

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

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

**INFLUÈNCIA DE L'ENTORN FAMILIAR I ESCOLAR  
EN L'ADQUISICIÓ DE L'HÀBIT LECTOR**

Joan Portell Rifà

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Mireia Manresa Potrony

Programa de doctorat en Educació  
2015

**INFLUÈNCIA DE L'ENTORN FAMILIAR I  
ESCOLAR EN L'ADQUISICIÓ DE L'HÀBIT  
LECTOR**



Universitat Autònoma de Barcelona



UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA  
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura  
i de les Ciències Socials

**INFLUÈNCIA DE L'ENTORN FAMILIAR I  
ESCOLAR EN L'ADQUISICIÓ DE L'HÀBIT  
LECTOR**

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Mireia Manresa Potrony

Joan Portell Rifà

Programa de doctorat en Educació  
2015





Jo sóc allò que he llegit i allò que estic disposat a llegir.  
Jaume Cabré (2005)

La biografía de cualquier literato debería ocuparse extensamente de lo que leyó y cuándo, porque, en cierto sentido, somos lo que leemos.

Maryanne Wolf (2008)

La simple sacralización de la lectura y los libros interroga a los sociólogos de la cultura: ¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como la lectura? ¿No se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier objeto de estudio? ¿Podemos y debemos analizar y a fortiori medir y calcular lo inefable, lo inmaterial, el amor?

Bernard Lahire (2004)

## Agraïments

Són moltes i diverses les persones amb qui em sento deutor per haver col·laborat directament o indirecta a aconseguir que el present estudi arribés a port. Totes i cada una de les persones enumerades a continuació han contribuït, cadascuna en la seva mesura, a fer que aquesta tesi fos una realitat. No cal dir que sense el seu ajut aquesta tasca hauria estat impossible, inabastable i mancada del mínim rigor necessari. A totes i cada una d'elles els agraeixo profundament els cops de timó, les alenades de vent o les paraules d'ànim que m'han regalat a mans plenes en la llarga travessia.

En primer lloc, i per mèrits propis, vull esmentar tots els mestres i professors del Departament d'Ensenyament que van respondre l'enquesta utilitzada en el present treball de forma desinteressada. I per tal que això fos possible va ser necessària la implicació d'en Pere Mayans, l'Imma Canals i la Cecília Lladó, a qui agraeixo la seva col·laboració.

També vull agrair als alumnes que cursaven el Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya la seva participació en l'enquesta, i igualment dono les gràcies als mestres i professors; sense tots ells no hauria estat possible aquest volum que teniu a les mans.

Estenc el meu agraïment a les deu persones que van permetre ser entrevistades –i que mantinc en l'anonimat– que han ajudat a afinar més i millor les dades quantitatives obtingudes a partir de l'enquesta; sense elles aquest estudi estaria mancat del relleu necessari per donar color a les respostes simplement estadístiques.

Així mateix, entre els remers amb qui he comptat i que m'han cedit un flotador en els moments de naufragi, que n'hi ha hagut molts i diversos, agraeixo a l'Amàlia Ramoneda i a la Pau Raga de la biblioteca Marta Mata de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona l'obtenció de documentació necessària, la recerca de llibres de referència i les reflexions diverses a l'entorn del tema de la tesi.

Al Juli Palou i a l'Ana Díaz-Plaja, de la Universitat de Barcelona, els dono les gràcies per redreçar en algun moment el rumb de la nau, posar parets a la recerca i animar-me a tirar endavant quan les dades i l'estadística s'havien convertit en una batalla en tota regla en el meu ordinador i en el meu cap.

També fer extensiu el meu agraïment a la Sílvia Llach, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Girona qui va permetre'm poder acostar-me a lectors joves, futurs mestres amb ganes de transmetre l'estimació per la lectura i la literatura.



Dono les gràcies al Ferran Estrada, professor d'antropologia de la Universitat de Barcelona, per haver-me ofert el suport necessari a l'hora de donar grau de científicitat al present treball en alguns dels seus apartats.

També les dono al Josep Maria Aragay, professor d'estadística de la Universitat de Barcelona, pel seu inestimable ajut en l'anàlisi de les dades; sense la seva col·laboració desinteressada aquesta recerca no hauria anat tan a fons com era necessari i s'hauria mogut, potser, en un àmbit que no hagués passat de la pura anècdota.

Així mateix m'agradaria expressar el meu agraïment a les persones que, d'una manera o altra, han motivat el present treball en haver encès la guspira i després la flama de la curiositat que ha servit per atiar el foc que sosté la present tesi. He de recordar la Teresa Duran, professora de la Universitat de Barcelona, la qual, en un primer moment, va comptar amb mi per participar a l'exposició "Personatge a la vista", que va ser un primer fil per estirar a l'entorn dels hàbits lectors.

El meu agraïment també és per a la professora, en el sentit més ampli del terme, Teresa Colomer, de la Universitat Autònoma de Barcelona, que va continuar atiant el foc al llarg del procés d'elaboració i de redacció, i dirigint el treball de final de Màster de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. Sense aquesta alenada d'ànim de ben segur que la recerca s'hauria quedat tan sols en un projecte.

I molt especialment dono les gràcies a la Mireia Manresa, que ha dirigit amb guant de seda el present treball. Sense ella hauria quedat encallat en els múltiples esculls que la mar de les obligacions i del dia a dia ha posat en el meu camí. Gràcies de tot cor per la feina feta, per la prestesa a donar cops de timó quan la mar era brava o el rumb, incert.

Finalment voldria dedicar la tesi als meus pares, que van fer créixer les meves ganes de llegir, i molt especialment a les meves filles, Núria i Paula, i a la Leo, companya de vida.

## Índex

<b>1. Introducció .....</b>	<b>15</b>
<b>2. Marc teòric .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1. Introducció</b>	<b>25</b>
<b>2.2. Estudis d'hàbits lectors</b>	<b>26</b>
<b>2.3. El record com a font per a la recerca</b>	<b>36</b>
2.3.1. <i>Però, quina validesa té el record envers la lectura per al present estudi?</i>	39
2.3.2. <i>Quins i quants records?</i>	40
2.3.3. <i>Com recollir el record?</i>	42
2.3.4. <i>L'enquesta (Horitzontal/Anàlisi comparatiu)</i>	45
2.3.5. <i>L'entrevista (Vertical/Estudi de casos)</i>	46
<b>2.4. Influències en l'adquisició de l'hàbit lector</b>	<b>49</b>
<b>2.5. Família i escola, dos entorns on fer recerca</b>	<b>59</b>
<b>3. Metodologia .....</b>	<b>63</b>
<b>3.1. Introducció</b>	<b>65</b>
<b>3.2. Objectius i preguntes de la recerca</b>	<b>68</b>
3.2.1. <i>Objectius</i>	70
3.2.2. <i>Preguntes de la recerca</i>	70
<b>3.3. Els instruments de recollida de dades i la mostra de població</b>	<b>71</b>
3.3.1. <i>Metodologia quantitativa: l'enquesta</i>	72
3.3.1.1. <i>Població enquestada</i>	72
3.3.1.2. <i>Estructura i continguts de l'enquesta</i>	75
3.3.1.3. <i>Marge d'error</i>	88
3.3.2. <i>Metodologia qualitativa: l'entrevista</i>	90
3.3.2.1. <i>Subjectes entrevistats</i>	90
3.3.2.2. <i>Característiques de l'entrevista</i>	91
<b>3.4. Anàlisi de les dades i presentació de resultats</b>	<b>94</b>

<b>4. Anàlisi dels resultats .....</b>	<b>97</b>
<b>4.1. Introducció</b>	<b>101</b>
4.1.1. <i>Anàlisi de les enquestes</i>	101
4.1.2. <i>Anàlisi de les entrevistes</i>	103
<b>4.2. Anàlisi comparativa de la població de mestres i professors i de la població d'estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya</b>	<b>105</b>
4.2.1. Hàbits actuals de les dues poblacions estudiades	105
4.2.1.1. Et consideres lector?	105
4.2.1.2. Quantitat de llibres llegits el darrer any	110
4.2.1.3. Freqüència lectora	112
4.2.2. <i>Hàbits familiars</i>	116
4.2.2.1. Narració de contes a la pròpia llar	116
4.2.2.2. Moments lectors familiars de petits	122
4.2.2.3. Lectures a casa de petits	125
4.2.2.4. Quantitat de lectures a casa	130
4.2.3. <i>Hàbits escolars</i>	134
4.2.3.1. Lectures escolars	135
4.2.3.2. Activitats de lectura a l'escola	139
4.2.4. <i>Influències familiars i escolars</i>	145
4.2.5. <i>Referents</i>	159
4.2.5.1. Lectures recents: narrativa vs. altres gèneres literaris	160
4.2.5.2. Lectures recents: narrativa i <i>best-sellers</i> vs. altres gèneres	162
4.2.5.3. Lectures recordades	164
4.2.5.4. Taula resum de les lectures recordades	167
4.2.5.5. Lectures recordades: percentatges	168
4.2.5.6. Contrast entre les lectures actuals i les lectures recordades	173
4.2.6. <i>Resum</i>	173
<b>4.3. Anàlisi mestres i professors lectors vs. lectors IOC</b>	<b>177</b>
4.3.1. <i>Lectors mestres i professors vs. lectors estudiants de l'IOC</i>	177
4.3.2. <i>Hàbits actuals dels lectors</i>	179
4.3.2.1. Quantitat de llibres llegits pels lectors el darrer any	179
4.3.2.2. Freqüència lectora dels lectors	182
4.3.3. <i>Hàbits familiars de petits dels lectors</i>	183
4.3.3.1. Narració de contes	183
4.3.3.2. Moments lectors d'especial significació entre la població lectora	185

4.3.3.3. Lectura a casa	187
4.3.3.4. Quantitat de lectures a casa dels lectors	189
4.3.3.5. Localització dels llibres a casa dels lectors	191
<b>4.3.4. Hàbits escolars dels lectors</b>	<b>192</b>
4.3.4.1. Lectures escolars	192
4.3.4.2. Activitats de lectura a l'escola	194
<b>4.3.5. Influències familiars i escolars dels lectors</b>	<b>196</b>
<b>4.3.6. Lectures recordades per la població de lectors</b>	<b>197</b>
<b>4.3.7. Hàbits actuals dels No lectors mestres i professors vs. No lectors estudiants de l'IOC</b>	<b>200</b>
4.3.7.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any pels no lectors	201
4.3.7.2. Disponibilitat de lectures a casa dels no lectors	204
4.3.7.3. Localització de lectures a casa dels no lectors	205
<b>4.3.8. Influències familiars i escolars dels no lectors mestres i professors i els no lectors estudiants de l'IOC</b>	<b>207</b>
<b>4.3.9. Resum</b>	<b>209</b>
<b>4.4. Anàlisi del conjunt de la població</b>	<b>213</b>
<i>4.4.1. Anàlisi del conjunt de la població segons si es consideren o no lectors</i>	<i>213</i>
4.4.1.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any	214
4.4.1.2. Freqüència lectora	215
4.4.1.3. Narració de contes	216
4.4.1.4. Moments lectors	218
4.4.1.5. Lectures a casa	219
4.4.1.6. Quantitat de lectures a casa	220
4.4.1.7. Localització dels llibres	222
4.4.1.8. Lectures i activitats escolars	223
4.4.1.9. Influències	225
4.4.1.10. Influències lectores	227
4.4.1.11. Gràfics: edats agrupades	228
4.4.1.12. Resum	230
<i>4.4.2. Anàlisi comparativa de la població segons gènere</i>	<i>231</i>
4.4.2.1. Lectors vs. no lectors	232
4.4.2.2. Edat agrupada	234
4.4.2.3. Quantitat de llibres llegits el darrer any	236
4.4.2.4. Freqüència lectora	237
4.4.2.5. Narració de contes	238
4.4.2.6. Resum	240
<i>4.4.3. Anàlisi comparativa de la població segons la titularitat de l'escola en què van cursar els estudis els enquestats</i>	<i>240</i>
4.4.3.1. Titularitat de l'escola	240
4.4.3.2. Gènere	242

4.4.3.3. Anàlisi escola pública vs. escola privada religiosa vs. escola privada no religiosa: lectors	243
4.4.3.4. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: lectures escolars	246
4.4.3.5. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: activitats de lectura a l'escola	247
4.4.3.6. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: influències lectores	248
4.4.3.7. Resum	250
<b>4.4.4. Anàlisi de les enquestes segons l'edat dels enquestats</b>	<b>251</b>
4.4.4.1. Dos segments d'edat: distribució per sexe	251
4.4.4.2. Dos segments d'edat: lectors	252
4.4.4.3. Dos segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any	254
4.4.4.4. Dos segments d'edat: freqüència lectora	255
4.4.4.5. Dos segments d'edat: narració de contes	256
4.4.4.6. Dos segments d'edat: localització dels llibres	258
4.4.4.7. Dos segments d'edat: lectures escolars	259
4.4.4.8. Dos segments d'edat: activitats de lectura a l'escola	260
4.4.4.9. Dos segments d'edat: influències	261
4.4.4.10. Dos segments d'edat: influència de l'entorn	262
4.4.4.11. Cinc segments d'edat: lectors	264
4.4.4.12. Cinc segments d'edat: lectors segons edat	265
4.4.4.13. Cinc segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any	266
4.4.4.14. Cinc segments d'edat: freqüència lectora	267
4.4.4.15. Cinc segments d'edat: narració de contes	269
4.4.4.16. Cinc segments d'edat: lectura a casa	269
4.4.4.17. Cinc segments d'edat: lectures escolars	271
4.4.4.18. Cinc segments d'edat: activitats de lectura a l'escola	272
4.4.4.19. Cinc segments d'edat: influències lectores	273
4.4.4.20. Cinc segments d'edat: tipologies de títols llegits de petit per edats	274
4.4.4.21. Resum	279
<b>5. Conclusions .....</b>	<b>281</b>
<b>6. Bibliografia i webgrafia .....</b>	<b>295</b>
6.1. Bibliografia consultada i referenciada	297
6.2. Bibliografia consultada	301
6.3. Webgrafia	308

<b>Annexos .....</b>	<b>315</b>
<b>En format paper</b>	
Annex 1. Enquesta	317
Annex 2. Transcripció de les entrevistes	321
Annex 3. Taules resum d'anàlisi de les enquestes	347
<b>Al CD Adjunt</b>	
Annex 4. Taula de buidatge de dades	
Annex 5. Full de càlculs	
Annex 6. Enquestes escanejades	
Annex 7. Treball de Final de Màster	



# 1. Introducció





Des dels inicis dels temps l'ésser humà sembla haver estat picat per la curiositat, per les ganes de saber i d'entendre el perquè de tot plegat, des d'aquella primera foguera a l'entorn de la qual la tribu s'escalfava i s'explicava històries, llegendes, rondalles i anècdotes que els ajudaven a compartir les pors i a buscar respostes. Aquells primers cercles també van ser, probablement, l'embrió de l'interès dels més petits de la colla per continuar la recerca del que els era desconegut. Va ser, doncs, a l'entorn de la rondallística que es van despertar les ganes d'entendre el món: conèixer l'origen dels llamps, la transcendència de la mort. Tot plegat, probablement, va ajudar que la humanitat evolucionés i passés de viure a la intempèrie a dominar els conreus, a inventar la màquina de vapor, i els ordinadors, successivament.

Res és perquè sí. Sempre hi ha l'ajut dels precedents per anar construint coneixement. El coneixement no neix per generació espontània, tot descobriment és hereu de la tenacitat i voluntat de descobrir dels qui desenvolupaven recerques anteriors. I en moltes estacions d'aquest camí obert per generacions anteriors, probablement herència del primer que va dominar el foc, hi trobem la lectura.

La lectura és i serà el mitjà de transmissió del coneixement, del saber, del bagatge que ens han deixat anteriors investigadors entestats a continuar fent camí vers l'infinit. I és que una de les grans virtuts de saber és que desperta les ganes de continuar el camí. I hereus com som d'aquell primer humà que va encendre una foguera per primera vegada, que es va gratar la clepsa a la recerca del perquè cremava, no podem deixar apagar la flama i hem de carregar la responsabilitat d'atiar el foc amb més llenya. Perquè si algun dia aquesta foguera s'apaga, si algun dia la humanitat deixa l'acte innat de tenir curiositat, de descobrir i llegir el món, aquell dia haurem mort com a tal. Si algun dia les persones deixem de llegir voldrà dir que no som mereixedors de dir-nos humans. És per això que, sense cap mena de dubte, els qui d'una manera o altra tenim la sort de disposar d'uns grams de ganes de saber, també tenim l'obligació de mesclar-lo amb farina i fer que fermenti al cap del major nombre de persones possible.

La lectura ha esdevingut, esdevé i esdevindrà la porta d'entrada al coneixement, l'accés al saber per construir-ne més, per crear. I no ens podem permetre el luxe de deixar que els cants de les sirenes no regalin els sons de l'interès a tots i cadascun dels nostres infants i joves. Perquè ells són els qui han de fer el pas següent.

Es pot tenir la impressió que tot plegat no deixa de ser la recerca d'una quimera inabastable. També diuen que el coneixement no es construeix d'una bursada, però també que pot ser l'atzar qui permeti construir-lo. Però perquè aquest atzar sigui fructífer el científic ha de tenir la ment ben oberta per capir-lo i convertir-lo en saber.

Explica la llegenda que Alexander Fleming, en la recerca d'algun antisèptic que evités la mortaldat derivada de les infeccions per metralla durant la Primera Guerra Mundial, va detectar que un petit fong destruïa les colònies bacterianes que el científic havia fet créixer en unes càpsules de Petri oblidades al laboratori. No sabem què hauria passat ni quan hauria trigat Fleming a descobrir la penicil·lina si l'oblit no hagués jugat al seu favor, però la gran qualitat de Fleming va ser qüestionar-se el perquè d'un succés determinat, encara que atzarós, i mercès a aquesta pregunta el mateix Fleming va descobrir la penicil·lina.

És, doncs, la voluntat d'aportar una pedra més a aquest camí de descoberta el que em va portar a iniciar el sender d'aquesta tesi. Tot va néixer ja fa temps, potser fins i tot quan anava a escola o a casa arribava la revista per a infants i joves *Cavall Fort*. Vaig descobrir que la lectura em permetia viure altres vides, que em feia somiar o, fins i tot, em va permetre aprendre que hi ha moltes maneres d'estimar. I que la lectura te les ensenya, amb generositat infinita, i et regala molts llenguatges per expressar-ho.

Potser, amb la voluntat de pagar un deute contret fa anys, la present tesi vol aportar alguna resposta a la pregunta que, ja fa temps, em feia a classe d'aquell llunyà EGB: per què hi ha nens i nenes que no els agrada llegir? I, derivada d'aquesta qüestió, un sens fi de preguntes fetes al vent i sense resposta es van anar acumulant en algun racó del meu afany de saber. A partir d'aquí l'anàlisi va començar pouant en el record de les experiències personals i, posteriorment, d'altri, a fi d'identificar la clau de volta de l'hàbit lector.

Com deia Daniel Pennac a l'inici de *Com una novel·la*, "El verb llegir no admet l'imperatiu". I és que també a partir d'aquesta experiència pròpia em vénen imatges al cap de companys que s'oposaven a la lectura simplement perquè algun mestre o professor els la va obligar. Quina bestiesa, pensava jo, no saben el que s'estan perdent! Però va ser el simple rebuig adolescent el que va portar que alguns companys de la classe esdevinguessin no lectors?, o calia anar més enllà?

Deixant les preguntes sense resposta, els anys van anar passant fins que, immers en la voluntat de plasmar els camins lectors de diverses persones en el catàleg de l'exposició "Personatge a la vista", celebrada a Barcelona el 2005 i comissariada per la Teresa Duran, vaig reprendre l'interès per remenar en les vides dels altres i aconseguir destil·lar l'essència del perquè, el quan i l'on cada un dels entrevistats s'havia convertit en lector. Però, malgrat els intents, vaig adonar-me que potser no hi havia una pauta fixa que permetés derivar-ne una norma universal per la qual hom es fa o no es fa lector.

Per contra, vaig descobrir que n'érem molts els qui anàvem a la recerca de la resposta i, en conseqüència, ja hi havia força camí traçat. Un sender que en els darrers anys, fins i tot, havia esdevingut un afer d'estat que apareix i

desapareix en cada un dels informes PISA, informes que sembla que judiquen l'educació d'un país i, de retruc, la lectura.

Però massa vegades les fotos instantànies, el retrat d'un moment, potser no tenen el relleu necessari per poder jutjar en la mesura justa un hàbit com ho és la lectura. I és que l'assoliment d'un hàbit demana temps i perseverança. És per això que la present tesi, amb la voluntat d'aconseguir un coneixement més profund d'aquest hàbit que el que s'assoleix amb una simple foto *finish*, proposa de fer una recerca en el record de les experiències lectores, un espai de la memòria en què la lectura potser ha deixat petja com a element clarament significatiu d'aquella experiència o aquelles experiències que van esdevenir determinants perquè algú sigui lector. I en la recerca d'aquesta petja potser hi ha part de la clau que ens permetria desentrellar alguns dels secrets de l'hàbit lector.

El següent pas va ser intentar focalitzar la recerca sobre aquells elements dels quals posteriorment podrien desprendre's conclusions significatives. I amb aquesta finalitat, malgrat la voluntat d'estudi de tots els entorns que poden interactuar en l'adquisició d'un hàbit lector, davant de la impossibilitat de controlar totes les variables que, d'una manera o altra, poden influir en aquest procés, es va creure oportú centrar-se a conèixer els records de l'entorn familiar i escolar del lector primerenc.

Però aquesta elecció no neix de l'atzar, si no que parteix de l'experiència del treball de final de màster que el 2006 vaig elaborar amb el títol de *Les lectures de la generació nascuda a la dècada dels seixanta*<sup>1</sup> a Catalunya, dirigit per la doctora Colomer, quan vaig començar a acotar i fixar els dos entorns sobre els quals aquest treball vol centrar els seus esforços: família i escola.

A partir d'aquestes premisses ens proposàvem aprofundir en els aspectes següents:

- Establir el marc d'influències en l'adquisició dels hàbits lectors especialment centrat en l'entorn familiar i l'entorn escolar.
- Establir semblances i diferències en aquesta adquisició entre dues poblacions diferenciades segons el nivell d'estudis assolit.
- Observar què, com i quan de cada un d'aquests entorns va esdevenir important per a l'adquisició o no de l'hàbit lector per a cada una de les dues poblacions estudiades.
- Analitzar cada un d'aquests factors d'influència, ja sigui aïlladament o com a conjunt, a fi de poder-ne extreure conclusions d'estratègies vàlides en l'assoliment de l'hàbit lector a partir de la comparativa entre ambdues poblacions enquestades.

---

<sup>1</sup> Vegeu Annex 7

- Aprofundir més i millor en cada un dels factors d'influència en l'adquisició de l'hàbit lector a partir d'entrevistes personals a membres de cada grup de població.
- Analitzar altres factors d'influència que es puguin derivar de la recerca com són l'edat dels enquestats, el sexe o la titularitat de l'escola on van cursar els estudis primaris.

I amb aquest objectiu es va dissenyar una recerca que es desenvolupa a partir de dues fonts principals d'informació. D'una banda, una enquesta que ha recollit els records lectors i altres elements que s'han considerat d'interès a un nombre significatiu d'individus, completada, d'altra banda, amb una segona font basada en un espai d'entrevistes personals que pretenen anar més a fons, descobrint matisos suficients per judicar la freda resposta quantitativa de la primera font. A partir d'aquestes estratègies es va, doncs, acotar la metodologia de la recerca.

Aquests aspectes van derivar en l'establiment d'una determinada estratègia d'estudi que ha donat pas a una recerca centrada en la comparativa de dues poblacions adultes: per una banda, mestres i professors en actiu (404 individus), i per l'altra, estudiants majors d'edat en procés d'obtenció del Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya (378 individus).

Ambdues poblacions van ser enquestades tenint especial cura de fer èmfasi en el record al voltant de les experiències lectores de cada un dels individus. Els resultats obtinguts han estat analitzats sota diversos prismes i són presentats en el capítol corresponent centrant el focus especialment en els dos entorns que presideixen el títol de la present tesi.

Per complementar les dades quantitatives es va creure adient buscar-hi el contrapunt a partir d'entrevistes personals que oferissin un relleu més qualitatiu a la recerca. És per això que en l'anàlisi de les dades també s'ofereixen els resultats de deu entrevistes personalitzades a cinc individus de cada un dels dos grups estudiats: cinc mestres i professors en actiu i cinc estudiants del Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

Prèviament a aquesta feina, però, es va fer recerca en el marc teòric sobre el qual s'havia de construir la recerca a fi de no investigar sobre quelcom que ja ho havia estat, així com per dotar la recerca del rigor necessari pel que fa al tema del record com a base d'estudi.

Tot plegat ha derivat en les conclusions de la tesi, punt final de la recerca, que esperem que contribueixin a satisfer aquell anhel meu que remarcava a l'inici d'aquesta introducció; espero que siguin un gra de sorra que ens permeti ser més eficaços i universals en el coneixement sobre l'adquisició de

l'hàbit lector, que, en definitiva, està a la base de la major autonomia i de la llibertat de les persones.

Perquè només quan tenim la possibilitat d'escollir és quan realment som lliures, o, com deia Bartleby, a *Bartleby, l'escrivent* de Herman Melville, podem dir, si volem: "preferiria no fer-ho".



## 2. Marc teòric



## Índex

### **2.1. Introducció**

### **2.2. Estudis d'hàbits lectors**

### **2.3. El record com a font per a la recerca**

*2.3.1. Però, quina validesa té el record envers la lectura per al present estudi?*

*2.3.2. Quins i quants records?*

*2.3.3. Com recollir el record?*

*2.3.4. L'entrevista (Vertical/Estudi de casos)*

*2.3.5. L'enquesta (Horitzontal/Anàlisi comparatiu)*

### **2.4. Influències en l'adquisició de l'hàbit lector**

### **2.5. Família i escola, dos entorns on fer recerca**

## 2.1. Introducció

A continuació s'ofereixen els marges entre els quals el present estudi s'emmarca, els límits que, sempre difícils de no travessar, serveixen per concretar més i millor l'àmbit de la present recerca.

En aquest capítol, en primer lloc, s'ofereix una visió sobre el que ja s'ha dit del tema i sobre els estudis publicats que, a un nivell més genèric, tracten de l'hàbit lector en diferents entorns. Una primera anàlisi d'aquests estudis ens permet observar les diferències d'interès i de nivells que hi ha entre països respecte als hàbits de lectura, els estudis que en tracten i la concepció d'aquests estudis.

A continuació es proposa buscar en el record com a base per a la recerca present, un element necessari per poder oferir una visió diferent, centrada en les experiències pròpies dels adults més que no pas en la immediatesa dels adolescents majoritàriament enquestats en els estudis esmentats en el primer apartat. Hem, doncs, de dotar de valor aquest record a fi que ens sustenti amb prou fermesa la mateixa recerca.

Finalment, el capítol s'endinsa en les conclusions que ja han presentat diferents estudis sobre els hàbits lectors, especialment en allò que s'ha dit sobre les influències en l'adquisició d'aquest hàbit. El capítol acaba centrant-se en la família i l'escola, dos àmbits en els quals es desenvoluparà de forma molt especial la present tesi.

## 2.2. Estudis d'hàbits lectors

Són molts els pedagogs, mestres, professors, escriptors o articulistes i tertulians que són capaços de defensar les virtuts de la lectura en diferents fòrums, publicacions periòdiques o llibres en format paper o digital.

Centrant-nos especialment en el nostre entorn podem esmentar, per exemple, mestres que hi han deixat la seva opinió per escrit com Jaume Centelles (2005), Josep Maria Aloy (2010), Lola Casas i Jesús González (2005), Juan Mata (2008), Víctor Moreno (2011) o Lolo Rico (2003); escriptors com Jaume Cabré (2005), Antoni Dalmau (2008), Alberto Manguel (1998), Vicenç Pagès (2006), Daniel Pennac (1995 i 2008) i Emili Teixidor (2007); editors com Joan Carles Girbés (2008), així com les pedagogues Teresa Duran i Roser Ros (1995), José Antonio Marina (2006) o Enric Queralt (2012); i professores com Isabel Solé (1993) o bibliotecàries com Lourdes Reyes (2004).

A tall d'exemple del que hem volgut il·lustrar mencionant els autors anteriors, en citem un de renom internacional com Manguel:

Debo a los libros mis primeras experiencias. Cuando más tarde en la vida topé con sucesos o circunstancias o personajes parecidos a alguna cosa que había leído con antelación, habitualmente tenía la sensación ligeramente sorprendente, pero decepcionante del *déjà vu*, al imaginar que lo que pasaba ya me había sucedido con otras palabras, ya tenía nombre. (Manguel, 1998: 22)

Tots els autors mencionats han escrit, en més o menys mesura, sobre la lectura, els seus avantatges com a porta d'entrada a la imaginació, a la formació de la personalitat i com a activitat lúdica i font de plaer.

Per defensar aquestes tesis, molts dels autors anomenats fan referència a la pròpia experiència i record, ja sigui quan eren infants, joves o grans, o a la del seu entorn més proper per poder exemplificar i afirmar les benaurances de la lectura, arribant a voltes a defensar-la amb rotunditat. Alguns d'ells, fins i tot, van fer o han fet d'aquesta experiència el centre de les seves xerrades i conferències, com és el cas de Jaume Centelles i d'Emili Teixidor.

Què hi ha de cert i què no en el que afirmen molts dels autors esmentats? Doncs l'experiència pròpia, el rastre que va deixar la lectura en el seu record. Però en el món de la recerca a voltes sembla que els records personals poden ser orientatius i exemplificadors però potser no són suficients per alçar-los a grau d'universals. I hi pot haver una part de raó en això.

Per complementar o confirmar el record d'aquests autors, els quals es caracteritzen per ser altaveus d'allò que el món de l'educació i de la cultura pensa majoritàriament, els darrers anys, en el nostre entorn més proper han

aparegut múltiples estudis estadístics, basats en enquestes més o menys periòdiques que els estudiosos i les administracions han elaborat per aprofundir sobre la lectura i el seu hàbit.

Hem de tenir en compte, però, que el nostre país no va ni molt menys a l'avançada d'aquests estudis. Només recordar que en l'article *Lecteurs, livres et lecture en France : étude sur l'évolution des pratiques, de l'offre et de leurs implications au niveau sociétal* de Tarpin i Porison (2010: 35) citen un primer estudi del rus Roubakine qui, el 1895, publicà amb el títol d'*Estudis pels lectors russos*, sent aquest una primera aproximació al tema de la lectura i els lectors. Ambdues autores també fan un repàs dels estudis a França i citen com des de 1950 es desenvolupen sistemàticament estudis sobre hàbits lectors de la població francesa a fi de descobrir les influències de les característiques socioculturals de la població i la seva relació amb el llibre, estudis sistematitzats una dècada més tard. Els estudis es poden haver centrat en aspectes molt diversos i haver afrontat el tema de la investigació sobre la sociolectura des de punts de vista dispersos i, alhora, complementaris.

En el nostre entorn, Manresa (2013) fa un repàs de l'evolució dels estudis al nostre país i comenta que les primeres enquestes sociològiques es van dur a terme a la dècada dels setanta, amb cert retard respecte a altres països:

El primer estudi sociològic sobre els hàbits de lectura d'àmbit estatal data del 1974, l'*Encuesta sobre hábitos de lectura* (a Bèlgica es va fer el primer el 1950, a França el 1960, a Itàlia el 1965), fet per l'Institut Nacional de Estadística, exceptuant un estudi sobre *Medios de comunicación de masas* del 1964. A partir d'aquest primer estudi, la tradició de sondejos quantitius és la que domina el panorama de la recerca sociològica sobre la lectura en el nostre context. (Manresa, 2013: 25)

A Catalunya, com denota Manresa, hi ha alguns elements que ens singularitzen, com l'estudi elaborat pels Amigos de la Cultura y el Libro, un treball de gran interès dirigit per l'escriptor Josep Maria Espinàs i il·lustrat per Cesc amb el títol *Los niños quieren leer libros*. Però la seva publicació a inicis de la dècada dels seixanta (1961), en un moment d'importants canvis econòmics deguts al desenvolupament del país, i entenem que també culturals, fa que no sigui un estudi de referència que pugui estendre els seus resultats al llarg del temps o, fins i tot, a l'estudi mencionat anteriorment per Manresa. La manca de continuïtat d'estudis similars que permetin dibuixar una evolució determinada en el temps el converteix en una flor d'estiu poc significativa. El període comprès entre 1961 i 1974 és excessiu per poder establir tendències en les dades aconseguides en ambdós documents. I passa el mateix entre aquest darrer estudi i la sèrie d'estudis que podem trobar a finals del segle XX i inicis del XXI en què destaquen, especialment, els informes PISA i PIRLS.

Sí que cal dir a favor de l'estudi *Los niños quieren leer libros* que l'enquesta, formada per deu preguntes, gràcies al nombre total d'enquestes (1.347), així

com a l'elecció d'escoles, esdevé molt fiable i ofereix una informació puntual de gran valor. És una enquesta que ens fa pujar els colors a la cara quan hom pot llegir que el 60% de nens i nenes entrevistats tenien menys de 50 llibres a casa i que al 44% no els havien regalat cap llibre per Nadal o Reis l'any 1961.

Des de 1961 a Catalunya, o des de 1974 a l'estat espanyol, ens hem de remuntar fins a finals del segle xx per trobar un seguit d'estudis que permetin dibuixar tendències en el temps al llarg d'un període prou extens. És a partir del tombant de segle quan la lectura pren un especial protagonisme i és motiu d'estudis públics i privats elaborats per empreses amb àmplia experiència. Cal mencionar, entre d'altres, estudis elaborats com són:

- *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Elaborat pel Centro de Investigación y Documentación Educativa, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003), és un qüestionari que es va passar a 3.600 alumnes de 156 centres de l'estat espanyol (excepte Catalunya). Del mateix ministeri és *Los libros infantiles y juveniles en España*.
- La Federació de Gremios de Editores de España edita, des de l'any 2002 i amb periodicitat anual, un complet estudi de l'estat del llibre al país. Tot i ser un estudi de caràcter generalista, sí que fa especial incidència, especialment els darrers anys, a observar els hàbits lectors per edats i gèneres. Alhora, serveix de referència en estudis posteriors, com el que direm a continuació. La seva periodicitat permet en l'actualitat observar línies en l'evolució dels hàbits. Així, a tall d'exemple, podem observar l'evolució de l'hàbit lector dels espanyols des del 2003 fins al 2013, que ha passat del 52,8% d'espanyols que declaraven haver llegit algun llibre fins al 63% actual.
- L'any 2004 neix, per mediació del Grup Editorial SM, l'*Anuario sobre el libro infantil y juvenil*, un element de referència en la presentació de dades estadístiques sobre l'evolució de l'edició a l'estat així com dels títols a destacar. Aquest anuari presente anualment, i des del 2013 bianualment, un bon resum dels resultats tant dels estudis estadístics d'hàbits lectors de la població espanyola com de l'edició de cada zona de l'estat espanyol. Tots ells són consultables per internet a: [http://www.literaturasm.com/Anuario\\_de\\_Literatura\\_Infantil\\_y\\_Juvenil.html](http://www.literaturasm.com/Anuario_de_Literatura_Infantil_y_Juvenil.html). L'estudi, clarament de caràcter quantitatiu pel que fa a la presentació dels hàbits lectors dels infants i joves espanyols, és un referent que, potser, hi manca el que en tots els anteriors hem anat trobant, i és l'observació més acurada més enllà de la fredor de les xifres, és a dir, baixar al terreny del lector amb nom i cognom i conèixer de primera mà els seus hàbits, tal com ens ha demostrat Michèle Petit que és possible fer.
- També val la pena remarcar l'estudi *Hábitos y actitudes de las familias hacia la lecturay competencias básicas del alumnado*, del

professor Javier Gil Flores, de la Universitat de Salamanca. Els resultats d'aquest estudi, passat a 3859 famílies de les vuit províncies andaluses, durant el curs 2006-07, confirmen majors nivells de competència en l'alumnat els pares dels quals presenten actituds positives envers la lectura i declaren dedicar un important nombre d'hores setmanals a aquesta activitat. Així, doncs, és aquest entorn familiar, aquesta lectura en les llars, la que sembla tenir un paper molt important en l'adquisició de l'hàbit que, de retruc, sembla que influeix en les competències dels alumnes.

- Als territoris de parla catalana el Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil desenvolupa una intensa tasca al respecte i el 2005 publica *Els hàbits de lectura dels infants i joves*, un treball elaborat per l'empresa BCF Consultors i codirigit per Cubeles i Portell. Aquest estudi es va fer novament el 2010 partint pràcticament del mateix qüestionari de l'edició anterior.
- I també, en un àmbit més local, podem trobar estudis tirats endavant per alguns ajuntaments amb la voluntat de conèixer el nivell de lectura al municipi. És significatiu, per exemple, l'estudi desenvolupat per l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts (Baix Llobregat) durant el curs 2014-15 i presentat al llarg de la primavera de 2015.

Durant el darrer terç del segle XX i primers de segle XXI, doncs, s'han anat alternant estudis sociològics sobre la lectura adreçats a segments de població adulta o bé infantil i juvenil, amb la voluntat de conèixer els seus hàbits lectors, sobretot pel que fa a la freqüència de lectura i a les preferències i gustos lectors. La majoria dels que s'adrecen a la població adulta indaguen sobre les pràctiques lectores del moment en què es realitza l'enquesta, perquè parteixen de l'objectiu de fer prospecció de mercat o bé de comparar l'evolució de les dades entre enquestes fetes en moments diferents.

Per exemple, moltes de les enquestes investiguen sobre la tipologia de llibres esmentats, llegits o adquirits, i comparen o complementen dades de compra o de préstec habituals a la població enquestada. Aquestes dades són relativament fàcils d'aconseguir ja que estadísticament es pot estudiar quins són els llibres més venuts per franges d'edat a partir de les dades que periòdicament donen els gremis de llibreters, setmanalment els mitjans de comunicació, o fins i tot de tant en tant alguns estudis del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte com és *Los libros infantiles y juveniles en España 2012-2014* o el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* publicat anualment per la Federació de Gremios de Editores de España – ambdós consultables per internet<sup>2</sup>–.

---

<sup>2</sup>Consultar la webgrafia al final de la tesi.

Aquesta característica dels estudis, la del coneixement dels hàbits immediats, és habitual, doncs, en la major part dels estudis de consum cultural fets a la població adulta. A tall d'exemple ressaltem l'estudi que periòdicament el Centro de Investigaciones Sociológicas<sup>3</sup>, en els seus *Baròmetres*, ens ofereix sobre el consum d'oci i cultura per part dels espanyols.

Així podem observar que les dades del darrer *Baròmetre* de desembre de 2014 ens ressaltava que de cada cent nens espanyols d'entre deu i tretze anys, més de 84 llegeixen durant el seu temps lliure, 77 són lectors freqüents, 50 llegeixen en format digital, gairebé 79 visiten la biblioteca del centre periòdicament, 74 van a la biblioteca i 65 agafen llibres en préstec. Aquestes dades, especialment esperançadores, ens expliquen un hàbit lector molt freqüent, generalitzat i fonamentat sobre el pilar del gaudi i de l'ús dels serveis de biblioteques.

En el darrer baròmetre publicat, de desembre de 2014, així com també en tots els anteriors, es va partir per a l'enquesta d'una població d'ambdós sexes de 18 o més anys, i una mida de la mostra de 2.500 entrevistes realitzada que, finalment, va ser resposta per 2.477 individus en el cas d'aquest baròmetre 2014.

Així, doncs, reiterem una vegada més que els estudis esmentats reflecteixen les dades recollides en aquell moment i no la memòria històrica de l'enquestat, un fet que en la present tesi s'apuntarà com a estratègia de recerca de tota la població enquestada, atenent als objectius que s'hi proposen. Per exemple, trobem que a la pregunta 17 del *Barómetro de Diciembre 2014* s'enquesta:

*¿Y con qué frecuencia lee libros? (Tanto lectura de tiempo libre, como de trabajo o estudio; y en cualquier soporte; impreso en papel o en formato digital).*

Todos o casi todos los días	29,3
Una o dos veces por semana	16,1
Alguna vez al mes	12,6
Alguna vez al trimestre	7,0
Casi nunca	19,8
Nunca	15,2
N.C.	-
(N)	(2.477)

O la pregunta 17c:

*¿Cuál es el motivo principal por el que Ud. dedica algo o parte de su tiempo a leer libros? ¿Y hay algún otro motivo?*

<sup>3</sup>Veure webgrafia al final de la tesi.

	Motivo principal	Otro motivo
Para estar informado/a	12,8	19,6
Para disfrutar, distraerse	61,6	17,9
Por motivos de estudio	8,5	5,3
Por razones profesionales y/o de trabajo	5,5	7,1
Para aprender cosas nuevas, mejorar su cultura	10,4	32,5
(no LEER) Otro motivo	0,4	0,4
N.S.	0,2	5,2
N.C.	0,5	12,0
(N)	(1.611)	(1.611)

I per acabar els exemples extrets del *Barómetro*, una pregunta de la qual també es fa referència en el qüestionari de la present tesi és la 24:

*¿Podría decirme, aproximadamente, cuántos libros impresos en papel tiene en su casa?*

Menos de 5	5,5
Entre 5 y 20	16,8
Entre 20 y 50	21,3
Entre 50 y 100	19,9
Entre 100 y 200	14,7
Más de 200	15,6
(no LEER) Ninguno	1,2
N.S.	4,5
N.C.	0,4
(N)	(2.477)

A banda de les enquestes sociològiques fetes per l'administració o per empreses del sector del llibre, els estudis PISA i PIRLS, tot i que són diagnòstics per mesurar la comprensió lectora, també ofereixen dades sobre els hàbits lectors de la població que tenen a veure amb els factors sobre els quals se centra aquesta recerca.

L'informe PISA, aplicat per primera vegada el 1999 en alguns països i generalitzat fins a 63 estats en el darrer informe de 2012, ens ofereix dades sobre tres àmbits molt específics: habilitats lectores, matemàtiques i ciències. És un informe que s'elabora per als països de l'OCDE i que des del 1999 s'ha succeït periòdicament cada tres anys. Les dades comparen l'educació en la població lectora de 15 anys dels països participants i, si s'ha aplicat l'estudi



en diferents edicions, permet conèixer-ne l'evolució en cada un dels diferents països o comunitats.

A tall d'exemple, a les dades de l'estudi PISA 2012, centrat especialment en la comprensió lectora, s'observa que la puntuació mitjana de l'alumnat de Catalunya en competència lectora és de 498 punts i se situa lleugerament per sobre de la mitjana de l'OCDE (496 punts) i per damunt de la mitjana espanyola (488 punts), però molt lluny dels nivells superiors, ocupats per països com la Xina o el Japó, amb puntuacions pròximes o superiors als 540 punts.

Sobre els hàbits lectors, l'informe PISA 2009 estableix una forta relació entre les pràctiques lectores i el rendiment acadèmic, un element que la present tesi vol aprofundir i conèixer millor:

En todos los países, los alumnos que disfrutaban más con la lectura tuvieron un rendimiento significativamente más alto que aquellos que dijeron que no les gustaba leer. En España, la distancia entre ambos grupos es de 98 puntos de diferencia en la escala de rendimiento de lectura, es decir, entre 537, que es la puntuación media obtenida por el grupo de los que más disfrutaban leyendo y 439, la obtenida por los que menos dicen disfrutar, lo que representa una diferencia superior a un nivel de rendimiento (PISA 2009: 124).

Així mateix, el mateix informe també relaciona la lectura de llibres literaris extensos i l'existència de biblioteques dinàmiques i de programes de lectura a les escoles i amb els nivells alts de comprensió lectora.

D'altra banda l'informe PIRLS-TIMSS, *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*, elaborat per l'Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, també ofereix dades significatives sobre la lectura a Espanya (2011: 8).

PIRLS y TIMSS son dos pruebas desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), una organización pionera en la realización de este tipo de estudios desde los años 60, antes que PISA, que comenzó en el año 2000. PIRLS se centra en evaluar el rendimiento en comprensión lectora, valorando los propósitos y los procesos de comprensión de la misma, así como los hábitos y actitudes ante la lectura. TIMSS, por su parte, examina el rendimiento en matemáticas y ciencias valorando tanto la dimensión de contenido en estas dos áreas como la dimensión cognitiva. En total 48 países han participado en PIRLS y 63 en TIMSS, lo que es una buena muestra del alcance internacional de las pruebas de educación que se presentan a continuación.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) destacan por ser los más consolidados y los de mayor seguimiento internacional.

PIRLS, en español «Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora», evalúa la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria en un momento importante de su aprendizaje: «En ese momento, los alumnos suelen haber aprendido a leer y ahora están ya leyendo para aprender» (Mullis, I. V. S. et ál., 2009, p. 8). PIRLS 2011 es el cuarto estudio que la IEA realiza sobre el aprendizaje de la lectura desde 1991.

A part de la diferència dels alumnes enquestats –en el PISA tenen quinze anys i en el PIRLS en tenen entre deu i onze–, una altra diferència del PISA és que el PIRLS marca com a punt de referència els 500 punts, que va ser fixat el 2001. Aquest és utilitzat com un nivell que es manté constant en els diferents cicles de cada estudi i a cada país. El valor 500 punts és, en conseqüència, una referència amb la qual és possible fer comparacions dins del mateix país i entre països.

Es pot observar que el PIRLS té en compte elements econòmics i culturals – el que anomena països pròxims o els països anglosaxons- i situa la puntuació en un entorn i unes maneres de fer determinats, sense entrar a jutjar-los.

L'informe PIRLS s'endinsa més i millor en hàbits dels entorns socials i familiars per obtenir dades clarament significatives d'allò que succeeix en les llars de cada un dels lectors dels països que hi participen. És a dir, el PISA avalua especialment nivells, i el PIRLS accentua la seva recerca en hàbits relacionats amb l'entorn tot demanant, a tall d'exemple, les hores dedicades als fills per part de cada un dels progenitors de la llar o la influència dels nivells d'estudis dels pares en el rendiment en llengua dels fills, com ens mostra l'estudi PIRLS 2011 (2011: 33 VOLUM II):

Salvando las lógicas reservas que todo estudio estadístico ha de guardar, hemos de señalar la fuerte relación que existe entre Nivel educativo familiar y el Rendimiento en lengua. Nótese por ejemplo que, mientras que en el Grupo «Obligatorios no terminados» apenas un 2% supera el percentil 90, en el Grupo «Licenciados» ese porcentaje es del 23%. Estos resultados indican que, en las familias con menor nivel cultural, puede haber un colectivo de estudiantes con una capacidad potencialmente alta, y que quizás nuestro Sistema Educativo no esté atendiendo de forma adecuada.

Actualment ambdós estudis citats s'han convertit en referents de l'anàlisi dels nivells de comprensió lectora i, per extensió, en aspectes també relacionats amb la sociolectura i permet observar altres variables que poden influenciar en el rendiment com és la relació entre els resultats obtinguts pels alumnes i el PIB. És així, per exemple, com el PIRLS assenyala una dada que tindrem molt en compte en la present tesi: els rendiments dels nens i nenes no poden ser explicats úniament per la riquesa del país, si no que hi ha altres múltiples factors que afectes a aquests resultats. I com a exemple assenyalar que quan es comparen països com Finlàndia i Noruega, amb un PIB similar, els resultats per contra difereixen de més de 60 punts.

Així mateix, el PIRLS també permet estudiar els hàbits propis de les famílies dels diferents països estudiats, un fet que pot ajudar a dissenyar les polítiques socials i educatives a aplicar en cada un d'ells:

Se puede observar en primer lugar que el nivel de lectura con los hijos en general es inferior en los datos españoles que en los países que se han utilizado como comparación. Así usando los datos de las madres, que son las que mayoritariamente responden la encuesta familiar tanto en PIRLS 2006 como en PIRLS 2011, vemos un 80.8% en Islandia y un 73.4% en Suecia leen muy frecuentemente a sus hijos, mientras que este dato se reduce a 47.57% en 2006 y a 47.99% en 2011 para España. (PIRLS Volum II, 2011: 38)

I és que l'informe PIRLS, especialment en el seu Volum II, ens ofereix una bona radiografia de com la influència familiar o escolar podria tenir alguna incidència en el rendiment escolar, entorns que la present tesi posarà damunt la taula i proposa estudiar a fons.

Estudis com el PIRLS, en comparació al PISA, a voltes demanaria més atenció per part de tota la societat ja que ens ajuden a entendre cada una de les societats en les que s'efectuen i, en conseqüència, convertir les comparatives entre estats en simples referents i no en exercicis llegits com a fracàs o èxit de determinades polítiques educatives, com sembla que l'informe PISA ha acabat sent.

Si s'analitza el contingut d'ambdós estudis, aquests tenen en comú que les enquestes són fetes a alumnes encara en edat escolar –de 15 anys pel que fa al PISA i de 4t de Primària pel que fa al PIRLS com comentàvem anteriorment, és a dir, els qui responen són lectors joves, i recullen els coneixement més immediats. Les preguntes van enfocades a conèixer quins són els hàbits i costums a l'entorn de la lectura en aquell determinat moment, i la quantitat de consum cultural i la disposició d'aquest consum en l'entorn de l'enquestat, especialment centrats en les pròpies llars.

Malauradament aquesta característica la trobem en la majoria d'estudis d'hàbits lectors de joves, com tots els que hem anomenat anteriorment, la qual cosa no permet conèixer el rastre que la lectura ha deixat en cada una de les persones participants.

Ara bé, en la majoria d'estudis s'hi reflecteix que els factors de l'entorn familiar són, com ja s'ha apuntat anteriorment i es seguirà apuntant com a base de la present tesi, d'influència cabdal juntament amb els escolars, dades que ja es van observar i reflectir a les conclusions del treball final de màster previ a aquesta tesi (Portell, 2006), i que molts dels estudis citats amb anterioritat reafirmen amb contundència.

Així, doncs, es pot dir que els estudis sobre hàbits lectors són el reflex d'un moment present determinat i, per això, permeten ser comparats amb estudis

similars fets en anys anteriors, sempre que tant la mostra enquestada com la metodologia usada siguin similars i es parteixi d'una enquesta amb poques variacions per tal que hi hagi la possibilitat de comparar els resultats obtinguts.

Les dades aconseguides en els diferents estudis mencionats –la tipologia dels quals és majoritària en el panorama de la sociolectura–, tant en els que enquesten joves lectors com en els que enquesten adults, representen una fotografia instantània d'un moment determinat però no recullen l'experiència i la història lectora dels individus enquestats.

L'estudi més a fons de les poblacions lectores sembla que demanaria en l'actualitat fer ús d'una metodologia qualitativa i no quantitativa, tendència que sembla que és utilitzada o, si més no difosa, de forma majoritària.

Amb la voluntat de conèixer més a fons com les primeres experiències lectores del passat poden haver determinat els lectors presents i observar quin ha estat el resultat de determinades estratègies durant els primers anys de recorregut lector en els enquestats a fi de tenir una visió personal i única de cada un d'ells, el present estudi proposa una altra visió, complementària a l'enquesta presentada en aquest apartat. Una visió que faci recerca en el passat i, com a tal, en el record, i molt especialment en el record lector.

Però, el record pot ser base per a la recerca? Amb la voluntat de donar resposta a aquesta pregunta el proper capítol poua en el record com a font d'estudi i recerca.

### 2.3. El record com a font per a la recerca

Com ja hem apuntat amb anterioritat, la gran majoria d'estudis fets per conèixer el com i el què dels hàbits lectors han partit de dades obtingudes a partir d'enquestes. D'aquestes enquestes s'obté una visió macro que dibuixa tendències lectores, especialment si es poden comparar amb estudis similars, i objectiva l'hàbit de la lectura. A més, aquestes enquestes habitualment, com també hem observat, es basen en el recull de la memòria recent a l'entorn de la lectura –quants llibres has llegit el darrer any, cada quan llegeixes, quanta estona has llegit la darrera setmana, quants dies...–, en records i actituds que es poden haver assumit més o menys recentment i dels quals resta una memòria a curt termini i que podríem arribar a no considerar com a hàbits. Un concepte d'hàbit, que seguirem en el present estudi, és el de la definició que en dona Manresa (2013: 77):

Aplicat a la lectura, es podria convenir que l'hàbit de llegir es refereix al costum de llegir o a la repetició, de manera constant i/o freqüent, de l'acte de llegir. En tot cas, la majoria de definicions disponibles posen èmfasi en la continuïtat de l'activitat.

Però té hàbit lector aquell qui respon que ha llegit un nombre determinat de llibres durant un període de temps concret?, o aquell qui llegeix qualsevol tipus de text? I és aleshores quan apareix un nou mot al discurs: *costum*. I és aquest mot, com també apunta molt bé Manresa (2013), el que a voltes es confon amb el d'hàbit.

La majoria d'estudis, i aquest en part no n'és cap excepció, es basen parcialment o total a valorar l'hàbit lector a partir de la quantitat de lectura consumida per l'enquestat i no tant per la qualitat d'aquesta. Recullen una xifra que dona una idea dels llibres que han passat per les mans del lector, la qual no ens defineix l'experiència lectora però sí que ens dona la quantitat de lectures efectuades per la població enquestada.

Així com a França, liderats per la investigadora Michèle Petit (1999), des de la dècada dels noranta del segle xx es va començar una tasca d'antropologia lectora als barris de l'extraradi de París, aquí aquesta mena de feina tot just s'ha iniciat i trobem menys sovint recerca de l'experiència lectora a partir de mètodes qualitius.

Dos exemples d'estudis qualitius són els que la professora Dot realitzà entre el 2003 i el 2004, que recollí amb el títol *Tu ets diferent perquè llegeixes: Com la lectura pot tenir un paper essencial en la formació dels joves* com a treball final de màster -no publicat-, o les experiències lectores que van quedar plasmades en l'article "Personatges que m'han fet lector", de Portell (2005: 38) dins del catàleg de l'exposició "Personatge a la vista!" com a referents d'estudis de sociolectura del nostre entorn.

El primer estudi recollia les experiències lectores dels exalumnes de la professora Dot. Una recerca que tenia per objectiu mesurar el grau d'influència de les estratègies a l'entorn de la lectura en els alumnes, ja adults en el moment de l'estudi, que l'assignatura de literatura impartida per la professora Dot havia deixat i, molt especialment, en els seus hàbits lectors. El segon estudi es centrava en recollir les experiències lectores d'una dotzena de lectora a partir de fer aflorar els seus records a partir d'entrevistes. Ambdós estudis utilitzaven les entrevistes com a metodologia de treball.

La dificultat de les dues recerques rau en el fet que s'ha de recórrer a l'experiència lectora que s'obté de forma individual i, en conseqüència, ha de ser obtinguda persona a persona i utilitzant com a font principal el seu propi record.

Però cal obrir noves alternatives, altres formes més adequades a la voluntat de conèixer un determinat aspecte, les que ens permetran observar el nostre entorn partint del què i del com afronten aquests reptes de la recerca altres disciplines. Estudis basats en les relacions que poden establir diferents branques de la ciència com l'antropologia, l'estadística o la sociologia poden aportar altres mirades. Com bé apunta Colomer (1999: 115), "s'han produït canvis teòrics en les diferents disciplines de referència –psicologia, teoria literària, sociologia, didàctica, etc.– que ofereixen la possibilitat d'utilitzar mètodes d'anàlisi que no són propis d'una o altra disciplina, sinó el resultat de la seva interrelació. L'estudi de la literatura infantil i juvenil es proposa descriure la relació entre els textos, l'audiència i les funcions educatives, culturals i literàries d'aquest fenomen".

Així, doncs, continuem pauant en la pregunta: és possible partir del record com a font de coneixement? Què en podem obtenir d'aquests records?

En aquest sentit, Bolívar, Domingo i Fernández (1998: 23) afirmen que "los aspectos que nos interesen en la entrevista biográfica dependerán del tema y de la finalidad de la investigación. Pero, habitualmente, en una trayectoria de vida, se suelen destacar determinados acontecimientos (...) que han producido un "cambio de rumbo" en su carrera/vida, que –vividos o experimentados como traumáticos, o que han motivado otros desarrollos anteriores– han contribuido a cambiar/girar su trayectoria de vida o identidad profesional. Se suele llamar *incidentes críticos*".

Aquests incidents crítics es preserven en la memòria, i la lectura, com a activitat que pot haver deixat força incidents en el record de l'infant o del jove, també pot ser investigada a partir d'aquest pòsit. És, doncs, aquesta una de les claus de volta de la present investigació: la capacitat de recuperar aquests incidents crítics a l'entorn de la lectura en l'entorn familiar i escolar a fi de quantificar-los i, al mateix temps, qualificar-los.

Com bé diu Jove (1993):

Lire ne se limite pas à recevoir passivement les informations transmises par le texte ; c'est une *expérience*, au sens fort du terme, dont le sujet sort transformé : "qui suis-je?" est, plus ou moins confusément, la question que se pose tout lecteur. Si le rapport au texte questionne l'identité, c'est parce que l'acte lectoral est essentiellement et de différentes façons un jeu avec la mémoire.

Records que deixen petja, una marca inesborrable que tots els joves lectors tenen imprès en el seu record, com un segell de marca que els permet recuperar quan aquests records retornen a la ment el plaer que van viure en aquell moment lector, aquell incident crític que van potser compartir o simplement viure de forma individual. Recuperar aquest record, poder-lo comparar i quantificar seria una bona base d'estudi. Com apunten Hernández i Bjorklund (2001; 236-246):

Uno de los hallazgos más interesantes de las últimas décadas ha sido el efecto que tiene sobre el recuerdo infantil la familiaridad de los niños con el material que tiene que ser recordado. Parecen existir una serie de mecanismos generales que están implicados casualmente en el desarrollo de la memoria infantil, si bien aún no se conocen muy bien sus modos de actuación y sus interacciones. Entre ellos se incluye: la aparición de la función simbólica (especialmente el lenguaje), los efectos de las variables sociales y culturales, la emergencia de la conciencia, los límites de la memoria del trabajo, y el papel de la base de conocimientos.

Semblaria, doncs, que estudis recents validen el record i que per tant aquest, també l'obtingut a partir d'entrevistes en què la persona recorda la seva biografia i més concretament la seva vida lectora, és vàlid com a font d'estudi, a imatge i semblança d'altres estímuls positius, com bé exposa Speer (2014) en estudis recents:

Reminders of happy memories can bring back pleasant feelings tied to the original experience, suggesting an intrinsic value in reminiscing about the positive past. However, the neural circuitry underlying the rewarding aspects of autobiographical memory is poorly understood. Using fMRI, we observed enhanced activity during the recall of positive relative to neutral autobiographical memories in corticostriatal circuits that also responded to monetary reward. Enhanced activity in the striatum and medial prefrontal cortex was associated with increases in positive emotion during recall, and striatal engagement further correlated with individual measures of resiliency. Striatal response to the recall of positive memories was greater in individuals whose mood improved after the task. Notably, participants were willing to sacrifice a more tangible reward, money, in order to reminisce about positive past experiences. Our findings suggest that recalling positive autobiographical memories is intrinsically valuable, which may be adaptive for regulating positive emotion and promoting better well-being.

Fixem-nos, doncs, que el record autobiogràfic desperta estímuls en el cervell de la mateixa intensitat que la possible compensació econòmica. És, doncs, el record font vàlida per a la recerca científica partint dels anomenats

incidents crítics que han quedat gravats a la memòria. Despertar, fer aflorar i recollir aquests records permet conèixer quins han estat aquests incidents, quines són les experiències que han deixat petja en l'entrevistat i ser un element vàlid per a la recerca. Quan a més aquest record és recollit en una població prou àmplia, independentment de l'edat, sexe o altres variables de la mateixa, es pot iniciar una recerca quantitativa que estadísticament permeti arribar a dades significatives. Un procés, aquest, que proposem seguir en la present tesi.

### *2.3.1. Però, quina validesa té el record envers la lectura per al present estudi?*

Altres branques de la ciència en les quals moltes vegades es parteix del record personal, com ara l'antropologia, l'etnologia, o fins i tot de la història contemporània, parteixen del record personal com a base d'estudi a través de mètodes que ho permeten. Com afirmen Bolívar, Domingo i Fernández (1998: 22), que utilitzen el record com a base de la recerca:

Normalmente una investigación narrativa comienza con la recogida de relatos (auto) biográficos, en una situación de diálogo interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y –posteriormente– es analizada para dar significado al relato. Contamos con un amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de *recogida de datos* (Clandini y Connelly, 1995), pero ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales.

Hi ha disciplines que si no fos per la validesa que es dóna al record, similar a la que pot tenir qualsevol altre mètode d'obtenció de dades, potser no tindrien la base científica per ser considerades com a tals.

Defensar el record és, doncs, per a algunes disciplines, la base del seu coneixement, el punt de partida. És clar que a aquests relats no hi podrem aplicar mai la mateixa metodologia que a altres disciplines de caràcter més exacte, però potser aquí també hi ha la singularitat mateixa d'aquests estudis i, per extensió, de la present tesi.

I és que quan es furga en les històries de vida, quan s'observa les biografies lectures i se'n recullen les experiències, hom s'adona que la lectura està plena de matisos segons les experiències individuals. Això sí, quan aquestes experiències coincideixen en records similars, en fets comuns amb resultats similars al llarg del temps, és quan el record pot esdevenir base de qualsevol estudi i permet l'aplicació d'estudis quantitius.



Bolívar, Domingo i Fernández (1998) defensen la representativitat dels relats de vida no sota el prisma de la lògica matemàtica sinó de la coherència dels arguments presentats que configuren la seva credibilitat i versemblança. I és que la qüestió no està en intentar inserir la vida de l'individu exclusivament en grups socials o categories artificialment construïdes, sinó a veure la pertinença del relat a la cultura de la qual forma part. És, doncs, necessari inserir la representativitat dels relats de vida en les relacions socials –escolars i familiars- com a lògica que articula allò que és individual i col·lectiu.

### 2.3.2. Quins i quants records?

El bagatge de lectures i les sensacions personals que hi estan associades són una font d'informació que ofereix un retrat de lectors particulars per avançar en el coneixement sobre els comportaments lectors. Com bé diu Bértolos (2008: 84):

Es, en definitiva, la calidad de la urdimbre lectora de cada uno la que determinará la calidad de su lectura. Dicho en romance: “Dime cómo lees y te diré quién eres”. Este hecho es el que permite, al menos hasta cierto punto, acercarse a la tipificación de ciertas lecturas, no tanto con afán entomológico sino con ánimo de intentar desentrenar qué hay detrás de algunos lugares comunes que, hablando de lectura y lectores, suelen salir al paso.

Podríem també, parafrassejant l'escriptor Jaume Cabré (2005: 118), dir que nosaltres, tots els lectors que ho hem estat des de petits, som allò que hem llegit, i que molt especialment el nostre record lector ens construeix per ser allò que estem disposats a llegir. El mateix Cabré ens il·lumina afegint que com a persones, de la mateixa manera que hi ha qui defensa que som allò que mengem, encara més som allò que llegim.

És, doncs, aquesta reflexió la que ens permet afirmar que cada lector té un itinerari que li deixa rastre, un camí lector que, com un mapa sense marges, el convida inicialment a visitar tots els punts cardinals per, a mesura que creix, seleccionar aquells paratges que li són més avinents de visitar.

Així, per exemple, Dalmasses (2008: 59) comenta:

Veure autors dels que avui anomenariem “de culte” fent coses per a la canalla m'impactà. Em recordà les històries que la mare m'explicava del Massagran que un dia vaig descobrir en un llibre. I vaig entendre el posat del meu pare portant a casa el número u del *Cavall Fort* a què ens havia subscrit. La combinació d'aquest seguit de descobriments tardans, més la recuperació del Tintín, en què el capità Haddock ens ensenyà a renegar en autòcton lluminós gràcies a Joaquim Ventalló.

Així que no és difícil imaginar, a partir de les lectures que Dalmases va gaudir de petit, en quin entorn viu, ric i d'interès en determinada llengua i cultura va transcórrer la infantesa d'aquest escriptor. Potser, com ja dèiem anteriorment, hom és i es construeix a partir d'allò que llegeix.

Fins i tot pioners de l'estudi dels camins o viaranyes lectors han acabat reflexionant sobre el propi i ens han ofert documents de gran interès on exposen, a cor obert, quines van ser les seves lectures, quins han estat aquells records que, d'una manera o altra, han deixat empremta. És per això que val la pena citar el pròleg del recent llibre de Petit (2008: 10) *Una infancia en el país de los libros*, on trobem el paràgraf següent:

Esa anécdota me hizo decidirme a retomar y desarrollar el texto que había escrito, para tratar de reconstruir, sin adornarla, la experiencia de mis primeros veinte años. No leí a Proust a los doce años (esperé a tener más de cuarenta), sino las investigaciones del Gato-Tigre. No tuve como guía a Stevenson sino a Sambo y Tintin. O a La Rochefoucauld. Y muchos libros que de niña me encantaron, ahora me desconciertan: la recepción de lo que leemos seguirá siendo un misterio, incluso tratándose de uno mismo.

Però no només especialistes han construït part de la seva identitat a partir del record lector, també ho trobem en tots i cada un dels lectors. Així, a tall d'exemple, citem les paraules d'un dels entrevistats en una recerca personal prèvia (Portell, 2006: 62):

-A casa me n'explicava la mare (de contes), sobretot, l'àvia Ramona algun cop me n'havia explicat algun..., el de la Maria Salamiento (...) venia a ser un *Joan sense por*, que explicava així... (...) i després la mare que n'explicava molts, diversos, sobretot els contes d'en Grimm... què més? Qui més m'explicava contes? Això i a l'escola..., els altres avis no recordo que m'expliquessin cap conte....,

Tot i això, a l'altre platet de la balança, podem trobar opinions totalment contràries, persones a les quals les primeres experiències lectores no van deixar cap rastre conscient.

(Entrevista Rodolfo Castro, cuentacuentos). *¿No tuviste, propiamente, lo que se denomina lecturas infantiles?* En realidad sí las tuve, pero no lo recuerdo de manera trascendente, no fueron significativas al nivel de mi consciencia. (Argüelles, 2005: 75)

Petit, especialista en l'estudi sobre experiències lectores particulars, ens introdueix que *la recepción de lo que leemos seguirá siendo un misterio*. I Petit, conscient del poder d'aquestes "confessions", ho ha convertit en una font d'estudi, en ciència, i se n'ha fet capdavantera.

En una conferència on presentava el seu llibre *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público* a la Universitat Autònoma de Barcelona el 18 de març de 2002, deia:

La lectura no como espejo, si no como un lugar propio que permite al lector llegar a conocer lo que es y aquello que no sabía que era. Es la posición de un sujeto que construye su propia historia.

Seguint, doncs, la traça d'aquesta investigadora, ens atrevim a iniciar un camí poc fresat a casa nostra, a conèixer quins han estat els nostres camins lectors i quin rastre ens han deixat. I és que molt probablement tots els qui hem estat lectors de petits tenim records vius, experiències lectores que han dibuixat, en part, el nostre caràcter, els nostres interessos i, en definitiva, la nostra vida.

### 2.3.3. Com recollir el record?

Però aquesta recerca ens obre algunes qüestions: com podem recollir aquesta informació pròpia de cada individu? Quina hauria de ser la metodologia adequada per recollir els camins lectors dels actuals adults? I, per últim, aquests camins ens poden donar alguna orientació per conèixer més i millor quins són els viaranyos de l'acostament a la lectura dels nostres infants?

Una resposta ens la dóna l'estudiosa Diament (2008; 531), directora durant el període 2001-2007 de *La joie par les livres-Centre national du livre pour enfants*, amb la proposta de tres vies d'investigació, cadascuna d'elles diferent de les altres però al mateix temps, si és necessari, complementàries:

Le nombre et le développement des bibliothèques publiques ainsi que ceux de rayons spécialisés pour la jeunesse a offert aux jeunes lecteurs des terrains où exprimer leurs choix personnels, même s'ils le font à partir d'ensembles choisis.

Comment connaître et appréhender ce corpus? Trois pistes d'investigations sont possibles.

La première, la plus évidente, est d'élaborer l'histoire des livres préférés des enfants à travers l'étude du nombre des éditions, les chiffres de tirages, bref, les meilleures ventes.

Aquesta primera via, la d'elaborar una història dels llibres més llegits o prestats per les biblioteques, així com també podríem incloure els llibres més comprats, en el cas del nostre país és actualment probablement inviable. La manca d'una completa història de l'edició al país, on es faci un seguiment fil per randa dels títols, els exemplars i les edicions de cada un dels llibres, no permet conèixer amb prou fidelitat aquestes dades. Aquesta observació es pot consultar en la tesi doctoral de Baró (2008): els estudis a l'entorn de les edicions i de la història de les editorials del nostre país estan molt mancats de

peces del trencaclosques que ens ajudarien a tenir una visió completa i global de la història de l'edició catalana, i molt especialment de l'acollida i l'èxit dels títols publicats a qualsevol època.

Tornem, doncs, a les idees de Diament i observem la seva segona proposta d'anàlisi de les lectures:

La deuxième piste, moins quantitative, plus subjective, serait d'analyser les souvenirs de lecture d'enfance. Au détour de leurs mémoires, des auteurs témoignent avec authenticité de leurs lectures d'enfants. Même si leur esprit critique s'exerce aujourd'hui *a posteriori*, ils nous restituent la qualité et l'entièreté de leur adhésion, de leur émerveillement d'autrefois. (2008; 531)

I aquesta és una de les vies que ens proposem de seguir per recuperar la memòria lectora. I per fer-ho, res millor que utilitzar el mètode de l'entrevista. Unes entrevistes que han de seguir una metodologia que es basaria en el que diu Michèle Petit:

Es necesario recoger las experiencias de los lectores, como el eco del psicoanálisis, mediante entrevistas abiertas, libres..., entrevistas en las que el entrevistador debe de estar lo más abierto posible, en las que no existen elementos objetivables.

I aquí sembla que és on hi ha la clau de volta. La capacitat empàtica que té la lectura sembla que deixa prou rastre en els lectors per obrir la possibilitat de ser recuperat mitjançant entrevistes personalitzades en les quals, com qui obre un ou, es pugui rastrejar per sota la closca a la recerca d'aquells títols, situacions i emocions que la lectura va deixar al seu pas. Un recurs que, com ja apuntàvem, Michèle Petit ha utilitzat i analitzat, i n'ha extret interessants conclusions que han permès obrir noves vies d'investigació a l'entorn de la lectura.

Però encara, segons Diament (2008; p. 532), quedaria una tercera via:

Enfin, troisième piste, les enquêtes: autrefois relativement rares et, il faut bien le dire, un peu artisanales, elles nous apportent aujourd'hui des informations précieuses sur les lectures actuelles des enfants et des adolescents via les travaux récents en sociologie de la lecture.

Aquesta tercera pista d'estudi es complementa perfectament amb les entrevistes personals i permet una major anàlisi i fins i tot certa objectivació de les dades obtingudes en les entrevistes. Malauradament, però, a Catalunya els estudis són escassos al llarg del segle XX, com ja hem comentat en l'apartat anterior d'aquest capítol, a diferència d'altres països del nostre entorn.

La combinació d'ambdues vies –l'entrevista i l'enquesta– ens ha de permetre completar el panorama lector: d'una banda, subjectiu, personal, propi de cada

entrevistat, que neix especialment del record de la pròpia experiència més personal i propera i que seria recollit a partir de l'entrevista; i, de l'altra, que sigui en part objectivable, quantificable i estadísticament significatiu, que pugui ser obtingut mercès a les enquestes. Unes enquestes, però, que també beuen –i aquest és un punt diferent al d'altres estudis similars– del record.

La qüestió, doncs, un cop validat el record com a base per a la investigació dels hàbits lectors, rau a partir d'ara en la metodologia per a l'obtenció d'aquest record; com s'han de recollir els *incidents crítics*, els quals també proposem anomenar *moments lectors* –instants, estones, temps més o menys llarg durant el quals l'experiència lectora ha estat prou completa, prou plena per servir-la en el record de l'infant o jove lector–, que han deixat petja en la memòria de la població a enquestar, a fi d'observar-ne semblances i diferències referents a l'entorn familiar i escolar on van conviure. I per això partim de la idea que Bolívar, Domínguez i Fernández (1998: 25) ens proposen:

Análisis de los datos:

(a) *Vertical/Estudio de casos*: La historia de cada profesor como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizando por medio de categorías de análisis de contenido.

(b) *Horizontal/Análisis comparativo*: Comparación de cada forma/perfil biográfico de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de los profesores.

Així, doncs, podem obtenir aquest record per diferents vies, però essencialment es podrien englobar en aquesta doble via:

- els estudis de casos, que són històries personals on s'investigarà a l'entorn de les experiències de diferents individus a partir de les entrevistes que conformen part del present estudi, i
- l'anàlisi horitzontal de dades obtingudes a partir de les enquestes efectuades a dues poblacions diferenciades pels seus nivells d'estudis.

El record és abordat tant des del punt de vista vertical –entrevistes–, com horitzontal –enquestes–, tal com bé apunten els autors anteriorment citats.

Ja fa alguns anys s'ha anat utilitzant el record com a font d'estudi en l'adquisició de l'hàbit lector, com podem trobar en els treballs ja citats amb anterioritat de Petit (2002), Shön (1993) o de Delgado Librero (2008).

A tall d'exemple, l'estudi de Shön (1993) "La fabrication du lecteur" combina ambdós mètodes de recerca. D'una banda, l'entrevista a dos grups diferenciats de nens i joves alemanys (entre 13 i 20 anys) que ell anomena "autobiografia del lector":

En travaillant sur des autobiographies de lecteurs, mon intention était en fait d'analyser tout particulièrement les souvenirs d'enfance et d'adolescence de ces jeunes gens dont on peut faire l'hypothèse qu'ils ont définitivement acquis le goût de la littérature, de qu'indique, par exemple, le fait qu'une fois par semaine au moins ils lisent un ouvrage littéraire. (Shön, 1993: 18).

I, com hem comentat, també utilitza les dades quantitatives per a l'anàlisi de les respostes del primer grup de lectors, i ho complementa amb les entrevistes que fa al segon. La combinació de l'enquesta i l'entrevista li permet tenir una visió holística de la lectura i oferir observacions de gran interès sobre aspectes tan diversos com la influència de la família, la visió dels joves lectors sobre la literatura o els seus hàbits.

#### *2.3.4. L'enquesta (Horitzontal/Anàlisi comparatiu)*

Com ja hem comentat a l'inici del present capítol, ens hem de remuntar a finals del segle xx per trobar estudis públics i privats, elaborats per empreses amb àmplia experiència, en què el motiu és la lectura, que pren un especial protagonisme. A partir d'aquell moment els estudis són freqüents, motiu de discussió i arma per esgrimir a l'hora de valorar a favor i en contra de determinades polítiques educatives.

La lectura i l'hàbit lector, especialment les dades obtingudes arran de determinats estudis, ha passat a ser un element de polèmica i valoració del grau d'educació d'un país. Això sí, habitualment, i especialment al nostre país, la lectura ha estat valorada amb dades quantitatives, que són de més fàcil obtenció que no pas les que, com bé assenyala la tercera via de Diamant, es poden obtenir mitjançant l'entrevista.

Per això, per tenir un panorama com més complet millor sobre els elements que van influenciar l'entorn familiar i escolar dels lectors adults actuals, creiem que la combinació d'ambdues vies, l'entrevista i l'enquesta, ha de permetre completar l'objecte del present estudi: d'una banda, que sigui subjectiu, personal, propi de cada entrevistat, i de l'altra, que sigui en part objectivable mercès a les enquestes.

Conjuntament, enquestes i entrevistes poden permetre tenir una visió més focalitzada d'on rau i per què el desenvolupament de l'hàbit lector, pregunta que trobem en nombrosos estudis i que a poc a poc van focalitzant, separant el gra de la palla. Aquest és el cas de l'estudi de Baker i Wigfield (2012).

Digital), que ressalta que la clau de volta de l'acostament a la lectura no rau en la motivació de cada individu, si no en les expectatives d'èxit de cada individu, els coneixements previs i el suport rebut des de la pròpia llar.

L'enquesta ens dóna, sempre que el nombre d'individus enquestats sigui prou significatiu, un panorama molt generalista de determinats elements a observar. En el nostre cas se centrarà en la lectura i el seu hàbit que van esdevenir-se en l'entorn escolar i familiar de cada un dels enquestats.

Sabem del cert que amb els anys determinats records es difuminen o fins i tot es perden. És per això que els resultats obtinguts a partir d'una enquesta que pui en experiències de fa deu, vint o fins i tot cinquanta anys d'alguns dels enquestats, cal prendre-se'ls amb cautela. Però si volem conèixer el passat per entendre el present i projectar-nos cap al futur, l'enquesta és una de les eines principals.

Així mateix, l'enquesta ens permet fer una anàlisi comparativa de la població a partir de paràmetres molt diversos. En el nostre cas, a més del nivell d'estudis dels enquestats, que ens divideix la població en dues grans mostres quantitativament significatives, ens permet comparar la població a partir d'altres paràmetres com poden ser l'edat, el sexe i la titularitat de l'escola on van assistir, malgrat que aquests ítems no siguin el pal de paller de la recerca.

Tot plegat, després de la pertinent anàlisi estadística, l'enquesta ens dibuixa un panorama clar i diàfan, significativament conclusiu, de determinats aspectes de l'adquisició de l'hàbit lector.

Ara bé, s'ha de tenir sempre present que l'enquesta ens permet dibuixar línies aproximades, grans traços, però no ens permet filar prim en l'experiència personal de cada individu. És per això que la compleció de l'estudi amb les entrevistes ens dibuixa dos panorames complementaris: un de macro, basat en l'enquesta, i un de micro, a partir de les entrevistes personals.

### *2.3.5. L'entrevista (Vertical/Estudi de casos)*

Semblaria, doncs, acceptat que a partir de recollir, mitjançant l'entrevista o l'enquesta, els relats de vida, les que podríem anomenar biografies lectores, hom pot reconèixer aquells incidents crítics que d'una manera o altra van deixar rastre en la memòria.

Si a més som capaços de concretar-ho, de centrar-nos en la descripció biograficonarrativa del propi camí lector, aleshores podem obtenir una informació que ens permet l'anàlisi dels elements que van ser determinants per a l'adquisició o no de l'hàbit lector, unes dades –extretes individu per

individu mercès a les entrevistes o de forma més generalista a partir de l'enquesta– que ens podrien permetre donar resposta a les qüestions que planteja la present tesi.

La sociologue cherchera donc à lire dans le récit de vie non pas seulement la démarche psychologique de l'individu dirigée vers lui-même, mais l'expression de sa recherche identitaire, nécessairement imprégnée par les influences sociales propres à son époque et à son environnement proche et plus large, puisqu'il n'y a pas d'identité du *Je* sans identité du *nous*. (Million-Lajoinie, 1999: 16)

I aquest record lector, que potser moltes vegades s'ha observat i enquestat especialment en l'entorn escolar, tal com hem pogut veure en l'apartat anterior i com va deixar clar el TFM realitzat amb anterioritat,, també hauria de tenir molt en compte l'entorn familiar on s'ha desenvolupat la infància i la joventut de la persona o conjunt de persones motiu de recerca. I és que si la recerca es centrés exclusivament en l'entorn escolar deixaríem d'observar un dels pilars de la formació de la personalitat de l'individu com bé diu Million-Lajoinie:

La famille constitue, bien sûr, non seulement le lieu fondateur de la personnalité individuelle, mais aussi et en même temps le relais essentiel des déterminants sociaux. Les plus ardents partisans de la singularité individuelle ne peuvent ignorer que la construction identitaire de chacun de nous est ancrée dans le familial et par là même dans le social. (p. 105). (...) l'écrivain reconstruit son histoire à partir de sa situations présente. (1999: 108)

Una vegada assumits els dos entorns de recerca, el proper pas seria generalitzar les dades obtingudes entenent que un microcosmos no deixa de ser una part significativa d'un de més gran que, en més o menys mesura, es mourà com el que hem estudiat.

Així, doncs, l'observació d'una part del tot ens hauria de permetre comprendre i elevar a caràcter general les dinàmiques i influències en l'adquisició de la lectura, i més concretament de l'hàbit lector, d'una població determinada amb característiques similars a l'estudiada. Aquesta idea queda recolzada en les paraules de Bertaux:

La hipótesis central de la perspectiva etnosociológica es que las lógicas que rigen el conjunto del mundo social o mesocosmos se dan igualmente en cada uno de los microcosmos que lo componen: observando con atención uno solo, o mejor varios de estos microcosmos, y por poco que se logre identificar las lógicas de la acción, los mecanismos sociales, los procesos de reproducción y de transformación, se deberían poder captar al menos algunas de las lógicas sociales del mesocosmos mismo. (Bertaux, 1997: 18)

Per això en la nostra investigació hipoteticodeductiva ens ajudem, en certa mesura, de la perspectiva etnosociològica a l'hora de fer les entrevistes, ja que hem de deixar que els records flueixin i esdevinguin un devassall de



reculls d'experiències significatives que des del subconscient passen al conscient i a la paraula, experiències recollides a partir de les eines que proposa el present estudi i que es mostren com a validades.

Aquest mètode de recerca d'històries de vida lectora que es proposa no és innovador, i és que els darrers anys s'ha convertit en una forma d'investigació que s'ha estès arreu; vet aquí un exemple:

Tatá, que era una hermana de mi madre, también me contaba cuentos. Mi madre nos contaba cuentos sobre todo cuando estábamos malos, que nos poníamos penosos. Después de pequeña, juegos y cuentos. Nos reuníamos en los portales en las horas de siesta interminables. “No, a jugar no –nos decía– sentaros tranquilicas ahí”. Entonces hacíamos teatrillos o cuentos con los hermanos y los amigos. Luego, en la radio radiaban cuentos: *La Gallina Marcelina*. Mi madre era... y además me dibujaba cuentos, yo le decía: “¿Y cómo es el ratoncito?” Y ella me lo dibujaba. Claro, yo era la pequeña. A mis dos hermanos también les contaban cosas, malvadas siempre. Mis hermanos y los amigos de mi hermano me contaban muchas cosas cuando yo apenas sabía leer: los cuentos de hazañas bélicas, de aviones, quiero decir, que ha sido un ambiente fácil para que te guste la lectura. *Historias de lectura en Andalucía* (2012: 203).

Però sempre cal tenir en compte que la memòria lectora reconstrueix la identitat de l'entrevistat a través dels seus ulls i, per tant, sempre que és necessari el seu ús com a font d'estudi de la present tesi s'ha de circumscriure en part a l'àmbit escolar i familiar de l'enquestat, entorns en què se centra el present estudi.

Així, doncs, cal tenir en compte que qualsevol relat de vida sempre és modificat per l'individu mateix per motius molt diversos. És per això que encara pren més valor quan hom s'adona que, dins d'aquests records de tota una vida personal, les lectures d'infància o joventut encara agafen un paper més important ja que han perseverat en el record de cada persona després de molts anys.

És per això que, a partir de les enquestes, que ens permeten obtenir dades estadístiques, es fa necessària l'observació focalitzada per acabar de donar els matisos que calguin a determinades conclusions. I a la inversa: com a complement a les entrevistes creiem que les enquestes donen grau de generalització a allò que s'ha estudiat de manera focalitzada a alguns casos individuals. De fet, la història de la sociologia mostra així mateix la validesa d'aquesta combinació.

## 2.4. Influències en l'adquisició de l'hàbit lector

Hi havia la creença, alguna vegada fonamentada sobre investigacions d'altri o a partir d'impressions personals, que l'escola podia ser el motor del canvi de les societats. Però l'Informe Coleman, publicat el 1966, va posar en dubte l'optimisme regnant a l'entorn del poder de l'educació.

Según Coleman, la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos de Coleman indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus currícula o la preparación de sus profesores. Estos descubrimientos fueron devastadores para los educadores, que creían que ellos y sus escuelas ejercían un impacto decisivo en el aprendizaje de sus alumnos. (Miralles, novembre 2014)

Aquest informe assenyalava que el currículum escolar i els recursos tenen un impacte reduït sobre el rendiment dels estudiants, mentre que pren un paper més important la situació social, econòmica i cultural de les seves famílies i la composició social de l'escola a què assisteix l'alumne. Aquesta omnipotència de l'escola, doncs, es posava en dubte, i això donava el tret de sortida de l'anàlisi de l'entorn social, i especialment del familiar, per observar i identificar els elements d'aquest entorn que influencien en major o menor mesura l'educació dels infants.

És a partir, doncs, del tombant del segle xx al XXI que s'inicien un seguit d'estudis que van destriant quins elements de l'entorn social i familiar, a més de l'escolar, poden tenir una incidència determinada en l'adquisició de l'hàbit lector, tal com assenjala Sánchez (2001: 181) quan apunta la necessitat d'investigar en contextos on es duu a terme la lectura, especialment el de la família, centrant-se en els factors que van a afavorir o dificultar aquesta activitat i del resultat dels quals resultarà la presència o absència dels hàbits de lectura.

Una vegada reconeguda la necessitat de fer recerca sobre el tema esmentat, cal definir quin paper juga cada un dels components de l'entorn de l'alumne. És per això que autors com Yubero, Larrañaga i Cerrillo (2004: 17), davant de la dificultat de destriar quin dels tres elements esmentats –entorn social, família o escola– té un paper preponderant en l'adquisició de l'hàbit lector, afirmen que és una combinació de diversos factors la que influeix en la lectura:

Para que la lectura se convierta en un hábito debe producirse cotidianamente y de forma placentera. El ambiente cultural, familiar y social será decisivo para la adquisición de los hábitos lectores. El contacto con el material

impreso tiene lugar en el entorno social, en todo el entorno donde se ubica el individuo. Por ello, aunque la escuela es la institución sobre la que recae la responsabilidad de enseñar a leer, no es, sin embargo, el único espacio donde desarrollamos los hábitos lectores, la familia y la sociedad son factores imprescindibles en el desarrollo del individuo (Palacios, Marchesi y Coll, 1991; Sánchez y Romero, 1997) y en los procesos de aprendizaje social, entre los que se incluye la lectura, siendo necesario un continuo “feed-back” entre el individuo y los contextos para adquirir los aprendizajes.

Tesi que comparteix també Colomer (2007: 6) quan diu:

La segunda afirmación está en proceso de crecimiento. Es la que nos dice *que* (la lectura) *se trata de un aprendizaje social y afectivo*. He aquí, verdaderamente, el punto neurálgico de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más pormenorizada que la lectura compartida es la base de la formación de lectores.

Por otra parte, hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común, la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura.

Hi ha altres treballs que han aconseguit marcar algunes de les pautes que explicarien què influència i per què en l'adquisició de l'hàbit. I de recerques n'hi ha de molt diverses que permeten començar a posar algunes estagues que orientin el camí per definir què, quan, com i on es defineix i construeix l'hàbit lector.

Així trobem estudis que se centren sobre el nivell socioeconòmic dels pares i la seva influència en el rendiment acadèmic dels fills, com, per exemple, l'anàlisi de l'estudi PIRLS y TIMSS (2011: 70), on s'observa, per exemple, que Espanya és un dels països estudiats on el nivell socioeconòmic de les famílies menys influeix en el rendiment acadèmic dels fills. Per contra, el nivell d'estudis dels pares sí que es mostra clarament significatiu en la influència sobre el rendiment dels fills: les dades ens diuen que els fills de pares amb estudis universitaris de segon cicle obtenen 55 punts més que els fills de pares amb només estudis obligatoris.

També s'ha desenvolupat recerca per conèixer la responsabilitat del nivell cultural dels pares. Així trobem Gil Flores (2009: 317) que defensa la tesi segons la qual encara que les escoles i el professorat juguin un paper important, les condicions que l'alumnat troba fora de l'escola són claus per l'afavoriment de l'aprenentatge, causa directa de l'increment del rendiment escolar. El mateix Gil Flores dedueix, derivat de l'estudi presentat, que tot i que l'escola podria intensificar la seva acció compensadora intentant contribuir a salvar les carències de sortida que afecte l'alumnat provinent de contextos desfavorits, caldria fixar-se més i millor en la conveniència d'enfatitzar la intervenció sobre les famílies. El mateix autor conclou dient “en términos generales, los resultados del presente estudio vienen a confirmar la

existencia de la relación entre el nivel cultural de las familias y el rendimiento escolar de los hijos”.

Això mateix exposa també la recerca desenvolupada per Clark i Picton (2012; 6) en el si del National Literacy Trust, recerca que, sota el suggerent títol de *The Importance of Family Support for Young People's Reading*, remarca que:

Family support for literacy therefore does not require a high level of academic ability or substantial financial resources; simple, everyday actions such as encouraging children to read and being seen reading can contribute positively to young people's reading attitudes and behaviour. Encouragingly, the majority of young people feel they are encouraged to read by both their mother and father and say they see both parents read. In turn, young people encouraged by a family member are twice as likely to read outside of class every day as those who are not, and those who see their parents read regularly also report more positive reading attitudes, increased reading frequency and enjoyment. They are also considerably more likely to read above the expected level for their age than those who are not encouraged to read or who rarely see parents read.

Semblaria, doncs, a partir de la recerca efectuada per Clark i Picton, que el nivell cultural dels pares no és essencial per al desenvolupament de l'hàbit, sinó que cal alguna cosa més: la constància, l'apropament, la voluntat explícita de transmetre aquest hàbit. Una voluntat explícita recolzada per l'exemple propi que, a la llarga, es convertirà en essència bàsica per transmetre i mantenir la flama lectora en els fills.

Així mateix també s'ha observat quina incidència pot tenir el suport dels pares, diferenciant pare i mare, i com aquests poden influenciar en més o menys mesura en els fills en l'estudi de Clark i Picton (2012, 5. versió digital):

A significant area of concern highlighted by the report is that fathers are far less likely to support their children's reading. Far fewer fathers than mothers encourage their children to read, with one in three fathers giving no reading encouragement to their children at all. Mothers are twice as likely to be seen reading by their child than fathers, with one third of dads never seen with a book, newspaper or magazine. This is concerning as our research found that the children who are encouraged to read by their parents are achieving higher reading levels at school, and those who see their parents reading think more positively about reading than those who don't.

48% of young people who read above the expected level for their age say that their mother encourages them to read a lot. Only 29% of young people who read below their expected level also say their mother encourages them to read a lot. Similarly, young people who read below the expected level for their age are four times more likely than those who read above the expected level to say that their father does not encourage them to read at all.

Semblaria, doncs, que el model de lector matern és majoritari, superior al model de lector patern, però no per això la tasca d'encoratjament es veu disminuïda. El que és important de debò és el model en si, ja que, com també apunta aquest estudi, els alumnes amb nivells alts de lectura han gaudit de models lectors, en la figura materna o paterna, molt superiors als dels lectors amb nivells baixos de lectura. Així doncs, el model té una influència clau entre els joves perquè esdevinguin lectors.

Estudis similars també s'han desenvolupat a Andalusia, de la mà de Gil Flores (2009; 301). Es tracta d'un estudi extens i ben fonamentat que es va centrar en els hàbits i les actituds de les famílies envers la lectura i en les competències bàsiques dels fills i filles. La recerca es va desenvolupar al llarg del curs escolar 2006-07 i hi van participar un total de 3.859 famílies de les vuit províncies andaluses. És interessant observar algunes de les conclusions a què arriba l'estudi, entre les quals destacariem la que confirma majors nivells de competència entre l'alumnat els pares dels quals presenten millor actitud envers la lectura i, també, declaren dedicar un nombre d'hores setmanals major a aquesta activitat.

I el mateix autor, en la recerca feta, va investigar en estudis que van tenir en compte variables molt diverses. És així com Gil Flores (2009: 304) relata les múltiples mirades que s'han derivat de l'interès que desperta l'hàbit lector. En aquest estudi les variables observades són múltiples, i totes elles es dirigeixen cap a una mateixa direcció, que no és altra que conèixer profundament els hàbits familiars, a la pròpia llar, per observar les conseqüències que se'n deriven.

Han sido objeto de atención variables como el nivel de estudios de padres y madres, el clima cultural que se vive en la familia, las expectativas sobre el nivel educativo y el empleo futuro de los hijos, los estímulos que la familia proporciona a los hijos, la variedad de materiales educativos que pone a su disposición, la supervisión de los padres sobre las tareas escolares realizadas en casa, el nivel de conocimientos de los padres sobre los contenidos escolares, la ayuda paterna y materna en el estudio, la ya aludida cooperación de las familias con los centros.

Podem, doncs, constatar que les variables a tenir en compte a l'hora d'observar la influència familiar són tan diverses i múltiples com ho és la mateixa relació entre pares i fills. Que serà molt difícil aïllar una sola variable de les altres, ja que la vida familiar és tan complexa com famílies existeixen. Malgrat tot, es tracta de buscar aquells elements que poden arribar a ser clarament significatius, transcendents, per a l'adquisició de l'hàbit lector. I és que en aquest procés de recerca hi van incloses, en part, estratègies de solució en la difusió de l'hàbit lector.

Alguns dels estudis també orienten les preguntes que fan cap al coneixement d'altres aspectes de l'entorn familiar mitjançant el control de variables com la composició i l'estabilitat de la família, el seu poder adquisitiu i els recursos

materials de què disposa, i també posen èmfasi en els estils de vida, en les dedicacions durant el temps d'oci o en els nivells d'estudis dels pares, entre altres.

Aquest darrer factor, el del nivell d'estudis dels pares, ha estat un dels temes sobre el qual diverses recerques han focalitzat els seus esforços. Així, a tall d'exemple, trobem l'estudi de Guryan, Hurst, SchettiniKearney (2008: 3), en el qual s'observa:

We find that higher-educated parents spend more time with their children; for example, mothers with a college education or greater spend roughly 4.5 hours more per week in child care than mothers with a high school degree or less.

Parents with different education levels spend substantially different amounts of time in child care. Table 2 reports that women with less education than a high school degree spend an average of 12.1 hours per week in child care, while college-educated women and women with education beyond a college degree spend 16.5 and 17.0 hours in child care, respectively.

Així, doncs, el nivell educatiu dels pares definiria el temps de dedicació a la cura dels fills, i les mares i els pares amb estudis superiors serien els que hi dediquen més temps; es tracta de diferències substancials que sembla que poden aportar una peça més al trencaclosques que s'intenta completar a l'entorn dels hàbits lectors.

Però en sociolectura semblaria que no hi pot haver veritats absolutes, fórmules màgiques que, aplicades homogèniament i de forma generalista, puguin crear lectors allí on es desitgi.

I potser aquesta sigui la gran dificultat i alhora el gran repte a assolir. Fixem-nos, si no, en la recerca desenvolupada per Moreno Sánchez (2001; 320), centrada en la influència de la família en els hàbits lectors de fills i filles en una barriada de Màlaga en què, com a conclusió, remarca que quan la família no valora, ni propicia els hàbits lectors en els seus fills i filles, tampoc aquests consideraran la lectura com una activitat plaent, escollint altres tasques en el seu temps lliure com, per exemple, mirar la televisió.

L'estudi es desenvolupa en un barri perifèric de Màlaga, amb una realitat sociocultural molt pobre, on s'analitza com les famílies, en concret 252, poden propiciar els hàbits lectors dels seus fills a partir de la pràctica i la realitat a la pròpia llar. Aquest estudi es basa, però, a buscar la relació immediata entre els nivells lectors dels pares i mares i la dels fills, és a dir, en allò que fan els pares i com aquestes accions o inaccions determinen els hàbits dels fills. Així mateix, només intervé el record pel que respecta al concepte d'escola que tenen en l'actualitat, basat, majoritàriament, en l'experiència viscuda en la pròpia pell quan eren petits.

La mateixa autora, en un estudi anterior (Cubero i Moreno Sánchez, 1994; 287) observava les expectatives que els pares posen sobre els fills com a element definitori de l'adquisició de l'hàbit lector:

Otros factores relativos a los padres, de naturaleza más mediadora y cognitiva, tienen que ver con las ideas que sostienen acerca del proceso evolutivo y la educación, y las expectativas de logro que tienen puestas en sus hijos; de nuevo, el nivel de estudios se revela como una variable importante, en cuanto que son los padres con más años de escolarización los que se sienten más protagonistas del desarrollo de sus hijos (creen que tienen un papel importante en este proceso) y sostienen expectativas de logro más altas.

En les diferents recerques sobre la família s'ha fet especial èmfasi sobre el temps que els progenitors dediquen a llegir; com més temps, més alta és la seva influència sobre l'adquisició de l'hàbit lector. S'ha observat que aquest element pot ser clarament significatiu del nivell cultural i del desenvolupament de l'hàbit lector a la llar familiar.

En aquest sentit l'estudi *Estructura del entorno educativo familiar: su influencia sobre el rendimiento y el rendimiento diferencial. Volumen II* (2013; 15) analitza les dades obtingudes en l'estudi PIRLS-TIMSS 2006 i conclou que com més hores setmanals dediquen els pares a llegir a la llar (qualsevol tipus de lectura), millor rendiment obtenen els alumnes en les proves.

I a aquesta mateixa conclusió arribaven Cooksey i Fondell (1996) en un estudi fet el 1987-88 pel *National Survey of Families and Households* en què van confirmar la forta relació que hi ha entre el temps que els pares dedicaven als fills i el seu nivell acadèmic, i que van interpretar com la confirmació dels estudis de Coleman que tanta pols van aixecar, com ja hem comentat amb anterioritat.

Els estudis anteriors, molt centrats a quantificar però no tant a qualificar el temps dedicat als propis fills i a la promoció de la lectura, també obren les portes a avaluar altres elements que poden ser significatius de la voluntat d'acostament a la lectura.

En termes similars també s'ha fet referència a la quantitat de llibres de què disposa un nen al seu abast com a element d'aproximació al nivell cultural de la família. I és que les dades obtingudes i analitzades de l'estudi PIRLS-TIMSS 2011 (2013; 73) ens diu que el nombre de llibres que l'alumne té a casa és una aproximació al nivell cultural de la seva família, dada que influencia directament en la puntuació mitjana obtinguda per l'alumnat en les proves PIRLS i TIMSS. Aquest estudi conclou que com major és el nombre de llibres en el domicili familiar, més alta és la puntuació mitjana obtinguda, fixa dades especialment rellevants en les primeres categories de la variable demostrant, així mateix, que a partir de 100 llibres no existeixen diferències significatives.

Alguns estudis també han fet recerca a l'entorn de la imatge projectada pels pares sobre els seus fills i les expectatives que els transmeten respecte al seu rendiment escolar. Semblaria, doncs, que afegim un altre factor a tenir en compte i que, tot i que no sabem en quina mesura, també pot influir en l'adquisició de l'hàbit. Tal com exposa González-Pineda (2014; 255), la variable que té més influència és les expectatives que tenen els pares sobre la capacitat dels seus fills per obtenir un bon rendiment acadèmic i incideix de forma directa i positiva sobre l'autoconcepte acadèmic del fill. És a dir, a mesura que les expectatives dels pares sobre la capacitat dels seus fills són majors, l'autoconcepte d'aquests s'incrementa i també augmenta la confiança en ells mateixos i la motivació acadèmica.

Així, podem observar com les diferents recerques mostren que els factors que poden influenciar en l'adquisició de l'hàbit poden ser diversos i de caràcter a voltes fins i tot contrari, i, cosa que sembla fins i tot més important, no s'ha pogut valorar en quina mesura, quantitativament parlant, cada un d'aquests factors és més o menys definitori d'aquest procés.

Alguns estudis, davant de la impossibilitat de definir en quina mesura cada un dels factors influencia, fan observacions de caràcter més generalista, com la que podem llegir en l'article de Hoover-Dempsey (et alt.) *Why Do Parents Become Involved?* (2014; 31):

Child care is productive, like home production. Child care is also enjoyable, like leisure. But we infer from the patterns in the data that parents view time spent with their children as fundamentally different from either home production or leisure. Further studies of what makes time spent caring for and investing in children unique could prove both informative and important.

Així doncs, la cura dels infants és fins i tot tinguda en compte com un factor d'inversió de futur, com aquell que inverteix en plans de jubilació; invertir en la cura dels fills és veu com a fonamental. Això sí, no ens diu quantes hores són suficients o quin grau d'atenció o estimació cal aplicar a aquesta fórmula.

La recerca, però, no només s'ha centrat en els dos pols anteriorment citats – família i escola –, sinó que també s'ha desenvolupat cap a àmbits de l'anàlisi de l'entorn social que envolta els joves lectors, com ens explica Moreno (2002), la qual proposa desenvolupar futurs estudis on s'observin variables com el barri i les seves característiques, la televisió, l'existència o l'absència d'institucions socioculturals, etc., i com aquests elements poden o no afectar els hàbits lectors tant o més que l'escola o la família. A més, també proposa investigar com aquestes variables són més o menys importants segons el moment de desenvolupament del nen o de la nena, etc.

És a dir, hi ha molt terreny per córrer, molts camps on encara posar parets per, potser al final, adonar-se que tots estan tan lligats que no poden ser estudiats els uns sense els altres. Però la parcialització del coneixement



d'aquests entorns és, probablement, l'única i més eficaç manera d'afrontar el seu estudi i aconseguir acotar, en part, el tema motiu del present treball.

A partir d'aquesta concepció més holística es fa necessari tenir la capacitat d'acotar el camp d'estudi davant de la impossibilitat de control de totes i cada una de les parts. I dins d'aquest mar sense camins definits, sense fronteres clares, potser comença a ser hora que ens centrem en allò que realment podem abastar, especialment per la seva facilitat d'accés i d'estudi.

És per això que hi ha autors que han continuat considerant l'escola com a element definitori i complementari de la família en l'adquisició de l'hàbit, iniciant recerques en què s'observa que l'una –l'escola– no pot anar sense l'altra –la família–, i a la inversa. És el cas de la recerca desenvolupada per Cubero i Moreno (1994; 287):

Aunque tradicionalmente la investigación los ha tratado por separado, en realidad se trata de contextos interconectados, de forma que, aún existiendo en cada uno de ellos características que le son propias y que hacen que la familia, la escuela y los iguales sean contextos diferentes, la experiencia en uno puede servir como facilitador o como obstáculo para la adaptación en los otros.

La escuela es, junto con la familia, la institución social que mayores repercusiones tiene para el niño. Tanto en los fines explícitos que persigue, expresados en el currículum académico, como en otros no planificados –lo que se ha dado en llamar currículum oculto–, la escuela será determinante para el desarrollo cognitivo y social del niño y, por lo tanto, para el curso posterior de su vida.

Són àmbits també compartits en l'estudi de Saturnino (2014; 463, digital), que se centra en la influència de l'escola i la família. En aquest estudi s'observa com les pràctiques didàctiques poden tenir influència en el rendiment de l'alumne i en els seus hàbits lectors, i produir efectes diferents en l'alumnat segons l'origen social i el gènere, amb la qual cosa es derivaria la dificultat de la prescripció generalitzada de determinades estratègies per aconseguir els mateixos objectius.

Semblaria definitori que tant en l'entorn escolar com en el familiar han d'existir vivències compartides entre adults i infants a fi que la lectura esdevingui un hàbit. Tal com diu Colomer (2007; 204), "los adultos ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y a recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. Posteriormente hemos sabido, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia".

Aquestes tesis també són defensades per Mayorga i Madrid (2014; 81), els quals, a més de la funció educativa d'escola i família, afegeixen una tercera dimensió: el temps.

Partimos del supuesto de que existe una relación indisociable entre la función educativa de la familia y la de la escuela. La calidad de las relaciones familia-escuela es y será permanentemente uno de los pilares fundamentales que sostenga la eficacia, eficiencia y pertinencia, es decir, el logro de la calidad de la educación.

El lector no nace, se hace, es más, nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez. Como afirma Jurado (2004), aunque leer, más que hábito, es tenacidad, constancia y fidelidad.

En definitiva, sigui quin sigui l'entorn on es desenvolupa l'acció de la lectura, ja fa temps que s'afirma que aquesta ha de tenir un fort component afectiu a fi que esdevingui una estratègia que més endavant es converteixi en hàbit, com el mateix estudi PIRLS-TIMSS 2011 (2013; 102) conclou apuntant que els pares que fomenten els hàbits lectors dels seus fills a fi que aquest esdevingui una activitat plaent, més que una obligació, estan influïent positivament en el rendiment dels seus fills en totes les àrees, i no només en el rendiment en lectura.

Aquestes tesis van ser defensades fa dècades per Robine (1984; 15) a partir dels seus primers estudis desenvolupats en entorns de treballadors de França:

Les axes de la recherche s'accrochent aux pratiques quotidiennes dans la vie professionnelle et sociale, à leur genèse dans le contexte familial et scolaire. Ces pratiques se greffent sur des habitudes familiales, se tissent principalement autour de relations affectives nouées dans une vie relationnelle intense.

Cal dir, però, que la mateixa Robine (1984; 195), en aquesta mateixa obra declara posteriorment que hi ha alguns entorns que sobresurten per damunt dels altres, i acaba, com si fos un judici salomònic, repartint responsabilitats a tothom:

Les biographies des jeunes travailleurs montrent que, dans l'ensemble, les habitudes culturelles familiales prennent le pas sur les facteurs culturels scolaires. Mais l'école contribue à modeler des comportements de lecture.

Podem concloure l'extrema dificultat prèvia que suposa acotar un àmbit d'estudi com el present, en el qual convergeixen tantes variables de difícil control; això pot portar a deixar algunes llacunes de certa envergadura.

Tot i així, els investigadors maldem per descobrir-ne els secrets, per acotar el camp de recerca, amb la finalitat d'intentar donar algunes, no ja conclusions, sinó tan sols orientacions que ajudin a marcar camins a seguir, senders que puguin ser generalitzables però que, per sort o per desgràcia, sempre gaudiran d'honroses excepcions. Perquè, qui no coneix aquell home o aquella dona que si haguéssim tingut en compte només el determinisme de l'entorn

on va néixer i viure hauria d'haver esdevingut tot el contrari del que ha acabat sent? I és aquí, potser, on les persones de caràcter optimista encara s'acullen per no caure en un determinisme conclusiu.

## 2.5. Família i escola, dos entorns on fer recerca

Després de fer un repàs per les diferents recerques que s'han anat succeint des de finals del segle xx a l'entorn dels hàbits lectors i els diferents factors d'influència, podríem arribar a la conclusió que gairebé s'ha dit i analitzat tot.

Com apunta Moreno (1998: 364) en relació a l'aprenentatge lector i en l'adquisició de l'hàbit el paper de la família és fonamental, ja que el medi familiar constitueix durant anys l'entorn on el nen o la nena es desenvolupa socialment i psicològica. Els factors socials intervenen a través de la influència dels comportaments, actituds, llenguatge, etc., dels pares, formant, junt amb l'escola, les principals influències en el procés de socialització del nen.

Afirmacions de tanta rotunditat, i que estan fonamentades sobre recerques desenvolupades en estudis clarament significatius, poden suposar un punt i final, i que, a partir d'elles, es comencin a construir didàctiques sobre les quals es basaria tot el procés de desenvolupament d'estratègies per fomentar i assentar l'hàbit lector. Tot i això, la tasca no sembla tan fàcil, ja que els fonaments bàsics són diversos segons el punt de vista de l'equip o del cap de recerca. Així, podem trobar des d'un inici les diferents visions que es tenen sobre la classificació dels entorns a estudiar. A tall d'exemple, podem trobar que Moreno (2002; 311) classifica les institucions responsables de la socialització en dos grups, per una banda apunta la família i el sistema escolar, que es poden classificar d'internacionals, i són els agents destinats a transmetre la cultura imperant i, per l'altra banda, existeixen els agents no intencionals. Aquests darrers, encara que no tinguin com a missió específica la socialització, també la realitzen, com serien els mitjans de comunicació, la religió, l'economia o la política, entre d'altres.

O els estudis PIRLS-TIMSS 2011 (201; 34) de progrés en comprensió lectora, matemàtiques i ciències, en el seu volum II, ens classifiquen les influències dels pares en els termes següents:

Según la didáctica y la psicología evolutiva, la implicación de los padres en la educación de los hijos puede operar a través de dos vías. Por un lado los padres pueden influenciar directamente a los hijos a través de actividades directas y complementarias a la instrucción escolar. La actividad de lectura es una de ellas y es la que analizamos en este artículo. Por otro lado los padres pueden estimular el rendimiento escolar de sus hijos simplemente actuando como modelo de rol para ellos. Ver a los padres interesados y activos en actividades que también se realizan en el centro educativo, en particular ver a los padres como lectores activos, genera un efecto de emulación e imitación en sus hijos que puede tener un impacto positivo sobre los rendimientos escolares.

També trobem que González-Pineda (2014; 247), autor ja esmentat amb anterioritat, ens exposa una classificació basada en dos tipus de variables, les personals i les socioambientals:

Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales (socioambientales, institucionales e instruccionales).

Las *variables personales* incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales...).

Las *variables socioambientales* se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Las variables institucionales se refieren a la escuela como institución educativa e incluyen factores de organización escolar, dirección, formación de los profesores, asesores, clima de trabajo percibido por los participantes en la comunidad educativa. Las variables intruccionales incluyen los contenidos académicos o escolares, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares, las expectativas de los profesores y estudiantes.

I per acabar citar el treball de Yubero, Larrañaga i Cerrillo (2002; 83), on exposen una classificació que, ja plantejada fa dècades, continua sent totalment vigent com és el fet de dividir els àmbits d'animació a la lectura en dos grups: els formals –l'escola i la biblioteca-, i els no formals –la família, els mitjans de comunicació, els clubs de lectura, les llibreries, etc.–.

Una classificació que com ja apunten els autors de l'anàlisi secundari de l'Informe PIRLS-TIMSS de 2011 (2013; 9) podria tenir una tercera pota, l'educació informal, que inclouria la interacció amb els amics, familiars, companys i demés ciutadans de l'entorn de l'infant.

Podem, doncs, observar que totes aquestes classificacions tenen dos elements en comú: la família i l'escola, tant si són agrupades en una classificació com a variables socioambientals, contextuals, formals o amb el nom que sigui. És en aquests dos àmbits –escola i família– en els quals proposem basar la present recerca, ja que creiem que és on cal seguir investigant.

Tot i això, però, potser val la pena donar-hi una nova volta de rosca tot afegint, com ja hem comentat amb anterioritat, una nova variable: el temps, entès com el període transcorregut des de l'experiència lectora fins a l'enquesta i que ha permès que aquesta experiència resti en el record del jove o de l'infant.

El nostre camp de recerca buscarà fer aflorar el record d'aquells *moments lectors*, com els anomenarem en el present treball –*incidentescrítics*osels

batejaven Bolívar, Domingo i Fernández (1998: 23), o *experiencia lectora*, Larrosa (2003)–, que van ser especialment significatius i que han restat en la memòria del lector.

Són moments lectors que la tesi de Munita (2014) definia, amb paraules del mateix Larrosa, així: “La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad”.

Potser el fet de recollir aquest record, juntament amb la resta de peces que sembla que influencien en l’adquisició de l’hàbit lector, com s’ha referenciat anteriorment, permet precisar actuacions per acostar la lectura a tots els infants i joves amb èxit, és a dir, construir les condicions que obrin la possibilitat que els nens i nenes adquireixin l’hàbit lector.

Ja veiem que diem un condicional darrere l’altre, però és que ens hem de moure en aquesta indefinició a conseqüència de la mateixa naturalesa de l’objecte d’estudi.

La constitution des réseaux individuels de lecture résulte d’une lente maturation. L’adolescent lecteur ou très faible lecteur hérite de son passé scolaire et familial. En fréquentant le collège, le lycée ou les centres d’apprentissage, il est inscrit dans des processus de lecture encadrée. (Robine, 2005: 32. digital)

La evidencia acerca de que la “biblioteca interior” no se constituye solo de un listado de títulos, sino más bien de experiencias que integran ambientes de lectura, personas significativas, fragmentos textuales diversos, formas de socialización de lo leído, actitudes de otros hacia los textos, y un largo etcétera que enraíza en los imaginarios personales de quien recuerda. (Munita, 2014: 69)



### **3. Metodologia**



## Índex

### **3.1. Introducció**

### **3.2. Objectius i preguntes de la recerca**

*3.2.1. Objectius*

*3.2.2. Preguntes de la recerca*

### **3.3. Els instruments de recollida de dades i la mostra de població**

*3.3.1. Metodologia quantitativa: l'enquesta*

*3.3.1.1. Població enquestada*

*3.3.1.2. Estructura i continguts de l'enquesta*

*3.3.1.3. Marge d'error*

*3.3.2. Metodologia qualitativa: l'entrevista*

*3.3.2.1. Subjectes entrevistats*

*3.3.2.2. Característiques de l'entrevista*

### **3.4. Anàlisi de les dades i presentació de resultats**

### 3.1. Introducció

Com ja s'ha comentat amb anterioritat, la present recerca va néixer de l'experiència prèvia obtinguda en el treball de final del *Màster en recerca en didàctica de la llengua i la literatura*. Aquest treball, *Les lectures de la generació nascuda a la dècada dels 60*<sup>4</sup>, indagava sobre el record dels referents lectorals i de les emocions i experiències viscudes a l'entorn de la lectura en la trajectòria de vida de 12 persones nascudes durant la dècada estudiada.

Del treball, dut a terme amb una metodologia de recerca qualitativa a través d'entrevistes semiestructurades, n'emergia la forta influència de la cultura lectora familiar en les pràctiques lectores, l'autoimatge lectora i fins i tot en la selecció de les lectures literàries d'adults dels entrevistats, però també s'hi reflectien clarament les influències de determinades pràctiques lectores escolars, lligades a una tradició d'escola compromesa amb la lectura i els hàbits lectors.

D'aquella primera exploració en sorgiren noves preguntes de recerca i la inquietud de continuar aprofundint en els factors que condicionen els hàbits lectors de la població. Aquell treball previ també portava a plantejar-se qüestions metodològiques. Si bé l'entrevista era un mètode que responia als objectius plantejats en el treball, també empenyia a continuar indagant sobre el mateix tema a partir de dades quantitatives i estadísticament rellevants que confirmessin i complementessin aquells resultats qualitius. Així doncs, aquell treball obria la voluntat d'obtenir una mostra de població prou gran per poder generalitzar allò que s'apuntava en el TFM. I amb aquest objectiu s'ha intentat aconseguir que el present treball permeti un grau de generalització que fa que les conclusions siguin extrapolables al conjunt de la població a través d'un estudi quantitatiu basat en enquestes a gairebé 800 individus.

De tota manera, en aquesta investigació no s'ha abandonat totalment la via qualitativa i s'han complementat les dades estadístiques amb entrevistes qualitatives per oferir una visió més matisada, quan les respostes esdevenen rellevants.

La present tesi és, per tant, un aprofundiment, concreció i ampliació en determinats aspectes del treball iniciat en el màster, especialment en l'estudi quantitatiu. Aquesta concreció a més es representa des del mateix títol de la present tesi –*Influència de l'entorn escolar familiar en l'adquisició de l'hàbit lector*– ja que, tal com dèiem en el TFM “és interessant remarcar com les lectures de la LIJ en català podia provenir, en parts iguals, de l'interès i promoció de l'escola com de casa. (...) Hi ha alguns dels entrevistats que la lectura de LIJ en català està clarament relacionat amb dinàmiques de la

---

<sup>4</sup> Vegeu Annex 7

pròpia llar i d'altres amb una clara promoció determinada des del centre educatiu". És a dir, anar a la recerca de la influència dels entorns familiars i escolars no ha estat escollit per atzar, si no que amb la clara voluntat d'aprofundir més i millor en els dos àmbits que en el TFM van aparèixer amb més força i claredat com els entorns més influents en l'adquisició de l'hàbit lector dels ciutadans del nostre entorn.

Ambdues vessants es poden observar en algunes de les opinions de les persones entrevistades en aquell TFM que ho expressava un dels entrevistats, a tall d'exemple, amb les paraules següents:

- A casa me n'explicava la mare, sobretot, l'àvia Ramona algun cop me n'havia explicat algun..., el de la Maria Salamiento (...) venia a ser un *Joan sense por*, que explicava així... (...) i després la mare que n'explicava molts, diversos, sobretot els contes d'en Grimm... què més? Qui més m'explicava contes? Això i a l'escola, els altres avis no recordo que m'expliquessin cap conte..., (Portell, 2006: 36)

Així mateix, a les conclusions del treball de final de màster també s'expressava aquesta dicotomia família-escola en el punt següent:

- L'hàbit lector que es potencia en entorns familiars especialment rics en estímuls lectors, on la presència de llibres i revistes estan a l'abast dels nens i nenes, deixa un record més profund en els infants que no pas les estratègies desenvolupades en escoles de metodologia activa. Per contra, en entorns pobres d'estímuls lectors, l'escola i l'entorn social del nen o la nena pren un paper vital pel desenvolupament del seu hàbit lector, substituint els estímuls familiars que li manquen, però depenent massa vegades de factors incontrolables, fins i tot gosàriem anomenar de l'atzar (Portell, 2006: 123).

La present metodologia és, doncs, filla de la feina presentada fa anys, el 2006, amb el treball final del màster, un camí d'aprofundiment desenvolupat crec que a partir d'un rigor propi d'un treball de tesi però que va néixer de l'experiència metodològica anterior. Una experiència que conclouïa amb les paraules següents:

Les conclusions que s'han citat, derivades d'una de les recerques més plaents i enriquidores que mai hagi desenvolupat, esdevenen cada una camins que obren noves portes. Així, a tall d'exemple, sembla que seria necessari continuar aprofundint en els moments claus de l'assoliment de l'hàbit lector en els infants i joves a fi i efecte de centrar determinades estratègies en períodes concrets del creixement dels lectors. (...) Per altra banda observar com la lectura, el seu hàbit i el seu procés d'adquisició, han de ser diferents segons la personalitat i l'entorn social i familiar de cada lector. (Portell, 2006: 124)

Així mateix, el present treball, com ja apuntàvem en el capítol del marc teòric, se centra a estudiar especialment els que anomenem factors ambientals - l'entorn familiar i l'escola-, segons la classificació de l'estudi presentat pel

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003: 39). Això es concreta, doncs, des del mateix títol de la tesi *–Influència de l'entorn familiar i escolar en l'adquisició de l'hàbit lector–*.

És per això que les eines utilitzades, especialment l'enquesta i la posterior anàlisi, se centraran a conèixer la influència d'aquests dos factors tenint cura, en tot moment, de partir de l'experiència i coneixements adquirida en el TFM i, al mateix temps, aprofitant per furgar en altres àmbits que d'una o altra manera ens ajudaran a ser més precisos i certs en les conclusions finals. Tot i això no podem restar quiets, mercès a les dades obtingudes, i la nostra voluntat també és la de continuar la recerca en els factors que s'englobarien sota el títol de factors personals –sexe, edat...–.

### 3.2. Objectius i preguntes de la recerca

El marc general en què se situa el contingut d'aquesta recerca és el de la sociolectura. Aquest concepte focalitza l'atenció sobre els hàbits i costums que els enquestats tenen sobre la lectura i el seu entorn, i sobre el coneixement que socialment es té de la lectura. Dins d'aquest marc, se centra de manera especial en l'àmbit de la llar i de l'escola com a factors d'influència en els hàbits lectors posteriors, per així intentar extreure'n orientacions sobre dinàmiques socials i lectores que van determinar uns lectors i les seves lectures en comparació amb d'altres.

Com s'ha comentat anteriorment, són múltiples els estudis anteriors que han explorat sobre els hàbits lectors de la població<sup>5</sup>. Des dels estudis estadístics a mostres extenses d'individus, a d'altres de caràcter qualitatiu i de vegades més antropològic, basats en entrevistes o relats de vida lectora, fins als diagnòstics sobre comprensió lectora (PIRLS i PISA, per exemple), que també estableixen algunes relacions entre els resultats acadèmics i les pràctiques lectores. En totes aquestes recerques hi apareixen, de manera més o menys central, els factors que poden influenciar en els hàbits lectors de la població i s'hi pot resseguir, sobretot, la incidència de l'entorn familiar i dels hàbits infantils en la configuració de les pràctiques adultes, com s'ha vist en el marc d'aquest treball. Pocs fan incidència concreta a la influència escolar. Algun dels que ho fan, com el de Manresa (2013) en el nostre context, ho fan des d'una mirada situada en el moment en què es fa l'estudi i amb subjectes no adults.

Els estudis quantitius sempre han agafat el total de la població i l'ha separat per grups amb factors diferencials molt clars com el sexe o l'edat. El present estudi també ho fa, però afegeix una nova variable que fa recerca en un determinat aspecte: els estudis cursats per la població enquestada.

És a dir, les dues poblacions seran també comparades per sexe i edat o altres factors, però allí on es poden observar les conseqüències de les experiències lectores en les primeres edats és quan els dos grups estudiats s'observen sota el prisma del seu nivell d'estudis assolit en l'actualitat. És per això que, així com un grup està format per mestres i professors en actiu (404 enquestes vàlides), és a dir, amb estudis superiors, l'altre grup està format

---

<sup>5</sup> Citar els estudis de Petit, plasmats en el seu llibre *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (FCE, 1999); els informes PISA –*Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español* (Madrid, 2009)–, l'estudi PIRLS (2006) sobre comprensió lectora: referit a Primària, i amb dades comparatives entre diversos estats; el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros* que periòdicament publica la Federación de Gremios de Editores de España; l'*Observatorio del Libro y la Lectura* del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte amb l'estudi titolat “Los libros infantiles y juveniles en España 2012-14”, o l'estudi *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*, del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves (Barcelona, 2005 i 2010).

per persones majors d'edat que estan estudiant per l'obtenció del Graduat Escolar a l'IOC (378 enquestes vàlides).

Fent recerca en ambdós grups, en les semblances i diferències en els entorns familiars i escolars dels individus de cada mostra i la seva relació amb la lectura, amb el record que serveix en la seva memòria de les experiències a l'entorn de la lectura i posant-los cara a cara, és com es vol aconseguir incloure un nou vidre de color diferent en la focalització del procés lector. I és aquesta variable del nivell d'estudis assolit la que ens permet separar els dos grups a fi d'esbrinar si el procés lector depèn dels entorns social i escolar, i si és així, en quina mesura aquests entorns han influenciat en l'adquisició d'un determinat hàbit i el posterior assoliment d'un nivell d'estudis determinat.

En aquesta recerca, doncs, volem incidir en els dos factors d'influència que s'han mostrat més rellevants en recerques prèvies, la família i l'escola, amb les particularitats següents:

- Els subjectes estudiats són adults.
- La recerca indaga sobre el record de les pràctiques lectores a la llar i a l'escola de quan els subjectes eren infants.
- La mostra parteix d'una diferenciació entre persones amb una trajectòria acadèmica universitària i persones que no han culminat l'escolarització secundària bàsica a fi d'indagar sobre els diferents perfils lectors que pot configurar aquesta variable escolar en la vida adulta de les persones investigades.

Per tant, de l'estudi se'n preveu extreure dos resultats: la influència de l'entorn familiar i escolar de la infantesa, d'una banda, i la influència de la continuació d'estudis durant la trajectòria vital dels individus en el grau de solidificació de les pràctiques lectores, tant pel que fa a la freqüència de lectura com als referents lectors i lectures actuals de la població.

Pel que fa a la metodologia, aquest és un treball que tant permet tenir una fotografia d'una àmplia població, mercès a la metodologia quantitativa emprada –enquestes–, com, al mateix temps, anar a la vida personal, a les experiències més íntimes –entrevistes–, el que Shön anomena “biblioteca personal”. Tot plegat pot dibuixar un panorama més complet, més acolorit, amb més relleu, sobre els factors que fan que una determinada població esdevingui lectora.

En definitiva, volem explorar si els records de les pràctiques lectores dels dos grups estudiats en l'entorn familiar o escolar mostren diferències significatives, per establir quin entorn pot ser més influent en l'adquisició de l'hàbit. I, per reforçar aquesta premissa, s'estudien les diferències entre dos grups amb una variable que els distingeix: la trajectòria acadèmica.

### 3.2.1. Objectius

A partir dels principis metodològics citats, la present tesi es planteja els objectius següents:

1. Establir en quina mesura els factors familiars i escolars poden haver portat a diferències en els hàbits lectors adquirits de dues mostres diferenciades per la seva formació i trajectòria acadèmica.
2. Descriure el tipus d'experiències lectores familiars i escolars de la infantesa que han configurat els hàbits actuals de dues mostres diferenciades per la seva formació i trajectòria acadèmica.
3. Explorar les pràctiques lectores actuals i les influències lectores de la infantesa de la mostra total de població adulta segons factors autobiogràfics diversos.

I d'aquests objectius se'n deriven algunes preguntes a les quals s'intentarà donar resposta.

### 3.2.2. Preguntes de la recerca

- El nivell de formació i la trajectòria acadèmica són factors que han influït en els hàbits lectors d'una mostra de població adulta? En quina mesura?
- Les diferències, si n'hi ha, són quant a la freqüència de lectura, als referents literaris, a la tipologia de lectures actuals o a l'autoimatge i al tipus d'experiència lectora?
- Quines són les variables de l'entorn familiar i escolar que tenen incidència en els hàbits d'adults de les dues mostres de població i en quin grau iniceixen cada una d'elles?
- L'edat, el gènere o la titularitat de l'escola on van cursar estudis en la infantesa són factors que diferencien les pràctiques lectores actuals de la mostra global de població adulta investigada?

### 3.3. Els instruments de recollida de dades i la mostra de població

La recerca es proposa desenvolupar una recerca quantitativa –enquestes– acompanyada d’una de qualitativa –entrevistes–. Perquè, com bé apunta Bertaux (1997: 10):

Esta perspectiva –la etnosociològica– es decididament objetivista, en el sentido de que su finalidad no es tomar desde su interior los esquemas de representación o el sistema de valores de una persona aislada, ni siquiera de un grupo social, sino estudiar un fragmento particular de la realidad social-histórica, un *objeto* social; comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, la lógica de acción que le caracteriza. Bajo este punto de vista, el recurso a los relatos de vida no excluye en absoluto el recurso a otras fuentes, como estadísticas, textos reglamentarios, entrevistas con informadores situados en una posición “central” u observación directa de los comportamientos.

Entenem que la complementarietat entre ambdues recerques ve donada des del punt de vista que la recerca quantitativa ens permet obtenir dades objectives sobre l’objecte d’estudi, però també remarcar que en aquests tipus d’estudis és massa absent el coneixement d’allò que cada individu pot haver viscut en la seva història de vida lectora, anomenada també amb el terme “autobiografia del lector” per Erich Shön (1993: 18).

És per això, doncs, que per obtenir una visió subjectiva, personal, i que permetés una certa focalització de les dades quantitatives obtingudes, es va pensar a complementar la recerca amb entrevistes personals.

Els resultats de la doble anàlisi permetran respondre als objectius plantejats en la recerca i confirmar o rebatre la present tesi. I és que massa vegades, com diu la frase, l’arbre no ens deixa veure el bosc o, en aquest cas, a la inversa. És a dir, que l’obtenció d’unes dades a partir d’enquestes poden permetre tenir una visió àmplia i holística dels hàbits lectors dels enquestats, però com que és una activitat molt personal, emocionalment potent i significativa per la vida dels mateixos enquestats, val la pena baixar a la lletra petita, conèixer històries de vida lectora a fi i efecte de trobar matisos que les grans dades ens oculten.

Pel que fa a les dades quantitatives es van obtenir a partir d’enquestes completades per dues poblacions adultes amb característiques especialment diferenciades pel que fa a la seva trajectòria formativa.

Aquesta diferència formativa, clarament significada ja que un grup tenia completats estudis superiors i l’altre estava en procés d’obtenció dels estudis obligatoris en el moment de passar les enquestes –anys 2010 i 2011–, i la recerca del seu record lector ens podia donar algunes claus d’importància tot



observant qui, quan i com va influenciar en els hàbits lectors d'ambdues poblacions. Sabem del cert que això no serà mai definitori, especialment si tenim en compte els múltiples factors que influeixen en pro i en contra de l'adquisició d'un hàbit en les persones, però sí que si existeixen diferències entre ambdues poblacions, això ens podia parlar de forma clara sobre algunes estratègies que van tenir una influència important en el camí lector.

La quantitat d'enquestats –aproximadament 400 per a cada una de les poblacions estudiades– permet desenvolupar càlculs estadístics basats en un marge d'error o fiabilitat prou alt ( $\pm 2,5\%$ ), que en permet validar els resultats obtinguts per al conjunt de la població. Aquest marge d'error o de fiabilitat és molt habitual en els estudis estadístics sociològics, tenint sempre en compte que aquest augmentarà de forma molt considerable si les poblacions són subdividides en dos o més grups com podria ser la divisió de cada població segons franges d'edat, sexe o altres variables.

És necessari, doncs, tenir en compte que només es podrà parlar des d'un punt de vista estadístic de significativitat quan els grups a comparar siguin les dues poblacions completes, és a dir, els aproximadament 400 individus de cada població estudiada.

Qualsevol anàlisi i conclusió que parteixi de la divisió d'algun o d'ambdós grups estudiats sempre s'hauria de moure en el marc dels supòsits i mai de les certeses absolutes. És necessari tenir present aquesta observació a fi d'intentar moure's en tot moment en el marc de la significativitat o no des del punt de vista estadístic. Tot i això, l'anàlisi que parteixi per grups de població menors ens poden ajudar a donar algunes orientacions, tendències i diferències rellevants, encara que no significatives que, posteriorment, poden convertir-se en certeses en posteriors estudis.

### *3.3.1. Metodologia quantitativa: l'enquesta*

El gruix de les dades de la present recerca està conformat per una enquesta que van respondre les dues mostres estudiades. Es desgranen, tot seguit, les particularitats de la mostra enquestada i del disseny de l'enquesta.

#### *3.3.1.1. Població enquestada<sup>6</sup>*

Els dos grups enquestats es diferencien principalment pels nivells d'estudis, tal com ressenyem més endavant. Les diferències d'edat dels dos grups o altres variables no afecten, estadísticament parlant. Allò sobre el que s'està enquestant, centrat de forma important en els records d'infantesa a l'entorn de la lectura, són records ja arxivats en tots els individus de la mostra.

---

<sup>6</sup>Torbareu totes les enquestes escanejades a l'Annex 6 (CD adjunt)

Les dades de les enquestes es van recollir a les poblacions d'individus següents:

- 400 mestres i professors que van participar el curs 2010-2011 en la formació que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya des de fa una vintena d'anys organitza arreu del país amb el nom de *Gust per la lectura*, així com estudiants de darrer curs de la diplomatura de magisteri de la Universitat de Girona i mestres i professors assistents a cursos de les Escoles d'Estiu 2010 i 2011 de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
  1. Els participants eren de tota la geografia catalana, des de Barcelona i rodalies fins a Girona, Lleida o Tortosa.
  2. Tots els mestres i professors, matriculats de forma voluntària, no només tenen una formació acadèmica contrastada –diplomats en magisteri o llicenciats en diferents disciplines– sinó que han mostrat una clara voluntat de seguir formant-se en àmbits de la literatura infantil i juvenil i en la lectura.
  3. El total d'enquestes vàlides obtingudes finalment van ser 404, (78% dels quals van ser mestres i professors participants en la formació del cicle *Gust per la lectura*, 13,6% eren estudiants de tercer curs de la diplomatura de magisteri i 8,4% mestres i professors assistents als cursos de l'Escola d'Estiu).
  
- 400 estudiants del Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya –IOC–, persones que estan cursant estudis per a l'obtenció del títol corresponent.
  1. Tots ells són majors d'edat que no han tingut l'oportunitat de completar la seva educació obligatòria i que han reprès aquesta formació a través d'una educació telemàtica que en l'actualitat posa a disposició de tothom el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Cal dir que aquesta formació també és voluntària.
  2. El total d'enquestes vàlides obtingudes va ser de 378.

És a partir d'aquesta diferència en els estudis que iniciarem una anàlisi: primer a partir de la comparativa de la població total i, posteriorment, focalitzant la recerca a partir de la comparació de les dues poblacions segons els seus nivells d'estudis. A partir d'aquesta segona anàlisi es focalitzarà la recerca sobre els hàbits lectors, especialment de quan eren petits, per observar-ne els elements comuns i els diferencials del passat i el present. És a dir, l'anàlisi d'ambdues poblacions i dels seus hàbits lectors de quan eren petits i en l'actualitat, així com les influències que van exercir sobre ambdues l'entorn escolar i el familiar, ens hauria de permetre observar els elements comuns i diferencials que poden definir l'adquisició o no de l'hàbit lector.

Com a referència podem observar que el *Barómetro diciembre 2014* del Centro de Investigaciones Científicas (p. 23) emmarca una distribució fragmentada en el si de la població espanyola i, per extensió, de la catalana pel que fa als nivells d'estudis. Segons aquest *Baròmetre*, la població espanyola té els nivells d'estudis següents:

ESTUDIS	
Sense estudis	6,1
Primària	17,2
Secundària 1 <sup>a</sup> etapa	23,7
Secundària 2 <sup>a</sup> etapa	13,6
F.P.	17,1
Superiors	22,2
Altres	0,0
N.R.	0,1
(N)	(2.477)

Així, doncs, el present estudi proposa l'anàlisi de les poblacions incloses per una banda en el 22,2% de la població espanyola que ha cursat estudis superiors –mestres i professors– segons el *Baròmetre*, i per l'altra el 40,9% formada per la població espanyola inclosa en les caselles de Primària i Secundària (en procés d'obtenció de la 1<sup>a</sup> etapa), que poden estar cursant algun tipus de curs o assignatures del Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

L'anàlisi de les semblances i de les diferències entre ambdues poblacions, si hi són, i la de les estratègies que recorden en el foment de la lectura (lectures, contes, estratègies escolars...) a la pròpia llar i al centre educatiu permetrà conèixer què va suposar per a cada un dels grups una determinada dinàmica lectora en el seu entorn, tant en l'àmbit escolar com en el familiar.

No es vol entrar a fons a saber la tipologia de lector, tal com la defineix Manresa (2009) en la seva tesi sobre hàbits lectors, sinó reconèixer si hi ha dinàmiques de l'entorn passat o present, o provocades per la trajectòria acadèmica, i quines són, que puguin influenciar en l'hàbit lector i en quin grau pot derivar-se aquesta influència.

Les diferències d'assoliment de nivell educatiu reglat entre les dues poblacions, evidentment diferenciat entre les dues mostres, pot permetre observar associacions d'hàbits lectors diversos o similars, amb dades eminentment quantitatives, que es complementen amb l'estudi més exhaustiu de les dades qualitatives derivades de les entrevistes personals.

Per a l'obtenció d'aquestes dades s'ha elaborat una enquesta (vegeu Annex 1) que ha estat completada pels dos grans grups de població estudiada. Aquesta metodologia sabem que pot induir a errors en l'obtenció de les dades o d'interpretació d'aquestes, però tant les mostres obtingudes com el

contingut de l'enquesta han estat contrastades estadísticament i sistematitzats els resultats obtinguts a fi d'obtenir-ne la màxima significativitat. L'obtenció de dades per enquestes és la metodologia quantitativa que a dia d'avui és més fiable davant de la impossibilitat d'entrevistar individualment els centenars de participants enquestats.

### 3.3.1.2. Estructura i continguts de l'enquesta

L'enquesta, passada amb el mateix format a les dues poblacions estudiades, es distribueix de la manera següent:

- 406 enquestes recollides (404 enquestes vàlides) de mestres i professors participants al cicle de conferències *Gust per la lectura* organitzades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, estudiants de Magisteri i alumnes de l'Escola d'Estiu 2010 i 2011 de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.
- 387 enquestes recollides (378 enquestes vàlides) d'estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

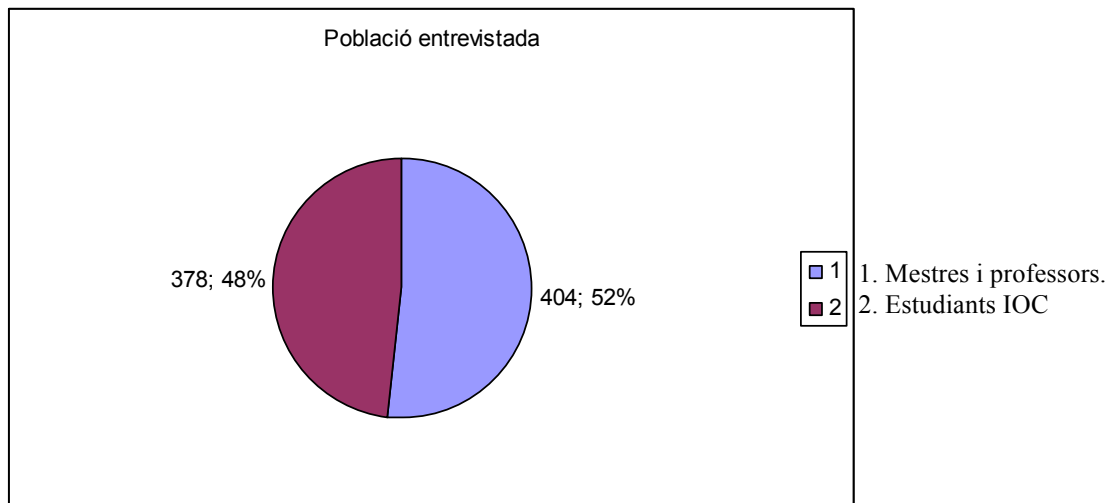
Dades recollides:

Codi	Lloc de l'enquesta	Data	Enquestes recollides**	Enquestes vàlides
BCN1	Barcelona	desembre 2009	14	14
GI	Girona	gener de 2010	21	21
REU	Reus	gener de 2010	33	33
SAB	Sabadell	gener de 2010	45	45
MAR	Martorell	febrer de 2010	18	18
LLEI	Lleida	febrer de 2010	22	22
BCN2	Barcelona	febrer de 2010	66	64
GI2	Girona	febrer de 2010	15	15
SCG	Santa C. de Gramenet	febrer de 2010	22	22
TOR	Tortosa	març de 2010	41	41
MAN	Manresa	març de 2010	19	19
MAG1	Girona	març de 2010	15	15
MAG2	Girona	març de 2010	40	40
BCN3	Barcelona	juliol de 2010	17	17
BCN4	Barcelona	juliol de 2011	18	18
		<b>Total n:</b>	<b>406</b>	<b>404</b>
IOC1 <sup>7</sup>	Barcelona	juny de 2010	64	62
IOC2	Barcelona	juny de 2010	323	316
		<b>Total n<sup>8</sup>:</b>	<b>387</b>	<b>378</b>
<b>TOTAL:</b>			<b>793</b>	<b>782</b>

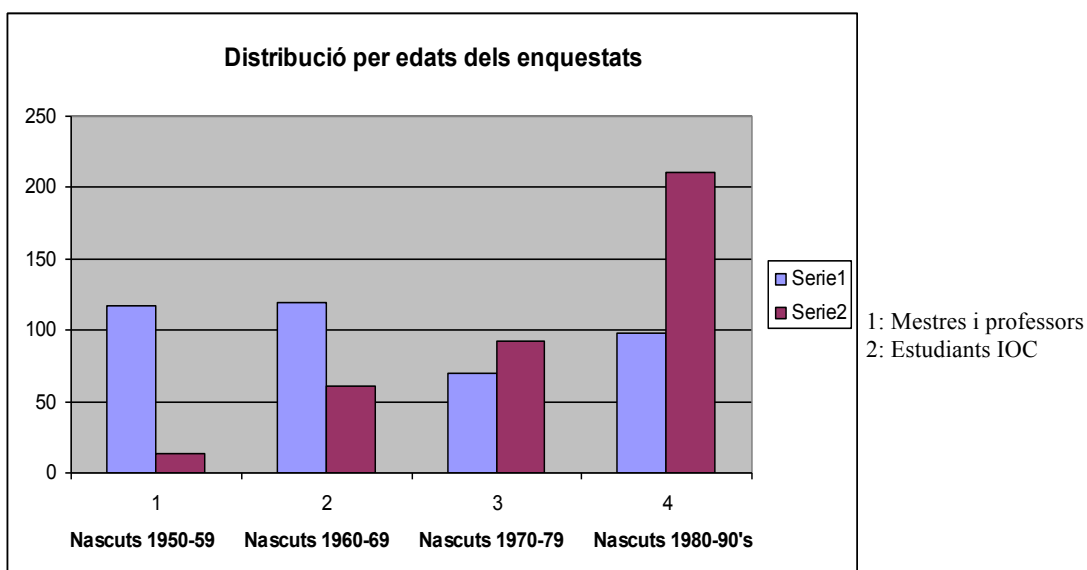
<sup>7</sup>. Els estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya s'han classificat en IOC1 i IOC2 a fi de diferenciar els que han respost Barcelona com a lloc de residència –IOC1– i els que han respost que són de fora de Barcelona –IOC2–.

<sup>8</sup>. Hi ha una petita diferència entre les enquestes recollides i les enquestes vàlides –11– perquè algunes enquestes eren retornades en blanc o amb la majoria de respostes sense sentit. El nombre d'enquestes rebutjades no és gaire alt, tan sols l'1,4%.

Gràfic de distribució de la població entrevistada –enquestes vàlides–:



Edats dels enquestats Mestres i professors:					
Població	Nascuts del 1950 al 59	Nascuts del 1960 al 69	Nascuts del 1970 al 79	Nascuts del 1980 als 90	Total:
BARCELONA 1	5	6	3	0	14
GIRONA	7	10	2	2	21
REUS	9	14	6	4	33
SABADELL	13	15	13	4	45
MARESME	7	7	2	2	18
LLEIDA	10	6	5	1	22
BARCELONA 2	30	17	7	10	64
GIRONA 2	7	3	3	2	15
STA.C. DE GRAMENET	9	6	6	1	22
TORTOSA	9	15	6	11	41
MANRESA	7	7	5	1	20
MAGISTERI 1	0	0	2	13	15
MAGISTERI 2	0	2	4	34	40
BARCELONA 3	2	3	3	8	16
BARCELONA 4	2	8	3	5	18
<b>Total:</b>	<b>117</b>	<b>119</b>	<b>70</b>	<b>98</b>	<b>404</b>
Edats dels enquestats estudiants IOC:					
Població	Nascuts del 1950 al 59	Nascuts del 1960 al 69	Nascuts del 1970 al 79	Nascuts del 1980 als 90	Total:
IOC1 (Barcelona)	2	9	17	34	62
IOC2 (resta de Catalunya)	12	52	75	177	316
<b>Total:</b>	<b>14</b>	<b>61</b>	<b>92</b>	<b>211</b>	<b>378</b>



La present distribució per edats podria semblar un inconvenient a l'hora d'interpretar determinades dades estadístiques, especialment si s'usa l'edat com a variable comparativa d'ambdues poblacions. A fi que aquesta no sigui un element que pugui falsejar l'anàlisi, el present estudi es fixarà de forma més profunda en altres elements diferenciadors, com pot ser la consciència lectora, la família o l'escola on es va estudiar, que no pas l'escala d'edat.

Si seguim aquesta premisa, evitarem treure determinades conclusions quan es compara una població de 117 individus –en el cas dels enquestats nascuts a la dècada dels cinquanta dels mestres i professors– amb una de 14, que són els nascuts en la mateixa dècada del grup d'estudiants de l'IOC. Aquesta comparativa seria errònia des del punt de vista estadístic ja que el marge d'error és excessiu per permetre validar les dades obtingudes.

Així mateix també cal tenir cura a l'hora de fer determinades afirmacions en el sentit que aquesta diferència d'edat pot ser un element, encara que difícil de valorar, a tenir en compte en l'anàlisi dels records d'infantesa atenent al fet que els enquestats de la població de l'IOC són més joves. Aquesta joventut és probable que tingui records lectors més recents, i que en tingui més, que no pas la població de mestres i professors significativament més grans d'edat. Però, alhora, i tal com podrem observar en l'anàlisi de les dades, una edat més gran també permet tenir més consciència lectora, un fet que potser també obligaria a ponderar alguns dels resultats obtinguts.

Malgrat tot no deixarem d'insistir, quan alguna de les observacions anteriors s'esdevingui en l'anàlisi d'alguns dels resultats obtinguts, a valorar en la justa mesura les conclusions donant el valor relatiu que correspongui si compleixen alguna de les circumstàncies anteriors.

Determinades conclusions extretes en poblacions tan diferenciades pel que fa a l'edat poden, i de ben segur que això passa, ser errònies. I és que el marge d'error és excessiu per permetre'ns obtenir certes. Sí, però, que determinades comparacions ens poden insinuar tendències en alguns aspectes, però sempre cal prendre-les com a tals.

En el cas que l'observació de les dades a partir de l'edat pogués aportar alguna nova visió a l'entorn de l'estudi, sempre tindrem cura d'interpretar-les com a tendències i mai com a absolutes, amb la qual cosa s'ha d'anar amb compte.

Per contra, però, les altres variables que s'utilitzen en el present estudi queden validades i amb un marge d'error prou baix per ser generalitzables al conjunt de la població.

En l'elaboració de l'enquesta s'ha partit de les respostes que es van recollir en TFM esmentat anteriorment així com de la pròpia experiència en els estudis d'hàbits lectors del ClijCAT del 2005 i el 2010<sup>9</sup>.

El treball de màster presentava deu entrevistes de llarga durada durant les quals es va preguntar sobre les lectures infantils i influències lectores a la llar i a l'escola a lectors diversos nascuts els anys seixanta del segle XX.

Les respostes rebudes han fixat, en part, l'estructura de l'enquesta que es descriu a continuació en aspectes tan fonamentals com la influència de l'entorn familiar i de l'escola en els hàbits lectors, les lectures efectuades i el nombre d'aquestes, o el paper que pot jugar l'atzar en el camí lector de cada entrevistat. Així mateix, per l'estructura i gradació de les respostes es va partir de l'experiència esmentada amb anterioritat així com de diferents estudis que es ressenyen més endavant.

Per a l'obtenció de les dades s'ha partit d'estratègies diverses:

- Per obtenir les enquestes dels 400 mestres i professors es va demanar la participació dels assistents a les conferències efectuades en el marc del programa *Gust per la lectura*, organitzades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya,

---

<sup>9</sup> CUBELES, Xavier; PORTELL, Joan (dir.) (2005). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Consell Català del Llibre per a Infants i Joves. Barcelona. CUBELES, Xavier; PORTELL, Joan (dir.) (2010). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Consell Català del Llibre per a Infants i Joves. Barcelona.

estudiants de darrer curs de la diplomatura de magisteri de la Universitat de Girona i mestres i professors assistents a cursos de les Escoles d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

- Pel que fa als estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya, es va comptar amb la participació de la Dra. Manresa, membre del claustre d'aquest institut, que va demanar la col·laboració dels seus alumnes per respondre les preguntes de l'enquesta.

A fi i efecte de no perjudicar el bon fer de les conferències de *Gust per la lectura* o de demanar la participació dels estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'IOC en una tasca –la resposta de l'enquesta– que de per si pot resultar feixuga, es va haver de dissenyar una eina de recollida de dades que fos àgil, precisa i de durada limitada en les seves respostes.

Sabem del cert que sempre es podrien haver inclòs més qüestions, fins i tot deixar més espai per a determinades respostes, però, especialment per part del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya –a qui agraïm la col·laboració– ens vam veure obligats a ser molt eficaços, especialment arran de les limitacions del temps concedit per a aquesta tasca, però no per això creiem que hàgim estat menys exhaustius en la recerca.

Per obtenir les dades quantitatives, com ja hem apuntat, l'instrument utilitzat va ser una enquesta en què es combinaven respostes obertes, semiobertes i tancades. L'ús de cada opció venia definit per allò que es demanava i per la facilitat de gestió i d'obtenció d'aquesta informació, així com la posterior anàlisi.

Previ al disseny definitiu de l'enquesta, també es van utilitzar com a referents diferents estudis previs.<sup>10</sup> De tots ells se'n derivaren múltiples observacions i orientacions de cara a fixar les preguntes de la present enquesta.

---

<sup>10</sup>. Els estudis consultats són, entre altres, els recollits pel Baròmetre de la Comunicació i la Cultura, que, dirigits per Salvador Cardús, estudien les audiències dels mitjans de comunicació i els consums culturals als territoris de parla catalana i dediquen una atenció especial als joves, com demostra l'informe *La dieta mediàtica i cultural dels joves* (2007, <http://www.fundacc.org/>). Els baròmetres del CIS (Centre d'Investigacions Sociològiques), que depèn del Ministeri de la Presidència espanyol, i que, entre molts altres estudis que fa, destaca *Tiempo libre y hábitos de lectura* (1998 i 2003). Es poden consultar a <http://www.cis.es/cis/opencms/CA/index.html>. Els citats estudis del ClijCAT que va encarregar, els anys 2005 i el 2010, *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya* (<http://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/HabitsCat.doc>). Les conegudes i molt comentades avaluacions PISA (<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000internacional.pdf>) i PIRLS-TIMS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Informe Español, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol11.pdf?documentId=0901e72b81710232>. I, finalment, l'estudi de la Federació de Gremios de Editores de España, que amb el títol *Hábitos de lectura y compra de libros en España* publica des de l'any 2000 amb el patrocini del Ministeri de Educació, Cultura y Deporte.



Cal esmentar, a tall d'exemple, que en la pregunta sobre la quantitat de llibres llegits es va fer ús dels intervals manllevats dels estudis sobre hàbits desenvolupats sota l'empara del ClijCAT (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil), en el qual vaig tenir la sort de participar.

Pel que fa a l'impacte del context familiar en la lectura, l'enquesta es centra en observar les tres principals situacions que poden influenciar les pràctiques lectores dels nens i dels adolescents, com apunta Manresa (2013). Aquestes tres situacions són:

- en primer lloc, les interaccions entre l'adult i el nen en situacions de lectura, de la qual destacaria l'explicació de contes com a situació estàndard d'interacció;
- la segona són les possibilitats que tenen infants i joves de llegir a casa, és a dir, "que els joves tinguin l'oportunitat de llegir de manera autònoma", com comenta Manresa (p. 49), situació que demana espacialment l'apropament dels llibres a l'entorn de la llar del lector;
- i, finalment, l'observació de les conductes del lector adult, pràctica que pateix de certa esquizofrènia ja que una cosa és el que els adults diuen i una altra de diferent la que fan. Així ho denoten les dades del Gremi d'Editors de Catalunya (2010), que apunten que només un 15% dels lectors adults llegeixen més de dotze llibres l'any malgrat que més de 50% d'ells es consideren lectors.

També s'han tingut en compte, en l'elaboració de la present enquesta, les orientacions que dóna Lahire (2004) en l'elaboració d'eines d'aquesta tipologia:

- evitar que l'enquesta sembli un examen de cultura general;
- explicar clarament les eleccions fetes;
- donar coherència al qüestionari; i
- tenir cura del caràcter unívoc de les preguntes formulades.

L'objectiu de l'enquesta ve definit, doncs, essencialment per la mateixa hipòtesi inicial en la qual es volia confirmar, o no, si l'entorn familiar té més, igual o menys influència en l'adquisició de l'hàbit lector que l'entorn escolar.

L'enquesta, passada en el mateix format a les dues poblacions estudiades, es distribueix en diferents grans apartats:

- Bloc 1: Presentació i dades personals
- Bloc 2: Preguntes sobre hàbits lectors actuals
- Bloc 3: Preguntes sobre l'entorn familiar de petit
- Bloc 4: Preguntes per conèixer l'entorn escolar en què es va viure de petit
- Bloc 5: Lectures recordades

- Bloc 6: Percepció d'influències

La seqüenciació i definició dels blocs ve donada per la tesi mateixa, és a dir, necessitem conèixer l'individu que ha respost l'enquesta, els seus hàbits presents i passats, i les experiències lectores en l'entorn familiar i escolar que va viure quan era infant i jove a fi de conèixer què en recorda; així mateix també necessitem saber les experiències que el van marcar i les influències que ell recorda en l'adquisició de l'hàbit lector.

Aquesta seqüència es desenvolupa en els blocs següents.

### *Bloc 1. Presentació i dades personals*

- Prèviament a l'enquesta, a l'enquestat se li ofereix un petit text explicatiu de la finalitat d'aquesta, i també es demana informació personal als enquestats que permeten el posterior buidatge de l'enquesta per tal d'identificar de cada un d'ells el nom, l'any de naixement i, en el cas dels mestres i professors, el lloc de feina. Són dades bàsiques, especialment l'any, que han permès fer una aproximació a l'estudi de les dades obtingudes classificant-les per dècades de naixement independentment de la població d'estudi a la qual pertanyin. És per això que l'enquesta comença amb:

*Benvolgut/da,*

*La present enquesta té per objectiu conèixer els hàbits lectors de diferents generacions. Si us plau, responeu totes les preguntes i no oblideu escriure el vostre nom i el centre/es on treballeu. Moltes gràcies.*

*Joan Portell Rifà*

**Nom:** ..... **Any que vas néixer:** .....

**Lloc de feina:** .....

### *Bloc 2. Preguntes sobre hàbits lectors*

Després de les dades personals s'ha volgut que l'enquestat prengui consciència del contingut de l'enquesta. És per això que les primeres qüestions es van enfocar per reconèixer l'autoimatge lectora de cada un dels enquestats a fi i efecte de saber els hàbits lectors de cada un d'ells així com saber quins han estat els llibres llegits darrerament.

Són preguntes enfocades a conèixer la seva freqüència lectora, el temps dedicat a aquesta tasca així com la quantitat de llibres que ha llegit

darrerament. Són dades que ens han d'ajudar a fer comparatives entre els dos grans grups enquestats, observant-ne semblances i diferències en el concepte de lectura que té cada un d'ells. Així mateix, la primera pregunta vol saber l'autopercepció que té cada lector sobre ell mateix, permetent-nos saber què s'entén per lector en cada un dels grans grups.

Les qüestions que es desenvolupen en aquest apartat es plasmarien en les preguntes següents de l'enquesta:

Et consideres bon lector/a	Sí: __	No: __		
Quants llibres has llegit el darrer any?	0 a 2 __	De 3 a 5 __	De 6 a 10 __	+ de 10 __
Cada quan llegeixes?	Cada dia __	2/3 dies per set. ____	De tant en tant. ____	Mai ____
Escriu els títols/autors de tres lectures recents.	1. _____			
	2. _____			
	3. _____			

Sabem del cert que no existeix una xifra exacta a partir de la qual puguem dir que una persona és lectora o no, més aviat si se'n considera o no dependrà de diferents paràmetres propis, un llistó que cadascú posarà, entre d'altres, segons:

- l'entorn del qual prové,
- l'entorn en què viu en l'actualitat,
- la quantitat de llibres que ha llegit,
- els referents...

Tot plegat ens porta a preguntar la impressió que pot tenir cadascú sobre si és o no lector. I d'aquí ve la inclusió de la paraula "consideres" en el redactat de la pregunta.

En quin grau s'és o no lector ho hem pogut valorar a partir de dades més quantitatives que s'obtenen de les tres preguntes que vénen a continuació, com són:

- els llibres llegits el darrer any,
- la periodicitat de la lectura,
- títols llegits darrerament.

A causa de les variables que intervenen en més o menys mesura en l'adquisició de l'hàbit lector, s'ha fet una relació directa entre lectura referida a

l'objecte llibre i la quantitat de textos llegits per l'enquestat (extret de l'estudi d'hàbits lectors del *Clijcat* (2005)). Hem centrat el tema en el llibre ja que aquest permet una quantificació més fàcil per part de l'enquestat. Es podria haver preguntat sobre la lectura genèricament, incloent-hi revistes, internet, diaris, etc., però aquesta opció va desestimar-se ja que aleshores és difícilment quantificable i, en conseqüència, les dades obtingudes, massa vagues. Seria un estudi que donaria peu a una altra tesi.

Finalment, en aquest primer apartat sobre els hàbits lectors dels entrevistats es va considerar interessant conèixer quines són les lectures de cadascun d'ells, amb títols concrets que han permès dibuixar un panorama actual dels hàbits. En la posterior anàlisi, això ha permès extreure dades de gran interès.

### *Bloc 3. Entorn familiar*

#### a. Dades qualitatives

Posteriorment es passa a l'anàlisi sobre el paper que té la família envers la lectura. Aquest ha estat un dels elements determinants del qüestionari que ha permès contrastar els hàbits i costums de la pròpia experiència lectora a casa amb l'experiència viscuda a l'escola.

Amb aquesta finalitat el qüestionari anava dirigit a conèixer si a casa dels enquestats els explicaven contes o no, tenint en compte que aquesta estratègia representa una voluntat no només de transmissió cultural sinó de compartir la lectura, un moment lector especialment significatiu en la memòria humana, molt influïda per un estímul emocional tan potent com és la compartició de la narració oral.

Com bé diu Meek (1992: 136):

També sabem que hi ha molts nens que estan acostumats que els pares o altres adults els llegeixin textos. Sabem que això és important; potser és el més important que els passa als nens abans que vagin a escola pel que fa a la lectura, perquè un conte llegit en veu alta és un acte complet de llenguatge, diferent de qualsevol altre que es pugui esdevenir en la conversa. (...) La lletra escrita crea significat; aquesta és la gran lliçó que no aprenen aquells que mai no han pogut associar la continuació de la història amb la presència de paraules escrites sobre el paper. Els infants a qui es llegeixen contes en veu alta esperen que la lectura sigui un acte significatiu.

Paraules reblades per Duran i Ros (1995: 18) quan diuen "què deu tenir la veu de l'adult, que és capaç de seduir amb tanta vehemència? En efecte, tant per la font de plaer que és com pel sistema d'aprenentatge de sons de la parla que representa, ja des de ben menuts, mostrem una especial

predilecció per les manifestacions sonores del llenguatge que passen a ser propietat de la nostra parla d'infant”.

Així mateix es va voler identificar també aquest moment lector a la pròpia llar i la relació que va tenir l'enquestat amb la persona del seu entorn que es convertia en el principal transmissor oral.

ComdiuPetit (2008: 54):

El gusto por la lectura se deriva, en gran medida, de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz. Si bien no hay recetas que garanticen que un niño leerá, la capacidad para establecer con los libros una relación afectiva, emotiva, sensorial, y no sólo cognitiva, parece en efecto ser decisiva, igual que las lecturas oralizadas: en Francia el porcentaje de los grandes lectores es dos veces más importante entre quienes tuvieron la oportunidad de escuchar historias que su madre les contaba cada día, que entre los que nunca escucharon ninguna. Antes del encuentro con el libro está la voz de la madre, o a veces del padre o, en ciertos contextos culturales, de la abuela o de otra persona a la que le es confiado el niño, y que lee o cuenta historias.

Per últim, també es va voler observar, a partir d'una pregunta més oberta, quins moments especialment importants i relacionats amb la lectura recordaven.

Hi ha estudis (Moreno Sánchez, 1999 i 2002) que demostren que quan la família no valora la lectura i propicia pocs hàbits lectors dels fills, tampoc aquests la consideraran com una activitat agradable i escolliran, potser, fer altres feines en el seu temps lliure i, en conseqüència, no destinaran temps ni recursos a la dedicació de l'educació dels nens o a la compra de llibres. Són dades que amb aquest apartat es volen conèixer des d'un punt de vista del record, del rastre que va deixar o no aquesta activitat en els adults contemporanis.

Amb aquests objectius es van formular les qüestions següents:

T'explicaven contes de petit/a?	Sí: __	No: __
Qui?		
Quin moment relacionat amb la lectura recordes	..... ..... .....	

#### b. Dades quantitatives

També, encara sobre l'entorn familiar, es va indagar sobre l'entorn cultural del lector, centrant-se especialment en la quantitat de lectures que hi havia a casa. Creiem que és d'interès conèixer l'entorn familiar sobre la lectura, i és per això que es va resoldre efectuar tres qüestions bàsiques a l'entorn de si

existien o no lectures, la quantitat aproximada d'aquestes i l'espai on estaven situades.

Les respostes han de permetre dibuixar un mapa de la importància que es donava a casa de cada un dels enquestats a les lectures i la seva relació amb l'objecte llibre, ja que creiem que serà força diferent identificar si els llibres eren presents en l'habitació pròpia o només com a objecte situat al menjador.

Així mateix, la quantitat de llibres que hi havia a casa, tal com es pregunta en aquest bloc, hauria de demostrar l'adquisició o no dels llibres com a bé prou preuat per tenir-ne un determinat nombre d'exemplars a casa. Podem intuir que la percepció pot estar força lluny de la realitat, i si no només cal provar quants llibres percebem que hi ha en una prestatgeria per comptar-los posteriorment i adonar-nos com d'errats estem. Però més que l'exactitud del nombre de volums, la resposta a aquesta pregunta sí que ens ha de permetre observar semblances o diferències entre les dues poblacions.

Aquestes dades ja s'han inclòs en estudis anteriors (Gil Flores, 2009; PIRLS 2013), en què se subratllava que el nombre de llibres a la pròpia llar és una aproximació al nivell cultural de la família, i que és un element que influeix en gran manera en la puntuació mitjana dels alumnes en estudis com el PIRLS: com més gran és el nombre de llibres en un domicili familiar, més alta és la puntuació mitjana obtinguda.

Tot i això, aquests mateixos estudis ressalten que aquesta diferència de puntuació entre els diferents alumnes enquestats disminueix a mesura que el nombre de llibres supera els cent exemplars, arribant a no ser significativa. És, doncs, també a partir d'aquesta dada que els intervals que es van proposar van tenir en compte estudiar intervals que permetessin extreure'n dades significatives.

Hi havia lectures a casa teva?	Sí:		No:	
Quantes	De 0 a 10 __	11 a 25 __	26 a 100 __	+ de 100 __
On estaven?	Al menjador __	A l'estudi __	A la teva habitació __	A la cuina __

#### *Bloc 4. Entorn escolar*

A fi de conèixer l'entorn escolar, els enquestats van trobar una bateria de cinc preguntes centrades en aquest aspecte. Aquest apartat del qüestionari centra l'atenció a descobrir si s'efectuaven o no activitats a l'entorn de la lectura en l'àmbit escolar. Aquesta informació ve complementada per la tipologia

d'escola segons la titularitat de cada centre en *Pública*, *Privada religiosa*, *Privada no religiosa*.

A quina escola/es vas anar?	..... .....		
Llegíeu llibres a l'escola?	Sí: ____	No: ____	
Fèieu activitats de lectura al centre?	Sí: ____	No: ____	
Tipologia d'escola	Pública ____	Priv. religiosa __	Priv. no religiosa ____
Nom del poble/ciutat			

Les respostes rebudes i la posterior anàlisi han de permetre observar si les diferències o semblances entre ambdues poblacions pot derivar-se de les estratègies escolars a l'entorn de la lectura, així com de la titularitat d'aquestes. Són preguntes que, així mateix, han de permetre observar si la titularitat del centre té relació amb l'hàbit lector, un fet que també es va estudiar en els estudis d'hàbits del CliCAT dirigits per Cubeles i Portell (2005 i 2010).

#### *Bloc 5. Lectures recordades*

Aquest darrer bloc vol conèixer aquelles lectures que van ser especialment significatives per als enquestats. Per això es va preguntar el següent:

Escriu el títol/autor de cinc lectures que recordis de petit:	1.
	2.
	3.
	4.
	5.

En la memòria lectora dels entrevistats resten títols especialment significatius i estimulants independentment de l'edat de cada un.

Quan preguntem a l'entorn d'aquests títols voldríem dibuixar el mapa de la història de la literatura infantil i juvenil de les generacions enquestades, així com reconèixer les tipologies de lectures que van preservar en la memòria els entrevistats. Una anàlisi de les dades obtingudes permetria derivar cap a una

història de la literatura a partir dels lectors i no tant de les editorials o dels escriptors i volums editats. És una informació que, malgrat no ser el centre d'aquesta tesi, sí que pot desenvolupar-se per ser un nou vidre d'un color diferent als utilitzats fins ara per a l'anàlisi i la compleció de part de la nostra història literària. Deixem, però, oberta la proposta.

El buidatge de la informació obtinguda podem avançar que ha permès dissenyar una classificació de lectures a fi de poder-la englobar en subcategories per tal d'obtenir-ne informació.

En total ha donat com a resultat quinze categories –més dues més pròpies del buidatge de l'enquesta com són el *No sap/no contesta* i *Inclassificables*–. Així mateix, també hi ha algunes lectures que per la seva poca significativitat en nombre i la seva irrellevància en l'anàlisi s'han ajuntat en una de sola, la categoria *Altres*, ja que no són objecte d'aquesta investigació. Per contra, s'ha afegit una subcategoria en el còmic català diferenciant el còmic català antic i modern per permetre gestionar més i millor la informació obtinguda.

Les categories utilitzades en la present classificació ja van ser utilitzades i validades en el Treball de Final de Màster. Són categories que no només responen a característiques de gènere sinó que hi afegeixen un plus temporal de publicació dels títols citats permetent oferir una visió més completa i precisa sobre allò que les individus enquestats van servir en el seu recors. Les categories són les següents, totes elles derivades de l'observació i la posterior i necessària classificació de les dades obtingudes:

Categorització:

1. Ns/nc: no sap o no respon
2. Inclas.: inclassificables, títols parcials o impossible de desxifrar la resposta
3. Còmic català antic (abans de 1940)
4. Còmic català modern (després de 1940)
5. Còmic castellà
6. Còmic internacional (americà, francès, belga...)
7. Clàssics catalans (narrativa d'adults)
8. Clàssics castellans (narrativa d'adults)
9. Clàssics universals (narrativa per a totes les edats)
10. Narrativa juvenil catalana contemporània
11. Narrativa juvenil castellana contemporània
12. Narrativa juvenil universal
13. Contes clàssics universals
14. Contes clàssics castellans
15. Contes clàssics catalans
16. Altres lectures (diaris, revistes, etc.)
17. Àlbums il·lustrats contemporanis



## Bloc 6. Influències

Finalment, així com s'ha preguntat com era i què feien a l'escola, també es vol conèixer qui va influenciar especialment cada lector i per què l'enquestat identifica aquella persona. És en aquest àmbit, en què s'ofereix una pregunta semitançada amb múltiples opcions que dóna la possibilitat d'indagar sobre qui va influenciar més en l'adquisició de l'hàbit lector, on es posarà un accent especial derivat de la comparació entre escola i família. Les respostes han de permetre completar les dades quantitatives amb un factor qualitatiu difícil d'analitzar però significativament important amb vista a permetre entendre més i millor la conjunció d'influències en l'adquisició de l'hàbit lector. És per això que s'ofereix un darrer apartat amb les preguntes següents:

Qui creus que et va influenciar més en l'adquisició del teu hàbit lector?	Els pares __	Avis __	L'escola __	Els amics __
	Germans __	Altres __	Qui?	
Per què?: .....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

El buidatge de les dades obtingudes ha de permetre discernir la importància que cada enquestat, segons la pròpia percepció, dóna a l'entorn escolar o familiar en l'adquisició o no de l'hàbit lector així com conèixer els seus hàbits avui i en el passat. Sabem del cert que les respostes obertes són difícils d'analitzar des d'un punt de vista estadístic, però es va creure que la seva inclusió permetria filar més prim i donar relleu a les xifres recollides, complementàriament a les dades recollides en les entrevistes personals.

### 3.3.1.3. Significativitat i marge d'error

#### *Objetiu general*

- Conèixer el grau d'influència de l'entorn familiar i de l'entorn escolar en l'adquisició de l'hàbit lector.

#### *Àmbit poblacional*

- Població adulta d'entre 18 i 65 anys (ambdós inclosos) que resideixen a Catalunya en el moment de la recollida de dades, sense importar la ciutadania, la nacionalitat o l'idioma.

### *Àmbit geogràfic*

- Catalunya.

### *Àmbit temporal*

- De desembre de 2009 a juliol de 2011.

### *Disseny de la mostra*

La informació es va obtenir a partir d'una enquesta passada als assistents a les conferències del *Gust per la lectura* durant el curs 2009-10, estudiants de Magisteri de la Universitat de Girona i alumnes de l'Escola d'Estiu 2010 i 2011 de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (406 enquestats), i als alumnes de Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya del mateix any escolar de l'assignatura Literatura Catalana de la tutora Mireia Manresa (387 enquestats).

L'enquesta es va desenvolupar en dues poblacions diferents. Per una banda, es va desenvolupar al llarg del període comprès entre els anys 2009 i 2011, aprofitant la participació com a ponent del doctorand en el programa de motivació a la lectura *Gust per llegir* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, com a professor de l'assignatura Literatura Infantil del tercer curs de Magisteri de la Universitat de Girona i com a professor del curs sobre literatura juvenil a les Escoles d'Estiu 2010 i 2011 de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Aprofitant l'avinentesa, es va per passar l'enquesta als mestres i professors participants. Va ser de resposta voluntària, i se'n van aconseguir un total de 406, de les quals 404 van ser completes i validades.

Per altra banda, es va desenvolupar l'enquesta al llarg del curs 2009-10 als alumnes de l'assignatura de la professora Manresa. La resposta també va ser voluntària, amb la singularitat que a aquells alumnes que la retornessin completa se'ls comptaria com un punt en la nota final de l'assignatura. Va ser, doncs, un incentiu que va permetre recollir 387 enquestes, de les quals 378 van ser validades i computables per al present estudi.

### *Marge d'error*

Per una mostra de  $n = 400$  (nombre d'invidius per cada grup de població) i una confiança del 95% (suficient) el valor seria  $k = 1,96$  i l'error  $d = 1,96$  al quadrat/4 arrel quadrada de " $n$ " =  $0,048 = 4,8\%$ . És a dir, aquest marge d'error és prou fiable i utilitzat com a mínim vàlid en sociologia o estadística aplicada a l'educació. Som conscients que estem al límit d'una  $n$  (mostra) de població de cada grup (mestres i professors / estudiants IOC) que no ens permetrà subdividir cada un dels grups en agrupacions menors si no volem augmentar l'error a nivells prou alts que farien que l'anàlisi de les dades aconseguides perdessin rigor estadístic. És per això que qualsevol subdivisió

d'ambdues poblacions en agrupacions menors, que el present estudi no s'està de presentar degut al seu interès, s'han d'observar sempre sota el prisme de tendència i no amb la fiabilitat apuntada amb anterioritat. És per això que essencialment es treballarà i es farà l'anàlisi pertinent sobre aquest n per cada grup de població de 400 individus.

### 3.3.2. Metodologia qualitativa: l'entrevista

Com s'ha comentat, les entrevistes esdevenen, en aquesta investigació, un complement de les dades quantitatives, que són l'eix de la recerca. Per això, l'entrevista es va fer a una mostra de subjectes molt reduïda i aleatòria dins de cada mostra.

#### 3.3.2.1. Subjectes entrevistats

Els entrevistats de cadascuna de les mostres van ser els següents:

Entrevistat	Any de naixement	Lloc de l'entrevista	Data	Estudis
<b>Mestres i professors</b>				
E 1 <sup>11</sup>	1955	Barcelona	31 de gener de 2013	Diplomada en Magisteri
E 2	1960	Barcelona	4 de febrer de 2013	Llicenciada en Antropologia Cultural
E 3	1980	Barcelona	14 de febrer de 2013	Llicenciat en Història de l'Art. Màster en biblioteca escolar.
E 4	1967	Barcelona	30 de maig de 2013	Diplomat en Magisteri
E 5	1970	Barcelona	12 de juliol de 2013	Diplomada en Magisteri
<b>Estudiants de l'Institut Obert de Catalunya</b>				
EIOC1	1992	Barcelona	10 de juny de 2013	Cursant el Graduat en Educació Secundària a l'IIOC
EIOC2	1994	Barcelona	10 de juny de 2013	ESO al Paquistan i cursant el Graduat en Educació Secundària a l'IIOC
EIOC3	1983	Barcelona	10 de juny de 2013	Cursant el Graduat en Educació Secundària a l'IIOC
EIOC4	1974	Barcelona	10 de juny de 2013	Cursant el Graduat en Educació Secundària a l'IIOC
EIOC5	1977	Barcelona	10 de juny de 2013	Cursant el Graduat en Educació Secundària a l'IIOC

<sup>11</sup>. Per preservar la privacitat de cada un dels entrevistats se'n manté l'anonimat.

### 3.3.2.2. Característiques de l'entrevista

Tenint en compte que l'autoimatge que es pot tenir de l'hàbit lector és un fet individual i difícilment objectivable, ja que aquesta percepció es dota, entre altres factors, de l'entorn diferent on cada individu conviu, i que a més pot ser diversa malgrat que hi hagi dues persones amb un volum de lectura similar, sí que aquesta percepció pròpia ens ha de permetre iniciar una dicotomia per estudiar experiències d'alguns individus, unes experiències basades en el record passat i present sobre la lectura.

És per aquest fet que en la investigació es vol aprofundir més i millor en determinats hàbits a través d'entrevistes a dos grups diferenciats per la percepció d'un mateix com a lector i dels factors que han influït en cada perfil. Unes entrevistes que com diuen Bolívar, Domingo i Fernández (1998: 22), “ninguno (instrumento) puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales”.

Cal tenir en compte, doncs, que el que es cerca especialment en les entrevistes són els relats de vida lectora, el que els autors anteriorment citats anomenen “incidentes crítics” que, en el nostre cas, mantenen una especial relació amb la lectura en l'entorn familiar i escolar independentment de l'edat de l'entrevistat.

En el present estudi s'utilitza una tipologia d'entrevista, els relats de vida, que tenen objectius concrets derivats de la recerca que s'efectua, tal com Bertaux, seguint les directrius següents:

En ciencias sociales, el relato de vida es el resultado de una forma peculiar de entrevista, la entrevista narrativa, en la que un investigador (...) pide a una persona, llamada a continuación “sujeto”, que le cuente toda o parte de su experiencia vivida. (1997: 9)

Són, doncs, entrevistes centrades en la recerca de les experiències lectores dels entrevistats, tenint cura de preguntar sobre aquells elements que són motiu del present estudi. És a partir de les històries de vida que treballarem en la recollida de dades qualitatives. Unes històries de vida de caràcter més expressiu, com diu Marie-Madeleine Million-Lajoie:

La classification habituelle des récits de vie selon leur orientation dominante est sans doute pertinente au corpus : si l'auteur est surtout centré sur sa propre subjectivité, la réminiscence et l'analyse de ses émotions, de ses sentiments, le récit est alors d'ordre essentiellement « expressif » ; si l'auteur privilégie plutôt les événements, le monde extérieur, les autres, l'histoire, il peut être caractérisé de « mémorial ». (1999: 80)

I és que els factors que ens interessen més són els més propers als sentiments –els que Million-Lajoinie anomena d'ordre essencialment expressius–, propers a les emocions de cada individu, factors especialment derivats de la mirada subjectiva sobre la pròpia experiència més que no pas del món exterior, del món de l'“altre”.

Aquestes dues poblacions ens permetran poder filar més prim, fer una focalització a individus concrets, en els motius que hagin portat a l'aparició o no de determinades diferències en les dades quantitatives obtingudes a partir d'enquestes. Les dues poblacions entrevistades estarien formades per cinc persones cada una. Aquestes entrevistes han de permetre observar quins hàbits diversos i costums s'han succeït en les vides pròpies per detectar-hi raons que hagin portat a ser o no ser lector d'adult.

La posterior transcripció i anàlisi de continguts de les entrevistes, agrupant les diferents declaracions de les persones entrevistades a partir de l'esquema de l'enquesta, ha permès complementar la investigació quantitativa oferint matisos a la recerca centrada en les dues poblacions estudiades.

En el desenvolupament de cada entrevista es van tenir cura d'alguns elements que es passen a descriure a continuació.

Es va tenir especial cura que l'espai on tingués lloc l'entrevista estigués exempt d'elements que poguessin distreure l'entrevistat. És per això que, en el cas de fer l'entrevista a la pròpia llar de l'entrevistat, es buscava un espai reservat on no fos possible la interrupció per qualsevol motiu. En el cas de fer l'entrevista en un espai públic, se sol·licitava a l'entrevistat que es presencies en un entorn tranquil com pot ser una biblioteca o un despatx reservat de la feina. Aquest fet es donà especialment en els entrevistats mestres i professors.

En el cas dels entrevistats de l'IOC, es va buscar un dia de fàcil trobada, en aquest cas els exàmens presencials celebrats el dia 10 de juny de 2013 en el marc de la Casa de Mar de Barcelona. Un cop acabats els exàmens, els entrevistats eren convocats en un despatx privat on es desenvolupava l'entrevista.

Previ a l'inici de l'entrevista, s'informava l'entrevistat de la seva finalitat. És necessari agrair la col·laboració total de cada un dels entrevistats ja que en cap cas van mostrar reticències a expressar lliurement i oberta la seva opinió i experiència a l'entorn del món de la lectura.

La durada de l'entrevista va ser diversa, no es van posar límits a la conversa desenvolupada a l'entorn del tema. En les transcripcions de les entrevistes (vegeu Annex 2) es pot observar com el grau d'aprofundiment és relatiu i té a veure amb la complexitat i el coneixement que té cada un dels entrevistats sobre el tema.

A continuació s'ofereix una taula resum de l'extensió de cada una de les entrevistes, tant pel que fa al nombre de paraules com de caràcters totals de cada una d'elles.

<b>Entrevistats</b>	Quantitat de paraules de la transcripció de l'entrevista	Quantitat de caràcters (espais inclosos)
<b>Mestres i professors</b>		
Entrevistat 1	1.125	6.200
Entrevistat 2	1.249	6.808
Entrevistat 3	1.088	5.920
Entrevistat 4	1.222	6.754
Entrevistat 5	1.037	5.633
<b>Estudiants de l'Institut Obert de Catalunya</b>		
Entrevistat IOC 1	782	4.083
Entrevistat IOC 2	376	1.965
Entrevistat IOC 3	655	3.456
Entrevistat IOC 4	743	3.847
Entrevistat IOC 5	586	3.173

Com es pot observar hi ha una diferència quantitativa important en la capacitat d'evocació i record, així com d'anàlisi de l'experiència, en les dues poblacions estudiades.

### 3.4. Anàlisi de les dades i presentació dels resultats

Per a l'anàlisi de les enquestes s'ha utilitzat el programa excel i s'ha seguit un mètode estadístic de creuament de dades, tenint presents els blocs de continguts establerts en l'enquesta, que responen a les preguntes de recerca formulades.

S'ha decidit presentar els resultats segons la seva rellevància i segons l'aportació que poden suposar respecte a altres estudis. Així, s'inicia l'apartat dels resultats amb la presentació del contrast entre les dues poblacions diferenciades per la trajectòria acadèmica, atès que aquest focus ha estat menys estudiat en altres recerques, i s'ha fet especial incidència en els resultats rellevants per a l'objectiu de la recerca. Seguidament, es presenten els resultats del total de la població enquestada que, tot i tenir un caràcter més general, presenten més similitud amb altres recerques quantitatives existents. Tot i això, d'aquest darrer apartat sobre el global de la població –els 800 enquestats mestres i professors i estudiants de l'IOC– se n'extreuen dades contrastables amb estudis previs i ofereixen dades que confirmen o rebaten els resultats del contrast entre les dues mostres diferenciades.

En aquest sentit, el contrast entre la població ofereix una perspectiva sobre un dels factors en què es focalitza en aquesta recerca: les diferències segons la formació acadèmica entre les dues mostres. D'altra banda, l'anàlisi del total de la població ofereix tendències globals d'una mostra de població adulta configurada per una combinació de perfils diferents i que donen lloc a una mostra diversa d'adults. Per això, cada apartat s'ha estructurat a partir de lògiques diferents:

- D'una banda, els dos capítols on s'hi contrasten les dues mostres de població diferenciades per la trajectòria acadèmica s'estructuren segons la configuració dels blocs de l'enquesta:
  - Hàbits actuals
  - Hàbits familiars recordats
  - Hàbits escolars recordats
  - Autopercepció de les influències rebudes
  - Referents literaris actuals i recordats
  - Resum de les dades analitzades.
- D'altra banda, el tercer apartat dels resultats, el que analitza el global de la població conjuntament, s'ha estructurat seguint la lògica dels estudis sociològics habituals a través dels factors sociobiogràfics: edat, sexe, titularitat de l'escola.

Pel que fa a les entrevistes, un cop transcrites i analitzades seguint els mateixos blocs de continguts que en les enquestes<sup>12</sup>, s'ha pres la decisió de mostrar el que aporten de manera integrada en les anàlisis de les enquestes,

---

<sup>12</sup> Vegeu Annex 2

amb la intenció de complementar-les, la qual cosa era l'objectiu que tenien originalment, tal com s'ha comentat.





## 4. Anàlisi dels resultats

## Índex

### 4.1. Introducció

- 4.1.1. *Anàlisi de les enquestes*
- 4.1.2. *Anàlisi de les entrevistes*

### 4.2. Anàlisi comparativa de la població de mestres i professors i de la població d'estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya

- 4.2.1.1. Et consideres lector?
- 4.2.1.2. Quantitat de llibres llegits el darrer any
- 4.2.1.3. Freqüència lectora
- 4.2.2. *Hàbits familiars*
  - 4.2.2.1. Narració de contes a la pròpia llar
  - 4.2.2.2. Moments lectors familiars de petits
  - 4.2.2.3. Lectures a casa de petits
    - 4.2.2.4. Quantitat de lectures a casa
- 4.2.3. *Hàbits escolars*
  - 4.2.3.1. Lectures escolars
  - 4.2.3.2. Activitats de lectura a l'escola
- 4.2.4. *Influències familiars i escolars*
- 4.2.5. *Referents*
  - 4.2.5.1. Lectures recents: narrativa vs. altres gèneres literaris
  - 4.2.5.2. Lectures recents: narrativa i *best-sellers* vs. altres gèneres
  - 4.2.5.3. Lectures recordades
  - 4.2.5.4. Taula resum de les lectures recordades
- 4.2.6. *Resum*

### 4.3. Anàlisi mestres i professors lectors vs. lectors IOC

- 4.3.1. *Lectors mestres i professors vs. lectors estudiants de l'IOC*
- 4.3.2. *Hàbits actuals dels lectors*
  - 4.3.2.1. Quantitat de llibres llegits pels lectors el darrer any
  - 4.3.2.2. Freqüència lectora dels lectors
- 4.3.3. *Hàbits familiars de petits dels lectors*
  - 4.3.3.1. Narració de contes
  - 4.3.3.2. Moments lectors d'especial significació entre la població lectora
  - 4.3.3.3. Lectura a casa
  - 4.3.3.4. Quantitat de lectures a casa dels lectors
  - 4.3.3.5. Localització dels llibres a casa dels lectors
- 4.3.4. *Hàbits escolars dels lectors*
  - 4.3.4.1. Lectures escolars

- 4.3.4.2. Activitats de lectura a l'escola
- 4.3.5. *Influències familiars i escolars dels lectors*
- 4.3.6. *Lectures recordades per la població de lectors*
- 4.3.7. *Hàbits actuals dels No lectors mestres i professors vs. No lectors estudiants de l'IOC*
  - 4.3.7.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any pels no lectors
  - 4.3.7.2. Disponibilitat de lectures a casa dels no lectors
  - 4.3.7.3. Localització de lectures a casa dels no lectors
- 4.3.8. *Influències familiars i escolars dels no lectors mestres i professors i els no lectors estudiants de l'IOC*

#### **4.4. Anàlisi del conjunt de la població**

- 4.4.1. *Anàlisi del conjunt de la població segons si es consideren o no lectors*
  - 4.4.1.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any
  - 4.4.1.2. Freqüència lectora
  - 4.4.1.3. Narració de contes
  - 4.4.1.4. Moments lectors
  - 4.4.1.5. Lectures a casa
  - 4.4.1.6. Quantitat de lectures a casa
  - 4.4.1.7. Localització dels llibres
  - 4.4.1.8. Lectures i activitats escolars
  - 4.4.1.9. Influències
  - 4.4.1.10. Influències lectores
  - 4.4.1.11. Gràfics: edats agrupades
  - 4.4.1.12. Resum
- 4.4.2. *Anàlisi comparativa de la població segons gènere*
  - 4.4.2.1. Lectors vs. no lectors
  - 4.4.2.2. Edat agrupada
  - 4.4.2.3. Quantitat de llibres llegits el darrer any
  - 4.4.2.4. Freqüència lectora
  - 4.4.2.5. Narració de contes
  - 4.4.2.6. Resum
- 4.4.3. *Anàlisi comparativa de la població segons la titularitat de l'escola en què van cursar els estudis els enquestats*
  - 4.4.3.1. Titularitat de l'escola
  - 4.4.3.2. Gènere
  - 4.4.3.3. Anàlisi escola pública vs. escola privada religiosa vs. escola privada no religiosa: lectors
  - 4.4.3.4. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: lectures escolars
  - 4.4.3.5. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: activitats de lectura a l'escola
  - 4.4.3.6. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: influències lectores
  - 4.4.3.7. Resum

- 4.4.4. *Anàlisi de les enquestes segons l'edat dels enquestats*
  - 4.4.4.1. Dos segments d'edat: distribució per sexe
  - 4.4.4.2. Dos segments d'edat: lectors
  - 4.4.4.3. Dos segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any
  - 4.4.4.4. Dos segments d'edat: freqüència lectora
  - 4.4.4.5. Dos segments d'edat: narració de contes
  - 4.4.4.6. Dos segments d'edat: localització dels llibres
  - 4.4.4.7. Dos segments d'edat: lectures escolars
  - 4.4.4.8. Dos segments d'edat: activitats de lectura a l'escola
  - 4.4.4.9. Dos segments d'edat: influències
  - 4.4.4.10. Dos segments d'edat: influència de l'entorn
  - 4.4.4.11. Cinc segments d'edat: lectors
  - 4.4.4.12. Cinc segments d'edat: lectors segons edat
  - 4.4.4.13. Cinc segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any
  - 4.4.4.14. Cinc segments d'edat: freqüència lectora
  - 4.4.4.15. Cinc segments d'edat: narració de contes
  - 4.4.4.16. Cinc segments d'edat: lectura a casa
  - 4.4.4.17. Cinc segments d'edat: lectures escolars
  - 4.4.4.18. Cinc segments d'edat: activitats de lectura a l'escola
  - 4.4.4.19. Cinc segments d'edat: influències lectores .
  - 4.4.4.20. Cinc segments d'edat: tipologies de títols llegits de petit per edats
  - 4.4.4.21. Resum

## 4.1. Introducció

En el capítol següent es desgranen i s'analitzen els resultats obtinguts en els diferents àmbits en què s'ha fet la recerca. Com ja hem comentat, l'estudi no només s'ha centrat en l'anàlisi de les dades obtingudes a partir d'enquestes que han donat llum a unes dades quantitatives amb una determinada significació, sinó que a partir de les entrevistes personals ha permès donar un enfocament més proper sobre les opinions de diferents persones i les seves vivències a l'entorn de la lectura. És així com en la presentació i anàlisi següent es combinen ambdues metodologies d'obtenció de dades en els dos àmbits anomenats.

Aquests àmbits, tal com s'ha exposat en el capítol anterior, són:

- Enquestes:

- 404 mestres i professors,
- 378 estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

- Entrevistes:

- cinc mestres i professors entrevistats,
- cinc estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya entrevistats.

### 4.1.1. Anàlisi de les enquestes

En l'anàlisi centrat en les enquestes s'ha tingut en compte donar rellevància a aquelles dades estadístiques que donen resposta als objectius i preguntes de la recerca.

Mercès al programa de gestió de dades SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)<sup>13</sup> no només s'ha tingut en compte comparar i obtenir informació entre les dues poblacions inicialment estudiades –mestres i professors vs. estudiants de l'IOC–, sinó que també, com a complement, s'ha apuntat l'objectiu cap a l'estudi de la població enquestada agrupada com una de sola, cosa que ha permès afinar més i millor determinats aspectes.

Aquesta perspectiva, que inicialment podria semblar no rellevant, ha ofert angles diferents sobre la mateixa visió. És a dir, observar una població enquestada tot agrupant-la des de diferents punts de vista i respostes aconseguides, ens ofereix una visió més global i completa.

---

<sup>13</sup>. Es poden revisar els càlculs de significacions en l'Annex 5.

És per això que en la present anàlisi s'observa la població estudiada des dels prismes següents:

*Població de mestres i professors vs. estudiants de l'IOC:*

- Contrast entre mestres i professors i estudiants de l'IOC
  - o Lectors vs. no lectors
- Lectors i no lectors de mestres i professors i estudiants de l'IOC:
  - o Lectors mestres i professors vs. lectors IOC
  - o No lectors mestres i professors vs. no lectors IOC

*Tota la població enquestada:*

- Homes vs. dones
- Titularitat de les escoles:
  - o Tres franges: escola pública vs. escola privada religiosa vs. escola privada no religiosa
  - o Dues franges: escola pública vs. escola privada
- Estudi per franges d'edat:
  - o Dues franges: joves (de 20 a 29 anys) i adults (més de 30 anys)
  - o Cinc franges d'edat: 20 a 24 anys, 25 a 29 anys, 30 a 39 anys, 40 a 49 anys, més de 50 anys

En aquesta anàlisi s'ha donat especial rellevància a les dades que poden marcar diferències de caràcter significatiu. És per això que després dels càlculs pertinents, s'ha desestimat la representació gràfica de la majoria d'aquelles dades que no han obtingut prou rellevància.

Malgrat tot, en alguns casos en què aquestes diferències, justament per la seva baixa significativitat, es creu que són rellevants sota el prisma de la tesi plantejada aleshores sí que se n'ha fet esment i la posterior presentació en aquest capítol. Aquestes dades no significatives a voltes, com es demostrarà més endavant, permeten interpretar i analitzar amb més profunditat i ajudar a respondre les preguntes de la tesi amb més matisos.

Aquest fet ha succeït, a tall d'exemple, en les anàlisis efectuades a l'hora de comparar la població segons l'escola on van assistir de petits, ja que dels resultats obtinguts, com es pot observar en l'apartat corresponent, se'n poden extreure determinades conclusions a partir de la manca de diferències significatives entre les dues poblacions.

#### 4.1.2. Anàlisi de les entrevistes

Per complementar i oferir una visió més propera i subjectiva a les dades obtingudes, s'ofereix una anàlisi de les entrevistes efectuades a cinc mestres i professors i a cinc alumnes de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

Aquestes dades, obtingudes tot aplicant l'experiència adquirida amb el treball de suficiència investigadora del Màster de recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura ja esmentat amb anterioritat, són d'un valor rellevant perquè permeten afinar més i millor l'anàlisi. Sabem del cert que les opinions d'aquestes persones no podran ser mai generalitzables al comú de la població tal com ho permet l'anàlisi estadística, però sí que les entrevistes permeten mirar a través de les fisures que massa vegades poden quedar entre les dades i, molt especialment, humanitzar-les.

Com ja s'ha explicat en el capítol anterior, en l'entrevista s'ha seguit el guió de l'enquesta feta a les dues poblacions a fi i efecte de poder fer una traslació de les opinions recollides a les diferents respostes de l'enquesta bàsica de la tesi. Les respostes, doncs, són una mirada més personal, més propera de les que els simples números de l'enquesta ens poden donar. Una observació que ens apunta que l'experiència lectora és molt personal, única i de difícil generalització.

Per a aquesta anàlisi s'ha tingut especial cura de fer aflorar aquells comentaris que permeten observar els trets significatius que han d'afinar més i millor els objectius de la present tesi<sup>14</sup>. Així mateix també s'ha cregut adient incloure els comentaris que, per escrit, van efectuar alguns dels enquestats de les dues poblacions analitzades: mestres i professors i estudiants de l'IOC, en el marc de les enquestes quantitatives<sup>15</sup>. Aquestes observacions, a voltes petits comentaris, d'altres, paràgrafs prou llargs i de profund contingut, són clarament orientatives, ja que no només converteixen les enquestes en un element clarament quantitatiu, sinó que permeten donar el relleu que esmentàvem amb anterioritat a l'anàlisi present. N'hem fet una selecció, perquè les respostes ja s'han quantificat en l'anàlisi de les dades de les enquestes, però no deixen de ser il·lustratives, i val la pena observar com i per què justifiquen la seva afició o falta d'afició a la lectura.

Entenem que l'anàlisi quantitativa anteriorment referenciada ha donat una idea global de determinats aspectes sobre els quals poden extreure's algunes conclusions. Tot i això, també entenem que cal complementar aquesta visió quantitativa amb una visió qualitativa, més propera, més subjectiva, i amb

---

<sup>14</sup> Es poden consultar les transcripcions completes de les entrevistes a l'Annex 2.

<sup>15</sup> Vegeu darrera pregunta de l'enquesta. Capítol 3. Metodologia (p. 84 de la present tesi).



aquesta finalitat es van fer un seguit d'entrevistes a dos grups de persones de perfil similar al de les dues poblacions estudiades i comparades.

És per això que:

- es va demanar la col·laboració de cinc mestres i professors, amb estudis diversos, complementats amb més d'una titulació o màster,
- i la col·laboració de cinc estudiants del Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

Ambdós grups, de forma voluntària, es van avenir a participar en una entrevista oral.

A fi i efecte de donar, doncs, una visió més detallada de determinats aspectes plantejats en la present tesi, pels diferents apartats analitzats també s'ofereix una anàlisi de les respostes efectuades pels diferents entrevistats. És a dir, el present capítol, especialment en el seu primer apartat 4.2., es presenta l'anàlisi de les enquestes i de les entrevistes de forma complementària.

## **4.2. Anàlisi comparativa de la població de mestres i professors i de la població d'estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya**

La següent anàlisi de les dades que s'efectua respon a l'observació de les diferències significatives entre dues poblacions adultes –mestres i professors vs. estudiants de Graduat d'Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya– diferenciades principalment per les seves trajectòries formativa.

Ambdues poblacions tenen trets comuns, però en la present anàlisi el tret diferencial és la seva trajectòria en els estudis reglats, és a dir, així com els mestres i professors han superat estudis superiors, els estudiants de l'IOC estan en procés d'obtenció d'estudis bàsics obligatoris.

### *4.2.1. Hàbits actuals de les dues poblacions estudiades*

En aquesta primera anàlisi dels hàbits actuals envers la lectura de les dues poblacions estudiades –mestres i professors i estudiants de l'IOC–, diferenciades pels seus nivells d'estudis, obtenim una aproximació de les seves diferències lectores en l'actualitat, especialment centrades en el fet de si es perceben com a lectors o no, en la quantitat de llibres llegits el darrer any i en la freqüència d'hàbit lector.

#### 4.2.1.1. Et consideres lector?

Com podem comprovar en la taula resum de les dades obtingudes i en els gràfics, les diferències de percepció pròpia com a lector entre les dues poblacions enquestades són importants.

La diferència de 22 punts percentuals és clarament significativa, de manera que podem afirmar que els mestres i professors es consideren més lectors que no els estudiants de l'IOC.

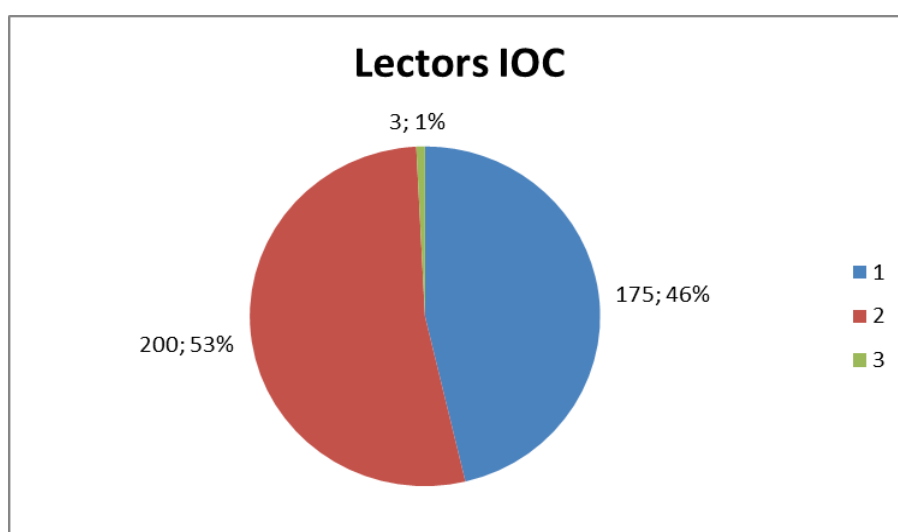
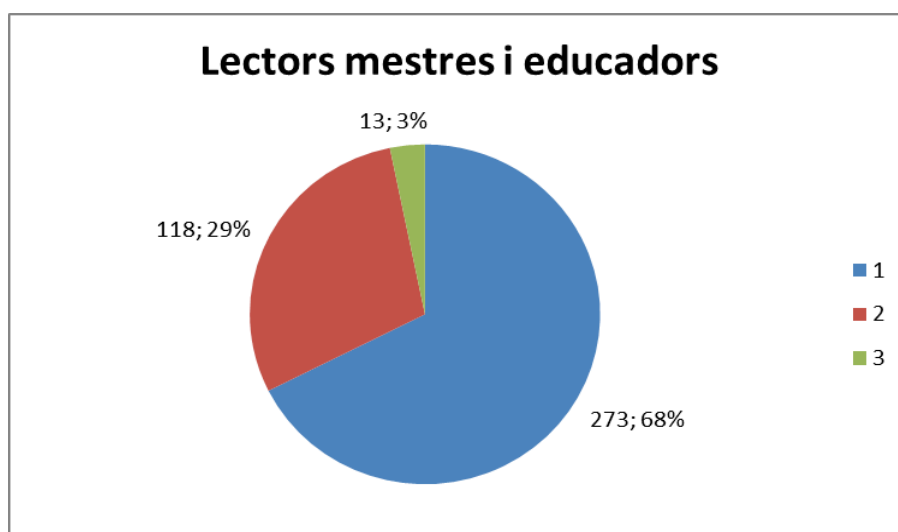
La percepció de ser o no ser lector és similar a les dades obtingudes en població estàndard dels darrers estudis d'hàbits lectors espanyols. El 57,3% de la població del nostre estudi enfront del 61,4% segons l'estudi *Hàbitos de lectura y compra de libros en España 2011* [Madrid: Ministerio de Cultura, 2012]. Són dades que confirmen, doncs, la certesa que la mostra és representativa del conjunt de la població estudiada.

I, a més, tenim una variable que no s'ha donat en l'estudi del Ministeri de Cultura, que és la formació de l'univers estudiat. Un fet que ens permet posar el focus damunt de determinades qüestions que el present estudi vol posar en relleu.

## Taula resum

		Població					
		Mestres i prof.		Estudiants IOC		Total	
		n	%	N	%	N	%
Et consideres bon lector?	Sí	273	67,6%	175	46,3%	448	57,3%
	No	118	29,2%	200	52,9%	318	40,7%
	No sap /no respon	13	3,2%	3	0,8%	16	2,0%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

També s'observen coincidències amb les dades obtingudes en estudis com el del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Federación de Gremios de Editores (MECD, 2001: 23), en què s'assenyala que el percentatge de persones que llegeixen "con una frecuencia semanal pasa de un 86% en los que poseen estudios universitarios a un 41% en los que sólo han realizado estudios primarios o de Educación General Básica (E.G.B.)".

En conseqüència, i en consonància amb les dades esmentades anteriorment, la primera diferència clara és la percepció sobre si són lectors o no que tenen els mestres i professors respecte a la que tenen els estudiants de l'IOC.

Si analitzem les entrevistes personals, les respostes marquen clarament determinades tendències. Quan es va preguntar als mestres i professors si es consideraven lectors, en correspondència amb les preguntes de l'enquesta, una gran majoria van respondre afirmativament, però a més a més afegixen matisos a aquesta resposta que són molt diferents dels que ofereixen els estudiants de l'IOC:

Entrevistador: Et consideres lector?

Entrevistat 3: Sí.

E.: Creus que ets un lector ben format?

E 3: Si puc llegir de tot? Jo no perdre el temps llegint Dan Brown, hi ha nivells de lectura, hi ha llibres que no em diverteixen. Prefereixo Jung a *Cincuenta sombras de Grey*. Et diverteixes una estona però no m'aporten res. Vas a la llibreria, veus un llibre i vaig a la biblioteca i el demano. No m'he especialitzat en una cosa en concret..., ara tinc ganes de Montalbán.

Entrevistador: Et consideres lector?

Entrevistat 4: Sí..., crec.

E.: Què ha suposat per a tu la lectura, la literatura, els llibres?

E 4: Abans m'has preguntat si em considerava lector, i he respost que sí, però no de novel·la. M'agraden les biografies, l'assaig, els llibres de viatge i la poesia. El meu camí lector ha evolucionat cap aquí, les novel·les, com diuen, *no em sap agradar*. Per exemple, *Victus* (A. Sánchez Piñol) no me'l llegiré mai.

Entrevistador: Et consideres lectora?

Entrevistat 5: Sí.

E: Per què?

E 5: Perquè és molt pràctic, és una manera de passar-ho bé i alhora de conèixer i conèixer altra gent.

Fixem-nos que els entrevistats del grup de mestres i professors responen afirmativament i, a més, afegixen un element d'interès: la seva capacitat de selecció de les lectures i de llegir tipologies diverses de textos. Aquesta

capacitat per la selecció de les lectures permet una lectura més guiada, més d'acord als propis gustos.

Comparativament, en algunes de les persones entrevistades del grup d'estudiants de l'IOC es pot observar que la lectura és un element de gaudi i no de formació. No s'és tant conscient del procés lector, dels mateixos gustos, només es llegeix per passar l'estona.

Entrevistador: Et consideres lector?

EIOC 1: Sí.

E.: Per què?

EIOC 1: Per les històries, per les aventures.

E.: Què hi trobes?

EIOC 1: Lo que no se puede hacer en la vida real..., ficción, también crímenes, no sé, algo que no se da en la vida real, pero en la vida real es lo mismo.

E.: Què et porta a llegir?

EIOC 1: Ni idea, sé que en la ESO, en vez de estudiar leía, es leer, pasar el rato, en vez de ver la tele paso el tiempo en algo agradable, algo que te guste.

El cas següent, però, és diferent, perquè amplia una mica més la informació que altres subjectes de la mateixa mostra, però no en la direcció en què ho feien els entrevistats de la mostra de mestres i professors:

Entrevistador: Et consideres lectora?

EIOC 3: Sí.

E.: Per què?

EIOC 3: M'agrada molt la novel·la, m'ajuda a desconnectar, em relaxa molt, fa que la meva ment imagini molt, m'agrada la novel·la realista, la ficció no..., la meva preferida és *Verónica decide morir* de Paulo Coelho, l'he llegida cinc vegades.

E.: Per què?

EIOC 3: És molt especial perquè vaig tenir una pubertat molt complicada i parla de la Verónica, una noia semblant a mi, i que decideix que ja que no pot escollir si néixer o no però sí que pot decidir de morir, parlar de l'esperança, de les ganes de fer coses i de no morir.

L'EIOC 3 mostra haver fet un pas més que l'EIOC 1 en trobar en els llibres resposta a algunes inquietuds. I és que per a aquesta entrevistada la lectura pren una nova dimensió, més enllà del simple entreteniment. .

El següent entrevistat és un altre cas diferent. Per a ell la lectura resulta una activitat de formació religiosa, una vessant que sembla que en molts dels estudis ha quedat bandejada, especialment els realitzats en el nostre entorn. Fixem-nos, però, com l'entrevistat té clar que la formació deriva d'un llibre sagrat: l'Alcorà, un llibre que li indica tot allò a fer.

Entrevistador: Et consideres lector?

EIOC 2: Sí.

E.: T'agrada?

EIOC 2: Sí, els d'història o de religió islàmica.

E.: Algun llibre t'ha marcat?

EIOC 2: Molts, de religió, el Coran, la sura, perquè m'ho explica tot, com he de passar la vida i tot, *a todas las cosas que pasan les encuentro respuesta*.

E.: Per exemple?

EIOC 2: Com he de menjar, com caminar, com portar el vestit, tot..., la vida és una activitat que per mi té alguna cosa de sagrat.

Aquesta derivada de la lectura, la formació per a la vida, en la nostra societat moltes vegades no es té present. I és d'interès observar la nova dimensió que pren de la mà d'un creient musulmà per a qui l'Alcorà li ho indica "tot".

A banda, doncs, de les diferències quantitatives entre les dues mostres, de les respostes rebudes a l'entrevista per part dels estudiants de l'IOC, podem observar que aquests demostren que la resposta és el resultat podríem dir que d'una reflexió menys acurada, més espontània. Per a ells la lectura esdevé un divertiment, no un motiu de formació. Seria, doncs, una lectura més de gaudi que no pas de selecció i evolució. Potser és que no han adquirit les eines per poder entendre i seleccionar les lectures a nivell de formació? És una hipòtesi que apuntem però en la qual no es pot aprofundir per manca d'elements de judici suficients.

Així mateix, dues de les persones de l'IOC entrevistades van respondre negativament a la pregunta de si són o no lectors. El motiu és, essencialment la manca de temps, el cansament... És, doncs, un hàbit lector adquirit dèbilment que, quan hi ha algun impediment, sigui del tipus que sigui, és bandejat.

Entrevistador: Et consideres lectora?

EIOC 5: Ara mateix no, això va segons el temps lliure.

E.: Segur?

EIOC 5: Sí, t'ho asseguro perquè quan tenia una nena i estudiava l'IOC, aleshores estudiava, ara últimament m'és molt més difícil, però tampoc sóc d'aquelles de tres llibres a la tauleta de nit, però si et diuen que llegeixis un, jo me'l llegeixo.

E.: Què hi busques a la lectura?

EIOC 5: Que m'enganxi, ja sé que si no m'enganxa al principi cap a la meitat del llibre aleshores segur que quedo enganxada..., que aquesta primera meitat sigui amena, que sigui fàcil..., busco evasió, distraure'm, un hobby.

Entrevistador: Et consideres lectora?

EIOC 4: No, ara no.

E.: Per què?

EIOC 4: Ho he anat deixant, quan vivia sola sí que ho era, tenia més temps..., des que treballo a l'IOC res.

E.: No t'havia enganxat?

EIOC 4: Sí, però sobretot la falta de temps, tot sona a excusa però..., quan vivia sola sí, però ara, amb parella, quan ens veiem fem coses juntes.

E.: Quan llegies, què hi buscaves en la lectura?

EIOC 4: Jo, gairebé tot relacionat amb la història, biografies, i ara, des que estic aquí, res, menys, a més, no puc llegir només aixecar-me, i al llit no puc, no arribo ni a la primera pàgina.

Així, doncs, podem observar perfils diversos segons la tipologia de lector, és a dir, una formació plena definiria també un lector competent, amb la capacitat de discernir els propis gustos i enfocar la lectura com a activitat més enllà del hobby. En el mateix plat de la balança, però amb un pes diferent, hi ha els lectors dèbils de l'IOC, lectors per als quals la lectura és un passatemps i que, si les circumstàncies van mal dades, bandegen l'hàbit. Finalment, observem els no lectors, els quals ofereixen diferents motius per no desenvolupar l'hàbit, però sobretot per raons de manca de temps aquest s'ha anat abandonant fins a declarar-se no lectors.

#### 4.2.1.2. Quantitat de llibres llegits el darrer any

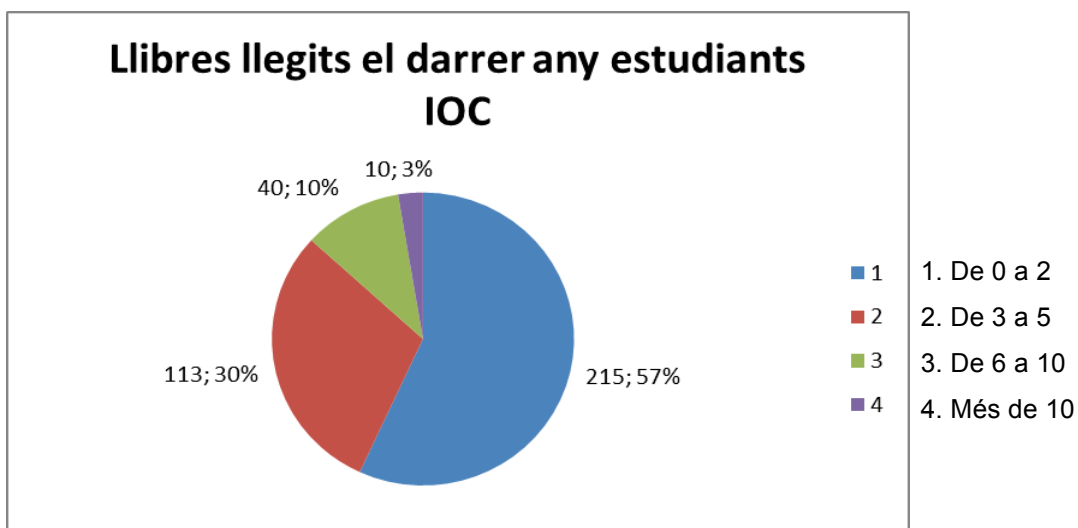
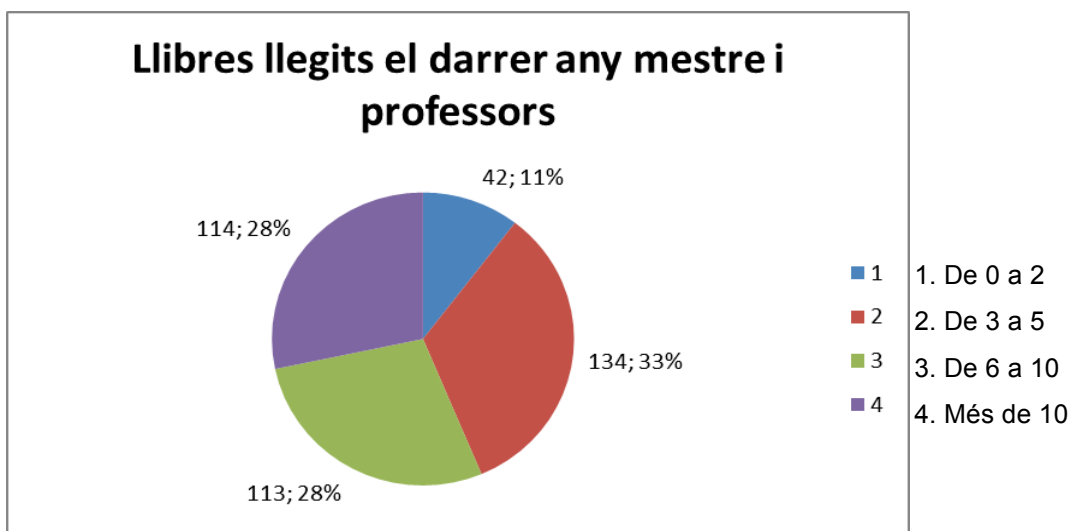
Quan entrem en l'anàlisi quantitativa de les lectures de les dues poblacions estudiades es troben clarament diferències importants. Cal tenir en compte que la quantitat de lectures moltes vegades s'ha utilitzat com a element únic per avaluar els hàbits lectors, però en el present estudi es pot observar com aquesta dada també marca diferències entre els hàbits lectors del professorat i els dels estudiants de l'IOC. Enfront d'un 10% de mestres i professors que han llegit 1 o 2 llibres el darrer any, trobem que per contra el 56% dels estudiants de l'IOC estan en aquesta mateixa franja.

A l'extrem contrari, trobem que enfront del 28% de lectors de més de 10 llibres entre la població educativa, només un 3% han llegit aquesta quantitat de llibres entre la població d'estudiants de l'IOC.

#### *Taula resum*

		Població					
		Mestres i prof.		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	42	10,4%	215	56,9%	257	32,9%
	3 a 5	134	33,3%	113	29,9%	247	31,6%
	6 a 10	113	28,0%	40	10,6%	153	19,6%
	+ de 10	114	28,3%	10	2,6%	124	15,9%

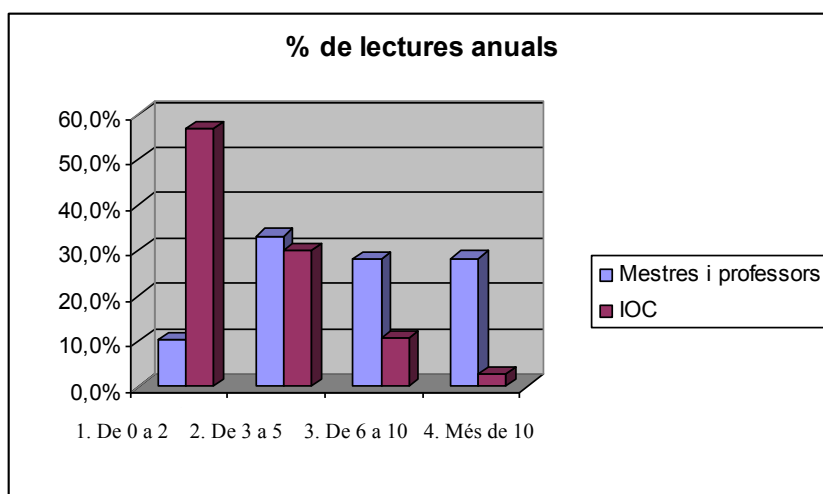
## Gràfics



És clar que el nivell d'estudis és un factor clau sobre l'hàbit lector, especialment en els dos extrems, on s'acumulen els lectors forts i els lectors dèbils. Ara bé, les diferències no són tan importants –només del 4%– en la franja de 3 a 5 llibres llegits el darrer any. És a dir, als extrems és on hi ha les diferències més importants, i aquests marquen que una majoria d'estudiants de l'IOC no llegeixen de forma habitual més de 2 llibres anuals –el 56%–, quan, pel vessant contrari, més de la meitat dels mestres i professors en llegeixen més de 6 anualment –el 56,3%.



## Gràfic de barres



Tot i això la lectura de les dades obtingudes també es podria efectuar a la inversa: la clau per obtenir un determinat nivell d'estudis és tenir un bon nivell lector, una visió que ens ofereix una dada interessant i a tenir en compte i que confirmaria allò que majoritàriament es creu com a veritat però que no s'havia pogut provar.

Recordem, però, que com ja comentarem més endavant, hi pot haver diferències motivades per la diferència d'edat de les dues poblacions, la qual cosa potser influeix en el resultat però en el present ítem de l'enquesta no té un paper preponderant.

### 4.2.1.3. Freqüència lectora

Quan s'analitza la freqüència lectora de les dues poblacions estudiades, s'observa que la diferència percentual més gran se situa en la franja de les lectures *De tant en tant*, una diferència de més del 27%, fet que demostra que mentre que per a uns és una distracció puntual, esporàdica, en d'altres és clarament una tasca habitual. És a dir, el 77,5% dels educadors llegeixen periòdicament cada setmana, davant del 43,4% que ho fa en la mateixa freqüència pel que fa als estudiants de l'IOC, i, per contra, són el 56,6% dels estudiants de l'IOC els que ho fan de tant en tant o mai, davant del 22,5% dels mestres i professors. Aquestes dades reforcen allò que s'apuntava en l'apartat 4.2.1.1., és a dir, el lector dèbil es caracteritza no només per reconèixer's menys lectors si no també perquè ho posa en pràctica de forma menys periòdica.

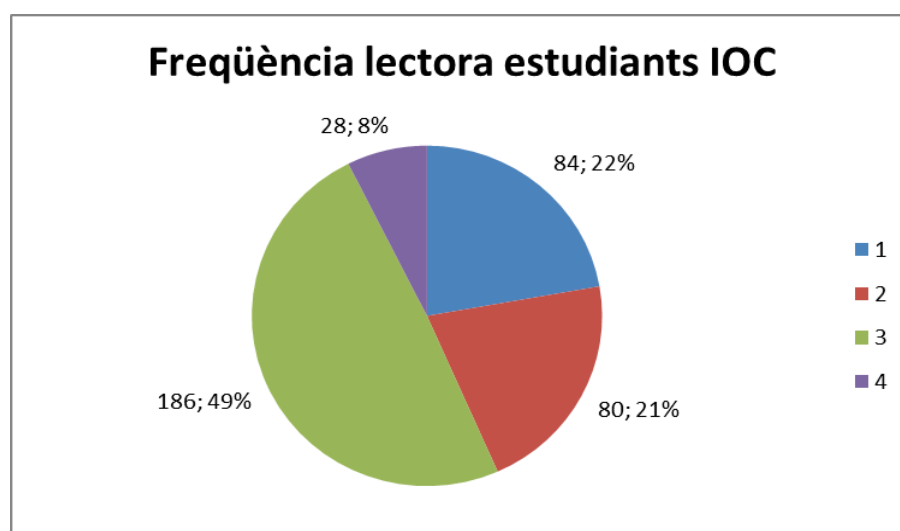
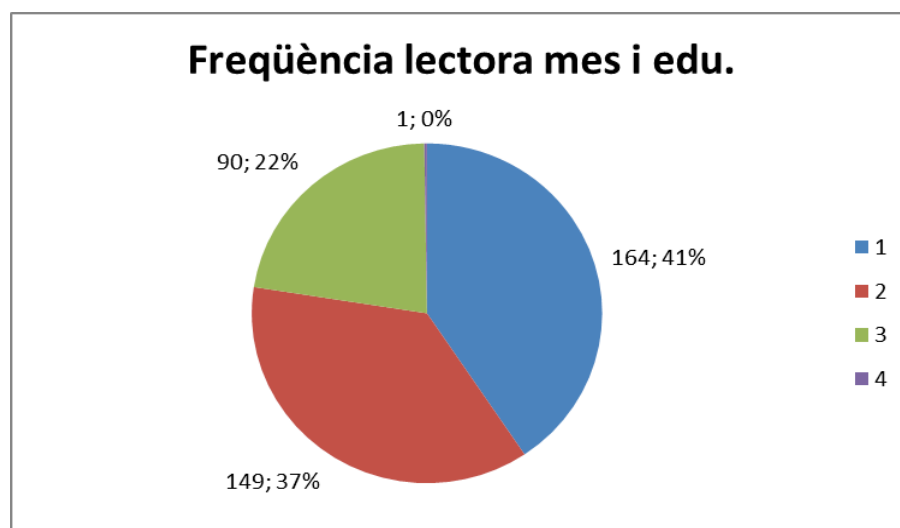
Podríem, també, deduir que l'hàbit lector es dona més sovint en una població formada i orientada al món de l'educació que no una que no ho ha estat. Continuem, doncs, definint diferències entre ambdues poblacions, uns resultats que ens permeten apuntar que els nivells d'estudis, i més en el cas

de ser mestres i professors, marca diferències d'hàbits, ja sigui perquè és necessari per a la seva feina o com a major freqüència de la seva pràctica.

### Taula resum

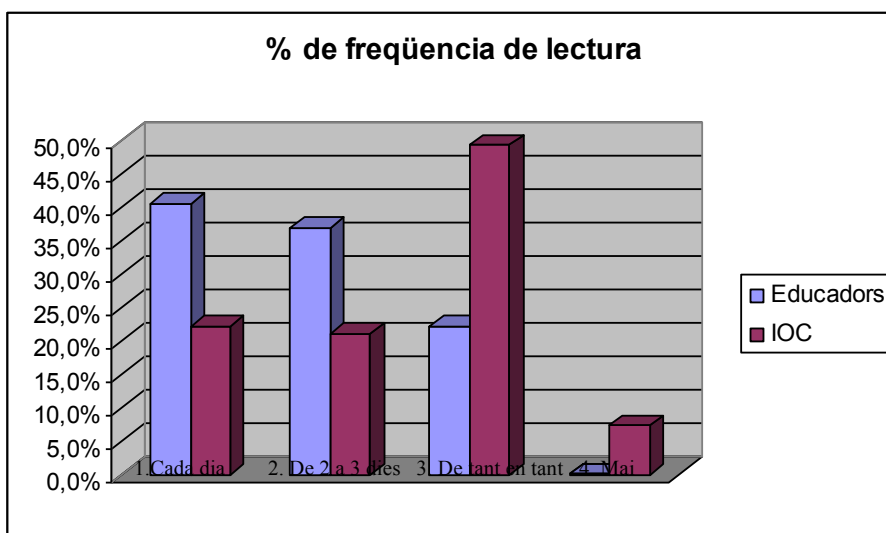
		Població					
		Mestres i prof.		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Cada quan llegeixes?	Cada dia	164	40,6%	84	22,2%	248	31,7%
	2/3 dies a la setmana	149	36,9%	80	21,2%	229	29,3%
	De tant en tant	90	22,3%	186	49,2%	276	35,3%
	Mai	1	0,2%	28	7,4%	29	3,7%

### Gràfics



## Gràfic de barres

Si ens fixem en les dades percentuals veurem que hi ha importants diferències:



Anant a l'anàlisi de les entrevistes, podem observar que tant en la freqüència i la tipologia de textos llegits per ambdues poblacions enquestades hi ha diferències prou significatives quan aprofundim en les seves opinions. Fixem-nos en el que responen:

E.: Ara (llegeixes)?

E 1: Ara llegeixo bastant assaig sobre lectura, però abans d'anar a dormir ara estic llegint policíaca, *L'home de les maletes*, *La suite francesa*, he llegit bastants d'aquests com *Pa negre*, etcètera, que retraten una època. Així fullejant necessito temps per posar-m'hi. També l'Almudena Grandes, i durant una època vaig llegir biografies, tot i que no les recordo..., sé que vaig gaudir-hi. Sobretot biografies de dones que han estat desconegudes i que després s'han fet biografies seves. *La catedral del Mar*, potser per context, em va agradar més que *Los pilares de la tierra*. Ah, bé, també els contes curts d'en Monzó, d'en Pàmies..., i ara torno a llegir contes de Grimm...

E.: I ara?

E 2: Me n'hauré d'anar a la tauleta de nit, espera... M'estic llegint *La competencia lectora según PISA: diez ideas clave*, d'un tal Zayas. Sóc bastant erràtica. El Carles (el seu marit) és bastant usuari de biblioteca i abans de tornar un llibre em diu: Que te'l vols llegir? Ara estic llegint *L'oratjol de la serra*, d'Eduard Girbal, que me l'ha passat ell, i *El arte de la guerra*, de Sun Tau, del nòvio de la meua filla, que és l'art de la guerra aplicat a moltes circumstàncies. També *El silenci dels telers*, d'Assumpta

Montellà, i el *Catàleg de l'exposició del Paral·lel* del CCCB, que és l'últim que he acabat. També llegeixo novel·la històrica, perquè és el meu ram, però són decebedores perquè no són ni novel·les ni històriques. I Virgínia Wolf en anglès, perquè vaig pensar que amb aquest podria però m'he encallat molt. I per la meva mare també m'arriben, com *Els Balsells de la Boada*, d'una amiga de la meva mare i publicat pel Museu de Gavà; un llibre senzill però ben narrat, i va obrint ganes de saber què passa més endavant, és a dir, que passa bé.

E.: Ara què llegeixes?

E 3: Ara molt novel·la negra. Tinc a la motxilla l'últim llibre d'Andreu Martín, i tots els Márkaris. També Zweig..., llegeixo una mica de tot. L'últim era de la prehistòria..., i el *Jueves* abans d'anar a dormir. Sóc bastant polivalent.

I és que com bé diu E 3, la polivalència seria una de les característiques possibles que identificaria un lector del grup de mestres i professors enquestats. Tot i això, en contrast amb les dades obtingudes en les estadístiques, posteriorment també ens adonem que aquesta polivalència no vol dir llegir diferent però sí, si més no, obrir el ventall i tenir la possibilitat d'escollir, de seleccionar.

Fixem-nos en les respostes que ens donen alguns dels estudiants de l'IOC:

E.: Ets lectora habitual?

EIOC 3: Al col·le ja ho era, he guanyat varis premis Sant Jordi i de poesia..., i a casa no llegeixen i som nou germans i només llegim quatre..., i cap el mateix, cada un una diferent..., la Rosa realista, i jo una mica més espessa..., també *Un mundo feliz* o *1984*.

I és que les lectures dels estudiants de l'IOC no necessàriament són diferents, ja que la resposta de l'entrevistada anterior la podríem haver trobat, de ben segur, en qualsevol dels mestres i professors entrevistats. Sí, però, que l'enfocament és un xic diferent, més limitat en l'elecció de lectures per part dels estudiants de l'IOC. I si no, fixem-nos en el lector següent:

E.: Cada quan llegeixes?

EIOC 2: Tres o quatre vegades a la setmana.

E.: Quin és l'últim títol?

EIOC 2: És de religió, en urdú, no el puc traduir.

E.: Quins?

EIOC 2: De religió, i d'altres també, d'història, els compro jo o la meva mare o el meu pare, també hi ha llibres antics, alguns sí.

Fixem-nos que hi ha lectors que s'encasellen en una tipologia de llibres. EIOC 3 no ens acaba de definir quina en concret, però sembla que se centra especialment en la ciència-ficció, i EIOC 2, com ja hem apuntat amb

anterioritat, se centra en la temàtica religiosa, especialment relacionada amb les seves creences en la religió islàmica.

Aquest darrer cas obre una porta poc explorada de la lectura en què aquesta tesi no s'endinsa, com seria l'estudi de les lectures efectuades per lectors amb orientacions clares des del punt de vista de les seves creences. És un camp que permetria múltiples enfocaments.

#### 4.2.2. Hàbits familiars

Continuant amb el contrast entre les dues poblacions estudiades, seguidament s'analitzen els hàbits familiars que els enquestats van viure de petits a les pròpies llars. Aquests hàbits es deriven de tres preguntes efectuades en l'enquesta basades en conèixer si els hi narraven contes, els moments lectors que recordes viure de quan eren petits, derivats d'una experiència personal, i la quantitat de llibres que tenien a la pròpia llar.

##### 4.2.2.1. Narració de contes a la pròpia llar

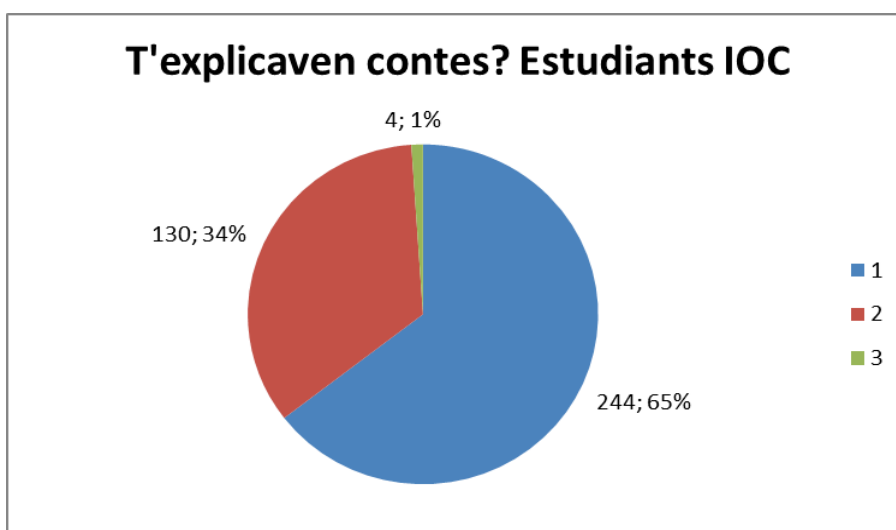
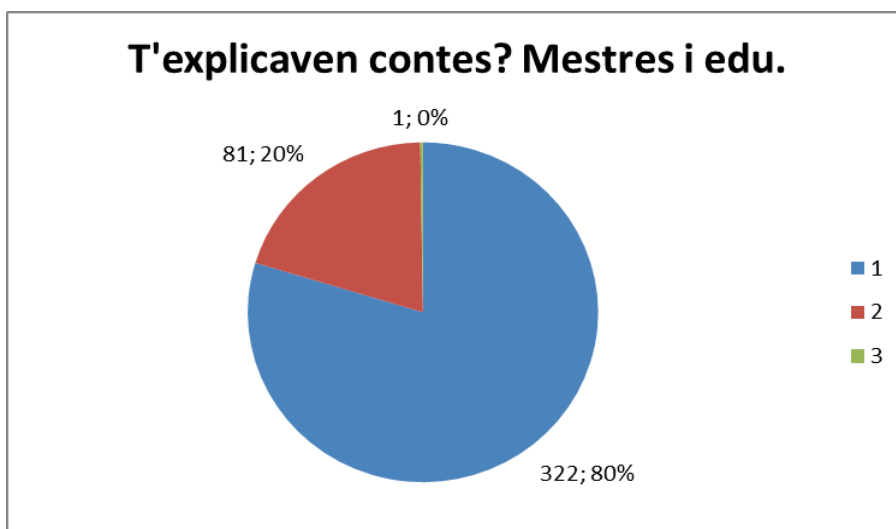
Diferència significativa entre les dues poblacions pel que fa a la seves primeres experiències literàries i més concretament en la narració de contes orals. Mentre que el 80% dels mestres i professors els explicaven contes quan eren petits, aquest percentatge es redueix fins al 65% d'estudiants de l'IOC. Una diferència de 15 punts percentuals que és clarament significativa.

Potser en aquestes primeres experiències literàries rau alguna de les claus del present estudi, i és que la narració oral de contes demostra una certa voluntat de transmissió per part de la família, de forma conscient o no, d'un bagatge cultural propi. La diferència entre ambdues poblacions a l'entorn d'aquesta primera aproximació a la lectura és, tanmateix, prou important per observar la correlació entre la variable ser lector i la de si li explicaven contes de petit, i obtenim les dades següents:

#### Taula resum

		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
T'explicaven contes?	sí	322	79,7%	244	64,6%	566	72,4%
	no	81	20,0%	130	34,4%	211	27,0%
	no sap /no respon	1	0,2%	4	1,1%	5	0,6%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

Fixem-nos que si anem més enllà i analitzem la relació entre els que es consideren o no lectors i l'acció que expliquessin contes a casa les dades són força clarificadores:

### Taula resum

		Població					
		Mes. i prof.		Est. IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Et consideres lector? / T'explicaven contes?	Sí lectors/ Sí els explicaven contes	225	56,7%	129	34,1%	404	100%
	Sí lectors/no els explicaven contes	179	43,3%	130	75,9%	378	100%
	No lectors /sí els explicaven contes						
	No lectors /no els explicaven contes						
No sap/ no respon							

En la taula anterior podem observar que les diferències són significatives: mentre que els mestres i professors que afirmen ser bons lectors i que els explicaven contes suposen gairebé el 60% –el 56,7%– de la població enquestada, en el cas dels estudiants de l'IOC suposen una mica més del 30% –el 34,1%–. Una dada que il·lustra com la narració oral pot esdevenir un factor clau, no sabem si per si mateix, per a un bon desenvolupament de l'hàbit lector des d'un bon inici.

Podríem concloure que, com diu Emilia Moreno Sánchez (2002), “Se puede destacar una actividad que no por sencilla o conocida tiene menos eficacia en este proceso de motivación, como es la narración de historias y cuentos por parte de la familia, en la línea que señala Pennac (1993): “[..] *aquel ritual de la lectura, cada noche, al pie de la cama, cuando él era pequeño –hoja fija y gestos inmutables–, se parecía un poco a una oración*”.

Els records lectors, centrats especialment en l'entorn familiar, com podem observar, ens deriven especialment a experiències completes a tot un entorn, experiències que no només comprenen l'entorn familiar més proper –pare, mare i germans–, sinó que també poden arribar a ser una experiència viscuda amb avis i altres familiars.

Analitzem, a continuació, el que ens relaten les persones entrevistades:

E.: Recordes (lectures)...?

E 1: El de Robert Saladrigas, *La plaça del Diamant* de Rodoreda, *Ronda naval* d'en Calders, i en castellà *Cinco horas con Mario*, tot Delibes..., no sé per què.

E.: I de quan eres petita?

E 1: Contes populars, teníem moltes recopilacions de contes, faules i rondalles. M'agradaven els contes junts. (...) Jo on llegeixo més és al llit, abans d'anar a dormir he de llegir, identifico llegir amb comoditat, al sofà amb la llum, ho recordo molt amb tranquil·litat. No puc llegir un llibre amb soroll.

E.: I abans del *Cavall Fort*, contes, cançons...?

E 1: El que la mare podia cantar o explicar. Mentre cuinava cantava i feia servir moltes dites, o un conte a la nit de tant en tant, sí que en recordo dos o tres a la setmana. Tinc el record d'estar al llit i li deia: però mare, explica'm el conte de la molinera que converteix la palla en or..., contes així, molt populars, i ho recordo molt lligat a que estava malalta o molt cansada. Ara recordo, quan estava malalta per una hepatitis sentia un programa que es deia *El tambor*, de la Cadena Ser, on a la ràdio explicaven contes. I la mare cada ics temps em comprava un conte: recordo *El gat amb botes...*, i me l'explicava. I arran d'un grup de mestres d'aquesta experiència a Ràdio Estel explicaven contes (...)

Observem, també, com l'experiència lectora a voltes té una relació molt directa amb el moment vivencial més que amb la història o l'objecte que serveix de baula, és a dir, els factors emocionals sembla que tenen un paper important en la memòria lectora:

E.: T'explicaven contes de petita?

E 5: Sí, ma mare, recordo les nits asseguda, recordo el moment, al mig entre la meva germana i jo i es posava a llegir, era un moment agradable.

Fixem-nos, així mateix, com aquestes experiències, viscudes en un entorn ric en estímuls lectors, no necessàriament es desenvolupa a l'entorn de l'objecte llibre:

E.: Recordes quelcom relacionat amb la lectura però no amb l'objecte llibre?

E 2: L'àvia tenia una capsa amb lletres de tango i sardanes, i tenia amics a l'Orfeó de Sants, i això la va permetre tocar una mica de cultureta de prop. Ella col·leccionava *El cant de la senyera...*, i m'agradava molt quan treia aquella capsa. I tenia uns llibrets, d'aquella editorial..., amb títols com *El català, la mare de totes les llengües*, o llibrets d'acudits. I llavors els *TBO*, els *Patufets*, els *Tío Vivo*, els *Mortadelo*, recordo riure sola al metro.

E.: I més de caràcter folklòric, és a dir, cançons, contes, dites...?

E2: Això ho feia l'àvia. La mare treballava a les tardes a can Jorba i com que l'àvia vivia amb nosaltres, sí a l'hora de sopar..., i a l'estiu ens aparcaven tres mesos a la Pobla de Lillet, i l'àvia ens explicava contes i cançons, cançons de bressol com *El noi de la mare*: dites també, amb aportacions de la Terra Alta, per part del pare, i del Berguedà, de la mare..., suposo que el normal. La tele no va entrar a casa fins que jo tenia vuit anys..., i d'alguna cosa devíem parlar, no?

I fixem-nos, fins i tot, com aquestes experiències lectores no es relacionen de forma directa amb la lectura si fóssim rigorosos; però aleshores deixaríem d'enfocar una realitat que de ben segur que ha fet acostar més d'un nen o nena a la lectura:

E.: T'explicaven contes a casa?

E 4: No m'explicaven contes ben bé, però sí històries de família, especialment els meus avis, algunes de ficció i d'altres de reals explicades com a contes. T'explicaven històries que no sabies què eren ficció i què real, com les de la guerra, com aquella història dels bombardejos que es van amagar tots a sota la taula perquè així "estiguem tots junts que així ens morirem tots". Aquestes narracions encara les visc, recordo aquells moments com un moment molt especial, el puc reproduir íntegrament, i ho recordo amb l'àvia a la cuina econòmica i l'avi a la taula picant amb els dits que, fins i tot, havia fet un clotet a la fusta..., anaves amb l'avi i en aquest context de trobada hi havia aquestes històries que t'explicaven.



En aquests quatre entrevistats observem un element comú: les experiències diverses viscudes en el si de la família. Experiències amb un gran component emocional, de relació social i familiar, que apunten que la lectura és el nexa d'unió, de convivència plaent entre l'adult i el nen/a més enllà del propi text, més enllà de l'objecte llibre.

Fixem-nos que les històries podien ser “algunes de ficció i d'altres de reals explicades com a contes”, és a dir, el contingut de la mateixa lectura passa a ser un element secundari quan l'experiència viscuda supera la pròpia narració. Aquesta experiència deixaria, doncs, una marca inesborrable en el record de l'infant que la comparteix i, en conseqüència, la lectura passaria a tenir un significat de moment plaent, una baula que establiria relacions fortes, afectives, entre infant i narrador.

Si observem, però, altres lectors, trobem que quan aquest entorn familiar és absent, a voltes l'atzar fa que trobis un mestre o professor que t'acompanyi:

E.: La mare t'acompanyava en les lectures?

E 3: No, no hi havia una activitat de lectura. Si el que em preguntes és per què sóc lector... Durant l'EGB i al BUP, recordo especialment un profe de 3r de BUP, típic profe que surt de les obligatòries, aparta el currículum i promociona la lectura. Si m'ho pregunten és pel profe de literatura qui va sacsejar el món de la lite, en Manel Haro, qui sortia del programa. Un tio que transmetia passió pels llibres, deia “hi ha una porta aquí, aprofiteu-la”. Si m'hagués quedat amb els “Vaixells de Vapor” no sé si hagués estat lector. Recordo Paul Auster, que em regalava Tabucchi, Auster..., encara recordo *El palacio de la luna*, encara el tinc. El profe va aparèixer i ens va dir “*flipeu amb això*”.

E.: Contes? Anècdotes?...

E 3: Anècdotes sí, de la guerra, però eren només anècdotes, no històries. Eren gent del camp, no havien vist un llibre en sa vida. Jo no recordo els meus avis explicant-me contes..., però em regalaven llibres.

Aquest darrer “jo no recordo els meus avis explicant-me contes..., però em regalaven llibres” demostra com la voluntat de formació en el si de la família hi és present. És un fet que, encara que sigui de forma no conscient, una família també pot convertir-se en transmissora de l'hàbit lector, com veurem més endavant.

Però encara és més remarcable el comentari “Si m'hagués quedat amb els “Vaixells de Vapor” –col·lecció bandera de lectures infantils de l'editorial Cruïlla– no sé si hagués estat lector”, amb el qual l'entrevistat denota que les experiències lectores basades només en una col·lecció o la rutina de llegir-la no permet ascendir, descobrir, afrontar-se a lectures més difícils, a obrir portes i a “flipar” amb elles.

Així, si tenim en compte les experiències de les persones entrevistades, ens adonem que el lector potser es fa més a partir de la seva experiència lectora que no pas de les lectures en si mateixes. L'objecte llibre passaria a prendre una importància secundària davant de l'experiència lectora compartida.

Les mateixes experiències han estat viscudes per alguns dels estudiants de l'IOC:

E.: T'explicaven contes de petita?

EIOC 1: Alguna vegada: la *Sirenita*, *Pocahontas*, *Mulan*, y no me acuerdo de más.

E.: Com te'ls explicaven?

EIOC 1: Tenía el libro y la película, y si me aburría mucho con el libro veía la película.

Fixem-nos en aquest relat, a part del fet que les lectures són totes de l'entorn Disney –la persona entrevistada va néixer l'any 1992–, que es tracta d'una activitat en la qual la intervenció de l'adult és esporàdica, i moltes vegades és solitària: “y si me aburría mucho con el libro veía la película”, és a dir, el lector solitari, com que no té l'acompanyament adult, busca alternatives per distreure's.

E.: T'explicava contes?

EIOC 5: Sí, mon pare, que era lector de tant en tant, poquet, si li regales...

E.: Quins contes?

EIOC 5: Se'ls inventava.

La fortalesa en la narració del conte oral per part de les dues anteriors entrevistades és clarament menor que la mostrada per la població de mestres i professors entrevistats. Aquesta, tal com ja ens apuntaven les dades estadístiques, sembla que és una de les claus que ens permet entendre per què l'adquisició de l'hàbit lector en l'entorn familiar pot ser més fort i durador que no pas en l'entorn escolar, amb una absència major, que no vol dir nul·la, de la relació afectiva entre la lectura i el lector. Seria, doncs, com apuntarem en les conclusions de la tesi, clau per definir els elements d'adquisició d'hàbit lector.

Fixem-nos com aquest entorn asistemàtic és expressat per l'entrevistada EIOC 5:

E.: Els recordes (els contes)?

EIOC 5: Abans d'anar a dormir, era súper bonic, encara ara ho parlem amb la meva germana..., a vegades ens repetia el conte..., era una situació tendra, de complicitat amb el pare i les filles, és com allò de “el nostre moment”, el moment del pare d'explicar-nos el conte i posar-nos a dormir.

Observem que, com en els entrevistats anteriors, EOIC 5 també mostra la importància dels moments lectors com una estona d'estar allà, de compartir una vivència amb el pare. I és que el ritual del conte, com podem observar, no només comparteix una lectura sinó que especialment comparteix una experiència lectora.

Experiència que no necessàriament ha de ser posada en pràctica amb els progenitors, sinó que també hi pot participar, o substituir-los, una germana o altres parents:

E.: T'explicaven contes?

EIOC 3: No, mai, a mi els meus pares no em van criar, va ser la meva germana Montse, emocionalment.

E.: I ella?

EIOC 3: De la seva manera sí, era molt divertida, ens ha tractat com a gent gran.

A manca de pares que fessin el seguiment de l'educació dels fills, a voltes aquest paper és assumit per una germana gran, els avis o algun altre parent, és a dir un entorn que és prenedor de la responsabilitat que hauria correspost a l'adult pare o mare.

Obrim, amb això, una nova porta a l'anàlisi d'aquest hàbit que demanaria un major aprofundiment: el grau de relació entre lectorand i lector a fi que l'hàbit a adquirir sigui el màxim de perdurable possible. Però no podem sortir de la línia marcada, ja que demanaria un estudi dirigit només vers aquest propòsit, i aprofitem l'avinentesa per deixar la proposta a l'aire.

#### 4.2.2.2. Moments lectors familiars de petits

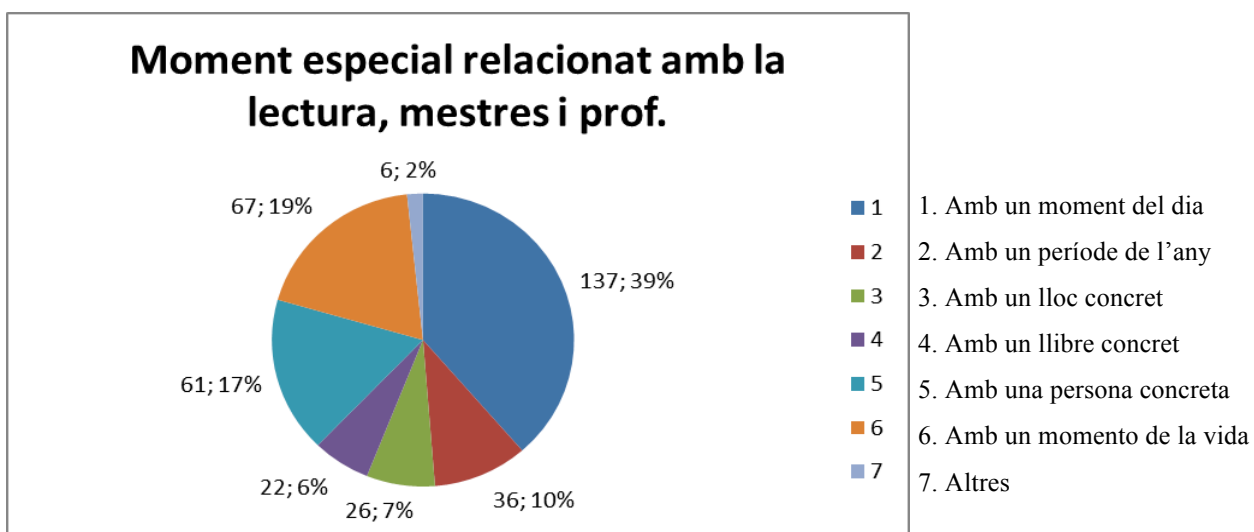
L'anàlisi de les dades a l'entorn dels moments lectors que van viure els enquestats quan eren petits ens assenyalen diferències importants entre les dues poblacions, especialment marcades en les experiències derivades a l'entorn de la lectura relacionades amb un moment del dia concret, en què la diferència percentual és de 22 punts: el 39% dels mestres i professors pel 17% dels estudiants de l'IOC.

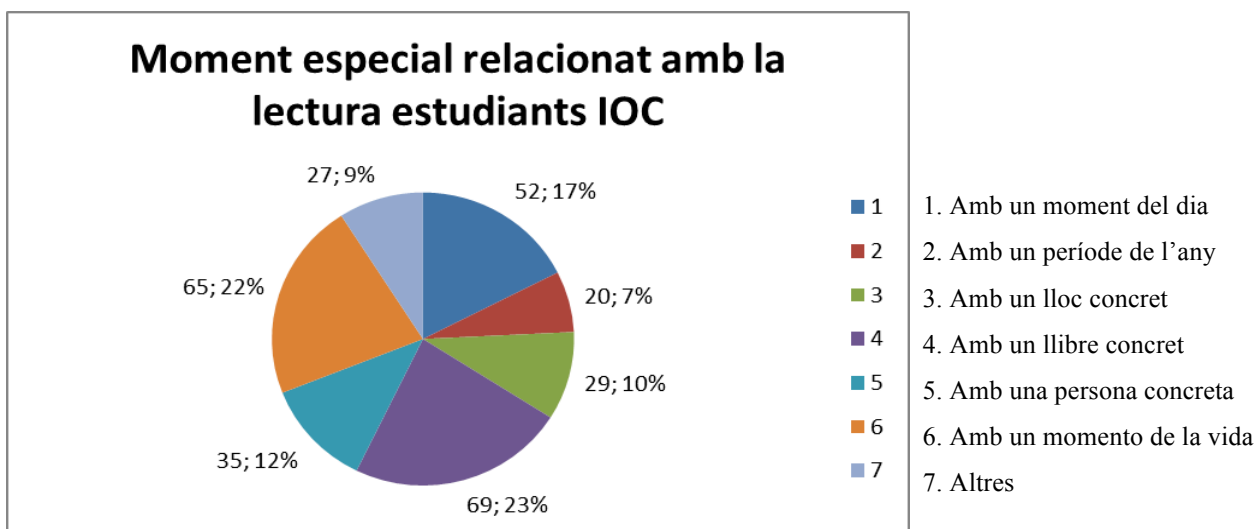
Diferència percentual que es gira en sentit contrari quan s'observa que el 23% dels estudiants de l'IOC remarquen com a experiència especial relacionada amb la lectura la referència a un llibre en concret contra el 6% dels mestres i professors.

## Taula resum

		Població					
		Mestres i profes.		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Moment especial relacionat amb la lectura	Relacionat amb un moment del dia	137	38,6%	52	17,5%	189	29,0%
	Relacionat amb un període de l'any	36	10,1%	20	6,7%	56	8,6%
	Relacionat amb un lloc concret	26	7,3%	29	9,8%	55	8,4%
	Relacionat amb un llibre concret	22	6,2%	69	23,2%	91	14,0%
	Relacionat amb una persona concreta	61	17,2%	35	11,8%	96	14,7%
	Relacionat amb un moment de la vida	67	18,9%	65	21,9%	132	20,2%
	Altres	6	1,7%	27	9,1%	33	5,1%

## Gràfics





D'aquestes dades es podrien extreure determinades conclusions, que ja detallarem més endavant, es podrien resumir en la persistència i la constància com a claus per a l'hàbit lector en contraposició a les experiències derivades d'un hàbit de lectura puntual, esporàdic, que per descomptat denota menys constància i en conseqüència una acció més dèbil. Aquesta observació manté forts vincles amb les dades obtingudes en els gràfics anteriors i la relació entre ser lector i viure experiències a l'entorn de la lectura com és la narració de contes.

És, doncs, important observar com l'hàbit lector en els estudiants de l'IOC mostra la figura d'un lector dèbil, feble, sincopat, un lector que esdevé inconstant en la seva tasca. Per contra, a l'altra banda de la balança trobem els mestres i professors que remarquen que tenen un hàbit fort, periòdic, constant, fet que dibuixaria un lector amb l'hàbit ben adquirit i que desenvolupa de forma periòdica com a tasca habitual en el seu quefer diari.

Seguim, doncs, confirmant el que altres estudis ja han dit amb anterioritat com és el cas de Gordon Wells (1986: 175):

Gracias a las entrevistas se vio claramente que, por lo regular, los padres de los niños que obtenían puntuaciones relativamente más altas en la prueba del conocimiento de capacidad de leer y escribir, eran más aficionados a la lectura y tenían más libros; a la vez, tendían a leerles más a sus hijos. Este hecho lo confirmó el número de ocasiones en que, en las observaciones grabadas, los niños aparecían escuchando mientras sus padres les leían un cuento.

Afegim, però, que les dades obtingudes en el present estudi deriven de l'experiència pròpia, directa, de l'enquestat, el qual, ja adult, utilitza el record com a base per descriure la seva relació amb la lectura.

#### 4.2.2.3. Lectures a casa de petits

Les diferències també són remarcables entre les dues poblacions estudiades segons l'accés a lectures que tenien a casa. La diferència de 14 punts percentuals –90% per als mestres i professors pel 76% dels estudiants de l'IOC– és clarament significativa.

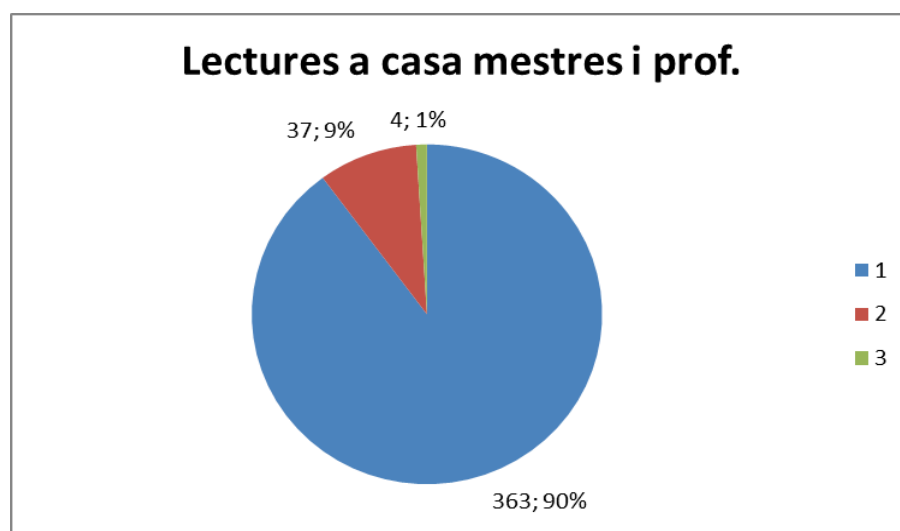
Ens adonem, doncs, que l'hàbit de la lectura a la pròpia llar i la seva relació amb l'objecte llibre és un element a tenir en compte en els lectors i els no lectors. Per tant continuem observant com les diferències que s'apunten en l'àmbit de la llar són importants entre les dues poblacions.

Diferències, com hem vist en els hàbits lectors, en les experiències i ara amb l'objecte llibre a l'entorn de la llar. I és que ja podríem començar a determinar que la llar té un dels papers més preponderants en l'adquisició d'hàbits lectors, a l'espera de l'anàlisi de les dades de l'àmbit escolar, un paper que pot observar-se tant en les accions com en l'entorn on es desenvolupa.

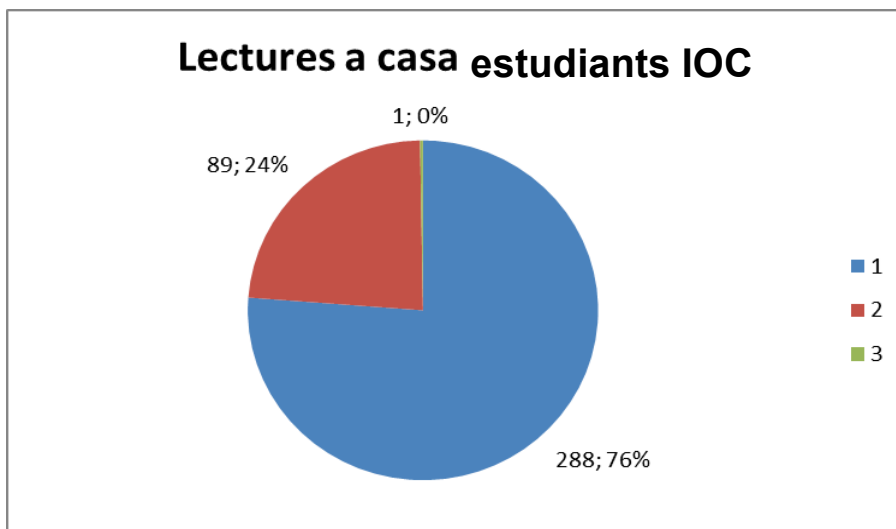
#### Taula resum

		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Hi havia lectures a casa?	sí	363	89,9%	288	76,2%	651	83,2%
	no	37	9,2%	89	23,5%	126	16,1%
	no sap /no respon	4	1,0%	1	0,3%	5	0,6%

#### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

Aquestes dades, en l'actualitat, ja venen refrendades pel mateix informes PISA 2009, on ens diu que:

La puntuación media obtenida por los alumnos en comprensión lectora se ve influida de modo notable por el número de libros en casa. Cuanto mayor es el número de libros que el alumnado tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene. Las diferencias de puntuación media en este caso llegan a ser de 125 puntos en España y en OCDE (PISA, 2009: 90)

Però el que apareix amb força en el present estudi, a més, és que aquest llegat té influències a llarg termini en els joves lectors motivant diferències significatives que poden comportar l'obtenció o no d'un determinat nivell d'estudis, com apuntarem en les conclusions finals.

Una posterior anàlisi de l'espai que ocupaven aquestes lectures permet definir més i millor els hàbits viscuts a la pròpia casa.

És el moment de recordar les paraules d'Enrique Pérez Díaz (2007: 12):

Desde que abrí los ojos al mundo en mi hogar siempre hubo alguien presto a contarme una historia, darme cierto volumen lleno de sugerentes imágenes – y por eso ahora más inolvidable todavía– o sintonizar algún oportuno programa de radio donde, para mi suerte, se estaba contando determinada intriga y misterio. Igualmente, me encantaba escuchar las conversaciones de los mayores, casi siempre en clave o con palabras desconocidas (...). Años después, mi definitiva vocación lectora se formaría mientras escapaba de una (para mi terrible) escuela de primaria con tal de refugiarme en la torre más alta de un mágico lugar llamado Dirección Nacional de Bibliotecas Escolares.

A fi de donar relleu a les dades analitzades, observar les respostes de les persones entrevistades sobre allò que llegien a casa i qui ho feia. Els enquestats presenten respostes diverses.

Com a comú denominador trobem que l'hàbit lector era, segons el record dels entrevistats, un exercici molt d'adults, poc centrat en el desenvolupament conscient d'aquest hàbit en els petits lectors. Sí que observem també que hi ha famílies amb clara consciència lectora i, a més, amb la voluntat de transmissió i difusió de la lectura.

E.: El teu pare, malgrat la poca formació, per què creus que us va acostar a la lectura?

E 1: Potser perquè va pensar que la formació era important. Allà a Mollerussa, d'on era ell, eren de família molt humil, pobres, i segur que li hagués agradat saber. També potser a l'haver perdut la guerra i una cultura pròpia, era un gran lector d'en Tísner, Porcel, no sé..., li agradava també en Maigret. Ell em deia que havia d'estar formada per no haver de dependre mai de ningú.

E.: A casa hi havia consciència lectora?

E 1: El pare esperava la revista *Destino* sempre, el diari i llegia els dominicals. El *Destino* el teníem a casa i el fullejava. I també érem d'El Círculo de Lectores, i més endavant de la Xarxa, on es van fer socis. Per Reis sempre hi havia algun llibre..., i això que el meu pare d'escola zero!, perquè el va enxampar la guerra, era auto..., de la família del meu pare no en sé res, es va autoformar.

E.: Li venia d'inspiració?

E 1: Tenia voluntat d'anar aprenent, d'anar-se formant, era de carrer. La mare va anar a escola de la República, però amb la guerra es va fer modista, tenia un taller a casa.

E.: Ella també llegia tant?

E 1: Ha llegit de gran perquè tenia cura de la família, ja saps, d'aquelles dones de tenir sempre la camisa a punt pel marit..., i també cura del seu pare: el meu pare era de la cultura que a casa poc. (...) Ai, una que també vaig llegir força era la Mercè Rodoreda, perquè recordo que tot el que vaig llegir a l'escola ho buscava i intentava aconseguir-ho: Delibes..., no em feia mandra llegir. Vaig anar a les escoles Grimm, no de monges, i allà recordo cançons i contes en català. Tinc companyes de la meva edat que no havien vist contes en català i jo sí. Després va ser més difícil, i el COU als Maristes.

Observem com a voltes, més enllà de la família directa, hi pot haver un entorn social, conscient de la necessitat de formació dels més petits i que aquesta pot passar, doncs, per una pressió de formació que també inclou la lectura. Podria ser com una obligació a la vida, en l'educació dels nens, la qual passa per l'acostament a la lectura dels propis fills.



Però fixem-nos com aquesta formació, que podria recaure per defecte en qualsevol dels dos progenitors, passa a un segon pla quan la dona ha de complir altres obligacions de “més alçada”, com és la de “tenir sempre la camisa a punt pel marit”. Perquè a casa de l’entrevistada E 1 l’autèntic motor cultural és la mare, però queda tapat per un marit que demana unes atencions pròpies que ara ens semblen d’una època. Atencions que, malauradament, tapen en part la formació dels fills.

Fixem-nos com un cas similar és el que va viure l’E 3:

E.: Són escolars (les lectures)?

E 3: No, els obligatoris anaves a la biblioteca d’aula i els agafaves, estaven a l’abast. De l’època de l’ESO només recordo els llibres de Cruïlla, estaven molt bé..., encara en trobo a la biblioteca. A mi em van servir. Perquè no vinc d’un context lector. La meua mare no era lectora, llegeix un llibre a l’any, i prou. I mon pare només llegeix llibres de dret: és advocat..., té molts llibres a casa però no tinc el record del meu pare llegint. Té molts llibres, però no són del meu interès. Vinc d’un context poc lector, tampoc de veure *Gran Hermano*, perquè em regalaven molts llibres. Em deien: nen llegeix!, nen llegeix!, però no recordo veure’ls llegir. No recordo els meus pares llegir abans d’anar a dormir, però jo sí que ho faig.

Aquest pes de la lectura a voltes es transmet en accions concretes, clarament conscients i dirigides per part de les famílies o per pressió social, com si fos un dogma de fe que cal seguir tant sí com no.

També, a voltes, aquestes accions són concretes:

E.: Hi havia llibres a l’abast?

E 2: Sí, però jo rellegia molt. Quan van refer l’habitació, hi van posar tres prestatgeries amb llibres meus. Dir que hi havia molts llibres no és igual que ara, eren molt cars..., et posaven la mel a la boca. Si alguna vegada vaig demanar un llibre no recordo que mai em diguessin que no.

Podem observar que la lectura pot esdevenir un element més de la formació cultural dels pares dels entrevistats que, d’alguna manera, acabaven transmetent als seus fills. La implicació en aquesta animació podia ser conscient o no conscient, però sí que, en definitiva, esdevenia influència. Influència que podia, i pot, néixer en àmbits molt diversos que en un principi no semblaria que formessin part d’aquesta tasca, com podem observar en el següent entrevistat:

E.: I a casa?

E 4: A casa hi havia pocs llibres, no moltíssims. Però sí que, en canvi, recordo molta animació cultural. Recordo que els meus pares formaven part d’un grup de matrimonis, coordinat pel rector, que no necessàriament es parlava de religió, sinó de diversos temes culturals, i hi havia una vida

cultural al costat, perquè en el fons els meus pares tenien una formació cultural limitada: el meu pare era un industrial del món dels embotits i no li interessaven els llibres, i la mare als catorze anys ja va entrar a treballar a la fàbrica. I van entrar a la cultura a través del grup de matrimonis. També recordo que els dissabtes la mare, a mercat, anàvem al Clam (llibreria) on la llibretera, la Pilar Cabot, et deia què havies de llegir. Ella era la dona de l'Armand Quintana, una parella d'activistes culturals de caràcter local. El dissabte anaves al Clam i t'orientava.

Pel que fa als entrevistats de l'IOC observem que l'element comú en tots ells no és tant la voluntat de transmetre l'hàbit a casa sinó de posseir llibres, habitualment, a més, en un espai de la casa que no és l'habitació pròpia.

E.: Hi havia lectures a casa?

EIOC 1: A la prestatgeria del menjador, todos allí.

E.: I a la teva habitació?

EIOC 1: Nada de libros, antes no había, en el comedor los de mi madre, agarraba uno y lo leía..., mi pasatiempo entonces eran los puzzles y en tercero pasé a los libros, empecé a agarrar libros.

E.: Hi havia llibres a casa?

EIOC 3: No, van comprar diccionaris i no sé què..., i les novel·les dels meus germans que també van col·laborar, però tampoc van estar molts temps junts a casa.

E.: On estaven les lectures a casa teva?

EIOC 4: En una habitació on hi havia dues parets plenes de prestatgeries amb els llibres de la meva mare..., a la meva habitació no, no hi havia els meus llibres, no havia comprat llibres pel meu interès..., quan era més petita la mare me'n comprava, com el *Cavall Fort*; jo tinc dos germans i m'he trobat molta cosa feta, la meva mare no compartia amb mi: tres fills i ha treballat tota la vida, i el pare no ha ajudat mai, ni l'he mencionat fins ara, fixa't!, és una generació perduda totalment (la mare).

E.: Hi havia llibres a casa teva?

EIOC 5: Sí, ma mare sempre ha sigut molt lectora, era del Círculo de Lectores i venien a vendre alguna cosa a casa, i se'ls llegia per ella, era el tipus de lectura per ella.

E.: Parlava de llibres?

EIOC 5: No, els comprava, se'ls llegia, però no.

És doncs, un element a tenir en compte: la situació dels llibres a casa denota una voluntat o no per part dels pares de transmetre l'hàbit lector i de compartir-lo. I és que per a un lector adult les seves lectures poden esdevenir

el seu món i no necessàriament un món que porti a ser compartit o transmès als fills; per això els conserva en un espai propi, un espai reservat al qual només pot accedir ell: “En una habitació on hi havia dues parets plenes de prestatgeries amb els llibres de la meva mare..., a la meua habitació no, no hi havia els meus llibres”. Un espai que alguns pares, de forma conscient, també comparteixen o fins i tot potencien col·locant prestatgeries en les habitacions dels fills o fent-los participants de les pròpies lectures amb ells.

Però adonem-nos que potser la diferència més interessant entre ambdues poblacions d'entrevistats és que els primers, mestres i professors, viuen la lectura i la seva influència en àmbits molt diversos i a voltes múltiples, mentre que els estudiants de l'IOC reben menys inputs i són molt més dèbils. En els mestres i professors la pressió pot venir no tans sols de l'àmbit més proper, és a dir pares i germans, sinó també d'àmbits que potser pròpiament no estan dissenyats amb aquesta fi –parròquia–. Per contra, les relacions dels estudiants de l'IOC amb la lectura són més limitades.

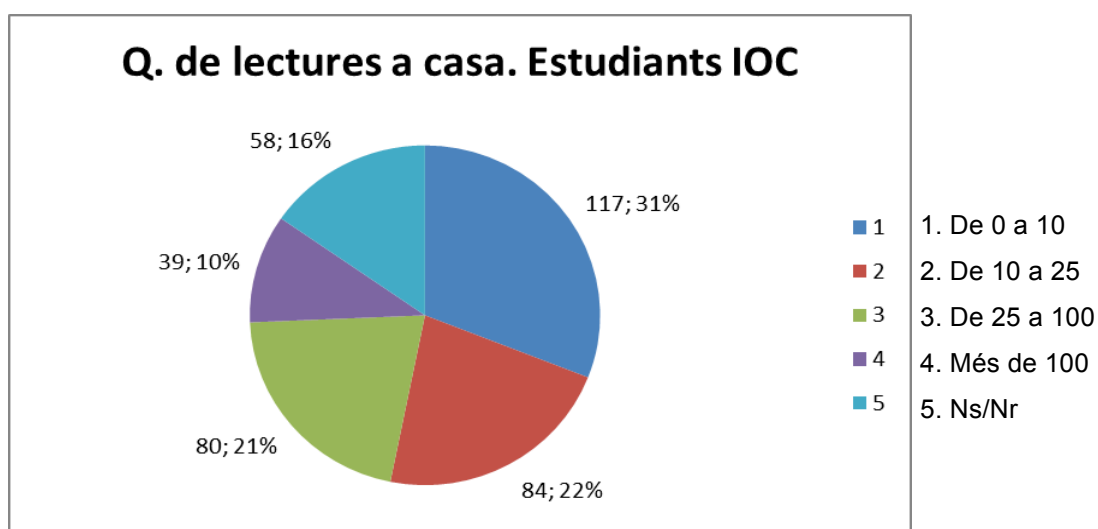
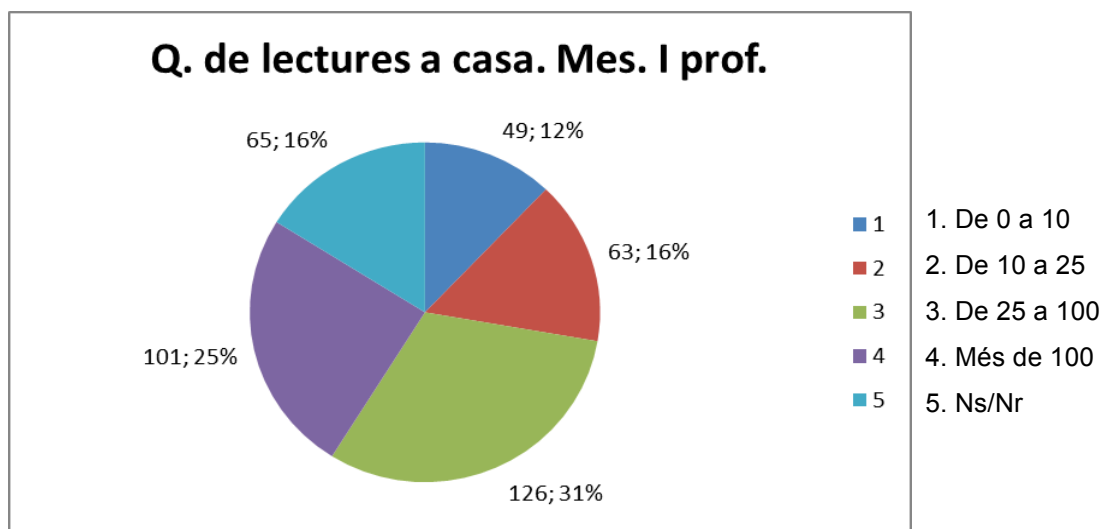
#### 4.2.2.4. Quantitat de lectures a casa

En relació amb l'apartat anterior, podem observar que si analitzem la quantitat de lectures a casa dels individus d'ambdues poblacions les dades ens diuen que només el 12% dels mestres i professors tenien de 0 a 10 lectures a casa mentre que aquesta diferència s'eleva fins al 31% en el cas dels estudiants de l'IOC, 19 punts percentuals de diferència que es col·loquen a la inversa i es magnifiquen quan ens adonem que si sumem les franges superiors, és a dir, els que tenen de 25 a més de 100 llibres, ens dona com a resultat que el 56% dels mestres i professors se situarien en aquest interval i, per contra, aquesta xifra descendeix fins al 31% en els estudiants de l'IOC. Podem, doncs, concloure que entre ambdues poblacions hi ha diferències determinants que podrien definir el posterior hàbit lector.

#### *Taula resum*

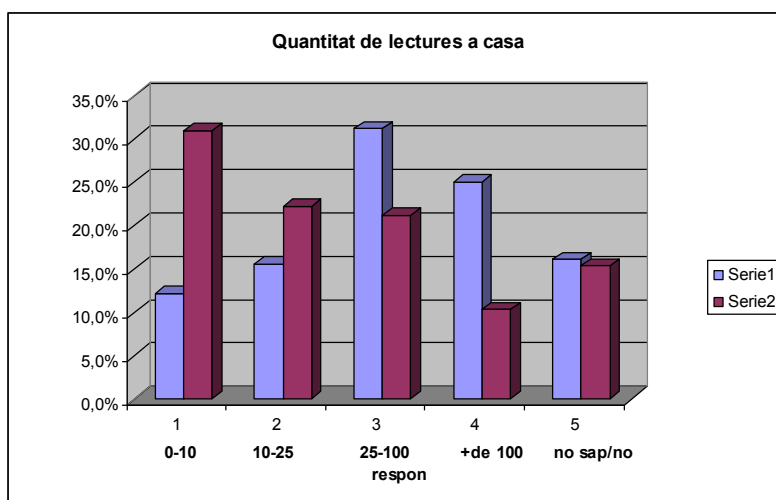
		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Quantitat de lectures a casa	0-10	49	12,1%	117	31,0%	166	21,2%
	10-25	63	15,6%	84	22,2%	147	18,8%
	25-100	126	31,2%	80	21,2%	206	26,3%
	+ de 100	101	25,0%	39	10,3%	140	17,9%
	no sap/no respon	65	16,1%	58	15,3%	123	15,7%

## Gràfics



Si observem el gràfic següent, ens adonarem que mentre que la quantitat d'individus del grup dels mestres i professors evoluciona a l'alça a mesura que augmenta el nombre de lectures que tenien a casa, en el cas dels estudiants de l'IOC passa a la inversa.

## Gràfic de barres



1. Mestres i professors
2. Estudiants de l'IOC

Reiterant l'anàlisi anterior, en aquest gràfic se'ns mostra que la tendència en quantitats de llibres a les llars pròpies és inversa en mestres i professors i estudiants de l'IOC. Així com la majoria dels estudiants de l'IOC (53,2%) responen que tenien entre 0 i 25 llibres a casa, per part de la població educadora aquesta xifra descendeix fins al 27,7%. A l'altre cantó de la balança, la població de mestres i professors majoritàriament (el 56,2%) es mou en xifres de 25 a més de 100 llibres a casa i, per contra, en els estudiants de l'IOC aquest percentatge baixa fins al 31,5%.

Així, doncs, als extrems de les dues poblacions hi ha diferències prou importants per afegir un element més definitori de l'hàbit adquirit de la lectura a la pròpia llar, dada que serà interessant contrastar amb les pràctiques escolars estudiades.

Les dades coincideixen amb el que diu Moreno Sánchez (2002: 315):

el medio familiar no estimulante es aquel en el que las condiciones de vida son penosas y son más acuciantes las cuestiones de subsistencia, pero también lo son aquellas familias que no tienen tiempo de ocuparse de los hijos/as por exceso de trabajo o por otras ocupaciones y les dejan con personas que los cuidan por horas o en guarderías, que no les leen cuentos o relatos y tampoco tienen libros en casa.

I és que, com bé diu Manresa (2013), l'accés als textos i la possibilitat de llegir de manera constant són alguns dels factors que contribueixen de manera clara a la creació d'hàbits lectors.

Aquestes mateixes dades les destaca també l'informe PISA (2010: 90 digital):

La puntuación media obtenida por los alumnos en comprensión lectora se ve influida de modo notable por el *número de libros en casa*. Cuanto mayor es el

número de llibres que el alumnado tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene. Las diferencias de puntuación media en este caso llegan a ser de 125 puntos en España y en OCDE, es decir, se aproximan a dos niveles de rendimiento (unos 140 puntos).

En el tema que estem analitzant hi va haver diferents persones enquestades, sigui de la població dels mestres i professors com dels estudiants de l'IOC, que van expressar de forma més extensa la seva experiència.

Remarquem, entre altres, les opinions següents referents a la influència dels familiars més propers:

BCN1 2. El meu pare quan arribava a casa, al tard, em deia: Dolors, agafem un llibre? Jo l'escoltava i ell el llegia amb mi. La meva mare era del Círculo de Lectores. Els meus pares em van comprar la col·lecció Clásicos Juveniles de Bruguera.

MAR 126. El pare em regala el primer Joyas Literaria Juveniles, un de Karl May, als 7-8 anys, i vam continuar comprant-ne (i compartint-los) molts anys: Stevenson, Verne, Dickens, Fenimore Cooper, W.Scott, E. Salgari, etc.

BCN2 169. El pare, que llegia cada dia després de fer de paleta el *Noticiero Universal*, i els meus germans grans, que eren del Círculo de Lectores.

REU 45. De vegades, abans d'anar a dormir, m'explicaven contes i també aprofitava per llegir una estona. Aquesta costum (o vici) encara la tinc ara.

REU 51. Perquè valoraven molt els llibres i eren un regal que sempre em feien. Associo molts bons moments a llegir amb el meu pare.

Els enquestats també van resaltar les opinions següents sobre la influència que podia saltar una generació i provenir directament dels avis:

GI 23. L'àvia em comprava sempre contes quan era petita i la mare em va passar els primers poemes (GI 19).

REU 40. A l'avi matern li agradava molt llegir i a la meva mare també.

O remarcar que la motivació podia derivar-se d'un moment polític determinat:

SAB 71. El meu pare tenia molt d'interès que llegís en català en una època que a l'escola no es feia. Aleshores insistia que llegís encara que hi havia poca cosa en català.

LLEI 142. A la meva àvia li agradava molt llegir en català i en aquella època no ho fèiem a l'escola. M'hi va il·lusionar, llegíem molts tebeos, explicava històries d'en Folch i Torres i anàvem sovint a la biblioteca.

MAG2 331. El meu tio era un gran aficionat a guardar els llibres de català del meu avi, i en aquella època de prohibició de la llengua, d'amagat sempre ens explicava la història de Catalunya amb cançons de la Guillermina Mota.

Però, així mateix, els enquestats també han remarcat que les influències també poden aparèixer des d'entorns familiars que a vegades semblen més allunyats però que també juguen el seu paper en aquest joc, com són la germana:

GI2 224. La germana que era mestra i sempre em portava contes.

Els fills:

IOC2 79. A la meva filla li agrada molt llegir i ella em va afeccionar.

O el marit:

IOC2 129. Perquè des que estic amb ell m'ha animat a llegir llibres més interessants com *El señor de los anillos*.

A vegades podem trobar que una situació no desitjada també ha estat el desencadenant de l'adquisició de l'hàbit lector:

SAB 102. Passar-se dies i dies a casa malalta va fer que la lectura fos el que més em distreia paral·lelament amb la música. De més gran vaig descobrir el cinema, el teatre, i tot plegat per mi és indispensable.

TORT 274. Als cinc anys vaig estar molt malalta i vaig faltar molt de temps a classe. Això em va inclinar cap a la lectura. Gràcies a ella vaig conèixer altres mons, altres èpoques, i moltíssims personatges meravellosos. Gràcies, Charles Dickens, Walter Scott, Emilio Salgari i tots els autors anònims, i gràcies, Andersen, Germans Grimm.

IOC1 9. Vaig caure *enferma* i en els llibres vaig trobar la solució, la companyia que necessitava.

#### 4.2.3. Hàbits escolars

En les gràfiques següents emmarcarem l'estudi dels hàbits lectors escolars. Aquesta segona part de l'anàlisi es basa en recollir les respostes de les

preguntes referents a si els enquestats llegien a l'escola i si realitzaven o no activitats escolars a l'entorn de la lectura al centre.

#### 4.2.3.1. Lectures escolars

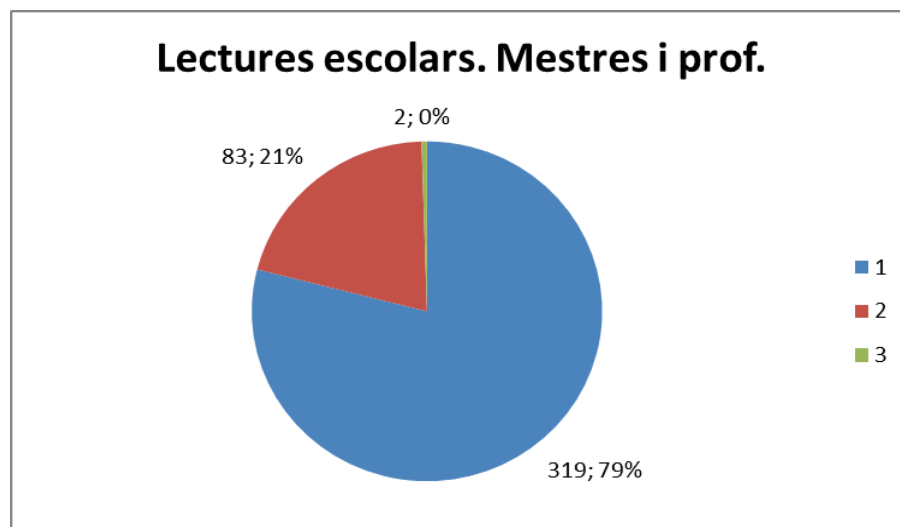
Les dades entre les dues poblacions són clarament significatives per les seves diferències. Observem com la lectura escolar va ser per als estudiants de l'IOC –el 88%– una pràctica habitual per a un 9% més dels enquestats respecte als mestres i professors –el 79%–. Les xifres ens diuen que aquesta activitat va ser un exercici habitual per a la majoria dels estudiants de l'IOC, en un percentatge superior al mostrat per mestres i professors.

Hem de tenir en compte, doncs, que les dades obtingudes fins ara ja ens plantegen algunes observacions interessants, ja que sembla que els mestres i professors han viscut més estratègies lectores a casa que els estudiants de l'IOC, els quals, per contra, n'han viscut més a l'escola, o bé els donen més rellevància per l'absència d'aquestes a casa.

#### Taula resum

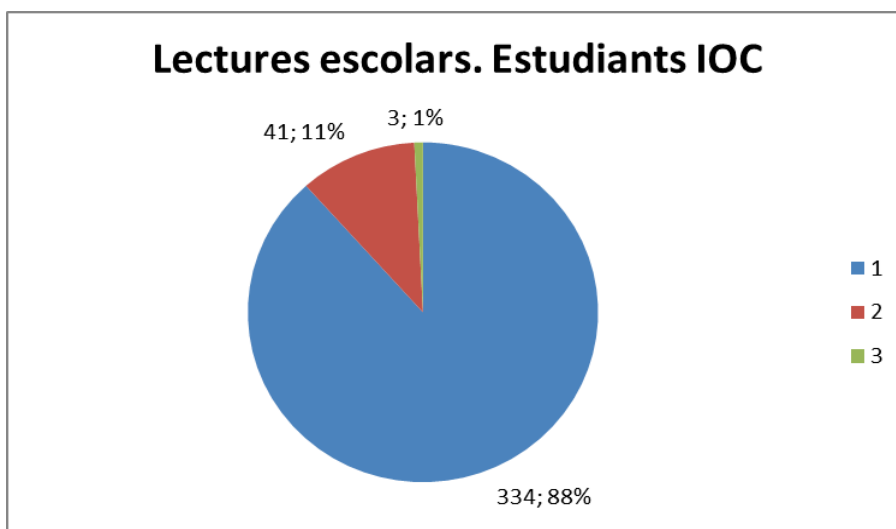
		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	N	%	n	%
Llegien llibres a l'escola?	sí	319	79,0%	334	88,4%	653	83,5%
	no	83	20,5%	41	10,8%	124	15,9%
	no sap /no respon	2	0,5%	3	0,8%	5	0,6%

#### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr





1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

És important assenyalar que la mitjana d'edat de la població de mestres i professors és de 46 anys, i que trobem més de cent individus amb una edat superior als 60. Per contra, la mitjana d'edat dels estudiants de l'IOC enquestats és de 36 anys, i hi ha més de 200 individus que en tenen menys de 30. Aquesta diferència d'edat, en el cas que no es donés, potser fins i tot podria augmentar les diferències, ja que cal tenir en compte i recordar la tipologia i les didàctiques de les escoles a què van assistir tant els uns com els altres.

Així com els primers van estudiar molts en el marc de la *Ley Moyano*, anterior per suposat als canvis de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* del 1970, en què es prioritzava la memorització i l'ús de les enciclopèdies com a font única del saber, els estudiants de l'IOC molts d'ells són estudiants de la darrera reforma educativa en la qual, sembla, es prioritzen els procediments, i l'enfocament didàctic sobre la lectura hauria de prendre uns caires diferents dels anteriors.

A les dades quantitatives anteriors hi podem posar relleu a partir de les respostes dels records lectors a l'entorn de l'escola dels entrevistats. Aquests reafirmen en gran mesura les dades obtingudes en l'anàlisi quantitativa –el 80% dels mestres i professors recorden haver realitzat activitats de lectura a l'escola, quantitat significativament inferior a la dels estudiants de l'IOC, el 88% dels quals respon afirmativament a aquesta qüestió.

Observem els comentaris que molts dels enquestat. Molts d'ells no recorden haver fet activitats a l'escola, i si en van fer, aquestes no han deixat cap mena de petja en el seu record lector:

E.: A l'escola hi havia lectura?

E 1: No ho recordo..., no sé ni si hi havia biblioteca; més a nivell oral, no recordo una acció concreta, més a nivell general, que fèiem coses que altres amics i amigues no feien. Els pares van creure en aquella escola, perquè treballàvem molt, però una acció molt pensada sobre la lectura no la recordo.

E 1 va néixer el 1955, sota la dictadura del general Franco. Malgrat tot, recorda que l'escola Grimm, a la qual va assistir, alguna cosa devia fer, però sembla que les accions fetes a casa foren les que deixaren petja en la seva memòria i no pas les que van realitzar a l'escola.

E.: I l'escola?

E 2: L'escola no. A l'escola jo no recordo que es llegís; es feia el que tocava. Vaig anar a una escola molt franquista, però primer a una acadèmia a l'escala de casa on donava classes una senyora i la seva filla. Devia ser una represaliada de la república perquè la felicitació de Nadal jo la feia en català! Hi havia l'*Enciclopèdia Álvarez*, i més endavant la tarda era per cosir, i cada matí anàvem a la capella. Érem totes nenes, una manera de concentrar-nos en allò que havíem de fer amb les nostres vides. No era allò que estimulessin la lectura. La lectura era a casa, i si hi havia biblioteca, jo no la coneixia. La primera biblioteca que vaig conèixer era a l'institut, i em podia emportar llibres! Recordo que vaig endur-me *El zoo d'en Pitus* i *Viatge al país dels lacets*, i te'ls deixaven.

Seguint la línia del primer entrevistat, ens adonem que l'entrevistat E 2 és taxatiu: "A l'escola jo no recordo que es llegís; es feia el que tocava". L'entrevistat, malgrat haver nascut més tard que l'E 1, el 1960, dibuixa una realitat molt pròpia d'aquella època: el seguiment, fil per randa, d'una enciclopèdia que marcava tots els continguts. I fins i tot, la lectura d'aquesta enciclopèdia no és considerada com a activitat de lectura.

El següent entrevistats rebla el clau en dir:

E.: Recordes alguna cosa de l'escola i la lectura?

E 4: Res. La meva infància va tenir només relació amb els Tintins. El que em va salvar en aquesta època és que els dissabtes anava als escoltes, la institució que m'ha marcat més educativament, més que l'escola i més que la família. Els nostres lemes eren fe, cultura i país, i així anàvem. I als divuit anys també em marcà arribar a Barcelona i entrar en el món de l'independentisme marginal, vaig entrar a l'MDT, on discutíem sobre els documents fets en fulls ciclostilats.

Respostes contundents i clares a l'entorn de les experiències escolars i la lectura, com la de l'entrevistat E 4, nascut el 1967, que respon de forma clara i concisa: "Res".

Tot i això, no sempre les respostes han estat d'aquest tipus, i fins i tot per a alguns dels enquestats l'escola va suposar el salt necessari per esdevenir lectors, com el que ens exposa l'entrevistada E 5, nascuda el 1970:

E.: A quin tipus d'escola vas anar?

E 5: Privada, tipus negoci, petita, al centre de Granollers, però tinc bon record dels mestres. Hi havia biblioteca i una hora a la setmana fèiem biblioteca. Tot el que hi havia era del gènere de ficció, i recordo fer el càrrec de bibliotecària. Cada setmana agafaves el mateix llibre i l'anaves llegint, i quan s'acabava l'hora el tornaves i fins la setmana següent. Si volies fer un dia extra anaves a la directora i t'obria la biblioteca. D'aquesta hora de la biblioteca tinc dos records: el *Superzorro*, de Roald Dahl, i *Les rates malaltes* del Teixidor, un llibre que jo el volia deixar perquè no m'agradava, però no em deixaven. Si hagués estat per aquest llibre, hagués deixat la lectura, em vaig empenyar, em feia ràbia perdre el temps amb aquest llibre quan en tenia tants a l'abast.

Finalment, observem com l'entrevistat E 3, nascut el 1980, opina diferent sobre la influència de l'escola respecte a la que van trobar-se els entrevistats anteriors com l'E 2, nascuts en plena dictadura.

E.: Per què ets lector?

E 3: L'escola ha jugat un paper molt important. Els avis no tenien estudis, van arribar d'Andalusia amb una mà al davant i l'altra al darrere.

Això sí, sembla que els entrevistats de l'IOC mostren un menor to crític sobre allò que l'escola els feia llegir, com una major acceptació del fat que els va tocar viure.

E.: I a l'escola?

EIOC 4: Sí..., uf..., el *Mecanoscrit...* (Nascut el 1974.)

E.: I abans què llegies, al col·le?

EIOC 3: Bàsicament el que em donaven; com que a casa tenen un bar llegia el diari, em llegia les etiquetes..., com tothom, suposo. (Nascut el 1983.)

E.: A l'escola llegíeu llibres?

EIOC 2: Sí, de ciència i d'història a l'escola que estudiava, algunes obligades i d'altres no. (Nascut el 1994.)

Així, doncs, podríem observar que l'escola no esdevé un promotor gaire fiable de la lectura si tenim en compte el record que deixa en els seus alumnes. La lectura escolar esdevé, fins i tot, si hem de fer cas de les respostes dels

entrevistats de l'IOC, una molèstia més que cal superar: “Sí..., uf..., el *Mecanoscrit...*”.

Podríem pensar que els canvis en les didàctiques de la promoció de la lectura –canvis en la legislació educativa per les diferents reformes– semblaria que haurien modificat d'alguna manera el que ens expressen algunes mestres i professors entrevistats –E 1 i E 2–, però si ens limitem a les entrevistes, ens adonarem que això no és així, ja que ni tan sols els canvis d'aquestes didàctiques derivats de les diferents reformes educatives ha aportat gaires modificacions a la influència de l'escola sobre l'hàbit lector –recordem que els entrevistats de l'IOC anteriorment citats van néixer el 1974, el 1983 i 1994el respectivament.

Aixó sí, cal remarcar que l'escola és, a tenor de les entrevistes, el principal entorn on aquests darrers estudiants podien haver trobat una voluntat d'aproximació a la lectura per part del seu entorn. Una responsabilitat que caldria que es valorés i es tingués en compte, especialment en entorns on això s'esdevenia, s'esdevé i s'esdevindrà d'aquesta manera.

#### 4.2.3.2. Activitats de lectura a l'escola

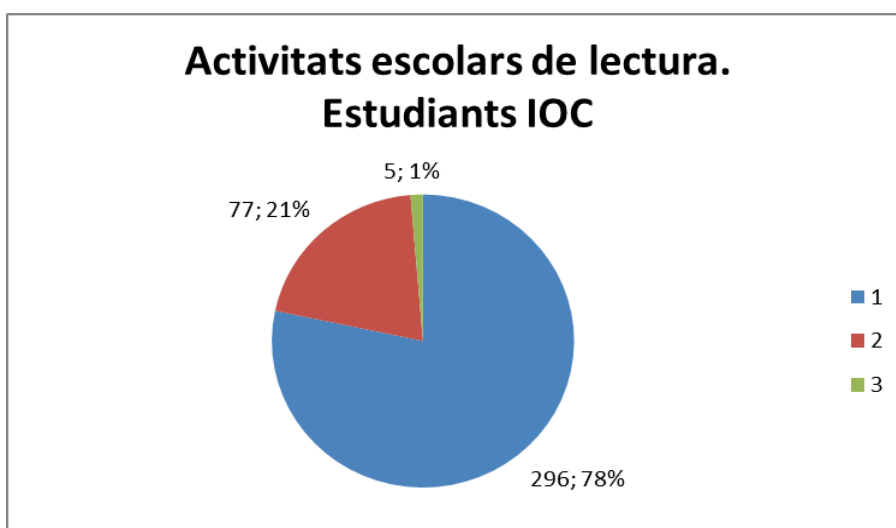
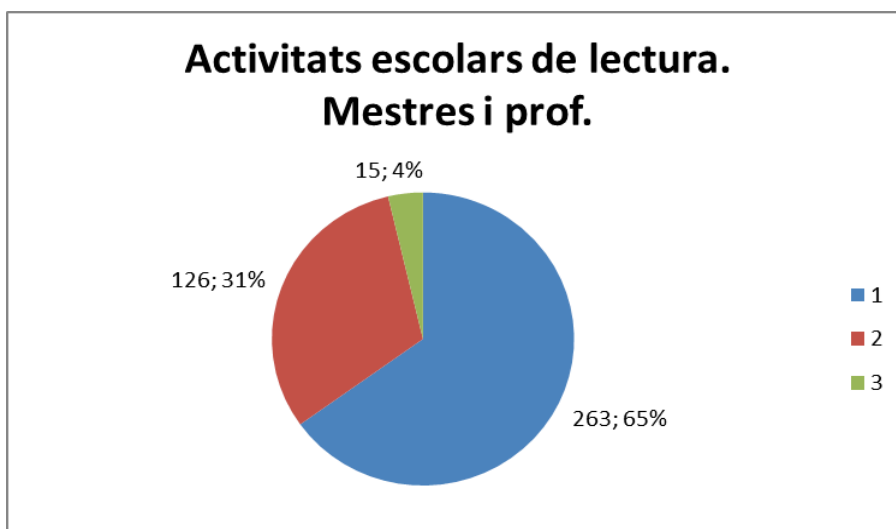
Enllaçant amb les dades obtingudes amb anterioritat, podem observar com el record que es té de les activitats que es feien a l'escola a l'entorn de la lectura quan l'enquestat era infant és superior en els estudiants de l'IOC –el 78%– respecte als mestres i professors –el 65%–, i que la diferència entre les dues poblacions augmenta fins al 13%, diferència superior a la que es mostrava en el gràfic anterior, el 4.2.3.1., on es preguntava sobre les lectures escolars, que era de 9 punts percentuals.

Singularment també cal remarcar que les respostes classificades com a *No sap/no respon* és superior en els mestres i professors –el 4%– respecte dels estudiants de l'IOC –l'1%–, fet poc habitual.

#### *Taula resum*

		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	N	%	n	%
Feien activitats de lectura a l'escola	sí	263	65,1%	296	78,3%	559	71,5%
	no	126	31,2%	77	20,4%	203	26,0%
	no sap /no respon	15	3,7%	5	1,3%	20	2,6%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

Podríem establir una continuïtat entre les dades escolars observant com els alumnes de l'IOC recorden, o tenen aquesta percepció, una major quantitat d'estratègies lectores en l'àmbit escolar que no pas els individus de la mostra de mestres i professors.

Aquesta dada no deixa de sorprendre ja que, col·locada al costat de les experiències viscudes a la pròpia llar –on torna a capgirar-se, ja que són els mestres i professors els qui han viscut de més a prop el món de la lectura a casa–, comença a definir-nos algunes conclusions entre les quals apareix amb força el fet que el suport de la família és determinant per a l'adquisició de l'hàbit lector.

A tall d'exemple, recordem que la diferència de lectures a casa era un 14% superior en el col·lectiu de mestres i professors respecte del dels estudiants de l'IOC –el 90% en els primers pel 76% en els segons–, diferència similar, però inversa –el 65% en els mestres i professors pel 78% en els estudiants de l'IOC– a la que apareix en el gràfic que estem analitzant.

Podem adduir que el record és més fresc en els uns que no pas en els altres, fins i tot que les trajectòries d'estudi degut a les diferències d'edat d'ambdues poblacions poden ser diferents, però aleshores aquesta variable també s'hauria de donar en les qüestions referents al record que l'enquestat té sobre les activitats fetes en el si de la família i, en canvi, això no es dona pas.

No deixen de ser dades similars que trobem en altres estudis (Corral, Zurbano, Blanco, García, Ramos; 2011: 53), en què se'ns explica que:

(...) teniendo en cuenta la posible endogeneidad de las variables de lectura, tanto por la determinación conjunta con los rendimientos escolares como por posibles errores de medida, se estima por el método de variables instrumentales el efecto de lectura propia de los padres y de lectura con los hijos sobre el rendimiento escolar en lectura, obteniendo que existe un impacto positivo y significativo de las actividades de lectura con los alumnos por parte de sus familias, mientras que el de las actividades propias de lectura no es estadísticamente significativo.

I ens podem preguntar: la clau d'aquesta desafecció a la lectura a l'escola es deu a les seves activitats? Si observem les respostes donades pels diferents entrevistats la resposta a aquesta pregunta és afirmativa en gran mesura:

E.: Creus que les lectures obligatòries són perjudicials?

E 3: Si estan mal triades, sí, i ho estan. Ara fan llegir *Drames rurals* i els alumnes em diuen “com voleu que ens agradi la lectura si ens feu llegir això?”. Semblaria que els professors no llegim res. Tot allò obligatori a l'ESO sembla que no hagi d'agradar. Hi ha llibres que són una merda, i no podem donar tot allò que dugui tapes.

Fixem-nos que aquest entrevistat, actualment professor en una escola privada de Barcelona que acull totes les línies des de P3 fins a Batxillerat, és prou crític amb la seva feina i amb el seu entorn. Denota un cert desengany per la lectura i per l'obligatorietat d'aquesta, en què la selecció dels títols, “tot allò que dugui tapes”, és feta sense criteri.

Però aquest no és un defecte actual, si tenim en compte el que pensa un dels entrevistats de l'IOC sobre les seves experiències passades:

E.: A l'escola fèieu activitats de lectura?

EIOC 1: No fèiem activitats de lectura, m'avorria molt la de català, només llegíem el llibre de la professora, i la de castellà, *La Celestina*, volia complir el seu programa i m'expulsaven per llegir a classe.

E.: Creus que no et van motivar?

EIOC 1: M'agradava llegir per una altra banda, quan em deien que has de llegir un llibre per aprovar l'examen, això no m'agradava.

E.: A partir de quan?

EIOC 1: A tercer d'ESO, com que suspenia molt ho vaig deixar.

E.: I a primària?

EIOC 1: No ho recordo ja..., ningun títol..., no ho sé, em sembla que sí que m'explicaven contes però no ho recordo, m'avorria molt a classe: en tornar a casa sempre mirava la tele, perquè el meus pares estaven treballant, i em passava el temps volant.

E.: I l'IOC, t'han motivat a la lectura?

EIOC 1: Sí que me han motivado a la lectura, libros de...

E.: Per què no a l'escola?

EIOC 1: Muchas horas, muchos deberes, que la profesora sirva sólo para hacer los deberes, aprobar y punto, no me gusta. Aquí encuentro más motivación, la profesora está más encima.

Fixem-nos les declaracions de l'anterior entrevistada: fins i tot davant de la voluntat de llegir "m'expulsaven per llegir a classe", un cas paradigmàtic on l'escola no només potencia la lectura sinó que la limita i la castiga. Semblaria que en aquest cas l'escola no va actuar correctament o, si més no, no va tenir la cintura suficient per donar resposta a l'interès d'una alumna per a aquesta activitat.

També podem trobar una resposta molt habitual com és:

E.: I a l'escola?

EIOC 5: Ens feien llegir un llibre i després un examen, però ja està, no estava ben treballat, no s'ho curraven gaire.

És, doncs, clar que en els dos casos anteriors l'escola no desenvolupa la tasca de promoció de l'hàbit lector, ans al contrari. I fins i tot converteix una activitat plaent en una activitat rutinària i sense cap mena de creativitat, tot associant-la a tasques de seguiment i avaluació sense tenir en compte ni l'intercanvi ni la socialització.

Però les activitats que es fan arreu no són gaire diferents les unes de les altres. I, si no, fixem-nos en la resposta d'aquest entrevistat del Paquistán:

E.: A l'escola fèieu activitats de lectura?

EIOC 2: Sí, al Paquistán, agafàvem un llibre, l'estudiàvem i a classe havíem de donar explicacions del que anava el llibre. Hi havia una biblioteca a l'escola, hi havia molts llibres.

Tot i això sovint les activitats no han deixat cap mena de rastre, ni positives ni negatives, en alguns dels entrevistats i, com hem pogut constatar, en els individus enquestats.

Però l'escola no sempre ha estat perjudicial, ans al contrari. I és que, tal com afirmen les enquestes, els estudiants de l'IOC són més propensos a recordar activitats de lectura –el 78% així ho afirmen– que no pas els mestres i professors –el 65% dels quals diuen haver fet activitats de lectura a l'escola. Fixem-nos, anant a alguns casos concrets, què ens diuen al respecte els entrevistats:

E.: Fèieu activitats?

EIOC 3: Sí, quan tenia nou o deu anys li vaig fer una poesia a una germana que es va morir i que no vaig conèixer gairebé, i vaig guanyar, va ser molt xulo.

Diferent, però, és si aquestes activitats eren positives o no per desenvolupar l'hàbit lector:

E.: A l'escola fèieu activitats de lectura?

E 3: Que jo recordi no, ni a l'EGB ni al BUP, però era un estudiant poc implicat: jo aprovava i prou, em dedicava a les meves coses d'adolescents.

E.: Creus que a l'escola et van promocionar la lectura?

EIOC 5: No, era com una obligació, no, era llegir aquest llibre aquest trimestre com les taules de multiplicar..., però no m'ha afectat gens..., però clar, si s'ho haguessin treballat una mica més potser ara no podria viure sense un llibre.

E.: Recordes un mestre o mestra concreta, que et promocionés la lectura?

EIOC 5: No, tinc el record d'un llibre, *Cul de sac*, que a l'escola me'l van fer llegir però no me'l vaig llegir i després em va encantar, fins i tot després vaig anar a la biblioteca a buscar-ne un altre de la mateixa autora.

També trobem que l'entrevistat E 5 respon que determinades estratègies escolars van suposar per a ell un pas endavant vers la lectura. I aquí ja baixem a un terreny encara més difícil de valorar: la tasca de cada un dels mestres, més enllà de la línia de l'escola. I és que les influències poden ser diverses i, massa sovint, depenen de l'atzar. Un atzar barrejat amb un professor, amb una determinada estratègia que, a més, a un altre alumne no li pot suposar ni molt menys el mateix impacte. Però l'atzar sembla que és, a vegades, malauradament massa corrent a molts centres si tenim en compte les respostes dels entrevistats.

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 5: Jo crec que els records de l'escola, algunes mestres que al final ens regalaven un llibre als més aplicats, i jo era d'aquests. És més un record lligat a l'escola. Quan vaig ser més gran mirava els llibres del pare i pensava "quina merda de llibres, no me n'emportaria ni un d'aquests a casa", però potser, quan era petita, el fet de veure el meu pare llegint igual... Sí que recordo que em compraven *Tintins* cada aniversari. Ara els



meus fills en quinze dies tenen més llibres que jo en tota la meva vida. D'infantils sí que recordo *El zoo d'en Pitus*, *La cuca japonesa* i *El fantasma Santiago* que m'haguessin comprat expressament.

Això sí, no hem d'oblidar mai la influència que ha suposat l'escola en determinats lectors, com a continuació expressen alguns dels enquestats els quals, encara que breument, són prou precisos:

IOC2 266. La verdad es que nadie salvo el colegio me han motivado a leer.

SAB 98. Els pares no, perquè treballaven tots dos i els veia només els vespres. Els avis tampoc, eren a mil quilòmetres. Els germans tampoc, són més petits que jo. Els amics menys. Així, doncs, per “descarte”, sense treure mèrits, l'escola.

BCN1 12. L'escola, perquè els mestres ens van ensenyar a descobrir el plaer de la lectura.

GI 24. El pare i l'àvia estaven molt pendents dels dos germans a la sortida de l'escola. Vaig tenir mestres bon transmissors del gust per la lectura.

GI 35. Ella llegia molt i també li agradava molt llegir. A l'institut vaig tenir un professor que em va influenciar molt, parlava d'una manera increïble quan parlava de llibres.

GI 30. Perquè mitjançant l'escola vaig poder llegir llibres, que podia portar a casa, als quals no hauria tingut accés.

REU 50. Abans d'anar a escola, el pare em van ensenyar a llegir i em compraven tebeos i enciclopèdies. A l'escola fèiem hora de lectura individual. Escriviem i comentàvem molts textos. Preníem llibres a casa el dissabte.

REU 55. La mare ens motivava a llegir i és la que feia “entrar” els llibres a casa. A l'escola ens feien llegir força llibres.

REU 63. A l'escola fomentaven la lectura, a casa només llegia la mare però no tenia cap interès per fer-nos llegir a nosaltres.

L'escola també pot esdevenir descobridora de les claus per obrir una lectura, per aprofundir-hi més enllà de la simple comprensió de la trama. I potser aquesta hauria de ser una de les claus de la seva tasca:

E.: De petit et quedes amb la història i de gran vas més enllà?

EIOC 4: Clar, una cosa que em pensava que era més avorrit, com l'estructura, potser també ajuda, és una altra manera diferent d'enfocar.

E.: Hi ha unes claus?

EIOC 4: Hi ha unes claus més tècniques que t'han d'ensenyar i que sí que m'ha agradat.

E.: T'han fet veure la literatura d'una manera diferent?

EIOC 4: Sí, perquè no l'havia vist mai així, que t'ho han d'ensenyar, i quan no estàs per la matèria...

E.: I a l'escola, te les van ensenyar?

EIOC 4: Sí, segurament, però..., jo no tenia clar res a la vida, jo no ho tenia clar, i no és just, que als tretze o catorze anys hagis de decidir... Jo recordo que deia no vull ser res, no sabia què volia ser encara.

És potser que l'escola ha de tenir clar que hi ha unes claus i mostrar-les? Però és també que l'escola ha de ser capaç de respondre de diferent manera a cada un dels seus alumnes pel que fa a l'hàbit lector?

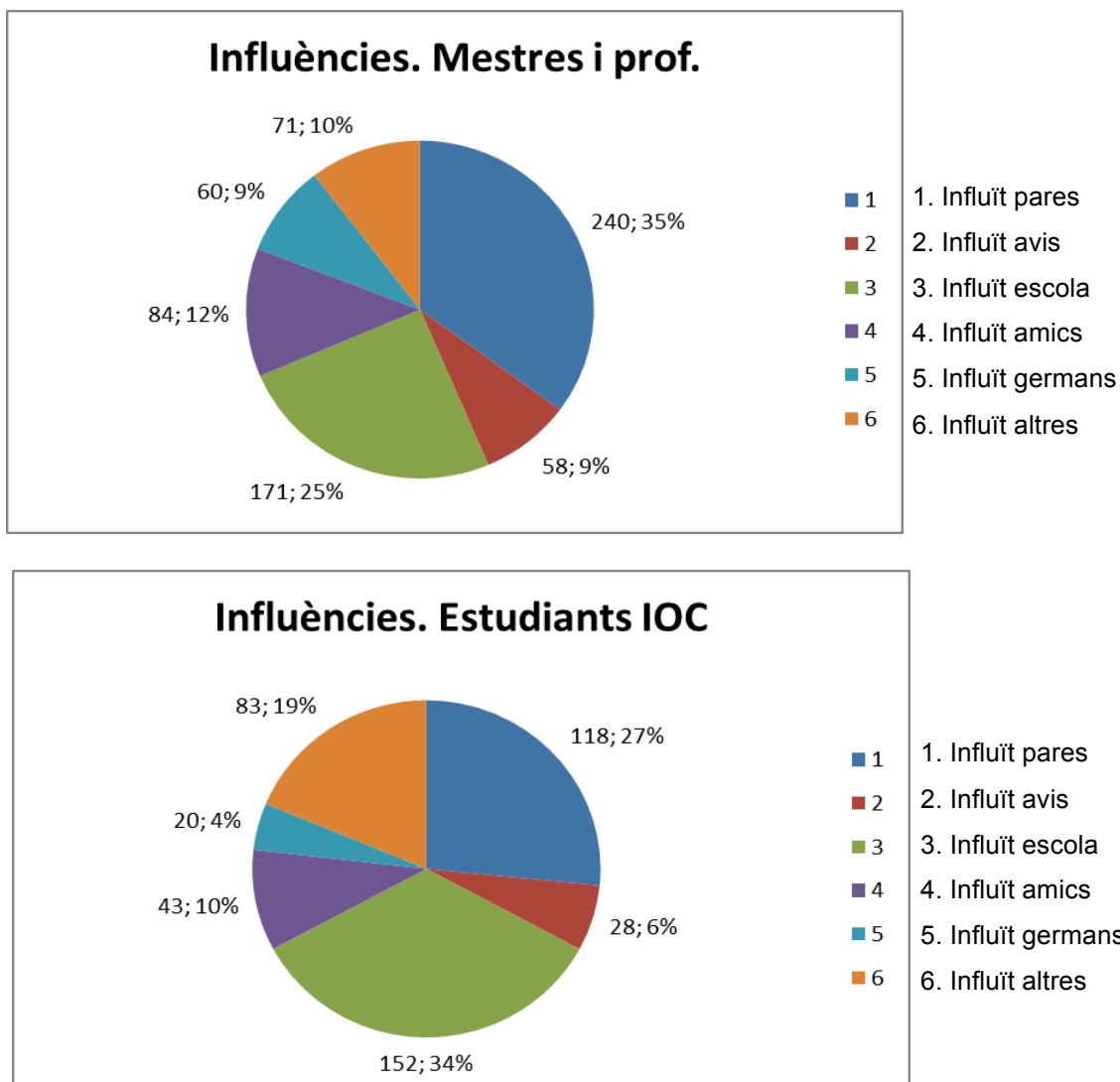
#### 4.2.4. Influències familiars i escolars

En l'anàlisi de la percepció que tenen ambdues poblacions enquestades a l'entorn de qui creuen que els va influenciar més en l'adquisició de l'hàbit lector s'obtenen dades que reafirmen la importància de la família en la influència per a l'adquisició de l'hàbit lector per damunt de l'escola. I molt especialment una influència directa com és la dels pares, que suposa el 35% de les respostes obtingudes per part dels mestres i professors, i el 27% per part dels estudiants de l'IOC. Així mateix, per part dels estudiants de l'IOC s'observa una gran rellevància de l'escola en la lectura, ja que el 34% han respost que l'escola els va influenciar en aquest sentit, percentatge que en els mestres i professors és 9 punts inferior –el 25%.

#### Taula resum

		Població					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Influït pares	sí	240	97,6%	118	86,1%	358	93,5%
	no	6	2,4%	19	13,9%	25	6,5%
Influït avis	sí	58	90,6%	28	59,6%	86	77,5%
	no	6	9,4%	19	40,4%	25	22,5%
Influït escola	sí	171	96,6%	152	88,9%	323	92,8%
	no	6	3,4%	19	11,1%	25	7,2%
Influït amics	sí	84	93,3%	43	69,4%	127	83,6%
	no	6	6,7%	19	30,6%	25	16,4%
Influït germans	sí	60	90,9%	20	51,3%	80	76,2%
	no	6	9,1%	19	48,7%	25	23,8%
Influït altres	sí	71	92,2%	83	81,4%	154	86,0%
	no	6	7,8%	19	18,6%	25	14,0%

## Gràfics



Aprofundint més en l'anàlisi, observem com les diferències s'accentuen entre les dues poblacions quan se sumen tots els qui han respost que qui els va influir va ser algú de l'entorn familiar, ja siguin pares, avis o germans –el 53% pel que fa a mestres i professors, per un 37% dels estudiants de l'IOC–, i això es contraposa amb la influència exercida per l'escola –el 25% dels mestres i professors pel 34% dels estudiants de l'IOC.

Remarquem també com l'apartat *Altres* també mostra diferències a ressaltar –el 10% en mestres i professors pel 19% en estudiants de l'IOC–, un fet que ens podria dur a entendre que l'entorn familiar i l'entorn educatiu reglat han tingut més influència en mestres i professors; és a dir, podríem dir que quan l'entorn proper i l'entorn reglat fan la seva feina –conscientment o

inconscient– de promoció de l'hàbit lector, se n'assegura més l'adquisició que no pas per part del grup que anomenem *Altres*, on podem encabir-hi estratègies de caràcter més esporàdic o el pur atzar.

Observem, per contra, que no hi ha diferències significatives entre ambdues poblacions quan es fa referència a la influència dels amics –12% per als mestres i professors pel 10% en estudiants de l'IOC–. Aquesta dada ens diu que la lectura no ha esdevingut avui en dia, ni en un àmbit format ni en un de no format, activitat preponderant en les relacions socials dels amics. I potser aquí trobaríem una nova línia d'investigació que aprofundís més en el paper que la lectura i la seva promoció té en les relacions de les colles d'amics.

Alguns autors, com Clemente i altres (2008), han batejat aquest pòsit amb què un nen arriba a l'escola:

Sin duda, antes de ir a la escuela, antes de enfrentarse a una enseñanza sistematizada, muchos niños poseen importantes conocimientos sobre estos procesos; distintos autores, entre ellos Sulby y Teale (1991) y Presseley (1999), llaman a este fenómeno alfabetización emergente, concepto que se puede identificar con las ideas previas que poseen los sujetos sobre el mundo de la lectura y la escritura.

Així mateix són interessants els matisos que ofereixen els diferents entrevistats a l'entorn de les influències lectores, que poden coincidir en elements similars –*Cavall Fort*– o ser totalment divergents. També té interès observar la tasca que portaven a terme des de casa els diferents progenitors en els entrevistats E 1, E 2, E 4, EIOC 4 i EIOC 5, peça clau per al primer record lector.

Entrevistador: Quin és el teu primer record lector?

E 1: Amb el *Cavall Fort*, perquè els pares el compraven. Jo esperava el sobre marronós, i després amb autors catalans com Joaquim Carbó. I després em va impactar molt en Robert Saladrigas, amb *Entre juliol i setembre* i els contes d'en Pere Calders, ja de més gran. Els meus pares tenen una gran biblioteca a casa seva, amb Pla, Poncela, l'*Ulisses...*, molts clàssics.

E.: La mare n'era conscient o no?

E 1: No, era una sensibilitat, tenia molt bon record de l'escola de la República i ella, penso que inconscientment ens ho explicava. Quan parla m'explica que la mestra els explicava contes, o sortien a fora. Per això devia anar a les Grimm. Recordo que nosaltres la palma la fèiem, no la compràvem, i mentre les fèiem ens explicava contes. No era *calla i treballa*. Recordo l'Alegria Julià que la seva primera escola on va anar va ser la meua i ens explicava contes. Els bons records de les escoles de la República potser els van fer portar-me allà.

Fixem-nos que la biblioteca paterna és un element clau no només per despertar l'interès inicial, sinó especialment per donar continuïtat a aquell

anhel de curiositat lectora que l'entrevistat ja va iniciar amb la compra de la revista *Cavall Fort*.

També és de destacar com algunes tradicions educatives, encara preses de les antigues escoles de la República, van perdurar durant molt de temps. És interessant, per tant, destacar que a vegades menystenir la influència d'una determinada estratègia educativa pot tenir repercussions impensables a llarg termini, més enllà de la pròpia generació, i a la inversa.

Aquesta influència també es pot observar, tot i que amb un altre caire, en el següent entrevistat.

Entrevistador: Quin és el teu primer record lector?

E 2: Sempre he tingut molts llibres jo, diuen que vaig començar a llegir abans d'anar a escola, recordo..., llibres en català i castellà..., un llibre que es deia *Cresteta*, un que es deia *El meu pardal*, de la Pilarín... La meva mare, sempre per Reis, hi havia algun llibre, sempre: *Dime lo que comes*, dibuixat pel Ferrandis, *Pasen, señores, pasen*, en castellà. Potser recordo aquests perquè van durar molt a casa. Aquests eren preàlbums. Ah!, i contes de ma mare: *Cuentos para niñas*, amb dibuixos d'estil *belle époque*, que potser, ara que hi penso, eren gravats i no sé si estava pensat per nens. També *El mago de Oz*, que el tenia ma mare.

Aquests entrevistats són una mostra del fet que la biblioteca de casa o les dinàmiques generades en l'entorn familiar respecte a la lectura són de gran importància fins i tot per "començar a llegir abans d'anar a escola", aquesta alfabetització emergent com anomenava anteriorment Clemente, el pòsit amb el que cada nen arriba a l'escola. Podríem, doncs, observar que aquest entorn familiar predisposa a la lectura i permet al petit lector arribar a l'escola amb un bagatge previ de gran pes. I en aquest cas, a més, de clara vocació transmissora, ja que s'observa que hi ha llibres com *El meu pardal*, embrió de l'editorial La Galera, un fet que pressuposa una bona connexió per part dels pares de l'entrevistat amb un món de cultura molt significatiu i conscienciat de la postguerra, un moment difícil per aconseguir lectures en català.

I més enllà de l'àmbit familiar més proper, també podem trobar altres persones que d'una manera o altra, conscientment o inconscientment, han promocionat l'hàbit lector.

E 5: Ells són una gent poc afectada, si a l'escola ho deien, nosaltres ho fèiem. Jo era molt empollona..., però no és com la *Matilda* (Roald Dahl), amb pares que la maltracten, no, però no tinc gens de record que em portessin a una llibreria. Sí que recordo la meva àvia, que és una senyora d'aquestes que si hagués pogut hagués estudiat, que un aniversari em va dir que em portaria a una llibreria i escolliria un llibre, "el que vulguis". Recordo que era una papereria i vaig triar *La colina que canta*, el llibre no el recordo gaire, però tinc el record aquest lligat a la meva àvia.

En l'entrevistat anterior observem que tan important és el llibre en concret com la persona que el dirigí cap a la lectura. Convertir, doncs, el moment lector en una comunitat de relació familiar, i, per extensió, social, i amb el llibre, és una estratègia reforçadora de l'hàbit lector.

Així mateix trobem casos en què el record no és relacionat amb una persona o persones sinó exclusivament amb un llibre o llibres concret:

E.: Quin és el teu primer record lector?

E 4: Claríssimament, els Tintins, potser vagament algun altre, però la primera passió van ser els Tintins.

I aquest bagatge previ no sempre ha d'estar relacionat amb el que podríem entendre com a narrativa, i és que un lector també pot fer-se des del món dels còmics –*Tintin*.

Així, doncs, la persona, el moment concret o el llibre són potenciadors de la lectura, però també l'entorn pren un paper important com ens explica l'entrevistat següent:

E.: Tens algun record relacionat amb la lectura?

EIOC 5: Em ve la biblioteca de la meua mare, molts llibres de política..., tipus *Tuareg*...

L'escola no necessàriament ha estat al marge d'aquest acostament a la lectura i pot haver estat, fins i tot, còmplice al mateix temps de la tasca feta a casa:

E.: Quin és el teu primer record?

EIOC 4: El *Cavall Fort*, el compràvem i al col·legi també, i encara el veig, i penso: que fort!, sí, sí..., el recordo perquè m'encantava en general..., a la biblioteca de l'escola hi anàvem dues o tres hores cada setmana, i jo anava directament al *Cavall Fort*.

E.: Com era la lectura?

EIOC 4: A mi m'encantava, era una desconexió..., és el record que tinc.

E.: De què desconnectaves?

EIOC 4: No sé de què desconnectava, perquè he tingut una infància molt feliç, no sé, suposo que et fiques a la història com ara que ets gran.

O, com trobem a continuació, a partir del que ens explica l'entrevistat E 3, l'escola ha estat l'element principal de l'hàbit lector: llibres de col·lecció i de lectura obligada que recorda perfectament, tant pel títol com per l'autor:

E.: Quin primer record tens de la lectura?

E 3: Sense cap mena de dubte els llibres d'El Vaixell de Vapor..., i no..., ordenant llibres a la biblioteca de l'escola vaig trobar uns llibres de Parramon, crec, sense paraules..., i a l'obrir-los vaig dir "això em sona!",

però com a record record..., El Vaixell de Vapor. Títols com *El gran llop salvatge*, *En Joanet cap d'estopes*, *El petit roure* de l'Elena O'Callaghan..., recordo haver llegit això.

També és d'interès observar que algun entrevistat rep influència d'un entorn social més enllà de l'entorn familiar. Els amics poden esdevenir, així mateix, determinants per acostar-se a la lectura:

E.: Algun llibre t'ha impactat especialment?

EIOC 1: *El diario de un loco*, de... (Nikolai Gógol).

E.: Per què?

EIOC 1: Una amiga tenia ese libro y me lo dejó, y lo leí pero lo dejé y me quedó el ansia de leerlo, pero entonces ya no lo tenía, y mi chico sí que lo tenía y me lo dejó y me enganché.

E.: Per què et va enganxar?

EIOC 1: Perquè vaig quedar-me a mitges i la trama...

E.: Què creus que et va deixar aquest llibre?

EIOC 1: No molt coneixement i tot això..., la història en si. Això de buscar l'assassí, les pistes, i mirar si es pot agafar l'assassí...

I és que els records lectors poden esdevenir-se en entorns familiars propers o llunyans, reglats o no reglats, entorn social dirigit o per pur atzar i, fins i tot, autodidacte. I aquí rau, en part, la gran dificultat del desenvolupament de l'hàbit lector, però sí que les dades ens expliquen que hi ha entorns amb més pes que d'altres, com s'ha estat defensant en el present estudi.

Per acabar, no hi ha paraules per a una resposta tan contundent:

E.: Quin moment lector recordes?

EIOC 3: Això no, no en tinc cap.

I és que potser l'entrevistada no té cap record que pugui respondre a una pregunta tan directa, però amb anterioritat ens havia respost que ella era lectora, "Al col·le ja ho era, he guanyat varis premis Sant Jordi i de poesia..., i a casa no llegeixen i som nou germans i només llegim quatre...". Potser no va entendre la pregunta? Potser realment no tenia cap record lector prou fort per ser qualificat com a tal? Potser responia influenciada per la situació de l'entrevista? I és que aquesta mateixa persona en acabar l'entrevista va preguntar: "què, ha quedat bé? Prou llarg, no?", en observar l'estona passada en l'entrevista i les anotacions efectuades per l'entrevistador.

Observem també que les influències a l'entorn de la lectura provenen, majoritàriament, de l'entorn familiar proper. Pot ser que aquest entorn familiar ho faci per iniciativa pròpia, és a dir, de forma conscient, per consell de l'escola o per simple tradició. Esdevé, però, pilar de la promoció lectora en la majoria dels entrevistats.

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 1: El pare, un model lector, sí perquè era el que veia llegir més i els títols que hi havia a casa eren seus, suposo que..., i a més només jo deia: aquests contes...? i ja el tenia, només deia i me'l portava. Sempre on hem anat a viure situàvem la llibreria, on el pare encarregava els llibres i n'eren molt fidels. És com situar la farmàcia, la botiga de queviures i la llibreria, tres elements bàsics en la nostra vida. Això m'ha influenciat i quan treballava a l'escola sempre em quedava la importància de transmetre aquest sentiment i la voluntat de col·locar la llibreria en la vida dels nens i nenes. Ei, i ara de gran, he descobert l'àlbum il·lustrat! La lectura m'ha ajudat molt en els moments durs que he passat a la vida, el més greu per mi: la separació i que la lectura em consolava i m'apropava a entendre els "intrínquils" de la personalitat i el caràcter humà. A aquesta època em va ajudar molt i vaig aprendre força, sobretot llegir sobre la comunicació verbal i no verbal i les diferents intel·ligències, també la poesia de Martí Pol, Joan Salvat Papasseit, Lorca, Paco Ibáñez i Vinyoli.

Una tasca envejable de promoció lectora per part d'un pare. Una tasca que va derivar clarament cap a un hàbit de lectura profund i perdurable.

Tot i això, com podem veure a continuació, no sempre la promoció té lloc de forma tan clara i conscient a títol personal, però sí que l'entorn social en què l'individu estava immers el portava a la lectura:

E.: Per què la mare i no el pare?

E 2: El pare només llegia el diari, no va poder estudiar, és una història de la postguerra civil, ell era de la Fatarella, un poble destruït diverses vegades durant la batalla de l'Ebre. Ho van perdre tot amb la guerra. Eren vuit germans i als divuit anys el seu pare el va posar al camió, a conduir. Ell es va alfabetitzar en una escola d'adults més tard. No tenia afició a la lectura. Això sí, el diari cada dia se'l llegia sencer. La mare era lectora apassionada. No va voler estudiar. Sense saber-ho ella ha fet un bon viatge per la lectura. Quan era petita em deia "sembla que aviat et deixaré llegir...", i jo pensava "ara ja em deixarà llegir lectures de gent gran", i igual amb la meva germana. S'havien subscrit a Plaza & Janés i cada dos mesos apareixia amb un llibre. I igual que la meva àvia, que va aprendre a llegir ajudada pel que ella anomenava el seu amo. Sempre vaig veure molts llibres a casa. Per la família que érem, tirant a senzilla, sempre s'havia llegit. D'una manera erràtica, d'allò que queia a les mans. Ja veig que estic fent un petit homenatge a la família. Jo era una nena molt tímida, i va ser genial poder-me amagar darrere d'un llibre.

E.: Eren conscients de la tasca educativa?

E 2: No, feien com es devia haver fet els últims cinc mil anys. Als nens no se'ls explicava tot, però tampoc s'amagava res. El meu pare explicava moltes anècdotes, tinc la sensació que a la Terra Alta hi havia una tradició oral potent, i el meu avi era un bon narrador, així que el meu pare va heretar aquesta capacitat i m'explicava anècdotes molt fortes sobre la



guerra..., però era molt agradable explicant malgrat haver estudiat de gran. L'enyor del poble no se'l va treure mai, i li agradava explicar-ne coses.

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 2: Ma mare, clarament. Va trobar un terreny propici perquè jo sóc molt tímida, i vaig utilitzar la lectura especialment com a amagatall. És una estona que t'evadeixes del món i ja s'apanyaran els que es queden aquí. Ma mare m'explica els llibres sencers..., ven els personatges i te'ls explica, és molt empàtica amb els personatges. A vegades li he de dir que no m'expliqui res més ja que si no no hauré de llegir el llibre.

Unes influències a les famílies que potser no sabien del cert d'on provenien però que al cap i a la fi porten a la lectura:

E.: Però, en canvi, sí que t'han fet llegir, no?

E 3: No ho sé, suposo que el context familiar creu que portar-te cap a la lectura és bo, llegir és adequat, que llegir millora..., el que es diu habitualment. La mare no s'ha preocupat mai, i el pare menys: no anava mai a les entrevistes. La mare va ser molt insistent en aquest tema. Suposo que és la seva idea de "nen llegeix, que no et quedis com jo", no té educació, és la idea de ser una persona de profit.

E.: Una idea conscient?

E 3: Per part seva sí, perquè ella era molt calvinista, va seguir els meus estudis de ben a prop. Mentre vaig estar enganxat a les seves faldilles els estudis em van anar molt bé.

E.: Creus que tenies un pòsit previ?

E 3: Suposo que sí, una predisposició..., jo m'ho havia passat bé llegint Vaixell de Vapor. Suposo que devia ser interessant..., suposo que hi ha un cert hàbit, inconscient?, el cervell associa que allò que t'has passat bé de petit potser et diu que t'ho passaràs bé de gran, de curiositat: ei, als llibres hi ha coses interessants.

E.: I l'entorn familiar més enllà dels pares?

E 3: Sense estudis. Els meus avis res més enllà de l'*Hola* o el *Lecturas*.

E.: Com és això?

E 3: Deu ser el tarannà de ma mare. Suposo que és el fet de no haver pogut anar a l'escola.

Interessant, sense cap mena de dubte, la pròpia reflexió que fa aquest darrer entrevistat: "suposo que hi ha un cert hàbit, inconscient?, el cervell associa que allò que t'has passat bé de petit potser et diu que t'ho passaràs bé de gran". Aquesta reflexió conté potser una clau per al desenvolupament d'un bon hàbit lector? Tant de bo aquesta fos una de les claus, ja que en el seu desenvolupament no només hi intervé la figura conscient d'un progenitor que vol acostar l'infant a la lectura, sinó també la d'un entorn, més o menys proper, que porta l'adult a motivar a l'hàbit lector el fill o la filla de forma inconscient. Però no tenim, encara, potser prou elements per assegurar el grau d'influència que té cada un d'aquests factors d'entorn o de família.

La tasca també pot ser compartida: família i escola, especialment relacionada en aquest darrer cas amb determinats professors que, de forma directa, van desenvolupar hàbits lectors en els seus alumnes.

E.: Qui te'ls va difondre?

E 4: A casa. No tinc cap altre record lector relacionat amb l'escola ben bé fins a vuitè de bàsica. En canvi, sí que a l'institut, que crec que va ser perquè vaig tenir bons professors, comentàvem les lectures entre tots, i t'ajudaven a conèixer la part social, els personatges..., tot allò relacionat amb el comentari de text. Abans, res, i això que vaig anar a una escola de *pago*. D'aquella època recordo especialment *Pilar Prim*, i l'*Antaviana* de Pere Calders, *Els fruits saborosos*...

Semblaria, doncs, que la tasca de compartir, de socialitzar les lectures pot ser una de les més adequades per acostar l'hàbit als joves. Tasca que es pot esdevenir a la pròpia llar, si aquesta és possible, o recaure sobre l'escola. Però també, com ens conta la propera entrevistada, trobar respostes a una inquietud pròpia:

E.: Qui creus que et va influenciar per ser lectora?

E 5: És estrany, perquè a la meua família són gent amb molt poc interès cultural, ni polític ni res. De petita jo tenia moltes ganes de fer coses, llegia perquè a l'escola..., però realment vaig començar a llegir a l'institut, i a la Universitat tenia companys que llegien molt. De petita no m'havien portat mai a una llibreria ni a la biblioteca. El pare era del Círculo de Lectores però només demanava novel·les per a ell. I és que al pare li agradava molt la novel·la negra de la guerra freda. A casa sí que hi havia llibres, però eren els llibres d'ell, els que arribaven per a ell. No hi havia diàleg a l'entorn d'aquestes lectures.

E.: Com van arribar aquests tres llibres?

E 5: A l'escola ho devien dir, no érem d'anar a llibreries, potser eren lectures d'estiu.

E.: Recordes algú en concret que fos significatiu?

E 5: Recordo una profe de quart d'EGB que ens va llegir el *Pinotxo* cada dia, la Maria Engràcia, recordo estar a classe, s'asseia en una taula i llegia en veu alta. I el vaig demanar als meus pares, que me'l van portar.

E.: Qui creus que et va influenciar de gran?

E 5: No sé, potser un nòvio amb qui vaig viure molts anys junts, dels divuit als vint-i-cinc, era un cràpula però era molt bon lector i m'aconsellava, i paral·lelament la carrera, on vaig estirar el fil dels Ende i dels Dahl, i a més l'escola, que em recomanava lectures. De totes maneres jo i ma germana hem tingut una educació similar i ella no és gens lectora, potser és que jo tenia un cert neguit i quan vaig trobar qui em va orientar vaig començar a llegir.

Fixem-nos, però, com l'hàbit lector sembla ser una activitat responsabilitat més de la mare que del pare, com ja hem pogut veure en l'entrevistat E 2 i en els quatre següents:

E.: Per què creus que la mare tenia ambició cultural si als catorze anys ja va entrar a la fàbrica?, la mare us va transmetre aquesta ambició?

E 4: I tant, doncs indirectament, sense ser-ne conscient, amb els moments de conversa que ens explicava les reunions de matrimonis. Entraves a casa i senties aquella olor de tabac i preguntaves qui havia vingut i què s'havia parlat i ella t'ho explicava, que si els uns o els altres i del què s'havia parlat. I de manera conscient a la llibreria el Clam, o a veure tal o qual persona. Recordo que una vegada vam anar a Perpinyà en autocar a veure en Tarradellas. Tot plegat era una mescla barreja d'educació cultural en el sentit ampli, ho recordo vagament..., són com vivències personals molt fortes. I una altra vegada, el mateix dia, vam fer una visita a l'Albert Boadella, al matí, al Cabrerès, i a la tarda en Miquel Martí i Pol, quan encara vivia la seva dona, la Dolors. I ens va rebre el poeta i va signar uns llibres que portava la meva mare, els hi va dedicar! Al cap de tres anys la meva mare va marxar a viure amb en Miquel, quan jo tenia divuit anys. Recordo el carteig entre la mare i el poeta, la primera carta que li va respondre que la mare em va dir: David, David, mira, m'ha respost el poeta!, i d'aquí en va néixer la relació epistolar que dos anys més tard feia que la mare se n'anés a viure amb ell. Vulguis o no, quan et passa això als divuit anys, que en Miquel passa a formar part de la teva família, i vas a casa d'ell i et presenta l'Emili Teixidor, o en Toni Turull et convida a passar un mes a Londres..., són vivències que marquen molt. A partir d'aquell moment jo passo primer per la relació amb els autors i després amb la seva literatura. He conegut primer personatges com en Miquel Desclot i després la seva obra. I així també amb en Nani Riera.

E.: A casa eren lectors?

EIOC 1: Mi madre es muy lectora, tiene un montón de libros. A mi padre le gusta mucho la historia.

E.: I els teus avis, eren lectors?

EIOC 1: Nada lectoras, no había libros.

E.: I per què creus que la teva mare sí que era lectora?

EIOC 1: Abans de néixer jo ella ja tenia llibres, els col·leccionava, y bueno, empezó a gustar los libros y cuando veía los de mi madre me empezó a gustar.

E.: T'ho van transmetre?

EIOC 1: Cuando compraba muchos libros yo le preguntaba porqué se gasta tanto dinero, y pensaba que no los leía, pero sí, y al final me enganché.

E.: Si la teva mare no hagués tingut llibres, creus que haguessis estat lectora?

EIOC 1: Crec que no..., m'enganxava que la meva mare tingués molts llibres, si no m'hagués enganxat als videojocs.

E.: Els teus pares llegeixen?

EIOC 2: Pare poc i mare molt, la mare igual que jo.

E.: Què et va marcar?

EIOC 2: El pare, i un professor del Paquistán, com un tutor, ell em va donar un llibre de la sura i em va dir: llegeix això.

E.: Si no te l'hagués donat series lector?

EIOC 2: Sí, perquè la meva mare llegeix llibres i jo també.

E.: Qui creus que t'ha influenciat més en la lectura?

EIOC 2: La meva mare més.

E.: I a casa?

EIOC 4: La meva mare llegeix molt, el meu germà també, ja veus que una dona amb tres fills i no ho ha deixat..., tot això meu sona a excusa.

E.: La mare t'acostava a la lectura?

EIOC 4: Sí, primer només de veure-la, del Círculo de Lectores, ella s'asseia amb mi i em deia: escull un llibre... A part, ella se n'anava al centre i venia amb un llibre..., no puc dir que sigui culpa ni de l'escola ni de la mare, encara a dia d'avui ho intenta la dona..., no sé, no sé què dir-te...

E.: I a tu et va animar?

EIOC 4: Sí, sí, sí, ella sempre em deia: has de continuar estudiant que tu vals, i mira si li vaig fer cas...

Així, doncs, semblaria que la promoció de l'hàbit lector en l'entorn familiar ha estat per tradició una responsabilitat de la mare més que del pare. Una promoció de caràcter femení i molt relacionada històricament amb un paper determinat de la dona com a educadora dels fills, i entre aquestes tasques educatives, s'hi inclouria la transmissió de l'hàbit i el plaer lector, sigui de forma conscient o no.

Però, a voltes, aquestes influències poden provenir d'entorns no prefixats com a tals:

E.: Qui te'l va aconsellar?

EIOC 3: El psicòleg al qual vaig anar durant un any, la va encertar molt, em va fer les preguntes que jo no era capaç de fer-me:

E.: Per què creus que ets lectora?

EIOC 3: Potser per un professor que em va motivar bastant, tot i que em queia malament..., possiblement la meva amiga Marta, que llegien molt a casa seva.

E.: Si no l'haguessis conegut series lectora?

EIOC 3: Ho seria, de lectora.

E.: I els teus pares?

EIOC 3: Gens lectors, no tenen interès, treballaven molt, moltíssim, amb nou fills...

E.: T'explicaven contes?

EIOC 3: No, mai, a mi els meus pares no em van criar, va ser la meva germana Montse, emocionalment.

E.: I ella?

EIOC 3: De la seva manera sí, era molt divertida, ens ha tractat com a gent gran.

E.: T'ajudava?

EIOC 3: Sí, sempre, sempre que podia..., em va fer de mare, em porta catorze anys, és el meu referent.

E.: Et va influenciar?

EIOC 3: Sí, perquè ella em va donar una frase que he portat tota la vida: *no facis als demés el que no vols que et facin a tu*, i això m'ho va enganxar.

E.: Creus que va ser model?

EIOC 3: Sí, sempre, però llegeix novel·la rosa.

E.: I l'escola?

EIOC 3: Era on millor m'ho passava, era fer una redacció, o canviar el text..., el meu professor Miquel ens feia fer qualsevol exercici on sempre hi havia un llibre pel mig, sempre, d'alguna manera, t'obligava a llegir.

Així, doncs, en un entorn on l'absència de la figura materna o paterna és patent, el paper de mediador lector pot recaure en figures molt diverses. Fixem-nos que en l'anterior entrevistada aquest paper cau tant del costat d'un psicòleg, qui va fer revifar un hàbit ja latent, com d'una germanà que posà la llavor inicial per tal que l'entrevistada esdevingués lectora.

Però aquesta influència encara pot venir d'entorns més allunyats:

E.: Qui t'ho diu?

EIOC 5: Companys de feina, es parla bastant de llegir, la Gemma, la integradora social del centre perquè al metro sempre està llegint, i alguna amiga també, com amb les pel·lis.

Però no sempre ha estat el mestre o el professor el qui ha acostat la lectura als seus alumnes. Els amics també hi han jugat un paper important:

SAB 96. Perquè els amics de l'escola em van animar a agafar llibres de la biblioteca.

SAB 110. Tinc un amic a qui li encanta la lectura, em parla de diferents llibres i m'incita a llegir.

LLEI 134. Amb l'ajut de companys que m'han animat i motivat, i a poc a poc he anat entrant en aquest món.

LLEI 135. Perquè quan vaig començar a treballar de mestra, al sortir de l'escola ens reuníem a casa d'algun company/a i parlàvem de llibres. També ens vam apuntar a un club de lectura.

IOC2 191. Perquè no m'agradava que parlessin de llibres que havien llegit i jo no pogués comentar res.

MAG1 319. L'escola perquè quan ens feien llegir els llibres m'agradaven. Amics perquè em recomanen llibres, la meva millor amiga de petita llegia i jo feia el mateix. A casa llegien i a mi em compraven llibres.

TORT 268. Perquè vaig començar a llegir perquè ho feien les companyes de classe, per imitació i ganes de fer com fan els altres.

És interessant aquesta darrera opinió d'un enquestat de Tortosa. Observem com la imitació, la voluntat de no sentir-se diferent als altres, és la que va motivar a acostar-se a la lectura. Una estratègia pròpia del gregarisme en què es mou l'adolescència, a voltes més pendent de sentir-se membre d'un grup, faci el que faci, que no pas de jutjar la conveniència o no de l'acció. Un espai d'investigació per explorar i que aquí només apuntem.

Però les influències no necessàriament han vingut només d'un d'aquests dos entorns. La feina feta conjuntament també pot ser un bon incentiu lector:

BCN2 213. Llegíem tres llibres per trimestre a l'escola, i a casa totes les estones que teníem lliures (incloses les nits d'estiu), llegíem.

SCG 245. En principi era un recurs fàcil per tenir-nos ocupats a casa, però a l'escola ens van fer pensar en créixer personalment, i això m'enganxava.

MAG2 365. A secundària vaig tenir un professor de literatura que ens encomanava la seva passió per la lectura. Els meus pares llegeixen molt i ens han donat exemple a tots els germans.

BCN3 379. Perquè em compraven molts llibres a casa que jo demanava, m'explicaven molts contes orals (mare, àvia, tiet...) i a l'escola dedicàvem molta estona a llegir, comentar lectures, fer fitxes de biblioteca... A més, sovint ens feien anar a la biblioteca del barri per fer consultes, treballs, lectures... Això em va enganxar a la biblioteca.

Un retaule policromat on trobem motius diversos, però molts d'ells amb un comú denominador: la conveniència de formar part d'un entorn social, d'una colla d'amics de la qual hom no vol quedar al marge.

En aquest entorn també hi trobem la biblioteca com a element dinamitzador, i en el seu si les bibliotecàries, que, d'una manera o altra, també han fet feina envers la motivació lectora:

MAR 115. De petita no em podia comprar llibres i els pares m'enviaven a la biblioteca del poble, la bibliotecària em recomanava llibres i sempre encertava.

SAB 73. Em deixaven anar amb les amigues a la biblioteca.

MAR 117. Els pares sempre han llegit i amb les amigues ens intercanviàvem llibres o anàvem a la biblioteca.

MAR 121. Al meu poble hi havia una biblioteca pública i quan jo era petita quan sortíem de l'escola anàvem tots a passar la tarda allà, sempre sortia amb algun llibre o altre.

Però l'acostament a la lectura es pot fer des d'àmbits a voltes molt allunyats dels habituals. I és que allí on hi hagi un bon lector també hi ha possibilitat d'acostar-se a la lectura:

IOC2 104. Trabajo en una residencia geriátrica y los residentes leen y me dejan luego sus libros y los comentamos.

IOC2 163. Comencé a leer en la mili, asiduamente *Papillón* que tenía en casa y a partir de allí no he parado de leer.

Tot i això, a vegades sembla que aquest acostament es dona tan sols per generació espontània, un fet singular que ens dona resposta a la pregunta de per què, malgrat l'entorn difícil, una persona pot haver esdevingut lectora. I la resposta és, en part, dins les opinions dels següents entrevistats:

BCN1 3. Perquè descobreixes un bon dia un llibre que no el pots deixar. Aquest mateix et porta a un altre i et fan pensar amb ganes de continuar.

BCN2 160. Les ganes de llegir a l'adolescència, aprendre, m'estimulava molt.

BCN2 188. Vaig ser força autodidacta. A casa no es llegia gens. A la classe teníem una petita biblioteca i me'n van fer encarregada i això em va pujar l'autoestima (era molt tímida) i em van introduir a la lectura de llibres (ja m'agradaven molt els tebeos). Va ser el meu refugi durant molts anys.

BCN2 194. Ha estat qüestió molt personal, jo mateixa he anant adquirint l'hàbit lector que s'ha desenvolupat més en l'edat adulta.

BCN2 196. Va ser una casualitat. Vaig llegir un llibre que em va agradar i fins avui.

BCN4 398. No em veig reflectida en ningú. No hi havia grans lectors a casa meva quan jo era petita.

SAB 89. Penso que el gust per la lectura el va trobant un mateix.

L'acostament a la lectura pot, doncs, aparèixer en entorns i motius diversos, tants com lectors hi ha, però sí que podem observar trets comuns que permeten que un lector agafi l'hàbit amb més probabilitat que si aquests no es donen. Malauradament, però, massa sovint l'atzar pot tenir un paper clau i provocar que hom sigui o no sigui lector.

Però com que sempre hi ha espai per a totes les opinions, no deixem de ressaltar-ne algunes de prou rotundes:

IOC1 54. No me gusta leer, me aburre.

IOC1 62. No m'agrada llegir.

Això sí, acabem amb un bri d'esperança. Es faci la feina que es faci, sempre hi ha la possibilitat de fer lectors:

IOC2 221. Por obligación. Pero al final siempre gusta.

Observem, doncs, com cada lector té un camí singular, únic, difícil de comparar quan baixem a la persona en concret, a l'individu lector. És aquí on, potser, rau la virtut i el defecte, alhora, d'aquesta activitat: una determinada estratègia didàctica a l'entorn de la lectura pot ser copsada i pot tenir una influència tan diversa com diversos són cada un dels individus que hi participin.

#### 4.2.5. Referents

Entre els elements a analitzar també s'ha fet recerca a l'entorn dels llibres de referència citats pels enquestats. Aquests títols s'han agrupat en diferents categories a fi de poder gestionar el gran volum d'informació recollida: 1895 títols citats en total. En les gràfiques següents s'ofereix les dades d'ambdues poblacions enquestades –Mestres i professors i estudiants de l'IOC- sobre les seves darreres lectures.

L'anàlisi s'ha realitzat a partir de les respostes sobre les lectures actuals que recorden, respostes que posteriorment s'han ordenat i classificat tal com s'explica en l'apartat d'anàlisi de les dades de la present tesi i que a continuació es presenten ja agrupades i cuinades en taules i gràfics.

En primer lloc observar que la quantitat de llibres llegits pel grup de mestres i professors és força superior a la dels alumnes de l'IOC: gairebé tres llibres esmentats per persona –2,72– per part de mestres i professors, que compleixen amb el que es demanava l'enquesta, en comptes d'una mica més

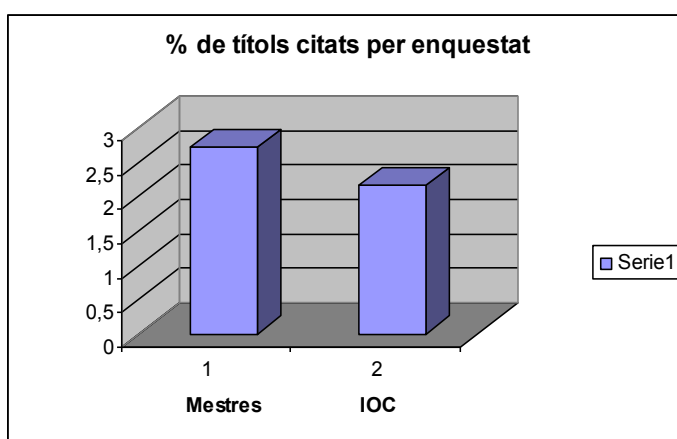


de dos per enquestat en la població de l'IOC –2,16–. Una dada que ens posaria en l'avís que els estudiants de l'IOC sembla que no només llegeixen menys, com demostren les xifres mencionades, sinó que a més a més recorden menys allò que llegeixen o els és poc significatiu. Fixem-nos que el 57% dels títols mencionats ho són per part dels mestres i professors, quan aquests representen el 51,7% dels enquestats, i el 43% restant per part dels estudiants de l'IOC –48,3% dels enquestats– .

### Taula resum

	Q. de títols de lectures recents		Gènere narratiu (novel·la)		Gènere poesia, assaig, teatre i altres	
	n	%	n	%	n	%
Mestres i professors	1098	100	917	84	181	16
IOC	797	100	693	87	104	13
Total	1895		1610		285	

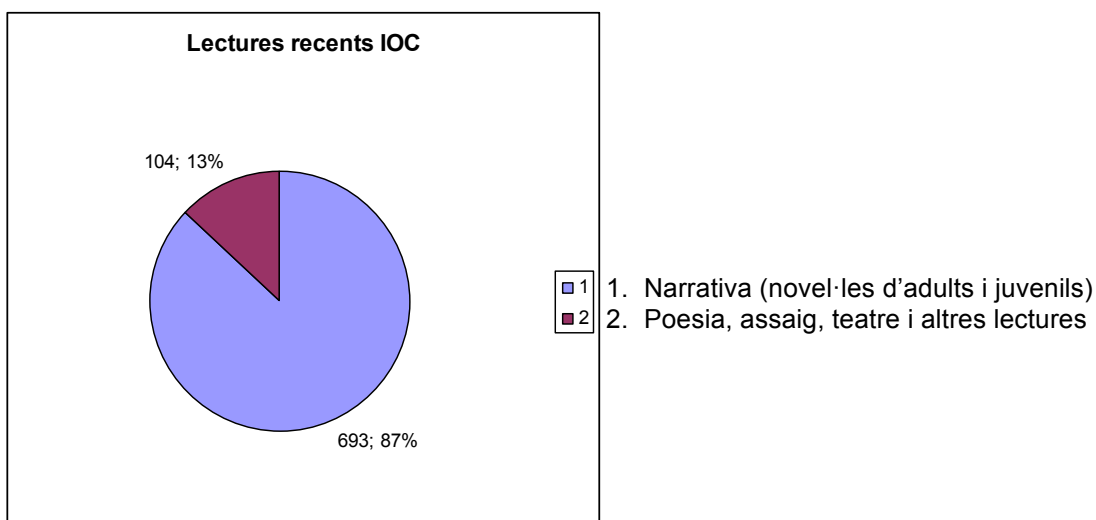
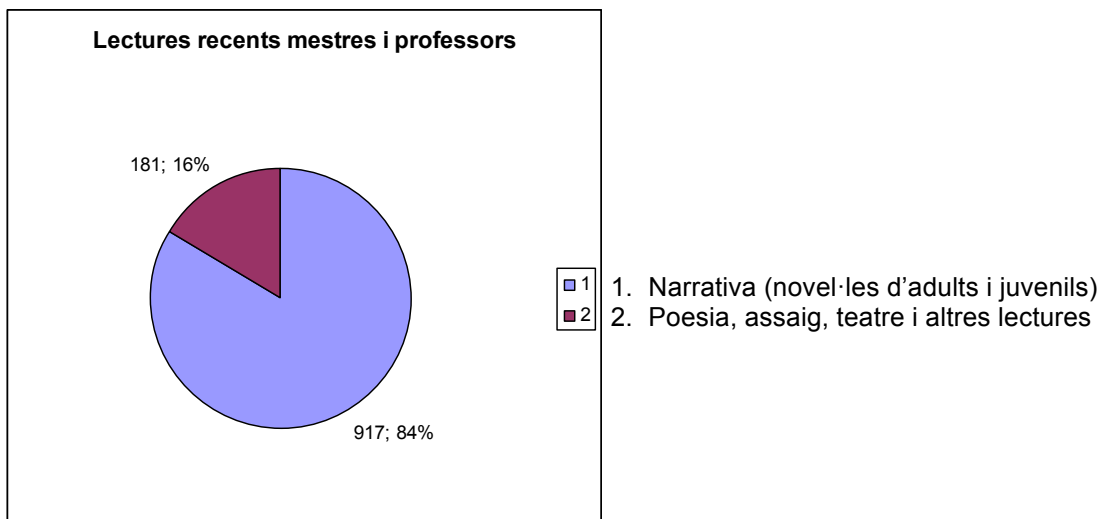
### Gràfic de barres



#### 4.2.5.1. Lectures recents: narrativa vs. altres gèneres literaris

Aquestes dades mereixen una especial atenció. Observem que, tal com apuntàvem en els gràfics anteriors, els mestres i professors llegeixen més però no per això llegeixen necessàriament diferents gèneres. Fixem-nos que percentualment la diferència és poc significativa, ja que mostra que majoritàriament –el 84% de lectures dels mestres i professors i el 87% de les lectures dels estudiants de l'IOC– són novel·les. La diferència entre una població i l'altra, de tan sols el 3%, és molt petita i no permet extreure'n diferències, ans al contrari, cal buscar similituds entre les dues.

## Gràfics



En un principi podríem pensar que tant per la formació com per la feina que exerceixen els mestres i professors practiquen lectures de caràcter més tècnic i professional, que potser no esmenten perquè consideren que no pertanyen al grup de les "lectures". Però a fi que això no succeís, abans de passar l'enquesta es remarcava que el concepte "lectura" era genèric, és a dir que feia referència a qualsevol tipus de lectura, fos del gènere que fos.

Així, doncs, podem observar sense cap mena de biaix que el gènere narratiu predomina en ambdues poblacions molt per damunt d'altres gèneres com la poesia o el teatre. Queda clar, per tant, que al no observar diferències significatives entre les dues poblacions, aquestes es diferencien per la quantitat de llibres llegits però no pas pel seu gènere.

També remarcar que és preocupant el baix percentatge de lectures efectuades per ambdós grups d'altres gèneres literaris que no siguin la narrativa. Es tendiria a pensar que per la formació permanent dels mestres i professors caldria la lectura constant d'assais, tant si són de caràcter pedagògic com d'altres branques de la ciència, però les dades ens mostren que no és pas així. Podem afirmar, doncs, que els mestres i professors són professionals que no tenen en la lectura especialitzada –assaig, biografies, etc.– la seva principal font de formació.

#### 4.2.5.2. Lectures recents: narrativa i *best-sellers* vs. altres gèneres

Afinant una mica més l'anàlisi a l'entorn de les tipologies textuais a continuació es proposa una subdivisió en l'apartat de narrativa en la que s'han comptat diferencia-dament la narrativa d'adults i juvenil d'una banda i els *best-sellers* de l'altra. Aquesta subdivisió no té cap altra intenció que observar si hi ha diferències de lectures dins del mateix gènere de narrativa entre les dues poblacions després d'observar que ambdues poblacions coincideixen en les lectures del gènere narratiu.

En el primer apartat trobaríem aquelles lectures d'autors catalans com Jesús Moncada o Maria Barbal, o clàssics estrangers com Primo Levi o Jane Austen, entre d'altres.

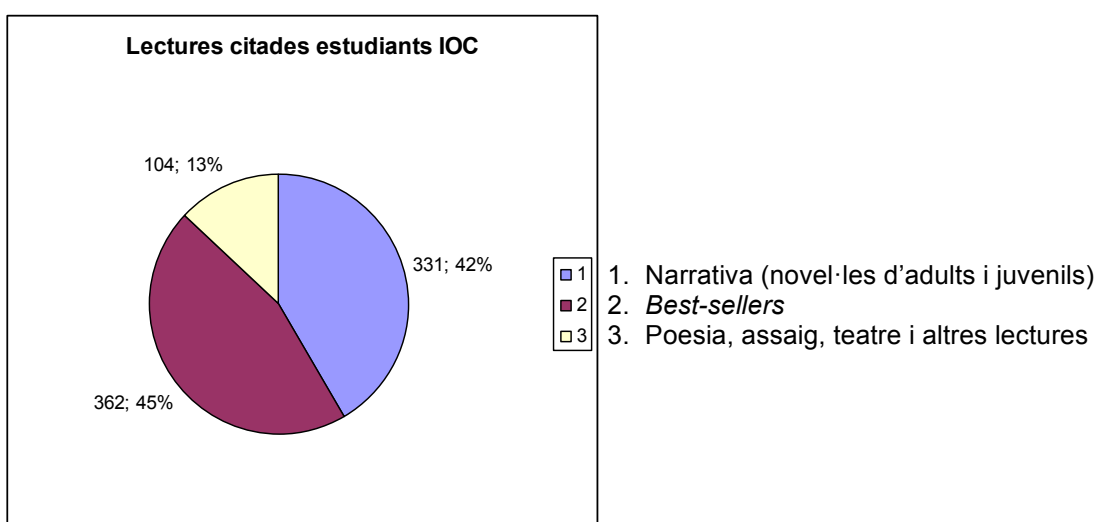
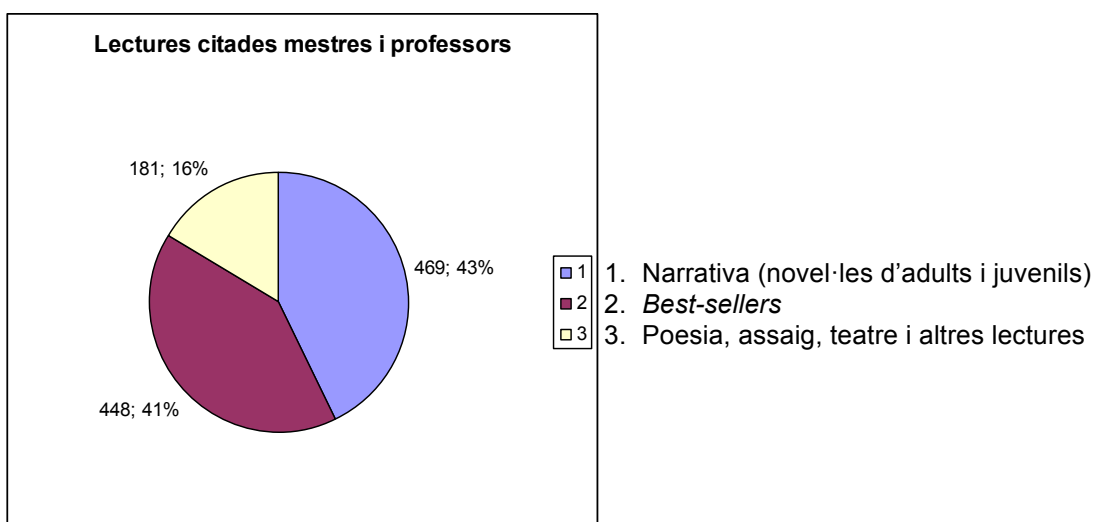
Per contra, entenem per *best-seller* aquell llibre de gran venda, que pot ser d'autor català o espanyol, com Carlos Ruíz Zafón o Arturo Pérez Reverter, o d'altres països, com pot ser Stieg Larson i la seva trilogia a l'entorn de la figura d'Elisabeth Salander o Jean M. Auel i els volums del *Clan de l'ós de les cavernes*, que ha obtingut un ampli ressò mediàtic i de vendes. Són títols que no cerquen l'excel·lència literària sinó que prioritzen una narrativa fàcil, a voltes molt lineal, en què l'acció preval per damunt de la descripció o la poètica.

#### Percentatge de *best-sellers* entre les lectures

##### *Taula resum*

	Q. de cites		Q. de narrativa (excepte <i>best-sellers</i> )		Q. <i>best-sellers</i>		Poesia, assaig, teatre i altres	
		%		%		%		%
Mestres i professors	1098	100	469	43	448	41	181	16
Estudiants IOC	797	100	331	42	362	45	104	13
Total:	1895		800		810		285	

## Gràfics



L'anàlisi ens diu que els percentatges d'aquesta subdivisió –Narrativa, *Best-sellers*, Altres– no mostra diferències significatives entre ambdues poblacions.

Sí que intuïm una certa diferència –del 4%– entre la quantitat percentual inferior de lectures de *best-sellers* dels mestres i professors i de la mateixa tipologia textual dels estudiants de l'IOC, però continua sense ser significativa. Reiterem, doncs, la idea exposada en l'apartat anterior, en què observàvem que els mestres i professors llegeixen més però no gèneres diferents respecte als estudiants de l'IOC.

Quan comparem les tipologies de lectures hi trobem algunes diferències, tot i que no són gaire significatives. És a dir, quan observem la diferència de 6,2 punts percentuals de lectures de *best-sellers* –cal dir que sota aquesta categoria no incloem títols infantils i juvenils com Harry Potter– inferior per

part dels estudiants de l'IOC respecte a les lectures dels mestres i professors, no ho considerem una dada especialment destacable. I ens reafirmem en aquesta consideració quan observem que en les dades respecte al total de lectures la diferència entre les dues poblacions disminueix fins a menys de 3 punts percentuals.

De l'observació anterior es deriva que quan investiguem quines tipologies de lectures, més enllà de la narrativa, efectuen els dos grups de lectors, les dades són similars, és a dir: en el percentatge de lectures efectuades entre lectors, mestres i lectors IOC sobre el total de lectures, les dades són 11,18% per 11,73%, una diferència de 0,55%. Dins d'aquestes tipologies hi ha incloses lectures com poesia, teatre i altres subgèneres de la narrativa com biografies i assaig, i altres gèneres com el còmic o els articles de diaris.

Podríem concloure, doncs:

- Que hi ha diferències importants pel que fa a la quantitat de lectures dels dos grups de lectors.
- Que no hi ha diferències prou significatives pel que fa a les tipologies de textos i que els estudiants de l'IOC es decanten un xic més pel *best-seller*.
- Que els dos grups coincideixen en la lectura majoritària de narrativa de ficció i poc, o esporàdicament, sense diferències entre ambdós grups, en lectures d'altres gèneres.
- Que malgrat la formació inicial dispar dels grups, ambdós acaben coincidint en les lectures, amb una gran preponderància del *best-seller*.
- Que la lectura és, per tant, un espai d'esplai i de gaudi per a ambdós grups, i que en determinats lectors és funcional, moguts com estan per un determinat interès temàtic o per necessitats d'estudis concrets, tal com es veu quan s'analitzen un per un els enquestats.

#### 4.2.5.3. Lectures recordades

El primer que cal remarcar en aquesta anàlisi de les lectures recordades és la varietat i diversitat de lectures mencionades. Una diversitat que ha obligat a crear una classificació que permetés una visió detallada de les dades obtingudes a fi i efecte de permetre'n l'estudi. Aquesta classificació parteix de l'experiència que es va acumular en l'elaboració del Treball de Final de Màster<sup>16</sup> de manera que està demostrada la seva solvència i utilitat.

Sabem del cert que no és una classificació basada en característiques formals, però sí que ens permet observar-ne els elements bàsics per al present estudi.

---

<sup>16</sup> Consultar a l'Annex 7, pàgines 48 i següents.

#### 4.2.5.3.1. Codi de la classificació dels llibres mencionats pels enquestats

1. *No sap/ no respon*. Respostes en blanc.
2. *Inclassificables*. Títols mencionats que o bé perquè són parcials o bé perquè no s'entén allò que hi diu o qualsevol altra circumstància, ha estat impossible poder classificar en algun dels quinze apartats.
3. *Còmic català antic*. En aquest apartat s'inclouen aquelles revistes de còmic publicades abans del 1939, incloent-hi fins i tot la segona època de la revista *Patufet*, que tot i ser publicat després de la mort del dictador Francisco Franco, en les enquestes s'ha pogut observar que la referència que se'n feia és sempre de l'edició d'abans de la dictadura del general. Exemples: *Patufet*, *Cucut*...
4. *Còmic català modern*. Aquí incloem aquelles revistes i aquells còmics publicats durant la recuperació cultural de Catalunya; l'any 1963 marca el punt d'inflexió, amb la publicació del primer número de la revista *Cavall Fort*. Exemples: *Revista Infantil/Tretzevents*, *Tatano*...
5. *Còmic espanyol modern*. Publicacions que van néixer als inicis de la dictadura franquista. Cal observar una excepció, la revista *TBO*, que hem classificat conscientment en aquest apartat. Aquesta revista infantil, nascuda el 17 de març de 1917, és referenciada en les enquestes sempre amb números editats durant la infantesa de les persones enquestades, és a dir al final dels anys seixanta i inicis dels setanta. Exemples: *TBO* (17 de març de 1917), *Zipi y Zape* (primera edició 1946), *El capitán Trueno* (primera edició 1956), *Roberto Alcázar y Pedrín* (primera edició 1940)...
6. *Còmic universal*. En aquest apartat s'hi fa referència:
  - i. còmic produït per l'escola americana, molt especialment la Marvel Comics i DC Comics i els seus *superherois*;
  - ii. còmics de línia clara de l'escola belga;
  - iii. i còmics d'autor.

Exemples: *Superman*, *Tintín*, *Astèrix*, *Mafalda*, *Charlie Brown*...

7. *Narrativa. Clàssics catalans*. Aquest apartat inclou autors catalans de narrativa de tots els temps la major part de l'obra dels quals es desenvolupa en l'anomenada narrativa per a adults. Cal tenir en compte, tal com es ressaltarà en l'anàlisi de les dades, que molts dels autors referenciats molt probablement van ser lectures obligades en els diferents instituts de les persones entrevistades. En aquest apartat també s'han inclòs autors que, tot i tenir obra en narrativa o poesia per a infants, se'ls coneix principalment com a autors de narrativa per a adults com poden ser Pere Quart o la mateixa Mercè Rodoreda. Un cas especial és, però, Josep Maria Folch i Torres. Aquest autor d'inicis del segle xx produí la major part

de la seva obra per a infants i joves. Tot i això l'incloem en aquest apartat sent conscients que no acaba d'encaixar-hi a la perfecció. Exemples: Mercè Rodoreda, Narcís Oller, Marià Vayreda, Josep Maria Folch i Torres.

8. *Narrativa. Clàssics espanyols.* Autors i obres de la literatura castellana de tots els temps, sense distinció d'època o estil, i amb l'element comú de tenir la seva obra escrita originalment en castellà. Exemples: Miguel de Cervantes, Fernando de Rojas, Pío Baroja, Juan Ramón Jiménez...
9. *Narrativa. Clàssics universals de tots els temps.* Autors i obres de la literatura universal, excepte l'espanyola i la catalana, de tots els temps, sense distinció d'època, estil o origen geogràfic. En aquest apartat s'han inclòs clàssics grecs, autors sud-americans, clàssics italians i alemanys, etc. També s'han inclòs els autors i les seves obres que actualment podem trobar en moltes de les col·leccions de literatura juvenil universal. Aquests darrers s'han classificat en aquest apartat ja que els seus llibres originàriament van ser escrits clarament com a narrativa d'adults, com pot ser el *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, però que posteriorment s'han inclòs en col·leccions juvenils per criteris diversos. Exemples: Homer, Dante Alighieri, Albert Camus, Jules Verne, Mark Twain...
10. *Narrativa contemporània. Infantils/juvenils catalans.* Aquest apartat ha estat necessari per incloure un seguit d'autors i obres que queden emmarcades a partir de l'aparició de l'editorial La Galera el 1963. En aquell moment la necessitat de nous textos per a joves lectors catalans van fer aparèixer amb força un ventall d'autors i de títols que, malgrat no haver passat més de 40 anys des de la seva edició, ens atrevim a recollir sota una sola denominació. Hi podria haver excepcions, però aquestes de moment no s'han observat. Exemples: Josep Vallverdú, Sebastià Sorribas, Joaquim Carbó, Manuel de Pedrolo...
11. *Narrativa contemporània. Infantils/juvenils espanyols.* Autors i obres infantils i juvenils actuals escrites en castellà i no sud-americans, que marquen la frontera amb els *Clàssics espanyols* als anys cinquanta del segle xx i l'aparició o la reactivació de múltiples segells editorials que editen col·leccions clarament enfocades a infants i joves. Exemples: Editorial Noguer, César Mallorquín, Agustín Fernández Paz, Carmen Martín Gaité...
12. *Narrativa contemporània. Infantils/juvenils universals.* Nous títols i autors infantils i juvenils universals, d'autors no catalans ni castellans. En aquesta classificació s'han efectuat algunes excepcions arran de la publicació tardana d'algun títol, que fan que en comptes de ser classificats en el grup de *Narrativa. Clàssics universals de tots els temps*, s'incloguin en la classificació *Narrativa contemporània. Infantils/juvenils universals*. El cas més emblemàtic és el de Selma Lagerlöf i el seu *El viatge meravellós d'en Nils Holgersson per Suècia*, ja que tot i que la seva publicació va ser el

1906-1907 a Suècia, a les nostres mans no va arribar en català fins a la seva publicació en la col·lecció L'Esparver de l'editorial La Magrana, ja ben entrat el segle xx. Exemples: Enid Blyton, Sempé, Roald Dahl...

13. *Contes populars universals*. Contes populars que especialment van difondre autors com Perrault o els germans Grimm, i també contes populars de Hans Christian Andersen que ja han passat a formar part de l'imaginari col·lectiu. Exemples: *La Blancaneu*, *La Ventafocs*...
14. *Contes populars espanyols*. Contes populars de l'estat espanyol excepte els dels territoris de parla catalana.
15. *Contes populars catalans*. Contes populars dels territoris de parla catalana. Exemples: el Patufet, la Rateta que escombrava l'escaleta...
16. *Altres*: lectures com diaris, revistes d'informació general, revistes especialitzades... També s'ha col·locat en l'apartat d'*Altres* la narrativa llegida pels enquestats que, mercès als títols que esmenten, pot quedar clar que la van llegir quan ja eren adults. Exemples: *El Mundo Deportivo*, la revista *Selecciones*...
17. *Àlbums il·lustrats*. Malgrat que molts dels àlbums il·lustrats ja s'han classificat en els apartats anteriors, sí que arran de l'aparició d'aquesta nova literatura i la seva difusió cada vegada més àmplia, ens veiem obligats a introduir aquest apartat, on trobarem contes com *En Benet i el seu roure* (ed. Mars) o les diverses aventures d'en Teo (Timun Mas).

#### 4.2.5.4. Taula resum de les lectures recordades

Població	1. Ns/Nc	2. Inc	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	TOTAL	%
Mestres i professors																			
	21	71	7	20	65	46	35	54	250	195	43	464	179	1	17	56	36	1539	58,58
Estudiants de l'IOC																			
	66	88	0	1	25	35	20	64	196	92	36	196	198	0	7	103	27	1088	41,42
																		2627	100,00

És interessant remarcar diverses dades de la present taula:

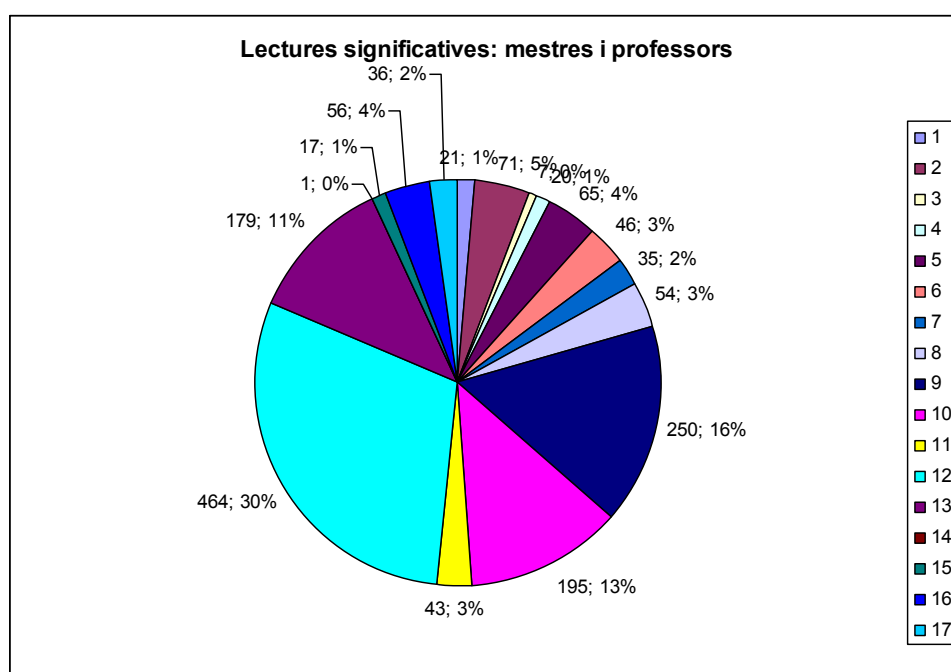
- El nombre de títols recordats pels mestres i professors és superior per individu (3,81) al dels recordats pels estudiants de l'IOC (2,88).
- Del total de títols recordats, majoritàriament es ressalta la Narrativa. *Clàssics universals de tots els temps* (9), la *Narrativa contemporània. Infants/juvenils catalans* (10), la *Narrativa contemporània. Infants/juvenils*



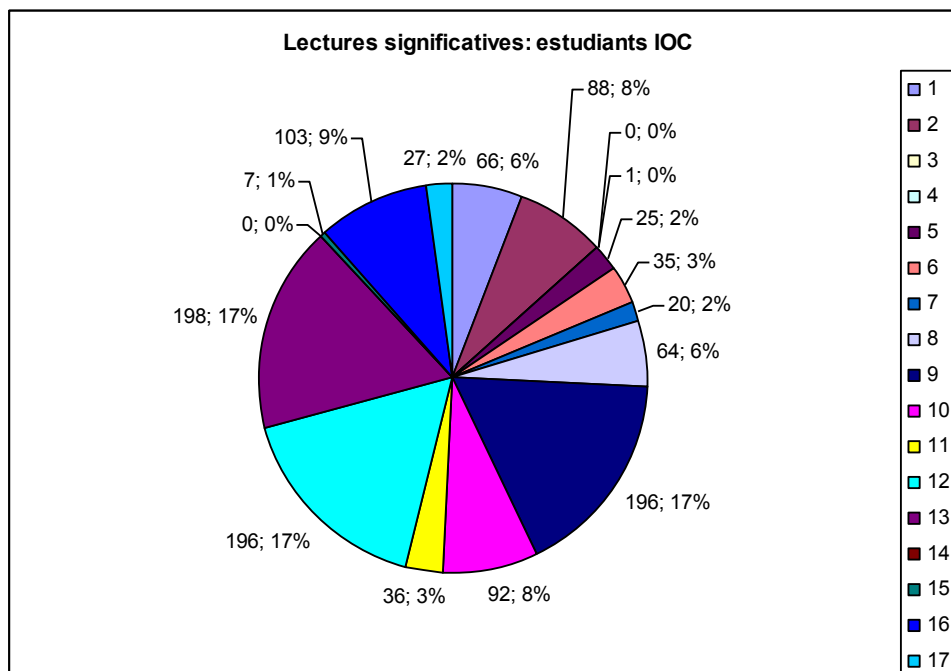
*juvenils universals* (12) i els *Contes populars universals* (13). Aquestes quatre categories representen el 67,4% dels títols mencionats –1.770 títols de 2.627.

- Si ho observem per poblacions, podem destacar que les quatre grans agrupacions de la narrativa que hem esmentat abans representen el 70,7% de les lectures totals dels mestres i professors i que, per contra, disminueixen fins al 62,7% en el cas dels estudiants de l'IOC (a partir dels dos gràfics següents s'analitza per categories on rauen especialment aquestes diferències).
- El percentatge d'enquestats que no responen a aquesta pregunta és molt superior en la població d'estudiants de l'IOC –66 individus, que representen el 17,4% del total, per 21 individus de la població dels mestres i professors, que en representen el 5,2%. Podríem, doncs, apuntar que les lectures recordades per part dels estudiants de l'IOC són menys tant perquè individualment en diuen menys com perquè entre els estudiants de l'IOC hi ha més individus que no volen dir o no recorden les seves lectures de petits.
- S'observa una petita diferència en l'apartat *Altres* en què, així com per als mestres i professors representa el 3,6% de títols esmentats, per als estudiants de l'IOC el percentatge puja fins al 9,47%. Estem parlant, però, de poques quantitats totals. Tot i així sí que apuntaria a una consciència més gran d'allò que es va llegir de petits, de lectures recordades, per part dels mestres i professors, que són capaços de classificar la majoria de títols recordats.
- Les altres dades obtingudes no mostren grans diferències dignes de ser remarcades, ja que ens endinsem en un terreny on les quantitats són molt petites i poden induir fàcilment a errors.

#### 4.2.5.5. Lectures recordades: percentatges



Tipologia		n	%
1.	Ns/nc	21	
2.	Inclassificables	71	4,6
3.	Còmic català antic	7	0,0
4.	Còmic català modern	20	1,3
5.	Còmic espanyol modern	65	4,2
6.	Còmic universal	46	3,0
7.	Narrativa. Clàssics catalans	35	2,2
8.	Narrativa. Clàssics espanyols	54	3,5
9.	Narrativa. Clàssics universals de tots els temps	250	16,2
10.	Narrativa contemporània. Infantils/juvenils catalans	195	12,7
11.	Narrativa contemporània. Infantils/juvenils espanyols	43	2,8
12.	Narrativa contemporània. Infantils/juvenils universals	464	30,1
13.	Contes populars universals	179	11,6
14.	Contes populars espanyols	1	0,0
15.	Contes populars catalans	17	1,1
16.	Altres	56	3,6
17.	Àlbums il·lustrats	36	2,3
<b>TOTAL</b>		<b>1.539</b>	<b>100,0</b>



Tipologia	n	%
1. nc	66	
2. Inclassificables	88	8,1
3. Còmic català antic	0	0,0
4. Còmic català modern	1	0,0
5. Còmic espanyol modern	25	23,0
6. Còmic universal	35	32,1
7. Narrativa. Clàssics catalans	20	18,3
8. Narrativa. Clàssics espanyols	64	5,6
9. Narrativa. Clàssics universals de tots els temps	196	18,0
10. Narrativa contemporània. Infantils/juvenils catalans	92	8,5
11. Narrativa contemporània. Infantils/juvenils espanyols	36	3,3
12. Narrativa contemporània. Infantils/juvenils universals	196	18,0
13. Contes populars universals	198	18,2
14. Contes populars espanyols	0	0,0
15. Contes populars catalans	7	0,1
16. Altres	103	9,5
17. Àlbums il·lustrats	27	2,5
<b>TOTAL:</b>	<b>1.088</b>	<b>100</b>

Es poden observar algunes diferències importants entre les dues poblacions:

- Una primera anàlisi ens fa observar que hi ha hagut més membres de l'IOC que no han respost (6% de l'IOC per un 1% de mestres i professors).
- Així mateix trobem diferències importants (el 8% per als de l'IOC i el 5% de títols esmentats per mestres i professors) en els títols que no s'han pogut classificar.
- De totes les diferents referències, esmentem les principals diferències com són:
  - Hi ha un substrat comú pel que fa a la lectura de narrativa de *Clàssics universals de tots els temps* (9): un 16% dels títols recordats per mestres i professors per un 17% dels recordats pels estudiants de l'IOC.
  - Observem, per contra, diferències importants en la lectura de *Narrativa contemporània infantil i juvenil catalana* (10), on es mencionen un 13% de títols d'aquesta categoria per part dels mestres i professors per un 8% dels títols per part dels estudiants de l'IOC.
  - La diferència més remarcable entre les dues poblacions es dona en la *Narrativa contemporània. Infantils i juvenils universals* (12): el 30% dels títols esmentats per part dels mestres i professors són d'aquesta tipologia per només un 18% dels mencionats pels estudiants de l'IOC. D'aquí pot extreure's la idea que els mestres i professors han tingut lectures infantils i juvenils amb una clara tendència vers les lectures d'altres àmbits més enllà de les nostres fronteres.

- Fixem-nos finalment també en la diferència entre els títols mencionats de *Contes populars universals* (13), en què l'11% dels títols dits pels mestres i professors van ser d'aquest gènere, mentre que per part dels estudiants de l'IOC va ser-ho el 17%.

Després d'aquesta anàlisi dels grans números, és necessari anar a l'individu concret. És per això que a continuació es fa necessari reflectir les respostes que es van recollir de les deu persones entrevistades i que expressen els seus records a l'entorn de títols determinats. És el complement perfecte per conèixer a fons el rerefons que s'amaga darrere de cada títol i que una enquesta a voltes pot ocultar. Fixem-nos, doncs, en les respostes dels següents entrevistats:

E.: Digue'm cinc títols que recordis de petit.

E 3: A veure..., els que ja t'he dit: *El petit roure*, *Els misteris dels ferriols* de Miquel Obiols, *crec*, *El gran llop salvatge*, *Aniceto el...*, que era de Cruïlla vermella, *Tintins*... A casa recordo molt una enciclopèdia de Walt Disney, que em va quedar..., l'explicació es distribuïa en dues pàgines i una foto petita i una curiositat amb una pregunta..., sis, set anys?, la recordo molt. No tenia *Érase una vez el cuerpo humano*, era l'enciclopèdia força entretinguda. El pare va comprar l'*Enciclopèdia catalana*, suposo perquè estudiés el nen. Ell va provar que fes dret, però noi, no hi va haver remei. Em deia "per ser una persona de profit has de fer dret!". A casa hi havia més de cent llibres, a casa hi havia de tot, el bàsic, i el llibre que la mare va llegint cada any. He vist cases amb molts llibres i a casa no n'hi havia tants. Associo el Nadal que sempre em regalaven mitjons i llibres. Hi havia la fixació d'"el nen ha de llegir!" No sé com no ho vaig avorrir.

Sembla, doncs, per les seves declaracions, que el llibre és un element necessari, de prestigi per a la casa, com una necessitat per al "nen", però mancat d'un element bàsic per a la seva difusió: l'ambient que propiciés l'hàbit lector. Malgrat tot, però, en aquest entorn ple de llibres l'entrevistat va poder tenir a l'abast, quan se li va despertar l'interès, llibres per saciar la seva necessitat. I, en conseqüència, en un entorn on el llibre és present sempre serà més fàcil de caure en la temptació que no pas allí on no n'hi ha.

Fixem-nos en els següents entrevistats:

E.: Hi ha algun llibre que t'hagi marcat especialment?

E 4: Recordo de petit *El petit príncep*, del que he llegit i rellegit fragments simplement per plorar. De més gran, per exemple, el *Momo*, em va marcar pel seu món imaginari, pel que hi havia a dins, i perquè el seu protagonista era un nen..., després vaig llegir *La història interminable*, però no em va agradar. De més gran *Els ponts de Madison*, i quan era a Barcelona, *El nom de la rosa*, em va agradar.

E.: Tens algun o alguns títols amb un record especial?

E 5: El *Pinotxo*, però ja anava a quart, i també un llibre de la col·lecció El Tom i la Irene, el recordo de tenir-lo a casa de tota la vida, jugàvem i retallàvem les seves pàgines, tenia molts detalls la il·lustració i ens el miràvem molt.

Ambdós ens donen respostes relacionades amb experiències molt genèriques: “el món imaginari” o “ens el miràvem molt”. Experiències que denoten una estratègia àmplia de lectura, no centrada en un sol títol o en un sol autor. Tot el contrari que els tres entrevistats següents, tots ells de l’IOC, els quals citen lectures molt significatives per motius més íntims:

E.: De l’etapa escolar recordes algun llibre?

EIOC 3: Sí, *La dona que ensopegava amb les portes*.

E.: Per què?

EIOC 3: Perquè és un tema que m’interessa moltíssim, no ho entenc, i tenia catorze o quinze anys i va ser el primer contacte amb aquell tema, em va fer pensar molt..., tots els temes socials m’agraden molt.

E.: Hi ha algun llibre que destaquis?

EIOC 4: No, no sé dir-te’n cap..., m’han sorprès alguns quan els he llegit de gran, potser és un tòpic, però *El principito* o *El caballero de la armadura (oxidada)*, m’han sorprès per la *chicha* que tenen, és més, alguns no són ni infantils i quan ets petit no hi treus tot el suc que té.

E.: I algun llibre que et deixà marca?

EIOC 5: Hi ha hagut de tot, llibres que m’han fet riure molt, altres fins i tot por o plorar.

E.: Un en concret?

EIOC 5: Home, una saga, la de *Lo que el viento se llevó*, perquè és molt bonic, el caràcter d’ella, la seva fortalesa..., i també la de *Los hombres que no amaban a las mujeres*, aquesta també la vaig llegir, i quan tenia divuit o vint anys tots els de l’Stephen King.

I aquí, potser, rau una de les claus d’ambdós tipus de lectors, com ja assenyalàvem amb anterioritat: així com el primer ha estat capaç de relacionar la lectura amb un hàbit més vivencial, més complet i no necessàriament relacionat amb un llibre concret, l’estudiant de l’IOC, que recordem que percentualment és menys lector, té un hàbit més dèbil, relacionat amb un llibre, amb un títol concret.

Fixem-nos, a més, que els tres estudiants de l’IOC mostren una relació molt vivencial, de reflex de la pròpia experiència, de la pròpia existència, amb un títol: “va ser el primer contacte amb aquell tema, em va fer pensar molt...”,

“m’han sorprès per la *chicha* que tenen”, “llibres que m’han fet riure molt, altres fins i tot por o plorar”.

L’hàbit lector, doncs, es pot mesurar per la relació que té el lector amb les seves experiències. Aquestes poden anar des d’una simple resposta a una necessitat vital fins a una experiència molt global que inclogui relacions afectives i emocionals. Experiències que, en definitiva, deixin un lector més fort, amb un hàbit més assentat, que no pas l’hàbit que poden haver mostrat els lectors de l’IOC, més dèbil ja que depèn de trobar en la lectura la resposta a una necessitat puntual.

#### 4.2.5.6. Contrast entre les lectures actuals i les lectures recordades

En el present estudi també s’ha buscat l’existència de paral·lelismes entre les lectures recordades i les lectures actuals tot associant-les en un mateix quadre. Per això s’ha fet un quadre en el qual s’ha relacionat cada lector amb les seves lectures i se n’ha buscat alguna relació. L’anàlisi de les dades obtingudes no permet deduir cap norma per la qual poguéssim extreure cap conclusió.

Així, a tall d’exemple, podem trobar que un títol com *El petit príncep* tant el podem trobar en individus enquestats que d’adult es consideren lectors –IOC BCN 36 o BCN 4 392– com en individus que no es consideren lectors –IOC 2 81–. O, així mateix, individus que de petits van resseguir bona part de lectures que probablement estarien en els cànons de la LIJ, de gran destaquen pel consum de *best-sellers* –MAG 2 351 o MAN 312–. És a dir, no necessàriament podem extreure una relació directa entre els títols que es van llegir de petits i els títols que es llegeixen de grans.

Per buscar aquesta relació caldria fer una recerca més a fons que les dades obtingudes en la present enquesta no permeten fer. Recordem, però, que sí que s’han establert relacions significatives entre els nivells d’estudis i la quantitat de lectures actuals, i també amb les lectures recordades tal com apuntàvem en els apartats anteriors.

#### 4.2.6. Resum

A continuació es passa a resumir aquells aspectes que al llarg d’aquesta primera part del capítol d’anàlisi s’han anat assenyalant com d’especial interès entre les dues poblacions enquestades. Són semblances i diferències que ens ofereixen informació suficient per arribar a conclusions que, creiem, aporten noves visions a l’entorn d’alguns dels elements que podem tenir en compte a l’hora d’entendre l’adquisició o no de l’hàbit lector.

En primer lloc podem afirmar que els mestres i professors es consideren més lectors que no els estudiants de l'IOC. Els estudiants de l'IOC llegeixen menys quantitativament parlant. Queda clar que el nivell d'estudis és un factor clau sobre l'hàbit lector, tot i que l'afirmació també es podria fer al revés: els nivells d'estudis estan supeditats a un bon nivell lector.

I aquesta lectura dels mestres i professors no només és quantitativament parlant superior, sinó que també ho és pel que fa a la freqüència: són molts més els mestres i educadors que llegeixen periòdicament cada setmana que no pas els estudiants de l'IOC.

Podríem, doncs, deduir que l'hàbit lector es dona en una mesura més gran en una població formada i orientada al món de l'educació que no en una que no ho ha estat.

Si ens endinsem en els perquè d'aquestes diferències d'hàbits, ens adonem que cal cercar-les en els orígens de la formació de cadascú. Mentre que en el 80% dels mestres i professors els explicaven contes quan eren petits, aquest percentatge es redueix fins al 65% en els estudiants de l'IOC.

Totes aquestes dades que no fan res més que confirmar el que Colomer (2007: 204 i 206) ja apuntava:

Los adultos ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y a recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. Posteriormente hemos sabido, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia.

La segunda afirmación está en proceso de crecimiento. Es la que nos dice *que* (la lectura) *se trata de un aprendizaje social y afectivo*. He aquí, verdaderamente, el punto neurálgico de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más pormenorizada que la lectura compartida es la base de la formación de lectores. Por otra parte, hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común, la de la importancia del contagio, de la presencia de profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura.

A més, l'adquisició de l'hàbit està relacionat amb l'entorn familiar, i a voltes aquest entorn va més enllà de l'àmbit familiar i agafa un caràcter social en el qual es mou el nen més que no pas amb l'entorn escolar. I aquesta experiència amb la lectura està, en el cas dels mestres i professors, relacionada més amb un moment, amb una experiència de lectura. Per contra, en molts estudiants de l'IOC l'acostament a la lectura va ser puntual i relacionat amb un llibre, és a dir, més dèbil que no pas el dels mestres i professors. I és que la clau per a l'hàbit lector sembla que en part rau en la

persistència i constància en contraposició a les experiències derivades d'un hàbit de lectura puntual, esporàdic.

Unes experiències lectores que es constaten, també, en la quantitat i situació dels llibres en les cases dels lectors quan eren petits. Unes diferències significatives i que ens diuen que l'entorn dels mestres i professors era molt més ric en llibres que no pas el dels estudiants de l'IOC. I, encara més, aquests llibres estaven molt més a l'abast.

Com diu Robine (2000: 106):

Ces deux discours conduisent aux dissonances et aux divergences entre les prescriptions scolaires et les lectures spontanées, du moins pour la majorité des jeunes. On en arrive à ce paradoxe apparent : chez les jeunes, le milieu médiateur est la famille ; chez les adultes, la pratique de la lecture est médiatisée par la dotation scolaire. Mais l'importance du bagage scolaire dépend en partie du niveau culturel de la famille du sujet. (...) Les médiateurs préférés sont la famille et les copains. Ce choix souligne l'importance de l'affectivité dans la relation à la lecture, mais ne signifie pas que la médiation scolaire occupe une faible place.

I l'escola? Doncs singularment, i potser contradictoriament el que un gran nombre de la població pot pensar, aquesta institució ha tingut un paper més important en la formació de l'hàbit lector en els estudiants de l'IOC que no pas en els mestres i professors, però no per això els ha fet més lectors. Tampoc se'n pot deduir que els hagi convertit en no lectors, però si més no no ha contribuït de forma significativa a fer-los lectors. Això ho podem deduir perquè ha perdurat més el record de les activitats de lectura fetes en l'entorn escolar en els estudiants de l'IOC que no pas en els mestres i professors. Sembla que la memòria és selectiva i, davant de l'absència d'estímul lector a casa, l'escola pren aquest espai i les activitats entorn de la lectura que hi van fer han quedat més en el record dels estudiants de l'IOC que no pas en el dels mestres i professors.

Sembla, a més, que la influència en l'adquisició de l'hàbit lector en la nostra societat s'esdevé principalment en aquests dos àmbits: família i escola, i que és poc significatiu l'entorn dels amics i altres entitats, confirmant el que inicialment es va apuntar i que ha estat la clau del present estudi.

Tot i això, els mestres i professors són més lectors, destinen més temps a la lectura, però no per això llegeixen diferent. Percentualment aquesta quantitat més elevada de lectura es destina, en xifres similars, a llegir narrativa i, molt especialment, *best-sellers*.

Les diferències, però, sí que es donen en les lectures quan podem cercar-les en les experiències que ens expliquen les persones que han estat entrevistades. La majoria d'entrevistats del grup dels mestres i professors descriuen el record d'un entorn que va vetllar perquè la lectura els fos àmplia,



completa i variada, rica i potser pensada per al lector que s'estava formant, en contraposició amb el que expliquen la majoria dels entrevistats del grup d'estudiants de l'IOC. Un element més a afegir en la promoció lectora dels infants i joves.

Són dades, totes elles, estadísticament significatives.

Hem de tenir en compte, però, que sempre hi ha honroses excepcions i són molts els qui així ho poden declarar. I és que l'experiència de cada un dels entrevistats, de cada un dels lectors, és molt diferent i, en conseqüència, els resultats també.

Alguns estudis s'han encarregat de confirmar-ho amb dades, com el de Michaudon (2001: 4, digital), que ens diu:

La transmission par imitation est certes importante, mais n'a pas vertu de loi : 28% des enfants de parents non lecteurs étaient des lecteurs réguliers, et à l'inverse : 18% des enfants à qui l'on donnait l'exemple n'ouvraient pourtant jamais un livre.

### 4.3. Anàlisi mestres i professors lectors vs. lectors IOC

En l'anàlisi anterior de les dades obtingudes –apartat 4.2– s'ha diferenciat entre les dues poblacions estudiades, mestres i professors d'una banda i estudiants de l'IOC de l'altra, centre de la present tesi.

L'anàlisi que es proposa en aquest apartat és complementari de l'anterior. La voluntat és oferir diverses mirades des de punts de vista diferents. Aquest fet ha de permetre observar elements diferenciadors dins d'elements comuns d'ambdues poblacions. És per això que a continuació passem a agrupar els enquestats sota les agrupacions següents:

- *Lectors mestres i professors vs. lectors estudiants de l'IOC*
- *No lectors mestres i professors vs. no lectors estudiants de l'IOC*

Agrupem com a lectors aquells individus que han expressat, en la casella corresponent, que ho són siguin mestres i professors o estudiants de l'IOC. Creiem que pot ser interessant creuar aquestes dades i observar els elements més significatius d'ambdues poblacions.

		Lectors i no lectors									
		Mestres sí		Mestres no		Estud IOC sí		Estud IOC no		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Et consideres bon lector?	sí	273 <sup>17</sup>	100,0%	0	0,0%	175 <sup>18</sup>	100,0%	0	0,0%	448	58,5%
	no	0	0,0%	118	100,0%	0	0,0%	200	100,0%	318	41,5%
	no sap /no respon	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Les poblacions estudiades es componen de 273 individus del total de grup de mestres i professors, i de 175 individus del grup d'estudiants de l'IOC.

És necessari tenir en compte que la present anàlisi no s'ha completat amb les entrevistes a l'haver seleccionat la mostra a partir del criteri de Mestres i professors i estudiants de l'IOC, és a dir, segons la distribució de l'apartat 4.2.

#### 4.3.1. Lectors mestres i professors vs. lectors estudiants de l'IOC

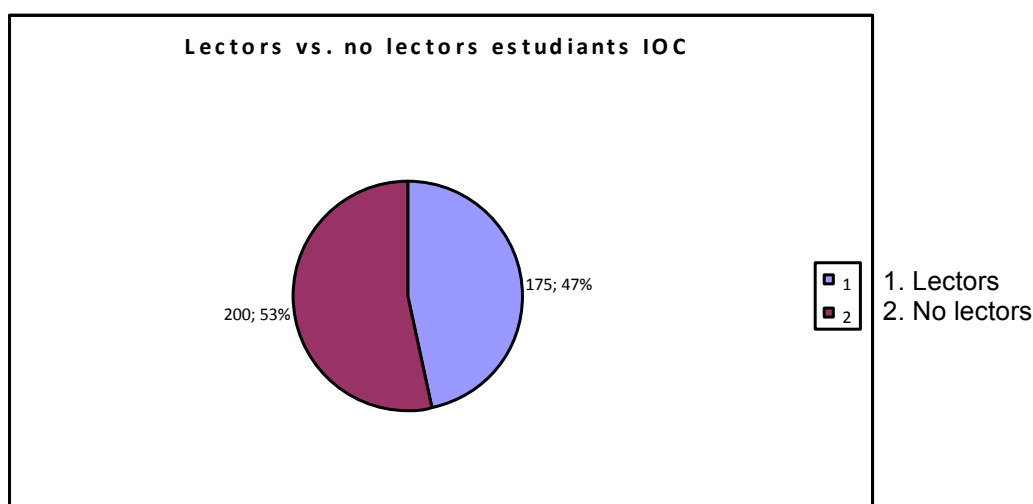
Observem que a partir d'ara centrarem el nostre estudi en les respostes dels lectors, és a dir de 273 individus de la població de mestres i professors i 175

<sup>17</sup>. Lectors de la mostra de mestres i professors enquestats.

<sup>18</sup>. Lectors de la mostra d'estudiants enquestats de l'IOC.

de la d'estudiants de l'IOC. Observar les seves semblances i diferències és, doncs, l'objectiu d'aquest apartat.

### Gràfics



Aquesta dada, tot i que coneguda i ja expressada abans, ens mostra les diferències percentuals entre lectors i no lectors dins de cada mostra estudiada. Tot i això no deixa de sorprendre l'enorme diferència existent entre lectors d'ambdues mostres: mentre que el 70% dels mestres i professors es consideren lectors, aquest percentatge baixa fins al 47% en els estudiants de l'IOC. Una diferència clarament significativa de 23 punts a favor de mestres i professors que es declaren lectors respecte als estudiants de l'IOC. Diferència que, per descomptat, es reverteix en el cas de no lectors d'ambdós grups.

### 4.3.2. Hàbits actuals dels lectors

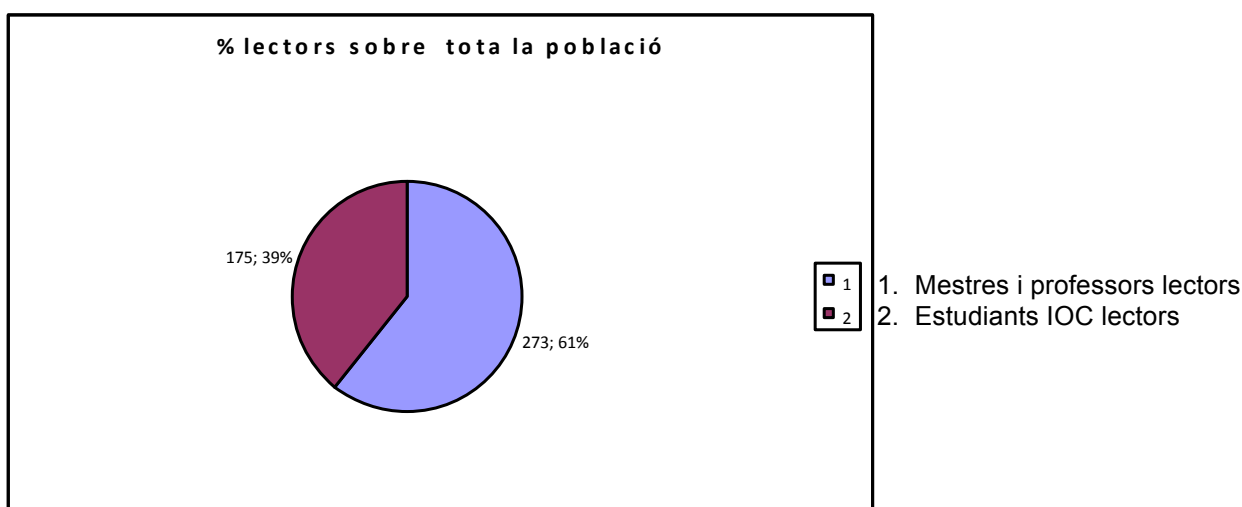
Percentatge de lectors de mestres i professors i estudiants de l'IOC sobre el total de la població lectora.

En el present estudi –lectors– caldrà ponderar els resultats tenint en compte, sempre, que el 61% de les respostes són efectuades per una part de la mostra –mestres i professors– i el 39% restant per l'altra part –estudiants de l'IOC. Aquesta dada, en principi, no modificarà les conclusions finals, tenint en compte que els lectors, com a mitjana de tota la població, representen el 58% –448 de 772 individus enquestats, una mostra prou significativa del total. .

#### Taula resum

		Lectors			
		mestres sí		estud IOC sí	
		n	%	n	%
Població	mestres i educadors	273	100,0%	0	0,0%
	estudiants IOC	0	0,0%	175	100,0%

#### Gràfics



#### 4.3.2.1. Quantitat de llibres llegits pels lectors el darrer any

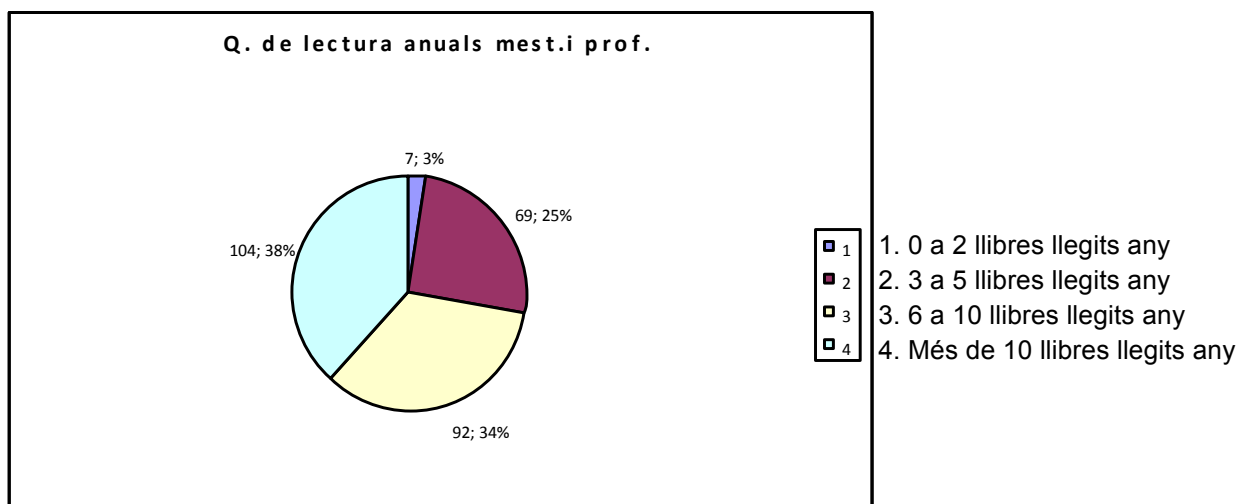
És interessant observar l'autoimatge que té com a lector majoritàriament el mestre o el professor respecte a l'estudiant de l'IOC. Fixem-nos en els gràfics on se'ns mostra que així com els lectors mestres i professors majoritàriament es mouen en la franja superior de quantitat de llibres llegits el darrer any (el 38,2% dels lectors mestres i professors han llegit més de 10 llibres el darrer any), els lectors de l'IOC se situen majoritàriament en una franja intermèdia (el 48% de lectors de l'IOC han llegit entre 3 i 5 llibres el darrer any). L'autoconsideració com a lector depèn d'un mateix i no pas de paràmetres

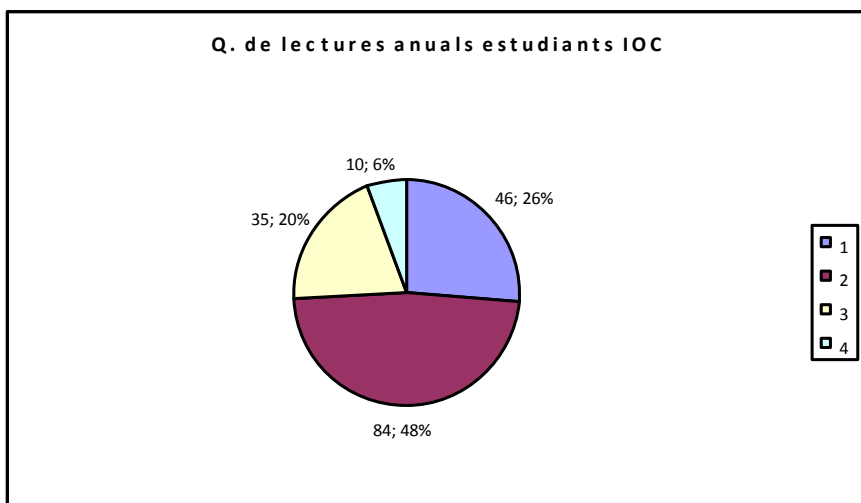
externs. Aquesta autoimatge no deixa de ser un element propi del camp que estem aprofundint, ja que no podem parlar mai de certeses pel que fa a hàbits lectors, sinó que sempre hem de situar-los en la justa mesura de cada persona.

### Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors sí		Estudiants IOC sí	
		n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	7	2,6%	46	26,3%
	3 a 5	69	25,4%	84	48,0%
	6 a 10	92	33,8%	35	20,0%
	+ de 10	104	38,2%	10	5,7%

### Gràfics

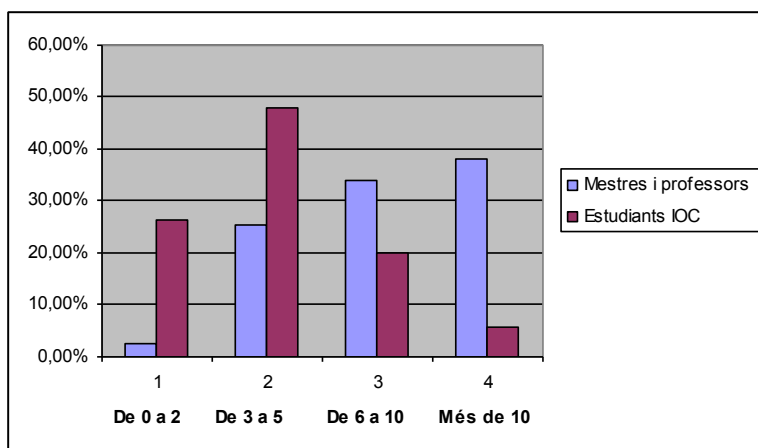




- 1. 0 a 2 llibres llegits any
- 2. 3 a 5 llibres llegits any
- 3. 6 a 10 llibres llegits any
- 4. Més de 10 llibres llegits any

Observem com el percentatge més alt de lectors entre el col·lectiu de mestres i professors se situa en les dues franges superiors –de 6 a 10 llibres i més de 10 llibres anuals–, que representen el 72% de la població estudiada. Per contra, els estudiants de l'IOC se situen en les dues franges inferiors –de 0 a 2 llibres i de 3 a 5 llibres anuals–, que representen el 74% dels estudiants lectors de l'IOC.

#### Gràfics de barres



Aquesta diferència marca una clara tendència: els mestres i professors lectors no només representen més població percentual dins del seu col·lectiu sinó que, a més a més, llegeixen més quantitat de llibres que no pas la mateixa població lectora dels estudiants de l'IOC. Aquesta anàlisi de més a prop ens permet apreciar les diferències més pronunciades i els matisos entre ambdues poblacions.

#### 4.3.2.2. Freqüència lectora dels lectors

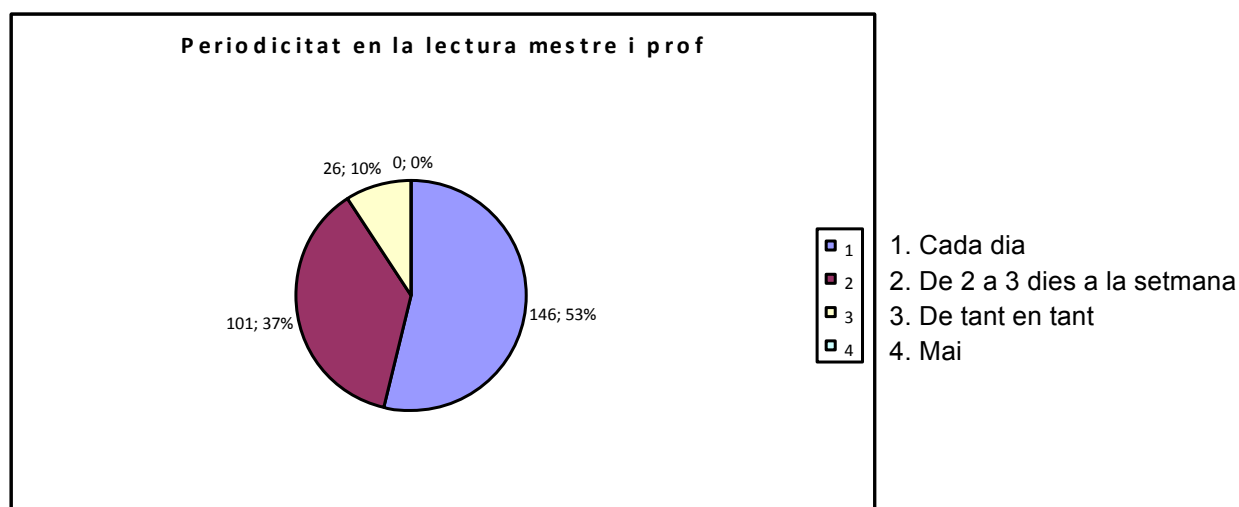
En consonància amb les dades presentades en el punt anterior –4.3.2.1.– respecte a la freqüència lectora, aquí també poden observar-se xifres clarament diferenciadores: el 90% dels lectors mestres i professors són lectors diaris o setmanals mentre que els lectors estudiants de l'IOC ho són en el 75%. Aquesta diferència se centra principalment en la franja de freqüència lectora diària –el 53% dels lectors mestres i professors pel 40% dels estudiants lectors de l'IOC–, és a dir, tretze dels quinze punts percentuals de diferència es troben en la franja de la lectura de cada dia.

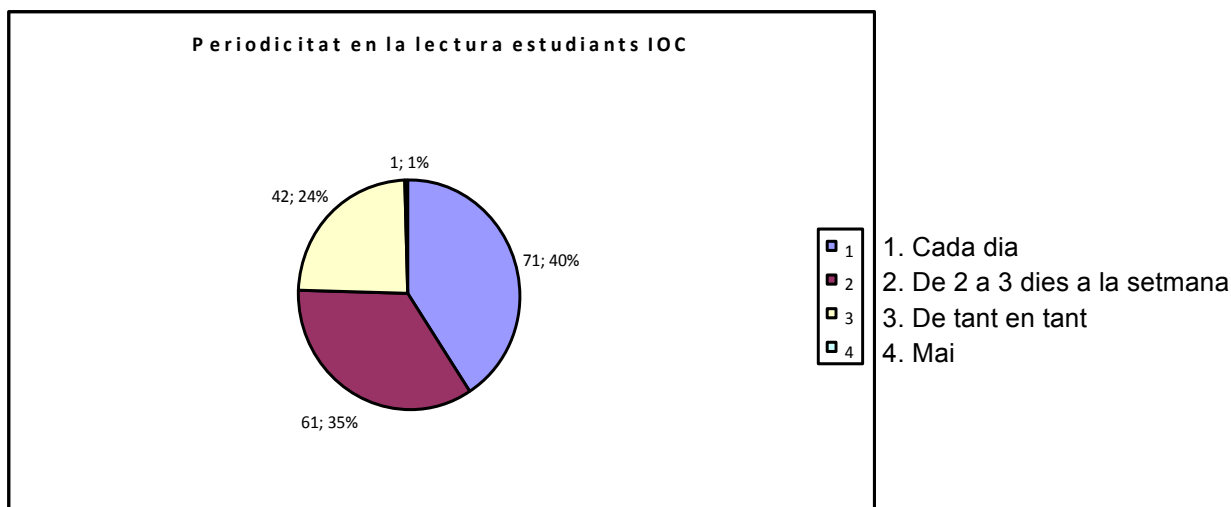
Aquesta dada ens confirma que aquesta major freqüència, lògicament, dona com a resultat un major volum de lectura, tal com apuntava el gràfic del punt anterior. Això sí, no podem afinar el temps dedicat a cada una de les sessions de lectura, però sí que la freqüència ja és orientativa: per als mestres i professors la lectura és un hàbit i per als estudiants de l'IOC lectors és una activitat més esporàdica.

#### Taula resum

		Lectors			
		Mestres sí		Estud IOC sí	
		n	%	n	%
Cada quan legeixes?	cada dia	146	53,5%	71	40,6%
	2/3 dies a la setmana	101	37,0%	61	34,9%
	de tant en tant	26	9,5%	42	24,0%
	mai	0	0,0%	1	0,6%

#### Gràfics





Tornem, doncs, a trobar-nos en l'autoimatge com a lector: cadascú pot ser més o menys lector segons uns estàndards de quantitat de lectures i freqüència, però malgrat que hi pugui haver diferències entre individus i grups d'individus, no per això cadascú se sentirà més o menys lector.

Aquesta autoimatge acaba sent definitòria i intrínseca del concepte que es té de lector i no pas d'una determinada xifra o barem que determini l'ens o persona que ho investiga. I, en conseqüència, determinades didàctiques potser s'haurien d'enfocar més a potenciar i valorar aquesta autoimatge més que no pas a tenir cura del temps i la quantitat destinats a la lectura, ja que semblaria que potenciant aquesta autoimatge es potenciaria i s'asseguraria la continuïtat com a lectors.

#### 4.3.3. Hàbits familiars de petits dels lectors

A continuació es passa a referenciar l'anàlisi efectuat a partir de les respostes dels lectors d'ambdues poblacions efectuat a partir de les respostes referents als seus hàbits familiars.

##### 4.3.3.1. Narració de contes

En la narració de contes les diferències també són accentuades: al 82% dels lectors mestres i professors se'ls explicaven contes de petits pel 73% dels lectors estudiants de l'IOC. Aquesta diferència –del 9%– entre les dues poblacions és molt inferior a la del conjunt de la població analitzada.

En les dades de tota la població els resultats obtinguts suposaven que al 79,7% dels mestres i professors se'ls explicaven contes contra el 64,6% dels

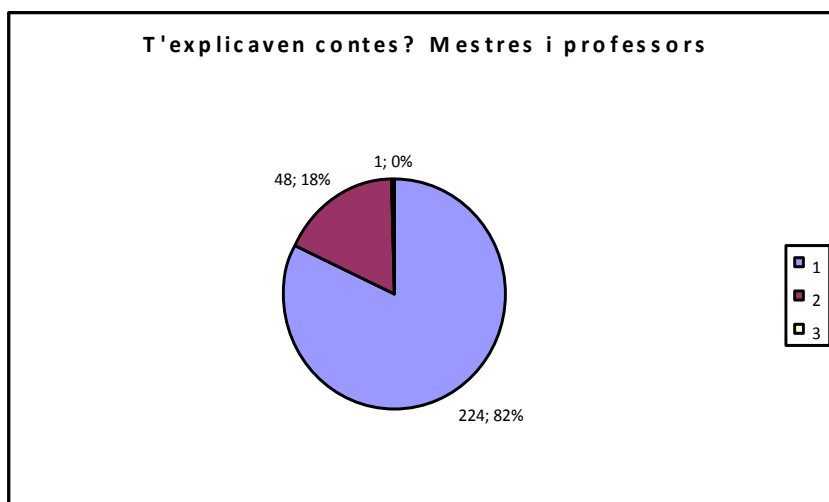


estudiants de l'IOC. Una diferència de 15,1%, superior al 9% de les dues poblacions lectores. Són dades d'interès sobre les quals continuarem observant altres xifres obtingudes en els propers apartats quan analitzem les poblacions no lectores.

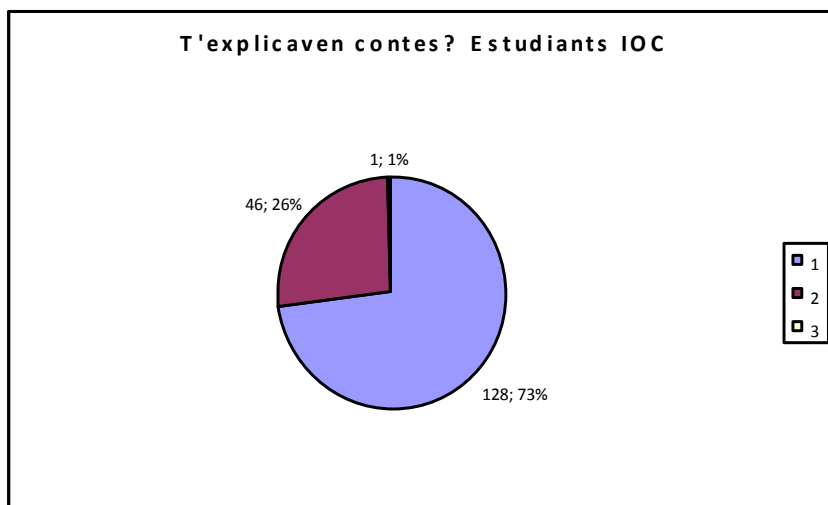
### Taula resum

		Lectors			
		mestres		estud IOC	
		n	%	n	%
T'explicaven contes?	sí	224	82,1%	128	73,1%
	no	48	17,6%	46	26,3%
	no sap /no respon	1	0,4%	1	0,6%

### Gràfics



1. Sí 2. No 3. No sap/ no respon



1. Sí 2. No 3. No sap/ no respon

Apuntem, doncs, una de les possibles conclusions del present estudi, que seria la importància de fer activitats entorn de la lectura en edats prematures. En la nostra tesi aquestes activitats farien referència a la narració oral de contes a casa per potenciar, des d'un inici, l'adquisició d'un bon hàbit lector.

#### 4.3.3.2. Moments lectors d'especial significació entre la població lectora

Després de l'anàlisi de la quantitat i la freqüència de lectures, és interessant observar com la relació amb la lectura també marca diferències entre els lectors. Així podem observar que els lectors mestres i professors –recordem que tenen una freqüència i una quantitat lectora superiors als lectors de l'IOC–, mostren una major relació d'aquest hàbit amb un moment lector concret, sigui un moment del dia –el 39% dels lectors mestres i professors pel 23,2% dels lectors de l'IOC– o bé un període de l'any –l'11,2% dels lectors mestres i professors pel 6% dels lectors estudiants de l'IOC.

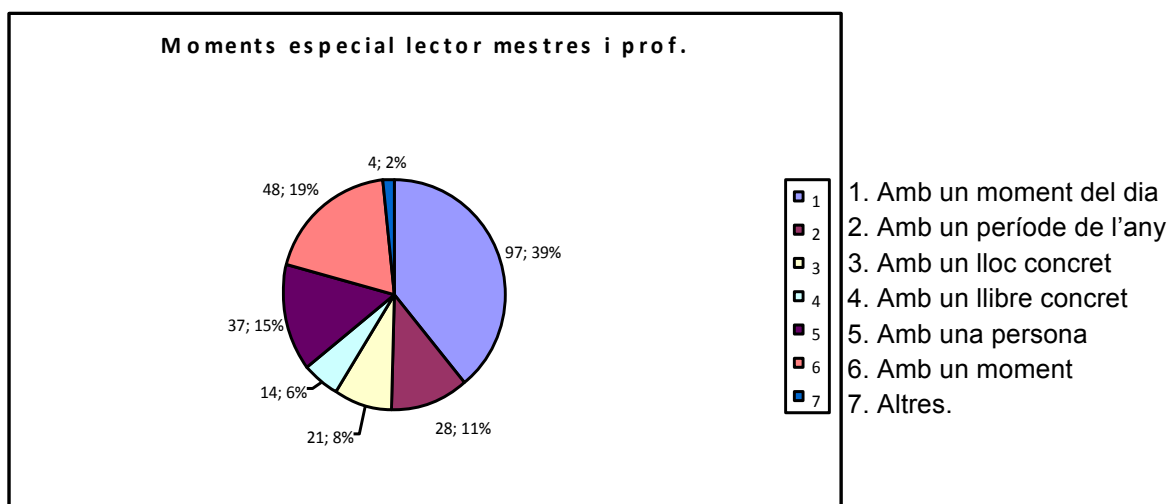
Per contra, els lectors estudiants de l'IOC mostren una relació més gran amb l'objecte llibre i la lectura –el 19,9% dels lectors estudiants de l'IOC pel 5,6% dels lectors mestres i professors.

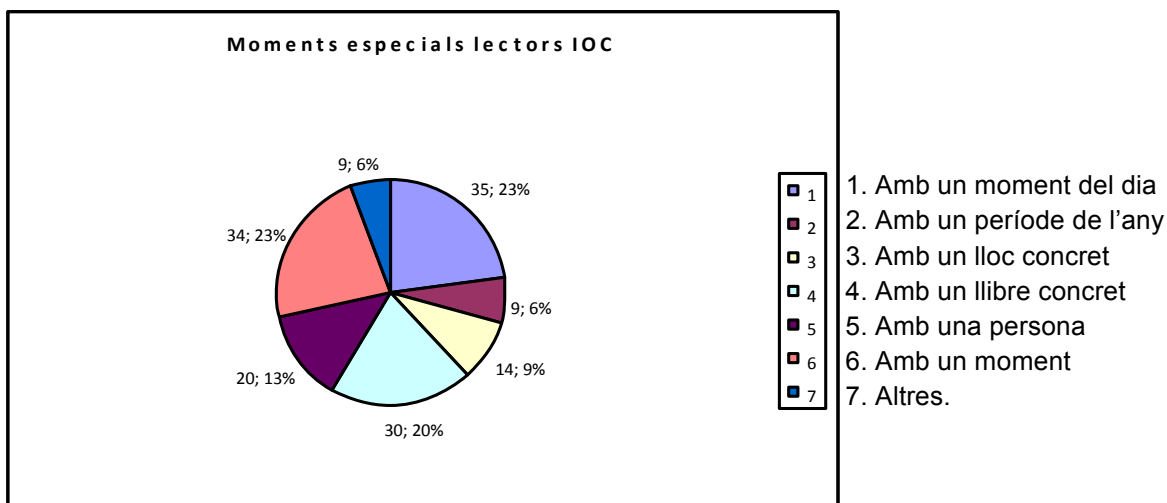
Podrem observar, per tant, que hi ha una més bona relació entre la freqüència lectora, la quantitat i un moment lector per part dels lectors mestres i professors que no pas per part dels lectors estudiants de l'IOC, els quals, per contra, mostren una major relació amb l'objecte. Així, doncs, la lectura per part dels lectors de l'IOC està més relacionada amb la recerca d'un títol que els enganxi, d'un estímul puntual, que no pas en la rutina, en l'adquisició d'un hàbit.

## Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants IOC	
		n	%	n	%
Moment especial relacionat amb la lectura	Relacionat amb un moment del dia	97	39,0%	35	23,2%
	Relacionat amb un període de l'any	28	11,2%	9	6,0%
	Relacionat amb un lloc concret	21	8,4%	14	9,3%
	Relacionat amb un llibre concret	14	5,6%	30	19,9%
	Relacionat amb una persona concreta	37	14,9%	20	13,2%
	Relacionat amb un moment de la vida	48	19,3%	34	22,4%
	Altres	4	1,6%	9	6,0%
<b>TOTAL</b>		<b>249</b>	<b>100,0%</b>	<b>151</b>	<b>100,0%</b>

## Gràfics





Aquestes diferències no són significatives pel que fa ni al lloc concret on es desenvolupa la lectura –el 8,4% per als lectors mestres i professors contra el 9,3% per als lectors estudiants de l’IOC– ni amb la persona –el 14,9% per a lectors mestres i professors contra el 13,2% per a lectors estudiants de l’IOC– ni amb un moment de la vida –el 19,3% per a lectors mestres i professors contra el 22,5% per a lectors estudiants de l’IOC.

#### 4.3.3.3. Lectura a casa

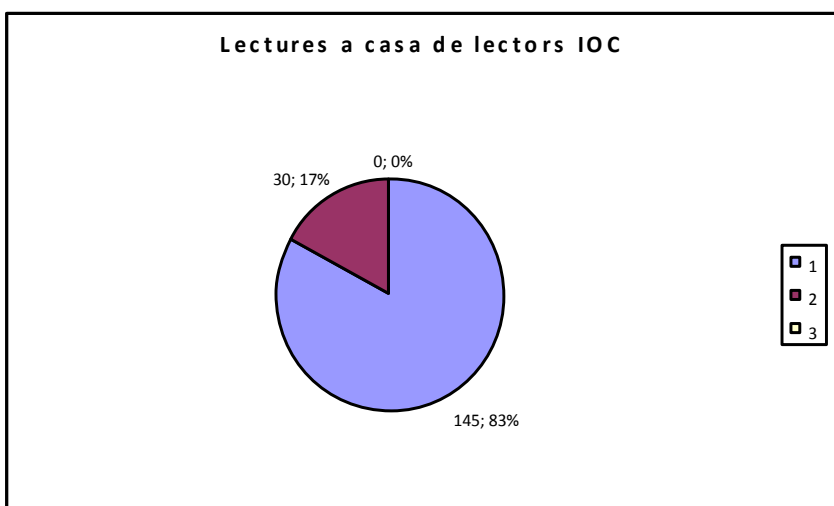
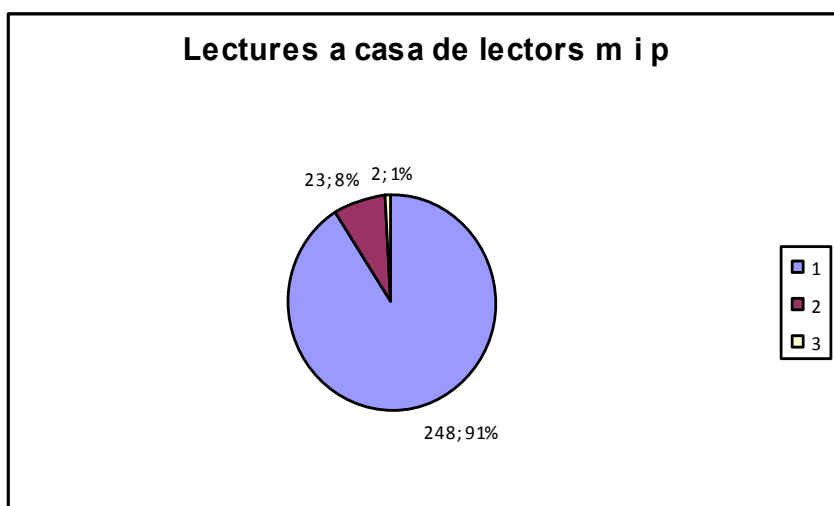
Les diferències entre les dues poblacions lectores pel que respecte a les lectures que tenien a casa segueixen sent importants però no són estadísticament significatives. Les dues poblacions tenen, per tant, punts en comú. Els lectors mestres i professors tenien lectures a casa, i els lectors estudiants de l’IOC també, amb una diferència que des del punt de vista estadístic no és significativa.

Malgrat els gairebé 8 punts de distància, les dues poblacions són massa petites per poder assegurar estadísticament que hi ha diferències entre l’una i l’altra. Intuïm que hi poden ser, però no ho podem assegurar ja que el marge d’error amb què estem treballant ens obliga a prendre aquestes dades amb cautela. Per tant, el que cal concloure és que els estudiants de l’IOC lectors també tenien llibres a casa.

## Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants IOC	
		n	%	n	%
Hi havia lectures a casa?	sí	248	90,8%	145	82,9%
	no	23	8,4%	30	17,1%
	no sap /no respon	2	0,7%	0	0,0%

## Gràfics



1. Sí    2. No    3. Ns/Nc

#### 4.3.3.4. Quantitat de lectures a casa dels lectors

Les dades obtingudes en aquesta pregunta ens marquen només diferències significatives en dues de les franges analitzades: la de *0 a 10 llibres* –el 8,8% dels lectors mestres i professors pel 23,4% dels lectors estudiants de l'IOC–, i la de *Més de 100 llibres* –el 28,2% dels lectors mestres i professors pel 14,3% dels lectors estudiants de l'IOC.

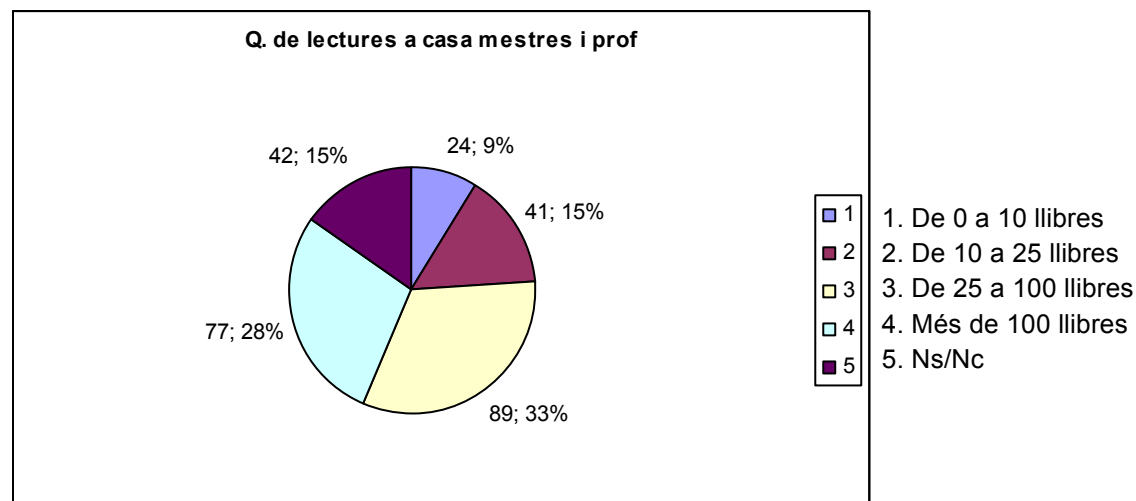
Observem que, en consonància amb les dades obtingudes en les qüestions relatives a la freqüència lectora i les lectures, novament hi ha diferències entre els dos extrems, és a dir, mentre que només el 8,8% dels lectors mestres i professors tenien entre 0 i 10 llibres a casa, aquest percentatge ascendeix fins al 23,4% dels lectors estudiants de l'IOC.

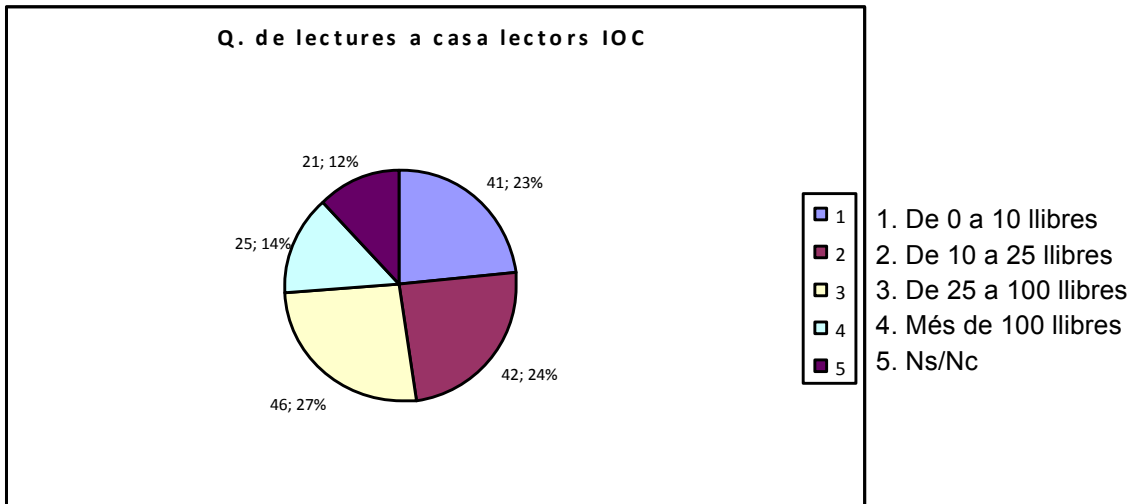
Aquestes diferències s'inverteixen pel que fa a la resposta *+ de 100 llibres*; aquí el 28,2% dels lectors mestres i professors responen estar dins d'aquesta franja mentre que només hi estan el 14,3% dels estudiants de l'IOC. Les diferències en les dues franges intermèdies –*de 10 a 25 llibres*, i *de 25 a 100 llibres*– no són estadísticament significatives, tot i que el primer cas tendeix clarament a acollir un percentatge més alt de lectors estudiants de l'IOC i el segon, de lectors mestres i professors.

#### Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants de l'IOC	
		n	%	n	%
Quantitat de lectures a casa?	0-10	24	8,8%	41	23,4%
	10-25	41	15,0%	42	24,0%
	25-100	89	32,6%	46	26,3%
	+ de 100	77	28,2%	25	14,3%
	no sap/no respon	42	15,4%	21	12,0%

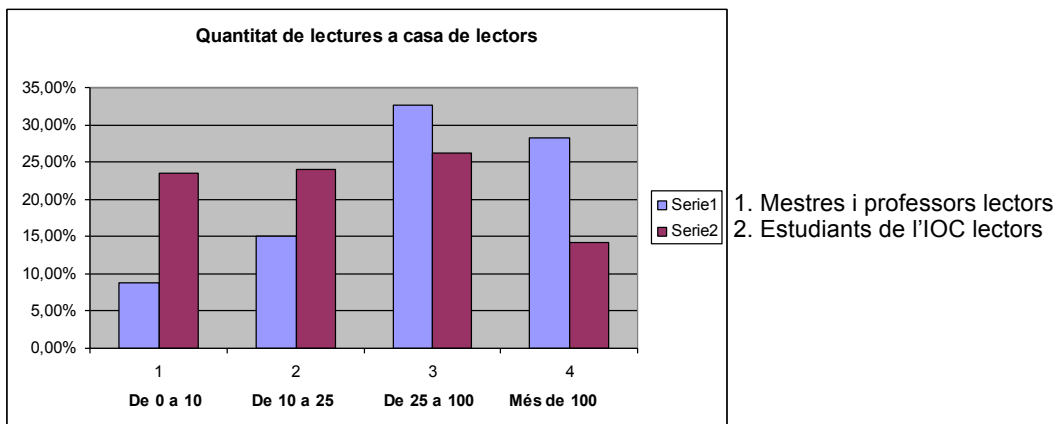
#### Gràfics





Continuem observant, per tant, que les diferències entre les dues poblacions lectores no només es dona en la freqüència i els hàbits lectores, sinó també en el nombre de lectures que els dos grups tenien a casa. És significatiu, per tant, el context lletrat més pobre en els lectors estudiants de l'IOC, tot i que clarament més ric si el comparem amb el total de la mostra d'estudiants de l'IOC.

Malgrat les múltiples diferències estadísticament demostrades, ambdues poblacions lectores tenen la mateixa autoimatge com a lectors, element clau per definir que el lector no només es fa sinó que es manté segons els seus propis paràmetres, malgrat que aquests puguin ser molt diferents entre ambdues poblacions.



#### 4.3.3.5. Localització dels llibres a casa dels lectors

Quan es demana per la localització dels llibres en la pròpia llar, amb la voluntat de buscar elements que defineixin la importància de la lectura a casa de cada un dels lectors, només s'han observat diferències de rellevància en una de les respostes: en la localització dels llibres en la pròpia habitació. Aquesta dada, contrastada així mateix amb les entrevistes, denota la relació amb l'objecte llibre entre els lectors, així com els hàbits propis de cada casa.

Les diferències –el 64% de lectors mestres i professors responen afirmativament que tenien llibres a l'habitació per un 46% de lectors estudiants de l'IOC– és prou significativa. I és que l'objecte llibre pot esdevenir, segons les estadístiques, un element prou definitori de la importància que se li dóna per part del lector.

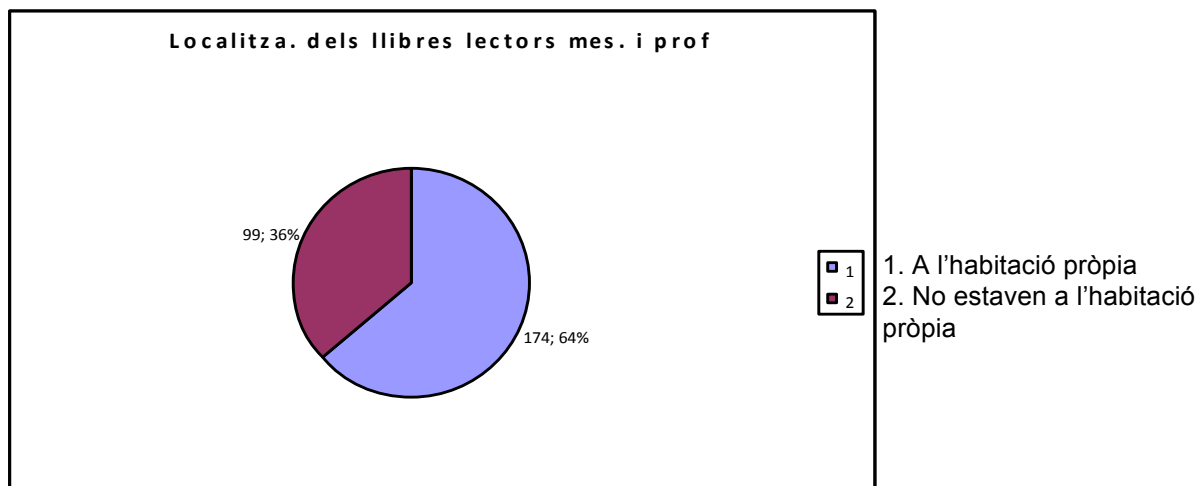
Tenir llibres al menjador o en altres indrets de la casa que no sigui l'habitació pròpia és clar que no ajuda a l'adquisició d'un hàbit lector fort. Per contra, si el lector té llibres a l'abast, i com a abast entenem la pròpia habitació, hi ha més possibilitats que esdevingui lector, que creï un hàbit fort de lectura com ja hem apuntat amb anterioritat.

Observem, així mateix, que aquesta diferència s'amplia si comparem lectors mestres i professors amb no lectors estudiants de l'IOC; d'aquests darrers, responen afirmativament a aquesta pregunta només el 21,5%.

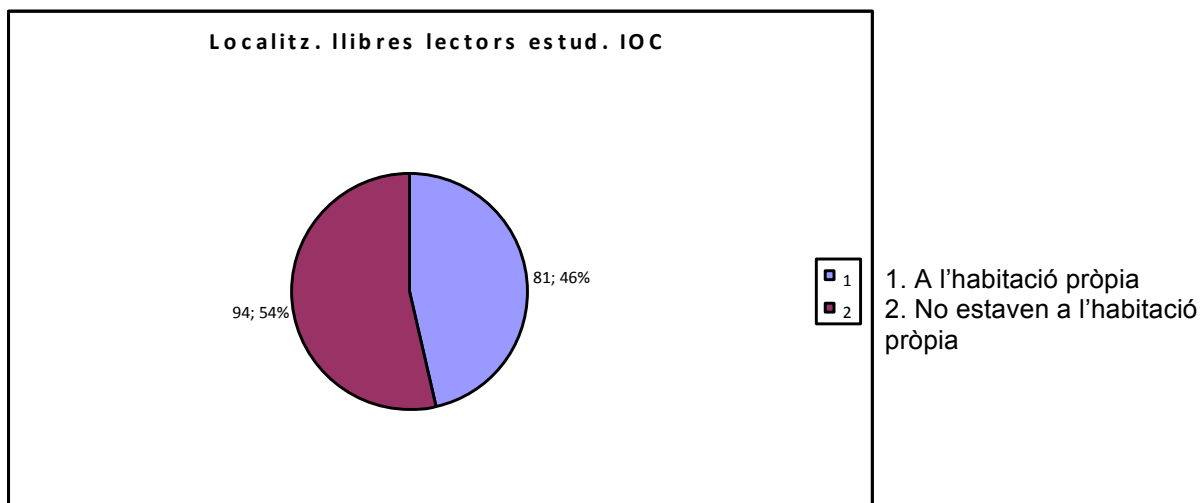
#### Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants de l'IOC	
		n	%	n	%
Estaven a l'habitació pròpia	sí	174	63,7%	81	46,3%
	no	99	36,3%	94	53,7%

#### Gràfics







Entre lectors i no lectors, com ja hem observat, hi ha diferències, però aquesta és més gran encara quan es comparen els lectors amb estudis – mestres i professors– amb els no lectors sense estudis acabats –estudiants de l’IOC–: 42,5 punts percentuals. Unes dades que, com ja apuntarem en les conclusions, són prou clarificadoras del valor que es donava a la lectura a la pròpia llar o de les possibilitats econòmiques per a l’adquisició de llibres. L’entorn familiar és, per tant, un factor que defineix de forma clarament significativa l’adquisició d’un hàbit fort de lectura, d’un hàbit format per un entorn ric o no en llibres, els quals, d’una manera o altra, podran fer acostar la lectura a tothom.

#### 4.3.4. Hàbits escolars dels lectors

En les gràfiques següents emmarcarem la segona fase de l’estudi dels lectors: els hàbits escolars. Aquesta anàlisi s’efectua a partir de les respostes que els lectors d’ambdues poblacions van donar a l’entorn de les lectures escolars, si en feien o no, i de les activitats que realitzaven a partir d’aquestes lectures.

##### 4.3.4.1. Lectures escolars

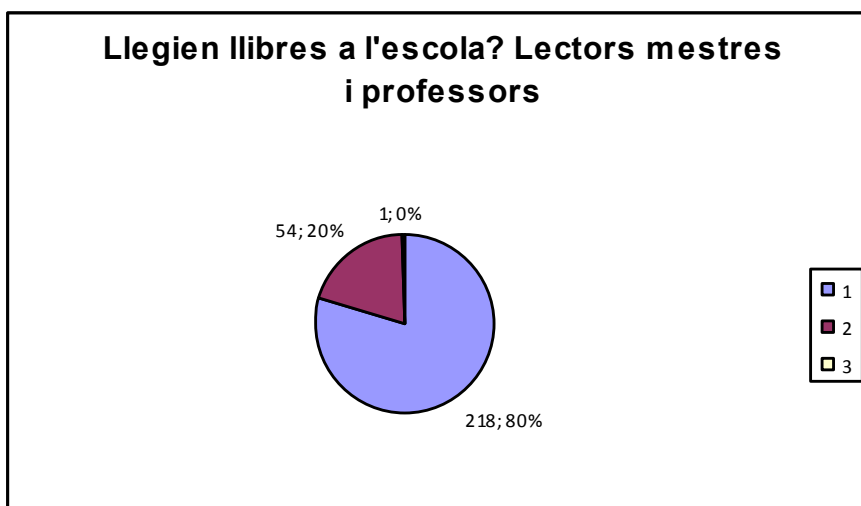
Quan comparem els resultats de les dues poblacions lectores s’observa que no hi ha diferències significatives entre lectors, siguin mestres i professors o estudiants de l’IOC. Encara que la diferència sigui del 8% –el 88% dels estudiants de l’IOC responen afirmativament a la pregunta mentre que els mestres i professors ho fan en el 80%–, no n’hi ha prou per afirmar que existeixi un element diferencial de les escoles on van anar cadascuna de les dues poblacions. Podríem començar a apuntar, per tant, que els llibres llegits

a l'escola no creen ni destrueixen lectors, independentment de la seva formació, que, lògicament, en aquestes edats és obligatòria per a tothom.

### Taules resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants de l'IOC	
		n	%	n	%
Llegien llibres a l'escola?	sí	218	79,9%	155	88,6%
	no	54	19,8%	19	10,9%
	no sap / no respon	1	0,4%	1	0,6%

### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

Encara que les dades no marquin diferències significatives sí que podem apuntar que no deixa de ser singular que els lectors entre els mestres i professors recordin menys lectures escolars que no pas els lectors de l'IOC. Aquí, potser, com a variable a tenir en compte podem dir que les edats d'ambdues poblacions, com ja hem comentat, són prou diferents, i que les lectures obligatòries no han estat una estratègia permanent a les escoles, per la qual cosa hi pot haver certament lectors mestres i professors, majoritàriament de més edat que els estudiants de l'IOC, que no haguessin practicat l'exercici de llegir a l'escola.

Podem fer, però, una altra lectura, no confirmada estadísticament, que seria entendre que el record de les lectures a l'escola preval més en els estudiants de l'IOC perquè com que no tenien un entorn familiar potent –com ja hem pogut comprovar en la localització dels llibres a casa–, l'escola va agafar un paper més important. Una hipòtesi que ja identificàvem en l'apartat 4.2.

Podem entendre, doncs, que davant d'un entorn familiar dèbil sigui l'escola la qui prengui –i de fet caldria que fos així– un paper cabdal perquè aquestes diferències siguin mínimes. És, doncs, un entorn socialment fort, amb la complicitat de l'escola, el qui hauria de buscar l'equitat entre els alumnes, malgrat les diferències familiars que puguin existir.

#### 4.3.4.2. Activitats de lectura a l'escola

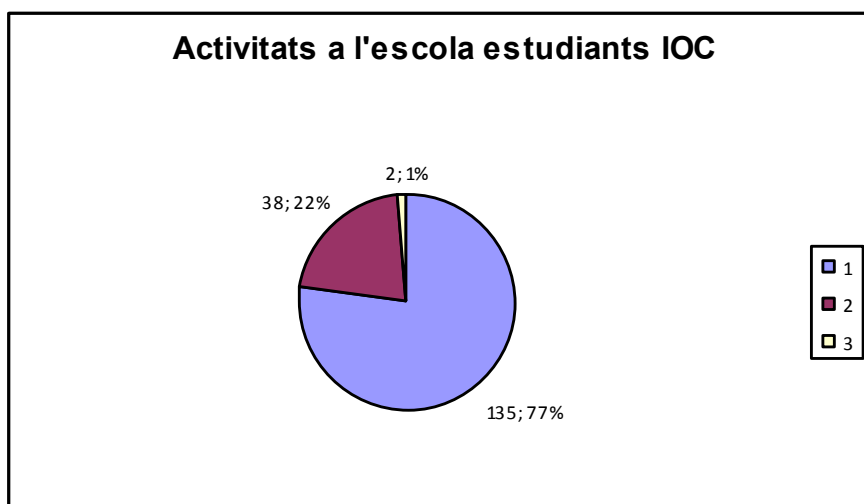
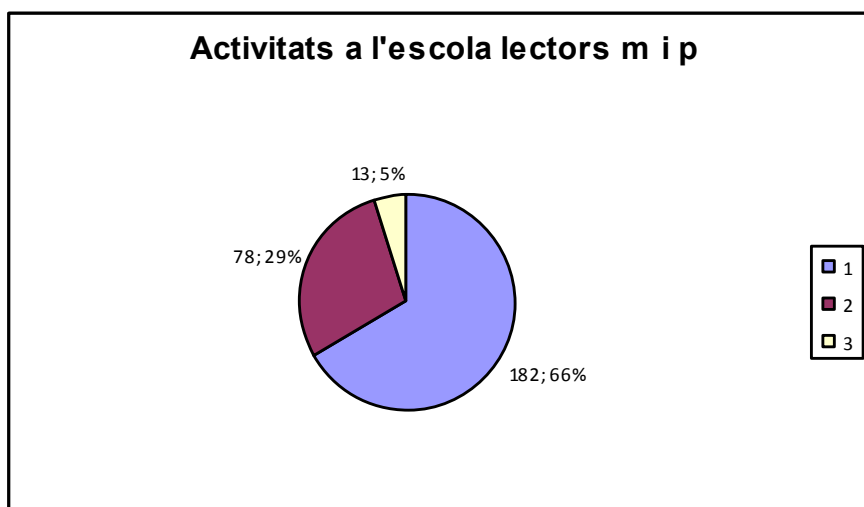
En la línia similar al gràfic 4.3.4.1., estadísticament parlant no trobem tampoc diferències importants entre ambdues poblacions.

Tot i això, des d'un punt de vista de simple observador, sí que cal remarcar que un 77% dels lectors estudiants de l'IOC recorden haver fet activitats de lectura a l'escola, xifra que baixa fins a un 66% en el cas dels lectors mestres i professors. Singularment, a més a més, quan es comparen aquests darrers amb els no lectors estudiants de l'IOC que recorden haver fet activitats de lectura a l'escola (que són el 79,5%), la diferència arriba fins al 13,5%.

#### *Taula resum*

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants de l'IOC	
		n	%	n	%
Feien activitats de lectura a l'escola	sí	182	66,7%	135	77,1%
	no	78	28,6%	38	21,7%
	no sap /no respon	13	4,8%	2	1,1%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

Reiterem aquí, però, que la diferència podria deure's a les edats mitjanes d'ambdues poblacions. Cal recordar que des de les darreres reformes educatives, ja aplicades a partir de la dècada dels setanta com remarcàvem en l'apartat 4.2., la lectura i els posteriors exercicis de comprensió van esdevenir habituals a moltes escoles, cosa que no s'esdevenia de forma majoritària anteriorment.

També podem apuntar el que ja dèiem abans: el record preserva aquelles activitats entorn de la lectura que van esdevenir-se a l'escola en no tenir-ne a la pròpia llar.

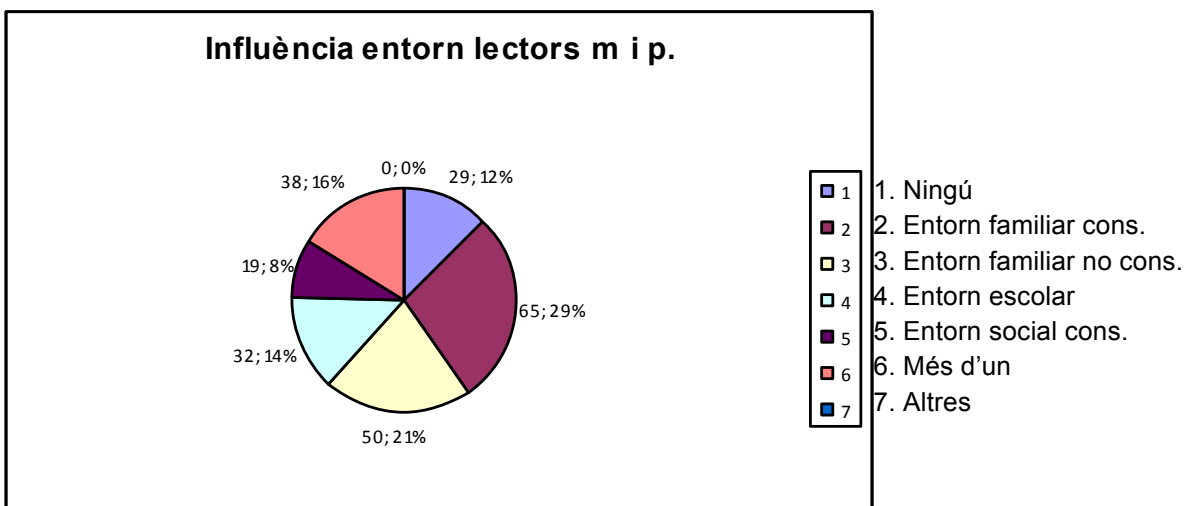
#### 4.3.5. Influències familiars i escolars dels lectors

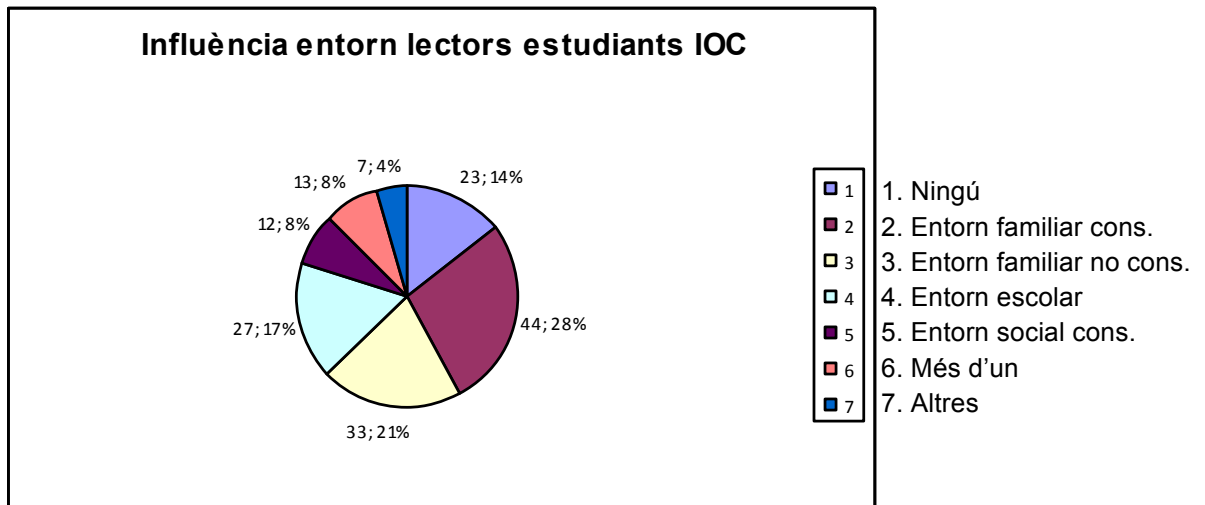
És interessant observar que a cap dels entorns preguntats hi ha hagut, entre les dues poblacions, diferències significatives. Les dades són tan similars que gairebé semblen les d'una mateixa població. Fixem-nos, a tall d'exemple, que respecte a l'entorn familiar, sumant el conscient i el no conscient, tan sols separa les dues poblacions un percentatge de 0,9 punts. Aquesta diferència tampoc és important quan es demana sobre l'entorn educatiu, ja que tan sols puja fins als 3,3 punts percentuals.

#### Taula resum

		Lectors			
		Mestres i professors		Estudiants de l'IOC	
		n	%	n	%
Tipus d'entorn que ha influït en la lectura	ningú	29	12,4%	23	14,5%
	entorn familiar conscient	65	27,9%	44	27,7%
	entorn familiar no conscient	50	21,5%	33	20,8%
	entorn educatiu conscient	32	13,7%	27	17,0%
	entorn social conscient	19	8,2%	12	7,5%
	més d'un	38	16,3%	13	8,2%
	altres	0	0,0%	7	4,4%

#### Gràfics





Caldria parar especial atenció en la darrera observació: on es remarca si hi ha més d'un entorn dels esmentats que ha influenciat en els lectors. Mentre que en els lectors mestres i professors la resposta afirmativa a aquesta qüestió és present en el 16,3%, en els lectors estudiants de l'IOC baixa fins al 8,2%. Tot i així, cal prendre's aquesta dada només a tall d'anècdota, ja que una població és tan sols de 38 individus –lectors mestres i professors–, i l'altra, de 13 –lectors estudiants de l'IOC–. Estadísticament ens podria fer incórrer en un error, ja que la diferència, tot i que no és significativa, sí que és prou remarcable.

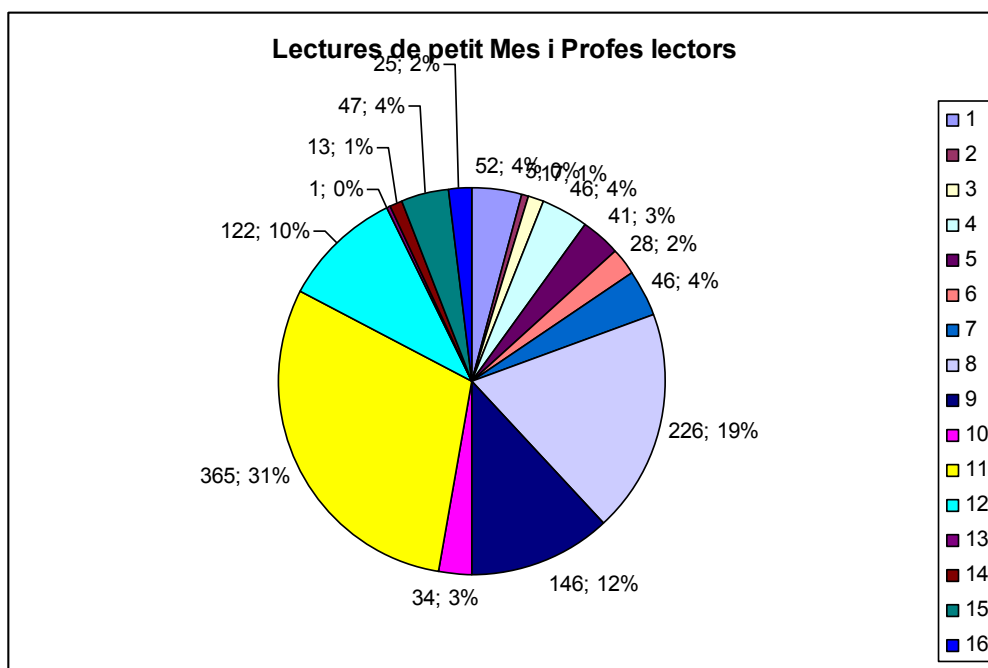
#### 4.3.6. Lectures recordades per la població de lectors

En l'anàlisi de les lectures recordades de petits per part de les dues poblacions de lectors –mestres i professors, d'una banda, i estudiants de l'IOC, de l'altra– podem remarcar que la principal diferència rau en la tipologia de lectures de *Narrativa contemporània. Infantil/juvenil universals*. La diferència percentual del 14% és prou remarcable. També es pot remarcar, tot i que la diferència no és tan important, els 8 punts superiors per part dels estudiants de l'IOC en la categorització *Contes populars universals*, i els 7 en l'apartat *Altres*, superiors per part del mateix grup.

## Taula resum

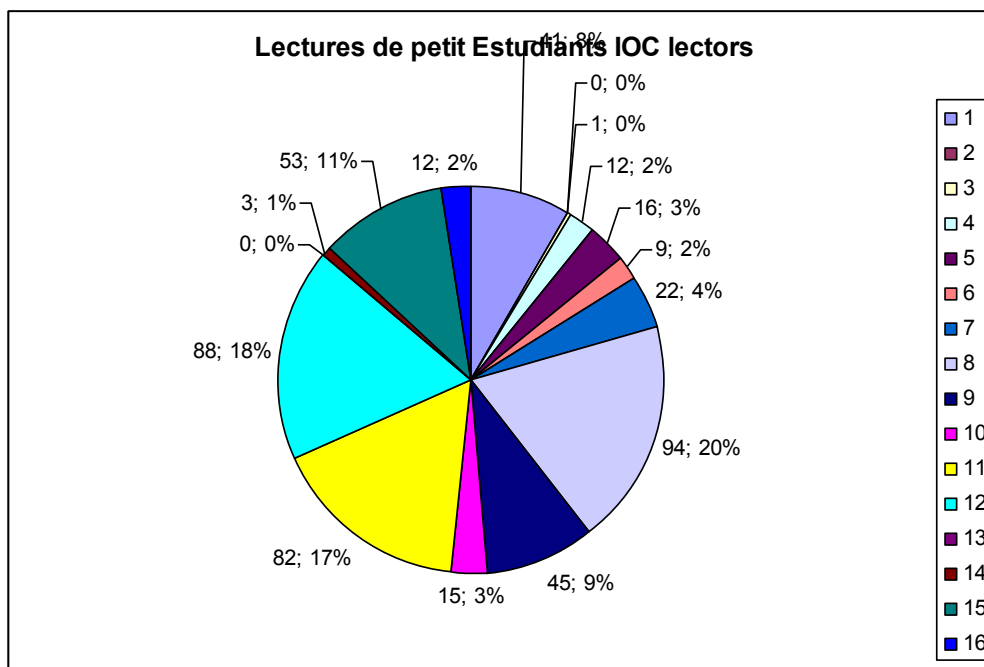
Població	1. Inc.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOT	%
Mestres i professors lectors																		
<b>TOTAL</b>	52	5	17	46	41	28	46	226	146	34	365	122	1	13	47	25	<b>1214</b>	<b>71,01</b>
Estudiants IOC lectors																		
<b>TOTAL</b>	41	0	1	12	16	9	22	94	45	15	82	88	0	3	53	12	<b>493</b>	<b>28,89</b>
																	<b>1707</b>	<b>100,00</b>

## Gràfics



Tipologia
1. Inclassificables
2. Còmic català antic
3. Còmic català modern
4. Còmic espanyol modern
5. Còmic universal
6. Narrativa. Clàssics catalans
7. Narrativa. Clàssics espanyols
8. Narrativa. Clàssics universals de tots els temps.
9. Narrativa contemporània. Infants/juvenils catalans
10. Narrativa contemporània. Infants/juvenils espanyols
11. Narrativa contemporània. Infants/juvenils universals
12. Contes populars universals

13. Contes populars espanyols
14. Contes populars catalans
15. Altres Reader's Digest...
16. Àlbums il·lustrats



Tipologia
1. Inclassificables
2. Còmic català antic
3. Còmic català modern
4. Còmic espanyol modern
5. Còmic universal
6. Narrativa. Clàssics catalans
7. Narrativa. Clàssics espanyols
8. Narrativa. Clàssics universals de tots els temps
9. Narrativa contemporània. Infants/juvenils catalans
10. Narrativa contemporània. Infants/juvenils espanyols
11. Narrativa contemporània. Infants/juvenils universals
12. Contes populars universals
13. Contes populars espanyols
14. Contes populars catalans
15. Altres Reader's Digest...
16. Àlbums il·lustrats

Com a primera observació remarcar que la lectura de narrativa contemporània universal denotaria, doncs, seguint la línia dels quadres anteriors, una lectura més profunda en comparació a la major quantitat de lectures relacionades amb els *Contes populars universals* per part dels estudiants de l'IOC. La narrativa denota una selecció i extensió en nombre de pàgines



superiors per part dels lectors mestres i professors, mentre que els *Contes populars universals* inclouria aquí tota la sèrie de la factoria Disney, molt anomenada per part dels estudiants de l'IOC.

En la mateixa línia també podem observar que aquest *Altres* superior per part dels estudiants de l'IOC remarca una lectura més anàrquica, variada, no classificable. I és que en aquest apartat s'anomenen des de diaris esportius a revistes especialitzades o altres lectures d'àmbits que no serien pròpiament literaris.

Tornem, doncs, a observar que la lectura en ambdues poblacions s'identificaria per un hàbit fort, basat en un món literari especialment format per narrativa contemporània –el 46% de les lectures referenciades pels mestres i professors és d'aquesta tipologia– enfront del 29% de les lectures de narrativa contemporània dels lectors de l'IOC.

Aquestes diferències també són presents quan es comparen ambdues poblacions, com ja hem remarcat en el capítol 4.2. del present estudi. Allí assenyalàvem que la *Narrativa contemporània. Infantil/juvenil universals* suposava el 30% de títols mencionats pels mestres i professors, molt per sobre del 17% dels estudiants de l'IOC. I, per contra, el *Contes populars universals* era sis punt percentuals superiors en els estudiants de l'IOC respecte als mestres i professors: el 17% dels títols anomenats pels primers en contra de l'11% dels segons.

#### 4.3.7. Hàbits actuals dels No lectors mestres i professors vs. No lectors estudiants de l'IOC

Continuant amb la línia encetada en l'anterior apartat, on es feia l'anàlisi dels lectors, hem cregut també adient fer aquesta anàlisi amb els no lectors. Així, doncs, a continuació s'observaran les semblances i les diferències de més interès entre els 118 individus de la població que es considera no lectora de mestres i professors i els 200 de la població no lectora d'estudiants de l'IOC.

No es presenten totes les dades obtingudes del creuament d'ambdues poblacions, ja que n'hi ha diverses que no aporten prou informació significativa i fins i tot no rellevant. Les que mostrem ens aporten més elements d'anàlisi per a posteriors conclusions sobre els mestres i professors i els estudiants de l'IOC no lectors.

Hem de tenir sempre present que qualsevol subdivisió de les dues poblacions principals –mestres i professors i estudiants de l'IOC– ens permet tenir aproximacions a les dades finals però que mai haurien de ser preses com a definitives si no és que marquen diferències molt remarcables degut al

tamany de la mostra. És per això que en aquest apartat només fem aparèixer les que ho són, a fi de no caure en errors d'interpretació.

#### 4.3.7.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any pels no lectors

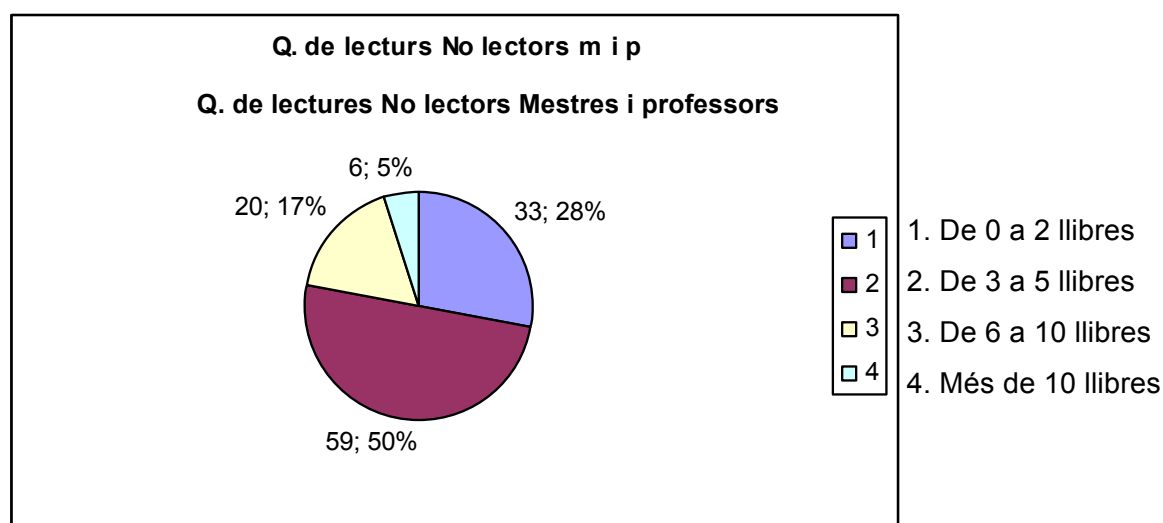
En una primera anàlisi a l'entorn de la quantitat de llibres llegits el darrer any pels lectors s'observen diferències molt importants entre ambdues poblacions, especialment en les dues primeres franges, on es concentren el 78% dels no lectors mestres i professors i el 97,5% dels no lectors estudiants de l'IOC. Observem que, així com el 83,5% dels no lectors de l'IOC es concentren en la primera franja, és a dir, entre 0 i 2 llibres llegits el darrer any, aquesta xifra baixa fins al 27,97% dels no lectors mestres i professors.

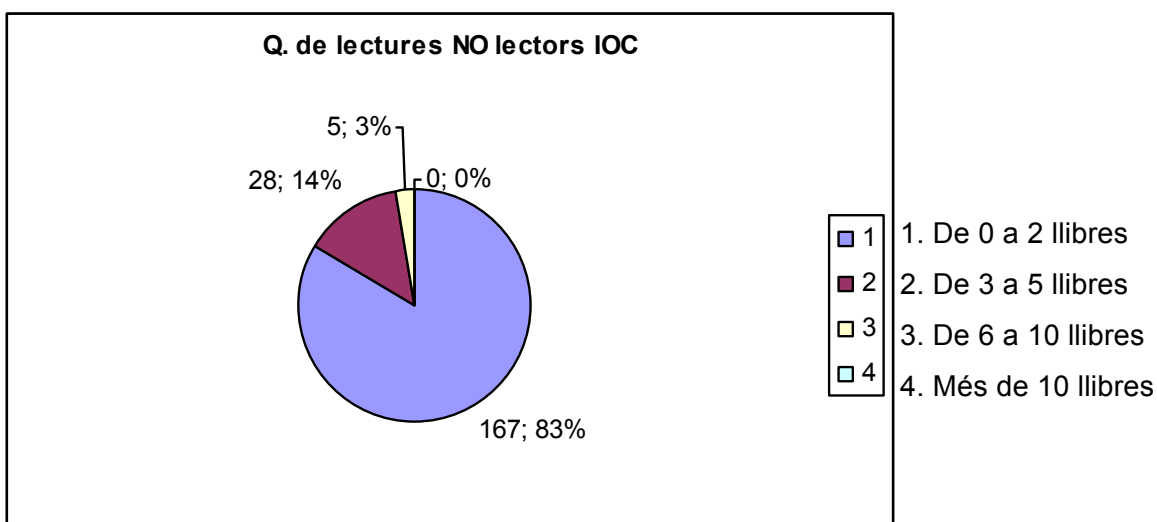
Aquestes xifres gairebé s'inverteixen quan la resposta fa referència a la segona franja –entre 3 i 5 llibres llegits el darrer any–, en què el 50% de no lectors mestres i professors trien aquesta opció, mentre que el percentatge baixa fins al 14% pel que fa a no lectors estudiants de l'IOC.

#### Taula resum

		No lectors					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	33	27,97%	167	83,50%	200	62,89%
	3 a 5	59	50,00%	28	14,00%	87	27,36%
	6 a 10	20	16,95%	5	2,50%	25	7,86%
	+ de 10	6	5,08%	0	0,00%	6	1,89%
	Total	118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%

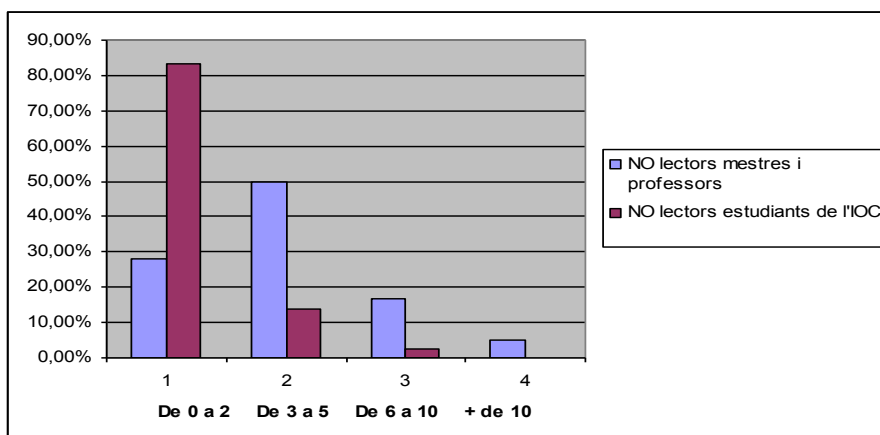
#### Gràfics





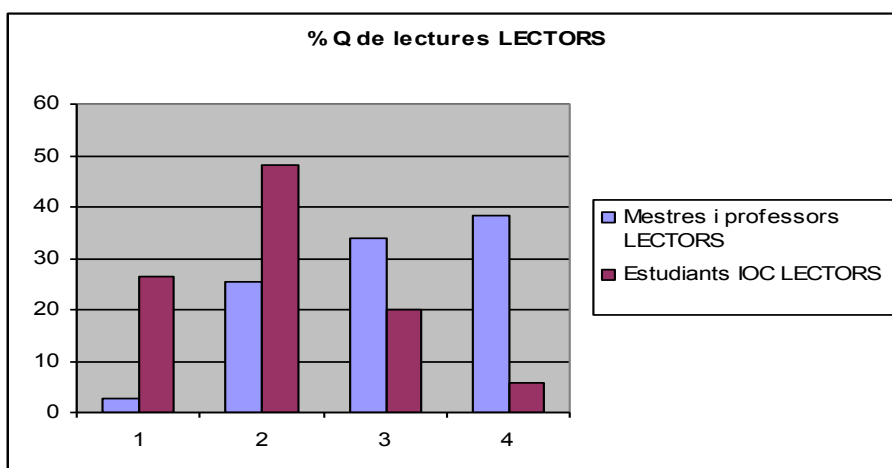
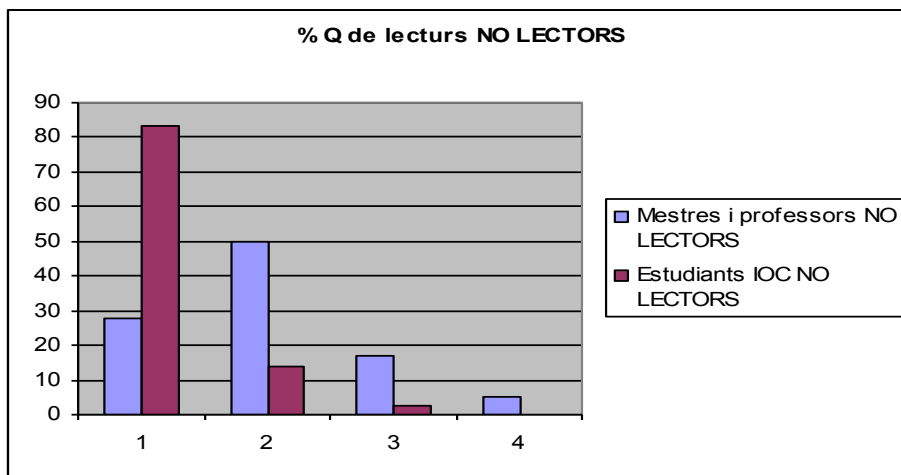
En el gràfic de barres següent s'observa la diferència important entre les dues poblacions: els no lectors de la població de mestres i professors, malgrat declarar-se com a tals, són molt més lectors que no pas el no lectors estudiants de l'IOC.

*Gràfic de barres*



Observem com a singularitat que hi ha 6 mestres i professors que es declaren no lectors malgrat haver llegit més de 10 llibres el darrer any, i 20 individus de la mateixa població que també es declaren no lectors malgrat haver-ne llegit entre 6 i 10. És probable, doncs, que d'aquí puguem extreure una interessant conclusió que apuntaria al concepte de lector que té una població i l'altra, és a dir, la població de mestres i professors és més exigent amb si mateixa a l'hora de considerar-se com a lectors. Seria, doncs, aquesta autoimatge que té cadascú del que suposa ser o no ser lector la que acaba definint-nos.

Aprofundint una mica més en el tema, és interessant fer la comparativa per població no lectora i població lectora, tal com s'expressa en els dos gràfics següents:



Observem que les dues poblacions són més homogènies en els no lectors que en els lectors.

Fixem-nos que així com la suma de les dues primeres categories –de 0 a 2 llibres i de 3 a 5 llibre– en els no lectors de l'IOC acumula el 97,5% de la població i el 77,97% en la dels mestres i professors, és a dir, poc menys de 20 punts percentuals de diferència entre una població i l'altra, quan comparem les dues poblacions de lectors la diferència s'amplia fins a 46,3% – el 28% dels lectors mestres i professors declaren llegir entre 0 i 5 llibres l'any, mentre que en els lectors estudiants de l'IOC ho fan el 74,3%.

Aquestes dades no fan res més que confirmar el que apuntàvem amb anterioritat: l'exigència d'autoimatge com a lectors és més gran, pel que fa a la quantitat de llibres llegits, per part dels mestres i professors que no pas per part dels estudiants de l'IOC. Pot ser una derivada probablement lògica per la

professió que exerceixen els primers, i és que l'entorn més lector en el que es mouen provoca que per considerar-se lector hom es demani una quantitat de lectures superior per considerar-se com a tals.

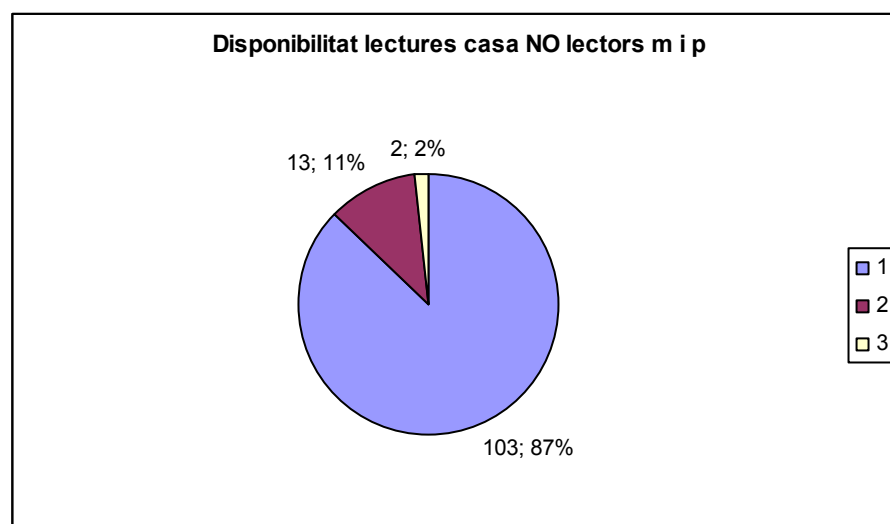
#### 4.3.7.2. Disponibilitat de lectures a casa dels no lectors

Un dels altres punts on les diferències entre ambdues poblacions són significatives és en la disponibilitat de lectures a la pròpia llar. Observem que aquesta disponibilitat de llibres a la pròpia llar és menor en els no lectors de l'IOC –el 76,42% disposaven de lectures a casa– més que no pas entre els no lectors mestres i professors –el 87,29%.

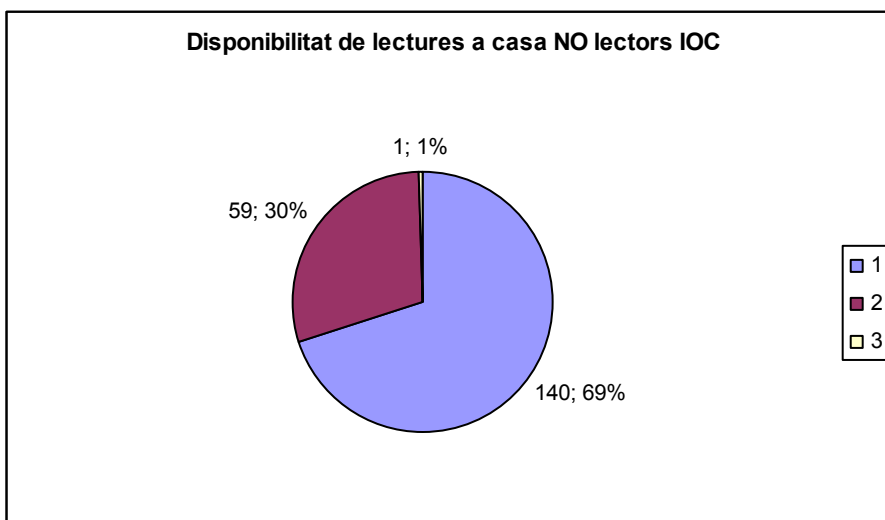
#### Taula resum

		No lectors					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Hi havia lectures a casa?	Sí	103	87,29%	140	70,00%	243	76,42%
	No	13	11,02%	59	29,50%	72	22,64%
	No sap /no respon	2	1,69%	1	0,50%	3	0,94%
Total:		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%

#### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

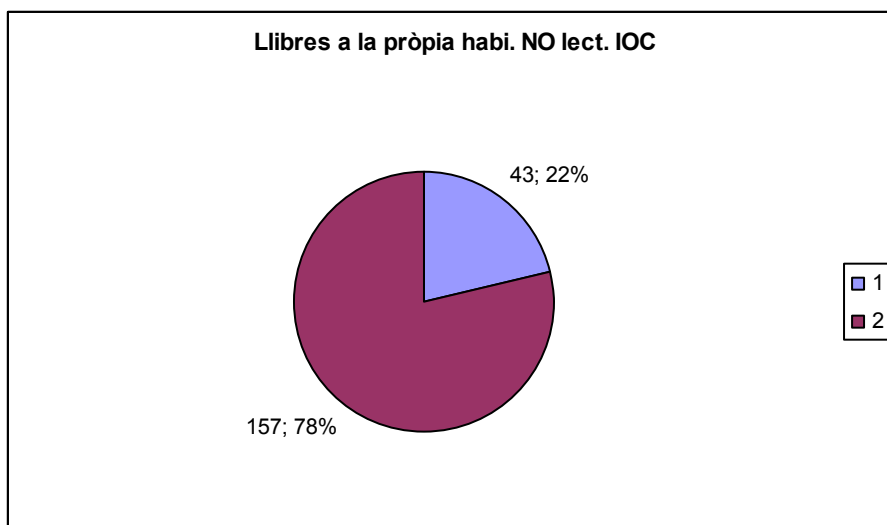
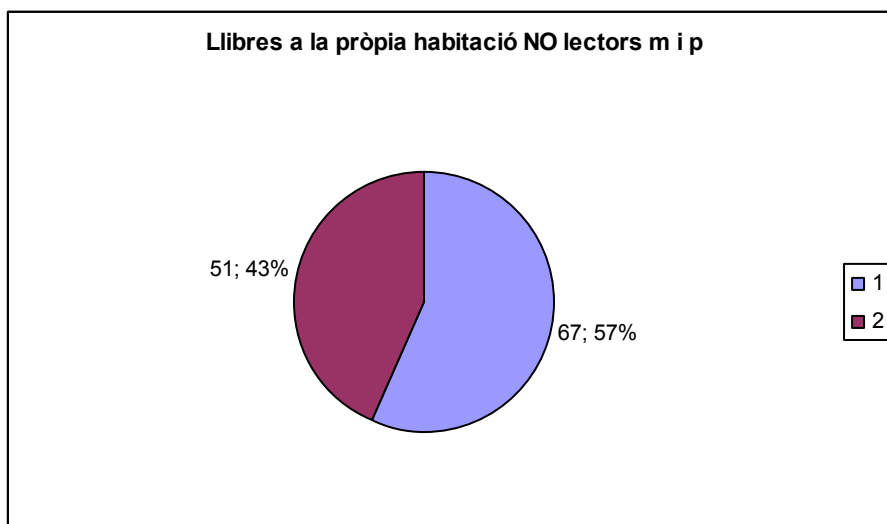
#### 4.3.7.3. Localització de lectures a casa dels no lectors

Pel que fa a la situació d'aquests llibres a la pròpia llar només s'han observat diferències significatives en la seva situació en l'habitació pròpia. Podem constatar que mentre que el 56,78% dels mestres no lectors declaren que tenien llibres a la pròpia habitació, aquest percentatge es redueix de forma radical, fins al 21,5%, per part dels no lectors estudiants de l'IOC. Sembla, doncs, que no només la disponibilitat de lectures a casa era menor per part de la població no lectora de l'IOC, sinó que també la situació d'aquestes lectures és allunyada o apartada de l'espai privat del lector.

#### *Taula resum*

		No lectors					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Estaven a l'habitació pròpia	sí	67	56,78%	43	21,50%	110	34,59%
	no	51	43,22%	157	78,50%	208	65,41%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

Si comparem aquestes dades amb les dels lectors, podem observar que la diferència entre els no lectors és molt més gran que no pas entre els lectors. Fixem-nos-hi:

- El 63,7% dels mestres i professors lectors tenien llibres a l'habitació pròpia, un percentatge que es redueix fins al 46,3% en el cas dels lectors de l'IOC, una diferència entre ambdues poblacions del 17,4%.
- Per contra, el 56,8% dels no lectors mestres i professors tenien lectures a la pròpia habitació, percentatge que es redueix fins al 21,5%

pel que fa als no lectors de l'IOC, és a dir, 35,5 punts percentuals de diferència.

La diferència entre ambdues poblacions ens ve a dir que la situació dels llibres en la pròpia llar pot definir, doncs, l'hàbit lector. És una aportació d'interès, ja que apunta, com ja definirem en les conclusions, que l'hàbit lector es desenvolupa a la pròpia llar en aspectes que semblen tan bàsics com que el lector potencial tingui a l'abast els llibres.

#### 4.3.8. Influències familiars i escolars dels no lectors mestres i professors i els no lectors estudiants de l'IOC

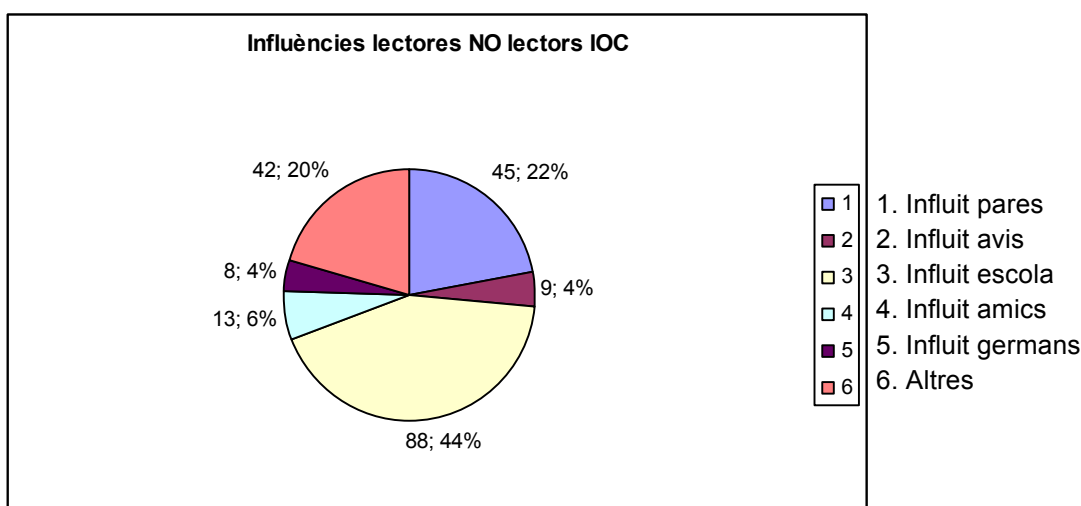
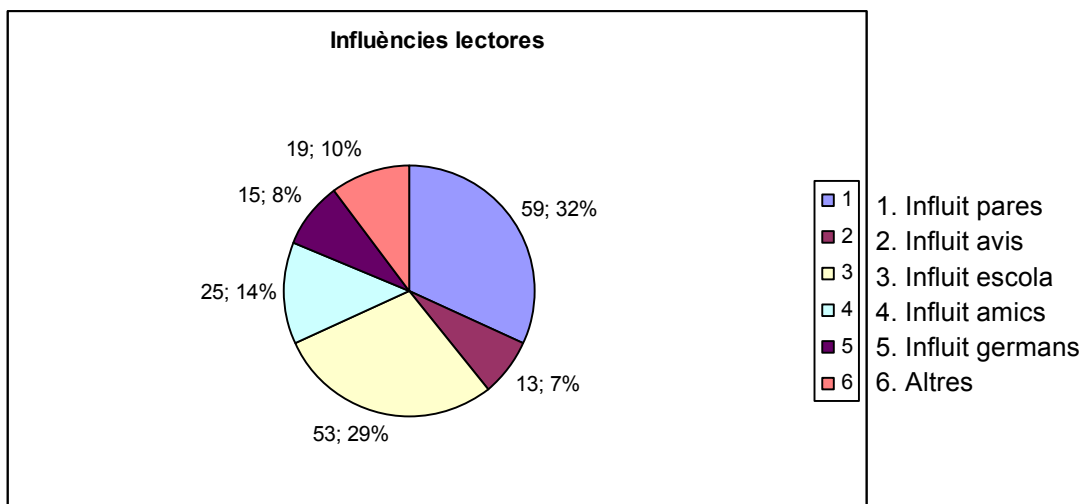
El darrer apartat que denota algunes diferències significatives entre ambdues poblacions és el de les influències lectores. En tots els apartats de les dades obtingudes a partir de la pregunta sobre les influències rebudes hi ha diferències significatives menys en l'apartat *Influït altres*. Així, s'observa que aquestes diferències són prou accentuades quan els enquestats responen si els han *Influït pares* –el 32% per als no lectors mestres i professors contra el 22% per als no lectors de l'IOC–, si els han *Influït avis* –el 7% per als no lectors mestres i professors contra el 4% per als no lectors de l'IOC, tot i que estem parlant de 13 i 9 individus respectivament–, si els han *Influït escola* –el 29% per als no lectors mestres i professors contra el 44% per als no lectors de l'IOC–, si els han *Influït amics* –el 14% per als no lectors mestres i professors contra el 6% per als no lectors de l'IOC–, o si els han *Influït germans*– el 8% per als no lectors mestres i professors contra el 4% per als no lectors de l'IOC.

#### Taula resum

		No lectors					
		Mestres i professors		Estudiants IOC		Total	
		n	%	n	%	n	%
Influït pares	sí	59	93,65%	45	72,58%	104	32,70%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%
Influït avis	sí	13	76,47%	9	34,62%	22	6,92%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%
Influït escola	sí	53	92,98%	88	83,81%	141	44,34%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%
Influït amics	sí	25	86,21%	13	43,33%	38	11,95%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%
Influït germans	sí	15	78,95%	8	32,00%	23	7,23%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%
Influït altres	sí	19	82,61%	42	71,19%	61	19,18%
		118	100,00%	200	100,00%	318	100,00%



## Gràfics



Tornem a observar que, mentre que l'entorn familiar –sumant pares, avis i germans– és qui més ha influït en la lectura en els no lectors mestres i professors i el que menys en els no lectors alumnes de l'IOC –el 47% dels primers pel 28% dels segons–, aquestes diferències s'inverteixen en la *Influència escola*: el 44% dels no lectors estudiants de l'IOC escullen aquesta opció pel 29% dels no lectors mestres i professors.

D'aquí apareixeria també una idea amb força, i és que davant d'un entorn familiar fort, amb el suport de totes o d'algunes de les parts que el conformen, l'escola pren un paper secundari en la influència per a l'adquisició de l'hàbit lector.

Observem, tanmateix, que si a la influència de l'entorn familiar podem afegir-hi la de l'entorn social –*Amics*–, aleshores la diferència entre les dues poblacions s'amplia fins a 29 punts percentuals: el 61% per als mestres i

professors pel 32% per als estudiants de l'IOC. És, doncs, molt important que l'entorn no només sigui familiar sinó que també s'ampliï a l'entorn d'amistats, una dada també a tenir en compte.

Per contra, observem que el paquet on posaríem *Altres*, molt relacionat amb influències no reglades educativament ni relacionades amb l'entorn familiar proper, és molt superior en els estudiants de l'IOC –20% per als estudiants i 10% per als mestres i professors–. Les dades apunten, doncs, que la no-sistematicitat ha afectat més els no lectors de l'IOC que no pas els mestres i professors, una manca d'ordre i constància que sembla que pot afectar l'adquisició de l'hàbit lector.

#### 4.3.9. Resum

En una enquesta en què cada lector es defineix com a tal, hom constata que l'autoimatge que es té com a lector depèn d'un mateix, més que no pas de la perspectiva o valoració que en pugui fer l'enquestador. És per això que aquesta autoimatge pot variar segons la perspectiva que hom ha generat d'un mateix, perspectiva que es pot haver construït mercès a les pròpies lectures, a l'entorn reglat i a l'entorn no reglat. I que, per descomptat, serà una perspectiva individual i única. Aquesta diferència marca una tendència clara: els mestres i professors lectors no només representen més població lectora dins del seu col·lectiu, sinó que a més a més llegeixen més quantitat de llibres que no pas la mateixa població lectora dels estudiants de l'IOC, tot i que ambdues poblacions es consideren lectores.

Aquesta autoimatge que hom té com a lector es deriva d'un hàbit lector posat en pràctica més sovint en el cas dels mestres i els professors, no tan esporàdic com el costum que sí que expressen els estudiants de l'IOC. Ambdues poblacions, doncs, s'identifiquen com a lectors, però així com la primera té l'hàbit assentat, posat en pràctica amb força assiduïtat, la segona població té l'hàbit més dèbil i, en conseqüència, depèn més de factors externs.

Sembla, a partir de les dades obtingudes, que la narració de contes orals a casa és un factor identificatiu de l'adquisició de l'hàbit lector. Cal tenir en compte, però, que no és només aquesta activitat la que potencia la lectura, sinó el que aquesta significa d'acompanyament en l'adquisició de l'hàbit lector per part de l'entorn adult de l'infant.

Com apunta Wolf (2008: 21):

La biografía de cualquier literato debería ocuparse extensamente de lo que leyó y cuándo, porque, en cierto sentido, somos lo que leemos. La asociación entre oír, leer y sentirse amado proporciona los mejores cimientos para este

proceso que algunos investigadores denominan alfabetización emergente o temprana, un proceso que ningún científico cognitivo ni investigador de la educación podría haber diseñado mejor.

Segons les dades obtingudes, podríem concloure que l'adquisició d'un hàbit fort de lectura pot, fins i tot, influenciar en el camí dels estudis, és a dir, un hàbit basat en la constància i la quantitat de lectures, en els estímuls complets i continuats, més que no pas amb una relació freda i puntual amb l'objecte llibre, és clarament diferenciador de la població de mestres i professors respecte de la dels estudiants de l'IOC. Tot i que aquest hàbit només que es doni esporàdicament, ja és de per si prou definitori del futur lector.

Així mateix també podem dir que el fet de tenir llibres a casa ajuda que hom sigui lector, però no a adquirir un hàbit fort, constant. A més a més sabem que els llibres, sense cap mena de dubte, han d'estar en l'entorn propi del lector i no en altres àmbits de la llar. Si aquests llibres estan a la pròpia habitació és més probable que l'individu esdevingui lector. Els altres àmbits de la llar on estiguin situats els llibres no influencien en l'adquisició de l'hàbit. .

Segons les dades obtingudes, sembla que les escoles on van anar cada una de les dues poblacions no són un element diferencial d'aquestes. Podríem començar a apuntar, doncs, que els llibres llegits a l'escola no creen ni destrueixen lectors independentment de la seva formació. Però, per contra, sí que és significatiu observar que el record de les experiències lectores a les escoles on van assistir els enquestats ha quedat més gravat en els estudiants de l'IOC que no pas en els mestres i professors, els quals, tal com ja hem apuntat, provenen d'un entorn familiar més ric en estímuls lectors.

És, doncs, important entendre que l'escola potser no fa ni desfà lectors quan parlem en xifres absolutes, però sí que en determinats casos, especialment en aquells entorns on la família és absent, pot ser determinant perquè algú esdevingui lector. I per confirmar aquesta dada podem observar que entre els lectors mestres i professors i els lectors de l'IOC no hi ha diferències pel que fa a les persones que els van influenciar; ambdós grups remarquen que l'entorn familiar va ser el més important. Aquestes dades encara s'accentuen més quan observem la població lectora de mestres i professors, el 48,5% dels quals remarquen que l'entorn familiar va ser el que els va influenciar més.

Per acabar cal ressaltar que la lectura de la narrativa contemporània universal, majoritàriament escollida com a grup de lectura dels lectors mestres i professors, potser denotaria una lectura més formada, més profunda i estable en comparació amb la major quantitat de lectures relacionades amb els *Contes populars universals* per part dels estudiants lectors de l'IOC. Per contra, podem observar que la tria de la classificació *Altres* és superior per part dels estudiants de l'IOC, fet que podria denotar una

lectura més anàrquica, variada i no classificable dins dels cànons propis de la literatura.

Pel que fa a les poblacions no lectores hi ha dades que apareixen amb força. En primer lloc queda palesa la diferència d'autoimatge que tenen ambdues poblacions pel que fa a considerar-se lectores: els mestres i professors són més exigents amb ells mateixos a l'hora de considerar-se lectors, ja que el nombre de llibres llegits pels membres d'aquesta població no lectora és més alt que el dels no lectors de l'IOC. I és aquesta autoimatge com a lector que cadascú té –una exigència superior en llibres llegits i temps destinat a la lectura per part dels mestres i professors– la que ens defineix com a tals, i no pas la que l'avaluació externa ens imposi.

Aprofundint un xic més en les dues poblacions observem que, seguint el raonament anterior, els mestres i professors no lectors disposaven de més llibres a casa quan eren petits, i estaven també més al seu abast –a la pròpia habitació–, que no pas en el cas dels no lectors estudiants de l'IOC.

Així, doncs, podem definir que part dels motius pels quals la població de mestres i professors és més lectora en comparació amb els estudiants de l'IOC és el temps i la disponibilitat en un espai propi de lectures a la llar: l'hàbit lector es desenvolupa a la pròpia llar en aspectes tan bàsics com que el lector potencial tingui els llibres a l'abast.

A imatge i semblança de les dades obtingudes quan s'han comparat les dues poblacions lectores –mestres i professors lectors vs. estudiants de l'IOC–, aquí també observem com l'entorn familiar és qui més ha influït en la lectura dels no lectors. Però les diferències entre ambdues poblacions s'accentuen especialment pel que fa a la influència de la família, més gran en els mestres i professors en comparació amb la influència de l'escola, més gran en els estudiants de l'IOC.

Així doncs, podem observar que davant d'un entorn familiar potent pel que fa a estímuls lectors, hom té més possibilitats de ser lector, però quan aquest entorn és absent, l'escola hauria de prendre un paper preponderant, que pot exercir o no amb efectivitat. Una eficiència que no s'observa pas, si més no en les dades que hem obtingut, ja que l'anàlisi efectuada no marca cap diferència significativa en cap dels apartats referents a l'escola entre les dues poblacions no lectores, i per això mateix no se n'ha fet esment en l'apartat corresponent als no lectors.

El del paper de l'escola és un factor que caldria tenir especialment en compte a l'hora de dissenyar polítiques de difusió i promoció lectora, massa vegades globals i no pas específiques a cada entorn social, i fins i tot ens atreviríem a dir individuals, a fi que tinguin l'èxit esperat. També caldria tenir en compte l'entorn, sigui proper o llunyà, i molt especialment les relacions socials que depenen de llaços d'amistat.

Alguns autors sembla que fan un esment especial en els primers passos fets a favor de la lectura durant la infància com a causa del desdeny per aquesta, si tenim en compte observacions com les de Serrano (2014, digital):

Actualmente la lectura no está entre la actividad diaria de los niños. Los resultados los tenemos en muchos de los estudios e informes que hacen a la educación española. La comprensión lectora es cada vez más pésima y también esto está repercutiendo en las matemáticas, por ejemplo a la hora de entender los problemas. El motivo por el cual no se da la lectura como actividad diaria en los niños es por una falta de interés ya bien sea por falta de tiempo debido a la vida tan agitada que llevan los niños (colegio, clases extraescolares, etc), o bien, por no haber despertado en la infancia el interés por la lectura. Quizás sea el último motivo el más acertado a la hora de explicar la razón de la falta de interés hacia la lectura.

Són raons suficients que no semblen superades, sinó fins i tot accentuades, en l'actualitat i que potser en un futur poden provocar que formin part del grup de no lectors encara un nombre més alt d'individus.

#### 4.4. Anàlisi del conjunt de la població

En aquesta tercera fase de l'anàlisi presentem dades que afinaran alguns aspectes determinats de la població estudiada mercès a la capacitat dels programes estadístics d'unir, sota variables diverses, els grups d'individus. És per això que en aquest apartat presentarem les dades obtingudes a partir d'agrupar la població, siguin mestres o professors o estudiants de l'IOC, segons algunes característiques com poden ser la titularitat de l'escola o l'edat. Aquestes dades ens permeten veure, a grans trets, els hàbits de la població enquestada a través de vidres de diferents colors. Unes dades que ens poden donar informació important i rellevant d'aquells elements que poden haver estat i/o són definitoris dels hàbits lectors.

En aquesta fase, però, es presenten especialment les dades que mostren diferències de rellevància, és a dir, les que aporten informació significativa perquè marquen respostes molt diferenciades entre ambdues poblacions<sup>19</sup>. Tot i això, a causa de l'objectiu del present estudi, a voltes s'ha cregut adient fer patent que determinades respostes, justament per no aparèixer significativament diferenciades, també poden aportar informació i és per això que s'han assenyalat i presentat.

##### 4.4.1. Anàlisi del conjunt de la població segons si es consideren o no lectors

En l'estudi de la població enquestada es proposen diferents comparatives. En aquest primer apartat la comparativa s'efectua a partir d'observar la població segons si es consideren o no lectors. Som conscients que és una percepció personal, però que mercès al contrast amb la seva periodicitat i quantitat de lectures ens treu a la llum l'autoimatge que cada població de lectors o no lectors té d'aquesta activitat.

La distribució de la població enquestada és la següent:

Et consideres bon lector?							
Sí		No		No sap /no respon		Total	
n	%	n	%	n	%	n	%
447	57%	318	40,7%	17	2,3%	782	100%

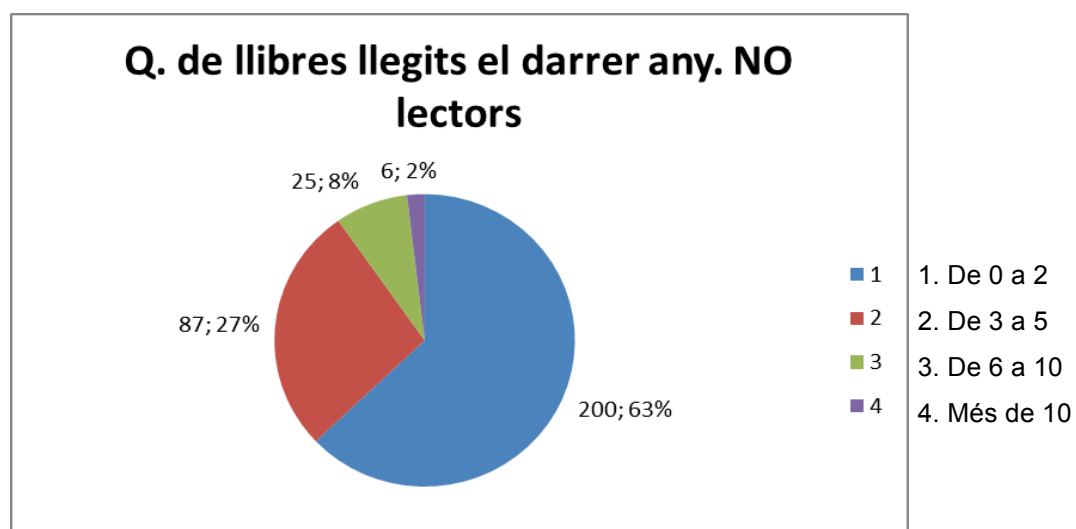
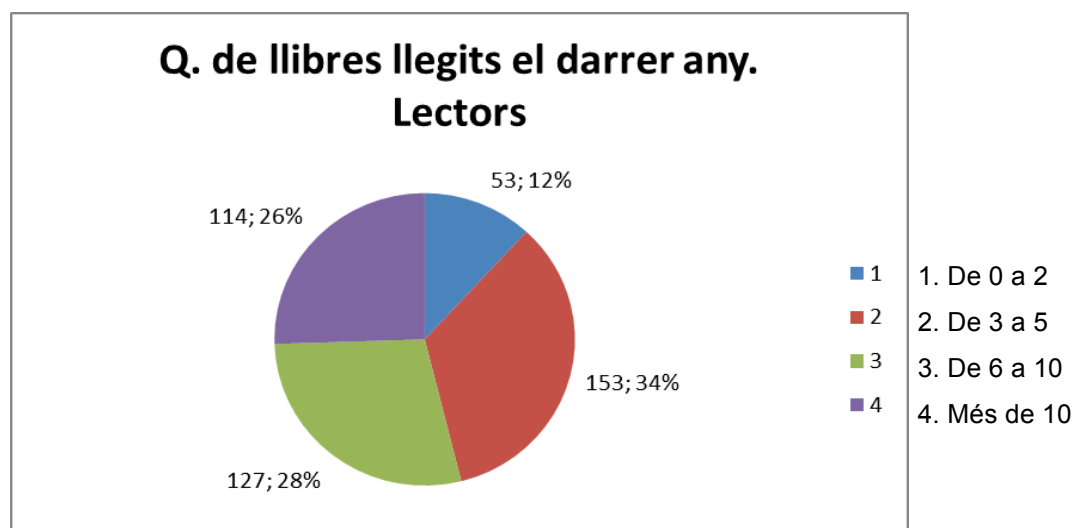
<sup>19</sup> Càlculs de significativitat de totes les dades a l'Annex 5 (CD adjunt)

#### 4.4.1.1. Quantitat de llibres llegits el darrer any

*Taula resum*

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	53	11,9%	200	62,9%	4	25,0%	257	32,9%
	3 a 5	153	34,2%	87	27,4%	7	43,8%	247	31,6%
	6 a 10	127	28,4%	25	7,9%	2	6,3%	153	19,6%
	+ de 10	114	25,5%	6	1,9%	4	25,0%	124	15,9%

*Gràfics*



S'observen diferències importants entre ambdues poblacions de lectors i no lectors.

Mentre que el 54% del total de la població enquestada lectora llegeix entre 6 i més llibres l'any, aquest percentatge es redueix en un 10% en els no lectors.

Per contra, el 90% de no lectors llegeix entre 0 i 5 llibres l'any.

No deixa, però, de sorprendre que algú que llegeix més de 10 llibres l'any – 2% de població de no lectors– es consideri no lector. Això deixa una porta oberta a pensar que és diferent el concepte que com a lector té un mateix i les dades objectives del nombre de lectures fetes al llarg d'un any, és a dir, apuntem, en la idea d'autoimatge de lector, que sembla que pot ser força diferent allò que hom pensa que és un lector i la quantitat de lectures que s'han de fer al llarg d'un any per ser considerat socialment com a tal. I és que si aprofundim en el tema, hem de recordar que aquests sis individus són tots ells de la població de mestres i professors, una població que semblaria més exigent amb si mateixa a l'hora de considerar-se lector.

#### 4.4.1.2. Freqüència lectora

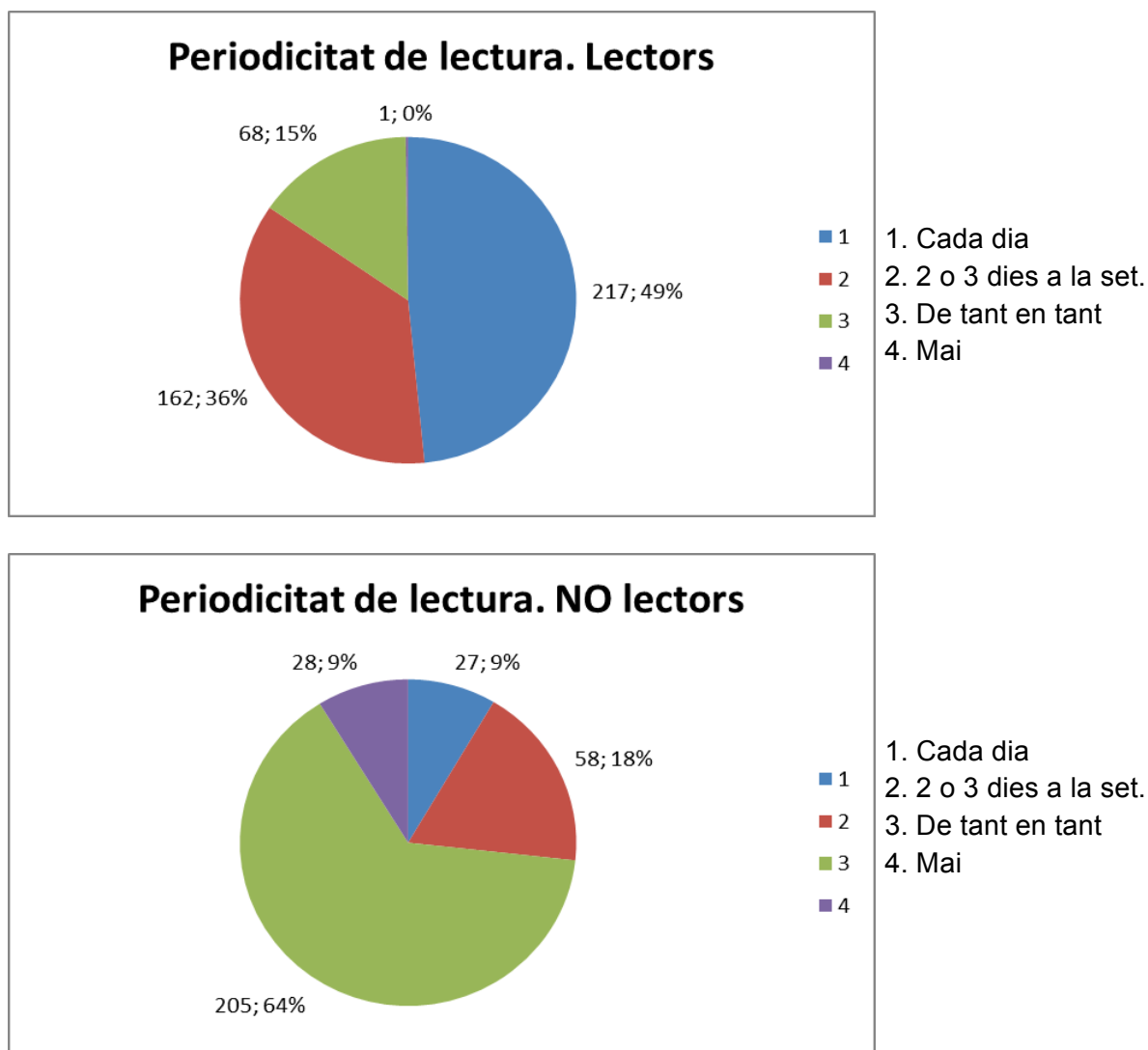
L'hàbit lector també marca grans diferències entre els que es consideren lectors i els que es consideren no lectors. I és que la diferència entre els qui es consideren lectors i llegeixen cada dia (49%) i els que no se'n consideren però tot i això també llegeixen diàriament (9%), és de 40 punts percentuals.

#### *Taula resum*

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	N	%	n	%	n	%
Cada quan llegeixes?	1. Cada dia	217	48,4%	27	8,5%	4	25,0%	248	31,7%
	2. 2/3 dies a la setmana	162	36,2%	58	18,2%	9	56,3%	229	29,3%
	3. De tant en tant	68	15,2%	205	64,5%	3	18,8%	276	35,3%
	4. Mai	1	0,2%	28	8,8%	0	0,0%	29	3,7%



## Gràfics



Aquesta diferència d'hàbit es confirma quan s'observen les diferències entre les dues poblacions en la seva lectura *de tant en tant*: 15% per als que es consideren lectors pel 64% per als que no se'n consideren. És a dir, els lectors no només llegeixen més títols anuals sinó que a més a més ho fan més sovint.

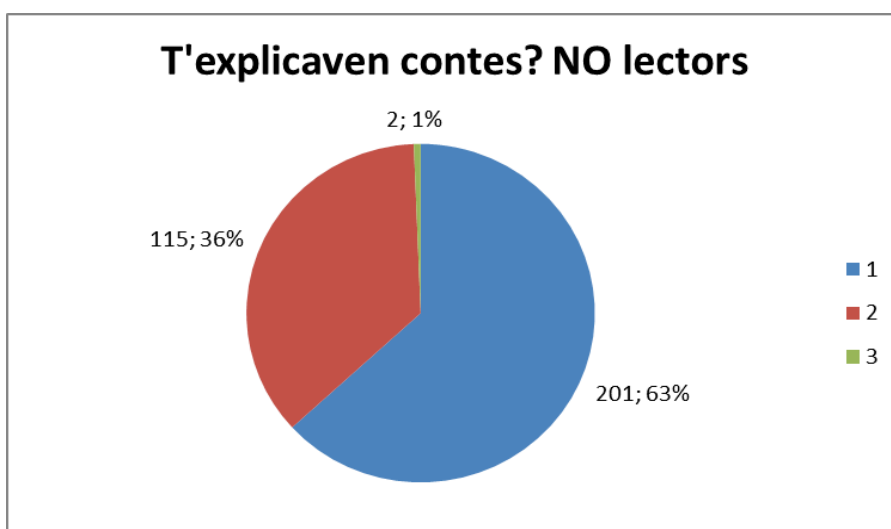
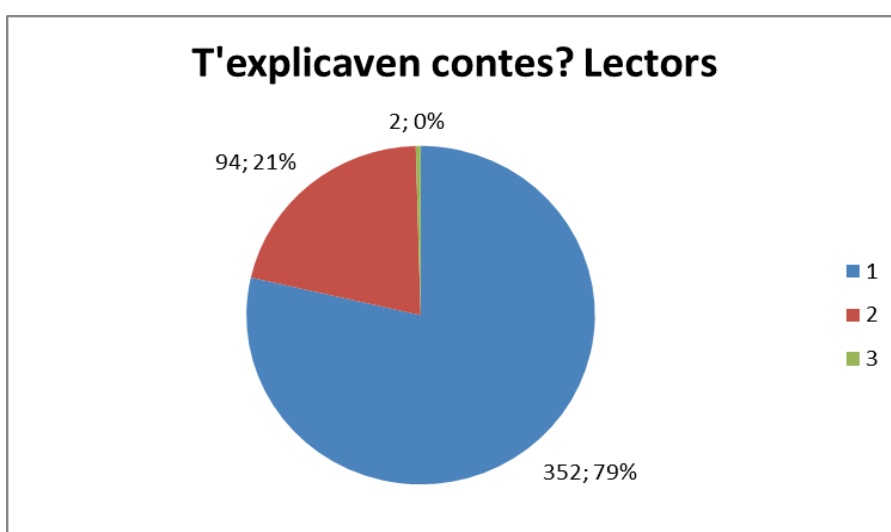
### 4.4.1.3. Narració de contes

Entre els lectors i els no lectors hi ha 16 punts percentuals de diferència. Aquí comença a apuntar-se una de les conclusions que l'estudi defensarà: com l'hàbit lector a casa incideix en els futurs hàbits lectors en una mesura més gran que la relació que pot tenir aquest hàbit en relació amb l'escola.

### Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
T'explicaven contes?	sí	352	78,6%	201	63,2%	13	81,3%	566	72,4%
	no	94	21,0%	115	36,2%	2	12,5%	211	27,0%
	no sap /no respon	2	0,4%	2	0,6%	1	6,3%	5	0,6%

### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

És destacable que quan s'observa la població de mestres i professors respecte a la població d'estudiants de l'IOC, també hi ha diferències entre els no lectors: al 21% de no lectors de mestres i professors no els narraven

contes a casa per un 36,2% d'estudiants de l'IOC. Una diferència de 15,2%, que gairebé és similar a la que apuntàvem amb anterioritat amb els lectors.

Caldrà afinar bé les conclusions per no caure en determinismes que amb una observació més detallada podrien rebatre's. No deixem, però, d'obrir portes al dubte i de no donar res per bo fins que no s'acabi l'anàlisi.

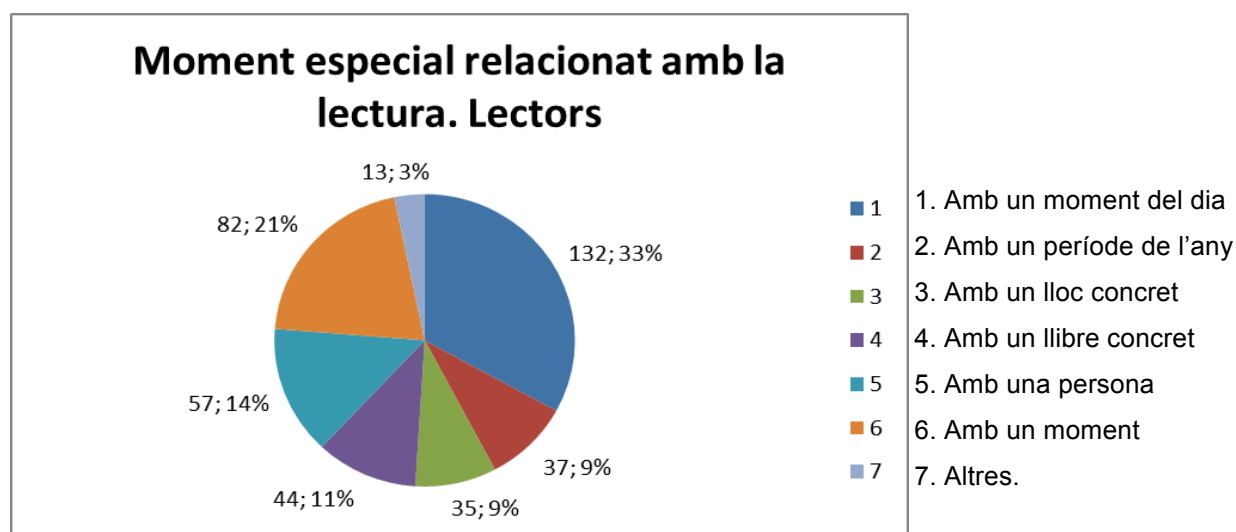
#### 4.4.1.4. Moments lectors

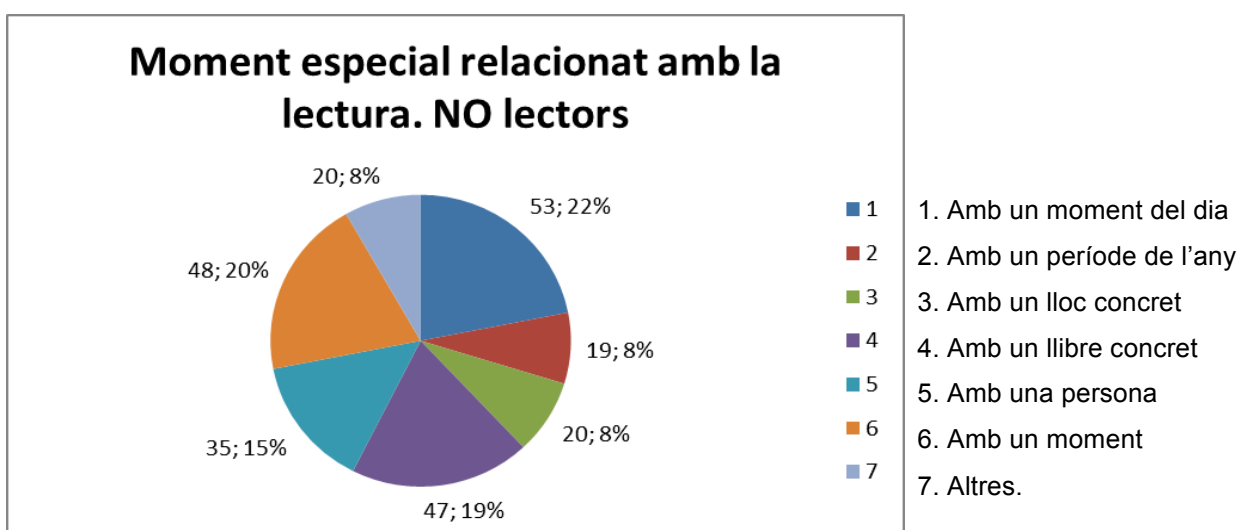
Observem diferències importants entre el record que resta de les experiències lectores: mentre que el 33% dels lectors remarquen que el seu record lector està molt relacionat amb un moment del dia, aquest percentatge disminueix fins al 21,9% en els no lectors. En aquests darrers, per contra, l'experiència se circumscriu més en l'objecte llibre que, podríem apuntar, és una experiència menys compartida: l'11% per part dels lectors pel 19,4% per part dels no lectors.

#### Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap/ no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Moment especial relacionat amb la lectura	1. Amb un moment del dia	132	33,0%	53	21,9%	4	40,0%	189	29,0%
	2. Amb un període de l'any	37	9,3%	19	7,9%	0	0,0%	56	8,6%
	3. Relacionat amb un lloc concret	35	8,8%	20	8,3%	0	0,0%	55	8,4%
	4. Amb un llibre concret	44	11,0%	47	19,4%	0	0,0%	91	14,0%
	5. Amb una persona concreta	57	14,3%	35	14,5%	4	40,0%	96	14,7%
	6. Amb un moment de la vida	82	20,5%	48	19,8%	2	20,0%	132	20,2%
	7. Altres	13	3,3%	20	8,3%	0	0,0%	33	5,1%

#### Gràfics



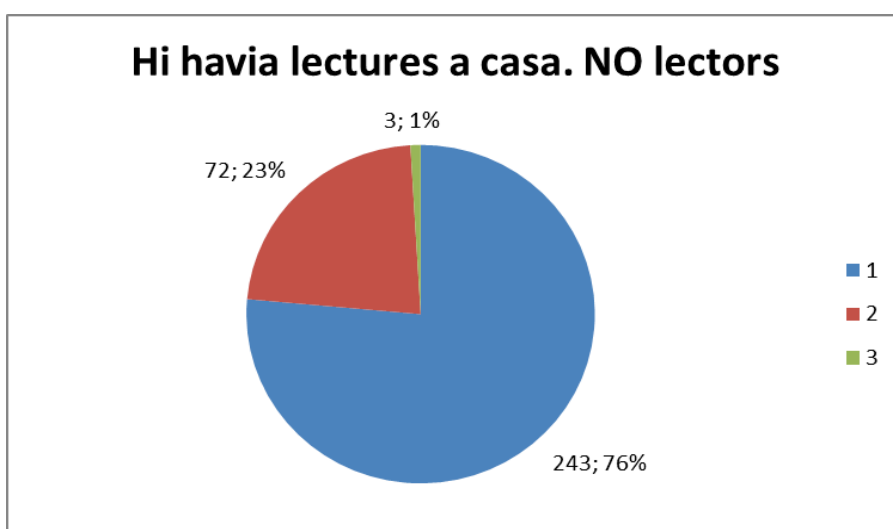
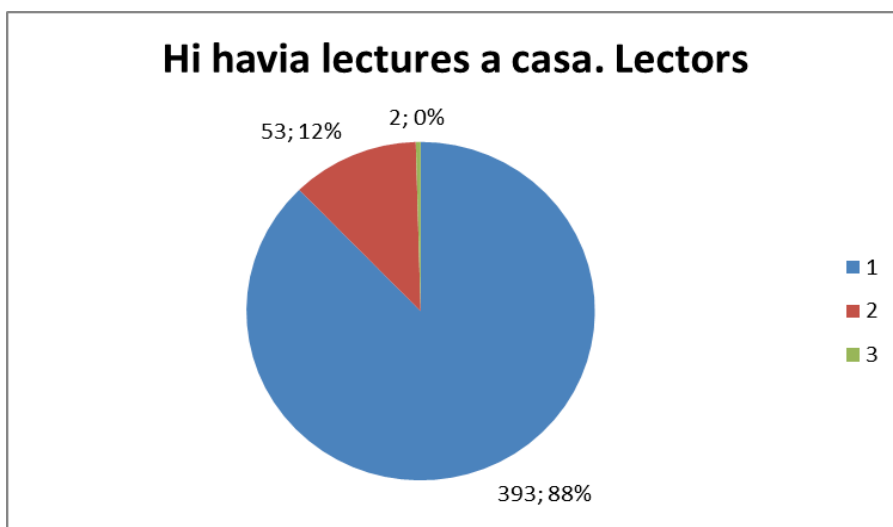


#### 4.4.1.5. Lectures a casa

El gràfic reafirma les observacions anteriors: com l'entorn familiar té una gran importància en els futurs lectors. Observem com les diferències són clarament significatives entre els lectors –el 88% d'ells respon afirmativament a la presència de lectures a la llar pròpia–, i els no lectors, els quals fan referència a aquesta presència en el 76% dels casos: una diferència del 12% que ens permet extreure la certesa que a casa la presència de llibres és un element decisiu per esdevenir lector.

#### Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Hi havia lectures a casa?	Sí	393	87,7%	243	76,4%	15	93,8%	651	83,2%
	No	53	11,8%	72	22,6%	1	6,3%	126	16,1%
	No sap /no respon	2	0,4%	3	0,9%	0	0,0%	5	0,6%



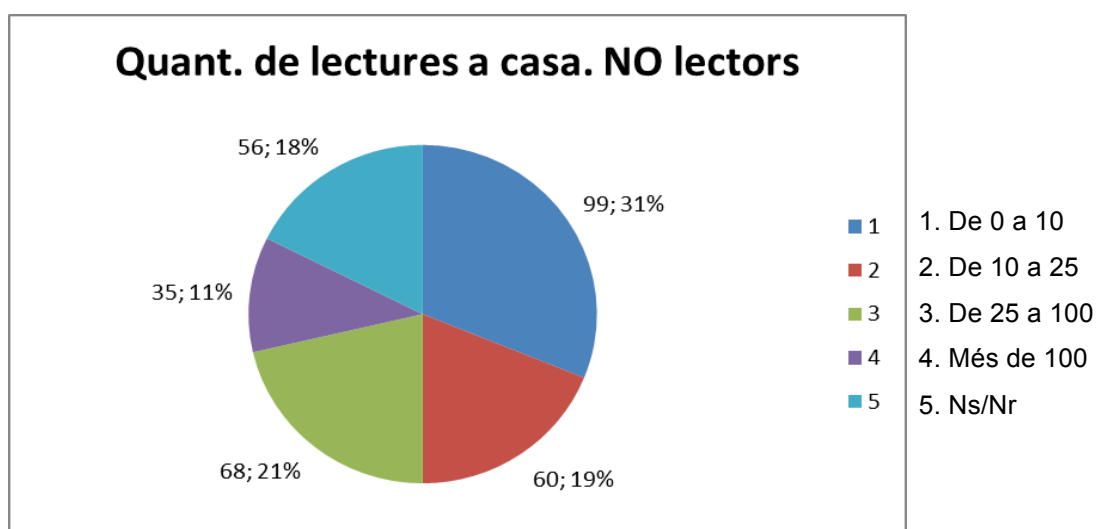
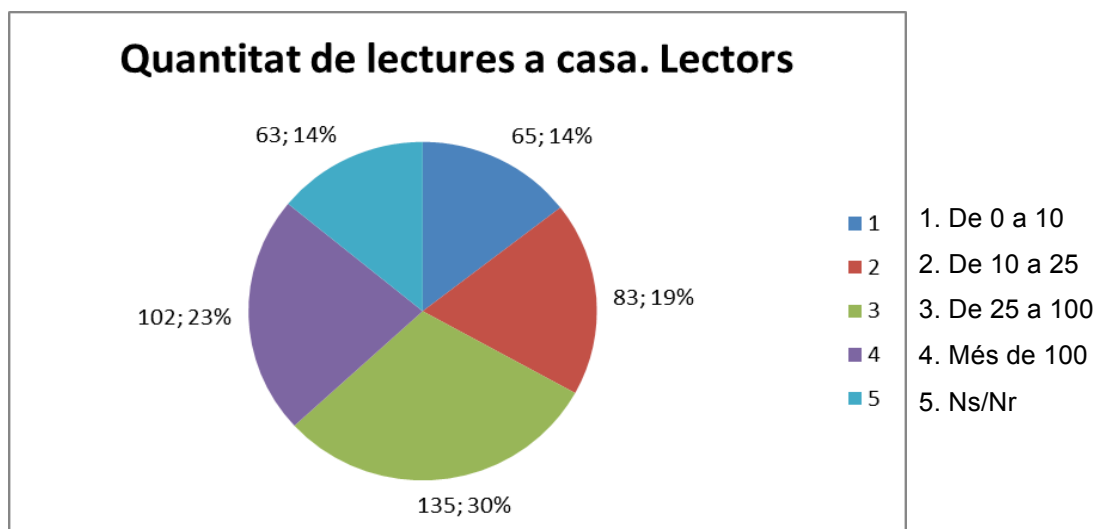
1. Sí 2. No 3. Ns/Nr

#### 4.4.1.6. Quantitat de lectures a casa

Mantenint una relació directa amb els gràfics anteriors, observem diferències importants entre lectors i no lectors sobre les quantitats de llibres que tenien a les respectives cases. Igualment aquestes diferències són importants entre els dos extrems.

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		Ns/Nr		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Quantitat de lectures a casa?	1. 0-10	65	14,5%	99	31,1%	2	12,5%	166	21,2%
	2. 10-25	83	18,5%	60	18,9%	4	25,0%	147	18,8%
	3. 25-100	135	30,1%	68	21,4%	3	18,8%	206	26,3%
	4. + de 100	102	22,8%	35	11,0%	3	18,8%	140	17,9%
	5. No s/Nr	63	14,1%	56	17,6%	4	25,0%	123	15,7%

## Gràfics



Mentre que el 14% de lectors tenia entre 0 i 10 llibres a casa, en els no lectors aquest percentatge augmenta fins al 31,1%. A l'altre extrem trobem que mentre el 22,8% de lectors tenien més de 100 llibres a casa, aquest percentatge baixa fins a l'11% en els no lectors.

Els lectors, doncs, tenen més llibres a casa, al seu entorn i, com ja veurem, també els tenen majoritàriament més a l'abast. Sembla, per tant, que la quantitat de llibres que hi ha a l'entorn d'una persona és definitiva perquè esdevingui lectora.

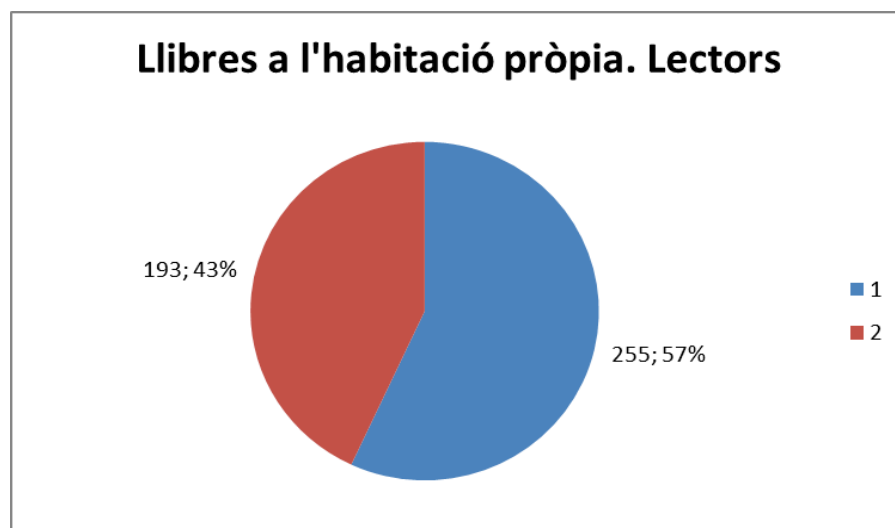
#### 4.4.1.7. Localització dels llibres

Les dades obtingudes són prou explícites: el 57% dels lectors tenien o tenen llibres a l'habitació pròpia per un 35% de no lectors. Unes dades que no són tan diferenciades pel que fa a la presència de llibres al menjador (el 54% dels lectors pel 47% dels no lectors), a l'estudi (un 31% pels lectors per un 27% dels no lectors) i a la cuina o altres espais. La presència de llibres en aquests espais és insignificant i la diferència entre ambdues poblacions no és significativa.

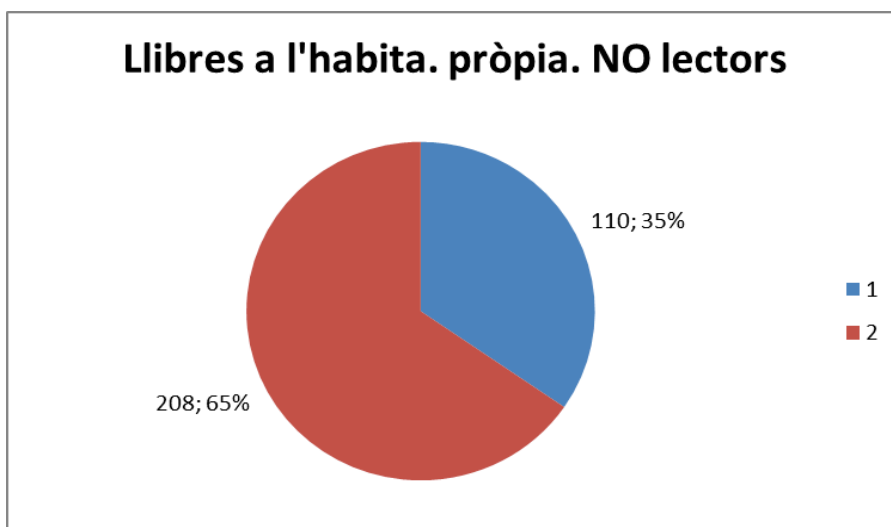
#### Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Estaven al menjador	sí	243	54,2%	152	47,8%	8	50,0%	403	51,5%
	no	205	45,8%	166	52,2%	8	50,0%	379	48,5%
Estaven a l'estudi	sí	138	30,8%	86	27,0%	5	31,3%	229	29,3%
	no	310	69,2%	232	73,0%	11	68,8%	553	70,7%
Estaven a l'habitació pròpia	sí	255	56,9%	110	34,6%	9	56,3%	374	47,8%
	no	193	43,1%	208	65,4%	7	43,8%	408	52,2%
Estaven a la cuina	sí	7	1,6%	1	0,3%	0	0,0%	8	1,0%
	no	441	98,4%	317	99,7%	16	100,0%	774	99,0%

#### Gràfics



1. Sí 2. No



1. Sí 2. No

Completant, doncs, els gràfics anteriors, veiem que no només la quantitat de llibres és un element definitori del lector i de l'adquisició d'aquest hàbit, sinó que també ho és la seva situació. Tenir força llibres i tenir-los a l'abast a la pròpia llar són dos elements que permeten un percentatge més gran de lectors que no pas si no hi ha llibres i/o, a més, aquests no estan a l'entorn més proper del lector.

#### 4.4.1.8. Lectures i activitats escolars

Observem com, si tenim en compte les dades obtingudes, l'escola ha influenciat poc en el procés d'adquisició de l'hàbit lector, ja sigui pels llibres que llegien o pel record que tenen d'aquestes lectures, així com per les activitats que feien. I és que les dades obtingudes remarquen les diferències no significatives entre ambdues poblacions.

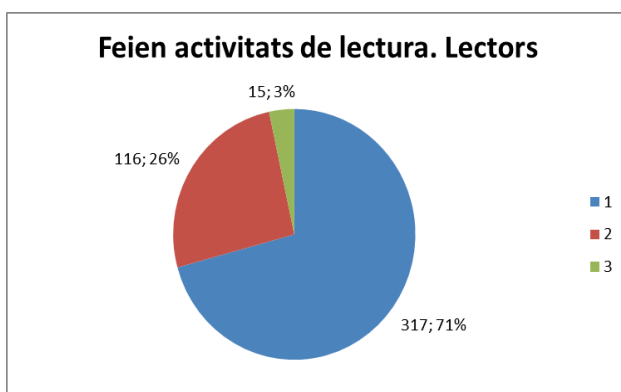
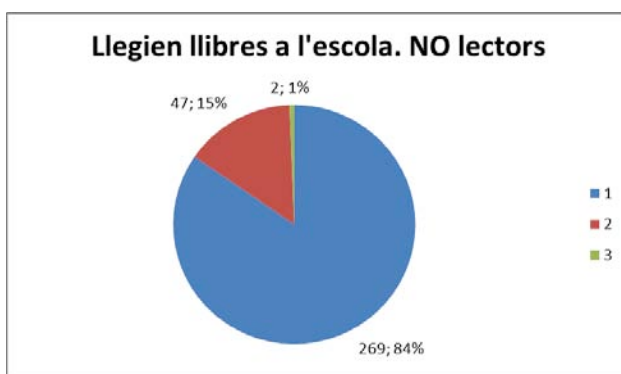
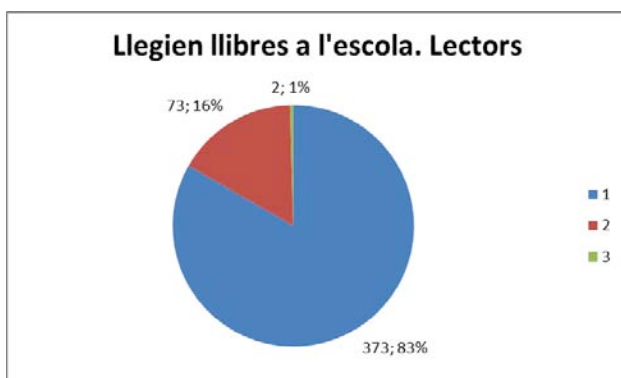
Observem com els percentatges entre ambdues poblacions no es diferencien, no són significatius: el 83,3% dels lectors llegien llibres a l'escola pel 84,6% dels no lectors, una diferència insignificant. Una diferència que augmenta un xic pel que fa a les activitats que feien a l'entorn de la lectura a les escoles: el 70,8% dels lectors en feien, mentre que el percentatge dels no lectors que també en feien és el 73,3%. Però la diferència continua sent insuficient per poder afirmar que hi ha diferències significatives entre ambdues poblacions.



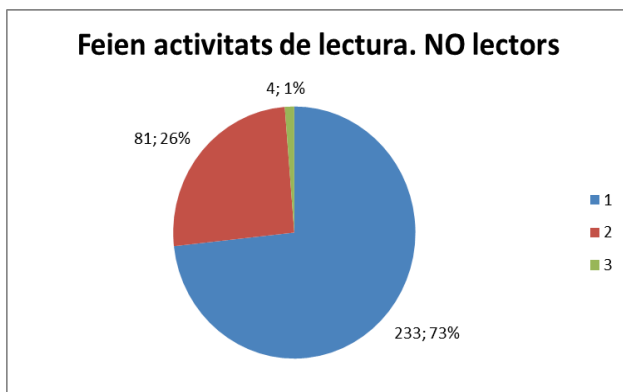
## Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Llegien llibres a l'escola?	sí	373	83,3%	269	84,6%	11	68,8%	653	83,5%
	no	73	16,3%	47	14,8%	4	25,0%	124	15,9%
	no sap /no respon	2	0,4%	2	0,6%	1	6,3%	5	0,6%
Feien activitats de lectura a l'escola	sí	317	70,8%	233	73,3%	9	56,3%	559	71,5%
	no	116	25,9%	81	25,5%	6	37,5%	203	26,0%
	no sap /no respon	15	3,3%	4	1,3%	1	6,3%	20	2,6%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

De l'anàlisi d'aquestes dades en podem extreure una nova observació d'interès: l'escola no sembla que destrueixi lectors, però tampoc en crea. I és que l'hàbit lector es definiria en cada lector per la influència que hagi rebut de l'entorn més proper, és a dir de casa, més que no pas de l'entorn escolar i de les activitats escolars reglades. Si aquest entorn de la llar no desenvolupa aquesta influència, l'escola sembla que tampoc ha agafat aquest rol.

#### 4.4.1.9. Influències

L'anàlisi de les dades obtingudes confirma el que ja apuntàvem: l'entorn familiar ha influenciat més els lectors (54%) –si sumem els pares (34%), els avis (8%) i els germans (12%)– que els no lectors (42%) –sumant pares (27%), avis (5%) i germans (10%)–.

Per contra, l'escola ha influenciat més els no lectors (36%) que no pas els lectors (25%).

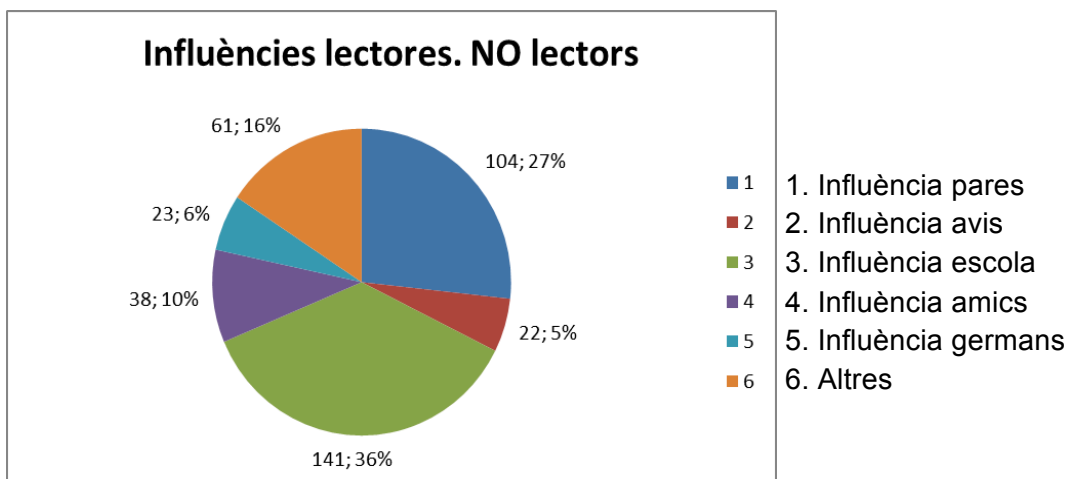
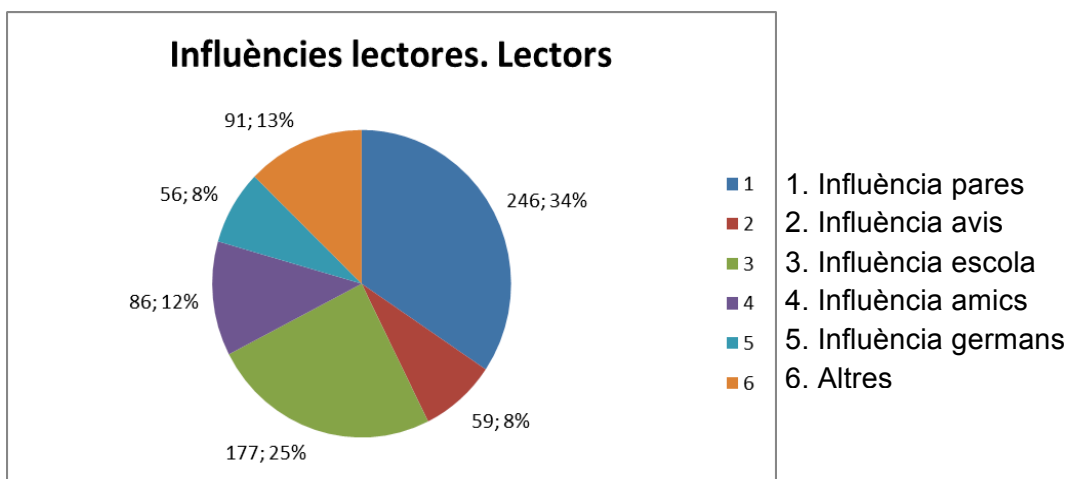
Aquestes serien les diferències més importants, tot i que n'hi ha alguna més, que tot i que no és significativa, creiem que és rellevant com és la diferència del 3% entre ambdues poblacions sobre la influència d'altres persones sobre l'hàbit lector, superior en els no lectors respecte als lectors.

És, doncs, aquest entorn proper novament el que genera hàbits, sinergies o estratègies conscients o inconscients per potenciar l'hàbit lector en els infants i joves del seu entorn. Però, davant de l'absència d'aquesta influència pròxima, aquesta es traspasa a l'entorn escolar, que pot esdevenir substitutòria de la manca d'un entorn proper que promogui l'hàbit lector.

## Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1. Inlluït pares	sí	246	99,2%	104	83,2%	8	80,0%	358	93,5%
	no	2	0,8%	21	16,8%	2	20,0%	25	6,5%
2. Inlluït avis	sí	59	96,7%	22	51,2%	5	71,4%	86	77,5%
	no	2	3,3%	21	48,8%	2	28,6%	25	22,5%
3. Inlluït escola	sí	177	98,9%	141	87,0%	5	71,4%	323	92,8%
	no	2	1,1%	21	13,0%	2	28,6%	25	7,2%
4. Inlluït amics	sí	86	97,7%	38	64,4%	3	60,0%	127	83,6%
	no	2	2,3%	21	35,6%	2	40,0%	25	16,4%
5. Inlluït germans	sí	56	96,6%	23	52,3%	1	33,3%	80	76,2%
	no	2	3,4%	21	47,7%	2	66,7%	25	23,8%
6. Inlluït altres	sí	91	97,8%	61	74,4%	2	50,0%	154	86,0%
	no	2	2,2%	21	25,6%	2	50,0%	25	14,0%

## Gràfics



#### 4.4.1.10. Influències lectores

L'anàlisi de les dades següents reafirmen les diferències entre lectors i no lectors, especialment respecte a l'entorn familiar, el qual, d'una manera o altra, és a dir, de forma conscient o inconscient, vetlla per acostar la lectura als fills propis: el 49% en els lectors pel 36% en els no lectors.

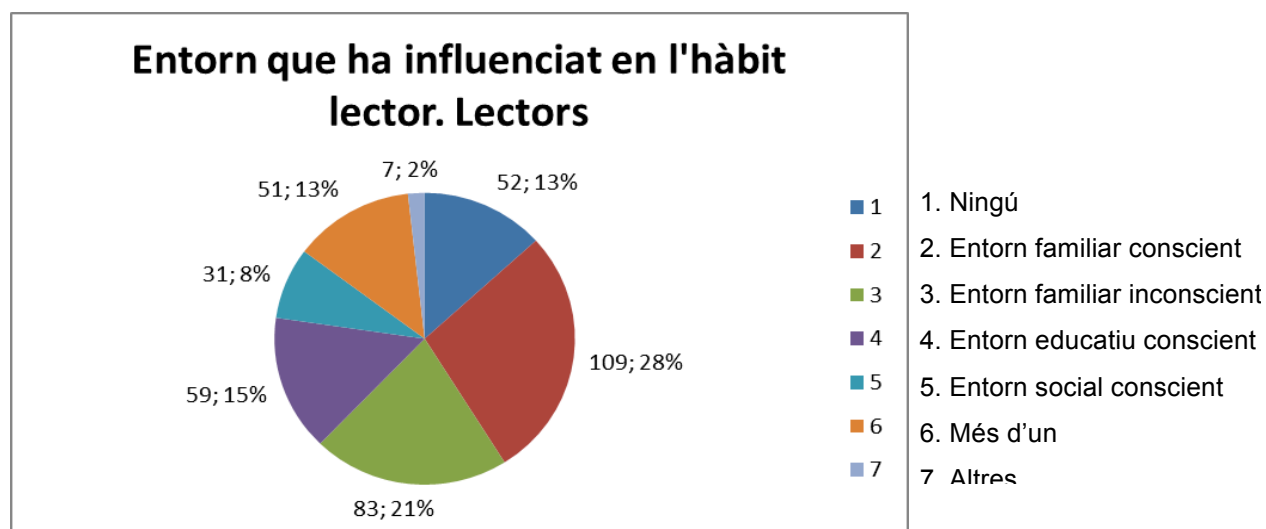
Diferències percentuals que es giren en sentit contrari quan s'observa la influència de l'entorn escolar dels enquestats: el 15% en els lectors pel 29% en els no lectors ens diuen que el que més els va influenciar va ser l'entorn educatiu conscient, és a dir, l'escola.

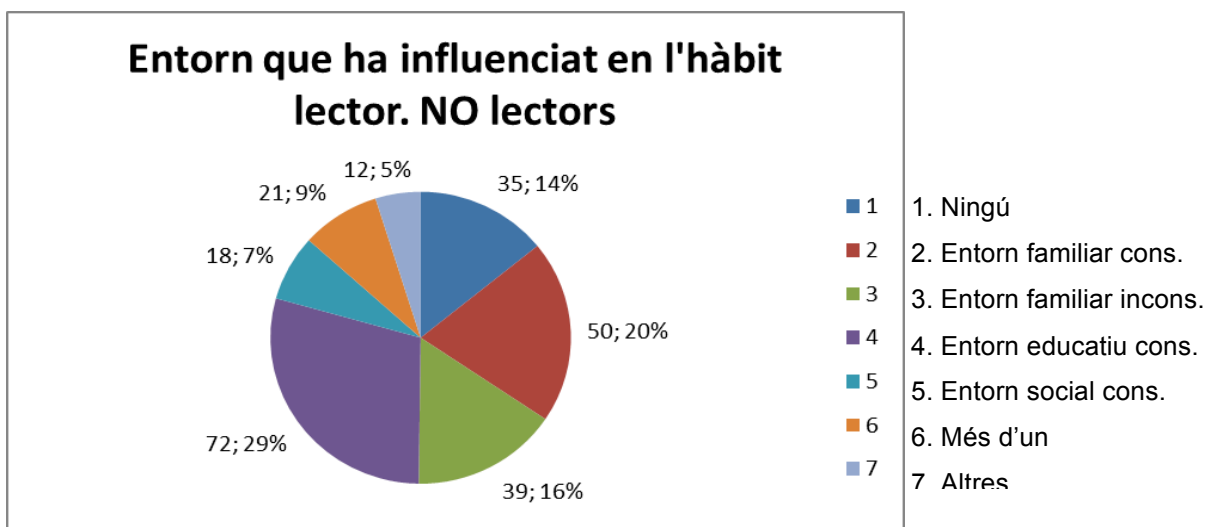
No s'observen diferències significatives en la resta d'ítems analitzats, ja que sembla que en les respostes donades pels enquestats sobre l'entorn de l'adquisició de l'hàbit de forma autònoma –*Ningú*– o l'*Entorn social* no hi ha diferències entre ambdues poblacions.

#### Taula resum

		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Tipus d'entorn que ha influït en la lectura	1. Ningú	52	13,3%	35	14,2%	2	18,2%	89	13,7%
	2. Entorn familiar conscient	109	27,8%	50	20,2%	1	9,1%	160	24,6%
	3. Entorn familiar no conscient	83	21,2%	39	15,8%	4	36,4%	126	19,4%
	4. Entorn educatiu conscient	59	15,1%	72	29,1%	3	27,3%	134	20,6%
	5. Entorn social conscient	31	7,9%	18	7,3%	1	9,1%	50	7,7%
	6. Més d'un	51	13,0%	21	8,5%	0	0,0%	72	11,1%
	7. Altres	7	1,8%	12	4,9%	0	0,0%	19	2,9%

#### Gràfics





Val la pena assenyalar la major incidència en els lectors de la influència de més d'un entorn –el 13% dels lectors així ho denoten, pel 9% dels no lectors–, un fet previsible i que les dades ens confirmen. I és que a més a més de l'entorn proper, de l'entorn familiar, pot esdevenir-se que hi hagi més d'un entorn on la influència respecte a la lectura hagi estat positiva per al lector. Un aspecte que, si ens atenem a les dades, seria millor per a l'adquisició de l'hàbit, ja que és superior en els lectors que no pas en els no lectors.

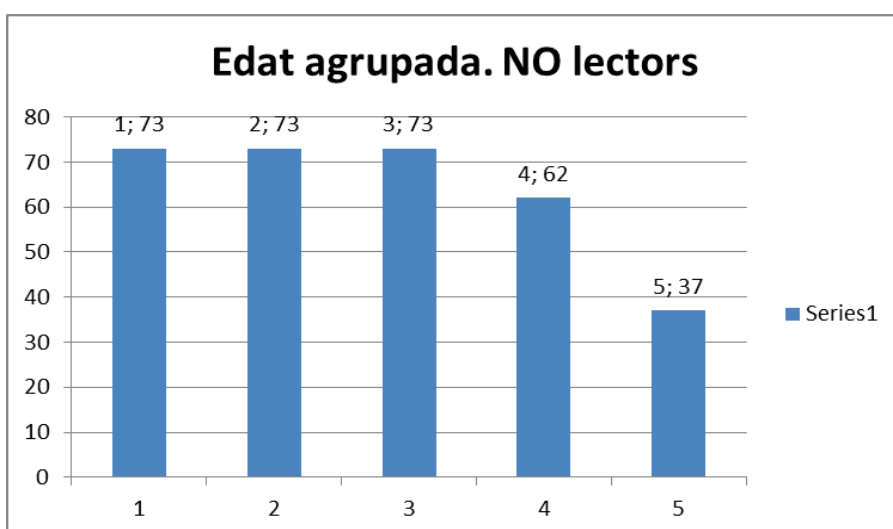
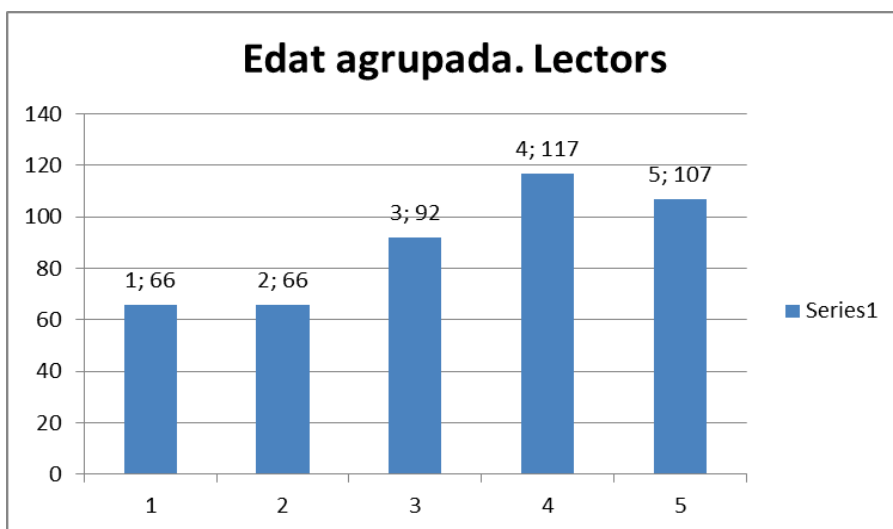
#### 4.4.1.11. Gràfics: edats agrupades

Atenció, els gràfics que apareixen en aquest apartat s'han de prendre com a orientatius, així com les conclusions que se'n puguin derivar, ja que les poblacions de cada agrupació són massa petites i poden induir a conclusions errònies. Tot i això, encara que sigui simplement per obrir debat, hem cregut adient reflectir-les ja que les diferències són rellevants tot i que no significatives. .

#### *Taula resum*

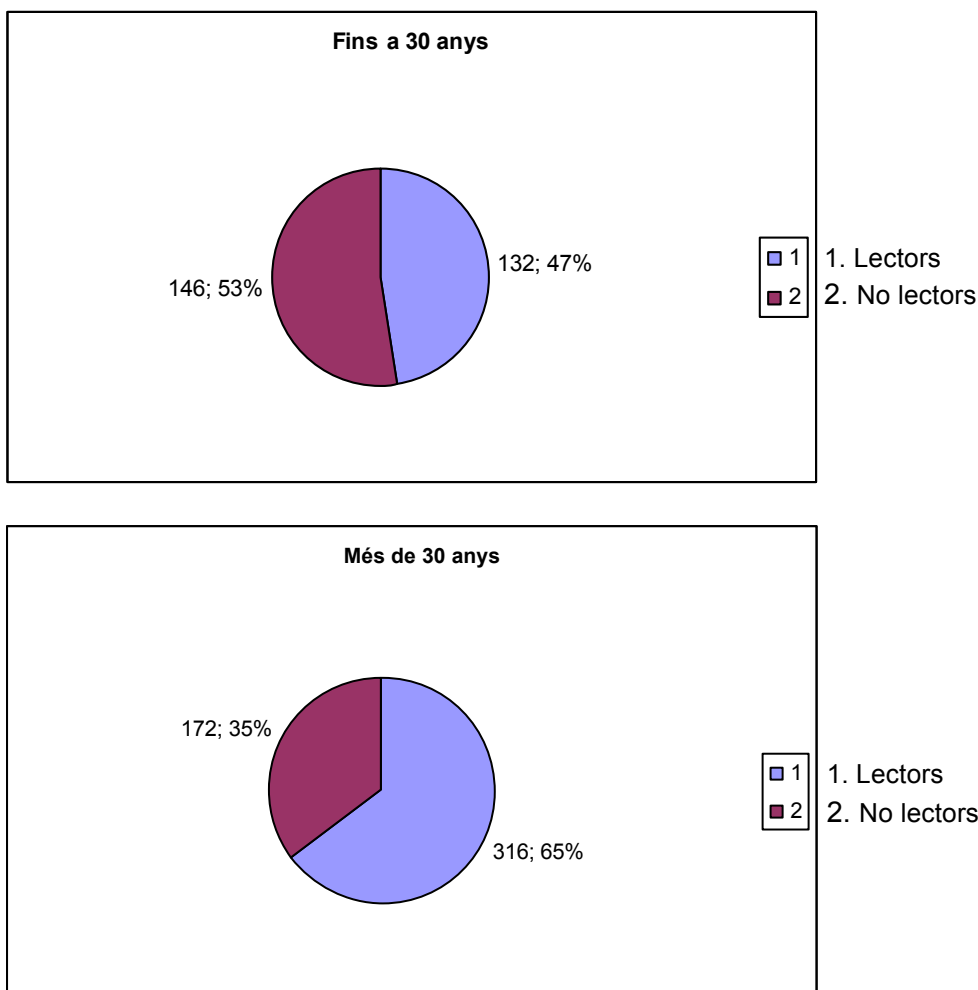
		Et consideres bon lector?							
		Sí		No		No sap /no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Edat agrupada	Fins a 25 anys	66	14,7%	73	23,0%	2	12,5%	141	18,0%
	26 a 30 anys	66	14,7%	73	23,0%	2	12,5%	141	18,0%
	31 a 40 anys	92	20,5%	73	23,0%	1	6,3%	166	21,2%
	41 a 50 anys	117	26,1%	62	19,5%	4	25,0%	183	23,4%
	Més de 50 anys	107	23,9%	37	11,6%	7	43,8%	151	19,3%
	Total	448	100,0%	318	100,0%	16	100,0%	782	100,0%

## Gràfics



Si analitzem els dos gràfics anteriors, podem apuntar una observació: l'autoimatge com a lector no s'adquireix en una determinada edat, sinó que aquesta es va forjant al llarg dels anys. I això apareix quan hom observa que el nombre de lectors va creixent amb l'edat, o almenys la consciència de ser-ho. Per contra, aquesta tendència és inversa en els no lectors.

És interessant, doncs, observar que no hi ha una edat en la qual hom s'adona que ja és lector, sinó que és al llarg dels anys que s'evoluciona cap a sentir-se com a tal. Sembla, doncs, que el procés lector no s'atura en una edat determinada o s'obté la categoria de lector quan s'entra a l'adolescència o a la maduresa, sinó que evoluciona a mesura que el lector es va formant. I a la inversa pel que fa al no lector, el qual, a mesura que creix, i probablement també creix la seva consciència, s'adona que es considera no lector.



Per acabar podem observar els gràfics anteriors en què se'ns mostra que així com en les edats més joves –fins a 30 anys– es consideren lectors el 47% dels enquestats, observem que a més edat, a partir dels 31 anys, l'ascens dels lectors puja fins al 65% dels enquestats. Una dada que podria confirmar, en part, les observacions anteriors.

#### 4.4.1.12. Resum

Les diferències entre homes i dones pel que fa a la lectura no deixa de ser un reflex d'allò que diuen altres estudis similars.

El que ens afegix aquest estudi és que els lectors no només llegeixen més llibres, sinó que a més a més ho fan amb més freqüència. Així mateix, en el record dels primers hi resten experiències lectores més relacionades amb experiències vivencials, compartides, que no pas en el record dels segons, que fan una major referència a records relacionats amb l'objecte llibre més que no pas amb la relació social de l'acte de llegir, com sí que fan els mestres i professors.

Com ja hem apuntat abans, quan comparem les dues poblacions segons el seu hàbit lector ens adonem que els llibres estaven i estan arreu en el cas dels lectors, i són més limitats o fins i tot absents en el dels no lectors. Podríem dir, doncs, que com més quantitat d'experiències i de llibres a l'abast, i com més vives –de l'entorn familiar– i properes siguin aquestes experiències, més possibilitats tindrà l'infant d'esdevenir lector.

És, tal com diu Robine (2000: 73):

La famille ou la classe sociale de référence pèse d'un poids plus lourd sur la lecture que le niveau d'instruction. La lecture se trouve à la source de toutes les pratiques culturelles, elle n'est pas un loisir comme les autres.

Però així mateix, a partir de les dades obtingudes podem destacar un element a tenir molt en compte: quan aquesta proximitat d'estímul lector és absent, l'escola pot esdevenir una institució de vital importància per al desenvolupament lector. L'escola seria, doncs, un element de reequilibri de les deficiències lectores que pugui tenir cada infant si aquesta institució vetlla per donar a cada alumne allò que necessita.

#### 4.4.2. Anàlisi comparativa de la població segons gènere

La comparativa per gèneres no ha d'aportar necessàriament perspectives importants sobre l'objectiu d'estudi de la tesi, tal com veurem més endavant. Malgrat tot, hem volgut distribuir i estudiar la població de la mostra de tots els individus segons el sexe.

A continuació només reflectim aquelles dades que creiem que són de rellevància i que aporten informació útil pel present estudi.

La població estudiada es distribueix de la manera següent:

		Segons gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Població	Mestres i educadors	44	17,6%	314	64,7%	358	48,7%
	Estudiants IOC	206	82,4%	171	35,3%	377	51,3%
TOTAL		250	100%	485	100%	735	100%

Hem tenir en compte, però, que en l'anàlisi per sexes podríem treure conclusions errònies degudes a la important diferència que hi ha entre les dues poblacions –homes vs. dones.

Així mateix també hem de tenir en compte que el 66% de les persones enquestades són dones per un 34% d'homes. També val la pena remarcar



que en la població de mestres i professors aquesta diferència és de més de 7 dones enquestades per cada home. Un fet que no succeeix, per contra, en els cas dels estudiants de l'IOC, en què les enquestes es van passar a un home per cada 0,9 dones, un equilibri que sí que permetria una anàlisi comparativa estadísticament significativa de la mostra, però, com ja hem dit, no la comparació de les dues poblacions a causa de la diferència excessiva de la població que ens podria portar a errors de significativitat importants.

#### 4.4.2.1. Lectors vs. no lectors

Com ja hem apuntat amb anterioritat, i així ho tindrem en compte en tot el present capítol, hem de ser prudents a l'hora de fer determinades afirmacions, i així ho farem, ja que les diferències entre ambdues poblacions des d'un punt de vista estadístic són massa grans en nombre. Tot i això, sí que podem observar una incidència del factor sexe en algunes de les dades recollides.

Aquestes dades diferenciades entre sexes ja es van observar en un estudi dirigit per De Miguel (1996), en el qual es detectava que el percentatge de dones lectores tots o gairebé tots els dies era del 62%, sis punts superior al dels homes –56%–, en què només responien que eren lectors tots o gairebé tots els dies de la setmana.

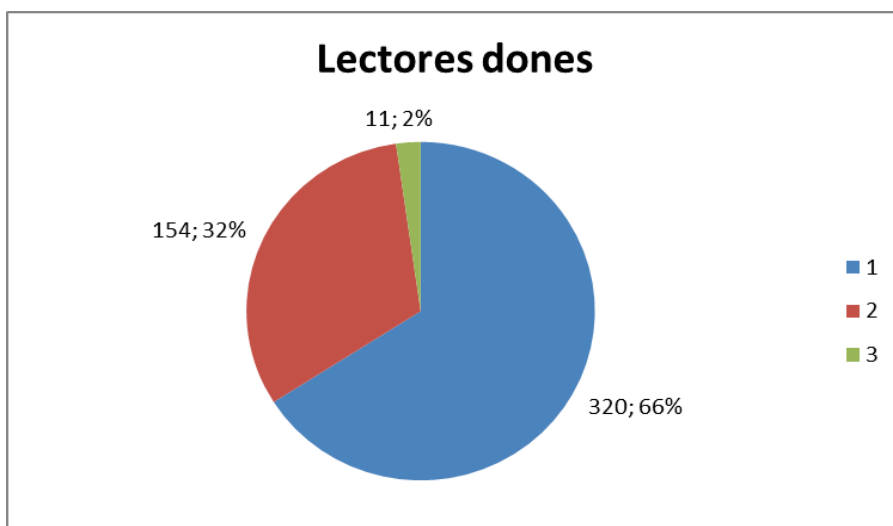
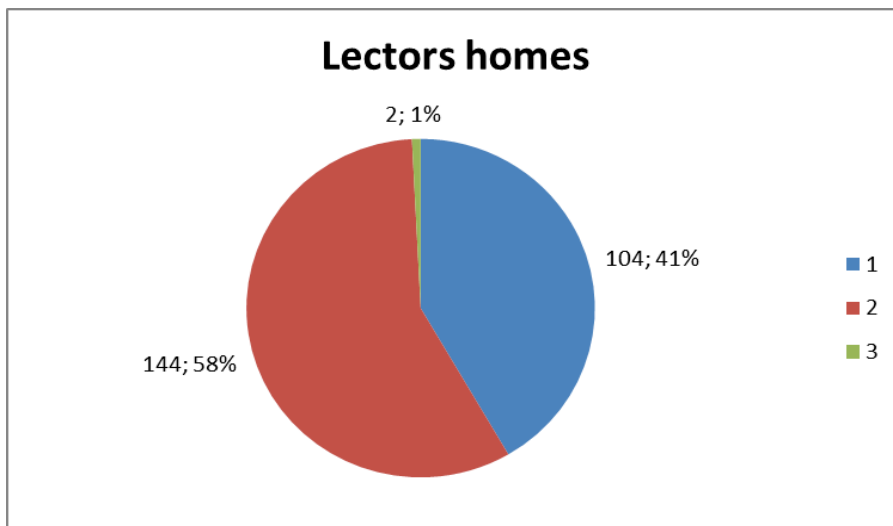
Podem comparar les dades obtingudes amb el darrer informe del PIAAC (2013: 64), que diu això:

Son muchos los países de la OCDE que han hecho progresos importantes en la disminución de la brecha de género en educación y empleo. Informes de la OCDE, como por ejemplo PISA, muestran que las chicas superan a los chicos en comprensión lectora, que actualmente tienen mayores aspiraciones profesionales y que cada vez más mujeres que hombres están matriculadas en la educación terciaria.

#### *Taula resum*

		Gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Et consideres bon lector?	Sí	104	41,6%	320	66,0%	424	57,7%
	No	144	57,6%	154	31,8%	298	40,5%
	No sap /no respon	2	0,8%	11	2,3%	13	1,8%

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc

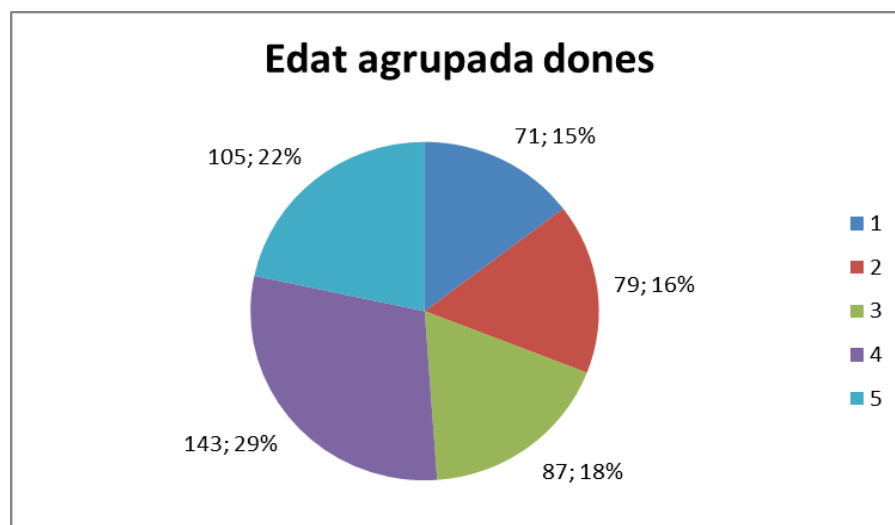
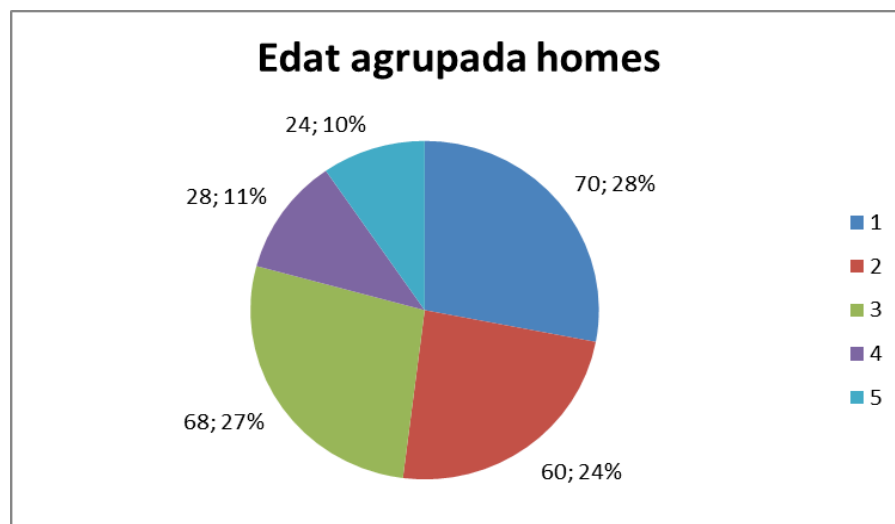
Les dades obtingudes, doncs, podem dir que mostren la tendència dels darrers estudis: 41% d'homes lectors pel 66% de dones lectores, però cal mantenir sempre una certa prudència a treure conclusions si volem anar més enllà d'aquesta observació, tal com hem apuntat a l'inici de l'apartat degut a les diferències importants d'individus de cada població.

#### 4.4.2.2. Edat agrupada

*Taula resum*

		Gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Edat agrupada	Fins a 25 anys	70	28,0%	71	14,6%	141	19,2%
	26 a 30 anys	60	24,0%	79	16,3%	139	18,9%
	31 a 40 anys	68	27,2%	87	17,9%	155	21,1%
	41 a 50 anys	28	11,2%	143	29,5%	171	23,3%
	Més de 50 anys	24	9,6%	105	21,6%	129	17,6%
	Total	250	100,0%	485	100,0%	735	100,0%

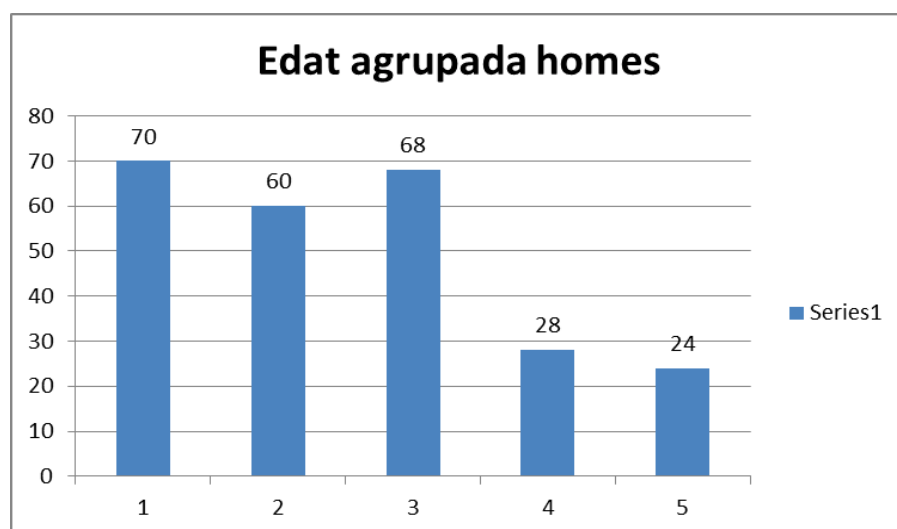
#### Gràfics



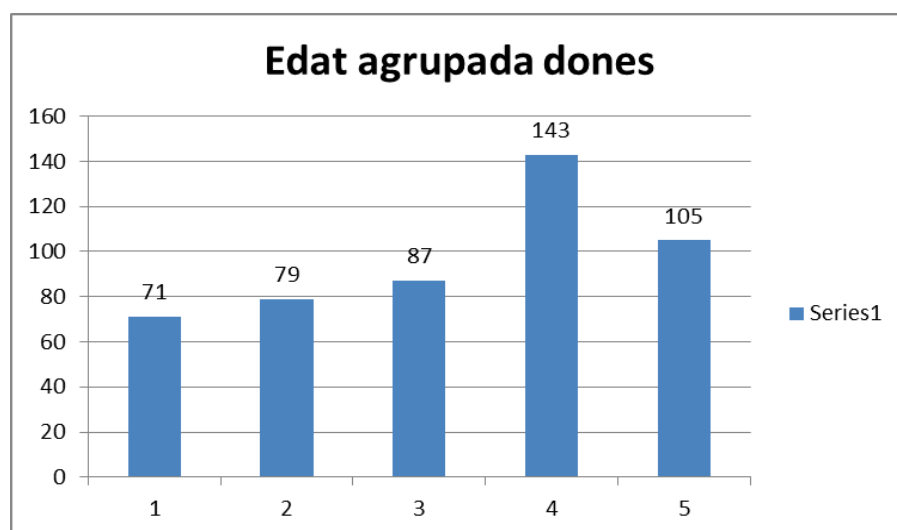
La relació de membres en cada una de les franges d'edat, pel que fa al sexe, és clarament desequilibrat. Així com en la població de dones no n'hi ha cap que baixi del 15% d'enquestats en cada franja d'edat –la mitjana seria el 20%–, en els homes hi ha diferències molt importants que gairebé tripliquen una franja respecte a altres, com és el cas del nombre d'homes enquestats de fins a 25 anys –el 28%– respecte a les franges de 41 a 50 anys –11%–, o de més de 50 anys –10%–. Aquestes dades no ens permeten fer un estudi a petita escala de cada franja d'edat segons sexe.

Igual que els gràfics de la pàgina anterior, els següents ens mostren les diferències importants entre la quantitat d'individus de les diferents franges d'edat.

### Gràfics



1. Fins a 25 anys
2. De 26 a 30 anys
3. De 31 a 40 anys
4. De 41 a 50 anys
5. Més de 50 anys



1. Fins a 25 anys
2. De 26 a 30 anys
3. De 31 a 40 anys
4. De 41 a 50 anys
5. Més de 50 anys

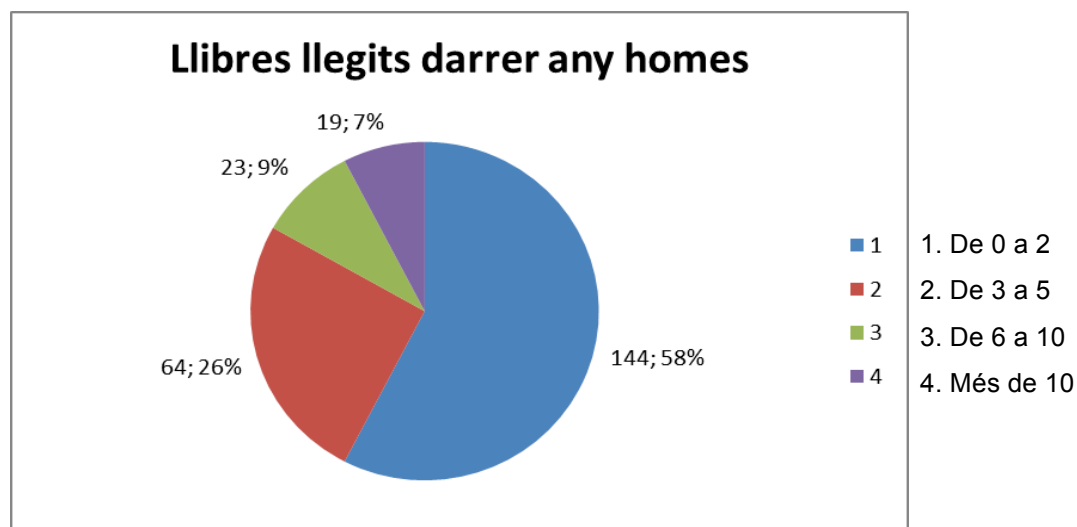
Arran de la disparitat de membres de cada una de les franges d'edat no podem obtenir dades fiables en l'anàlisi. Això ens comporta que amb el creuament de dades en cada una de les edats no obtinguem informació més enllà de possibles tendències, però mai certes, per exemple, del nombre de llibres o de les activitats escolars que duïen a terme al centre.

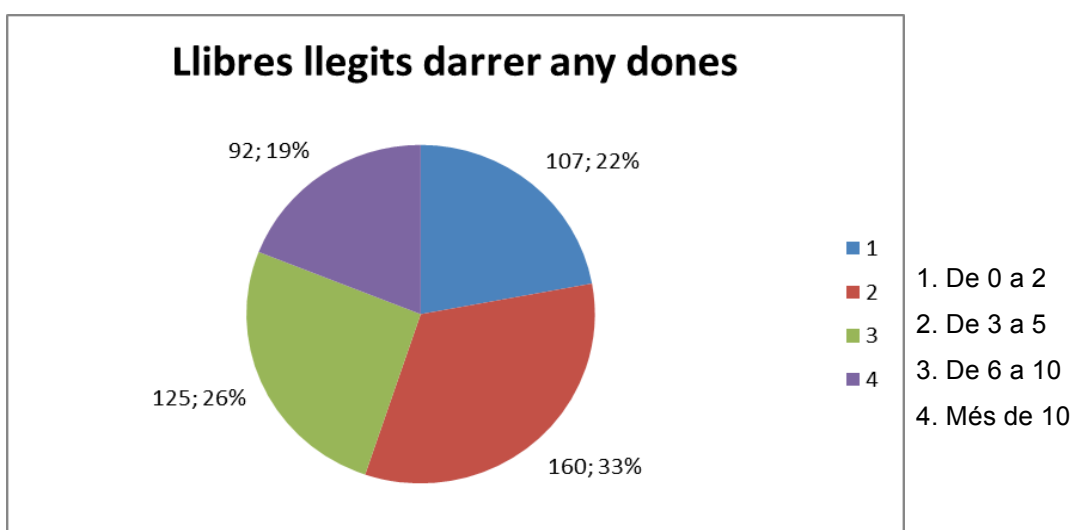
#### 4.4.2.3. Quantitat de llibres llegits el darrer any

##### Taula resum

		Gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	144	57,6%	107	22,1%	251	34,2%
	3 a 5	64	25,6%	160	33,1%	224	30,5%
	6 a 10	23	9,2%	125	25,8%	148	20,2%
	+ de 10	19	7,6%	92	19,0%	111	15,1%

##### Gràfics





Malgrat la cura amb què hem de prendre les dades obtingudes dels individus segons sexe, podem observar que els homes són menys lectors de llibres que les dones: el 58% dels homes ha llegit de 0 a 2 llibres el darrer any pel 22% de dones en la mateixa franja, 36 punts de diferència percentual. Per contra, el 7% d'homes han llegit més de 10 llibres el darrer any pel 19% de dones. Aquestes dades no deixen de marcar una tendència, confirmada en estudis recents, com el que hem anomenat amb anterioritat, el PIAAC (2013) o similars.

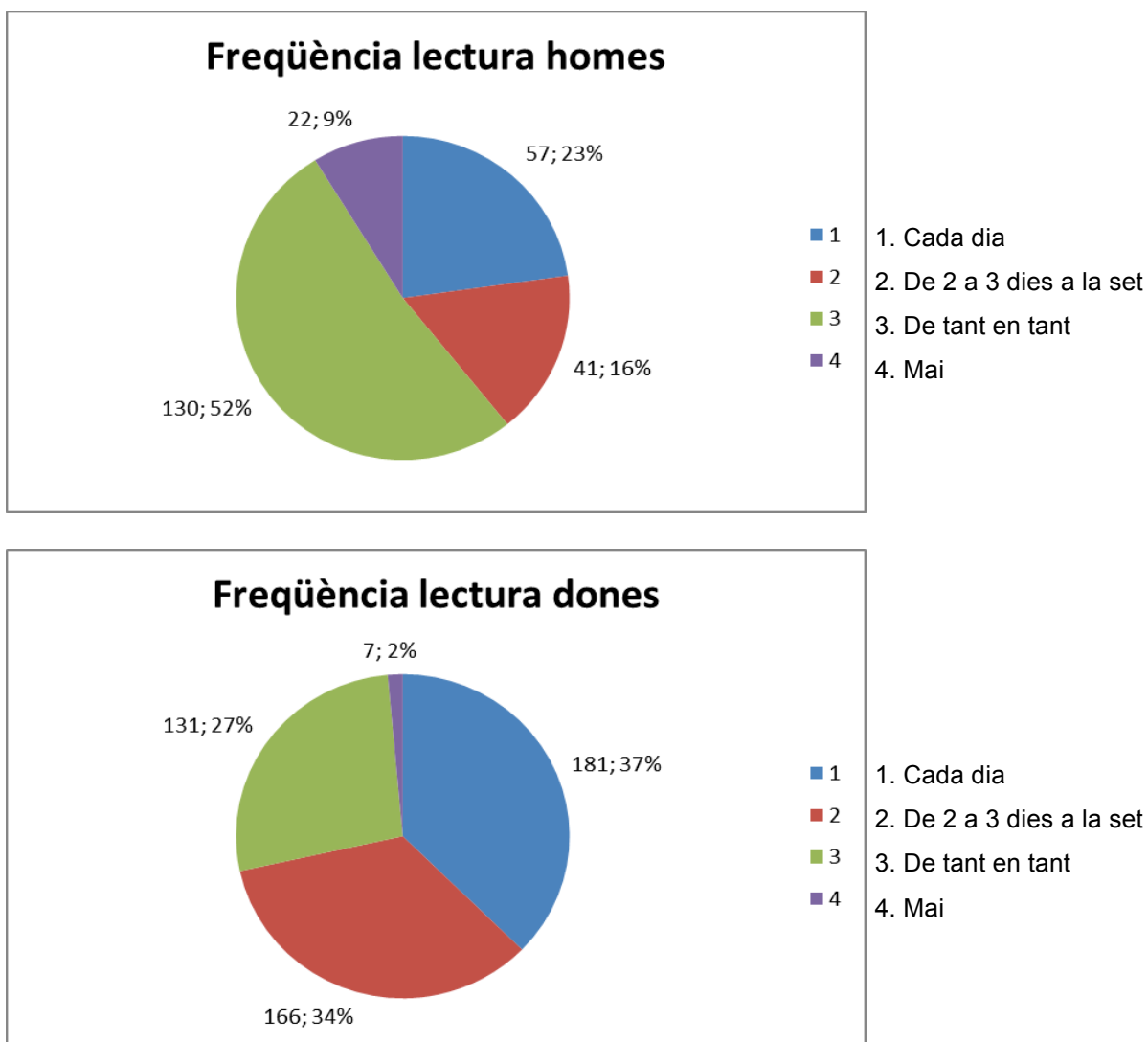
#### 4.4.2.4. Freqüència lectora

Seguint la tònica del gràfic anterior, podem observar diferències importants sobre la freqüència lectora de les dues poblacions. Així com el 23% dels homes té l'hàbit lector diari, en les dones és un 37% qui llegeix diàriament. Unes diferències que encara són més grans si ens fixem en la freqüència de lectura classificada com *De tant en tant*, on resulta que el 52% dels homes se situen en aquesta franja per un 27% de les dones. Unes dades que marquen una diferència de 25 punts percentuals.

#### Taula resum

		Gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Cada quan llegeixes?	Cada dia	57	22,8%	181	37,3%	238	32,4%
	2/3 dies a la setmana	41	16,4%	166	34,2%	207	28,2%
	De tant en tant	130	52,0%	131	27,0%	261	35,5%
	Mai	22	8,8%	7	1,4%	29	3,9%

## Gràfics



### 4.4.2.5. Narració de contes

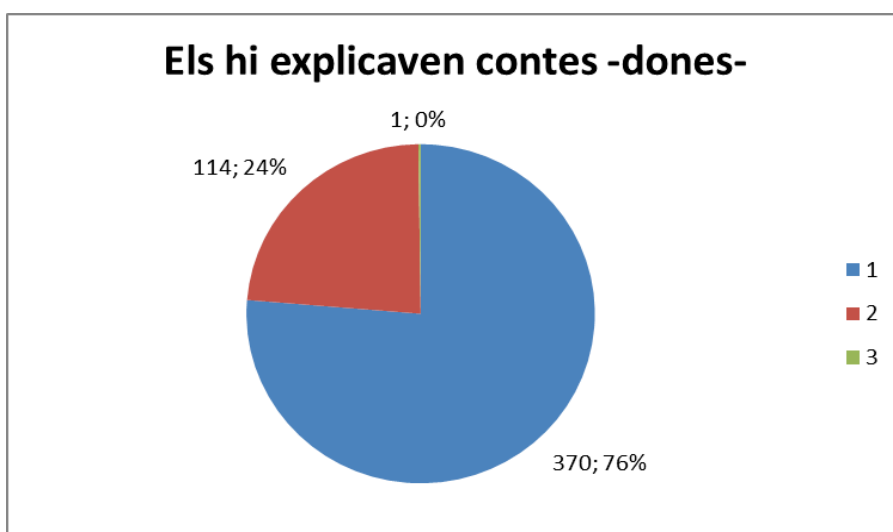
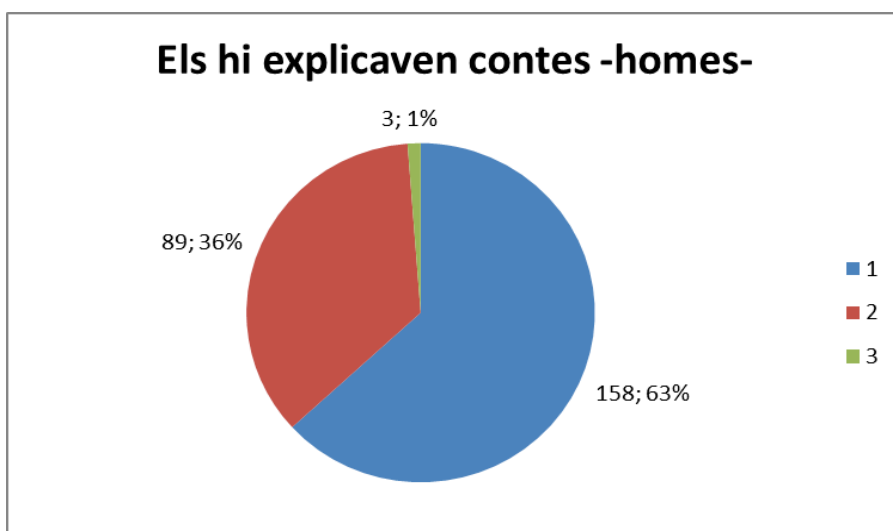
Com ja s'ha mostrat en gràfics anteriors, quan es pregunta sobre els hàbits lectors de petits es troba una bona relació entra aquests i els hàbits de lectors de grans. Fixem-nos en la diferència entre la narració oral de contes i els hàbits lectors. El 41,6% dels homes es consideren lectors i al 63% els van explicar contes de petits. Per contra, així com el 66% de les dones es consideren lectores, al 76% els explicaven contes. Unes diferències amb les quals es podria concloure, sense cap dubte, que la transmissió oral també depèn del sexe.

És interessant observar també que la major quantitat de dones lectores coincideix amb el percentatge major de dones a qui explicaven contes de petites. Quan es fa aquesta relació, se'n pot començar a deduir el que

apuntàvem en apartats anteriors, i és la relació directa entre lectura i estratègies familiars, especialment la narració del conte oral, com a element potenciador de la lectura a la pròpia llar.

*Taula resum*

		Gènere					
		Home		Dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
T'explicaven contes?	Sí	158	63,2%	370	76,3%	528	71,8%
	No	89	35,6%	114	23,5%	203	27,6%
	No sap /no respon	3	1,2%	1	0,2%	4	0,5%



1. Sí 2. No 3. Ns/Nc



#### 4.4.2.6. Resum

Malgrat la cura amb què hem de prendre les dades obtingudes de les dues poblacions agrupades pel sexe, podem observar que els homes són menys lectors de llibres que les dones.

Així mateix, i seguint aquesta tendència, també podem dir que la freqüència lectora és major en les dones que en els homes.

Tot plegat, a més, ens permet observar una relació estreta entre els hàbits de lectura de petits i els hàbits de lectura de grans d'ambdues poblacions lectores: a més dedicació de petits a desenvolupar hàbits de lectura, més hàbit lector de grans. L'estratègia de difusió de la lectura se centraria en la narració del conte oral a la pròpia llar.

#### *4.4.3. Anàlisi comparativa de la població segons la titularitat de l'escola en què van cursar els estudis els enquestats*

La darrera variable que es presenta, de la qual es podien intuir d'antuvi determinats resultats, és la comparació de les poblacions enquestades segons l'escola en què van cursar l'ensenyament obligatori. A partir de l'enquesta, es van agrupar les escoles en tres grans blocs: escoles de titularitat pública, escoles privades pertanyents a alguna orde religiós i escoles privades sense adscripció religiosa.

A causa de la poca quantitat d'individus de la tercera variable, és a dir que van cursar els estudis en escoles privades sense adscripció religiosa, es va creure adient fer la comparativa també entre escoles públiques i privades, fossin religioses o no. Aquesta comparativa ha ofert més informació que no pas la divisió en tres franges.

Malgrat tot, com ja hem anat dient al llarg de tota l'anàlisi, les dades expressades en els gràfics següents se centren principalment a fer ressaltar aquelles que ofereixen diferències significatives o de rellevància pel present estudi. Malgrat tot, i a causa dels resultats obtinguts especialment en aquest apartat, remarcuem que la titularitat de l'escola no ha suposat, majoritàriament, diferències entre ambdues poblacions com a dada avançada a les conclusions finals del present capítol.

##### 4.4.3.1. Titularitat de l'escola

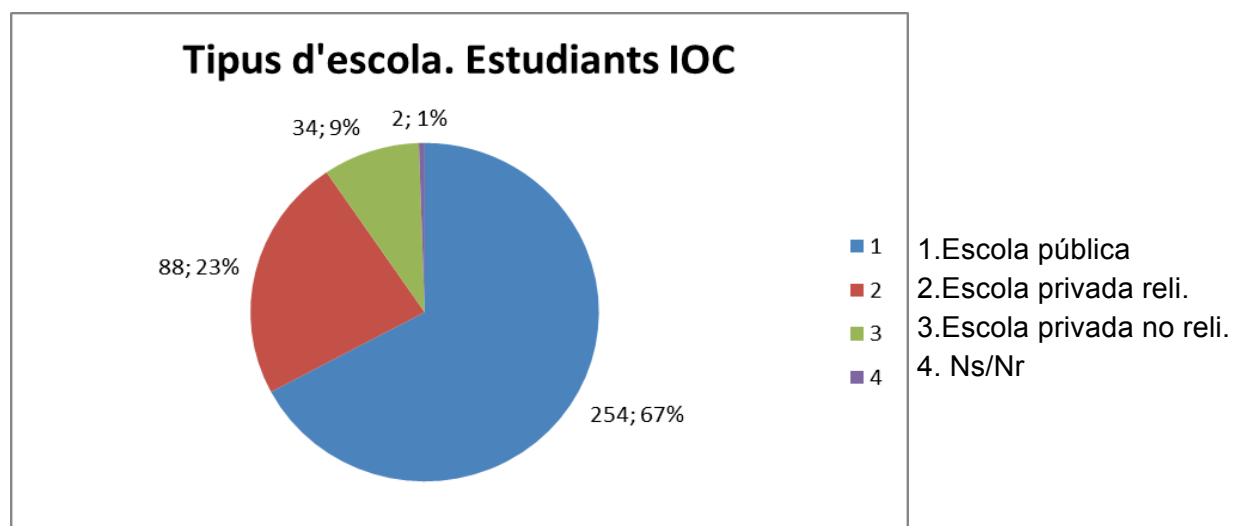
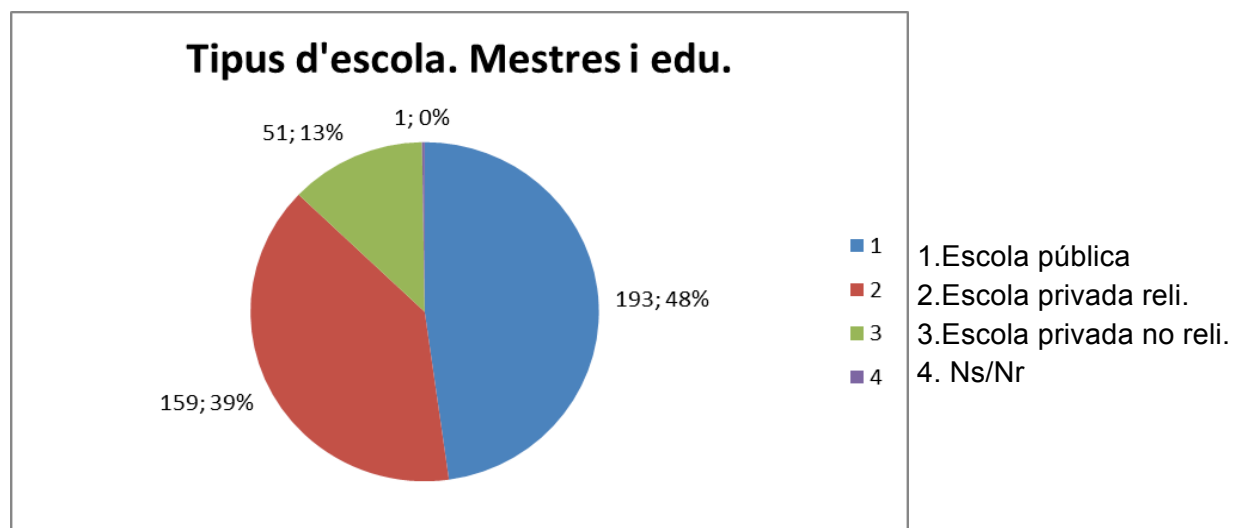
En l'anàlisi de les dades recollides es detecta que hi ha diferències entre les dues poblacions sobre el tipus d'escola on van estudiar. El 48% dels mestres i professors ho va fer a l'escola pública, i els estudiants de l'IOC, el 67%. Aquestes diferències que es compensen en sentit contrari principalment pel

que fa als estudis cursats a escoles religioses (39% dels mestres i professors pel 23% dels estudiants de l'IOC).

### Taules resum

		Titularitat d'escola									
		Pública		Privada religiosa		Privada no religiosa		No sap/no r.		Total	
		n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Població	Mestres i professors	193	43,2%	159	64,4%	51	60,0%	1	33,3%	404	51,7%
	Estudiants IOC	254	56,8%	88	35,6%	34	40,0%	2	66,7%	378	48,3%

### Gràfics



#### 4.4.3.2. Gènere

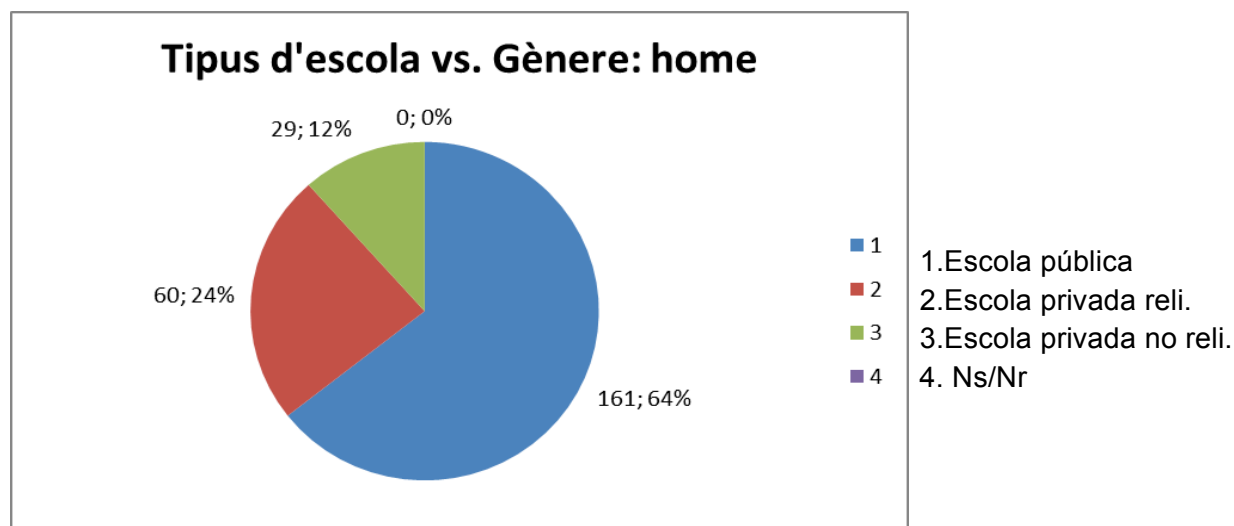
L'estudi d'ambdues poblacions –homes vs. dones– i la seva relació amb la titularitat dels centres ofereix algunes diferències significatives. Així com el 64% dels enquestats homes va anar a escoles públiques, aquest percentatge disminueix fins al 53% en les dones, una diferència que gairebé es compensa en les escoles privades religioses.

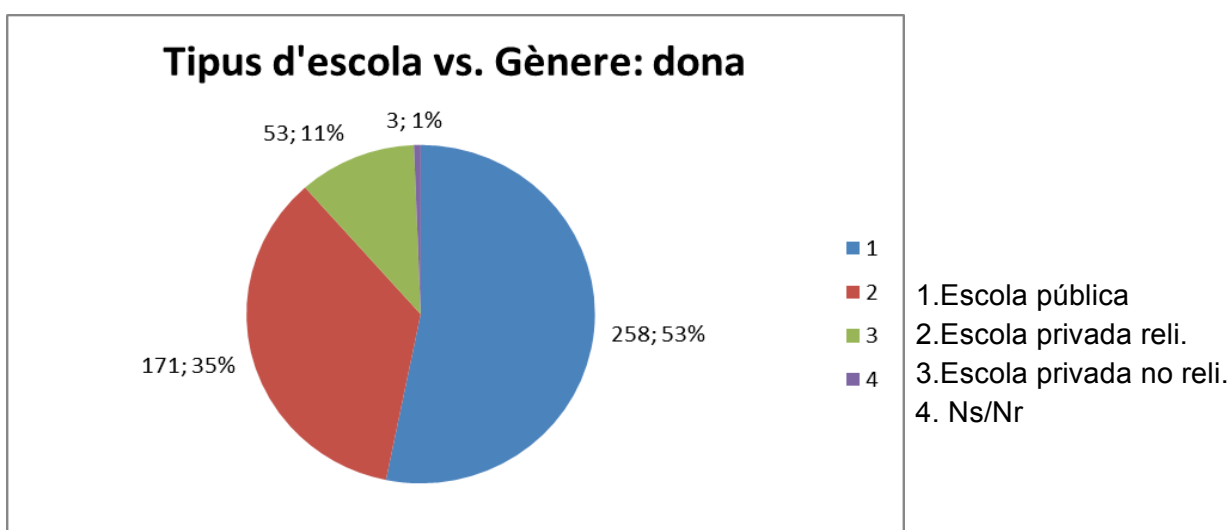
Per contra, les diferències en els percentatges no són significatius en les escoles privades no religioses, malgrat que els percentatges siguin molt elevats, però és que estem parlant de pocs individus de la mostra, fet que fa augmentar de forma considerable el marge d'error, fins al punt que aquesta diferència de gairebé 30 punts no és significativa.

#### Taula resum

		Tipus d'escola									
		Pública		Privada religiosa		Privada no religiosa		Ns/Nr		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gènere	Home	161	38,4%	60	26,0%	29	35,4%	0	0,0%	250	34,0%
	Dona	258	61,6%	171	74,0%	53	64,6%	3	100,0%	485	66,0%

#### Gràfics





#### 4.4.3.3. Anàlisi escola pública vs. escola privada religiosa vs. escola privada no religiosa: lectors

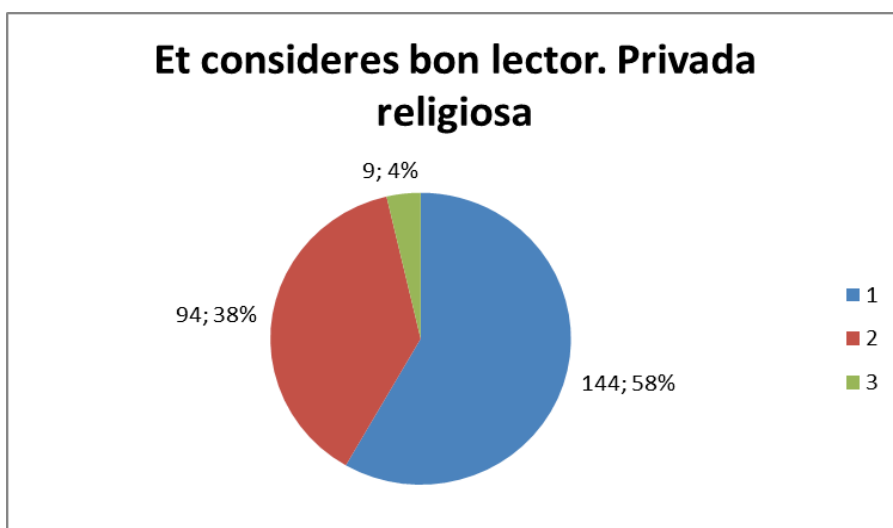
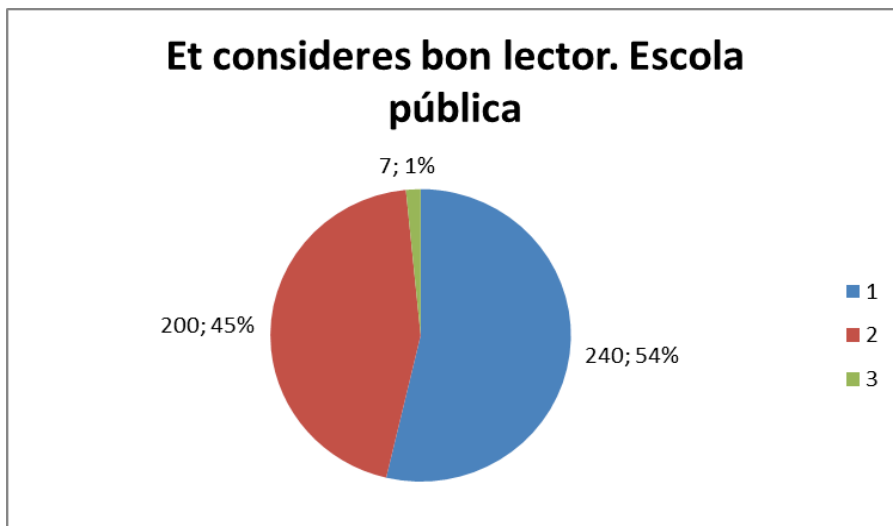
En l'estudi de les poblacions i la seva relació amb la lectura i la titularitat de l'escola on van cursar els seus estudis de petits, s'observen diferències importants en l'hàbit lector entre els enquestats que van anar a escoles públiques i a escoles privades religioses –54% i 58% respectivament– respecte als que van assistir a les escoles privades no religioses –73%–. És una dada interessant, de la qual podríem deduir que les escoles privades no religioses, del tipus cooperativa de mestres, acadèmia o similar, probablement aplicaven una metodologia a l'entorn de la lectura amb uns matisos diferents a l'aplicada a les altres escoles, o que els pares i mares que portaven els fills a aquestes escoles tenien un perfil social marcadament diferenciat dels altres.

Tot i això estem fent supòsits basats en el coneixement personal d'aquestes escoles que les dades obtingudes no ens poden confirmar, de manera que no les podem donar per certes.

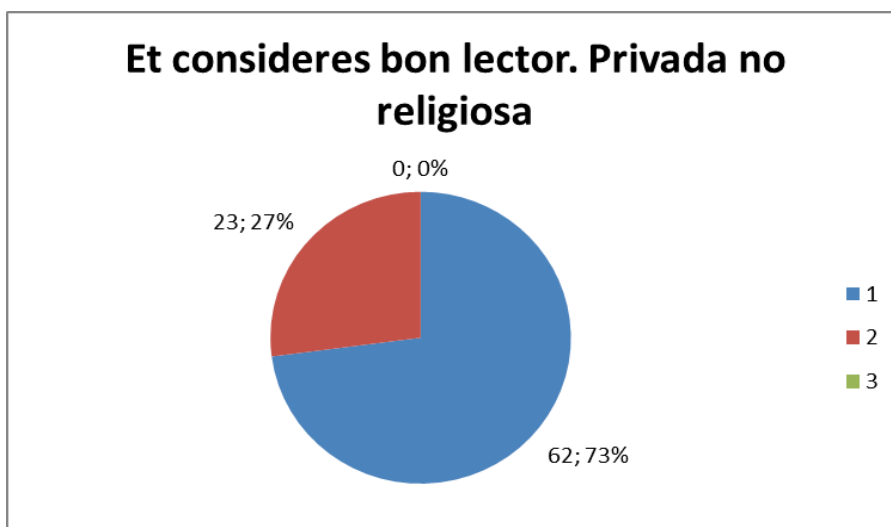
#### Taula resum

		Tipus d'escola									
		Pública		Privada religiosa		Privada no religiosa		No sap/no respon		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Et consideres bon lector?	1. Sí	240	53,7%	144	58,3%	62	72,9%	2	66,7%	448	57,3%
	2. No	200	44,7%	94	38,1%	23	27,1%	1	33,3%	318	40,7%
	3. No sap /no r.	7	1,6%	9	3,6%	0	0,0%	0	0,0%	16	2,0%

Gràfics



1. Si 2. No 3. Ns/n



1. Si    2. No    3. Ns/nr

Observem, però, que aquesta població es distribueix de manera que dels 85 membres pertanyents al grup d'enquestats que van anar a escoles privades no religioses, el 49% van néixer abans del 1970, i això suposa que molts d'ells devien passar per l'escola quan la *Ley Moyano* d'Educació era vigent, una llei que, recordem-ho, va néixer el 1857! Per contra, el 51% restant de membres de la mostra van néixer a partir del 1970 i van formar part dels alumnes que gaudiren d'una escola organitzada a partir de lleis posteriors. Aquest fet, creiem, va obligar alguns pares d'alumnes nascuts a la dècada dels cinquanta i seixanta i que no combregaven amb els principis de la *Ley Moyano* a organitzar-se en escoles que aplicaven els principis de l'Escola Nova, la qual modificava de forma substancial la metodologia d'aprenentatge i, en conseqüència, l'aprenentatge i la visió de la lectura.

D'aquí podríem derivar, en part, la resposta al perquè el percentatge de bons lectors és més alt a les escoles privades religioses, ja sigui per la influència de l'escola, com també per la decisió de determinats pares preocupats per l'educació dels propis fills que els portaven a aquesta tipus d'escola davant del desprestigi de la pública. Preocupació que, d'una manera o altra, de ben segur que també es transmetia en l'entorn familiar i a l'hàbit lector.

Tot i això, aquesta derivada s'ha d'agafar només com un supòsit i mai com una afirmació, ja que demanaria un estudi més ampli i profund per poder confirmar estadísticament el que anteriorment s'apuntava. I és que el marge d'error amb què estem treballant és massa alt i les variables són massa quantioses per arribar a poder acotar quin o quins són els elements que han comportat la diferència de nivell lector entre les escoles públiques i les religioses, i entre aquestes dues i les escoles concertades no religioses.

Apuntem, doncs, una nova línia de recerca que pot obrir camps de gran interès per acotar didàctiques de la lectura més exitoses en unes escoles que en unes altres.

#### 4.4.3.4. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: lectures escolars

Tal com ja hem apuntat en la introducció d'aquest apartat, s'ha cregut adient poder fer la comparativa entre escoles públiques i privades tot incloent en aquestes darreres totes les escoles privades, estiguin o no adscrites a un orde religiós. Les dades obtingudes han permès observar, en grups més grans, les qüestions plantejades a l'enquesta.

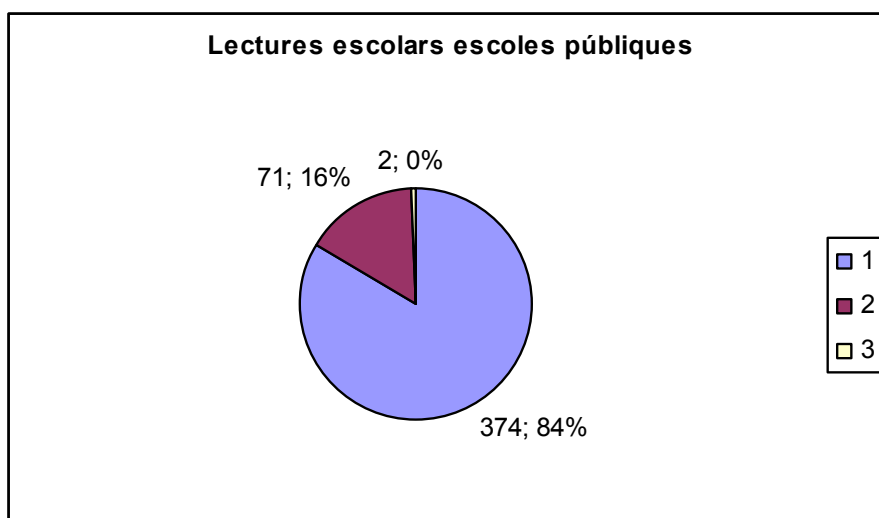
En primer lloc analitzem les activitats escolars en els dos grups analitzats.

Com ja apuntàvem, no hi ha diferències significatives entre si hom es considera lector o no lector segons hagin passat per l'escola pública o privada en la resposta de si recorden si feien lectures escolars. És a dir, a vegades la falta de diferències també ens informa de determinades observacions, i en aquest cas queda prou clar que tant els lectors de l'escola privada com els de l'escola pública llegien llibres percentualment parlant en la mateixa proporció: el 83,7% dels enquestats, haguessin passat per una escola o per l'altra.

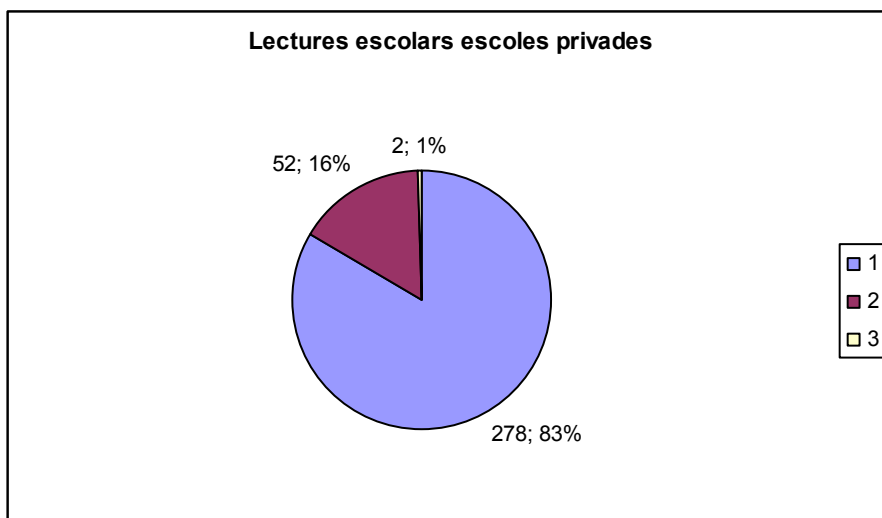
#### Taula resum

Tipus d'escola		Pública		Privada		Total	
		n	%	n	%	n	%
Llegien llibres a l'escola?	Sí	374	83,7%	278	83,7%	652	83,7%
	No	71	15,9%	52	15,7%	123	15,8%
	No sap /no respon	2	0,4%	2	0,6%	4	0,5%
		447	100,0%	332	100,0%	779	100,0%

#### Gràfics



1. Sí      2. No      3. Ns/nc



1. Sí      2. No      3. Ns/nc

#### 4.4.3.5. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: activitats de lectura a l'escola

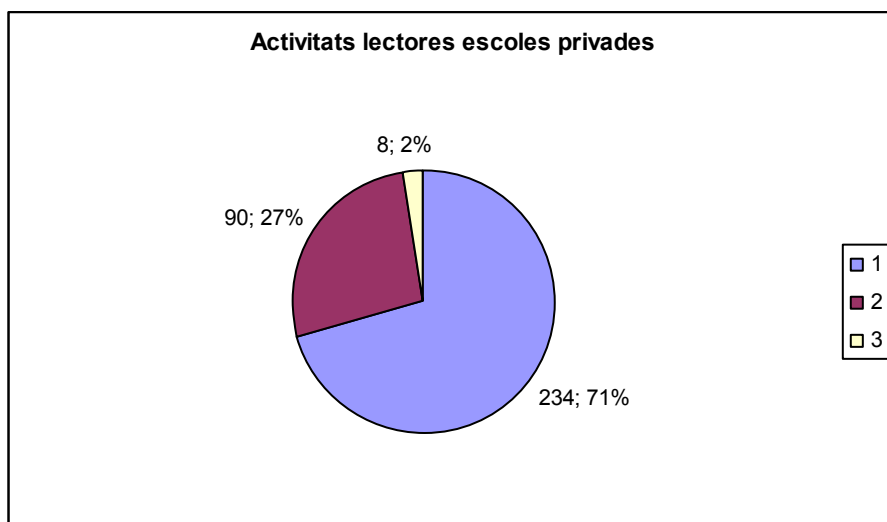
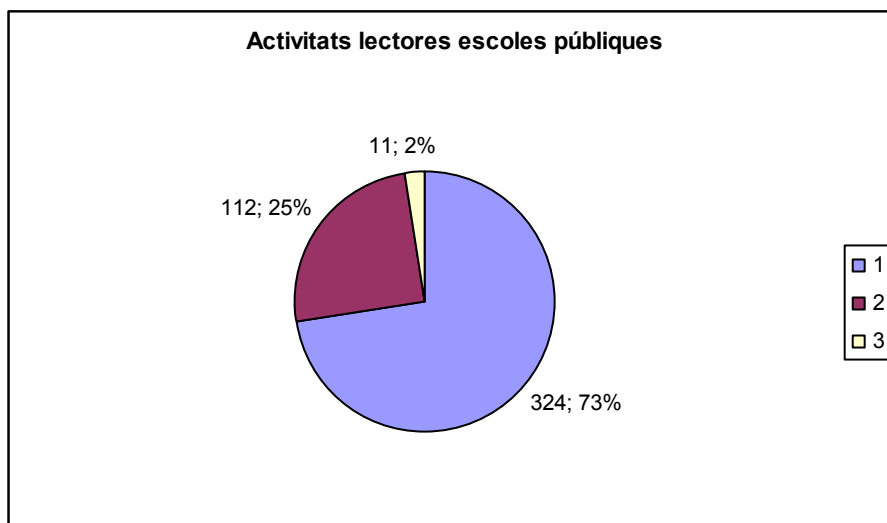
Així com el gràfic anterior –el 4.4.3.4.– ens informava de les lectures escolars, quan demanem al total de la població si feien activitats de lectura escolars, sembla evident que també coincideixen, i així és, ja que no hi ha diferències significatives entre les dues poblacions: el 72,5% dels enquestats que van cursar els estudis en una escola pública declaren que feien activitats de lectura a l'escola. Tot i que per a l'escola privada la xifra davalla fins al 70,5%, la diferència és massa petita per poder afirmar que marqui tendències diverses.

#### *Taula resum*

Tipus d'escola		Pública		Privada		Total	
		n	%	n	%	n	%
Feien activitats de lectura a l'escola	Sí	324	72,5%	234	70,5%	558	71,6%
	No	112	25,1%	90	27,1%	202	25,9%
	No sap /no respon	11	2,5%	8	2,4%	19	2,4%
		447	100,0%	332	100,0%	779	100,0%



## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/nc

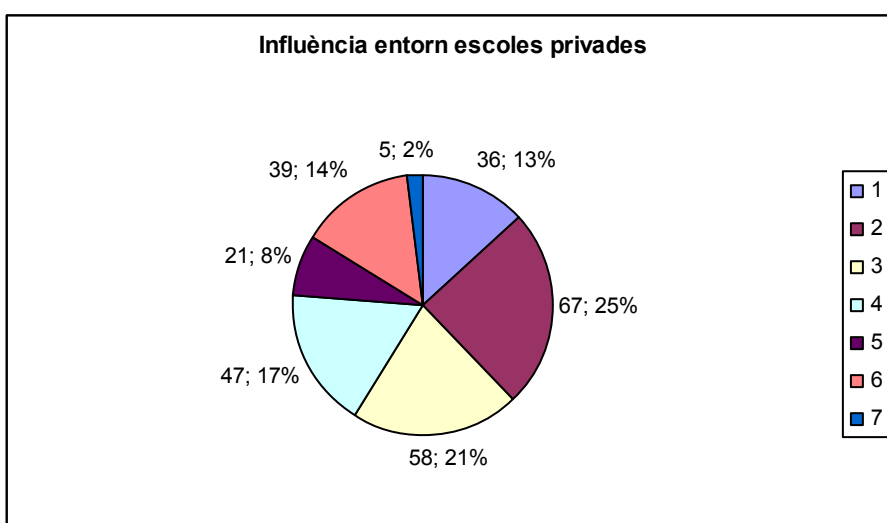
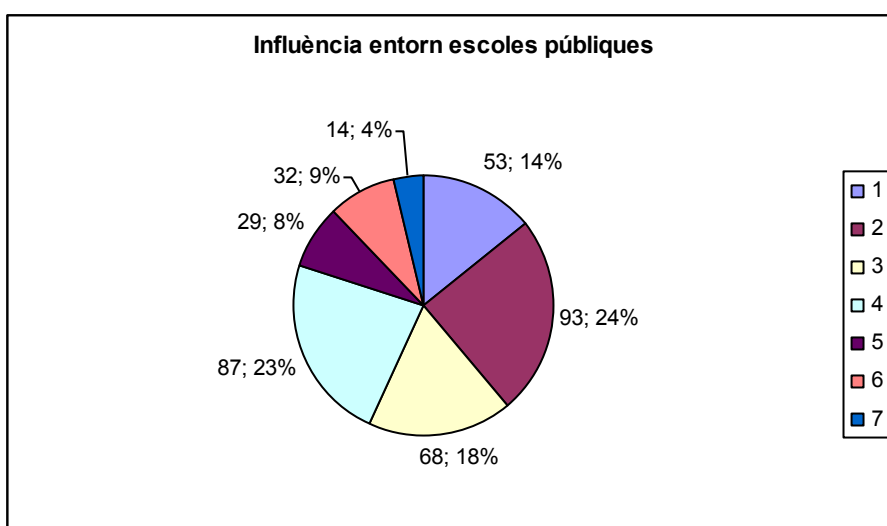
### 4.4.3.6. Anàlisi escoles públiques vs. escoles privades: influències lectores

Quan s'analitza quin entorn va influenciar en la lectura, ja sigui el familiar o l'escolar, a cap de les categories amb què s'han classificat les dades obtingudes hi ha diferències significatives. Fins i tot les semblances són gairebé totals en algunes categories com *Ningú* –el 14% dels individus que van anar a l'escola pública i el 13% dels que van anar a l'escola privada–, *Entorn familiar conscient* –el 24,7% dels individus de l'escola pública pel 24,5% dels de l'escola privada–, i *Entorn social conscient* –el 7,7% dels individus que van cursar estudis en escoles públiques i igual percentatge per als que van anar a escoles privades.

## Taula resum

Tipus d'escola		Pública		Privada		Total	
		N	%	n	%	n	%
Tipus d'entorn que ha influït en la lectura	Ningú	53	14,1%	36	13,2%	89	13,7%
	Entorn familiar conscient	93	24,7%	67	24,5%	160	24,7%
	Entorn familiar no conscient	68	18,1%	58	21,2%	126	19,4%
	Entorn educatiu conscient	87	23,1%	47	17,2%	134	20,7%
	Entorn social conscient	29	7,7%	21	7,7%	50	7,7%
	Més d'un	32	8,5%	39	14,3%	71	10,9%
	Altres	14	3,7%	5	1,8%	19	2,9%
		376	100,0%	273	100,0%	649	100,0%

## Gràfics



La categoria on trobaríem més diferències és *Entorn educatiu conscient*, però malgrat que per a les escoles públiques el percentatge sigui del 23% i per a les privades davall fins al 17%, aquestes diferències, a causa de la mida de la mostra estudiada, continuen no sent significatives.

#### 4.4.3.7. Resum

Malgrat que entre les dues poblacions hi hagi diferències sobre l'escola on van estudiar, ja que són més els estudiants de l'IOC que van cursar la primària a l'escola pública que no pas els mestres i professors, i que aquestes diferències també s'observin pel que fa a la població enquestada i classificada segons sexe, sembla que la titularitat de l'escola no afecta en l'adquisició de l'hàbit lector.

Aquesta afirmació és especialment significativa pel que fa a les escoles públiques i a les escoles privades religioses. No ho és tant per a aquells enquestats que van assistir a escoles privades no religioses, que mostren un major hàbit de lectura d'adults.

Cal tenir en compte, però, que el nombre d'aquest darrer grup és molt menor i podríem caure en certeses no fonamentades estadísticament; però sí que les dades apunten cap a una determinada tendència que ens permetria dibuixar un panorama determinat: podríem deduir que les escoles privades no religioses probablement aplicaven una metodologia a l'entorn de la lectura amb matisos diferents de l'aplicada a les altres escoles, o bé que els pares i mares que portaven els fills a aquestes escoles tenien un perfil social marcadament diferenciat als de la resta d'escoles.

Si ens centrem a comparar les escoles públiques i les privades religioses, que és on es concentra la major part de la població enquestada, podem afirmar que no hi ha diferències significatives en el percentatge de lectors o d'activitats que feien en una o altra tipologia d'escola. Aquesta igualtat també es dona, fins i tot, en la influència que va exercir l'entorn familiar o l'escola, sigui d'una o altra titularitat, sobre els lectors. Així, doncs, sembla que la titularitat de l'escola no va influenciar en l'adquisició de l'hàbit lector en els alumnes.

Les dades no deixen de ser paral·leles a les que altres estudis ja han ressaltat. És el cas de *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*, estudi que fa referència a un estudi de l'INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), en el qual es destaca el següent:

Según las encuestas, los más aficionados a la lectura suelen ser los alumnos que cursan sus estudios en centros docentes de carácter privado, pero toman menos libros prestados, aunque según los datos del INCE (2001) [estudi no consultable a novembre de 2014] las diferencias no son significativas.

#### 4.4.4. Anàlisi de les enquestes segons l'edat dels enquestats

S'ha cregut adient fer una anàlisi tot ajuntant els individus de la mostra en dos segments d'edats que aportaran informació. Els dos segments són:

- Joves: fins a 30 anys
- Adults: més grans de 30 anys.

Aquestes dues franges d'edat permeten observar de forma fiable si hi ha diferències importants entre els joves i els adults, si hi ha alguns elements en els seus hàbits lectors que valgui la pena de tenir en compte més enllà de les altres variables que ja hem estudiat.

Aquesta divisió ha de permetre fer una observació més ajustada estadísticament, parlant especialment pel que fa a la distribució global de la població i no pas segons els seus nivells d'estudis. És així com la població queda dividida de la manera següent:

- 282 individus iguals o menors de 30 anys (36%)
- 500 individus majors de 30 anys (64%)

També es proposa fer una anàlisi en cinc segments d'edats:

- Fins a 25 anys
- De 26 a 30 anys
- De 31 a 40 anys
- De 41 a 50 anys
- Més de 50 anys

Aquesta divisió s'ha pensat que ens pot permetre afinar, si és possible, encara més l'anàlisi. Cal tenir en compte, però, que quan s'analitzen les dades obtingudes i se segmenten per cinc franges d'edat, el marge de fiabilitat de cada població es redueix en excés per mor de la poca quantitat d'individus de cada mostra.

És necessari deixar clar que les observacions que es puguin efectuar en aquest apartat només les hem de prendre com a caràcter orientatiu i mai conclusiu. Tot i això creiem que pot ser interessant observar determinades tendències rellevants que ens ofereixen propostes de futurs estudis i que, en part, també ofereixen alguns elements de judici orientatius de cara a les conclusions.

##### 4.4.4.1. Dos segments d'edat: distribució per sexe

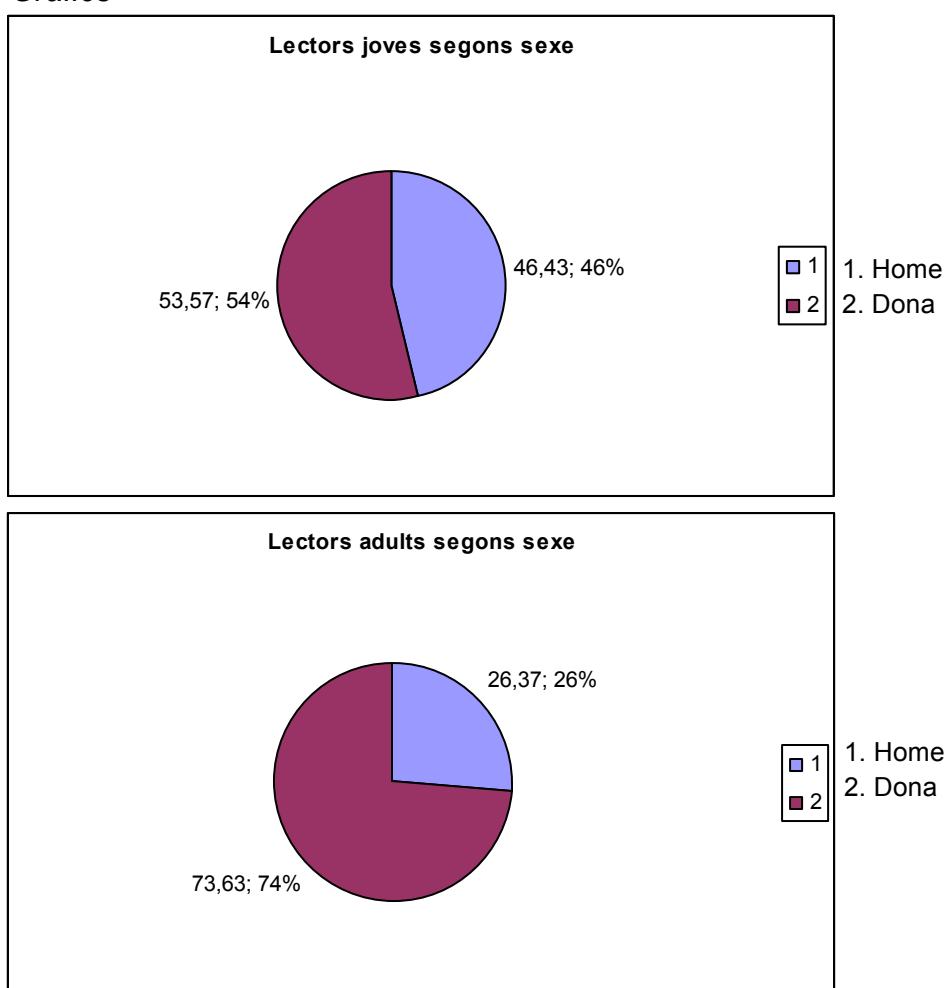
Semblantment al que ens hem trobat en apartats anteriors, per la tendència del grup de mestres i professors, format majoritàriament per dones, i per

l'edat d'aquesta mostra, en el grup d'adults ens trobem amb una marcada tendència vers el gènere femení: són dones el 74% dels individus de la mostra de lectors majors de 30 anys.

*Taula resum*

EDAT		Fins a 30		Més de 30	
		n	%	n	%
Gènere	Home	130	46,43	120	26,37
	Dona	150	53,57	335	73,63
	Total	280	100,00	455	100,00

*Gràfics*



4.4.4.2. Dos segments d'edat: lectors

Reafirmant el que s'ha extret de gràfics anteriors, podem dir que la consciència lectora és més marcada en els adults –el 64% dels adults es consideren lectors– que no pas el joves –dels joves se n'hi consideren el 47%.

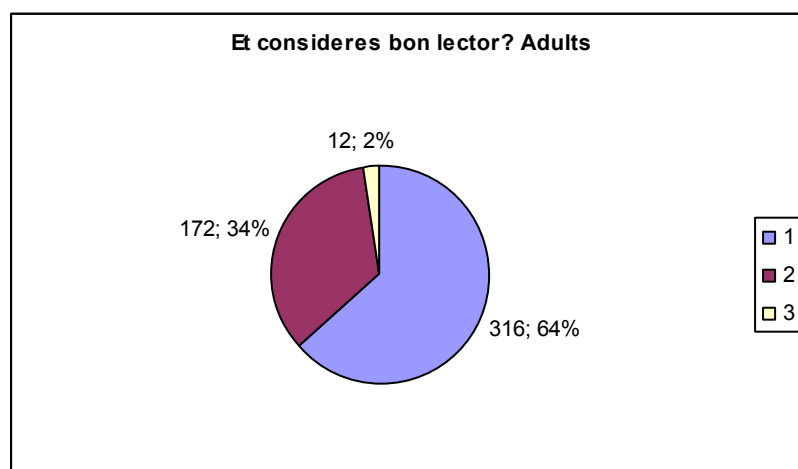
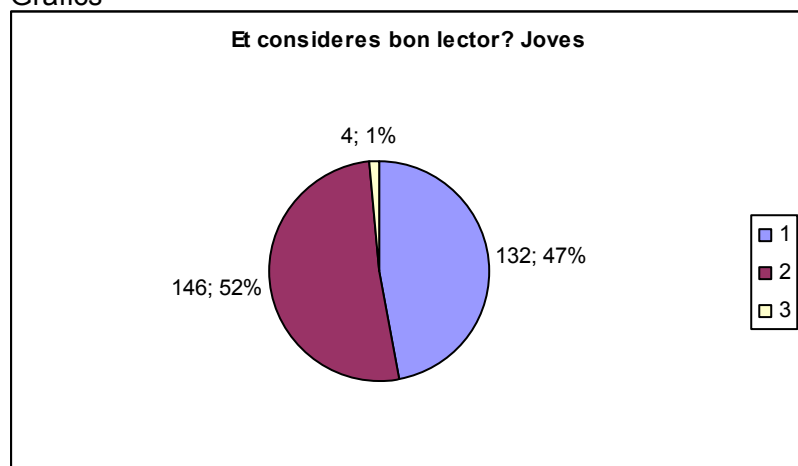
Aquesta tendència, però, cal posar-la en qüestió, ja que en la població major de 30 anys el 63,2% dels membres pertany al grup de mestres i professors, i només el 36,8% al d'estudiants de l'IOC. I pel que fa al percentatge de lectors, en el grup dels mestres i professors és molt elevat: el 68% s'hi defineixen.

Per contra, a l'altre plat de la balança trobem que dels lectors menors de 30 anys el 67,7% dels membres són estudiants de l'IOC, que, com hem mostrat en gràfics anteriors, són majoritàriament no lectors (el 53%).

### Taula resum

	EDAT	Fins a 30		Més de 30		Total	
		n	%	n	%	n	%
Et consideres bon lector?	sí	132	46,81	316	63,20	448	57,29%
	no	146	51,77	172	34,40	318	40,66%
	no sap /no respon	4	1,42	12	2,40	16	2,05%
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%

### Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/nc

Aquesta distribució de la població l'haurem de tenir en compte en l'anàlisi de les dades i no donar mai per concloents les derivades que se'n puguin extreure. I és que la població enquestada està distribuïda amb aquests percentatges que ens obliguen a ser cauts.

La població de mestres i professors, gent formada i amb estudis acabats, és lògicament més gran d'edat que no pas els alumnes de Graduat Escolar de l'IOC. Les seves experiències formatives permanents són, a més diferents.

Malgrat tot, hem cregut adient furgar una mica en aquest tema perquè de ben segur que –com demostrarem– en podrem treure algunes observacions d'interès que permetran orientar futures recerques.

#### 4.4.4.3. Dos segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any

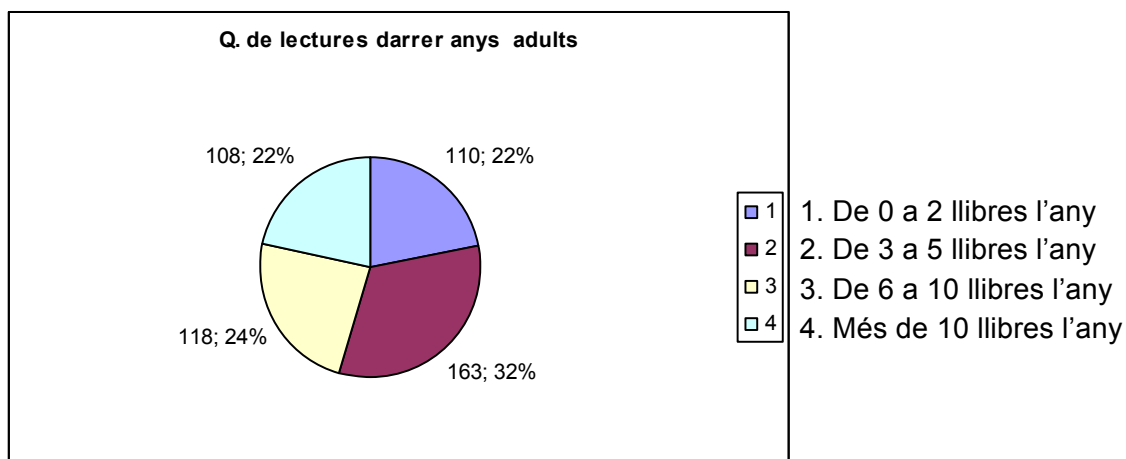
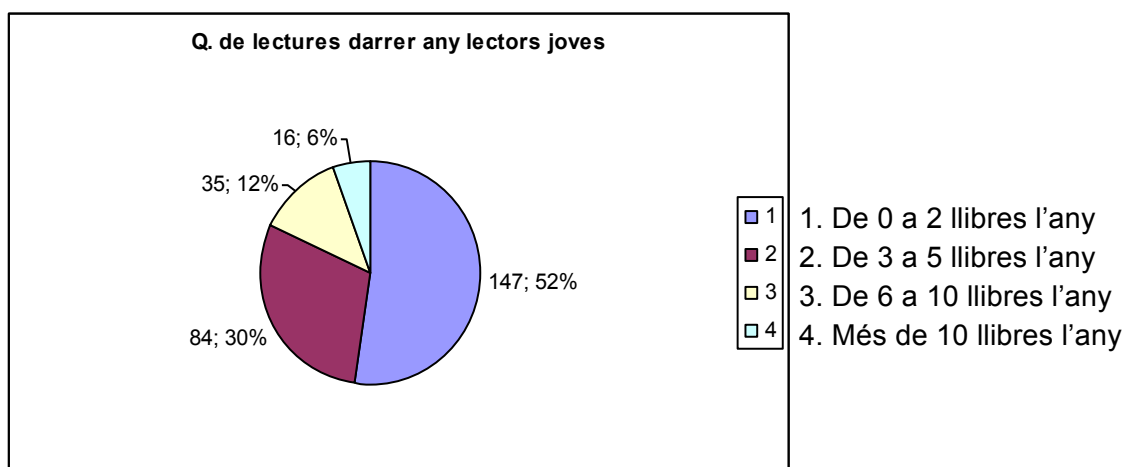
Seguint la tendència marcada en el gràfic anterior –5.4.2.–, en aquesta anàlisi de quantitat de lectures anuals es mostren diferències importants: així com el 52,13% dels lectors joves només han llegit entre 0 i 2 llibres el darrer any, aquest percentatge tan sols és del 22,04% en els lectors adults. Pel que fa a la franja superior, la balança s'inverteix i ens trobem que el 22% d'adults ha llegit més de 10 llibres el darrer any pel 6% de joves. Podríem observar, doncs, com la lectura esdevé un consum cultural a la baixa? Ho seguirem presentant més endavant en les conclusions.

Pel que fa les franges de lectura intermèdies observem que no hi ha diferències significatives entre els joves i els adults en la franja *De 3 a 5 llibres l'any* –29,79% i 32,67%, respectivament–, i sí que n'hi ha entre joves i adults pel que fa a la franja *De 6 a 10 llibres l'any* –12,41% i 23,65%, respectivament.

#### *Taula resum*

	EDAT	fins a 30		més de 30		total	
		n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	147	52,13	110	22,04	257	32,91%
	3 a 5	84	29,79	163	32,67	247	31,63%
	6 a 10	35	12,41	118	23,65	153	19,59%
	+ de 10	16	5,67	108	21,64	124	15,88%
	Total	282	100,00	499	100,00	781	100,00%

## Gràfics



Estadísticament parlant, les poblacions de joves i adults es distingeixen de forma significativa: els joves se situen majoritàriament en aquesta franja baixa de lectors –de 0 a 2 llibres l'any–, coincideixen en les franges intermèdies i tornen a marcar diferències en les franges superiors, on hi ha un nombre significativament superior d'adults que llegeixen entre 6 i més de 10 llibres a l'any respecte als joves.

#### 4.4.4.4. Dos segments d'edat: freqüència lectora

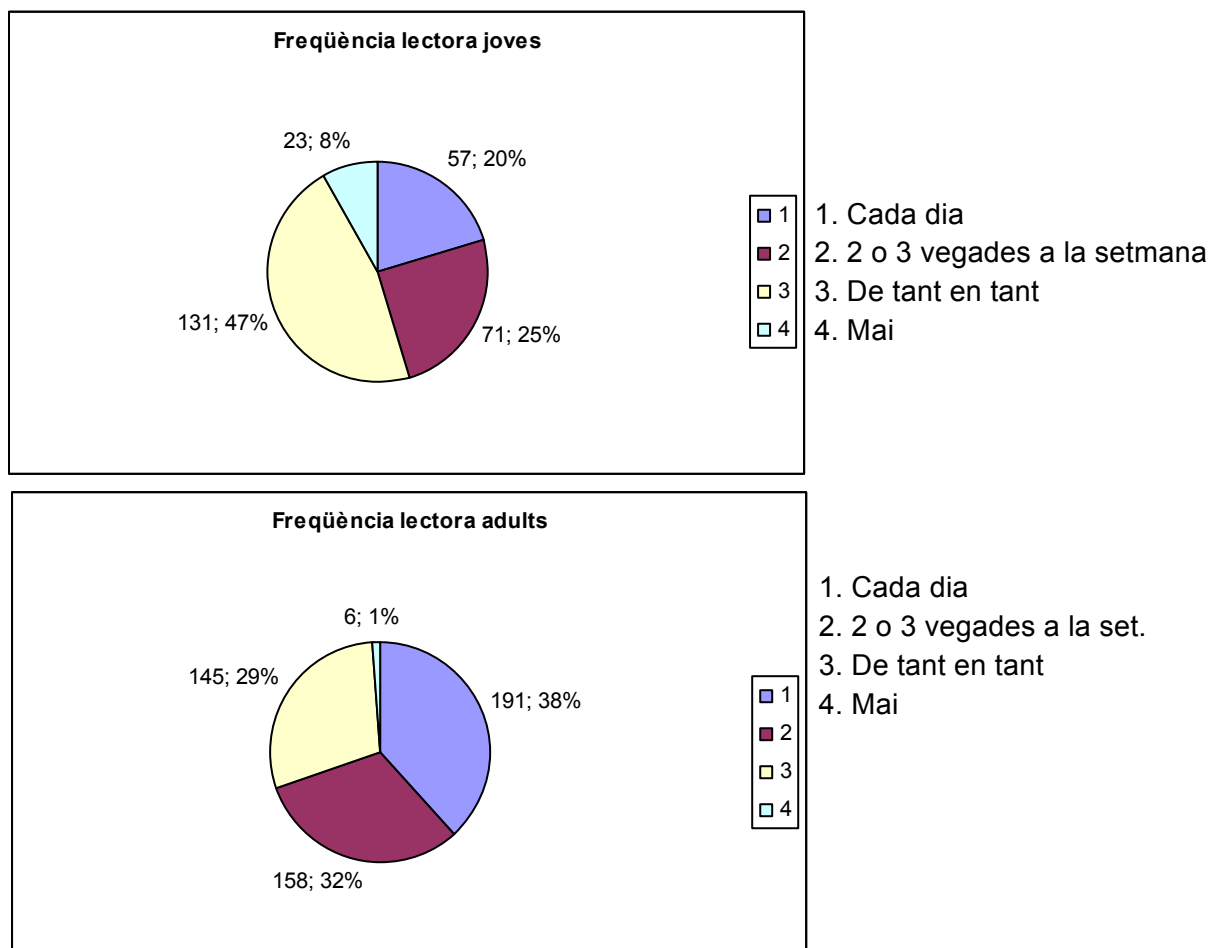
En consonància amb els gràfics anteriors observem que hi ha diferències significatives a l'entorn de la freqüència lectora. Aquestes diferències també són marcades en els dos extrems: així com el 38,20% dels adults són lectors diaris, aquest percentatge baixa fins al 20,21% en els lectors joves, i així com els lectors adults que llegeixen *De tant en tant* són el 29%, en els joves aquest percentatge puja fins al 46,45%. Tornen, però, a coincidir en la franja mitjana: el 31,60% dels adults declara llegir de *2/3 dies a la setmana* pel 25,18% dels lectors joves. No hi ha diferències significatives.



## Taula resum

		EDAT		Fins a 30		Més de 30		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Cada quan llegeixes?	Cada dia	57	20,21	191	38,20	248	31,71%		
	2/3 dies a la setmana	71	25,18	158	31,60	229	29,28%		
	De tant en tant	131	46,45	145	29,00	276	35,29%		
	Mai	23	8,16	6	1,20	29	3,71%		
Total		282	100,00	500	100,00	782	100,00%		

## Gràfics



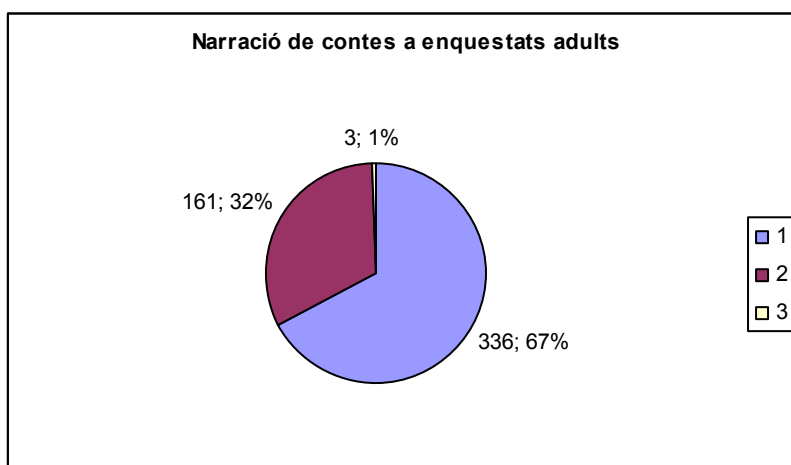
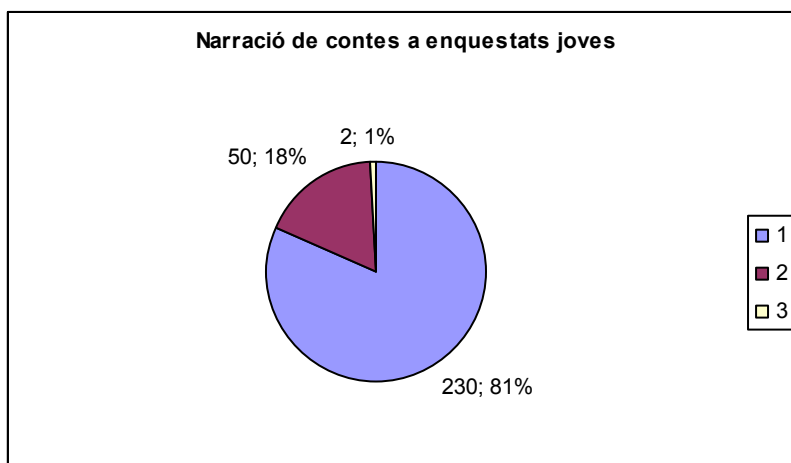
### 4.4.4.5. Dos segments d'edat: narració de contes

És interessant observar, com ja apuntàvem, com el fet que els expliquessin contes de petits és superior en els lectors joves que en els lectors adults –al 81,56% de lectors joves els van explicar contes pel 67,2% dels adults.

És, doncs, remarcable que en generacions més joves hagi tingut més incidència la narració de contes en els seus primers anys de vida. Tot i això, aquesta dada contrasta amb la freqüència lectora que ens mostrava el gràfic anterior, que confirmava que la freqüència dels joves és superior, però no pas la quantitat de lectures ni la percepció que hom té d'un mateix com a lector. Podem apuntar que pot tenir, en part, alguna incidència la major proximitat amb el record del lector jove, una hipòtesi que el present estudi convida a investigar.

*Taula resum*

	EDAT	Fins a 30		Més de 30		Total	
		n	%	n	%	n	%
T'explicaven contes?	Sí	230	81,56	336	67,20	566	72,38%
	No	50	17,73	161	32,20	211	26,98%
	No sap /no respon	2	0,71	3	0,60	5	0,64%
	Total	282	100,00	500	100,00	782	100,00%



1. Sí      2. No      3. Ns/nc

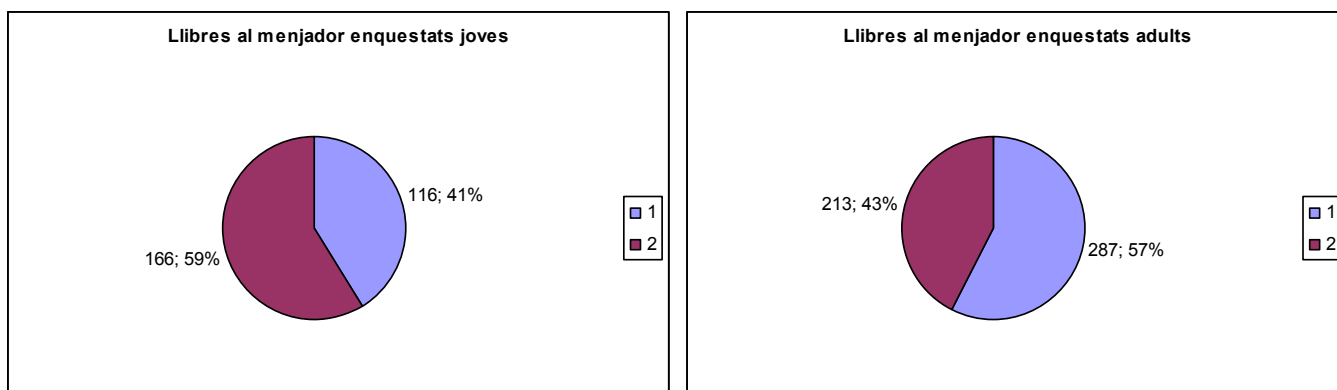
#### 4.4.4.6. Dos segments d'edat: localització dels llibres

Observem com amb els anys els llibres han canviat la seva ubicació a la llar: així com el 57,4% dels lectors adults tenien llibres al menjador de casa, aquest percentatge descendeix fins al 41,13% en els lectors joves, percentatges que s'inverteixen quan es demana si estaven a l'estudi: el 39,01% dels enquestats joves així ho declaren, pel 23,8% dels adults. No hi ha diferències significatives entre joves i adults respecte a la situació dels llibres a l'habitació.

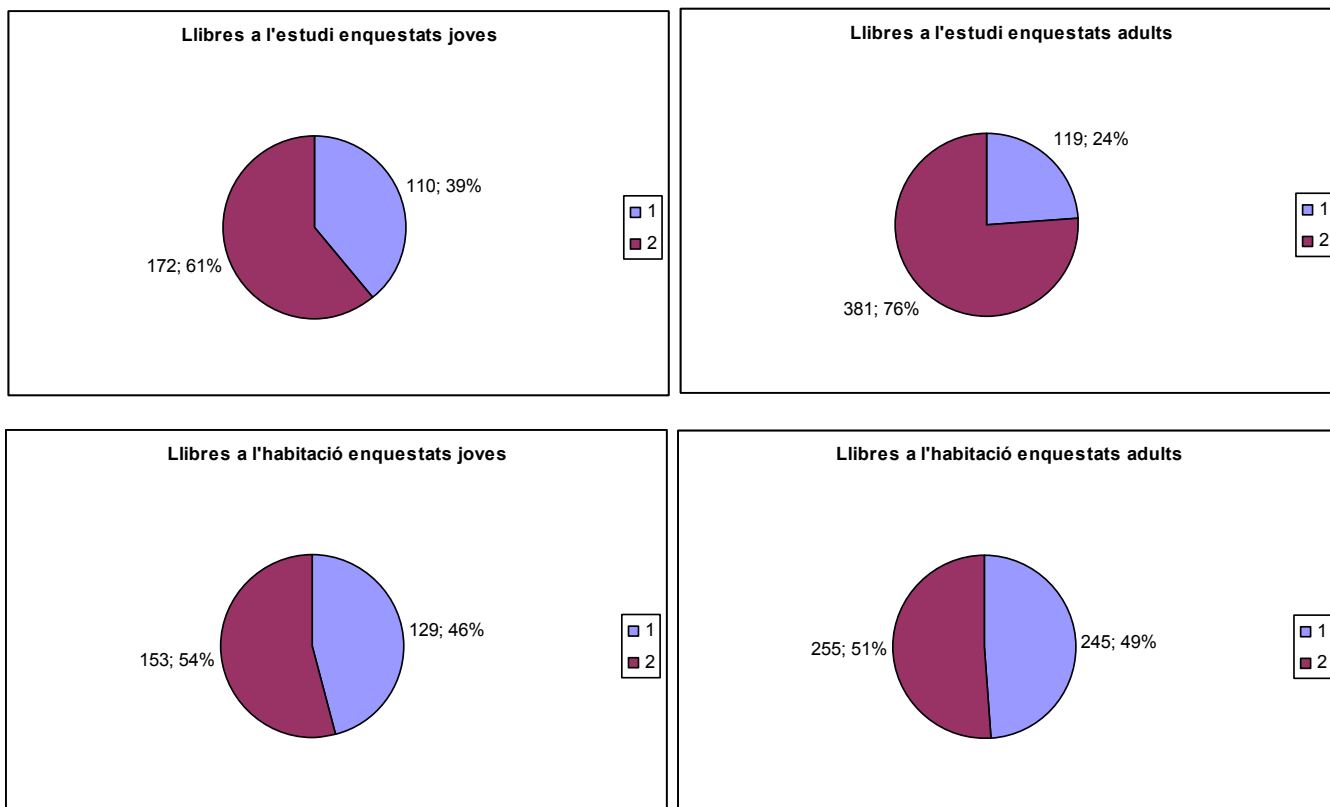
#### Taula resum

	EDAT	Fins a 30		Més de 30		Total		Dif %
		n	%	n	%	n	%	
Estaven al menjador	sí	116	41,13	287	57,40	403	51,53%	-0,1627
	no	166	58,87	213	42,60	379	48,47%	0,1627
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Estaven a l'estudi	sí	110	39,01	119	23,80	229	29,28%	0,1521
	no	172	60,99	381	76,20	553	70,72%	-0,1521
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Estaven a l'habitació pròpia	sí	129	45,74	245	49,00	374	47,83%	0,0326 <sup>20</sup>
	no	153	54,26	255	51,00	408	52,17%	0,0326
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	

#### Gràfics



<sup>20</sup>. Els quadres amb fons de color ataronjat remarquen la no-significativitat de les diferències en les files corresponents.



1. Sí 2. No 3. Ns/nc

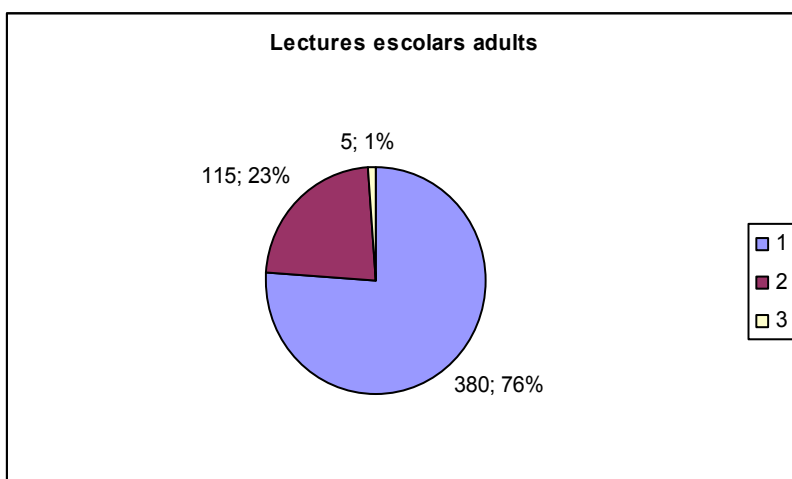
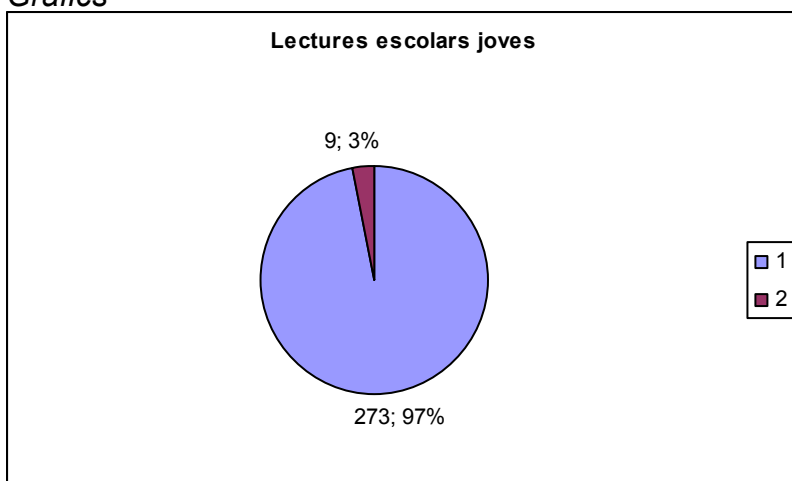
#### 4.4.4.7. Dos segments d'edat: lectures escolars

Els lectors joves majoritàriament han llegit a l'escola: el 96,81% respon la pregunta afirmativament. Tot i que els adults també ho fan majoritàriament –el 76%–, és un percentatge 20 punts inferior. Podríem dir, doncs, que l'escola sí que ha assumit la lectura entre les seves tasques, tasca que anteriorment, en persones més grans de 30 anys, no feia de forma generalitzada.

#### Taula resum

	EDAT	fins a 30		més de 30		total		dif %
		n	%	n	%	n	%	
Llegien llibres a l'escola?	Sí	273	96,81	380	76,00	653	83,50%	0,2081
	No	9	3,19	115	23,00	124	15,86%	-0,1981
	No sap /no r.	0	0,00	5	1,00	5	0,64%	-0,0100
	Total	282	100,00	500	100,00	782	100,00%	

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/nc

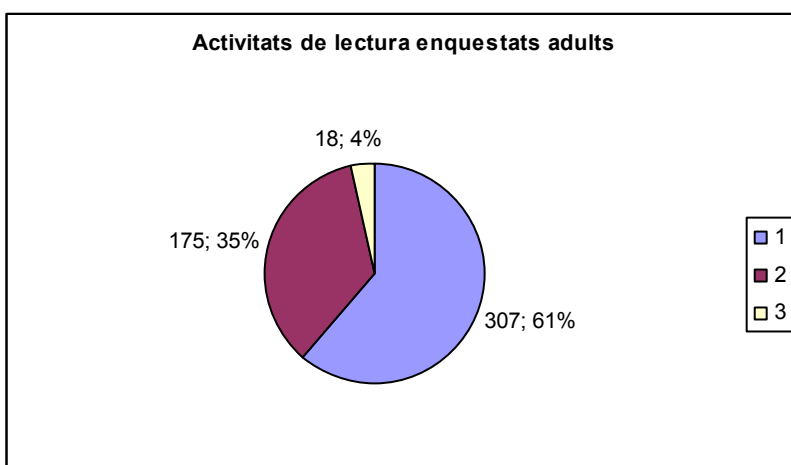
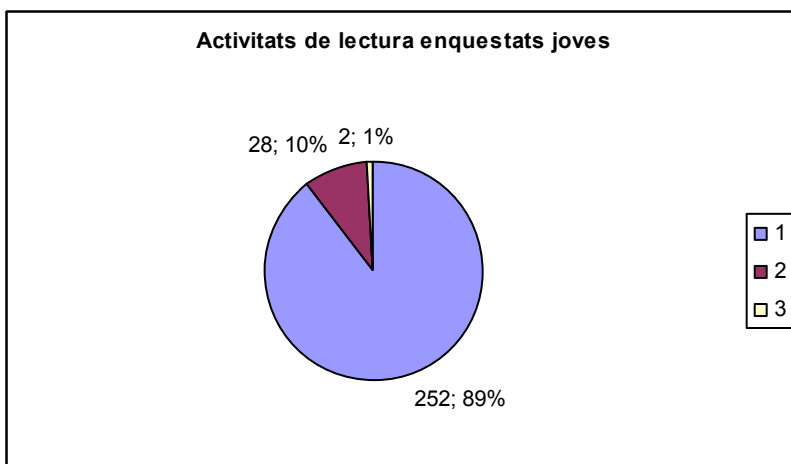
### 4.4.4.8. Dos segments d'edat: activitats de lectura a l'escola

A imatge i semblança del gràfic anterior –5.4.7.–, la diferència entre els adults i els joves que feien activitats de lectura a l'escola és de 18 punts a favor d'aquests, dada que confirma que els darrers anys els centres escolars han procurat introduir la lectura, directament i fent altres tasques que hi estan relacionades.

### Taula resum

	EDAT	Fins a 30		Més de 30		Total		Dif %
		n	%	n	%	n	%	
Feien activitats de lectura a l'escola	Sí	252	89,36	307	61,40	559	71,48%	0,2796
	No	28	9,93	175	35,00	203	25,96%	-0,2507
	No sap /no respon	2	0,71	18	3,60	20	2,56%	-0,0289
	Total	282	100,00	500	100,00	782	100,00%	

## Gràfics



1. Sí 2. No 3. Ns/nc

### 4.4.4.9. Dos segments d'edat: influències

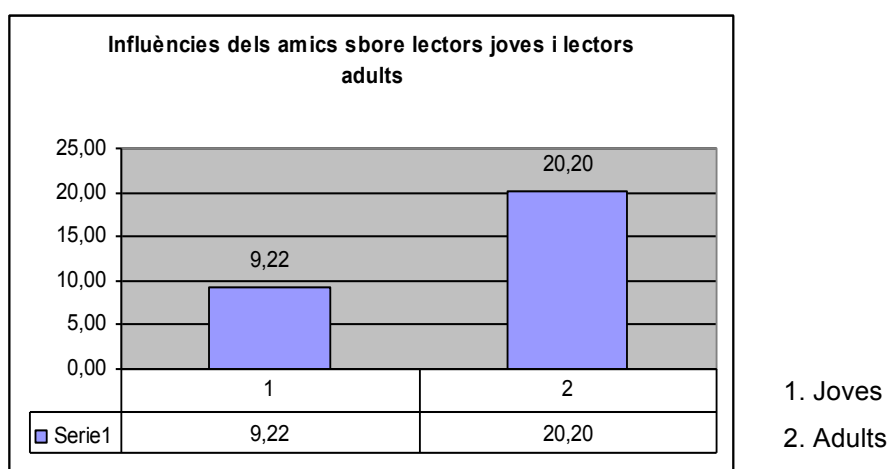
Només s'observen diferències significatives en la influència exercida pels amics: en els adults és del 20,2%, i en els joves, del 9,22%. Aquesta dada podria indicar un fet preocupant, i és que la lectura ha deixat de ser una activitat rellevant entre els joves. En els adults, en canvi, tot i que la influència dels amics no era majoritària, sí que era present en 1 de cada 5 dels enquestats.

### Taula resum

	EDAT	Fins a 30		Més de 30		Total		Dif %
		n	%	n	%	n	%	
Influit pares	sí	125	44,33	233	46,60	358	45,78%	-0,0227
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Influit avis	sí	26	9,22	60	12,00	86	11,00%	-0,0278
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	

Influit escola	sí	134	47,52	189	37,80	323	41,30%	0,0972
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Influit amics	sí	26	9,22	101	20,20	127	16,24%	-0,1098
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Influit germans	sí	24	8,51	56	11,20	80	10,23%	-0,0269
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	
Influit altres	sí	41	14,54	113	22,60	154	19,69%	-0,0806
		282	100,00	500	100,00	782	100,00%	

## Gràfics



### 4.4.4.10. Dos segments d'edat: influència de l'entorn

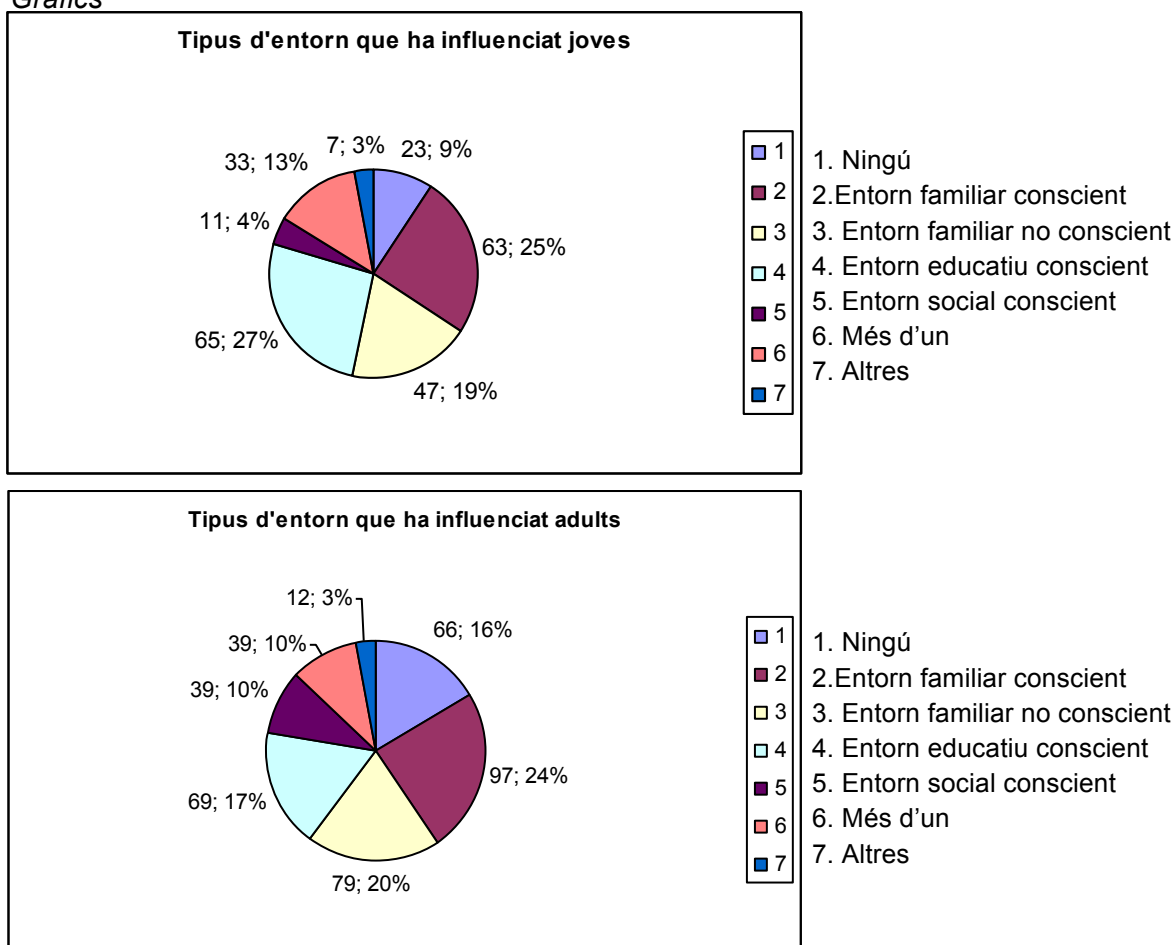
No hi ha diferències significatives en cap dels entorns que ha influït en joves i adults pel que fa a la lectura.

Sí que es pot remarcar que les diferències més importants estan situades en l'entorn escolar i en l'autopromoció lectora –Ningú–, però no són significatives, de manera que no en podem extreure conclusions.

## Gràfics

	EDAT	fins a 30		més de 30		total		dif %
		n	%	n	%	n	%	
Tipus d'entorn que ha influït en la lectura	1. Ningú	23	9,24	66	16,46	89	13,69%	-0,0722
	2. Entorn familiar conscient	63	25,30	97	24,19	160	24,62%	0,0111
	3. Entorn familiar no conscient	47	18,88	79	19,70	126	19,38%	-0,0083
	4. Entorn educatiu conscient	65	26,10	69	17,21	134	20,62%	0,0890
	5. Entorn social conscient	11	4,42	39	9,73	50	7,69%	-0,0531
	6. Més d'un	33	13,25	39	9,73	72	11,08%	0,0353
	7. Altres	7	2,81	12	2,99	19	2,92%	-0,0018
	Total		249	100,00	401	100,00	650	100,00%

## Gràfics



En els gràfics següents se segueix l'anàlisi de les enquestes a partir de la comparativa per cinc franges d'edats tal com assenyalàvem a l'inici de l'apartat. Les cinc franges són:

- Menys de 25 anys
- De 26 a 30 anys
- De 31 a 40 anys
- De 41 a 50 anys
- Més de 50 anys

Som conscients que aquesta divisió només ha de permetre una aproximació orientativa i mai absoluta de les conclusions a què es poden arribar, ja que els grups per cada franja són massa petits i els marges d'error molt elevats. Tot i això hem considerat adient fer aquesta distribució perquè permet observar algunes tendències interessants que poden ajudar a aportar orientacions a conclusions posteriors en la comparativa dels capítols següents.



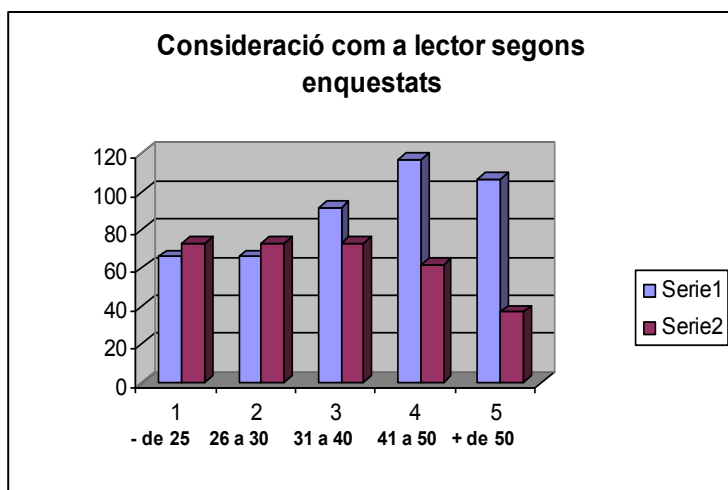
Així mateix, i a causa del gran nombre d'individus enquestats que conformaria un grup de menors de 30 anys, creiem que dividir aquest grup en dos segments –menors de 25 anys i de 26 a 30 anys– permet una distribució més equilibrada de la població i una major observació d'algunes tendències.

#### 4.4.4.11. Cinc segments d'edat: lectors

La primera anàlisi de les dades obtingudes fa referència a la consideració que hom té com a lector. Les dades són les següents:

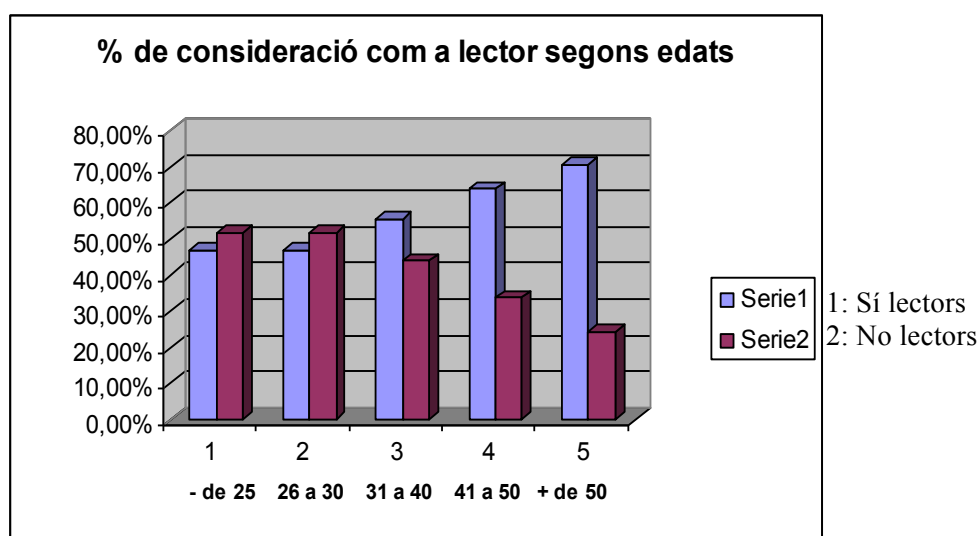
##### Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Et consideres lector?	Sí	66	46,81%	66	46,81%	92	55,42%	117	63,93%	107	70,86%	448	57,29%
	No	73	51,77%	73	51,77%	73	43,98%	62	33,88%	37	24,50%	18	40,66%
	Ns/nr	2	1,42%	2	1,42%	1	,60%	4	2,19%	7	4,64%	16	2,05%



Tenint molta cura de no treure determinades conclusions definitives, sí que s'observa una certa relació entre l'edat dels enquestats i el seu hàbit lector. Apuntem una hipòtesi que s'hauria de contrastar en estudis posteriors: la consciència lectora s'assoleix amb els anys, a mesura que ens fem grans, i la no lectora també.

#### 4.4.4.12. Cinc segments d'edat: lectors segons edat



En l'anàlisi de les dades observades en els gràfics de barres anteriors – 5.4.11. i el present–, podríem apuntar dues observacions:

1. la població enquestada és més lectora a mesura que augmenta la seva edat, o
2. els lectors no són conscients que ho són en les primeres edats sinó que la consciència de ser-ho es va adquirint a mesura que el camí lector és més i més llarg, és a dir, s'ha llegit més.

Les dues observacions no poden ser contrastades de forma estadística, ja que això demanaria una anàlisi que en aquest moment la població estudiada, pel marge d'error amb què estem treballant, no permet, però sí que podríem apostar més per la segona opció que no pas per la primera.

La primera afirmació podria ser certa, tenint en compte que, com dèiem en l'apartat anterior, hi ha un percentatge més alt de mestres i professors –percentualment més lectors–, que d'edat en conjunt són més grans, que no pas d'estudiants de l'IOC –percentualment menys lectors–, de manera que com més grans, més percentatge de mestres i professors, i, en conseqüència, més lectors.

Podríem apuntar, però, que la segona afirmació també és certa, ja que hom no se sent lector segons la quantitat de lectures efectuades, tot i que es valora així en la gran majoria d'enquestes oficials que s'efectuen en el nostre entorn, sinó que se'n considera segons la pròpia percepció i la percepció que té del mateix hàbit en el seu entorn. Una percepció que augmenta amb l'edat, a mesura que el propi món lector es va completant individualment a partir d'una selecció de lectures que es van fent al llarg de la vida. I és que un factor és la quantitat i una altra, la percepció pròpia, la d'un mateix, i la de l'entorn.

És a dir, la consciència lectora és més gran com més gran és l'edat del lector. I amb la no lectora passa el mateix, és a dir, un no lector és més conscient que ho és a mesura que va afegint anys. El no lector, que no manté un hàbit constant de lectura, se n'adona quan es compara amb altres entorns i amb altres lectors. En definitiva, la consciència de no lector s'adquireix a imatge i semblança de la del lector.

L'estudi i aprofundiment sobre aquest tema és una porta oberta que permetria conèixer fins a quin grau de percepció té el lector d'aquest hàbit i de la seva formació, i quan aquest lector és més o menys conscient per percebre's com a tal. Recordem que els estudiants de l'IOC es consideren lectors amb un menor nombre de llibres llegits al llarg de l'any que no pas els mestres i professors, ja que fins i tot ens hem trobat amb membres d'aquesta segona població que no es consideren lectors malgrat llegir més de 10 llibres l'any. Per contra, ens hem trobat estudiants de l'IOC que es consideren lectors malgrat reconèixer que llegeixen entre 0 i 2 llibres l'any.

El sentiment com a lector és, doncs, un sentiment que s'adquireix al llarg de l'edat i que té un gran grau de reconeixement propi i social. Mayorga i Madrid (2014: 82) ho expressen així, tal com ja s'ha ressenyat amb anterioritat:

El lector no nace, se hace, es más, nos hacemos lectores a lo largo de toda la vida. El hábito lector se puede formar desde la infancia a la vejez, aunque leer, más que hábito es tenacidad, constancia y fidelidad.

Paraules similars a les de Moreau (2007: 66):

Je postule que l'acquisition du comportement de lisseur est un processus discontinu qui commence à la petite enfance et se poursuit, *normalement*, jusqu'à l'âge adulte.

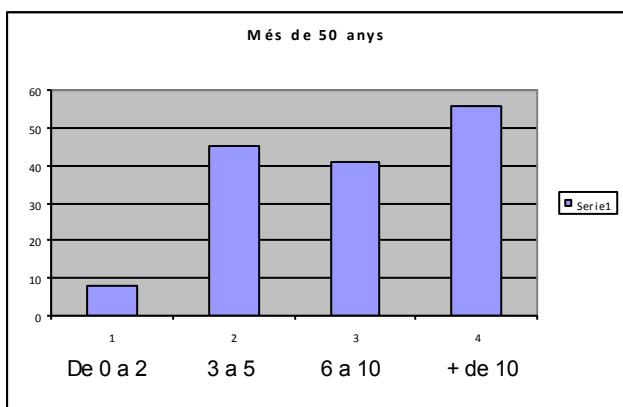
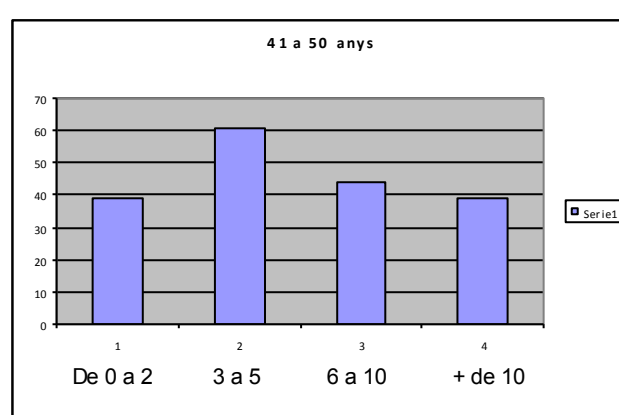
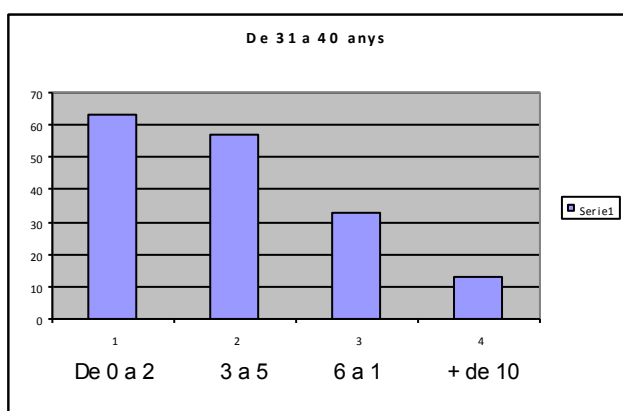
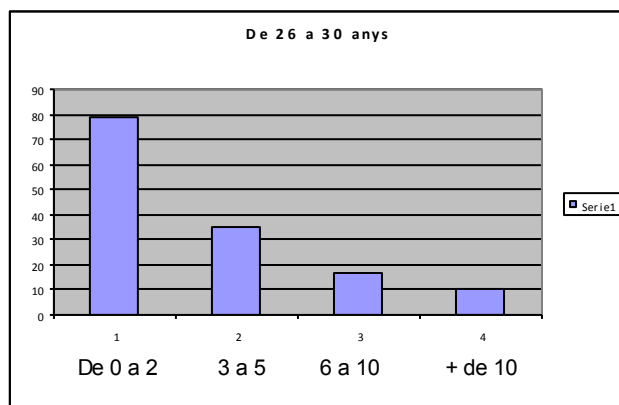
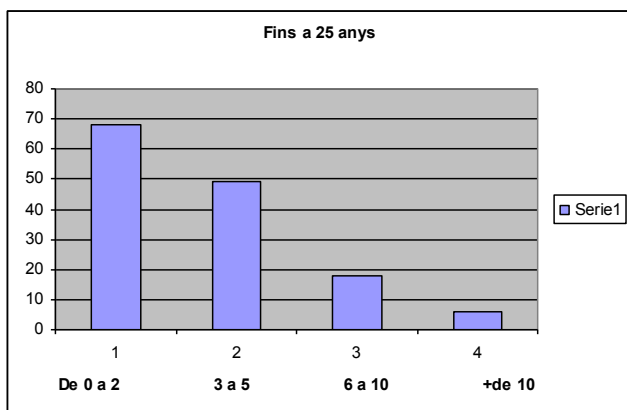
#### 4.4.4.13. Cinc segments d'edat: quantitat de llibres llegits el darrer any

Podem observar com el canvi de tendència del nombre de llibres llegits anualment es dona a la franja d'edat compresa entre els 41 i 50 anys –els gràfics que correspondrien als % són exactament iguals–.

*Taula resum*

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	68	48,23%	79	56,03%	63	37,95%	39	21,31%	8	5,33%	257	32,91%
	3 a 5	49	34,75%	35	24,82%	57	34,34%	61	33,33%	45	30,00%	247	31,63%
	6 a 10	18	12,77%	17	12,06%	33	19,88%	44	24,04%	41	27,33%	153	19,59%
	+ de 10	6	4,26%	10	7,09%	13	7,83%	39	21,31%	56	37,33%	124	15,88%

## Gràfics



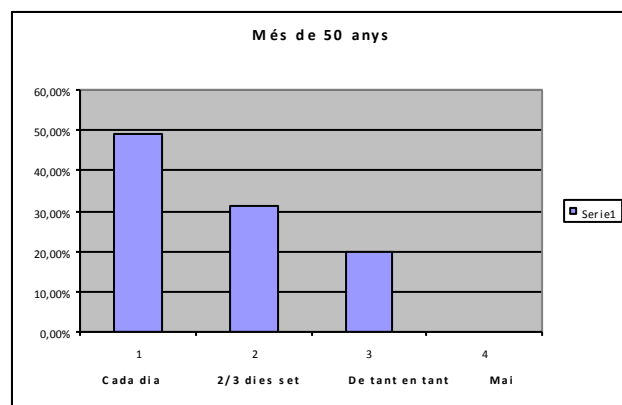
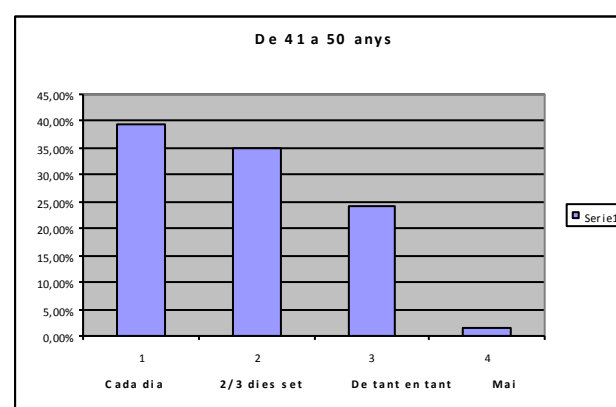
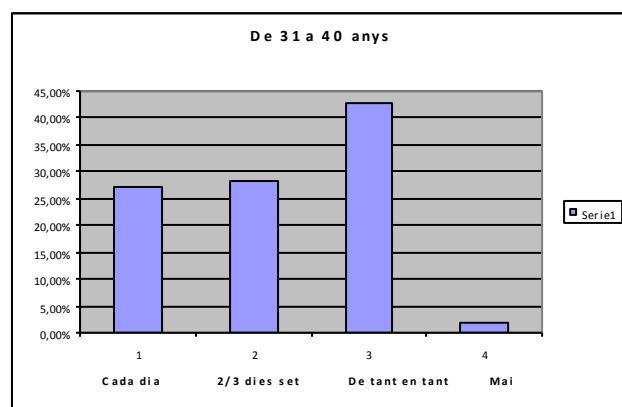
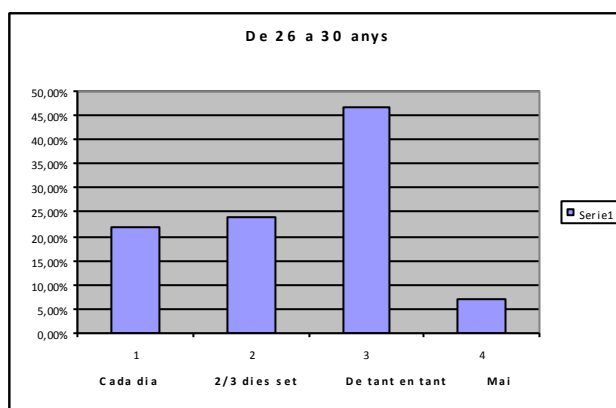
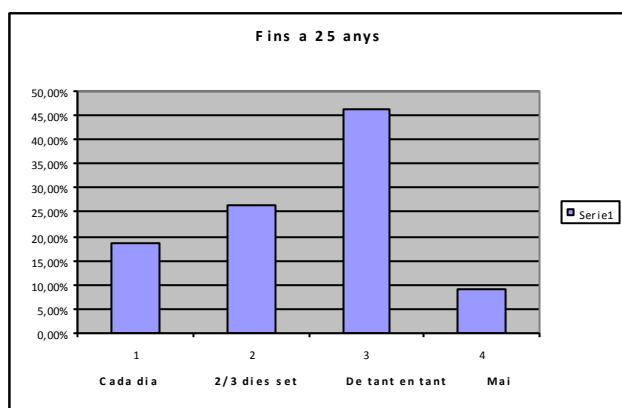
### 4.4.4.14. Cinc segments d'edat: freqüència lectora

Podem observar com la freqüència lectora segueix paràmetres similars a la distribució per edats segons quantitat de llibres llegits el darrer any. És així com podem constatar que a mesura que l'edat augmenta la freqüència lectora també augmenta.

## Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cada quan llegeixes?	cada dia	26	18,44%	31	21,99%	45	27,11%	72	39,34%	74	49,01%	248	31,71%
	2/3 dies a la set.	37	26,24%	34	24,11%	47	28,31%	64	34,97%	47	31,13%	229	29,28%
	de tant en tant	65	46,10%	66	46,81%	71	42,77%	44	24,04%	30	19,87%	276	35,29%
	mai	13	9,22%	10	7,09%	3	1,81%	3	1,64%	0	0,00%	29	3,71%

## Gràfics



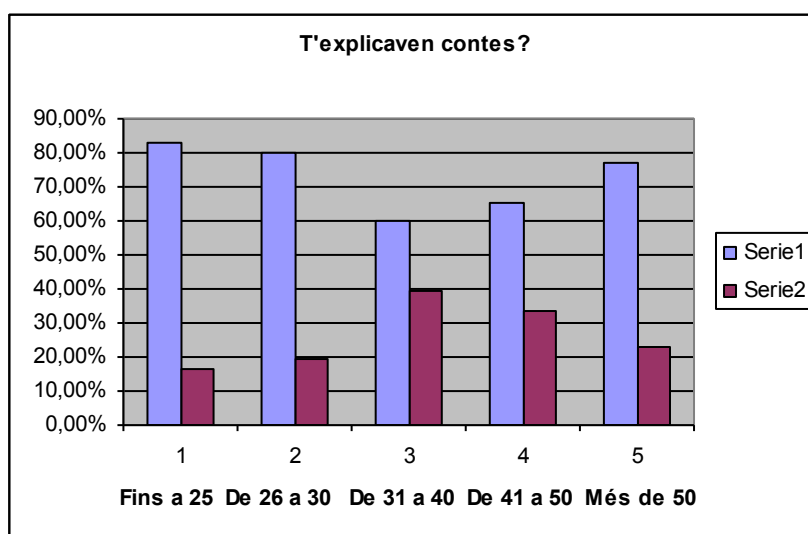
#### 4.4.4.15. Cinc segments d'edat: narració de contes

Observem el descens en els enquestats de 31 a 40 anys, que expressen el menor grau de participació en l'acte d'escoltar contes. Una davallada que es rectifica en augmentar l'edat i situa gairebé els més grans de 50 anys en els mateixos nivells que les generacions més joves. Podríem intuir que a poc a poc les generacions de pares més joves van assumint en les seves activitats, tant escolars com familiars, l'hàbit de la narració de contes.

#### Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
T'explicaven contes?	sí	117	82,98%	113	80,14%	100	60,24%	120	65,57%	116	76,82%	566	72,38%
	no	23	16,31%	27	19,15%	65	39,16%	61	33,33%	35	23,18%	211	26,98%
	no s/no r.	1	0,71%	1	0,71%	1	0,60%	2	1,09%	0	0,00%	5	0,64%

#### Gràfic



#### 4.4.4.16. Cinc segments d'edat: lectura a casa

Com ja dèiem inicialment, la mostra no és prou gran per poder treure'n conclusions significatives. Tot i això, si cometem la gosadia de comparar les poblacions agrupades per cinc franges d'edat, no hi observem diferències significatives tampoc. Cal dir, però, que el fet que no apareguin no vol dir de

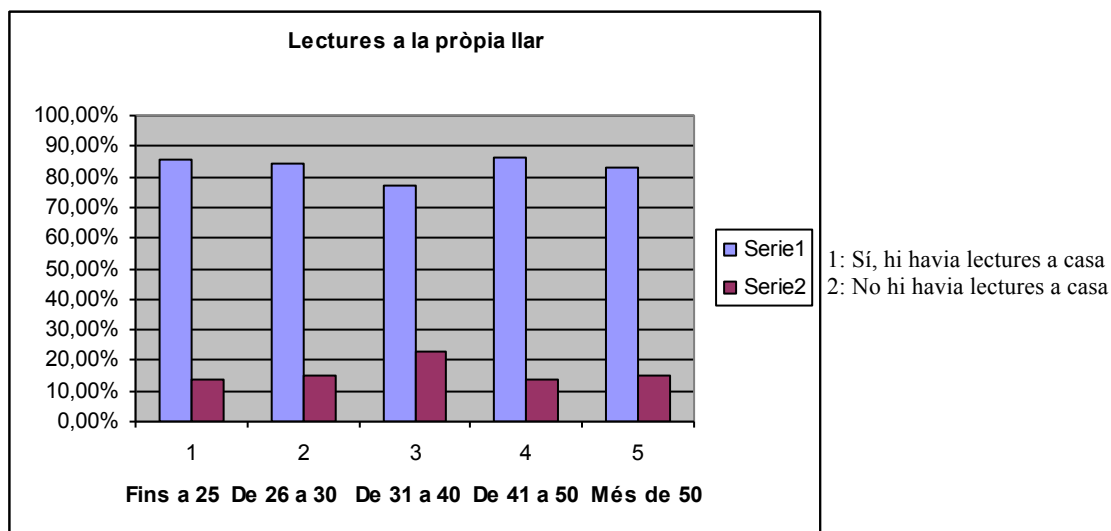
forma taxativa que no hi siguin, només podem apuntar aquesta tendència i agafar-la amb cura per no extreure'n conclusions.

Sí, però, que podem intuir que les generacions actuals de mestres i professors i d'estudiants de l'IOC tenen una distribució similar pel que fa al nombre de lectures a casa. Podríem interpretar, sempre amb molta precaució, que malgrat els esforços i els canvis importants en l'educació, les persones de la franja d'edat compresa fins als 25 anys tenen i han tingut un accés similar a les lectures a casa.

### Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hi havia lectures a casa?	sí	121	85,82%	119	84,40%	128	77,11%	158	86,34%	125	82,78%	651	83,25%
	no	19	13,48%	21	14,89%	38	22,89%	25	13,66%	23	15,23%	126	16,11%
	no s/no r	1	0,71%	1	0,71%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,99%	5	0,64%

### Gràfic



Les dades poden, però, perdre validesa per la major presència de mestres i professors en les franges d'edat més grans, que, ho recordem, són més lectores i amb més hàbits a casa a l'entorn de la lectura, i un major nombre d'estudiants de l'IOC a les franges més joves, que, recordem-ho també, són menys lectores, amb hàbits més dèbils de lectura a la pròpia llar i al seu entorn.

#### 4.4.4.17. Cinc segments d'edat: lectures escolars

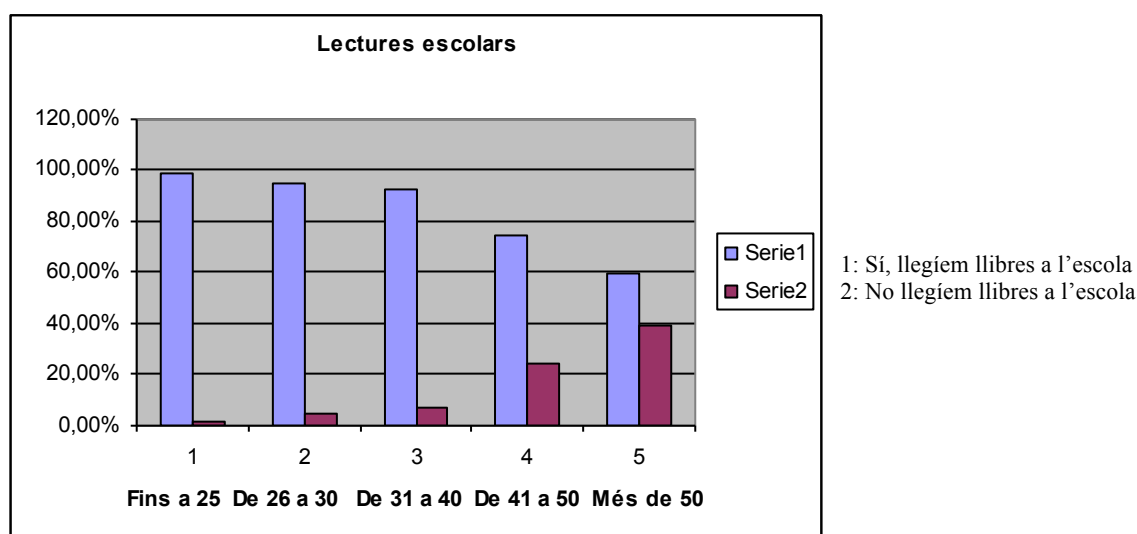
Aquest és un gràfic interessant que ens mostra com a l'escola sí que, al llarg dels anys, han estat introduïdes les lectures en les activitats pròpies dels centres. Passem de només un 60% de població que llegien llibres a l'escola fa uns 50 anys a gairebé el 100% en les generacions més joves. Aquest augment, però, no ha significat necessàriament un augment de lectors, tal com apuntàvem en els gràfics inicials d'aquesta anàlisi.

Recordem que la mitjana d'edat de la població de mestres i professors és de 46 anys, i que trobem més de cent individus d'aquesta població amb una edat superior als 60 anys. Per contra, la mitjana d'edat dels estudiants de l'IOC enquestats és de 36 anys, i que n'hi ha més de 200 que en tenen menys de 30. Aquesta diferència, per contra, no denota un major hàbit lector en els estudiants que han practicat més lectura escolar, és a dir, els enquestats més joves i que llegien llibres a les escoles, majoritàriament estudiants de l'IOC, tenen uns hàbits de lectura inferior –es consideren lectors el 47%– respecte als enquestats més grans i que no llegien llibres a les escoles –el 70% respon que té un bon hàbit lector.

#### Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		+ de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Llegien llibres a l'escola?	sí	139	98,58%	134	95,04%	154	92,77%	136	74,32%	90	59,60%	653	83,50%
	no	2	1,42%	7	4,96%	12	7,23%	44	24,04%	59	39,07%	124	15,86%
	no s/no r	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	1,64%	2	1,32%	5	0,64%

#### Gràfic





Ja sabem que és agosarat, però podríem apuntar, pendents de majors estudis, que les lectures escolars no són la clau per a l'adquisició d'un bon hàbit lector. I ens demanem si, depenent de com es treballin, no podrien fins i tot ser contraproductius. Podríem apuntar, d'altra banda, també amb un interrogant, si deixar que els lectors es formin com a tals fora de l'àmbit escolar no pot resultar més positiu que no pas guiar-los des de l'escola. Són preguntes les respostes de les quals en el present estudi no es poden confirmar, però que conviden a una certa reflexió, especialment centrada en la didàctica del gust per llegir que es desenvolupa en el marc escolar.

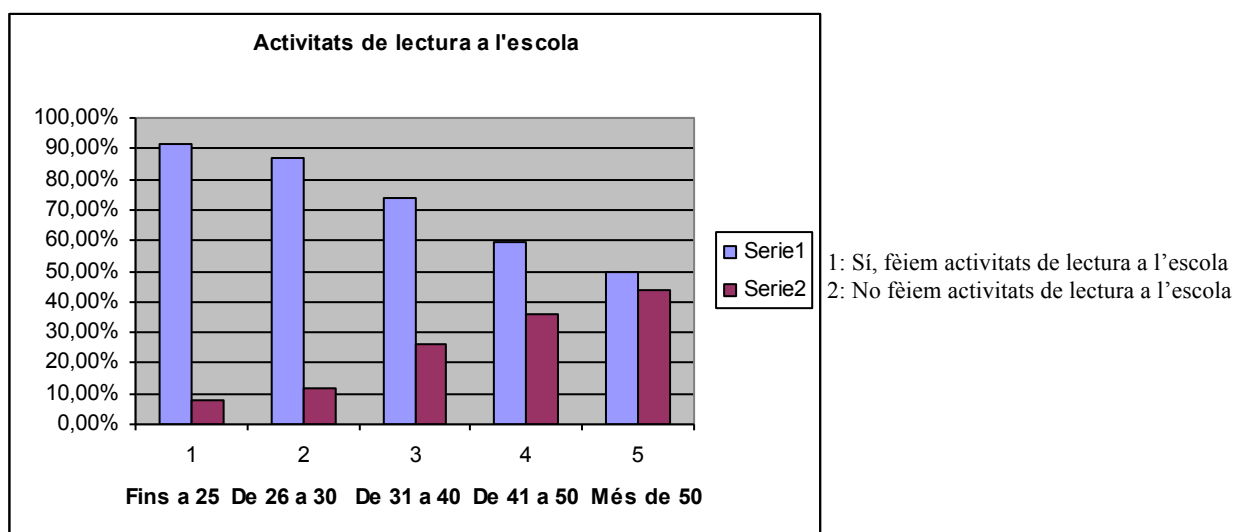
#### 4.4.4.18. Cinc segments d'edat: activitats de lectura a l'escola

En consonància amb el gràfic anterior s'observa un augment de les activitats a l'escola a l'entorn de la lectura en les generacions més joves respecte a la població de més edat. Però, aleshores, per què els joves són menys lectors? A part que la població jove, com ja apuntàvem, és majoritàriament de l'IOC i, en conseqüència, estadísticament té menys lectors, les activitats escolars haurien d'haver trencat aquesta tendència si el seu objectiu era el d'acostar la lectura als nens i nenes.

#### Taula resum

		Edat agrupada										Total	
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		+ de 50 anys			
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Feien activitats de lectura a l'escola?	sí	129	91,49%	123	87,23%	123	74,10%	109	59,56%	75	49,67%	559	71,48%
	no	11	7,80%	17	12,06%	43	25,90%	66	36,07%	66	43,71%	203	25,96%
	n.s/n.r	1	0,71%	1	0,71%	0	0,00%	8	4,37%	10	6,62%	20	2,56%

#### Gràfic



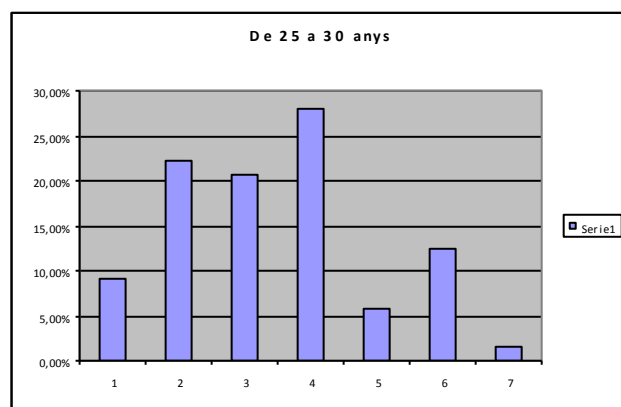
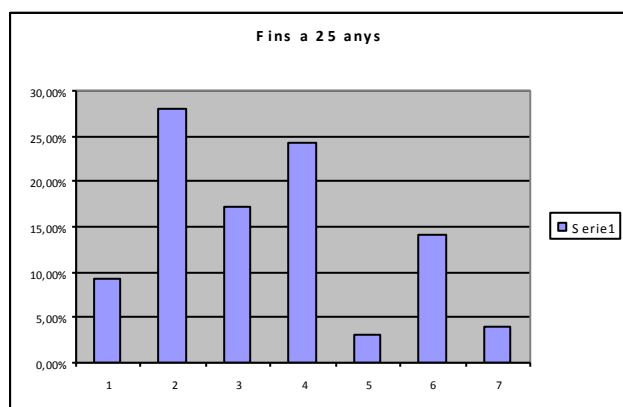
Tot i tenint en compte que les dades observades no poden tenir validesa estadística, sí que ens apunten una tendència greu: a més activitats escolars entorn de la lectura, menys nombre de lectors. Sembla, doncs, força clar que caldria replantejar les activitats escolars a l'entorn de la lectura. De ben segur que no és voluntat dels educadors que aquestes activitats, en comptes de potenciar l'hàbit lector, l'acabin reduït.

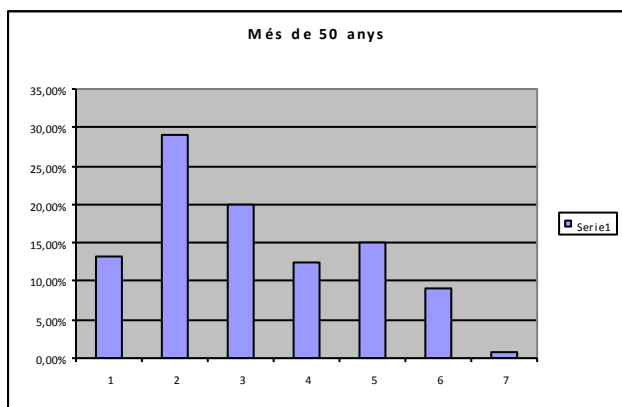
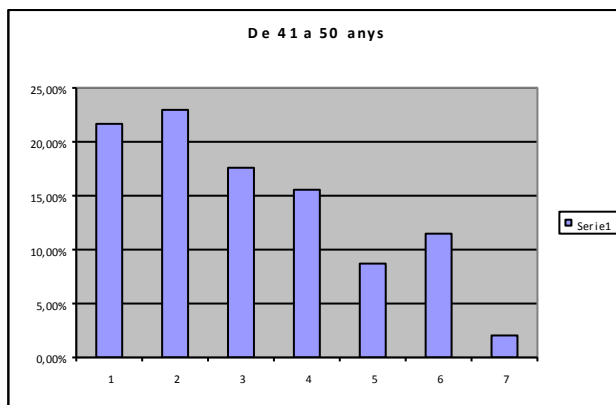
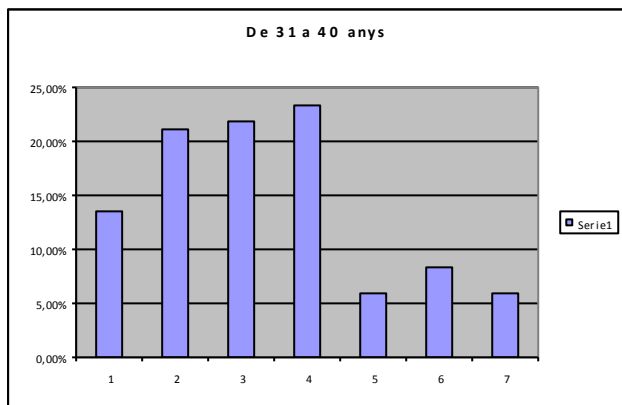
#### 4.4.4.19. Cinc segments d'edat: influències lectores

Cal tenir en compte que aquests gràfics són clarament només de caràcter orientatiu. Però sí que es pot observar que l'entorn familiar conscient, és a dir, l'aproximació a la lectura per part de familiars, és l'entorn que ha influït més en la majoria de franges d'edat, especialment en els més joves –fins a 25 anys– i els més grans –de 41 a 50 anys i més de 50.

#### Taula resum

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Entorn que ha influït en la lectura	Ningú	12	9,38%	11	9,09%	18	13,53%	32	21,62%	16	13,33%	89	13,69%
	Entorn familiar conscient	36	28,13%	27	22,31%	28	21,05%	34	22,97%	35	29,17%	160	24,62%
	Entorn familiar no conscient	22	17,19%	25	20,66%	29	21,80%	26	17,57%	24	20,00%	126	19,38%
	Entorn educatiu conscient	31	24,22%	34	28,10%	31	23,31%	23	15,54%	15	12,50%	134	20,62%
	Entorn social conscient	4	3,13%	7	5,79%	8	6,02%	13	8,78%	18	15,00%	50	7,69%
	Més d'un	18	14,06%	15	12,40%	11	8,27%	17	11,49%	11	9,17%	72	11,08%
	Altres	5	3,91%	2	1,65%	8	6,02%	3	2,03%	1	0,83%	19	2,92%
	Total	128	100,00%	121	100,00%	133	100,00%	148	100,00%	120	100,00%	650	100,00%





1. Ningú
2. Entorn familiar conscient
3. Entorn familiar no conscient
4. Entorn educatiu conscient
5. Entorn social conscient
6. Més d'un
7. Altres

Analitzant els gràfics podem observar que, en contraposició a l'observació anterior, en les franges d'edat intermèdies –de 25 a 30 anys i de 31 a 40 anys–, aquest entorn familiar és substituït per un entorn educatiu conscient, complementat, això sí, per un entorn familiar, sigui conscient o no conscient.

#### 4.4.4.20. Cinc segments d'edat: tipologies de títols llegits de petit per edats

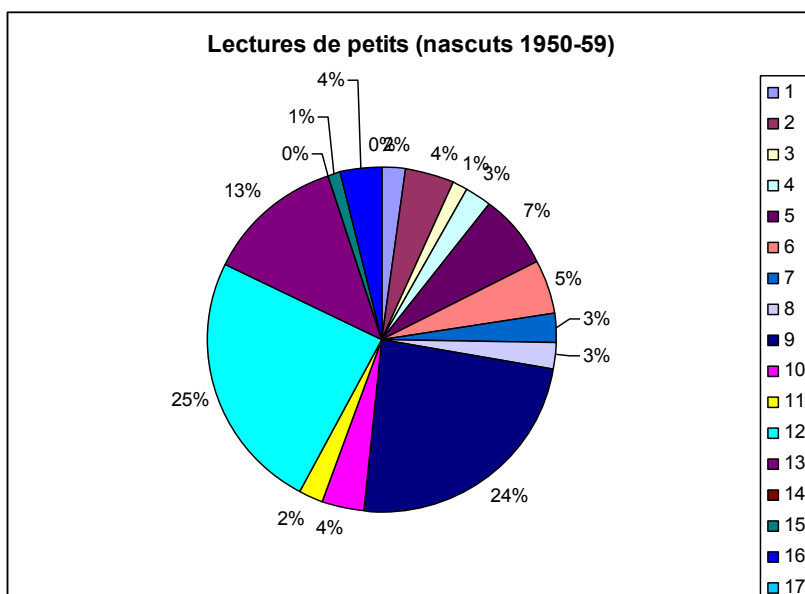
*Taula resum*

Edats	1. ns/n c	2. Inc	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Tota l
Nascuts del 1950 al 59	10	21	7	12	33	23	14	12	112	19	10	116	60	1	4	19	0	473
Nascuts del 1960 al 69	22	20	0	8	57	19	17	91	290	111	13	308	103	0	15	38	14	1126
Nascuts del 1970 al 79	16	25	0	4	21	21	17	35	71	73	8	158	59	0	2	47	9	566
Nascuts del 1980 als 90	46	97	0	1	5	23	14	15	88	132	50	189	190	0	8	66	39	963
<b>Total:</b>	<b>94</b>	<b>163</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>116</b>	<b>86</b>	<b>62</b>	<b>153</b>	<b>561</b>	<b>335</b>	<b>81</b>	<b>771</b>	<b>412</b>	<b>1</b>	<b>29</b>	<b>170</b>	<b>62</b>	<b>3128</b>

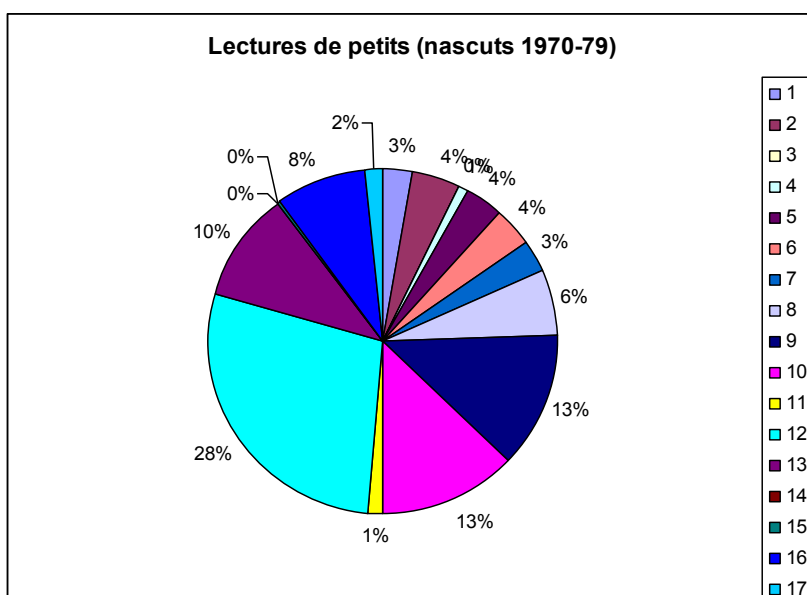
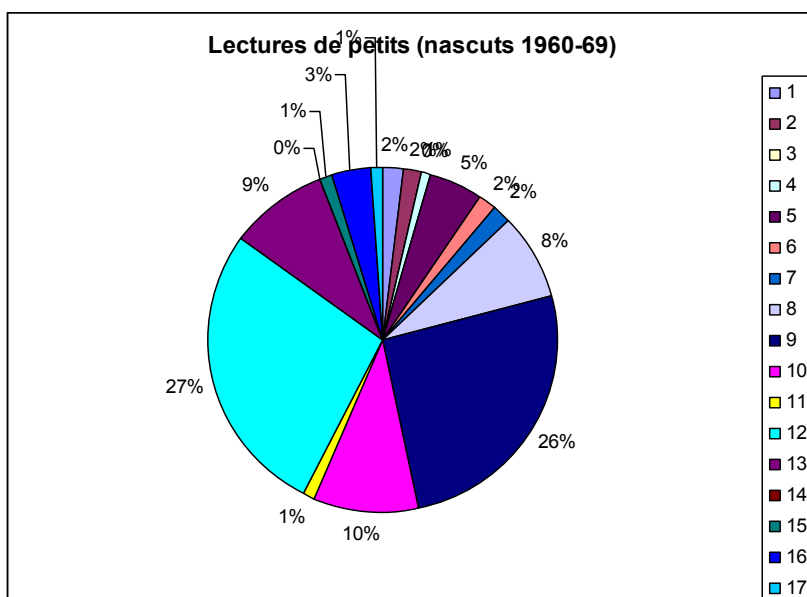
- |   |  |
|---|--|
| 1. Ns/nc: no sap o no respon  | 9. Clàssics universals (narrativa per a totes les edats) |
| 2. Inclas.: inclassificables, títols parcials o impossible de desxifrar la resposta | 10. Narrativa juvenil catalana contemporània             |
| 3. Còmic català antic (abans de 1940)   | 11. Narrativa juvenil castellana contemporània           |
| 4. Còmic català modern (després de 1940)  | 12. Narrativa juvenil universal                          |
| 5. Còmic castellà   | 13. Contes clàssics universals                           |
| 6. Còmic internacional (americà, francès, belga...)                                 | 14. Contes clàssics castellans                           |
| 7. Clàssics catalans (narrativa d'adults)   | 15. Contes clàssics catalans                             |
| 8. Clàssics castellans (narrativa d'adults)   | 16. Altres lectures (diaris, revistes, etc.)             |
|   | 17. Àlbums il·lustrats contemporanis                     |

Tal com s'expressa en els gràfics següents, podem observar que hi ha grans diferències entre lectures. Així com la narrativa, especialment pel que fa a *Clàssics universals* amb 561 ítems, *Narrativa juvenil catalana contemporània* amb 335, *Narrativa juvenil universal* amb 771, agrupen la gran majoria de respostes efectuades –el 53,29%–, la resta de lectures amb prou feines superen el centenar de referències. Hi ha un cas, però, a destacar: els *Contes clàssics universals*, esmentats 412 vegades. En aquest darrer camp trobem especialment contes com *La Caputxeta Vermella* o *La Blancaneu*, contes universals narrats en els entorns majoritaris dels invidius enquestats.

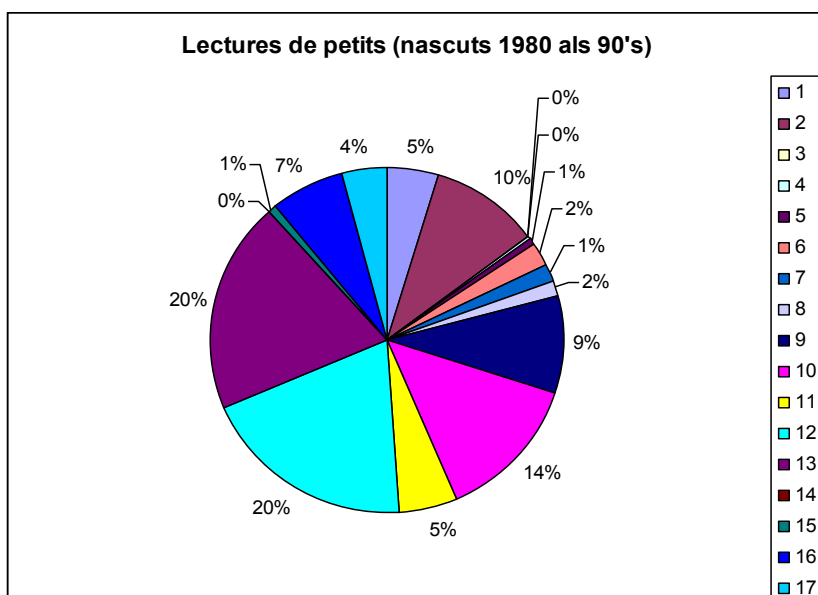
### Gràfics



- |   |  |
|---|--|
| 1. Ns/nc: no sap o no respon  | 9. Clàssics universals (narrativa per a totes les edats) |
| 2. Inclas.: inclassificables, títols parcials o impossible de desxifrar la resposta | 10. Narrativa juvenil catalana contemporània             |
| 3. Còmic català antic (abans de 1940)   | 11. Narrativa juvenil castellana contemporània           |
| 4. Còmic català modern (després de 1940)  | 12. Narrativa juvenil universal                          |
| 5. Còmic castellà   | 13. Contes clàssics universals                           |
| 6. Còmic internacional (americà, francès, belga...)                                 | 14. Contes clàssics castellans                           |
| 7. Clàssics catalans (narrativa d'adults)   | 15. Contes clàssics catalans                             |
| 8. Clàssics castellans (narrativa d'adults)   | 16. Altres lectures (diaris, revistes, etc.)             |
|   | 17. Àlbums il·lustrats contemporanis                     |



- |   |  |
|---|--|
| 1. Ns/nc: no sap o no respon  | 9. Clàssics universals (narrativa per a totes les edats) |
| 2. Inclas.: inclassificables, títols parcials o impossible de desxifrar la resposta | 10. Narrativa juvenil catalana contemporània             |
| 3. Còmic català antic (abans de 1940)   | 11. Narrativa juvenil castellana contemporània           |
| 4. Còmic català modern (després de 1940)  | 12. Narrativa juvenil universal                          |
| 5. Còmic castellà   | 13. Contes clàssics universals                           |
| 6. Còmic internacional (americà, francès, belga...)                                 | 14. Contes clàssics castellans                           |
| 7. Clàssics catalans (narrativa d'adults)   | 15. Contes clàssics catalans                             |
| 8. Clàssics castellans (narrativa d'adults)   | 16. Altres lectures (diaris, revistes, etc.)             |
|   | 17. Àlbums il·lustrats contemporanis                     |



- |   |  |
|---|--|
| 1. Ns/nc: no sap o no respon  | 9. Clàssics universals (narrativa per a totes les edats) |
| 2. Inclas.: inclassificables, títols parcials o impossible de desxifrar la resposta | 10. Narrativa juvenil catalana contemporània             |
| 3. Còmic català antic (abans de 1940)   | 11. Narrativa juvenil castellana contemporània           |
| 4. Còmic català modern (després de 1940)  | 12. Narrativa juvenil universal                          |
| 5. Còmic castellà   | 13. Contes clàssics universals                           |
| 6. Còmic internacional (americà, francès, belga...)                                 | 14. Contes clàssics castellans                           |
| 7. Clàssics catalans (narrativa d'adults)   | 15. Contes clàssics catalans                             |
| 8. Clàssics castellans (narrativa d'adults)   | 16. Altres lectures (diaris, revistes, etc.)             |
|   | 17. Àlbums il·lustrats contemporanis                     |

Si analitzem per edats, observem la progressiva disminució de referències en els *Clàssics universals*: 112 títols esmentats per part dels lectors nascuts del 1950 al 1959, cosa que representa el 23%; 290 per part dels lectors nascuts entre el 1960 i el 1969, cosa que representa el 26%, i 71 i 88 per part dels lectors nascuts entre el 1970 i el 1979 i el 1980 i els 1990 respectivament, cosa que representa el 12,5% i el 9%.

Així mateix també és d'interès l'important augment de la *Narrativa catalana contemporània*, que passa de 19 referències per part dels lectors nascuts entre 1950 i 1959, cosa que representa tan sols el 4% de les lectures esmentades, a les 111 per part dels nascuts entre el 1960 i el 1969, cosa que representa el 9,8%, i augmenta fins al 12,9% –73 referències– i al 13,7% –132 referències– en els individus nascuts en les dues dècades posteriors. Marcaria, doncs, la irrupció de la possibilitat de llegir en català a partir de la dècada dels seixanta, amb l'aparició de segells editorials com La Galera (1963), i la posterior normalització de les seves lectures.

També és interessant destacar la gran quantitat de referències –24,65% dels títols esmentats– de *Narrativa juvenil universal*. En aquest grup trobem títols de col·leccions com *Els cinc* o clàssics de Jules Verne. És, doncs, força clara la tendència de les lectures universals juvenils, amb algunes petites fluctuacions al llarg de les dècades:

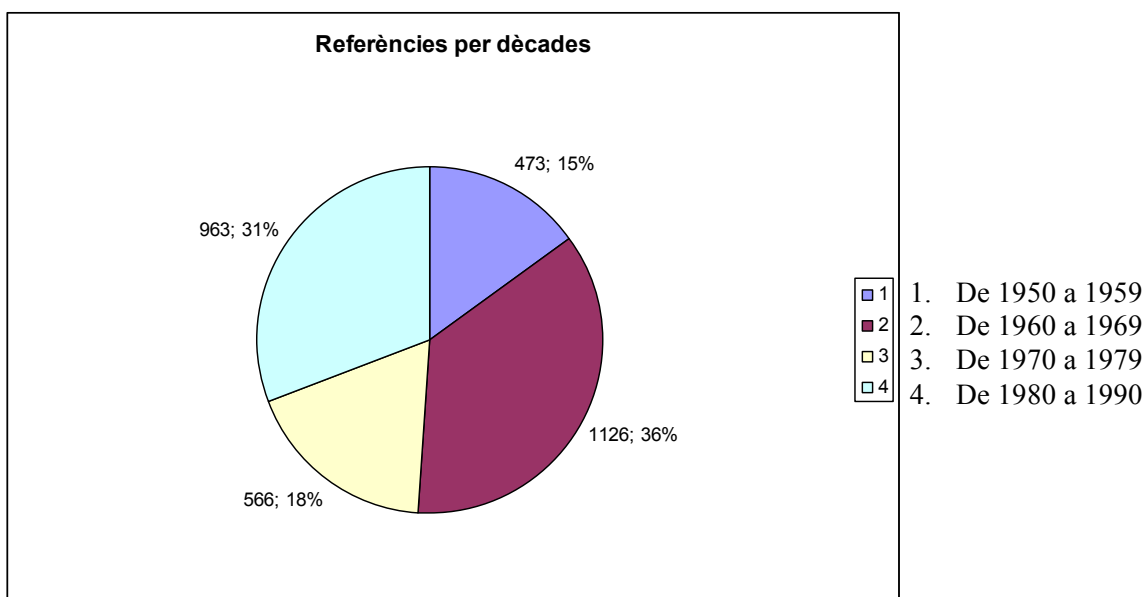
- 116 referències per part dels individus nascuts entre 1950 i 1959, cosa que representa el 24,5% dels títols mencionats;
- 308 referències per part dels individus nascuts entre 1960 i 1969, cosa que representa el 27,3%;
- 158 referències per part dels lectors nascuts entre 1970 i 1979, cosa que representa el 27,9%,
- i 189 ítems referenciats per part dels individus nascuts a la dècada dels anys vuitanta i noranta, que davallen de forma important trencant la tendència anterior fins al 19,6%.

Hem de tenir en compte que els clàssics durant anys van fer el paper de lectures per a joves, malgrat que molts no van ser escrits per a aquest públic, però a poc a poc van ser substituïts per altres lectures elaborades *ad hoc* per a la franja de lectors juvenils.

Singular és també l'evolució de l'àlbum il·lustrat per a infants, per al qual, malgrat la seva tímida presència, es mostra una certa evolució a l'alça: trobem 0 referències en els lectors nascuts entre 1950 i 1959, i 39 referències en els lectors més joves. Així, doncs, com a lectura a poc a poc va fent el seu recorregut i és present com més va més en els primers passos lectors dels més joves, els quals en recorden els títols.

Cal no oblidar que aquestes són les lectures recordades pels enquestats, no necessàriament les que van llegir de petits, amb la qual cosa pot ser probable que l'àlbum il·lustrat fos present en les seves lectures però, com que estaven especialment destinats als primers lectors, aquests no els tinguin presents o hagin desaparegut de la seva memòria. Fins i tot hi pot haver una certa confusió entre les lectures orals i el seu suport en paper, i que un conte clàssic que potser va ser narrat mercès a un àlbum, sigui valorat com a lectura oral.

Pel que fa a l'anàlisi dels totals, observem que aquestes dades fluctuen de forma important, i que donen més referències els lectors de les dècades dels seixanta i els vuitanta –1.126 i 963 respectivament– que no pas els de les dècades dels cinquanta i els setanta –473 i 566 respectivament.



Aquesta fluctuació es pot entendre també, com ja hem apuntat, en les diferències d'edat entre les dues poblacions: els mestres i professors, més lectors i que donen més referències, són majoritaris en les dues franges superiors d'edat; per contra, els estudiants de l'IOC, menys lectors i que donen menys referències, són majoritaris en les dues primeres franges d'edat.

Tot i això, si sumem les referències dels individus nascuts a les dècades del 1950 al 1969, fan el 51% del total de llibres mencionats, i, per contra, els individus nascuts del 1970 en endavant conformen el 49% restant de llibres. Són xifres que equilibren força les dades i que ens permeten observar que de forma global les poblacions lectores no es diferencien gaire segons les edats pel nombre de títols, però sí pel gènere literari.

#### 4.4.4.21. Resum

Malgrat que som conscients que les dades obtingudes en aquesta comparativa per edats cal prendre-se-les amb cautela, a causa de les diferències que hi ha entre les poblacions d'edat en relació amb la seva procedència – mestres i professors vs. estudiants de l'IOC –, creiem que podem extreure'n algunes observacions d'interès.

Sembla que la població més gran enquestada té major hàbit lector, llegeix més llibres al cap de l'any i hi destina més temps. Per contra, l'hàbit social de narrar contes sembla que sovintejava més en l'entorn dels primers passos per a la lectura en la població més jove, així com l'hàbit de les lectures escolars i la realització d'activitats escolars relacionades amb aquest hàbit.

L'escola, doncs, ha assumit els darrers temps el seu paper de difusora de l'hàbit lector, però, interpretant les dades del nombre de lectors, els resultats no han estat els que caldria esperar. A més, socialment sembla que la lectura



ha desaparegut del món dels intercanvis culturals dels joves. Seria agosarat afirmar-ho, però, a partir dels resultats obtinguts, sembla que la tendència aniria per aquí: la feina que es fa a l'escola no aconsegueix fer universal l'hàbit lector.

També es pot apuntar que sembla que la consciència lectora es construeix a mesura que hom va fent anys, i no tant quan el lector tot just ha acabat l'escolaritat obligatòria; és a dir, un lector es construeix i agafa consciència com a tal a mesura que van passant els anys, sempre que aquest hàbit es mantingui. I el mateix passa si hom no és lector. Això sí, aquesta autoimatge com a lector és força diferent segons cada persona, i ens trobem amb mestres i professors que declaren ser no lectors malgrat llegir força llibres l'any, i a la inversa pel que fa als estudiants de l'IOC. El sentiment com a lector, doncs, s'adquireix al llarg de la vida i té un alt grau de reconeixement propi i social.

Finalment, en una anàlisi dels títols mencionats per les diferents franges, podríem dir que de forma global les poblacions lectores no es diferencien gaire segons les edats pel nombre de títols, però sí pel gènere literari, i que les generacions més grans són majoritàriament lectores de clàssics universals mentre que les més joves van llegir lectures elaborades *ad hoc* per a la franja de lectors juvenils.

## 5. Conclusions



Podria semblar que aquesta recerca deixa més preguntes que no pas respostes, ja que abastar, posar parets, marcar camins en la mar dels hàbits lectors és una feina que es veu gairebé impossible a causa de la singularitat de l'entorn, la personalitat i la capacitat de cada persona. El present treball, enfocat inicialment amb tanta gosadia i innocència com la que demostra un adolescent, finalment tan sols ens permet aportar algunes certeses.

Vam començar la caminada a partir d'unes preguntes a l'entorn de la lectura, la resposta o respostes de les quals fa temps que persegueixen els investigadors. Qüestions que d'una manera o altra podrien trobar resposta en diferents i múltiples estudis que s'han desenvolupat arreu i en diferents moments de les darreres dècades, els quals se centren a conèixer els hàbits lectors de la població i els elements de caràcter divers que han influenciat en l'adquisició d'aquests hàbits.

Però el sender ens va convidar a anar més enllà. I és per això que la present recerca explora forats en els quals sembla, a partir de la recerca feta en el marc teòric del present treball, que poques vegades o mai abans s'havia entrat. I aquest furgar en indrets poc explorats es concretaria, d'una banda, en la comparació a partir de dades quantitatives de dues poblacions adultes diferenciades especialment pel seu nivell d'estudis assolit al llarg de la vida – que no vol dir coneixements–; i, de l'altra, en l'ús del record de la població estudiada com a base de la investigació, un camí en el qual investigadors com Michèle Petit ja han obert via, proposant anar més enllà de la fotografia instantània.

Ambdues poblacions han estat comparades a fi de centrar la recerca de les respostes que ens permetin dirimir si hi ha diferències, i quines han estat, en l'hàbit lector a les pròpies llars o a les escoles on van assistir, per tal d'extreure d'aquesta comparativa alguna variable que faci que l'adquisició de l'hàbit lector estigui present en l'actualitat en un grau més o menys elevat en les seves vides.

Un cop analitzades les dades obtingudes tant en l'anàlisi quantitativa com en la qualitativa es pot afirmar que existeixen alguns elements que apareixen amb força, verificats estadísticament, de per què una persona pot esdevenir més lectora o tenir un hàbit lector més adquirit que una altra i, d'aquesta manera, podem intuir cap a on hauríem de traçar el camí lector dels nostres infants i joves.

Abans d'entrar a respondre les preguntes de recerca, cal fer alguns matisos. En primer lloc és necessari remarcar que la consciència que hom com a lector és un paràmetre individual. I és que, a partir de les dades recollides, podem observar que aquesta consciència no depèn d'un nombre determinat de llibres llegits –quantitat de llibres– sinó que queda emmarcada per l'entorn familiar i social en què està immers cada un dels lectors. Fixar-se com alguns

membres del grup de mestres i de professors enquestats es declaren com a no lectors, malgrat tenir uns nivells de lectura, quantitativament parlant, molt superiors als estudiants de l'IOC que sí que es declaren lectors. Mostrat en xifres hem de dir que així com els lectors mestres i professors lectors majoritàriament es mouen en la franja superior de quantitat de llibres llegits el darrer any –el 38,2% dels lectors mestres i professors han llegit més de 10 llibres el darrer any–, els lectors de l'IOC se situen majoritàriament en una franja intermèdia –el 48% de lectors de l'IOC han llegit entre 3 i 5 llibres el darrer any.

D'altra banda, aquesta autoimatge que cadascú té com a lector és quelcom molt íntim i personal que, com ja s'ha assenyalat, està lligada a l'entorn on viu cada individu però, a més, hem de tenir en compte que no només està supeditada a una dada quantitativa de nombre de llibres llegits, sinó que està relacionada també amb la freqüència en la lectura: el 90% dels lectors mestres i professors són lectors diaris o setmanals mentre que els lectors estudiants de l'IOC ho són en el 75%. Aquesta diferència se centra principalment en la franja de freqüència lectora diària –el 53% dels lectors mestres i professors pel 40% dels estudiants lectors de l'IOC.

Finalment recordar que les dades també ens expliquen que l'adquisició de l'hàbit lector es dona, principalment, en dos entorns: el familiar i l'escolar. Així, doncs, l'aposta inicial de centrar la present recerca en aquests dos àmbits –familiar i escolar– ha estat encertada per poder detallar, amb la recerca efectuada, quins aspectes d'aquests entorns han estat significativament rellevants per a l'adquisició de l'hàbit lector.

Tot seguit es ressegueixen les preguntes de recerca formulades en la metodologia del treball, a les quals donem resposta derivada dels resultats que han sorgit de la recerca:

- El nivell de formació i la trajectòria acadèmica són factors que han influït en els hàbits lectors d'una mostra de població adulta? En quina mesura?
- Les diferències, si n'hi ha, són quant a la freqüència de lectura, als referents literaris, a la tipologia de lectures actuals o a l'autoimatge i al tipus d'experiència lectora?
- Quines són les variables de l'entorn familiar i escolar que tenen incidència en els hàbits d'adults de les dues mostres de població i en quin grau iniceixen cada una d'elles?
- L'edat, el gènere o la titularitat de l'escola on van cursar estudis en la infantesa són factors que diferencien les pràctiques lectores actuals de la mostra global de població adulta investigada?

A continuació es dona puntual resposta a cada una de les qüestions plantejades.

- **El nivell de formació i la trajectòria acadèmica són factors que han influït en els hàbits lectors d'una mostra de població adulta? En quina mesura?**

Segons les dades recollides, es pot afirmar que l'hàbit lector està íntimament relacionat amb el nivell d'estudis que assolirà el lector i/o a la inversa: a més hàbit lector hi ha associat un nivell d'estudis més alt, o a més nivell d'estudis, com s'ha mostrat en la població de mestres i professors, també més consciència lectora, en comparació amb els estudiants que estan en procés d'obtenció del Graduat en Educació Secundària de l'Institut Obert de Catalunya.

La diferència de 22 punts percentuals entre la percepció com a lector que tenen els mestres i professors respecte els estudiants de l'IOC és clarament significativa, de manera que podem afirmar que els mestres i professors es consideren més lectors que no els estudiants de l'IOC. Quan entrem en l'anàlisi quantitativa de les lectures de les dues poblacions estudiades es troben clarament diferències importants.

Aquesta percepció com a lector queda, a més recolzada per les dades de la quantitat de lectures: enfront d'un 10% de mestres i professors que han llegit 1 o 2 llibres el darrer any, trobem que per contra el 56% dels estudiants de l'IOC estan en aquesta mateixa franja. A l'extrem contrari, trobem que enfront del 28% de lectors de més de 10 llibres entre la població educativa, només un 3% han llegit aquesta quantitat de llibres entre la població d'estudiants de l'IOC.

- **Les diferències, si n'hi ha, són quant a la freqüència de lectura, als referents literaris, a la tipologia de lectures actuals o a l'autoimatge i al tipus d'experiència lectora?**

Les dades mostren que els mestres i professors –que recordem que estadísticament són significativament més lectors que no pas els estudiants de l'IOC– mantenen un hàbit lector més freqüent.

En la comparativa de títols entre lectures de les dues poblacions també s'han buscat elements que puguin ser identificadors de les diferències d'hàbits. En aquesta comparativa no s'han detectat lectures clarament diferenciades entre ambdues poblacions, és a dir, entre els títols i les tipologies que ambdues poblacions van llegir de petits no es detecten

diferències amb el que llegeixen de grans tret de la quantitat de lectures. Una dada, aquesta, ja apuntada en el punt anterior.

Percebre's com a lector o no lector, que, com ja hem vist deriva d'una percepció individual, no vol dir necessàriament llegir gèneres literaris diferents o llibres de més o menys nivell. I és que comparativament ambdues poblacions tenen gustos similars sobre les lectures escollides. Hi ha major freqüència, però no per això major nivell de lectura o lectures més profundes per part de mestres i professors: el percentatge de tipologia dels llibres llegits que destaca per damunt de tot, en ambdues poblacions, són els anomenats *best-sellers*.

La població formada, amb estudis, llegeix més, llegeix més sovint, però llegeix el mateix en l'actualitat que la població en procés de formació reglada. Sí que podem dir que la població amb estudis superiors mostra algunes diferències respecte a una presència més alta del llibre d'assaig, però són dades que no resulten significatives.

- **Quines són les variables de l'entorn familiar i escolar que tenen incidència en els hàbits d'adults de les dues mostres de població i en quin grau iniceixen cada una d'elles?**

Les dades obtingudes ens diuen que al 80% dels mestres i professors els explicaven contes quan eren petits; aquest percentatge es redueix fins al 65% d'estudiants de l'IOC. Tenint en compte que, com ja s'ha plantejat en el capítol del marc teòric, aquesta narració de contes en família comporta especialment la voluntat de difondre la lectura a casa, es pot quantificar la importància que té la narració oral de contes per l'assoliment d'un determinat nivell d'estudis. Així, doncs, un infant al qual li expliquen contes de petit –incloses totes les seves derivades– té un 15% més de possibilitats d'assolir el nivell superior d'estudis que no pas un a qui no li n'expliquen.

Aquesta pràctica familiar, a més, tindrà més força com més freqüent i constant esdevingui. Aquesta afirmació s'extreu, sense cap mena de dubte, de constatar que l'acostament a la lectura per a molts estudiants de l'IOC va ser puntual i estava relacionada amb l'objecte llibre i no pas amb l'experiència de llegir. És a dir, per a aquests estudiants de l'IOC l'experiència familiar a l'entorn de la lectura va ser més dèbil que no pas per als mestres i professors a qui els contes eren explicats amb més freqüència i a més eren derivats d'una experiència lectora més completa, amb més vincles amb l'entorn familiar. Uns vincles que perduren fins a l'actualitat, que els lectors preserven en el record de forma majoritària si atenem a les respostes donades a l'entorn de les lectures recordades: el nombre de títols recordats pels mestres i

professors és superior per individu (3,81) al dels recordats pels estudiants de l'IOC (2,88). Unes diferències que no només tenen relació amb la quantitat de títols, també és plausible amb la tipologia de lectures: la diferència més remarcable entre les dues poblacions es dona en la *Narrativa contemporània. Infants i juvenils universals* (12) ja que el 30% dels títols esmentats per part dels mestres i professors són d'aquesta tipologia per només un 18% dels mencionats pels estudiants de l'IOC. Dades reforçades pel fet que així com quatre grans agrupacions de la narrativa –*universals, contemporània. Infants/juvenils catalans, contemporània. Infants/juvenils universals i els Contes populars universals*– representen el 70,7% de les lectures totals dels mestres i professors, per contra, disminueixen fins al 62,7% en el cas dels estudiants de l'IOC.

Un tercer factor que dona resposta a les qüestions plantejades és la quantitat i situació dels llibres a la pròpia llar: l'entorn dels mestres i professors era molt més ric en llibres –més quantitat– que no pas el dels estudiants de l'IOC.

I encara més: aquests llibres estaven més a l'abast. I és que el nombre de mestres i professors que tenien llibres a la pròpia habitació és significativament superior al de la població d'estudiants de l'IOC. Per contra, la dada dels llibres que estaven en altres espais de la llar – menjador, estudi, etc.– no s'ha demostrat significativa.

També és interessant, en reafirmació de les anteriors observacions, que quan es comparen les poblacions lectores de les poblacions de mestres i professors i dels estudiants de l'IOC, s'observa que en preguntar els entorns que les han influenciat més, la resposta ha estat que a cap dels entorns preguntats hi ha hagut diferències significatives. Les dades són tan similars que gairebé semblen les d'una mateixa població. Fixem-nos, a tall d'exemple, que respecte a l'entorn familiar, sumant l'entorn el conscient i el no conscient, tan sols separa les dues poblacions un percentatge de 0,9 punts. Aquesta diferència tampoc és important quan es demana sobre l'entorn educatiu, ja que tan sols puja fins als 3,3 punts percentuals.

Finalment, cal observar d'ambdues poblacions lectores una relació estreta entre els hàbits de lectura de quan eren petits i els hàbits de lectura de quan són grans: a més dedicació de petits desenvolupant hàbits de lectura, més hàbit lector de gran.

Segons les dades obtingudes a partir de l'estadística derivada de l'enquesta a les dues poblacions estudiades, la institució escolar ha tingut un paper més important en la formació de l'hàbit lector en els estudiants de l'IOC que no pas en els mestres i professors, o almenys així ho perceben els primers i ho reflecteixen en l'enquesta. És a dir,



quan es pregunta qui ha influenciat en una mesura més gran en l'adquisició de l'hàbit lector, la població d'estudiants de l'IOC es decanta de forma significativa més per l'escola que no pas per l'entorn familiar, contràriament al que responen majoritàriament els mestres i professors.

De les dades obtingudes, però, no es pot deduir que l'escola hagi fet lectors molts dels nens i nenes que van passar per les seves mans, però sí que hi ha contribuït de forma més significativa en els estudiants de l'IOC quan s'observen les dades a nivell global. És a dir que –tot i que segur que hi ha individus que podrien rebatre aquesta observació– quan s'observen les dues poblacions a nivell global, les diferències existeixen.

Aquesta dada es deriva del record de les persones: en els estudiants de l'IOC ha perdurat més el record de les activitats de lectura realitzades en l'entorn escolar que no pas en els mestres i professors, tant si es declaren aquestes poblacions lectores com no lectores. El record de les experiències lectores a les escoles on van assistir els enquestats ha quedat més gravat en els estudiants de l'IOC que no pas en els mestres i professors. Per tant, la necessitat d'un entorn familiar lector és un element més influent en l'adquisició de l'hàbit lector que no pas l'escolar.

Les mateixes dades també ens permeten interpretar que quan l'espai de lectura familiar és absent en l'entorn propi del nen o de la nena, aleshores l'individu enquestat té el record de que l'escola ha estat qui ha ofert estímuls lectors, intensos i perdurables en el temps, així com sistemàtics i freqüents, és superior respecte a la impressió sobre aquest paper de l'escola que tenen aquells individus la família dels quals sí que els ha acomboiat en el camí lector. I certament, cal dir-ho tot, les estratègies de l'escola són de menys eficàcia que les que es desenvolupen en l'entorn familiar.

Finalment observar que l'escola no compleix com a ens equitatiu en l'adquisició de l'hàbit lector quan la família és absent. I és que els estudiants de l'IOC –significativament menys lectors– declaren haver fet més activitats de lectura a l'escola que el grup de mestres i professors. No hem pogut entrar en una anàlisi sobre la tipologia d'activitats que feien a les escoles a partir de les enquestes però sí que mercès a les entrevistes s'ha observat que els lectors recorden majoritàriament aquelles activitats properes, com la narració oral de contes, en les quals es mostrava principalment que el mediador tenia interès per la lectura.

Sí que apuntem que, si observem detalladament els resultats obtinguts, el major nombre d'activitats realitzades a l'entorn de la

lectura a l'escola per part dels estudiants de l'IOC no ha estat beneficiós per al seu hàbit lector, ans al contrari. Però per tenir-ne més coneixement seria bo saber les estratègies i la continuïtat de l'escola sobre la promoció de la lectura –informació que demanaria un altre estudi–, per així conèixer la seva eficàcia i complementaritat amb allò que es fa a les pròpies llars.

- **L'edat, el gènere o la titularitat de l'escola on van cursar estudis en la infantesa són factors que diferencien les pràctiques lectores actuals de la mostra global de població adulta investigada?**

Pel que fa a les edats de les persones enquestades s'han observat algunes dades d'interès, però hem de tenir en compte que tan sols són una derivada de l'objectiu de l'enquesta, però no pas el centre d'aquesta recerca i, en conseqüència, tan sols una aproximació no demostrada estadísticament. Si la voluntat de la recerca s'hagués centrat en les edats dels enquestats, les mostres haurien estat escollides a partir d'altres paràmetres que no pas el nivell d'estudis. I és que, com ja hem demostrat, la població estudiant de l'IOC és estadísticament més jove que la del grup de mestres i professors i els resultats obtinguts només mostren tendències, però mai dades absolutes.

Tot i això no voldríem desestimar les dades obtingudes i apuntar algunes idees que ens permetrien obrir noves portes de la recerca per la seva rellevància, tot i que no per la seva significativitat estadística. D'aquestes dades es deriven les conclusions següents:

La població jove ha respost afirmativament de forma significativament més elevada que les persones adultes a la pregunta de si els explicaven contes de petit. Una dada que sembla confirmar que l'hàbit lector a les llars és més alt en l'actualitat que no pas fa alguns anys, cosa que coincideix amb l'augment de l'hàbit lector de la població en les últimes dècades segons les estadístiques publicades per diferents organismes. Aquesta dada, però, també pot ser deguda al fet que els joves tenen un record més fresc d'aquesta activitat perquè per a ells és més pròxima en el temps que no pas per als adults.

Aquesta dada queda recolzada per la situació dels llibres a la pròpia llar. Observem com amb els anys els llibres han canviat la seva situació a la casa pròpia: mentre que el 57,4% dels lectors adults tenien llibres al menjador de casa, el percentatge descendeix al 41,13% en els lectors joves, i els números s'inverteixen quan es demana si estaven al seu estudi: el 39,01% dels enquestats joves així ho declaren pel 23,8% dels adults. Cal assenyalar, però, que no hi ha

diferències significatives entre joves i adults per la situació dels llibres a l'habitació.

La quantitat de lectures dels joves és clarament inferior a la dels lectors adults. El 52,13% dels joves declaren haver llegit entre 0 i 2 llibres el darrer any contra el 22,04% dels adults. Si col·loquem la dada al costat de l'autoconsciència, ens adonem que el 53% dels joves es consideren no lectors contra el 36% dels adults. Hi hauria, doncs, un decalatge percentual entre ambdues dades, del 13% de joves que, malgrat ser poc o gens lectors –entre 0 i 2 llibres llegits a l'any–, se'n consideren. Així, doncs, podem confirmar el que ja apuntàvem anteriorment: de lector no se n'és segons un determinat paràmetre quantitatiu, sinó que se n'és segons la pròpia autoimatge derivada de diversos factors.

Els lectors joves majoritàriament han llegit a l'escola: el 96,81% respon afirmativament. Tot i que els adults també responen majoritàriament a les lectures escolar –el 76% respon afirmativament–, és una xifra 20 punts inferior. Podríem dir, doncs, que l'escola ha assumit entre les seves tasques la lectura, feina que amb anterioritat, en persones més grans de 30 anys, no feia de forma generalitzada. Tot i això cal recordar que, tal com hem observat anteriorment, comparant els nivells lectors i la realització o no d'activitats de lectura a l'escola, la circumscripció de la lectura majoritàriament en l'àmbit escolar no necessàriament ha estat beneficiosa per a l'adquisició de l'hàbit.

Finalment, en una anàlisi dels títols esmentats per les diferents franges, podríem dir que, de forma global, les poblacions lectores no es diferencien gaire pel nombre de títols segons les edats, però sí pel gènere o subgènere literari: les generacions més grans són majoritàriament lectores de clàssics universals i les més joves, de lectures elaborades *ad hoc* per a la franja de lectors juvenils. Així, doncs, l'oferta editorial dels darrers anys ha modelat les tipologies de lectures consumides pels joves i/o a la inversa.

Les diferències detectades en els nivells de lectura de la mostra segons sexe coincideixen i confirmen el que estudis estadístics similars publicats recentment en el sentit que les dones són més lectores que els homes.

També és interessant remarcar que la titularitat del centre on van estudiar no ha estat un element que hagi tingut efectes en l'adquisició de l'hàbit lector: les dades obtingudes dels enquestats en les quals denotaven la titularitat de l'escola segons si eren de titularitat pública o privada religiosa han demostrat que aquesta no ha estat clau en l'adquisició de l'hàbit lector. Sí que hi ha hagut diferències entre els enquestats que van estudiar en centres privats concertats no religiosos respecte als públics i als privats religiosos, però només ho podem

apuntar com una dada a continuar investigant ja que el nombre d'individus de la mostra és massa petit per poder assegurar les diferències.

Les dades obtingudes en la present tesi no fan res més que confirmar el que John Dewey (2004) sosté a nivell teòric. Segons aquest pedagog l'educació assistèmica i extraescolar, que el nen adquireix en l'entorn familiar, en el carrer o en altres entorns socialitzadors més immediats, és més vital, profunda i real, i que l'educació formal o escolar és més abstracta i superficial, menys influent, pero també més àmplia, completa i segura. Potser aleshores el repte de qualsevol mestre és l'articulació d'ambdues educacions en un procés d'integració que aprofiti les qualitats positives de totes elles a fi de definir les necessitats de cada un dels nens i nenes del centre.

El que és impossible de dir, a partir de les dades obtingudes i pel mateix disseny de la recerca, és en quin grau pot ser més influent cada una de les accions que es porten a terme en el si de la família respecte a la tasca endegada per l'escola. És una derivada de la present recerca que convido a investigar en un futur.

D'aquesta derivada de l'estudi caldria, doncs, obrir un període de reflexió sobre la feina que s'ha desenvolupat respecte a la lectura als centres escolars. Les dades apuntades fins ara ens diuen que davant d'un entorn familiar amb una forta cultura lletrada, amb el suport de totes o d'algunes de les parts que el conformen, l'escola pren un paper secundari en la influència per a l'adquisició de l'hàbit lector. Quan es detecten greus mancances en aquest entorn més proper, però, l'escola, que hauria de prendre el relleu a les famílies, no ho fa amb l'eficàcia suficient per aconseguir l'equitat.

No ens agradaria acabar aquest capítol sense convidar a obrir algunes de les portes que, per circumstàncies diverses, el present estudi no ha pogut travessar. Totes donen accés a nous camps de la investigació derivats de plantejar-se la importància de la família i el possible estudi de les dinàmiques a les llars que permetin assegurar una major aproximació a la lectura. I és que, després d'apuntar que la narració de contes pot ser clau per a l'adquisició de l'hàbit lector, seria bo continuar investigant en aquesta direcció. I una línia seria conèixer més i millor els hàbits i costums que acosten la lectura als més petits, no tan sols a casa nostra sinó també en àmbits més allunyats, geogràficament parlant, i que han demostrat estadísticament que són més lectors.

Aquestes dades a l'entorn de la família i la seva importància en els hàbits de lectura i la seva relació amb els resultats acadèmics ja ha estat present en alguns estudis com el que Garcia Fontes (2014: 5. digital) comenta:

Por ejemplo Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997) proponen tres mecanismos a través de los cuales los padres pueden influenciar los

rendimientos académicos de sus hijos si incrementan su implicación. El primer mecanismo es el modelo de rol. Los hijos emulan e imitan los comportamientos de los padres, especialmente en edades tempranas. Si los padres dedican tiempo, esfuerzo e interés en las actividades escolares, pueden influenciar los resultados académicos de sus hijos. El segundo mecanismo se puede definir como refuerzo de la dedicación propia del alumno. Si los padres se interesan, prestan atención y premian los comportamientos relacionados con el éxito escolar, los hijos ejercerán un mayor esfuerzo en las actividades que mejoran su rendimiento académico, si se ven motivados y valoran estos estímulos. El tercer mecanismo sería la instrucción directa. Si los padres leen y corrigen a los hijos en la actividad de lectura, por ejemplo, complementarán la actividad escolar y mejorarán el rendimiento del alumno.

Així mateix, quan aquest pal de paller que és la família manca, seria bo també apuntar vers l'escola per fer-hi propostes d'anàlisi i de detecció d'aquestes mancances a fi de posar-hi una crossa que suplanti, en tot allò que sigui possible, la necessitat d'acostament a la lectura des de ben petits. Creiem que la detecció precoç de les possibles mancances relacionades amb la lectura a la llar de cada infant permetria l'elaboració de currículums individuals, elaborats *ad hoc* per a cada infant i nen a fi que es minimitzi en tot allò que sigui possible la manca d'aproximació a la lectura. Sabem del cert que això és difícil, però sembla que apostar per una educació lectora completa des de la infància tindria conseqüències positives en un futur a mitjà i llarg termini si tenim en compte les dades obtingudes en el present estudi.

També seria bo que futurs estudis apostin per detectar aquelles estratègies que es poden demostrar com a positives per a l'adquisició de l'hàbit i aquelles que, segons el present estudi, han aportat una mica de llum a alguna tasca incorrectament dirigida als petits i joves lectors.

Una altra línia oberta, de la qual tan sols hem pogut apuntar algunes idees, és l'adquisició de l'autoconsciència com a lector. I és que si hom sabés quins són els motius, entorns o edat en què s'adquireix en una mesura més gran aquesta consciència, per altra banda necessària per adquirir l'hàbit i continuar sent lector, també podríem apuntar més i millor en aquestes variables a fi que cadascú n'esdevingui en la seva mesura. I és que conèixer, a tall d'exemple, l'entorn on es desenvolupa la infantesa, adolescència i joventut del lector, pot ser clau per al desenvolupament de l'hàbit i, en cas de la detecció de mancances que no portin cap a aquesta adquisició, actuar des de diferents àmbits, especialment des de l'escola.

Ja hi ha hagut algunes investigacions sobre això, com la que Guryan, Hurst i Schettini (2008: 7, digital) ja van presentar, en la qual exposen que la formació dels pares és clarament definitiva del temps dedicat a l'educació dels fills i, com a derivada, al desenvolupament de la lectura en família:

Parents with different education levels spend substantially different amounts of time in child care. Table 2 reports that women with less education than a high school degree spend an average of 12.1 hours per week in child care, while college-educated women and women with education beyond a college degree spend 16.5 and 17.0 hours in child care, respectively.

Aquest mateix estudi ressalta, a més, que segons alguns estudis tenir cura dels fills és considerat com una forma de producció, és a dir, una inversió en el capital humà dels fills.

Parents may also altruistically care about their children's future happiness and wellbeing and consider time with their children as an investment in their children's human capital. Or parents may care selfishly about their children's future earnings potential, knowing that high resource children may be better able to offset negative income or health shocks experienced by the parent in old age. (Guryan, Hurst i Schettini. 2008: 12)

Podem, doncs, concloure que el present estudi no és res més que un maó més en aquest fascinant món del coneixement que, potser, ens ha de permetre ser més operatius i eficaços, així com saber posar remei a determinades mancances en la promoció i difusió de l'hàbit lector. Maons que, espero, ajudin a construir una mica més aquesta casa de la lectura a la qual, manllevant i adaptant una frase d'un llibre sagrat, tots són els cridats i tots són (o haurien de ser) els escollits.

La mirada d'un investigador no s'atura mai en el present o, si més no, no ho hauria de fer. La present tesi, una mirada al passat per programar el present i dirigir el futur, vol també aportar algunes propostes que, malgrat que aquest no sigui probablement l'àmbit propi d'aquestes propostes, crec que seria bo d'observar.

En primer lloc, i derivat de la present tesi, cal observar com d'important pot ser en l'èxit en els estudis la promoció de determinats hàbits familiars especialment relacionats amb la promoció lectora. Indubtablement, un entorn ric en estímuls i moments lectors, i convertir la lectura en la baula de la relació entre pares i fills, és el mitjà per aconseguir uns millors rendiments en els estudis. I, és clar, això demana temps.

Seria, doncs, imprescindible per a la millora de la competència d'un país la possibilitat que els pares poguessin dedicar temps a compartir lectures amb els fills. Un temps que hauria de ser objectiu de país i atorgar, tal com sí que passa en altres països, horaris que permetin una major conciliació familiar. Aquesta política hauria de perdurar en el temps, ja que aquests hàbits s'adquireixen, a nivell social, de generació en generació. I és que l'hàbit s'adquireix principalment des de la família, especialment en els primers anys de la vida de l'infant quan l'entorn l'acompanya per la lectura.

Però també som conscients que aquesta possibilitat no sempre pot donar-se a totes les llars. És aleshores quan, observant la singularitat de cada entorn, i fins i tot de cada individu, seria necessari que l'escola detecti les mancances d'hàbits lectors familiars i actuï especialment sobre aquests des de cada centre educatiu. Seria, doncs, l'escola un element de reequilibri de les deficiències lectores que pugui tenir cada infant. Estratègies que, malauradament, demanen una aplicació individual, constant i al llarg del temps.

Queda clar que la manera com ha intervingut majoritàriament l'escola fins ara pel que fa a la promoció de l'hàbit lector, ha estat un camí que no compensa les desigualtats socials; aquesta conclusió hauria de donar peu a repensar com, qui, quan, on i per què s'acosta la lectura als infants. Una conclusió que obligaria a repensar moltes de les accions que s'han fet i es fan als centres escolars a fi d'orientar-les vers una aplicació individual de la mediació lectora.

És clar que alguns podran dir que ja només li manca aquesta feina a l'escola, però és que una bona inversió en el present, dirigida per resoldre mancances en els entorns propis de cada nen i nena, donarà els rèdits necessaris perquè la societat esdevingui més culta, formada i, fins i tot, rendible.

Finalment cal posar també damunt la taula una de les qüestions que actualment es debaten més en el món de la lectura: la intervenció de les noves tecnologies en aquest procés lector. Aquesta és una darrera branca d'estudi sobre la qual ja hi ha alguns estudis fets, però ningú no pot valorar encara de veritat la influència d'aquestes noves tecnologies al llarg del temps perquè encara fa massa poc que hi incideixen per poder tenir-ne una perspectiva a mitjà i llarg termini.

Tot i això, i derivat de la present tesi, podem apuntar alguna idea dient que aquestes tecnologies no han d'influenciar necessàriament en l'hàbit lector, ja que aquest sembla que depèn especialment de les experiències viscudes. Així, doncs, es fan necessaris estudis a fons sobre el tema, però tal com fa la present tesi, podem apuntar que la lectura digital no és res més que un canvi de suport. Serà necessari, doncs, vetllar perquè tots els entorns acostin la lectura als infants.

## 6. Bibliografia i webgrafia



## **6. Bibliografia i webgrafia**

### **6.1. Bibliografia consultada i referenciada**

### **6.2. Bibliografia consultada**

### **6.3. Webgrafia**

## 6.1. Bibliografia consultada i referenciada

1. ALOY, Josep Maria (2010). *Et diran que llegeixis, Bernat*. Berga: L'Albi.
2. ARGÜELLES, J. D. (2006). *Historias de lectura y lectores: Los caminos de los que sí leen*. Barcelona: Paidós.
3. BARÓ, Mònica (2008). *Les edicions infantils i juvenils d'Editorial Joventut: 1923-1969*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Tesi doctoral per publicar.)
4. BARÓ, Mònica; COLOMER, Teresa; MAÑÀ, Teresa (2007). *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
5. BERTAUX, Daniel (1997). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
6. BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Miguel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla
7. CABRÉ, Jaume (2005). *La matèria de l'esperit*. Barcelona: Proa (La mirada literària; 69).
8. CASAS, Lola; GONZÁLEZ, Jesús (2005). *Llegim?* Barcelona: Cercle de Lectors.
9. CENTELLES, Jaume (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat.
10. COLOMER, Teresa (1999). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
11. – (2007). *Tendencias actuales de la intervención en la formación de lectores: Nuevos espacios para la lectura en el siglo XXI*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
12. CUBELES, Xavier; PORTELL, Joan (dir.) (2005). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Consell Català del Llibre per a Infants i Joves. Barcelona.
13. CUBELES, Xavier; PORTELL, Joan (dir.) (2010). *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Consell Català del Llibre per a Infants i Joves. Barcelona.
14. CUBERO, R.; MORENO, M. C. (1994). "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros: Años escolares", a *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial, p. 285-296.
15. D. A. (2008). *Babar, Harry Potter & Cie: Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*. París: Bibliothèque nationale de France.
16. DEWEY, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata
17. DIAMENT, Nic (2008). *Babar, Harry Potter & Cie: Livres d'enfants d'hier et d'aujourd'hui*. París: La joie par les livres-Centre national du livre pour enfants.
18. DOT PADRÓS, Maria (2003-04). *Tu ets diferent perquè llegeixes: Com la lectura pot tenir un paper essencial en la formació dels joves*. Barcelona: UAB (treball pendent de publicació).

19. DURAN, Teresa; ROS, Roser (1995). *Primeres literatures: Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirène.
20. GIL FLORES, Javier (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 301-322.
21. GIRBÉS, Joan Carles (2008). *Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzira (València). Edicions Bromera.
22. HERNÁNDEZ BLASI, Carlos; BJORKLUND, David F. (2001). “El desarrollo de la memoria: avances significativos y nuevos desafíos”. *Revista Infancia y Aprendizaje* 24 (2). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje; Universidad Autónoma de Madrid.
23. JOVE, Vincent (1993). *La Lecture*. París: Hachette (Contours littéraires).
24. LAHIRE, Bernard (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa (Lea; 23).
25. LOFTI A ZADEN; JANUSZ KACPROZYK (ed.) (1999). *Computing with words in Information*. Nova York: Physica-Verlag Heidelberg.
26. MANGUEL, Alberto (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
27. MANRESA, Mireia (2013). *L'univers lector adolescent: Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Rosa Sensat
28. MANRESA, Mireia (pendent de publicació) (2009). *Els hàbits lectors dels adolescents: Efectes de les actuacions escolars ens les pràctiques de la lectura*. Bellaterra: UAB (tesi doctoral).
29. MARINA, José Antonio; VÁLGOMA, María de la (2006). *La màgia de llegir*. Barcelona: Random House Mondadori.
30. MATA, Juan (2008). *10 ideas clave: Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
31. MEEK, Margaret. “Ajudant els lectors”, a COLOMER, Teresa (coord.) (1992). *Ajudar a llegir: La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
32. MILLION-LAJOINIE, Marie-Madeleine (1999). *Reconstruire son identité par le récit de vie*. París: L'Harmattan.
33. MOLIST, Pep (2008). *Dins del mirall: La literatura infantil i juvenil explicada als adults*. Barcelona: Graó.
34. MOREAU, Brigitte (dir.) (2007) : *Lire a l'adolescence*. Montréal : Les Éditions ASTED inc. *Aux seuils de la lecture*. PSLANIEC, Christian.
35. MORENO, Víctor (2011). *Cómo hacer lectores competentes: Guía práctica: reflexiones y propuestas*. Pamplona: Pamiela.
36. MORENO SÁNCHEZ, Emilia (2001). “Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico”. *Contextos educativos*, 4 (p. 177-196). Huelva: Universidad de Huelva.
37. – (2002). “La familia como institución sociocultural: su papel en la adquisición de los hábitos lectores”. *Portularia* 2 [309-324]. Huelva: Universidad de Huelva.

38. MORENO SÁNCHEZ, Emilia; PADILLA CARMONA, M. Teresa; VÉLEZ GONZÁLEZ, Enrique (1998). "La familia como contexto de adquisición de hábitos lectores. Un estudio descriptivo". *2º Simposium Internacional Familia, Educación, una perspectiva comparada* (p. 363-373). Sevilla: Universidad de Sevilla.
39. PAGÈS JORDÀ, Vicenç (2006). *De Robinson Crusoe a Peter Pan: Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa (La mirada; 74).
40. PENNAC, Daniel (1995). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.
41. – (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal; 222).
42. PÉREZ DÍAZ, Enrique (2007). *El escritor frente al mito del niño lector*. Madrid: Anaya.
43. PETIT, Michèle (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
44. – (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
45. – (2002). *Éloge de la lecture*. París: Belin.
46. PORTELL, Joan (2005). "Personatges que m'han fet lector" (p. 38-39), a *Personatge a la vista!: Llibres que fan lectors*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
47. PORTELL, Joan (2006). *Les lectures de la generació nascuda a la dècada dels seixanta a Catalunya*. Treball de final de Màster: sense publicar
48. QUERALT, Enric (2012). *Llegir, més enllà de les lletres*. Lleida: Pagès.
49. REYES CAMPS, Lourdes (2004). *Vivir la lectura en casa*. Barcelona: Juventud.
50. RICO, Lolo (2003). *Cómo hacer que tus hijos lean: Análisis y recetas*. Móstoles (Madrid): Alfaguara.
51. ROBINE, Nicole (1984). *Les jeunes travailleurs et la lecture*. París: La Documentation.
52. – (2000). *Lire des livres en France: Des années 1930 à 2000*. París: Éditions du cercle de la Librairie.
53. – (2005). "Reading at home in France: A psycho-sociological look at youth literature, youth and their families". *Educational Studies in Language and Literature*, 6, núm. 3, p. 51-61.
54. SHÖN, E. "La 'fabrication' du lecteur", a CHAUDRON, M.; DE SINGLY, F. (ed.) (1993). *Identité, lecture, écriture*. París: BPI, p. 17-44.
55. SOLÉ, Isabel (1993). "Lectura ¿Placer? ¿Obligación? Como se hace adquirir el gusto por leer: ¿se obliga? ¿Se aconseja? ¿Se recomienda?", a *Primeras Noticias: Literatura Infantil y Juvenil*, número 118. Barcelona: Centro de Comunicación & Pedagogía.
56. TEIXIDOR, Emili (2007). *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.
57. WELLS, Gordon (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia (Cuadernos de pedagogía; 37).

58. WOLF, Maryanne (2008). *Como aprendemos a leer: Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
59. YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; CERRILLO, Pedro C. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia; 6).
60. – (2004). *Valores y lectura: Estudios multidisciplinares*. Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia; 12).
61. ZAYAS, Felipe (2012). *Idees clau: La competència lectora segons PISA: Reflexions i orientacions*. Barcelona: Graó.

## 6.2. Bibliografia consultada

1. ABEYÀ, Elisabet; DíEZ, M. Carmen; GÓMEZ, Pitti (2002). *Emocions*. Barcelona: Rosa Sensat (Temes d'Infància; 42).
2. ALIAGAS MARÍN, Cristina (2007). *El desinterès per la lectura: Converses amb un adolescent*. Barcelona: UAB (Pendent de publicació).
3. BACH, Eva; DARDER, Pere (2002). *Sedueix-te per seduir: Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.
4. BAHLOUL, Joëlle (2002). *Lecturas precarias: Análisis sociológico sobre los «poco lectores»*. México: Fondo de Cultura Económica.
5. BAMBERGER, Richard (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural S.A. i UNESCO.
6. BARBADILLO GRIÑÁN, Patricia (1993). "La lectura infantil en el ámbito familiar". A *Infancia y Sociedad*, número 21-22. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales (p. 137 a 147).
7. BETTELHEIM, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
8. BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
9. BLOOM, Harold (2000). *Com llegir i per què*. Barcelona: Anagrama / Empúries (Anagrama/Empúries; 20).
10. BOULAIRE, Cécile (dir.) (2006). *Le livre pour enfants*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
11. BOYARIN, Jonathan (1993): *The Ethnography of Reading*. California: The Regents of University of California
12. BUADELOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine (1999): *Et pourtant, ils lisent...* París: Éditions du seuil.
13. BÜRGER, Peter (1987). *Estética de la recepción*. Madrid: Arco/Libros.
14. BUS, Adrian G.; IJZENDOORN, Marinus H. Van (1993). "Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate". A *Reading Research Quarterly*. Vol. 20. Núm 4. International Reading Association (p. 998-1015).
15. CANTERO, Francisco José (2004). *La ruta de acceso a la lectura: Investigación sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Cultura y Deporte.
16. CARR, Nicholas (2010). *Superficiales: ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
17. CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó (El Llapis).
18. CASSANY, D. (2003). *Rere les línies : Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
19. CASTILLA DEL PINO (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
20. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus

21. CAUSSE, Rolande (2000). *Qui a lu petit, lira grand*. Malesherbes (França): Plon.
22. CERRILLO, Pedro C.; GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.) (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Conca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Estudios, 53).
23. CLEMENTE LINUESA, María; RAMÍREZ ORELLANA, Elena (2008). *Primeros contactos con la lectura: Leer sin saber leer*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
24. COLOMER, Teresa (1996). "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", a LOMAS, Carlos (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria: Cuadernos de formación del profesorado: Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Barcelona. Universitat de Barcelona, p. 132-142.
- (2002). "El papel de la mediación en la formación de lectores", a COLOMER, T.; FERREIRO, E.; GARRIDO, F. *Lecturas sobre lecturas/3*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*. Número extraordinari. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2012). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
25. COLOMER, Teresa (coord.) (1992). *Ajudar a llegir: La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.
26. COLOMER, Teresa (ed.) (2002). *La literatura infantil y juvenil catalana: Un segle de canvis*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-ICE.
27. COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (1998). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62 (Llibres a l'abast; 326).
28. CONTRERAS, Jesús. «La lectura y sus circunstancias», a MILLÁN, José Antonio, coord. *La lectura en España: Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002, p. 165-209.
29. CHAMAUX, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: CEAC.
30. CHAMBERS, Aidan (1991). *The reading environment*. Lockwood (Regne Unit): The Timble Press.
- (2007). *El ambiente de la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económico (Espacios para la lectura).
31. CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. (1994). *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Gedisa (Lea; 1).
32. D. A. (1968). *¿Qué libros han de leer los niños?: Escuela activa de padres: 1969*. Barcelona: Nova Terra / Casals Edición y Librería.
33. D. A. (2005). Monogràfic "Literatura infantil i juvenil". Barcelona: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*.

- 34.D. A. (2005). *Revista de Educación: Sociedad, Lectura y Educación*. Número extraordinari 2005. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- 35.D. A. (2006). *Encuesta Nacional de lectura: Informes y evaluaciones*. Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 36.D. A. (2007). *La biblioteca mediateca: Educació infantil i primària*. Barcelona: Rosa Sensat.
- 37.D. A. (2007). *La biblioteca mediateca: Educació secundària*. Barcelona: Rosa Sensat.
- 38.D. A. (2010). *Pla de Lectura de centre (Document provisional)*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- 39.D. A. (2013). *La lectura en un centre educatiu: Saber llegir, llegir per aprendre, gust per llegir*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- 40.D. A. (2015). *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil 2015*. Madrid: Fundación SM.
- 41.DARDER, Pere (2001). "Emocions i educació, una perspectiva d'ampli abast". *Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat, p. 4-12
- (2001). "Repensar l'educació des de les emocions". *Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- 42.DELHAIE, Patricia (1998). *Como habituar al niño a leer*. Barcelona: Medici.
- 43.DÍAZ-PLAJA, Ana (2002). *El lector de secundaria*. A: D. A. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12. Saragossa: Universidad de Zaragoza, p. 171-197.
- 44.DOWNING, John ; FIJALKOW, Jacques (1990) : *Lire et raisonner*. Toulouse : Editions Privat (Formations pédagogie)
- 45.DURAN, C.; Manresa, M. (2008). "Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn" a COLOMER, Teresa (coord.). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.
- 46.ECHEVARRÍA SAMANES, Benito (1982). *Estadística aplicada a las ciencias humanas*. Barcelona: Daimon.
- 47.EQUIPO PEONZA. *Cien libros para un siglo*. Madrid: Anaya, 2004.
- 48.ESCARPIT, R.; ROBINE, N. *Le Livre et le conscrit*. París: Cercle de la Librairie, 1966.
- 49.FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mèxic DF: Siglo XXI.
- 50.FERRER, F. (dir.); CASTEJÓN, A.; CASTEL, J. L.; ZANCAJO, A. (2011). *PISA 2009: Avaluació de les desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Polítiques; 74).
- 51.FONS ESTEVE, Montserrat. (1999). *Llegir i escriure per viure: Alfabetització inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula*. Barcelona: La Galera.
- 52.FRIER, Catherine (ed.) (2006). *Passeurs de lecture: Lire ensemble à maison et à l'école*. París: Retz.
- 53.FRY, Donald (1990). *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Bristol: Open University Press.



54. GARDNER, Howard (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
55. GÓMEZ SOTO, Ignacio (1999). *Mito y realidad de la lectura: Los hábitos lectores en la España actual*. Madrid: Endymion (Ensanyo; 126).
56. GONZÁLEZ, Luis Daniel (1997). *Guía de clásicos de la literatura infantil y juvenil (hasta 1950)*. Madrid: Palabra (Tiempo Libre; 1).
57. GRAÑA, Isabel; IRIBARREN, Teresa (2008). *La literatura catalana en la cruïlla (1975-2008)*. Vilanova i la Geltrú: El Cep i la Nansa (Argumenta; 8).
58. HALBWACHS, Maurice (1968). *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France.
59. HAZARD, Paul (1950). *Los libros, los niños y los hombres*. Barcelona: Juventud.
60. HOOVER-DEMPSEY, K. V.; SANDLER, H. M. (1995). "Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?". *Teachers College Record*, 97, p. 310-331. EUA: Columbia University.
- (1997). "Why do parents become involved in their children's education?". *Review of Educational Research*, 67. 3-42. EUA: University of California.
61. JANER MANILA, Gabriel (1991). *Literatura oral i ecologia del llenguatge*. Ponència presentada al simposi Didàctica i Aprenentatge de la Llengua. Tarragona.
- (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene.
62. JAUSS, Hans Robert (1991). *Teoria de la recepció literària*. Barcelona: Barcanova.
63. JOVER, Guadalupe (2007). *Un món per llegir: Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat.
64. JUBANY, Jordi (2012). *Connecta't per aprendre: Aprenentatge social i personalitzat*. Barcelona: Rosa Sensat.
65. JULIEN-LAFERRIÈRE, Chantal; GOFFARD, Serge; LORANT-JOLLY, Annick (dir.) (1995). *Les médiateurs du livre: Les adolescents et la lecture*. Évier: CRDP de l'Académie de Créteil.
66. KREY, Dean M. (1998). "Children's literature in social studies". *Teaching to the Standards*. Washington: NCSS.
67. LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Mèxic DF: Fondo de Cultura Económica.
68. LLUCH, Gemma (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2010). *Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela: Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- (2012). *La lectura al centre: Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents, al Pla de Lectura de Centre*. Alzira: Bromera.

- (2013). *La lectura en català per a infants i adolescents: Història, investigació i polítiques*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat (Biblioteca Sanchis Guarner; 78).
- 69.LLUCH, Gemma; VALRIU, Caterina (2013). *La literatura per a infants i joves en català: Anàlisi, gèneres i històries*. Alzira: Bromera (Essencial; 15).
- 70.LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio (1998). *Las historias de vida y la investigación biográfica*. Madrid: UNED.
- 71.LURIE, Alison. *Niños y niñas eternamente: Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 2004.
- 72.MANEN, Max van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- 73.MARINA, José Antonio (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- 74.MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (ed.) (2005). *Historia de la lectura*. Paracuellos del Jarama: Asociación de Historia Contemporánea Marcial Pons, De Historia (Ayer; 58).
- 75.MATA, Juan. (2004). *Como mirar la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Universidad de Granada.
- 76.MAUGER, Gerard; PLIAK, Claude; PUDAL, Bernard (2010). *Histories de lecteurs*. París: Nathan.
- 77.MAYORGA FERNÁNDEZ, María; MADRID VIVAR, Dolores (2014). “El lector no nace, se hace: Implicaciones desde la familia”. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, 1 (p. 81-88). Florència: Universitat de Florència.
- 78.MEEK, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- 79.MENDOZA FILLOLA, Antonio (dir.) (2002). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación y Deportes.
- 80.MILLÁN, José Antonio (coord.) (2002). *La lectura en España: Informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios Editores de España.
- 81.MORENO, Víctor (2004): *Lectores competentes*. Madrid: Anaya
- 82.MULLIS, I.V.S.; MARTIN, M.O.; KENNEDY, A.M.; FOY, P. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 83.NODELMAN, Perry; REIMER, Mavis. (2003). *The pleasures of children's literatura*. Boston: Allyn and Bacon
- 84.ORTIZ, María del Rosario; JIMÉNEZ, Juan E. (2001). *Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores: Revista Infancia y Aprendizaje 24 (2)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- 85.PALOU, Juli; BOSCH, Carmina (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó

86. PASCUAL DÍEZ, Julián. “Lecturas y factores que condicionan a la maduración lectora: Implicaciones educativas”, a CERRILLO, P.; CAÑAMARES, C.; SÁNCHEZ, C. (coords.) (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Conca: Ediciones UCLM.
87. PÉREZ RIOJA, José Antonio (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.
88. PERONI, Michel. (2003). *Historias de lectura: trayectorias de vida y de lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
89. PETIT, Michèle (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona: Océano.
- (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano.
90. POISSENOT, Claude (2005). “Les actions de promotion de la lecture de jeunesse en question”, a *Regards sur le livre et la lecture des jeunes: Colloque pour les 40 ans de La Joie par les livres*. París: La Joie par les livres.
91. PORTELL, Joan (ed.) (2004). *M’agrada llegir*. Badalona: Ara Llibres.
92. POULAIN, Martine (dir). (1993). *Lire en France aujourd’hui*. París: Éditions du Cercle de la Librairie (Collection Bibliothèques).
- (1988). *Pour une sociologie de la lecture: Lecture et lecteurs dans la France contemporaine*. París: Éditions du Cercle de la Librairie (Bibliothèques).
93. RIVALAN GUÉGO, Christine (2007). *Lecturas gratas o ¿la fábrica de los lectores?* Madrid: Calambur (Biblioteca Litterae).
94. ROBINSON, Ken (2009). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
95. RODRÍGUEZ ABAD, Ernesto; NOVELL IGLESIAS, Elvira (2006). *Animando a animar: Tenemos un plan: cómo estimular el goce lector*. Madrid: Catarata.
96. RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. (2007). “Cuentos populares perfectamente incorrectos”, a *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Conca: Ediciones UCLM.
97. SALISBURY, Martin; STYLES, Morag (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Barcelona: Blume.
98. SARABIA, A (1992). “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”, a *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
99. SILVESTRE, Nuria; SOLÉ, M. Rosa (1993). “La formación de la función semiótica”, a *Psicología evolutiva: Infancia, preadolescencia*. Barcelona: CEAC, p. 131-137.
100. TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
101. TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
102. VALRIU, Caterina (1994). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: La Galera – Pirene (Deixeu-los llegir).

103. TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Horsori i ICE de la Universitat de Barcelona.
104. WELLS, Gordon (1987). "Aprendices en el dominio de la lengua escrita", a ÁLVAREZ, A. (comp). *Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica: II Jornadas Internacionales de psicología y educación*. Madrid: Visor, p. 57-73.
105. ZADEH, Lofti A.; KACPRZYK, Janusz (1999). *Computing with words in Information*. Nova York: Physica-Verlag Heidelberg.

### 6.3. Webgrafia

1. ALBAIGÉS, Bernat; SELVA, Mireia; BAYA, Mireia (2009). *Infants, família, escola i entorn: claus per a un temps educatiu compartit. Projecte Temps de Barri, Temps educatiu compartit*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/489.pdf>> (octubre 2012).
2. ALIAGA, Cristina (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. A <<http://www.tdx.cat/handle/10803/48671>> (gener 2014).
3. BAKER, Linda; WIGFIELD, Allan. Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, vol. 34, a <<https://www.msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker%26Wigfield-MotivRdng.pdf>> (octubre 2012).
4. BARÓ, Mònica; ALIAGA, Cristina; GORCHS, Glòria (2013). *Com crear un ambient lector a l'escola?* Barcelona: Fundació Bofill, a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/575.pdf>> (gener 2014).
5. BONAL, Xavier (dir.) (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una Mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/610.pdf>>.
6. CARDÚS, Salvador (dir.) (2007). "La dieta mediàtica i cultural dels joves". *Baròmetre de la Comunicació i la Cultura* <<http://www.fundacc.org/>> (octubre 2012)
7. CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS (2014). *Baròmetres*. [http://www.cis.es/cis/opencms/CA/11\\_barometros/metodologia.html](http://www.cis.es/cis/opencms/CA/11_barometros/metodologia.html)
8. CLARK, Christina; PICTON Irene (2012). *Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading*. National Literacy Trust, a <[http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/5794/Reading\\_-\\_Family\\_2011\\_-\\_Family\\_Matters\\_-\\_Final.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/5794/Reading_-_Family_2011_-_Family_Matters_-_Final.pdf)>.
9. COMAS SABAT, Marta; ESCAPA SOLANA, Sandra; ABELLÁN CANO, Carlos. *Comparticipen pares i mares a l'escola? Diversitat familiar i d'implicació en educació*. Fundació Jaume Bofill. [http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/IB\\_49.pdf](http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/IB_49.pdf) (abril 2014)
10. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2011). *Estudi PISA 2009: Síntesi de Resultats: Quaderns d'Avaluació, 19*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, a <<http://www.gencat.cat/ensenyament/quadern19/pdf/Quaderns19.pdf>> (octubre 2012).

11. CUNHA Flavio; HECKMAN, James J. (2008). "Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill: Formation". *The Journal of Human Resources* XLIII, a <[http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha\\_Heckman\\_2008\\_JHR\\_v43\\_n4.pdf](http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha_Heckman_2008_JHR_v43_n4.pdf)> (octubre 2014).
12. D. A. (2014). *Informes sobre el sector editorial español*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, a <<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/InformeSector.asp>> (gener 2015).
13. D. A. (2014). "La lectura voluntaria de libros en el alumnado español de 10 a 18 años: diferencias territoriales, de género y características asociadas". *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 4, p. 391-416, a <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/2512-7659-1-PB.pdf>> (gener 2015).
14. D. A. (2014). *Barómetro de Diciembre 2014: Avance de resultados: Estudio número 3047*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. <[http://datos.cis.es/pdf/Es3047mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3047mar_A.pdf)> (gener 2015).
15. D. A. (2011). *Metdología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá: CERLALC, a <[http://www.cerlalc.org/comportamiento\\_lector.pdf](http://www.cerlalc.org/comportamiento_lector.pdf)> (juliol 2012).
16. D. A. (2005). "Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications". *Chicago Journals*. Vol. 106, número 2, noviembre 2005. <<http://www.jstor.org/stable/10.1086/499194>> (octubre 2014).
17. D. A. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <[http://www.oei.es/fomentolectura/habitos\\_lectura\\_jovenes\\_cide.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/habitos_lectura_jovenes_cide.pdf)> (setembre 2014).
18. DELGADO LIBRERO, Angelina (coord..) (2008). *Historias de lectura en Andalucía*, a <[http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/7\\_Estudio\\_Historias\\_de\\_lectura\\_Andalucia.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/web/html/sites/consejeria/areas/letras/Galerias/Adjuntos/estudios/7_Estudio_Historias_de_lectura_Andalucia.pdf)> (setembre 2012).
19. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. GENERALITAT DE CATALUNYA. "El 54% de la població de Sant Vicenç dels Horts no llegeix gairebé mai". A *reportEducació*. <<http://reportededucacio.cat/el-54-de-la-poblacio-de-sant-vicenc-dels-horts-no-llegeix-gairebe-mai/>> (abril 2015).
20. DONNAT, Oliver (2005). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: Éléments de synthèse 1997-2008*, a <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>> (setembre 2012).
21. ELZO IMAZ, Javier (coordinador); LAESPADA, María Teresa; MARTÍNEZ, Ana (2009). *Models educatius familiars a Catalunya*.

- Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Informes Breus; 18), a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/504.pdf>> (octubre 2012).
22. FAVRE, Bernard; JAEGGI, Jean-Marc; OSIEK, Françoise. *Famille, école et collectivité*. Ginebra: Département de l'Instruction publique, a <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/Ressources/favreetco.pdf>> (abril 2014).
23. FOX, Liana; HAN, Wen-Jui; RUHM, Christopher; WALDFOGEL, Jane (2011). *Time for Children: Trends in the Employment Patterns of Parents, 1967-2009*. EUA: Columbia (Nova York). <<https://www.american.edu/cas/economics/pdf/upload/Ruhm-paper.pdf>> (octubre, 2014).
24. GARCIA FONTES, Walter. *Efectos de los hábitos de lectura familiares sobre los resultados académicos en PIRLS 2011*. Universitat Pompeu Fabra i Barcelona Graduate School of Economics, a <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/dtgarcia-fontes.pdf?documentId=0901e72b814db8be>> (novembre 2014).
25. GIL FLORES, Javier (2009). "Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado". *Revista de Educación*, 350. Setembre-desembre 2009, p. 301-322. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, a <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_13.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_13.pdf)> (gener 2015).
26. GIRBÉS, Joan Carles (2012). *El mètode definitiu per tenir fills lectors*. Barcelona : Fundació Bofill, a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/553.pdf>> (octubre 2012).
27. GONZÁLEZ-PIENDA, Julio Antonio. "El rendimiento escolar: Una análisis de las variables que lo condicionan". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (vol. 8), any 7. Universidad de Oviedo, a <[http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6952/1/RGP\\_9-17.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf)> (novembre 2014).
28. GURYAN, Jonathan; HURST, Erik; SCHETTINI KEARNEY, Melissa (2008). "Parental Education and parental time with children". *Nber Working Paper Series*. National Bureau of Economic Research: Cambridge (Massachusetts), a <<http://www.nber.org/papers/w13993>> (novembre 2014).
29. HERSENT, J. F. (2000). *Sociologie de la lecture en France: état des lieux (essai de synthèse à partir des travaux de recherche menés en France)*, a <[www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf](http://www.culture.gouv.fr/culture/dll/sociolog.rtf)> (setembre 2012)
30. HEWITT, E. C. (2007). "La percepción del factor de los padres en el aprendizaje del inglés en la escuela primaria: un estudio empírico". *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, p. 75-87, a

- <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaPercepcionDelFactorDeLosPadresEnElAprendizajeDel-2371701.pdf>.
31. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007). *PIRLS 2006: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirls2006.pdf?documentId=0901e72b80110470>> (setembre 2012).
  32. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010). *PISA 2009: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, a <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>> (octubre 2012).
  33. JÁTIVA, Juan Manuel. "Cuanto más creativos, más ricos". *El País*, a <[http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/20/valencia/1340218451\\_251450.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/06/20/valencia/1340218451_251450.html)> (octubre 2012).
  34. KENNEDY, Ann M.; TRONG, Kathleen L. *Influence of the Home Literacy Environment on Reading Motivation and Reading Comprehension TIMSS & PIRLS International Study Center*, a <[http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/IRC/IRC\\_2010/Papers/IRC\\_2010\\_Kennedy\\_Trong.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC_2010_Kennedy_Trong.pdf)> (octubre 2012).
  35. KOWALEWSKI, Kirsten D. M. *Reading Engagement: What Influences The Choice to Read?*, a <<http://bpm.slis.indiana.edu/scholarship/award01.shtml>> (octubre 2012).
  36. LAUKKANEN, Reijo (2006). Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandés. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Debats d'Educació; 7) a <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/435.pdf> (octubre 2012)
  37. LLUCH, Gemma ; MARTÍN-BARBERO, Jesús (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC, a <[http://www.scribd.com/juan\\_amaya\\_18/d/86009676-Informe-Final-Lectura-Desarrollo](http://www.scribd.com/juan_amaya_18/d/86009676-Informe-Final-Lectura-Desarrollo)> (octubre 2012).
  38. MARINA, José Antonio. *L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/550.pdf>> (octubre 2012).
  39. MICHAUDON, Helène. "La lecture, un affaire de famille", *INSEE*, 777, maig 2001, a <[http://www.insee.fr/fr/ffc/docs\\_ffc/ip777.pdf](http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ip777.pdf)> (octubre 2012).
  40. MILLÁN, José Antonio (coordinador) (2008). *La lectura en España: Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, a <<http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>> (octubre 2012).
  41. MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. FRANCE. Estudi de les pràctiques culturals dels francesos des del



- 1970 fins a l'actualitat. Dades diverses i de gran interès, a <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/index.php>> (octubre 2012).
42. MIRALLES BONO, José Luis. *El informe Coleman (1966): Igualdad de oportunidades en educación*, a <<http://jlmirall.es/oysiao/?p=3014>> (novembre 2014).
43. NAFFRECHOUX, Martine (1987). "Des lecteurs qui s'ignorent: Les formes populaires de la lecture". *Bulletin des Bibliothèques de France*, 32, núm. 5, a <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1987-05-0404-001>> (setembre 2013).
44. OECD (2010a). *PISA 2009 at a Glance*. París, a <<http://www.oecd.org/dataoecd/31/28/46660259.pdf>> (setembre 2012).
45. ORTEGA CORTEZ, Florencia Patricia (2006). *Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública*. RMIE (número 28), a <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002814.pdf>> (setembre 2012).
46. PERROTTI, E: *Lecturas de Michèle Petit*, a <[www.cendotec.org.br/francaflashpartes/franciaf48-17leitura.pdf](http://www.cendotec.org.br/francaflashpartes/franciaf48-17leitura.pdf)> (setembre 2012).
47. PIAAC (Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la Población Adulta 2013). *Informe*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/piaac/piaac2013vol1.pdf?documentId=0901e72b81741bbc>> (diciembre 2013).
48. PIRLS 2011. *International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center: Boston, a <[http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/P11\\_IR\\_FullBook.pdf](http://timss.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf)> (novembre 2013).
49. PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Volum I, a <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>> (novembre 2014).
50. PIRLS - TIMSS 2011. *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias: Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Volum II, a <<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol2-1.pdf?documentId=0901e72b81710233>> (febrer 2014).
51. PISA 2015. *Draft Reading Literacy Framework*: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>> (novembre 2014).
52. REIJO LAUKKANEN (2006). *Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Debats d'Educació; 7), a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/435.pdf>> (octubre 2012).

53. ROBINE, Nicole (2005). *Les réseaux de lecture des adolescents: Lecture jeune, a* <[http://crdp.ac-paris.fr/d\\_college/res/lj\\_article116.pdf](http://crdp.ac-paris.fr/d_college/res/lj_article116.pdf)> (setembre 2012).
54. SATURNINO, José. "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica". *Rase, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 2, p. 459-467, a <<http://josamaga.webs.ull.es/RASE2014-jsmg.pdf>> (octubre, 2014).
55. SERRANO ALMENARA, Natalia. *La lectura: un proyecto de trabajo Familia-Escuela, a* <<http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com.es/2013/04/la-lectura-un-proyecto-de-trabajo.html>> (abril 2014).
56. SOLÉ, Isabel. *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (Debats d'Educació; 24), a <<http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/548.pdf>> (octubre 2012).
57. SPEER, Megan E. *et al.* "Savoring the Past: Positive Memories Evoke Value Representations in the Striatum". *Neuron*, a <[http://www.cell.com/neuron/abstract/S0896-6273\(14\)00848-4](http://www.cell.com/neuron/abstract/S0896-6273(14)00848-4)> (novembre 2014).
58. TARPIN, Pauline ; POIRSON, M. Martial (2010). *Lecteurs, livres et lecture en France : étude sur l'évolution des pratiques, de l'offre et de leurs implications au niveau sociétal*. Université du Grenoble 3, a <[http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/49/84/PDF/Tarpin\\_P.\\_memoire\\_complet.pdf](http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/49/49/84/PDF/Tarpin_P._memoire_complet.pdf)> (setembre 2012).



## Annexos



## **Annex 1. Enquesta**



Benvolgut/da,  
La present enquesta té per objectiu conèixer els hàbits lectors de diferents generacions. Si us plau, responeu totes les preguntes i no oblideu escriure el vostre nom i el centre/es on treballeu. Moltes gràcies.

Joan Portell Rifà

**Nom:** ..... **Any que vas néixer:** .....

**Lloc de feina:** .....

**(Fes una creu a la resposta escollida)**

Et consideres bon lector/a	Sí: __		No: __	
Quants llibres has llegit el darrer any?	1 o 2 __	De 3 a 5 __	De 6 a 10 _	+ de 10 _
Cada quan llegeixes?	Cada dia __	2/3 dies per set. _	De tant en tant. __	Mai __
Escriu els títols/autors de tres lectures recents.	1. _____			
	2. _____			
	3. _____			
T'explicaven contes de petit/a?	Sí: __		No: __	
Qui?	_____			
Quin moment relacionat amb la lectura recordes	..... ..... .....			
Hi havia lectures a casa teva?	Sí:		No:	
Quantes	De 0 a 10 __	11 a 25 __	25 a 100 __	+ de 100 __
On estaven?	Al menjador __	A l'estudi __	A la teva habitació _	A la cuina __
A quina escola/es vas anar?	..... .....			
Llegíeu llibres a l'escola?	Sí: __		No: __	
Fèieu activitats de lectura al centre?	Sí: __		No: __	
Tipologia d'escola	Pública:	Priv. Reli.:	Priv. no reli.:	
Nom del poble/ciutat	_____			
Escriu el títol/autor de cinc lectures que recordis de petit:	1. _____			
	2. _____			
	3. _____			
	4. _____			
	5. _____			
Qui creus que et va influenciar més en l'adquisició del teu hàbit lector?	Els pares __	Avis __	L'escola __	Els amics __
	Germans __	Altres __	Qui?	
Per què?:	..... ..... .....			





## Annex 2. Transcripció de les entrevistes

Entrevistat	Any de naixement de l'entrevistat	Lloc de l'entrevista	Data de l'entrevista	Estudis
<b>Mestres i professors</b>				
E 1	1955	Barcelona	31 de gener de 2013	Diplomada en Magisteri
E 2	1960	Barcelona	4 de febrer de 2013	Llicenciada en Antropologia cultural
E 3	1980	Barcelona	14 de febrer de 2013	Llicenciat en Història de l'Art. Màster en biblioteca escolar i promoció de la lectura
E 4	1967	Barcelona	30 de maig de 2013	Diplomat em Magisteri
E 5	1970	Barcelona	12 de juliol de 2013	Diplomat em Magisteri i Biblioteconomia
<b>Estudiants de l'Institut Obert de Catalunya</b>				
EIOC1	1992	Barcelona	10 de juny de 2013	Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar
EIOC2	1994	Barcelona	10 de juny de 2013	ESO al Paquistan i actualment a l'Institut Obert de Catalunya (IOC)
EIOC3.	1983	Barcelona	10 de juny de 2013	Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar
EIOC4	1974	Barcelona	10 de juny de 2013	Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar
EIOC5	1977	Barcelona	10 de juny de 2013	Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 31 de gener de 2013

Nom: E 1

Any de naixement: 1955

Estudis: Magisteri

Llocs de treball: Escoles Griselda, Escola Heidi. Des del 2005 treballa al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Entrevistador: Quin és el teu primer record lector?

Entrevistat 1: Amb el Cavall Fort, perquè els pares el compraven. Jo esperava el sobre marronós, i després amb autors catalans com Joaquim Carbó. I després em va impactar molt en Robert Saladrigas, amb *Entre juliol i setembre* i els contes d'en Pere Calders, ja de més gran. Els meus pares tenen una gran biblioteca a casa seva, amb Pla, Poncela, l'Ulisses..., molts clàssics.

E.: A casa hi havia consciència lectora?

E 1: El pare esperava la revista *Destino* sempre, el diari i llegia els dominicals. El *Destino* el teníem a casa i el fullejava. I també érem de El Círculo de Lectores, i més endavant de la Xarxa, on es van fer socis. Per Reis sempre hi havia algun llibre..., i això que el meu pare d'escola zero!, perquè el va enxampar la guerra, era auto..., de la família del meu pare no en sé res, es va autoformar.

E.: Li venia d'inspiració?

E 1: Tenia voluntat d'anar aprenent, d'anar-se formant, era de carrer. La mare va anar a escola de la República, però amb la guerra es va fer modista, tenia un taller a casa.

E.: Ella també llegia tant?

E 1: Ha llegit de gran perquè tenia cura de la família, ja saps, d'aquelles dones de tenir sempre la camisa a punt pel marit..., i també cura del seu parE.: El meu pare era de la cultura que a casa poc. (...) Ai, una que també vaig llegir força era la Mercè Rodoreda, perquè recordo que tot el que vaig llegir a l'escola ho buscava i intentava aconseguir-ho: Delibes..., no em feia mandra llegir. Vaig anar a les escoles Grimm, no de monges, i allà recordo cançons i contes en català. Tinc companyes de la meva edat que no havien vist contes en català i jo sí. Després va ser més difícil, i el COU als Maristes.

E.: I abans del Cavall Fort, contes, cançons...?

E 1: El que la mare podia cantar o explicar. Mentre cuinava cantava i feia servir moltes dites, o un conte a la nit de tant en tant, si que recordo dos o tres a la setmana. Tinc el record d'estar al llit i li deia: però mare, explica'm el conte de la molinera que converteix la palla en or..., contes així, molt populars, i ho recordo molt lligat a que estava malalta o molt cansada. Ara recordo, quan estava malalta per una hepatitis sentia un programa que es deia *El tambor*, de la cadena Ser, on a la ràdio explicaven contes. I la mare cada "x" temps em comprava un contE.: Recordo *El gat amb botes...*, i me l'explicava. I arran d'un grup de mestres d'aquesta experiència a ràdio Estel explicaven contes (...)

E.: La mare n'era conscient o no?

E 1: No, era una sensibilitat, tenia molt bon record de l'escola de la República i ella, penso que inconscientment ens ho explicava. Quan parla m'explica que la mestra ens explicava contes, o sortien a fora. Per això devia anar a les Grimm. Recordo que nosaltres la palma la fèiem, no la compràvem, i mentre les fèiem ens explicava contes. No era *calla i treballa*. Recordo l'Alegria Julià que la seva primera escola on va anar va ser la meua i ens explicava contes. Els bons records de les escoles de la República potser els van fer portar-me allà.

E.: A l'escola hi havia lectura?

E 1: No ho recordo..., no sé ni si hi havia biblioteca, més a nivell oral, no recordo una acció concreta, més a nivell general que fèiem coses que altres amics i amigues no feien. Els pares van creure en aquella escola, perquè treballàvem molt però una acció molt pensada sobre la lectura no la recordo.

E.: El teu pare, malgrat la poca formació, perquè creus que us va acostar a la lectura?

E 1: Potser perquè va pensar que la formació era important. Allà a Mollerussa, d'on era ell, eren de família molt humil, pobres, i records que li hagués agradat saber. També potser a l'haver perdut la guerra i una cultura pròpia, era un gran lector d'en Tísner, Porcel, no sé..., li agradava també en Maigret. Ell em deia que havia d'estar formada per no haver de dependre mai de ningú.

E.: Recordes...?

E 1: El de Robert Saladrigas, *La plaça del diamant* de Rodoreda, *Ronda naval* d'en Calders, i en castellà *Cinco horas con Mario*, tot Delibes..., no sé perquè.

E.: I dels quan eres petita?

E 1: Contes populars, teníem moltes recopilacions de contes, faules i rondalles. M'agradaven els contes junts. (...) Jo on lleigeixo més és al llit, abans d'anar a dormir he de llegir, identifico llegir amb comoditat, al sofà amb la llum, ho recordo molt amb tranquil·litat. No puc llegir un llibre amb soroll.

E.: Ara?

E 1: Ara lleigeixo bastant assaig sobre lectura, però abans d'anar a dormir ara estic llegint policíaca, *L'home de les maletes*, *La suite francesa*, he llegit bastants d'aquests com *Pa negre*, etcètera, que retraten una època. Així fullejant necessito temps per posar-m'hi. També l'Almudena Grande, i durant una època vaig llegir biografies, tot i que no les recordo..., sé que vaig gaudir-hi. Sobretot biografies de dones que han estat desconegudes i que després s'han fet biografies seves. *La catedral del Mar*, potser per context, em va agradar més que *Los pilares de la tierra*. A bé, també els contes curts d'en Monzó, d'en Pàmies..., i ara torno a llegir contes de Grimm...

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 1: El pare, un model lector, si perquè era el que veia llegir més i els títols que hi havia a casa eren seus, suposo que..., i a més només jo deia: aquests contes...? i ja el tenia, només deia i me'l portava. Sempre on hem anat a viure situàvem la llibreria, on el pare encarregava els llibres i n'eren molt fidels. És com situar la farmàcia, la botiga de queviures i la llibreria, tres elements bàsics en la nostra vida. Això m'ha influenciat i quan treballava a l'escola sempre em quedava la importància de transmetre aquest sentiment i la

voluntat de col·locar la llibreria en la vida dels nens i nenes. Ei, i ara de gran, he descobert l'àlbum il·lustrat! La lectura m'ha ajudat molt en els moments durs que he passat a la vida, el més greu per mi: la separació i que la lectura em consolava i m'apropava a entendre els "intrínsecs" de la personalitat i el caràcter humà. Aquesta època em va ajudar molt i vaig aprendre força, sobretot llegir sobre la comunicació verbal i no verbal i les diferents intel·ligències, també la poesia de Martí Pol, Joan Salvat Papasseit, Lorca, Paco Ibañez i Vinyoli.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 4 de febrer de 2013

Nom: E 2

Any de naixement: 1960

Estudis: Llicenciada en Antropologia cultural

Llocs de treball: Escola Drassanes (Barcelona), escola Congost (Canovelles), escola la Sardana (Badia del Vallès), Casa Mónaco (Sant Cugat del Vallès), Torrent de les Bruixes (Santa Coloma de Gramenet), Inst. Barcelona Congrès (Barcelona) i Servei d'Immersion del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Entrevistador: Quin és el teu primer record lector?

Entrevistat 2: Sempre he tingut molts llibres jo, diuen que vaig començar a llegir abans d'anar a escola, recordo..., llibres en català i castellà..., un llibre que es deia *Cresteta*, un que es deia *El meu pardal*, de la Pilarín... La meva mare, sempre per Reis hi havia algun llibre, sempre: *Dime lo que comes*, dibuixat pel Ferrandis, *Pasen, señores, pasen*, en castellà. Potser recordo aquests perquè van durar molt a casa. Aquestes eren preàlbums. Ah! i contes de ma mare: *Cuentos para niñas*, amb dibuixos d'estil *belle époque*, que potser, ara que hi penso, eren gravats i no sé si estava pensat per nens. També *El mago de Oz*, que el tenia ma marE.:

E.: Per què la mare i no el pare?

E 2: El pare només llegia el diari, no va poder estudiar, és una història de la postguerra civil, ell era de la Fatarella, un poble destruït diverses vegades durant la batalla de l'Ebre. Ho van perdre tot amb la guerra. Eren vuit germans i als divuit anys el seu pare el va posar al camió, a conduir. Ell es va alfabetitzar en una escola d'adults més tard. No tenia afició a la lectura. Això sí, el diari cada dia se'l llegia sencer. La mare era lectora apassionada. No va voler estudiar. Sense saber-ho ella ha fet un bon viatge per la lectura. Quan era petita em deia "sembla que aviat et deixaré llegir...", i jo pensava "ara ja em deixarà llegir lectures de gent gran", i igual amb la meva germana. S'havien subscrit a Plaz & Janés i cada dos mesos apareixia amb un llibre.: I igual que la meva àvia, que va aprendre a llegir ajudada pel que ella anomenava el seu amo. Sempre vaig veure molts llibres a casa. Per la família que érem, tirant a senzilla, sempre s'havia llegit. D'una manera erràtica, d'allò que queia a les mans. Ja veig que estic fent un petit homenatge a la família. Jo era una nena molt tímida, i va ser genial poder-me amagar darrere d'un llibre.:

E.: Recordes quelcom relacionat amb la lectura però no amb l'objecte llibre?

E 2: L'àvia tenia una capsa amb lletres de tango i sardanes, i tenia amics a l'Orfeó de Sants, i això la va permetre tocar una mica de cultureta de prop. Ella col·leccionava *El cant de la senyera...*, i m'agradava molt quan treia aquella capsa. I tenia uns llibrets, d'aquella editorial..., amb títols com *El català, la mare de totes les llengües*, o llibrets d'acudits. I llavors els TBO, els *Patufets*, els *Tio Vivo*, els *Mortadelo*, recordo riure sola al metro.

E.: I més de caràcter folklòric, és a dir, cançons, contes, dites...?

Això ho feia l'àvia. La mare treballava a les tardes a Can Jorba i com que l'àvia vivia amb nosaltres, sí a l'hora de sopar..., i a l'estiu ens aparcaven tres mesos a la Pobla de Lillet, i l'àvia ens explicava contes i cançons, cançons de bressol com *El noi de la mar*. Dites també, amb aportacions de la Terra Alta, per part del pare, i del Berguedà, de la mare..., suposo que el normal. La tele no va entrar a casa fins que jo tenia vuit anys..., i d'alguna cosa devíem parlar, no?

E.: Eren conscients de la tasca educativa?

E 2: No, feien com es devia haver fet els últims cinc mil anys. Als nens no se'ls explicava tot, però tampoc s'amagava res. El meu pare explicava moltes anècdotes, tinc la sensació que a la Terra Alta hi havia una tradició oral potent, i el meu avi era un bon narrador, així que el meu pare va heretar aquesta capacitat i m'explicava anècdotes molt fortes sobre la guerra..., però era molt agradable explicant malgrat haver estudiat de gran. L'enyor del poble no se'l va treure mai, i li agradava explicar-ne coses.

E.: Hi havia llibres a l'abast?

E 2: Sí, però jo rellegia molt. Quan van refer l'habitació, hi van posar tres prestatgeries amb llibres meus. Dir que hi havia molts llibres no és igual que ara, eren molt cars..., et posaven la mel a la boca. Si alguna vegada vaig demanar un llibre no recordo que mai em diguessin que no.

E.: I ara?

E 2: Me n'hauré d'anar a la tauleta de nit, espera... M'estic llegint *La competència lectora según PISA: diez ideas clave*, d'un tal Zayas. Sóc bastant erràtica. El Carles (el seu marit) és bastant usuari de biblioteca i abans de tornar un llibre em diu: Que te'l vols llegir? Ara estic llegint *L'oratjor de la serra*, d'Eduard Girbal, que me l'ha passat ell, i *El arte de la guerra*, de Sun Tau, del nòvio de la meva filla, que és l'art de la guerra aplicat a moltes circumstàncies. També *El silenci dels telers*, d'Assumpta Montellà, i el *Catàleg de l'exposició del Paral·lel* del CCCB, que és l'últim que he acabat. També lleigeixo novel·la històrica, perquè és el meu ram, però són decebedores perquè no són ni novel·les ni històriques. I Virginia Wolf en anglès, perquè vaig pensar que amb aquest podria però m'he encallat molt. I per la meva mare també m'arriben, com *Els Balsells de la Boada*, d'una amiga de la meva mare i publicat pel Museu de Gavà; un llibre senzill però ben narrat, i va obrint ganes de saber què passa més endavant, és a dir, que passa bé.

E.: I la teva filla?

E 2: He fet tots els passos que tocaven: he explicat contes, me n'he inventat, li he llegit, me n'he inventat on ella era la prota, he llegit amb ella, i quan era petita li he llegit i explicat molts contes. Però no sé si és bona lectora. És lectora d'assaig i no de novel·la. Està estudiant economia i s'està formant en aspectes socials. És lectora d'assaig i de teoria econòmica i política. És que fa moltes coses: toca el trombó i el violoncel, està a les xarxes socials, en un grup de bastoners, i..., és molt espontània. També la lleigeixo molt al twitter.

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 2: Ma mare, clarament. Va trobar un terreny propici perquè jo sóc molt tímida, i vaig utilitzar la lectura especialment com a amagatall. És una estona

que t'evadeixes del món i ja s'apanyaran els que es queden aquí. Ma mare m'explica els llibres sencers..., ven els personatges i te'ls explica, és molt empàtica amb els personatges. A vegades li he de dir que no m'expliqui res més ja que si no no hauré de llegir el llibre.:

E.: I l'escola?

E 2: L'escola no. A l'escola jo no recordo que es llegís, es feia el que tocava. Vaig anar a una escola molt franquista, però primer a una acadèmia a l'escala de casa on donava classes una senyora i la seva filla. Devia ser una represaliada de la república perquè la felicitació de Nadal jo la feia en català! Hi havia l'*Enciclopèdia Álvarez*, i més endavant la tarda era per cosir, i cada matí anàvem a la capella. Érem totes nenes, una manera de concentrar-nos en allò que havíem de fer amb les nostres vides. No era allò que estimuessin la lectura. La lectura era a casa, i si hi havia biblioteca jo no la coneixia. La primera biblioteca que vaig conèixer era a l'institut, i em podia emportar llibres! Recordo que vaig endur-me *El zoo d'en Pitus* i *Viatge al país dels lacets*, i te'ls deixaven.



Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 14 de febrer de 2013

Nom: E 3

Any de naixement: 1980

Estudis: Llicenciat en Història de l'Art. Màster en biblioteca escolar i promoció de la lectura.

Llocs de treball: Escola Pia (C. Balmes. Barcelona)

Entrevistador: Et consideres lector?

Entrevistat 3: Sí.

E.: Quin primer record tens de la lectura?

E 3: Sense cap mena de dubte els llibres de *El vaixell de vapor...*, i no..., ordenant llibres a la biblioteca de l'escola vaig trobar uns llibres de Parramón, crec, sense paraules..., i a l'obrir-los vaig dir "això em sona!", però com a record record..., *El vaixell de vapor*. Títols com *El gran llop salvatge*, *En Joanet cap d'estopes*, *El petit roure* de l'Elena Ocalahan..., recordo haver llegit això.

E.: Són escolars?

E 3: No, els obligatoris anaves a la biblioteca d'aula i els agafaves, estaven a l'abast. De l'època de l'ESO només recordo els llibres de Cruïlla, estaven molt bé..., encara en trobo a la biblioteca. A mi em van servir. Perquè no vinc d'un context lector. La meva mare no era lectora, llegeix un llibre a l'any, i prou. I mon pare només llegeix llibres de dret: és advocat..., té molts llibres a casa però no tinc el record del meu pare llegint. Té molts llibres, però no són del seu interès. Vinc d'un context poc lector, tampoc de veure Gran Hermano, perquè em regalaven molts llibres. Em deien: nen llegeix!, nen llegeix!, però no recordo veure'ls llegir. No recordo els meus pares llegir abans d'anar a dormir, però jo sí que ho faig.

E.: Però, en canvi, sí que t'han fet llegir, no?

E 3: No ho sé, suposo que el context familiar creu que portar-te cap a la lectura és bo, llegir és adequat, que llegir millora..., el que es diu habitualment. La mare no s'ha preocupat mai, i el pare menys: no anava mai a les entrevistes. La mare va ser molt insistent en aquest tema. Suposo que és la seva idea de "nen llegeix, que no et quedis com jo", no té educació, és la idea de ser una persona de profit.

E.: Una idea conscient?

Per part seva sí, perquè ella era molt calvinista, va seguir els meus estudis de ben a prop. Mentre vaig estar enganxat a les seves faldilles els estudis em van anar molt bé.

E.: La mare t'acompanyava en les lectures?

E 3: No, no hi havia una activitat de lectura. Si el que em preguntes és per què sóc lector? Durant l'EGB i al BUP, recordo especialment un profe de 3r de BUP, típic profe que surt de les obligatòries, aparta el currículum i promoció la lectura. Si m'ho pregunten és pel profe de literatura qui va sacsejar el món de la lite, en Manel Haro, qui sortia del programa. Un tio que transmetia passió pels llibres, deia "hi ha una porta aquí, aprofiteu-la". Si m'hagués quedat amb els *Vaixells de vapor* no sé si hagués estat lector.

Recordo Paul Auster, que em regalava Tabucci, Auster..., encara recordo *El palacio de la luna*, encara el tinc. El profe va aparèixer i ens va dir “*flipau amb això*”.

E.: Creus que tenies un pòsit previ?

E 3: Suposo que sí, una predisposició..., jo m’ho havia passat bé llegint *Vaixell de vapor*. Suposo que devia ser interessant..., suposo que hi ha un cert hàbit, inconscient?, el cervell associa que allò que t’has passat bé de petit potser et diu que t’ho passaràs bé de gran, de curiositat: ei, als llibres hi ha coses interessants.

E.: I l’entorn familiar més enllà dels pares?

E 3: Sense estudis. Els meus avis res més enllà de l’*Hola* o el *Lecturas*.

E.: Per què ets lector?

E 3: L’escola ha jugat un paper molt important. Els avis no tenien estudis, van arribar d’Andalusia amb una mà al davant i l’altra al darrerE.:

E.: Contes? Anècdotes?...

E 3: Anècdotes sí, de la guerra, però eren només anècdotes, no històries. Eren gent del camp, no havien vist un llibre en sa vida. Jo no recordo els meus avis explicant-me contes..., però em regalaven llibres.

E.: Com és això?

E 3: Deu ser el tarannà de ma mare. Suposo que és el fet de no haver pogut anar a l’escola.

E.: Ara què llegeixes?

E 3: Ara molt novel·la negra. Tinc a la motxilla l’últim llibre d’Andreu Martín, i tots els Márkaris. També Zweig..., llegeixo una mica de tot. L’últim era de la prehistòria..., i el *Jueves* abans d’anar a dormir. Sóc bastant polivalent.

E.: Creus que ets un lector ben format?

E 3: Si puc llegir de tot? Jo no perdré el temps llegint Dan Brown, hi ha nivells de lectura, hi ha llibres que no em diverteixen. Prefereixo Jung a *Cinquanta ombres de Grey*. Et diverteixes una estona però no m’portes res. Vas a la llibreria, veus un llibre i vaig a la biblioteca i el demano. No m’he especialitzat en una cosa en concret..., ara tinc ganes de Montalban.

E.: A l’escola fèieu activitats de lectura?

E 3: Que jo recordi no, ni a l’EGB ni al BUP, però era un estudiant poc implicat: jo aprovava i prou, em dedicava a les meves coses d’adolescents.

E.: Digue’m cinc títols que recordis de petit.

E 3: A veure..., els que ja t’he dit: *El petit roure*, *Els misteris dels ferriols* de Miquel Obiols, *crec*, *El gran llop salvatge*, *Aniceto el...*, que era de Cruïlla vermella, *Tintins*... A casa recordo molt una enciclopèdia de Walt Disney, que em va quedar..., l’explicació es distribuïa en dues pàgines i una foto petita i una curiositat amb una pregunta..., sis, set anys?, la recordo molt. No tenia *Érase una vez el cuerpo humano*, era l’enciclopèdia força entretinguda. El pare va comprar l’*Enciclopèdia catalana*, suposo perquè estudiés el nen. Ell va provar que fes dret, però noi no hi va haver remei. Em deia “per ser una persona de profit has de fer dret!”. A casa hi havia més de cent llibres, a casa hi havia de tot, lo bàsic, i el llibre que la mare va llegint cada any. He vist cases amb molts llibres i a casa no n’hi havia tants. Associo el Nadal que

sempre em regalaven mitjons i llibres. Hi havia la fixació de “el nen ha de llegir!” No sé com no ho vaig avorrir.

E.: Creus que les lectures obligatòries són perjudicials?

E 3: Si estan mal triades, sí, i ho estan. Ara fan llegir *Drames rurals* i els alumnes em diuen “com voleu que ens agradi la lectura si ens feu llegir això?”. Semblaria que el professor no llegim res. Tot allò obligatori a l'ESO sembla que no hagi d'agradar. Hi ha llibres que són una merda, i no podem donar tot allò que dugui tapes.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 30 de maig de 2013

Nom: E 4

Any de naixement: 1967

Estudis: Diplomant em Magisteri per la Universitat de Vic

Llocs de treball: Escola la Bressola (Perpinyà), Associació de Mestres Rosa Sensat (Barcelona)

Entrevistador: Et consideres lector?

Entrevistat 4: Sí..., crec.

E.: Quin és el teu primer record lector?

E 4: Claríssimament els Tintins, potser vagament algun altre, però la primera passió van ser els Tintins.

E.: Qui te'ls van difondre?

E 4: A casa. No tinc cap altre record lector relacionat amb l'escola ben bé fins a vuitè de bàsica. En canvi, sí que a l'institut, que crec que va ser perquè vaig tenir bons professors, comentàvem les lectures entre tots, i t'ajudaven a conèixer la part social, els personatges..., tot allò relacionat amb el comentari de text. Abans, res, i això que vaig anar a una escola de *pago*. D'aquella època recordo especialment *Pilar Prim*, i l'*Antaviana* de Pere Calders, *Els fruits saborosos*...

E.: I a casa?

E 4: A casa hi havia pocs llibres, no moltíssims. Però sí, que en canvi, recordo molta animació cultural. Recordo que els meus pares formaven part d'un grup de matrimonis, coordinat pel rector, que no necessàriament es parlava de religió, si no de diversos temes culturals, i hi havia una vida cultural al costat, perquè en el fons els meus pares tenien una formació cultural limitada: el meu pare era un industrial del món dels embotits i no li interessaven els llibres, i la mare als catorze anys ja va entrar a treballar a la fàbrica. I van entrar a la cultura a través del grup de matrimonis. També recordo que els dissabtes la mare, a mercat, anàvem al Clam (llibreria) on la llibretera, la Pilar Cabot, et deia què havies de llegir. Ella era la dona de l'Armand Quintana, una parella d'activistes culturals de caràcter local. El dissabte anaves al Clam i t'orientava.

E.: Per què creus que la mare tenia ambició cultural si als catorze anys ja va entrar a la fàbrica?

E 4: Per allunyar-se de la ignorància. Ella era filla de pagès, amb poca formació, i es casà amb un empresari i vol enriquir-se intel·lectualment, va voler curtir-se, i a casa seva no hi havia llibres.

E.: Ni els Patufets?

E 4: Res, res, res..., segur. Jo vaig anar a l'escola Pibe de Tona, però a casa de llibres antics no. L'únic tresor que tenim és intacta la cartera de pell de la meva mare amb els llibres i quaderns, suposo tal qual va acabar el darrer dia d'escola així es va quedar. L'altre dia fent endreça la vam trobar.

E.: La mare us va transmetre aquesta ambició?

E 4: I tant, doncs indirectament, sense ser-ne conscient, amb els moments de conversa que ens explicava les reunions de matrimonis. Entraves a casa i senties aquella olor de tabac i preguntaves qui havia vingut i què s'havia parlat i ella t'ho explicava, que si els uns o els altres i del què s'havia parlat. I de manera conscient a la llibreria el Clam, o a veure tal o qual persona. Recordo que una vegada vam anar a Perpinyà en autocar a veure en Terradellas. Tot plegat era una mescla barreja d'educació cultural en el sentit ampli, ho recordo vagament..., són com vivències personals molt fortes. I una altra vegada, el mateix dia, vam fer una visita a l'Albert Boadella, al matí, al Cabrerès, i a la tarda en Miquel Martí i Pol, quan encara vivia la seva dona, la Dolors. I ens va rebre el poeta i va signar uns llibres que portava la meva mare, els hi va dedicar! Al cap de tres anys la meva mare va marxar a viure amb en Miquel, quan jo tenia divuit anys. Recordo el carteig entre la mare i el poeta, la primera carta que li va respondre que la mare em va dir: David, David, mira, m'ha respost el poeta!, i d'aquí en va néixer la relació epistolar que dos anys més tard feia que la mare se n'anés a viure amb ell. Vulguis o no, quan et passa això als divuit anys, que en Miquel passa a formar part de la teva família, i vas a casa d'ell i et presenta l'Emili Teixidor, o en Toni Turull et convida a passar un mes a Londres..., són vivències que marquen molt. A partir d'aquell moment jo passo primer per la relació amb els autors i després amb la seva literatura. He conegut primer personatges com en Miquel Descolt i després la seva obra. I així també amb en Nani Riera.

E.: Recordes alguna cosa de l'escola i la lectura?

E 4: Res. La meva infància va tenir només relació amb els Tintins. El que em va salvar en aquesta època és que els dissabtes anava als escoltes, la institució que m'ha marcat més educativament, més que l'escola i més que la família. Els nostres lemes eren fe, cultura i país, i així anàvem. I als divuit anys també em marcà arribar a Barcelona i entrar en el món de l'independentisme marginal, vaig entrar a l'MDT on discutíem sobre els documents fets en fulls ciclostilats.

E.: Què ha suposat per a tu la lectura, la literatura, els llibres?

E 4: Abans m'has preguntat si em considerava lector, i he respost que sí, però no de novel·la. M'agraden les biografies, l'assaig, els llibres de viatge i la poesia. El meu camí lector ha evolucionat cap aquí, les novel·les, com diuen, *no em sap agradar*. Per exemple, *Victus* (A.Sánchez Piñol) no me'l llegiré mai.

E.: Hi ha algun llibre que t'hagi marcat especialment?

E 4: Recordo de petit *El petit príncep*, del que he llegit i rellegit fragments simplement per plorar. De més gran, per exemple, el *Momo*, em va marcar pel seu món imaginari, pel que hi havia a dins, i perquè el seu protagonista era un nen..., després vaig llegir *la història interminable*, però no em va agradar. De més gran *Els ponts de Madison*, i quan era a Barcelona, *El nom de la rosa*, em va agradar.

E.: T'explicaven contes a casa?

E 4: No m'explicaven contes ben bé, però sí històries de família, especialment els meus avis, algunes de ficció i d'altres de reals explicades com a contes. T'explicaven històries que no sabies què eren ficció i què real, com les de la

guerra, com aquella història dels bombardejos que es van amagar tots a sota la taula perquè així “estiguem tots junts que així ens morirem tots”. Aquestes narracions encara les visc, recordo aquells moments com un moment molt especial, el puc reproduir íntegrament, i ho recordo amb l'àvia a la cuina econòmica i l'avi a la taula picant amb els dits que, fins i tot, havia fet un clotet a la fusta..., anaves amb l'avi i en aquest context de trobada hi havia aquestes històries que t'explicaven.

E.: Compres llibres?

E 4: En compro pocs, sobretot pels nens i per a mi no tants. Si he de dir-te quants a l'any, potser quatre o cinc, però llegeixo moltíssim, en diferents dispositius, i els vaig rellegint. En Josep Pla m'encanta: el seu llenguatge, el seu vocabulari... I he comprat el darrer llibre de poesia de Joan Margarit, *Cartes d'amor*.

E.: Si t'haguessis d'emportar un sol llibre a una illa deserta, quin escolliries?

E 4: Segurament un de poesia o un d'en Pla, tot i que m'agrada llegir molt el diccionari, especialment al vàter. Saps què, canvio, m'emportaria un diccionari, seria bo en una illa deserta. L'obro a l'atzar i aprenc paraules, m'agrada.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 12 de juliol de 2013

Nom: E 5

Any de naixement: 1970

Estudis: Diplomant em Magisteri per la Universitat de Barcelona i Biblioteconomia a la Universitat de Barcelona

Llocs de treball: tres anys a diferents escoles de Catalunya, cinc anys d'itineratge per diferents biblioteques, i assessora de diferents biblioteques escolars de la població.

Entrevistador: Ets lectora?

Entrevistat 5: Sí

E,: Per què?

E 5: Perquè és molt pràctic, és una manera de passar-ho bé i alhora de conèixer i conèixer altra gent.

E.: Qui creus que et va influenciar per ser lectora?

E 5: És estrany, perquè a la meua família són gent amb molt poc interès cultural, ni polític ni res. De petita jo tenia moltes ganes de fer coses, llegia perquè a l'escola..., però realment vaig començar a llegir a l'institut, i a la Universitat tenia companys que llegien molt. De petita no m'havien portat mai a una llibreria ni a la biblioteca. El pare era del Círculo de Lectores però només demanava novel·les per a ell. I és que al pare li agradava molt la novel·la negra de la guerra freda. A casa sí que hi havia llibres, però eren els llibres d'ell, els que arribaven per a ell. No hi havia diàleg a l'entorn d'aquestes lectures.

E.: Qui creus que et va influenciar més?

E 5: Jo crec que els records de l'escola, algunes mestres que al final ens regalaven un llibre als més aplicats, i jo era d'aquests. És més un record lligat a l'escola. Quan vaig ser més gran mirava els llibres del pare i pensava "quina merda de llibres, no me n'emportaria ni un d'aquests a casa", però potser, quan era petita, el fet de veure el meu pare llegint igual... Sí que recordo que em compraven *Tintins* cada aniversari. Ara els meus fills en quinze dies tenen més llibres que jo en tota la meua vida. D'infants sí que recordo *El zoo d'en Pitus*, *La cuca japonesa* i *El fantasma Santiago* que m'haguessin comprat expressament.

E,: Com van arribar aquests tres llibres?

E 5: A l'escola ho devien dir, no érem d'anar a llibreries, potser eren lectures d'estiu.

E.: Recordes algú en concret que fos significatiu?

E 5: Recordo una profe de quart d'EGB que ens va llegir el Pinotxo cada dia, la Maria Engràcia, recordo estar a classe, s'asseia en una taula i llegia en veu alta. I el vaig demanar als meus pares que me'l van portar.

E.: Els pares posaven impediments al teu interès per la lectura?

E 5: Ells són una gent poc afectada, si a l'escola ho deien nosaltres ho fèiem. Jo era molt empollona..., però no és com la *Matilda* (Roald Dahl) amb pares que la maltracten, no, però no tinc gens de record que em portessin a una llibreria. Sí que recordo la meua àvia, que és una senyora d'aquestes que si

hagués pogut hagués estudiat, que un aniversari em va dir que em portaria a una llibreria i escolliria un llibre, “el que vulguis”. Recordo que era una papereria i vaig triar *La colina que canta*, el llibre no el recordo gaire, però tinc el record aquest lligat a la meva àvia.

E.: T’explicaven contes de petita?

E 5: Sí, ma mare, recordo les nits asseguda, recordo el moment, al mig entre la meva germana i jo i es posava a llegir, era un moment agradableE.:

E.: Tens algun o alguns títols amb un record especial?

E 5: El *Pinotxo*, però ja anava a quart, i també un llibre de la col·lecció El Tom i la Irene, el recordo de tenir-lo a casa de tota la vida, jugàvem i retallàvem les seves pàgines, tenia molts detalls la il·lustració i ens el miràvem molt.

E.: Què et va portar a estudiar biblioteconomia?

E 5: Recordo que m’agradava, recordo que la primera vegada que vaig anar a una biblioteca va ser amb la meva mare, quan tenia onze anys. Si hagués sigut ara, de ben segur que alguna bibliotecària m’hagués ajudat i m’hagués posat en un club de lectura o alguna cosa així, però en aquell temps no. Quan vaig començar a anar a l’institut vaig començar a llegir, i potser és per això que ara de gran recupero les lectures infantils.

E.: Fins al punt de voler dedicar-t’hi?

E 5: Treballar a dins d’una biblioteca m’atreia, i per sort vaig trobar la literatura infantil perquè la biblioteconomia era horrorosa. I és que va ser començar la carrera i veure que l’animació lectora m’atreia. És així com vaig començar a fer de monitora als escoltes i de seguida vaig orientar la meva feina cap a la promoció infantil.

E.: Quin tipus d’escola vas anar?

E 5: Privada, tipus negoci, petita, al centre de Granollers, però tinc bon record dels mestres. Hi havia biblioteca i una hora a la setmana fèiem biblioteca. Tot el que hi havia era del gènere de ficció, i recordo fer el càrrec de bibliotecària ja aleshores. Cada setmana agafaves el mateix llibre i l’anaves llegint, i quan s’acabava l’hora el tornaves i fins la setmana següent. Si volies fer un dia extra anaves a la directora i t’obria la biblioteca. D’aquesta hora de la biblioteca tinc dos records: el *Superzorro*, de Roald Dahl, i *Les rates malaltes* del Teixidor, un llibre que jo el volia deixar perquè no m’agradava, però no em deixaven. Si hagués estat per aquest llibre, hagués deixat la lectura, em vaig empenyar, em feia ràbia perdre el temps amb aquest llibre quan en tenia tants a l’abast.

E.: Qui creus que et va influenciar de gran?

E 5: No sé, potser un nòvio amb qui vaig viure molts anys junts, dels divuit als vint-i-cinc, era un cràpula però era molt bon lector i m’aconsellava, i paral·lelament la carrera, on vaig estirar el fil dels Ende i dels Dahl, i a més l’escola que em recomanava lectures. De totes maners jo i ma germana hem tingut una educació similar i ella no és gens lectora, potser és que jo tenia un cert neguit i quan vaig trobar qui em va orientar vaig començar a llegir.

P.D. Text rebut posteriorment a l’entrevista on volia aclarir alguns termes: Mare meva Joan, tot el dia que penso en tu i amb el què has remogut. No t’he explicat que una tieta meva ens va subscriure al *Cavall Fort* durant 5 anys. I



que una altra tieta, més endavant, em va donar tots els llibres de *Los siete secretos*. Bé, que a poc a poc m'han anat venint molts records lectors. Que bé.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 10 de juny de 2013

Nom: EIOC 1 (Entrevista Institut Obert de Catalunya 1)

Any de naixement: 1992

Estudis: està a l'Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar

Llocs de treball: cambrera en una cafeteria

Entrevistador: Et consideres lector?

EIOC 1: Sí.

E.: Per què?

EIOC 1: Per les històries, per les aventures.

E.: Què hi trobes?

EIOC 1: Lo que no se puede hacer en la vida real..., ficción, también crímenes, no sé, algo que no se da en la vida real, pero en la vida real es lo mismo.

E.: Què et porta a llegir?

EIOC 1: Ni idea, sé que en la ESO, en vez de estudiar leía, es leer, pasar el rato, en vez de ver la tele paso el tiempo en algo agradable, algo que te guste.

E.: A casa eren lectors?

EIOC 1: Mi madre es muy lectora, tiene un montón de libros. A mi padre le gusta mucho la historia.

E.: T'explicaven contes de petita?

EIOC 1: Alguna vegada: la Sirenita, Pocahontas, Mulan, y no me acuerdo de más.

E.: Com te'ls explicaven?

EIOC 1: Tenía el libro y la película, i si me aburría mucho con el libro veía la película.

E.: I els teus avis, eren lectors?

EIOC 1: Nada lectores, no había libros.

E.: I per què creus que la teva mare sí que era lectora?

EIOC 1: Abans de néixer jo ella ja tenia llibres, els col·leccionava, y bueno, empezó a gusar los libros y cuando veía los de mi madre me empezó a gustar.

E.: T'ho van transmetre?

EIOC 1: Cuando compraba muchos libros yo le preguntaba por qué se gasta tanto dinero, y pensaba que no los leía, pero sí, y al final me enganché.

E.: Algún llibre t'ha impactat especialment?

EIOC 1: *El diario de un loco*, de ... (Nikolai Gogol).

E.: Per què?

EIOC 1: Una amiga tenía ese libro y me lo dejó, y lo leí pero lo dejé y me quedó el ansia de leerlo, pero entonces ya no lo tenía, y mi chico sí que lo tenía y me lo dejó y me enganché.

E.: Per què et va enganxar?

EIOC 1: Perquè vaig quedar-me a mitges y la trama...

E.: Què creus que et va deixar aquest llibre?

EIOC 1: No molt coneixement i tot això..., la història en sí. Això de buscar l'assassí, les pistes, i mirar si es pot agafar l'assassí...

E.: A l'escola fèieu activitats de lectura?

EIOC 1: No fèiem activitats de lectura, m'avorria molt la de català, només llegíem el llibre de la professora i la de castellà la Celestina, volia complir el seu programa i m'explusaven per llegir a classe.

E.: Creus que no et van motivar?

EIOC 1: M'agradava llegir per una altra banda, quan em deien que has de llegir un llibre per aprovar l'examen, això no m'agradava.

E.: A partir de quan?

EIOC 1: A tercer d'ESO, com que suspenia molt ho vaig deixar.

E.: I a primària?

EIOC 1: No ho recordo ja..., ningún títol..., no ho sé, em sembla que sí que m'explicaven contes però no ho recordo, m'avorria molt a classe.: En tornar a casa sempre mirava la tele, perquè el meus pares estaven treballant, i em passava el temps volant.

E.: Tens llibres a casa?

EIOC 1: La Celestina, i els altres els vaig donar a mis amigos para otras clases, no tengo ni un libro, nada, y la Celestina no me gusta nada, si lo quieres te lo doy.

E.: Aconselleries llegir?

EIOC 1: Sí..., si perquè és una bona manera de passar el temps, de disfrutar-ho, millor fer això que estar a la tele o a l'ordinador.

E.: Si la teva mare no hagués tingut llibres, creus que haguessis estat lectora?

EIOC 1: Crec que no..., m'enganxava que la meva mare tingués molts llibres, si no m'hagués enganxat als videojocs.

E.: Els videojocs t'agraden?

EIOC 1: Sí, alguns més que llegir.

E.: Què hi trobes?

EIOC 1: No sé, és més ràpid, en los libros tienes que tragarte trozos que no son interesantes, que aburren, en los videojuegos vas muy rápido.

E.: I l'IIOC, t'han motivat a la lectura?

EIOC 1: Sí que me han motivado a la lectura, libros de...

E.: Hi havia lectures a casa?

EIOC 1: A la prestatgeria del menjador, todos allí.

E.: I a la teva habitació?

EIOC 1: Nada de libros, antes no había, en el comedor los de mi madre, agarraba uno y lo leía..., mi pasatiempo entonces eran los puzzles y en tercero pasé a los libros, empecé a agarrar libros.

E.: Per què no a l'escola?

EIOC 1: Muchas horas, muchos deberes, que la profesora sirva sólo para hacer los deberes, aprobar y punto, no me gusta. Aquí encuentro más motivación, la profesora está más encima.

E.: Gràcies.

EIOC 1: Bién, no?, he llenado tres páginas (es refereix als fulls de paper de l'enquestador)

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 10 de juny de 2013

Nom: EIOC 2

Any de naixement: 1994

Estudis: ESO al Paquistan

Llocs de treball: ajuda els seus pares en una botiga de queviures

Entrevistador: Et consideres lector?

EIOC 2: Sí.

E.: Cada quan llegeixes?

EIOC 2: Tres o quatre vegades a la setmana.

E.: T'agrada?

EIOC 2: Sí, els d'història o de religió islàmica.

E.: Quin és l'últim títol?

EIOC 2: És de religió, en urdú, no el puc traduir.

E.: A casa teva hi ha llibres?

EIOC 2: Sí.

E.: Quins?

EIOC 2: De religió, i d'altres també, d'història, els compro jo o la meva mare o el meu pare, també hi ha llibres antics, alguns sí.

E.: Els teus pares llegeixen?

EIOC 2: Pare poc i mare molt, la mare igual que jo.

E.: Què hi trobes a la lectura?

EIOC 2: Tot, perquè hi busques coses, per aprendre coses..., tot.

E.: Algun llibre t'ha marcat?

EIOC 2: Molts, de religió, el Coran, la sura, perquè m'ha explicat tot, com he de passar la vida i tot, a todas las cosas que pasan les encuentro respuesta.

E.: Per exemple?

EIOC 2: Com he de menjar, com caminar, com portar el vestit, tot..., la vida és una activitat que per mi té alguna cosa de sagrat.

E.: A l'escola llegíeu llibres?

EIOC 2: Sí, de ciència i d'història a l'escola que estudiava, algunes obligades i d'altres no.

E.: Alguna et va marcar?

EIOC 2: No

E.: Què et va marcar?

EIOC 2: El pare, i un professor del Paquistan, com un tutor, ell em va donar un llibre de la sura i em va dir: llegeix això.

E.: Si no te l'hagués donat series lector?

EIOC 2: Sí perquè la meva mare llegeix llibres i jo també.

E.: Per què vas estudiar a l'IOC?

EIOC 2: Perquè si no estudies no pots viure, perquè estudiar ara és molt important per viure.

E.: A l'escola fèieu activitats de lectura?

EIOC 2: Sí, al Paquistan, agafàvem un llibre, l'estudiàvem i a classe havíem de donar explicacions del que anava el llibre. Hi havia una biblioteca a l'escola, hi havia molts llibres.

E.: T'agradava?

EIOC 2: Sí

E.: Ho esperaves?

EIOC 2: No

E.: Per què creus que ho feia?

EIOC 2: Per explicar les coses, volia explicar-me coses de la religió amb aquests contes.

E.: Qui creus que t'ha influenciat més en la lectura?

EIOC 2: La meva mare més.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 10 de juny de 2013

Nom: EIOC 3

Any de naixement: 1983

Estudis: Ha estudiat a l'escola Jacint Verdaguer i a l'institut Intermunicipal de Sant Sadurní d'Anoia. Actualment està a l'Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar

Llocs de treball: Atrápalo.com

Entrevistador: Et consideres lectora?

EIOC 3: Sí.

E.: Per què?

EIOC 3: M'agrada molt la novel·la, m'ajuda a desconnectar, em relaxa molt, fa que la meua ment imagini molt, m'agrada la novel·la realista, la ficció no..., la meua preferida és *Verónica decide morir* de Paulo Coelho, l'he llegida cinc vegades.

E.: Per què?

EIOC 3: És molt especial perquè vaig tenir una pubertat molt complicada i parla de la Verónica, una noia semblant a mi, i que decideix que ja que no pot escollir sí néixer o no però sí que pot decidir de morir, parlar de l'esperança, de les ganes de fer coses i de no morir.

E.: Per què vas deixar d'estudiar?

EIOC 3: Motivació 100%, sóc molt insegura, si una nena de catorze anys es preocupa de ser més maca o més alta, no em preocupava de no ser capaç de ser-ho.

E.: Quins llibres t'han marcat?

EIOC 3: Sí, el de Coelho, i que sempre recomano, perquè parla de l'esperança, de creure en un mateix.

E.: Qui te'l va aconsellar?

EIOC 3: El psicòleg al que vaig anar durant un any, la va encertar molt, em va fer les preguntes que jo no era capaç de fer-mE.:

E.: Ets lectora habitual?

EIOC 3: Al cole ja ho era, he guanyat varis premis Sant Jordi i de poesia..., i a casa no llegeixen i som nou germans i només llegim quatre..., i cap el mateix, cada un una diferent..., la Rosa realista, i jo una mica més espessa..., també *Un mundo feliz* o *1984*.

E.: Per què creus que ets lectora?

EIOC 3: Potser per un professor que em va motivar bastant, tot i que em queia malament..., possiblement la meua amiga Marta, que llegien molt a casa seva.

E.: Si no l'haguessis conegut series lectora?

EIOC 3: Ho seria, de lectora.

E.: I abans què llegies, al cole?

EIOC 3: Bàsicament el que em donaven, com que a casa tenen un bar llegia el diari, em llegia les etiquetes..., com tothom, suposo.

E.: I els teus pares?

EIOC 3: Gens lectors, no tenen interès, treballaven molt, moltíssim, amb nou fills...

E.: Hi havia llibres a casa?

EIOC 3: No, van comprar diccionaris i no sé què..., i les novel·les dels meus germans que també van col·laborar, però tampoc van estar molts temps junts a casa.

E.: T'explicaven contes?

EIOC 3: No, mai, a mi els meus pares no em van criar, va ser la meva germana Montse, emocionalment.

E.: I ella?

EIOC 3: De la seva manera sí, era molt divertida, ens ha tractat com a gent gran.

E.: T'ajudava?

EIOC 3: Sí, sempre, sempre que podia..., em va fer de mare, em porta catorze anys, és el meu referent.

E.: Et va influenciar?

EIOC 3: Sí, perquè ella em va donar una frase que he portat tota la vida: *no facis als demés el que no vols que et facin a tu*, i això m'ho va enganxar.

E.: Creus que va ser model?

EIOC 3: Sí, sempre, però llegeix novel·la rosa.

E.: I l'escola?

EIOC 3: Era on millor m'ho passava, era fer una redacció, o canviar el text..., el meu professor Miquel ens feia fer qualsevol exercici on sempre hi havia un llibre pel mig, sempre, d'alguna manera, t'obligava a llegir.

E.: Fèieu activitats?

EIOC 3: Sí, quan tenia nou o deu anys li vaig fer una poesia a una germana que es va morir i que no vaig conèixer gairebé, i vaig guanyar, va ser molt xulo.

E.: De l'etapa escolar recordes algun llibre?

EIOC 3: Sí, *La dona que ensopegava amb les portes*.

E.: Per què?

EIOC 3: Perquè és un tema que m'interessa moltíssim, no ho entenc, i tenia catorze o quinze anys i va ser el primer contacte amb aquell tema, em va fer pensar molt..., tots els temes socials m'agraden molt.

E.: Quin moment lector recordes?

EIOC 3: Això no, no en tinc cap.

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 10 de juny de 2013

Nom: EIOC 4

Any de naixement: 1974

Estudis: Escola Sant Josep Oriol, de Barcelona. Estudis d'Administració en una acadèmia. Actualment està a l'Institut Obert de Catalunya (IOC) fent cursos pel graduat escolar

Llocs de treball: Secretària en un despatx jurídic

Entrevistador: Ets lectora?

EIOC 4: No, ara no.

E.: Per què?

EIOC 4: Ho he anat deixant, quan vivia sola sí que ho era, tenia més temps..., des que treballo a l'IOC res.

E.: No t'havia enganxat?

EIOC 4: Sí, però sobretot la falta de temps, tot sona a excusa però..., quan vivia sola sí, però ara amb parella quan ens veiem fem coses junts.

E.: I a l'escola?

EIOC 4: Sí..., uf..., el *Mecanoscrit*...

E.: I a casa?

EIOC 4: La meua mare llegeix molt, el meu germà també, ja veus que una dona amb tres fills i no ho ha deixat..., tot això meu sona a excusa.

E.: La mare t'acostava a la lectura?

EIOC 4: Sí, primer només de veure-la, del Círculo de Lectores, ella s'asseia amb mi i em deia: escull un llibre..., a part ella se n'anava al centre i venia amb un llibre..., no puc dir que sigui culpa ni de l'escola ni de la mare, encara a dia d'avui ho intenta la dona..., no sé, no sé què dir-te...

E.: Quan llegies, què hi buscaves en la lectura?

EIOC 4: Jo gairebé tot relacionat amb la història, biografies, i ara des que estic aquí res, menys, a més no puc llegir només aixecar-me i al llit no puc, no arribo ni a la primera pàgina.

E.: Quin és el teu primer record?

EIOC 4: El *Cavall Fort*, el compràvem i al col·legi també, i encara el veig, i penso: que fort!, sí, sí..., el recordo perquè m'encantava en general..., a la biblioteca de l'escola hi anàvem dues o tres hores cada setmana, i jo anava directament al Cavall Fort.

E.: Com era la lectura?

EIOC 4: A mi m'encantava, era una desconexió..., és el record que tinc.

E.: De què desconnectaves?

EIOC 4: No sé de què desconnectava, perquè he tingut una infància molt feliç, no sé, suposo que et fiques a la història com ara que ets gran.

E.: Hi ha algun llibre que destaquis?

EIOC 4: No, no sé dir-te'n cap..., m'han sorprès alguns quan els he llegit de gran, potser és un tòpic, però *El principito* o *El caballero de la armadura oxidada*, m'han sorprès per la *xixa* que tenen, és més, alguns no són i infantils i quan ets petit no hi treus tot el suc que té.

E.: De petit et quedaves amb la història i de gran vas més enllà?



EIOC 4: Clar, una cosa que em pensava que era més avorrit, com l'estructura potser també ajuda, és una altra manera diferent d'enfocar.

E.: Hi ha unes claus?

EIOC 4: Hi ha unes claus més tècniques que t'han d'ensenyar i que sí que m'ha agradat.

E.: T'han fet veure la literatura d'una manera diferent?

EIOC 4: Sí, perquè no l'havia vist mai així, que t'ho han d'ensenyar, i quan no estàs per la matèria...

E.: I a l'escola, te les van ensenyar?

EIOC 4: Sí, segurament, però..., jo no tenia clar res a la vida, jo no ho tenia clar, i no és just que als tretze o catorze anys hagi de decidir..., jo recordo que deia no vull ser res, no sabia què volia ser encara.

E.: Potser immaduresa?

EIOC 4: Potser sí..., jo estic contenta d'on treballa però m'ho he trobat, i així he arribat on he arribat..., jo veia els meus companys i pensava que clar que ho tenen, però jo tenia molt poca valoració de mi mateixa.

E.: On estaven les lectures a casa teva?

EIOC 4: En una habitació on hi havia dues parets plenes de prestatgeries amb els llibres de la meva mare..., a la meva habitació no, no hi havia els meus llibres, no havia comprat llibres pel meu interès..., quan era més petita la mare me'n comprava, com el *Cavall Fort*; jo tinc dos germans i m'he trobat molta cosa feta, la meva mare no compartia amb mi: tres fills i ha treballat tota la vida, i el pare no ha ajudat mai, ni l'he mencionat fins ara, fixa't!, és una generació perduda totalment (la mare).

E.: Recordes un professor que t'acostés a la lectura?

EIOC 4: La Carme Olivé Espases, era de català, perquè la manera com ho feia, potser sabia interpretar la manca de cadascú, i sabia per on entrar-hi.

E.: I a tu et va animar?

EIOC 4: Sí, sí, sí, ella sempre em deia: has de continuar estudiant que tu vals, i mira si li vaig fer cas...

Lloc i data de l'entrevista: Barcelona, 10 de juny de 2013

Nom: EIOC 5

Any de naixement: 1977

Estudis: Escola Pública de Montblanc fins a 6è d'EGB i posteriorment a concertada

Llocs de treball: Conserge en un institut de Barcelona

Entrevistador: Ets lectora?

EIOC 5: Ara mateix no, això va segons el temps lliure:

E.: Segur?

EIOC: Sí, t'ho asseguro perquè quan tenia una nena i estudiava l'IOC, aleshores estudiava, ara últimament m'és molt més difícil, però tampoc sóc d'aquelles de tres llibres a la tauleta de nit, però si et diuen que llegeixis un, jo me'l llegeixo.

E.: Qui t'ho diu?

EIOC 5: Companys de feina, es parla bastant de llegir, la Gemma, la integradora social del centre perquè al metro sempre està llegint, i alguna amiga també, com amb les pel·lis.

E.: Hi havia llibres a casa teva?

EIOC 5: Sí, ma mare sempre ha sigut molt lectora, era del Círculo de Lectores i venien a vendre alguna cosa a casa, i se'ls llegia per ella, era el tipus de lectura per ella.

E.: Parlava de llibres?

EIOC 5: No, els comprava, se'ls llegia, però no.

E.: T'explicava contes?

EIOC 5: Sí, mon pare, que era lector de tant en tant, poquet, si li regales...

E.: Quins contes?

EIOC 5: Se'ls inventava.

E.: Els recordes?

EIOC 5: Abans d'anar a dormir, era super bonic, encara ara ho parlem amb la meva germana..., a vegades ens repetia el conte..., era una situació tendra, de complicitat amb el pare i les filles, és com allò de "el nostre moment", el moment del pare d'explicar-nos el conte i posar-nos a dormir.

E.: I a l'escola?

EIOC 5: Ens feien llegir un llibre i després un examen, però ja està, no estava ben treballat, no s'ho curraven gaire.

E.: Creus que a l'escola et van promocionar la lectura?

EIOC 5: No, era com una obligació, no, era llegir aquest llibre aquest trimestre com les taules de multiplicar..., però no m'ha afectat gens..., però clar, si s'ho haguessin treballat una mica més potser ara no podria viure sense un llibre.

E.: Tens algun record relacionat amb la lectura?

EIOC 5: Em ve la biblioteca de la meva mare, molts llibres de política..., tipus *Tuareg...*,

E.: I algun llibre que et deixà marca?

EIOC 5: Hi ha hagut de tot, llibres que m'han fet riure molt, altres fins i tot por o plorar.

E.: Un en concret?

EIOC 5: Home, una saga, la de *Lo que el viento se llevó*, perquè és molt bonic, el caràcter d'ella, la seva fortalesa..., i també la de *Los hombres que no amaban a las mujeres*, aquesta també la vaig llegir, i quan tenia divuit o vint anys tots els de l'Stephen King.

E.: Què hi busques a la lectura?

EIOC 5: Que m'enganxi, ja sé que si no m'enganxa al principi cap a la meitat del llibre aleshores segur que quedo enganxada..., que aquesta primera meitat sigui amena, que sigui fàcil..., busco evasió, distraurem, un hobby.

E.: Recordes un mestre o mestra concret, que et promocionés la lectura?

EIOC 5: No, tinc el record d'un llibre, *Cul de sac*, que a l'escola me'l van fer llegir però no me'l vaig llegir i després em va encantar, fins i tot després vaig anar a la biblioteca a buscar-ne un altre de la mateixa autora.

E.: I amb la filla, llegeixes?

EIOC 5: Llegeixo molts contes, i a més li encanta, i anem a la biblioteca i s'està quieta a la falda mirant els dibuixos, té vint-i-un mesos. A casa tinc pocs llibres, visc en un pis de cinquanta metres quadrats i no m'hi caben, en guardo alguns però en dec tenir uns quinze, no més, i uns altres guardats a l'altell, en una capsa.

**Annex 3.** Taules resum d'anàlisi de les enquestes.

		Individus					
		mestres i educadors		estudiants IOC		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
Gènere	home	44	12,3%	206	54,6%	250	34,0%
	dona	314	87,7%	171	45,4%	485	66,0%
et consideres bon lector?	sí	273	67,6%	175	46,3%	448	57,3%
	no	118	29,2%	200	52,9%	318	40,7%
	no sap /no respon	13	3,2%	3	,8%	16	2,0%
quants llibres has llegit el darrer any?	1-2	42	10,4%	215	56,9%	257	32,9%
	3 a 5	134	33,3%	113	29,9%	247	31,6%
	6 a 10	113	28,0%	40	10,6%	153	19,6%
	+ de 10	114	28,3%	10	2,6%	124	15,9%
cada quan llegeixes?	cada dia	164	40,6%	84	22,2%	248	31,7%
	2/3 dies a la setmana	149	36,9%	80	21,2%	229	29,3%
	de tant en tant	90	22,3%	186	49,2%	276	35,3%
	mai	1	,2%	28	7,4%	29	3,7%
T'explicaven contes?	sí	322	79,7%	244	64,6%	566	72,4%
	no	81	20,0%	130	34,4%	211	27,0%
	no sap /no respon	1	,2%	4	1,1%	5	,6%
moment especial relacionat amb la lectura	amb un moment del dia	137	38,6%	52	17,5%	189	29,0%
	amb un període de l'any	36	10,1%	20	6,7%	56	8,6%
	amb un lloc concret	26	7,3%	29	9,8%	55	8,4%
	amb un llibre concret	22	6,2%	69	23,2%	91	14,0%
	amb una persona	61	17,2%	35	11,8%	96	14,7%
	amb un moment de la vida	67	18,9%	65	21,9%	132	20,2%
	altres	6	1,7%	27	9,1%	33	5,1%
hi havia lectures a casa?	sí	363	89,9%	288	76,2%	651	83,2%
	no	37	9,2%	89	23,5%	126	16,1%
	no sap /no respon	4	1,0%	1	,3%	5	,6%
quantitat de lectures a casa?	0-10	49	12,1%	117	31,0%	166	21,2%
	10-25	63	15,6%	84	22,2%	147	18,8%
	25-100	126	31,2%	80	21,2%	206	26,3%
	+ de 100	101	25,0%	39	10,3%	140	17,9%
	no sap/no respon	65	16,1%	58	15,3%	123	15,7%
estaven al menjador	sí	230	56,9%	173	45,8%	403	51,5%
	no	174	43,1%	205	54,2%	379	48,5%
estaven a l'estudi	sí	130	32,2%	99	26,2%	229	29,3%
	no	274	67,8%	279	73,8%	553	70,7%
estaven a l'habitació pròpia	sí	248	61,4%	126	33,3%	374	47,8%
	no	156	38,6%	252	66,7%	408	52,2%
estaven a la cuina	sí	7	1,7%	1	,3%	8	1,0%
	no	397	98,3%	377	99,7%	774	99,0%

		Individus					
		mestres i educadors		estudiants IOC		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
llegien llibres a l'escola?	sí	319	79,0%	334	88,4%	653	83,5%
	no	83	20,5%	41	10,8%	124	15,9%
	no sap /no respon	2	,5%	3	,8%	5	,6%
feien activitats de lectura a l'escola	sí	263	65,1%	296	78,3%	559	71,5%
	no	126	31,2%	77	20,4%	203	26,0%
	no sap /no respon	15	3,7%	5	1,3%	20	2,6%
tipus d'escola	pública	193	47,8%	254	67,2%	447	57,2%
	privada religiosa	159	39,4%	88	23,3%	247	31,6%
	privada no religiosa	51	12,6%	34	9,0%	85	10,9%
	no sap/no respon	1	,2%	2	,5%	3	,4%
on era l'escola	Barcelona	95	24,6%	51	13,6%	146	19,2%
	Rodalies	62	16,1%	109	29,1%	171	22,5%
	Comarques	206	53,4%	182	48,7%	388	51,1%
	Fora Catalunya	23	6,0%	32	8,6%	55	7,2%
influit pares	sí	240	97,6%	118	86,1%	358	93,5%
	no	6	2,4%	19	13,9%	25	6,5%
influit avis	sí	58	90,6%	28	59,6%	86	77,5%
	no	6	9,4%	19	40,4%	25	22,5%
influit escola	sí	171	96,6%	152	88,9%	323	92,8%
	no	6	3,4%	19	11,1%	25	7,2%
influit amics	sí	84	93,3%	43	69,4%	127	83,6%
	no	6	6,7%	19	30,6%	25	16,4%
influit germans	sí	60	90,9%	20	51,3%	80	76,2%
	no	6	9,1%	19	48,7%	25	23,8%
influit altres	sí	71	92,2%	83	81,4%	154	86,0%
	no	6	7,8%	19	18,6%	25	14,0%
tipus d'entorn que ha influit en la lectura	ningú	41	12,5%	48	14,9%	89	13,7%
	familiar conscient	93	28,4%	67	20,8%	160	24,6%
	familiar no conscient	67	20,4%	59	18,3%	126	19,4%
	educatiu conscient	46	14,0%	88	27,3%	134	20,6%
	social conscient	28	8,5%	22	6,8%	50	7,7%
	més d'un	52	15,9%	20	6,2%	72	11,1%
	altres	1	,3%	18	5,6%	19	2,9%
edat agrupada	fins a 25 anys	43	10,6%	98	25,9%	141	18,0%
	26 a 30 anys	46	11,4%	95	25,1%	141	18,0%
	31 a 40 anys	69	17,1%	97	25,7%	166	21,2%
	41 a 50 anys	112	27,7%	71	18,8%	183	23,4%
	més de 50 anys	134	33,2%	17	4,5%	151	19,3%
	Total	404	100,0%	378	100,0%	782	100,0%

		Et consideres bon lector?							
		sí		no		no sap /no respon		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
Tipus de gent	mestres i educadors	273	60,9%	118	37,1%	13	81,3%	404	51,7%
	estudiants IOC	175	39,1%	200	62,9%	3	18,8%	378	48,3%
Gènere	home	104	24,5%	144	48,3%	2	15,4%	250	34,0%
	dona	320	75,5%	154	51,7%	11	84,6%	485	66,0%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	53	11,9%	200	62,9%	4	25,0%	257	32,9%
	3 a 5	153	34,2%	87	27,4%	7	43,8%	247	31,6%
	6 a 10	127	28,4%	25	7,9%	1	6,3%	153	19,6%
	+ de 10	114	25,5%	6	1,9%	4	25,0%	124	15,9%
Cada quan llegeixes?	cada dia	217	48,4%	27	8,5%	4	25,0%	248	31,7%
	2/3 dies a la setmana	162	36,2%	58	18,2%	9	56,3%	229	29,3%
	de tant en tant	68	15,2%	205	64,5%	3	18,8%	276	35,3%
	mai	1	,2%	28	8,8%	0	,0%	29	3,7%
T'explicaven contes?	sí	352	78,6%	201	63,2%	13	81,3%	566	72,4%
	no	94	21,0%	115	36,2%	2	12,5%	211	27,0%
	no sap /no respon	2	,4%	2	,6%	1	6,3%	5	,6%
Moment especial relacionat amb la lectura	relacionat amb un moment del dia	132	33,0%	53	21,9%	4	40,0%	189	29,0%
	relacionat amb un període de l'any	37	9,3%	19	7,9%	0	,0%	56	8,6%
	relacionat amb un lloc concret	35	8,8%	20	8,3%	0	,0%	55	8,4%
	relacionat amb un llibre concret	44	11,0%	47	19,4%	0	,0%	91	14,0%
	relacionat amb una persona concreta	57	14,3%	35	14,5%	4	40,0%	96	14,7%
	relacionat amb un moment de la vida	82	20,5%	48	19,8%	2	20,0%	132	20,2%
	altres	13	3,3%	20	8,3%	0	,0%	33	5,1%
Hi havia lectures a casa?	sí	393	87,7%	243	76,4%	15	93,8%	651	83,2%
	no	53	11,8%	72	22,6%	1	6,3%	126	16,1%
	no sap /no respon	2	,4%	3	,9%	0	,0%	5	,6%
Quantitat de lectures a casa?	0-10	65	14,5%	99	31,1%	2	12,5%	166	21,2%
	10-25	83	18,5%	60	18,9%	4	25,0%	147	18,8%
	25-100	135	30,1%	68	21,4%	3	18,8%	206	26,3%
	+ de 100	102	22,8%	35	11,0%	3	18,8%	140	17,9%
	no sap/no respon	63	14,1%	56	17,6%	4	25,0%	123	15,7%
Estaven al menjador	sí	243	54,2%	152	47,8%	8	50,0%	403	51,5%
	no	205	45,8%	166	52,2%	8	50,0%	379	48,5%
Estaven a l'estudi	sí	138	30,8%	86	27,0%	5	31,3%	229	29,3%
	no	310	69,2%	232	73,0%	11	68,8%	553	70,7%
Estaven a l'habitació pròpia	sí	255	56,9%	110	34,6%	9	56,3%	374	47,8%

	no	193	43,1%	208	65,4%	7	43,8%	408	52,2%
Estaven a la cuina	sí	7	1,6%	1	,3%	0	,0%	8	1,0%
	no	441	98,4%	317	99,7%	16	100,0%	774	99,0%
Llegien llibres a l'escola?	sí	373	83,3%	269	84,6%	11	68,8%	653	83,5%
	no	73	16,3%	47	14,8%	4	25,0%	124	15,9%
	no sap /no respon	2	,4%	2	,6%	1	6,3%	5	,6%
Feien activitats de lectura a l'escola	sí	317	70,8%	233	73,3%	9	56,3%	559	71,5%
	no	116	25,9%	81	25,5%	6	37,5%	203	26,0%
	no sap /no respon	15	3,3%	4	1,3%	1	6,3%	20	2,6%
Tipus d'escola	pública	240	53,6%	200	62,9%	7	43,8%	447	57,2%
	privada religiosa	144	32,1%	94	29,6%	9	56,3%	247	31,6%
	privada no religiosa	62	13,8%	23	7,2%	0	,0%	85	10,9%
	no sap/no respon	2	,4%	1	,3%	0	,0%	3	,4%
On estava l'escola	Barcelona	95	21,8%	47	15,2%	4	25,0%	146	19,2%
	Rodalies	97	22,3%	68	22,0%	6	37,5%	171	22,5%
	Comarques	210	48,3%	172	55,7%	6	37,5%	388	51,1%
	Fora Catalunya	33	7,6%	22	7,1%	0	,0%	55	7,2%
Influit pares	sí	246	99,2%	104	83,2%	8	80,0%	358	93,5%
	no	2	,8%	21	16,8%	2	20,0%	25	6,5%
Influit avis	sí	59	96,7%	22	51,2%	5	71,4%	86	77,5%
	no	2	3,3%	21	48,8%	2	28,6%	25	22,5%
Influit escola	sí	177	98,9%	141	87,0%	5	71,4%	323	92,8%
	no	2	1,1%	21	13,0%	2	28,6%	25	7,2%
Influit amics	sí	86	97,7%	38	64,4%	3	60,0%	127	83,6%
	no	2	2,3%	21	35,6%	2	40,0%	25	16,4%
Influit germans	sí	56	96,6%	23	52,3%	1	33,3%	80	76,2%
	no	2	3,4%	21	47,7%	2	66,7%	25	23,8%
Influit altres	sí	91	97,8%	61	74,4%	2	50,0%	154	86,0%
	no	2	2,2%	21	25,6%	2	50,0%	25	14,0%
Tipus d'entorn que ha influit en la lectura	ningú	52	13,3%	35	14,2%	2	18,2%	89	13,7%
	entorn familiar conscient	109	27,8%	50	20,2%	1	9,1%	160	24,6%
	entorn familiar no conscient	83	21,2%	39	15,8%	4	36,4%	126	19,4%
	entorn educatiu conscient	59	15,1%	72	29,1%	3	27,3%	134	20,6%
	entorn social conscient	31	7,9%	18	7,3%	1	9,1%	50	7,7%
	més d'un	51	13,0%	21	8,5%	0	,0%	72	11,1%
	altres	7	1,8%	12	4,9%	0	,0%	19	2,9%
Edat agrupada	fins a 25 anys	66	14,7%	73	23,0%	2	12,5%	141	18,0%
	26 a 30 anys	66	14,7%	73	23,0%	2	12,5%	141	18,0%
	31 a 40 anys	92	20,5%	73	23,0%	1	6,3%	166	21,2%
	41 a 50 anys	117	26,1%	62	19,5%	4	25,0%	183	23,4%
	més de 50 anys	107	23,9%	37	11,6%	7	43,8%	151	19,3%
	Total	448	100,0%	318	100,0%	16	100,0%	782	100,0%



## Segons gènere

		Gènere					
		home		dona		Total	
		n	%	n	%	n	%
Tipus de gent	mestres i educadors	44	17,6%	314	64,7%	358	48,7%
	estudiants IOC	206	82,4%	171	35,3%	377	51,3%
<b>TOTAL</b>		<b>250</b>	<b>1</b>	<b>485</b>	<b>1</b>	<b>735</b>	<b>1</b>

En l'anàlisi com a lector segons sexe podríem treure conclusions errònies degut a la important diferència que hi ha entre les dues poblacions sobre la que es faria el citat anàlisi: home, dona. El 66% de les persones enquestades són dones per un 34% que són homes. I a més observar que en el cas de la població de mestres i professors aquesta diferència és de més de 7 dones enquestades per cada home. Un fet que no succeeix, per contra, en els cas del estudiants de l'IOC on les enquestes es van passar a un home per cada 0,9 dones, un equilibri que sí que permetria un anàlisi de la mostra.

		Gènere					
		home		dona		Total	
		N	% del N de la columna	N	% del N de la columna	N	% del N de la columna
Tipus de gent	mestres i educadors	44	17,6%	314	64,7%	358	48,7%
	estudiants IOC	206	82,4%	171	35,3%	377	51,3%
Et consideres bon lector?	sí	104	41,6%	320	66,0%	424	57,7%
	no	144	57,6%	154	31,8%	298	40,5%
	no sap /no respon	2	,8%	11	2,3%	13	1,8%
Quants llibres has llegit el darrer any?	1-2	144	57,6%	107	22,1%	251	34,2%
	3 a 5	64	25,6%	160	33,1%	224	30,5%
	6 a 10	23	9,2%	125	25,8%	148	20,2%
	+ de 10	19	7,6%	92	19,0%	111	15,1%
Cada quan llegeixes?	cada dia	57	22,8%	181	37,3%	238	32,4%
	2/3 dies a la setmana	41	16,4%	166	34,2%	207	28,2%
	de tant en tant	130	52,0%	131	27,0%	261	35,5%
	mai	22	8,8%	7	1,4%	29	3,9%
T'explicaven contes?	sí	158	63,2%	370	76,3%	528	71,8%
	no	89	35,6%	114	23,5%	203	27,6%
	no sap /no respon	3	1,2%	1	,2%	4	,5%
Moment especial relacionat amb la lectura	relacionat amb un moment del dia	32	16,5%	143	33,9%	175	28,4%
	relacionat amb un període de l'any	15	7,7%	36	8,5%	51	8,3%
	relacionat amb un lloc concret	19	9,8%	35	8,3%	54	8,8%
	relacionat amb un llibre concret	46	23,7%	42	10,0%	88	14,3%
	relacionat amb una persona concreta	20	10,3%	70	16,6%	90	14,6%
	relacionat amb un moment de la vida	43	22,2%	83	19,7%	126	20,5%
	altres	19	9,8%	13	3,1%	32	5,2%
Hi havia lectures a casa?	sí	194	77,6%	417	86,0%	611	83,1%
	no	53	21,2%	67	13,8%	120	16,3%
	no sap /no respon	3	1,2%	1	,2%	4	,5%
Quantitat de lectures a casa?	0-10	80	32,0%	79	16,3%	159	21,6%
	10-25	53	21,2%	86	17,7%	139	18,9%
	25-100	51	20,4%	142	29,3%	193	26,3%
	+ de 100	30	12,0%	101	20,8%	131	17,8%
	no sap/no respon	36	14,4%	77	15,9%	113	15,4%
estaven al menjador	sí	111	44,4%	264	54,4%	375	51,0%
	no	139	55,6%	221	45,6%	360	49,0%
estaven a l'estudi	sí	76	30,4%	144	29,7%	220	29,9%
	no	174	69,6%	341	70,3%	515	70,1%
estaven a l'habitació pròpia	sí	87	34,8%	262	54,0%	349	47,5%
	no	163	65,2%	223	46,0%	386	52,5%
estaven a la cuina	sí	1	,4%	5	1,0%	6	,8%
	no	249	99,6%	480	99,0%	729	99,2%

		Gènere					
		home		dona		Total	
		N	% del N de la columna	N	% del N de la columna	N	% del N de la columna
Llegien llibres a l'escola?	sí	221	88,4%	406	83,7%	627	85,3%
	no	28	11,2%	75	15,5%	103	14,0%
	no sap /no respon	1	,4%	4	,8%	5	,7%
Feien activitats de lectura a l'escola	sí	199	79,6%	340	70,1%	539	73,3%
	no	50	20,0%	128	26,4%	178	24,2%
	no sap /no respon	1	,4%	17	3,5%	18	2,4%
Tipus d'escola	pública	161	64,4%	258	53,2%	419	57,0%
	privada religiosa	60	24,0%	171	35,3%	231	31,4%
	privada no religiosa	29	11,6%	53	10,9%	82	11,2%
	no sap/no respon	0	,0%	3	,6%	3	,4%
On era l'escola	Barcelona	39	15,7%	100	21,2%	139	19,3%
	Rodalies	70	28,1%	94	20,0%	164	22,8%
	Comarques	118	47,4%	247	52,4%	365	50,7%
	Fora Catalunya	22	8,8%	30	6,4%	52	7,2%
influit pares	sí	88	85,4%	247	96,9%	335	93,6%
	no	15	14,6%	8	3,1%	23	6,4%
influit avis	sí	17	53,1%	62	88,6%	79	77,5%
	no	15	46,9%	8	11,4%	23	22,5%
influit escola	sí	105	87,5%	209	96,3%	314	93,2%
	no	15	12,5%	8	3,7%	23	6,8%
influit amics	sí	24	61,5%	92	92,0%	116	83,5%
	no	15	38,5%	8	8,0%	23	16,5%
influit germans	sí	14	48,3%	57	87,7%	71	75,5%
	no	15	51,7%	8	12,3%	23	24,5%
influit altres	sí	50	76,9%	94	92,2%	144	86,2%
	no	15	23,1%	8	7,8%	23	13,8%
Tipus d'entorn que ha influit en la lectura	ningú	27	13,2%	55	13,3%	82	13,2%
	entorn familiar conscient	41	20,0%	111	26,7%	152	24,5%
	entorn familiar no conscient	38	18,5%	80	19,3%	118	19,0%
	entorn educatiu conscient	66	32,2%	65	15,7%	131	21,1%
	entorn social conscient	8	3,9%	38	9,2%	46	7,4%
	més d'un	15	7,3%	57	13,7%	72	11,6%
	altres	10	4,9%	9	2,2%	19	3,1%
Edat agrupada	fins a 25 anys	70	28,0%	71	14,6%	141	19,2%
	26 a 30 anys	60	24,0%	79	16,3%	139	18,9%
	31 a 40 anys	68	27,2%	87	17,9%	155	21,1%
	41 a 50 anys	28	11,2%	143	29,5%	171	23,3%
	més de 50 anys	24	9,6%	105	21,6%	129	17,6%
	Total	250	100,0%	485	100,0%	735	100,0%

Segons titularitat de l'escola



		Titularitat de l'escola									
		pública		privada religiosa		privada no religiosa		no sap/no respon		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
Tipus de gent	mestres i educadors	193	43,2%	159	64,4%	51	60,0%	1	33,3%	404	51,7%
	estudiants IOC	254	56,8%	88	35,6%	34	40,0%	2	66,7%	378	48,3%
Gènere	home	161	38,4%	60	26,0%	29	35,4%	0	,0%	250	34,0%
	dona	258	61,6%	171	74,0%	53	64,6%	3	100,0%	485	66,0%
et consideres bon lector?	sí	240	53,7%	144	58,3%	62	72,9%	2	66,7%	448	57,3%
	no	200	44,7%	94	38,1%	23	27,1%	1	33,3%	318	40,7%
	no sap /no respon	7	1,6%	9	3,6%	0	,0%	0	,0%	16	2,0%
quants llibres has llegit el darrer any?	1-2	175	39,1%	64	25,9%	17	20,2%	1	33,3%	257	32,9%
	3 a 5	143	32,0%	77	31,2%	27	32,1%	0	,0%	247	31,6%
	6 a 10	69	15,4%	62	25,1%	22	26,2%	0	,0%	153	19,6%
	+ de 10	60	13,4%	44	17,8%	18	21,4%	2	66,7%	124	15,9%
cada quan llegeixes?	cada dia	122	27,3%	85	34,4%	40	47,1%	1	33,3%	248	31,7%
	2/3 dies a la setmana	139	31,1%	68	27,5%	21	24,7%	1	33,3%	229	29,3%
	de tant en tant	166	37,1%	85	34,4%	24	28,2%	1	33,3%	276	35,3%
	mai	20	4,5%	9	3,6%	0	,0%	0	,0%	29	3,7%
T'explicaven contes?	sí	312	69,8%	185	74,9%	68	80,0%	1	33,3%	566	72,4%
	no	131	29,3%	62	25,1%	17	20,0%	1	33,3%	211	27,0%
	no sap /no respon	4	,9%	0	,0%	0	,0%	1	33,3%	5	,6%
moment especial relacionat amb la lectura	relacionat amb un moment del dia	94	25,2%	70	33,8%	25	35,2%	0	,0%	189	29,0%
	relacionat amb un període de l'any	34	9,1%	14	6,8%	8	11,3%	0	,0%	56	8,6%
	relacionat amb un lloc concret	29	7,8%	17	8,2%	8	11,3%	1	100,0%	55	8,4%
	relacionat amb un llibre concret	57	15,3%	23	11,1%	11	15,5%	0	,0%	91	14,0%
	relacionat amb una persona concreta	57	15,3%	33	15,9%	6	8,5%	0	,0%	96	14,7%
	relacionat amb un moment de la vida	77	20,6%	43	20,8%	12	16,9%	0	,0%	132	20,2%
hi havia lectures a casa?	altres	25	6,7%	7	3,4%	1	1,4%	0	,0%	33	5,1%
	sí	350	78,3%	222	89,9%	77	90,6%	2	66,7%	651	83,2%
	no	93	20,8%	25	10,1%	7	8,2%	1	33,3%	126	16,1%
	no sap /no respon	4	,9%	0	,0%	1	1,2%	0	,0%	5	,6%

		Titularitat de l'escola									
		pública		privada religiosa		privada no religiosa		no sap/no respon		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
quantitat de lectures a casa?	0-10	108	24,2%	45	18,2%	13	15,3%	0	,0%	166	21,2%
	10-25	89	19,9%	40	16,2%	18	21,2%	0	,0%	147	18,8%
	25-100	107	23,9%	80	32,4%	19	22,4%	0	,0%	206	26,3%
	+ de 100	61	13,6%	51	20,6%	27	31,8%	1	33,3%	140	17,9%
	no sap/no respon	82	18,3%	31	12,6%	8	9,4%	2	66,7%	123	15,7%
estaven al menjador	sí	220	49,2%	133	53,8%	49	57,6%	1	33,3%	403	51,5%
	no	227	50,8%	114	46,2%	36	42,4%	2	66,7%	379	48,5%
estaven a l'estudi	sí	112	25,1%	83	33,6%	34	40,0%	0	,0%	229	29,3%
	no	335	74,9%	164	66,4%	51	60,0%	3	100,0%	553	70,7%
estaven a l'habitació pròpia	sí	194	43,4%	128	51,8%	50	58,8%	2	66,7%	374	47,8%
	no	253	56,6%	119	48,2%	35	41,2%	1	33,3%	408	52,2%
estaven a la cuina	sí	3	,7%	3	1,2%	2	2,4%	0	,0%	8	1,0%
	no	444	99,3%	244	98,8%	83	97,6%	3	100,0%	774	99,0%
llegien llibres a l'escola?	sí	374	83,7%	206	83,4%	72	84,7%	1	33,3%	653	83,5%
	no	71	15,9%	40	16,2%	12	14,1%	1	33,3%	124	15,9%
	no sap /no respon	2	,4%	1	,4%	1	1,2%	1	33,3%	5	,6%
feien activitats de lectura a l'escola	sí	324	72,5%	176	71,3%	58	68,2%	1	33,3%	559	71,5%
	no	112	25,1%	65	26,3%	25	29,4%	1	33,3%	203	26,0%
	no sap /no respon	11	2,5%	6	2,4%	2	2,4%	1	33,3%	20	2,6%
on era l'escola	Barcelona	57	13,1%	64	26,8%	24	28,9%	1	50,0%	146	19,2%
	Rodales	89	20,4%	50	20,9%	31	37,3%	1	50,0%	171	22,5%
	Comarques	253	58,0%	112	46,9%	23	27,7%	0	,0%	388	51,1%
	Fora Catalunya	37	8,5%	13	5,4%	5	6,0%	0	,0%	55	7,2%

		Titularitat de l'escola									
		pública		privada religiosa		privada no religiosa		no sap/no respon		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
influit pares	sí	181	93,3%	133	93,7%	43	95,6%	1	50,0%	358	93,5%
	no	13	6,7%	9	6,3%	2	4,4%	1	50,0%	25	6,5%
influit avis	sí	51	79,7%	24	72,7%	11	84,6%	0	,0%	86	77,5%
	no	13	20,3%	9	27,3%	2	15,4%	1	100,0%	25	22,5%
influit escola	sí	192	93,7%	98	91,6%	32	94,1%	1	50,0%	323	92,8%
	no	13	6,3%	9	8,4%	2	5,9%	1	50,0%	25	7,2%
influit amics	sí	69	84,1%	40	81,6%	17	89,5%	1	50,0%	127	83,6%
	no	13	15,9%	9	18,4%	2	10,5%	1	50,0%	25	16,4%
influit germans	sí	41	75,9%	29	76,3%	9	81,8%	1	50,0%	80	76,2%
	no	13	24,1%	9	23,7%	2	18,2%	1	50,0%	25	23,8%
influit altres	sí	94	87,9%	41	82,0%	19	90,5%	0	,0%	154	86,0%
	no	13	12,1%	9	18,0%	2	9,5%	1	100,0%	25	14,0%
tipus d'entorn que ha influit en la lectura	ningú	53	14,1%	25	12,6%	11	14,9%	0	,0%	89	13,7%
	entorn familiar conscient	93	24,7%	53	26,6%	14	18,9%	0	,0%	160	24,6%
	entorn familiar no conscient	68	18,1%	48	24,1%	10	13,5%	0	,0%	126	19,4%
	entorn educatiu conscient	87	23,1%	36	18,1%	11	14,9%	0	,0%	134	20,6%
	entorn social conscient	29	7,7%	10	5,0%	11	14,9%	0	,0%	50	7,7%
	més d'un	32	8,5%	23	11,6%	16	21,6%	1	100,0%	72	11,1%
	altres	14	3,7%	4	2,0%	1	1,4%	0	,0%	19	2,9%
edat agrupada	fins a 25 anys	87	19,5%	46	18,6%	8	9,4%	0	,0%	141	18,0%
	26 a 30 anys	90	20,1%	36	14,6%	15	17,6%	0	,0%	141	18,0%
	31 a 40 anys	114	25,5%	35	14,2%	17	20,0%	0	,0%	166	21,2%
	41 a 50 anys	89	19,9%	65	26,3%	26	30,6%	3	100,0%	183	23,4%
	més de 50 anys	67	15,0%	65	26,3%	19	22,4%	0	,0%	151	19,3%
	Total	447	100,0%	247	100,0%	85	100,0%	3	100,0%	782	100,0%



## Segons edat

Quan s'analitzen les dades obtingudes i es segmenten per edat, el marge de fiabilitat de les mateixes es redueix massa degut a que la mostra és massa petita, Això ens porta a que les opinions que es puguin efectuar en aquest apartat només siguin de caràcter orientatiu i mai conclusiu.

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		Més de 50 anys		Total	
		n	% d'l'N de la columna	n	% d'l'N de la columna	n	% d'l'N de la columna	n	% d'l'N de la columna	n	% d'l'N de la columna	n	% d'l'N de la columna
Tipus de gent	mestres i educadors	43	30,50%	46	32,62%	69	41,57%	112	61,20%	134	88,74%	404	51,66%
	estudiants IOC	98	69,50%	95	67,38%	97	58,43%	71	38,80%	17	11,26%	378	48,34%
Gènere	home	70	49,65%	60	43,17%	68	43,87%	28	16,37%	24	18,60%	250	34,01%
	dona	71	50,35%	79	56,83%	87	56,13%	143	83,63%	105	81,40%	485	65,99%
Et consideres lector?	sí	66	46,81%	66	46,81%	92	55,42%	117	63,93%	107	70,86%	448	57,29%
	no	73	51,77%	73	51,77%	73	43,98%	62	33,88%	37	24,50%	318	40,66%
	no sap /no respon	2	1,42%	2	1,42%	1	,60%	4	2,19%	7	4,64%	16	2,05%
Quants llibres has llegit el darrer any?	0-2	68	48,23%	79	56,03%	63	37,95%	39	21,31%	8	5,33%	257	32,91%
	3 a 5	49	34,75%	35	24,82%	57	34,34%	61	33,33%	45	30,00%	247	31,63%
	6 a 10	18	12,77%	17	12,06%	33	19,88%	44	24,04%	41	27,33%	153	19,59%
	+ de 10	6	4,26%	10	7,09%	13	7,83%	39	21,31%	56	37,33%	124	15,88%
Cada quan llegeixes?	cada dia	26	18,44%	31	21,99%	45	27,11%	72	39,34%	74	49,01%	248	31,71%
	2/3 dies a la setmana	37	26,24%	34	24,11%	47	28,31%	64	34,97%	47	31,13%	229	29,28%
	de tant en tant	65	46,10%	66	46,81%	71	42,77%	44	24,04%	30	19,87%	276	35,29%
	mai	13	9,22%	10	7,09%	3	1,81%	3	1,64%	0	,00%	29	3,71%
T'explicaven contes?	sí	117	82,98%	113	80,14%	100	60,24%	120	65,57%	116	76,82%	566	72,38%
	no	23	16,31%	27	19,15%	65	39,16%	61	33,33%	35	23,18%	211	26,98%
	no sap /no respon	1	,71%	1	,71%	1	,60%	2	1,09%	0	,00%	5	,64%
Moment especial relacionat amb la lectura	relacionat amb un moment del dia	31	26,05%	25	21,93%	44	31,88%	48	32,00%	41	31,30%	189	28,99%
	relacionat amb un període de l'any	4	3,36%	5	4,39%	12	8,70%	16	10,67%	19	14,50%	56	8,59%
	relacionat amb un lloc concret	6	5,04%	12	10,53%	14	10,14%	14	9,33%	9	6,87%	55	8,44%
	relacionat amb un llibre concret	22	18,49%	19	16,67%	23	16,67%	17	11,33%	10	7,63%	91	13,96%
	relacionat amb una persona concreta	21	17,65%	20	17,54%	15	10,87%	19	12,67%	21	16,03%	96	14,72%
	relacionat amb un moment de la vida	28	23,53%	24	21,05%	23	16,67%	30	20,00%	27	20,61%	132	20,25%
	altres	7	5,88%	9	7,89%	7	5,07%	6	4,00%	4	3,05%	33	5,06%

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		més de 50 anys		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
hi havia lectures a casa?	sí	121	85,82%	119	84,40%	128	77,11%	158	86,34%	125	82,78%	651	83,25%
	no	19	13,48%	21	14,89%	38	22,89%	25	13,66%	23	15,23%	126	16,11%
	no sap /no respon	1	,71%	1	,71%	0	,00%	0	,00%	3	1,99%	5	,64%
quantitat de lectures a casa?	0-10	31	21,99%	35	24,82%	45	27,11%	32	17,49%	23	15,23%	166	21,23%
	10-25	37	26,24%	27	19,15%	32	19,28%	34	18,58%	17	11,26%	147	18,80%
	25-100	32	22,70%	38	26,95%	41	24,70%	53	28,96%	42	27,81%	206	26,34%
	+ de 100	28	19,86%	25	17,73%	21	12,65%	30	16,39%	36	23,84%	140	17,90%
	no sap/no respon	13	9,22%	16	11,35%	27	16,27%	34	18,58%	33	21,85%	123	15,73%
estaven al menjador	sí	50	35,46%	66	46,81%	91	54,82%	114	62,30%	82	54,30%	403	51,53%
	no	91	64,54%	75	53,19%	75	45,18%	69	37,70%	69	45,70%	379	48,47%
estaven a l'estudi	sí	66	46,81%	44	31,21%	38	22,89%	38	20,77%	43	28,48%	229	29,28%
	no	75	53,19%	97	68,79%	128	77,11%	145	79,23%	108	71,52%	553	70,72%
estaven a l'habitació pròpia	sí	61	43,26%	68	48,23%	78	46,99%	88	48,09%	79	52,32%	374	47,83%
	no	80	56,74%	73	51,77%	88	53,01%	95	51,91%	72	47,68%	408	52,17%
estaven a la cuina	sí	1	,71%	1	,71%	2	1,20%	2	1,09%	2	1,32%	8	1,02%
	no	140	99,29%	140	99,29%	164	98,80%	181	98,91%	149	98,68%	774	98,98%

llegien llibres a l'escola?	sí	139	98,58%	134	95,04%	154	92,77%	136	74,32%	90	59,60%	653	83,50%
	no	2	1,42%	7	4,96%	12	7,23%	44	24,04%	59	39,07%	124	15,86%
	no sap /no respon	0	,00%	0	,00%	0	,00%	3	1,64%	2	1,32%	5	,64%
feien activitats de lectura a l'escola	sí	129	91,49%	123	87,23%	123	74,10%	109	59,56%	75	49,67%	559	71,48%
	no	11	7,80%	17	12,06%	43	25,90%	66	36,07%	66	43,71%	203	25,96%
	no sap /no respon	1	,71%	1	,71%	0	,00%	8	4,37%	10	6,62%	20	2,56%
tipus d'escola	pública	87	61,70%	90	63,83%	114	68,67%	89	48,63%	67	44,37%	447	57,16%
	privada religiosa	46	32,62%	36	25,53%	35	21,08%	65	35,52%	65	43,05%	247	31,59%
	privada no religiosa	8	5,67%	15	10,64%	17	10,24%	26	14,21%	19	12,58%	85	10,87%
	no sap/no respon	0	,00%	0	,00%	0	,00%	3	1,64%	0	,00%	3	,38%

		Edat agrupada											
		Fins a 25 anys		26 a 30 anys		31 a 40 anys		41 a 50 anys		més de 50 anys		Total	
		n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna	n	% del N de la columna
on era l'escola	Barcelona	20	14,18%	26	18,71%	29	18,13%	32	17,98%	39	27,46%	146	19,21%
	Rodalies	21	14,89%	26	18,71%	48	30,00%	55	30,90%	21	14,79%	171	22,50%
	Comarques	91	64,54%	78	56,12%	68	42,50%	83	46,63%	68	47,89%	388	51,05%
	Fora Catalunya	9	6,38%	9	6,47%	15	9,38%	8	4,49%	14	9,86%	55	7,24%
influit pares	sí	64	91,43%	61	95,31%	67	90,54%	81	92,05%	85	97,70%	358	93,47%
	no	6	8,57%	3	4,69%	7	9,46%	7	7,95%	2	2,30%	25	6,53%
influit avis	sí	12	66,67%	14	82,35%	14	66,67%	19	73,08%	27	93,10%	86	77,48%
	no	6	33,33%	3	17,65%	7	33,33%	7	26,92%	2	6,90%	25	22,52%
influit escola	sí	70	92,11%	64	95,52%	79	91,86%	65	90,28%	45	95,74%	323	92,82%
	no	6	7,89%	3	4,48%	7	8,14%	7	9,72%	2	4,26%	25	7,18%
influit amics	sí	11	64,71%	15	83,33%	19	73,08%	33	82,50%	49	96,08%	127	83,55%
	no	6	35,29%	3	16,67%	7	26,92%	7	17,50%	2	3,92%	25	16,45%
influit germans	sí	10	62,50%	14	82,35%	12	63,16%	22	75,86%	22	91,67%	80	76,19%
	no	6	37,50%	3	17,65%	7	36,84%	7	24,14%	2	8,33%	25	23,81%
influit altres	sí	18	75,00%	23	88,46%	32	82,05%	48	87,27%	33	94,29%	154	86,03%
	no	6	25,00%	3	11,54%	7	17,95%	7	12,73%	2	5,71%	25	13,97%
Tipus d'entorn que ha influit en la lectura	ningú	12	9,38%	11	9,09%	18	13,53%	32	21,62%	16	13,33%	89	13,69%
	entorn familiar cons	36	28,13%	27	22,31%	28	21,05%	34	22,97%	35	29,17%	160	24,62%
	entorn familiar no cons	22	17,19%	25	20,66%	29	21,80%	26	17,57%	24	20,00%	126	19,38%
	entorn educatiu cons	31	24,22%	34	28,10%	31	23,31%	23	15,54%	15	12,50%	134	20,62%
	entorn social conscient	4	3,13%	7	5,79%	8	6,02%	13	8,78%	18	15,00%	50	7,69%
	més d'un	18	14,06%	15	12,40%	11	8,27%	17	11,49%	11	9,17%	72	11,08%
	altres	5	3,91%	2	1,65%	8	6,02%	3	2,03%	1	,83%	19	2,92%
	Total	128	100,00%	121	100,00%	133	100,00%	148	100,00%	120	100,00%	650	100,00%

Segons les lectures recordades

Població de l'enquesta	1. NS/NC	2. Inclassificable	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
MESTRES I PROFESSORS																	
BARCELONA 1	2	0	2	1	2	2	0	4	7	4	0	11	7	1	1	0	0
GIRONA	0	0	0	0	2	5	3	3	18	6	1	22	13	0	1	1	0
REUS	3	2	0	3	4	2	4	5	21	13	8	39	17	0	0	6	1
SABADELL	0	2	1	5	4	4	4	2	31	21	2	67	19	0	0	5	0
MARESME	0	3	0	0	4	1	2	4	17	10	1	24	8	0	0	3	1
LLEIDA	3	2	0	0	4	1	1	12	9	8	0	10	17	0	2	2	0
BARCELONA 2	1	8	0	2	13	13	8	6	43	31	4	90	23	0	4	10	4
GIRONA 2	0	2	2	1	8	2	1	4	6	6	2	22	3	0	2	5	0
SANT CUGAT DEL VALLÈS	4	3	0	1	2	2	7	2	11	15	1	21	7	0	0	6	0
TORTOSA	1	14	1	1	9	1	1	3	34	19	5	33	34	0	2	2	5
MANRESA	3	4	1	5	5	3	0	2	16	6	1	15	4	0	1	2	1
MAGISTERI 1	1	5	0	0	0	0	1	0	2	6	2	18	3	0	1	3	10
MAGISTERI 2	1	21	0	0	1	6	2	0	11	31	12	34	17	0	1	5	10
BARCELONA 3	1	5	0	0	2	2	0	0	7	7	3	32	1	0	1	4	1
BARCELONA 4	1	0	0	1	5	2	1	7	17	12	1	26	6	0	1	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>71</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>65</b>	<b>46</b>	<b>35</b>	<b>54</b>	<b>250</b>	<b>195</b>	<b>43</b>	<b>464</b>	<b>179</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>56</b>	<b>36</b>
ESTUDIANTS DE L'INSTITUT OBERT DE CATALUNYA																	
IOC 1	9	8	0	0	3	2	3	14	38	12	6	44	32	0	1	13	5
IOC 2	57	80	0	1	22	33	17	50	158	80	30	152	166	0	6	90	22
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>88</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>20</b>	<b>64</b>	<b>196</b>	<b>92</b>	<b>36</b>	<b>196</b>	<b>198</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>103</b>	<b>27</b>

## Freqüències

### Any de naixement

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids				
1947	1	,1	,1	,1
1949	2	,3	,3	,4
1950	1	,1	,1	,5
1951	4	,5	,5	1,0
1952	6	,8	,8	1,8
1953	9	1,2	1,2	2,9
1954	17	2,2	2,2	5,1
1955	14	1,8	1,8	6,9
1956	19	2,4	2,4	9,3
1957	14	1,8	1,8	11,1
1958	20	2,6	2,6	13,7
1959	24	3,1	3,1	16,8
1960	20	2,6	2,6	19,3
1961	14	1,8	1,8	21,1
1962	18	2,3	2,3	23,4
1963	19	2,4	2,4	25,8
1964	15	1,9	1,9	27,7
1965	14	1,8	1,8	29,5
1966	15	1,9	1,9	31,5
1967	20	2,6	2,6	34,0
1968	27	3,5	3,5	37,5
1969	17	2,2	2,2	39,6
1970	24	3,1	3,1	42,7
1971	12	1,5	1,5	44,2
1972	12	1,5	1,5	45,8
1973	20	2,6	2,6	48,3
1974	14	1,8	1,8	50,1
1975	14	1,8	1,8	51,9
1976	12	1,5	1,5	53,5
1977	14	1,8	1,8	55,2
1978	23	2,9	2,9	58,2
1979	17	2,2	2,2	60,4
1980	28	3,6	3,6	63,9
1981	19	2,4	2,4	66,4
1982	25	3,2	3,2	69,6
1983	12	1,5	1,5	71,1
1984	26	3,3	3,3	74,4
1985	30	3,8	3,8	78,3
1986	29	3,7	3,7	82,0
1987	30	3,8	3,8	85,8
1988	18	2,3	2,3	88,1



1989	36	4,6	4,6	92,7
1990	14	1,8	1,8	94,5
1991	21	2,7	2,7	97,2
1992	10	1,3	1,3	98,5
1993	9	1,2	1,2	99,6
1994	3	,4	,4	100,0
Total	782	100,0	100,0	

#### Tipus de gent

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids mestres i educadors	404	51,7	51,7	51,7
població general	378	48,3	48,3	100,0
Total	782	100,0	100,0	

#### Gènere

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids home	250	32,0	34,0	34,0
dona	485	62,0	66,0	100,0
Total	735	94,0	100,0	
Perduts Sistema	47	6,0		
Total	782	100,0		

#### Et consideres bon lector?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	448	57,3	57,3	57,3
no	318	40,7	40,7	98,0
no sap /no respon	16	2,0	2,0	100,0
Total	782	100,0	100,0	

#### Quants llibres has llegit el darrer any?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids 1-2	257	32,9	32,9	32,9
3 a 5	247	31,6	31,6	64,5
6 a 10	153	19,6	19,6	84,1
+ de 10	124	15,9	15,9	100,0
Total	781	99,9	100,0	
Perduts Sistema	1	,1		
Total	782	100,0		

### Cada quan llegeixes?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids				
cada dia	248	31,7	31,7	31,7
2/3 dies a la setmana	229	29,3	29,3	61,0
de tant en tant	276	35,3	35,3	96,3
mai	29	3,7	3,7	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### T'explicaven contes?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids				
sí	566	72,4	72,4	72,4
no	211	27,0	27,0	99,4
no sap /no respon	5	,6	,6	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### Moment especial relacionat amb la lectura

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids				
relacionat amb un moment del dia	189	24,2	29,0	29,0
relacionat amb un període de l'any	56	7,2	8,6	37,6
relacionat amb un lloc concret	55	7,0	8,4	46,0
relacionat amb un llibre concret	91	11,6	14,0	60,0
relacionat amb una persona concreta	96	12,3	14,7	74,7
relacionat amb un moment de la vida	132	16,9	20,2	94,9
altres	33	4,2	5,1	100,0
Total	652	83,4	100,0	
Perduts				
Sistema	130	16,6		
Total	782	100,0		

### Hi havia lectures a casa?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids				
sí	651	83,2	83,2	83,2
no	126	16,1	16,1	99,4
no sap /no respon	5	,6	,6	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Quantitat de lectures a casa?**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids 0-10	166	21,2	21,2	21,2
10-25	147	18,8	18,8	40,0
25-100	206	26,3	26,3	66,4
+ de 100	140	17,9	17,9	84,3
no sap/no respon	123	15,7	15,7	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Estaven al menjador**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	403	51,5	51,5	51,5
no	379	48,5	48,5	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Estaven a l'estudi**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	229	29,3	29,3	29,3
no	553	70,7	70,7	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Estaven a l'habitació pròpia**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	374	47,8	47,8	47,8
no	408	52,2	52,2	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Estaven a la cuina**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	8	1,0	1,0	1,0
no	774	99,0	99,0	100,0
Total	782	100,0	100,0	

**Estaven a un altre lloc o no ho sap**

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	105	13,4	13,4	13,4
no	677	86,6	86,6	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### Llegien llibres a l'escola?

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	653	83,5	83,5	83,5
no	124	15,9	15,9	99,4
no sap /no respon	5	,6	,6	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### Feien activitats de lectura a l'escola

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids sí	559	71,5	71,5	71,5
no	203	26,0	26,0	97,4
no sap /no respon	20	2,6	2,6	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### Tipus d'escola

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids pública	447	57,2	57,2	57,2
privada religiosa	247	31,6	31,6	88,7
privada no religiosa	85	10,9	10,9	99,6
no sap/no respon	3	,4	,4	100,0
Total	782	100,0	100,0	

### On era l'escola

	N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids Barcelona	146	18,7	19,2	19,2
Rodalies	171	21,9	22,5	41,7
Comarques	388	49,6	51,1	92,8
Fora Catalunya	55	7,0	7,2	100,0
Total	760	97,2	100,0	
Perduts Sistema	22	2,8		
Total	782	100,0		

**Influit pares**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	358	45,8	93,5	93,5
	no	25	3,2	6,5	100,0
	Total	383	49,0	100,0	
Perduts	Sistema	399	51,0		
Total		782	100,0		

**Influit avis**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	86	11,0	77,5	77,5
	no	25	3,2	22,5	100,0
	Total	111	14,2	100,0	
Perduts	Sistema	671	85,8		
Total		782	100,0		

**Influit escola**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	323	41,3	92,8	92,8
	no	25	3,2	7,2	100,0
	Total	348	44,5	100,0	
Perduts	Sistema	434	55,5		
Total		782	100,0		

**Influit amics**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	127	16,2	83,6	83,6
	no	25	3,2	16,4	100,0
	Total	152	19,4	100,0	
Perduts	Sistema	630	80,6		
Total		782	100,0		

**Influit germans**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	80	10,2	76,2	76,2
	no	25	3,2	23,8	100,0
	Total	105	13,4	100,0	
Perduts	Sistema	677	86,6		
Total		782	100,0		

**Influit altres**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	sí	154	19,7	86,0	86,0
	no	25	3,2	14,0	100,0
	Total	179	22,9	100,0	
Perduts	Sistema	603	77,1		
Total		782	100,0		

**Tipus d'entorn que ha influit en la lectura**

		N	%	% vàlid	% acumulat
Vàlids	ningú	89	11,4	13,7	13,7
	entorn familiar conscient	160	20,5	24,6	38,3
	entorn familiar no conscient	126	16,1	19,4	57,7
	entorn educatiu conscient	134	17,1	20,6	78,3
	entorn social conscient	50	6,4	7,7	86,0
	més d'un	72	9,2	11,1	97,1
	altres	19	2,4	2,9	100,0
	Total	650	83,1	100,0	
Perduts	Sistema	132	16,9		
Total		782	100,0		