



FACULTAT
**D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ,
ESPORTS I PSICOLOGIA**

UVIC | UVIC-UCC

LA RUTA DELS CLÀSSICS: LA LECTURA COM A PRÀCTICA

Alba Martín López
Curs 2022-2023
Treball de Fi de Màster
Especialitat en Llengua i Literatura Catalana i Castellana
Tutora: M. Àngels Verdaguer Pajerols
Universitat de Vic
2 de juny de 2023

Resum:

L'objectiu principal d'aquesta investigació és comprovar l'efectivitat de les rutes literàries per millorar la competència lectora i la literària amb els alumnes de secundària. Mitjançant l'anàlisi d'una ruta realitzada amb un grup de 4t d'ESO a través d'un qüestionari inicial, d'una entrevista i d'un grup de discussió, s'ha demostrat que són una via factible per incentivar la lectura i treballar la literatura mitjançant un mètode basat en l'autonomia de l'aprenent i la seva capacitat per establir relacions i vincles entre un autor i el seu context. Per tant, no s'ha tractat d'assimilar uns continguts, sinó de proporcionar a l'alumnat una metodologia que li serveixi per interpretar textos de diferents tipologies.

Paraules clau: rutes literàries, competència lectora, competència literària, literatura a secundària, didàctica de la literatura.

Abstract:

The main objective of this research is to check the effectiveness of literary pathways to improve reading and literary competence with high school students. By analyzing a literary pathway taken with a group of 4th of ESO through an initial quiz, interview and discussion group, it has been proven that they are a feasible way to encourage reading and to learn literature by a method based on the autonomy of the learner and his ability to establish relationships and links between an author and his context. Therefore, it wasn't a about assimilating some content, but to provide students with a methodology that would serve to interpret texts of different types.

Keywords: literary pathways, reading competence, literary competence, high school literature, didactics of literature.

Agraïments: *Aquest treball no hauria estat possible sense la col·laboració i el suport de la Raquel; sense el camí guiat per la M. Àngels i sense la predisposició que van mostrar tots els alumnes a l'hora d'emprendre el projecte de fer una ruta literària.*

ÍNDIX

1	Introducció: la literatura a secundària, una lluita?	3
2	Fonamentació teòrica	4
2.1	La competència literària i el currículum	6
2.2	Corpus de textos	8
2.3	Les rutes literàries	9
3	Metodologia de recerca	10
3.1	Metodologia general	11
3.2	Participants	12
3.3	Eines de recollida de dades	13
3.4	Procés de recollida de dades	14
3.5	Anàlisi de dades: com es van analitzar les dades	15
4.	Resultats de l'estudi	15
4.1	Qüestionari inicial	15
4.2	Notes d'observació	17
4.3	Entrevista i grup de discussió	18
5.	Discussió dels resultats	19
6.	Conclusions	24
	Bibliografia	26
	Annex 1: quantificació del qüestionari inicial	27
	Annex 2: transcripció de l'entrevista	31
	Annex 3: transcripció del grup de discussió	36

1. Introducció: la literatura a secundària, una lluita?

Aquest estudi té com a objectiu principal analitzar la pràctica d'una ruta literària duta a terme amb un grup de 4t d'ESO de l'Institut Cardener, centre de secundària ubicat a Sant Joan de Vilatorrada.

Antoni Carbonell i Antoni Isarch, l'any 2018 i com a resposta al currículum desenvolupat al Decret 187/2015, elaboren un discurs centrat en una preocupació per la progressiva residualització del pes de la literatura a les aules. Amb això, proposen vies per aplicar metodologies i lectures a les aules (Carbonell i Isarch 2018, p. 66). Un text provocatiu que té com a voluntat defensar la literatura com a eina valuosa en l'aprenentatge i assoliment de les competències que, si bé algunes parts han quedat ja obsoletes tenint en compte que ara ens emmarquem dins el context del Decret 175/2022, encara podem recuperar per pensar la qüestió literària a secundària.

Així doncs, Carbonell i Isarch citen dos moments que consideren premonitoris de la desaparició de la literatura a les aules: quan Jordi Castellanos va proclamar que “d'aquí a quatre dies tindriem totes les raons per eradicar-la definitivament del batxillerat” i quan es publica el *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari* (Carbonell i Isarch 2018, p. 67). Partint d'aquesta preocupació i de les preguntes que poden sorgir —quina posició ocupa actualment la literatura a l'aula?; quines eines tenim com a docents per incentivar l'estudi de la literatura i col·locar-la, si no en el centre, en una posició determinant per ajudar a assolir una bona competència lectora, escriptora i, per què no, oral?—proposem, en aquest sentit, posar a prova l'efectivitat de les rutes literàries com a estratègia per treballar d'una manera diferent la lectura i promoure-la.

Ho fem també des de la creença que el nou currículum ofereix un avantatge clar: no especifica una metodologia a seguir —podem extreure aquesta conclusió llegint les competències específiques de Llengua catalana i literatura (Decret 175/2022, pp. 194-214)—, potser perquè no existeix un mètode prou consensuat o precisament per oferir al docent la possibilitat de programar la matèria tenint en compte les pròpies competències, allò que cada professor pot aportar a títol individual. Les rutes literàries, doncs, poden ser una possible eina per dur a terme el currículum i fer-lo concordar amb allò que Carbonell i Isarch (2018, p. 66) consideren essencial: aprendre a llegir, a escriure i a expressar-se oralment.

Aquest objectiu es basa en un projecte de cinc sessions d'una hora i mitja que es va dur a terme per a les pràctiques del Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria. Alhora, cada sessió té uns objectius propis, recollits més endavant a les notes d'observació, que podríem resumir de la següent manera: la primera sessió està focalitzada a reflexionar sobre la dificultat de definir què és literatura i què no, què comporta dir que un text o un autor és un clàssic i les diferències entre els diferents tipus de cànon, agafant com a punt de partida el text «Canon literario, canon escolar y canon oculto» (Cerrillo 2013, pp. 17-31); la segona sessió consisteix a triar un dels sis textos literaris proposats partint d'una intuïció —preguntar-se què m'ha cridat del text i per què l'he triat— i fer una breu anàlisi; a la tercera sessió els alumnes que han triat el mateix autor s'ajunten per començar el treball grupal —un treball breu però més profund sobre l'autor i el text, sempre des d'un punt de vista reflexiu i deductiu; la penúltima sessió consisteix a treballar l'oralitat, és a dir, la lectura en veu alta d'un text literari i la preparació final, així com també la tria de la localització; per acabar, a la cinquena sessió, sortim de l'aula per fer el recorregut que han pensat i justificat tenint en compte el text triat. Més endavant, al punt 2.3 d'aquest estudi, es descriu detalladament quin tipus de ruta literària es va dur a terme.

Pel que fa a la tria dels autors a treballar, val a dir que en aquest cas es va respectar la programació de la docent titular. A més es va procurar que tots els textos seleccionats tinguessin una llargada similar que no fos més d'una pàgina per tal de poder treballar un text curt en profunditat i que la llargada d'aquest no fos un factor condicionant a l'hora de triar-lo.

A partir d'aquest projecte de ruta literària amb els autors esmentats, ens plantejem l'estudi i l'anàlisi de les eines utilitzades dins i fora l'aula.

2. Fonamentació teòrica

Aquesta investigació s'insereix dins l'àmbit de la didàctica de la literatura, d'una banda, però també en part dins dels estudis literaris. Tenint present la dificultat de delimitar la didàctica de la literatura, precisament per estar en contacte estret amb altres disciplines més o menys properes, com ara la lingüística, els estudis literaris, la psicologia, entre d'altres (Ballester 2007, p. 29), determinem que l'estudi i les conclusions extretes de l'experiència de la ruta literària poden ser significatives dins la didàctica de la literatura,

però que l'elaboració de la ruta literària es fa a partir d'uns conceptes propis dels estudis literaris: les activitats plantejades per al grup de 4t d'ESO de l'Institut Cardener giren entorn dels conceptes de *literatura*, què és i què no és, *cànon* i *clàssic*; de la mateixa manera, les tasques que l'alumnat ha de desenvolupar han estat dissenyades seguint l'itinerari de les teories condicionalistes dels estudis literaris i que eixamplen el concepte de *literarietat* (Ballester 2007, p. 50). Això comporta treballar i concebre la literatura i els textos com un organisme no tancat i fàcilment objectivable, sinó fer la lectura entenent que la subjectivitat del lector serveix com a motor per eixamplar els límits de la pròpia *literarietat*. D'aquesta manera, es pretén fomentar la reflexió crítica de l'estudiant, repensar la idea de literatura i fer-los qüestionar el seu significat, no per cercar una definició tancada i complaent, sinó per entendre l'enorme cabal que pot tenir un terme tan utilitzat com és *literatura*.

Josep Ballester desglossa les principals característiques del que anomena *la concepció tradicional de l'ensenyament de la literatura*. Traça un breu recorregut de l'ensenyament de la literatura tot dient que, fins al segle XIX, l'estudi de la literatura a les escoles estava centrat a conèixer els continguts de retòrica i l'anàlisi i lectura dels textos clàssics grecollatins. Quan finalitza el classicisme, al segle XIX, hi ha un primer trencament en l'àmbit de l'ensenyament de la literatura, perquè juntament amb els clàssics grecollatins, s'incorporen en el centre d'estudi i de model les literatures nacionals. Aquesta manera de concebre i ensenyar la literatura va durar fins la segona meitat del segle XX, quan l'educació literària comença a tenir influències d'altres disciplines com ara la lingüística, els estudis literaris, entre d'altres (Ballester 2007, p. 29-32). Alhora, Francesc Codina i Valls parla més concretament de la reforma educativa del 1992 com a punt d'inflexió en el qual l'ensenyament de la llengua i la literatura té com a punt de partida l'ús i la pràctica (Codina 2007, p. 6). El problema d'aquest canvi, que en principi suposava un avenç positiu, és que els textos treballats inclouen múltiples tipologies i s'arraconen així els textos literaris (Codina 2007, p. 7).

Actualment, ens trobem en la continuïtat d'aquesta reforma educativa, ja trenta anys després, sense haver trobat un equilibri just que permeti treballar a l'aula textos literaris i no literaris a la vegada. A més, si bé l'aproximació a la literatura es pot fer des de l'angle històric, formal, lingüístic, ideològic o vivencial, aquest últim no ha sigut mai el que ha prevalgut (Codina 2007, p. 10), tanmateix, és el que hauríem de tenir més en

compte. Podem concloure, doncs, que el text ha d'interpel·lar perquè provoqui interès en el lector —per aquest motiu podem dir que hi ha textos per a diferents moments vitals i aquesta és una qüestió a tenir en consideració a l'hora de fer la tria de textos a treballar a l'aula. Malgrat tot, i com ja s'avançava a la introducció d'aquest treball, la tria d'autors en aquest cas ha estat condicionada per la zona on es troba l'institut —calia trobar autors i textos que tinguessin cabuda tenint en compte els espais i carrers que constitueixen Sant Joan de Vilatorrada— i per la programació ja pensada per la professora titular de l'aula.

2.1 La competència literària i el currículum

A partir del 1970, les definicions sobre què és i què entenem per competència literària comencen a proliferar. El primer pas interessant en aquesta voluntat de consensuar una definició és el de considerar que no es tracta d'una capacitat innata, sinó que és una habilitat humana a desenvolupar (Ballester 2007, p. 94). És també en aquest moment, com segueix apuntant Ballester (2007, p. 94), que es para atenció tant a la producció com a la interpretació de textos literaris, arribant a la conclusió que la competència literària és, en definitiva, una acció i una pràctica.

Des d'aquests primers plantejaments hi ha hagut diversos matisos fins a arribar al darrer currículum vigent a Catalunya, el que dicta el Decret 175/2022. Segons aquest document, hi ha múltiples competències específiques de l'àmbit de Llengua catalana i literatura que estarien incloent la competència literària entenent tots els factors que posa en joc (la lectura, la comprensió, la producció de textos literaris, etc.); concretament, totes aquestes habilitats quedarien recollides en les competències 4, 5, 6, 7 i 8. És més, si a més valorem que la literatura pot ser oral, podríem fer també esment de les competències 2 i 3. Per tant, de les nou competències específiques que s'esmenten al Decret 175/2022, set podrien estar relacionades amb la pràctica de la lectura i l'escriptura i, en definitiva, amb la literatura. Ara bé, el dubte que ens plantejàvem anteriorment tot parlant de la residualització de la literatura (Carbonell i Isarch 2018, p. 67), queda encara obert si llegim el decret, perquè només la competència específica 8 parla de “llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni propi i universal” (Decret 175/2022, p. 204) i a la 7, resumida més endavant, s'esmenta el plaer de la lectura a partir d'obres diverses, més o menys complexes i de qualitat (Decret

175/2022, p. 203). D'aquesta manera, és responsabilitat de cada docent decidir quin percentatge de textos multimodals que es treballen a les competències 2, 3, 4 i 5 seran literaris o no.

En el cas que ens ocupa, s'ha decidit organitzar la situació d'aprenentatge sobre la ruta literària entorn a les competències específiques 8, 7, 4 i 6, recopilades i sintetitzades a continuació:

Competència específica 8:

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. (Decret 175/2022, p. 204)

Competència específica 7:

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. (Decret 175/2022, p. 203)

Competència específica 4:

Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent-ne el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant-ne la intenció de l'emissor, reflexionant-ne sobre el contingut i la forma i avaluar-ne la qualitat i fiabilitat, per tal de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos. (Decret 175/2022, p. 200)

Competència específica 6:

Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i integrar-la i transformar-la en coneixement, per comunicar-la, adoptant un punt de vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual. (Decret 175/2022, p. 202)

L'ordre que hem establert correspon a les prioritats de la situació d'aprenentatge. És a dir, el primer objectiu era que l'alumnat, amb una curta trajectòria com a lectors, interpretés fragments literaris del nostre patrimoni i treballés l'autonomia tot gaudint de la lectura i la descoberta dels textos. Aquests objectius corresponen a la competència 8 i 7 respectivament. Després, les activitats a realitzar, tant individuals com grupals, requerien consultar diferents fonts per obtenir informació sobre el context i el significat

del fragment literari treballat per poder entendre i comunicar les conclusions obtingudes, fet que correspon a les competències específiques 4 i 6.

2.2 Corpus de textos

El tractament i la cabuda de la literatura dins la programació curricular, com ja hem vist, ha anat evolucionant, de la mateixa manera que ho ha fet el corpus de lectures i d'autors que s'estudien i es llegeixen a les aules. La qüestió del cànon és fonamental debatre-la i revisar-la periòdicament tenint en compte que els lectors que hi ha a les aules són cada any diferents.

Quan Harold Bloom publicava *El cànon occidental* ho feia tot oferint una nova mirada sobre la idea de *cànon literari*, presentant-lo ara com una llista subjectiva i explícita (Cerrillo 2013, p. 19). El gest de Bloom, segons explica Pedro Cerrillo, va suposar atendre aspectes de la literatura que fins llavors no s'havien observat, com ara la noció de *clàssic* entesa com a una idea no necessàriament vinculada al cànon i que, gràcies a això, pot permetre'ns pensar, almenys, tres tipus de cànon diferents: el literari, l'escolar i l'escolar ocult (Cerrillo 2013, pp. 17-31).

Per tot això, les diferents possibilitats que ens ofereix entendre diferents tipus de cànon s'ha volgut també traslladar a la situació d'aprenentatge, juntament amb el debat sobre els textos clàssics i la seva vigència. D'aquesta manera, l'alumnat s'apropa a sis autors literaris havent reflexionat prèviament sobre el cànon personal de cadascú: quines lectures els han marcat al llarg de la seva vida i per què, quines recomanarien, quins clàssics coneixen, etc. Posar en valor aquest cànon particular, subjectiu i, en molts casos, allunyat del cànon literari —que Cerrillo defineix com el que està constituït per les obres clàssiques (Cerrillo 2013, p. 21) i que era l'únic que es treballava a les escoles abans d'unir-lo amb la literatura infantil i juvenil— té com a finalitat valorar la lectura en totes les seves variants i, així, connectar amb el plaer de la lectura. Per no perdre aquesta motivació, objectiu bàsic de la lectura, és necessari fer una tria curosa dels passatges a treballar (Cerrillo 2013, p. 27).

Josep Ballester (2007, p. 87) també defensa un corpus d'obres format per obres canòniques i no canòniques, afegint, a més, que la lectura té la capacitat d'influir positivament o negativa en el desenvolupament de la personalitat de l'alumne i que hi ha hagut una ràpida desalfabetització dels adolescents perquè no s'ha seguit una bona

metodologia que permeti treballar una lectura silenciosa i crítica (Ballester 2007, pp. 122-123). Per tant, la constitució d'un cànon no és suficient per formar lectors competents, sinó que es necessita el modelatge del docent i l'adquisició d'altres habilitats com ara la paciència que requereix fer una lectura atenta i l'esperit crític que permeti l'alumnat analitzar críticament les qüestions que planteja un text literari: el cànon és, finalment, una eina al servei de la competència literària i, el contingut d'aquest, sols un pretext per assolir-la.

2.3 Les rutes literàries

Llorenç Soldevila defensa les rutes literàries com un dels recursos més eficaços quan es tracta d'ensenyar literatura a secundària (Soldevila 2004, p. 28). Al seu torn, Alexandre Bataller, l'any 2014, parla del projecte de Geografia Literària, amb el portal Endrets, com a nou paradigma teòric i metodològic que incorpora les noves tecnologies a l'hora de geolocalitzar espais literaris (Bataller 2014, p. 335). Tots dos coincideixen en el fet de creure que les rutes literàries ofereixen una possibilitat per ajudar l'alumnat a comprendre un text i a relacionar-lo amb el món que els envolta. Mitjançant una metodologia comparatista —la ruta literària força l'encreuament de diversos àmbits: història, geografia, política... (Bataller 2014, p. 335)— l'aprenentatge literari és més profund i crític: l'alumne s'ha de documentar sobre el context lligat a l'espai de la ruta i al text al qual està connectat.

No obstant això, la ruta que es duu a terme com a base d'aquesta investigació no s'ubica en un espai pròpiament literari. Podem preguntar-nos, doncs, si aquesta metodologia comparatista queda esborrada o no i, fins i tot, si una ruta literària ubicada en un lloc sense interès literari *per se* segueix tenint sentit. En aquest aspecte, Joan Marc Ramos Sabaté i Margarida Prats Ripoll desenvolupen un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de l'àmbit de la didàctica de la literatura i la recerca. En el seu article, argumenten que existeixen dues tipologies de rutes: aquelles en les quals els textos tenen relació directa amb els espais i aquelles que literaturitzen els espais perquè per si mateixos no guarden una relació directa amb el text (Ramos i Prats 2018, p. 101). La ruta que hem desenvolupat formaria part d'aquesta segona tipologia, ja que els autors s'han triat simplement en base als noms dels carrers de Sant Joan de Vilatorrada. Tanmateix, defensem que aquests triats (carrers, places, el campanar, parcs...) poden esdevenir llocs literaris en el moment que s'hi vincula un text.

3. Metodologia de recerca

Abans de descriure la metodologia que s'ha fet servir per fer la investigació, oferim una descripció de l'objecte d'estudi: la ruta literària realitzada. Per crear-la, així com també per dissenyar les activitats que l'acompanyen (grupals i individuals) ens hem servit del *Protocol d'observació de rutes literàries amb perfil didàctic* (Sabaté i Prats 2019, p. 107-112).

Les característiques generals són les següents: és una ruta adreçada als alumnes de 4t d'ESO que, si bé està del tot acotada pel que fa als textos seleccionats i als espais, dona peu a la innovació perquè els participants proposin un espai alternatiu. A més, considerem important que cada alumne triï l'autor que vol treballar lliurement fent una lectura ràpida prèvia dels textos.

El fil conductor de la ruta va ser difícil d'establir per dos motius: d'una banda, calia ajustar-se a la programació de la professora que impartia l'especialitat i, de l'altra, Sant Joan de Vilatorrada no disposava de cap traç literari que afavorís o justificés *per se* una ruta literària. Per això, es van triar dos autors dels tres períodes literaris que volia treballar la docent tot fent una recerca ràpida dels noms dels carrers de Sant Joan de Vilatorrada per assegurar-nos que, en cas de no trobar un espai escaient tenint en compte el significat del text, podríem justificar la tria pel nom del carrer o plaça. Així, els autors finalment van ser: Jacint Verdaguer i Àngel Guimerà com a exemple de la literatura de la Renaixença; Joan Maragall i Santiago Rusiñol dins de l'etapa del Modernisme i les Avantguardes i Josep Carner i Maria-Mercè Marçal com a exemples de la literatura de postguerra i contemporània. Així mateix, els fragments dels textos triats van ser: un fragment del «Cant III-L'Encís» de *Canigó*, l'escena IX de *Terra baixa*, «Oda a Espanya» de *Visions & Cants*, l'escena entre Joanet i Zaira de *L'alegria que passa*, «Bèlgica» de *Llunyania* (triant un text de l'etapa postsimbolista de Carner quedava justificat el fet d'incorporar-lo a la tercera etapa literària i no pas a la segona que inclouria el Noucentisme) i «De parar i desparar taula» del poemari *Terra de mai*. Per tant, tots els textos seleccionats van ser d'autors clàssics de la literatura nacional. Al seu torn, els gèneres treballats van ser el teatre i la poesia.

La temàtica dels textos oscil·la entre la política i l'amor. Es va tenir especial cura en la selecció dels passatges per tal d'assegurar-nos que eren adequats al tipus d'alumnat i als seus interessos.

Els objectius d'aprenentatge prioritaris de la ruta eren desenvolupar la formació literària i lectora de l'alumnat. Per aquest motiu, es van preveure activitats prèvies a la realització de la ruta de manera que estiguessin connectades entre si en forma de seqüència: començant per una intuïció personal que ens porta a triar un text fins a arribar a un treball grupal que ens fa trobar una localització justificada per fer la lectura del fragment. Aquests van ser els espais trobats: un mirador per llegir el text de Verdager, el carrer d'Àngel Guimerà per llegir *Terra Baixa*, el carrer de Joan Maragall per «Oda a Espanya», un parc on se sol fer circ i teatre de carrer cada Festa Major per llegir *L'alegria que passa*, la plaça del centre del poble per llegir «Bèlgica», i el campanar de l'església amb el gran rellotge per llegir «De parar i desparar taula».

3.1 Metodologia general

Tal com apuntàvem en un inici, la investigació que duem a terme s'emmarca dins de la Didàctica de la Llengua i la Literatura. En aquesta àrea, Antonio Mendoza desglossa tres modalitats possibles: dues de teòriques i una de pràctica (Mendoza 2003, pp. 18-19). Com que l'estudi vol validar i posar a prova l'execució de les rutes literàries a secundària (Mendoza 2003, pp. 18-19), determinem que aquesta és una investigació de modalitat pràctica.

Més endavant, distingeix cinc àmbits que poden participar de qualsevol d'aquestes tres modalitats esmentades. En aquest sentit, ens correspon la investigació centrada en metodologies (Mendoza 2003, p. 21) perquè considerem que es tracta de dur a la pràctica les rutes literàries com a metodologia vàlida per formar l'alumnat en la competència literària. Això comporta, per tant, la fabricació de materials i recursos necessaris per poder realitzar-ho realitzar.

Tenint en compte les eines de recollida de dades que s'han elaborat, l'estudi és principalment de caire qualitatiu —tot i que també incorporem una eina quantitativa i que detallarem més endavant.

S'ha seguit una metodologia qualitativa perquè s'ha volgut aconseguir una comprensió completa d'una situació o realitat, la preparació de la ruta literària, des d'un enfocament molt proper i amb un contacte directe amb els participants, tot captant la perspectiva personal de cadascun d'ells (Dorio, Massot i Sabariego 2004, p. 322).

Per dur-ho a terme, s'han combinat diverses tècniques d'investigació que corresponen a tres moments diferents del procés. Abans de l'inici de la ruta es va

preparar l'eina d'observació de les sessions i es va fer el qüestionari inicial a tots els components del grup que feia la ruta. Durant el procés de creació de la ruta i dossiers grupals i individuals, es va anar omplint el document personal que va servir per observar el desenvolupament de les sessions. Finalment, en acabar la ruta es va fer una entrevista qualitativa i una sessió amb un grup de discussió que va permetre tancar el procés i rebre la retroacció dels participants.

A més, considerem que les estratègies triades compleixen els requisits essencials d'una metodologia qualitativa: l'adaptabilitat al context —s'han recollit dades des de diferents perspectives— i el fet que ha sigut de caràcter continu —la recollida de dades s'ha fet durant tot el procés i interactivitat— perquè hi ha hagut una interacció constant entre l'investigador i els participants (Dorio, Massot i Sabariego 2004, p. 322-323).

3.2 Participants

El grup seleccionat per fer la ruta està format per dinou alumnes de 4t d'ESO de la SINS Cardener. Tot i que la ràtio no és molt elevada, fet que facilita el treball en petits grups, sí que es tracta d'una classe amb un perfil força divers: consta de dos alumnes absentistes i tres alumnes amb NESE. D'aquests tres, un és atès al SIEI i dos tenen altes capacitats: un amb perfil de superdotació i l'altre de precocitat que té certa dificultat a l'àrea de llengua catalana.

Gràcies a la primera eina de recollida de dades, l'única que és de caire quantitatiu i que es pot consultar sencera a l'Annex 1, podem descriure quin tipus de relació té aquest grup amb la lectura i la literatura. Aquesta eina és un breu qüestionari que es va fer abans de començar la primera sessió i que ens indica que la ruta literària s'ha posat a prova en un grup amb una majoria no lectora.

La docent titular del grup de 4t d'ESO és també una altra participant de l'estudi, ja que ofereix un altre punt de vista a tenir en compte. Durant les cinc sessions que va durar la creació de la ruta literària ella va fer d'observadora. L'entrevista feta *a posteriori*, un cop viscuda l'experiència de les cinc sessions, permet fer una breu descripció del seu perfil. Es tracta d'una professora llicenciada en filologia catalana que exerceix la docència des de fa quinze anys. Ha treballat en més de deu instituts públics i, durant aquests anys, només ha vist una vegada dur a terme una ruta literària (Annex 2). És el primer any que treballa al SINS Cardener, abans havia estat diversos cursos a l'institut de Tona i, per tant, coneix l'alumnat des del setembre de 2022.

3.3 Eines de recollida de dades

En total, s'han dissenyat i analitzat quatre instruments de recollida de dades. La primera és quantitativa i les altres tres qualitatives. Aquestes últimes estan repartides entre tècniques directes o interactives i indirectes o no interactives (Dorio, Massot i Sabariego 2004, p. 322-323). Considerem que l'entrevista i el grup de discussió formen part de la tècnica directa perquè ens ha ofert informació de primera mà dels participants i, en canvi, les dades recollides després de cada sessió es considerarien indirectes perquè corresponen únicament a les percepcions de l'investigador.

L'enquesta inicial, de tipus qüestionari, va ser pensada per completar-la abans de començar la primera de les cinc sessions. Aquest format qüestionari quantificar l'hàbit lector del grup, quina relació tenen amb la lectura i quins coneixements previs tenen sobre el cànon. Aquesta eina ha estat de gran utilitat per fer una anàlisi diagnòstica del grup i poder preveure possibles dificultats que podien sorgir durant les sessions tenint en compte el seu bagatge com a lectors.

Seguint un ordre cronològic, la segona eina de recollida de dades, i la primera qualitativa, és la taula d'observació de l'aula. L'objectiu principal d'aquesta eina era recollir de manera fàcil i ràpida la informació essencial del transcurs de cada sessió. Per aquest motiu, es van pensar cinc columnes per omplir després de cada sessió que recollien: els objectius concrets de la sessió, els objectius assolits i els no assolits, les dificultats ocorregudes i, per últim, altres observacions que es consideressin oportunes. D'aquesta manera, s'han pogut analitzar amb perspectiva cada sessió i, així, determinar els punts forts i febles de la ruta literària.

La segona eina qualitativa, l'entrevista a la docent de l'especialitat que ha estat impartint les classes de llengua i literatura al grup de 4t des del setembre, s'ha dissenyat per poder incorporar a l'anàlisi un altre punt de vista. És una entrevista semiestructurada, amb preguntes obertes que donen peu a opinions extenses de la docent. Es va realitzar al final del procés amb l'objectiu de contrastar la informació amb les notes d'observació i amb el grup de discussió i així concloure aspectes de la investigació com ara: l'evolució de la presència de la literatura a l'aula al llarg de la seva trajectòria professional, la seva opinió personal sobre quines dificultats ha trobat a l'hora de treballar el cànon literari o el seu punt de vista sobre la creació i el resultat de la ruta literària.

El grup de discussió és l'últim instrument de recollida de dades dissenyat. També és qualitatiu i l'objectiu principal és recollir l'experiència viscuda pel grup un cop fetes les cinc sessions de la ruta literària. Les categories o blocs que estructuraven el grup de discussió són: què ha funcionat i què no durant la preparació i realització de la ruta; les rutes com a recurs per millorar la competència lectora i literària i, per acabar, el funcionament del treball en grup a l'hora d'analitzar textos literaris.

3.4 Procés de recollida de dades

El qüestionari inicial es va fer mitjançant el recurs del Formulari de Google, fet que va facilitar la recollida de dades perquè automàticament quantifica les respostes en percentatges. La durada d'aquest qüestionari no va ser de més de deu minuts i es va fer a la mateixa aula on es van desenvolupar les sessions, just abans d'iniciar la primera. El van realitzar tots els alumnes de forma individual amb el seu portàtil, a excepció d'un absentista que no va assistir. Donades les característiques de l'eina, a l'hora d'analitzar-ne els resultats s'ha fet quantitativament en base als percentatges generats pel formulari.

Les notes d'observació de les sessions fetes es van recollir progressivament, just en acabar cadascuna de les sessions. La plantilla que es va preparar va permetre omplir les observacions de manera ràpida i sintètica.

Tant el grup de discussió com l'entrevista a la docent es van fer una setmana després d'haver acabat la ruta literària, el 31 de març del 2023. El procediment va ser, primer de tot, enregistrar la conversa mantinguda amb totes les persones implicades i, més tard, fer-ne la transcripció. D'aquesta manera, hem pogut analitzar qualitativament tots els resultats mitjançant la categorització de les respostes.

La durada de l'entrevista amb la docent va ser de vint minuts aproximadament i, si bé inicialment constava de quinze preguntes, durant la conversa en van sorgir dues més. Es van pensar tenint en compte tres blocs: la ruta literària, la literatura a l'aula i el cànon literari. L'espai triat va ser l'aula on es van realitzar totes les sessions, atès que és l'espai habitual on es realitzen les classes de l'àmbit comunicatiu i, per tant, era un espai conegut i còmode per a la persona entrevistada.

En el cas del grup de discussió, van ser deu preguntes també repartides en tres blocs: la ruta literària, la competència lectora i el treball en equip. Va tenir una durada de vint-i-cinc minuts i es va fer també a la mateixa aula que l'entrevista. La disposició dels alumnes dins l'aula va ser lliure i van adoptar posicions còmodes i properes entre

ells, movent les cadires i agrupant-se. Tenint en compte que l'aula era d'unes dimensions considerables, van crear un ambient favorable i còmode per a la reflexió i el debat.

3.5 Anàlisi de dades

Quant al qüestionari previ, es tractava de conèixer si el grup té o no un hàbit lector; quanta estona poden dedicar a la lectura; quins gèneres acostumen a llegir i si tenen un canón personal. Com s'ha esmentat anteriorment, l'objectiu principal d'aquesta eina era tenir un coneixement global del grup en termes de literatura i de lectura. Els resultats d'aquest instrument s'han recollit en forma de percentatges que analitzem i discutim en els punts quatre i cinc de l'estudi.

El grup de discussió i l'entrevista tenen en comú l'objectiu de conèixer l'experiència dels participants durant la ruta literària, així com també registrar-ne les opinions. A part, en el cas concret del grup de discussió hem volgut estudiar si la competència lectora ha millorat així com també conèixer com ha funcionat el treball grupal. Al seu torn, l'entrevista a la docent ens ha servit per tenir una perspectiva personal sobre com ha evolucionat la presència i el tractament de la literatura a les aules al llarg dels anys. Tant les dades de l'entrevista com les del grup de discussió s'han comparat i analitzat categoritzant les respostes mitjançant la tècnica d'agrupament (Hernández 2014, p. 436). D'aquesta manera, s'han creat dues categories a partir dels temes compartits entre l'entrevista i el grup de discussió: la del procediment i la del resultat.

Si bé el disseny de cada eina tenia uns conceptes específics pensats, en un sentit global estudiem, principalment, els objectius didàctics de la ruta literària, el procés de creació d'aquesta ruta i l'experiència dels alumnes i els docents per validar o no la fiabilitat de les rutes com a eina útil per apropar la literatura als adolescents.

4. Resultats de l'estudi

A continuació, s'exposen separatament els resultats obtinguts del qüestionari inicial, de les notes d'observació d'aula i, de manera comparada i conjunta, els de l'entrevista i el grup de discussió.

4.1 Qüestionari inicial

Els resultats del qüestionari que es va fer abans de començar les sessions s'han organitzat en tres blocs, segons si les preguntes tenen més a veure amb l'hàbit lector de

l'alumnat, amb les lectures que fan o amb el cànion. La Taula 1 és una recopilació de totes aquestes dades.

Taula 1: recopilació dels resultats del qüestionari inicial

HÀBIT LECTOR	LECTURES	CÀNON
<p>1. Creus que és possible passar-s'ho bé llegint?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 88,9% sí • 11,1% no 	<p>6. Si parlem de textos literaris, què sols llegir?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 22,2% Només els llibres obligatoris de l'institut • 11,1% Els llibres obligatoris de l'institut i lectures pròpies • 11,1% Només els llibres que em venen de gust, siguin de l'institut o no • 27,8% Només llibres que m'agraden, però no els de l'institut • 27,8% no lleigeixo res de literatura 	<p>10. Diries que hi ha autors o llibres que són prou importants com per haver-los de llegir obligatòriament?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 55,6% Sí • 44,4% No
<p>2. Amb quina freqüència lleigeixes llibres com a font d'entreteniment?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 61,1% Mai • 5,5% De tant en tant • 16,7% A vegades • 16,7% Sempre 	<p>7. Quins gèneres literaris acostumes a llegir? (Opció múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 33% Novel·la • 11,1% Poesia • 5,6% Teatre • 55,6% Còmics i històries il·lustrades • 50% No lleigeixo res 	<p>11. Tens algun autor o llibre que recomanaries llegir a algú sense falta?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 61,1% Sí • 38,9% No
<p>3. Llegeixes més en èpoques que tens més temps lliure?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 58,8% Sí • 41,2% No 	<p>8. Si parlem de textos no literaris, què acostumes a llegir? (Opció múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 44,4% Les notícies • 11,1% Revistes • 66,7% Blogs d'internet sobre temes que m'interessen • 27,8% Entrevistes • 88,9% Contingut de les xarxes socials • 11,1% Altres 	<p>12. Si a la pregunta anterior has marcat que sí, digues quin o quins autor/s o llibre/s recomanaries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 respostes amb 23 propostes de llibres o autors: <ul style="list-style-type: none"> ◦ 9 propostes de literatura infantil i juvenil ◦ 5 propostes del cànion literari (3 autors catalans i 2 estrangers) ◦ 9 propostes d'altres (ni canònica ni infantil-juvenil)
<p>4. Quanta estona pots dedicar a la lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 38,9% Entre una i dues hores • 16,7% Una hora aproximadament • 11,1% Mitja hora aproximadament • 33,3% Menys de mitja hora 	<p>9. Quants llibres has llegit dels que t'han proposat de lectura obligatòria a l'institut?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16,7% Els he llegit tots • 16,7% Me n'han faltat un o dos per llegir • 5,5% N'he llegit entre 4 i 6 • 44,4% N'he llegit entre 1 i 3 • 16,7% No n'he llegit cap 	
<p>5. Quin suport utilitzes per llegir? (Opció múltiple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 50% Paper • 22,2% Llibre digital • 100% Mòbil • 11,1% Tauleta • 72,2% Ordinador 		

Nota: l'ordre de les preguntes queda ordenat segons els tres blocs, de manera que de la pregunta 1 a la 5 es tracta el tema de l'hàbit lector, de la 6 a la 9 la lectura i les últimes responen al cànion.

4.2 Observació d'aula

Les notes d'observació de les sessions (Taula 2) consten de cinc columnes que recullen els objectius (assolits i no assolits), les dificultats que han sorgit i algunes observacions.

Taula 2: Notes d'observació d'aula

SESSIONS	Objectius de la sessió	Objectius assolits	Objectius no assolits	Dificultats	Altres observacions
1	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre el terme "literatura", "cànon" i "clàssic" Elaborar el cànon personal 	Sí	No	-	Des d'un inici, el grup s'ha mostrat molt participatiu i han aportat idees i argumentat reflexivament.
2	<ul style="list-style-type: none"> Triar el text a treballar i fer els grups Primera lectura individual del text: solventar les primeres dificultats buscant paraules i detectant el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Han triat el text i han fet les activitats individuals 	<ul style="list-style-type: none"> Que tothom compregui el significat de les paraules noves i escrigui una definició pròpia. 	<ul style="list-style-type: none"> Detectar el tema del text ha estat difícil en el cas d'alguns textos: Maria Mercè Marçal, Carner, Rusiñol. 	<ul style="list-style-type: none"> El grup que ha triat Verdguer ha tingut dificultats en un inici però amb ajuda les han superat i han assolit els objectius.
3	<ul style="list-style-type: none"> Repartir tasques treball grupal: instagram, preguntes d'interpretació del text i text informatiu de qui era l'autor. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar l'instagram i acabar les preguntes d'interpretació del text. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar un bon text informatiu que serà el que es llegirà el dia de la ruta per ubicar els companys. 	<ul style="list-style-type: none"> Els grups Rusiñol, Guimerà i Verdguer no treballen de manera cooperativa. Poc cohesionats. El grup Marçal no fa el treball grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> Hi ha alumnes que van faltar a les primeres sessions i això dificulta que es puguin incorporar fàcilment al treball grupal.
4	<ul style="list-style-type: none"> Decidir la localització del text tenint en compte el tema tractat. Treballar la lectura en veu alta a partir d'uns vídeos i posar els coneixements en comú. Practicar la lectura en veu alta de cada grup. 	<ul style="list-style-type: none"> Decidir la localització. Treballar grupalment la lectura en veu alta a partir dels vídeos. 	<ul style="list-style-type: none"> Posar en comú allò après amb els vídeos. Practicar la lectura en veu alta. 	<ul style="list-style-type: none"> Els grups que no van poder acabar el text la setmana passada i que no ho han fet de deures l'han d'acabar avui. Per tant, no els queda temps de treballar la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> La localització que han triat els grups m'ha sorprès positivament. Han sabut justificar molt bé la tria.

Continuació de la Taula 2

5	<ul style="list-style-type: none"> • Fer el recorregut de la ruta. • Gaudir del passeig i compartir la feina feta durant les quatre sessions anteriors. • Fer una valoració crítica de la implicació individual que han tingut. 	Sí	No	<ul style="list-style-type: none"> • S'ha notat que hi ha hagut grups que no van preparar adequadament la intervenció oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bon càlcul de temps.
---	--	----	----	--	--

4.3 Entrevista i grup de discussió

Abans de mostrar els temes agrupats resultants de l'entrevista i del grup de discussió, es presenta una taula amb els temes destacats de cada eina (Taula 3):

Taula 3: Llista de temes destacats

ENTREVISTA	GRUP DE DISCUSSIÓ
<ul style="list-style-type: none"> • Programació de la literatura: <ul style="list-style-type: none"> ◦ la incorpora sobretot a 3r i 4t d'ESO. A 1r i 2n treballa més la lectura. • Impediments de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> ◦ cada vegada hi ha menys llibres a casa i els alumnes tenen menys referents (l'entorn no fomenta l'hàbit lector), les lectures obligatòries no atrauen i els clàssics cada cop són més llunyans. ◦ sovint no llegeixen perquè abandonen davant de qualsevol impediment. ◦ llegir a l'aula funciona més que no pas a casa perquè poden superar els impediments de la lectura gràcies a la figura del docent. • Les classes magistrals: <ul style="list-style-type: none"> ◦ són molt feixugues, però es necessita una base per poder fer un treball més pràctic (sistema combinat). Si no, has d'anar passant per totes les taules explicant la part teòrica que necessiten saber. • La ruta literària: <ul style="list-style-type: none"> ◦ ha estat una experiència completa: combinava treball individual, grupal i participatiu. ◦ era dinàmica: poder llegir al carrer agrada perquè trenca la rutina. ◦ un bon inici és començar pel producte (triare el text que et crida més l'atenció i a partir d'aquí treballar-lo) ◦ ha faltat aprofundir més i acabar de situar els autors en el seu moment històric. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruta literària: <ul style="list-style-type: none"> ◦ valoren sortir de classe, el dinamisme de les sessions i compartir la feina feta amb els companys al final. ◦ els textos treballats han agradat. Poder-los triar fa que parteixis d'una motivació. • Aprenentatges: <ul style="list-style-type: none"> ◦ Vida i context dels autors. ◦ Relacionar el text amb el context (no ho havien fet mai abans). ◦ Reflexionar sobre què és i què no és literatura, què vol dir "literatura", "cànon" i "clàssic". ◦ El poema entès com a peça sencera, no només un conjunt de paraules. ◦ La importància de rellegir el text per acabar d'entendre'l. • Metodologia, passos a seguir amb un text en un futur: <ul style="list-style-type: none"> ◦ cercar les paraules desconegudes, detectar el tema i després contextualitzar el text. • Classe invertida: <ul style="list-style-type: none"> ◦ bé, juntament amb el treball grupal, però sempre combinada amb alguna tasca individual i amb el suport del professor com a guia per superar obstacles. • Classe magistral: <ul style="list-style-type: none"> ◦ desmotivadora, fa perdre la concentració i els continguts s'obliden amb facilitat. ◦ pot ser útil de tant en tant si es combina amb una part pràctica.

A partir d'aquesta primera discriminació de la informació obtinguda, es va elaborar una segona taula per seleccionar els temes comuns sorgits dels destacats de la taula anterior.

Finalment, s'ha vist que els punts de trobada entre les dues eines qualitatives corresponien a dos moments diferents del moment d'aprenentatge: el del procediment i el del resultat. Així, aquestes dues etapes són les que han acabat configurant les categories de la tècnica d'agrupament (Taula 4):

Taula 4: Temes distintius i agrupaments

	TEMES DISTINTIUS	AGRUPAMENTS
ENTREVISTA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder sortir a fora a fer la ruta literària. 2. La lectura a l'aula funciona perquè el professor pot ajudar a superar obstacles. A casa no tenen l'hàbit i no tenen la paciència necessària. 3. Les classes magistrals són feixugues, però es necessita una base teòrica per poder fer pràctica. 4. Començar pel producte (per la tria lliure del text) és una bona estratègia. 5. Les lectures obligatòries no es llegeixen, no hi ha hàbit lector. 6. Ha faltat aprofundir en el text i el moment històric. 	<p>CATEGORIA 1: procediment Punts 1, 2, 3 i 4</p>
GRUP DE DISCUSSIÓ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sortir de l'aula aporta dinamisme. 2. Les classes invertides funcionen quan el professor està actiu resolent dubtes i guiant. És important rellegir el text per entendre'l. 3. Les classes magistrals desconcentren i no ajuden a recordar allò après, però poden ser útils si es combinen amb sessions més pràctiques. 4. Triar el text que treballarà ajuda i motiva. 5. Els textos treballats han agradat i han gaudit rellegint-los. 6. Aprendre a relacionar el text o l'autor amb el context històric. 	<p>CATEGORIA 2: resultat Punts 5 i 6</p>

5. Discussió dels resultats

Els resultats de les eines de recollida de dades que s'acaben d'exposar ajuden a determinar si s'han assolit o no els objectius inicials del treball. Principalment, es tractava de posar a prova la ruta literària com a instrument vàlid per treballar la competència literària dels alumnes. En aquest cas, concretament, hem treballat sobre les competències específiques 8, 7, 4 i 6 desenvolupades al Decret 175/ 2022. Així, l'estudi ha volgut oferir una possible solució per aturar la decadència de la lectura i la residualització de la literatura a les aules de secundària (Carbonell i Isarch 2018, pp. 65-78).

Entre els impediments per poder fomentar la lectura i la literatura a l'aula, la professora entrevistada el 31 de març de 2023 destaca que, amb els anys, cada vegada l'entorn afavoreix menys l'hàbit lector perquè ja no hi ha tants llibres a casa i els

adolescents, sovint, l'únic referent lector que tenen és el professor (Taula 3). Aquesta opinió queda contrastada gràcies al qüestionari inicial (Taula 1): encara que gairebé el 90% dels alumnes reconeix que la lectura pot ser una font d'entreteniment, un 61,1% no llegeix per plaer i un 33,3% no pot llegir mitja hora seguida. A més, a l'hora de triar un suport per fer una lectura, trobem que el 100% dels alumnes fan servir el telèfon mòbil i el 50% han indicat que també llegeixen en paper.

Malgrat tot, els resultats del qüestionari validen encara més l'èxit de les rutes literàries. Fent un contrast amb les respostes finals del grup de discussió podem observar que, tot i que en un inici era un grup no lector en termes generals, han reconegut haver gaudit de la lectura (Taula 3). És més, una primera anàlisi comparativa de l'entrevista i del grup de discussió (Taula 4) mostra que la docent i els sis alumnes entrevistats han valorat positivament la ruta literària pel fet que permet sortir al carrer i trencar amb la rutina i la monotonia de l'aula. També consideren que fer primer la tria del text i a partir d'aquí començar a analitzar la lectura és una bona estratègia per partir d'una motivació, d'un interès inicial que permet que l'estudi posterior sigui més interessant.

Un altre punt de trobada entre docent i alumnes és la defensa d'un model combinat de classes (Taula 4). És a dir, hem vist que totes dues parts opinen que les classes magistrals són més feixugues, però també veuen que sense una part més teòrica és difícil poder plantejar activitats pràctiques. Segons la professora entrevistada, no fer una explicació teòrica prèvia comporta que després s'ha d'acabar fent igualment passant per tots els grups (Taula 3). Tanmateix, podem entendre això com un avantatge: fer una sola explicació per a tothom és més fàcil i còmode pel docent, però si, en comptes d'això, es va grup per grup explicant la teoria necessària per resoldre les activitats, pot ser més profitós per a l'alumne: les explicacions s'adequaran al grup amb el qual estem focalitzats en aquell moment. Una mesura universal que pot ser de gran ajuda en aquest aspecte és la docència compartida.

De fet, el segon impediment que destaca la docent que s'ha trobat al llarg dels anys a l'hora de treballar l'hàbit lector, és no poder resoldre els dubtes que sorgeixen durant la lectura a casa (Taula 3). Tant ella com els alumnes del grup de discussió concorden que llegir a l'aula o tenir el docent present és una bona solució per poder

resoldre qualsevol obstacle amb rapidesa. Amb tot això, determinem que part de l'èxit d'aquesta ruta literària té a veure amb el fet d'haver tingut dues professores a l'aula.

En total, hem desglossat quatre punts en els quals concorden alumnes i docent. És prou significatiu observar que, precisament, són tots els temes que es troben agrupats dins la categoria del procediment. Per tant, ambdues parts estan d'acord que el procés de creació de la ruta ha sigut profitós i ha funcionat.

En canvi, pel que fa a la reflexió sobre el resultat, les opinions es diversifiquen. Si bé és cert que les lectures obligatòries poden resultar poc atractives i motivadores per a l'alumnat, tots ells han confirmat que els han agradat els textos treballats i que han gaudit rellegint-los —per tant, també han après la importància de la relectura per poder arribar a un nivell més profund d'interpretació (Taula 3). D'aquesta manera queda demostrada la importància de fer una tria curiosa de les obres literàries com defensava Cerrillo (2013, p. 27). Per últim, els participants també discrepen a l'hora de reflexionar sobre els aprenentatges: mentre que els alumnes consideren que han après a relacionar el text llegit amb el seu autor i el context històric, la docent destaca que encara ha faltat alguna sessió per acabar de fer un bon aprofundiment en els continguts.

Tot i que si analitzem les notes d'observació (Taula 2) podem comprovar que, efectivament, el temps ha estat una dificultat —sobretot durant les classes centrals, ja que no es van poder assolir tots els objectius previstos— i que això ha afectat el grau d'aprofundiment de les activitats treballades, convé destacar que no ha interferit en els objectius generals de la ruta literària. Segons matisa la docent a l'entrevista, el que no s'ha assolit són els continguts teòrics relacionats amb el moviment literari dels autors o el context històric (Taula 3), però recordem que a l'inici de l'estudi indicàvem la necessitat de trobar una metodologia per treballar la literatura a l'aula i assolir una bona competència literària (Ballester 2007, pp. 122-123): les activitats plantejades per poder desenvolupar la ruta estaven dissenyades, precisament, per cercar aquesta metodologia, sense necessàriament aprendre uns continguts. S'ha treballat a partir d'una metodologia comparatista que incorpora diversos àmbits i competències (Bataller 2014, p. 335) i que ha permès a prova i millorar la comunicació, la lectura i l'habilitat de connectar un text amb un espai.

Les preguntes de recerca inicials partien de la preocupació per la posició de la literatura a l'aula i de la progressiva residualització que pateix (Carbonell i Isarch 2018,

p. 66). Entre la llista de temes destacats de l'entrevista (Taula 3) hi apareix la posició que ocupa la literatura dins la programació de la docent. Ella explica a l'entrevista completa (Annex 2) que no és fins a tercer i quart que treballa pròpiament la literatura; abans, a primer i segon d'ESO, se centra a millorar la lectura a partir de textos senzills i activitats molt pautades. Per tant, la literatura no és sempre present i d'una manera equilibrada dins la seva programació, fet que corrobora la preocupació de Carbonell i Isarch.

No obstant això, i com ja s'ha dit al principi de l'estudi, el nou currículum pot esdevenir un gran avantatge per revertir la situació: no indicar una metodologia clara per dur a terme les competències específiques es pot aprofitar per promoure iniciatives com les rutes literàries. En aquest sentit, ofereix la possibilitat de fer més present la literatura a les aules i fomentar la motivació i l'interès per la lectura.

Les notes d'observació de l'aula (Taula 2) demostren que s'han pogut treballar les quatre competències de les quals partíem. A la primera sessió es van posar a prova les competències específiques 7 i 4: d'una banda, havien d'elaborar un cànon propi amb aquelles lectures que els han marcat al llarg de la vida per tal de prendre consciència de la pròpia identitat lectora (Decret 175/2022, p. 203) i, d'altra banda, calia activar la reflexió i el sentit crític (Decret 175/2022, p. 200) per comprendre les primeres qüestions relatives a la literatura, al cànon i als textos clàssics; a la segona sessió també es va continuar treballant la competència 7 perquè cadascú havia de seleccionar i llegir de manera autònoma (Decret 175/2022, p. 203) un dels textos proposats i, alhora, interpretar i valorar els fragments escollits, fet que correspon a la competència 8 (Decret 175/2022, p. 204); a la tercera sessió s'incorporava el treball grupal, amb la qual cosa encara tenim present la competència 8, però hi afegim també la 6, ja que es tractava de cercar informació sobre l'autor i el text tot contrastant diverses fonts (Decret 175/2022, p. 202); la quarta sessió estava destinada a trobar la localització òptima per fer la lectura en veu alta i a practicar la intervenció durant la ruta, per tant, també es treballa la competència 6 en el sentit que havien d'integrar la informació cercada per poder comunicar-la; finalment, la sessió número cinc se centra principalment a gaudir de la literatura i eixamplar el mapa cultural de cadascú, per tant, la competència principal que hi ha de rerefons és la 8 (Decret 175/2022, p. 204).

A part de destacar què ha funcionat i què s'ha complert dels objectius principals,

la Taula 2 també és un indicador de tot allò que no s'ha aconseguit. Encara que ja hem destacat les conseqüències de disposar de poc temps, també s'observa que un grup no va arribar a desenvolupar el treball grupal, tot i la insistència d'ambdues docents durant les sessions. Ara bé, convé posar en valor que en aquest grup hi havia un dels dos alumnes absentistes i l'alumne d'altres capacitats amb perfil precoç que tenia certa dificultat en l'àmbit comunicatiu. Això es pot relacionar amb un altre punt fort de les rutes literàries, i és que permeten incloure diverses mesures universals: la docència compartida, combinació de diferents tipus d'activitats que inclouen treball grupal i treball individual, organització flexible de l'espai, etc. És a dir, ofereix múltiples possibilitats que faciliten que l'alumnat assoleixi certs objectius individuals.

D'aquesta manera, encara que aquest grup en concret no va fer el treball grupal, sí que es van aconseguir diverses coses: primer, van desenvolupar i acabar el treball individual; segon, l'alumne absentista va assistir a totes les sessions, va fer el seu dossier i va intervenir a la ruta literària i al grup de discussió, per tant, es va aconseguir la seva participació durant les classes; tercer, l'alumne atès al SIEI, que formava part d'un altre grup, també va completar totes les seves tasques i va participar en algunes activitats grupals, tot i sabent que el factor d'integració dins l'aula era un obstacle important en el seu cas i, finalment, les activitats també van permetre també que l'altre alumne amb altes capacitats aprofundís en la matèria i fes una cerca més exhaustiva sobre l'autor i l'obra.

Per últim, la valoració positiva de la ruta i dels textos treballats per part de l'alumnat (Taula 4, dins la categoria de procediment) indica que és viable llegir clàssics a secundària. Ara bé, això és així quan el cànon literari es troba al servei de la competència literària i no del contingut; és a dir, els autors serveixen de pretext per practicar la lectura, l'anàlisi i la interpretació d'un text de certa complexitat. Paral·lelament, el grup de discussió va trobar interessant el concepte de cànon subjectiu (Cerrillo 2013, p. 19), el qual ajuda a la creació reflexiva de la pròpia identitat lectora que es recull a la competència 7 (Decret 175/2022, p. 203).

6. Conclusions

Tot el conjunt de proves obtingudes demostren que les rutes literàries tenen un gran potencial per poder millorar la competència literària a secundària i també per fer de la literatura i la lectura una pràctica i una experiència (Codina 2007, p. 7). A més, és una eina flexible que permet incloure més o menys activitats en funció del temps del qual es disposa. En el cas de la ruta analitzada, es podrien haver afegit tasques de creació de textos amb intenció literària o haver treballat més en profunditat la lectura en veu alta si s'hagués disposat de més sessions. Si bé vam dedicar la quarta sessió a la comunicació oral, alguns grups anaven endarrerits i no van poder arribar a l'aprofundiment desitjat.

A més, s'ha demostrat que s'han pogut treballar les competències específiques 8, 7, 4 i 6, seguint l'ordre de prioritats que s'ha establert en un inici. Això ha estat així perquè s'ha tractat la competència literària com una habilitat que es treballa i es millora (Ballester 2007, p. 94) i que pot servir-se d'un canó literari per tal d'assolir una bona capacitat lectora i interpretativa. L'alumnat ha pogut descobrir textos clàssics de la literatura nacional de manera autònoma, grupal i participativa, els ha gaudit i els ha pogut compartir amb la resta de companys; tot això ha estat valorat positivament en el grup de discussió.

Per dur a terme la ruta literària s'han hagut de literaturitzar diversos espais de Sant Joan de Vilatorrada a través de la vinculació d'un text. Aquest vincle l'han establert de manera autònoma els alumnes: considerem que els espais triats han quedat molt ben justificats. Tot i que aquest va ser l'últim pas de la creació de la ruta, abans de sortir al carrer a realitzar-la, ha estat possible gràcies a la metodologia reflexiva i comparada que s'ha seguit durant totes les sessions: s'ha incentivat l'alumnat a participar gràcies a la preparació d'unes classes actives.

A tall de conclusió, determinem que s'han pogut assolir els objectius i les preguntes de recerca principals. Es considera, doncs, que tots els impediments i dificultats —triar els textos en funció de la programació de la docent i dels espais i carrers del poble o no poder assolir alguns objectius concrets de les sessions per manca de temps— no han afectat els resultats finals. A part, s'ha vist com la ruta literària permet incloure mesures universals que ajuden a cada alumne a assolir els seus reptes personals.

Amb tot això, queda demostrat que hi ha vies per treballar la literatura i la lectura a les aules de secundària i que són opcions que funcionen. Vist que l'alumnat cada vegada té menys referents lectors i mostra menys interès per la lectura, s'han de buscar noves metodologies —com la que s'ha posat a prova en aquest estudi— que s'adaptin als nous temps i que promoguin l'interès per les obres literàries. Aquests camins passen per incloure més literatura dins la programació, no subordinar-la a l'estudi de la llengua, i no deixar de banda els clàssics.

Bibliografia

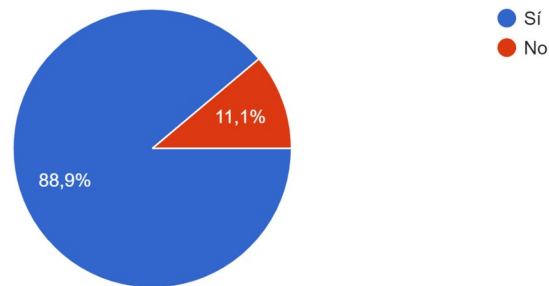
- Bataller, A. (2014). Hipertextos literaris georeferenciats i dispositius didàctics per a l'estímul de la competència literària. En C. Arbonés, M. Prats Ripoll, M. i E. Sanahuja (Coords.), O. Cleger i J.M. de Amo (Eds), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*, (pp. 334-346). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/67641>
- Carbonell, A., i Isarch, A. (2018). Lletres de batalla: la literatura a la secundària. *Afer d'estat : la llengua i la literatura catalanes a la secundària i a la universitat*, (pp. 65-78). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris. Vol. XVIII*, (pp. 17-31). Universitat de Castilla la Mancha. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5136140>
- Codina, F. (2007). Llengua, literatura i educació. *Lliçons inaugurals*. Universitat de Vic. <http://hdl.handle.net/10854/1769>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2022). <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938401>
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. (2015). <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=701354>
- Dorio, I., Massot, M. I., Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 322-332). La Muralla.
- Hernández, R. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la investigación*, (pp. 394-466). Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.
- Soldevila, L. (2004). Ensenyar història de la literatura a segon cicle de secundària. *Ensenyar literatura a secundària : la formació de lectors crítics, motivats i cultes*, (pp. 19-28). Graó.
- Ramos, J. M., i Prats , M. (2021). Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la recerca de Didàctica de la Literatura. *Didacticae. Núm. 5*. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/did.2019.5.99-114>

Annex 1: quantificació del qüestionari inicial

Tot seguit, trobem les respostes del qüestionari inicial ordenat. L'última pregunta, de resposta oberta, no s'ha corregit. Poden haver-hi errors ortogràfics o lingüístics diversos a la pregunta de resposta oberta perquè s'ha volgut mantenir exactament el que han escrit els participants.

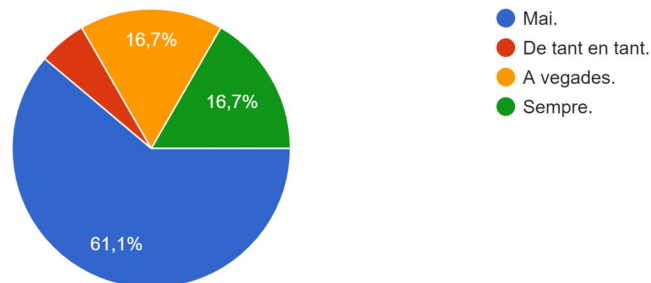
Creus que és possible passar-s'ho bé llegint?

18 respostes



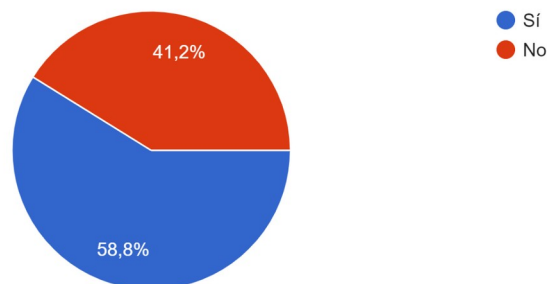
Amb quina freqüència llegeixes llibres com a font d'entreteniment?

18 respostes



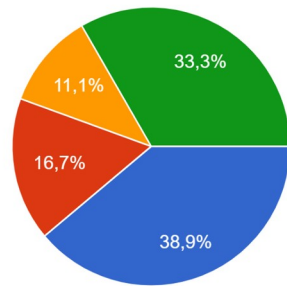
Llegeixes més en èpoques que tens més temps lliure?

17 respostes



Quanta estona pots dedicar a la lectura?

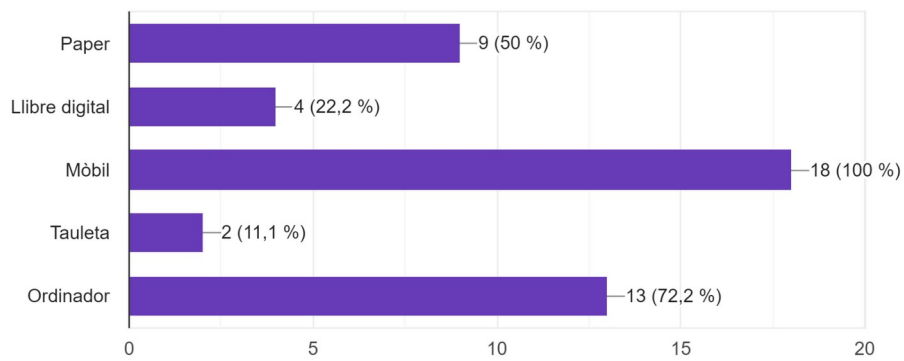
18 respostes



- Entre una i dues hores.
- Una hora aproximadament.
- Mitja hora aproximadament.
- Menys de mitja hora.

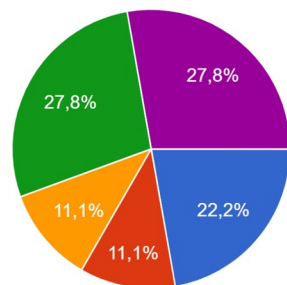
Quin suport utilitzes per llegir? Pots marcar més d'una opció.

18 respostes



Si parlem de textos literaris, què sols llegir?

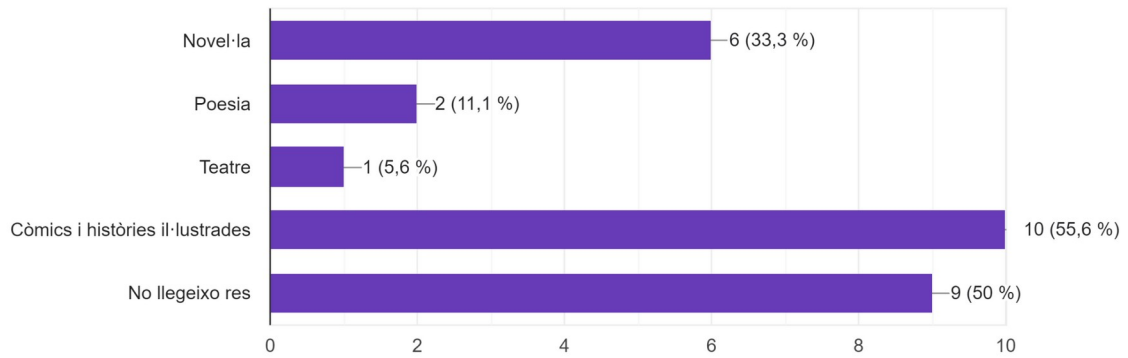
18 respostes



- Només els llibres obligatoris de l'institut.
- Els llibres obligatoris de l'institut i lectures pròpies.
- Només els llibres que em venen de gust, siguin de l'institut o no.
- Només llibres que m'agraden, però no els de l'institut.
- No llegeixo res de literatura.

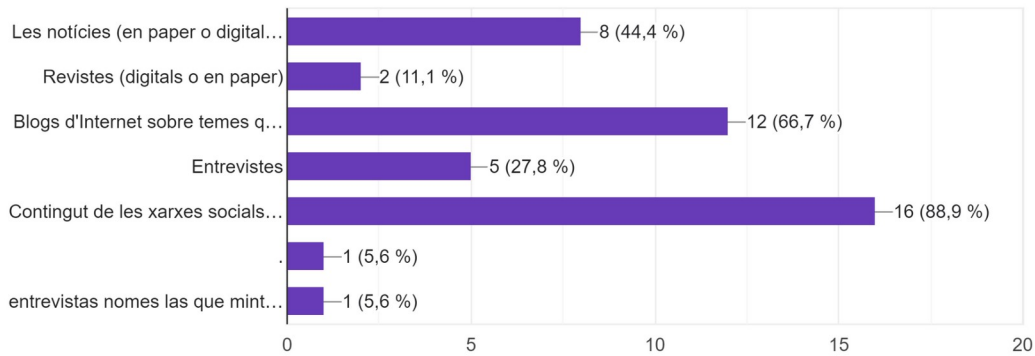
Quins gèneres literaris acostumes a llegir? Pots marcar més d'una opció.

18 respostes



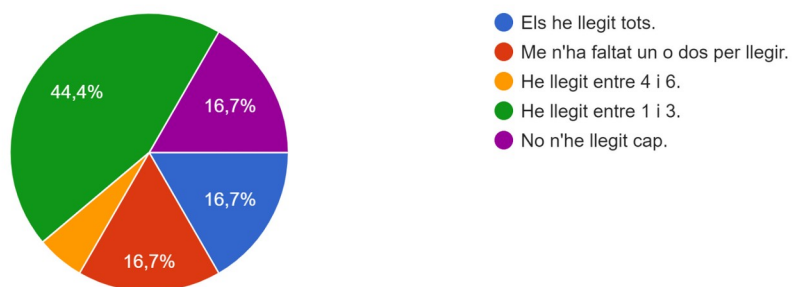
Si parlem de textos no literaris, què acostumes a llegir? Pots marcar més d'una opció.

18 respostes



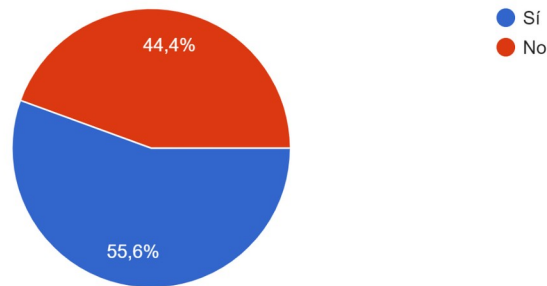
Segons la planificació del vostre institut, llegiu dos o tres llibres cada curs (en total uns 8 o 12 llibres en acabar l'ESO): quants llibres has llegit dels que t'han proposat de lectura obligatòria?

18 respostes



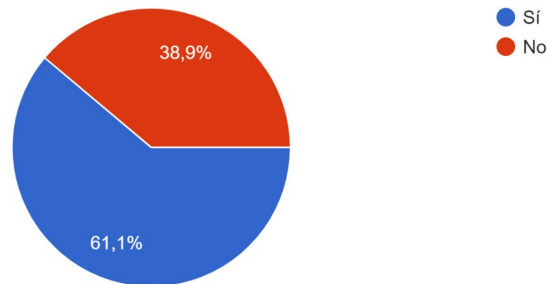
Diries que hi ha autors o llibres que són prou importants com per haver-los de llegir obligatòriament?

18 respostes



Tens algun autor o llibre que recomanaries llegir a algú sense falta?

18 respostes



Si a la pregunta anterior has marcat que sí, digues quin o quins autor/s o llibre/s recomanaries: 12 respostes

- Futbolisims, llibre de futbolistes...
- Proibido tener 14 años
- El llibre d'alicia al pais de les maravelles
- Ursula K. le Guin: Històries de Terramar(pentalogia), J.R.R. Tolkien: El Senyor dels Anells, El Hobbit, Corrandes d'Exili, Cançó de fer camí, El fossar de les moreres.
- Wigetta, Vegetta y Willyrex
- Una troballa sorprenent- Jane Austen, Joana Marcús i Flor M.Salvador
- Tots els de la Joana Marcus, algun de la flor M. Salvador, Megan Maxwell.
- Alice kellen,Alberto Ramos- Berserk, Uzamaki, Chainsawman, Los Ojos de Plata, Indigno de ser Humano.
- (jeronimo estilton) si quieren tener una lectura mas para niños pequeños que tenga un poco mas de gancho para ellos
- (marvel) poruqe tienen diferente tipo de historias cada cual diferente a la anterior

Annex 2: transcripció de l'entrevista

L'entrevista es realitza el dia 31 de març de 2023. Les preguntes inicials són de resposta ràpida per conèixer quina experiència té com a docent i si ha realitzat mai una ruta literària amb alumnes. A partir de la pregunta 7 comença pròpiament l'entrevista qualitativa.

Les parts en negreta corresponen a la part de l'entrevistadora, mentre que les altres són les respostes que va oferir l'entrevistada.

1. Quant fa que treballes com a docent?

Quinze anys.

2. Quina és la teva especialitat?

Llengua catalana i literatura

3. A quants centres has treballat?

10, 15... més de 10, diria. En el que vaig estar més temps va ser a l'Institut de Tona, cinc cursos.

4. Has fet o has vist abans la creació d'una ruta literària a l'aula?

Una vegada, fa molts anys, que vaig estar a Sant Joan de les Abadesses, sí que hi havia una professora de català –jo feia reforç, no estava sempre amb ella–però sí que vaig veure que organitzava unes rutes per Sant Joan des de feia molts anys.

5. Eren rutes que ja estaven preparades prèviament?

Ella les marcava pel poble, una mica com tu, i els alumnes feien una lectura molt ben feta i molt preparada dels textos a cada racó.

6. Es treballava un mateix autor o diferents?

Ja no me'n recordo... crec que era un autor o dos, no s'hi barrejaven gaires.

7. A l'hora de fer la programació, com incorpores la part de literatura o quina part ocupa dins el curs?

Depèn de l'any. Quan faig 1r d'ESO és una part molt petita. Com a molt alguna lectura, intentar fer alguna comprensió lectora molt guiada d'algun fragment, però normalment també adaptat perquè no estan preparats per entrar-hi.

A 3r sí que es comença a introduir una mica la poesia, però sempre molt de puntetes, perquè a vegades no estan prou preparats tampoc.

A 4t ja sí que intento que ocupi una mica més d'espai, tot i que depèn de com portin la llengua m'ocupa més o menys. La intenció és fer un mig curs de llengua i mig curs de literatura.

8. I a 4t, la literatura la trobarien a la segona part del curs?

Sí, normalment ho faig així perquè penso que és una part més amena. O normalment ells ho troben més amè que la llengua.

9. Per tant, els primers cursos treballes més la lectura, que no pas la literatura.

Sí perquè tampoc tenen base històrica i situar-los un autor i un moviment és molt complex. Normalment ho fem més a través d'un text, un argument, i llavors s'hi agafen bé. Però sempre molt pausat, guiat i bastant adaptat. Necessiten una mica més de base perquè entrin dins el text de la manera que volem, perquè si no per ells sempre és una història i ho compren com una novel·la, com un conte, però no entren en la idea d'art i de literatura.

10. Tenint en compte les teves vivències i experiències, es poden obtenir els mateixos resultats fent una classe magistral que fent una de model invertit, on ells treballen d'una manera més autònoma?

En tots aquests anys he tingut temps de veure com evolucionen els alumnes i sí que és veritat que els primers anys les classes magistrals podien durar una hora sencera i els alumnes, el 50% de la classe, et podien seguir perfectament. Amb els anys he vist que no. Potser també per tanta pantalla, no ho sé. Els alumnes han perdut cada vegada més el percentatge d'estona que poden estar atents a classe. Normalment, en una sessió d'una hora, la idea seria fer meitat i meitat, mitja hora d'explicació i mitja de pràctica, però en alguns cursos i en algun context m'he trobat que mitja era molt i que intentava fer una petita introducció d'un quart d'hora o del que podia i després molt pràctic.

La pràctica també ajuda molt, però no acabo de veure clar que anem directes a la pràctica sense donar cap base, perquè m'he trobat en alguns moments que he estat gestionant un treball de síntesi, moments que he estat mirant com es treballava en un projecte... i m'he trobat omplint jo els forats, anava de taula a taula parant per explicar base perquè poguessin fer el que estaven fent. Per tant, considero que entrar directament a la pràctica sense tenir una base teòrica no acaba de funcionar.

11. Quins impediments trobes a l'hora de practicar la lectura a l'aula?

Aquí també he notat el pas dels anys. Cada vegada la gent té menys llibres a casa, llegeix menys, els pares agafen menys els nens per explicar contes quan són petits... llavors, cada vegada tenen menys referents a la família i a tot arreu que llegeixin: amics, gent del voltant... t'acabes trobant que de vegades ets tu l'únic referent lector que tenen. Per tant, impediments, molts, moltíssims. Fins i tot el fet que intentis fer-los llegir una lectura obligatòria i ja només el fet que sigui obligatori ja els tira enrere. Intentar llegir a l'aula tots tampoc és una cosa que acabi de funcionar... en molts centres he vist introduir mitja hora al dia de lectura, però això funciona amb qui ja llegeix. Qui no llegeix mai, acabes deixant-lo dibuixar perquè no pot estar pendent del text. És complex.

Penso que els impediments venen de l'entorn, del context, de la societat, de la família. La sensació que he tingut jo és que amb els anys cada cop és més complicat. Abans la gran majoria es llegia el llibre que tocava, ara això ha quedat totalment invertit. Si aconsegueixes que se'l llegeixin molt pocs de la teva classe, ja pots donar gràcies. Ara, això si parlem de llegir-ho a casa, una altra cosa és fer la lectura a l'aula, que també ho he provat, i vas fent preguntes o qüestionaris setmanals. Llavors, si ho llegeixen amb tu, potser ho fan. I de vegades tampoc no llegeixen perquè davant de qualsevol impediment ja paren, però si et tenen a tu per demanar-te el dubte, potser poden seguir. És que crec que és també un hàbit que s'ha perdut.

12. Has trobat una estratègia o algun tipus d'activitat que et funcioni?

He provat moltes coses. Em sap molt de greu, crec que no he trobat la poció màgica perquè al final acaben llegint aquells que ja llegien. Sí que de vegades, quan tu agafes També penso que no és una feina que pugui fer jo sola, penso que m'hi ha d'ajudar l'entorn i la família, i les pantalles passen molt de pressa, les imatges també. Una lectura requereix temps, paciència, enfrontar-te amb les lletres, amb les paraules... molta canalla d'avui té dislèxia, cada any més, per tant, la lectura els hi és un impediment molt gran també, perquè encara els costa més, si ja els que no tenen dislèxia no es poden concentrar quan llegeixen! Tot i així busques maneres, per exemple, "fem una lectura obligatòria però hi ha l'opció adaptada i, a part, al tercer trimestre triareu la que vulgueu i farem un treball sobre aquella que us agrada", però estic segura que a final de curs seguiran llegint els que ja llegien.

Captar nous lectors crec que seria una feina a fer a fora del centre, perquè és un hàbit, com treballes un hàbit amb una hora a la setmana? Encara que ho fessis a cada hora. Llegir és un hàbit pensat pel temps lliure i en aquest temps fan de tot menys llegir, els dona més satisfacció un videojoc. Llavors, un llibre què els dona? Només ho saben els que ja llegeixen. Jo em veig incapaç de fer-ho sola això, és una empresa molt gran.

13. Una manera recurrent d'apropar els textos clàssics a l'alumnat és a partir d'adaptacions o fragments. Veus possible treballar textos originals a l'aula?

Fa uns anys encara m'hi veuria amb cor. Ara no. L'any passat feia 2n de Bartxillerat i feina teníem amb lectures que eren bastant properes. Tirar enrere en el temps cada cop costarà més perquè quan l'impediment també és el tipus de llengua que es fa servir, l'alumne encara necessitarà més paciència, més temps... i partim que la concentració ja és poca. Penso que cada vegada serà més inaccessible la literatura no adaptada. Potser soc una mica dramàtica, però si vaig mirant aquests quinze anys, veig que cada cop t'has d'apropar al text d'una manera més simple. El que fa quinze anys encara ho trobaven relativament proper, estic parlant, per exemple, de lectures del segle XIX, ara ja els sembla prehistòric, tot i que realment no tenen una dificultat molt gran aquests textos. Imagina't un Tirant lo blanc no adaptat, impossible. Com a molt portar-los un fragment i intentar traduir-lo, perquè en dirien traducció del que estan fent.

14. És una qüestió de temps a la matèria? Com afecten les hores de què disposes per cada grup?

No ho sé. També és qüestió d'interès i la literatura no sé si és l'interès màxim del nostre alumnat. És a dir, crec que s'han potenciat molt, amb els anys, matèries molt tecnològiques, la ciència... la llengua i la literatura acaba sent d'un grupet. No és la cosa que crida més l'atenció o que trien més, per tant, ho tenim complicat. T'ho estic pintant molt negre.

15. Quins avantatges has vist a treballar autors i textos a partir de rutes literàries?

Trobo que està molt bé començar pel producte, o sigui, agafar aquell fragment que et crida l'atenció i, a partir d'aquí, anar enrere buscant què pot voler dir, qui l'ha escrit, quines altres obres escrivia... és com tirar enrere i anar-li donant una mica de forma a tot plegat. I després sí que els afecta molt i els agrada trencar amb la monotonia. Llegir el mateix aquí dintre o a fora, per ell no és igual. Per a mi sí, segurament, però per a ells no. Sortir a l'aire lliure, fer una cosa diferent, més dinàmica, sembla que ja hi estan més predisposats i, per tant, tot els hi entra millor.

I és curiós perquè al principi n'hi havia alguns que deien que els faria molta vegonya llegir al carrer...

Sí, estaven preocupats perquè al carrer hi hauria gent... i a l'hora de la veritat et reconeixen que els encanta haver sortit.

16. Què diries que no ha acabat de funcionar o que es podria millorar?

Jo sempre el que trobo a faltar en els treballs en grup és que, al final, no sé si ben bé aprofundeixen. És a dir, tens la sensació que sí que fan petits tastets i que sí que hi ha gent que

ha arribat bastant on tu volies que arribessin, però tots no. Si a la gran majoria li tornessis a donar el mateix text per fer un examen, segurament tindries una decepció. Perquè sí que algú recordaria “ah, vam fer això, vam fer allò...” però qui era, què va fer aquest autor... però, és clar, potser tampoc és necessari que recordin això. Com que avui en dia la memòria tampoc es considera una cosa tan necessària perquè ja tenen el Google per cercar-ho tot i perquè realment no és tan important... però tinc la sensació que sempre falta acabar d'aprofundir i treure suc. Trobo molt greu que si tenen un fragment d'una obra no vulguin saber de què va tota l'obra, que no siguin curiosos. No els crida l'atenció res i tinc la sensació que falta aquella classe—que potser no hauria de ser magistral, no ho sé—on acabin de situar el text en un moment històric. Però tampoc és una crítica, potser ha sigut més falta de temps.

És clar, en el grup de discussió els han dit que de temps ho han trobat bé i jo he tingut la sensació que m'han faltat sessions.

Però la seva visió i la teva no és la mateixa. La seva visió és: vam sortir fora, vam omplir el dossier, te'l vam presentar i ja està. No és “jo necessito enriquir-me culturalment i entrar en el món literari i conèixer alguns autors”, no ho tenen com a necessitat.

17. Havent vist tot el procés de creació de la ruta i el resultat, com valoraries l'experiència?

Positiva. Hi ha hagut varietat, de tot una mica, i això els agrada sempre: el treball individual, el treball visual, el participar, escriure però també llegir, sortir... penso que ha sigut bastant completa. A mi m'ha agradat.

Annex 3: transcripció del grup de discussió

Aquest grup de discussió es va dur a terme el 31 de març del 2023. Els participants van ser un representant de cada grup de treball que va esdevenir expert d'un autor. Per aquest motiu i per conservar l'anonimat de l'alumnat, s'ha substituït el seu nom pel nom del grup de l'autor que ha treballat. En total, van ser sis participants.

1. Per començar, us ha agradat fer la ruta literària?

GRUP GUIMERÀ: Sí.

GRUP CARNER: Sí

GRUP RUSIÑOL: Sí. A mi m'ha agradat el fet de poder sortir de classe. Relacionar el tema amb l'entorn.

GRUP MARAGALL: M'ha semblat més dinàmic. Sí que després cansa una mica anar caminant d'un lloc a un altre, però la idea era divertida.

GRUP VERDAGUER: D'aquesta manera (amb una ruta literària) crec que s'aprèn més. Si et motives fent l'aprenentatge, aprens més.

GRUP MARÇAL: Sí, com que era més actiu no era tan avorrit.

2. Quins aprenentatges creieu que heu obtingut després de l'experiència viscuda?

GRUP RUSIÑOL: Com a representant del grup Rusiñol, el que més m'ha quedat és la seva vida i el seu context—què va fer quan va viure— i les seves obres més importants. També el context del relat que vam llegir, no només el fragment en si, sinó el rerefons del text.

GRUP VERDAGUER: He après bastant sobre diferents artistes i sobre literatura. Algunes biografies, com per exemple la de Verdaguer, però també de Guimerà o Rusiñol.

GRUP MARÇAL: El fet de llegir el text i haver-lo de relacionar amb altres coses, analitzar-lo i contextualitzar-lo. No ho havíem fet mai.

GRUP MARAGALL: He après a interpretar textos que tenen un tema polític, però d'una manera no política perquè el text que vam fer de Maragall era un text que era una conversa d'una persona cap a una personificació d'Espanya. Anava fent remarques polítiques però en forma de conversa, com si estigués parlant amb Espanya en general. I vam aprendre com representar aquesta idea d'una manera verbal, política i molt formal.

GRUP GUIMERÀ: També hem après sobre la literatura en general. No només sobre cada autor, sinó que la literatura la pots trobar en molts llocs diferents expressada i és un tema que no havíem tractat mai ni a l'institut ni a l'escola.

GRUP RUSIÑOL: Sí, els conceptes també se m'han quedat. El de "literatura", "cànon"...

GRUP CARNER: El nostre grup ha après què és literatura, què no... i com Carner representava la seva vida i la seva experiència.

3. Tenint en compte els problemes que heu pogut tenir a l'hora d'entendre el vostre text i sabent com els heu resolt. En un futur, quins recursos teniu per entendre un text?

GRUP MARÇAL: Jo no sabia què fer amb el text.

GRUP RUSIÑOL: El que primer faria, si és un poema o un text complicat, seria el que vam fer aquí també: treure i buscar la definició de les paraules que em semblen difícils o desconegudes i així entendre el significat.

GRUP MARÇAL: Sí, és veritat, buscar les paraules al diccionari i després intentar donar un sentit al poema. Perquè tu vas llegint el poema i si trobes paraules que no saps què volen dir no saps continuar. No entens completament el poema, si no busques el significat no l'acabaràs d'entendre del tot.

GRUP VERDAGUER: Sí. Buscar el tema general també ajuda. A grans trets, ajuda a donar-li un sentit més global.

GRUP RUSIÑOL: I la vida de l'autor. Depenent de quines vivències hagi tingut també afecta com llegeixes el text.

GRUP MARAGALL: Jo el tema que heu dit de mirar el text en general ho he entès com entendre el poema no com un conjunt de paraules, sinó com una peça sencera. I el que he vist és que de vegades costa entendre el text si no saps o no cerques quin significat general té. És molt diferent llegir un poema que és més còmic, un poema per nens o un poema tràgic. S'interpreten de maneres molt diferents.

GRUP RUSIÑOL: Clar, és que si llegeixes un poema per primer cop sense saber el context, és molt monòton. No saps realment com interpretar-lo. En canvi, si el llegeixes diverses vegades, descobreixes el text i saps què dir-ne.

4. En aquesta intervenció, heu treballat de manera autònoma (El docent no explica), quins avantatges o inconvenients trobeu que té aquesta manera de treballar?

GRUP RUSIÑOL: Crec que el que més afecta, sobretot havent treballat en grup, és que alguns treballen molt, d'altres no fan res. Més aviat el problema és que, si algú no fa res perquè pensa que tampoc cal presentar-ho, no passa res, ell tindrà mala nota i ja està, però si després ho has de presentar, ho has de llegir en veu alta, allò afecta l'altra persona que sí que ha fet la feina perquè talla el ritme. Per exemple, si tu saps entonar el text, saps llegir-lo però l'altra persona llegeix de manera monòtona, no queda bé.

I pel que fa a treballar vosaltres de manera autònoma, sense una explicació llarga del professor...

GRUP RUSIÑOL: L'Alba anava insistint molt i anava demanant si anàvem bé. Ens ajudava.

Us agrada que hi hagi un acompanyament...

GRUP VERDAGUER: Exacte. Per poder resoldre els dubtes.

GRUP GUIMERÀ: Sí. Preguntar i recomanar també, per saber per on hem d'anar.

GRUP MARAGALL: Sí.

GRUP CARNER: Sí, hi estic d'acord.

GRUP MARÇAL: Sí.

5. Per contra, quins avantatges o inconvenients trobeu del tipus de classe on el professor explica i els alumnes escolten? No sé si n'heu fet mai en aquest centre d'aquest tipus de classes magistrals.

GRUP MARÇAL: A mi aquestes classes em costen. Jo em distrec de seguida, és a dir, el fet d'estar tota l'estona atenent i escoltant... als cinc minuts ja estaré pensant altres coses. Per a mi és més fàcil fer teoria però d'una manera més dinàmica i esquemàtica. Per exemple, fer classes de teoria i, de tant en tant, preguntar-nos alguna cosa, que els alumnes puguin intervenir i participar.

GRUP RUSIÑOL: O sigui, classes magistrals de tant en tant està bé, sobretot si són temes que has d'estudiar sí o sí. Però arriba un punt que si has d'estar una hora i mitja a classe escoltant, potser estàs mitja hora molt atent prenent apunts i després ja comences a xerrar.

GRUP VERDAGUER: Sí, fer mig i mig.

GRUP GUIMERÀ: Aprenem més si podem participar.

GRUP RUSIÑOL: Tot i que a mi, personalment, si el professor està explicant i tothom està en silenci prenent apunts, després fer la pràctica em va bé.

GRUP CARNER: Bàsicament com vam fer durant aquestes classes. Primer, ens explicar què és la literatura i a partir d'aquí fer preguntes.

GRUP MARAGALL: Sí, preguntar-nos "això es considera literatura?", i amb les imatges dels textos que ajudaven.

6. Creieu que en els dos casos el resultat és el mateix?

GRUP MARÇAL: No. Amb classes magistrals ho hauria oblidat tot al dia següent.

GRUP CARNER: Sí, exacte.

GRUP RUSIÑOL: La motivació és molt diferent.

GRUP MARAGALL: Tal com ho hem fet, la classe és més activa. Així se't queda més perquè ho estàs fent tu, és més físic. És com quan estàs parlant amb una persona i t'estan explicant una cosa. Si el que t'expliquen és només xerrant, se t'oblidarà, però si a més t'ho estan dibuixant o t'ensenyen imatges se't queda més. Fer-ho més pràctic ens ajuda a recordar més.

GRUP GUIMERÀ: També va ajudar molt poder triar el text nosaltres. El que ens agradava. Així tens una motivació des del principi i un objectiu.

7. Us va agradar el text triat?

GRUP CARNER: A mi sí.

GRUP VERDAGUER: Sí.

GRUP MARÇAL: Sí.

GRUP CARNER: O sigui, al principi no gaire perquè no l'entenia, però després ja sí.

GRUP MARAGALL: Sí, després l'acabes entenent i l'acabes apreciant.

GRUP RUSIÑOL: El primer cop que llegeixes el text no entens res. Penses "què és això?" Després, quan realment comences a buscar informació sobre l'autor, les paraules, al final, quan el llegeixes en veu alta, l'acabes entenent.

GRUP MARÇAL: Sí. Quan vas entrant a poc a poc et va agradant més, entens el significat.

GRUP VERDAGUER: Clar, primer tens un text que has triat pel motiu que sigui, et crida visualment, per les paraules, pel que et sembli i, un cop aprofunditzes, ja t'interessa més perquè ja coneixes el context i l'autor.

8. Durant la preparació de la ruta heu fet activitats individuals i grupals. Quines us han sigut més profitoses?

GRUP MARÇAL: En les grupals teníem diferents idees i punts de vista, però al final vam aconseguir posar-nos d'acord. I les individuals estan bé perquè vas fent al teu ritme.

GRUP RUSIÑOL: En el nostre cas, fèiem les individuals cadascú i les grupals moltes les vaig acabar fent jo també, o les fèiem junts però no ho discutíem ni en parlàvem. Ens ho vam repartir “tu fas això, jo faig això” i no hi havia debat.

GRUP CARNER: A nosaltres ens va passar el contrari, vam fer les grupals molt bé i, llavors, les individuals també les vam treballar bastant conjuntament, ho posàvem en comú.

GRUP GUIMERÀ: A nosaltres el que ens va passar és que una part del grup vam connectar més i treballàvem junts i una altra part que ho feien tot més sols.

GRUP MARAGALL: A mi em van agradar sobretot les primeres preguntes que eren més individuals, eren molt més d'autodescobriment. I després les que tenien a veure amb l'autor sí que les anàvem fent entre tots, posant en comú.

Creieu necessàries les dues parts? Els exercicis individuals i els grupals combinats?

GRUP VERDAGUER, GUIMERÀ, MARAGALL, CARNER: Sí.

GRUP RUSIÑOL: Sí, crec que individualment primer has de tenir una base per poder discutir la teva opinió amb la resta del grup.

GRUP VERDAGUER: I després poder-ho posar en comú per trobar unes conclusions conjuntes.

9. Què us ha semblat el temps dedicat a cada tasca i a la ruta?

GRUP VERDAGUER: Crec que ha estat bé.

GRUP RUSIÑOL, CARNER, MARAGALL: Sí.

GRUP MARÇAL: Si no t'entretens i aprofites el temps a classe, el temps ha estat bé.

GRUP RUSIÑOL: Si haguéssim tingut més temps hagués anat pitjor perquè pensaries “ja ho faré, encara em queden dies”. Hem tingut temps suficient, però l'havíem d'aprofitar bé.

10. Voleu afegir alguna cosa més?

GRUP RUSIÑOL: A mi la part que més m'ha agradat és la del cànon. M'agrada molt llegir i fer el meu cànon em va agradar, tenia moltes idees.

GRUP MARAGALL: A mi personalment em va agradar més la lectura en veu alta durant la ruta, perquè m'agrada interpretar i va ser divertit.

GRUP VERDAGUER: A mi el que em va agradar més va ser també fer la ruta i posar en comú la nostra feina.