

La lectura literària a ESO i batxillerat

Orientacions per a la lectura guiada



Mireia Manresa (coord.),
Rosalía Delgado, Ana M. Margallo,
M. Teresa Verdaguer i Marta Vilà



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

La lectura literària a ESO i batxillerat

Orientacions per a la lectura guiada

Atès el caràcter docent d'aquesta publicació, per a la citació de fragments de textos d'altri i la reproducció de fotografies procedents d'obres publicades (de les quals se cita adequadament la font i el nom de l'autor) ens acollim al dret de citació reconegut a l'article 32.1 del text refós de la Llei de propietat intel·lectual, aprovat pel Reial decret legislatiu 1/1996, de 12 d'abril, i a l'article 10.2 del Conveni de Berna per a la protecció de les obres literàries i artístiques, de 9 de setembre de 1886; i, per tant, aquest treball està exempta de la necessitat d'autorització i abonament dels drets d'autor.



Els continguts d'aquesta publicació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 de Creative Commons. Se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sense ús comercial, sempre que se n'esmenti l'autoria i la distribució de les possibles obres derivades es faci amb una llicència igual que la que regula l'obra original. La llicència completa es pot consultar en [aquest enllaç](#).

Elaboració:

Mireia Manresa (coord.)
Rosalía Delgado
Ana M. Margallo
M. Teresa Verdaguer
Marta Vilà

Coordinació:

Servei de Suports i Recursos Lingüístics
Subdirecció General de Llengües
Departament d'Educació

Publicació: novembre de 2023



SUMARI

PRESENTACIÓ	4
PART I. L'educació literària en el marc de l'enfocament competencial	5
1. La literatura en el nou currículum: dos propòsits, dues competències	5
2. Aspectes clau sobre la lectura autònoma i la lectura guiada	8
2.1. Què diferencia les dues competències, principalment?	9
2.2. Per què fem aquesta distinció?	9
2.3. Allò que caracteritza la lectura guiada no és molt similar al que es feia en la lectura trimestral obligatòria?	10
2.4. Lectura autònoma és només llegir de manera lliure, individualment i en silenci? Lectura guiada vol dir no llegir mai de manera individual?	12
2.5. Quines diferències hi ha entre les dues competències pel que fa als textos que s'hi llegeixen?	12
2.6. Quines diferències hi ha entre les dues competències pel que fa als aprenentatges que s'hi mobilitzen?	14
2.7. Quines diferències hi ha entre les dues competències pel que fa a l'acompanyament docent i a l'organització de l'activitat de lectura?	15
2.8. Com articulem i planifiquem la convivència entre LG, LA, la matèria de llengua i literatura i els programes de lectura de centre?	17
2.9. Com s'avaluen la lectura guiada i la lectura autònoma?	18
PART II. Orientacions per a la lectura guiada	21
1. La planificació de la LG: la selecció dels textos, els aprenentatges i l'establiment de la progressió	21
1.1. Quin propòsit hem de tenir present per planificar la lectura guiada?	21
1.2. Quins són els sabers essencials que hem de tenir en compte per desenvolupar la competència?	23
1.3. Com seleccionem els textos i els interrelacionem en itineraris?	26
1.4. Com programem situacions de lectura guiada relacionant textos i aprenentatges?	27
1.5. Com establim una progressió entre els diferents cicles, cursos i situacions de lectura guiada?	30
1.6. Com sabem que ho hem fet tot i que no ens deixem res? Quantes situacions de lectura guiada s'han de proposar?	32
2. L'acompanyament de la lectura guiada: la programació de situacions d'aprenentatge	33
2.1. Quines característiques ha de tenir l'acompanyament de la LG per despertar l'interès per la lectura?	33
2.2. Com podem organitzar el recorregut d'aprenentatge de les situacions de LG en el marc dels itineraris?	35
A. Proposar un producte final i seguir un recorregut en forma de seqüència didàctica per dur-lo a terme	36
B. Plantejament d'un repte d'indagació que permeti resseguir les obres al detall	37
2.3. Com han de ser les activitats per implicar els estudiants en la interpretació de les obres?	39
2.4. Quin paper hi té la discussió o conversa literària en les propostes de lectura guiada?	43
2.5. Quina presència ha de tenir la lectura dels textos a l'aula?	46

PRESENTACIÓ

En aquest dossier s'ofereixen orientacions per al tractament i programació de les competències literàries a l'ESO i al batxillerat. En la Part I es delimiten i distingeixen les dues competències, l'autònoma i la guiada (competències 7 i 8 del currículum LOMLOE). En la Part II es concreta i s'aprofundeix en la lectura guiada. En la Part III, que correspon al document "Els itineraris literaris de lectura guiada: dos exemples", es poden trobar orientacions per elaborar itineraris literaris i dos exemples, un per a 3r d'ESO i un per a 2n de batxillerat. Aquest material és una base per a la secundària obligatòria i postobligatòria, que s'ha de complementar amb les orientacions específiques per a la [literatura al batxillerat](#) i amb les orientacions de [La lectura en un centre educatiu](#), on es tracta sobre la lectura autònoma de manera més específica.¹



¹ Es poden consultar les orientacions publicades pel Ministerio de Educación sobre l'educació literària, especialment per complementar informació sobre la lectura autònoma.: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

PART I.

L'EDUCACIÓ LITERÀRIA EN EL MARC DE L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL

1. La literatura en el nou currículum: dos propòsits, dues competències

El currículum de 2022² porta a les seves conseqüències darreres l'aplicació del canvi en l'enfocament sobre l'ensenyament de la literatura que s'ha consolidat des de finals dels anys noranta del segle passat. Aquest canvi es resumeix en la substitució del terme *ensenyament de la literatura*, que associem a traspàs de coneixements sobre les convencions i sobre el llegat literari, pel d'educació literària, que posa el focus en la formació de lectors literaris competents.

Per ser un lector competent cal tenir un **hàbit lector consolidat** i s'ha de ser capaç de **tenir experiències literàries i d'interpretar-les**. El fet d'aconseguir aquests dos objectius requereix, d'una banda, tenir un espai, relativament nou a les aules de secundària, que atengui les lectures personals dels estudiants a fi de construir un hàbit lector. De l'altra, implica reorganitzar els sabers de la matèria per tal de posar-los al servei de l'avenç en la interpretació. Aquesta reorganització requereix superar la creença que el millor camí per aconseguir formar lectors amb sensibilitat estètica necessita com a pas previ el coneixement del context històric dels moviments literaris o dels aspectes formals del text literari. En aquesta línia, el currículum de 2022 suposa una clara evolució respecte als anteriors documents curriculars que, tot i donar importància a la competència literària, mantenia aquests coneixements com a continguts del programa i propiciava, per tant, que a les programacions se'n mantingués el protagonisme.

² Currículum d'Educació bàsica i de batxillerat.

Cal tenir present que apostar per un model competencial que doni centralitat a la formació de lectors literaris implica **la contextualització dels sabers**. És a partir de la resolució de situacions de lectura diverses que el lector va integrant les capacitats que li permeten desenvolupar-se com a tal.

Si pensem, per **EXEMPLE**, que una d'aquestes situacions pot consistir a ser capaç d'apreciar una representació teatral, la preparació de l'assistència a aquest acte passa per familiaritzar-se amb els circuits culturals relacionats amb l'actualitat de la programació o per documentar-se sobre l'obra i la companyia. Després d'haver assistit a la representació, seran pertinents activitats que permetin adquirir estratègies per valorar la representació incorporant un metallenguatge dramàtic que ajudi a construir la interpretació del fet teatral. Comparem aquestes activitats contextualitzades amb les que no tenen un enfocament competencial, que haurien començat per la informació sobre les característiques del gènere com a pas previ per a la seva identificació en la representació.



La chispa, Teatre Akadèmia (2023).

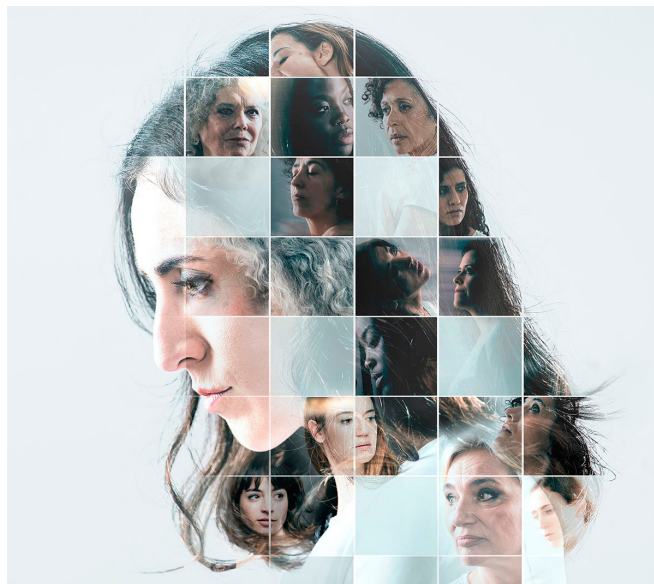


Romeu i Julieta, Poliorama (2023).

El contrast pel que fa al grau d'implicació de l'estudiant en cada enfocament esmentat mostra que les que parteixen de situacions concretes tenen un alt potencial perquè els estudiants integrin com a estratègies els coneixements que els permetin apreciar en profunditat una obra; en canvi, les que parteixen dels coneixements abstractes no garanteixen per si soles l'adquisició de la sensibilitat estètica d'un espectador teatral. Convindrà, això sí, procurar fixar els coneixements perquè puguin ser recuperats en altres lectures.

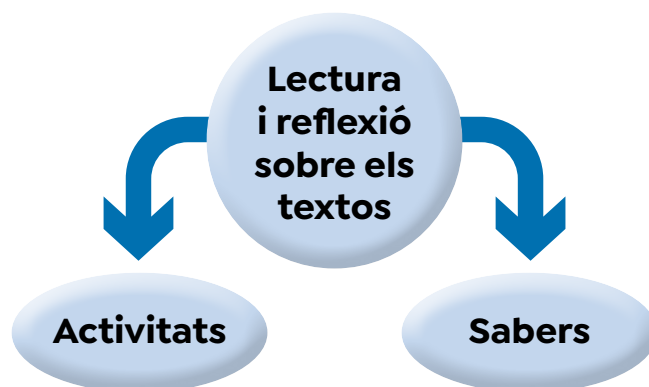
Posem-ne un altre **EXEMPLE**. Si ens proposem donar eines als lectors perquè s'enfrontin a una acció habitual a la vida lectora com la de tenir criteris per triar les pròpies lectures –una estratègia associada a la construcció de l'hàbit lector– veurem que la informació sobre els paratextos té sentit en aquest context i no com a contingut teòric aïllat.

Una característica comuna a la metodologia de l'enfocament competencial, patent als dos exemples anteriors, és el fet que els continguts es van construint, majoritàriament, de manera inductiva i que no es donen prèviament elaborats. Partir de la contextualització dels sabers –per tant, de la lectura de textos– és un punt de partida que afavoreix la formulació d'hipòtesis, la indagació i l'estructuració del saber aplicat a com funcionen els fenòmens literaris en cada context. Això no vol dir que no s'hagin de fer



La plaça del Diamant, TNC (2023).

explicacions, prendre notes, o aprendre de manera "sistemàtica" –estructurar els coneixements, analitzar, classificar, etc.– quan calgui, sinó que la base o fil conductor serà la lectura i reflexió sobre els textos i des d'aquest punt de partida n'emergiran les activitats i els sabers que tinguin sentit.



L'enfocament competencial no només afecta el plantejament metodològic que, com acabem de mostrar, situa els sabers en el seu context de funcionament, sinó que també té efectes en l'eix de la programació. Si en el paradigma de l'*ensenyament literari* el programa s'organitzava al voltant dels moviments literaris o dels recursos, en el de l'*educació literària* és la lectura dels textos literaris la que ocupa la centralitat i els sabers emergeixen d'aquesta lectura. De la mateixa manera, si volem fomentar els hàbits de lectura cal propiciar i facilitar temps, recursos i bastides per llegir a la manera d'un lector corrent.

Aquest canvi en l'eix de programació és, segurament, el que més desconcert i dificultats pot crear a l'hora de preparar les propostes d'aula.

Com s'ha d'organitzar la matèria al voltant de la lectura d'obres? El primer pas de la programació de la literatura a l'aula és articular dos espais de lectura diferenciats que atenguin els dos objectius principals de l'educació literària:

a) L'objectiu de fomentar els hàbits lectors requereix una **modalitat de lectura autònoma (LA)** «que implica la dedicació d'un temps diari i constant de lectura individual» (apunt teòric de la competència específica 7). Aquesta modalitat de lectura s'inspira en les pràctiques lectores socials, les que fem servir els lectors en el nostre temps d'oci, que són també les que volem que els estudiants acabïn incorporant. Inserir-la als centres educatius requereix imitar l'opcionalitat i llibertat característiques de les lectures personals.

La **competència específica 7** en el currículum d'Educació bàsica³ queda formulada d'aquesta manera:

Seleccionar i llegir de manera autònoma obres diverses com a font de plaer i coneixement, configurant un itinerari lector que s'enriqueixi progressivament pel que fa a diversitat, complexitat i qualitat de les obres, i compartir experiències de lectura, per construir la pròpia identitat lectora i gaudir de la dimensió social de la lectura.

b) L'objectiu d'avançar en la interpretació i en l'accés progressiu a la lectura d'obres del patrimoni literari –que necessiten acompanyament per ser interpretades– es lliga a la **lectura guiada (LG)** i compartida a l'aula (competència específica 8).

Aquesta modalitat de lectura requereix que els estudiants facin tots la mateixa lectura per tal de crear una comunitat interpretativa que, amb les bastides que proporcioni el docent, aprofundeixi en la lectura analítica de l'obra.

La **competència específica 8** en el currículum d'Educació bàsica⁴ queda formulada d'aquesta manera:

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

En ambdós espais, la base de les classes és la lectura de textos literaris, al voltant de la qual emergeixen, de manera guiada i inductiva, els sabers i continguts necessaris per aconseguir els objectius respectius. Exemplifiquem-ho a continuació en dues situacions de lectura, una lligada a l'objectiu de foment de la lectura i una altra, a l'avenç en la interpretació:

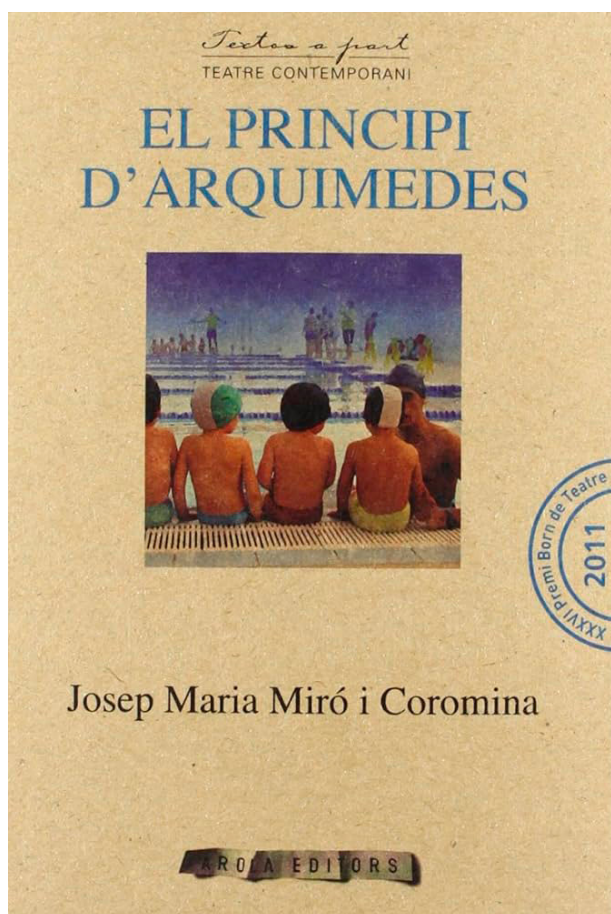
❖ **Un EXEMPLE sobre la modalitat de lectura autònoma.** Un dels continguts per a la formació del lector autònom és saber dir què t'ha semblat la lectura per tal de compartir-ho, recomanar-ho o bé per tenir eines i recursos per estructurar el pensament, i tenir metallenguatge i opinió pròpia sobre el que es llegeix. Aquestes estratègies es poden adquirir a partir de la pràctica periòdica a l'aula de compartir allò que ha agradat o no dels llibres llegits de manera individual i autònoma. Aquest temps per a la recomanació es

³ Extret de la pàg. 10 de l'annex 3 del currículum d'Educació bàsica (pàg. 203 del decret).

⁴ Extret de la pàg. 11 de l'annex 3 del currículum d'Educació bàsica (pàg. 204 del decret).

pot regular entre iguals i amb la participació del docent, a partir de models i de recursos per parlar sobre els textos. Les recomanacions periòdiques en l'espai de la lectura autònoma i lliure ofereixen un context privilegiat perquè emergeixin els continguts, per enriquir el metallenguatge específic així com per fixar-se en els aspectes que es poden valorar o comentar d'una obra segons les necessitats que sorgeixen a partir de les obres recomanades.

❖ **Un EXEMPLE sobre la modalitat de lectura guiada.** Per formar lectors capaços de tenir una opinió fonamentada sobre les obres, podem proposar lectures actuals que plantegin dramàticament un conflicte. Per exemple, la proposta de lectura guiada d'*El Principi d'Arquimedes*, obra teatral de Josep Maria Miró, s'articula al voltant de la pregunta de si l'obra dona resposta a quina és la naturalesa del petó que desencadena el conflicte dramàtic.



Mitjançant activitats d'oralització, de reconstrucció de les motivacions dels personatges i d'elaboració de l'entrevista que farien als espectadors de l'obra, la proposta⁵ guia els estudiants perquè contestin el repte plantejat entenent que l'obra qüestiona la possibilitat de respondre de forma unívoca aquesta pregunta.

Els continguts necessaris per adquirir aquesta competència sobre la lectura crítica seran diferents en cada obra. Per tant, la selecció de les obres que proposem per a la modalitat de lectura guiada podrà completar un itinerari en què s'actualitzin els aprenentatges significatius per desenvolupar una mirada crítica en les obres seleccionades.

Hem vist, doncs, que el fet d'organitzar l'assignatura a través de les lectures permet donar sentit als aprenentatges literaris que, en mobilitzar-se en situacions determinades a partir de les lectures dels textos, permet que els estudiants els construeixin i se n'apropriïn d'una manera significativa.

2. Aspectes clau sobre la lectura autònoma i la lectura guiada

En la distinció que fa el currículum entre les dues competències tant a l'ESO com al batxillerat emergeixen dues novetats rellevants que val la pena situar.

a) D'una banda, la lectura autònoma apareix com a objecte d'aprenentatge, amb uns criteris d'avaluació i uns sabers associats que cal desenvolupar en diverses situacions d'aula que els propiciïn. Sovint se'n fa un abordament poc específic o bé poc diferenciat i associat a les lectures prescriptives o obligatòries trimestrals.

⁵ Podeu consultar la proposta completa a Margallo, Munita, coords. *Acompanyar al lector*. Ed. Graó, 2022

b) D'una altra banda, la lectura guiada és la que articula les classes de literatura. La lectura comuna que es proposa per a tot un grup classe, siguin fragments o obres senceres, s'enfoca cap a l'aprenentatge de la interpretació d'obres rellevants i complexes.

Malgrat que totes dues modalitats es retroalimenten i que es poden donar situacions en què s'incideixi en les dues alhora, presentem, a partir de preguntes que ens podem fer els docents en el moment de programar la lectura literària, alguns punts clau que poden servir per a la concreció del currículum a les aules.

2.1. QUÈ DIFERENCIA LES DUES COMPETÈNCIES, PRINCIPALMENT?

Allò que distingeix les dues competències és la manera d'abordar la lectura dels textos: en l'espai de la lectura autònoma cada estudiant tria i llegeix textos diferents mentre que en l'espai de lectura guiada els estudiants d'un mateix grup comparteixen la lectura d'una mateixa obra, fragment o d'un conjunt d'obres perquè es pugui posar en comú l'experiència de lectura i detenir-s'hi.

IDEES CLAU

LECTURA AUTÒNOMA	LECTURA GUIADA
Com?  Cada estudiant tria i llegeix de manera lliure textos diferents i al ritme que vol.	Com?  Els estudiants d'un mateix grup llegeixen una mateixa obra o un mateix conjunt de textos i fragments.

2.2. PER QUÈ FEM AQUESTA DISTINCIÓ?

Perquè cadascuna té una funció i un propòsit d'ensenyament diferents.

El desenvolupament de la lectura autònoma anirà dirigit a fomentar un ambient lector als centres i a

les aules que creï complicitats amb els estudiants a partir de la valoració de les seves pràctiques lectores i culturals per tal d'enriquir-les. En canvi, el de la lectura guiada se centrarà a facilitar les estratègies i el coneixement que permetin lectures més aprofundides de les obres.

La **lectura autònoma** permet centrar l'atenció en els diversos punts de partida de l'alumnat i en la diversitat de perfils lectors, així com donar l'oportunitat de llegir de manera individual i lliure en l'horari escolar,



perquè el propòsit principal és donar bastides per tal que cada estudiant construeixi la seva identitat com a lector literari i tingui les eines per desenvolupar l'activitat lectora: que prengui consciència progressivament dels seus gustos lectors, pugui contrastar diferents textos, sàpiga triar i seleccionar allò que li agrada més i pugui recomanar i expressar el que li ha semblat la lectura.

El concepte d'**identitat lectora** apel·la a l'autoconcepte que un es forja de si mateix com a lector; a les seves actituds cap a la lectura, els seus gustos, preferències i tries; a la cerca de recomanacions i d'espais per compartir les lectures. És un element clau que s'ha de tenir en compte en la formació de lectors per fomentar relacionar-se de manera positiva amb la lectura com una activitat de socialització i de creixement personal com a subjecte cultural.

La **lectura guiada** permet centrar l'atenció en allò que tenen d'interessant els textos que tot el grup llegeix i donar l'oportunitat de compartir entre tots una mateixa lectura, perquè el propòsit principal d'aquesta modalitat de llegir és donar bastides per saber detenir-se en els textos, per aprendre a llegir millor i a interpretar, per fer-se preguntes sobre com estan construïts, per analitzar aspectes de les obres i del seu context de producció, així com facilitar eines per accedir a obres complexes i del patrimoni literari propi i universal.

En definitiva, la lectura autònoma aspira a consolidar l'hàbit lector en els estudiants i, per tant, s'inspira en les pràctiques socials de lectura, en allò que fem els lectors en el nostre temps d'oci. D'aquí la importància de construir la identitat lectora dels estudiants. En canvi, la lectura guiada aspira a formar lectors "experts", capaços d'interpretar textos amb densitat literària i, per tant, presenta més contactes amb les pràctiques acadèmiques pròpies de l'entorn escolar.

IDEES CLAU

LECTURA AUTÒNOMA	LECTURA GUIADA
<i>Per què?</i>  Per proporcionar un entorn on cadascú pugui triar i llegir de manera lliure. Per atendre els diferents gustos i nivells lectors. Per ajudar a esdevenir lector autònom perquè es tenen les eines per gaudir de la lectura (per triar les obres, per llegir-les amb fluïdesa, per compartir l'experiència de lectura).	<i>Per què?</i>  Per poder-ne parlar, compartir i construir la interpretació de l'obra de manera conjunta. Per poder guiar de prop els processos de lectura. Per incorporar la mirada distanciada sobre les obres, la del lector que es fa preguntes i es deté en el text. Per aprofundir en continguts literaris en exemples d'obres que són idonis per mostrar aspectes rellevants. Per compartir opinions més desenvolupades sobre la lectura. Per poder accedir a textos del patrimoni literari.

2.3. ALLÒ QUE CARACTERITZA LA LECTURA GUIADA NO ÉS MOLT SIMILAR AL QUE ES FEIA EN LA LECTURA TRIMESTRAL OBLIGATÒRIA?

En els centres educatius s'ha anat modificant el plantejament del que s'anomenava "lectures trimestrals", "lectures prescriptives" o "lectures obligatòries" i actualment conviuen models organitzatius diferents per abordar-les. Un d'aquests models partia de proposar una obra per trimestre que l'alumne llegia de manera autònoma fora de l'aula –o se'n llegien alguns fragments a l'aula i altres fora– i a demanar-ne un treball o fer-ne una prova per comprovar que s'havia llegit. Aquest plantejament ha anat canviant i s'hi han introduït variacions que han donat lloc a propostes híbrides com ara: proposar una llista de lectures per tal que els estudiants triïn, comentar a l'aula alguns aspectes de l'obra per tal que els estudiants puguin continuar la lectura de manera autònoma, entre altres. Aquest sistema parteix de la base que la lectura trimestral és un complement que funciona de manera paral·lela a les classes de literatura, com un afegit que contribueix, suposadament, a crear hàbits de lectura.

Així, allò que es feia a la lectura trimestral obligatòria implicava una superposició entre les dues modalitats de lectura de la nova proposta curricular: l'objectiu de fomentar l'hàbit lector dels estudiants ara se situa en la modalitat de lectura autònoma i en la competència 7; la proposta que tots els estudiants llegeixin la mateixa obra i que es programin els aprenentatges que es poden activar amb aquesta lectura se situa en la modalitat de lectura guiada i en la competència 8.

Si ja existeix l'espai específic de la lectura autònoma per al foment de l'hàbit lector a través de la lliure elecció dels textos que es llegeixen amb ritmes no imposats, cal delimitar, a més a més, un espai per dur a terme lectures compartides d'un mateix text per poder fixar la mirada en qüestions que són interessants de

reflexionar entre tots. Per això, els textos que es trien per a tot un grup d'alumnes, el que s'anomenava "lectures obligatòries", s'han de vincular a altres propòsits i aclarir-ne els usos i funcions, tenint en compte algunes consideracions que introdueix la proposta de "lectura guiada".

El propòsit principal del que s'anomena *lectura guiada* en la nova proposta curricular, doncs, és incidir en la competència interpretativa dels estudiants. Per això, planteja abandonar el control o comprovació de la lectura com a única via per tractar-les i posa l'èmfasi en l'acompanyament guiat a l'aula de la lectura d'aquestes obres. Situa, per tant, la lectura de textos com a eix central de les classes de literatura per extreure, de manera inductiva, els sabers literaris que s'esperen en cada etapa educativa i fixar-los perquè puguin ser transferits i consolidar-se.

Així, podríem definir la lectura guiada com:

La **proposta d'obres i fragments per a tot el conjunt d'alumnes per tal de poder-ne construir la interpretació entre tots**, a través d'activitats i converses que, **de forma inductiva**, portin a aprendre **els sabers necessaris per entendre com funciona la literatura**.

En síntesi, la substitució del terme "lectura obligatòria" per "lectura guiada" suposa un desplaçament de fer-los llegir per assegurar que llegeixin alguna cosa a acompanyar-los en les lectures que els donaran eines per progressar en la seva formació literària. Aquest enfocament implica canvis metodològics:

- ❖ Acompanyar els processos de lectura a l'aula en comptes de deixar la lectura de l'obra en mans dels estudiants.
- ❖ Diversificar les estratègies per construir la interpretació de l'obra entre tots a l'aula: converses literàries, activitats reflexives o elaboració de productes en què la interpretació s'evidenciï (comentari a un bibliotràiler,

escriptura d'un capítol, una fitxa tècnica, una crítica per a una revista o un fulletó informatiu, entre d'altres), activitats per estructurar i consolidar els aprenentatges que possibilitin transitar cap a l'abstracció.

- ❖ Evitar, per tant, demanar un treball o examen final –i sempre el mateix per a totes les obres– per comprovar si s'ha llegit l'obra, com a única via de treball.

El que proposa aquest model competencial, en definitiva, és estructurar l'educació literària a partir de la lectura de textos, siguin fragments, obres extenses o obres breus, a través de les quals s'estableixi un itinerari de progrés lector. És a dir, l'ensenyament de la literatura es duu a terme a través de la lectura de textos literaris i l'acompanyament i sabers que s'hi associen.

IDEES CLAU

CARACTERÍSTIQUES DE LA LECTURA GUIADA

- ❖ L'ensenyament de la literatura es basa en l'experiència de lectura dels textos: fragments o obres completes.
- ❖ Tots els integrants d'un mateix grup comparteixen la lectura d'un mateix text o textos.
- ❖ Els sabers o continguts emergeixen de la situació de lectura que es proposa.
- ❖ Cal garantir un itinerari de progrés⁶ que concreti els aprenentatges a través de la lectura dels textos literaris proposats per a tot el conjunt d'alumnes d'un mateix grup.
- ❖ No es deixa sols els estudiants: ni per llegir l'obra ni per interpretar-la.
- ❖ No se'n demana un treball final comprovador sinó que s'acompanya en els processos de lectura a l'aula, de manera col·lectiva.

⁶ Es tractarà de manera aprofundida a la segona part d'aquest dossier.

2.4. LECTURA AUTÒNOMA ÉS NOMÉS LLEGIR DE MANERA LLIURE, INDIVIDUALMENT I EN SILENCI? LECTURA GUIADA VOL DIR NO LLEGIR MAI DE MANERA INDIVIDUAL?

Per desenvolupar la competència de la lectura autònoma, el fet de llegir textos de manera individual n'és l'eix central i el propòsit prioritari. Ara bé, hem de pensar que l'autonomia plena i sòlida és l'objectiu a aconseguir, no pas el punt de partida que pressuposa que ja duen de casa els estudiants.

Per això, no n'hi ha prou a deixar un temps per llegir de manera autònoma, sinó que s'hi ha d'intervenir a través d'estratègies de mediació intencionades. N'enumerem algunes de rellevants:

- ❖ Conèixer els perfils lectors dels estudiants per tal d'establir les accions prioritàries.

- ❖ Crear les condicions per establir un clima lector a les aules: visibilitzar i valorar el bagatge lector i cultural previ dels estudiants i fixar un temps per llegir amb varietat de textos.

- ❖ Activar la consciència de la identitat lectora: planificar accions per ajudar a explicitar l'itinerari lector i per establir connexions entre les obres llegides.

- ❖ Propiciar el progrés en la recomanació dels textos: incorporació de metallenguatge i de referències contextuais, ampliar els aspectes amb què se sustenta l'opinió, ajudar a saber expressar els propis gustos des de l'experiència personal.

Si no hi ha mediació planificada i adient a l'objectiu que es pretén, l'impacte que tenen els programes i el temps de lectura autònoma és molt minso i només afecta els estudiants que ja són lectors.

De la mateixa manera que la lectura autònoma no es redueix a la lectura individual i necessita una mediació específica, la lectura guiada, tot i centrar-se en l'acompanyament del procés lec-

tor a l'aula, pot recolzar-se també en moments de lectura individual. Una visió contraposada de les dues modalitats de lectura podria portar-nos a pensar erròniament que quan llegim la mateixa obra tots alhora no s'ha de fer lectura individual i no és així. També s'hi pot preveure la lectura individual de parts o fragments sempre que tots els membres d'un grup llegeixin un mateix text per tal d'assegurar la construcció compartida dels processos d'elaboració de sentit, tret diferencial de la LG respecte a la LA.

En aquest sentit, tal com desenvoluparem més endavant, cal tenir present que quan es fa lectura guiada d'una obra o conjunt de textos es pot dinamitzar la manera de llegir l'obra de maneres ben diverses –tots alhora, alternant lectura del docent i lectura individual i en petits grups, etc.– tenint present sempre d'atendre l'acompanyament durant el procés de lectura.

2.5. QUINES DIFERÈNCIES HI HA ENTRE LES DUES COMPETÈNCIES PEL QUE FA ALS TEXTOS QUE S'HI LLEGEIXEN?

Els textos que es llegeixen en l'espai de lectura autònoma han de configurar un conjunt variat i divers d'obres amb un nivell de complexitat molt similar al que els estudiants poden llegir sols i sense ajut. Com que els grups-classe són diversos, caldrà reunir-ne de diferents per tal que tothom pugui sentir-s'hi interessat i atret. Per ajustar l'oferta de llibres als punts de partida de cada grup s'han de tenir en compte els resultats del diagnòstic sobre els perfils lectors que necessàriament s'ha d'haver fet com a pas previ.

Així, en l'espai de lectura autònoma, es necessita un conjunt de textos prou ampli per tal que els estudiants puguin triar entre diferents opcions. Per exemple, si partim d'un grup-classe de 25 estudiants, hi hauria d'haver disponibles un mínim de dos llibres per estudiant (50 llibres), però l'ideal seria que n'hi hagués uns quants més. És recomanable, per tant, disposar de textos per a cada grup

provinents de seleccions fetes des de la biblioteca escolar, si és possible, perquè aquell conjunt d'obres és el que conformarà el bagatge lector dels estudiants, com ara un menú variat i de qualitat.

Pel que fa a la lectura guiada, els textos que es comparteixen els selecciona el docent o l'equip docent segons els reptes interpretatius que plantegen i que justifiquen la necessitat d'analitzar-los i d'aprofundir en la comprensió del seu funcionament literari entre tots. En aquest cas, no es tracta de tenir un conjunt de textos perquè cadascú triï i vagi llegint al seu ritme, sinó de proposar un text, conjunt de textos o fragments comuns per a tots els membres d'un grup en cada situació de lectura guiada que es vulgui desenvolupar.

Així, els criteris per a la selecció dels textos en cada competència específica es regeixen per lògiques diferents segons la funció de cadascuna, com representem en el quadre següent.

IDEES CLAU

Es pot complementar informació sobre la lectura autònoma en el dossier: "[Biblioteca d'aula: una oportunitat per a la lectura i el coneixement](#)".

La controvèrsia principal sobre la selecció de les obres per a la lectura autònoma es troba en el fet de si els llibres han de ser els que els nois i noies llegeixen fora de les aules, que acostumen a ser comercials principalment. Pot semblar contradictori si s'afirma que haurien de ser textos propers als seus gustos, però alhora que no siguin els mateixos que ja llegirien pel seu compte.



TIPUS DE CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DEL CONJUNT DE TEXTOS PER ATENDRE LA LECTURA AUTÒNOMA	TIPUS DE CRITERIS PER A LA SELECCIÓ DE CADA TEXT PER PLANIFICAR UNA LECTURA GUIADA
✓ Obres properes als joves que tinguin una mínima qualitat literària. ✓ Diversitat de gèneres, temàtiques, formats i nivells de complexitat. ✓ Obertura a obres no canòniques i a les pràctiques de consum cultural dels joves: multimodalitat, ficció en obres audiovisuals i digitals, best-sellers juvenils... ✓ Obres que estableixin ponts amb els gustos i el nivell lector dels estudiants, i que alhora contribueixin a enriquir les seves pràctiques lectores.	✓ Notable qualitat literària. ✓ Obres que suposin un repte o alguna complexitat que requereixi acompanyament. ✓ Obres que suposin un avenç qualitatiu en la capacitat lectora dels estudiants. ✓ Obres que continguin elements interessants per a la formació del lector literari.
Pregunta que ens pot guiar per a la selecció d'un conjunt de textos per a la lectura autònoma: <i>Els textos s'apropen als gustos i nivells lectors dels estudiants i alhora els enriqueixen pel que fa a qualitat, complexitat i diversitat?</i>	Pregunta que ens pot guiar per a la selecció d'un text per a la lectura guiada i compartida: <i>Quins aprenentatges aporta l'obra per a la formació del lector literari perquè valgui la pena llegir-la tots?</i>

És a dir, hem de procurar disposar de textos que connectin o es relacionin amb el que llegeixen –sigui pel tema, pels patrons narratius, pel gènere, pel nivell de lectura–, però alhora, com que l'objectiu és fer-los créixer com a lectors, hi han de poder fer descobriments, accedir a textos de més qualitat, a gèneres i autors que no van per la via comercial.

Ho podríem comparar a un menú d'una dieta equilibrada. Oferir aliments variats i de qualitat o bé oferir dieta homogènia i poc saludable fa variar notablement els hàbits alimentaris dels estudiants. Segons això, si per a un grup-classe podem disposar d'una selecció d'un mínim de 70-80 llibres, com miraríem que fos aquesta dieta lectora? Hi inclouríem 30 còmics? Hi tindríem 10 llibres d'una mateixa sèrie? Hi hauria més textos de qualitat o bé més de *comercials*? És ben cert que si hi ha biblioteca escolar, la selecció serà més àmplia, però igualment cal fer una preselecció de textos per a cada nivell i grup d'estudiants. Fer-ho ajuda a tenir acotats uns referents comuns i poder recomanar-los. D'altra banda, si el conjunt de textos als quals poden accedir per a l'espai de lectura autònoma i lliure és divers, s'aconseguirà que no hi hagi estudiants que puguin llegir sempre el mateix tipus d'obres i que n'enriqueixin la tria.



En aquest punt, assenyalem que aquesta selecció acurada té molta més rellevància en els primers cursos de l'ESO, atès que, a mesura que vagin passant cursos amb un ambient lector i accedint a la literatura a través de les dues competències literàries, quan siguin a quart d'ESO o a batxillerat la lectura autònoma hauria d'anar confluint amb textos més complexos que s'apropen, sobretot a la postobligatòria, als de la lectura guiada. El progrés en la competència lectora i literària farà variar, doncs, les estratègies i criteris de la selecció del corpus.

No cal dir que la complicitat de la biblioteca escolar, així com de la biblioteca municipal o del districte, és essencial per conformar tots aquests corpus i espais de lectura autònoma. Disposar d'una **biblioteca escolar** com un centre cultural dinamitzador del coneixement pot marcar la diferència per crear lectors amb inquietuds culturals i interessats per llegir i per aprendre.

2.6. QUINES DIFERÈNCIES HI HA ENTRE LES DUES COMPETÈNCIES PEL QUE FA ALS APRENTATGES QUE S'HI MOBILITZEN?

Mentre que la lectura autònoma se centra en la construcció d'hàbits lectors i treballa sobre la identitat lectora, la lectura guiada pretén ampliar les habilitats interpretatives de textos complexos als quals no s'accediria de manera autònoma. Els aprenentatges que es pretenen aconseguir tenen a veure amb dimensions diferents.

Els propòsits d'aprenentatge de la lectura autònoma giren al voltant de l'accés i desenvolupament de l'activitat lectora i de la construcció del lector en la seva dimensió personal i col·lectiva.

Els propòsits d'aprenentatge de la lectura guiada s'orienten a adquirir les eines per adonar-se de com funcionen les obres en elles mateixes i com funcionen com a sistema literari organitzat per formes, gèneres i postulats estètics i culturals, i a adquirir les estratègies per construir la interpretació de manera individual i col·lectiva.

Ho concretem en el quadre següent.

PUNTS CLAU

Aprenentatges vinculats a la LA	Aprenentatges vinculats a la LG
Aspectes que construeixen el lector en la seva dimensió personal: ▪ Presa de consciència dels propis gustos i de la identitat lectora. ▪ Mobilització de l'experiència personal i lectora per establir vincles entre l'obra llegida i aspectes de l'actualitat, amb altres textos i amb manifestacions artístiques i culturals. Aspectes que construeixen el lector en la seva dimensió col·lectiva: ▪ Participació activa en actes culturals vinculats al circuit literari i lector. ▪ Estratègies de recomanació de les lectures en suports variats o bé oralment entre iguals. Estratègies que permeten accedir als textos i desenvolupar l'activitat lectora: ▪ Apropiació de criteris i estratègies per a la selecció de les lectures personals. ▪ Reflexió sobre la lectura que permeti l'expressió de l'experiència lectora i l'apropiació dels textos llegits a través de formes variades.	Sabers relacionats amb el funcionament intern de les obres i amb l'organització del sistema literari: ▪ Els elements constitutius i recursos expressius destacats dels gèneres i la seva relació amb el sentit de les obres que es llegeixen. ▪ Els elements temàtics i formals que permeten la relació i comparació dels textos llegits amb altres textos orals, escrits o multimodals, amb altres manifestacions artístiques i culturals i amb les noves formes de ficció. ▪ La utilització d'informació sociohistòrica, cultural i artística necessària per interpretar obres i comprendre el lloc que ocupen en la tradició literària (al final de l'ESO i batxillerat). Estratègies del lector literari per a la interpretació dels textos: ▪ Estratègies de reflexió per a la interpretació de les obres. ▪ Habilitats per construir el coneixement de forma compartida. ▪ Estratègies per saber expressar la valoració de les obres, per a la lectura expressiva i per a la creació de textos amb intenció literària.

A totes dues competències els aprenentatges es "tracten" en el context de situacions de lectura de textos, i amb les estratègies i activitats adequades a cada cas.

2.7. QUINES DIFERÈNCIES HI HA ENTRE LES DUES COMPETÈNCIES PEL QUE FA A L'ACOMPANYAMENT DOCENT I A L'ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT DE LECTURA?

Les bastides que s'han d'oferir a la **lectura autònoma** tenen a veure amb tenir una se-

lecció de textos que permeti connectar amb els lectors i, alhora, fer-los ampliar el seu bagatge, com hem vist en l'apartat anterior. D'altra banda, la mediació s'adreça a consolidar l'hàbit lector a partir del reforçament de la personalitat lectora de cadascú (la identitat lectora). Per això, les situacions per al desenvolupament d'aquesta competència són de dos tipus:

- ❖ **Temps de lectura individual i autònoma a l'aula.** La introducció d'aquest temps de lectura ha de ser gradual. El temps de lectura

El temps per llegir de manera autònoma a l'aula anirà disminuint a mesura que arribem a l'etapa postobligatòria, tot i que no hauria de desaparèixer l'atenció als hàbits lectors per recomanar textos, compartir el que es llegeix, etc.



❖ **Propostes de dinamització.** És aconsellable introduir activitats abans o després de la lectura silenciosa per mostrar allò que fan els lectors per compartir les seves lectures. Enumerem algunes d'aquestes propostes:

- Les estones per llegir als altres en veu alta fragments que ens han cridat l'atenció i explicar-los per què ens han agradat tant.

- [illegible]

Hi ha, però, un pas previ que no es pot passar per alt: s'ha de tenir present conèixer, reconèixer i valorar els bagatges lectors genuïns dels nois i noies per crear complicitat i confiança en aquest espai de lectura lliure. Cal partir, doncs, d'un diagnòstic per conèixer el context d'intervenció i per tal que els mateixos nois i noies comencin a representar-se com són com a lectors i a construir la seva identitat lectora.

16

IDEES CLAU

TIPUS DE BASTIDES PER A LA LECTURA AUTÒNOMA	TIPUS DE BASTIDES PER A LA LECTURA GUIADA
✓ Temps per a la lectura individual i lliure. ✓ Selecció de textos variada i adient al propòsit. ✓ Apropament als bagatges previs dels nois i noies: valorar el seu punt de partida i reconèixer els seus referents per crear clima de confiança. ✓ Activació de propostes que ajudin a triar les obres, a compartir-les i a construir la pròpia identitat lectora.	✓ Temps de lectura compartida d'un mateix text. ✓ Temps per a la lectura pausada, detinguda i reflexiva. ✓ Aprofundiment en els aspectes rellevants de les obres compartides, a través d'activitats, converses literàries, lectura conjunta, consolidació de sabers, etc.

2.8. COM ARTICULEM I PLANIFIQUEM LA CONVIVÈNCIA ENTRE LG, LA, LA MATÈRIA DE LLENGUA I LITERATURA I ELS PROGRAMES DE LECTURA DE CENTRE?

La lectura guiada –les diverses propostes de lectures guiades en conjunt– és la que articula tota la programació de l'educació literària de la matèria de llengua i literatura de cada curs i cicle. En aquest dossier s'hi dedica un espai ampli per tractar-la en profunditat.

La lectura autònoma ha d'estar present de manera continuada i es pot plantejar de diverses maneres i amb diferents tipus d'organitzacions:

- Si el centre té un [programa de lectura](#) que afecta tot el claustre i l'horari marc, es pot establir que els docents de les matèries de llengua –o un equip específic de professorat– facin la tasca de dinamitzar, fer la selecció del corpus, les recomanacions i el seguiment de l'evolució dels estudiants.

Podeu complementar aquestes orientacions amb les del dossier [L'hàbit lector i el temps de lectura a l'educació secundària](#).

Igualment, encara que existeixi un programa de lectura de centre, la modalitat de lectura



autònoma forma part del currículum de les matèries de llengua i literatura. Per tant, els docents d'aquestes assignatures han de participar activament en la planificació del pla de lectura de centre alhora que des de les seves matèries haurien de fer èmfasi en les recomanacions entre iguals i en la construcció de la identitat lectora, especialment pel que fa a la lectura de ficció.

- Si encara no es disposa d'un pla de lectura de centre, la qual cosa cada cop serà més difícil que passi perquè s'estan generalitzant, les assignatures de llengües poden assumir l'organització de la lectura autònoma dins de l'horari: dedicar, per exemple, un temps a la lectura autònoma cada inici de classe o sessió, i establir que un cop al mes es puguin fer recomanacions i presentacions d'obres llegides i per llegir.

Tant per a la lectura autònoma com per a la guiada, és imprescindible que cada curs escolar s'iniciï amb el diagnòstic del context i dels perfils lectors de l'aula i amb la creació d'espais que facin emergir l'autoconsciència lectora per part dels nois i noies –a través de qüestionaris sobre hàbits lectors, de l'escriptura o explicació de relats de vida lectora, de converses sobre els gustos, preferències i altres activitats d'oci, de l'elaboració de diaris de lectura, etc., i de la socialització i el reconeixement en el grup d'iguals de totes aquestes pràctiques lectores i d'oci–, així com que al final d'un curs quedi constància del recorregut fet tant per a l'alumne com per a l'equip docent que continuarà la seva intervenció en aquell grup.

Cal tenir present que moltes de les actuacions que es duen a terme interconnecten les dues competències específiques: com més es llegeix, més competència literària s'adquireix; com més competència per interpretar els textos, més ganes es té de llegir.

2.9. COM S'AVALUEN LA LECTURA GUIADA I LA LECTURA AUTÒNOMA?

En primer lloc, si ens situem en el concepte d'**avaluació reguladora i formativa**, cal dir que en el model didàctic competencial que desenvolupem en aquestes orientacions, i que prové de tot el que indica la didàctica de la literatura les darreres dècades, ja fa incidència en un tipus d'acompanyament que es basa en els processos de regulació.

Si pensem, però, en l'**avaluació comprovadora**, la que vol analitzar com ha anat la intervenció, quin grau de progrés hi ha hagut, etc., cal pensar, en primer lloc, si cal avaluar cada situació o bé si hi ha aspectes que es poden analitzar més a llarg o mitjà termini. En segon lloc, cal posar els esforços a avaluar els objectius d'aprenentatge específics que es proposen en cada situació o període determinat que permeti el seguiment del progrés o l'evolució que es produeix.

Distingim l'avaluació per comprovar el progrés entre les dues competències:

- a) Per a la lectura autònoma, el seguiment s'ha de fer a llarg termini i s'ha de basar en l'observació de l'evolució dels aspectes essencials que assenyalen el currículum.

PER A L'ESO:

Criteris d'avaluació

1r i 2n

7.1 Triar i llegir textos i obres prèviament seleccionats a partir dels propis gustos, interessos i necessitats que permetin crear el propi itinerari lector.

7.2 Compartir l'experiència de lectura en suports diversos, tot relacionant el sentit de l'obra amb la pròpia experiència biogràfica i lectora.

3r i 4t

7.1 Llegir de manera autònoma textos i obres seleccionats en funció dels propis gustos, interessos i necessitats, i deixar constància del progrés del propi itinerari lector i cultural explicant els criteris de selecció de les lectures, les formes d'accés a la cultura literària i l'experiència de lectura.

7.2 Compartir l'experiència de lectura en suports diversos, tot relacionant el sentit de l'obra amb la pròpia experiència biogràfica, lectora i cultural.

PER AL BATXILLERAT:

1r curs

7.1 Triar i llegir de manera autònoma obres rellevants de la literatura contemporània i deixar constància del progrés de l'itinerari lector i cultural mitjançant l'explicació argumentada dels criteris de selecció de les lectures, de les formes d'accés a la cultura literària i de l'experiència de lectura.

7.2 Compartir l'experiència lectora utilitzant un metallenguatge específic i elaborar una interpretació personal establint vincles argumentals amb altres obres i altres experiències artístiques i culturals.

2n curs

7.1 Triar i llegir de manera autònoma obres rellevants que es relacionin amb les propostes de lectura guiada, incloent-hi l'assaig literari i les obres actuals que estableixin connexions amb la tradició, i deixar constància del progrés de l'itinerari lector i cultural mitjançant l'explicació argumentada dels criteris de selecció de les lectures, de les formes d'accés a la cultura literària i de l'experiència de lectura.

7.2 Compartir l'experiència lectora utilitzant un metallenguatge específic i elaborar una interpretació personal establint vincles argumentals amb altres obres i altres experiències artístiques i culturals.

Cal garantir sempre la planificació dels moments, de la periodicitat i del tipus d'evidències que serviran per observar l'evolució dels estudiants. Va bé preveure un o dos grans propòsits al principi de cada curs o cicle, fer-ne observacions periòdiques i valorar el progrés al final del curs.

Per **EXEMPLE**, per a primer d'ESO l'objectiu prioritari adreçat a l'alumnat per al final de curs podria ser: «Haver-se implicat en la lectura de textos literaris de manera continuada i progressiva durant tot el curs i en les recomanacions així com recollir aquesta experiència lectora per ser conscient dels propis gustos lectors».

Per a segon d'ESO, tot i que es podria continuar estirant el fil de l'anterior, es podria posar l'èmfasi i l'acompanyament en un altre aspecte com ara: «Enriquir la manera d'expressar l'experiència de lectura per compartir-la amb els altres i diversificar les lectures triades per explorar nous gèneres».

A batxillerat, l'evolució d'aquest criteri es podria reflectir així: «Integrar el metallenguatge literari en l'expressió de l'experiència de lectura personal sobre textos complexos i ser capaç de fer connexions amb altres obres, incloent-hi les que s'han treballat a la lectura guiada, i amb experiències artístiques i culturals».

Per poder valorar aquests objectius finals, caldria haver posat les condicions prèvies i les accions adequades que els propiciessin.

b) Lectura guiada: cada situació d'aprenentatge o proposta de lectura requereix una manera diferent d'analitzar-ne el progrés. S'ha de partir dels objectius d'aprenentatge que es formulin –que concreten la competència i els criteris d'avaluació essencials del currículum– i determinar com es recolliran les evidències i quines activitats o instruments permetran poder-les observar.

Per **EXEMPLE**, si en una situació d'aprenentatge de lectura guiada hem previst aprofundir sobre aquests dos aspectes:

- ✦ Participar activament i adequadament en una conversa literària i utilitzar metallenguatge per expressar les reflexions sobre els textos.
- ✦ Detectar i justificar els recursos narratius que utilitza l'autor o autora per crear un clima d'intriga en un relat.

A partir dels objectius fixats, s'haurà d'establir com observem el progrés en cadascun. Pel que fa al primer, caldria fer observacions en totes les converses literàries que es donin a través d'una pauta d'ítems observables; pel que fa al segon, es pot triar una de les activitats que permetin analitzar-lo i els criteris i indicadors per fer-ho.



Sovint, com dèiem més amunt, es proposa fer algun tipus de producte –una exposició a la biblioteca, un escrit creatiu o reflexiu, etc.– que permet evidenciar els aprenentatges previstos o una bona part.

En tot cas, no s'hauria de basar l'avaluació a:

- ❖ Voler comprovar aspectes que no s'han ajudat a desenvolupar.
- ❖ Voler comprovar-ho tot en cada moment. Cal focalitzar en els objectius fixats.
- ❖ Fer servir sempre els mateixos instruments i activitats per analitzar les diverses evidències que permetran observar el progrés.

També té molta importància que els estudiants siguin conscients en tot moment del que estan aprenent (avaluació formadora) i d'allò que servirà per autoanalitzar-se pel que fa a la seva evolució.

ORIENTACIONS PER A LA LECTURA GUIADA

1. La planificació de la LG: La selecció dels textos, els aprenentatges i l'establiment de la progressió

Una de les estratègies per ensenyar a llegir literatura és compartir la lectura d'un mateix text entre alumnat i docents per tal de poder detenir-se en els elements interessants de les obres i compartir-ne la interpretació. Aquest propòsit es desenvolupa a través de la modalitat de lectura guiada, que se centra a acompanyar els processos de lectura i de comprensió dels textos per tal que els estudiants accedeixin i s'apropriïn d'obres rellevants del patrimoni literari i que puguin fer-ne una lectura distanciada, que vagi més enllà d'una lectura merament argumental i/o identificativa. És per això que les classes dedicades a l'educació literària s'han de basar en la lectura de textos i d'obres que permetin formar el lector literari.

Desenvolupem en aquest apartat els principals elements que s'han de tenir en compte per organitzar i planificar la lectura guiada: orientacions curriculars, criteris de selecció dels textos i sabers, i establiment del progrés entre els diferents cursos.

1.1. QUIN PROPÒSIT HEM DE TENIR PRESENT PER PLANIFICAR LA LECTURA GUIADA?

Per planificar la lectura guiada ens hem de plantejar primer quin tipus de lector literari volem formar a secundària i a batxillerat. La cita següent de Tzvetan Todorov dona una bona resposta a aquesta pregunta:

“ Per regla general, el lector no professional, tant el d'avui com el d'ahir, llegeix aquestes obres no pas per dominar millor un mètode de lectura, no per extreure'n informació sobre la societat en què van ser creades, sinó per trobar-hi un sentit

que li permeti entendre millor l'home i el món, per descobrir-hi una bellesa que enriqueixi la seva existència; i, tot fent això, s'entén millor a ell mateix. ”

TODOROV, 2007: 26

En aquest fragment, extret de *La literatura en perill*, Todorov resumeix els riscos d'un ensenyament de la literatura entès com a disciplina separada del seu objecte; és a dir, l'enfocament que s'ha centrat en allò que s'ha dit sobre la literatura i no en allò que diuen els textos literaris. Aturem-nos en les idees que ens ajuden a repensar els objectius d'una educació literària entesa com a desenvolupament d'una competència i no com a transmissió de sabers descontextualitzats:



- ❖ El tipus de lector literari que hauríem de formar, tant a l'ESO com al batxillerat, no és especialista ni professional. El nostre objectiu no és fer "petits filòlegs", sinó ciutadans que freqüenten les manifestacions literàries com a part de la seva forma de relacionar-se amb la cultura com a eina de significació.
- ❖ Allò que defineix el vincle del lector amb els textos literaris és la recerca de sentit i de bellesa. Llegim textos literaris per comprendre millor el món que ens envolta i a nosaltres mateixos a través d'experiències estètiques.

El nostre propòsit general és, doncs, que el lector pugui gaudir de la dimensió estètica de textos de qualitat i entendre les formes amb què aquests textos elaboren la representació de l'experiència humana.

El currículum recull aquesta idea en la competència de la lectura guiada, formulada en aquests termes:

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

Segons aquest objectiu general, s'han de fer propostes que permetin que els estudiants:

- ❖ Es puguin enfrontar amb la lectura de textos de diferents nivells de complexitat ("llegir").
- ❖ Puguin interpretar-los, és a dir, fer-ne una lectura que no només es basi en els elements del text sinó que utilitzi coneixements externs per inferir significats implícits i simbòlics ("interpretar i valorar").
- ❖ Sàpiguen utilitzar terminologia específica per referir-se als textos perquè això els ajudi a comprendre'ls més profundament ("usar metallenguatge").
- ❖ Puguin relacionar les obres que llegeixen segons diferents tipus de connexions entre elles (temàtiques, patrons de gènere, recursos expressius, elements i convencions literàries...), així com, progressivament, establir relacions, tant sincròniques com diacròniques, que assenyalin ruptures i continuïtats, entre les obres llegides i el context cultural i estètic de producció, per poder accedir a nivells de comprensió més sofisticats ("establir vincles" a partir de diferents paràmetres).

Siguin capaços d'utilitzar l'escriptura, tot incorporant elements propis de la ficció literària dels diferents gèneres, per tal d'experimentar amb la funció estètica del llenguatge i comprendre millor les obres ("crear textos d'intenció literària").

Qualsevol situació de lectura guiada que es desenvolupi a l'aula ha de concretar alguna o algunes de les dimensions d'aquest propòsit general, que es desglossa en els **criteris d'avaluació**. Segons aquests criteris, en acabar els estudis, l'alumnat ha de mostrar que sap, en diferents graus:

- ❖ Explicar de manera argumentada i fonamentada en el text la seva interpretació de les obres.

Formulació completa extreta del currículum⁷:

8.1. Explicar i argumentar la interpretació de les obres llegides a partir de l'anàlisi de les relacions internes dels seus elements constitutius amb el sentit de l'obra.

A quart d'ESO i sobretot al batxillerat, aquest criteri s'amplia cap a l'argumentació que inclogui el context sociohistòric i la tradició literària per a la interpretació de les obres.

- ❖ Relacionar obres segons diferents tipus de vincles: temàtics, constructius, estètics...

Formulació completa extreta del currículum:

8.2. Establir vincles argumentats entre els textos llegits i altres textos escrits, orals o multimodals i altres manifestacions artístiques en funció de temes, tòpics, estructures, llenguatge, recursos expressius i valors ètics i estètics mostrant la implicació i la resposta personal del lector en la lectura.

Al final de l'ESO i sobretot al batxillerat, es preveu que s'incentivin projectes d'investigació per establir aquests vincles entre obres.

⁷ Aquestes formulacions són de 1r i 2n d'ESO, però podeu consultar els criteris d'avaluació establerts per a cada nivell a l'annex. https://drive.google.com/file/d/1i2X_0Ep_zaVUZyk01hzbtVjllzREgP/view

- ❖ Utilitzar les convencions formals dels diversos gèneres i subgèneres literaris per escriure textos amb intenció literària.

Formulació completa extreta del currículum.

8.3. Crear textos personals o col·lectius amb intenció literària i consciència d'estil, en diferents suports i amb ajuda d'altres llenguatges artístics i audiovisuals, a partir de la lectura d'obres o fragments significatius en els quals s'emprin les convencions formals dels diversos gèneres i subgèneres literaris.

Aquests tres criteris d'avaluació indiquen quines evidències poden reflectir els diferents aprenentatges. Estan formulats de manera general, perquè es concretin en cada situació d'aula, però ofereixen una base d'orientació per a la planificació de la lectura literària guiada. Notem que els dos primers fan referència a l'habilitat receptiva mentre que el tercer situa l'alumne com a productor de textos literaris.

1.2. QUINS SÓN ELS SABERS ESSENCIALS QUE HEM DE TENIR EN COMPTE PER DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA?

La capacitat de llegir, interpretar i valorar textos anunciada a la competència general es desenvolupa i desglossa en els sabers, entesos com un instrument que ajuda a desenvolupar la competència en les diferents situacions de lectura guiada a l'aula.

Cal aclarir que el currículum no desplega els sabers de manera detallada i exhaustiva, sinó que ofereix els essencials, és a dir, els eixos bàsics que cal tenir en compte i que orienten per decidir els objectius d'aprenentatge de les propostes d'aula.

S'hi formulen des d'una perspectiva competencial, de manera que queden vinculats al context de la lectura dels textos i a les diferents estratègies i habilitats que cal desenvolupar per a una millor interpretació de les obres. Els sabers es poden agrupar de la manera següent:

- ❖ 1. En primer lloc, es parteix d'un **saber marc** sobre el qual pivoten tots els altres. Està formulat d'aquesta manera en el decret curricular:

Lectura d'obres rellevants [en cada cicle i etapa hi ha especificacions concretes per orientar-ne la selecció], inscrites **en itineraris temàtics o de gènere**, que incloguin la presència d'autores i autors, en el context de l'aula i de l'entorn proper que permeti fer la transferència a altres situacions de caràcter literari i cultural amb vincles amb la pròpia vida.

Es tracta de sustentar l'educació literària en la lectura de textos interrelacionats, dels quals emergeixen aprenentatges de diferents tipus. Per tant, cal programar situacions de lectura de textos de diferents nivells de complexitat, temàtiques, gèneres i formats per articular una planificació que permeti fer progressar el lector literari a partir de l'experiència directa amb el text i de l'acompanyament guiat per aproximar-s'hi.

- ❖ 2. En segon lloc, els sabers relacionats amb el **funcionament intern** de les obres i amb l'**organització del sistema literari**:

- ⌘ Els elements constitutius dels gèneres i la seva relació amb el sentit de les obres que es llegeixen. Els recursos expressius destacats i els seus efectes per a la interpretació.

Formulació en el currículum: *Relació i contrast entre els elements constitutius del gènere literari i la construcció del sentit de l'obra. Anàlisi dels efectes dels seus recursos expressius en la recepció.*

- ⌘ La utilització d'informació sociohistòrica, cultural i artística necessària per interpretar obres i comprendre el lloc que ocupen en la tradició literària (al final de l'ESO i batxillerat).

Formulació en el currículum: *Aplicació d'estratègies d'utilització d'informació sociohistòrica, cultural i artística bàsica que permetin construir la interpretació de les obres literàries.*

- ⌘ Els elements temàtics i formals que permeten la relació i comparació dels textos llegits amb altres textos orals, escrits o multimodals, amb altres manifestacions artístiques i culturals, i amb les noves formes de ficció en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges, tot incorporant progressivament una mirada diacrònica sobre els elements de continuïtat i de ruptura.

Formulació en el currículum: *Relació i comparació dels textos llegits amb altres textos orals, escrits o multimodals, amb altres manifestacions artístiques i amb les noves formes de ficció en funció de temes, tòpics, estructures i llenguatges. Elements de continuïtat i ruptura.*

Segons aquests sabers, cal possibilitar un seguit de situacions en què es pugui observar com funcionen les obres en si mateixes (relacions internes), d'una banda, i ajudar a representar-se com s'articulen com a sistema literari, estètic i cultural (relacions externes), d'una altra banda, per tenir eines que permetin orientar-se com a lectors competents.

- ⌘ 3. En tercer lloc, un conjunt de sabers que pivoten sobre **estratègies del lector literari** per a la interpretació dels textos: estratègies de reflexió per a la interpretació de les obres, habilitats per construir el coneixement de forma compartida, estratègies per saber expressar la valoració de les obres, per a la lectura expressiva i per a la creació de textos amb intenció literària. Queden formulats en el currículum d'aquesta manera:

- ⌘ *Aplicació d'estratègies i models de construcció compartida de la interpretació de les obres a través de converses literàries, clubs de lectura i canals de difusió com revistes, blogs o clips audiovisuals.*

- ⌘ *Aplicació d'estratègies, models i pautes per a l'expressió de la interpretació i valoració personal d'obres i fragments literaris, a través de processos i suports diversificats i tenint en compte la perspectiva de gènere.*

- ⌘ *Lectura expressiva, dramatització i recitació dels textos atenent als processos de comprensió, apropiació i oralització implicats.*

- ⌘ *Creació de textos a partir de l'apropriació de les convencions del llenguatge literari i en referència a models donats (imitació, transformació, continuació, etc.) en el context de l'expressió dels sentiments, emocions i experiències pròpies.*

Com veiem, tots s'apliquen als textos que es llegeixen a l'aula i en depenen. Això implica pensar els sabers, no per ells mateixos ni segons la lògica de la disciplina literària, sinó per la seva funcionalitat per refinar una sensibilitat estètica que doni accés a experiències literàries de qualitat i per la seva rellevància en els textos que es llegeixen.



Per tal de familiaritzar-nos amb aquesta forma de procedir, exemplifiquem a continuació un esquema de raonament que ajuda a desplaçar el motor de la programació dels continguts a allò que aporten els textos a la formació literària:

No es parteix dels continguts en abstracte sinó dels propòsits d'ensenyament literari necessaris per aprofundir en diferents tipus d'experiències de lectura a partir dels textos.

Els següents exemples mostren com formular els objectius concrets a partir dels propòsits d'ensenyament aplicats als textos:

❖ **NO:** els recursos de la descripció literària,

SINÓ: poder fruit d'experiències de lectura demorada,

A PARTIR de textos tant de poesia intimista o existencial com de narracions en les quals juga un paper essencial la creació d'un determinat clima o ambientació.

❖ **NO:** els recursos temporals de la narració,

SINÓ: adoptar un rol de lector actiu capaç de seguir el fil de narracions no lineals

A PARTIR de textos que utilitzin de manera significativa els salts temporals en la presentació fragmentada de la realitat.

En resum, el propòsit NO és que els estudiants aprenguin els recursos formals com a continguts descontextualitzats SINÓ que tinguin la capacitat per reconèixer les formes literàries com a motor essencial del contingut i dels efectes que es busquen a cada text.

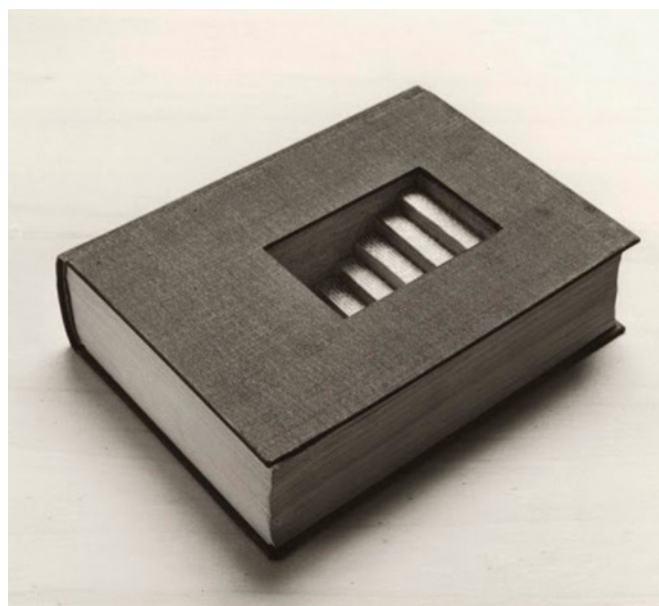
PUNTS CLAU SOBRE ELS SABERS QUE CONCRETEN LA COMPETÈNCIA

- ❖ Els sabers del currículum formulen els eixos bàsics que defineixen els components de la competència literària.
- ❖ Sobre la base de la lectura de textos, en cada situació es pot fer atenció en major o menor mesura als diferents sabers relacionats amb la lectura. Són ingredients que anem prenent en cada situació per combinar-los i concretar-los segons els propòsits d'aprenentatge i en funció dels textos en què ens centrem.
- ❖ Com que es tracta de fer lectors literaris competents, els aprenentatges o sabers no funcionen si no se situen en el seu mitjà d'actuació, és a dir, en els textos.
- ❖ Els sabers són un instrument per aconseguir la competència literària, no pas l'objectiu en si mateixos.
- ❖ Són recursius, és a dir, no es tracta de pensar que "aquest contingut ja s'ha tractat", perquè apareixen en diferents moments i amb concrecions diferents. Per exemple, el punt de vista el veurem en diferents situacions i textos, amb diferents propòsits, amb diferents efectes en els textos, amb diferents nivells de complexitat, etc.
- ❖ És en la selecció dels textos on es concreten els aprenentatges literaris que triarem en funció del curs o nivell dels estudiants i de l'aprofundiment en els propòsits de formació literària que preveiem.

A partir del "mapa" de sabers que dibuixa el currículum, en cada situació de lectura caldrà determinar els que tenen sentit segons els propòsits d'aprenentatge i segons el que caracteritza cada text, i també caldrà concretar-los d'acord amb el context plantejat.

1.3. COM SELECCIONEM ELS TEXTOS I ELS INTERRELACIONEM EN ITINERARIS?

Com hem dit, la base sobre la qual se sustenta l'aprenentatge literari és la lectura dels textos. És per això que la selecció que en fem pren una importància cabdal. Triar els textos per a la lectura guiada implica posar en relació el text amb el **propòsit** d'ensenyament, és a dir, les obres no es poden seleccionar de manera desvinculada del que pretenem mostrar o ajudar a aprendre.



Autor: Chema Madoz.

Quins criteris es poden seguir?

- ✿ Han de ser textos d'una notable **qualitat** literària. Són els que exemplifiquen de manera més rica el funcionament de la literatura.
- ✿ Han de presentar algun **repte** o resistència per als estudiants que es pugui superar amb l'ajut de la lectura guiada i compartida a l'aula. Per tant, no han de ser textos massa fàcils que ja podrien llegir sense acompanyament ni tampoc excessivament allunyats perquè l'ajut pugui tenir impacte.
- ✿ Han de permetre mostrar **aspectes rellevants** o punts d'inflexió en l'evolució del sistema literari per possibilitar la transferència a altres lectures.

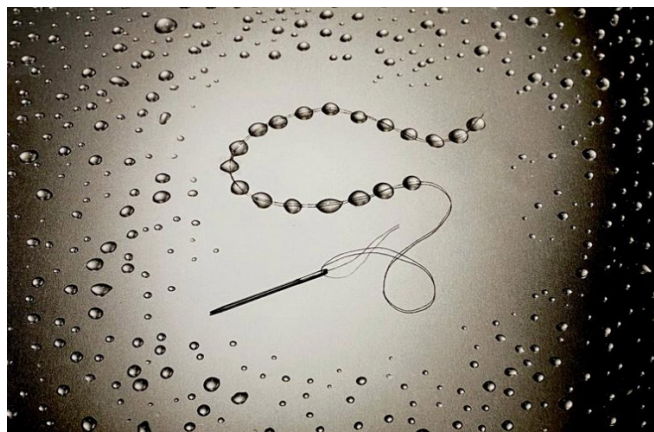
- ✿ Han de permetre establir, durant tota l'escolaritat, un **menú variat** per tal que els estudiants hagin experimentat la lectura de les diferents representacions de la literatura.
- ✿ Han de facilitar l'establiment de **connexions** amb altres obres i altres manifestacions artístiques per poder oferir una mirada àmplia del funcionament de la literatura.

PUNTS CLAU

Els criteris per triar els textos s'han de basar en el rendiment que tenen per a l'educació literària. D'alguna manera, ens pot guiar la pregunta: *Què té d'interessant i quins aprenentatges aporta aquesta obra per a la formació del lector literari perquè valgui la pena llegir-la tots?*

Reprenem i detinguem-nos en la proposta que fa el currículum d'establir **relacions entre els textos** per donar una perspectiva àmplia del sistema literari. La interconnexió entre les obres que es llegeixen ajuda a orientar els lectors en la visió de la literatura com un sistema de relacions i permet, amb les comparacions per similitud o per contrast, apropiat-se millor de les característiques dels textos.

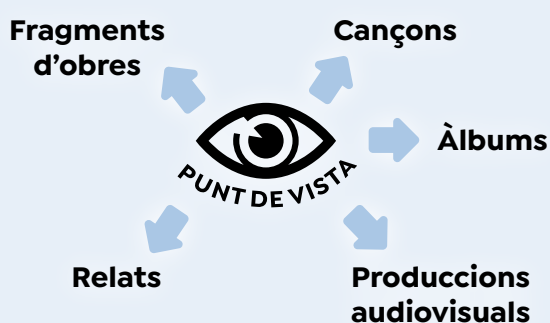
Aquestes relacions es poden establir de forma implícita en qualsevol situació de lectura a l'aula i també de manera més explícita a través de conformar **itineraris d'obres** o de fragments que tinguin un **fil conductor** en comú, tal com proposa el nou currículum.



Autor: Chema Madoz.

Per tant, una bona manera de fer la selecció de les obres per a la lectura guiada és pensar-les com un conjunt articulat per un fil conductor temàtic o formal. Aquest conjunt pot estar conformat per diferents fragments o bé pot pivotar sobre una obra central extensa en què s'associen altres fragments o textos breus complementaris.

Per **EXEMPLE**, podem configurar un itinerari al voltant d'un element formal com és el punt de vista. En aquest cas, triarem textos que mostrin diferents concrecions del punt de vista segons els diferents efectes que pot tenir en les obres. Es podria fer, entre moltes altres opcions, un itinerari basat en relats, fragments d'obres extenses, cançons, àlbums, produccions audiovisuals, etc., de manera que tot el conjunt estigui encaminat al fil conductor que guia la tria dels textos que en formaran part (podeu consultar aquest exemple desenvolupat per a 3r d'ESO en la part III d'aquest mateix dossier).



O, **PER EXEMPLE**, podem proposar recórrer el gènere d'aventures en la literatura i el cinema, amb obres i fragments d'obres com ara: *Jàson i els argonautes*, *Indiana Jones*, *Els tres mosqueters*, *Les aventures de Tintín*, *L'illa del tresor*, *La princesa promesa*, *La guerra de les galàxies*, *Harry Potter i la pedra filosofal*, *Les aventures d'Ulisses* o *Tirant lo blanc* (es pot consultar la proposta completa [en aquest enllaç](#)).

Per a primer de batxillerat, la construcció de la figura de l'heroi en la literatura catalana i europea, amb la lectura compartida i anàlisi de la figura

de l'heroi en textos de la literatura artúrica i en la seva evolució en el *Tirant lo Blanc*; fragments d'obres per tractar altres perspectives de l'heroi: l'heroi romàntic, l'antiheroi en l'existencialisme, l'heroi col·lectiu i l'heroïna clàssica o moderna; la pervivència de l'heroi i del context medieval a la literatura del XX: *El senyor dels anells*, de J.R.R. Tolkien; *Contes de Terramar*, Ursula K. Le Guin, etc., i en a altres manifestacions artístiques (codis guerrers a pel·lícules de ciència-ficció, ambientació d'inspiració medieval)⁸.

Podeu trobar altres punts de partida per programar itineraris literaris en el dossier **La literatura a l'aula** (2014, Departament d'Educació) a partir dels temes de l'amistat, el viatge i l'amor.



La tria dels textos pensant en itineraris és un criteri de selecció interessant i que pot resultar molt efectiu. Haver de decidir com s'agrupen implica establir un **fil conductor** per mostrar algun recorregut concret, de manera que ja es parteix d'uns motius determinats per a la selecció dels textos que posen en diàleg les obres i els propòsits d'aprenentatge. A més a més, l'organització d'itineraris **facilita la concreció dels sabers al detall i la seva distribució** perquè els diferents textos que s'hi interrelacionen reflecteixen les diferents maneres en què es manifesten i en què es despleguen en cada lectura, com desenvoluparem en els apartats següents.

1.4. COM PROGRAMEM SITUACIONS DE LECTURA GUIADA RELACIONANT TEXTOS I APRENENTATGES?

Reconstruïm ara el fil conductor que hem recorregut des de la definició del terreny de joc que marca el currículum fins a la programació de situacions de lectura guiada. El currículum

⁸ En trobareu més exemples en el document [La literatura al batxillerat](#).

ofereix el marc competencial que té com a base la lectura de textos alhora que proporciona els sabers essencials que defineixen les capacitats d'un lector literari competent. En el següent nivell de concreció, hem vist que per seleccionar els textos s'ha de tenir en compte què poden aportar a la formació del lector literari. Ens situem ara en la programació de situacions de lectura guiada que concretarà els aprenentatges necessaris per aprofundir en cada lectura, sigui de textos breus, fragments o obres completes.

Per recórrer aquest camí, del document curricular a la programació de situacions de lectura guiada, proposem el procediment que es mostra a la *Figura 1*. Expliquem la seqüència de raonament seguint dos itineraris diferents: a partir del focus d'aprenentatge i a partir dels textos. Com que descrivim un procés mental complex, que relaciona elements de diferent abast i concreció, els elements se superposen i es retroalimenten. I, per tant, els punts de partida poden canviar per a cada docent i per a cada situació d'aprenentatge.

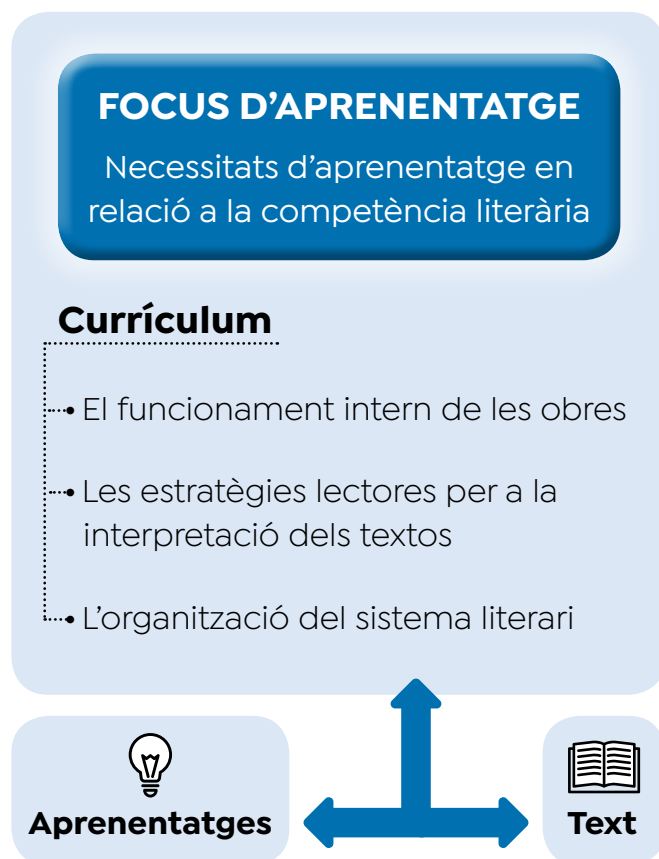


Figura 1.

El desencadenant d'una proposta de lectura guiada es pot situar en la detecció d'un **focus d'aprenentatge**. Si pensem que el nostre objectiu és formar lectors literaris, en cada context de classe i en cada grup d'alumnes en podrem identificar les necessitats formatives en relació amb els **sabers** que especifica el currículum. Posem-ne **EXEMPLES**.

► **EXEMPLE A PARTIR D'UN FOCUS D'APRENTATGE**

Si pensem en les competències sobre poesia, un propòsit o diagnòstic compartit podria ser la **necessitat de proporcionar als estudiants experiències de lectura poètica que amplïin la visió restringida que l'associa a un gènere elitista i allunyat de la seva realitat**.

Bé per un contacte reduït amb poemes amb els quals puguin connectar, bé per un apropament escolar formalista centrat en les característiques mètriques i en les figures retòriques, sembla molt estesa la desafecció dels adolescents envers la poesia. Fixem-nos com aquesta formulació del focus d'aprenentatge es fa en clau competencial, a partir de les capacitats lectores que volem que els nostres estudiants desenvolupin en consonància amb el marc curricular. Es tracta, però, d'una formulació encara molt general que, per concretar-se en objectius d'aprenentatge, necessita lligar-se als aprenentatges literaris que es mobilitzen en la lectura dels textos.

Seguint amb l'esquema de la *Figura 1*, mirem de fer aterrar el focus d'aprenentatge en una situació de lectura guiada a partir de la **interrelació entre aprenentatges i textos**. Així, la pregunta que pot fer de motor és *per donar resposta al focus d'aprenentatge, quins aprenentatges resulten rellevants i en quins textos es mobilitzen?* Entre les diverses respostes que permetrien dissenyar situacions de lectura guiada proposem la següent:

Per tal d'ampliar el bagatge poètic dels estudiants i de problematitzar la concepció formalista que tenen d'aquest gènere, els podem

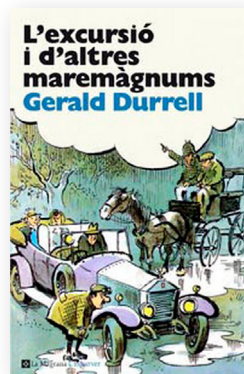
proporcionar experiències de lectura que amplien la concepció tradicional de poesia associada a textos del cànon amb la incorporació d'altres llenguatges artístics.

Així, els proporcionariem textos de poesia visual i poesia multimodal i interactiva.⁹ Orientariem la tasca d'interpretació d'aquests poemes a entendre el funcionament de la imatge poètica, que, en substituir la realitat per la seva representació, projecta una mirada pròpia, d'arrel estètica, sobre el món. Entendre com s'utilitza aquesta mirada en els poemes que utilitzen llenguatges no verbals sembla una oportunitat magnífica per aprendre l'especificitat de la poesia vinculada a l'ús de la imatge d'arrel metafòrica com a part de la seva essència.

Per planificar situacions de lectura guiada podem partir, com hem vist a l'exemple anterior, d'un focus d'aprenentatge que volem tractar (format com a necessitat respecte a la competència literària) i a partir d'aquest concretarem els aprenentatges i busquem quin text o textos el representaran millor. Però de vegades **partim d'un text rellevant** que tenim seleccionat i ens preguntem: *què pot aportar aquesta lectura a la formació literària dels estudiants?* Exemplifiquem com s'aplicaria aquesta forma de procedir a la programació de situacions de lectura guiada.

► **EXEMPLE A PARTIR D'UN TEXT**

Seleccionem el conte *L'excursió*, de Gerald Durrell, perquè la seva extensió facilita la lectura a l'aula i perquè el relat d'una excursió familiar que acaba en catàstrofe integra una varietat de recursos humorístics que resulten molt eficaços per oferir una visió que equilibra la sàtira amb la comicitat en el retrat familiar.



Veiem com en aquesta formulació condensada dels criteris de selecció de l'obra **s'interrelacionen les característiques del text amb els aprenentatges** que en aquest cas recullen la integració dels recursos humorístics en la construcció narrativa i els seus efectes en la visió del microcosmos familiar descrit.

Si ara volguéssim inserir aquesta situació de lectura en la programació, la podem relacionar amb el **focus d'aprenentatge** referit a l'humor que, formulat com a necessitat d'aprenentatge, donaria resposta a **la necessitat de formar lectors crítics**. En efecte, part de la competència lectora consisteix a anar més enllà de l'argument i descobrir la intencionalitat expressiva de l'artefacte narratiu. En aquest sentit, interpretar els recursos humorístics és una bona forma d'activar estratègies de lectura inferencial, molt útils per a formar lectors atents, sensibles als mecanismes de creació de sentit que caracteritzen les narracions humorístiques.

Aquestes propostes s'han enfocat sobre el mateix tipus de saber (el funcionament intern de les obres a través de gèneres i recursos formals), però també se'n podrien incorporar d'altres referits a les estratègies de lectura o a l'organització del sistema literari en les concrecions de les situacions de lectura associades a cada focus i saber. Per exemple, al de la poesia es podria incorporar l'escriptura creativa perquè experimentin amb l'ús del llenguatge visual per expressar una imatge poètica (calligrama...). O, a partir del treball sobre l'humor,

⁹ BORDONS, Glòria (2016). *Poesía contemporánea en el aula: experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción*. Barcelona: UB.

Viu la poesia: Dòmino, de Joan Brossa. Consultable a: http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=15&idpoema=292

es podria fer una comparació amb recursos humorístics d'altres textos en què sigui determinant el context sociohistòric, cultural i artístic.

1.5. COM ESTABLIM UNA PROGRESSIÓ ENTRE ELS DIFERENTS CICLES, CURSOS I SITUACIONS DE LECTURA GUIADA?

El document curricular formula els criteris d'avaluació i els sabers amb una perspectiva general i en termes molt semblants en els diferents cicles i etapes. Aquesta falta de concreció i d'una distribució detallada ofereix un marge de llibertat al professorat per adaptar-se al context del centre i de l'alumnat, i per organitzar els recorreguts d'aprenentatge de la manera que es cregui convenient. Té a veure amb el fet que la competència literària pivota sobre l'experiència de lectura i en l'aprofundiment dels diferents aspectes literaris i estratègics per ser un lector competent, de manera que es va construint no de manera lineal sinó en aproximacions recursives als diferents fenòmens.

Per establir un itinerari de progrés entre els diferents cursos, cicles o etapes, es poden tenir presents aquests factors d'evolució:

- ❖ El grau d'autonomia que es dona als alumnes a través del tractament que es fa sobre els textos: més o menys acompanyament, més o menys models, etc.
- ❖ El tipus de textos triats: tractament que s'hi fa dels temes literaris, nivells de complexitat de les convencions, dels recursos literaris, etc.
- ❖ La prioritització d'uns sabers o uns altres segons l'etapa o cicle educatiu: per exemple, la focalització en el funcionament dels gèneres en els primers cursos de secundària i la progressiva consciència de la historicitat, sempre atenent a la seva vigència en l'experiència estètica del lector actual en els darrers cursos de l'ESO i batxillerat.

Pel que fa als textos, el currículum marca unes bases de progressió en la formulació dels sabers:

Primer i segon ESO	Tercer i quart ESO
Obres rellevants de la literatura juvenil i del patrimoni literari universal	Obres rellevants del patrimoni literari nacional i universal i de la literatura actual
1r batxillerat	2n batxillerat
Lectura i anàlisi de clàssics de les literatures catalana i castellana des de l'edat mitjana fins a l'últim quart del segle XIX	Lectura i anàlisi d'obres rellevants de les literatures catalana, castellana i hispanoamericana, des de l'últim quart del segle XIX fins al segle XXI

També, com hem vist en l'apartat anterior, la contextualització i la selecció dels aprenentatges atenent al que possibiliten els textos ajuda a detallar els diferents matisos de cada fenomen o els graus d'aprofundiment dels continguts o sabers i la seva distribució. Vegem exemples de progressió segons aquests paràmetres.

- ❖ **A.** Reprenem el focus en la poesia que hem utilitzat en l'apartat anterior quan tractàvem sobre els sabers: **«Proporcionar als estudiants experiències de lectura poètica que ampliin la visió restringida que l'associa a un gènere elitista i allunyat de la seva realitat».**
- ❖ *Primer cicle d'ESO:* Situació de lectura guiada sobre poemes visuals, multimodals i interactius orientada a la comprensió del funcionament de la imatge poètica com a tret definitori del gènere. Aquesta proposta resulta adequada per trencar els prejudicis sobre la llunyania dels textos poètics alhora que permet ampliar la concepció de la poesia a partir de la comprensió del funcionament de la imatge poètica.

⌘ *Segon cicle d'ESO*: Situació de lectura guiada sobre poesia avantguardista de Brossa orientada a aprofundir en els seus trets lúdics i en les ruptures formals i posar-les en relació amb la visió iconoclasta del poeta. Aquesta proposta torna a desestabilitzar les concepcions formalistes de la poesia mostrant com el seu poder transgressor se sustenta en el trencament amb la tradició i en la connexió amb el subconscient.

⌘ *Batxillerat*: Situació de lectura guiada de poetes com Circe Maia o Joan Vinyoli, exponents d'una poesia en què la condensació expressiva es posa al servei de la profunditat reflexiva i del tractament de temes existencials amb càrrega filosòfica. Aquesta proposta amplia el ventall d'experiències de lectura poètica amb textos que utilitzen un llenguatge depurat i aparentment accessible però que requereixen refinades capacitats hermenèutiques.

❖ **B. Desenvolupem ara el segon exemple que plantejàvem també en l'apartat anterior: «Anar més enllà de l'argument i descobrir la intencionalitat expressiva d'un recurs constructiu: les diferents manifestacions de l'humor en la narrativa i en altres gèneres».**

⌘ *Primer cicle d'ESO*: situació de lectura guiada sobre textos humorístics accessibles –*Aventures d'en Massagran*, obres de Roald Dahl, obres de Jason Reynolds, *Manolito Gafotas*, *El peix número 14*–, però que ofereixen

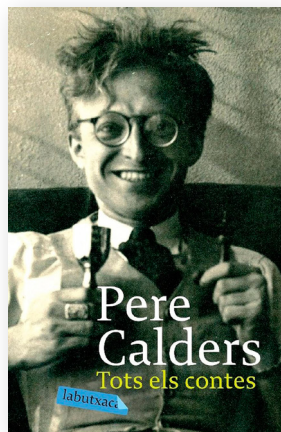


un ventall de recursos humorístics que permet analitzar-ne el funcionament i els efectes expressius que provoquen. Aquesta proposta resulta adequada com a entrada al treball sobre l'humor perquè, en treballar amb

textos que els estudiants poden haver llegit de forma autònoma, facilita l'anàlisi i sistematització de recursos com la paròdia, la caricatura, la sàtira i la ironia en mostrar-los en les lectures i lligats als efectes de crítica o de comicitat que provoquen.

⌘ *Segon cicle d'ESO*: *L'excursió* i altres relats humorístics de Gerald Durrell, per entrar en contacte amb un humor refinat molt lligat a la construcció narrativa d'una visió sobre la família que oscil·la entre la sàtira i la comicitat. Aquesta proposta resulta adequada per progressar en la lectura inferencial dels recursos humorístics, tant per la diversitat de recursos utilitzats, com per la seva imbricació en la trama i per l'ambigüitat de la seva intencionalitat que admet diferents interpretacions que van de l'àcida a una visió més amable de la família protagonista. D'altres lectures d'humor per a aquest nivell podrien ser *Diari del tot verídric d'un indi a mitja jornada* o els contes, de Saki.

⌘ *Batxillerat*: situació de lectura sobre obres representatives de l'humor absurd com en



Tres sombreros de copa o en els contes de Pere Calders. Proporcionar experiències de lectura basades en l'humor absurd suposa un esglai més en les capacitats interpretatives dels estudiants pel repte que suposa fruit de l'humor lligat als jocs de llenguatge i al trencament

de la racionalitat amb la funció de crítica social vinculada al context de producció de les obres, en aquest cas.

Aquests són exemples de possibles itineraris de progressió, entre molts altres que es podrien associar als mateixos focus d'aprenentatge. L'important és establir el propòsit alineat amb la idea de competència literària, d'una

banda, i afinar en l'anàlisi dels textos per part del professorat per tal de poder seleccionar els aprenentatges a abordar en cada obra o situació de lectura.

La progressió s'estableix, doncs, amb la combinació i la complementació de diferents situacions d'aprenentatge-itineraris que atenguin textos variats, diferents graus d'aprofundiment en els sabers i aproximacions que posen l'èmfasi en unes prioritats o unes altres segons l'etapa o cicle educatiu. Val a dir que la planificació general s'enriquirà si s'estableix una base de col·laboració entre el professorat de català i de castellà d'un mateix centre.

1.6. COM SABEM QUE HO HEM FET TOT I QUE NO ENS DEIXEM RES? QUANTES SITUACIONS DE LECTURA GUIADA S'HAN DE PROPOSAR?

Des d'un enfocament competencial no es persegueix l'exhaustivitat d'una sèrie de continguts disciplinaris que s'han d'haver "vist" o "donat", sinó la construcció progressiva, en espiral, de la competència lectora de textos de ficció i per això es necessita posar èmfasi en els processos i en l'aprofundiment. En aquest sentit, és important que es tingui present la recursivitat, perquè, com hem vist en els exemples



anterior, un recurs narratiu no queda esgotat en una sola presentació a l'aula. Quan parlem de recursivitat no ens referim a tractar un mateix aspecte de la mateixa manera en diferents moments, sinó a tractar-lo des de diferents perspectives, amb diferents textos i amb abordaments des de nivells diferents d'aprofundiment.

A més a més, tractar a fons un fenomen o un determinat propòsit d'ensenyament permet consolidar la competència perquè s'apliqui a altres situacions de lectura. Per exemple, aprofundir en les diferents manifestacions de l'humor en una situació o itinerari prepara els estudiants per aplicar la mateixa mirada amb un altre recurs diferent en altres lectures, sempre que ens assegurem de fixar i d'establir relacions entre els aprenentatges a través d'estructurar i sistematitzar el coneixement.

Per saber que no ens deixem res, ens hem d'assegurar de construir la competència de manera sòlida, és a dir, que els estudiants siguin capaços de llegir, interpretar, valorar amb metallenguatge adequat les obres i establir connexions entre les diferents formes, temes, convencions i plantejaments estètics que conformen el sistema literari.

Per tal que ho puguin fer, es tracta d'assegurar-se que s'han posat les bases a l'ESO per avançar en:

- ❖ La familiarització amb el funcionament de la comunicació literària en la nostra societat.
- ❖ El coneixement de les característiques dels gèneres segons com es concreten i manifesten en els textos llegits.
- ❖ La capacitat d'expressar les valoracions sobre els textos amb argumentacions sòlides, fonamentades i que utilitzin metallenguatge adequat.
- ❖ El coneixement de les funcions que compleixen els diferents elements literaris.

- ❖ La possibilitat d'establir relacions entre diferents obres, gèneres, autors i entre aquests i altres manifestacions artístiques i culturals per arribar a interpretacions més elaborades i complexes de les obres.
- ❖ La capacitat d'integrar els coneixements literaris en les produccions pròpies amb intenció literària.

També cal assegurar-se que a batxillerat s'hi ha continuat aprofundint i a més a més s'ha intensificat i fonamentat la lectura guiada en:

- ❖ l'evolució de les formes i gèneres,
- ❖ la perspectiva estètica,
- ❖ i la influència del context cultural en les manifestacions literàries per tal de configurar un mapa cultural del fenomen literari des de l'experiència de la lectura dels textos (des dels darrers cursos de l'ESO).

Per dur-ho a terme, caldrà proposar tantes situacions de lectura guiada com sigui possible, en una combinació de situacions breus o puntuals (lectura d'un poema o relat cada dia, cada classe o cada setmana, per exemple, i posterior conversa literària i aplicació del contrast entre tot el que es va llegint en comunitat) o més extenses dedicades a la lectura guiada d'una obra sencera, concretades entre dos i tres itineraris literaris aprofundits cada curs de l'ESO i a cada assignatura de llengua i literatura. Com dèiem més amunt, un itinerari pot estar conformat per diferents fragments o bé pot pivotar sobre una obra central extensa en què s'hi associen altres fragments o textos breus complementaris.

Cal assegurar que es complementen i que s'obren les possibilitats de diferents experiències i mirades i procurar de no repetir mateixos textos, mateixes entrades, mateixos gèneres entre les dues assignatures i/o cursos, de manera que es percebi i es planifiqui el progrés previst.

2. L'acompanyament de la lectura guiada: la programació de situacions d'aprenentatge

En l'apartat anterior s'ha establert el marc general d'actuació que permet planificar la lectura guiada a partir dels elements curriculars, la selecció dels textos, dels aprenentatges i l'establiment del progrés.

Fem un pas més i avancem en el nivell de concreció. En aquest apartat detallarem com es configura cada situació de lectura guiada: quines bases permeten suscitar interès per la lectura, com es pot organitzar el recorregut d'aprenentatge d'una lectura guiada, com han de ser les activitats per implicar els estudiants en la interpretació de les obres, quin paper té la discussió literària en la lectura guiada, quina presència ha de tenir la lectura dels textos a les aules.

2.1. QUINES CARACTERÍSTIQUES HA DE TENIR L'ACOMPANYAMENT DE LA LG PER DESPERTAR L'INTERÈS PER LA LECTURA?

Venim d'una tradició escolar que aborda les preguntes sobre el text literari amb certa rigidesa. Els models de les guies de lectura més estesos sembla que tenen com a objectiu entrenar l'estudiant en la identificació dels recursos formals i que deixen de banda els seus efectes en la construcció del sentit del text. Si capgirem aquest model i prioritzem l'objectiu de fer descobrir als estudiants les capes de significat del text, haurem de seleccionar només els aspectes literaris rellevants per interpretar-lo. Aquest canvi d'enfocament dona sentit a l'acompanyament que deixa de ser una tasca feixuga i repetitiva, i passa a ser un camí a explorar, diferent cada vegada, que ajuda a entendre l'artefacte literari.

La primera característica, per tant, d'una **mediació literària interessant per a l'estudiant és que vagi lligada a la descoberta del sentit del text**. O, en paraules de Teresa Colomer, que provoqui uns quants «ah, és per això!» que

acabin conduint a «ara ho entenc!». La focalització sobre els elements significatius de cada text implica renunciar a algunes inèrcies que marquen les guies de lectura més esteses:

❖ L'exhaustivitat. **No cal preguntar/tractar a cada text sobre tots els seus elements literaris.**

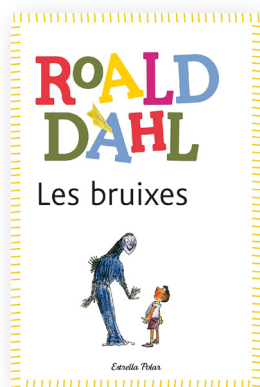
❖ L'estandardització. **No cal repetir sempre les mateixes activitats per a totes les obres.**

Aquests enfocaments porten a repetir les mateixes preguntes a totes les obres i acostumen els estudiants a reduir el treball sobre la lectura a la identificació mecànica dels elements formals. Obtenim, així, respostes descriptives del tipus:

*«el narrador és en primera persona,
els personatges són rodons,
el punt de vista és intern...».*

Aquests treballs repetitius, que apliquen el mateix patró per a totes les obres, no ajuden a avançar ni a comprometre's en una lectura activa. En canvi, si l'acompanyament es dirigeix a proporcionar una guia diferent en cada obra, ajustada a les seves característiques i focalitzada en els aspectes que prèviament hem seleccionat com a rellevants, podríem obtenir respostes d'aquest tipus:

«la ingenuïtat de la veu del narrador contribueix a crear efectes humorístics en el relat, juntament amb els estereotips amb què es presenten els personatges, utilitzats aquí per marcar la diferència entre el món infantil i el món dels adults».



Preguntem-nos ara per les característiques que ha de tenir un bon acompanyament que permeti arribar a respostes reflexives com la que acabem d'exemplificar sobre *Les bruixes*, de Roald Dahl.

S'ha demostrat que incorporar alguns components a les activitats té un gran potencial formatiu:

❖ **Socialitzar**, compartir les impressions sobre la lectura, ajuda a créixer com a lectors. Hem d'introduir, per tant, espais per conversar sobre els textos literaris que permetin anar consolidant una comunitat lectora que construeix col·lectivament el sentit de les obres. I cal trencar també la dinàmica de resposta individual escrita donant lloc al treball cooperatiu que es beneficiï de la superposició de mirades sobre el text.

❖ **Afavorir les connexions personals amb el text.** El primer vincle amb el text parteix de la subjectivitat, de com el text ens parla a cadascú de nosaltres. Nombrosos exemples mostren la potencialitat de l'apropament personal per generar respostes reflexives i afinades sobre el sentit del text. Així es pot veure en aquests comentaris sobre la cita que prefereixen de *Días de Reyes Magos*, d'Emilio Pascual, proposat per [Lourdes Domènech](#) per a un grup de 4t d'ESO:



“Yo sé que está abajo, porque mi padre descendió a los cielos desde los oscuros túneles del metro” (Cap. 15)

Con estas palabras, Uli quiere decir que no cree que el cielo esté arriba sino abajo porque es donde ha muerto su padre.

Anna Maria Juan

Me gustó que pensase que el cielo está abajo por el hecho de que su padre muriera en el metro. Se guió por el corazón.

Gemma López

❖ **Fer connexions entre textos.** Evocar les associacions que l'obra ens suggereix i relacionar-la amb els referents propis també és una manera espontània de situar-nos davant els textos. Una mediació que afavoreixi aquestes connexions permetrà anar-les fent més elaborades de forma que, de les primeres associacions argumentals, els estudiants

vagin sent capaços de fer-ne d'altres de temàtiques i formals. Per exemple, adonar-se de les semblances entre finals oberts, entre el tractament de l'amistat o entre l'estructura circular en diferents obres és senyal d'una maduració lectora que utilitza la intertextualitat com a clau interpretativa.

❖ **Proporcionar el metallenguatge literari**

que doni les paraules necessàries per referir-se als sabers que es mobilitzen en la lectura de cada text permet fer explícits els aprenentatges que s'estan aplicant. Resulta imprescindible pensar activitats de **sistematització** que facin emergir els coneixements que es posen en acció a les propostes perquè només si posem nom als aprenentatges aquests es consolidaran com a tals. Així, els estudiants poden haver reconegut les característiques d'un gènere, els recursos sintàctics que transmeten un determinat ritme o la potencialitat expressiva de les figures retòriques mentre treballen amb els textos. Però, per assegurar-nos que aquests aprenentatges quedin fixats i es transfereixin a altres situacions de lectura, hem de crear espais per a la seva categorització. Això implica integrar en les activitats sobre el text o en les de sistematització el metallenguatge literari que doni paraules especialitzades per referir-se als mecanismes literaris observats.

❖ **Ajudar durant el procés de comprensió**

resulta imprescindible en un acompanyament dirigit a l'aprofundiment en el text. Si, en canvi, ens limitem a preguntes de comprovació, renunciem a la mediació i perdem l'oportunitat de modelar les estratègies de lectura que el lector ha d'activar en cada cas. Mirem la diferència entre el plantejament de base d'aquestes dues preguntes, per posar-ne un exemple breu: «*Què li passa al personatge X?*» Aquí es deixa l'estudiant sol, no se li donen eines de comprensió, es vol comprovar que ho ha llegit amb atenció. En canvi, si preguntem «*Quin creus*

que ha estat el motiu de la fugida del personatge X?» I donem bastides per ajudar a respondre la pregunta, com ara: «*T'ajudarà observar l'evolució del personatge en cada moment que intervé en l'obra (què diu, com es comporta, com se sent en cada moment)*», se li està ensenyant com fer inferències, se l'ajuda a seguir les pistes que dona el text, alhora que es detecten les dificultats que poden tenir en el procés d'interpretació a les quals s'ha d'atendre.

❖ **Donar un paper actiu a l'estudiant**

perquè es faci preguntes sobre el text hauria de ser una característica de la mediació que aspira que siguin els mateixos lectors els que construeixin el sentit del text. Per fer interessants les activitats sobre la lectura, aquestes haurien de perdre el seu caràcter reproductiu. Si les activitats van lligades al descobriment del funcionament del text com a artefacte expressiu, serà fàcil evitar el seu caràcter mecànic. Per exemple, fer que els estudiants busquin els indicis, es fixin en els detalls, es preguntin pel sentit de les recurrències i, en definitiva, s'acostumin a adoptar una posició de lector actiu.

2.2. COM PODEM ORGANITZAR EL RECORREGUT D'APRENENTATGE DE LES SITUACIONS DE LG EN EL MARC DELS ITINERARIS?

El nou currículum proposa el disseny de **situacions d'aprenentatge** com una estratègia que permet vehicular l'aprenentatge competencial, perquè ajuda a capgirar la manera d'enfocar les propostes als alumnes: es passa de partir dels continguts disciplinaris fragmentats i descontextualitzats a situar-los en un context en què prenguin sentit, de manera que s'ajuda els estudiants a integrar-los i a consolidar-los. Això no vol dir, però, que es marginin els continguts o sabers, ben al contrari, prenen molta importància perquè són imprescindibles per actuar i avançar en les situacions proposades.

Un cop tenim seleccionats els textos i el fil conductor que conformaran cada situació o itinerari, caldrà organitzar el recorregut d'aprenentatge i les activitats que s'hi duren a terme. Quines poden ser les formes d'organització per acompanyar en la interpretació de les obres?

Per conformar una situació, entesa com un escenari amb un propòsit determinat que aporta sentit i autenticitat al fet d'aprendre, **plantejar un repte o propòsit final** pot ser una via productiva per a l'acompanyament de la lectura guiada. Hi ha diverses línies d'intervenció, que poden superposar-se, per fer que la lectura guiada sigui un repte:

- ❖ Una podria ser inserir-la en un marc d'actuació que pot partir de propostes diverses: *un producte, l'organització d'un esdeveniment, la recomanació als altres del que es llegeix en el grup classe, la sistematització o l'estructuració dels "descobriments" fets i la seva comunicació, la participació en un esdeveniment cultural o literari, etc.*
- ❖ Una altra és introduir preguntes que donin sentit a la recerca de significat en el text. Per exemple: *Com enganxa una novel·la que no té argument?, De quina forma es crea la sensació d'amenaça en un text?, etc.*

Desenvolupem aquestes dues vies amb més detall.

A. Proposar un producte final i seguir un recorregut en forma de seqüència didàctica per dur-lo a terme

Basades en el model d'Anna Camps a «Projectes de llengua: entre la teoria i la pràctica», les seqüències didàctiques literàries proposen un producte final –un conte, un recital poètic, una dramatització...– i uns aprenentatges que s'hi vinculen –les convencions del gènere al qual pertany el conte, els recursos de recitació ade-

quats per transmetre els matisos del poema o els mecanismes de transformació d'un relat en text teatral– a través d'un conjunt d'activitats relacionades entre si per arribar a la consecució d'aquell producte final establert.

L'articulació de les seqüències al voltant d'un producte final fa que tinguin un caràcter participatiu i funcional perquè implica l'aprenent en l'elaboració del producte. Alhora, la proximitat de les propostes a situacions d'ús inspirades en les pràctiques socials al voltant de la lectura i l'escriptura –escriure un conte, preparar un recital, assistir a una representació teatral– interrelacionen les activitats orals, de lectura i d'escriptura que prenen sentit perquè són necessàries per elaborar el producte. Són idònies per establir interrelacions entre diferents focus o textos i permeten tractar gèneres, tòpics, intertextualitat, univers literari d'autors, entre d'altres.

Els productes finals poden tenir a veure amb l'escriptura creativa, amb l'escriptura reflexiva sobre els textos llegits, amb l'organització d'esdeveniments o amb la comunicació als altres del que s'ha après i construït a partir de diferents formats i textos... També poden ser acotats o de més abast, segons l'obra, o les obres, i segons el propòsit d'aprenentatge que establim.

L'important, però, de les seqüències amb producte final és tenir ben identificats els aprenentatges (objectius, sabers) i ben articulat el camí lògic o itinerari d'aprenentatge que se seguirà per aconseguir elaborar el producte i, alhora, per aprendre el que es necessita per fer-lo. Establir els aprenentatges i el camí per aconseguir-los és rellevant perquè al final de cada procés o situació es pugui valorar o avaluar el que s'ha aconseguit i en quin grau s'ha aconseguit. Per això, cal tenir present d'establir moments de síntesi que permetin estructurar i sistematitzar els sabers que emergeixen i es mobilitzen en cada situació.

En posem un **EXEMPLE** per mostrar a què ens referim:

Elaboració d'un producte de divulgació de l'obra d'un autor. *Els enigmes de la poesia de Joana Raspall* (projecte de Lara Reyes aplicat a sisè de primària que pot ser adaptat per a tots els cursos de secundària amb diferents nivells de complexitat).

Com a producte o tasca final, s'hi proposa l'elaboració d'un catàleg de poemes classificats i comentats de Joana Raspall, en format virtual, a partir de diferents eixos (tema, recursos...) per facilitar la cerca de poemes i divulgar la seva obra.

El focus d'aprenentatge és la comprensió dels poemes i de l'univers poètic de l'autora a través d'aprofundir en alguns recursos poètics i en les temàtiques tractades, així com en el contrast amb altres obres poètiques.

L'itinerari o seqüència d'aprenentatge. En aquest cas segueix la lògica de la confecció de l'antologia-catàleg com a producte final: apropament lliure a la poesia de J. Raspall; tria de poemes i agrupament; anàlisi de la poesia de l'autora: temes, llenguatge, recursos, mètrica i rima; descobriment de l'univers de l'autora, per poder elaborar la introducció; anàlisi de catàlegs per tenir-ne models i esbrinar-ne el funcionament; elaboració del catàleg; revisió i estructuració dels sabers; i presentació i difusió del catàleg.

Cada proposta s'organitza de manera diferent, s'adapta a cada obra, però tenen en comú l'enfocament, els fonaments i l'estructura: un recorregut d'aprenentatge ordenat segons la lògica del que cal fer en cada moment per aprendre el que es proposa i per elaborar el producte.

B. Plantejament d'un repte d'indagació que permeti resseguir les obres al detall

En aquest cas, el fil conductor no seria l'elaboració d'un producte final o projecte, sinó el fet de resseguir l'obra al detall i en profunditat, entre tots, amb aturades que acompanyin la lectura del text, per fixar-se en allò que té d'interessant i en resposta a un fil conductor que suposi un repte plantejat o la proposta de fer algun descobriment en l'obra.

El que s'hi prioritza és focalitzar en algunes qüestions i ajudar a fer els processos de manera molt acompanyada i minuciosa. Es tracta, doncs, de guiar pas a pas o al detall el procés de lectura d'una obra i/o de focalitzar-ne l'anàlisi en l'aspecte o aspectes rellevants que la defineixen, per fer una "explotació literària" dels textos, encaminada a extreure'n el seu potencial didàctic en dues direccions: per modelar habilitats de lectura i per analitzar o entendre el funcionament dels textos.

En posem un **EXEMPLE** per mostrar a què ens referim:

Proposta d'un fil conductor reptador: investigar i trobar indicis en l'obra *Història de Jacob Xalabín* que ens ajudin a imaginar com devia ser l'autor que la va escriure atès que és una obra anònima (segon cicle d'ESO).

Es tracta d'una obra distanciada dels estudiants per les característiques que presenta com a text medieval del segle XV. Llegir-la per indagar sobre l'autor ofereix un repte que en pot motivar la lectura.

Recorregut d'aprenentatge, acompanyament pas a pas: es fa una lectura detinguda de l'obra. Es llegeixen i rellegeixen els capítols, amb diferents dinàmiques, modalitats de lectura i agrupaments per buscar aquestes pistes i s'elaboren hipòtesis. Alhora, es busquen indicis sobre com devia ser l'autor, segons el que reflecteix la novel·la, s'ajuda a llegir i s'entra en

els paràmetres d'una obra medieval i es posa en relació amb altres obres coetànies.

Focus d'aprenentatge: es posa l'atenció en les estratègies de lectura atenta que fan emergir preguntes sobre el text per part dels estudiants, se sistematitza el que apareix en la lectura a partir del contrast amb altres obres medievals. S'hi aprenen continguts relacionats amb les característiques de la literatura medieval, amb la comprensió i interpretació de textos narratius i amb el concepte d'autoria.

Fixem-nos que cal acompanyar els processos de lectura de manera detinguda. No són propostes per comprovar la comprensió, com podria ser demanar un treball sobre els elements narratius on l'estudiant ha de saber-ho tot sense un acompanyament i sense la necessitat d'establir relacions significatives entre el que s'analitza i el sentit del text.

PUNTS CLAU SOBRE LES FORMES D'ORGANITZACIÓ DELS ITINERARIS

❖ No hi ha una recepta única ni una fórmula establerta, sinó un enfocament en tots els casos que dona prioritat al contacte directe amb el text i a l'activitat dels estudiants perquè dedueixin, analitzin, estructurin el saber, practiquin estratègies de lectura, etc.

❖ En totes les propostes per acompanyar la lectura cal establir un itinerari lògic o seqüència d'activitats que segueixin una ordenació que faciliti l'aprenentatge. Per això, s'han d'introduir en un principi activitats que captin l'interès dels estudiats per la proposta i per la lectura, que indaguin en el bagatge previ i que situïn sobre què s'aprendrà i sobre què es farà; també, que s'hi proposin activitats per construir el coneixement, per fer la lectura dels textos a l'aula i per estructurar i sistematitzar tot el que es va construint, com mostrarem en l'apartat següent.

❖ En totes les propostes, un aspecte que cal tenir present, tal com s'esmenta en el nou currículum, és la necessitat de fer **connexions** entre els textos que es treballen i altres textos, altres manifestacions artístiques, amb el context de producció de l'obra i amb la recepció i la perspectiva del lector actual. Establir relacions forma part d'un aprenentatge profund i amb sentit.

Una altra de les formes establertes per abordar la lectura d'obres en la nostra tradició escolar és organitzar activitats en tres temps: *abans, durant i després* de la lectura. Aquesta manera de fer és una de les possibles, però no sempre s'adiu amb el que entenem per situació d'aprenentatge ni amb els paràmetres competencials. De vegades pot resultar forçada per als propòsits que ens plantejem. Pot ajudar a ordenar les activitats, però no s'ha d'utilitzar com una fórmula fixada, sinó que ha de tenir sentit el que es proposi en cada fase. Per exemple, buscar informació sobre l'autor d'un text no activa la curiositat si encara no s'està implicat en la lectura, si no se sent la necessitat de tenir-ne informació. En l'exemple de seqüència didàctica "Catàleg de poesia de Joana Raspall", la informació sobre l'autora anava apareixent a mesura que s'avançava en l'apreciació de la seva poesia i, de manera explícita, quan es redacta la introducció del catàleg final.

En aquest mateix dossier es mostren dues propostes d'itineraris literaris a partir de diferents formes organitzatives (una parteix d'activitats de contrast i d'interpretació, l'altra de la resolució d'un repte d'indagació). També es poden consultar propostes d'itineraris que pivoten sobre les converses literàries i altres activitats a [Constelaciones literarias](#).

Totes les formes organitzatives esmentades ajuden a establir un camí lògic d'aprenentatge, però encara cal que vagin acompanyades d'una intervenció a l'aula que propiciï activitats productives i converses literàries rellevants, com desenvolupem en els punts següents.

2.3. COM HAN DE SER LES ACTIVITATS PER IMPLICAR ELS ESTUDIANTS EN LA INTERPRETACIÓ DE LES OBRES?

Cadascuna de les propostes que s'han comentat en l'apartat anterior, com a dispositius didàctics que vertebran i organitzen la manera d'enfocar la lectura guiada, ha d'incloure converses literàries, lectura de les obres, escriptures de diferents tipus i també activitats que ofereixin bastides per entendre les obres i el que representen. En aquest apartat desgranarem algunes característiques d'aquestes activitats perquè serveixin per acompanyar els processos de lectura.

Les activitats i propostes per ajudar i guiar la lectura i la interpretació dels textos poden ser molt variades quant al propòsit, les funcions (explorar, elaborar, estructurar, indagar, rellegir...), les habilitats que promouen (analitzar, reflexionar, relacionar...) o la forma que prenen (oralitat, escriptura creativa, reflexiva, multimodalitat, mapes visuals...). Com més diverses siguin, més col·laboren a captar l'atenció dels estudiants i, per tant, a activar aprenentatges.

Ara bé, volem destacar **tres propietats de base** que creiem que han de tenir les activitats i que caracteritzen l'aprenentatge competencial:

a) Han d'apuntar cap al fet que els estudiants siguin els que construeixin el saber, és a dir, que es facin preguntes, es fixin en detalls, facin hipòtesis, busquin recurrències, categoritzin, arribin a conclusions... Hem de defugir, per tant, les propostes que donin els sabers ja elaborats i en les quals es concep l'aprenent com un mer receptor passiu.

b) Han d'oferir bastides, pautes, han d'ajudar en el procés d'interpretació. Defugim, per tant, les propostes que deixen els estudiants sols, sense ajudes que els orientin en la recerca de significat.

c) Han de lligar-se al sentit del text, han de fer descobrir algun aspecte de funcionament de la comunicació literària. Evitem activitats engrescadores que s'apliquen a totes les obres, i que no contribueixen a aprofundir en el sentit de cada lectura.

En definitiva, a l'hora de pensar les activitats que incloem en les formes de programació que hem explicat a l'apartat anterior, ens pot ser útil pensar-les d'aquesta manera:

La proposta d'una acció –l'alumne ha de tenir un rol actiu, ha de fer coses– **per construir el coneixement literari sobre el text** –es dirigeix, per tant, a descobrir el funcionament del text– **que manté l'equilibri entre proporcionar les ajudes oportunes perquè l'estudiant pugui portar a terme l'acció i no donar-li tot fet convertint-lo en un mer receptor passiu.**

També podeu consultar els materials didàctics del programa [El gust per la lectura](#).



Mostrarem com es concreten aquestes propietats a través de tres exemples d'activitats. Es mostren soltes perquè posem l'èmfasi en la configuració de cada tasca, però en la proposta de lectura guiada de la qual formen part van acompanyades d'altres activitats.

EXEMPLE 1. Activitat sobre el gènere literari d'un text¹⁰

PRESENTACIÓ DE L'ACTIVITAT

L'activitat consisteix a oferir quatre inicis de novel·les de diferents gèneres i a detectar-hi els elements que són indicatiu o marca de gènere. Vegem-ho en la proposta d'activitat:

Activitat 1: comparem els quatre inicis		
Es tracta d'establir una comparació entre els quatre inicis. En un primer moment, es demana als alumnes que facin una pluja d'idees; posteriorment, es va guiant la comparació de manera més sistematitzada, a través de l'observació i l'anàlisi de les característiques de cada fragment, com ara aquests:		
Característiques	Fragment	Evidències
Sorprenent i amb molta intriga	Inici 1	Hi havia una mà que aguantava un ganivet.
Suggeridor	Inici 2	Als contes de fades.
Evocador de móns irreals	Inici 2	Les bruixes de debò.
Centrat en la caracterització psicològica d'un personatge	Inici 3	Si hagués pogut, hauria segut dins de l'armari...
Introducció d'un problema personal	Inici 3	En general, li semblava que tothom seria més feliç si ell segués a l'armari, però per mala sort el seu pupitre no hi cabia.
Elements que evidencien que als personatges els passaran coses interessants i trepidants	Inici 4	En Tobí era en un forat d'escorça negra, amb una cama malferida, talls a les espatlles i els cabells empastifats de sang. Les mans li bullien del foc de les espines i ja no notava la resta del cos, adormit de dolor i de fatiga.

QUINA INTENCIÓ TÉ? S'enfoca a orientar els estudiants perquè puguin extreure del text les característiques o patrons que el fan agrupar-se amb altres textos similars (gèneres).

COM ÉS L'ACOMPANYAMENT QUE PROPOSA? El contrast entre inicis representatius de diferents gèneres centra una conversa per socialitzar les primeres impressions sobre els trets distintius de cada inici. La pauta proporciona una guia que ajuda a identificar aquestes diferències en dos nivells: el més abstracte, de formulació de les característiques de cada inici/gènere, i el més concret, de selecció dels fragments de cada text que il·lustren les característiques detectades.

COM INCORPORA L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL? És una proposta inductiva i de construcció del saber. S'analitza el text amb un motiu per fer-ho: buscar indicis que mostrin alguna pista sobre el tipus de text que llegirem.

És una proposta que fa competent l'estudiant per resoldre altres situacions. Si és capaç de detectar des de l'inici el gènere, activarà unes expectatives en funció del que sap d'aquell gènere que l'ajudaran a afrontar la lectura amb més eines interpretatives, ja des del començament de l'obra.

EN QUÈ ES DIFERENCIA DE LA VIA NO COMPETENCIAL (PASSIVA): És una activitat constructiva que implica l'estudiant atès que dona sentit al coneixement del gènere i l'entrena en aquesta estratègia d'un lector expert. Contrasta amb l'enfocament habitual de demanar als estudiants que identifiquin el gènere al qual pertanyen diversos textos després

¹⁰ Referència: material elaborat per Reyes, Margallo, Manresa.

d'haver fet un repàs expositiu de les característiques dels gèneres literaris.

EXEMPLE 2. Activitat d'escriptura a partir d'un text model¹¹

PRESENTACIÓ DE L'ACTIVITAT

Abans de la lectura d'un fragment de *El nen*, de R. Dahl, que tracta del record d'un fet transcorregut a la infància, es presenta el text com a exemple de com comunicar sentiments amb aquesta explicació:

Hay hechos que nos producen sentimientos muy intensos, y los recordamos vivamente durante mucho tiempo, quizá durante toda la vida. En los libros de memorias, podemos leer relatos de estos recuerdos. Por ejemplo, en el texto que vais a leer, el escritor Roald Dahl recuerda un hecho que contempló siendo niño y los sentimientos que este hecho le provocó. Vais a leer el texto para examinar cómo se puede escribir sobre el recuerdo de un hecho y sobre los sentimientos provocados. Después, lo usaréis para escribir un texto parecido sobre un recuerdo vuestro.

QUINA INTENCIÓ TÉ? Adonar-se de com es construeixen els textos sobre l'expressió de sentiments i aplicar-ho a l'escriptura d'un text que imiti el model.

COM ÉS L'ACOMPANYAMENT QUE PROPOSA? Utilitza el text com a model per planificar l'escriptura creativa d'un text basat en la pròpia experiència. És una activitat molt contextualitzada, que, en explicar el tema i presentar l'objectiu de la lectura, situa els estudiants en una posició d'autors que llegeixen el text de forma atenta per adonar-se de com està construït.

COM INCORPORA L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL? És una proposta d'elaboració d'un gènere discursiu, la narració de fets del passat. Aquesta finalitat dona sentit a una lectura aprofundida del text que serveix com a punt de partida: l'estudiant ha de fixar-se en la seva organització i en els recursos que utilitza per tal d'imitar-lo. Utilitzar el text literari com a model per a l'expressió dels sentiments propis activa també la competència d'establir vincles personals amb la literatura.

EN QUÈ ES DIFERENCIA DE LA VIA NO COMPETENCIAL (PASSIVA): Capgira l'enfocament sobre els textos narratius present en molts manuals que se centren en les tècniques de comprensió lectora (identificar les idees principals i resumir del text). Tot i que aquest plantejament pot ser útil per practicar estratègies de comprensió lectora de textos informatius, identificar les idees principals d'un text narratiu, només té sentit si se li dona una finalitat a aquesta identificació. Utilitzar el text per escriure'n un de semblant, com passa en l'exemple que comentem, dona motius per a una lectura atenta que es fixi en l'organització i els recursos del text que l'estudiant haurà d'imitar.

EXEMPLE 3. Activitat de sistematització o d'estructuració dels sabers¹²

PRESENTACIÓ DE L'ACTIVITAT

Activitat inserida en una proposta de lectura guiada per a batxillerat sobre la poesia de Circe Maia. La poesia d'aquesta autora uruguaiana introdueix els estudiants en una experiència de lectura poètica profunda en la qual conflueixen la dimensió estètica i la conceptual. L'itinerari sobre la poesia d'aquesta autora acaba amb la proposta d'escriptura reflexiva d'una carta a l'autora que es prepara amb la relectura dels

¹¹ Referència: ZAYAS, Felipe, *Leer para escribir, escribir para leer*.

¹² Referència: MARGALLO, A.M.; MUNITA, F. (coords) (2022). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Barcelona. Graó.

poemes des d'una perspectiva formal i temàtica. Per guiar aquesta relectura es proposa aquesta activitat:

Després d'haver llegit una varietat de poemes de Circe Maia, segur que heu après a reconèixer la seva veu i que us heu familiaritzat amb els recursos que utilitza. Perquè pugueu incloure a la vostra carta alguna valoració sobre la forma, us proposem que formeu quatre grups, cada un dels quals s'especialitzarà en una de les següents característiques formals: a) condensació expressiva; b) plasticitat; c) to conversacional; d) imatges.

La tasca consisteix que busqueu exemples de com es manifesta la característica que se us ha assignat i que comenteu quin efecte expressiu produeix. Compartireu els resultats de la vostra recerca amb la resta de la classe en una espècie de «mercat de recursos» que tindrà la dinàmica següent: cada grup prepararà unes targetes grans amb el nom del recurs, els versos en què apareix i un comentari sobre l'efecte que els ha produït aquest recurs.

- ❖ Un membre del grup es quedarà al seu lloc per explicar el seu «producte» als «compradors».
- ❖ Els altres dos membres faran de compradors i circularan per la classe escoltant les explicacions dels recursos dels altres grups i seleccionant els que els cridin l'atenció.
- ❖ El grup es tornarà a trobar per compartir els recursos «adquirits» i cada membre decidirà quin o quins utilitzarà a la seva carta.

QUINA INTENCIÓ TÉ? Sistematitzar els aprenentatges sobre característiques estilístiques de la poesia de Circe Maia.

COM ÉS L'ACOMPANYAMENT QUE PROPOSA? La relectura dels poemes proposa una activitat de categorització: els estudiants han de re-

conèixer com es manifesta el recurs formal que se'ls ha assignat. Es tracta d'una activitat exigent que es justifica amb un objectiu comunicatiu: compartir els resultats en una mena de mercat de recursos que posi a l'abast de tot el grup la sistematització dels trets formals de la poesia de l'autora. Alhora, aquest intercanvi està contextualitzat perquè la socialització dels recursos trobats entre tots els grups permet tenir a l'abast una recapitulació de com es manifesten els trets estilístics definitoris de la poesia de l'autora en els poemes que han anat llegint.

COM INCORPORA L'ENFOCAMENT COMPETENCIAL? La sistematització apareix al final i l'elabora el mateix estudiant a partir dels aprenentatges procedimentals que ha posat en joc la manipulació, l'observació, la discussió amb els companys o l'anàlisi dels textos literaris. Es demana que categoritzin els fenòmens que ha vist de manera pràctica.

EN QUÈ ES DIFERENCIA DE LA VIA NO COMPETENCIAL (PASSIVA): Les sistematitzacions des de la perspectiva no competencial s'acostumen a donar com a elaboracions teòriques, abans de les activitats, es formulen amb llenguatge d'expert i estan tancades i sovint desvinculades dels textos. En canvi, en aquest exemple es demanen exemples dels poemes. L'única forma de participació que tenen els estudiants és la seva memorització.

PUNTS CLAU

- ❖ Convé **variar** les activitats perquè proporcionin formes diferents i estimulants de construir el significat del text i alternar activitats amb diferents funcions.
- ❖ Per exemple, activitats per ajudar a fer-se la representació mental d'algun aspecte del text mitjançant graelles o quadres; activitats per establir comparacions entre parts de textos (els inicis, per exemple); activitats que utilitzen l'escriptura creativa per aprofundir en els recursos literaris; activitats que propicien la sistematització

dels aprenentatges i l'adquisició del metallenguatge associat als processos de lectura i d'interpretació; activitats que creen situacions de discussió sobre els textos que activen la parla exploratòria i l'intercanvi entre tots...

❖ És imprescindible proposar activitats que ajudin a sistematitzar els sabers que s'han treballat. D'aquesta manera, s'ajuda els estudiants a tenir consciència del que s'aprèn, es dona rellevància als objectius d'aprenentatge i es fixa el que s'ha tractat.

❖ Sempre que portem a terme les activitats hem de tenir molt present que la posada en escena és determinant per preservar el seu caràcter competencial. Els docents tenim clar l'objectiu on volem arribar i els sabers que calen per resoldre cada situació i això fa que sovint ens precipitem i que no tinguem present el recorregut que cal fer per arribar-hi: deixar temps per desenvolupar els processos i per a la reflexió, propiciar fer-se preguntes, atendre les necessitats que emergeixen del context establert, entre altres.

Finalment, comentem que no n'hi ha prou a implementar activitats competencials si a l'hora de portar-les a l'aula no emfatitzem el sentit de les accions que demanem. Per aconseguir que els estudiants adoptin un rol actiu, la nostra actuació docent s'ha d'emmarcar en la "cultura competencial" de manera que ens assegurem que els estudiants comparteixen la representació de la intencionalitat de les propostes didàctiques que se'ls fan i que propiciem que es facin preguntes, reflexionin i arribin a conclusions pròpies. Per fer-ho, cal tenir present de:

❖ **Mantenir viu el sentit, el context de les activitats.** Cal recordar als estudiants la finalitat de l'activitat. En el cas de les activitats dels exemples anteriors: ser capaç de distingir gèneres per aplicar-ho a les nostres lectures posteriors, fixar-nos com està construït un text perquè n'escriurem un de semblant o rellegir els poemes amb una

mirada atenta a la seva forma per formular preguntes profundes sobre el seu estil a l'autora dels poemes. En definitiva, no s'ha d'oblidar que han de tenir un sentit per a l'estudiant i utilitzar-lo com a motor de l'activitat. Convé, sobretot en la presentació inicial de cada tasca, actualitzar el seu sentit, bé en ella mateixa, bé perquè s'insereix en un itinerari que condueix a l'elaboració d'un producte.

❖ **Mantenir viu el potencial productiu de les activitats** per evitar que es limitin a reproduir allò que s'ha dit prèviament. Per això, cal tenir present d'incloure totes les respostes i aportacions dels estudiants, és a dir, que les propostes siguin obertes i que no demanin respostes correctes o incorrectes. Es tracta d'ajudar a arribar a conclusions a través de l'observació, de la hipòtesi, de l'anàlisi, de la reflexió... més que no pas de saber respondre d'entrada al que s'ha de construir i aprendre a l'aula. Per això cal una intervenció que deixi espai per a la reflexió i la conversa i que ajudi a fer-se preguntes més que no pas a respondre-les d'entrada sense haver deixat espai per a la reflexió que condueixi a les conclusions.

2.4. QUIN PAPER HI TÉ LA DISCUSSIÓ O CONVERSA LITERÀRIA EN LES PROPOSTES DE LECTURA GUIADA?

En totes les situacions de lectura guiada la conversa literària hi té un paper clau i imprescindible, per emular una activitat que es duu a terme socialment i per potenciar la construcció del sentit dels textos de manera compartida.

És una situació ben natural parlar sobre allò que s'ha llegit. Els clubs de lectura existeixen com a esdeveniment socialitzador, no només en espais culturals sinó també a les xarxes socials, on els joves lectors interaccionen sobre allò que llegeixen o sobre altres activitats d'oci.

La recerca ha informat de la potència dels espais de socialització de les lectures per crear comunitats que construeixen col·lectivament la seva interpretació de les obres. Perquè, d'una banda, compartir amb els altres l'experiència de lectura recull el tipus de pràctica social que de manera espontània fem els lectors sobre els textos que ens agraden. Però, a més a més, si aquesta conversa s'utilitza didàcticament i el mediador dirigeix les interaccions a preguntar-se sobre com es construeix el sentit del text, convertirà la primera parla espontània en discussions literàries que ajudin a avançar en la interpretació de les obres.

La mediació en les discussions literàries és una tasca delicada que necessita aprenentatge, tant per part del mediador, que ha de saber adoptar una actitud d'escolta, com per part dels estudiants que han d'anar aprenent a funcionar com a comunitat que té en compte les aportacions dels companys. Oferir de forma continuada aquests espais de conversa, tant com a única pràctica al voltant de les lectures, com també com a activitat que formi part d'altres dispositius o propostes, facilitarà la consolidació de comunitats interpretatives. Així, si els estudiants s'acostumen a participar habitualment en aquests espais, aprendran a utilitzar la conversa per construir col·lectivament la interpretació dels textos literaris.

Presentem algunes estratègies de mediació adequades per a les discussions literàries:

- ❖ Cal deixar temps perquè els estudiants formulin les seves opinions sobre les obres.

Elaborar la resposta a l'obra requereix temps per pensar-hi. Si no respectem aquest temps i esperem respostes immediates, més que una conversa reproduïm una rutina escolar controlada pel docent. Tindrem falses converses en què en comptes d'interaccions fluïdes instaurem la parla unidireccional.

- ❖ No s'ha de tenir por dels silencis.

El silenci s'ha d'entendre com una part del procés, imprescindible, per elaborar el propi pensament abans de poder-lo formular. Fins i tot aquest temps per pensar es pot deixar de manera explícita: *abans de parlar, penseu durant dos minuts...*

És important deixar reflexionar de forma individual perquè no es doni la situació que siguin només uns quants, els més ràpids o els més desinhibits, els que pensin pels altres.

- ❖ S'ha de tenir en compte fer preguntes que convidin a desenvolupar el pensament. Si el punt de partida d'una conversa literària són preguntes tancades o sobre aspectes que s'han de saber, la majoria de l'alumnat s'inhibeix.

Ajuden a desenvolupar el pensament qüestions com ara: *què us ha semblat el text, què us ha cridat l'atenció, us recorda altres textos...? Què us ha sobtat, desagradat o què no heu entès o en què teniu dubtes?*

Són preguntes inhibidores aquelles que demanen el perquè sense haver fet un procés previ de reflexió col·lectiva. També, preguntes que apunten a comprovar sabers com ara: *quin tipus de narrador és?* Per arribar al tipus de narrador, excepte en cursos o contextos que ja sabem que n'hem parlat prèviament i hi ha un coneixement col·lectiu compartit, cal prèviament observar indicis, analitzar el text, mirar l'efecte que fa qui ho explica, etc. Cal, en definitiva, entendre més que identificar.

Tampoc no ajuden a desenvolupar el pensament preguntes com ara *"Com és l'ambientació en aquest conte?"* perquè el que pretenen és comprovar si se sap identificar el tipus d'atmosfera que es crea en el conte i limita la participació als que ja ho saben. En canvi, si comencem per plantejar qüestions més obertes, com ara: *Com us*

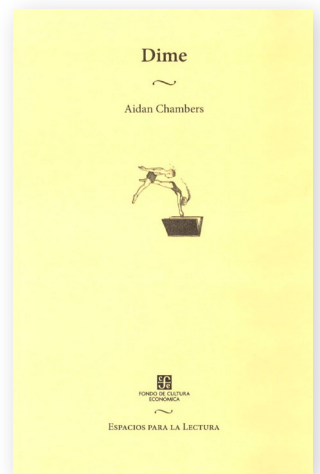
imagineu l'espai on se situa l'acció? Quines sensacions heu associat a aquest lloc? Quins elements del text us han portat a projectar aquesta imatge de l'espai?... permetrem que tothom hi pugui participar. Són preguntes que funcionen com un punt de partida per construir entre tots el procés per arribar a una elaboració més complexa o abstracta sobre la lectura.

- ❖ És important estar atents a les aportacions que permeten estirar els fils de pensament més productius per adonar-se de com funciona el text; fins i tot aquelles aportacions que resulten desajustades o poc pertinents són molt útils per parlar-ne més i extreure'n idees interessants, de manera que a més a més no es descarta cap intervenció i es crea un clima de confiança. No hem de centrar la conversa en el fet que els alumnes identifiquin fenòmens o elements literaris, perquè això pot fer que en comptes de conversa tinguem una dinàmica de pregunta-resposta en la qual només participen els alumnes que pensen que tenen la resposta correcta.
- ❖ És convenient convidar-los a justificar les seves afirmacions a partir del text: *on es pot veure, això que comentes? Mirem el text, per entendre el que comentem?* A vegades diuen coses sorprenents que responen a intuïcions poc elaborades. Si estirem d'aquestes aportacions i els fem buscar en quina part del text es basen les seves afirmacions, estem obrint un procés reflexiu del qual poden sorgir idees molt interessants.
- ❖ És rellevant utilitzar la discussió per proporcionar el metallenguatge que es necessita per posar nom a allò que observen en el text. El mediador ha d'estar atent per reformular amb paraules especialitzades les aportacions dels estudiants: *Sí "aquest senyor que surt sempre" és el protagonista.*
- ❖ S'ha de donar veu a l'expressió de les connexions personals amb el text. És una bona

manera deixar espai a la subjectivitat a l'inici de les converses i no tenir pressa per analitzar el text. A més a més, és una situació molt natural de fer-ho atès que el primer vincle que establim amb els textos és sempre per la via personal (busquem sentir-nos interpel·lats pel text).

- ❖ És molt productiu fer connexions amb altres obres, remetre a la intertextualitat, establir "itineraris" entre tot el que es va llegint a l'aula. Fer-ho ajuda a interpretar les obres i a configurar una comunitat lectora.

El mediador ha de preparar un **guió previ** sobre les entrades o aspectes rellevants de la lectura per poder conduir-hi els lectors de manera induïda o quan emergeixin punts clau de manera natural en la conversa. L'important és saber com ajudar a fixar-se en els indicis que ofereix l'autor. No es pot respondre a preguntes finals, de sentit, si abans no s'ha fet un procés de reflexió. Per això, va bé prendre com a punt de partida allò que fem de manera natural quan pensem o quan parlem sobre què ens ha semblat un llibre, una pel·lícula o una obra de teatre. Poden ser útils, en aquest sentit, les tres entrades que proposa Aidan Chambers, al llibre *Dime*, del Fondo de Cultura Económica: *compartir l'entusiasme*, és a dir, parlar sobre les primeres impressions i assenyalar o identificar alguns aspectes de l'argument; *compartir els desconcerts*, és a dir, crear un ambient propici per tal que emergeixin les dificultats; *compartir les connexions*, és a dir, els patrons que permeten trobar associacions i connexions entre diferents elements del text i amb altres textos.



Sovint es perden oportunitats de fer converses literàries perquè es fa difícil de gestionar-les en

gran grup, si no s'hi està avesat. És cert que a mesura que es va practicant es farà més senzill de gestionar, perquè tothom sabrà com es participa en una conversa literària, però també va bé pensar que es poden fer converses en parelles o en petit grup i combinar-les per construir sentit de maneres diferents. Es pot, també, deixar pensar individualment abans de participar en la conversa, com hem comentat més amunt.

2.5. QUINA PRESÈNCIA HA DE TENIR LA LECTURA DELS TEXTOS A L'AULA?

Per poder dur a terme tot el que s'ha plantejat fins aquí i garantir que ajudem els estudiants a concretar els processos de lectura i d'interpretació dels textos, és imprescindible que el fet de llegir sigui present a l'aula.

Un dels grans reptes que es plantegen en aquest sentit és com fer-ho amb la lectura d'obres senceres i extenses. Atès que sovint aquesta lectura es feia fora de l'aula i de forma individual, es fa complex pensar les formes de dedicar temps a la lectura extensiva. Forma part de la planificació prèvia, doncs, pensar com s'organitzaran les estones de lectura perquè sigui veritablement acompanyada.

Hi ha **estratègies** que poden ajudar a **gestionar el procés de lectura**, i que molts docents ja duen a terme, però el més important és que no es facin amb l'únic propòsit de comprovar que efectivament es llegeixen els textos, sinó que s'integrin diferents maneres de llegir les obres amb l'objectiu de poder compartir entre tots la lectura d'un text i la seva interpretació.

Esmentem algunes d'aquestes estratègies, que es poden combinar i posar en pràctica segons el context i la intencionalitat de cada proposta:

LECTURA PER PART DEL DOCENT.

La lectura del docent és una activitat que habitualment agrada i engresca l'alumnat. Es pot aprofitar el poder d'una bona lectura

en veu alta per part del docent que acabi en un moment intrigant per crear la necessitat de continuar llegint el text. En tot cas, s'ha de preparar prèviament i buscar la manera d'engrescar, de fer aturades en moments clau, de crear expectatives...

LECTURA COMBINADA ENTRE EL DOCENT I MOMENTS DE LECTURA INDIVIDUAL I SILENCIOSA

Una altra manera de llegir a l'aula és combinar la lectura de fragments per part del docent amb altres moments de lectura silenciosa individual i estones de lectura en petits grups o parelles si prèviament s'ha llegit i preparat de manera individual. Així, es diversifica la manera de llegir una mateixa obra, s'atén els diversos ritmes de lectura i, alhora, es fan relectures.

En cas que hi hagi estudiants que no segueixin aquest ritme, podem utilitzar de forma intencional el treball en grup perquè se sentin compromesos amb els companys per fer la lectura i no perjudicar el funcionament del grup.

LECTURA EN PETITS GRUPS AMB ROTACIÓ DE QUI LLEGEIX

Sempre que llegeixen els estudiants, cal buscar la manera que ho puguin preparar prèviament i cal donar eines per llegir en veu alta. Es poden trobar diferents recursos per ajudar a preparar les lectures, per tal de tenir en compte la dicció, les pauses, l'entonació i tot allò que ajuda a llegir de manera comprensiva.

Preparar la lectura en veu alta del text és una activitat que s'adiu amb la lectura guiada: han de conèixer els recursos, com s'utilitzen per construir el sentit i com afecten a la història... això condiciona la bona lectura en veu alta, que ha de tenir en compte les dues coses: el sentit i les estratègies del text.

❖ LECTURA D'ALGUNES PARTS ESCOLTANT UNA GRAVACIÓ

Cada cop són més freqüents les lectures d'audiollibres. És un camp per recórrer que pot complementar altres maneres de llegir a les aules. Llegir alguns fragments de l'obra de manera simultània que se n'escolta una bona lectura en veu alta pot resultar interessant per als estudiants i pot facilitar-los la lectura, alhora que diversifica les maneres de fer a l'aula.

❖ LECTURA A CASA I A L'AULA

Per guiar la lectura d'obres senceres pas a pas resulta molt útil alternar la lectura a casa i a l'aula. Per assegurar, en la mesura del possible, que compleixin l'encàrrec de lectura que han de fer pel seu compte pot funcionar fer conjuntament amb els estudiants exercicis d'anticipació pensant com pot continuar la història atenent les pistes que ens ofereix el text. També és una bona estratègia despertar la seva curiositat, per exemple, advertint-los que haurien d'estar atents perquè hi ha un fet que és aparentment insignificant però que resulta transcendental en el desenvolupament de la història.

Si es combina la lectura dels textos d'aquesta manera, el docent pot detectar si alguns alumnes tenen dificultats per seguir el ritme de lectura i pot intervenir-hi oferint les bastides oportunes.

Les dificultats per llegir poden tenir causes ben diferents i cal estar atents a cada cas per mirar de donar les bastides adequades i individualitzades per tal que ningú no se senti desplaçat. No és el mateix un alumne o alumna que presenta manca de concentració que altres que parteixen de dificultats de comprensió lectora o bé d'habilitats lectores bàsiques. Per als primers, es pot actuar sobre la motivació, per als segons, es tracta de modelar estratègies de lectura per anar donant sentit al text.

Cal prioritzar sempre la inclusió en les activitats de lectura, és a dir, buscar la manera en què tothom pugui fer l'activitat d'una manera o d'una altra.

En tots els casos esmentats i en altres formes d'organització de la lectura que es poden dur a terme, cal tenir present que, en cas d'obres extenses, no cal que la lectura es concentri tota en un moment determinat, sinó que s'ha d'anar intercalant amb converses, comentaris, activitats de diferent mena, seguint una seqüència didàctica ben travada i planificada, en definitiva. La lectura de l'obra és només una part de tot l'engranatge de la lectura guiada que cal tenir en compte d'una manera integrada en la proposta global de guiatge de les obres.

També convé planificar els ritmes de lectura de forma que s'agrupin els capítols del llibre que s'hauran d'haver llegit per als dies en què es faran les activitats que aniran acompanyant aquesta lectura.

En tot cas, el que no es recomana és fer llegir els estudiants en veu alta davant de tot el grup, de manera aleatòria, sense una preparació prèvia.



Val a dir que aquestes decisions i les diferents organitzacions que es poden plantejar tenen a veure amb la manera d'acompanyar en situacions d'aprenentatge i amb les característiques de les activitats que proposem, com hem vist a l'apartat anterior. I, de la mateixa manera, les propostes d'interpretació col·lectiva que es facin tenen una gran influència en la implicació dels estudiants cap a la lectura. Si l'estudiant percep que realment acompanyem el seu procés de lectura i l'ajudem a construir el sentit de l'obra, és més fàcil que perseveri en la lectura. Per això, cal que les activitats que proposem siguin rellevants i motivadores.

A mesura que els estudiants vagin guanyant progressivament autonomia i que constatem que se senten compromesos amb les propostes que els fem sobre les lectures, es pot donar més marge de llegir pel seu compte les obres, a l'aula o fora de l'aula, sempre que seguim un pla conjunt d'establir temps per compartir i per construir plegats el sentit i la interpretació de les obres.

A batxillerat, segons el context i característiques del grup, es pot espaiar més la lectura a l'aula, sense deixar sols del tot els estudiants, i es pot utilitzar sobretot en moments inicials perquè s'endinsin en l'obra.

PER SABER-NE MÉS:

CAIRNEY, T.H. (2018, 6a edició). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata (1992, primera edició).

CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.

COLOMER, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.

COLOMER, T. (2011). "L'ensenyament de la literatura". A A. Camps (coord.). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona. Graó.95-116.

JOVER, G. (2007). *Un món per llegir: educació, adolescents i literatura*. Rosa Sensat.

MUNITA, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

MANRESA, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat.

MARGALLO, A. M.; Munita, F. (coords.). *Acompañar al lector. Propuestas de lectura guiada de textos literarios en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació