels de nivell mitjà també repeteixen; en canvi, ressaltem l'entrada a llegir clàssics d'un 10% dels lectors de nivell sociocultural baix, i això mostra que, malgrat la no intencionalitat de compensar en aquest sentit i malgrat que a segon i a tercer es llegeixen pocs llibres a l'escola efectivament la institució escolar té possibilitats de fer que alguns lectors accedeixin a experiències que fora de l'àmbit escolar els estan privades o de molt difícil accés (vegem en els quadres 58 i 59 exemples de textos clàssics llegits com a lectura complementària escolar per alumnes de diferents nivells socioculturals).

Q58. Primer d'ESO

lector	Perfil soc	títol	LE/LP	cronologia
bah samba	3	estudi en escarlata	LEC	clàssic
martí nuria	1	infant prodigi un	LEC	clàssic
martí nuria		peter pan	LEC	clàssic
matilla ana	1	aventures de mowgli les	LEC	clàssic
mcmullan maia	1	infant prodigi un	LEC	clàssic
saiz mireia	2	peter pan	LEC	clàssic
salat roger	1	cas misterios del dr. jekyll i mr. Hyde	LEC	clàssic
serrano lidia	1	infant prodigi un	LEC	clàssic
serrano lidia		peter pan	LEC	clàssic
sola sara	2	infant prodigi un	LEC	clàssic
tena patricia	2	infant prodigi un	LEC	clàssic

Q59. Segon d'ESO

lector	Perfil soc.	títol	autor	LE/LP	cronologia
cortes jesus	3	gat negre i altres relats el	poe edgar allan	LEC	clàssic
mcmullan maia		diario de ana frank el	frank anna	LEC	clàssic
vidal raimon	2	somni d'una nit d'estiu	shakespeare william	LEC	clàssic

8.2.7. Referents comuns: la dimensió col·lectiva de la lectura⁹⁵

Mai com ara, exceptuant les èpoques en què els textos eren compartits oralment en els carrers i les places quan encara no havien accedit a llegir les grans masses, la lectura havia estat una activitat que pogués ser compartida per la majoria dels lectors. Actualment, gràcies a la col·laboració de determinats mecanismes socials és possible aquesta dimensió social i col·lectiva de la lectura, uns mecanismes que arriben amb relativa facilitat als lectors joves:

- a) *Les estratègies publicitàries* massives que difonen una determinada producció editorial, facilitant no només que els joves puguin tenir uns referents comuns més enllà de les seves fronteres geogràfiques sinó que els vulguin tenir.
- b) *Les noves tecnologies* (blocs, fòrums a Internet...) que permeten compartir comentaris sobre les lectures i fins i tot intervenir activament en les històries.
- c) *Les característiques de determinats productes editorials de moda* en l'actualitat, com les sagues de llibres o les històries que es relacionen amb productes audiovisuals, que possibiliten que la lectura sigui accessible per a la gran majoria dels adolescents perquè són productes *fàcils* de llegir (o que faciliten la lectura) per a perfils lectors diferents.

En l'activitat lectora, encara que no sigui la més practiada en aquestes edats, els adolescents reproduïen els mateixos patrons que regeixen algunes de les seves activitats més habituals; és a dir, encara que la lectura sigui una activitat solitària per definició, els joves, i especialment els que llegeixen menys llibres, busquen que aquesta activitat pugui ser compartida i es converteixi en una activitat social. I, gràcies a la influència dels canals socials, esmentats més amunt, que faciliten la satisfacció d'aquestes necessitats, alguns adolescents accedeixen a la pràctica lectora, perquè

⁹⁵ Una síntesi d'aquest apartat va ser desenvolupat per l'autora en el text de la comunicació "La construcció de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar" presentada al Congrés Internacional de ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), celebrat a León els dies 21, 22 i 23 de novembre de 2007.

s'aproxima al patró d'altres activitats amb les quals se senten còmodes. De fet, aquesta dimensió col·lectiva de la lectura podria ser un dels motius que justifiqués -juntament amb la presència de lectures escolars que assegurin uns mínims de lectura- el fet que siguin les franges d'edats adolescents les que encapçalin el ranking de lectura en contrast amb els lectors adults, que van abandonant aquesta activitat (Federación de Gremios de Editores de España, 2006)⁹⁶

D'alguna manera, podríem dir que la societat construeix uns criteris de selecció que amplifica per tal que siguin coneguts per molts joves que són potencials lectors. Els adolescents, que normalment no tenen un criteri propi consolidat i que estan en general força allunyats del món de la lectura, s'hi agafen i això fa que es creïn grups o comunitats de lectors que tenen uns referents comuns que podran compartir o no segons els mitjans que es tinguin a l'abast; de vegades, conscientment, volen pertànyer a aquest grup, quan el fenomen és prou potent com per sentir-se'n desplaçat si no se'n coneixen els referents; el cas més generalitzat d'aquesta consciència de voler pertànyer a un grup a través de la lectura seria el de *Harry Potter*, que arriba a adolescents de diferents edats, sexes i gustos indistintament, però també hi ha llibres o autors que criden a determinats grups de lectors al seu voltant que s'hi senten còmodes per les característiques d'aquell gènere determinat, com seria el cas de Minte-Konig, que arriba sobretot a les noies.

Així, aquests referents comuns s'articulen de dues maneres:

- A) agrupant els lectors per sectors segons els gustos i els perfils lectors.
- B) traspasant fronteres de perfils lectors i arribant a tots els públics (generalització).

A primer d'ESO, entre els alumnes de la mostra, es creen quatre grups de lectors al voltant de diferents textos (vegeu el quadre 53)⁹⁷:

⁹⁶ L'estudi sobre "Hábitos de lectura y compra de libros en el año 2006" mostra com la franja d'edat compresa entre els 14 i els 24 anys és la que llegeix més llibres, en comparació amb edats superiors.

⁹⁷ Vegeu a l'annex 16 la llista completa dels títols i autors llegits cada curs segons modalitats de lectura.

- a) un primer sector de joves comparteix la lectura de textos inscrits en la fantasia, que domina el panorama, amb *Harry Potter* (llegit per 11 nois i 7 noies) al capdavant seguit de *El senyor dels anells* (6 nois i 1 noia); *Molly moon* (2 noies i 1 noi). Aquest grup representen un 40% del total de lectors de la mostra.
- b) el segon gran grup de lectura fa un gir cap al realisme, encapçalat per *Angus, pintallavis i morrejades* (5 noies), de Renison; *Amor pel mòbil* (4 noies), de Minte-König; *El diari de bridget Jones* (4 noies), de Fielding; *Test d'amor* (4 noies), de Minte-König; *Amor matemàtic* (3 noies), de Minte-König; *Amor al camp de futbol* (2 noies i 1 noi), de Minte-König; *La mare il·lustrada* (3 noies), de Wilson, tots inscrits en l'anomenada *Chick-lit*. Aquest grup representen un 38% de la mostra.
- c) El tercer grup s'articula al voltant dels còmics: 12 lectors (8 nois i 4 noies) llegeixen còmics, la qual cosa representa un 17% de la mostra. La majoria d'aquests productes s'inscriuen en la moda manga (autors com Masakazu katzura, Akira Toryama, Masani Tsuda, Arina Tanemura, per exemple) al costat de còmics de tradició europea com Goscinny i de Francisco Ibáñez.
- d) el quart grup s'articula al voltant de llibres de misteri i investigacions amb personatges que formen colles juvenils, com *La penya dels tigres*, de Thomas Brezina (3 nois i 1 noia). Representen un 6% de la mostra.

D'aquests grups que comparteixen uns mateixos referents se'n poden destacar dos aspectes rellevants: en primer lloc, que la fantasia és seguida més pels nois que per les noies, exceptuant el cas *Harry Potter*, que ja hem comentat que s'estén per tots els públics; en segon lloc, que els textos realistes, que normalment s'inscriuen en el realisme psicol·lògic, són llegits majoritàriament per les noies, i que són textos pertanyents a l'anomenada *chick lit* (literatura per a noies jovenetes), destinada a lectores a partir de 10 anys, i que justament és llegida sobretot en el primer curs de l'escolaritat obligatòria. Aquest fenomen, que es relaciona amb una nova distinció de sexes i que se sustenta amb la proliferació d'estereotips (Colomer "El retorno del sexismo",

La Vanguardia, 6/04/2008) arriba, com hem vist, a un nombre elevat de lectors.

Q60. Primer d'ESO. TÍTOLS DE LECTURA PERSONAL			
llegits	lectors	títol	autor
19	18	<i>harry potter</i>	rowling j.k.
8	7	<i>senyor dels anells el</i>	tolkien j.r.r.
5	5	<i>angus, pintallavis i morrejades I'</i>	rennison louise
5	4	<i>penya dels tigres la</i>	brezina thomas
4	4	<i>diari de bridget jones el</i>	fielding helen
4	4	<i>amor pel mobil</i>	minte-konig bianka
4	4	<i>test d'amor</i>	minte-konig bianka
3	3	<i>amor matematic</i>	minte-konig bianka
3	3	<i>amor al camp de futbol</i>	minte-konig bianka
3	3	<i>molly moon atura el mon</i>	byng georgia
3		<i>karekano (col·leccio)</i>	tsuda masani
3		<i>mare il·lustrada la</i>	wilson jacqueline

A segon d'ESO (quadre 61), el panorama dels joves que llegeixen els mateixos títols es redueix substancialment als llibres inscrits en la fantasia: *Harry Potter* torna a encapçalar la llista dels més llegits (diferents entregues del llibre), amb 20 lectors (15 nois i 5 noies, una tercera part de la mostra), *Eldest* i *Eragon*, de paolini (4 lectors per a cadascun, tots nois) i *Memòries de Idhun*, de Laura Gallego, amb 2 lectors (noies). El 43% de la mostra ha llegit algun d'aquests títols.

Q61. Segon d'ESO. TÍTOLS DE LECTURA PERSONAL			
llegits	títol	autor	LE/LP
6	<i>harry potter</i>	rowling j.k.	LP
6	<i>harry potter y la orden del fenix</i>	rowling j.k.	LP
5	<i>eldest</i>	paolini cristopher	LP
5	<i>harry potter y el misterio del principe</i>	rowling j.k.	LP
4	<i>naruto</i>	kishimoto masashi	LP
3	<i>eragon</i>	paolini cristopher	LP
2	<i>comics manga</i>	?	LP
2	<i>manolito gafotas</i>	lindo elvira	LP
2	<i>primera vegada la</i>	barguño laura	LP
2	<i>memorias de idhun</i>	gallego laura	LP
2	<i>eldest</i>	paolini christopher	LP
2	<i>love hina</i>	akamatsu ken	LP
2	<i>harry potter y el caliz de fuego</i>	rowling j.k.	LP

Finalment quan els alumnes cursen tercer (quadre 55), els grups s'articulen de la manera següent:

- A) Lectors que llegeixen fantasia: *El Hobbit* (2 nois), de Tolkien, *Memòries d'Idhun*, de Laura Gallego (3 lectors, 2 nois i 1 noia), *Harry Potter* (5 nois i 1 noia), de Rowling.
- B) Diversos: *Sherlock Holmes* (2 lectors nois) i *Cuentos para pensar* (2 noies i 1 noi), de Bucay, serien altres títols llegits per més d'un lector.

Q62. Títols tercer d'ESO (es mostren els llegits més d'un cop i una mostra dels que han estat llegits per només un lector)

TERCER D'ESO. TÍTOLS DE LECTURA PERSONAL			
llegits	títol	autor	LE/LP
4	<i>memories d'idhun I la resistència</i>	gallego laura	LP
4	<i>memories d'idhun II triada</i>	gallego laura	LP
3	<i>cuentos para pensar</i>	bucay jorge	LP
2	<i>ejercito negro el</i>	garcia-clairac santiago	LP
2	<i>hobbit el</i>	tolkien jrr	LP
2	<i>llibre negre dels secrets el</i>	higgins fe	LP
2	<i>manolito gafotas</i>	lindo elvira	LP
2	<i>harry potter i el misteri del príncep</i>	rowling jk	LP
2	<i>memories d'idhun III panteon</i>	gallego laura	LP
2	<i>harry potter i el misteri del príncep</i>	rowling jk	LP
2	<i>mortadelo i filemon</i>	ibañez francisco	LP
2	<i>one piece</i>	oda eiichiro	LP
2	<i>sherlock holmes el ultimo suspiro</i>	conan doyle arthur	LP
2	<i>ullal blanc</i>	london jack	LP
2	<i>bola de drac</i>	toriyama akira	LP
2	<i>codigo da vinci el</i>	brown dan	LP
1	<i>20th century boys</i>	urasawa naoki	LP
1	<i>high school musical</i>	disney press	LP
1	<i>harry potter y el caliz de fuego</i>	rowling jk	LP
1	<i>harry potter i la pedra filosofal</i>	rowling jk	LP
1	<i>harry potter i la orden del fenix</i>	rowling jk	LP
1	<i>abrazame con toda tu alma</i>	akimoto nami	LP
1	<i>harry potter i la camara secreta</i>	rowling jk	LP
1	<i>aloma</i>	rodoreda merce	LP

La comparació de l'evolució de les pràctiques lectores personals durant els tres cursos mostra com a mesura que passen els anys la lectura es dispersa

cada cop més en títols i autors llegits per només un lector i quan coincideixen en una mateixa lectura són molts menys lectors que a primer d'ESO, coincidint amb la baixada de la lectura personal, d'una banda, i amb la disminució de la influència de la proposta de lectura escolar, d'una altra (quadre 63):

Q63. Aglutinació i dispersió

	Llegits per més d'un lector o revisitats per un mateix lector (en el cas dels autors)			Llegits per un sol lector		
	<i>Primer</i>	<i>Segon</i>	<i>Tercer</i>	<i>Primer</i>	<i>Segon</i>	<i>Tercer</i>
Títols	20%	13%	19%	80%	87%	81%
Autors	33,4%	28,5%	26,4%	66,6%	71,5%	73,6%

Llegir les mateixes obres pot adquirir una dimensió motivadora perquè proporciona la sensació de pertànyer a un grup i perquè facilita la possibilitat *de compartir comentaris* sobre els llibres, si és que es troben o existeixen els mitjans necessaris per fer-ho.

Segons les dades que acabem de mostrar, no només la lectura obligatòria comuna, programada trimestralment, possibilitaria que els alumnes tinguin uns referents comuns; les pràctiques personals de lectura també tenen tendència, en una proporció gens menyspreable tot i no tenir una programació escolar al darrere que ho planifica expressament, a unificar els lectors. I aquesta possibilitat està propiciada pels canals socials abans esmentats (tendències de producció i publicitat de les obres), per la necessitat de formar part de grups dels adolescents i per la facilitat i motivació que ofereixen les lectures més publicitades i per tant més relacionades amb altres tipus de productes, com els audiovisuals o el merchandising, i més socialitzades perquè els adolescent en senten parlar.

Ara bé, una cosa és tenir uns referents comuns, que per si sol ja ajuda a sentir-se integrant d'un grup, però una altra cosa és aprofitar aquesta situació per parlar sobre les obres i compartir sensacions i experiències. Aquesta possibilitat actualment existeix a través dels fòrums d'Internet, que han

proliferat i continuen proliferant, i que són especialment visitats pels joves. Però també hi hauria la possibilitat que s'aprofités aquesta situació a les aules, encara que fos esporàdicament, per compartir els textos més llegits com a lectura personal, especialment per aconseguir dos efectes: millorar l'actitud cap a la lectura escolar (obrir la porta a una lectura menys escolaritzada) i ampliar les maneres de llegir i de fruir dels textos personals.

Però a més a més de la lectura obligatòria comuna i de la lectura personal, l'oferta de lectura optativa o complementària, a banda de facilitar que els hàbits siguin més dispersos, com ja hem mostrat en un punt anterior, també permet tenir referents comuns, en un nombre de títols considerable, com veurem tot seguit.

La primera constatació sobre els lectors que coincideixen en la lectura d'un mateix llibre en l'espai de lectura complementària és que, en contrast amb els llibres llegits com a lectura personal, hi ha més títols que esdevenen referents comuns, en el curs en què se'n llegien més, primer d'ESO: en total, un 61% dels llibres són llegits per més d'un lector. La lectura complementària, que en principi podria semblar que és un espai de tria lliure i per aquest motiu difícil de coincidir, en realitat propicia llegir llibres que han llegit altres companys si es facilita que es "publiciti" el que cadascú ha llegit; així, la planificació escolar, que preveia que regularment els lectors expliquessin el que havien llegit produïa un efecte de contagi.

Els títols concrets que van ser llegits per més lectors durant el primer curs (continuem parlant de l'espai de lectura complementària) són *Un estiu a Borneo* (10 lectors), de Pilar Garriga, *L'assassinat del professor de matemàtiques*, de Sierra i Fabra (9 lectors), *Hi ha un nen al lavabo de les nenes*, de Louis Sachar (8 lectors), *Jo me'n vaig*, *Un cocodril sota el llit*, tots dos de Mariasun Landa (7 lectors cadascun), *La casa de les acàcies*, de Mercè Canela (7 lectors), *L'esbudellador de l'Eixample*, de Xavier Vernetta (7 lectors) i *La pedra màgica*, de Miquel Fañanàs (7 lectors). Quatre d'aquests

llibres són realistes, un de misteri, un de policíac, un de fantasia i un d'aventures (vegeu la llista de títols en el quadre 64).

Q64. Llibres llegits com a lectura complementària. Primer d'ESO		
títol	autor	lectors
<i>estiu a borneo un</i>	garriga pilar	10
<i>assassinat del professor de matemàtiques</i>	sierra i fabra jordi	9
<i>hi ha un nen al lavabo de les nenes</i>	sachar louis	8
<i>jo me'n vaig</i>	landa mariasun	7
<i>casa de les acacies la</i>	canela merce	7
<i>cocodril sota el llit un</i>	landa mariasun	7
<i>esbudellador de l'exemple l'</i>	vernetta xavier	7
<i>pedra mágica la</i>	fañanas miquel	7
<i>asmir no vol fusells l'</i>	mattingley christobel	5
<i>infant prodigi un</i>	nemirovsky irene	5
<i>quan els gats se senten molt sols</i>	landa mariasun	5
<i>silvestre malasang</i>	dalmases antoni	5
<i>travessia la</i>	creech sharon	5
<i>colla del mar i el secret de la caixa forta la</i>	gorriz josep	4
<i>mon de ben lighthart el</i>	ter haar jaap	4
<i>cofre del negrer el</i>	lorman josep	4
<i>doctor guineu el</i>	gorriz josep	4
<i>quan la terra era plana</i>	moras toni	4
<i>entre bastidors</i>	cabeza anna	3
<i>sense adreça coneguda</i>	vernetta xavier	3
<i>cabell d'àngel</i>	ganges montse	3
<i>crim al balneari un</i>	trigo xulio ricardo	3
<i>fantasma de la torre el</i>	gisbert francesc	3
<i>nen que vivia als estels el</i>	sierra i fabra jordi	3
<i>somni de tanger</i>	vernetta xavier	3
<i>decisió de l'emma la</i>	zoller elisabeth	3
<i>perdoni a quin segle diu que som?</i>	bages noemi	3
<i>diari de zlata</i>	filipovic zlata	2
<i>clots</i>	sachar louis	2
<i>666 calaixos</i>	folck jordi	2
<i>contes per a un món millor</i>	larreula enric	2
<i>casa de cadaques la</i>	mettini ruben	2
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	sierra i fabra jordi	2
<i>superordinador el</i>	verges oriol	2
<i>secret de l'ordinador el</i>	aymerich maria	2
<i>quin dia tan bestia</i>	rodgers mary	2
<i>nahid, la meua germana afganesa</i>	tortajada anna	2
<i>nasi perd la por en</i>	carbo joaquim	2
<i>amic retrobat l'</i>	uhlman fred	2
<i>petit vampir el</i>	sommer-bodenburg angela	2
<i>malefici de la momia el</i>	mcmullan kate	2

Q64. Llibres llegits com a lectura complementària. Primer d'ESO		
títol	autor	lectors
<i>peter pan</i>	barrie j.m.	2
<i>ulls de l'aiguamoll els</i>	alcoverro agusti	2
<i>perdoni, a quin segle diu que som?</i>	bages noemi	2
<i>vull jugar</i>	bolta maria jesus	1
<i>cas misterios del dr. jekyll i mr. Hyde</i>	stevenson r.l.	1
<i>casa sota la sorra la</i>	carbo joaquim	1
<i>aventura del llac assassi l'</i>	lienas gemma	1
<i>aventures de la ma negra les</i>	jurgen press hans	1
<i>casa del terror la</i>	brezina thomas	1
<i>ulisses el corb</i>	garcia llorca antoni	1
<i>aventures de mowgli les</i>	kipling rudyard	1
<i>tres es massa</i>	serra marius	1
<i>jo no en se, de contes alegres</i>	armengol carles	1
<i>prohibit enamorar-se</i>	flegel sissi	1
<i>petit vampir canvia de casa el</i>	sommer-bodenburg angela	1
<i>peter pan</i>	barrie j.m	1
<i>senyor dels lladres el</i>	funke cornelia	1
<i>nima, el xerpa de namxte</i>	delgado joan francesc	1
<i>nasi perd la por en</i>	carbó joaquim	1
<i>mecanoscrit del segon origen</i>	pedrolo manuel de	1
<i>estudi en escarlata</i>	conan doyle	1
<i>m'agrada el futbol</i>	cruyff johan	1
<i>crit del comte arnau el</i>	terradas joan	1
<i>xut a porta</i>	delerm philippe	1
<i>homes de les cadires els</i>	sierra i fabra jordi	1
<i>segrest de la bibliotecaria el</i>	mahy margaret	1
<i>faedor de mentides el</i>	roca maria carme	1
<i>illa del carrer dels ocells l'</i>	orlev uri	1
<i>esfuma't gaudenci</i>	carranza maite	1
<i>escamot venjança l'</i>	dalmases antoni	1
<i>cuentos para pensar</i>	bucay georges	1
<i>matilda</i>	dahl roal	1

Fixem-nos com, a més a més d'haver-hi força llibres que són llegits per més d'un lector, quan això passa els grups que es formen de lectors són nombrosos (en trobem uns quants de llegits per 10, 9, 8 o 7 lectors), cosa que afavoreix la creació de corrents d'opinió sobre els textos i la formació de criteri per ampliació amb el contrast que es pot produir entre les valoracions de diversos lectors.

Ara bé, aquesta situació es dona quan la lectura complementària té un fort arrelament a les aules, és a dir, a primer d'ESO en el nostre cas; quan aquesta

lectura és testimonial, com passa per exemple durant el segon any de la recerca, aquests referents comuns disminueixen i alhora baixa també la quantitat de lectors que llegeixen un mateix llibre. Comprovem-ho en el quadre 65.

Q65. Llibres llegits com a lectura complementària. Segon d'ESO		
autor	títol	Lectors
filipovic zlata	<i>diari de zlata el</i>	3
sachar louis	<i>clots</i>	2
martin andreu	<i>flanagan de luxe</i>	2
lorman joseph	<i>esfera maragda l'</i>	2
lienas gemma	<i>vei prohibit el</i>	2
lienas gemma	<i>diari vermell de la carlota el</i>	1
allen judy	<i>operacio new york</i>	1
bayle reine-m.	<i>prich el nen ferit</i>	1
cesar lorenzo	<i>anarquistas españoles los</i>	1
folk jordi	<i>666 calaixos</i>	1
friedrich joachim	<i>cas de la professora desapareguda el</i>	1
lienas gemma	<i>aixi es la vida carlota</i>	1
vernetta xavier	<i>somni de tanger el</i>	1
martin jaume	<i>diari vermell d'en flanagan el</i>	1
sotorra andreu	<i>club dels caps rapats el</i>	1
ter haar jaap	<i>mon de ben lighthard el</i>	1
tortajada anna	<i>nahid la meva germana afganesa</i>	1
garcia llorca antoni	<i>rei dels senglars el</i>	1

Com hem dit, tenir referents lectors comuns en l'adolescència és un factor que pot incidir positivament en la creació d'hàbits lectors per la necessitat adolescent de sentir-se reconegut en un grup d'iguals i tenir, així, models d'actuació, sentir-se integrant de la comunitat i construir-se personalment a través dels altres. Aquest és un dels patrons de conducta adolescent en les altres activitats d'oci que prefereixen (sortir amb els amics, anar al cinema en grup, escoltar la mateixa música que els companys, etc.). I el fet que alguns llibres siguin promocionats internacionalment amb estratègies que van més enllà del producte literari (cinema i productes relacionats amb les històries, merchandising) afavoreix la voluntat de pertinença a grups a través de la lectura. La part negativa d'aquesta qüestió és que, justament perquè els aspectes literaris passen per alt, la lectura d'aquestes obres es fa en clau

identificativa i argumental i si no hi ha un suport *formatiu* extern els lectors no passen d'aquí, no avancen en la construcció d'uns hàbits més sòlids, complexos i elaborats.

D'altra banda, a la necessitat de socialització dels adolescents s'hi sumen les aportacions de la teoria socioconstructivista que parteix de la idea de la construcció social i compartida del coneixement; en aquest sentit, tenir referents comuns és només la base perquè es pugui compartir, construir i ampliar conjuntament coneixement sobre els textos llegits.

Segons aquests dos paràmetres (referents comuns i possibilitats de compartir-ne opinions), podríem establir tres nivells en les possibilitats de tenir referents comuns i de compartir la lectura:

- a) l'espai de lectura personal: els referents comuns són buscats voluntàriament segons el perfil personal de lector i sovint hi ha consciència de pertànyer a un grup de lectors, sobretot en els llibres més de moda de cada moment (actualment, seria la fantasia a l'estil Tolkien, Paolini o Pullman, aquest darrer més en l'entorn anglosaxó que en el nostre). En aquest espai de lectura personal, però, els referents comuns conscients són poc nombrosos i per això poden ser coneguts pels docents. D'altra banda, exceptuant els joves que comparteixen opinions a través de fòrums virtuals, no es produeixen altres oportunitats de parlar sobre els llibres comuns que llegeixen.
- b) L'espai de lectura complementària: és un espai fronterer, on es poden tenir uns textos comuns amb altres joves, triats de manere autònoma, i alhora compartir-ne opinions i valoracions si l'escola planifica aquesta possibilitat. En aquest cas, es formen diferents grups que comparteixen diferents llibres, la qual cosa enriqueix les possibilitats d'aprendre a llegir però alhora complica la gestió organitzativa escolar. L'alumnat, si es fan públiques les lectures que cada jove llegeix, sent que forma part de grups que llegeixen el mateix i contrasta opinions.

- c) L'espai de lectura comuna obligatòria (normalment una per trimestre): tot i que és la possibilitat més directa de compartir lectures comunes, ni l'alumnat sent que forma part d'un grup a través d'aquestes lectures ni a l'escola es propicia sovint aquesta trobada entre lectors. Aquest és el nivell més escolaritzat i per aquest motiu el més sensible a rebuig, un rebuig que disminueix si l'espai personal queda cobert per la lectura complementària.

8.2.8. Els límits de l'actuació escolar

Un projecte de lectura que es basi en l'objectiu de crear i d'enriquir els hàbits lectors per tal de formar un lector sòlid ha de fer molta atenció a la selecció dels textos. Si anteriorment hem dit que els joves, quan tenen textos a l'abast llegeixen, en aquest punt també podem afirmar que llegeixen el que se'ls ofereix, és a dir, que s'adapten a l'oferta. Però alhora alguns adolescents són prou crítics i altres presenten necessitats de lectura prou específiques com perquè acceptin més o menys uns textos que altres o perquè no s'adhereixin a una proposta escolar que no cobreixi les seves expectatives. En el projecte de lectura que s'analitza en aquest treball la selecció dels textos no cobreix algunes de les necessitats dels joves, en els casos següents:

** Per als que són molt poc lectors:* aquests lectors, que es troben en una fase de l'adquisició de l'hàbit de llegir molt embrionària, necessiten un tipus de selecció que els permeti fer el pas d'entrar en el món de la lectura, d'una banda, i que faciliti una lectura argumental per fer que la lectura sigui una activitat habitual.

Els aproximadament 120 títols disponibles per al projecte de lectura (vegeu la llista dels títols a l'annex 17) de què van disposar els joves de la mostra no contenia una abundància de títols que permetessin cobrir aquestes necessitats.

Així, per exemple, dels 28 alumnes que llegien entre 1 i 2 llibres personals per curs i que per tant tenien un hàbit lector molt feble, un 82% no van llegir més

d'un llibre per curs complementari com a màxim, i molts d'ells no en van llegir cap o només un durant els tres cursos.

La Vanessa, per exemple, que llegeix un llibre de Harry Potter i un llibre romàntic per a adults, *El hombre de mis sueños*, de Johana Lindsey, no afegeix res més a la seva dieta lectora.

* *Per als lectors molt especialitzats*: hi ha lectors que sempre han llegit un determinat tipus de textos i que aquest fet els caracteritza com a lectors; si la proposta escolar queda excessivament allunyada del seu horitzó, no llegiran.

Per exemple, recordem el Josep, que es va especialitzant en els llibres de fantasia èpica; tria de l'oferta escolar un llibre que li sembla que pot ser proper al que està acostumat a llegir, *El superordinador*, d'O. Vergés, un dels pocs llibres de fantasia de la selecció, però no cobreix prou les seves expectatives i decideix no llegir res més de la proposta escolar.

* *Per apassionats en la fantasia*: sembla que la selecció escolar s'adreci més a les noies que als nois; Hall i Coles (1999) diuen que la cultura escolar és femenina, referint-se al fet que els nois estan acostumats a llegir productes no literaris mentre que a l'escola s'hi llegeix bàsicament literatura. En el cas que estem analitzant, la cultura escolar és femenina pel tipus de selecció dels textos; la majoria dels llibres en bona part llibres realistes i els que s'inscriuen en la fantasia presenten característiques molt diferents dels llibres de fantasia que llegeixen els joves, els de moda actuals.

Dels 139 títols llegits com a lectura complementària, la meitat són realistes i només un 10% pertanyen al gènere fantàstic, amb títols com els del quadre 66:

Q66. Lectures complementàries. FANTASIA	
títol	autor
<i>666 calaixos</i>	folck jordi
<i>cabell d'angel</i>	ganges montse
<i>cas de la professora desapareguda el</i>	friedrich joachim
<i>casa sota la sorra la</i>	carbo joaquim
<i>cocodril sota el llit un</i>	landa mariasun
<i>contes per a un mon millor</i>	larreula enric
<i>crit del comte arnau el</i>	terradas joan
<i>doctor guineu el</i>	gorriz josep
<i>matilda</i>	dahl roal
<i>peter pan</i>	barrie j.m
<i>petit vampir canvia de casa el</i>	sommer-bodenburg angela
<i>petit vampir el</i>	sommer-bodenburg angela
<i>superordinador el</i>	verges oriol
<i>ulisses el corb</i>	garcia llorca antoni

El fet que la selecció escolar estigui tan ancorada cap al realisme es deu a tres factors: en primer lloc, a la impossibilitat d'adquirir nou corpus i de dependre dels exemplars que hi havia al centre; en segon lloc, al fet que els exemplars de la biblioteca del centre estiguessin basats en les ofertes editorials de finals dels anys noranta i dels primers anys del nou segle, encara molt pendent de la moda realista dels noranta; en tercer lloc, al fet que l'adquisició de nou material no es basés en les necessitats reals dels adolescents.

* *Per apassionats pel realisme*: aquests lectors, que podien aprofundir en la lectura de textos realistes si triaven llegir llibres escolars, no podien accedir, en canvi, a altres tipus de textos perquè la selecció escolar no ho permetia. Possiblement aquest és un dels motius pels quals les noies (60%) van llegir més lectura escolar que els nois (40%).

* *Per als bons lectors*: una bona part dels lectors que llegeixen més s'apropen a textos d'adults ja siguin actuals o clàssics i s'atreveixen amb textos més complexos; la selecció escolar de què disposaven no tenia en compte aquests perfils de lectors i s'atenia únicament als llibres juvenils adreçats a les edats corresponents.

* *Per als que estan allunyats dels productes mediàtics:* les característiques del corpus escolar no permetien apropar els joves a la comunitat de lectors juvenil; els lectors que més necessiten aquest element són els més febles, que com hem vist anteriorment són els que trien més llibres poc coneguts. Així, tant per aquest motiu com per crear l'hàbit de llegir,

8.3. Entre la lectura escolar i la lectura personal

La lectura complementària construeix ponts entre la lectura escolar i la personal, perquè ofereix la possibilitat de llegir o de no fer-ho, per la llibertat de tria i perquè els textos que s'hi inclouen no són excessivament allunyats dels universos lectors adolescents; alhora, però, aquesta lectura manté alguns trets diferenciadors que fan que encara hi hagi límits entre els dos àmbits de lectura: atenent als tipus de llibres, es manté com un espai diferenciat de la lectura que consumeixen els alumnes fora de les aules perquè els llibres escolars, tot i ser propers als gustos dels alumnes, no són idèntics o del mateix estil que els que ells trien per llegir en general (no hi entren els *best-sellers*, per exemple). Aquest és un fet circumstancial de la nostra recerca però analitzant-lo es podrà arribar a conclusions generalitzables. Per fer-ho, establim una comparació entre els gèneres de llibres llegits com a lectura personal i els llegits com a lectura escolar.

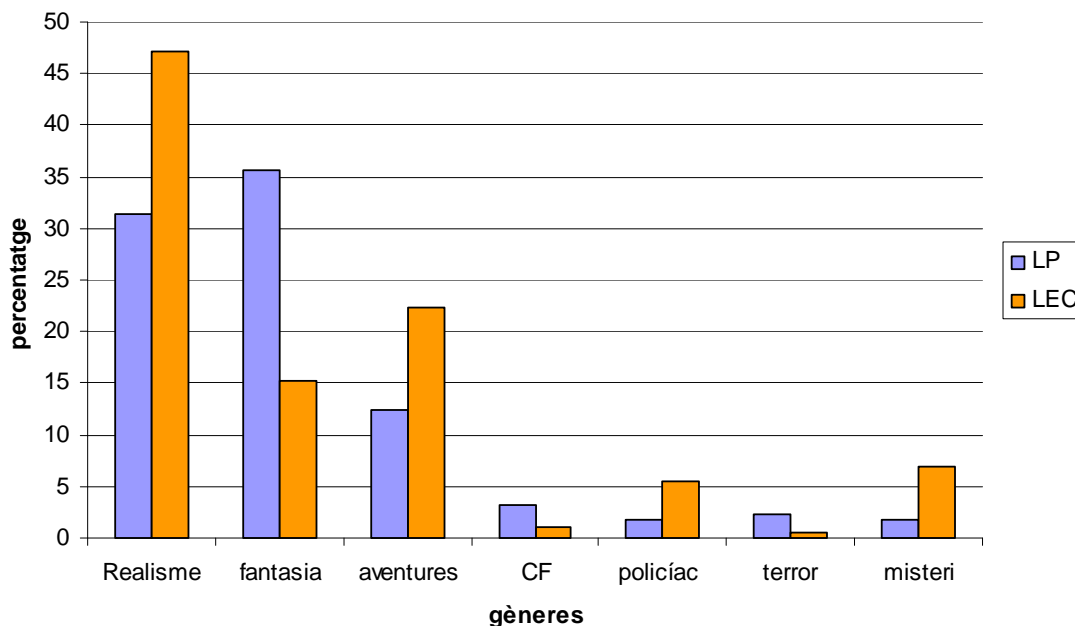
Si bé el gènere en què s'inscriu cada obra pot assenyalar unes mínimes característiques comunes (marques de gènere per oposició a altres), entre llibres d'un mateix gènere hi pot haver elements diferents prou significatius per possibilitar diferents experiències de lectura; per exemple, entre l'obra *L'Angus, pintallavis i morrejades* (L. Rennison) i *Manolito gafotas* (M. Landa), tots dos inscrits en el realisme juvenil, hi ha diferències d'estil, de llenguatge literari emprat, en la construcció dels personatges, en la presència o absència d'estereotips, etc. Per poder establir les característiques dels llibres llegits pels joves de la mostra en l'àmbit privat i en l'àmbit escolar recorrerem a observar els títols inclosos dins de cada gènere, però també, conscients de la impossibilitat d'analitzar literàriament els 600 títols llegits pels adolescents, cosa que sobrepassaria els objectius d'aquest treball, recorrerem al context històric d'escriptura de les obres, atès que aquest paràmetre pot aportar diferències substancials entre els textos quant a l'experiència de lectura.

El tipus de llibres que formen part de l'oferta complementària són força diferents dels títols que hem trobat com a lectura personal més llegida. Són diferents, perquè hi trobem molts més llibres realistes que inscrits en la

fantasia; perquè els llibres realistes que s'hi troben no s'inscriuen en el gènere novel·la rosa (*chick lit*) majoritàriament llegit per les noies com a lectura personal; són diferents perquè hi trobem més llibres inscrits en l'aventura, en el misteri i en el gènere policíac; i també són diferents perquè els textos de fantasia no s'inscriuen en la fantasia èpica de moda del moment llegida en l'espai personal.

Q67. Llibres llegits per gèneres com a lectura personal i com a lectura complementària. Primer				
Llibres llegits LP	Llibres llegits LEC	gèneres	Percentatge LP	Percentatge LEC
77	30	fantasia	35,6%	15,2%
68	93	realisme	31,4%	47,2%
27	44	aventures	12,5%	22,3%
7	2	CF	3,2%	1%
5	1	terror	2,3%	0,5%
4	11	policíac-det	1,8%	5,5%
4	14	misteri	1,8%	7%
24	2	?	11,1%	1%
TOTAL 216	TOTAL 197			

Gèneres segons LP i LEC



En el gràfic veiem com la distribució per gèneres coincideix entre els dos àmbits de lectura en el fet que els tres més llegits són el realisme, la fantasia

i les aventures i en el fet que els menys llegits són la ciència-ficció (tot i que molts dels fantàstics tenen força dosis d'aquest gènere) i el terror; però hi ha diversos punts que diferencien la tria personal dels joves de la selecció escolar de lectura complementària:

- a) en primer lloc, difereixen en l'ordre del rànquing: els joves trien més fantasia mentre que l'escola ofereix més realisme. Aquest fet té a veure amb la distribució de sexes, com veurem en l'apartat següent.
- b) En segon lloc, l'aventura és un gènere més ofert per l'escola del que els joves llegeixen fora de les aules (partim de la base que la majoria d'adolescents es regeixen per paràmetres publicitaris per triar els llibres), tot i que la majoria dels llibres de fantasia que llegeixen en l'àmbit personal tenen una bona dosi d'aventures.
- c) El gènere policíac i el misteri són poc presents socialment en aquest moment i, mentre que en la lectura escolar se n'ofereixen més, encara són llibres poc llegits.

Si entrem a observar els **títols** concrets que formen part de la proposta escolar dels dos gèneres més llegits, el realisme i la fantasia, observem una tendència clara: no hi entren ni els realistes més marcadament femenins ni els textos inscrits en la fantasia més marcadament populars.

La frontera pel que fa als llibres inscrits en la fantasia s'estableix en llibres de masses, molt publicitats, d'autors estrangers i de ravisosa actualitat: de l'estil de *Harry Potter*, *El senyor dels anells*, *Eragon*, *Molly Moon*, *El Hobbit* o *El reino del dragón de Oro*, que no formen part de la lectura escolar i sí de la privada:

Q68. FANTASIA. Lectura personal. Títols. Primer		
Lectors	títol	autor
19	<i>harry potter</i>	rowling j.k.
6	<i>senyor dels anells el</i>	tolkien j.r.r.
3	<i>molly moon atura el mon</i>	byng georgia
2	<i>eragon</i>	paolini christopher
2	<i>bosque de los pigmeos el</i>	allende isabel

Q68. FANTASIA. Lectura personal. Títols. Primer		
Lectors	títol	autor
2	<i>chicas al rescate</i>	lansky bruce
2	<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.
2	<i>historia interminable la</i>	ende michael
2	<i>senyor dels anells el</i>	tolkien j.r.r
2	<i>reino del dragon de oro el</i>	allende isabel
2	<i>pere joan i l'invisible en</i>	wolf klaus-peter
2	<i>molly moon</i>	byng georgia
1	<i>inu-yasha 12</i>	takahashi rumiko
1	<i>harry potter</i>	rowling j.k
1	<i>gil, el pages de ham</i>	tolkien j.r.r.
1	<i>faules d'isop i lafontaine</i>	lafontaine
1	<i>jinetes de la muerte los</i>	abnett dan
1	<i>dragon ballz: namek</i>	toryama akira

I hi apareixen títols que difícilment trobaríem en els textos que trien en el seu àmbit privat de lectura: *Un cocodril sota el llit*, *El doctor guineu*, *Cabell d'àngel*, *Ulisses el corb*, *El crit del comte arnau* o *La casa sota la sorra*. Autors catalans que ja no són d'actualitat, autors castellans que no són de masses (Landa), almenys en l'àmbit català, o autors més desconeguts.

Q69. FANTASIA. Lectura escolar comp. Primer		
lectors	títol	autor
7	<i>cocodril sota el llit un</i>	landa mariasun
4	<i>doctor guineu el</i>	gorriz josep
3	<i>cabell d'angel</i>	ganges montse
2	<i>superordinador el</i>	verges oriol
2	<i>petit vampir el</i>	sommer-bodenburg angela
2	<i>peter pan</i>	barrie j.m.
2	<i>contes per a un mon millor</i>	larreula enric
2	<i>666 calaixos</i>	folck jordi
1	<i>ulisses el corb</i>	garcia llorca antoni
1	<i>petit vampir canvia de casa el</i>	sommer-bodenburg angela
1	<i>peter pan</i>	barrie j.m
1	<i>matilda</i>	dahl roal
1	<i>crit del comte arnau el</i>	terradas joan
1	<i>casa sota la sorra la</i>	carbo joaquim

La frontera en els llibres inscrits en el realisme s'estableix en obres romàntiques de consum del tipus *L'angus*, *pintallavis i morrejades*, *El diari de Bridget Jones*, *Test d'amor*, *Amor al camp de futbol*, *Amor matemàtic*, o *100 bruixerías*, que no formen part de la lectura escolar però sí de la privada:

Q70. Realime. Lectura personal. Primer		
lector	títol	autor
5	<i>angus, pintallavis i morrejades I'</i>	rennison louise
5	<i>Diari de Bridget Jones, el</i>	Fielding helen
4	<i>amor pel mobil</i>	minte-konig bianka
3	<i>amor al camp de futbol</i>	minte-konig bianka
3	<i>amor matematic</i>	minte-konig bianka
3	<i>karekano (col-leccio)</i>	tsuda masani
3	<i>mare il·lustrada la</i>	wilson jacqueline
2	<i>taca vermella la</i>	pla joan
2	<i>100 brujeias</i>	diversos
2	<i>diari d'anna frank el</i>	frank anna
1	<i>cien años de soledad</i>	garcia marquez gabriel
1	<i>entre bastidors</i>	cabeza anna
1	<i>diari de bridget jones 2 el</i>	fielding helen
1	<i>dejame que te cuente</i>	bucay george
1	<i>De quan hitler va robar el conill rosa</i>	kerr judith
1	<i>entre el cel i la terra</i>	pons ponç
1	<i>cuando late un corazón</i>	steel danielle
1	<i>hombre de mis sueños el</i>	lindsey johanna
1	<i>casa de les acacies la</i>	canela merce
1	<i>bruixeria i amor magic</i>	minte-konig bianka
1	<i>billy elliot</i>	burgess melvin
1	<i>amor, emails and jade</i>	minte-konig bianka
1	<i>cul de mal seient</i>	company merce
1	<i>no hay sitio para tarzan</i>	martin hansjorg
1	<i>ulldevellut</i>	delgado josep-francesc; mas herminia
1	<i>somnis a la passarel·la</i>	minte-konig bianka
1	<i>simpsons los</i>	?
1	<i>si yo soy julieta y tu romeo besame de una vez</i>	barlow steve; skidmore steve
1	<i>quinito .. Quin curs el teu!</i>	haro joaquin
1	<i>quin dia tan bestia</i>	rodgers mary
1	<i>qui hi viu al bosc</i>	lobe mira
1	<i>flor de miel</i>	vieira alice
1	<i>pescador pescat el</i>	gorriz josep
1	<i>estimat bruce springsteen</i>	major kevin
1	<i>nen que vivia als estels el</i>	sierra i fabra jordi
1	<i>musica directa al corazón</i>	amelin michel
1	<i>monstruo en el armario un</i>	vazquez-vigo carmen
1	<i>misterio de los hijos de Lua</i>	casalderrey fina
1	<i>ironman, el triatleta</i>	crutcher chris
1	<i>video girl 1er</i>	katzura masakazu
1	<i>hechizo el</i>	hollinghurst alan

Q70. Realime. Lectura personal. Primer		
lector	títol	autor
1	<i>qui diu no a les drogues?</i>	alcantara ricardo

Mentre que en la lectura escolar apareixen llibres que no trobaríem en la lectura personal: *Hi ha un nen al lavabo de les nenes*, *Clots* (tot i que aquest podria anar a la lectura privada perquè n'existeix la pel·lícula), *Un estiu a Borneo*, *L'Asmir no vol fusells* o *Un infant prodigi*.

Q71. Realisme. Lectura escolar complementària. Primer		
Lectors	títol	autor
10	<i>estiu a borneo un</i>	garriga pilar
8	<i>hi ha un nen al lavabo de les nenes</i>	sachar louis
7	<i>jo me'n vaig</i>	landa mariasun
7	<i>casa de les acacies la</i>	canela merce
5	<i>asmir no vol fusells l'</i>	mattingley christobel
5	<i>infant prodigi un</i>	nemirovsky irene
5	<i>quan els gats se senten molt sols</i>	landa mariasun
5	<i>silvestre malasang</i>	dalmases antoni
4	<i>mon de ben lighthart el</i>	ter haar jaap
3	<i>sense adreça coneguda</i>	vernetta xavier
3	<i>entre bastidors</i>	cabeza anna
3	<i>nen que vivia als estels el</i>	sierra i fabra jordi
3	<i>decisio de l'emman la</i>	zoller elisabeth
3	<i>somni de tanger</i>	vernetta xavier
2	<i>clots</i>	sachar louis
2	<i>quin dia tan bestia</i>	rodgers mary
2	<i>diari de zlata</i>	filipovic zlata
2	<i>ulls de l'aiguamoll els</i>	alcoverro agusti
2	<i>casa de cadaques la</i>	mettini ruben
2	<i>nahid, la meva germana afganesa</i>	tortajada anna
2	<i>amic retrobat l'</i>	uhlman fred
1	<i>cuentos para pensar</i>	bucay georges
1	<i>vull jugar</i>	bolta maria jesus
1	<i>esfuma't gaudenci</i>	carranza maite
1	<i>illa del carrer dels ocells l'</i>	orlev uri
1	<i>faedor de mentides el</i>	roca maria carme
1	<i>xut a porta</i>	delerm philippe
1	<i>jo no en se, de contes alegres</i>	armengol carles
1	<i>prohibit enamorar-se</i>	flegel sissi
1	<i>tres es massa</i>	serra marius

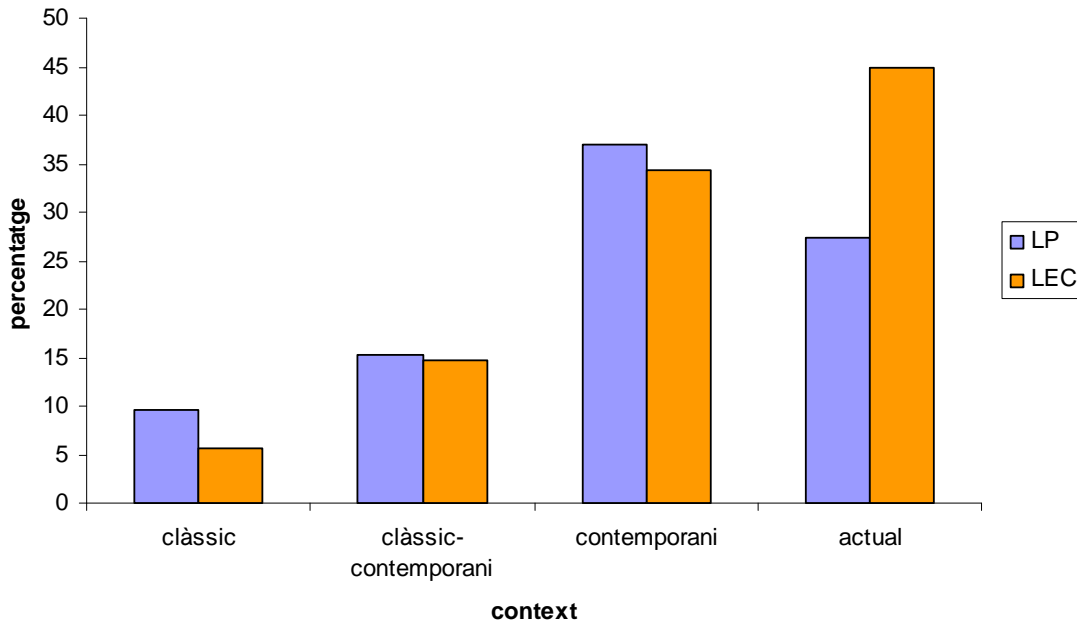
És a dir, que hi ha una frontera en un tipus de llibres personals i una altra en un tipus de llibres escolars que no passarien a l'altra banda, però també hi ha

una mena de llibres que podrien ser a les dues bandes, i aquest fet és el que fa que la lectura complementària tingui sentit: crea ponts i alhora amplia.

Si passem a analitzar el context temporal d'escriptura de les obres, classificades en les que van ser escrites abans del 1950 (clàssics), entre el 1951 i el 1989 (clàssic-contemporani), entre el 1990 i el 1999 (contemporani) i entre el 2000 i el 2006 (actual), veiem, sorprenentment, que en els dos extrems, en els clàssics i en els actuals, es produeixen diferències a la inversa del que es podria pensar; és a dir, es llegeixen més textos clàssics en l'àmbit personal que en l'escolar complementari i menys textos actuals en l'àmbit personal que en l'escolar (vegeu el 72, on hem pres com a referència el primer any de la recerca, quan la lectura està més activa).

Q72. Llibres llegits per context cronològic com a lectura personal i com a lectura complementària. Primer				
Llibres llegits LP	Llibres llegits LEC	context	Percentatge LP	Percentatge LEC
21	11	clàssic	9,7%	5,6%
33	29	Clàssic-contemp.	15,2%	14,8%
80	67	Contemp.	37%	34,3%
59	88	Actual	27,3%	45%
23		?	10,6%	
TOTAL 216	TOTAL 195			
Clàssic: obres escrites abans de 1950; clàssic-contemporani: 1950-1989; contemporani: 1990-1999; actual: 2000-2006.				

context cronològic LEC i LP



Aquesta diferència en els textos clàssics i en els actuals en l'àmbit privat i en l'escolar, que pot semblar fortuïta, ve motivada per dos aspectes que s'observen en veure els títols que corresponen a cada categoria: en primer lloc, perquè hi ha una sèrie de títols clàssics que s'han posat de moda entre el jovent actual (seria el cas dels textos de Tolkien com *El Hobbit*), i en segon lloc perquè la selecció feta en l'àmbit de la lectura escolar complementària no va respondre a criteris de diversificació de textos segons el context temporal d'escriptura de les obres sinó que es va basar en els textos disponibles segons les edats, la majoria dels quals eren contemporanis o actuals. Es podria pensar que la selecció escolar hauria de tenir en compte aquest paràmetre (context d'escriptura) però cal tenir present les possibles dificultats de lectura que pot generar triar obres excessivament allunyades del lector en un espai que pretén ser de lectura lliure i de foment de l'hàbit de llegir; ara bé, si es té en compte que els joves llegeixen textos clàssics i que la lectura complementària ha d'estar forçosament reforçada per la lectura obligatòria, més guiada, i que aquesta podria incloure justament els textos més "acadèmics" potser es podria fer una selecció de lectures complementàries amb una inclusió progressiva de textos clàssics, especialment per als lectors que ja en tenen un bagatge, que són els forts i

excel·lents (un 50% dels que llegeixen clàssics com a lectura personal són lectors excel·lents i un 20% més són forts; la resta, un 30% són lectors mitjans), els que normalment tenen més guia i textos a l'abast en l'àmbit familiar i també més criteri per triar.

Q73. Lectors que llegeixen clàssics en la LP. Perfils. Primer			
títol	autor	lector	Perfil
<i>don quijote de la mancha</i>	cervantes miguel de	bonet pau	mitjà
<i>momia la</i>	conan doyle arthur	cladera albert	mitjà
<i>cinco los</i>	blyton enid	gandia edgar	Excel·lent
<i>don quijote de la mancha</i>	cervantes miguel de	gandia edgar	
<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.	gandia edgar	
<i>20.000 leguas de viaje submarino</i>	verne julio	gandia edgar	
<i>indias negras las</i>	verne jules	gandia edgar	
<i>faules d'isop i lafontaine</i>	lafontaine	marti nuria	Excel·lent
<i>mil i una noches las</i>	anonim	marti nuria	
<i>mejores aventuras de julio verne las</i>	verne jules	marti nuria	
<i>aventuras de tom sawyer las</i>	twain mark	matilla ana	Excel·lent
<i>cinco se escapan los</i>	blyton enid	matilla ana	
<i>nanas de la cebolla</i>	hernandez miguel	matilla ana	
<i>precisamente así</i>	kipling rudyard	matilla ana	
<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.	mcmullan maia	Excel·lent
<i>peter pan</i>	barrie j.m.	molla patricia	mitjà
<i>otra aventura de los cinco</i>	blyton enid	plazas aleix	fort
<i>lleo, la bruixa i l'armari el</i>	lewis c.s.	salat roger	fort
<i>volta al mon en 80 dies la</i>	verne jules	salat roger	
<i>mitologia grega</i>	gibson michael	salat roger	
<i>home que va vendre la lluna l'</i>	heinlein robert a.	valero sara	Excel·lent

Q74. Lectors que llegeixen clàssics en la LP. Segon				
lector	títol	LE/LP	cronologia	autor
mcmullan maia	malory towers 1	LP	clàssic	blyton enid
mcmullan maia	malory towers 2	LP	clàssic	blyton enid
mcmullan maia	malory towers 3	LP	clàssic	blyton enid
mcmullan maia	malory towers 4	LP	clàssic	blyton enid
mcmullan maia	malory towers 5	LP	clàssic	blyton enid
mcmullan maia	malory towers 6	LP	clàssic	blyton enid
matilla ana	señora Mcguinty ha muerto	LP	clàssic	christie agatha
ferrer julia (mitjà)	gos dels baskerville el	LP	clàssic	conan doyle artur
gandia edgar	ultimo saludo de sherlock holmes el	LP	clàssic	conan doyle artur
gandia edgar	20000 leguas de viaje submarino	LP	clàssic	verne jules
bonet pau	colmillo blanco	LP	clàssic	london jack
torrens aina (mitjà)	cor de les tenebres el	LP	clàssic	conrad joseph

Q75. Lectors que llegeixen clàssics en la LP. Tercer				
lector	títol	autor	LE/LP	cronologia
bonet pau	ullal blanc	london jack	LP	clàssic
gallego albert (M)	sherlock holmes	conan doyle arthur	LP	clàssic
gandia edgar	hobbit el	tolkien jrr	LP	clàssic
gandia edgar	20000 leguas de viaje submarino	verne julio	LP	clàssic
gandia edgar	sherlock holmes el ultimo suspiro	conan doyle arthur	LP	clàssic
gonzalez alex (M)	hobbit el	tolkien jrr	LP	clàssic
igor carlos	isla del tesoro la	stevenson robert louis	LP	clàssic
matilla ana	recopilacio	potter beatrix	LP	clàssic
matilla ana	quijote el (la version de la rae)	cervantes miguel de	LP	clàssic
matilla ana	lazarillo de tormes el	anonimo	LP	clàssic
raventos josep (fo)	ullal blanc	london jack	LP	clàssic
saiz mireia (E)	aloma	rodoreda merce	LP	clàssic

Si observem els títols clàssics que entren a formar part de la tria personal dels joves en el cas de la nostra mostra, s'hi reflecteix que aquests podrien formar part, perfectament, de l'oferta de lectura escolar complementària com una porta d'entrada per als lectors mitjans i forts que no els hagin llegit fora de les aules (*Tom Sawyer*, *La volta al món en 80 dies*, *Peter Pan*, entre altres).

Q76. CLÀSSIC. Títols LP. Primer		
CuentaDelector	títol	autor
2	<i>don quijote de la mancha</i>	cervantes miguel de
2	<i>hobbit el</i>	tolkien j.r.r.
1	<i>mejores aventuras de julio verne las</i>	verne jules
1	<i>aventuras de tom sawyer las</i>	twain mark
1	<i>cinco los</i>	blyton enid
1	<i>cinco se escapan los</i>	blyton enid
1	<i>faules d'isop i lafontaine</i>	lafontaine
1	<i>home que va vendre la lluna l'</i>	heinlein robert a.
1	<i>20.000 leguas de viaje submarino</i>	verne julio
1	<i>lleo, la bruixa i l'armari el</i>	lewis c.s.
1	<i>volta al mon en 80 dies la</i>	verne jules
1	<i>mil i una noches las</i>	anonim
1	<i>mitologia grega</i>	gibson michael
1	<i>momia la</i>	conan doyle arthur
1	<i>nanas de la cebolla</i>	hernandez miguel
1	<i>otra aventura de los cinco</i>	blyton enid
1	<i>peter pan</i>	barrie j.m.
1	<i>precisamente así</i>	kipling rudyard
1	<i>indias negras las</i>	verne jules

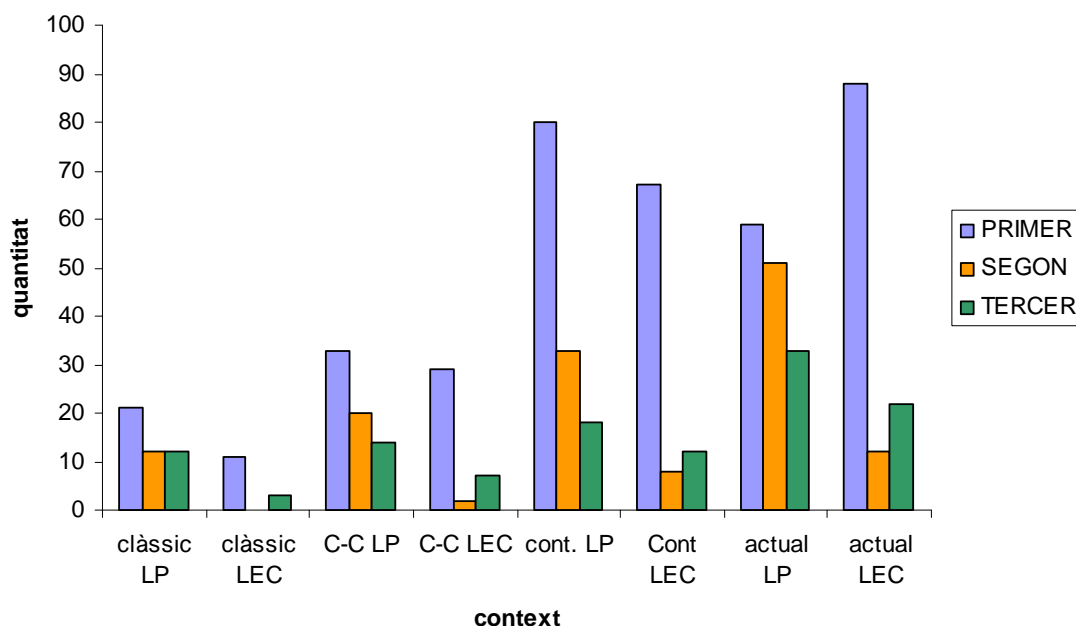
Q77. CLÀSSIC. TÍTOLS LEC. Primer		
CuentaDelector	títol	autor
1	<i>aventures de mowgli les</i>	kipling rudyard
1	<i>cas misterios del dr. jekyll i mr. Hyde</i>	stevenson r.l.
1	<i>estudi en escarlata</i>	conan doyle
5	<i>infant prodigi un</i>	nemirovsky irene
3	<i>peter pan</i>	barrie j.m

Finalment, val la pena ressaltar com els dos mons de lectura (l'escolar i el personal) es van distanciant a mesura que a l'escola disminueix la intensitat del programa de lectura complementària a segon i a tercer d'ESO:

Q78. Llibres llegits per context cronològic com a lectura personal i com a lectura complementària. Segon				
Llibres llegits LP	Llibres llegits LEC	context	Percentatge LP	Percentatge LEC
12	0	clàssic	9,2%	0
20	2	Clàssic-contemp.	15,3%	7,4%
33	8	Contemp.	25,3%	29,6%
51	12	Actual	39,2%	44,4%
14	5	?	10,7%	18,5%
TOTAL 130	TOTAL 27			
Clàssic: obres escrites abans de 1950; clàssic-contemporani: 1950-1989; contemporani: 1990-1999; actual: 2000-2006.				

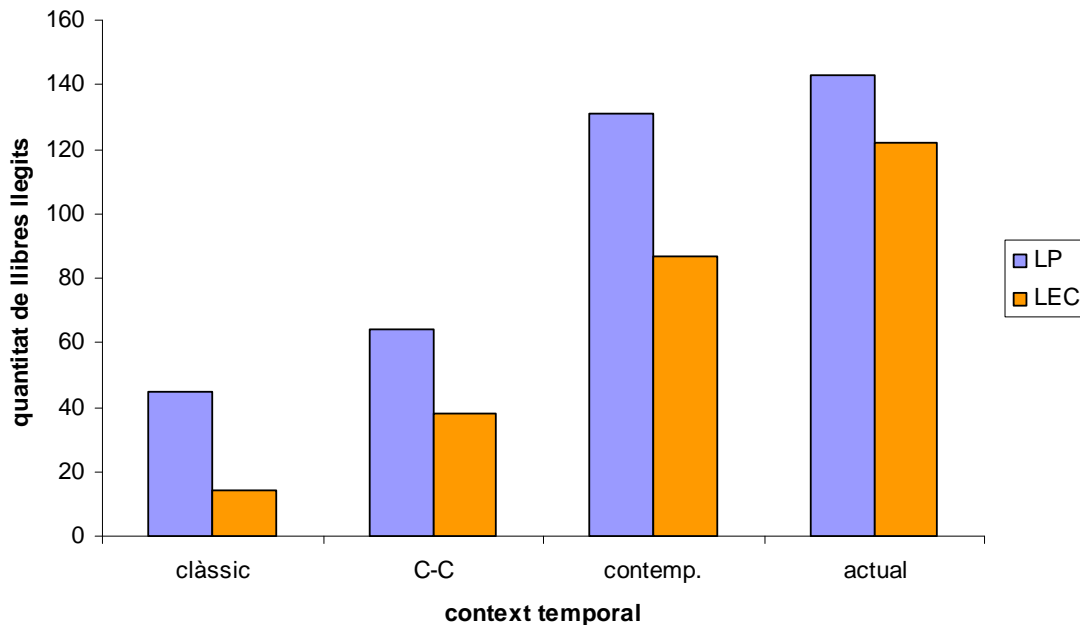
Q79. Llibres llegits per context cronològic com a lectura personal i com a lectura complementària. Tercer				
Llibres llegits LP	Llibres llegits LEC	context	Percentatge LP	Percentatge LEC
12	3	clàssic	17,7%	5,8%
14	7	Clàssic-contemp.	16%	13,7%
18	12	Contemp.	20,6%	23,5%
33	22	Actual	38%	43%
10	7	?	11,5%	13,7%
TOTAL 87	TOTAL 51			
Clàssic: obres escrites abans de 1950; clàssic-contemporani: 1950-1989; contemporani: 1990-1999; actual: 2000-2006.				

CONTEXT per cursos i modalitat



En el gràfic, es pot observar com és la lectura personal la que manté durant el segon i el tercer curs la lectura de clàssics i de clàssics-contemporanis, mentre que l'escolar, en disminuir la intensitat d'aplicació del programa de lectura i paral·lelament disminuir la quantitat de llibres llegits, tal com hem mostrat en el capítol dedicat a "Quanta lectura", perd pes específic i perd capacitat de diversificar les lectures i d'atendre les necessitats dels perfils lectors alts i excel·lents, que són els que llegeixen clàssics en el seu espai personal (i els que necessitarien continuar llegint-ne per progressar) i també dels perfils febles (en aquest cas perquè perden l'oportunitat de llegir, com ja hem mostrat anteriorment).

total tres cursos context temporal i LP/LEC



Si observem el **gràfic ?????**, basat en el nombre total de llibres llegits durant els tres cursos segons el context d'escriptura de les obres, s'observa més clarament com els textos clàssics i els clàssics-contemporanis es queden gairebé només en l'espai de lectura personal mentre que l'escola, quan disminueix la intensitat del programa de lectura té molt poc efecte complementador i diversificador.

Segons tot el que s'ha mostrat fins aquí, la lectura personal manté la seva personalitat en els textos més llegits, els més populars, mentre que la lectura escolar pot presentar trets diferenciadors, d'una banda, que fan que ajudi a diversificar i a ampliar el bagatge, i alhora pot incloure textos més propers a la lectura personal (un espai comú). Ara bé, el debat és establir fins a quin punt els llibres més populars llegits en l'àmbit personal haurien d'entrar o no a les aules; en aquest sentit, no creiem que la mera inclusió d'aquests textos sigui gaire útil per als objectius escolars perquè són textos que ja arriben als lectors fàcilment per canals socials, però sí la seva inclusió amb objectius clarament formatius, és a dir, per ser justament escolaritzats:

- a) Incloure aquests textos en itineraris d'aprenentatge per contextualitzar-los.

- b) Incloure aquests textos per ser comparats amb els antecedents del mateix gènere.
- c) Afavorir la creació d'espais on els lectors que els han llegit fora de les aules puguin compartir-ne opinions i valoracions, de manera guiada.
- d) Afavorir el contacte amb textos coneguts per a aquells lectors que no ho fan fora de les aules.

9. QUINA VALORACIÓ...

“Booth expresa algo que los lectores maduros de literatura siempre han entendido: para lograr una lectura plena es necesario estar dispuesto a abandonarse en el libro. Esto requiere aprendizaje. Hay que saber hacer a un lado los propios prejuicios y asumir los prejuicios del texto; entrar al libro y hacerse parte de él, sin abandonar -al mismo tiempo- la propia identidad. Como dijo C. S. Lewis, la literatura permite “convertirse en mil personas y seguir siendo uno mismo”.

Los niños, desde luego, no han aprendido del todo cómo hacer esto...”.

Aidan Chambers. “El lector en el libro”. Children’s Literature, The development of Criticism. Gran Bretaña: Routledge, 1990.

Què opinen els lectors adolescents sobre els llibres que llegeixen? Què esperen trobar en els textos? En aquest capítol el lector pren la paraula; Després d’haver tractat prèviament les pràctiques i el comportament lector dels joves a través dels llibres que van llegir, ara s’analitza què diuen sobre aquests textos. Les preguntes concretes que es respondran són les següents:

- * Com són els arguments que utilitzen per opinar sobre els textos?
- * Quins arguments són els més utilitzats per valorar els llibres?
- * Quina relació s’estableix entre l’elaboració literària d’aquests arguments i el volum de lectura que llegeix cada individu, el sexe i la condició social?
- * Quina relació s’estableix entre l’elaboració literària d’aquests arguments i l’augment de la lectura escolar?
- * Quina relació s’estableix entre l’elaboració literària d’aquests arguments i el tipus de textos?
- * Quins són els gustos dels adolescents en relació als textos que llegeixen? Quina mena de llibres són els més ben valorats i quins els que menys agraden als joves?
- * Quina és l’experiència de lectura que esperen tenir en llegir un llibre?

* Quines característiques de les estratègies escolars fan modificar els arguments valoratius dels joves?

Recordem que hem definit el lector sòlid com algú que llegeix molts llibres de manera continuada, que els llibres que llegeix són diversos en diferents aspectes i que sap parlar sobre els textos: *sap valorar-los*, ubicar-los i fonamentar aquestes valoracions, perquè el tipus d'expressió verbal sobre el que es llegeix mostra el que se sap sobre la literatura i el que aquesta literatura aporta al lector. En aquest capítol afrontem la tercera condició per esdevenir bon lector.

Així, prenent com a punt de partida una *manifestació* que fa el lector sobre el text, es pretén determinar *l'impacte* que causen els textos en el lector a partir dels arguments que ajuden a formular una opinió sobre els llibres llegits i de les valoracions numèriques que s'atorguen als textos.

Les dades recollides sobre la valoració que fan els lectors sobre els textos que han llegit permeten oferir resultats sobre tres aspectes: en primer lloc, sobre la manera en què expressen la seva opinió sobre els llibres, és a dir, quin tipus d'arguments utilitzen més freqüentment i en relació a quines variables i a quins textos els utilitzen (disposem de tres arguments valoratius de cada text llegit); en segon lloc, sobre els gustos i preferències dels joves (a través dels arguments i de la valoració numèrica dels textos); en tercer lloc, sobre els efectes que té l'aplicació d'un projecte de lectura quant al tipus d'arguments utilitzats per valorar els textos (contrastant els arguments i valoracions entre els grups de control i el de contrast i entre les lectures personals i les lectures escolars).

Quins estudis s'han apropiat a la manera en què el lector parla sobre els textos?

Els estudis sociològics quantitativs sobre els hàbits lectors no s'han apropiat a indagar sobre la manera en què el lector rep i valora els textos que llegeix, sobretot perquè no estan dissenyats per tenir en compte els textos concrets

que llegeix l'individu sinó que es basen en el que el lector creu, de manera descontextualitzada, sobre l'hàbit de llegir i sobre els seus propis gustos i preferències lectores. Aquests estudis s'aproximen al que el lector pensa sobre els textos llegits des d'una perspectiva general, amb la intenció de conèixer els gustos lectors, mitjançant preguntes directes sobre els tipus de textos que els agraden més o menys, i també amb la intenció d'esbrinar els criteris a partir dels quals el lector selecciona els textos a llegir. Apareixen aquests tipus de dades tan en estudis de l'Estat espanyol com d'altres indrets (CIDE, 2003; Grupo Lazarillo, 2004; CCLIJ, 2005; Manuel i Robinson, 2002; Lebrun, 2004; Hall i Coles, 1999).

Des d'una altra perspectiva, els estudis sociològics amb una aproximació etnogràfica, que han fet aportacions notables en el coneixement del jove com a lector, han indagat sobre l'opinió dels lectors en relació a l'acte de llegir de determinats sectors socials o tipus de lectors (com per exemple Pétit, 1999, que parla de com la lectura afecta a la construcció de la personalitat dels joves de barris marginals, o Bahoul, 1988, que investiga sobre els lectors febles; o Aliagas (text inèdit), que investiga des d'una perspectiva etnogràfica i sociocultural el desinterès lector a través de la vida lectora d'un lector feble), però no s'han centrat en les valoracions que emeten els lectors sobre els textos concrets que han llegit.

Els estudis que s'emmarquen en la recepció de la lectura i que analitzen la resposta lectora, que sí que se centren a analitzar el discurs del lector sobre el text literari, estudien el procés de construcció del sentit dels textos en un context de discussió literària extensa i d'interacció (Sarland, 2003, per exemple, analitza com els joves parlen sobre els textos triats pels joves fora de la vida acadèmica).

Les línies de recerca que s'han apropiat a "escoltar" la veu del lector adolescent quan parla sobre el que llegeix, doncs, no se situen en la perspectiva de la descripció dels hàbits lectors dels individus sinó en la manera en què el lector construeix el sentit del text, en com la lectura

construeix la identitat i la personalitat del subjecte lector, o bé en la seva autopercepció de l'hàbit lector.

En el nostre cas, ens situem en un terreny que relaciona aquestes perspectives: analitzem l'opinió que els lectors donen sobre textos concrets que han llegit, a través de la categorització dels arguments que sustenten aquesta opinió, per col·laborar a completar la descripció dels hàbits lectors de la població de la mostra.

Per tant, la mirada que proposem cap al discurs del lector sobre els textos que llegeix, que es fa des de la perspectiva de la descripció de l'hàbit lector, pot aportar informació que completi el coneixement sobre el lector adolescent en la mesura en què informa sobre l'experiència de lectura *natural* i *aplicada* (natural en el sentit de no mediada i aplicada a títols literaris determinats i llegits pel lector que n'opina) del lector.

Des de la perspectiva formativa, les seves opinions, formulades a través de tres arguments sobre cada text llegit, poden mostrar el bagatge adquirit al llarg de l'escolarització i mostrar la mena de coneixements que han incorporat sobre els textos; també poden reflectir l'evolució en la formulació dels seus arguments, és a dir, si el fet de llegir més textos contribueix a establir connexions amb una lectura distanciada i valorativa, no tant fonamentada en criteris de projecció personal i identificatius, que són els que pressuposem que sobresortiran.

La demanda escolar que fa que el lector hagi de plantejar-se emetre arguments per valorar l'impacte que li han produït els textos condiona el tipus d'arguments emprats, en dos sentits: en primer lloc, creiem que la mediació escolar pot provocar certa reflexió al voltant de l'opinió que mereixen els textos, en contrast amb la poca oportunitat social existent per expressar aquesta opinió; entenem que el lector, i especialment el lector adolescent, en la seva vida quotidiana no es planteja, i en certa manera no hi ha espais socials que ho propiciïn, expressar la seva opinió sobre el que ha

llegit, i menys encara fer-ho a través de tres arguments que reforcin aquesta opinió; en segon lloc, si bé, com hem dit, existeix una primera demanda docent, també és cert que és una mediació feble o subtil, perquè deixa el lector sol davant el repte de valorar el llibre, i en aquest sentit els arguments emesos s'apropen a una opinió o recomanació relativament espontània sobre el text, semblant a l'aportació que podrien fer en un fòrum d'internet, per exemple. Aquests dos condicionants, aparentment contradictoris, són els que defineixen el context en què s'emeten els arguments.

Recordem que s'han establert tres nivells per classificar els arguments que fonamenten l'opinió sobre els textos i, dins d'aquests, diferents graus d'abstracció⁹⁸:

1. Nivell experiencial: arguments que relacionen el llibre amb l'experiència personal i quotidiana del lector.

a) Identificatiu-emocional: arguments que expliciten una identificació emocional entre el lector i el text.

b) pràctic de la vida quotidiana: arguments que situen el llibre de manera paral·lela amb qualsevol altra activitat de la vida quotidiana i del temps d'oci.

c) pràctic acadèmic: arguments que relacionen el llibre amb una funcionalitat acadèmica, com a element que pot ajudar a aprendre i a comprendre.

1. Nivell intermedi: arguments que, de manera implícita i poc conscient, s'apropen als textos llegits.

a) argumental: quan l'opinió sobre els textos es basa en l'argument de a història.

b) intuïtiu: arguments que valoren aspectes del text sense utilitzar metallenguatge literari.

3. Nivell textual: arguments que fan referència a elements dels textos literaris, utilitzant terminologia específica.

a) literari: referència a elements del text de manera descriptiva.

⁹⁸ Recordem que aquestes categories van ser triangulades amb una professora de Secundària i del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Carme Durán.

b) analític: referència a elements del text de manera analítica (més abstracció).

Per classificar els arguments ens basem en el nivell d'abstracció que presenten, en l'ús del metallenguatge i en el grau de referències a elements del text, que mostrarà l'aproximació de l'experiència de lectura al text com a artifici literari. Les categories establertes, però, s'entenen com un *continuum* en la mesura en què el lector pot situar-se sovint en espais intermedis que dificulten l'establiment de límits infranquejables; així, tot i que els subnivells establerts (identificatiu-pràctic de la vida quotidiana-pràctic acadèmic-argumental-intuïtiu-literari-analític) aporten informacions rellevants que es tindran en compte en tot moment, cal posar especial atenció als nivells generals (experiencial, intermedi i literari), que són els que marquen més clarament les fronteres segons els criteris establerts.

9.1. Com opinen sobre els textos?: distribució dels arguments

En primer lloc cal puntualitzar que, tot i que no s'han classificat els comentaris o arguments segons el grau d'elaboració lingüística ni segons el nivell de complexitat que presenten, s'observa que en general la majoria són arguments que podríem qualificar de *primaris* o *simples*; són comentaris que reflecteixen les dificultats de concreció a través del llenguatge i les dificultats per qualificar i per categoritzar els fenòmens per part dels joves; per exemple, són arguments del tipus “*m’ha agradat pel tipus de vocabulari que emplea*”, que reflecteix que es fixa en el vocabulari però no sabem a quin tipus de lèxic es refereix; o bé “*m’ha agradat perquè és interessant*”, “*m’ha agradat el tema*”, “*m’ha agradat l’argument*”, “*m’ha agradat perquè utilitza paraules com: paio, pijo, ciau, etc.*” o “*m’ha agradat perquè és fàcil de llegir*”, argument que no aporta informació sobre en què es basa aquesta facilitat de lectura. A banda d'aquesta tendència general, també hi ha arguments més complexos que, tot i que són la minoria i que se situen, per definició, en el subnivell analític, val la pena destacar: per exemple, són arguments del tipus “*perquè passen moltes coses a la vegada i no te n’enteres*”, on es concreta el motiu de la dificultat de comprensió, o “*perquè*

té un vocabulari molt curt i modern”, argument amb el qual s’intenta definir el tipus de vocabulari encara que no s’aconsegueixi i es caigui en l’ambigüitat, o bé *“m’ha agradat perquè la narració és en primera persona”*, *“no m’ha agradat gaire perquè aquest llibre, per capítols, el va explicant una persona diferent, però a mi, personalment, m’hauria agradat més que l’expliqués algun protagonista”*.

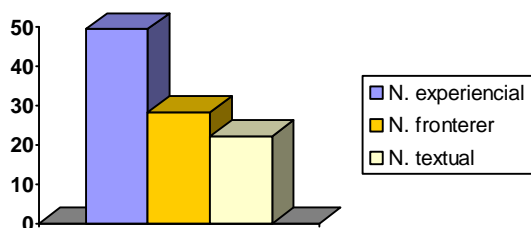
Feta aquesta remarca que afecta de manera transversal tots els tipus d’arguments, concretem quins són els més utilitzats i per quins lectors segons els criteris emprats per analitzar-los exposats més amunt.

Segons les nostres dades, els joves de la mostra es refereixen als llibres principalment a través d’arguments situats en el nivell de *l’experiència* (en un 49,5%, vegeu el quadre 1 i gràfic 1), de manera que vinculen els textos amb la seva vida personal i amb una idea funcional i pràctica de la lectura, referint-se a la vida quotidiana o acadèmica més propera a ells, en consonància amb el que afirmen la majoria d’estudis centrats en el lector juvenil (Lebrun, 2004; Baudelot, 1999; Sarland, 2003). En aquest sentit, el lector jove valora menys els llibres com a artifici literari que són (22,2%), de manera que se situen en un tipus d’experiència lectora *ordinària* i es distancien de la lectura *sàvia*, com afirmen Baudelot i altres (1999).

Q1. Percentatges globals segons el nivell dels arguments (2.157 arguments emesos)

	Graus	Percentatge d’arguments
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emocional	4,3%
	Pràctic VQ	31%
	Pràctic Ac	14,2%
TOTAL nivell 1		49,5%
Nivell 2, intermedi	Argumental	4,4%
	Intuïtiu	23,6%
TOTAL nivell 2		28,3%
Nivell 3, textual	Literari	19,2%
	Analític	3%
TOTAL nivell 3		22,2%

G1. Nivell dels arguments. Dades generals



Però malgrat el predomini dels arguments situats en el nivell de l'experiència, disposar de l'opinió dels joves sobre una quantitat important de llibres llegits mostra que la consideració del text com a producte cultural específic pesa més del que podria semblar a priori: un 19% dels arguments dels joves se situen en l'apartat que hem anomenat *literari*, en el nivell textual, i un 23% se situen en l'apartat dels arguments intuïtius, cosa que reflecteix certa cultura literària dels joves, que detallarem més endavant. Ara bé, en contrast amb això, només un 3% dels arguments emesos pertanyen al nivell analític, i aquest fet posa en evidència que els joves són capaços de fixar-se, sense una mediació intensa, en elements textuais de manera descriptiva però no tant d'analitzar aquests elements (aprofundirem en els tipus d'arguments emesos més endavant).

Per la banda del nivell de l'experiència, contràriament al que es podia pensar, el que diuen sobre els llibres està poc vinculat amb la identificació entre el lector i la història; en canvi, les opinions sobre els llibres estan fortament basades en una idea funcional de la lectura, especialment en la consideració dels llibres com qualsevol altre objecte de la vida quotidiana que serveix per divertir-se, avorrir-se o interessar-s'hi. Aquesta observació, feta des de l'anàlisi de les manifestacions dels nois sobre els llibres, coincideix plenament amb les opinions dels nois i noies investigats per Baudelot, Cartier, Detrez, que consideren els llibres un objecte com qualsevol altre, quan se'ls pregunta sobre les seves activitats d'oci preferides. Així, tenen poc present el text literari com a tal i en valoren sobretot el plaer immediat que els pot proporcionar la lectura, com qualsevol altra opció d'oci (quadre 1).

La relació entre el tipus d'opinió sobre els textos i el sexe del lector presenta alguns trets destacables (quadre 2):

Q2. Nivell dels arguments i sexes (901 arguments emesos pels nois i 1.253 per les noies).

		NOIS	NOIES
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emocional	1,8%	5,9
	Pràctic VQ	28%	33,2%
	Pràctic Ac	14,7%	13,8%
TOTAL nivell 1		44,5%	52,9%
Nivell 2, intermedi	Argumental	4,5%	4,3%
	Intuïtiu	25,6%	22,2%
TOTAL nivell 2		30,3%	26,5%
Nivell 3, distanciat	Literari	21,9%	17,3%
	Analític	3,1%	2,9%
TOTAL nivell 3		25,2%	20,5%

Les diferències entre el tipus d'opinió dels nois i de les noies són rellevants i se situen sobretot en el nivell experiencial: en primer lloc, les noies s'identifiquen molt més amb els textos que els nois (5,9% / 1,8%), fet que pot tenir relació amb la rellevància que prenen els textos realistes en l'univers lector de les noies que, com veurem, són valorats molt més des d'aquesta perspectiva que els llibres inscrits en la fantasia; en segon lloc, i en consonància amb el fet que acabem de ressaltar, les noies consideren el llibre un objecte com un altre qualsevol o una distracció com qualsevol altra en major mesura que els nois.

A l'altre extrem, els nois emeten més arguments intuïtius, literaris i analítics, però amb menys distància de la que s'estableix en el nivell de l'experiència. D'alguna manera, el tipus de llibres que llegeixen els nois, que ja hem dit que són lectors sobretot de fantasia, els fan evadir-se de la seva realitat immediata i aquest fet provoca que valorin més els textos en si mateixos i els obliga a fixar-se en elements textuais que puguin ser-los útils per formular una opinió sobre el que han llegit. Sembla que els lectors associen la ficció només amb els textos fantàstics i el realisme amb la no ficció i per tant la identificació entre els personatges o la història i el món personal dels joves és més feble quan se situen en el món que ells consideren que és més marcadament ficcional, perquè no s'hi poden projectar, tot i que els personatges-herois dels relats no realistes permetrien, també, una identificació, en una resposta més aprofundida, com assenyala Sarland (2003),

quan els joves s'identifiquen amb la història de la *Super Abuela*: “*dada la aparente falta de realismo de los personajes, les pregunto a los muchachos de qué manera relacionan el libro con la vida [...] me atrevo a sugerir que son la relaciones entre los personajes del libro lo que resulta particularmente significativo*” (pàgina 161).

Podríem dir, doncs, que la diferència en el tipus d'opinió que formulen no es produeix tant entre nois i noies com entre tipus de textos llegits i així, afirmar que el text dirigeix o orienta el lector cap a un tipus de valoració o una altra.

L'origen sociocultural familiar dels joves és un dels elements que condiciona d'una manera més contundent els tipus d'arguments emesos (quadre 3).

Q3. Percentatges segons el nivell dels arguments. Comparació nivell sociocultural familiar

	Nivell alt	Nivell mitjà	Nivell baix
Identificatiu-emocional	3,9	5,2	4,4
Pràctic VQ	36,1	29,8	37,9
Pràctic Ac	12,2	15,2	14,1
TOTAL NIVELL 1	52,2	50,2	56,4
Argumental	3,4	7	2,6
Intuïtiu	21,3	24,1	21,5
TOTAL NIVELL 2	24,7	31,1	24,1
Literari	18,4	17,1	18,8
Analític	4,7	1,7	0,6
TOTAL NIVELL 3	23,1	18,8	19,4

En aquest cas, la diferència entre els diferents nivells socioculturals es produeix d'una manera clara en els arguments analítics. Els lectors pertanyents a contextos familiars més cultes són capaços de formular opinions sobre els textos més abstractes, elaborades i centrades en l'anàlisi textual que els lectors d'un àmbit familiar poc *acadèmic* (d'un 4,7% dels arguments analítics dels lectors de famílies formades a un 1,7% en nois que tenen pares amb formació professional, fins a un 0,6 d'arguments analítics de famílies on els pares no tenen estudis). La frontera, doncs, se situa en el terreny de l'abstracció i l'anàlisi.

De la mateixa manera, el **volum de lectura** també es mostra com una variable que condiciona la manera de parlar sobre els textos, com es pot comprovar en

el quadre 4, on es mostra el percentatge de lectors segons la quantitat de llibres llegits en relació amb un volum important d'arguments emesos dins de cada nivell⁹⁹.

Q4. Relació entre els tipus de lectors quantitius i els arguments emesos (mínim 30%)

		Excel·lents	Forts	Estàndard	febles	Molt febles
Nivell 1	Identificatiu	0	0	0	5,8	3,7
	Pràctic VQ	50	33,3	66,6	64	44,4
	Pràctic AC	0	0	0	17,6	22,2
Nivell 2	Argumental	16,6	0	0	0	3,7
	Intuïtiu	50	33,3	26,6	17,6	33,3
Nivell 3	Literari	33,3	16,6	13,3	11	25,5
	Analític	0	0	0	0	0

Segons aquestes dades, l'impacte que produeixen els llibres en els lectors molt febles té més a veure amb la identificació personal i amb la funcionalitat dels textos per a la vida acadèmica que per als lectors que llegeixen més quantitat de textos. Així, llegir més textos provoca desmarcar-se lleugerament de la lectura pràctica i de la identificació personal amb les històries llegides, i alhora valorar més els textos en ells mateixos que els lectors febles. Per contra, la relació entre els llibres i qualsevol altra distracció (arguments pràctics vida quotidiana) es manté forta tant en els lectors forts com en els febles. Cal destacar que els comentaris argumentals, situats en el nivell intermedi, són més utilitzats pels lectors que se situen en els dos extrems, els excel·lents i els molt febles, encara que en major mesura pels primers; aquest fenomen té a veure amb el fet que les valoracions

⁹⁹ Com veurem més endavant, l'opinió de la majoria d'alumnes es presenta força diversificada entre els diferents tipus d'arguments, per la qual cosa s'ha pres com a indicador un nombre mínim d'arguments en els diferents nivells per extreure resultats significatius. En aquest cas, es va establir el criteri de quants lectors emetien almenys un 30% dels seus arguments dins de cada nivell. Així, per exemple, que en el nivell analític no hi hagi cap lector vol dir que no n'hi ha cap que hagi emès almenys un 30% dels seus arguments dins d'aquest nivell. Aquests criteris mostren el domini d'un tipus o un altre d'argument per a cada lector.

basades en l'argument presenten certa ambigüitat perquè se situen, d'una banda, en un estadi d'observació del text, però d'altra banda són valoracions textuais molt epidèrmiques que es poden relacionar amb la vida quotidiana i per tant serveixen als lectors molt febles per valorar els textos en ells mateixos d'una manera fàcil.

Si bé en el nivell analític, el més relacionat amb el text i també el més abstracte, no es reflecteix en el quadre anterior perquè hi ha poc volum d'arguments de cada lector que s'hi situen, ens preguntem quants lectors emeten algun argument analític segons el seu perfil quantitatiu de lectura, deixant de banda el mínim que s'ha establert per elaborar els resultats anteriors (quadre 5):

Q.5. Arguments analítics emesos

Excel·lents	Forts	Estàndards	Febles	Molt febles
33,3%	33,3%	40%	29,4%	18%

Observant els resultats del quadre anterior es pot veure clarament la diferència entre els lectors excel·lents, una tercera part dels quals formulen algun argument analític, enfront dels lectors molt febles, entre els quals només un 18% en formulen. Cal remarcar, però, que els lectors febles mantenen un nivell d'arguments analítics molt elevat i proper als lectors forts i excel·lents, la qual cosa indica que la frontera se situa en els lectors més allunyats dels textos, els molts febles, que llegeixen un o dos llibres per curs.

D'aquesta manera, es pot establir una relació significativa entre el tipus d'arguments emesos i la quantitat de llibres que es llegeixen: llegir molt fa que el lector es fixi més en el text i en les seves característiques literàries i afavoreix la formulació d'opinions amb un nivell d'abstracció més elevat i més analítiques.

Finalment, s'observa que a mesura que els adolescents es van fent grans i passen **temps** a les aules van deixant de mirar els llibres des del seu propi món individual per adoptar una postura més centrada en el text, coincidint amb l'abandó de l'etapa evolutiva egocèntrica pròpia de l'edat (quadre 6).

Q6. Percentatges segons el nivell dels arguments per cursos (evolució)

		CURS 1	CURS 2	CURS 3
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emoc.	6,2	2,6	3,8
	Pràctic VQ	27,1	34,5	33
	Pràctic Ac	15,8	14	12,7
TOTAL nivell 1		49,1	51,1	49,5
Nivell 2, intermedi	Argumental	8	3,9	0,8
	Intuïtiu	21,9	24,9	23,7
TOTAL nivell 2		29,9	28,8	24,5
Nivell 3, distanciat	Literari	19,4	17	21,5
	Analític	1,7	3,2	4,6
TOTAL nivell 3		21,1	20,2	26,1

En el quadre anterior es pot observar que el nivell identificatiu baixa a la meitat entre el primer i el tercer curs, mentre que el nivell analític augmenta a més del doble. De la mateixa manera, les opinions basades en l'argument dels textos disminueixen notablement amb el pas dels anys (des del 8% a primer fins al 0,8 a tercer), reforçant la idea que es fixen menys en els fets de la història que en altres elements del text. Aquestes diferències poden ser atribuïbles tant a la maduració personal del lector com a la influència del contacte amb els llibres provocat pel projecte d'extensió de la lectura, tot i que alguns autors ho han assenyalat com a efecte de l'edat: *“els joves desitgen conèixer-se ells mateixos: [...] s'identifiquen amb els protagonistes dels relats. En general, és a partir dels 16 anys que esdevenen menys egocèntrics i que desenvolupen l'interès pels problemes socials, per veure els aspectes estètics de la literatura: llavors són madurs per a l'anàlisi literària, cosa que no passa en el cas dels més joves”* (Lebrun, 2004: 45). Les nostres dades mostren, però, que el lector jove fa un camí progressiu cap a aquesta capacitat d'apreciar els aspectes estètics (ja des dels 14 anys), i no pas que es produeixi un canvi sobtat, cosa que pot ser, com hem dit, motivada també per l'entorn escolar, i que aquesta capacitat depèn d'altres factors més enllà de l'edat.

En definitiva, podríem dir que el lector adolescent rep el llibre com un objecte lligat a la seva vida personal, però també que el tipus de producte que es llegeix marca la recepció del text, que un entorn familiar culte forma un lector més capaç de fixar-se en les característiques literàries del text, de

la mateixa manera que un lector amb més experiència lectora i que els lectors més adults. Vegem, però, en profunditat cada tipus d'arguments.

9.1.1. El nivell experiencial

Aquest és el nivell extratextual, el que situa la relació entre el text i el lector en un terreny que té poc a veure amb les característiques del text com a producte literari (recordem la majoria d'arguments són d'aquest tipus, perquè ocupa un 49,5% del total dels arguments emesos). Com diu Chambers (1990), els lectors joves *“Quieren que el libro se adapte a ellos, tienden a preferir que el autor los tome como ellos son, en vez de ellos tomar el libro como se les presenta”*. Així, busquen extreure tot el possible de l'obra cap enfora, tot allò que es pugui projectar en les seves vides, ja sigui experiències personals íntimes (identificatiu) o fets relacionats amb la seva vida quotidiana o acadèmica (arguments pràctics, llegir per a alguna funcionalitat).

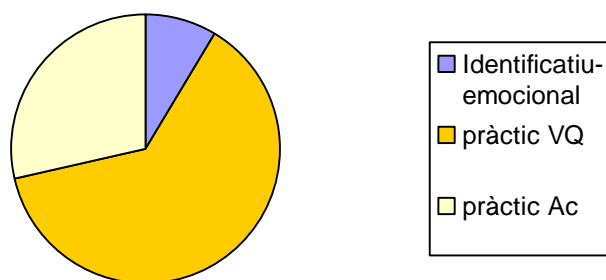
Diverses recerques donen suport a l'experiència de lectura lligada a la vida del lector, algunes de quantitatives i altres amb enfocaments qualitius; per exemple, Baudelot i altres (1999) afirmen que per a una bona part dels joves *“la qualitat dels textos és apreciada a partir de les categories de percepció ètiques i pràctiques. El que compta és llegir per fer alguna cosa amb la lectura: buscar una informació, divertir-se, etc. En aquest cas, el record de la lectura és molt feble: no es recorda ni el títol ni l'autor. El text és un simple suport, el pretext de la lectura”* fent referència a l'apartat que hem anomenat pràctic; també Sarland (2003), en una recerca més qualitativa mostra com molts dels comentaris que fan els joves sobre els llibres, i especialment les noies, reflecteixen una projecció de la vida personal en els textos, com evidencien els comentaris d'aquestes noies en relació a la lectura *Una extraña con mi cara*, de Louise Duncan: *“Es como, ya sabes, es como la etapa en la que estamos en realidad, que salimos con alguien y, luego, ya sabes, terminamos, y los pleitos, cosas como ésas. Eso está pasando ahora”* *“eso lo hizo parecer más real”*, o bé *“ajá, te podías identificar más con ella”* (pàg. 166-167).

Aquesta projecció de l'experiència personal en el que es llegeix és un dels aspectes que pesa més quan els joves participen en fòrums d'Internet sobre lectura. Aquests fòrums, que són una mena de representació del tipus de discursos socials juvenils sobre la lectura, contenen un gran volum d'opinions basades en la relació entre la vida dels joves i la dels protagonistes de les novel·les. Només cal fer un cop d'ull a algun d'aquests espais de conversa sobre llibres de moda actualment per veure que la majoria d'opinions estan basades en la identificació text-vida del lector, com es pot veure en comentaris com el següent, que és força representatiu d'aquesta identificació:

“Bueno decidi crear este topic ya que no creo ser el unico q cambio su forma sentimental al leer el crepusculo. Me explico: con mi enamorada ya no me venia mucho y aunque no lo crean pensaba acabar con ella por q en mi cabeza ahi algunas cosas pero al mientas leia y veia como Edward se comportaba cuando estaba con Bella y me vi reflejado, [...]. Me gustaria q ustedes tambien cuenten sus experiencias...” (comentari sobre *Crepúsculo*, de S. Meyer, extret d'un fòrum en castellà, a la pàgina <http://www.crepusculo-es.com/foro/>).

Les nostres dades, però, mostren que els joves de la mostra, potser influenciats pel context acadèmic on es formula la valoració sobre els textos, es decanten més pels comentaris pràctics que pels de la identificació emocional amb els personatges i la història (gràfic 2).

G2. Distribució arguments dins el nivell experiencial



Els lectors que se situen en el nivell experiencial de lectura (incloent arguments identificatius i pràctics) són fonamentalment les noies, els adolescents de famílies amb un nivell sociocultural baix, els lectors febles i els més joves (quadres 2, 3, 4, i 6).

Analitzant cada subnivell dins de l'apartat experiencial, s'observen algunes diferències quant als lectors que emeten arguments de l'un o de l'altre:

* *Identificatiu*: en aquest apartat s'hi situen sobretot les noies, els lectors febles i molt febles i els lectors més joves (primer curs). Segons el tipus de textos, els arguments identificatius s'associen sobretot a la valoració dels llibres realistes. No s'hi estableix distinció quant a nivell sociocultural.

* *Pràctic VQ*: és un nivell transversal, ja que s'hi situen tots els lectors amb la mateixa intensitat (la majoria d'arguments pertanyen a aquest apartat): totes les edats, lectors forts i febles, totes les categories socials... L'única diferència que s'estableix és que s'hi situen més els arguments de les noies que els dels nois.

* *Pràctic acadèmic*: són arguments emesos sobretot pels lectors febles i molt febles, i adreçats més als llibres de lectura complementària que a les lectures

personals; no hi ha distinció entre sexes significativa, ni entre diferents nivells sociocultural ni entre edats.

Ja hem anunciat que la classificació dels arguments entre els subnivells establerts es planteja com un *continuum* perquè alguns arguments presenten diferents característiques alhora; en aquest cas, la dificultat de distinció es produeix entre els identificatius i els pràctics de la vida quotidiana; tot i així, presentem una mostra dels arguments o comentaris més emprats en cadascuna de les categoritzacions (vegeu a l'annex 18 una mostra representativa d'arguments de cada tipus):

* *Identificatius*: aquests tipus d'arguments es poden agrupar en tres grups diferents: els dels lectors que s'identifiquen amb la història a través de l'edat i del sexe dels personatges; els que s'identifiquen amb la història de manera genèrica, sense concretar-ne el motiu, i els que s'hi identifiquen a través d'anècdotes determinades; vegem-ne exemples:

La majoria són arguments que es refereixen a l'edat dels personatges en relació a la seva: *“m'ha agradat perquè és de joves com jo”, “perquè és d'adolescents”*; també trobem els que s'hi identifiquen pel sexe dels protagonistes: *“m'ha agradat perquè és de noies” “perquè els pot succeir a les noies”*. En canvi, mai no trobem cap lector que digui que és un llibre de nois o per a nois, en consonància amb el fet que aquesta és una categoria neutra que no presenta cap marca distintiva perquè és la dominant.

En segon lloc, trobem arguments genèrics, però que presenten cert distanciament perquè hi ha consciència d'aquesta identificació, com aquests: *“és real”, “és de la vida real i per això m'agrada”*.

En tercer lloc, alguns lectors s'identifiquen amb anècdotes concretes (i aquests arguments serien els que se situen a mig camí entre la idea de la identificació i els arguments pràctics de la vida quotidiana, que veurem tot seguit): *“perquè m'agraden les matemàtiques...” “perquè parla d'un*

programa de ràdio que escolto”, “perquè és un programa de TV que jo veia quan era petita i em va fer gràcia”, “perquè m’agrada molt la música, com a la protagonista”.

Finalment, hi ha algun lector que es distancia una mica més i reconeix la seva identificació amb la història d’una manera explícita: *“m’ha agradat perquè em sentia identificada amb el personatge”* (els lectors que ho fan són lectors forts, que llegeixen una quantitat important de llibres).

* *Pràctic de la vida quotidiana*: la majoria dels arguments situats en aquest subnivell són molt genèrics i mostren clarament les expectatives d’oci del lector en enfrontar-se a l’activitat lectora, unes expectatives que se centren en la possibilitat de diversió i d’entreteniment, com qualsevol altra activitat d’oci que duen a terme: *“m’ha agradat perquè és divertit” “no m’ha agradat perquè és avorrit”, “és xulo”, “és interessant”, “és entretingut”, “és bonic”, “enganxa”, “el llibre no es pot deixar anar”, “m’ha agradat perquè captiva llegir-lo”.*

Alguns arguments que s’escapen d’aquesta valoració tan genèrica se centren en la importància del creixement personal a través dels textos: *“t’ajuda a veure altres formes de veure les coses”, “m’ha agradat perquè m’ajudava a aprendre coses per a seguir sent feliç”, “perquè et fa reflexionar”, “perquè et fa pensar sobre les coses”.*

* *Pràctic Acadèmic*: la majoria són arguments relacionats amb l’extensió del llibre i molt poc elaborats: *“m’ha agradat / no m’ha agradat perquè és curt”* o *“m’ha agradat / no m’ha agradat perquè és llarg”.*

En segon terme, es refereixen a les dificultats o facilitats de comprensió dels textos, amb arguments genèrics com ara: *“m’ha costat una mica d’entendre”, “no costa de llegir”, “no s’entén”, “és difícil”, “et perds”, “els capítols eren fàcils de llegir”.* O també es refereixen a la comprensió aportant els elements que poden facilitar-la o dificultar-la: el vocabulari (*“no té gaires paraules difícils”, “m’ha agradat perquè té un vocabulari molt ampli”*), els

personatges (“hi ha tants personatges que no l’entenc”, “no m’ha agradat al principi ni a la majoria de capítols que en comptes d’escriure el nom dels personatges escriguéis els cognoms; et confon molt quan llegeixes”), l’extensió (“són contes diferents i així no cansa tant”), sobre la presència d’il·lustracions (“m’ha agradat / no m’ha agradat perquè té molts dibuixos”), el tipus de lletra i la manera de ser narrat (“la lletra molt gran i després d’un dibuix tenia una pàgina en blanc”), i els fets (“no m’ha agradat perquè passen moltes coses a la vegada i no te n’enteres”).

Finalment, trobem una quantitat mínima d’arguments que es refereixen a les estratègies didàctiques com a ajut o estorp a la comprensió: “no m’ha agradat perquè no es pot llegir en aquestes condicions” (referint-se a la lectura de *La vuelta al mundo en 80 días*, lectura obligatòria que van llegir oralment a la classe durant sis mesos), “m’ha agradat perquè l’hem llegit entre tota la classe i era divertit” (en referència a la lectura obligatòria *Maribel y la extraña familia*), i aquesta opinió es contraposa a les conclusions d’un estudi sobre els lectors adolescents australians que mostra que una de les pitjors experiències de lectura escolar dels jove és la lectura en veu alta entre tota la classe (Manuel i Robinson, 2002), o bé “m’ha agradat perquè el vam escoltar en un CD” (referint-se a un dossier de poesia de lectura obligatòria).

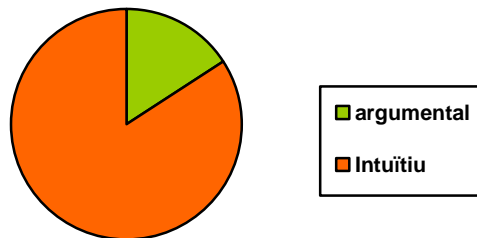
En síntesi, el lector adolescent quan opina sobre els llibres ho fa a través d’elements externs al text, però sobretot considerant la lectura una activitat pràctica i útil per a la seva vida quotidiana, veient els textos com un objecte com qualsevol altre. Ara bé, són les noies, les lectores febles i molt febles i molt joves les que s’identifiquen més amb les històries; d’altra banda, els que valoren la lectura des d’una perspectiva acadèmica considerant el llibre com un objecte d’aprenentatge són els lectors febles i els molt febles i hi vinculen especialment les lectures escolars complementàries.

9.1.2. El nivell intermedi

El tipus d’opinió inclosa en aquest nivell (28,3% del total d’arguments) evidencia, d’alguna manera, la inseguretats davant del text, perquè reflecteix

els coneixements implícits que no emergeixen i que el lector no sap formular. Mosten una intuïció que no s'és capaç de concretar i per tant reflecteixen la poca consolidació dels aprenentatges sobre els textos¹⁰⁰.

Distribució nivell intermedi



* *Els argumentals*: aquests comentaris van disminuint progressivament amb el pas dels anys i són més utilitzats, curiosament pels lectors que se situen en els dos extrems, els lectors excel·lents i els molt febles; són molt més utilitzats en relació als llibres de fantasia i a la lectura complementària que per a altres tipus de llibres o que per a la lectura personal. No hi ha diferències significatives entre nois i noies o entre diferents situacions familiars.

Hi trobem dos tipus d'arguments:

En primer lloc, els comentaris basats estrictament en aspectes concrets o anècdotes de l'argument dels textos, ja sigui en els fets o en actuacions dels personatges, com ara: *"m'ha agradat perquè en Martí suspèn moltes assignatures però cada vegada puja nota"*, *"en Xavi té molt bons sentiments perquè estima molt la seva mare i els seus amics"*, *"perquè de cop i volta fa una carta"*, *"perquè confien molt entre ells dos"* (d'alguna manera, alguns podrien ser identificatius però creiem que mostren un grau superior d'apropament al text), *"perquè una noia va a una casa okupa amb més nois i noies"*, *"perquè el personatge viatja molt"*, *"perquè l'Eduard és un nen amb molta imaginació i el seu avi és molt amable"*.

En segon lloc, arguments que són més generals i que gairebé podrien passar al nivell intuïtiu però que es relacionen amb aspectes argumentals: *"perquè*

¹⁰⁰ vegeu a l'annex 19 una mostra representativa d'arguments de cada tipus.

mostra els problemes i complicacions que té ser psiquiatre”, “perquè parla d’un barri de barraques que se’n va a viure en un cementiri”.

* *Els intuïtius*: són arguments que es refereixen a elements del text però d’una manera poc explícita, sense utilitzar termes específics (metallenguatge) sobre el text literari. Pel que fa a les variables que s’hi relacionen, l’única diferència significativa en la freqüència d’ús d’aquest tipus d’argument s’estableix entre els lectors forts, que els utilitzen més, i els febles, que no hi recorren amb tanta freqüència.

S’hi situen arguments de dos tipus:

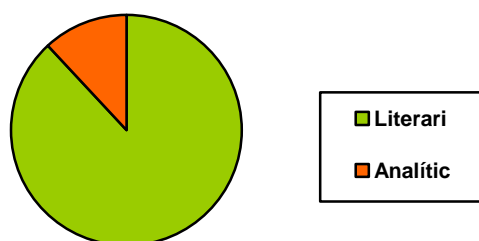
En primer lloc, els que es refereixen a aspectes generals del text com el tema, on el lector ha deixat el seu món personal per fixar-se en el llibre d’una manera distanciada, com a observador: *“parla de futbol”, “hi ha problemes”, “m’ha agradat perquè parla sobre la dura vida dels nens, adults i vells que no estan preparats per ser refugiats i els recursos que tenen”, “perquè mai no saps què passarà”, “perquè tot és molt passiu”...*

En segon lloc, els que s’aproximen a elements del text i per tant presenten un nivell més elevat de concreció: *“m’ha agradat perquè relata molt bé el que succeeix”, “perquè tot es desenvolupa molt ràpid”, “no m’ha agradat perquè et fan esperar massa a explicar-te una anèdota molt interessant.. És a dir “s’enrotllen una mica”, “perquè explica molt bé els sentiments”, “no m’ha agradat perquè ha deixat penjada una història”, m’agrada perquè et repeteix el mateix tros tal com el viu cada personatge i és divertit”.*

9.1.3. El nivell textual

El nivell textual (22,2% dels arguments emesos), que inclou dos subnivells, el *literari* i l'*analític*, és l’estadi en què el lector se situa més clarament davant del text com a observador extern, en tant que considera el llibre un producte literari. En el nivell textual, igual que passava en l’experiencial, s’hi produeixen moltes diferències entre lectors forts i febles, nois i noies, diferents edats i diferents categories socials (són més utilitzats pels forts, pels nois, pels lectors grans i pels d’un context sociocultural elevat). Tant aquest nivell com l’experiencial són els que marquen les fronteres.

Distribució nivell textual



* *Literari*: els lectors es refereixen a elements del text literari però no els analitzen, sinó que es posicionen des d'una perspectiva descriptiva. Aquest tipus d'arguments són més utilitzats pels nois, pels lectors excel·lents, i van baixant de manera progressiva en els forts, estàndars i febles mentre que els lectors molt febles, curiosament, també els utilitzen força, i apareixen molt més durant el tercer curs que durant el primer.

Els tipus de comentaris que trobem dins l'apartat *literari* es podrien classificar entre aquells que fan referència al gènere¹⁰¹ i els que se centren en diferents elements de la construcció narrativa:

Entre els primers, per exemple, podem trobar els arguments següents: “*m’ha agradat / no m’ha agradat perquè és d’intriga / perquè és d’aventures / perquè és realista / perquè és de misteri / perquè és de fantasia*” o “*perquè els llibres policíacs m’agraden molt*”.

Entre els segons, hi trobem: “*m’ha agradat perquè l’argument és molt original*”, “*m’ha agradat perquè les històries són curtes i tenen dos sentits*”, “*perquè la història i el contingut són bastant lleugers*”, “*no m’ha agradat el final perquè és molt trist*”, “*sí perquè està bé, perquè és com si una nena llegeixi el seu diari personal*”, “*m’ha agradat perquè és un diari*”, “*m’ha agradat pel to irònic que utilitza*”, etc.

¹⁰¹ Entenem que en alguns casos sembla no haver-hi consciència de gènere i que s'utilitzin les paraules referents al gènere, especialment en referència al *realisme*, com a noms comuns, però davant la impossibilitat de distingir la intencionalitat del lector pel fet que no es disposa d'interacció entre l'alumne i el professor es va establir el criteri de situar-los en el nivell textual, i concretament en el literari.

* *Analític*: es refereixen a elements del text des d'una perspectiva analítica, ja no només descriptiva. Els arguments d'aquesta categoria són formulats, sobretot i amb diferència, pels joves d'un entorn familiar socioculturalment elevat, pels joves més grans (a tercer hi ha molts més arguments analítics que a primer) i pels lectors excel·lents i forts, amb diferència especialment respecte als molt febles; si bé entre nois i noies hi ha certa diferència a favor dels primers, no es pot considerar gaire rellevant (tres dècimes) per ser tinguda en compte.

Els arguments que apareixen classificats com a analítics presenten dues tendències; d'una banda, els que es refereixen a aspectes generals dels textos i, d'altra banda, els que focalitzen en elements constructius i els comenten mínimament.

Dels primers en són exemples els següents comentaris: *“M'ha agradat perquè és un llibre en què es relaten molts sentiments”* (en referència al *Mecanoscrit del segon origen*), *“hi ha poemes entremig que expliquen el que passa”* (*El crit del compte Arnau*, J. Terradas), *“és un llibre que ens fa pensar sobre la immigració amb altres ulls; és un altre punt de vista de la immigració il·legal”*, *“no m'ha agradat perquè al principi hi havien masses descripcions, t'acaves perdent, avorrint”*, *“m'ha agradat que les històries fossin de veritat, que els propis protagonistes les hi hagin explicat a l'autora”* (en referència al llibre *Prich, el nen ferit*, de R-M. Bayle).

Els arguments del segon tipus, els que focalitzen en elements constructius i els comenten mínimament, són molt dispersos i es refereixen a aspectes com els següents: *“m'ha agradat perquè la narració és en primera persona”*, *“no m'ha agradat gaire perquè aquest llibre, per capítols, el va explicant una persona diferent, però a mi, personalment, m'hauria agradat més que l'expliqués algun protagonista”*, *“està explicat en primera persona i en forma de diari i això m'ha agradat”*, *“m'ha agradat perquè explica les coses en primera persona i així puc saber què pensa i com actua segons lo que*

observa”, “M’ha agradat perquè a cada conte hi ha una moralina”, “M’ha agradat perquè he vist com sobreviuen i com ho passen de malament les persones en la guerra”. “Perquè surten fotos d’ella i trossos del diari original, escrit en serbo-croat i perquè està escrit en forma de diari”, “M’ha agradat perquè està molt ben organitzat en el temps que passa i també és molt realista”, “sí perquè explica la vida del carrer, vista des d’un punt de vista interior”, “sí perquè és contemporània, s’apropa al lector”. “sí perquè al final veus que totes les descripcions del principi valien la pena per entendre el llibre i es fa emocionant i intrigant”, “sí perquè el ritme de lectura és lent”, “sí perquè barreja acció amb escenes romàntiques”, “m’ha agradat molt, el realisme que té la història, perquè és molt concret i t’explica amb molta claretat la situació dels personatges”, “m’ha agradat perquè la mare de la protagonista no és la típica mare dels contes” (en referència a La mare il·lustrada, J. Wilson).

9.1.4. Relació entre els arguments i els textos

L'anàlisi del tipus d'arguments emesos pels joves segons els tipus de textos als que s'associen mostra que el text és una de les variables que condiciona la manera en què se n'opina, com hem comentat anteriorment quan constatarem les diferències entre els arguments dels nois i els de les noies.

En primer lloc, segons els gèneres principals, els que dominen el panorama de la lectura juvenil, el realisme i la fantasia, es fan evidents diferències en dos tipus d'arguments, l'un del nivell experiencial i l'altre del nivell intermedi (quadre 7):

Q7. Percentatges segons el nivell dels arguments per gèneres

		REALISME	FANTASIA
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emocional	7,2	1
	Pràctic VQ	30,5	32,4
	Pràctic Ac	12,4	13,4
TOTAL nivell 1		50,1	46,8
Nivell 2, intermedi	Argumental	3,6	6,5
	Intuïtiu	23,9	26,1
TOTAL nivell 2		27,5	32,6
Nivell 3, distanciat	Literari	18,2	18,6
	Analític	2	2
TOTAL nivell 3		20,2	20,6

Els llibres inscrits en el realisme reben valoracions que reflecteixen la identificació entre el lector i el text d'una manera molt més evident que els llibres de gèneres fantàstic, amb molta diferència (d'un 7,2% dels arguments identificatius per al realisme a un 1% per a la fantasia), segons l'associació que fa el lector entre realisme-realitat que ja hem comentat. També es produeix una diferència, en aquest cas a favor de la fantasia, pel que fa als comentaris referits a l'argument dels textos, en consonància amb el fet que els lectors de fantasia no s'identifiquen amb la història, intenten buscar elements del text on agafar-se però no tenen prou consolidats els coneixements sobre altres elements del text literari com per valorar-los en nivells més textuals.

En segon lloc, s'estableixen diferències segons si els llibres són llegits en l'àmbit personal o formen part de l'oferta escolar complementària (quadre 8):

Q8. Percentatges segons el nivell dels arguments segons lectura personal i lectura escolar complementària

		LP	LEC
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emocional	5,8	6,1
	Pràctic VQ	32,3	24,7
	Pràctic Ac	9,1	16,4
TOTAL nivell 1		47,2	47,2
Nivell 2, intermedi	Argumental	2,7	8,7
	Intuïtiu	24,8	23,4
TOTAL nivell 2		27,5	32,1
Nivell 3, distanciat	Literari	21,9	17,7
	Analític	3,3	3
TOTAL nivell 3		25,2	20,7

Les diferències que s'estableixen entre les valoracions associades als llibres llegits com a lectura personal o d'oci (LP) i les que ho estan als llibres de lectura complementària (LEC), se situen en el nivell experiencial i en l'intermedi; en el cas del nivell experiencial, però, es relacionen amb els arguments pràctics: la lectura personal rep més arguments pràctics de la vida quotidiana ("m'ha agradat perquè és divertit / avorrit / interessant...") que la lectura complementària i aquest fet pot tenir dues explicacions: d'una banda, el fet que els llibres triats com a lectura personal siguin considerats pel lector com un objecte quotidià paral·lel a altres activitats d'oci en major grau que les lectures complementàries; d'altra banda, pel fet que els arguments que hem classificat com a pràctics de la vida quotidiana són simples i per tant més fàcils de formular quan ha passat cert temps des de la lectura del llibre, cosa que succeeix en els llibres personals perquè la valoració era feta un cop per trimestre mentre que l'opinió sobre les lectures complementàries es feia de manera immediata després d'haver llegit el llibre, en la fitxa de lectura.

Però també hi ha diferències en els arguments pràctics acadèmics, que apareixen més freqüentment en les valoracions dels llibres de lectura escolar complementària, la qual cosa mostra que el lector és capaç de situar-se des de perspectives diferents davant els llibres i en aquest cas observen els textos

segons les característiques d'aquests en relació a la facilitat o dificultat de comprensió.

Finalment, s'observa una distància, també, entre els comentaris que fan referència a l'argument dels textos, molt més relacionats amb la lectura complementària per la immediatesa de la formulació de l'opinió, d'una banda, que provoca que el lector en recordi els detalls argumentals, i per l'esforç suplementari que fa el lector en valorar aquests textos, percebuts com a textos més acadèmics.

Més enllà de les tendències, si observem títols concrets, es pot veure que si bé d'una banda les seves característiques propicien que el lector es fixi en certs aspectes més que en altres, no hi ha una tendència general quant al nivell dels arguments emprats per diferents lectors per valorar els mateixos títols, la qual cosa mostra que el nivell dels comentaris valoratius depèn en bona mesura del tipus de lector. Hem pres com a mostra els llibres més llegits com a lectura personal i com a lectura complementària (quadres 9 - 12):

Q9. Arguments sobre <i>Hi ha un nen al lavabo de les nenes</i> (L. Sachar). LEC		
títol	Comentaris	Categorització
<i>hi ha un nen...</i>	m'ha agradat perquè gràcies a l'ajuda d'una persona pots canviar de personalitat	identificatiu-emocional
<i>hi ha un nen...</i>	sí perquè hi ha bàsquet	intuïtiu
<i>hi ha un nen...</i>	m'ha agradat perquè el conte et fa veure que la gent no és com sembla	intuïtiu
<i>hi ha un nen...</i>	m'ha agradat perquè és un llibre realista	literari
<i>hi ha un nen...</i>	és bastant realista	literari
<i>hi ha un nen...</i>	sí perquè és un llibre que enganxa molt	pràctic VQ
<i>hi ha un nen...</i>	m'ha agradat perquè és molt divertit i entretingut i enganxa moltíssim	pràctic VQ
<i>hi ha un nen...</i>	és molt xulo	pràctic VQ

El relat de Sachar és, efectivament, realista, com constaten alguns lectors, però no són la majoria. També és un llibre que permet la identificació amb el protagonista per part d'alumnes amb característiques determinades (poc comunicatius i acadèmicament fluïxos) i en aquest sentit hi ha només un lector que s'hi identifica; la resta dels arguments tracten el llibre com un objecte qualsevol: *enganxa molt, és divertit, és molt xulo*. Si bé és un llibre que fa fixar-se en el gènere realista, els aspectes que es tracten en els

arguments no presenten gaires coincidències i encara menys els diferents nivells subnivells, que apareixen l'identificatiu, l'intuïtiu, el literari i el pràctic de la vida quotidiana (no hi ha ni l'argumental ni l'analític).

Q10. Arguments sobre <i>L'assassinat del professor de matemàtiques</i> (S. i Frabra). LEC		
títol	comentaris	categorització
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	hi ha molts problemes	argumental
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè les matemàtiques són una de les meves assignatures preferides	identificatiu-emocional
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè és intrigant	intuïtiu
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè al final no és mort	intuïtiu
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	no m'ha agradat perquè el final es veu molt a venir	literari
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè els contes d'acció i d'intriga m'agraden molt	literari
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè el llibre és, a part de divertit, que té moltes aventures, sobre la qual sembla que tu siguis el personatge	literari
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè aprens coses, és d'intriga i d'acció	literari
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	no m'ha agradat perquè no entenia algunes operacions [matemàtiques] i em perdia.	pràctic Ac
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	sí perquè és divertit	pràctic VQ
<i>assassinat del professor de matemàtiques l'</i>	m'ha agradat perquè és molt divertit resoldre tots els problemes	pràctic VQ

En el cas de *L'assassinat del professor de matemàtiques*, de Sierra i Fabra, permet que els lectors coincideixin més en el contingut dels seus comentaris i per tant que es fixin en aspectes determinats; hi ha tres coincidències: es refereixen a la temàtica del llibre, les matemàtiques, a la intriga i al final; certament, el llibre té certa intriga, tot i que és una mica previsible, com afirma un lector “no m'ha agradat perquè el final es veu molt a venir”. Quant al nivell dels arguments, apareixen tots els tipus excepte l'analític.

Q11. Arguments sobre <i>Harry Potter</i> (J. K. Rowling). LP		
títol	comentaris	categorització
<i>harry potter</i>	M'ha agradat per la seva història tant d'intriga com d'acció.	analític
<i>harry potter</i>	m'ha agradat la història en si	argumental
<i>harry potter</i>	M'ha agradat perquè és d'intriga.	intuïtiu
<i>harry potter</i>	té molta fantasia	literari
<i>harry potter</i>	perquè hi ha aventures	literari
<i>harry potter</i>	perquè hi ha aventura	literari
<i>harry potter</i>	M'ha agradat perquè és un llibre ple d'aventures	literari
<i>harry potter</i>	Sí perquè es divertit	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	sí perquè enganxa molt des del principi	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	perquè no és molt emocionant	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	perquè és molt interessant	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	perquè és entretingut	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	M'agradan molt, en general, els llibres de la J.K.R.	pràctic VQ
<i>harry potter</i>	és molt complet	pràctic VQ

En *Harry Potter*, els lectors coincideixen a destacar-ne la intriga, la fantasia i les aventures, a més dels comentaris sobre les possibilitats de diversió (pràctics de la vida quotidiana), que dominen per sobre dels altres. Ja hem dit que els llibres de lectura personal propiciaven més comentaris lligats a la vida quotidiana en relacionar aquests textos amb una activitat d'oci qualsevol, i en aquest cas es veu clarament aquesta tendència. Ara bé, també és un text que propicia comentaris dins del subnivell literari, propiciats per la facilitat d'ubicació de la història dins del gènere fantàstic i d'aventures.

Q12. Comentaris sobre <i>L'Angus, pintallavis i morrejades</i> (Renison)		
títol	comentaris	categorització
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	està explicat en primera persona i en forma de diari i això m'ha agradat	analític
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	m'ha agradat perquè és una història de noies i a totes ens passa això	identificatiu-emocional
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	m'ha agradat la forma com està escrit	intuïtiu
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	m'ha agradat perquè està escrit en forma de diari	literari
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	m'ha agradat perquè és un diari	literari
<i>angus, pintallavis i morrejades l'</i>	és molt xulo	pràctic VQ

Finalment, sobre *L'Angus, pintallavis i morrejades*, de Renison, llibre llegit com a la lectura personal per les noies, se'n remarca especialment i amb

insistència el fet de ser narrat en primera personal i en forma de diari, l'element més evident del llibre; en aquest sentit, es veu clarament quan els lectors saben o no conceptualitzar sobre els textos en l'exemple del lector que diu “*m’ha agradat la forma com està escrit*”, referint-se, segurament, al gènere dels diaris personals però sense sabar-ho explicitar. Finalment, és, efectivament, una història de noies i per a noies, com també destaca alguna lectora. Hi apareixen arguments tant del nivell experiencial (identificatius i pràctics de la vida quotidiana), del nivell intermedi (intuïtius) i del nivell textual (literari i analític).

Així, doncs, els textos marquen tendències sobre aspectes a fixar-se però el nivell dels arguments depèn exclusivament del lector i no pas del text. Això mostra que el lector percep, encara que sigui de manera intuïtiva, l'essència dels textos i que intenta diferenciar-los, però també mostra la precarietat del discurs sobre els textos i la poca consolidació dels coneixements adquirits o l'absència d'aquests.

9.1.5. Experiències lectores

Hem vist que els diferents nivells i tipus d'arguments són formulats majoritàriament per determinats tipus de lectors segons edat, sexe i nivell sociocultural i que els arguments es relacionen amb els textos; però si analitzem les proporcions de cada tipus d'argument formulats per cada lector s'aprecia que un mateix lector pot tenir experiències lectores diferents o diverses maneres d'apropiar-se dels textos (quadres 13-17).

Q13. Nivell dels arguments. Lectors excel·lents

Alumne	Nivell 1. Experiencial			Nivell 2. Intermedi		Nivell 3. textual	
	identificatiu	practic vq	practic AC	argumental	intuïtiu	literari	analític
Ana	1,8%	17,0%	4,7%	38,6%	16,4%	9,4%	12,3%
Edgar	0,0%	37,5%	3,1%	0,0%	31,3%	28,1%	0,0%
Jesús	2,0%	22,4%	22,4%	0,0%	22,4%	30,6%	0,0%
Maia	11,5%	31,7%	12,5%	2,9%	17,3%	24,0%	0,0%
Josep	0,0%	18,8%	9,4%	0,0%	34,4%	31,3%	6,3%
Adriana	0,0%	38,1%	4,8%	4,8%	38,1%	14,3%	0,0%

Els nois i noies de la mostra més lectors (excel·lents, quadre anterior), tenen una mirada sobre els textos que llegeixen diversificada entre la relació amb la seva vida quotidiana, la intuïció de parlar d'elements textuais sense utilitzar metallenguatge i la perspectiva textual descriptiva (arguments literaris). La majoria d'alumnes emeten la major part d'arguments inclosos en aquestes tres categories que es reparteixen en els tres nivells, l'experiencial, l'intermedi i el literari. Només un alumne emet un percentatge remarcable d'arguments pràctics acadèmics, una alumna té molt en compte l'argument dels textos i la mateixa, que és la lectora més completa quant a quantitat i diversitat de llibres llegits, l'Ana, en formula bastants d'analítics (un altre lector també expressa arguments inclosos en el nivell analític però amb menys proporció que aquesta).

Q14. Nivell dels arguments. Lectors forts

Alumne	Nivell 1. Experiencial			Nivell 2. Intermedi		Nivell 3. textual	
	identificatiu	practic vq	practic AC	argumental	intuitiu	literari	analític
Albert	0,0%	44,8%	6,9%	0,0%	17,2%	27,6%	3,4%
Aina	3,4%	27,6%	20,7%	3,4%	37,9%	6,9%	0,0%
Sara	0,0%	25,0%	15,0%	0,0%	20,0%	40,0%	0,0%
Míriam	2,5%	26,6%	8,9%	15,2%	21,5%	25,3%	0,0%
Roser	7,8%	18,8%	20,3%	0,0%	39,1%	12,5%	1,6%
Javier	0,0%	34,6%	23,1%	0,0%	26,9%	15,4%	0,0%

En els lectors forts sobresurten també els mateixos tres nivells que abans, és a dir que els lectors tenen aquestes tres maneres d'apropiar-se dels textos simultàniament, però amb alguns matisos: apareixen més arguments en el subnivell pràctic acadèmic i menys lectors que valoren els llibres des de la perspectiva literària. Igual que en els lectors excel·lents, hi ha una tercera part d'alumnes que en formulen d'analítics però amb menys proporció que els lectors excel·lents que ho fan.

Q15. Nivell dels arguments. Lectors estàndard

Alumne	Nivell 1. Experiencial			Nivell 2. Intermedi		Nivell 3. textual	
	identificatiu	practic vq	practic AC	argumental	intuitiu	literari	analític
Ricard	0,0%	23,5%	5,9%	0,0%	44,1%	26,5%	0,0%
Cristina	20,0%	36,0%	8,0%	0,0%	12,0%	24,0%	0,0%
Roger	0,0%	33,3%	12,5%	0,0%	20,8%	29,2%	4,2%
Samuel	0,0%	6,9%	20,7%	0,0%	41,4%	31,0%	0,0%
Laura	0,0%	53,3%	0,0%	13,3%	26,7%	6,7%	0,0%

Júlia	3,3%	43,3%	13,3%	0,0%	13,3%	26,7%	0,0%
Samba	0,0%	35,3%	14,7%	2,9%	26,5%	20,6%	0,0%
Lorena	0,0%	68,4%	15,8%	0,0%	10,5%	5,3%	0,0%
Núria	7,1%	17,9%	25,0%	3,6%	21,4%	14,3%	10,7%
Maria	11,1%	40,7%	11,1%	0,0%	25,9%	3,7%	7,4%
Daniela	9,1%	36,4%	13,6%	4,5%	13,6%	22,7%	0,0%
Mireia	8,3%	54,2%	0,0%	0,0%	12,5%	25,0%	0,0%
Joan	2,2%	19,6%	26,1%	2,2%	19,6%	23,9%	6,5%
Sergi	0,0%	4,1%	12,2%	8,2%	30,6%	36,7%	8,2%
Hèctor	6,4%	35,1%	4,3%	6,4%	31,9%	14,9%	1,1%

Els lectors estàndard segueixen el matix esquema que els altres lectors forts i excel·lents, així que presenten una experiència literària que es basa en la relació entre el llibre i la vida quotidiana, en la intuïció respecte a la valoració del text com a artífici literari i en la formulació d'arguments literaris, situats en el nivell textual. Sobresurt una lectora que prioritza la lectura identificativa i una tercera part dels lectors que formulen arguments analítics amb una proporció destacable; en aquest sentit, es produeix una diferència entre aquests lectors i els lectors forts i excel·lents que s'inclouen en una valoració analítica: la majoria dels lectors estàndard que ho fan combinen aquests arguments amb els pràctics acadèmics, establint-se una relació entre la capacitat d'anàlisi del text i la visió del llibre com a objecte d'aprenentatge.

Q16. Nivell dels arguments. Lectors febles

Alumne	Nivell 1. Experiencial			Nivell 2. Intermedi		Nivell 3. Textual	
	identificatiu	practic vq	practic AC	argumental	intuïtiu	literari	analític
Francisco	0,0%	23,1%	15,4%	23,1%	15,4%	15,4%	7,7%
Mireia	4,9%	34,4%	14,8%	4,9%	21,3%	14,8%	4,9%
Dídac	0,0%	22,7%	13,6%	9,1%	18,2%	31,8%	4,5%
Noèlia	7,7%	50,0%	3,8%	0,0%	15,4%	23,1%	0,0%
Pili	0,0%	42,1%	47,4%	0,0%	0,0%	10,5%	0,0%
Adrian	6,3%	43,8%	18,8%	0,0%	6,3%	18,8%	6,3%
Alex	0,0%	45,2%	9,7%	3,2%	25,8%	16,1%	0,0%
Mireia	41,7%	33,3%	16,7%	0,0%	0,0%	8,3%	0,0%
Bernat	2,2%	13,3%	8,9%	0,0%	22,2%	35,6%	17,8%
Iván	0,0%	15,4%	30,8%	7,7%	30,8%	15,4%	0,0%
Pau	0,0%	36,4%	18,2%	9,1%	27,3%	9,1%	0,0%
Aleix	2,9%	54,3%	20,0%	0,0%	11,4%	11,4%	0,0%
Adrià	0,0%	24,1%	44,8%	10,3%	10,3%	10,3%	0,0%
Patri	8,7%	30,4%	2,2%	6,5%	41,3%	10,9%	0,0%
Clara	6,7%	33,3%	16,7%	0,0%	23,3%	20,0%	0,0%
Lídia	2,6%	32,5%	18,2%	2,6%	22,1%	18,2%	3,9%

Mar	5,1%	23,1%	17,9%	7,7%	30,8%	15,4%	0,0%
-----	------	--------------	-------	------	--------------	-------	------

Els lectors febles comencen a marcar una diferència clara quant a la seva experiència lectora amb els llibres llegits. La majoria perceben els llibres des de la seva experiència personal i especialment com un objecte d'oci qualsevol (pràctics vida quotidiana) i combinen aquesta visió amb la perspectiva acadèmica, també inclosa en el nivell experiencial; hi ha molts menys lectors que combinin aquesta manera d'apropiar-se dels textos amb la visió textual literària, tot i que es manté la tercera part dels joves que formulen arguments analítics amb proporcions menors, però, que els joves més lectors.

Q17. Nivell dels arguments. Lectors molt febles

Alumne	Nivell 1. Experiencial			Nivell 2. Intermedi		Nivell 3. textual	
	identificatiu	practic vq	practic AC	argumental	intuitiu	literari	analitic
Cristina	0,0%	0,0%	83,3%	0,0%	0,0%	16,7%	0,0%
Gemma	4,2%	37,5%	16,7%	0,0%	20,8%	20,8%	0,0%
Adrià	0,0%	56,7%	13,3%	6,7%	13,3%	10,0%	0,0%
Luis	0,0%	33,3%	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%
Zenaida	11,1%	0,0%	33,3%	22,2%	11,1%	22,2%	0,0%
Alfred	0,0%	20,0%	16,7%	10,0%	33,3%	20,0%	0,0%
Albert	0,0%	0,0%	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	0,0%
Ana m.	12,9%	29,0%	29%	3,2%	29,0%	9,7%	3,2%
David	0,0%	16,7%	16,7%	0,0%	50,0%	16,7%	0,0%
Laura	0,0%	63,2%	5,3%	2,6%	10,5%	18,4%	0,0%
Cristina	0,0%	45,5%	4,5%	0,0%	31,8%	18,2%	0,0%
Violeta	7,7%	30,8%	7,7%	0,0%	23,1%	30,8%	0,0%
Guillem	10,7%	14,3%	10,7%	17,9%	32,1%	7,1%	7,1%
Vanessa	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%
Melissa	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	40,0%	40,0%	0,0%
Eli	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	10,0%	50,0%	0,0%
Patri	33,3%	20,0%	13,3%	6,7%	20,0%	6,7%	0,0%
Pere	0,0%	44,4%	22,2%	0,0%	11,1%	22,2%	0,0%
Lorena	4,5%	36,4%	9,1%	0,0%	31,8%	13,6%	4,5%
Esther	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	0,0%
Adrian	14,3%	42,9%	28,6%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%
Silvia	8,3%	25,0%	25,0%	0,0%	41,7%	0,0%	0,0%
Lídia	4,0%	44,0%	16,0%	12,0%	0,0%	20,0%	4,0%
Sara	0,0%	21,1%	31,6%	7,9%	28,9%	10,5%	0,0%
Aitor	7,7%	15,4%	15,4%	30,8%	15,4%	15,4%	0,0%
Raimon	0,0%	21,4%	7,1%	0,0%	50,0%	21,4%	0,0%
Cristina	3,8%	38,5%	26,9%	0,0%	11,5%	15,4%	3,8%

Els lectors molt febles segueixen el mateix esquema que els febles, combinant sobretot arguments dins del nivell experiencial, tot i que en aquest cas si bé augmenta la proporció d'arguments literaris disminueix notablement la dels

analítics (només un 18% s'enfronten al text de manera analítica enfront de la tercera part que es mantenia en tots els altres tipus de lectors).

En general, aquesta mirada permet concloure que els joves no són estàtics en la seva percepció dels textos sinó que es mantenen força dinàmics combinant els tres nivells (experiencial, intermedi i textual), i especialment el pràctic de la vida quotidiana, l'intuïtiu i el literari per part dels lectors forts (que representen els tres nivells) i el pràctic de la vida quotidiana, el pràctic acadèmic i l'intuïtiu (situats només en dos dels nivells establerts, l'experiencial i l'intermedi) per part dels lectors febles i molt febles.

Les fronteres s'estableixen en dos moments: d'una banda, a partir dels lectors febles comença a baixar el nivell textual, especialment el literari, i els lectors molt febles disminueixen remarcablement la mirada analítica respecte als altres lectors.

9.2. Els gustos lectors adolescents

Sobre els gustos lectors dels adolescents se n'ha parlat força a través dels resultats dels estudis sobre gustos i preferències que es basen, majoritàriament, en la tria d'ítems entre una bateria de respostes preestablerta (per exemple, “*tria quins llibres t'agraden més: aventures / policíacs / romàntics*”, etc.). Aquests resultats coincideixen en diversos aspectes: que als joves els agraden els llibres d'aventures, que als nois els agrada més la fantasia i a les noies molt més el realisme; alhora, es constata que els nois són totalment reacis als llibres romàntics (podeu consultar l'apartat 2.2.5. del Marc previ).

Quan parlàvem sobre el tipus de llibres que llegeixen els joves (capítol 8), hem establert que els seus gustos i preferències es basen més en els límits dels productes disponibles i mediàtics i en l'horitzó de la seva experiència de lectura que en criteris objectius i contrastats. Per tant, parlar de gustos i preferències dels joves és entrar en un terreny fluctuant, inestable i basat en criteris extrínsecs als textos, la qual cosa fa que de vegades els gustos depenguin del tipus de relació que s'estableix entre el text i la vida del lector.

Com afirma Clark i Rumbold (2006: 15), sabem molt poc sobre els gustos i preferències dels joves: *“les investigacions han estudiat els interessos de lectura i les preferències d'infants i joves a través de diferents mètodes, com les enquestes i les entrevistes. Tanmateix, encara no tenim un coneixement definitiu sobre el que els nens prefereixen llegir i sobre quan es desenvolupen aquestes preferències. Les conclusions de la investigació presenten sobretot una fotografia temporal de les preferències dels infants i joves”*.

Els nostres resultats confirmen en bona mesura el que s'ha dit fins ara sobre els gustos dels joves, en el sentit que la fantasia és més valorada pels nois i el realisme per les noies però presenten algunes particularitats que anirem desgranant tot seguit:

En general, sobre els gèneres més llegits, el realisme i la fantasia, cal subratllar que els textos inscrits en el gènere fantàstic són els que reben més valoracions altes¹⁰² però també són alhora els que reben més crítiques (quadre 18):

Q18. Valoració numèrica i gèneres principals

Valoració numèrica	Realisme	Fantasia
Alta	40,4%	45,7%
Mitjana	49,7%	40%
Baixa	9,8%	14%

La fantasia rep més valoracions negatives que el realisme tant pels lectors que en són fans com pels que no ho són, com veurem en el quadre següent. Alhora, però, els llibres inscrits en el gènere fantàstic són sensiblement més ben valorats que els del gènere realista, cosa que mostra que els lectors del gènere fantàstic en són adeptes incondicionals; amb la fantasia es crea un enganxament fort i ritualitzat. El realisme està bastant ben valorat i sobretot no rep tantes crítiques negatives, segurament per la possibilitat d'identificació personal que possibilita.

Les diferències de valoració entre nois i noies respecte a aquests dos gèneres es poden observar en els quadres 19 i 20:

Q19. valoració numèrica i FANTASIA segons sexes

Valoració numèrica	Nois	Noies
Alta	56%	38%
Mitjana	30%	51%
Baixa	14%	11%

Els nois valoren molt millor els llibres fantàstics que les noies, però també els critiquen més fortament perquè tenen més elements per valorar-los ja que n'han llegit més i en són més experts; podríem dir que l'experiència lectora els fa ser crítics. Però a les noies no els passa aquest fenomen amb el realisme, com es pot veure en el quadre següent:

Q20. Valoració numèrica i REALISME segons sexes

¹⁰² Les valoracions numèriques que feien els alumnes es basaven en una escala de l'1 al 10. la tendència majoritària dels joves és a valorar els llibres en una mitjana d'un 7-8 i per tant les dades rellevants són especialment les que es refereixen a les valoracions més altes i més baixes que aquesta. Hem establert que la valoració baixa va del 0 al 4, la mitjana del 5 al 8 i l'alta se situa entre el 9 i el 10.

Valoració numèrica	Nois	Noies
Alta	29%	47%
Mitjana	59%	44%
Baixa	12%	9%

Tot i que les lectores valoren molt millor el realisme que els nois, i amb molta més diferència que la que hi ha entre nois i noies quan valoren llibres fantàstics, la qual cosa mostra que els nois són més reacis al realisme que les noies a la fantasia per efecte dels llibres que hem anomenat transversals que contenen ingredients per agradar als dos sexes, com *Harry Potter*, per exemple, aquestes no són massa crítiques amb el seu gènere preferit, com passava als nois. Un dels motius que poden explicar aquest fet és que els llibres realistes permeten el *plus* de la lectura identificativa, com hem vist anteriorment, i justament molts dels llegits pels joves de la mostra són llibres “de noies” i “per a noies”, que ajuden les lectores a trobar productes que els agraden en un mercat saturat de llibres inscrits en la fantasia. Així, pensem que aquest fenomen és possiblement conjuntural.

Pel que fa a la resta de gèneres representats en els llibres llegits pels joves de la mostra, hem de destacar, com es pot veure en el quadre 21, la mala acollida dels llibres d’aventures i de ciència-ficció, en contraposició a les dades de la majoria d’estudis pel que fa a l’aventura:

Q21. valoració numèrica i altres gèneres principals

gèneres	Valoració alta	Valoració baixa
Aventures	25,2%	15,5%
Ciència-ficció	17,8%	8,2%
Policíac	45,5%	2,8%
Terror	55,5%	0
Misteri	50%	10,7%

Que els llibres de ciència-ficció siguin poc valorats va en consonància amb la percepció dels estudis sobre preferències i gustos lectors. Ara bé, l’aventura sempre apareix destacada com un dels ingredients millor valorats pel lector juvenil, i els alumnes de la mostra, de manera contradictòria amb les valoracions numèriques, fan comentaris elogiosos quan els textos “tenen aventures”. Els resultats en aquest sentit dels llibres d’aventures de la mostra tenen una explicació molt clara que aporta dades rellevants sobre la configuració dels gustos adolescents: la majoria dels llibres classificats en

l'aventura se situen en la modalitat de la lectura obligatòria trimestral (*La vuelta al mundo en ochenta días*, de Verne, *L'ull de la mòmia*, de Cortés, *La espada y la rosa*, de Martínez Menchen); així, la valoració negativa de l'aventura prové d'un fet extern al llibre, de l'obligatorietat de la lectura escolar; en el cas de *La vuelta al mundo...* les valoracions negatives es refereixen sistemàticament a la mediació escolar que va programar la lectura del llibre íntegrament oralment a classe, la qual es va allargar durant sis mesos.

També vam classificar els textos segons un gènere secundari, és a dir, segons si tenien ingredients marcadament d'un altre gènere a banda del principal on els havíem classificat. En el quadre 22 es pot veure el percentatge de valoració alta i baixa d'aquests subgèneres:

Q22. Valoració numèrica i subgèneres

subgèneres	Valoració alta	Valoració baixa
Amor	42%	4,5%
Aventures	42,8%	6,5
Autoajuda	33,3%	0
Ciència-ficció	81,2%	6,2%
Diaris adolescents	55,5%	5,5%
Fantasia	10,9%	24%
Fantasia èpica	92,8%	0
Històric	30%	0
Humor	30%	5,6%
Manga	87,2%	0
Misteri	17,3%	21,7%
Mites i llegendes	60%	0
Policíac	66,6	0
Psicològic	64%	0
Realisme VQ	33,3	0
Social	45%	9,8
Terror	50%	50%

En el quadre anterior s'hi reflecteixen diferents fenòmens remarcables:

En primer lloc, es confirma la mala acollida de la ciència-ficció entre els joves; ni els llibres que s'hi inscriuen de ple ni els que en tenen elements són ben rebuts.

En segon lloc, es produeix un fet curiós que fa referència a l'elevada proporció de valoracions negatives que reben els llibres que s'inscriuen prioritàriament en altres gèneres, sobretot en l'aventura, i que tenen ingredients fantàstics. Segurament aquest fet és rebutjat pels lectors que són

fans d'altres gèneres però no de fantasia o al fet que l'aventura, que és el gènere principal de la majoria d'aquests llibres, no és ben valorada pels nostres lectors.

En tercer lloc, ressalta la bona acollida de la fantasia èpica en les proporcions més elevades de totes les que han aparegut, juntament amb el manga.

Finalment, el terror, igual que la ciència-ficció, no és un gènere ben valorat pels joves, tot i que aquest fet va lligat amb la moda de cada moment.

De fet, cal aclarir que les preferències de gènere són poc rellevants per establir una fotografia del lector adolescent perquè, com hem dit, trien els llibres segons els productes que el mercat ofereix i segons els que són popularment més coneguts; per tant, el que preval és aquest criteri, ja que els seus gustos també s'adapten al que està acceptat socialment en cada moment.

En el quadre següent hem seleccionat diferents títols vinculats al realisme, a la fantasia i a les aventures, de manera que fossin textos molt diferents quant a les seves característiques i que pertanyessin a diferents modalitats de lectura. Es podrà observar que llibres d'un mateix gènere són valorats de manera molt diferent pels lectors (quadre 23):

Q23. Relació entre títols i valoracions

Títol	Gènere	Modalitat	Valoració alta	Valoració baixa
<i>Hi ha un nen al lavabo de les nenes</i>	Realisme	LEC	87%	0
<i>L'Angus pintallavis i morrejades</i>	Realisme	LP	83%	0
<i>Aquí descansa Nevares</i>	Realisme	LEO	1,8%	20%
<i>Harry Potter</i>	Fantasia	LP	80%	0
<i>El doctor guineu</i>	Fantasia	LEC	25%	0
<i>L'ull de la mòmia</i>	Aventures	LEO	32%	0
<i>La penya dels tigres</i>	Aventures	LP	60%	0

Com es pot observar en el quadre anterior, dels tres llibres realistes, un d'ells, el programat com a lectura obligatòria trimestral, no obté pràcticament valoracions altes i a més obté un percentatge elevat de valoracions negatives pels joves (*Aquí descansa Nevares*), no només pel fet de ser lectura obligatòria sinó per la seva complexitat i les fortes diferències entre aquest text i la majoria dels altres que llegeixen (es produeix un xoc de comprensió); dels dos llibres de fantasia seleccionats, el que està inclòs en la lectura complementària (*El doctor guineu*) obté valoracions menys positives que *Harry Potter*, lectura personal; finalment, entre les aventures de la lectura obligatòria del llibre *L'ull de la mòmia* i les de *La penya dels tigres*, triat pels lectors en el seu espai de lectura personal, els joves es decanten clarament per aquest darrer.

L'opinió dels joves sobre els textos també permet saber els aspectes i elements valorats més positivament en els llibres i per tant quina experiència lectora esperen tenir quan llegeixen literatura, així com les limitacions lectores dels joves.

El que valoren més positivament dels textos se situa en el terreny del *gènere*: que sigui realista, que tingui intriga, que contingui aventures i misteri són els arguments més freqüentment citats per donar suport a una valoració positiva dels textos. Cal ressaltar que gairebé mai no argumenten que els ha agradat un llibre perquè és de fantasia.

Perquè un llibre satisfaci les expectatives del lector ha de tenir personatges adolescents, un final sorprenent, narrat en primera persona, que provoqui diversió (acció trepidant, arguments àgils, poca descripció), el llibre ha de ser breu, amb un vocabulari fàcil per a ells, amb poca concentració de personatges i de fils argumentals per no dificultar el seguiment de la història, i ha de permetre reflexionar sobre temes o aspectes que provoquin un creixement personal.

Els aspectes que dificulten més la lectura, segons les seves apreciacions, es basen en la comprensió del vocabulari, l'extensió dels textos i en l'acumulació de personatges i de fils argumentals.

El que sembla més remarcable de tot el que s'ha dit aquí sobre els gustos dels joves és que tot i haver-hi unes tendències generals, l'opinió depèn més de cada títol que de la seva inclusió en un gènere o en un altre; és més, els gustos dels joves no depenen només del fet que les característiques del text s'adaptin en major o menor mesura al que busquen trobar en els textos o al que és comprensible per a ells, sinó que depenen del context de lectura (modalitat escolar o personal) i del tipus de trobada que es produeix entre el lector i el text (si s'identifiquen amb el llibre, si han tingut alguna experiència similar, alguna anècdota que s'hi relacioni, etc., de manera que el text es relacioni amb ells, que l'incorporin en la seva vida quotidiana i emocional).

9.3. L'actuació escolar

Les relacions que es poden establir entre l'opinió del lector i el context escolar s'articulen en dos línies: d'una banda, en els *efectes* que pot provocar el tipus de demanda escolar en els nois i noies que van participar en el projecte d'extensió de la lectura enfront dels que no hi van ser inclosos; d'altra banda, els arguments situats en el nivell textual permeten extreure'n els aspectes literaris en els quals el lector es fixa, de manera que s'estableixen els *coneixements* implícits i explícits que els joves tenen sobre els textos literaris.

9.3.1. Efectes de l'actuació escolar

El fet de tenir un espai per opinar sobre els llibres (fitxa de lectura i espai per compartir les opinions) predisposa a certa reflexió que és difícil de trobar en l'àmbit privat de lectura. A banda d'aquesta apreciació, els efectes de l'actuació docent més constatables es reflecteixen en unes dades contundents que mostren la diferència entre els alumnes dels grups que van formar part del projecte de lectura des del primer curs i els joves que no van gaudir-ne (quadre 24):

Q24. Percentatges segons el nivell dels arguments. Comparació grups control i contrast

		Grups control	Grup contrast
Nivell 1, experiencial	Identificatiu-emocional	4,8%	2,4%
	Pràctic VQ	28,7%	14,8%
	Pràctic AC	14%	38,6%
TOTAL nivell 1	TOTAL NIVELL 1	47,5%	55,8%
Nivell 2, intermedi	Argumental	5%	2,8%
	Intuïtiu	24,2%	21,6%
TOTAL nivell 2	TOTAL NIVELL 2	29,2%	24,4%
Nivell 3, textual	Literari	19,3%	19%
	Analític	3,6%	0,8%
TOTAL nivell 3	TOTAL NIVELL 3	22,9%	19,8%

Com passava amb altres variables (nivell sociocultural familiar i volum de lectura), s'estableix una clara frontera entre els grups de control i el de contrast en l'apartat dels arguments *analítics* (dins del nivell textual). La contundència de la diferència que s'hi percep (d'un 3,6% d'arguments analítics que formulen els dels grups de control a un 0,8% dels del grup de contrast) reforça la idea que la variable *projecte de lectura escolar* és la més

activa quant a l'impuls del lector cap a la mirada analítica del text. De fet, a banda de la diferència que apareix en els arguments analítics, la tendència dels nois dels grups de control a desvincular els textos de la seva vida personal i a mirar-los com a producte literari es mostra ja en el nivell *intermedi*, on els nois dels grups de control tenen tendència a emetre-hi més comentaris que els del grup de contrast (29,2% / 24,4%); tant el percentatge de comentaris basats en l'argument dels textos com el dels intuïtius és més elevat en els grups de control (quadre 24).

El motiu més probable d'aquesta diferència és l'augment de la quantitat de textos que llegeixen els nois que rebien un reforç de lectura escolar enfront del poc volum de lectura dels joves del grup que no hi tenia accés. Ja hem constatat que els lectors que llegeixen més textos són els que tenen més tendència a observar el text en ell mateix i a desvincular-se de la lectura lligada a l'experiència i ara constatem que la intervenció escolar hi pot col·laborar notablement.

El fet de llegir més textos escolars provoca, a banda de l'augment del volum de textos llegits, que s'hagin d'enfrontar més freqüentment a l'esforç d'expressar una opinió sobre aquests textos (a través de la fitxa de lectura i a través de l'expressió oral compartida d'aquesta valoració). I això força el lector a reflexionar mínimament sobre el que ha llegit i fa emergir coneixements implícits sobre les característiques dels textos; de fet, quan buidàvem i categoritzàvem els comentaris valoratius sobre els llibres vam constatar que un mateix lector evolucionava pel fet d'haver d'aportar tres arguments que donessin suport a la seva opinió, és a dir, que en una mateixa fitxa valorativa el lector s'esforçava per anar més enllà de "és divertit" o "és avorrit" empès per la necessitat de buscar arguments. I aquest fet es dona tant en els lectors forts com en els febles, la qual cosa provoca un efecte de compensació quant als punts de partida dels lectors que llegeixen poc enfront dels que llegeixen una quantitat important de textos, més tendents a valorar el text de manera allunyada de l'experiència.

De tota manera, volem subratllar que si bé l'accés als textos provoca aquest augment dels lectors que es fixen en elements del text literari com a tal, la xifra sembla encara excessivament baixa (3% d'arguments analítics i 19% de literaris) i permet afirmar que amb l'accés als textos i l'opinió espontània no n'hi ha prou per consolidar aquesta base, de manera que caldria establir mecanismes que permetessin avançar de d'aquest punt de partida.

D'altra banda, el fet que l'augment de la lectura a través de l'oferta escolar provoqui un canvi en l'apreciació que fan dels textos permet compensar la diferència inicial entre la percepció de la lectura que tenen els nois i noies de contextos familiars poc lletrats i els joves provinents de famílies on el text té una presència més notable (quadre 25).

Q25. Arguments literaris i analítics en joves de context familiar baix (control i contrast)

	Grups control. Nivell familiar baix	Grup contrast. Nivell familiar baix
Literari	20,9%	13%
analític	1%	0

Fixem-nos en el quadre anterior com els joves de contextos familiars baixos quant a la formació acadèmica dels pares que han rebut un estímul de lectura escolar formulen més opinions sobre els llibres situades en el nivell textual que els joves del mateix context familiar que no han rebut l'estímul de lectura escolar.

Els efectes de l'actuació escolar poden contribuir també a l'apropament progressiu cap a la lectura estètica enfront de les recerques que mostren que els joves no s'hi situen fins als 16 anys.

Finalment, és especialment remarcable l'efecte de la socialització sobre els llibres, un efecte que no es pot documentar amb dades objectives però sí amb la percepció dels mateixos alumnes i de la investigadora quan actuava com a docent dels grups de control; els joves, a través de les enquestes, valoren l'oportunitat de parlar i de compartir opinions sobre els textos d'una manera positiva però a més, un 75% dels joves proposen la socialització sobre els

textos com a activitat prioritària i preferida per ells a l'aula. L'experiència i observacions de la docent a l'aula permet apuntar que els joves, a mesura que anaven incorporant la conversa sobre els llibres com un fet habitual i natural evolucionaven en la manera de referir-s'hi, especialment en l'augment del nivell de precisió dels comentaris i en l'habilitat de contrastar uns textos i altres sobre els quals es compartien opinions.

Així, llegir més textos a l'escola provoca que el lector es desprengui, en proporcions no excessivament elevades però sí significatives com a punt de partida, de la lectura experiencial i avanci cap a una mirada més analítica.

9.3.2. Coneixements previs: els elements destacats dels textos

Els elements en què els lectors es fixen dels textos que llegeixen mostren d'alguna manera els seus coneixements sobre la lectura, que emergeixen d'una manera relativament espontània en formular les opinions sobre els llibres llegits. Així, els aspectes que apareixen recurrentment en els comentaris reflecteixen el bagatge mínim comú dels coneixements fixats i consolidats sobre els textos.

El que destaquen especialment els joves a l'hora de parlar sobre els textos (recordem que no hi ha mediació escolar més enllà de la demanda de formular els arguments), es basa prioritàriament en el gènere. En l'anàlisi de la meitat dels arguments literaris emesos, un 64% es refereixen al gènere d'una manera més o menys explícita ("*hi ha intriga*" "*és un llibre realista*", "*és d'aventures i realista*", "*és policíac*"...). Aquest fet mostra que el lector té una necessitat d'ubicar allò que està llegint i utilitza, per fer-ho, la característica més global dels textos que, evidentment, és el primer que emergeix. Tenen clares, doncs, les característiques bàsiques de gènere però no distingeixen diferències entre llibres d'un mateix gènere, tot i que intuïtivament poden valorar-los de manera diferent (per exemple, *Aquí descansa Nevares*, que se situa en el gènere realista, enfront d'altres llibres

d'aquest gènere, és valorat molt negativament tot i que els arguments no van més enllà de dir que “és avorrit”).

I encara sobre el gènere, cal remarcar que en molts casos sembla que n'utilitzin el terme més com a nom comú que específicament com una característica literària que porta associades altres característiques. Si bé en algun cas connecten, implícitament, característiques de la construcció literària amb el gènere, com per exemple quan destaquen que “és un llibre realista i narrat en primera persona” mai ho fan en altres gèneres i en altres tipus de narrador.

En segon lloc es fixen en elements de la construcció narrativa (en un 27%), en primer terme en els personatges i aspectes argumentals (20%) i en segon terme en el narrador, l'atmosfera, el temps extern de la història o el final (7%). Sobre els personatges destaquen característiques del protagonista, i s'hi refereixen explícitament, i sobre l'argument, tot i que utilitzen el terme adequadament (cal tenir en compte que és un mot d'ús comú i habitual per referir-se al cinema) s'hi refereixen de manera molt genèrica (“l'argument és bo”, per exemple). Sobre el narrador, val la pena destacar que apareix molt més freqüentment que altres elements com el temps, l'atmosfera i el final, però que únicament és citat quan aquest és en primera persona i adopta el punt de vista del protagonista, però mai no es refereixen al punt de vista amb el terme literari específic, sinó que apareix implícitament.

Finalment, es fixen en altres elements d'estil i de to de la història, com la ironia, l'humor o les descripcions, però de manera poc freqüent (10%).

Així, els elements que emergeixen més fàcilment són els que permeten ubicar els textos, seguits dels elements constructius menys connotats literàriament (personatges i argument), amb menys freqüència es fixen en elements constructius de la història (narrador, temps, final) i, finalment, en els aspectes menys constatables i més intangibles com el to i l'estil.

El fet que es fixin especialment amb aspectes més generals i més tangibles va en consonància amb la característica de la demanda escolar, que no pretenia reflexionar de manera aprofundida sobre els textos sinó col·laborar a saber expressar una opinió general sobre els llibres llegits. Justament per aquest motiu, creiem que el que emergeix és representatiu de l'horitzó mínim del qual parteixen els joves en enfrontar-se als textos, un horitzó que mostra, d'alguna manera, la inseguretats del lector davant del text.

10. CONCLUSIONS

Els objectius principals d'aquesta recerca s'encaminaven a descriure els hàbits del lector adolescent en relació a diferents variables (edat, sexe, origen sociocultural familiar) i a delimitar fins a quin punt i en quins termes poden ser modificats per la influència de la intensificació de l'activitat lectora proposada per l'entorn acadèmic. Per això, hem seguit l'evolució dels hàbits lectors dels joves de la mostra (80 alumnes de tres grups-classe diferents) durant tres anys i n'hem observat les característiques i la variació quant a la permeabilitat als incentius externs de lectura.

Els resultats de la recerca es podrien sintetitzar en els següents dos grans blocs, responent a les dues preguntes de recerca inicials, i que articularan l'exposició d'aquestes conclusions:

1. *Hàbits lectors*: Extrema vulnerabilitat, feblesa, inseguretat i inestabilitat del lector juvenil quant als seus hàbits personals de lectura.
2. *Efectes de la intervenció escolar*: capacitat de la institució escolar per influir positivament en la millora dels hàbits lectors dels joves i per tant en la seva formació com a lectors (efectes de les actuacions escolars).

1. Hàbits lectors

Hem definit un hàbit lector consolidat com el d'aquells individus que llegeixen una *quantitat* important de llibres de manera continuada (un mínim de 5 llibres personals l'any), en primer lloc, que llegeixen textos *diversos*, en segon lloc, i que saben *manifestar* una opinió valorativa sobre els textos, en tercer lloc.

El lector adolescent presenta deficiències notables en totes tres dimensions:

1.1. *Quantitat*:

Segons la quantitat de textos llegits, hem establert la tipologia de lectors següent: lectors excel·lents, lectors forts, lectors estàndard, lectors febles (i en alguns casos hi hem inclòs els lectors molt febles).

- a) Els joves seguits no compleixen la condició de llegir una **quantitat** important de llibres que permeti mantenir la constància lectora; de fet, es comporten en general de manera contrària: com a mitjana dels tres anys de la recerca, un 40% dels joves de la mostra no han llegit més que 1 o 2 llibres per curs fora de les lectures escolars i només al voltant d'un 15% llegeixen més de 10 llibres personals per curs. Aquests resultats són sensiblement més negatius que els que mostren la majoria de les enquestes que es basen en el temps dedicat a la lectura i en l'autopercepció dels enquestats, segurament perquè els nostres resultats estan basats en els llibres llegits fora de les prescripcions escolars i per tant reflecteixen la tendència dels hàbits lectors sense la influència de l'entorn acadèmic.

Com a conseqüència d'aquests primers resultats, es pot afirmar, doncs, que els joves tenen uns hàbits lectors molt febles perquè no tenen *constància lectora*.

- b) Segons els **tipus de lectors** establert¹⁰³ els resultats mostren que durant el primer curs de la Secundària obligatòria, que coincideix amb el moment d'aquesta etapa educativa on la lectura és més forta, són una minoria (5,5%) els joves que llegeixen més de 10 llibres extraescolars per curs (excel·lents i forts); aquesta xifra augmenta lleugerament (a un 8,5%) en els lectors que hem classificat com a estàndards, que llegeixen entre 6 i 9 llibres per curs), i els febles i els molt febles suposen un 72% del jovent de la mostra (llegeixen entre 1 i 5 llibres per curs), mentre que els no-lectors són un 14% de la mostra durant el primer curs de la secundària obligatòria.
- c) Dels lectors que llegeixen més de 6 llibres durant el primer any de la Secundària obligatòria (que suposen un 15%), encara molts (un 80%) van abandonant la lectura progressivament com a conseqüència de l'entrada a l'adolescència. Segons la xifra mínima de llibres que hem

¹⁰³ Recordem que hem establert els lectors excel·lents, els forts, els estàndard i els febles (i que en alguns casos, quan resultava pertinent, hi hem afegit els molt febles).

establert que hauria de llegir cada adolescent per ser considerat un lector constant (6 llibres de lectura personal), un 14% compleixen aquesta condició a primer d'ESO mentre que la xifra baixa a la meitat (7%) a tercer d'ESO.

- d) **L'evolució** que segueix **cada jove** quant a la seva activitat lectora mostra que justament són els lectors més forts els més inestables i els únics que ni mantenen ni augmenten aquesta activitat lectora sinó que aquesta va disminuint amb el pas dels anys; que els lectors estàndard són els més estables, tot i que dues terceres parts baixen la seva lectura, mentre que dels lectors molt febles, tot i que una majoria van disminuint la seva activitat lectora, una petita proporció augmenten el ritme de lectura (un 12%); finalment, dels que no llegeixen llibres a primer d'ESO, un 20% continuen sense llegir-ne a tercer i un 40% augmenten lleugerament la seva activitat lectora.

Globalment, però, la balança es decanta clarament cap a la baixa (un 50% dels joves), mentre que un 11,5% augmenten lleugerament la lectura (i la majoria d'aquests són lectors molt febles o no lectors que passen a ser febles o molt febles) i un 38,5% es mantenen estables, però un 26% d'aquests són els lectors més febles. Creiem que tenir la informació de quins són els lectors que tenen tendència a ser més estables o a disminuir la lectura proporciona una nova mirada dels hàbits lectors dels joves perquè ofereix una informació molt personalitzada en els tipus de lectors i permet establir patrons de comportament.

- e) Es confirma la tendència assenyalada per molts estudis que amb el pas dels anys es perden lectors freqüents i alhora també hi ha més joves que abandonen totalment l'activitat lectora fora de les aules. **L'edat** assenyalada per molts estudis, entre els 13 i els 14 anys, coincideix amb la baixada més pronunciada dels joves de la nostra investigació (un 20% abandonen la lectura a segon d'ESO i un 10% ho fan entre segon i el final del tercer curs).
- f) En aquesta tendència a la baixa, contràriament al que mostren altres enquestes i estudis sobre els hàbits lectors, les **noies** ho fan abans que

els nois, justament per la seva precocitat madurativa, per la possible distància entre la major part de la producció juvenil dels anys de recollida de dades, centrada en la fantasia, i els gustos de les noies, i possiblement també pel fet circumstancial que les noies, més obertes a les propostes de lectura escolars, acusen més la disminució de l'aplicació del programa de lectura complementària ja que, com s'ha mostrat i comentarem més endavant, els hàbits personals dels joves es veuen arrossegats pels canvis en les actuacions escolars.

- g) Es manté com una constant difícilment franquejable la distància entre els joves que tenen un **entorn familiar** que possibilita el contacte amb el text escrit i els adolescents que no tenen aquesta oportunitat fora de les aules. En aquest sentit, com que partim dels hàbits extraescolars dels joves les xifres són contundents: d'una banda, no hi ha cap lector excel·lent ni fort (més de 10 llibres per curs) en la seva activitat lectora personal que provingui de famílies culturalment elevades. D'altra banda, un 25% dels joves de nivell sociofamiliar baix no llegeix llibres a primer d'ESO, cosa que només passa en un 9% dels no-lectors de famílies de nivell sociocultural elevat.
- h) Finalment, s'observa que tenir poc contacte amb la lectura provoca acusar d'una manera molt més evident les circumstàncies adverses. I és que s'estableix una relació entre la pèrdua de lectors i la pertinença a un **grup-classe poc lector**, de manera que es creen certes inèrcies per l'efecte del contagi entre els joves que pertanyen a grups-classe on la majoria de companys són lectors, com ho demostra el fet que el grup que parteix d'uns índexs lectors més baixos acusa d'una manera molt més evident la baixada de la lectura pròpia de l'adolescència i es manté sempre per darrere dels altres dos grups.
- i) s'ha pogut constatar que l'augment de la **presència de llibres** a les aules incentiva també l'augment de la lectura personal ja que els grups que reben l'impacte del programa escolar de lectura complementària llegeixen més llibres en el seu espai d'oci mentre el programa està en funcionament (d'una mitjana de 3 llibres llegits com a lectura personal

en els grups de control a una mitjana de 2 llibres llegits en el grup de contrast).

- j) I són els lectors més forts els que es veuen més beneficiats d'aquest fet. Però els lectors febles són els més arrossegats a llegir menys en l'àmbit personal quan l'escola baixa la intensitat de l'aplicació d'un projecte de lectura.

1.2. Tipus de llibres (diversitat)

- a) El lector juvenil tampoc no compleix la condició de llegir textos que siguin **diversos**; però és més, ni els lectors que llegeixen més llibres ho fan. Aquest fet mostra que llegir molts llibres no converteix el lector en un bon lector. Només són al voltant d'un 15% els adolescents que diversifiquen les seves tries de lectura entre textos que permetin obtenir un horitzó variat d'experiències lectores.
- b) Aquesta diversitat ha estat mesurada a partir de tres variables diferents (textos molt coneguts o desconeguts; llibres actuals o clàssics; nombre de gèneres llegits) i des de totes tres es confirma la poca diversitat de lectures dels adolescents, tal com hem dit:
- un 73% dels llibres llegits pels joves com a lectura personal pertanyen a un tipus de llibres molt coneguts, llegits per grans masses i, especialment, llibres coneguts internacionalment (60%), de manera que s'imposa clarament la globalització lectora.
 - En consonància amb aquestes xifres, la majoria dels llibres que llegeixen (55%) són molt actuals, escrits a partir dels anys noranta i gairebé una tercera part (26%) són textos publicats a partir de l'any 2000.
 - Segons els gèneres, un 34% dels llibres que llegeixen en l'àmbit personal de lectura pertanyen al gènere fantàstic i un 27% al realista, mentre que la resta es reparteixen entre les aventures (16%), narrativa detectivesca (4%), ciència-ficció (2,5%), misteri (2,5%) i terror (2%).

- c) La interpretació de les dades que ofereixen les enquestes sobre les preferències lectores i d'altres estudis que investiguen la lectura adolescent mostra que els joves llegeixen majoritàriament els llibres més promocionats i els que són llegits massivament per altres joves; ara bé, en aquesta recerca s'ha pogut quantificar i relacionar-ho amb els tipus de lectors: segons la variable *llibres coneguts*, llegeixen majoritàriament llibres molt populars o coneguts internacionalment un 50% dels lectors excel·lents, un 66% dels lectors forts, un 73% dels estàndard, i un 58% dels febles i molt febles. Segons la variable *gèneres*, llegeixen una varietat de gèneres elevada un 38,4% dels lectors excel·lents, un 18% dels forts (però aquests lectors representen només un 16% de la mostra), mentre que no hi ha cap lector estàndard, feble i molt feble que llegeixi una diversitat elevada de gèneres, en consonància amb el fet que llegeixen pocs llibres.
- d) **L'encasellament** és una de les característiques del lector juvenil: un 70% s'encasellen en llibres molt coneguts, un 87% s'encasellen en llibres actuals; i un 90% s'encasellen en un o dos gèneres. Aquests resultats mostren que els joves tendeixen majoritàriament a llegir llibres que presenten característiques de gèneres i constructives similars, amb poques excepcions.
- e) Aquests nivells d'encasellament redueixen encara més les proporcions dels lectors que es poden considerar lectors sòlids en la mesura en què la meitat dels lectors que hem dit que llegeixen una quantitat de textos suficient com per mantenir la lectura com a activitat continuada s'encasellen en tipus de llibres molt similars. Aquesta situació fa que no evolucionin en la seva experiència de lectura perquè no poden contrastar diferents productes.

S'ha pogut constatar, doncs, la feblesa del lector juvenil quant als criteris de selecció dels textos. Hem vist que es deixen arrossegar per les tendències més mediatitzades (73% dels joves) perquè satisfan la necessitat de llegir allò que molts altres llegeixen i per la facilitat que els comporta llegir llibres que els resulten familiars com les sèries (68%), cosa que, juntament amb la feblesa

quant al volum de lectura que llegeixen, porta a l'encasellament que ja hem assenyalat.

1.3. Valoració dels textos

- a) Els adolescents no articulen un discurs sobre els textos que reflecteixi un mínim coneixement explícit de les característiques dels productes que llegeixen. Més enllà de les característiques evolutives de l'etapa adolescent, on el jove està progressant cap a l'adquisició de les habilitats analítiques i d'apreciació estètica, la feblesa que s'observa en aquest sentit és remarcable: només un 22% dels lectors es desmarquen sensiblement d'una lectura experiencial per apropar-se al text com a artífici literari i quan ho fan se situen en una dimensió predominantment descriptiva.
- b) Hem mostrat que efectivament el seu discurs sobre els textos deriva cap a l'anàlisi amb el pas dels anys, d'un 1,7% dels arguments emesos a primer d'ESO a un 4,6% a tercer.
- c) El discurs que els joves formulen sobre els textos per articular una opinió sobre el que han llegit se centra essencialment en la relació entre els textos i *l'experiència* quotidiana del lector (49,5%).
- d) Són les noies les que es vinculen més amb aquest tipus de discurs experiencial (53% davant el 44% dels nois), i aquesta distància es produeix especialment en els arguments que es relacionen amb la identificació emocional amb els textos (d'un 1,8% dels arguments dels nois a un 5,9% dels de les noies).
- e) El tipus de llibres que es llegeixen provoquen, en certa manera, un discurs més o menys distanciat dels textos literaris: els llibres inscrits en el realisme reben una proporció de valoracions més centrades en l'experiència del lector que en el text, especialment en el terreny de la identificació (d'un 1% en els llibres fantàstics a un 7,2% en el realisme); els nois, que llegeixen més llibres inscrits en la fantasia, parlen sobre els textos amb un discurs més proper al text (d'un 22% dels arguments dels nois inscrits en la categoria literària a un 17% dels arguments de les noies).

- f) Les possibilitats d'articular una opinió sobre el text que es desmarqui de l'experiència personal augmenten en els joves que llegeixen més llibres (33% els lectors excel·lents) i en els joves que tenen un entorn familiar socioculturalment elevat; en aquest darrer cas la diferència s'estableix especialment en els arguments analítics, els més abstractes, elaborats i centrats en l'anàlisi d'elements textuais (4,7% els joves de famílies amb nivell cultural elevat a un 0,6 els adolescents de famílies de nivell baix).
- g) Els lectors febles i molt febles presenten una mirada cap als textos clarament ancorada en l'experiència personal i especialment en la percepció del llibre com una distracció més dins del seu espai d'oci.
- h) La valoració numèrica que fan els joves dels textos reflecteix que l'opinió del lector juvenil depèn, en bona mesura, de cada llibre concret que llegeixi i de les possibilitats que aquest es pugui incorporar en la seva vida personal més que no pas de cap patró regular.

Els resultats exposats mostren clarament que el lector juvenil es presenta com un lector feble perquè no té assegurat un mínim bagatge de lectures, ni un mínim de diversitat i que aquesta feblesa no li permet ubicar i explicitar les característiques dels llibres que llegeix.

Aquest panorama deixa un ampli marge per a la formació del lector a l'escola en la mesura en què no es poden comprendre ni interpretar textos si no se'n llegeixen i si aquests no creen un horitzó d'expectatives sobre les diferents característiques de les obres. Situats en aquest punt, la nostra recerca mostra que un lector juvenil tan inexpert, resulta, precisament, molt permeable a determinats estímuls de lectura que proposi la institució escolar.

2. Efectes de les actuacions escolars

La influència de l'escola en el lector adolescent és notable en les tres dimensions esmentades:

La majoria d'estudis que han investigat la influència de programes de lectura escolars en el lector s'han centrat a assenyalar la millora de les habilitats

lectores i l'augment de la freqüència de lectura. Aquesta recerca, en canvi, se centra en els efectes que produeix un programa de lectura en les tres dimensions: quantitat de llibres llegits, tipologia dels textos i valoracions que en fa el lector.

2.1. *En relació a la quantitat de lectura:*

- a) Quan els joves tenen una oferta de lectura a l'abast incrementen considerablement el nombre de llibres llegits i en conseqüència llegeixen d'una manera més continuada. Aquest fet queda reflectit en la diferència que s'estableix entre els grups que reben l'impacte del programa escolar de lectura complementària i el grup que no el rep (en els primers, trobem un 24-28% de lectors excel·lents mentre que en el segon només un 4%).
- b) Aquesta primera constatació provoca que es freni la pèrdua de lectors que es produeix, segons mostren la majoria de les enquestes, a mesura que els lectors s'endinsen en l'adolescència (en la mostra entre un 10% i un 20% dels lectors que deixarien de llegir en el seu àmbit personal llegeixen textos de l'oferta complementària).
- c) El fet que l'oferta de llibres augmenti l'activitat lectora dels joves també té com a conseqüència positiva que es compensin les diferències entre sexes i les desigualtats socials. Pel que fa als sexes, els nois retallen la distància que s'estableix habitualment entre la quantitat de llibres que llegeixen respecte de les noies. Aquest fet queda clarament reflectit en la diferència entre els nois dels grups que rebien el programa de lectura (un 5% són lectors febles) i els nois del grup que no n'eren beneficiaris (un 77% són lectors febles).

Pel que fa a les diferències socials, els adolescents dels grups que rebien el programa de lectura complementària i que se situen en el nivell sociocultural més baix llegien més llibres que els seus homòlegs del grup que no rebia el programa de lectura (entre un 16% i un 28% llegeixen més de 6 llibres dels grups que rebien el programa davant d'un 0% dels que no rebien el programa).

- d) L'evolució de l'activitat lectora dels joves mostra que la majoria dels lectors esdevenen lectors més sòlids gràcies a l'oferta de lectura complementària; aquest fet es reflecteix en l'establiment de diferents perfils lectors segons les variables *modalitat de lectura* i *evolució*; les proporcions més elevades se situen en els lectors que hem anomenat *salvats* (46%) i en els *estabilitzats* (15%). Els primers, mantenen un cert ritme de lectura personal i també de lectura complementària que fa que no esdevinguin lectors febles; els segons són aquells que disminueixen el seu ritme de lectura però no ho fan de manera vertiginosa gràcies a la lectura escolar complementària; tot i això, aquesta modalitat de lectura escolar no pot frenar la baixada dels lectors més forts, els que hem anomenat *vulnerables* (17%).
- e) Els joves que responen més positivament a la proposta escolar són les noies, d'una banda, que llegeixen més textos complementaris (4 llibres de mitjana davant dels 3 dels nois), i els joves pertanyents a una família de nivell sociocultural elevat (un 16,6% d'aquests esdevenen lectors excel·lents davant de cap lector d'aquest tipus entre els joves de famílies de nivell baix), d'una altra banda.
- f) Es produeix un contagi entre els adolescents lectors i els que llegeixen poc, independentment de la situació sociocultural familiar i del sexe, quan interactuen en un mateix grup classe. Aquest fenomen es reflecteix en el fet que els alumnes de nivell sociofamiliar baix del grup que hem establert com a més lector sistemàticament llegeixen més que els del mateix nivell sociofamiliar del grup menys lector.
- g) Els programes de promoció de la lectura plantejats de manera que el docent recomani les lectures produeix un augment de la lectura superior a quan aquesta recomanació es deixa de fer i es planteja que els adolescents siguin autònoms en la decisió de llegir i en la tria dels textos: augmenten els que no llegeixen lectura complementària quan es deixa de fer la recomanació directa (d'un 2,5% de no lectors de llibres complementaris en la primera situació es passa a un 75% de no lectors quan aquests són autònoms en la decisió de llegir) i disminueix notablement la mitjana de llibres llegits (d'una mitjana de 12 llibres

per curs quan els joves reben l'oferta a l'aula a una mitjana de 7 llibres quan els han d'anar a buscar a la biblioteca).

- h) Es constata que són els lectors més febles els que es ressenteixen més d'aquestes decisions perquè si bé en tots els grups baixa el volum de lectura, quan canvien les estratègies de promoció de la lectura és el grup més feble el que acusa més aquesta baixada (mentre el grup més lector es manté en una mitjana de 82 llibres llegits quan el programa de lectura complementària es modifica, el grup més feble baixa fins a 24 llibres llegits de mitjana durant aquell curs).
- i) Les decisions escolars en relació a la promoció de la lectura afecten o arrossegueu l'activitat lectora personal dels lectors més febles, que es ressenteixen del fet que a les aules no s'incentivi la lectura (si un 61% dels joves del grup més lector continuen llegint llibres personals quan l'escola canvia les seves estratègies, només un 23% dels joves del grup menys lector ho fan).

2.2. *En relació als tipus de textos:*

A través dels estudis que han investigat el lector juvenil es pot conèixer el grau de diversitat general de les lectures adolescents però no la configuració dels universos lectors personals dels joves. En aquesta recerca s'han analitzat els llibres llegits des d'una perspectiva personalitzada, segons els tipus de lectors, de manera que es poden establir patrons generalitzables:

- a) L'increment de l'oferta escolar permet trencar en certa mesura aquest l'encasellament dels lectors (el percentatge d'alumnes que llegeixen una *diversitat de gèneres* alta dels grups que van rebre el programa de lectura puja fins a un 83% en els lectors excel·lents i se situa en un 8,3% en els lectors estàndard mentre que només un 4,5% dels joves del grup que no estava inscrit en el programa van llegir una variació de gèneres alta); aquests resultats, però, poden ser circumstancials i depenen més les característiques del programa concret de lectura que s'apliqui, com ara la selecció dels textos. En tot cas, els resultats

mostren les possibilitats dels programes d'extensió de la lectura escolars.

- b) Només els lectors forts i els excel·lents poden complir la característica de llegir divers i de manera recurrent alhora (aprofundiment en un gènere): d'un 100% dels lectors excel·lents que poden combinar la diversitat i la recurrència alhora, a un 23,5% dels lectors estàndard, fins a un 0% dels lectors febles. I recordem que l'augment de l'oferta escolar produeix també un augment dels lectors forts i excel·lents.
- c) Un altre dels efectes que pot produir l'ampliació de l'oferta de lectura en relació al tipus de llibres que es llegeixen és la compensació de les diferències de sexe i d'origen social:
 - i. En les diferències entre la tria de llibres que fan els nois i la tria que fan les noies, que els porten a ritualitzar l'activitat lectora en determinats productes segons el seu sexe, l'oferta de lectura escolar pot trencar aquestes diferències i obrir la porta al contacte amb nous productes. Un dels indicis que mostra aquest tipus de compensació és el fet que el realisme, molt més llegit habitualment per les noies que pels nois, entra a formar part dels referents literaris dels lectors masculins a través de l'oferta escolar de lectura complementària (un 77% dels nois en llegeixen a l'escola mentre que només un 16% ho fan fora de l'escola).
 - ii. també s'observa la possibilitat de compensar diferències d'origen social quant a les diferents cultures lectores familiars (productes de consum / textos clàssics); en aquest sentit, la principal diferència es produeix en la lectura de textos clàssics. La tendència en l'espai personal de lectura és que els d'un nivell familiar baix no llegeixin textos clàssics, mentre que la proposta escolar pot ampliar també el bagatge lector en aquest sentit i per

tant compensar diferències “naturals” (un 15% de joves de nivell familiar baix van accedir a textos clàssics a través de la selecció de llibres complementaris escolars).

- d) Els lectors que poden rebre d’una manera més intensa l’impacte de l’oferta de lectura complementària quant al tipus d’obres són els que hem anomenat lectors *vulnerables, estabilitzats, enfortits i estancats* perquè són els que s’encasellen d’una manera més clara en gèneres determinats.

2.3. *En relació a la valoració dels textos:*

El fet de disposar d’un espai per opinar sobre els textos predisposa a una certa reflexió difícil de trobar en l’àmbit privat de lectura; però deixant de banda aquesta impressió general, com s’han pogut constatar els efectes de l’actuació escolar en els discursos que emeten els joves sobre els textos que han llegit?

- a) Quant al discurs que elaboren els joves sobre els textos per expressar-ne la seva opinió, el fet de disposar d’una oferta de lectura àmplia s’ha mostrat efectiu per a l’evolució d’aquests discursos, especialment en la possibilitat d’enfrontar-se al text de manera més analítica, desvinculada de la vida personal i més lligada al text com a artifici literari (els joves dels grups que rebien l’oferta de llibres complementària articulen un discurs sobre els textos més situat en el nivell textual i especialment l’analític que els adolescents que no rebien aquesta oferta: d’un 3,6% d’arguments analítics dels primers a un 0,8% d’aquests tipus d’arguments per part dels segons).
- b) El fet d’haver d’enfrontar-se més freqüentment a l’articulació d’una opinió sobre els textos propicia un progrés en el tipus de mirada cap als textos, de la mateixa manera que llegir més també ho propicia, com hem comentat més amunt.
- c) El fet de llegir més llibres a l’escola fa que els lectors d’orígens familiars baixos quant a la formació acadèmica dels pares elevin el seu

discurs sobre els textos (els joves d'un nivell sociofamiliar baix dels grups que participaven en el programa de lectura complementària emeten un 20,9% d'arguments literaris i un 1% d'arguments analítics, mentre que un 13% dels joves del grup que no rebien el programa de lectura articulen arguments literaris i un 0% en formulen d'analítics).

Com hem dit més amunt, aquesta recerca pretenia aportar detalls sobre les característiques dels hàbits lectors dels adolescents i aportar noves dades quant als efectes que pot produir un programa escolar d'incentivació de l'hàbit de llegir en els hàbits dels joves; fins aquí hem exposat els aspectes més remarcables que s'han pogut extreure de les dades recollides, però, com en tota recerca, queden aspectes per explorar i en sorgeixen de nous:

** Sobre el lector:*

1. Estudis de casos de lectors febles i de lectors excel·lents en el moment en què es produeix la baixada de l'activitat lectora (segon d'ESO) per investigar a fons aquest procés de disminució de la lectura.
2. Aprofundiment en els gustos lectors dels joves en relació al tipus de lectors.
3. Concreció de les característiques dels textos que el lector juvenil aprecia especialment.
4. Recerques etnogràfiques sobre el factor social: seguiment de casos de lectors de context social baix.
5. Possible evolució el discurs sobre els textos a través de la intensificació de la mediació escolar i relació amb tradicions educatives diverses.

** Sobre els efectes d'una actuació escolar:*

1. Efectes de l'aplicació continuada d'un programa de lectura.
2. Repercussió de les lectures obligatòries en el bagatge lector dels joves.
3. Efectes de la selecció dels textos en cada tipus de lector.

4. Encaix entre la lectura obligatòria i la lectura complementària en els efectes produïts en els hàbits i en la formació del lector.
5. Implicacions escolars a partir dels resultats dels estudis sobre els hàbits lectors; molts dels resultats d'aquesta recerca poden esdevenir un punt de partida, o si més no una fonamentació, per a la programació de la lectura a l'escola i deixen entreveure fils que es poden anar seguint i desenvolupant per plantejar actuacions docents enfocades a la formació del lector (vegeu apèndix, on s'hi mostra un esbós d'aquesta línia).

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADELL, Pilar. "La situació de l'E-A de la composició escrita a les aules de llengua de Secundària: anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'Estudis retribuïda, 2006.
- AINAUD, J. (2005). "Hàbits lectors: resultats, anàlisi i recomanacions d'un estudi" *Faristol*, núm. 52, p. 3-7.
- AKMAL, T. T. (2002). "Ecological approaches to sustained silent reading: conferencing, contracting, and relating to middle school students" *Clearing house*, núm. 75, p. 154-157.
- ALCOVERRO, C. R., J. L. i SANZ FERRIZ, M. P. (2007). "Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a Secundària" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41, p. 99-112.
- ALIAGAS, C. (inèdit). *La construcció de les identitats lectores adolescents: una interpretació sociocultural del cas de l'Arnau*. Jornades LLERA sobre Joves Investigadors, juny de 2009 (ponència).
- ANDERSON, C. (2000). "Sustained Silent Reading: Try It, You'll Like It!" *Reading Teacher*, 54, núm. 3, nov. 2000escola, p. 258-259.
- APPLEBEE, A. (1994). *Shaping conversations: a study of continuity and coherence on High school literacy curricula*. Albany, NY: National Research Center on literature teaching and learning.
- ARISPE, E. (1999). "Más o menos letrados: adolescentes y comunidades lectoras en la escuela secundaria en México" *Lectura y Vida*, 20, núm. 3, p. 16-23.
- ARTHUR, J. E. (1995). *What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade students?* Inèdit. Base de dades Eric: <http://www.eric.ed.gov/>
- AULET, J. M., P. (2007). *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari*. Informe.
- BAESCH, V. (2002). "Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes" *Caractères (Association Belge pour la Lecture)*, núm. 7, p. 17-28.
- BAHLOUL, J. (1988). *Lectures précaires. Etude sociologique sur les faibles lecteurs*. París: BPI - Centre Georges Pompidou.
- BALLAZ ZABALZA, J. (1999). "La lectura de los jóvenes en el futuro" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 112, p. 17-21.
- BARIBEAU, C. (2004). "Les habitudes de lecture". A Lebrun, M. (.). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec: Multimondes: 25-44

- BARÓ, M. M., T.; MIRET, I. i VELOSILLO, I. (2007). "Biblioteca escolar i lectura" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41, p. 113-121.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2006). "Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes". A PASA, L. R., S. i FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF editeur.
- BAUDELLOT, C.; CARTIER, M. i DETREZ, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* París: Éditions du Seuil.
- BAYE, A. L., D. i VANHULLE, S. (2003). "Lire ou ne pas lire: état de la question" *Les Cahiers du CLPCF (Centre de Lecture Publique de la Communauté Française)*, núm. 4, p. 3-64.
- BENTON, P. (1995). "Conflicting cultures: reflections on the reading and viewing of secondary-school pupils" *Oxford Review of Education*, 21, p. 457-469.
- BERTELSMANN, F. (2000). *Encuesta de hábito lector de una muestra de entre 8 y 16 años*. Barcelona:
- BERTELSMANN, F. (2003). *Encuesta de hábito lector de una muestra de entre 8 y 16 años*. Barcelona:
- BOLAND, E. (2001). "Las lecturas del docente: itinerario de un viaje" *Hojas de lectura*, núm. 56, p. 25-32.
- BRAUTIGAM, H. H., C. A. i SWINDLE, S. (2002). "What books are high school students really reading for pleasure?" *English journal*, 92, núm. 2, p. 25-26.
- BUCHMANN, U. (2005). "Promoción de la lectura y resultados escolares: una perspectiva alemana" *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 59-60, p. 171-180.
- BUSHMAN, J. H. (1997). "Young adult literature in the classroom - Or is it?" *English journal*, 86, núm. 3, p. 35-40.
- BUTLEN, M. (2005). "Las paradojas de la lectura en la escuela" *Revista de Educación*, p. 139-151.
- CALDWELL, K. G., T. (2000). "The Phantom Tollbooth' and how the independent reading of good books improves students' reading performance" *CA: Reading and Communication skills clearinghouse*, ERIC: ED449462.
- CAMPS, A. (2009). "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva" *Cultura y Educación*, 21, núm. 2, p. 199-213.
- CAMPS, A. (comp.). (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- CASALS, D. (2006). "Media hora para leer y soñar". *El País*, 16 de gener de 2006, p. 38.
- CCLIJ. (2005). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Informe no publicat

- CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P. C. ; YUBERO, S. (2005). "Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?" *OCNOS*, núm. 1, p. 19-33.
- CHAMBERS, A. (1990). "The reader in the book". A Hunt, P. *Children's literature. The development of criticism* Routledge.
- CHANCE, R. (1999). "A portrait of popularity: an analysis of characteristics of novels from young adults' choices for 1997" *Alan Review*, 27, núm. 1, p. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/fall99/chance.html>.
- CHARTIER, A. M. H., J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa.
- CIDE. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- CLARK, C. i RUMBOLD, K. (2006). *Reading for pleasure: a research overview*. National Literary Trust.
- CLARK, C.; FOSTER, A. (2005). "Children's and young people's reading habits and preferences: the who, what, why, where and when" National Literacy Trust. Informe inèdit.
- COLOMER, T. (2008). "Entre la literatura i les pantalles: l'auge de la fantasia èpica". A COLOMER, T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó. 195-217
- COLOMER, T. (2008). "Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents". A COLOMER, T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó. 19-57
- COLOMER, T. i MANRESA, M. (2008). "Lectures adolescents: entre la llibertat i la prescripció". A CAMPS, A. i MILIAN, M. (doords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó. 121-133
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O. i CAMPS, A. (2003). "L'heroi medieval: un projecte de literatura europea". A CAMPS, A. (comp.). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- COLOMER, T. M., Mireia i SILVA-DÍAZ, C. (2005). "Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar" *Quaderns digitals*, p. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664.
- COLOMER, T. (1994). "La lectura en els projectes de treball" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 2, p. 63-71.
- COLOMER, T. (1996). "La evolución de la enseñanza literaria". A *Diversos Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Saragossa: Universidad de Zaragoza.

- COLOMER, T. (1997). "Itineraris literaris: la poesia com a expressió de sentiments". A CAMPS, A. C., Teresa *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació Secundària*. Barcelona: Horsori.
- COLOMER, T. (2002). "El papel de la mediación en la formación de lectores". *Lecturas sobre lecturas*. México: Conaculta: 9-29
- COLOMER, T. (2004). "¿Quién promociona la lectura?" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 168, p. 7-18.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (2006). "El papel de la escuela en el fomento de la lectura" *Andalucía Educativa*, núm. 56, p. 26-28.
- CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. (1998). "What reading does for the mind." *American Educator* núm. 22: 8-15.
- De SINGLY, F. (1989). *Lire a douze ans*. París: Nathan.
- Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria (1992)." *DOGC* núm. 1593.
- Decret 179/2002, de 25 de juny (2002), pel qual s'estableix l'ordenació de l'Educació Secundària Obligatòria. *DOGC* núm. 3670.
- DELBASSINE, D. (2006). *Le roman pour adolescents aujourd'hui: écriture, thématiques et réception*. Créteil: CRDP de l'académie de Créteil.
- DELMIRO COTO, Benigno. (2002). "Los talleres literarios como alternativa didáctica." A: Carlos Lomas (comp.). *el aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ-PLAJA, A. (2008). "Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència". A COLOMER, T. (). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó. 117-147
- Diversos. (1987). "Encuesta "selectiva" entre lectores de edad juvenil" *Alacena*, núm. 7, p. 26-27.
- Diversos. (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid: SM.
- Diversos. (1996). "Des adolescents, des lectures: état des lieux" *Argos*, núm. 16.
- Diversos. (1996). *Estudio para determinar los hábitos lectores en niños/as de 8 a 14 años*. València: Instituto de creatividad e innovaciones educativas. Universitat de València.
- Diversos. (1996). "El hábito de leer: un placer en estado latente" *Delibros*, núm. 90, p. 1-5.

- Diversos. (2004). *Pero, ¿Qué leen los adolescentes?* Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Diversos. (2005). "Bibliotecas escolares" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 352, p. 8-122.
- DOT, Maria. "Tu ets diferent perquè llegeixes." llicència d'estudis retribuïda, UAB, 2004.
- DUKE, N. K. (2000). "For the rich it's richer: print experiences and environments offered to children in very low and very high-socioeconomic status firstgrade classrooms" *American Educational Research Journal*, núm. 37, p. 441-478.
- DUNGWORTH, N. G., S.; MCKNIGHT, C. i MORRIS, A. (2004). "Reading for pleasure? a summary of the findings from a survey of the reading habits of year 5 pupils" *New review of children's literature and librarianship*, 10, núm. 2, p. 169-188.
- DURÁN, C. i MANRESA, M. (2008). "Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn". A COLOMER, T. (.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.59-114
- DWYER, E. J. R.,V. (1989). "Effects of sustained silent reading on attitudes toward reading" *Reading horizons*, núm. 29, p. 283-293.
- DWYER, E. W.,R.F. (1994). *Effects of sustained silent reading on reading rate among college students*.
- Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*. (1985). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya 2001*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura- Institut d'Estadística de Catalunya-ECPC, 2001.
- ESPINÀS, J. M. (1961). *Los niños quieren leer libros*. Barcelona: Amigos de la Cultura y del Libro.
- Encuesta de demanda cultural*. (1978) Madrid: Ministerio de cultura.
- Estudi sobre hàbits de lectura i compra de llibres a Catalunya per a l'any 2004. (2005). Barcelona: Gremi d'Editors de Catalunya.
- Estudio de medios de comunicación de masas en España. (1964). Madrid. Instituto de la Opinión Pública.
- Etévé, C.; Hassenforder, J. i Lambert, O. (1998). "Rôle du collège dans le développement des lectures de l'enfant à l'adolescent" *InterCDI*, núm. 90, p. 15-24.
- FERREIRO, E. (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante". *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.11-39
- FIGUERAS, M. (2007). "Manuales de la esfera privada. La identidad a través de las revistas juveniles femeninas" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 202, p. 26-30.

- FISHER, C. (2004). "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire". A Vargas, C. (coord.). *Language et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. 383-393
- FISHER, D. (2004). "Setting the "Opportunity to Read" Standard: Resuscitating the SSR Program in an Urban High School" *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, núm. 2, p. 138-150.
- FRUGONI, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- FRY, D. (1985). *Children talk about books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes: Open University Press.
- GALLO, D. R. (2001). "How classics create an aliterate society" *English Journal*, 90, núm. 3, gener 2001 escola, p. 33-39.
- GAMBRELL, L. B. (2005). "Reading literature, reading text, reading the internet: the times they are a'changing" *The reading teacher*, 58, núm. 6, p. 588-591.
- GARDINER, S. (2001). "Ten minutes a day for silent reading" *Educational Leadership*, 59, núm. 2, p. 32-35.
- GÉRARD, J. (2004). "Une tâche difficile au lycée: lire des nouvelles" *Cahiers Pédagogiques*, núm. 422, en línia: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- GIFRÉ, E. (1937). *Quines són les matèries més llegides a les biblioteques populars de la Generalitat?* Barcelona: Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya. Impremta de la Casa d'Assistència President Macià.
- GOLDIN, Daniel. "El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores." Document presentat a: Líderes educativos: por una nueva escuela urbana, Oaxtepec, Morelos, Mèxic 2000.
- GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endymion.
- GÓMEZ SOTO, I. (2002). "Los hábitos lectores". A (coord.), J. A. M. *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- GUTHRIE, J. T.; RINEHART, A. i RINEHART, J. M. (1997). "Engagement in reading for young adolescents" *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, núm. 6, p. 438-446.
- GUTHRIE, J. (2001). "Context for engagement and motivation in reading" *Reading online*, núm. 4, p. <http://www.radingonline.org/articles/handbook/guthrie>.
- HALE, L.A.; CROWE, C. (2001). "'I hate reading if i don't have to': results from a longitudinal study of High School students' reading interest." *The ALAN Review* núm. (28) 3: 49.
- HALL, C.; COLES, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.

- HALL, C.; COLES, M. (2001). "Breaking the line: new literacies, postmodernism and the teaching of printed texts" *Reading*, 35, núm. 3, p. 111-114.
- HALL, C.; COLES, M. (2002). "Gendered readings: learning from children's reading choices" *Journal of research in reading*, núm. 25, p. 96-108.
- HARO, J. (2001). "Una experiencia de lecturas compartidas en secundaria" *Hojas de lectura*, núm. 56, p. 33-38.
- HÉBRARD, J. "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas." Document presentat, a la Biblioteca Nacional de Buenos Aires [doc. en línia] 2000.
- HERSENT, J-F. (2004). "La cultura de los adolescentes: ruptura y continuidad." A: *Diversos. Pero ¿Qué leen los adolescentes?*, 35-84. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERSENT, J-F. "Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)." París: Direction du livre et de la lecture, 2000.
- HERZ, S. K.; GALLO, D. (2005). *From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics*. Westport: Greenwood Press.
- HOPPER, R. (2005). "What are teenagers reading? Adolescents fiction reading habits and reading choices" *Literacy, revista de UKLA (the United Kingdom Literacy Association)*, núm. 39, p. 113-120.
- Informe sobre el sector editorial español*.(2002). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.federacioneditores.org/>
- Informe sobre el sector editorial español*.(2003). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.federacioneditores.org/>
- Informe sobre el sector editorial español*.(2004). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.federacioneditores.org/>
- Informe sobre el sector editorial español*.(2005). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.federacioneditores.org/>
- Informe sobre el sector editorial español*.(2008). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España. <http://www.federacioneditores.org/>
- INSPECCIÓ. (1997). *Informe sobre la programació de les lectures escolars*. Informe no publicat.
- "Instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents d'Educació Secundària de Catalunya per al curs 2001/02 (resolució de 29 de maig de 2001)" *Full de disposicions i actes administratius*, núm. 870.
- IVEY, G. B.,K. (2001). ""Just plain reading": a survey of what makes students want to read in middle school classrooms" *Reading research quarterly*, núm. 36, p. 350-377.

- JENKINSON, A. J. (1940). *What do boys and girls read? An investigation into reading habits with some suggestions about the teaching of literature in Secondary and Senior Schools*. London: Methuen & Co. LTD.
- JORRO, A. (2004). "Un carnet de lecture à plusieurs voix" *Repères*, núm. 30, p. 187-202.
- JOUVE, V. (1992). *L'effet personnage dans le roman*. París: Presses Universitaires.
- KEARNEY, R. (1989). "La selección de libros infantiles en el mundo actual". A MONSON, D. L. M., Day Ann K. *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Madrid: Visor, p. 29-44
- KIRSCH, I; DE JONG, J.; LAFONTAINE, D.; McQUEEN, J; MENDELOVITS, J.; MONSEUR, C. "Reading for chance. performance and engagement across countries. Results from PISA 2000." Washington: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001.
- KORAT, Ofra; SCHIFF, Rachel. (2005). "Do Children Who Read More Books Know "What is Good Writing" Better Than Children Who Read Less? A Comparison Between Grade Levels and SES Groups." *Journal of Literacy Research* núm. (37) 3: 289-324.
- KRASHEN, S. (1993). *The power of reading. Insights from the research*. Englewood (Colorado): Libraries Unlimited, Inc.
- LAHIRE, B. (1993). "Lectures populaires: les modes d'appropriation des textes" *Revue Française de pédagogie*, núm. 104.
- LAHIRE, B. (comp.) (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2005). "El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"." *OCNOS* núm. 1: 43-60.
- LAZARILLO, Grupo (2004). *Lecturas y lectores en la E.S.O. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación (Gobierno de Cantabria).
- LAZARILLO, Grupo (2006). "Caracterización del lector adolescente" *OCNOS*, núm. 2, p. 91-101.
- LEBRUN, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy (Quebec): MultiMondes.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LICHTMANN, V. (2006). *La lectura de la literatura en los inicios de la escuela media*. Santa Fe (Universidad Nacional del Litoral):
- LLUCH, G. (2006). "El lector juvenil en el mercado de consumo cultural" *Primeras Noticias de LIJ*, núm. 218, p. 21-22.
- LLUCH, G. (2007). "Jóvenes adictos a la lectura" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 200, generescola, p. 26-36.

- Los hábitos culturales de la población infantil.*(1980) Madrid: Secretaría general técnica. Gabinete de estadística e informática. Ministerio de Cultura.
- MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- MANRESA, M. (2009). "Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de la escuela" *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 51, p. 44-54.
- MANRESA, M. (en prensa). *La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar*. Actas del V Congreso Internacional de ANILIJ (León, noviembre de 2007).
- MANRESA, M.; SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). "Dialogar per aprendre literatura" *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 37, p. 45-57.
- MANRESA, M. (2004). *Què llegeixen els adolescents? Lectura personal o lectura escolar. Anàlisi d'una campanya de lectura a Cerdanyola del Vallès*. Barcelona: Universitat de Barcelona [treball de recerca].
- MANRESA, M. (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar" *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 41, p. 71-86.
- MANUEL, J.; Robinson, D. (2002). "What are teenagers reading? The findings of a survey of teenager's reading choices and the implications of these for english teacher's classroom practice" *English in Australia*, núm. 135, p. 69-78.
- MARCHAMALO, J. (2004). "El mapa del tesoro". A diversos,a. *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2004*. Madrid: SM.
- MARCHESI,Á. (2006). *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARGALLO, A. M. (2008). "Entre llegir com a nois i noies i llegir com a adults: el paper dels best-sellers". A COLOMER,T. (.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.219-236
- MARGALLO, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. Barcelona: Universitat Autònoma de BarcelonaEditor.
- MARTÍ, Francina. "Llegir, pensar i clicar: proposta didàctica per millorar la comprensió lectora a l'ESO llegint a Internet." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'estudis retribuïda., 2006.
- MARTÍNEZ MARTÍN, J. A. (2005). "La lectura en la España contemporánea: lectores, discursos y prácticas de lectura" *Ayer*, 2.
- MAYORAL, D. (1999). "Modernitat, consums i pràctiques culturals: el cas de la ciutat de Lleida" *Revista catalana de sociologia*, núm. 10, p. 103-131.
- MCQUILLAN J.; AU, J. (2001). "The effect of print access on reading frequency" *Reading Psychology*, 22, núm. 3, , p. 225-248.

- MEEK, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MILIAN, M. (2003). "Una exposició de poesia: poemes per llegir i comprendre, per dir, per mirar, per jugar". A CAMPS, A. (comp.) *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- MILLARD, E. (1997). *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. London: Falmer.
- MILLARD, E. (2002). "Boys and the Blackstuff" *NATE Newsletter*, núm. 16.
- MONÉS, J. (1995). "A la recerca de l'home nou". A *Diversos Història, política, societat i cultura dels Països Catalans. Volum 8: "Època dels nous moviments socials: 1900-1930"*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.306-337
- MONÉS, J. (1996). "El liberalisme: escola i societat". A *Diversos Història, política, societat i cultura dels Països Catalans, volum 7: "La consolidació del món burgès: 1860-1900"*. Barcelona: Enciclopèdia catalana.314-331
- MORENO SÁNCHEZ, E. (2001). "Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico" *Contextos Educativos*, 4lector,p. 177-196.
- MORENO, V. (1997). "Jóvenes y lectura" *Peonza*, núm. 42-43, p. 6-9.
- MORENO, V. (1999). "A la lectura por la escritura" *Primeras Noticias de LIJ*, núm. 163, p. 39-45.
- MOYA, Jeroni (coord.). (2005). *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'aula*. Barcelona: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- MOYA, Jeroni. "La lectura a l'aula. Un projecte per a l'aprenentatge de la llengua, la introducció a la literatura i l'autoformació." Barcelona: Departament d'Educació. Llicència d'estudis retribuïda, 2002.
- NADEAU, M. (2004). "La lecture chez les adolescents et les adolescentes vue par les parents". A Lebrun, M. *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec: Editions MultiMonde.
- NAFFRECHOUX, M. (1987). "Des lecteurs qui s'ignorent. Les formes populaires de la lecture" *Bulletin des Bibliothèques de France*, 32, núm. 5.
- NEUMAN, S. B. (1999). "Books make a difference: a study of access to literacy" *Reading research quarterly*, 34, núm. 3, p. 2-31.
- OLID, I. (2008). "Entre nois i noies: la força dels estereotips". A COLOMER,T. (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.167-182
- PAJARES, Ramón. "Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años." En línea: <http://www.mec.es>. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Instituto de Evaluación y calidad del sistema educativo, 2005.

- PAULSON, E. J. (2006). "Self-selected reading for enjoyment as a College Developmental reading approach" *Journal of College Reading and Learning*, 36, núm. 2, p. 51-58.
- PEONZA, E. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya.
- PÉREZ MORAN, E. (2007). "Dragones que se muerden la cola: Eragon, de Stefan Fangmeier" *CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil)*, núm. 202, p. 44-49.
- PÉTIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉTIT, M. (2001). "¿"Construir" lectores?!" *Hojas de lectura*, núm. 56, p. 20-24.
- PETRUCCI, A. (1998). "Leer por leer: un porvenir para la lectura." A: R; CAVALLO CHARTIER, G. (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, 521-49. Madrid: Taurus.
- PIETTE, J.; PONS, C. M.; GIROUX, L. (2001). *Les jeunes et Internet (représentations, utilisation et appropriation)*. Québec: Informe final d'une enquête: http://www.mcccf.gouv.qc.ca/publications/info/jeunes_internet_2001.pdf
- POULAIN, M. (2004). "Entre las preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX". A: LAHIRE, B. (comp.) *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004). "La lectura en la era de la información: hacia un nuevo concepto de competencia lectora" *Primeras Noticias de LIJ*, núm. 207, p. 47-54.
- Precisa. (2002). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Federación de Gremios de Editores Españoles.
- RAGANO, S.; PASA, L. (2006). "La littérature de jeunesse aux États-Unis." A: L; RAGANO PASA, S.; FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF Éditeur.
- REYNOLDS, K. (2005). "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland" *OCNOS*, núm. 1, p. 87-107.
- RICART, R. (1938). *Qui llegeix i què es llegeix en les biblioteques populars: notes bibliogràfiques sobre classificació de lectors i llibres*. Barcelona: Escola de Bibliotecàries: curs de pràctiques 1937-38.
- ROBINE, N. (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. París: La Documentation Française.
- ROBINE, N. (2000). *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*. París: Electre-Éditions du cercle de la librairie.

- ROBINE, N. (2005). "Les réseaux de lecture des adolescents" *Lecture Jeune*, núm. 116, p. 31-39.
- ROBINE, N. (2006). "Reading at home in France. A psycho-sociological look at youth literature, youth and their families" *Educational Studies in Language and Literature*, 6, núm. 3, p. 51-61.
- ROSENBLATT, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUDELL, R. (1995). "Those influential literacy teachers: men and women negotiators and motivation builders" *The Reading Teacher*, 48, núm. 6, p. 454-463.
- SÁNCHEZ-ENCISO, J. R., F. (1985). *Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
- SARLAND, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SAVAGE, S. (2004). "La lecture d'ouvrages complètes au collège" *Cahiers Pédagogiques*, núm. 420. Publicació en línia: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- SAVAGE, S. (2004). "Une année de lecture en ZEP" *Cahiers Pédagogiques*, núm. 420. Publicació en línia: <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- SÉNECHAL, M. (2006). "Rôle de la lecture partagée dans le développement de la langue". A PASA, L. R., S. i FIJALKOW, J. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. París: ESF Éditeur.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). "Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa". *Lecturas sobre lecturas*, 7. México: Conaculta.
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [tesi doctoral]
- SINGLY, F. d. (1993). *Les jeunes et la lecture*. París: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture. Dossier Éducation et formation, núm. 24.
- SIPE, L. R. (2008). *Storytime : young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- SMITH, C.; CONSTANTIO, B.; KRASHEN, S. (1996). "Differences in print environments for children in Beverly Hills, Compton and Watts." *Emergency Librarian* núm. 24: 8-10.
- STANFIELD, G. M. (2006). *Incentives: the effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students*. ERIC: <http://www.eric.ed.gov/>.
- STANOVICH, K. E.; WEST, R. F. (1989). "Exposure to print and orthographic processing." *Reading research quarterly* núm. 24: 402-33.

- SUNYOL,V. (1992). *Màquines per a escriure: recursos per a l'animació a la creativitat escrita*. Vic: Eumo.
- TALPIN, J. M. (1996). "Médiateurs du livre et adolescents" *Argos*, núm. 18, p. 18-20.
- TEBEROSKY, A. M.,M. (2002). "Els hàbits lectors en un context biletat" *Immersió Lingüística.Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts*, núm. 5, p. <http://www.xtec.cat/sedec/iepi/revista/num5/num5.htm>.
- TERWAGNE, S.; VANHULLE, S.; LAFONTAINE, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Brussel·les: De Boeck.
- TRUJILLO,F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. Barcelona: UAB [tesi doctoral]
- TURIN, J. (1996). "L'adolescence, un âge pour lire" *Lire au Lycée Professionel*, núm. 19-20, p. 15-18.
- VERDAGUER,T. (2002). *Literatura juvenil a l'abast: base de dades per fomentar l'autonomia lectora dels alumnes i facilitar l'orientació al professorat*. Barcelona: llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació.
- VÍLCHEZ, C. M. (2003). "Hábitos de lectura de los adolescentes peruanos: nuevas perspectivas" *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 26, núm. 2, juliol-desembre 2003, p. 57-71.
- VIÑAO, Antonio. (2001). "Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje." A: Jesús A. (dir.) MARTÍNEZ MARTÍN. *Historia de la edición en España (1836-1936)*, 417-29. Madrid: Marcial Pons.
- WELLS,G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WHITEHEAD, F.; CAPEY, A. C.; MADDREN, W. (1977). *Children and their books*. Basingstoke: Macmillan Education.
- WILDER, A. T.,A.B. (1999). "High school connections. making the transition to lifelong reading: books older teens choose" *The ALAN Review*, 27, núm. 1, p. en línia: <HTTP://SCHOLAR.LIB.VT.EDU/EJOURNALS/ALAN/FALL99/WILDER.HTML>.
- WORTHY, J.; MOORMAN, M.; MARGO, T. (1999). "What Johnny likes to read is hard to find in school." *Reading research quarterly* núm. (34) 1.

