



La lectura en un centre educatiu

Saber llegir, llegir per aprendre,
gust per llegir

El pla de lectura de centre



(Format enriquit)

LA LECTURA

EN UN CENTRE EDUCATIU

Saber llegir,
llegir per aprendre,
gust per llegir

El pla de lectura de centre



URL: www.gencat.cat/ensenyament



Aquest llibre està publicat amb una llicència Creative Commons Reconeixement-No comercial-Compartir igual 3.0 Espanya.

Per veure'n una còpia, visiteu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/legalcode.ca>

Els termes de la llicència impliquen que aquest material pot ser:

- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que se'n reconegui l'autoria;
- reproduït, distribuït i comunicat públicament sempre que l'ús no sigui comercial, i
- utilitzat per generar una obra derivada sempre que aquesta quedi subjecta a una llicència idèntica a aquesta.

Aquest document ha estat elaborat per un grup de treball coordinat pel Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics.

© Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Elaboració: Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme

Edició: Servei de Comunicació i Publicacions

1a edició: maig de 2013

Present edició: setembre 2013

Disseny gràfic: Júlia Baena

ÍNDEX

Presentació	5		
PART I. Saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir	6	<i>Llegir per aprendre</i>	65
Introducció	7	1. Llegir a les àrees	66
<i>Saber llegir</i>	12	1.1. Concepte	66
1. Concepte	13	1.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	68
2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	15	1.2.1. El lector	68
2.1. Els contextos socials i culturals de la lectura	15	1.2.2. El text	70
2.2. Els textos	17	1.2.3. L'activitat lectora	71
2.3. El lector	26	1.3. Orientacions per a la planificació	72
3. Orientacions per a la planificació	35	1.3.1. Llegir a les àrees i les competències bàsiques	72
3.1. Qui ha d'ensenyar la competència lectora i quins acords s'han de prendre	35	1.3.2. La intervenció del docent	73
3.2. Què s'ha d'ensenyar	36	2. La competència informacional	74
3.3. Com s'ha d'ensenyar	38	2.1. Concepte	74
3.3.1. L'aprenentatge inicial de la lectura: llegir al parvulari i al cicle inicial d'educació primària	38	2.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	77
3.3.2. La comprensió de textos: de la sensibilització a l'autonomia	44	2.2.1. Cerca i recuperació de la informació	77
3.4. L'ensenyament de la competència lectora en una L2	59	2.2.2. Tractament de la informació	78
3.5. La lectura plurilingüe	64	2.2.3. Comunicació de la informació	78
		2.2.4. Situacions d'aprenentatge	78
		2.3. Orientacions per a la planificació	81
		2.3.1. Continguts relacionats amb els àmbits de la competència informacional	81
		2.3.2. Competència informacional i competències bàsiques	82
		2.3.3. La seqüenciació dels continguts	86

<i>Gust per llegir</i>	90	PART II. El Pla de Lectura de Centre (PLEC)	118
1. Concepte	91	1. Introducció	119
2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	93	2. Definició i objectius del PLEC	120
2.1. La lectura autònoma	94	3. Continguts bàsics del PLEC	121
2.2. La lectura compartida	94	4. Elaboració del PLEC	123
2.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars	95	5. PLEC i currículum	127
2.4. La lectura guiada	95	6. PLEC i biblioteca escolar	128
3. Orientacions per a la planificació	96	7. PLEC i tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement (TAC)	133
3.1. La lectura autònoma	98	8. PLEC i entorn	135
3.2. La lectura compartida	99		
3.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars	101		
3.4. La lectura guiada	102		
<i>L'impuls de la lectura en un centre educatiu (ILEC): proposta d'actuacions</i>	103		
1. Introducció	104		
2. L'aprenentatge inicial de la lectura	107		
3. Les activitats de lectura des de la perspectiva de l'alumne	109		
4. Els tallers de lectura	110		
5. El temps de lectura	112		
6. El portafolis de lectura	114		
7. La consolidació de les actuacions ILEC	117		

PRESENTACIÓ

El Govern de Catalunya ha impulsat en aquest legislatura un Pla Nacional de Lectura, que, vertebrant els esforços de diferents sectors i àmbits de la nostra societat, té com a finalitat augmentar els hàbits lectors i la capacitat de comprendre textos del conjunt de la ciutadania, com a garantia d'una plena participació en la societat actual.

El Departament d'Ensenyament participa en aquest Pla Nacional establint com a objectiu estratègic la millora de l'èxit escolar de tot l'alumnat. I ho fa desenvolupant l'hàbit lector dels infants i joves, i potenciant la lectura sistemàtica en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'escolaritat bàsica, amb la finalitat de millorar la competència lingüística, base de tots els aprenentatges.

En aquest document trobareu el marc de referència de totes les actuacions que fa el Departament d'Ensenyament al voltant de la lectura en els centres educatius, tant les que estan vinculades pròpiament a l'[Impuls de la Lectura](#), com a les relacionades amb la potenciació de les [biblioteques escolars](#), passant, és clar, per les propostes que es facin des del [currículum](#) per desenvolupar les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic.

Aquestes actuacions tindran, per tant, tres objectius generals:

- Millorar la capacitat de comprendre textos per augmentar el rendiment acadèmic de tot l'alumnat.
- Aconseguir que els infants i joves assumeixin les seves responsabilitats com a aprenents autònoms amb capacitat per accedir a la informació i al coneixement, fent de la lectura una de les eines bàsiques per a l'aprenentatge en totes les àrees i matèries del currículum.
- Formar bons lectors que gaudeixin i aprenguin llegint.

Per aquest motiu, aquest document s'articula al voltant de tres eixos:

- **Saber llegir.** L'aprenentatge de la lectura representa el desenvolupament de la capacitat de llegir, de comprendre i d'interpretar textos. L'assoliment de les habilitats funcionals bàsiques de lectura correspon al cicle inicial de primària i és en aquest cicle on s'han de prendre les mesures de suport necessàries amb els alumnes que hi presenten dificultats. Corresponen als cicles posteriors de primària i a la secundària continuar el treball de les estratègies lectores, adaptades, òbviament, a les exigències de cada nivell educatiu.
- **Llegir per aprendre.** La competència lingüística en general i la comprensió lectora en particular són a la base de qualsevol aprenentatge. En el cas concret de la comprensió lectora, si més no en el nostre sistema educatiu, el seu domini és cabdal per tenir èxit escolar. Els alumnes han de desenvolupar la seva responsabilitat en l'aprenentatge, sent conscients de les estratègies específiques que fan servir en cada àrea del coneixement. A més, han de tenir la capacitat d'usar la lectura com a eina d'accés a la informació, la descoberta i l'ampliació de coneixements, és a dir, l'ús de la lectura esdevé un instrument d'aprenentatge a totes les àrees i matèries del currículum.
- **Gust per llegir.** S'adquireix desenvolupant l'hàbit lector i fomentant la lectura sistemàtica en qualsevol suport, aprenent a reflexionar sobre el que s'ha llegit, sabent-ho explicar mitjançant evidències orals o escrites i sabent-ho compartir amb els altres.

En aquest document, també s'hi poden trobar unes orientacions de com elaborar un Pla de Lectura adequat a les necessitats de cada centre educatiu, on se'n fa la definició, es descriuen els objectius i els continguts bàsics, es fa una proposta d'elaboració i d'aplicació, s'estableix la relació entre el document i el currículum, la biblioteca escolar, les tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement, i l'entorn. Sens dubte, recollir en un dels documents de referència del centre tota la reflexió sobre la lectura i les actuacions que la concreten pot ser una molt bona ajuda per al conjunt de la comunitat educativa.

Finalment, volem destacar que el que trobareu en aquest document també és una manera d'ensenyar (i, sobretot, d'aprendre) que es basa en la perspectiva de l'alumne, és a dir, cal que el professor sàpiga el que necessita l'alumne i que aquest alumne sàpiga, alhora, reflexionar sobre com està aprenent.

PART I

Saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir

INTRODUCCIÓ

Per a nosaltres, membres actius d'una societat lletrada, la lectura esdevé pràcticament involuntària: ens resulta impossible no llegir els titulars de la premsa que veiem a la taula de la sala de professors o al quiosc.

La lectura ha estat un dels elements que més han ajudat a configurar les societats occidentals, és impensable la nostra societat sense lectura ni escriptura. Quasi es podria dir que "llegim sense voler". Sí, però... què és llegir? Per trobar alguna resposta serà bo començar fent-ho:

“*Sgeons un etsdui d'nua uiventrsiat agnlsea, no ipmotra l'odrrre en el qaul les llteers etsan ersciets, l'úicna csoa ipormtnat és que la pmrirea i l'útlmia lltera etsiugin ecsriets en la psioció cocrrtea. La rstea peodn etsar ttaolmnet dsedoredanes i tot i axií pordàs lliegr snese pobrleems. Axiò és pquerè no lliedm cada lltera per ella metaxia snió que la paarulra és un tot. Pesorna-melnt em smelba icrneilbe.*”

Aquest "text", que navegava per la xarxa, l'hem llegit completament, no hi hem tingut grans dificultats. Escau preguntar-nos COM ens ho hem fet. Quins mecanismes hem posat en funcionament per fer-ho? L'efectivitat de la nostra lectura, tot i potser ser més lenta, ha estat determinada per la nostra capacitat d'activar estratègies¹ i recursos diversos, com, per exemple:

- Hem alentit la lectura.
- Hem reconegut els mots a "cop d'ull".
- Ho hem pogut fer perquè disposem de coneixements de naturalesa diversa: uns temàtics, d'altres lèxics, també de sintàctics, de gràfics, de morfològics, etc. i també de culturals.
- Potser en algun punt hem formulat, verificat i reformulat alguna hipòtesi.
- Hem rellegit algun fragment?
- Anàvem construint una interpretació del significat global del text. un gran desinterès per conèixer i per continuar formant-se al llarg de tota la vida, una actitud imprescindible per esdevenir dia a dia millor ciutadà.

1. SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó i ICE de la UB.

Tot plegat, un "divertiment" que il·lustra un seguit de descobertes científiques.

No hem llegit perquè sí, ho hem fet per mirar d'entendre QUÈ teníem al davant, quina mena de "juguesca" se'ns proposava. Hem llegit amb un propòsit molt precís.

Els alumnes sempre aborden la lectura dels textos que els proposem amb una consciència precisa del propòsit de la seva lectura?

En la nostra lectura hem establert un diàleg amb el text. Com a lectors no hem estat passius, hem desenvolupat un treball molt productiu a nivell cognitiu, que en certa mesura ha reescrit el text però que, potser, també ens ha modificat les nostres idees sobre la lectura.

Si la nostra lectura només hagués consistit a saber relacionar seqüencialment les grafies de l'alfabet amb els seus corresponents sons (lectura per la via fonològica), no ens n'hauríem sortit, probablement.

Els alumnes tenen oportunitat d'experimentar el reconeixement dels mots en la lectura per dues vies: la lèxica (reconeixement global dels mots) i la fonològica (desxifrat, lletra a lletra)?

Per tant, una alumna que hagi après la relació grafofònica haurà adquirit un coneixement important, imprescindible, però no pas suficient. Simultàniament a l'aprenentatge grafofònic, hauria de poder identificar quan el que té al davant és un divertiment o és un text de divulgació. En aquest cas, un text que pretén il·lustrar que la lectura és molt més que un joc de relacions grafofòniques.

Una frase tan simple com *Ha arribat en Miquel* és diferent a *Ja ha arribat en Miquel* i més encara a *Finalment, ha arribat en Miquel!* Les paraules fan la cosa. La primera frase només deixa constància de l'arribada, la segona, amb l'adverbi inicial, ja deixa entreveure una certa posició de la persona que l'ha escrit: *li ha costat d'arribar* o *no ho ha fet l'hora prevista*, i la tercera ja emfatitza clarament

la posició del redactor: *tothom ha esperat en Miquel, no ha arribat a l'hora, ha arribat tard, ha fet anar malament la gent, potser*. Saber copsar aquests implícits també forma part de saber llegir.

Tots els textos tenen implícits, en tots els textos hi ha un autor que, mitjançant la selecció dels mots, de la sintaxi i del contingut, es posiciona culturalment, històricament, científicament, econòmicament, políticament...

Es plantegen als alumnes exercicis orals en què puguin compartir els implícits amb els quals han efectuat la lectura?

I ja no diguem la destresa que demostrem quan entenem perfectament un titular tan críptic com: *El nou s'espera*, fent referència a un davanter que encara no pot jugar ja que està lesionat. El significat d'aquest petit enunciat es troba compartit per molts dels que segueixen l'actualitat del futbol. Es decideix redactar aquest titular perquè ha de figurar a la portada d'un diari esportiu. No tindria cap sentit fora d'aquest context: per a una persona que no segueixi aquest esport ni aquest tipus de premsa no tindria cap significat.

Un altre exemple: *L'ANP condemna la resolució del Consell*, del qual podríem arribar a no entendre res. En aquest cas, el podríem trobar a la portada d'un diari d'informació general. El podríem situar depenent del nostre coneixement i de l'interès pel conflicte palestí, els quals ens permetrien saber que està fent referència a l'"Autoritat Nacional Palestina" i al "Consell de Seguretat de Nacions Unides". Tots els textos, de qualsevol format, de qualsevol estructura, de qualsevol extensió i de qualsevol àrea estan situats en un temps, un espai, una cultura, una economia i una posició política. Saber llegir, com cal, suposa saber reconèixer aquests posicionaments.

Fins aquí molts docents hi podrien estar d'acord. Potser no hi hauria tant de consens si qüestionéssim el contingut, les paraules o les imatges d'un reportatge de la "National Geographic Society" o d'un vídeo penjat al "Youtube" relacionat amb la genètica humana o amb la conservació d'una espècie animal en perill d'extinció.

Això per què? És potser perquè es tracta de llenguatge "científic"? Qui pot afirmar que darrere d'aquests reportatges no hi ha una visió del món, del paper de la ciència i que intenten adscriure'ns a aquesta visió? Sens dubte que hi són. Saber llegir, com cal, també demana saber reconèixer aquests posicionaments.

Quan proposem la lectura de textos de qualsevol disciplina científica ens aturem a fer "visibles", a compartir oralment, aquests posicionaments? Procurem presentar lectures amb altres punts de vista? En parlem, d'aquests punts de vista?

En aquest punt, escau que ens preguntem: Com poden llegir i atribuir significat els alumnes nouvinguts procedents de cultures força o molt allunyades de la nostra? Com poden fer-ho? Com poden fer les inferències necessàries per comprendre els diversos textos de treball? Cadascú llegeix els textos des del seu entorn social, cultural, econòmic, etc. Aprendre a llegir caldrà que sigui, a part d'una activitat cognitiva, una activitat social impregnada d'interaccions entre el docent i els companys².

Les activitats de lectura que plantegem a l'aula són, preferentment, individuals i silencioses? Quins implícits empraran els alumnes per atribuir significat?

La reducció tradicional de l'acte de llegir a la relació text -> lector s'ha de rebutjar, per incompleta. La lectura sempre està situada en els contextos socials i comunicatius que structuren els textos, les indústries que els han produït, els interessos socials, econòmics i polítics que els han inspirat i la intenció de la persona que els ha escrit. Llegir és un fet social i com a tal ha de ser entès, tractat i ensenyat, ja que un denominador comú travessa les pràctiques de lectura al llarg de la història: sempre estan inserides en les relacions amb les altres persones.

2. CAZDEN, C. B., (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.

Llegim per aprendre³, per informar-nos, per saber d'on venim, cap a on anem, qui som, per conèixer millor els altres, per conservar la història, per entendre el nostre present, per aprofitar experiències d'altri, per alimentar la nostra curiositat, per distreure'ns, per informar-nos, per exercir el nostre sentit crític, etc.

Ara bé, des del segle XVII es desenvolupa una pràctica parcialment funesta: distribuir els continguts en el temps: primer el codi (uns mots, unes frases), després la comprensió (textos breus i "senzills"), després les idees principals i els resums, després la lectura crítica...El treball escolar que s'estructura en un eix temporal únic, segons una progressió lineal, acumulativa i irreversible, topa amb el temps i les característiques de l'aprenentatge social de la lectura: un temps que no és ni lineal, ni acumulatiu, ni irreversible i que hauria de suposar aproximacions complexes als objectes de lectura des de punts de vista diversos.

La lectura crítica⁴ no és una opció més en el camí de l'aprenentatge, és l'entorn en què cal situar la llengua escrita per poder desenvolupar adequadament la competència comunicativa, requisit bàsic de l'aprenentatge d'una ciutadania democràtica.

Els treballs amb la lectura crítica formen part del currículum de tots els nivells, cicles i departaments didàctics?

Ens trobem davant d'un aprenentatge situat en una societat, per tant, necessàriament contextualitzat i compartit. Requerirà d'una implicació personal, cognitiva i estratègica àmplia, una dimensió intrapersonal simultània a una altra d'interpersonal que permetrà assignar sentit, compartir, confrontar, contrastar, recordar, comprendre...Un aprenentatge que caldrà desenvolupar sobre "productes socials i culturals" diversos i definits per un suport, un format i una superestructura⁵. Un aprenentatge que necessàriament haurà de ser, per tant, llarg.

3. JORBA, J.; PRAT, A.; GÓMEZ, I. (Coord.) (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
4. CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.
5. VAN DIJK, T. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.

Tots els nivells de l'escolaritat i les àrees curriculars estan implicats en aquest aprenentatge?

Hi ha qui diu que les històries són la forma en què ens construïm⁶. La significació és un edifici que bastim amb fragments, amb dogmes, amb ferides d'infància, amb articles de diari, amb comentaris a l'atzar, amb velles pel·lícules, amb petites victòries, amb gent que no ens agrada i amb persones que estimem. Quan llegim per plaer, quan llegim literatura habitem els racons més íntims del nostre ser. Quan llegim literatura tot el nostre jo es posa en funcionament.

Els alumnes podran arribar a copsar aquesta experiència? Les activitats que faran amb els textos literaris els ho permetran?

Hi ha encara una qüestió darrera que caldria que ens plantegegéssim: les competències per llegir en pantalla són les mateixes que per llegir informació analògica? Només un apunt de resposta: a Coiro (2003)⁷, s'hi afirma: "la comprensió de textos escrits a Internet és diferent a la comprensió dels textos escrits en altres suports". Fonamenta aquesta hipòtesi en l'estudi i anàlisi de diversos canvis: els objectius i motivacions del lector, les competències i habilitats requerides per extreure i construir significats, les característiques dels textos, la naturalesa i condicions de les tasques que desenvolupem quan es llegeix en pantalla i, finalment, els canvis del context sociocultural en què té lloc aquesta lectura, en què es troben a tocar contextos d'estudi, de lleure, de treball, de consum, de comunicació personal, de col·laboració, etc.

Ho tenim present quan "treballem la lectura"?

6. Salman Rushdie.
7. COIRO, J. (2003). *Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*. The Reading Teacher, núm. 56, pàg. 458-464.

Tots plegats, amb una MICA d'esforç, podem fer MOLT per millorar la competència lectora dels nostres alumnes. Quan diem tots, volem dir TOTS, civilment, democràticament, ens hi juguem molt, cap docent de cap etapa ni de cap àrea no hauria de defugir aquesta responsabilitat amb allò "a mi no em toca" o amb l'altra de "jo no en sé, d'ensenyar a llegir", menys encara amb la de: "a mi no m'han contractat per a això".

I no hem d'oblidar que, a l'hora de plantejar-nos qualsevol activitat d'ensenyament, hauríem de no perdre mai de vista la perspectiva de l'aprenentatge. Així, en el que podríem considerar una bona unitat/llicó/tasca/activitat, els alumnes saben què han d'aprendre, com aprendran (és a dir, són capaços d'explicar les estratègies que utilitzen), poden demostrar què han après i també saben com s'avaluarà el seu aprenentatge. Paral·lelament, els docents han de tenir clar allò que els alumnes han d'assolir, els criteris d'avaluació que aplicaran, quines evidències demostraran que els seus alumnes han assolit els objectius i, evidentment, hauran de ser capaços d'explicar en un llenguatge clar i entenedor per a l'alumnat —i millor per escrit— quins són aquests objectius.



Institut La Roca (La Roca del Vallès).



Biblioteca pública de Cambrils.

**Compartim amb els alumnes els objectius d'aprenentatge?
Saben els nois i les noies què aprendran amb
les activitats que els proposem?
Tenen oportunitats per reflexionar com aprenen?**

Finalment, totes aquestes preguntes que ens hem anat formulant han de trobar resposta en un enfocament me-- todològic que inclogui l'ensenyament de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i del tractament de la informació.



Institut Miquel Biada (Mataró).



Biblioteca de l'Escola Ferreries (Tortosa).



Institut La Roca (La Roca del Vallès).

Saber Llegir

1. Concepte	13
2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	15
2.1. Els contextos socials i culturals de la lectura	15
2.2. Els textos	17
2.3. El lector	26
3. Orientacions per a la planificació	35
3.1. Qui ha d'ensenyar la competència lectora i quins acords s'han de prendre	35
3.2. Què s'ha d'ensenyar	36
3.3. Com s'ha d'ensenyar	38
3.3.1. L'aprenentatge inicial de la lectura: llegir al parvulari i al cicle inicial d'educació primària	38
3.3.2. La comprensió de textos: de la sensibilització a l'autonomia	44
3.4. L'ensenyament de la competència lectora en una L2	59
3.5. La lectura plurilingüe	64

1. CONCEPTE

En el Marc teòric de les proves PISA, es parla d'ensenyament de la "competència lectora" i no de "comprensió d'un text", perquè es vol focalitzar l'atenció en els usos dels textos, tot reconeixent que, evidentment, no es poden usar adequadament si no s'entenen. Això vol dir que, en ensenyar a llegir, cal que, a més de les activitats d'identificació dels signes i formats, se'n proposin d'altres per construir i inferir el significat del text. Això, però, no és tot el que cal fer, ja que, per saber llegir, cal dominar també les regles d'ús dels textos en els contextos en què apareixen i s'utilitzen, i reconèixer la funció social que té cadascun, tot identificant les opinions i les ideologies que transmet o hi són implícites. Perquè llegir per llegir (aprendre de lletra) no fa necessàriament bons lectors.

La CL, per tant, constitueix una capacitat àmplia, complexa i transversal, que es comença a desenvolupar fins i tot abans del que hom coneix com a procés d'ensenyament de la lectura. Quan algú explica un conte a un infant, o li canta una cançó i l'ajuda a interpretar el que li està dient, ja s'inicia el procés de desenvolupament de la CL.

La CL és una capacitat complexa i transversal, determinada socialment i culturalment.

La comunicació en un sentit ampli, feta amb tota mena de suports i formats, ha esdevingut un element clau en la societat actual. Tothom necessita desenvolupar la competència comunicativa en general, i la lectora en particular, per esdevenir ciutadà o ciutadana amb plenitud i responsabilitat. Amb el desenvolupament de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), apareixen noves situacions lletrades que plantegen nous reptes per als lectors. Situacions diverses i canviants en què es llegeix, en nous formats i suports, per aprendre

nous coneixements, que ajudin a entendre el món; a comprendre les altres persones i a un mateix; a resoldre problemes; a trobar alternatives...

Cal aprendre a usar la lectura com a eina eficaç per actuar eficientment i resoldre les situacions complexes i canviants en què els i les alumnes es puguin trobar. Cal que l'alumnat s'adoni de la necessitat de fer créixer i mobilitzar tots els seus recursos per usar els textos. Per això s'han de considerar totes les possibles situacions comunicatives lletrades, des de les més properes a la realitat escolar, les que es creen als centres educatius, tant les més acadèmiques com les que no ho són tant, fins a les més allunyades, les que aporta la diversitat de l'alumnat del centre i les del seu entorn més proper.

La CL suposa les capacitats d'actuar per afrontar situacions reals, canviants i diverses, d'entendre el món i d'atendre objectius específics que permetin identificar i resoldre eficaçment les situacions quotidianes.

Per llegir d'una manera eficaç i reflexiva, caldrà saber mobilitzar els recursos pertinents. Per això, l'ensenyament competencial ha d'atendre prioritàriament la manera com s'adquireixen aquests recursos i com s'integren en aprenentatges més globals. De fet, les competències progressen segons el domini que es té d'aquests recursos personals, de la mateixa manera que el seu major desenvolupament en millorarà el domini.

Les actituds positives són fonamentals per al progrés dels hàbits lectors. Cal una actitud personal d'implicació en el procés lector, tot considerant la lectura com a eina cabdal per esdevenir membres actius de la societat. Això implica que el lector se senti motivat i tingui interès per la lectura, per desenvolupar la seva autonomia, la seva capacitat de prendre decisions i de regular el procés per aconseguir els objectius que pretén. En tot aquest procés d'aprenentatge és cabdal la interacció amb els altres per aconseguir la millora de les capacitats.

També caldrà atendre els continguts que representen les habilitats cognitives, les socioafectives i les psicomotores. Caldrà defugir l'aprenentatge mecànic d'aquestes habilitats i afavorir el desenvolupament de la consciència sobre el

propi procés d'aprenentatge com a base per aprendre a aprendre al llarg de tota la vida.

Resumint, la CL implica la comprensió, la reflexió, el discerniment i la transferència de coneixements per a l'adaptació creativa a cada context. Per tant, caldrà tenir molt en compte com les pràctiques lectores es relacionen amb les activitats que, des de les diferents àrees curriculars i altres espais educatius, es plantegen per als aprenentatges propis de cada disciplina.

La CL és una capacitat que mobilitza recursos personals, convenientment relacionats: els coneixements (sabers), els procediments (saber fer) i, finalment, els valors i actituds (saber ser), que permeten implicar-se en les activitats lectores, tant les acadèmiques com les de la vida quotidiana

Per tancar aquesta introducció precisem alguns dels elements que són l'eix dels apartats que trobareu a continuació.

Un primer àmbit que cal atendre ha de fer referència a l'àmplia gamma de **contextos socials i culturals** —casa, escola, món laboral, oci...— en què és necessària la lectura. Significarà tenir en compte tant els usos socials més tradicionals com els més actuals, els que es generen, per exemple, per la presència dels textos que es produeixen amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

En segon lloc, cal tenir en compte justament com són **els textos, en tota la seva diversitat** (continus i discontinus, verbals, iconoverbals i/o multimodals, publicats electrònicament o amb altres mitjans i materials d'edició, amb estructura hipertextual o no), per assegurar que s'atenen tots els elements que cal considerar i per donar coherència a les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge que ajudaran a comprendre'ls, a construir-ne el significat i a atribuir-los valors.

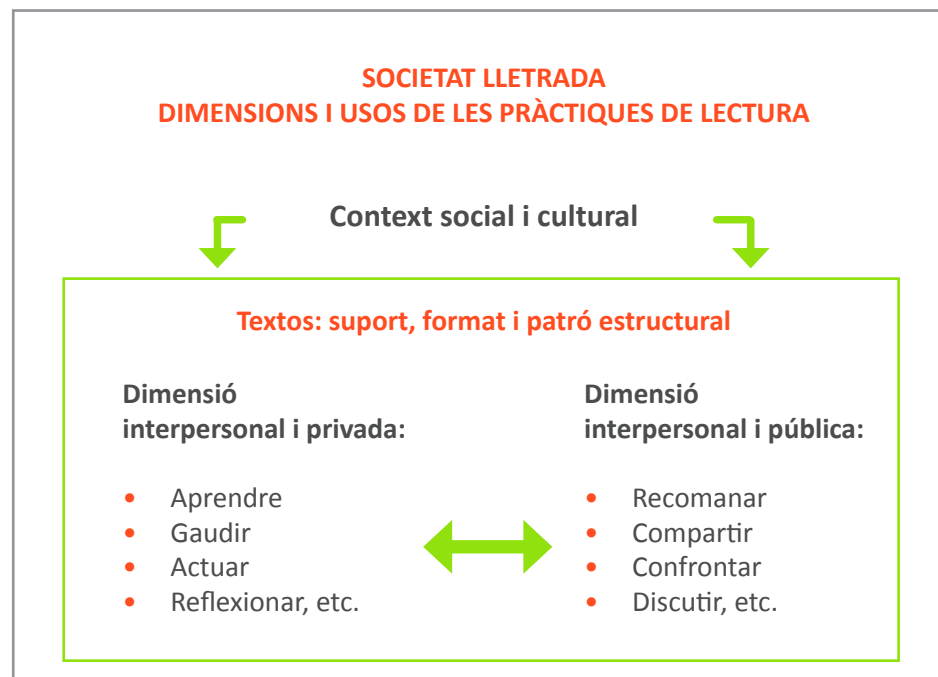
En darrer lloc, caldrà precisar també els recursos personals, les actituds, les estratègies i els procediments que **el lector o la lectora** haurà d'utilitzar en les seves pràctiques lletrades per assolir objectius personals i socials que afavoreixin la seva participació activa, responsable, cívica i crítica en la societat.

La CL suposa comprendre i emprar textos de tota mena, reflexionar-hi i implicar-se en la seva lectura per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i totes les potencialitats personals que faran possible participar de manera conscient, crítica, responsable i cívica en una societat democràtica

En conseqüència, per abordar adequadament les diferents dimensions de la comprensió lectora caldrà atendre:

- Els contextos socials i culturals en què es llegeix.
- Els textos.
- El lector o la lectora.

Quadre 1: Societat lletrada: dimensions i usos de les pràctiques de lectura.



2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE

2.1. Els contextos socials i culturals de la lectura

La llengua escrita, com qualsevol altra manera de comunicar, és una activitat social i cultural. L'adquisició dels coneixements (idees, procediments, estratègies, sentiments, emocions...) que fan possible la CL no es pot aïllar de les formes socials en què es produeixen. Això significa que el seu ensenyament s'ha de situar, d'una manera prioritària, en el marc de contextos socials d'aprenentatge en què la lectura, en tota la seva diversitat de formes, pren el seu sentit i funcionalitat. A més, també caldrà contemplar la cultura i els coneixements socioculturals dels lectors i les lectores presents a l'aula i establir els ponts necessaris perquè tothom pugui aprendre les regles d'ús de la lectura. Perquè "saber llegir" és, sobretot, saber quines regles en faciliten l'ús en activitats socials, tant per resoldre les activitats escolars (llegir per aprendre) com per resoldre les necessitats de la vida quotidiana (lectures d'ús pràctic).

Centrar-se en la dimensió social de la lectura és, també, una de les conseqüències de l'enfocament competencial del currículum. Aprendre a llegir i a escriure no es pot fer amb activitats que se centrin exclusivament en processos individuals. Per al desenvolupament de les competències són necessaris uns plantejaments educatius que tinguin en compte les interaccions socials necessàries per a la construcció de significats⁸. L'ensenyament de la lectura s'ha de fer a partir dels seus usos. Ser competent significa ser capaç d'actuar, de resoldre. En conseqüència, les situacions d'aprenentatge s'han d'articular de manera que es faci evident que la lectura és una font inesgotable de recursos per respondre a situacions problemàtiques de tota mena.

8. "S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos i a escriure i reflexionar i revisar com s'escriu, s'aprèn a pensar, a partir d'unes bones interaccions orals. En això juguen un paper clau les preguntes, les que realitza el professorat i les que han d'aprendre a formular els nois i noies" (142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària –pàg. 21828).

És evident, també, que en cada un dels contextos d'ensenyament i d'aprenentatge de la lectura cal considerar quins són els coneixements, els sabers, les capacitats, les estratègies i les actituds necessaris i apropiats. Sense aquests continguts no és possible el desenvolupament adequat de les competències. Per tant, és important articular el conjunt d'activitats i buscar l'equilibri entre les finalitats més generals, vinculades a les necessitats socials, i les més puntuals, focalitzades en l'adquisició i domini d'estratègies concretes.

En la delimitació i concreció dels contextos socials per a l'ensenyament de la lectura, cal tenir molt en compte la realitat sociocultural del centre i l'entorn en què viuen les famílies de l'alumnat, però també caldrà fer propostes que aportin noves perspectives i experiències que afavoreixin la vivència de noves realitats culturals. Cal que els alumnes se sentin actors centrals en les activitats que s'organitzin i cal ajudar-los a fer-se conscients del paper que ells han de tenir en l'aprenentatge. Per aconseguir-ho, cal que aquests contextos generin situacions rellevants i globals que estableixin un pont entre l'escola i la societat. També serà clau que afavoreixin diversitat d'interaccions i de treball cooperatiu i que, alhora, fomentin la iniciativa i l'autonomia personal⁹.

Amb la finalitat de precisar els diferents tipus de propostes que cal considerar en l'àmbit social de l'ensenyament de la lectura, proposem tres apartats:

- A. Els contextos socials de lectura** (contextos alfabetitzadors)
- B. Els àmbits i usos de lectura**
- C. Els tipus de lectura**

- A.** Entenem per contextos socials de lectura el conjunt de situacions comunicatives que cal organitzar o incorporar a l'escola per donar sentit al desenvolupament de la CL. Aquests contextos, a més de les característiques globals descrites anteriorment, han d'adequar-se a les característiques específiques de cada escola i de cada nivell educatiu. L'objectiu central d'aquests contextos és que la nostra societat lletrada de la comunicació i del coneixement es faci present a l'escola.

9. Competència bàsica núm. 6.

A.1. La base de tot aquest plantejament és fer que l'escola esdevingui un centre de comunicació: la presència de revistes escolars, d'emissores de ràdio, l'ús dels recursos de comunicació social del WEB 2.0...Cal obrir l'aula a la societat i al seu entorn. Perquè això es faci possible i sigui eficaç, caldrà establir els ponts necessaris amb altres institucions privades i públiques de l'entorn.

A.2. La Biblioteca Escolar, entesa tant com un espai físic com, també, un espai virtual, té com una de les funcions fonamentals dinamitzar i afavorir la realització de les tasques escolars. Per això ha de ser el lloc on l'alumnat pugui trobar les informacions necessàries per als seus treballs, però també el nucli i l'eix que potenciï xarxes d'aprenentatge col·laboratiu i on es puguin fer públics els resultats dels aprenentatges.

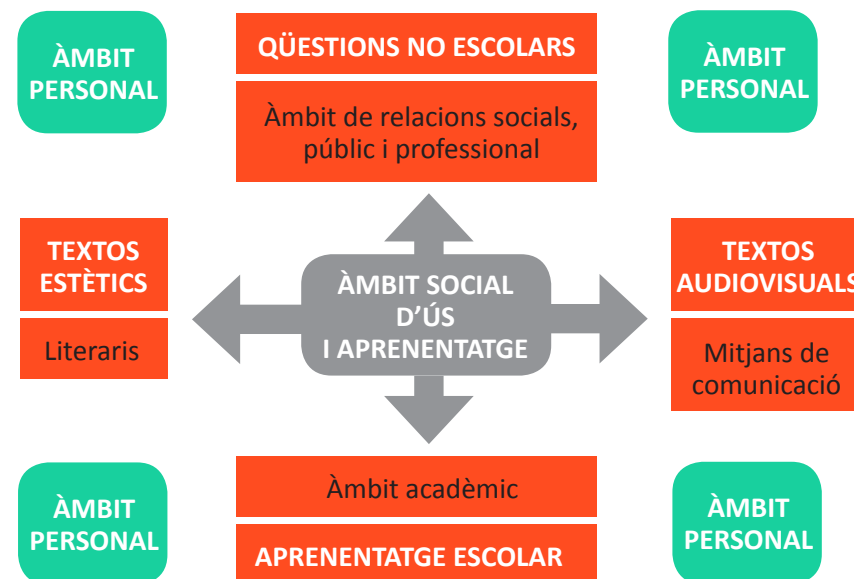
A.3. L'escola oberta a l'entorn té en les festes escolars i populars així com en les presentacions públiques de les tasques escolars un eix a partir del qual es pot donar sentit a la lectura, individual i pública, de tota mena de textos.

A.4. Un altre context social que cal dinamitzar des de l'escola són els entorns familiars. Si són entorns ja alfabetitzats, per prendre'ls com a punt de partida per als processos d'ensenyament de la lectura i de l'escriptura a l'aula. Si, per contra, no ho són o ho són de manera insuficient, per formular propostes que, com les tutories individuals de lectura i les escoles de pares, afavoreixin l'alfabetització dels infants¹⁰.

B. Quan parlem d'**àmbits socials i d'ús de la lectura**, fem referència als diferents àmbits de la vida social en què s'usa la lectura. La seva tria condicionarà els objectius, les tasques, els tipus de text, etc. que afavoriran o dificultaran els aprenentatges i el desenvolupament de la CL.

10. TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Editorial Vicens Vives (pàgs.: 13-29).

Quadre 2: Àmbit social d'ús i aprenentatge.



B.1. L'àmbit acadèmic és un dels prioritaris en els centres educatius, caldrà considerar-lo i seqüenciar-lo de manera adequada en cada centre educatiu. Aquest àmbit està directament relacionat amb el capítol de la competència informacional i té a veure amb el fet de llegir per obtenir una informació concreta, per orientar-se, per informar-se i discutir per seguir instruccions, per definir els conceptes..., en definitiva, per aprendre.

B.2. Hi ha un àmbit acadèmic específic, el literari, que té molt a veure amb els aspectes més "personals" de les pràctiques lletrades. L'animació a la lectura i tota la perspectiva d'obertura al món de la literatura han de tenir el seu punt de partida, d'entrada, en la literatura infantil i juvenil, i en les literatures de tradició oral. Aquesta obertura ha de ser la porta que permeti l'entrada al món de la cultura literària. En aquest sentit, cal recordar que, sense oblidar el paper nuclear que ha de tenir la literatura del país i, evidentment, les literatures vinculades a les altres llengües curriculars, cal obrir l'escola a la tradició oral i escrita de les cultures d'origen de les famílies dels alumnes.

B.3. L'àmbit dels mitjans de comunicació té moltes relacions amb els dos anteriors, però, a més, també en té amb les activitats d'oci i amb els aprenentatges no acadèmics. El treball d'aquest àmbit és un dels que requereix d'una manera més clara la coordinació amb les famílies de l'alumnat. Pel que fa als objectius caldrà tenir com a horitzó la lectura crítica¹¹.

B.4. Finalment, l'àmbit de relacions socials té una importància cabdal en el desenvolupament de la CL, ja que estableix les pautes que traspassaran els aprenentatges escolars a la vida adulta de l'alumnat. Per això, cal pensar en activitats que introdueixin a l'aula usos no acadèmics i que potenciïn la integració de l'alumnat en els diferents espais socials als quals puguin tenir accés (consulta d'horaris de transports o d'actes culturals, preus de compres de materials, escolar o no, demandes d'informació a organismes públics...).

C. Entenem per tipus de lectura els diferents processos, coneixements, actituds i estratègies que l'alumnat posa en acció per comprendre els textos.

C.1. Llegir en veu alta (expressivament) o silenciosament són maneres de lectura que, al llarg de l'escolarització, mai no haurien de ser negligides.

C.2. Una altra varietat serà l'anomenada lectura lúdica, per plaer, per entreteniment..., aquella que se centra en l'oci i les opcions personals, i també aquella que apareix en determinades propostes de lectura literària. Sovint aquest tipus de lectura es contraposa a la lectura d'estudi o per aprendre els continguts curriculars propis de les àrees no lingüístiques.

C.3. També cal considerar la lectura intensiva o analítica i la lectura extensiva. La primera és aquella que, amb la finalitat d'arribar a un major aprofundiment, es fa, gairebé exclusivament, amb textos curts i amb un cert grau de complexitat. Per contra, la segona suposa una menor polarització de l'atenció i, en canvi, s'aplica a textos d'una major extensió i menor complexitat, amb la finalitat d'arribar a una comprensió més global i comprensiva, la lectura de premsa escrita en podria ser un bon exemple.

11. CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

C.4. La lectura selectiva és una altra pràctica lectora que té com a objectiu orientar-se o obtenir una informació concreta, específica, copsar els detalls... La lectura d'instruccions en pot ser un exemple. Aquesta pràctica lectora té com a especificitat focalitzar l'activitat a trobar allò que interessa, deixant de banda altres elements del text que no interessin per a la finalitat concreta que s'ha fixat qui llegeix.

C.5. Un altre tipus de lectura és la crítica¹², centrada en allò que hi ha d'implícit en el text: la situació, l'objectiu possible de l'escriptor o l'editor, els components culturals, ideològics i d'estructura de poder... Aquest tipus de lectura suposa, a més, un grau de domini del procés lector molt elevat i és aplicable a qualsevol tipus de text i cal fer-la en els diversos àmbits de lectura, escolar i no escolar.

2.2. Els textos

Per poder plantejar les característiques de l'ensenyament de la lectura, cal parlar dels textos. Com són? Quina mena de textos s'han de tenir en compte? Quins aspectes s'han de considerar? Això és així perquè llegir no és una activitat uniforme que, un cop apresada, es pugui aplicar mecànicament a qualsevol mena de suport i en qualsevol situació. Ben al contrari, s'aprèn a llegir textos concrets, que expressen (descriuint, explicant, interpretant, etc.) continguts concrets, amb finalitats determinades. En conseqüència, per afrontar la lectura de nous tipus de text, caldrà fer un nou aprenentatge o aprendre a transferir a les noves situacions els coneixements ja adquirits. Quan es planteja el que cal fer per ensenyar a llegir, s'ha de tenir en compte la varietat de textos i la diversitat de lectures que aquesta varietat pot comportar.

Aquesta varietat de textos, però, no és ni una realitat estable ni homogènia, i més si considerem la presència de nous canals de comunicació, la de nous suports, cada vegada més sofisticats, i la varietat de situacions comunicatives, que modulen els textos i que exigeixen noves maneres de llegir-los. Si tot això és així, caldrà repensar els processos d'ensenyament de la lectura.

12. CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

Aprendre es fa a partir de la intervenció experimental i a partir de textos (tant des del vessant productiu com del receptiu). El llenguatge científic és l'instrument bàsic per a l'estructuració dels models que conformen les teories, i sempre en relació directa amb l'experimentació per canviar la realitat: aprendre el llenguatge científic és aprendre a fer coses amb aquest llenguatge. Per això els textos tenen unes característiques específiques en cada disciplina i només són interpretables en aquests contextos concrets. Per exemple, una descripció tindrà peculiaritats diferents si pertany a una explicació biològica, a una històrica o a una literària, ja que cadascuna té una mirada diferent de la realitat. Per tant, aprendre a parlar, a llegir o a escriure amb els termes i textos específics d'una ciència és també aprendre a mirar i pensar amb la seva manera peculiar d'afrontar els textos, de fer-se preguntes i de donar explicacions sobre la realitat.

QUÈ ÉS UN TEXT?

És obvi que llegim textos, però exactament què és un text? Tradicionalment, es definia com el conjunt de paraules i oracions que constitueixen un escrit, és a dir, fent referència, prioritària i gairebé exclusiva, als aspectes lingüístics que estructuren l'escriptura (amb total oblit dels textos orals). Segons aquesta concepció, la lectura només ha de tenir en compte la linealitat dels elements lingüístics i sempre en referència als textos impresos, o escrits manualment, en paper.

Des de la meitat del segle passat, però, s'han anat produint canvis en aquesta concepció tan fragmentària i gramatical. En primer lloc perquè des de la lingüística s'ha pres en consideració la complexitat dels textos i els discursos més enllà de les oracions i les paraules. I, en segon lloc, perquè es té en compte que el llenguatge verbal s'expressa amb i mitjançant altres sistemes i modes semiòtics, diferents modalitats de representació, de manera que no es pot comprendre un text si no es té en compte la seva realitat complexa i multimodal¹³.

13. Els textos multimodals són aquells que s'organitzen amb la interacció de diferents llenguatges (com el verbal, el sonor o l'iconogràfic), la diversitat de sistemes semiòtics i la varietat de suports..

Ahora que s'ha anat ampliant el significat del terme "text", s'han produït uns canvis substancials, i constants, en els suports que tampoc no es poden ignorar.

Entre aquests nous suports tenen una importància cabdal tots els relacionats amb el món multimèdia i digital. Així, els formats dels textos s'adapten als nous suports, als llenguatges audiovisuals i als nous usos socials. La lectura d'aquests textos multimodals, per tant, comportarà unes habilitats, coneixements i accions diferents segons sigui el suport, els llenguatges que el componen i l'entorn en què es produeix.

És cert que, en molts dels textos, els elements lingüístics en constitueixen la base, però, en molts d'altres, no són ni exclusius ni, de vegades, centrals. La nostra societat lletrada construeix textos molt complexos i reduir l'aprenentatge de la lectura a la codificació i descodificació dels elements lingüístics deixa els nois i noies amb una important mancança de recursos davant dels textos als quals necessitarà recórrer per viure en societat: li caldrà dominar el recursos per aprendre, comprendre i interactuar de manera significativa amb els llenguatges audiovisuals, multimèdia i amb les tecnologies (TAC).

Hi ha un aspecte darrer que cal tenir en compte: els suports d'acompanyament que sovint s'han potenciat per facilitar que tota la població pugui tenir accés a la cultura, com poden ser els sistemes augmentatius de comunicació, el braille, els subtítols per a deficients auditius... Cal que tot l'alumnat en conegui l'existència i en tingui algun coneixement, ja que aquests llenguatges suposen noves perspectives de l'explicació de la realitat. Però, sobretot, cal que els valorin i apreïin les persones que els han de fer servir com a eines necessàries per poder comunicar-se.

Segons tot el que s'acaba de dir, a causa de la complexitat dels textos que construeixen la vida social de la nostra societat, a més dels recursos utilitzats per a la comprensió dels elements lingüístics, cal desenvolupar-ne de nous i diferents. Entre aquests darrers cal tenir molt present el coneixement dels llenguatges audiovisuals, les estratègies de la navegació per Internet i com relacionar les diverses informacions rebudes. La possibilitat d'afrontar la complexitat suposa, a més, un posicionament i una implicació personal, a partir de les pròpies experiències lectores. Els textos als quals el nostre alumnat ha d'accedir i que necessita comprendre han esdevingut una realitat complexa i multimodal que cal tenir molt en compte.

VARIETAT DE TEXTOS

En la planificació de l'ensenyament de la lectura i escriptura, una de les variables fonamentals que cal considerar és la diversitat dels textos. Els ensenyants han de fer possible que l'alumnat experimenti molts tipus de text, qüestió clau per a un correcte desenvolupament de la competència lectora.

Partint del fet que molts textos poden ser situats en més d'un àmbit, i atenent els àmbits d'ús, se'n pot fer una primera classificació:

Personal		Textos no literaris	Agenda, comentaris, xarxes socials, correus electrònics, apunts, notes a l'escriptori...
		Textos literaris	Poesies, contes, cançons, novel·les...
Social	Acadèmics	Textos de continguts escolars	Resums, monografies, articles de divulgació en revistes, llibres de text, apunts...
		Textos literaris	Poesies, contes, cançons, novel·les...
	Mitjans de comunicació		Textos periodístics, publicitaris, noticiaris i sèries de televisió, jocs d'ordinador, tires còmiques...
	Relacions		Cartes de diferents tipus, cartelleres d'espectacles, horaris de transports, receptes i prospectes mèdics, formularis, guies de poblacions...

Hi ha una distinció que també es produeix en totes les classificacions dels textos: és la de prendre com a criteri la pertinença a la funció comunicativa estètica (els anomenats textos retòrics, literaris o poètics) i els que no la tenen, la resta de textos. Aquesta distinció s'aplica a totes les classificacions i posa l'accent en les especificitats dels textos no literaris i en la necessitat d'exercitar-ne la singularitat de la lectura. Si volem un desenvolupament correcte de la competència lectora, cal ensenyar a transferir els aprenentatges fets en uns textos als altres i, sobretot, cal ensenyar la lectura de les característiques pròpies dels textos de cada ciència, disciplina o àmbit de coneixement.

Un cop presentades aquestes classificacions prèvies, en proposem tres de noves, prenent com a base les que es troben al marc conceptual de les proves PISA:

- Segons el suport: imprès i electrònic (aquest segon tipus es pot subdividir en textos d'entorn creat i en els d'entorn basat en el missatge).
- Segons el format del text: continu, discontinu i multimodal.
- Segons el tipus de text: narratiu, descriptiu, instructiu, expositiu i argumentatiu.

A. Segons el suport: imprès i electrònic

Aquesta distinció és molt clara i, tot i la possibilitat d'imprimir molts dels textos electrònics i, per tant, llegir-los com a impresos, alguns dels recursos que cal emprar en la seva lectura en el suport digital són diferents dels emprats en la del suport paper.

A.1. Els **textos impresos**, en paper, inclouen elements icònics, com ara diagrames, imatges fixes, mapes, taules, gràfics etc., els quals, alhora, poden contenir també grafies. Aquests textos iconogràfics (la multimodalitat, en aquests casos, queda reduïda a les representacions gràfiques) poden presentar-se establint diverses relacions amb els textos escrits. Els textos impresos són fixos i admeten poca manipulació. La presentació dels components normalment suposa un ordre preestablert i convencional en la seqüència que cal seguir per llegirlos, el qual depèn, normalment, del sistema d'escriptura. El lector, però, pot seguir altres seqüències o tornar a llegir parts del text, si ho necessita. Textos impresos són les revistes, els tríptics, els fulletons, els llibres, els apunts...

A.2. Els **textos electrònics** tenen diverses formes i molt canviants, i requereixen d'estratègies molt diverses de lectura segons el suport en què es presentin: un telèfon mòbil, un llibre electrònic, un ordinador, una tauleta digital... Alguns són molt semblants al text imprès i poden presentar-se també impresos, com passa amb els correus electrònics; d'altres, com els *hipertextos*, que són els prototípics i model de referència de text electrònic, tenen unes característiques que fan que la seva lectura exigeixi el domini d'uns mecanismes diferents dels de la lectura dels impresos.

Els textos electrònics són textos multimodals que integren normalment símbols i formats multimèdia, com fotografies, àudio i vídeo, i noves formes de presentar la informació d'una manera interactiva i amb combinacions no tradicionals pel que fa a les formes de les grafies. D'aquesta manera, creen noves formes de significat, el qual exigeix que els lectors hagin de fer de manera diferent el procés de captació i elaboració de la informació.

Textos electrònics són els SMS, els correus electrònics, les pàgines webs, una pel·lícula amb subtítols...Aquests textos poden ser *textos d'un entorn creat*, que el receptor no pot modificar (com els SMS o els correus electrònics); i els *d'un entorn basat en el missatge*, que apelen a la participació del lector en la seva construcció. Els blogs oberts serien un exemple paradigmàtic, en els quals el límit entre el lector i l'escriptor d'alguna manera s'esborra. També cal tenir en compte que la construcció d'aquests textos pot ser sincrònica, com passa amb els xats i els jocs de rol, o pot ser asincrònica, ja que ho fan en temps diferit, com el correu electrònic i els fòrums.

B. Segons els format: continu, discontinu i multimodal

B.1. Els **textos continus** són els textos que normalment prenem com a base per al treball de la lectura, els que s'estructuren amb oracions i paràgrafs. La seqüència de lectura és lineal i els indicadors (negretes, cursiva, espaiats, nexes o marcadors discursius...) són els senyals que van servint de guia en el procés de lectura.

En definitiva, els que tradicionalment s'han tingut en compte quan s'ha parlat de la comprensió d'un text. Un conte, una carta, un SMS o una lliçó d'un llibre de text en serien exemples clars i senzills, com també ho és una novel·la o un article de revista.

Els dos tipus de text que es descriuen a continuació plantegen la presència de formats textuals que, podent contenir elements lingüístics, no estan articulats amb l'estructura dels paràgrafs i les oracions. La diversitat de formats de les parts que componen aquests textos pot respondre a una concepció unitària del text o resultat de posar en relació unitats que, en principi, estaven pensades per a diferents conjunts textuals.

B.2. Els **textos discontinus** són aquells que no s'organitzen per oracions sinó a partir de llistes o d'elements gràfics i representacionals, sovint específics de les diferents disciplines científiques. Els llibres de text escolars n'aporten força exemples. La comprensió i ús d'aquests textos sovint s'ha pensat que era simple, intuïtiva i directa, que no calia ensenyar a llegir-los. El que passa, però, és que són textos d'una gran càrrega de convencions que, si no s'ensenyen, hi ha una gran part dels aprenents que no hi tindran accés, els resultaran incomprendibles. Textos com una cartellera d'espectacles o un horari de transport poden ser més o menys complicats, però altres, com la interpretació de determinades gràfiques d'una estadística i la seva relació amb el text lingüístic que l'acompanya, acostumen a demanar el coneixement d'unes convencions de vegades d'una gran complexitat.

B.3. Els **textos multimodals** són aquells que s'organitzen amb la interacció de diferents llenguatges (com el verbal, el sonor o l'iconogràfic), la de diversitat de sistemes semiòtics i la de varietat de suports. Exemples en són la majoria de textos dels mitjans de comunicació i les tecnologies també de la comunicació i, fins i tot, s'ha arribat a dir que tots els textos són d'alguna manera multimodals. En aquests textos la presència tan diversificada de llenguatges exigeix aprendre a llegir d'una altra manera. Les imatges i els altres sistemes semiòtics que en formen part són convencions complexes i tan culturals com qualsevol altre sistema representacional.

Certament hi ha alumnes que dominen les eines informàtiques millor que els seus i les seves mestres, cosa que, com ja s'ha dit, els dona moltes facilitats davant dels textos multimodals. Però, tot reconeixent aquestes limitacions instrumentals d'una part del professorat, no és cert que es pugui pensar que l'alumnat pot usar aquestes eines d'una manera autònoma i espontània, necessiten el paper de guia del docent per ajudar-los a trobar criteris de selecció i a usar "críticament" la reflexió i el pensament: cal fer-los progressar a partir dels seus sabers i dominis previs.

Ensenyar a llegir textos multimodals suposa que, a més de desenvolupar les estratègies de lectura dels elements lingüístics i les dels llenguatges audiovisuals, també sàpiguen relacionar adequadament i amb una visió global tots els elements constitutius del text. En conseqüència, l'educació en comunicació audiovisual per a la interiorització (captació, elaboració i comunicació) dels coneixements específics de les diferents àrees curriculars és una necessitat urgent, si volem aconseguir un desenvolupament harmònic de la competència lectora dels textos que es produeixen en la nostra societat lletrada.

C. Segons el tipus de text: narratiu, descriptiu, instructiu, expositiu i argumentatiu

Abans de precisar els elements d'aquesta tipologia, hi ha dues qüestions prèvies:

- Una primera és la distinció que cal fer entre el contingut semàntic d'un text i el seu perfil o manera social de presentar-se (forma). El contingut semàntic és el conjunt d'idees, el que s'anomena "macroestructura" o "patró temàtic". En canvi, el perfil social de la seva presentació, la "superestructura" o "patró estructural", planteja les parts del text, el seu ordre i relacions, i els recursos per a la seva cohesió. Aquest segon aspecte és el criteri bàsic de la tipologia textual que ara presentarem. Si prenem una notícia periodística, per exemple, hi haurà una sèriede fets que es relacionaran com a causes i efectes: la seva macroestructura. Aquestes dades s'aniran presentant: primer en l'entradeta; després en uns primers paràgrafs en què s'explicaran els fets centrals; i posteriorment s'aniran concretant els detalls en els paràgrafs finals de la notícia, la seva superestructura.

Sovint aquests dos components són vistos com si fossin dues realitats independents, quan pròpiament són com les dues cares d'una moneda que no es poden concebre separatament. Són, de fet, els components que construeixen la nostra concepció de la realitat.

- La segona qüestió dona resposta al que passa sovint quan es planteja aquesta classificació: és molt difícil assignar totes les parts d'un text a un únic tipus. Això és així perquè quan es parla d'un tipus de text no implica que tot text hagi estat escrit seguint una única pauta o perfil social. Més aviat s'ha de dir que hi ha diferents fragments o parts (tècnicament s'anomenen seqüències), cadascuna de les quals pot haver-se escrit amb un patró diferent, però que n'hi ha un de dominant en tot el conjunt, que respon a la voluntat explícita de qui ha escrit el text, i és la que en determina el tipus. Així, per exemple, en un conte (narració) podem trobar fragments amb descripcions de llocs i personatges, i altres amb converses, argumentacions i explicacions. Tot plegat va contribuint a la construcció de l'estructura narrativa. Direm que és una narració, malgrat que hi hagi determinats fragments que no ho siguin.

Si, a més, tenim en compte el que s'ha dit de la relació entre els textos i els usos socials, conclourem que qualsevol tipus o gènere de text que es proposi haurà de ser considerat en la diversitat d'usos socials i suports en què es pot presentar i que caldrà tenir presents a les escoles. És a dir, si volem ser precisos, en l'ensenyament de la lectura no es tracta de proposar un tipus de text, els textos descriptius per exemple, com si fos una entitat homogènia. Ben al contrari, les seves parts, el seu ús a les diferents disciplines, tenint en compte les variades funcionalitats socials (com en la publicitat o en els prospectes de medicaments) i les variacions a causa dels suports en què poden aparèixer, aniran aportant noves dimensions i varietats d'aquest tipus de text. Caldrà, en conseqüència, contemplar aquestes variables perquè l'alumnat pugui exercitar els diferents coneixements, estratègies i actituds segons siguin aquestes variacions i segons el seu context d'ús social.

C.1. Els textos narratius

Normalment a l'escola aquests són dels textos que més es treballen. Es caracteritzen perquè presenten la informació en el pla temporal, plantejant la seqüència dels fets i el comportament dels personatges que hi participen.

Per a l'elaboració i la comprensió d'aquests textos, caldrà tenir molta cura en les seqüències temporals i les relacions que s'hi estableixen. Per això, les preguntes prototípiques de la notícia periodística poden ser una bona guia per a la comprensió del text: Qui? Què? On? i Quan ha passat? (preguntes de caire més aviat descriptiu) i Com, Per què i Per a què ha passat? Quines conseqüències ha tingut? (preguntes més aviat explicatives).

El llenguatge utilitzat no té característiques especials, hi predominen els connectors que indiquen seqüències temporals (*en primer lloc, després, fa temps, molt abans, al final...*) i l'ús dels temps verbals és un dels aspectes que cal tenir molt en compte.

En el nostre currículum es parla de *textos que contenen* i se citen com a exemples el reportatge, el testimoniatge, l'anècdota... En aquest mateix grup també es poden considerar els informes, els diaris de classe, les notícies, i els retòrics com la novel·la, el relat breu, la biografia... L'entrevista, la conversa, la dramatització, el còmic... són textos que s'estructuren amb elements conversacionals.

C.2. Els textos descriptius

Aquests textos presenten la informació fent referència a les propietats dels objectes, majoritàriament, en el pla de l'espai. Se centren en el significat dels termes, les característiques dels objectes, fenòmens o processos i precisen les idees a través dels seus atributs, especificacions, explicacions o escenaris.

Un cas concret de text descriptiu són **les definicions**, que expliquen la interrelació dels termes amb els conceptes mentals o el sentit de les paraules.

Per a l'elaboració i comprensió de descripcions, és necessària i bàsica l'observació i relació amb la realitat. Aquesta relació no és passiva, sinó que cal fer-se preguntes i predir possibles comportaments amb la possibilitat d'introduir-hi canvis mitjançant l'experimentació. No es tracta només d'observar, també cal comparar, seleccionar, ordenar. Tot plegat

és essencial per descriure l'objecte, persona, fet o fenomen de què es tracta. En això pot ser de molta ajuda preguntes com: què és?, com és?, per a què serveix o com s'utilitza?, i altres de semblants. En aquests textos cal tenir molt en compte el lèxic emprat: ha de ser molt clar i precís, i el propi de la disciplina de referència.

Aquest tipus de text s'utilitza, freqüentment, com a part d'altres, narratius, expositius... Aquests textos s'acostumen a estructurar a partir d'explicitar amb claredat el tema de què es tracta. Es passa a l'expansió amb les parts de l'objecte, l'entorn i la seva evolució. Es completa amb les qualitats o propietats, seguint els esquemes característics de cada disciplina. Sovint s'utilitza l'analogia (explicar un fenomen mitjançant un altre de més conegut) o bé la comparació. Una de les característiques d'aquests textos és la utilització de formats discontinus, com ara diagrames i il·lustracions, propis de cada disciplina.

També en el nostre currículum es parla de *textos que descriuen* i se citen exemples com l'informe d'observacions, les actes, les llistes, les descripcions d'un lloc, d'una situació, d'un personatge o d'un objecte, els fulletons informatius, els catàlegs, els manuals tècnics... Es poden relacionar amb els textos que serveixen d'eines de referència com els diccionaris, els atlas, els catàlegs, anuals, bancs de dades, glossaris... Com a textos retòrics podem trobar les endevinalles i determinats tipus de poesia, en particular els cal·ligrames que juguen, a més, amb l'ús iconogràfic de les grafies.

C.3. Els textos instructius

Aquests textos són una variant de les descripcions de processos i es relacionen directament amb la gestió de les activitats: presenten instruccions, consells, ordres o indicacions per seguir determinats comportaments que facilitin la realització d'una determinada tasca, tot precisant què cal fer.

En l'elaboració i comprensió d'aquests textos és clau la relació que cal establir entre el que es diu o es representa en el text i les accions o comportaments a què fa referència. El seu ensenyament ha de fer-se

a partir de situacions en què sigui possible la realització d'accions: jugar, per als reglaments de jocs; construir objectes, per als manuals d'instruccions; elaborar menjars, per a les receptes culinàries...Les preguntes clau són: Què es necessita o quins elements en formen part? Quins passos cal seguir i en quin ordre? Per on cal començar? Què cal evitar?

Normalment, aquests textos tenen dues parts bàsiques: en una es descriuen els elements requerits per a l'acció i en la segona es descriu seqüenciadament (clar, objectiu i precís, sigui en el pla lògic o cronològic) el procés que cal seguir. En la majoria d'aquests textos, l'ús d'imatges, gràfics, dibuixos i altres representacions icòniques poden reforçar i fer més clar el missatge. Són molt importants els senyals tipogràfics que indiquin la importància de cada informació i la seqüència que cal seguir. L'ús de l'imperatiu, les perífrasis d'obligació i els connectors d'ordre en seran la clau.

En el currículum es parla dels *textos que diuen com fer* i en són exemple els dossiers de laboratori o les sortides de camp, les receptes culinàries o els menús, els prospectes de muntatge, els consells o suggeriments, les instruccions de primers auxilis o els manuals d'ús d'un programari digital, les consignes, les normes d'un joc, o els articles estatutaris, les explicacions d'un recorregut, les sol·licituds, les instàncies...

C.4. Els textos expositius

Aquests textos, també anomenats informatius o explicatius, són els més freqüents en la majoria de llibres de text i materials curriculars. Són textos que tenen com a objectiu fer comprensible un fet, un comportament o un fenomen. Per fer-ho, presenten raons o arguments de manera ordenada, relacionant-los amb altres fets, comportaments o fenòmens, de manera que modifiquin el coneixement del que es vol explicar, a partir de fer explícites les relacions causals entre els elements de l'explicació.

Aquest tipus de text pot tenir diferents variacions: **la comparació** expressa les relacions de dues o més idees sobre una base comuna, tot

emprant el contrast dels diferents termes comparats; una segona, la de «**pregunta-resposta**», presenta la situació com a problema que s'ha de resoldre, amb alternatives que n'aportarien la solució; una altra és la de «**causa-efecte**», «cadena causal» o «antecedent-conseqüent», que té com a eix l'expressió d'aquestes relacions, que s'estableixen entre les idees i els fets que es volen explicar.

Una mena de textos expositius especials són **les justificacions**, que, com a element específic, s'han de basar en models o en marcs teòrics, és *el perquè del perquè*.

Per a l'elaboració i la comprensió d'aquests textos és important tenir en compte els processos explicatius propis de cada disciplina. D'una manera general, la formulació de preguntes sobre el tema de què es tracta ha de ser una de les claus i, a partir d'elles, fer-se hipòtesis de les conseqüències o possibles solucions segons cada cas. La pregunta clau i determinant és: Per què? Quina és la causa o conseqüència de...? La resposta raonada a la pregunta serà sempre un text expositiu. El destinatari d'aquests textos condiciona clarament el text, ja que els coneixements que se suposa ha de tenir modularan les explicacions i la manera d'estructurar-les. I, si parlem de les justificacions, l'element definitori, que les distingeix del text expositiu pròpiament dit, són les aportacions dels conceptes de la teoria de referència i les relacions que s'hi estableixen.

En afrontar aquests textos, hi ha una sèrie de senyals: frases del tipus causals, adversatives, condicionals...; amb connectors explícits que expressen les relacions (*però, si, per contra, en conseqüència, perquè...*); fragments que donen informacions col·laterals o prèvies al tema central del text; resums més o menys amplis que van marcant el progrés del text; i paraules o representacions gràfiques que senyalen la importància o paper de la part concreta del text; finalment, també esquemes i altres elements discontinus.

L'estructura es presenta en tres parts: una introducció, que presenta el tema i el punt de vista de l'autor; un cos de l'explicació on s'insisteix en les relacions entre les idees i, sobretot, les relacions amb les

informacions prèvies; i unes conclusions que donin la visió de conjunt, normalment una mena de resum sintetitzador dels elements nuclears. Si es tracta de les justificacions, caldrà un apartat clau en què, després d'haver fet explícites les observacions i els fets, es presentarà el model teòric pertinent de manera exhaustiva i precisa, i amb una organització tan coherent i cohesionada com pugui que en permeti la justificació.

En el currículum es parla de *textos que expliquen* i en són exemples un article d'enciclopèdia impresa o en línia, una lliçó del llibre de text, un reportatge, els diàlegs de la televisió educativa, els articles de divulgació, els exàmens i treballs acadèmics... Un altre grup que cal considerar són els que en el currículum actual es presenten com a *textos que organitzen informació o idees* i així també se'n consideraran el quadre, l'esquema, els diagrames i gràfics, el mapa conceptual, el mural, la maqueta...

C.5. Els textos argumentatius

Aquests textos tenen com a finalitat específica convèncer o modificar el punt de vista del receptor. Això es pot fer amb idees personals o construccions científiques que relacionen els conceptes dels esdeveniments, els objectes i les idees amb models, i d'aquesta manera verificar si les proposicions són vàlides o no.

Aquest tipus de text se centra en la validesa i fortalesa de les raons aportades. Quan el focus és la manera d'incidir en la voluntat dels altres, convèncer-los, parlem de **textos persuasius**. Una altra variació important són els **textos interpretatius**. També produeixen raons i arguments tot establint-hi relacions, però ho fan a partir de les conviccions personals raonades i fonamentades, i amb el compromís personal de presa de postura i intervenció raonada sobre la realitat, aspecte molt propi i característic de l'enfocament competencial.

Per a l'elaboració i comprensió dels textos argumentatius, a més del que s'ha dit en parlar de les exposicions i justificacions, serà molt important l'atenció a la validesa i fortalesa dels arguments aportats.

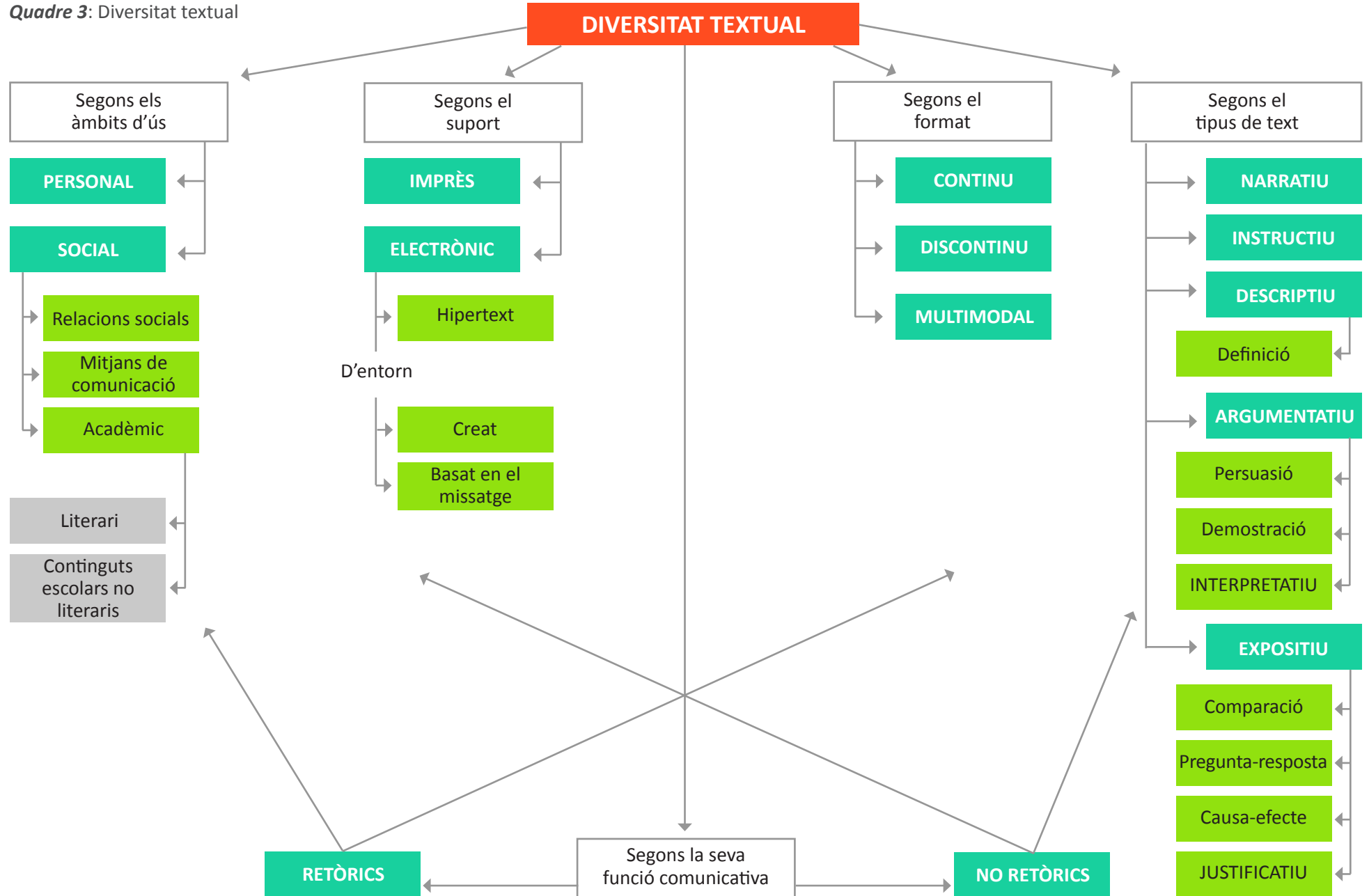
A més, caldrà avançar i anticipar possibles contraarguments i alternatives que facilitin la valoració i la visió de conjunt de les argumentacions i raons aportades.

Si parlem específicament dels textos argumentatius, cal reconèixer que, en les tasques escolars i en l'aprenentatge, sovint s'ignora la dimensió de la presa de postura personal i de decisions per a l'actuació, pròpia d'aquest textos. Aquest problema s'incrementa si tenim en compte la manca de models adequats, ja que socialment hi ha una manca de rigor i d'objectivitat generalitzada en l'expressió de l'opinió, sobretot si es pren com a model el que es mostra en determinats mitjans de comunicació. Per comprendre i produir textos interpretatius, caldrà, per tant, fer molta atenció a la detecció dels punts de vista i al rigor en la seva expressió, sobretot el que es relaciona amb l'objectivitat i la subjectivitat de les opinions.

D'una manera general, es pot dir que els textos argumentatius tenen tres apartats específics: la tesi, allò de què es vol convèncer; les argumentacions que s'aporten com a proves; i les conclusions que se'n dedueixen, a partir del marc interpretatiu. Un aspecte que cal tenir molt en compte és distingir el que són opinions o simples suposicions no fonamentades del que són aportacions de fets i coneixements ben establerts. També cal considerar els diferents tipus d'argumentacions i saber valorar-les adequadament: els exemples, els arguments d'autoritat o, per analogia, les referències a construccions o troballes teòriques... Finalment, cal analitzar amb molt de compte els connectors i les relacions que vehiculen.

En el currículum es parla dels textos argumentatius com a *textos per a convèncer* i proposa exemples com l'anunci, el cartell de promoció, el text d'opinió, els editorials de diaris o revistes, els articles d'opinió i crítiques periodístiques, els debats o discussions, determinats xats, les denúncies i notes justificatives, les cartes amb expressió de les pròpies valoracions o de demandes justificades...

Quadre 3: Diversitat textual



2.3. El lector

A la introducció s'han posat de manifest algunes de les estratègies i dels recursos que apliquem quan els lectors competents llegim d'una manera més o menys conscient. A la vegada, es plantejaven algunes preguntes per orientar la reflexió docent. A continuació, s'estructurarà en forma de model didàctic allò que cal ensenyar als alumnes.

Quan s'enfronta a un text, un lector competent aplica i desenvolupa una sèrie d'habilitats i estratègies que són les que li permeten accedir al contingut del text en funció del propòsit de lectura que ja tenia abans de començar a llegir. De fet, segons quines siguin les demandes de la situació de la lectura, el lector n'establirà unes altres, d'estratègies. Cal no oblidar que la lectura, com l'escriptura, és, com hem dit, una activitat social.

Conèixer els contextos alfabetitzadors en què es poden exercitar permetrà a l'ensenyant planificar quines són les situacions d'aprenentatge que cal dissenyar i quins els continguts que cal ensenyar a l'alumnat perquè cada cop esdevingui més competent en l'habilitat de llegir. Així doncs, el plantejament és senzill: cal conèixer què fa un lector competent. Un cop esbrinat, es pot establir un model d'ensenyament que permeti als aprenents adquirir aquestes habilitats i estratègies, de tal manera que cada cop esdevinguin més bons lectors.

El lector competent contemporani	→ Què fa?	→ Model d'ensenyament
	Aplica un conjunt de recursos, tècniques i estratègies per tal de comprendre un text situat socialment i històricament amb la finalitat d'assolir un propòsit	Partir de situacions reals de lectura i ensenyar el conjunt de recursos, tècniques i estratègies per tal que l'alumne esdevingui competent i autònom a l'hora d'utilitzar la lectura com un mitjà per satisfer les necessitats personals i socials

Aquest model d'ensenyament haurà de donar resposta a bona part de les preguntes que s'han anat plantejant a la primera part d'aquest apartat.

PERÒ ACTUALMENT, QUÈ S'ENTÉN PER UN LECTOR?

Segons [Pisa 2009](#), un bon lector, que és aquell qui és capaç de comprendre i emprar els textos escrits, de reflexionar-hi i d'implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i participar en la societat, es caracteritza per quatre qualitats:

- És competent: sap extreure informació dels textos, sap interpretar aquesta informació i sap reflexionar sobre el coneixement elaborat i sobre el procés que ha seguit per entendre'ls.
- És estratègic: sap aplicar la seva habilitat lectora per satisfer necessitats personals i actuar en la societat.
- És autònom: sap què necessita llegir, on ho pot trobar i de quina manera ho ha de llegir.
- Està implicat: ja que està motivat per llegir, llegeix habitualment i li agrada parlar sobre el que ha llegit.

Aquestes qualitats les aplica per llegir textos de tipus diferents: narratius, descriptius, instructius...en:

- Llengües diferents.
- Formats diversos: textos continus, discontinus i multimodals.
- Suports diversos: impresos o electrònics.

Que li poden arribar:

- Des de diverses fonts: llibres, premsa, Internet...
- Des de diferents suports tecnològics: impremta, llibre electrònic, ordinador, telefonia mòbil...

Per tant, quan estem parlant d'un lector competent, en l'actualitat estem parlant d'un lector actiu (també escriu), creatiu (produeix continguts), multilingüe i crític (ja que és capaç de seleccionar, analitzar i avaluar la informació).



Escola Ferreries (Tortosa).

Per aquest motiu, un bon model didàctic també ha de permetre desenvolupar en els aprenents la competència crítica¹³, entesa com la capacitat d'analitzar el text per tal d'identificar els valors que transmet, les actituds, les opinions, les ideologies i ser capaç de construir alternatives.

Després de veure quines qualitats ha de tenir un bon lector, s'analitzaran 4 definicions sobre l'acció de llegir, i a continuació es proposarà una definició eclèctica, ja que les quatre definicions es complementen.

Definició 1

Llegir és comprendre un escrit. Sigui com sigui que llegim, ràpid o a poc a poc, a batzegades, al mateix ritme, silenciosament, en veu alta, etc. el que és important és interpretar el que vehiculen les lletres impreses, construir un significat nou en la nostra ment a partir d'aquests signes. Això vol dir bàsicament llegir.

CASSANY, DANIEL, LUNA, MARTA i SANZ, GLÒRIA. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993, p.193.

13. CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

Definició 2

.../... Llegir és un procés d'interacció entre el lector i el text, un procés en el qual el lector intenta satisfer els objectius que guien la seva lectura.

Aquesta afirmació té diverses conseqüències. Implica, a més, que sempre ha d'existir un objectiu que guï la lectura, o bé, dit d'una altra manera, que sempre llegim per a alguna cosa, per assolir alguna finalitat (...).

.../... la interpretació que els lectors realitzem dels textos que llegim depèn, en gran mesura, de l'objectiu que presideix la nostra lectura. És a dir, encara que el contingut d'un text romangui invariable, és possible que dos lectors, moguts per finalitats diferents, n'extreguin informació diferent. Els objectius de la lectura són, doncs, elements que s'han de tenir en compte quan es tracta d'ensenyar als nens a llegir i comprendre.

SOLÉ, ISABEL. *Estratègies de lectura*. Barcelona: MIE-Graó Editorial, 1992, p.21.

Definició 3

En definitiva, llegir, molt més que un simple fet mecànic de desxiframent d'uns signes gràfics, és sobretot un acte de raonament, ja que del que es tracta és de saber guiar una sèrie de raonaments cap a la construcció d'una interpretació del missatge escrit a partir de la informació que proporcionen el text i els coneixements del lector, i, alhora, iniciar una altra sèrie de raonaments per controlar el progrés d'aquesta interpretació, de tal manera que es puguin detectar les possibles incomprendions produïdes durant la lectura.

COLOMER, TERESA i CAMPS, ANNA. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62. 1991, (p. 3).

Definició 4

.../ Les actuals circumstàncies estan obligant als individus a reflexionar sobre el contingut d'un text connectant la informació que aporta el text amb el coneixement que ha obtingut d'altres textos, de tal manera que els lectors han d'avaluar les afirmacions realitzades en el text en funció del seu coneixement del món... Els lectors en els nous contextos han de ser capaços de desenvolupar una comprensió del que diu el text i del que es proposa, i ha de contrastar la representació mental derivada del text en funció del que sap i pensa, a partir dels coneixements previs, de la informació que ha trobat en altres textos, utilitzant tant els coneixements generals com els específics, així com la capacitat de raonament abstracte.

NOGUEROL, ARTUR. A partir d'OCDE. *Informe PISA (2003). Aprender para el mundo de mañana.*

Aspectes que destacaven els autors en cadascuna de les definicions:

Definició 1:

- Llegir és comprendre.
- És una activitat cognitiva.
- El lector construeix el significat del text a partir de la interacció del que aporta ell i del contingut que aporta el text.
- La descodificació s'ha d'entendre com un mitjà, no com una finalitat en ella mateixa.

Definició 2:

- Llegir és un procés interactiu.
- La lectura implica un lector actiu que té un objectiu de lectura.
- L'objectiu de lectura determina la manera com es llegeix el text i la informació que se n'extreu.
- En l'ensenyament de la lectura s'han de tenir en compte els objectius de lectura.

Definició 3:

- Llegir és un procés cognitiu.
- Llegir comporta la interacció entre el lector (coneixements previs) i el text (informacions).
- La descodificació és un mitjà per accedir a la informació.
- El lector actiu regula/controla el progrés de la seva comprensió de tal manera que detecta les incomprendions produïdes durant la lectura. Aquesta regulació es porta a terme mentre es llegeix i després de la lectura.

Definició 4:

- No hi ha cap text neutre, llegir implica valorar la informació que aporta el text i la intenció amb la qual l'autor l'ha escrit.
- Per valorar la informació que aporta el text no n'hi ha prou a recórrer als coneixements previs, cal anar buscar informació en altres textos.
- El lector ha de ser crític, ha de ser capaç de contrastar la seva ideologia amb la que hi ha al text, a més, ha de conèixer el context sociocultural on s'ha produït el text. Per tant, el lector a part de comprendre el text ha de valorar-lo críticament.

De la síntesi d'aquestes definicions, en podria sortir una de nova:

Llegir és una activitat social interactiva entre el lector i el text en un context social alfabetitzador, que permet satisfer les necessitats funcionals de qui llegeix, mitjançant l'ús adequat de les habilitats i de les estratègies que són pròpies de la lectura, i que donen resposta a les necessitats socials i personals.

A més, cal tenir en compte que, al llarg del temps, la definició de llegir ha evolucionat. Daniel Cassany expressa molt bé aquesta evolució amb un joc de paraules:

- Llegir les línies del text (fa referència a la concepció lingüística).

- Llegir entre línies (fa referència a la concepció psicolingüística).
- Llegir rere les línies (fa referència a la concepció sociocultural).

Cada nova concepció de llegir recupera la concepció anterior i l'amplia. Actualment, a l'escola s'hauria d'ensenyar a llegir des de la perspectiva sociocultural, ja que és l'única que pot formar lectors crítics, qualitat indispensable per desenvolupar-se en la societat actual.

Arribats a aquest punt, però, se'ns planteja un altre problema: quines són les habilitats i les estratègies pròpies de la lectura?

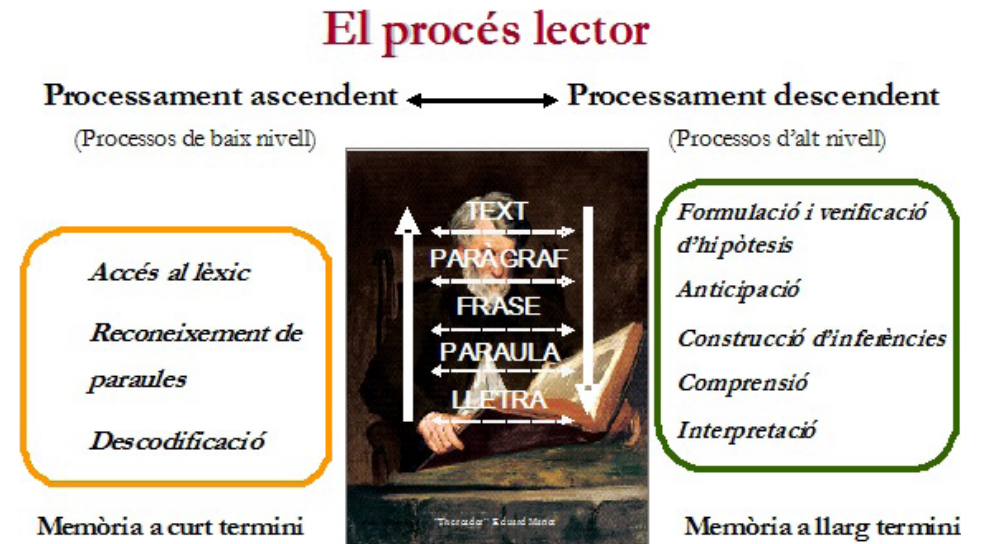
Es parteix de la idea que llegir és una habilitat lingüística que consisteix a donar significat a un missatge escrit o visual. El significat d'un text és construeix a partir de la interacció entre:

- Els coneixements del lector.
- Les característiques del missatge.
- Les característiques de la situació comunicativa o el context en el qual el lector decideix llegir un text.

Quadre 4: El procés lector

Explicarem el comportament cognitiu que desenvolupa un lector per comprendre un text a partir de la imatge inferior. Actualment s'admet que el procés lector és el resultat de dos tipus diferenciats de processaments d'informació, simultanis: per un costat, l'anomenat processament ascendent (o de baix nivell) que el lector efectua a partir del reconeixement dels inputs gràfics; en lectors competents, aquest processament s'arriba a automatitzar i requereix només el suport de la memòria de treball; i per un altre, el processament descendent (o d'alt nivell) que permet al lector donar sentit i construir el significat del text, mitjançant el concurs de les anomenades estratègies de lectura (o d'alt nivell). La interacció dels dos processos estarà regulada pel propòsit del lector, allò que pretén amb la lectura d'aquell text en aquella situació concreta.

Quadre 4: El procés lector



Ruiz Bikandi, U. (2000): *Didáctica de la segunda lengua*. Madrid: Síntesis

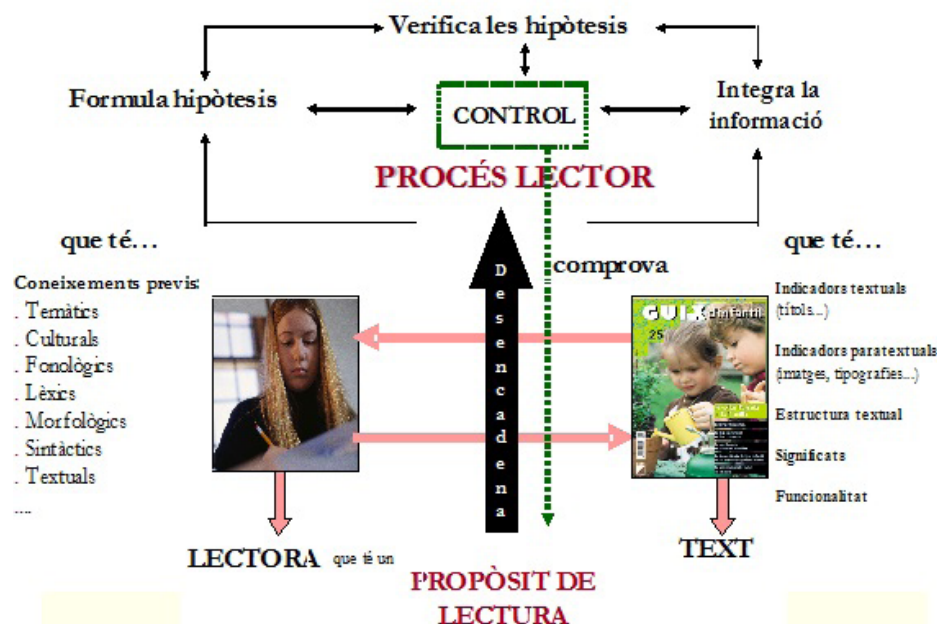
Cal dir que no existeix un únic procés lector, sinó molts processos de lectura, o millor, de pràctiques lletrades i, per tant, quan es parla de procés lector es fa referència a les característiques més comunes que tenen aquests processos. Llegir és un verb transitiu, sempre es llegeix un text amb unes característiques determinades i és la situació de lectura d'aquest text concret la que determinarà quines habilitats i estratègies s'han d'aplicar.

Es parteix de la base que el lector és una persona activa que aporta a la lectura tot el seu bagatge lingüístic i cultural (incloent-hi la seva ideologia) i també el bagatge de les diferents maneres de llegir que ha adquirit amb la seva experiència lectora.

En funció de la situació comunicativa, el lector orienta la manera de llegir el text, és a dir, en funció del propòsit, la finalitat o la tasca que ha de fer, adequarà la manera de llegir per satisfer les necessitats inicials. Però el lector, per comprendre el text, ha d'aplicar a la lectura una sèrie de procediments o estratègies. Hi ha estratègies que s'apliquen abans de llegir, unes altres que s'apliquen durant la lectura i unes altres que s'apliquen després de la lectura.

Llegir és una activitat molt complexa que requereix que es facin moltes operacions de manera simultània. Per aquest motiu, l'aprenent necessita l'acompanyament d'una persona més experta, que li proporcioni les ajudes necessàries per adquirir les estratègies lectores, però, al mateix temps, l'acció educativa ha de planificar com s'aniran retirant les ajudes que es proporcionen a l'aprenent perquè cada cop esdevingui més autònom.

Quadre 5: Procés lector / Propòsit de lectura



Un altre aspecte a destacar és la relació que s'estableix entre el procediment de la descodificació i la comprensió. La descodificació (dotar de valor sonor les grafies) és un procediment considerat de baix nivell, que requereix força atenció en els nivells inicials, però que després s'automatitza. Habitualment, la descodificació s'utilitza en un estadi inicial de l'aprenentatge, però, alhora, i molt aviat, es combina amb un altre mecanisme molt més eficaç per a la lectura: el reconeixement visual de paraules (l'anomenada via lèxica¹⁴). Un lector competent només recorre a la descodificació quan troba al text una paraula desconeguda complexa o escrita en una llengua que no coneix.

Cal no oblidar, òbviament, que és molt difícil accedir a la comprensió d'un text si el lector no té una lectura fluida. Ja hem dit abans que llegir és una activitat que requereix aplicar procediments cognitius d'alt nivell i, lògicament, tenir dificultats en els procediments de baix nivell entorpeix les operacions cognitives d'alt nivell.

Per construir el significat d'un text, durant tot el procés el lector també ha d'activar un procediment de control que li permeti anar avaluant si les estratègies que està aplicant són les adequades per satisfer el propòsit lector. Si detecta buits de comprensió, ha de posar en marxa una sèrie de mecanismes que compensin les mancances de comprensió, com per exemple rellegir, pensar les relacions entre els paràgrafs, deduir pel context el significat de paraules desconegudes...

Es comença a llegir abans d'agafar el text i no s'acaba quan el text es deixa. La comprensió d'un text es construeix mentre es llegeix però hi ha una sèrie d'aspectes que no es poden construir fins que no es percep el text en la seva totalitat.

Ara bé, les **estratègies de lectura** no s'apliquen mai en la seva totalitat. El lector o lectora competent selecciona aquelles que li resulten necessàries per satisfer el seu propòsit lector i també les tria en funció de la complexitat del text. El mecanisme de control i autoregulació és l'encarregat de triar, valorar, desestimar, acceptar les diferents estratègies lectores. Que els alumnes les coneguin i

¹⁴. La lectura per la via lèxica ja la inicien els infants a partir dels primers contactes amb la llengua escrita quan són capaços de reconèixer el seu nom sense dominar encara les relacions grafofòniques.

puguin arribar a emprar-les dependrà en bona part de situacions de treball col·lectiu —de llengua oral— en les quals el docent expliciti aquestes estratègies i ajudi l'alumne, que ha de ser capaç de saber-les explicar, a formular-se preguntes del tipus¹⁵:

- **Les que permeten descodificar amb fluïdesa:**
 - Reconec la majoria de paraules a primera vista?
 - Descodifico només les paraules que desconec?
 - La meua lectura és prou fluida i no representa cap entrebanc per accedir a la comprensió del text?
- **Les que permeten identificar, crear, compartir o precisar objectius concrets de lectura:**
 - Per què he de llegir?
 - Què vull aconseguir llegint aquest text?
 - Mantinc durant la lectura l'objectiu inicial?
 - Aquest text és el més adequat per aconseguir el que necessito? Com ho sé?
- **Les que permeten activar i aportar coneixements previs rellevants, de naturalesa diversa (temàtics, culturals, ideològics, lingüístics i textuais), per a l'objectiu o els objectius proposats:**
 - Què sé d'aquest text (tema)?
 - Què en sé, de l'autor? N'he llegit alguna cosa? Em va agradar? Hi vaig estar d'acord?
 - Què sé del context? D'on prové aquest text? Què en sé, d'aquesta font? (p. ex.: què en sé, del Diari Ara o de Vilaweb?)
 - Què em recorda aquest tipus de llibre o de text?
 - Per què serveixen aquesta mena de textos?
 - Quines coses conec d'aquesta mena de textos?

15. Els títols de la majoria dels blocs es basen en l'obra de SERRA CAPALLERA, JOAN i alt. (1999): *Com ensenyar a llegir a l'ESO la lectura des d'una perspectiva interdisciplinària*, Rosa Sensat.

- **Les que permeten planificar i revisar la manera com s'aborda la lectura d'un text:**

- Com llegiré aquest text? Què em serà més útil fer abans de llegir?
- Quin tipus de lectura m'anirà més bé per a la tasca que he de fer?
- Llegeixo de la manera més adequada per comprendre el text: massa ràpid, necessito subratllar les idees més importants? M'aniria bé fer un esquema, fer anotacions al marge dels punts interessants...?

- **Les que permeten establir inferències, anticipacions, prediccions, hipòtesis:**

- He reconegut alguna paraula destacada?
- Què li pot passar al protagonista?
- Què podem explicar d'aquest tema veient aquests subtítols o aquestes il·lustracions o fotografies?
- Com em sembla que continuarà?
- Com em sembla que s'acabarà? (en el cas d'una narració).
- Crec que m'aportarà coses que no sabia relacionades amb...?

- **Les que permeten comprovar la pròpia comprensió:**

- Què he entès fins aquí?
- Quin tema tracta aquest paràgraf, quines coses es diuen?
- Aquest fragment, com es relaciona amb l'anterior?
- I amb el subtítol del paràgraf següent?
- Puc recordar el fil de la narració?
- Seria capaç d'explicar, per damunt, el que llegit fins ara?
- He trobat la resposta a algun dels interrogants que m'he plantejat inicialment?
- Com ho faré per solucionar els diversos mots o frases que no entenc?

- **Les que permeten avaluar i integrar la nova informació i remodelar, si cal, les idees inicials:**

- El que llegeixo està d'acord amb el que jo sabia d'aquest tema?
- He hagut de canviar alguna idea de les que jo tenia a partir del que he llegit?
- Estic d'acord amb el que llegeixo?

- **Les que van dirigides a construir el significat global del text a partir de les idees principals, resumint i reorganitzant la informació:**

- Quina és, o quines són, les informacions essencials del que he llegit?
- Puc organitzar visualment la informació d'una manera que em faciliti la comprensió?
- Puc establir relacions entre les idees principals del text i expressar-ho amb les meves paraules?

- **Les que permeten fer una lectura crítica del text (explorar el món de l'autor, el gènere discursiu i les interpretacions)¹⁶:**

- Què es proposa l'autor? On se situa el text? A qui s'adreça? Què sé de l'autor? Com se'l valora a la seva comunitat? Quina posició adopta l'autor respecte al tema?
- Qui cita l'autor? Com ho fa? Hi ha paraules que adquireixen un significat diferent de l'habitual? A quines informacions dóna rellevància?
- Què busques en el text? Què pressuposa l'autor que sap el lector? En quins punts estic d'acord i en quins en desacord? Com interpretaran aquest text altres persones que conec?

Per tant, les estratègies de comprensió han de facilitar, gradualment, que siguin els mateixos alumnes els protagonistes en la construcció del significat del text. No tindria sentit acostumar-los que sigui el docent el que els doni una llista d'idees principals o el que els digui què és més rellevant o què ho és menys. El mateix caldrà dir de donar, ja elaborats, resums, esquemes o mapes conceptuals que, suposadament, els haurien de facilitar la comprensió. Aquestes pràctiques, en definitiva, el que provocaran serà el distanciament dels alumnes del control de la comprensió; donaran per fet que el control de la "seva comprensió" és extern, l'exerceix el docent. L'alumnat hauria de poder participar activament en l'elaboració dels documents de síntesi i de recapitulació. Aquests podran prendre formes diverses segons el tipus de text.

Quan es preparen seqüències didàctiques on hi ha una tasca que requereixi una lectura d'un text, la funció dels ensenyants és seleccionar quines estratègies

faran falta per comprendre'l. D'aquesta manera, abans de llegir es planificaran activitats diferents en funció del tipus de text que s'ha de llegir, de la tasca que s'ha de fer amb aquell text, dels coneixements lingüístics i culturals dels alumnes... No s'aplica bé un bon model d'ensenyament, encara que es tingui com a model el procés lector, si sempre es fan les mateixes activitats sense tenir en compte la variabilitat de factors que s'han esmentat abans.

Per exemple, activar els coneixements previs sobre un tema tindrà sentit en un text expositiu, però potser no serà tan important en un text narratiu. I és més, davant un text expositiu, potser no serà suficient explorar els coneixements previs dels alumnes sobre el tema que han de llegir i, per tant, l'ensenyant haurà de valorar si cal introduir algun concepte perquè els alumnes puguin accedir al contingut del text amb més facilitat. Amb tot això es vol dir que, malgrat que es comparteixi el model d'ensenyament basat en el procés lector, no es poden aplicar sempre les mateixes activitats basades en les estratègies lectores. L'alumne ha de veure (i és tasca dels docents fer-ho veure) que davant un text es fan "coses diferents" en funció de la tasca que s'ha de fer, el tipus de text i la competència lectora del lector. Sense oblidar que davant el mateix text es poden fer "coses" diferents perquè, senzillament, en volem extreure informacions diferents.

Isabel Solé (1992) situa aquestes estratègies de lectura, de comprensió, en tres moments: en un abans, un durant i un després de la lectura. Una proposta que al llarg d'aquests anys ha estat de referència: només cal anar a la Xarxa de Competències Bàsiques de Catalunya i observar les [propostes de millora de la comprensió](#) que s'hi descriuen.

En aquest document no s'ha seguit la classificació de les estratègies en funció d'aquests tres moments, la classificació s'ha fet tenint en compte l'habilitat cognitiva que ha d'aplicar l'alumne. És evident que hi ha estratègies que es poden vincular en un moment determinat de la lectura. Per exemple, les que permeten activar i aportar coneixements previs es desenvolupen prioritàriament abans de llegir, però no únicament, mentre l'alumne llegeix pot activar coneixements previs que no havia previst necessitar abans de llegir. Un altre exemple, les estratègies que permeten crear, compartir o precisar objectius concrets de lectura també es poden vincular en el moment abans de llegir, però seria reduccionista no tenir en compte que, mentre el lector llegeix, pot reformular, concretar o, fins i tot, canviar els propòsits inicials.

16. CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

El fet de no classificar les estratègies de lectura en tres moments diferents no significa que no s'adopti el model didàctic que es basa en aquesta concepció. A l'hora de planificar la lectura d'un text amb els seus alumnes, el docent dissenyarà quines activitats farà abans de llegir, quines farà mentre llegeixin i quines farà després de llegir.

Durant molt de temps, s'ha confós l'ensenyament de la lectura amb seva avaluació. L'ensenyament de la comprensió lectora s'ha basat en una pràctica habitual que consisteix a fer llegir un text i respondre unes preguntes de comprensió. Amb aquests tipus d'activitat s'avalua la comprensió però no s'ensenya a comprendre'l. Un pas endavant va ser fer adonar que no totes les preguntes de comprensió, que es feien després de llegir un text tenien la mateixa dificultat ni el mateix valor educatiu. En aquest sentit, la classificació de les preguntes de comprensió en tres nivells diferents: literal, interpretativa o inferencial i crítiques o profundes està prou difosa¹⁷. Malgrat que el coneixement dels nivells de comprensió lectora ha comportat un avenç important en l'avaluació de la comprensió lectora, continua sense incidir directament en el procés d'ensenyament.

La comprensió d'un text es produeix durant tot el procés lector, però tenen una importància cabdal les activitats que es fan durant la lectura. Incidir durant la lectura no és fàcil, però és possible. Molts ensenyants han entès la importància d'aquesta part del procés i apliquen estratègies d'intervenció docent molt interessants, com poden ser: pràctiques de lectura guiada, lectures cooperatives, guies de lectura, bases de regulació, lectura compartida..

Resumint, l'apropiació i el domini en l'aplicació de les estratègies de lectura per part de l'alumne li han de permetre:

- Extreure el significat del text.
- Saber reconduir la seva lectura.
- Establir connexions entre els nous conceptes i els coneixements previs que li permetin incorporar-los al seu coneixement.

17. Les incorporen les mateixes proves de competències bàsiques que s'administren als alumnes de 6è d'educació primària, des de dos cursos, i també les d'avaluació diagnòstica de 5è d'educació primària i de 3r d'educació secundària.

Disposar d'un inventari d'estratègies és molt important per a l'ensenyant perquè les estratègies de comprensió són objecte d'aprenentatge, tant al currículum de primària com al de secundària constitueixen continguts d'aprenentatge. Aquest ensenyament¹⁸ s'ha de fer:

- en contextos reals d'aprenentatge,
- a partir de la resolució de conflictes cognitius, i
- des de totes i cadascuna de les àrees curriculars.

LA LECTURA EN PANTALLA

Cal també plantejar-nos: es llegeix igual sobre paper que sobre pantalla? Quines característiques presenta la lectura en pantalla?¹⁹ Quines operacions cognitives relacionades amb la lectura desenvolupem quan ens trobem davant d'una pantalla? Tres referències ens poden ajudar a orientar les possibles respostes:

Coll²⁰ sosté que la lectura ha estat, és i continuarà essent un dels instruments principals, si no el principal, d'accés al coneixement i res no fa pensar que aquesta situació canviï amb les TIC. Ara bé, també és indubtable que la lectura electrònica té alguna cosa de diferent:

- El diàleg entre el text i el lector es reequilibra a favor del lector.
- Els "textos" incorporen altres recursos informatius: so i imatge.
- Els textos electrònics introdueixen graus de llibertat més elevats en els processos de construcció de significats.
- Es poden explorar amb absoluta llibertat els vincles existents entre les diferents unitats textuais.
- Es pot parlar de text original, de la mateixa manera que ho fem amb els textos analògics, en paper?

18. SERRA CAPALLERA, JOAN i alt. (1999): *Com ensenyar a llegir a l'ESO, la lectura des d'una perspectiva interdisciplinària*. Rosa Sensat.

19. Departament d'Ensenyament (2010). *Lectura en digital*. Col·lecció TAC-5.

20. COLL, C. (2005): *Lectura i alfabetisme en la societat de la informació*. Barcelona: UOC. Papers núm. 1 [En línia].

- Allò que és multisensorial preval sobre allò que és abstracte i simbòlic.
- Les emocions estan molt més presents. La racionalitat se situa en un segon terme.

Amb tot, però, Coll fa una observació mesurada quan afegeix que aquests arguments no s'acompanyen, de moment, d'un suport empíric suficient que els avalii, sobretot, que la naturalesa i l'abast de les transformacions apuntades encara ens són bàsicament desconegudes.

Per la seva part a Coiro (2003)²¹ es presenta una conclusió interessant: **la comprensió de textos escrits a Internet és diferent a la comprensió dels textos escrits en altres suports**. Aquesta afirmació la sosté a partir de constatar quatre canvis fonamentals:

- Els objectius i motivacions del lector, les competències i habilitats requerides per extreure i construir significats són diferents a partir dels textos i dels suports.
- El tipus i estructura dels textos ha variat. No són textos lineals, són hipertextos, multimèdia i interactius.
- Els objectius, les condicions i la naturalesa de les tasques relacionades amb la lectura han canviat: la recerca a Internet, el treball col·laboratiu en xarxa, etc.
- El context sociocultural en què té lloc el procés de comprensió també ha canviat. Es troben a tocar els contextos d'estudi, els de lleure, els de treball, els de consum, de comunicació personal, de col·laboració, etc.

Pel que fa a les característiques formals de la lectura a Internet es destaquen:

- La hipertextualitat, que fa possible l'articulació i la combinació de diferents textos, que tenen formats diversos, els quals el lector, mitjançant la navegació, connecta i llegeix de manera no-seqüencial.
- La interactivitat, que permet la possibilitat d'una relació social entre persones i grups.

21. COIRO, J. (2003): "Reading comprehension on the internet: Expanding ou understanding of reading comprehension to encompass new literacies". The Reading Teacher [article en línea]. Núm. 56, pàg. 458-464. [Versió en espanyol](#).

- La connectivitat, que possibilita una comunicació infinita entre xarxes de xarxes.
- La intertextualitat, que es pot definir com el conjunt de relacions que un text estableix amb d'altres que existeixen com a textos autònoms i que, per mitjà enllaços, fets per l'usuari, construeixen significats diferents.

Quines estratègies i habilitats específiques ha d'aplicar un lector de textos electrònics?

La lectura dels textos electrònics exigeix el domini d'estratègies relacionades amb la navegació. En aquest tipus de lectura no hi ha cap seqüència de lectura obligada, normalitzada, sinó que el lector és alhora el constructor del text, a partir dels textos, fragments o documents preexistents. El paper organitzador que juguen els índexs en els textos impresos, en els hipertextos el juguen els menús. Durant la navegació, però, es trenca la linealitat típica dels textos impresos, i es creen nous camins no previstos en el menú inicial. Aquesta indeterminació i imprevisibilitat demana unes habilitats específiques per no perdre's a l'hipertext. En aquest procés cal reconèixer l'enorme avantatge que té el nostre alumnat nascut en l'entorn digital.

Seguint Daniel Cassany, per llegir textos electrònics es requereixen estratègies, habilitats o destreses de diversos tipus.

Des del vessant cognitiu:

El lector ha de recuperar de la memòria els coneixements lingüístics i culturals, però també ha de ser capaç de desar-los quan salta cap a un altre text. Com que la nostra memòria de treball és limitada, ha de saber activar i desactivar el coneixement que requereix cada text. Això implica tenir un bon control metacognitiu que permeti:

- saber quins coneixements calen per a cada lectura;
- verificar que estem usant els coneixements adequats;
- comprovar que estem entenent el text;
- identificar els errors i saber-los esmenar.
- (...)

Des del vessant lingüístic, cal:

- tenir coneixements de diversos idiomes;
- registres i gèneres discursius per a cada idioma.

Des del vessant informàtic:

- obrir i tancar finestres de programes diversos;
- navegar per la xarxa;
- trobar dades en un hipertext;
- (...)

Per tant, es requereixen destreses:

- de computació;
- de navegació (fer cerques, recuperar informació, avaluar-la);
- verbals;
- visuals i auditives.

Cal considerar també les normes bàsiques:

- de seguretat (virus);
- les qüestions ètiques (privacitat de les dades, els drets i els deures dels internautes...).

En resum, l'ús d'Internet multiplica la necessitat de llegir amb mirada crítica, de saber llegir diferents llengües i sobre diverses disciplines.



Biblioteca de l'Escola Cossetània (Vilanova i La Geltrú).

3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ

3.1. Qui ha d'ensenyar la competència lectora i quins acords s'han de prendre

En el marc d'un centre educatiu, es donen múltiples situacions de lectura que s'han d'aprofitar per planificar-ne l'ensenyament. D'una manera sintètica aquestes situacions ens permeten classificar els textos en tres àmbits:

- Textos relacionats amb la comunicació pràctica.
- Textos relacionats amb la comunicació literària.
- Textos relacionats amb el llenguatge acadèmic.

Una bona planificació de l'ensenyament de la comprensió lectora hauria de tenir en compte aquests tres àmbits. Per poc que s'analitzin aquests contextos, de seguida es veu que l'ensenyament d'aquesta competència recau en tot el professorat. Relegar l'ensenyament de la comprensió lectora a l'horari de llengua seria un greu error. El model d'ensenyament ha d'estar compartit i l'ha d'aplicar tot el professorat. La lectura és una de les fonts d'informació més emprada a totes les àrees i el professorat l'hauria de planificar tenint en compte:

- Compartir el mateix model d'ensenyament basat en el procés lector i els nivells de processament de la informació.
- Aprofitar les situacions reals de lectura que proporcionen les àrees no lingüístiques i les situacions de comunicació pràctica derivades de la dinàmica de l'aula i de la vida del centre. A més d'oferir contextos funcionals, ens proporcionen una gran diversitat de gèneres textuais. Planificar l'ensenyament de la comprensió lectora tenint en compte la diversitat de gèneres textuais és molt important, ja que cada tipus de text té unes característiques diferents.

- Les situacions reals també ens proporcionen llegir amb objectius diferents. Cada objectiu de lectura marca una manera d'encarar la lectura. Per desenvolupar la competència lectora dels nostres alumnes, els hem d'ensenyar diverses maneres de llegir (lectura extensiva, lectura intensiva...) en funció del propòsit. Isabel Solé²² diferencia nou objectius de lectura:

1. Llegir per obtenir una informació precisa.
2. Llegir per seguir unes instruccions.
3. Llegir per obtenir una informació de caire general.
4. Llegir per aprendre.
5. Llegir per revisar un escrit propi.
6. Llegir per plaer.
7. Llegir per comunicar un text a un auditori.
8. Llegir per practicar la lectura en veu alta.
9. Llegir per informar el que s'ha comprès.



Escola Madrenc (Vilablareix).

22. SOLÉ, I. (1992): *Estratègies de lectura*. Barcelona: Editorial Graó i ICE de la UB.

3.2. Què s'ha d'ensenyar

Durant l'ensenyament obligatori s'haurien d'ensenyar totes aquelles competències bàsiques que facin dels alumnes lectors competents.

Pel que fa al saber llegir, cal tenir en compte les competències següents²³:

Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, escolars i dels mitjans de comunicació en diferents formats i suports.

Aquesta competència fa referència a la capacitat de llegir textos escrits d'àmbits diferents, tant els que l'alumne pugui necessitar per resoldre situacions quotidianes (interpretar un horari, unes instruccions, una nota informativa...) com els textos vinculats a les àrees d'aprenentatge, ja siguin textos didàctics com una lliçó d'un llibre de text, o textos d'ús social (articles de divulgació, notícies, reportatges, documentals, pàgines web...). Aquests textos poden ser impresos, digitals o audiovisuals.

Per poder accedir a la comprensió d'un text és necessari llegir amb una bona fluïdesa, és a dir, l'alumne ha de dominar una bona mecànica lectora (lectura continuada, sense interrupcions, ni dubtes, ni vacil·lacions) per tal de poder centrar l'atenció en les habilitats de comprensió del text i no tant en les de descodificació.

La fluïdesa lectora també fa referència a l'oralitat de la lectura, és a dir, a la capacitat d'interpretar un text per comunicar-lo a un auditori. El concepte de fluïdesa lectora abraça aspectes com la velocitat lectora, la fidelitat al text, el ritme, la pronúncia, l'entonació, l'expressivitat i la gesticulació. Tot i que la fluïdesa lectora es manifesta en la lectura en veu alta, és inherent a la lectura autònoma i silenciosa. En aquest sentit, les habilitats de llegir i de parlar estan estretament lligades i comparteixen bona part dels continguts. No és possible comunicar un text sense haver-lo comprès, però encara que s'hagi entès no es podrà comunicar sense aplicar els elements propis de la llengua oral que hem esmentat abans (pronúncia, entonació, ritme...).

23. Hi trobareu les que fan referència a l'educació primària. Pel que fa a l'educació secundària vegeu [les competències 1, 2, 3](#).

Per tant, els continguts clau són els següents:

- Lectura en veu alta:
 - to, entonació i modulació de la veu;
 - pronunciació adequada a la variant dialectal corresponent;
 - fluïdesa (de forma continuada, amb la velocitat adequada).
- Lectura silenciosa: signes de puntuació, fluïdesa.
- Tipologia textual: textos narratius, descriptius, expositius, instructius, conversacionals, predictius.
- Característiques dels textos segons el format (continus, discontinus amb esquemes, gràfics, audiovisuals...) i el suport (imprès o digital).
- Textos digitals:
 - textos dinàmics;
 - hipertext: lectura no seqüencial;
 - multimodal: escrit, imatge fixa, imatge en moviment i àudio.

Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.

Un lector competent és un lector estratègic, és a dir, un lector capaç de seleccionar quines estratègies i habilitats li són més útils i eficaces per resoldre una situació de lectura, determinada per un propòsit i un tipus de text. Un lector competent abans de llegir fa una planificació global, que després ajusta davant les dificultats que troba mentre llegeix, segons la complexitat del text, la manca de coneixements per abordar-lo o la poca experiència lectora en el gènere textual que està llegint. També, quan acaba la lectura, és capaç d'analitzar en quin grau ha satisfet l'objectiu de lectura i quin ha estat el seu nivell lector. I si aquest nivell lector és l'adequat per a la tasca que havia de fer amb el text. Totes aquestes habilitats es posen a la pràctica en diferents tipus de text.

L'aplicació de les estratègies de lectura permet al lector aconseguir diferents nivells de comprensió:

- Obtenció d'informació consisteix a accedir i recuperar informació explícita del text. És tracta d'una comprensió literal del text. L'alumnat ha de ser capaç de localitzar i recuperar la informació o bé d'entendre d'una forma sinonímica el que se li demana.
- Interpretació consisteix a deduir, inferir, informació a partir de la informació que es troba al text així com tenir la capacitat per organitzar-la i sintetitzar-la. Per a aquest procés és necessari partir dels coneixements previs de l'alumnat.
- Reflexió i anàlisi consisteix a fer una reflexió que permeti fer una valoració personal sobre el text. Es poden valorar aspectes dels personatges, donar el seu punt de vista, avaluar sobre la utilitat de la informació, emetre un judici. En aquest procés no es posen únicament en funcionament els coneixements previs sinó també les opinions i criteris de l'alumne.

Per tant, els continguts clau són els següents:

- Estratègies per a la comprensió: fer prediccions, connexions del text amb el que se sap, fer-se preguntes, visualitzar què pot passar, resumir...
- Tema, idea principal i idees rellevants.
- Textos digitals:
 - Textos dinàmics.
 - Hipertext: lectura no seqüencial.
 - Multimodal: escrit, imatge fixa, imatge en moviment i àudio.
- Estratègies de cerca: paraules clau, sinònims.
- Fonts d'informació. Paper i suport digital.
- Lectura silenciosa.
- Hàbit lector.

Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.

Un lector competent quan llegeix aplica tots els coneixements lingüístics que ha adquirit d'una manera natural o que ha après formalment.

D'una banda, aplicar el coneixement que té de cada tipus de text i saber-ne les característiques formals li permetrà recuperar experiències lectores i adequar la forma de llegir a les noves lectures. Conèixer l'estructura interna dels textos li permetrà reconèixer les parts i li facilitarà relacionar-ne les idees que porta el text.

D'una altra banda, el bagatge lèxic que tingui el lector i el coneixement semàntic (significat de sufixos, prefixos, capacitat d'identificar el mot primitiu d'una paraula, establir relacions entre paraules del mateix camp semàntic...) el posa en una situació avantatjada a l'hora de comprendre el text. Pel que fa al lèxic, és més fàcil omplir buits de comprensió si es coneix el conjunt de les paraules on està inserida la paraula desconeguda. De la mateixa manera, reconèixer les estructures morfosintàctiques i el valor semàntic dels connectors ajuda el lector a relacionar les paraules per construir proposicions i a relacionar aquestes proposicions amb idees de diferent complexitat.

A l'hora de comprendre un text entren en joc diferents habilitats i coneixements, però el coneixement lingüístic del lector hi té un pes considerable.

Per graduar aquesta competència s'ha tingut en compte el coneixement dels diferents tipus de text, tant com s'estructura (quines parts té) com les característiques lingüístiques. També s'ha tingut en compte el bagatge lèxic de l'alumne i la seva capacitat d'analitzar les paraules i relacionar-les amb altres per deduir-ne el significat. I el coneixement de les estructures morfosintàctiques (simples i més complexes).

Per tant, els continguts clau són els següents:

- Tipologia textual: característiques d'organització interna i lingüístiques (lèxic, morfologia i sintaxi: vocabulari, funcions dels verbs, dels determinants del nom, dels pronoms...).

- Els connectors per enllaçar oracions de forma ajustada al significat de les intencions de qui escriu.
- Els signes de puntuació: per organitzar el text en paràgrafs, que marquen final d'oració o que organitzen els elements de la frase.
- Estratègies de cerca: paraules clau, sinònims.
- Fonts d'informació. Paper i suport digital.
- Lectura silenciosa.

3.3. Com s'ha d'ensenyar

D'entrada, cal partir de la idea que estem parlant d'un procés llarg, que dura molts anys i que s'ha de basar en activitats que siguin rellevants per a l'alumnat, que donin suport cada cop més a l'autonomia de l'alumne, que facilitin la interacció social i que siguin molt nombroses, és a dir, que donin moltes oportunitats per llegir.

Per planificar l'ensenyament de la comprensió lectora s'han establert dos grans moments:

- A. L'aprenentatge inicial de la lectura
- B. La comprensió dels textos

3.3.1. L'aprenentatge inicial de la lectura: llegir al parvulari i al cicle inicial d'educació primària

En els primers nivells de l'escolaritat hi ha una pregunta recurrent: "amb quin mètode cal treballar la lectura?". Acostuma a haver-hi dues "posicions": una que propugna la bondat del que anomenen "mètode analític" —que en realitat caldria anomenar sintètic, ja que el que **es demana als infants és que facin una síntesi** de fonemes, de mots o de frases— i els del "mètode global" —que aquest cas sí que caldria anomenar analític, ja que el que **es demana als infants és que analitzin** les parts d'un tot, d'un mot, d'una frase o fins i tot d'un text.

La qüestió, però, és més de fons, ja que no es tracta tant del mètode com del concepte: té a veure amb el que es considera què és llegir. Per tant, en funció de si

es té un concepte de lectura més o menys simple o complex així en resultarà, de simple o de complexa, la didàctica del seu ensenyament.

Cal tenir present, però, d'entrada, que l'aprenentatge de la lectura és una activitat que fa referència a processos cognitius, socials, afectius i evolutius. Les línies mestres de l'aprenentatge de la lectura caldria que tinguessin en compte que:

- Saber llegir és tenir la capacitat de construir i atribuir significat a un text.
- Aprendre a llegir no suposa aprendre un conjunt d'habilitats i de destreses aïllades i "prèvies", al contrari, la lectura ha de constituir un aprenentatge social i com a tal caldrà tractar-lo i dissenyar les situacions de treball a l'aula.
- Cal aprendre a llegir amb els textos i els usos habituals de l'entorn cultural i social de l'escola i dels alumnes.
- Cal conèixer les fases de l'aprenentatge de la lectura, ja que es fonamenten en les diferents idees i pensaments que va elaborant l'infant sobre el funcionament del codi escrit i perquè, des d'un punt de vista educatiu, les fases constitueixen elements articuladors de la intervenció docent.
- L'existència d'aquestes fases permetrà als alumnes efectuar "lectures diverses", però igualment valuoses, d'un mateix text; en aquest sentit, cal considerar els "errors" de lectura que fan els nens i les nenes com les evidències del procés de domini en l'adquisició del codi escrit.
- L'aprenentatge de la lectura està estretament vinculat als aspectes afectius. Si un alumne el pot relacionar amb moments amb sentit i de bon record, tindrà un estímul enorme per superar les dificultats i l'esforç que suposa aprendre a llegir. En cas contrari, podrem trobar, també, resistència a aprendre de llegir.

Cal tenir present, també, la importància del domini de les relacions grafofòniques, ja que el desxifrat és la porta d'accés a la lectura. L'accés al codi esdevé una condició necessària per saber llegir, però, i cal recordar-ho, en cap cas suficient²⁴.

24. Si per saber llegir només fos necessari dominar el codi, no hi hauria cap analfabet funcional.

Quan un equip de mestres es planteja la qüestió dels primers aprenentatges de la lectura resulta valuós mirar de donar resposta a les preguntes següents:

- Amb quins materials caldria treballar preferentment?
- Quin tipus d'activitats poden dissenyar i desenvolupar?
- Quins coneixements previs tenen els infants, en relació a la lectura?
- Quines fases podem reconèixer en l'aprenentatge de la lectura?
- Quin ha de ser el paper del mestre o de la mestra?



Àvia i net.

Amb quins materials caldria treballar preferentment?

En relació als materials caldria que fossin:

- Significatius per als infants i funcionals, que els serveixin per millorar l'autonomia i la seva comunicació en relació a l'entorn proper.
- Els més usats en el context social i escolar dels alumnes.

- Manipulatiu, ja que permeten dur a terme activitats motivadores i lúdiques, que faciliten un entrenament reiteratiu. També permeten l'experimentació i l'adequació als diferents nivells o ritmes d'aprenentatge, ja que un mateix material pot utilitzar-se amb diferent grau de dificultat.
- Diversos, però sense necessitat de seqüenciar-los amb rigidesa. Noms propis: dels alumnes, dels docents, del personal no docent, dels carrers del barri, de pobles propers, etc.; noms comuns organitzadors de l'entorn proper: calaixos, dependències escolars, caps de materials; circulars a les famílies; fulletons publicitaris; notes internes a altres membres de la comunitat educativa; correus@; llistes: tipus de serps, carrers, mesos de l'any, aliments, marques de cotxes, noms dels infants, títols de contes, noms de personatges de contes; pobles i ciutats propers, etc.; receptes culinàries en fred; instruccions de muntatge; acords d'assemblea; llibres de la biblioteca de l'aula: narracions, llibres i textos poètics: endevinalles, dites, poemes, rodolins; llibres i textos informatius; noticiaris de classe o de l'entorn; cançoners.

El treball amb aquests suports textuais caldrà inserir-lo en un context motivador per a l'aprenentatge, definit per:

- Poder veure, sovint, adults del centre i companys més grans llegint.
- Situacions de lectura en parella o petits grups.
- Infants que puguin "dir la seva" amb confiança, que puguin formular hipòtesis de significat amb la seguretat que seran ben acollides i aprofitades.
- Comprovar que la lectura pot donar resposta a interessos i a preguntes del grup.
- Situacions de lectura que permetin experimentar el poder de la lectura per configurar mons fascinadors.

Quins tipus d'activitats poden dissenyar i desenvolupar?

Precisament serà en un context motivador, ple de persones, el que ens ha de donar pistes sobre els tipus d'activitats més generadores de ganes d'aprendre a llegir. D'entrada, es poden fer lectures col·lectives, en petit grup, per parelles, individualment.

Es poden plantejar diferents tipus d'activitats:

- Lectura expressiva

La lectura expressiva per part del docent té diferents propòsits:

- Oferir a l'alumnat un model de lectura.
- Fer gaudir del llenguatge escrit: diàlegs, accions, descripcions, fórmules d'inici i acabament de contes, rodolins...
- Facilitar que l'alumnat s'apropriï de les característiques de la llengua escrita i dels diversos gèneres textuais.
- Compartir amb l'alumnat textos d'un nivell lector superior al que podrien accedir autònomament i textos culturalment rellevants.

La lectura expressiva per part de l'alumne implica la preparació i l'entrenament de la lectura d'un text per ser llegit davant d'un auditori. És una activitat que genera autovaloració i reconeixement del propi nivell lector.



Col·legi Joan Bardina (Sant Boi de Llobregat).

- Activitats de descodificació

Són activitats que permeten desenvolupar amb l'infant la capacitat d'analitzar les paraules. L'objectiu d'aquest tipus d'activitats és que els alumnes adquireixin progressivament els procediments implicats en l'adquisició del codi: discriminació visual, discriminació auditiva, segmentació, síntesi, valor sonor de les grafies, i aplicació de la via fonològica i de la via lèxica.

- El treball de la frase

Amb la lectura de frases o textos més o menys treballats anteriorment (frases relacionades amb les característiques d'un animal que estem estudiant, lectura de títols de contes, lectura de peus de fotografia elaborats col·lectivament...), els alumnes poden establir relacions entre la llengua oral i la llengua escrita. A la vegada, s'inicien en el coneixement gramatical de diferents estructures sintàctiques, reconeixen paraules globalment, i estableixen correspondències grafia-so.

- Activitats de comprensió

Són activitats que l'alumne pot fer autònomament, fins i tot algunes poden ser autocorrectives. Tenen com a finalitat centrar l'atenció de l'alumne en la comprensió de textos breus o de fragments. Ens referim a activitats com: contestar preguntes, omplir buits, relacionar text i imatge, recompondre textos, classificar paraules i frases, acomplir ordres...

- Activitats per exercitar l'ús d'estratègies de comprensió lectora

Mitjançant aquestes activitats es poden treballar de manera col·lectiva o individual diferents estratègies com formular hipòtesis i comprovar-les, fer connexions, fer inferències i recapitular.

- Lectura guiada

El docent contribueix a la lectura i a la comprensió del text que llegeixen els seus alumnes (o que els llegeix ell mateix quan es tracta d'alumnes que encara no dominen el codi) per la via de formular-los preguntes, de fer-los adonar

de la importància i del significat d'un determinat connector, de proposar-los aturades per fer recapitulacions col·lectives orientades pels objectius de la lectura i també per la via de la discussió guiada.



Biblioteca pública Jordi Rubió i Balaguer (Sant Boi de Llobregat).

- L'escolta estructurada

És un tipus de lectura que permet treballar les estratègies de comprensió sense la necessitat que l'alumne descodifiqui. El docent llegeix un text en veu alta i es va aturant per proposar-los de fer hipòtesis i inferències, per demanar que els alumnes facin recapitulacions, per fer-los preguntes de tipologia diversa...

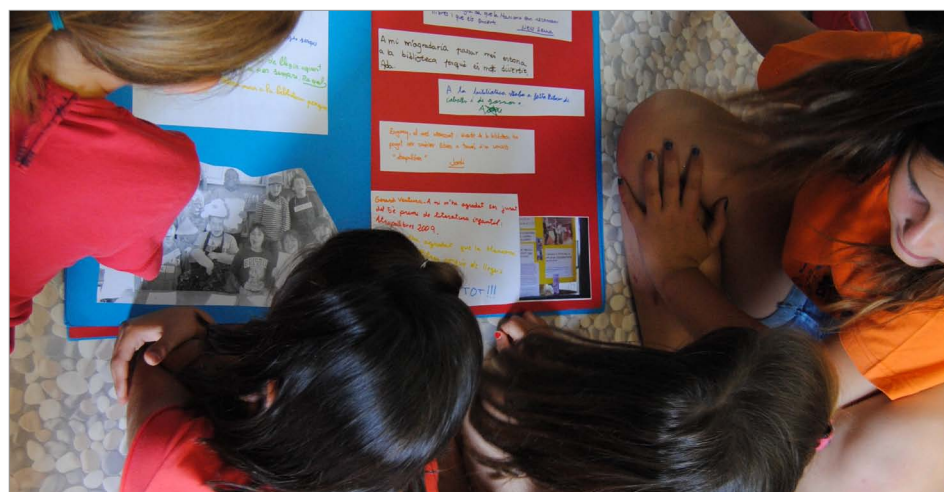
- Lectura compartida

El mestre interacciona freqüentment amb els alumnes, i conjuntament llegeixen i construeixen el significat del text. El mestre i els alumnes assumeixen unes vegades un i unes vegades els altres la responsabilitat de la lectura. En una mateixa seqüència didàctica l'ensenyant pot fer modelatge d'una estratègia determinada (de descodificació o de comprensió) i deixar que els alumnes assumeixin en altres fragments la responsabilitat de descodificar o de comprendre el text.

- Lectura autònoma o silenciosa

L'alumne ha de poder seleccionar les lectures, i ha de poder llegir sense interrupcions. La lectura autònoma permet a l'alumne seguir el seu ritme de lectura, i aplicar i practicar les estratègies de lectura que està aprenent. També rebaixa el nivell de tensió emocional perquè no ha de llegir davant dels altres i perquè no ha de ser avaluat ni fer una feina posterior.

També caldria incloure el fet de poder "seguir amb els ulls" el relat d'un text enregistrat.



Escola Madrenc (Vilablareix).

- La relectura de textos

Es tracta d'una activitat motivadora perquè dona seguretat a l'aprenent. Com que l'alumne ja coneix el significat del text, se centra en la mecànica i en la fluïdesa, posa en pràctica estratègies de descodificació, s'autoregula, i aprofundeix en la comprensió del text.

- (...)

Hem deixat per al final la **biblioteca d'aula**, pel paper rellevant que ha de tenir durant tot el procés d'aprenentatge de la lectura. Hauria de ser un espai "de qualitat", dissenyat amb molta cura, on es produeixen interaccions amables, humanament valuoses. No hauria de ser aquell recurs que només es permet o es recomana quan un infant "ha acabat la feina". Si ho fem així, estarem "dient sense dir-ho" que "els llibres van al darrere" i, és clar, la lectura també. A la biblioteca d'aula l'alumnat ha de trobar llibres que responguin als interessos dels infants i del grup, llibres més o menys coneguts i treballats prèviament. La biblioteca escolar, a la vegada, ha de donar suport a l'aprenentatge de la lectura, organitzant activitats i proporcionant fons a la biblioteca d'aula.



Biblioteca de l'Institut escola Costa i Llobera (Barcelona).

Quins coneixements previs tenen els infants en relació a la lectura?

Tots els infants disposen de coneixements previs²⁵ relacionats amb la lectura, en major o menor grau, és clar. L'avaluació de la lectura en els primers nivells de l'escolarització caldrà que tingui per primer objectiu detectar en quin punt es troben aquests coneixements: no únicament els que fan referència a l'**estructura** del nostre sistema de lectura (relacions grafia-so), sinó també els que fan referència a la **funció** de la lectura (situacions en les quals es llegeix, per a què serveix, tipus d'escrits) i també els relatius a la **forma** (disposició de les lletres, traç, tipus de lletres, distribució en el paper o a les pantalles, suports textuais).

Quines fases podem reconèixer en l'aprenentatge de la lectura?

Els infants atribueixen significat als signes gràfics, i n'aprendran el simbolisme, a través de diverses hipòtesis. Una mateixa paraula es llegirà d'una manera o d'una altra en funció de la fase de lectura en què se situï un determinat infant. Conèixer i aprofitar didàcticament aquestes fases esdevindrà fonamental.

A partir de l'anàlisi i de la interpretació de les respostes de l'infant, podrem comprovar quina estratègia emprà, preferentment, per atribuir significat als mots. Les respostes permeten assenyalar diverses fases de lectura:

- **Fase no diferenciada.** El text i la imatge formen una unitat indissoluble. L'infant pot imitar l'acte de llegir i anomena el que va veient, però té dificultats per atribuir significat al text escrit encara que acompanyi una imatge. No distingeix entre el text i la imatge.
- **Fase diferenciada o descriptiva.** En aquest nivell ja acostumen a diferenciar el dibuix de les lletres, reconeixen marques de productes comercials, poden imitar l'acte de llegir —fan “veure que llegeixen”—, acostumen a formular hipòtesis de significat de les paraules a partir de les il·lustracions o del context i és ben possible que ens preguntin: “*Què hi diu aquí?*”.

25. A partir d'algunes de les propostes de MARUNY, L.; MINISTRAL, M. i MIRALLES, M. (1995): *Escribir y leer*. Saragossa: Edelvives i MEC (Vol. 2) i de JULIÀ, T. (1995): *Encetar l'escriure. Per a un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Rosa Sensat (Col·lecció Dossiers; 50).

Els infants cercaran la significació dels mots en el context extralingüístic i no pas en el lingüístic, encara, independentment de la llargada del mot o mots que li proposem. Els mots escrits encara no són portadors de significació per raó de les seves lletres, la significació es deriva del context, majoritàriament.

- **Fase logogràfica. Lectura quantitativa.** Els infants acostumen a reconèixer visualment alguna lletra, reconeixen globalment les paraules més treballades, poden arribar a relacionar la llargada de la paraula escrita amb la del discurs oral. Comencen a utilitzar les hipòtesis que es deriven del reconeixement d'algun tipus d'unitat gràfica. Ara bé, encara no són sistemàtics en aquest reconeixement i, en aquesta cerca d'informació en el text escrit, poques vegades comprovaran les seves hipòtesis.
- **Fase logogràfica. Lectura qualitativa.** Els infants ja efectuen hipòtesis del significat d'algunes paraules a partir de les lletres que reconeixen, també poden demanar la verificació de l'adult en la lectura d'una paraula o frase: *aquí hi diu pilota?* i, per tant, per llegir combinen informació d'algunes lletres que ja coneixen amb paraules percebudes globalment. És a dir, van cercant una certa correspondència entre allò que està escrit i allò que anticipen sense ser, encara, gaire sistemàtics en la verificació de les seves hipòtesis.
- **Fase alfabètica.** Arribats a aquesta fase, els alumnes estan molt centrats i concentrats, de vegades massa i tot, en el procés de desxiframent alfabètic. Acostumen a llegir lletrejant per síl·labes i sovint necessiten vocalitzar mentre llegeixen. Els sembla que “si no se senten no estan llegint”. Els treballs dedicats al reconeixement global dels mots i a fer un bon treball previ amb el context els permetrà passar a la fase següent i a formular hipòtesis i anticipacions plausibles que ells mateixos aniran comprovant amb la nostra ajuda.
- **Fase ortogràfica.** Serà la que ens permet dir “treballadó”²⁶, tot i que s'escrigui treballador. En aquesta fase darrera, els infants “llegeixen a cop d'ull”. Utilitzen, per tant, la via lèxica per reconèixer els mots que els resulten coneguts i només desxifren aquells la significació dels quals els resulta desconeguda. La combinació dels mecanismes d'anàlisi i de síntesi i les habilitats d'anticipació i de verificació els portaran a la interpretació global i expressiva del text.

26. Tret d'algunes de les variants del català de València.

Quin ha de ser el paper del mestre o de la mestra?

Els mestres que fan aquest primer ensenyament, el del codi grafofònic, són els del parvulari i els cicle inicial d'educació primària. Ara bé, tot i que resulta evident que cal situar-lo preferentment en aquests edats, serà necessari fer diverses puntualitzacions:

- No s'hauria de treballar el codi al marge d'un context que li doni sentit i significat, per als alumnes, no únicament per al mestre.
- Aprendre a llegir no ha de representar el domini d'un conjunt d'habilitats i de destreses aïllades, sinó que caldrà abordar-ne l'aprenentatge i l'ensenyament des del context social i cultural que li dona sentit.
- El parvulari no és un cicle obligatori i, per tant, no escau definir "objectius mínims de llengua escrita". Per aquesta raó, i no pas per cap altra, en el Decret 181/2008, a l'annex del qual es determina el currículum per al segon cicle d'educació infantil, només hi ha un objectiu relacionat amb la llengua escrita, del qual, en cap cas, no s'hauria d'inferir que a parvulari els alumnes han de saber llegir i escriure, i, a més, en "lletra lligada". Els mestres del cicle inicial han d'acollir els diversos processos de desenvolupament de la lectura que tenen els alumnes i fer-los avançar a tots.

Si la lectura és una activitat sociocultural —present, diversa i freqüent— en el nostre context, el paper del mestre, i el dels altres adults i alumnes més grans, resultarà fonamental per donar models de lector actiu, estratègic, apassionat i competent. Jerome Bruner²⁷ assenyalava que la participació dels alumnes en els usos socials de la llengua escrita pot resultar una via d'accés privilegiada per aprendre a llegir i a escriure. El mestre, altres adults o els alumnes més grans podran ser un bon model si:

- Habitualment llegeixen als alumnes els textos que van arribant a l'aula, procedents de llocs diversos: de la direcció de l'Escola, de comerços propers, d'altres classes, de casa dels alumnes, de la biblioteca pública, de la biblioteca de l'aula, de la de l'Escola, etc.

27. BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor, Col. Aprendizaje, Madrid.

- Llegeixen, diàriament, contes, notícies i poemes. Només per passar una bona estona. No caldrà fer-ne cap activitat posterior, però. Ha de ser un regal.
- Es plantegen situacions freqüents de joc col·lectiu, per parelles, en petit grup: el "penjat", sopes de lletres, jocs de localització de mots i de lletres, jocs de completar textos amb lletres o paraules, jocs de memòria, etc.

D'altra banda, per desenvolupar la funció "d'ensenyant de llegir" caldrà conèixer tant les fases de desenvolupament evolutiu de la lectura com el nivell que presenten els infants de l'aula en relació a aquest aprenentatge. De poc servirà que a P4 dediquem estones a les correspondències so-grafia si tenim la majoria dels infants que treballen, llegeixen, a partir d'hipòtesis contextuais o quantitatives. És el tema de la zona de desenvolupament proper. Cal conèixer els coneixements previs dels infants i respectar-ne els processos per ser capaços d'elaborar interaccions ajustades, que els permetin avançar i créixer.

3.3.2. La comprensió de textos: de la sensibilització a l'autonomia

S'ha comentat en el punt anterior que un dels objectius primordials de parvulari i cicle inicial és que els alumnes s'apropiïn del codi escrit, és a dir, que aprenguin a descodificar amb certa fluïdesa. S'ha comentat també quin tipus d'activitats i en quins contextos és més fàcil que es produeixi aquesta activitat i s'ha remarcat que no es pot aïllar l'adquisició del codi al marge del que és la competència lectora. En aquest sentit, a més de totes les activitats que tenen com a objectiu que l'alumne descobreixi la funcionalitat de la llengua escrita i que adquireixi el codi, s'han presentat dues activitats rellevants que ja estaven preparant els infants per comprendre els textos: la lectura guiada i la lectura en veu alta per part de la mestra.

Per tant, tal com s'ha plantejat, quan un alumne acaba el cicle inicial té força autonomia en la descodificació i s'ha sensibilitzat del procés de comprensió lectora i amb les característiques de la llengua escrita. En aquest segon moment ens situem a finals de cicle inicial i arriba fins a final de l'educació secundària. És un període molt llarg que té com a objectiu millorar la mecànica lectora dels infants per endinsar-nos de ple en la comprensió lectora.

Ja hem esmentat que un bon model didàctic és aquell que té com a objectiu ajudar els alumnes a comprendre els textos, i a ensenyar les estratègies i les habilitats pròpies de la lectura. Un dels primers problemes que es planteja és que les estratègies de lectura no es poden seqüenciar i distribuir en els diferents nivells educatius. Totes les estratègies s'activen i s'apliquen en funció de les característiques del text que s'ha de llegir i del context on s'ha de llegir el text. Aquest fet provoca que al currículum els continguts que es refereixen a l'aplicació de les estratègies lectores es repeteixen amb alguns matisos.

Fixem-nos, per exemple, en els continguts de llegir i comprendre que fan referència a les estratègies de lectura a l'educació primària:

<p>CICLE INICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text). • Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.
<p>CICLE MITJÀ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, identificació de mots, inferències, relació entre fragments, capacitat d'autocorrecció a partir del sentit global, identificació dels signes de tot tipus que formen part del text). • Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.
<p>CICLE SUPERIOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització d'estratègies afavoridores del procés de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura. A més de saber aplicar les de cursos anteriors, caldrà fer èmfasi especial per esbrinar les intencions de l'autor del text, mostrar una actitud crítica envers el que es llegeix, comprensió de vocabulari en contextos, realització d'inferències; formulació, comprovació i reelaboració d'hipòtesis, captació de les idees principals. • Autoregulació de la comprensió d'un text: saber quan t'equivoques i què has de rectificar.

Com es pot observar, l'estructura que hi ha al currículum és en espiral, els continguts es repeteixen i s'amplien a cada cicle. En negreta s'ha assenyalat la part del contingut que incorpora a cada cicle, així es pot veure que al cicle mitjà es posa èmfasi en allò que fa referència a la identificació de les idees rellevants del text. L'alumne a aquestes edats ha de poder començar a discernir quan una idea és important, rellevant, principal i quan no ho és. A cicle superior es destaca la part del contingut que fa referència a la lectura crítica, l'alumne s'ha de començar a qüestionar sobre la intenció de l'autor i com aquesta intenció de l'autor es reflecteix en el text, ha de començar a poder identificar els elements subjectius que hi ha al text perquè, d'aquesta manera, pugui detectar què diu o no diu l'autor sobre el tema que està llegint; també ha de començar a preguntar-se si ell, com a lector, està d'acord amb el que l'autor proposa, per tant requereix que l'alumne contrasti el que diu al text amb els seus coneixements previs i n'extregui conclusions.

Per tant, al currículum recull la idea que per entendre un text cal aplicar des del primer moment el conjunt d'estratègies i habilitats que ho permeten. Això no vol dir, però, que no hi hagi progressió en els aprenentatges, a més dels matisos que s'han de treballar a cada cicle, la dificultat a la qual s'enfronta l'alumne ve determinada per dos factors:

- a cada nivell varia la complexitat dels textos que han de comprendre els alumnes.
- a cada nivell o cicle varia el grau d'ajuda o d'acompanyament que l'ensenyant proporciona a l'alumne —de la màxima ajuda a la mínima—.

Els docents ja tenen clar que no es pot exigir el mateix a un alumne de cicle inicial i a un alumne de cicle superior. La qüestió és saber si tots els docents comparteixen que les estratègies de lectura s'han d'ensenyar en totes les situacions de lectura que es donin al centre. Cada situació de lectura és una experiència nova i a llegir s'aprèn acumulant experiències, sobretot si aquestes experiències són rellevants i han permès reflexionar sobre el procés que s'ha seguit per a comprendre el text.

Si s'analitzen les estratègies de lectura (apartat lector) es pot comprovar que totes les estratègies no tenen la mateixa exigència cognitiva. Algunes són més fàcils d'aplicar que unes altres i n'hi ha en què l'alumne pot arribar a ser més

autònom que en unes altres. Aquest fet, juntament amb el que s'ha exposat anteriorment, que totes les estratègies poden ser necessàries per a comprendre un text determinat, ens porta a un model didàctic on el paper de l'ensenyant és molt important perquè ha d'acompanyar l'alumne en el procés de comprensió, oferintli diversos tipus d'ajuda, però també ha de saber en quin moment ha de retirar l'ajuda perquè l'alumne ja ha arribat a l'automatització d'una estratègia.

Per orientar en quin moment s'han de retirar les ajudes²⁸, en alguns currículums han establert per a cada estratègia o habilitat lectora un símbol que determina en quin grau ha de ser ensenyada. S'utilitzen terminologies diverses, però totes responen a una mateixa finalitat: orientar el professorat sobre la planificació de la comprensió lectora i compartir el grau d'exigència.

Alguns d'aquestes termes són:

- Sensibilització, iniciació de l'estratègia.
- Treball sistemàtic, certificació de l'estratègia.
- Automatització, manteniment; una estratègia que ha estat treballada sistemàticament, perquè s'automatitzi i es mantingui l'alumne l'ha d'aplicar en situacions molt variades i cada cop més complexes.

A trets generals, es pot entendre que a educació infantil i a cicle inicial l'alumne es comença a sensibilitzar amb les estratègies de comprensió lectora, que a cicle mitjà i a cicle superior, hi fa un treball sistemàtic, que ha de continuar als primers nivells de la secundària obligatòria per arribar a l'autonomia a finals d'ESO.

Però totes les estratègies no van en paquet, ja hem dit que algunes són molt més difícils d'aplicar que unes altres. Per exemple les estratègies que fan referència a descodificar de manera fluida s'haurien de automatitzar a finals de primària, havent passat per un període de sensibilització (educació infantil) i un treball sistemàtic a cicle inicial i a cicle mitjà. A cicle superior aquesta estratègia s'hauria d'automatitzar i, a l'ESO s'hauria de mantenir, i fins i tot diríem que durant tota la vida.

²⁸. Això dependrà de cada alumne i de com s'ha treballat la comprensió lectora en totes les situacions de lectura.

Posem un altre exemple del procés d'apropiació d'una estratègia. Les estratègies que permeten fer una lectura crítica del text: explorar el món de l'autor, el gènere discursiu i les interpretacions. Aquesta estratègia s'inicia a cicle inicial i a cicle mitjà, se'n fa el treball sistemàtic durant el cicle superior i durant l'etapa de la secundària obligatòria s'acaba de fer el treball sistemàtic per arribar a l'automatització a l'últim curs. El manteniment d'aquesta estratègia s'ha de fer durant tota la vida lectora ja que sempre s'ha de llegir en sentit crític.

Per tant una bona didàctica de la comprensió lectora hauria de tenir en compte:

- El tipus d'intervenció docent per ensenyar a comprendre
- La complexitat dels textos
- Els tipus d'ajuda que es poden proporcionar

Intervenció docent per ensenyar a comprendre els textos

Bàsicament hi ha dos tipus d'intervenció:

a) Ajudar a comprendre els textos

El docent ajuda a entendre un text concret i per fer-ho ofereix als alumnes totes les ajudes necessàries perquè ho aconseguixin. El docent és qui decideix quines ajudes dóna i els aprenents es limiten a seguir els seus suggeriments sense que arribin a ser conscients de quines competències o estratègies estan aplicant. És el que es denomina ensenyament implícit. En aquest plantejament adquireix molta importància el context on s'han d'utilitzar els textos. Els textos s'han de comprendre perquè formen part de seqüències educatives més àmplies on aconseguir aquesta comprensió és cabdal per resoldre una tasca. Indirectament els alumnes estaran aplicant les competències i les estratègies necessàries, però com un mitjà per a resoldre el propòsit de la lectura i no amb la finalitat d'aprendre una estratègia determinada.

Perquè aquest tipus d'intervenció sigui efectiva l'objectiu de lectura ha d'estar compartit i el treball que s'ha de fer amb el text ha de ser rellevant en el conjunt de la seqüència didàctica. Quan es donen aquestes condicions els alumnes s'impliquen en la lectura perquè constitueix una activitat rellevant i necessària. A més l'ensenyant explica i planifica abans de la lectura per part dels alumnes

quin tipus de lectura faran, quin nivell de comprensió requerirà la seva resolució i quines ajudes rebran.

Posarem un exemple:

De totes les hortalisses que consumim no sempre ens mengem la part visible de la planta. Per exemple, de les pastanagues, els naps, els raves i les xirivies ens en mengem les arrels rabassudes, que es coneixen amb el nom d'arrels vegetals.

Les patates són la part inflada de la tija subterrània de la planta. Són el que anomenem tubercles. Les cebes també creixen en la foscor de la terra i és el bulb de la planta el que ens mengem. Per tant, d'algunes plantes només se n'aprofiten les parts que creixen sota.

Intervenció de la mestra:

Ara llegirem un text que no té títol, una de les feines que farem després de llegir el text i entendre'l molt bé és posar-hi un títol. Aquest text tracta de les hortalisses. Gairebé cada dia mengem alguna hortalissa, però algú em pot dir què és una hortalissa? Abans de contestar, ho podeu comentar amb els companys i companyes de la taula. Si no esteu segurs del significat d'aquesta paraula, fixeu-vos en la forma que té, hi ha una part que segurament sí que la coneixeu. Penseu també algun exemple d'hortalissa que hàgiu menjat fa poc.

Es deixa un temps perquè comparteixin els coneixements previs i busquin exemples de la seva vida quotidiana. En la posada en comú s'aniran fent preguntes per arrodonir la definició. Es farà observar que hortalissa ve d'hort.

Ara ja sabem que les hortalisses són plantes que es cultiven a l'hort i que ens les mengem. Però quines parts de la planta ens mengem? Abans de

contestar aquesta pregunta, recordeu quines parts té una planta. El text ens parla d'això. Si vosaltres haguéssiu de fer un text que expliqués quines parts de la planta ens mengem, com el faríeu? Quines parts tindria?

Convé que els alumnes recordin les parts de la planta aèries i subterrànies. Encara que el text no parla de les aèries, és bo recordar-les, fins i tot és convenient que tinguin o dibuixin l'esquema d'una planta, per anar seguint les explicacions del text. Ha de quedar molt clar que aprendrem quines parts de la planta es poden menjar.

Llegim el 1r paràgraf, fins al punt i a part. Heu de buscar si hi surt alguna part de la planta i veure si ens la mengem.

Després de llegir aquest paràgraf, la mestra fa notar: *parlarà aquest text de totes les parts de la planta que ens mengem? Quina paraula o expressió ens dóna una pista per contestar aquesta pregunta (visible). Ha parlat de les arrels, de quines altres parts de la planta pot parlar? Fixeu-vos que aquest paràgraf té tres parts: diu quina part de la planta ens mengem, posa exemples i diu com es diu aquesta part. Se us acut algun esquema que pogués servir per recollir la informació que anem llegint?*

Llegim el 2n paràgraf, penseu en l'esquema que tenia el 1r paràgraf, potser seguirà el mateix, comproveu- ho.

En acabar, després de llegir, es parla del contingut del 2n paràgraf i s'aclareixen els dubtes que puguin haver sorgit (diferència entre tubercle i bulb, per exemple). Es fa una recapitulació de la informació que s'ha llegit i es demana quina és la idea més important del text (la idea principal).

*Recordeu que la idea principal d'un text a vegades pot estar escrita i de vegades s'ha d'inventar. En aquest cas la idea principal està escrita, on la podem trobar? Busqueu si al davant té algun connector que ens doni pistes per trobar la idea que resumeixi tot el text (**per tant**).*

Recordeu que, a part d'aprendre quines parts de la planta es poden menjar, teníem una altra feina, posar-hi un títol. Quin títol posaríeu a aquest text? Penseu si ha de tenir relació amb la idea principal o no.

La pràctica educativa que es basa en aquest model d'intervenció s'anomena lectura guiada.

b) Ensenyar a comprendre els textos (l'ensenyament explícit de les estratègies)

Un bon model d'instrucció per ensenyar les estratègies de comprensió és la que es basa en les fases següents: modelatge, pràctica guiada i pràctica independent.

Cada una de les fases correspon a diverses seqüències d'ensenyament. No s'han de relacionar directament amb els nivells educatius, més aviat s'ha de relacionar amb el moment en què s'inicia un aprenentatge (l'ensenyament d'una estratègia, una tècnica o una habilitat). Per exemple pot ser que l'alumne estigui fent activitats de pràctica guiada sobre una habilitat concreta (fer hipòtesis) i participi en seqüències de modelatge per aprendre a elaborar la idea principal d'un paràgraf.

En primer lloc el docent explica als alumnes en què consisteix l'estratègia que treballaran a continuació. Se segueixen aquestes fases:

MODELATGE

S'entén per modelatge les accions del docent per mitjà de les quals mostra, a partir d'exemples pràctics, com aplicar les diverses estratègies i habilitats per comprendre un text. En un primer moment el docent té tot el control de l'activitat, però de mica en mica anirà delegant a cada alumne el control de la seva pròpia comprensió, de tal manera que arribi un moment en què l'alumne ja tingui interioritzades les qüestions que li permeten aplicar les diverses estratègies que ha treballat amb col·laboració amb el mestre.

L'ensenyant va expressant en veu alta davant dels seus alumnes tots els raonaments que va fent per entendre el text. Al mateix temps va justificant per què fa aquestes operacions. Més endavant es convidarà els alumnes que facin el mateix que ha fet el docent.

PRÀCTICA GUIADA

En aquesta fase els alumnes practiquen l'estratègia que s'està desenvolupant. La tasca de l'ensenyant és mantenir un diàleg constant amb els alumnes amb la finalitat de fer-los saber si l'acció que han fet o la resposta que han donat és correcta o incorrecta; en cas que sigui incorrecta l'ensenyant haurà d'explicar per què no és una bona resposta i quina és la resposta adequada.

En aquesta fase es pot substituir el diàleg del mestre per altres tipus d'ajudes que veurem més endavant.

També en aquesta fase és important que els alumnes parlin o escriguin sobre el que han après i que intercanviïn els seus aprenentatges amb els seus companys. Són molt importants les activitats de metacomprensió, que els permetin reflexionar per què han fet unes accions i no unes altres.

PRÀCTICA INDEPENDENT

En aquesta fase els alumnes apliquen el que han après. Tenen acumulat tot el bagatge de les múltiples lectures que han compartit amb el docent i amb els companys, i han d'haver-se apropiat del control de la seva comprensió. Ja no necessiten tant les ajudes externes, però han d'haver desenvolupat ajudes internes. Han de saber quines habilitats els costa més i han de tenir desenvolupades estratègies per compensar-les. Malgrat que la fase es digui independent, és convenient que els alumnes facin activitats en parella o en petit grup per contrastar com resolen les dificultats d'una tasca.

Posarem un parell d'exemples:

Exemple 1

Imaginem-nos que estem treballant l'estratègia: **anticipar el contingut d'un text** dins del grup de les estratègies que permeten establir inferències, anticipacions, prediccions, hipòtesis.

La tasca de lectura que es planteja a l'alumne és llegir un text per extreure'n tota la informació.

En una situació de **modelatge** el docent anirà explicant el que fa.

Per saber de què anirà un text el primer que faig és llegir el títol i veure qui és l'autor, a continuació, he de pensar quin tipus de text és el que llegiré: és una narració?, un text instructiu?, un text que explica coses...? Això és important perquè segons quin tipus de text és m'anirà bé buscar coses diferents. Com que el text que he de llegir és un text expositiu, el que faig és mirar si té apartats o subtítols i els llegeixo, després miro si el text té paraules en negreta o subratllades. Normalment l'autor marca les paraules més importants. Llegeixo aquestes paraules i penso si les conec i si m'és fàcil relacionar-les amb el títol o amb els subapartats. Després observo si hi ha fotografies, esquemes, dibuixos...

També em va bé buscar si el text té algun fragment que estigui dins d'un requadre. L'autor acostuma a posar dins d'un requadre les idees més importants del text. Un cop he fet tot això, abans de començar a llegir, m'ordeno les idees i responc aquesta pregunta? De què anirà aquest text?

En una situació de **pràctica guiada** el docent pot preguntar:

- Recordeu quines coses fèiem abans de llegir tot el text per fer-nos una idea sobre què anirà?

Els alumnes poden anar dient diverses accions, el docent mitjançant un diàleg anirà comentant les diferents aportacions. Aquesta activitat

es pot fer col·lectivament, en petit grup o en parelles. El producte de la discussió es pot recollir en un referent d'aula o en un suport individual, que es podrà consultar en una altra situació de lectura similar (llegir un text expositiu per aprendre).

Aquesta activitat (amb modificacions) es repetirà cada vegada que llegim un text expositiu.

En una activitat de **pràctica independent** el docent pot dir:

– Recordeu que abans de començar a llegir va bé saber de què va el text o recordeu que abans de llegir va bé fer una sèrie d'accions.

Cada alumne ha de saber què ha de fer i si li convé consultar o no l'ajuda que s'ha pogut crear durant les activitats de pràctica guiada.

Exemple 2

Imaginem-nos que estem treballant l'estratègia: **elaborar la idea principal d'un paràgraf** dins del grup de les estratègies que van dirigides a construir el significat global del text: resumir i sintetitzar.

La tasca de lectura que es planteja a l'alumne és llegir un text per extreure'n les idees principals. El text no les té explícites, s'han d'elaborar.

En una situació de **modelatge** el docent anirà explicant el que fa. *Per buscar les idees principals d'un text primer llegeixo el text amb molta atenció, mirant d'entendre'l. Després torno a llegir el primer paràgraf, és a dir, fins el primer punt i a part. Abans de buscar les idees més importants que l'autor ens ha exposat, m'explico a mi mateix el contingut d'aquest paràgraf per comprovar que l'he entès. Si hi ha alguna cosa que no he entès, miro de resoldre-la abans de buscar la idea principal.*

Avui us explicaré una de les maneres com jo elaboro les idees principals. Però n'hi ha d'altres, que us explicaré un altre dia. Em faig la pregunta següent:

– De què tracta aquest paràgraf? Quin títol li posaria? És a dir busco el tema. I a continuació em faig una altra pregunta:

– I què diu del tema? Contesto aquestes preguntes amb les meves paraules.

En altres situacions mostrarem altres maneres d'elaborar la idea principal: a partir de les paraules claus; eliminant tot allò que no hem de tenir en compte a l'hora d'elaborar una idea principal: aclariments, exemples...

En una situació de **pràctica guiada** el docent pot preguntar:

Recordeu quines coses fèiem per buscar la idea principal d'un paràgraf?

Els alumnes poden anar dient diverses accions, el docent mitjançant un diàleg anirà comentant les diferents aportacions. Aquesta activitat es pot fer col·lectivament, en petit grup o en parelles. El producte de la discussió es pot recollir en un referent d'aula o en un suport individual, que es podrà consultar en una altra situació de lectura similar.

Aquesta activitat s'ha de fer diverses vegades, aplicant les diferents maneres que hem modelat per fer la idea principal.

En una activitat de **pràctica independent** el docent pot dir:

– Recordeu que hi ha diferents maneres per elaborar la idea principal.

Cada alumne ha de saber què ha de fer i quin procediment li va millor per resoldre la tasca. També ha de saber si li convé consultar o no l'ajuda que s'ha pogut crear durant les activitats de pràctica guiada.

Aquests dos plantejaments, de fet, no són excloents. Hauria de predominar el primer (ensenyament implícit) i reforçar aquest amb activitats adreçades a treballar explícitament algunes estratègies que l'ensenyant consideri que són necessàries. Perquè aquest treball complementari sigui efectiu per als estudiants, caldrà establir ponts entre els dos tipus d'intervencions. En aquest sentit, pot ser convenient que sigui el mateix docent qui faci els dos tipus d'activitats, d'aquesta manera podrà ajudar els alumnes a establir connexions entre la pràctica i la reflexió.

La complexitat dels textos

La primera qüestió que s'ha d'aclarir és que la complexitat d'un text no té res a veure amb la seva llargada. Hi ha textos llargs que són com autopistes i textos curts que representen camins de carros. De què depèn, doncs, la complexitat d'un text?

- De la distància que hi ha entre els coneixements previs que requereix el text i els que posseeix l'alumne. Aquests coneixements tant es poden referir als continguts específics del tema com de les habilitats lectores.
- De l'objectiu o de la tasca que es proposi als alumnes. Per exemple, un text pot ser complex però, si només ens ha de servir per buscar una informació precisa, es pot utilitzar sense haver d'oferir ajudes per a la comprensió,
- en tot cas s'haurien d'oferir ajudes, si cal, per fer una cerca d'una manera eficaç.
- De les dificultats lingüístiques: de vocabulari, de sintaxi —frases molt complexes amb molta subordinació...
- De les dificultats textuais: organització i ordre de la informació, estructura del text, relació entre les parts...Un text pot resultar difícil a un alumne si no s'ajusta al tipus de text que s'ha treballat a l'aula. És a dir, si l'autor transgredeix intencionadament, o no, les característiques del gènere amb un propòsit concret.

Un altre problema amb què es troba el professorat és quan utilitza per a la seva tasca docent textos "reals" (els que es poden trobar i usar en contextos comunicatius socials), siguin d'actualitat o bé responguin a textos corresponents a

fonts primàries. Molts d'aquests textos, en no haver estat elaborats amb una intencionalitat didàctica com els llibres de text, poden presentar serioses dificultats de comprensió. El treball amb aquests tipus de textos és molt recomanable, gairebé imprescindible, i torna a ser el docent qui ha de tenir molt clar quin objectiu pretén amb el treball d'aquests textos i quines ajudes proporcionarà.

El docent, però, malgrat percebre que el text pot resultar difícil per als seus alumnes pot decidir fer-los-els llegir, perquè el text ofereix algun aspecte que pot compensar aquesta dificultat, per exemple la relació del text amb un tema d'actualitat, amb els interessos i expectatives de l'alumnat, la relació del contingut del text amb els continguts que s'han treballat o bé perquè el docent pensa que és un text que s'adequa a la seva intencionalitat educativa. Des del moment en què un docent tria un text que preveu que pot resultar difícil per als seus alumnes, ha de preveure què farà per fer-lo comprensible. Aquest aspecte es desenvoluparà a la planificació de la tasca docent.

Tipus d'ajuda que es poden proporcionar

Hem vist abans que, perquè un alumne esdevingui competent en l'aplicació d'estratègies i tècniques de lectura, necessita passar per un procés que el porti de la sensibilització fins a l'autonomia. En aquest procés, és molt important comptar amb diferents tipus d'ajuda que li permetin apropiar-se d'aquestes estratègies. Hem classificat les ajudes que pot rebre un alumne en dos tipus:

- Les que provenen de la interacció social entre el docent i l'aprenent i entre els aprenents.
- Les que poden proporcionar instruments o eines que guiïn tant el procés de comprensió com el d'avaluació.

No totes les ajudes que es proporcionen a l'alumne són igual d'eficaces ni incentiven de la mateixa manera la capacitat per comprendre. Perquè una ajuda respongui a l'objectiu que ens hem marcat (fer lectors implicats i autònoms), ens hem de plantejar dues qüestions:

- L'ajuda que estem proporcionant ajuda l'alumne només a entendre el text que està llegint o l'ajudarà en la comprensió d'altres textos que llegirà en el futur?

- L'ajuda que estem proporcionant provoca la participació de l'alumne i n'afavoreix l'autonomia?

A. INTERACCIÓ

Des de l'enfocament sociocultural del llenguatge, la interacció constitueix un dels mitjans fonamentals per al desenvolupament dels processos cognitius que són necessaris per desenvolupar la comprensió lectora. Mitjançant el diàleg i la conversa els alumnes i els docents poden establir ponts entre el text, els lectors i les claus d'interpretació.

Les ajudes que pot proporcionar el docent a l'aprenent poden ser de dos tipus:

- Les adreçades a reforçar tots els aspectes cognitius de la lectura.
- Les adreçades a reforçar els aspectes motivacionals i emocionals del lector.

A.1. Docent/aprenent

La intervenció docent és necessària perquè els alumnes aprenguin les habilitats implicades en el procés lector i les sàpiguen utilitzar de forma estratègica. El docent actua com a gestor de l'activitat: planteja la tasca, tutoritza el treball, actua com a lector o escriptor expert, dóna ajudes o comparteix eines de lectura... El docent també crearà situacions de lectura diversificades: lectura en gran grup, en petit grup, en parelles, individualment...

Modelatge: "pensar en veu alta". El docent llegeix a l'aula i per a l'aula. El docent quan llegeix ofereix models "experts" de comprensió, és a dir, mostra els camins per als quals arriba a la interpretació. L'alumne és un espectador i observa com el professor verbalitza tot allò que pensa mentre llegeix. Mitjançant els seus comentaris en veu alta, els alumnes aprenen estratègies per aplicar a situacions diverses.

La lectura compartida o guiada, l'avaluació col·lectiva: els aprenents participen de l'activitat tot fent preguntes, demanant aclariments o fent aportacions pròpies. El mestre i l'alumne comparteixen l'activitat. Pot ser l'expert qui iniciï l'activitat i assumeixi els aspectes més difícils mentre l'alumne s'encarrega de

les tasques més fàcils. A mesura que l'alumne adquireix competència, l'expert li transferirà més responsabilitat. Pot ser l'alumne qui emprèn l'activitat, però sota la mirada i l'ajut del mestre que estarà a punt per intervenir.

Per exemple mostrarem sis criteris²⁹ per analitzar si l'ajuda que proporciona un ensenyant a l'hora de planificar una tasca amb els seus alumnes és l'adequada:

1. S'especifica per què és necessari fer aquesta lectura?
2. S'anticipen els temes?
3. S'ofereix una manera d'actuar?
4. S'especifica què es vol aconseguir?
5. Es fa veure que és una tasca possible?
6. Es fa veure que és una tasca desitjable?

Veiem ara tres intervencions de tres mestres sobre la mateixa tasca que van de l'ajuda mínima a la màxima sense ser invasiva:

Professora 1

Ara llegirem un text que tracta sobre l'evolució de l'ésser humà. Segur que el trobareu interessant.

Professora 2

Ara llegirem un text en silenci que tracta sobre l'evolució de l'ésser humà. Primer el llegireu en silenci i, si trobeu alguna paraula que no coneixeu, la subratlleu. A continuació, el llegirem entre tots i al final omplirem un quadre amb la informació més important.

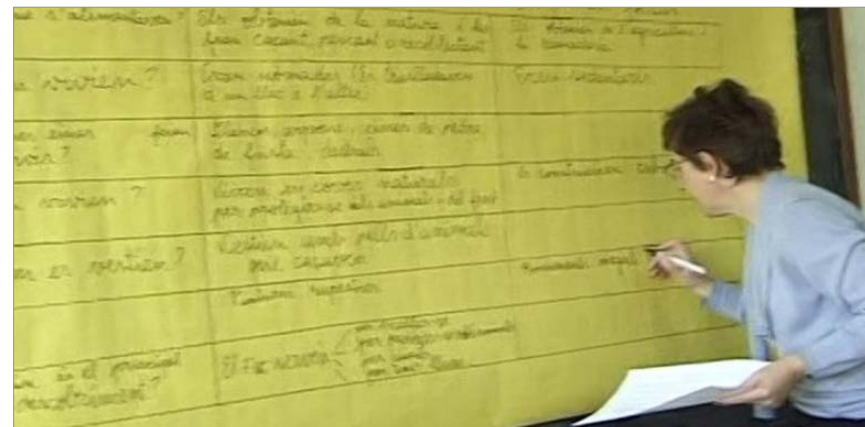
²⁹ A partir de *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase* d'EMILIO SÁNCHEZ, J. RICARDO GARCÍA i JAVIER ROSALES –Grupo A.I.A.P.E. (Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa).

Professora 3

Primer la professora fa llegir el títol i estableix una conversa sobre el terme "evolució", fa establir relacions d'aquest terme amb experiències properes als alumnes i entre tots busquen sinònims.

A continuació observen les imatges que acompanyen el text i a partir de les imatges els alumnes parlen sobre què saben dels homes primitius: Com vivien? Què menjaven? Com es vestien? Quina importància va tenir el foc?... La mestra comenta: *ja sabem moltes coses dels homes primitius, però ara llegirem aquests textos per saber-ne més, de coses. Primer llegireu en silenci i, si trobeu alguna paraula que no coneixeu, la subratlleu. A continuació el llegirem entre tots i quan trobem una paraula que algú la té subratllada mirarem si entre tots sabem què vol dir.*

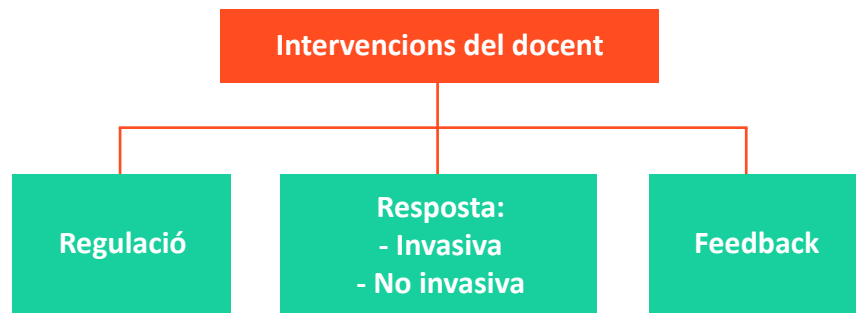
Llegirem paràgraf a paràgraf. Després de cada paràgraf escriurem la idea més important. Us he preparat aquest quadre que ens servirà per anar escrivint les idees més importants. Ho farem entre tots. Un altre dia amb l'ajuda d'aquest quadre haureu de preparar per parelles un text expositiu oral. Segur que ho fareu molt bé. Us deixaré temps perquè us ho prepareu i, si teniu algun dubte, me'l podeu preguntar.



Escola Els Pins (Cornellà de Llobregat).

La **discussió guiada** ens permet parlar amb els alumnes del procés d'aprenentatge i l'ensenyant, normalment a base de preguntes, orienta sobre les accions que es fan a l'hora de comprendre un text i l'alumne a través de les seves respostes indica quin és el seu nivell lector.

Tant en la lectura compartida com en la discussió guiada, tenen molta importància les intervencions del docent. No és suficient fer preguntes durant tot el procés lector: abans, durant i després de la lectura. Les preguntes o intervencions que l'ensenyant fa han de ser qualitativament eficaces. Emilio Sánchez de Miguel³⁰ fa una classificació molt interessant sobre els tipus d'intervenció que el professorat proporciona a l'alumnat amb la intenció d'ajudar-lo a comprendre el text.



Regulació

La intervenció del docent consisteix a formular preguntes o observacions sobre la tasca que ha de fer l'alumne, de tal manera que en la intervenció del docent es donen les claus perquè l'alumne resolgui l'activitat amb èxit, sense que se n'avanci la resposta. Les ajudes poden consistir a clarificar molt bé la tasca, a recordar alguna estratègia concreta...Aquestes ajudes serviran a l'alumne per a comprendre qualsevol text.

Resposta invasiva

Quan un alumne inicia una resposta i aquesta no és adequada, el docent pot donar la resposta completa (ha de triar entre dues opcions, per exemple) o incompleta perquè l'alumne la completi. Aquest tipus d'intervenció redueix molt la participació de l'alumne.

Resposta no invasiva

Quan un alumne inicia una resposta i aquesta no és adequada, el docent el convida a continuar pensant, li pot donar una pista, pot fer-li relacionar amb una tasca semblant, recordar-li quina estratègia podria utilitzar... però mai no dona la resposta correcta, en tot cas l'ajuda a buscar-la. Aquest tipus d'intervenció no redueix la participació de l'alumne.

Feedback

Són les ajudes que proporciona el docent després d'una resposta d'un alumne. El docent pot fer dues coses: fer-li veure que ha respost correctament, que la resposta que ha donat és la que ell esperava, o bé fer-li veure que la seva resposta era incorrecta o incompleta. En aquest darrer cas, el docent pot reformular la resposta de l'alumne, la pot matisar o completar.

L'entrevista: el docent parla amb cada alumne sobre el seu procés i li ofereix les ajudes necessàries segons en el moment en què aquest alumne es troba. Quan l'alumne parla del que està llegint, verbalitza el seu pensament intern i permet que d'altres persones l'ajudin a conformar-lo.

A.2. Aprenent-aprenent (del mateix nivell educatiu)

Ja hem comentat que, per a comprendre un text, s'han de posar en funcionament moltes estratègies i habilitats alhora que només un lector expert és capaç

30. SÁNCHEZ MIGUEL, EMILIO (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

de gestionar autònomament. Planificar activitats de **lectura en parelles i petit grup** permet, d'una banda, descarregar la complexitat de la tasca i, d'altra banda, s'obre la possibilitat que els alumnes expliquin com s'ho fan per comprendre un text i com solucionen els problemes de comprensió que poden sorgir. S'afavoreix la capacitat de parlar "sobre llengua" i s'activa, d'aquesta manera, l'activitat metalingüística. Perquè en aquests dos tipus d'agrupament es doni la descàrrega cognitiva i la funció metalingüística s'han de donar una sèrie de condicions: els alumnes han de tenir clar que han de resoldre la tasca entre tots, participant i implicant-se per un igual. El producte ha de ser compartit i acceptat per tothom, i qualsevol membre del grup hauria de poder-lo defensar. Els alumnes s'han de esforçar a explicar als seus companys com resolen els entencions, que només donar la solució, no serveix.

Aquests tipus d'agrupament també dona a l'ensenyant la possibilitat de fer un seguiment més acurat del nivell lector dels seus alumnes i dels raonaments que posen en funcionament a l'hora de comprendre. Li permet, també, establir diàlegs per fer avançar els infants, proposant formes d'intervenció ajustades al nivell de processament de cada alumne, cosa que és molt difícil de fer amb tot el grup classe. Ja s'ha dit al començament d'aquest bloc que llegir és una activitat sociocultural i, per tant, des del centre educatiu s'han de posar les condicions perquè això sigui així.



Escola Joan Torredemer Canela (Matadepera).

La lectura cooperativa³¹

Quan un grup cooperatiu ha de llegir un text pot fer-ho de la manera següent: un membre de l'equip llegeix el primer paràgraf, la resta han d'estar molt atents perquè un altre membre del grup haurà d'explicar el que acaba de llegir el seu company i fer-ne un resum, els altres hauran de dir si hi estan d'acord o no. L'alumne que ha fet el resum llegirà un altre paràgraf i un altre company farà el mateix que ha fet el primer i així successivament. Si es vol, es pot establir un ordre de participació, per exemple seguir el sentit de les agulles del rellotge.

Si durant la lectura troben una paraula o expressió que tots els membres de l'equip desconeixen, poden demanar ajuda al docent o a un altre grup. De tal manera que si algú en sap el significat l'haurà d'explicar a la resta i dir com ha atribuït el significat a la paraula o expressió.

Aquesta estructura permet distribuir entre els companys la sobrecàrrega cognitiva que comporta comprendre un text.

A. 3. *Aprenent-aprenent (de diferents nivells educatius)*

A un centre educatiu els alumnes es poden agrupar amb altres criteris que no sigui compartir el mateix nivell educatiu. Hi ha diverses modalitats, potser la més difosa és la tutorització d'un alumne petit per part d'un de gran, és el que s'anomena "**padrins de lectura**". En primer lloc s'estableixen les parelles i comparteixen els compromisos a què es responsabilitzen els dos alumnes. Hi ha centres que han ritualitzat en un acte protocolari aquests dos aspectes. Fins i tot se signa un contracte i es reparteixen uns carnets i una llibreta, on el padrí anotarà el seguiment del seu fillol. Periòdicament padrí i fillol es troben per fer diverses activitats:

- El padrí llegeix un conte expressivament al fillol.
- Padrí i fillol parlen sobre els llibres que estan llegint de la biblioteca.
- El padrí llegeix al seu fillol el conte que ha escrit per a ell.

³¹. Estructura cooperativa que proposa PERE PUJOLÀ a *9 idees clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó 2008.

- El padrí ajuda a comprendre un text (conte, poesia, endevinalla...) al fillol.
- (...)

A part dels vincles afectius que es creen entre els dos alumnes (se saluden quan es veuen, s'intercanvien regals, s'expliquen vivències...), aquesta relació també és molt beneficiosa pel que fa al desenvolupament de la competència lectora: quant a motivació/implicació en la lectura, els petits veuen un model més expert que ells, però molt més proper que el de l'adult. Per als petits aprendre a llegir "bé" és senyal de fer-se gran i poder-se convertir, més endavant, en padrí. Els alumnes grans també se senten motivats per millorar la seva competència lectora. Es treballa amb aquests alumnes el rol que han d'adoptar amb els petits, "de model"; per aquest motiu els grans s'han de preparar les activitats per als petits, si convé, la lectura s'ha de repetir per oferir per exemple un bon model de lectura expressiva.

Un altre aspecte molt positiu per als grans és el procés de metacomprensió que es produeix quan es preparen les intervencions i les ajudes que oferiran als petits. Es pot aprofitar aquesta situació per fer explícites les estratègies i habilitats que implica la lectura. També es pot fer reflexionar sobre el tipus de preguntes que poden fer, com es pot ajudar els petits sense donar la solució, com poden provocar la participació, es poden ensenyar estratègies interactives per aplicar amb els petits, com han d'adaptar el llenguatge perquè els entenguin...

Hi ha d'altres situacions comunicatives que es poden planificar entre els alumnes petits i els alumnes grans:

- Alumnes grans com a emissors:
 - L'hora del conte
 - Tardes de lectura
 - Recital de poesia
- Alumnes petits com a emissors:
 - Lectura preparada d'un text (diàleg, poesia, expositiu...)
 - Lectura de textos escrits pels alumnes

B. EINES O INSTRUMENTS

Guies de lectura

Constitueixen escrits breus que serveixen de bastida i orienten la lectura d'un text determinat. Ofereixen una sèrie d'instruccions que proporcionen als alumnes ajudes per reflexionar sobre el procés, sobre aspectes textuais, sobre aspectes lingüístics.

Cada alumne pot elaborar la seva pròpia guia de lectura o bé es poden elaborar conjuntament en grup o col·lectivament.

Exemple de guia de lectura genèrica (serveix per a qualsevol text):

Abans de llegir

- Activa els teus coneixements previs
- Defineix el teu objectiu de lectura
- Anticipa de què va el text

Durant la lectura

- Pren decisions sobre les paraules que no entens
- Recapitula cada paràgraf per fer-te'n una idea global
- Aplica els recursos que creguis per comprendre frases complexes
- Fes preguntes que t'ajudin a comprendre el text
- Formula les teves hipòtesis
- Comprova les teves hipòtesis

Després de llegir

- Comprova el teu objectiu de lectura.
- Fes-te preguntes que et facin adonar si has entès o no el contingut del text.
- Reflexiona sobre quines dificultats has tingut per comprendre el text.
- Pensa en quines situacions de la teva vida et pot servir allò que has après en aquesta lectura.

Es poden preparar guies de lectura en funció del tipus de tasca, d'un gènere discursiu o d'un text en concret.

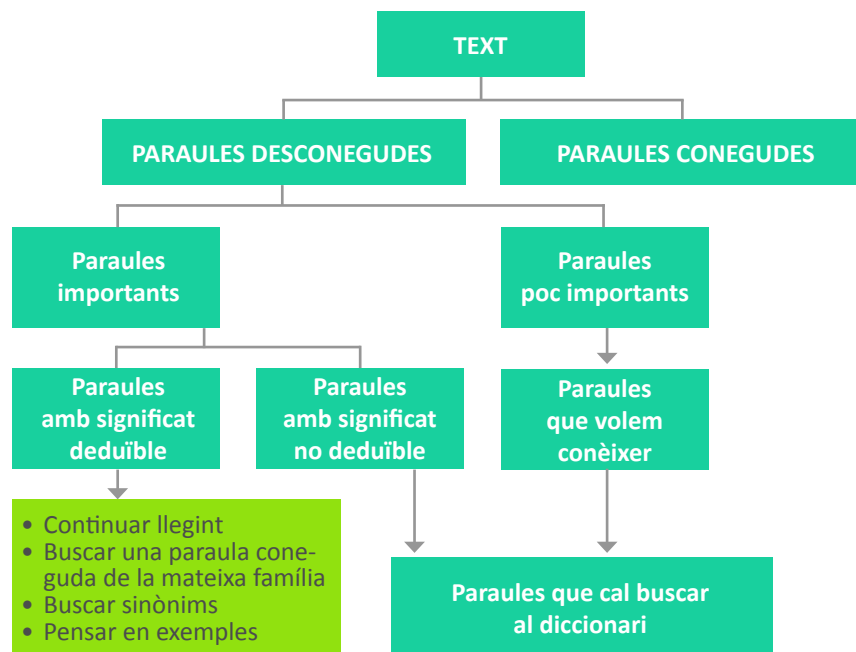
Preparar guies de lectures de diversos textos permet al docent ajustar les ajudes en funció de les necessitats dels alumnes. Són molt útils quan es fan treballs amb grup i cada grup ha de treballar un text diferent. Aquesta eina descarrega la intervenció directa del professor, que pot gestionar amb més facilitats les dificultats dels alumnes perquè els grups saben el que han de fer.

Bases d'orientació

És un instrument que resumeix de manera gràfica i ordenada l'acció a realitzar. La seva finalitat és promoure que els estudiants anticipin i planifiquin les operacions que han de dur a terme per resoldre amb èxit diferents tipus de tasques escolars.

Exemple 1

Què fem quan trobem una paraula que no coneixem?



Exemple 2

Per fer un resum

Què he de fer?	Estarà bé si...
1. Llegir el text	1.1. Dedueixo o busco les paraules del text que no entenc. 1.2. Busco i apunto la paraula o grup de paraules que respon la pregunta: De què tracta aquest text? 1.3. Llegeixo els diferents paràgrafs i subratllo o escric al costat la idea principal, explícita o implícita.
2. Seleccionar i englobar les idees principals del text	2.1. Selecciono les idees més importants i les intento agrupar. 2.2. Busco paraules que puguin englobar conceptes diferents (alimentació, hàbitat, vegetals...). 2.3. Suprimeixo les repeticions i les informacions poc rellevants. 2.4. Organitzo les idees d'acord amb l'estructura interna del text.
3. Construir un nou text	3.1. És breu. 3.2. Hi ha la selecció de les idees principals. 3.3. Les idees estan agrupades segons l'estructura interna del text. 3.4. Les idees estan expressades de forma personal.

Pautes d'autoavaluació

Hi ha pautes de diferents tipus. Us en mostrem un exemple que facilita a l'alumnat reflexionar i valorar el procés que ha seguit per comprendre un text.

Tot i ser elements d'autoavaluació, és convenient que l'alumne les conegui i les tingui durant la realització de la tasca, d'aquesta manera també li pot servir per saber quins aspectes li valoraran de l'activitat i li permet planificar i reconduir el procés de la tasca.

Exemple de pauta d'autoavaluació

	SI	NO	DE VEGADES
Abans de començar a llegir, em pregunto allò que no sé del tema:			
En començar a llegir, intento relacionar tot allò que ja sé del tema, amb allò que vaig llegint:			
Quan em preparo per iniciar la lectura, penso en un pla adequat per comprendre-la:			
Mentre llegeixo, em faig preguntes per comprovar que el tipus de lectura que faig és el correcte:			
Mentre llegeixo, m'adono de quines parts són les més importants del text:			
Mentre llegeixo, faig una pausa per pensar si estic aconseguint el propòsit de la lectura.			
A mesura que llegeixo, vaig resumint per construir el fil conductor del que llegeixo:			
Durant la lectura, m'adono que tinc algunes dificultats per comprendre algunes parts del text:			
Quan m'adono que hi ha alguna cosa que no comprenc, esbrino quina és la causa:			
(...)			

Portafolis de lectura o dossier d'aprenentatge

És una eina d'aprenentatge i d'autoavaluació que ens permet reflexionar sobre com aprenem, com ens agrada aprendre, quines dificultats tenim, com podem avançar...També ens permet documentar tot el procés.

Les diferents eines reproduïxen per escrit aquelles indicacions orals que els professors han proporcionat o compartit amb els alumnes, tractant de salvar la distància entre la llengua oral i la llengua escrita. Constitueixen un pas intermediari entre les ajudes orals que dóna el professor i el procés que segueix l'alumne per comprendre un text de forma independent.

C. EL PAPER DEL DOCENT (LA PLANIFICACIÓ)

Amb tot el que s'ha exposat anteriorment, ja es pot endevinar que una de les tasques més importants per aconseguir que els alumnes aprenguin a comprendre els textos és la planificació per part del docent. Estem parlant del que ha de tenir en compte el docent abans d'iniciar una lectura amb els seus alumnes. Ens referim a l'abans de l'abans de llegir.

Per tal de fer una bona planificació el professor ha de fer diverses operacions que responen a nivells diferents.

Pel que fa al tipus d'intervenció global que farà amb els seus alumnes:

- ajudar a comprendre un text,
- ensenyar a comprendre.

a) Quan un ensenyant ha d'ajudar a comprendre el text, ha de tenir en compte:

- Quina funció educativa tindrà el text que farà llegir als seus alumnes. Per exemple, els textos que es fan llegir a les àrees no lingüístiques poden tenir funcions diverses: per complementar una informació que ja s'ha treballat prèviament, per aportar noves informacions, per cercar una informació concreta, perquè serveixi de model per elaborar-ne un altre del mateix gènere textual...per fer-ne un resum, per ampliar el lèxic...
- Ha de determinar quin objectiu de lectura compartirà amb els seus alumnes, de tal manera que en el plantejament quedi molt clar què s'ha de fer i com es pot fer, és a dir, cal concretar la tasca i donar una sèrie d'orientacions sobre com es pot aconseguir.
- Ha d'analitzar la complexitat del text que farà llegir als alumnes tenint en compte la tasca que els proposa. En general hauria de tenir en compte:
 - els coneixements previs necessaris per accedir al contingut,
 - la dificultat lèxica i sintàctica,
 - l'estructura interna del text i la presència de marcadors textuais que l'evidencien.
- Valorar si, per fer comprensible el text, caldrà oferir uns ajuts especials, per exemple, treballar el lèxic clau, proposar un organitzador gràfic, acompanyar el text d'algun suport visual...
- Determinar quina situació de lectura proposarà: treball en petit grup, treball en parella, treball col·lectiu...
- Determinar quines ajudes proporcionarà per comprendre el text: abans de llegir, durant la lectura i després de la lectura. Haurà de tenir en compte que les ajudes que proporcionarà han de ser de dos àmbits diferents:
 - que fomentin la motivació per llegir el text i que regulin els aspectes emocionals durant la lectura;
 - que ajudin a aplicar les estratègies de lectura adequades per al tipus de text i per a la tasca que realitzaran.

- Determinar quin grau d'autonomia atorgarà als alumnes.
- Determinar si vol que els alumnes reflexionin sobre el procés que han seguit per realitzar la tasca amb èxit.

Amb totes aquestes consideracions l'ensenyant planificarà l'activitat amb els seus alumnes de tal manera que plantejarà activitats abans que comencin a llegir el text, plantejarà activitats durant la lectura per assegurar que el procés que estan seguint és l'adequat per aconseguir el nivell de comprensió que requereix la tasca que s'ha plantejat i compartit abans de llegir i plantejarà activitats després de llegir per tal de comprovar si s'ha aconseguit el que pretenien i reflexionar sobre com s'ha resol la tasca.

b) Quan un ensenyant vol ensenyar de manera explícita una estratègia de lectura

El model d'intervenció i les ajudes són una mica diferents. D'entrada, la tria del text i de les activitats no es vinculen o es relacionen a situacions de lectura reals. El text ha de servir per mostrar com s'aplica una estratègia determinada i l'ensenyant buscat i ha planificat l'ensenyament d'aquesta estratègia, sense tenir en compte altres consideracions. Per exemple, un docent ha observat que els seus alumnes tenen dificultats a l'hora d'elaborar resums i determina fer una sèrie d'activitats per exercitar els procediments necessaris per fer resums. També es poden plantejar seqüències didàctiques per reconèixer els marcadors textuais que ofereixen els diferents tipus de text, o bé exercitar els alumnes a buscar els referents de les anàfores que surten al text, o bé a practicar l'ús d'organitzadors semàntics...

Per exemple mostrarem una seqüència on l'objectiu és ensenyar com s'han d'interpretar les anàfores:

Avui llegirem un text, però després farem una activitat una mica diferent de les que fem habitualment. Observeu el text que llegireu. Quin tipus de text és? Veureu que hi ha algunes paraules que estan marcades, de moment no en feu cas, és per fer la segona activitat.

Activitat 1:

Primer el llegireu en silenci amb l'objectiu d'entendre'l i extreure'n la idea global que haureu de ser capaços d'explicar. De moment no us demano la vostra opinió, ja la donareu un altre dia. El que us demano és que subratlleu els personatges que surten. Es deixa un temps perquè es llegeixi el text i a continuació es demana que per parelles s'expliquin el contingut.

Activitat 2:

S'encarrega la tasca següent. Us dono un full on hi ha un quadre de doble entrada. Veureu que a la 1a columna hi ha diverses paraules (algunes són pronoms, altres són adjectius...). A la 1a fila de les altres columnes heu d'escriure el nom dels personatges que han sortit. Ho fareu per parelles, es tracta de veure a quin personatge correspon cada paraula de la 1a columna. Un escriptor quan escriu evita repetir una paraula diverses vegades i utilitza recursos per no haver-les de repetir. A la primera columna teniu alguns d'aquests recursos. Quan llegim és important saber aquestes partícules quin nom està substituint, perquè si no ho sabem pot passar que no acabem d'entendre el text. Els alumnes fan l'activitat i abans de corregir-la col·lectivament es mira d'autocorregir-se substituint la partícula pel nom de referència i veure si té sentit la lectura.

Activitat 3:

Es donen textos amb moltes repeticions perquè els alumnes apliquin diferents recursos per evitar-les. D'aquesta manera els alumnes poden comprendre millor la funció de les anàfores: quan escriuen evitar-les, quan llegeixen substituir-les pel referent.

3.4. L'ensenyament de la competència lectora en una L2

Al nostre sistema educatiu la llengua vehicular i d'aprenentatge és el català. Per aquest motiu, molts alumnes inicien l'escolarització seguint el Programa d'Immersion Lingüística (PIL), que comporta un canvi de llengua llar-escola. És a dir, els infants aprenen la llengua catalana al mateix temps que aprenen els continguts curriculars de les diferents matèries escolars. Això fa que, quan els alumnes inicien els primers contactes amb la llengua escrita, no tinguin encara un domini suficient de la llengua oral. En una situació d'immersió lingüística es donen els primers aprenentatges de la llengua oral i de la llengua escrita en paral·lel. Tot i que diversos autors han fet una sèrie de reflexions sobre el que implica llegir en una L2, nosaltres hem pres com a referència Iñaki Aldekoa i Uri Ruiz³². Segons aquests autors, hi ha una sèrie de condicions que n'afavoreixen l'aprenentatge:

- Per llegir amb fluïdesa és necessari que hi hagi el reconeixement automàtic i exacte de les paraules. Els alumnes de L2 es poden trobar que perdin la globalitat del significat per focalitzar la seva atenció davant de paraules desconegudes per a ells. Perquè els alumnes d'immersió puguin superar aquesta dificultat cal que trobin les paraules en contextos diferents perquè se'n familiaritzin i aconseguixin reconèixer-les automàticament, és a dir, que les paraules passin a formar part del *vocabulari a primera vista*.
- Perquè es produeixi l'*automatització* del lèxic, els textos que s'utilitzen per llegir han de tenir un nivell lingüístic igual o inferior al que té el lector. Això no vol dir que els textos s'hagin de simplificar sintàcticament, sinó evitar textos amb frases nominals encadenades o amb molta densitat lèxica.
- Aquests alumnes necessiten conèixer un bon nombre de paraules de *vocabulari receptiu massiu*. Està comprovat que els alumnes que coneixen més paraules comprenen els textos més bé. Tot el treball sobre el vocabulari oral és bàsic. Durant la lectura s'aprèn lèxic d'una manera inferencial, tant en L1 com en L2, però si els alumnes desconeixen moltes paraules, tenen pocs punts de suport per deduir-ne el significat només amb el context.

³². RUIZ BIKANDI, Uri. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. Síntesis. Capítol 8.

- Per tant, és molt important treballar d'una manera sistemàtica el lèxic. Les investigacions han demostrat que els mots s'aprenen més bé si:
 - Són clau dins del text que s'ha de llegir.
 - S'ensenyen en grups semàntics o relacionats semànticament.
 - S'ensenyen poques paraules a la vegada.
 - De les paraules, se n'ha d'aprendre tant el seu significat com l'ús dins de contextos diferents.
- En un programa d'immersió hi hauria d'haver una planificació del desenvolupament del vocabulari.
- S'ha de dedicar un temps per ensenyar les estratègies de comprensió i decodificació.
- S'ha d'ensenyar el coneixement de les formes gramaticals, sobretot aquelles que permeten donar cohesió al text: substitucions pronominals, el·lipsis, manteniment de la referència...
- Les activitats que es fan abans de llegir tenen molta importància perquè permeten *activar els coneixements previs*, establir objectius de lectura, relacionar el text amb les pròpies experiències, elaborar hipòtesis, interpretar els marcadors textuais, etc.
- El mestre ha d'establir ponts entre allò que els alumnes coneixen i el que necessiten saber per *comprendre el text*: fer comparacions, metàfores, contraposicions, analogies i totes aquelles activitats que facilitin prèviament la comprensió del text.
- Una manera d'ensenyar els alumnes a treballar la comprensió del text és orientar-los a utilitzar organitzadors gràfics com diagrames, esquemes, mapes d'idees, etc., ja que són eines essencials per esquematitzar el contingut del text i representar-lo de diverses maneres, sense que el pes recaigui en el component lingüístic.

- Cal treballar tècniques concretes per comprendre tot el text. Per això és important que abandonin la lectura de paraula per paraula. Això pot superar-se mitjançant exercicis de lectura en temps controlat, tècniques d'omplir buits (*cloze*), reordenar un text per paràgrafs, separar textos barrejats, etc.
- Cal que els alumnes practiquin la lectura *extensiva* amb quantitat de textos fàcils, variats i interessants.
- És essencial que la lectura tingui una *presència central* a la classe. Això implica adequar espais, organitzar temps, objectius de lectura, etc. Activitats que garanteixin la lectura diària per part del mestre, i llegir i rellegir textos interessants i divertits per potenciar la lectura.

A més cal animar els pares perquè llegeixin als seus fills en la seva llengua familiar i comentin el contingut de les lectures.



Font: <http://holtinternational.org/blog/2009/07/children-in-china-deserve-loving-care/>

Tot el que s'ha dit anteriorment és vàlid per als alumnes que inicien un Programa d'Immersion Lingüística, però hem de tenir en compte que en els darrers 10 anys s'han incorporat al nostre sistema educatiu molts alumnes nous provinents de molts països³³, que han iniciat, en molts casos, l'escolarització en català en qualsevol nivell educatiu de primària i de secundària. La majoria d'aquests alumnes vénen ben escolaritzats del seu país d'origen, però aquest fet no treu que hagin de passar un procés (es procura que sigui el més breu possible) que els permeti descodificar i interpretar els textos escrits. Evidentment, aquest procés serà diferent segons les característiques de la llengua escrita amb què han estat escolaritzats, tipus d'alfabet i característiques del sistema d'escriptura (de base alfabètica o logogràfica)³⁴.

Els alumnes que arriben sense escolaritzar passen per un procés molt semblant als dels que comencen l'escolarització a Catalunya i no tenen el català com a llengua familiar i s'han relacionat en contextos en què el català té una presència molt limitada. La majoria de consideracions que s'han esmentat a l'inici del capítol són, per tant, vàlides per a aquest tipus d'alumnat. La principal dificultat que s'han trobat els ensenyants que han ha-gut d'ensenyar a llegir els alumnes que no han estat escolaritzats és la manca d'experiència en l'ensenyament d'aquesta habilitat i la manca de materials adequats a les diverses edats d'aquests infants i joves, ja que els materials existents al mercat tenen dos tipus de destinataris:

- els infants que inicien l'escolarització;
- els adults.

Formar el professorat i disposar de materials adequats per a una tipologia d'alumnat diferent a les dues esmentades anteriorment encara són objectius que s'han d'acabar d'assolir. Bo i això, per a aquest alumnat es poden fer les consideracions següents:

L'adquisició del codi s'ha d'emmarcar en el procés d'adquisició de la llengua escrita.

33. Actualment, al sistema educatiu de Catalunya hi ha més de 150.000 alumnes de nacionalitat estrangera, procedent de més 170 estats, i que representen un 14% de la població escolar.

34. En aquest sentit, és interessant la col·lecció de llibres *Llengua, immigració i ensenyament del català*, dirigida per LLUÏSA GRÀCIA, que permet identificar les dificultats (o facilitats) que tenen els alumnes, segons la seva llengua familiar, per aprendre el català.

L'enfocament didàctic partirà del sentit comunicatiu de la llengua escrita, de la funcionalitat i de l'interès de l'alumnat a dominar el llenguatge escrit per desenvolupar-se en el centre educatiu i en el seu entorn més proper.

El procés d'ensenyament i d'aprenentatge del codi vindrà condicionat per:

a) El moment d'adquisició. Els alumnes nous han d'aprendre el codi escrit en un moment en què la resta dels seus companys ja ho han fet fa molt de temps. Aquesta situació fa que es necessitin unes activitats específiques adequades als interessos i necessitats de cada edat, grup i, sobretot, de cada alumne. Els temes, registres, textos i estratègies metodològiques s'adaptaran a cada grup d'edat i al desenvolupament cognitiu i lingüístic dels aprenents. Per tant, s'ha d'evitar proporcionar als alumnes materials infantils que el que provoquen és un desinterès i un retard a l'hora de seguir el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita ja que la seqüència didàctica d'aquests materials parteixen de les capacitats dels alumnes que inicien el procés d'alfabetització en edats molt primerenques i no tenen en compte el desenvolupament cognitiu dels preadolescents i adolescents.

b) El paper del llenguatge escrit en l'entorn cultural, social i escolar de l'alumnat nouvingut. En un primer moment caldrà conèixer el valor que té el llenguatge escrit en els diferents entorns socials i culturals dels alumnes nous, així també caldrà conèixer el pes i l'estil d'aprenentatge de la llengua escrita en els models d'escolarització d'on provenen els alumnes. Aquest coneixement permetrà preveure les dificultats que tindrà l'alumnat a l'hora d'incorporar-se a la nostra societat i al nostre sistema educatiu, on l'ús de la llengua escrita és imprescindible en tots els àmbits.

El nivell d'escolarització prèvia dels aprenents també condiciona el desenvolupament de la competència en lectura i escriptura; així, doncs, la proposta didàctica ha de ser diferent per a un alumne que no ha estat escolaritzat i la llengua escrita de l'entorn d'on prové no té una rellevància social que per a l'alumne que prové d'un entorn social on la llengua escrita té una alta presència i ha estat ben escolaritzat.

c) Grau de domini del codi escrit en les llengües que coneix l'alumne (familiars i d'escolarització). El coneixement dels aspectes específics de les llengües dels

alumnes i l'observació de les habilitats lectores que dominen seran els indicadors per planificar la intervenció metodològica en cada moment, per a cada grup i per a cada aprenent. Per exemple, no han de desenvolupar els mateixos procediments alumnes que dominen un sistema d'escriptura de base alfabètica i alumnes que han après un sistema de base logogràfica.

Relació llengua oral-llengua escrita

Els alumnes tenen necessitat de dominar el codi escrit al més aviat possible, per incorporar-se al seu entorn escolar. Els alumnes de secundària i els més grans de primària necessiten adquirir un domini del codi escrit per poder participar en pràctiques acadèmiques amb altres companys. Caldrà ajudar-los perquè puguin fer aquest procés de manera pertinent i eficient, que no vol dir repetitiva ni memorística, sinó reflexiva i funcional. Per tant, es planificaran activitats d'adquisició del codi simultàniament a les activitats de llengua oral; seria un error esperar a iniciar la sistematització de la llengua escrita fins que l'alumne tingui un cert domini de la llengua oral.

El treball de llengua oral ens ha d'assegurar la comprensibilitat dels materials de lectura i d'escriptura i, al mateix temps, la llengua escrita ens possibilita reflexionar sobre l'estructura de la llengua que seria molt difícil sense la manipulació que permet la llengua escrita: canviar l'ordre de les paraules, segmentar els elements de la frase, observar les regles de concordança, afegir o treure elements...

Es partirà de textos escrits referents a l'entorn escolar perquè els continguts dels textos facilitin l'adquisició del codi de manera rellevant.

Com que l'ensenyament de la llengua oral i de la llengua escrita es farà alhora, caldrà partir dels textos que facin referència a les experiències comunes dels alumnes i que hagin estat objecte de reflexió oral.

Els textos que fan referència a les diferents àrees de coneixement s'incorporaran, des del primer moment, com a eixos del treball per aprendre el codi, amb les adaptacions necessàries per fer-los propers als alumnes.

Enfocament metodològic

Es partirà de la dimensió funcional-textual, és a dir, de models escrits que siguin presents a l'entorn escolar (horari, rètols, títols, textos dins àrees, etc.) i dels textos de les àrees.

L'adquisició del codi es desenvoluparà dins la consciència textual i morfosintàctica com a eix d'expressió d'idees i de pensament. El lèxic també s'integrarà en aquesta dimensió perquè es vol afavorir la comprensió i la relació de coneixement.

Per aconseguir la implicació i la motivació de l'aprenent en l'adquisició del codi, caldrà desvetllar la consciència comunicativa i funcional que té la llengua escrita. En alumnes grans, l'accés al contingut acadèmic pot ser un reclam per incentivar l'esforç i la motivació intrínseca. Les necessitats comunicatives bàsiques en llengua escrita han de permetre activar els processos d'escriptura i lectura reflexiva i, per tant, la necessitat d'adquirir el codi alfabètic.

Els primers textos seran els d'ús pràctic per al desenvolupament social (notes, rètols, instruccions acadèmiques, catàlegs, etc.). Paral·lelament es presentaran textos d'ús científic, per afavorir l'entrada al coneixement proper (diaris, llibres de coneixement dins les àrees, glossaris, etc.). També es posarà al seu abast material literari divers i adequat als interessos de l'edat i cultura dels alumnes (jocs de llengua, poemes, narracions, llegendes, etc.)

El model de text serà, en tot moment, l'eix de partida per adquirir de manera significativa el codi. Es presentaran tots els gèneres textuais (cartes, notes, instruccions, notícies, definicions, rondalles, etc.). A partir d'aquests textos, es treballaran els diferents procediments que afavoreixen el domini del codi alfabètic. Per exemple, davant d'un llibre saber trobar el títol i el nom de l'autor, reconèixer textos pel format, descompondre i compondre parts d'un text, etc. I d'aquí ordenar paraules, lletres o bé discriminar una lletra determinada, etc. El coneixement del text ajuda en l'adquisició del codi i l'adquisició del codi és requisit per a la comprensió i l'expressió del text.

Paral·lelament, es treballarà l'aspecte psicomotriu. Aquest treball estarà, també, molt relacionat amb les habilitats prèvies dels aprenents. Alumnes grans no escolaritzats, però que tenen habilitats motrius ben desenvolupades, hauran de dominar els estris, però no han de passar pel mateix procés que fan els nens petits que no

tenen la motricitat fina desenvolupada. D'altra banda, es respectarà el tipus de grafia que empren o prefereixen els alumnes que ja escriuen en una altra llengua; podran escollir si volen escriure en la lletra d'impremta, manuscrita o majúscula, sempre que sigui comprensible.

Respecte a la percepció visual, es presentaran totes les grafies possibles que tenen a l'entorn perquè puguin llegir en tot tipus de lletra.

Els procediments implicats en el domini del codi alfabètic es treballaran de manera integrada i a partir d'una situació comunicativa significativa i molt contextualitzada.

Per adquirir el codi escrit caldrà exercitar de manera contextualitzada i sistemàtica els procediments següents: *discriminació visual, discriminació auditiva, aplicació de les regles de codificació i descodificació, segmentació, ordenació, síntesi, correspondència so i grafia i reproducció-producció.*

Totes les activitats més sistemàtiques i d'exercitació han de partir de textos amb sentit perquè puguin ser assimilats per l'alumne. S'adequaran a les necessitats del grup i de cada alumne en funció de la distància que separa la llengua o llengües que ja ha après l'alumne i la que està aprenent. Per exemple, els alumnes que no comparteixen l'alfabet romànic hauran de fer activitats de discriminació visual. En canvi, els alumnes que comparteixen l'alfabet romànic hauran de fer activitats per assegurar si les correspondències grafofòniques són les mateixes.

La consciència morfosintàctica i lèxica tenen un pes important en el domini del codi: afavoreixen la comprensió i ajuden en la construcció de pensament

La consciència morfosintàctica i lèxica es desenvoluparà a partir del treball de la frase. A partir de la unitat de la frase es planificaran activitats que tindran com a objectiu reflexionar sobre diverses unitats d'anàlisi: el sintagma, la paraula, la síl·laba i el fonema. L'alumne reconeixerà la frase i els mots que la componen com a portadors de significat dins un context (tema de conversa, làmina, joc, text, etc.). L'adquisició del codi formarà part d'aquest treball més ampli.

Pel que fa a la consciència morfosintàctica, els objectius que ens marcarem també han d'estar en relació amb les diferències que existeixen entre l'estructura de la frase en català i les llengües d'origen dels alumnes nouvinguts. A grans trets les activitats

s'hauran de centrar a reflexionar sobre: l'ordre dels elements de la frase, el nombre d'elements, les regles de concordança, tipus de frases... Per facilitar aquesta reflexió es manipularà la frase a partir de diferents habilitats: associació, memorització, substitució, ampliació, reducció, etc.

També es facilitarà una reflexió sobre la semàntica: camps semàntics, diccionaris, lèxic específic, jocs de paraules, etc. Es defugirà de les llistes de lèxic sense context ni ús. La consciència lèxica es treballarà des de la frase i del text, dins temes propers i compartits, des de les diferents àrees de coneixement o des de centres d'interès del moment.

Condicions necessàries per facilitar l'ensenyament-aprenentatge del codi escrit a l'aula:

- A l'aula hi ha d'haver referents escrits que afavoreixin i motivin els aprenents a llegir i escriure i que proporcionin a l'alumnat l'autonomia suficient per avançar cadascú al seu ritme.
- La intervenció del docent serà ajustada a les necessitats de cada grup d'alumnes i a la de cada un en particular, però, com hem dit, es basarà en la necessitat de llegir i escriure dins l'entorn alfabetitzat. L'alumne és qui construeix el propi coneixement, ha d'escriure i llegir per aprendre'n. Ha de vivenciar les habilitats i procediments implicats i ha de poder reflexionar sobre el mateix procés. En aquest sentit caldrà que a l'aula hi hagi material per llegir adequat als diferents nivells d'adquisició del codi escrit.
- El docent ha de ser un model i guia: ha de llegir i escriure davant i per als aprenents, mostrant la funcionalitat i les estratègies que utilitza a cada moment. Ha de dinamitzar l'activitat de llengua escrita perquè sigui motivadora i provoca-dora d'aprenentatge, ha d'ajudar l'alumne, ha de fer de suport i de guia, fins a aconseguir una pràctica autònoma.
- La interacció entre els aprenents i altres companys afavorirà el procés d'adquisició del codi. Tot i que la integració del codi alfabètic és individual, la interacció amb els altres en el procés d'adquisició de les diferents habilitats i procediments serà un motor per a l'aprenentatge. El treball en grup, parelles i compartit ajudarà en el traspàs d'estratègies d'uns a altres.

3.5. La lectura plurilingüe³⁵

Actualment es donen dues realitats:

- Cada cop llegim en més llengües. Sense anar més lluny els alumnes als centres llegeixen en català, en castellà, en anglès, en francès, en altres llengües romàniques —si el centre s’ha acollit a programes o a projectes com **Euromania**, **Eurocomrom**, **Ja-Ling**—, i alguns alumnes reforcen fora de l’horari escolar la seva llengua familiar. Però això no succeeix únicament a l’escola, en la nostra vida quotidiana cada cop més ens enfrontem a situacions de lectura en què se’ns requereix llegir en altres llengües, com, per exemple, per reservar una habitació d’hotel, consultar una informació, llegir un article que ens interessa, accedir a la lletra d’una cançó...
- La segona realitat és que cada cop es llegeixen més traduccions.

Què tenen en comú aquestes pràctiques? Què tenen de diferent? Començarem pel que tenen de diferent: per accedir als textos en altres llengües ens cal conèixer el lèxic, la morfosintaxi..., cosa que no passa en les traduccions a les quals accedim des de la llengua que coneixem i dominem. Què tenen en comú? Que s’han escrit des de cultures diferents a la nostra. Pot passar que desconeguem els referents culturals des d’on s’han escrit els textos. Els bons traductors ajuden a escurçar les diferències culturals posant notes al peu de pàgina per aclarir-nos fets culturals rellevants que ens permetin interpretar el text.

Daniel Cassany distingeix dos tipus de lectura:

- La **lectura intracultural** és la que es dona quan l’autor i el lector comparteixen la mateixa cultura.
- La **lectura intercultural** es dona quan autor i lector no comparteixen la mateixa cultura (referències geogràfiques, històriques, culturals...), tant pot ser que s’accedeixi al text amb el coneixement de l’idioma com a través d’una traducció. Com més allunyades siguin les cultures de l’autor i del lector més fàcil és que es

donin malentesos (xocs interculturals) en la interpretació del text. Per exemple, per a un europeu és molt difícil comprendre la poesia xinesa.

En el cas de la lectura intercultural és molt important treballar amb els alumnes els coneixements previs culturals que es necessitaran per entendre un text. Els coneixements culturals s’aprenen en la comunitat on la persona es desenvolupa, per tant és difícil establir els coneixements (formes de vida pròpia de la comunitat, referents socioculturals, pràctiques de comunicació —tractament de la ironia, formes de cortesia...) que fan falta per comprendre un discurs d’una altra comunitat. El professorat ha de tenir en compte aquest fet, ja que a les aules hi ha força alumnes que tenen uns referents culturals allunyats als que l’escola transmet.

Quan es llegeix en un altre idioma es transfereixen totes les estratègies de lectura que el lector posseeix. Les estratègies de lectura són estratègies cognitives que un lector disposa i aplica quan les necessita, sigui en la llengua que sigui i en qualsevol situació comunicativa. És a dir, si un lector sap extreure les idees principals en una llengua, ho sabrà fer en una altra, si sap adequar el tipus de lectura en funció de l’objectiu i de la complexitat d’una tasca, ho sabrà fer en una altra, sempre que disposi dels coneixements lingüístics suficients en aquella llengua.

Si el professorat no ha compartit el model didàctic d’ensenyament de la lectura i les pràctiques concretes, es pot donar i es dona que, en lloc de afavorir la transferència per aplicar les estratègies a qualsevol situació de lectura, només s’apliquin en aquella àrea en què el docent les ha fet explícites. A aquest fet no ajuda la parcialització dels ensenyaments en àrees i el professorat especialitzat que només fixa el punt de mira en la seva matèria. Per afavorir la transferència de les habilitats lectores d’una llengua a una altra i d’una àrea a una altra, caldria que el professorat de les àrees lingüístiques i també el professorat de les altres àrees es possessin d’acord sobre: els passos per llegir (abans, durant i després de la lectura);

- els tipus de text que es treballarà en cadascuna de les àrees;
- els moments del curs en què es farà aquest tipus de treball;
- com s’avaluaran els continguts relacionats amb la competència lectora, el pes en les notes i com se socialitzaran aquestes.

És a dir, cal disposar d’una planificació conjunta (objectius i continguts), compartir els mètodes, els procediments i les modalitats d’avaluació.

35. Per fer aquest apartat ens hem basat en CASSANY, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

Llegir per aprendre

1. Llegir a les àrees	66
1.1. Concepte	66
1.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	68
1.2.1. El lector	68
1.2.2. El text	70
1.2.3. L'activitat lectora	71
1.3. Orientacions per a la planificació	72
1.3.1. Llegir a les àrees i les competències bàsiques	72
1.3.2. La intervenció del docent	73
2. La competència informacional	74
2.1. Concepte	74
2.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	77
2.2.1. Cerca i recuperació de la informació	77
2.2.2. Tractament de la informació	78
2.2.3. Comunicació de la informació	78
2.2.4. Situacions d'aprenentatge	78
2.3. Orientacions per a la planificació	81
2.3.1. Continguts relacionats amb els àmbits de la competència informacional	81
2.3.2. Competència informacional i competències bàsiques	82
2.3.3. La seqüenciació dels continguts	86

Quan parlem de llegir per aprendre, ens referim a l'ús de la lectura per a l'aprenentatge. Els alumnes han de tenir la capacitat d'utilitzar la lectura com a eina per a l'accés a la informació, la descoberta i l'ampliació de coneixements, és a dir, l'ús de la lectura com a instrument d'aprenentatge en totes les àrees del currículum.

Per tant, en aquesta part es reflexionarà sobre el perquè cal ensenyar a llegir des de les àrees, —o, potser millor, a llegir els continguts de les àrees— i es farà esment de manera especial en la competència informacional, que inclou la cerca i recuperació de la informació, l'anàlisi i tractament de la informació i la creació i comunicació de coneixement³⁶.

1. LLEGIR A LES ÀREES

1.1. Concepte

Amb poques diferències, els currículums de primària i de secundària remarquen que *la competència comunicativa lingüística i audiovisual és l'eina bàsica per vehicular tots els aprenentatges i, per tant el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum.*

Pel que fa a la lectura, el criteri també és clar. El decret 142/2007 d'ordenació dels ensenyaments primaris diu que *la lectura és un factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i ha d'estar inclosa en el desenvolupament de totes les àrees.* El decret 143/2007 d'ordenació dels ensenyaments de l'ESO s'expressa d'una manera similar. Així, doncs, ensenyar a llegir és responsabilitat de totes les àrees al llarg de tota l'etapa obligatòria.

³⁶. Aspectes que queden recollits en la competència del tractament de la informació i competència digital del nostre currículum.

La lectura comprensiva és una eina bàsica en qualsevol àrea d'aprenentatge i un instrument fonamental en el desenvolupament de la vida quotidiana de les persones: la comunicació amb els altres a través dels textos i la comprensió de la realitat passen per un bon domini de la lectura.

Per aquestes raons, els docents hem de compartir la responsabilitat de treballar amb els alumnes la comprensió escrita, entesa com a vehicle indispensable per a l'assoliment de les competències bàsiques, l'ampliació i aprofundiment dels aprenentatges i, en general, per al desenvolupament integral de la persona.

(...)

La utilització de textos no és aliena a cap àrea del currículum, tant si es tracta d'àrees instrumentals com científiques, tècniques, socials o d'expressió: en un moment o altre de l'aprenentatge de totes les àrees (proves, documents de suport, instruccions...), el text escrit és el vehicle primordial de comunicació amb l'alumnat.

Xarxa de competències bàsiques, *Reflexió sobre la necessitat de treballar els processos de comprensió escrita des de les diferents àrees del currículum.*

L'enfocament competencial del currículum demana que els equips docents vetllin per la integració dels coneixements, la funcionalitat dels aprenentatges i l'autonomia personal de l'alumnat, és a dir, l'aprenentatge significatiu. Amb aquest plantejament, el treball de comprensió lectora perd el seu sentit si no té un objectiu clar integrat dins d'una tasca. Les àrees no lingüístiques constitueixen, per tant, excel·lents contextos d'ús real de la lectura.

Aquesta responsabilitat compartida es justifica pel paper essencial que juga la lectura en la construcció de coneixement. A data d'avui difícilment podríem trobar cap docent que discutís la importància del fet lector com a clau d'accés als continguts.

En la seqüència didàctica el text sovint esdevé l'*element central de treball*, a partir del qual es poden revisar determinats aprenentatges, generar-ne de nous o confrontar hipòtesis a l'aula. No només pel seu paper primordial de transmissor d'informació, sinó perquè fa possible la negociació de significats que ha de permetre que l'alumnat construeixi coneixement de manera personal i col·lectiva a partir del que ja sap permet pensar i aprendre (Solé, 2011).

Es pot ser (bon) professor de ciències sense una reflexió a fons sobre el paper que juga la llengua en la conformació del pensament científic? ¿Es poden ensenyar ciències socials sense fer aclariments de vocabulari i ensenyar a interpretar gràfics i taules o a llegir textos sovint prou absurds per a les mateixes persones adultes?

BADIA, J. (2008). Ensenyar llengua a Catalunya avui. Dins *Temes clau* núm. 10. p. 4. Barcelona: Associació Diomira.

El contingut de les diferents àrees se sol presentar en textos expositius, amb molta densitat de conceptes i un llenguatge marcadament abstracte i metafòric, el que s'anomena llenguatge acadèmic. És un llenguatge altament especialitzat, perquè cada disciplina té un patró lingüístic que li és propi, coherent amb la seva temàtica, que es caracteritza per l'especificitat del lèxic, les construccions gramaticals i les estructures textuais emprades.

Això fa que, si les habilitats lectores només es treballen a les àrees de llengua, la transferència d'aquestes habilitats a la comprensió d'un text de les altres àrees no sempre serà fàcil ni immediata, perquè és necessari tenir en compte aquest patró lingüístic per accedir a la informació del text. Aprendre a llegir en les àrees no lingüístiques és, per tant, aprendre a accedir als continguts de l'àrea, i les activitats de comprensió de textos didàctics són activitats d'aprenentatge.

Cal tenir clar, però, que no es tracta que tots els docents esdevinguin professors de llengua, sinó que treballin aquells aspectes del llenguatge acadèmic necessaris per garantir l'èxit dins la seva àrea.

Volem insistir en una idea: no s'ha de traslladar la responsabilitat de l'aprenentatge de la llengua a les àrees de coneixement no lingüístiques. La qüestió s'ha de mirar a l'inrevés: cal que cada professor —sigui quina sigui la seva àrea— tingui coneixements que li permetin d'orientar el treball lingüístic. Millorar la producció i comprensió de textos és la millor manera de progressar en els aprenentatges específics.

PRAT, A. (1998). Funció del text escrit en la construcció de coneixement i en el desenvolupament d'habilitats. Dins JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (coordinadors). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE UAB.

En la societat de la informació, cal formar lectors crítics en tots els àmbits de la cultura. Ara més que mai, les tecnologies han posat a l'abast de la ciutadania textos de tots tipus i formats. Cada vegada més cal saber llegir i contrastar fonts de procedències molt diverses, que ens arriben per múltiples canals: premsa, llibres, Internet, televisió... És imprescindible formar l'alumnat, és a dir, la ciutadania del futur immediat, en l'ús crític i responsable d'aquesta informació, tenint en compte que tot text té ideologia³⁷.

En el moment actual, l'ús competent del llenguatge requereix saber interactuar críticament amb els textos. Tot text té ideologia (Márquez et al., 2009), fins i tot els del llibre de text, i necessitem saber llegir, en paraules de Daniel Cassany (2006), "rere les línies". Ens cal preguntar-nos qui l'ha escrit, per què l'ha escrit i quines proves s'aporten de les afirmacions que s'hi fan.

SANMARTÍ, N. (2010). Ser competent llegint ciències. Dins *Competència científica i lectora a secundària. L'ús de textos a les classes de ciències*. Barcelona: Rosa Sensat.

³⁷. CASSANY, D. (2003). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona. Empúries.

Cal treballar des de totes les àrees l'estructura de les tipologies textuals en diversitat de textos de mitjans diferents, emmarcats en situacions comunicatives reals. També és important proposar activitats diferents i plantejar-les de manera variada, per tal d'activar unes habilitats o unes altres en cada cas.

Per exemple, a partir de la lectura d'un article del diari es pot demanar que busquin una informació determinada (informació que trobaran literalment al text), però també que pensin quins coneixements necessiten per poder entendre'l (se'ls demana que analitzin la situació) o que emetin un judici al respecte (si, per exemple, el text ens planteja una problemàtica sense resoldre o si no té una solució única).

Orientacions per al desplegament de la lectura i l'escriptura a l'ESO.

Les proves PISA ens confirmen que cal anar per aquest camí quan ens parlen de texts continus, discontinus i multimodals i formulen una definició sobre la competència en comprensió lectora que implica la comprensió del text, però també la reflexió i la implicació, amb diversos objectius, un dels quals ser membre actiu de la ciutadania: *la competència lectora consisteix a comprendre i emprar els textos escrits i a reflexionar-hi i implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i participar en la societat* (Marc PISA, 2009).



Biblioteca de l'Institut escola Costa i Llobera (Barcelona).

1.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge

Per tal de reeixir en aquest procés lector, cal prestar atenció a tots els elements que s'hi impliquen: el lector, el text i l'activitat lectora. Val a dir que el context en què es produeix la lectura determina que hi hagi diferències significatives en la manera en què es concreta el procés lector.

1.2.1. El lector

A l'hora d'abordar la lectura d'un text, cada alumne té un punt de partida personal, que pot diferir sensiblement del que tenen la resta de companys del grup, i que li condiona l'èxit en la comprensió:

- Motivacions personals: expectatives d'èxit, atenció, interès...
- Experiència i capacitat lectora: domini del procés de descodificació, capacitat de comprensió i de relació de les diferents idees contingudes en el text...
- Coneixements previs i bagatge personal: vocabulari, coneixement del tema, coneixement de la tipologia textual...

El docent no pot incidir en aquests aspectes, però pot ensenyar i conduir la pràctica de les estratègies lectores, sempre des de les necessitats concretes de la seva àrea. Aquestes estratègies s'han de presentar a l'alumnat, modelar-les, acompanyar-ne les primeres pràctiques i propiciar que les apliquin regularment fins que les hagin interioritzat i les apliquin de manera inconscient.

Contextualització	Modelatge	Lectura compartida	Lectura autònoma	Verificació de la comprensió
-------------------	-----------	--------------------	------------------	------------------------------

Sovint la verificació de la comprensió es limita a fer que els alumnes resolguin qüestionaris de tipus literal. Tanmateix, per tal que consolidin les estratègies lectores, que construeixin coneixement a partir de la lectura i que aprenguin a projectar-hi una mirada crítica, és imprescindible que el docent planteji activitats variades que tinguin diferents graus d'exigència cognitiva, i que una part d'aquestes activitats portin l'alumne a reflexionar sobre el procés de lectura que ha seguit.

Per tant, des de les àrees, el docent també haurà de planificar la pràctica de les estratègies de lectura³⁸, com, per exemple, l'estratègia de fer prediccions. Si en un text de ficció les prediccions anticipen com continua la trama i quin serà el desenllaç, en un text expositiu de les àrees, aquesta estratègia ajuda el lector a replantejar els seus coneixements previs i a encaixar-hi la nova informació.

En un text de no ficció, el lector es planteja una pregunta i formula una predicció que la resolgui. Així, doncs, es fa evident que fer prediccions durant la lectura és fonamental en la construcció de coneixement. També és clar que moltes de les prediccions seran de base inferencial.

Per exemple, en un text històric (de no ficció) hi ha dos nivells de prediccions, que convindria no confondre: les prediccions textuais, que es van comprovant amb la lectura i que es fan en qualsevol tipus de text; i les prediccions lligades al mètode de l'historiador, que un alumne d'aquest nivell no acostuma a fer, però que el professor d'història activa dins de la matèria.

Aquest treball sistemàtic de les estratègies lectores s'ha de fer extensiu a la lectura de texts discontinus (gràfics, quadres de dades, fotografies, mapes, fórmules...), que aporten informació imprescindible per a la comprensió global i la construcció de coneixement.



Escola Ferreries (Tortosa).

38. Consulteu també l'apartat 1.2.3. El lector del capítol 1.

Finalment, cal potenciar la lectura crítica en totes les àrees, plantejant textos que provoquin conflicte cognitiu i obliguin l'alumne a afrontar punts de vista contraposats. El docent no pot deixar sol l'alumne davant d'aquesta demanda, sinó que l'ha d'acompanyar donant-li models i bastides de suport, com bases d'orientació, exemples i situacions de pràctica guiada.

En definitiva, com a aprenents (i lectors), ens podem apropar als textos dels quals volem aprendre de manera diferent: com el lector reproductiu, que busca dir el que diu el text; o com el lector crític, capaç d'interpretar-lo, de sentir-se interpel·lat per ell, i que pensa sobre el que comprèn. Una lectura reproductiva tindrà com a producte probablement efímer la recapitulació oral o la paràfrasi escrita, més o menys mimètica del text llegit (resposta a preguntes, resum o fins i tot comentari). Una lectura crítica i profunda desembocarà en productes diferents, de vegades inesperats però més personals. La seva empremta, més o menys perceptible, no obstant, es troba en els processos de reflexió que ha generat, en la possibilitat d'haver qüestionat o modificat coneixements previs, de generar aprenentatge o, com a mínim, dubtes.

SOLÉ, I. (2012). Lectura i aprenentatge. Debats d'Educació, 24. Barcelona: Fundació Jaume Bofill / Universitat Oberta de Catalunya.

Per tal que l'activitat lectora dins les àrees serveixi per aprendre, s'ha d'aconseguir que l'alumne sigui capaç d'entendre globalment un text.

La millor activitat de comprensió en aquest sentit és el resum.

Resumir és un procés complex que implica la selecció de les idees principals, l'omissió de la informació trivial i redundant i l'elaboració d'una síntesi personalitzada, en la qual el lector integra els coneixements previs sobre el tema amb la nova informació que li aporta el text per construir un nou coneixement, que al seu torn serà la base on s'integraran aportacions procedents de noves lectures.

D'acord amb el que hem apuntat sobre el patró lingüístic de les àrees, resumir un text d'una àrea de coneixement implica el coneixement del llenguatge acadèmic en el qual s'ha escrit. Aprendre d'un text i poder-lo resumir demana, per tant, un treball en profunditat:

- Lèxic: conté termes científics (com *fotosíntesi*), paraules d'ús comú que en el text tenen un significat concret (com *força*), mots polisèmics (com *crisi*)... que no coneixíem?
- Construccions gramaticals: com s'utilitzen els connectors? Hi ha metàfores gramaticals (com *esperança de vida*) o altres construccions especialitzades?
- Estructures textuais: és un text comparatiu? Té una estructura causal? Com s'hi organitza la informació?

Aquest treball aprofundit, en el qual l'alumne necessitarà el suport del docent, se centrarà de manera especial en el text expositiu, les característiques del qual caldrà conèixer per accedir fàcilment a la ubicació de les idees³⁹.

Cal dir, a més, que llegir per aprendre no és només obtenir informació del text. La lectura participa en el procés de construcció de coneixement amb altres funcions igualment importants:

- Com a punt de partida per provocar la discussió de grup, en el curs de la qual es compartirà el coneixement i s'avançarà en l'elaboració de models teòrics transferibles.
- Estimulant la curiositat intel·lectual, que condueixi a noves lectures⁴⁰.
- Proporcionant models d'escriptura per després elaborar produccions pròpies.

³⁹. Consulteu també el punt C4 de l'apartat 1.2.

⁴⁰. PRAT, A. (1998). Funció del text escrit en la construcció de coneixement i en el desenvolupament d'habilitats. Dins JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (coordinadors). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: ICE UAB.

1.2.2. El text⁴¹

Quan s'ha de plantejar una lectura a l'aula, tant si és al llibre de text com si prové d'una altra font, el docent ha de verificar que s'adequa als coneixements previs i al nivell de comprensió lectora dels alumnes que l'han de llegir i, si cal, fer-ne una adaptació o preveure suports per ajudar l'alumne a comprendre'l. *L'autor dona unitat de sentit al text i l'organitza en una estructura, però el professor l'ha de manipular, és a dir, l'ha d'adequar a la situació*⁴².

A més de llegir un apartat del llibre de text, llegir una fitxa de treball, llegir l'enunciat d'un examen, llegir un text per comentar-lo..., **un alumne ha de llegir:**

- Lectures integrades dins les unitats del llibre de text (lectures que acompanyen el contingut del llibre de text).
- Lectures de ficció (caràcter literari: novel·la, relats, contes, poesia, àlbums il·lustrats, còmics, teatre...).
- Lectures de no ficció (obres de coneixement/divulgació).
- Premsa i revistes.
- Materials audiovisuals (imatge fixa i en moviment, àudio).
- Lectura digital en pantalla (hipertextos: webs, blocs, wikis...).
- Lectures interactives en xarxa (xats, fòrums, serveis de missatgeria, xarxes socials).

Per ajudar a construir coneixement de manera col·lectiva, el text ha d'ajudar a provocar conflictes cognitius, i permetre que l'alumne hi dialogui, en lloc de proporcionar sabers tancats i sintetitzats. Sovint els llibres de text s'acosten més a aquest segon model. Per això el docent ha de fer de mediador entre el text i l'alumne: seleccionar fragments, adequar-los a les característiques del grup, replantejar l'ordre conceptual (no cal seguir l'ordre que marca el text ni pretendre llegir-lo complet) i intervenir per facilitar-ne la comprensió sense rebaixar l'exigència cognitiva.

⁴¹. Consulteu també els apartats C4 del punt 1.2.2 i B2 del punt 1.3.3.

⁴². PRAT, A. (1998). Op. cit.

No podem confondre facilitar la lectura d'un text amb simplificar-lo. Si el reduïm al seu contingut essencial, estem fent un procés de síntesi que hauria de fer l'alumne, a qui presentem un text despulat dels indicadors que li poden facilitar la comprensió.

Com ha de ser el text que fem llegir als alumnes? Per tal que faciliti l'accés a la informació:

- s'ha d'adequar al seu nivell de comprensió,
- ha de tenir una estructura clara que permeti, d'un cop d'ull, identificar-ne la naturalesa,
- la informació ha d'estar ben organitzada per tal que l'alumne la pugui connectar amb el que ja sap,
- ha de tenir indicadors textuais (títols, subtítols, paraules en negreta...) que permetin identificar-hi les parts i les idees bàsiques,
- ha de tenir material gràfic ubicat en el lloc adient, per tal que ajudi a comprendre els conceptes clau i no sigui merament decoratiu.

1.2.3. L'activitat lectora

La dificultat no sempre es troba en el text, sinó en l'objectiu amb el qual el llegim. Per això en qualsevol àrea és important establir molt clarament l'objectiu de la lectura dins de la situació comunicativa que s'hagi plantejat a l'aula i preveure el tipus de comprensió —literal, inferencial, crítica, creativa— que exigirà i, en conseqüència, els suports que caldrà tenir a punt.

Sempre s'hauria de:

- plantejar l'activitat de lectura de manera atractiva,
- explicitar els objectius de la lectura als alumnes,
- planificar activitats que impliquin llegir de maneres variades,
- donar instruccions clares i precises,
- preveure interacció entorn del text, alternant la lectura guiada i la lectura autònoma, individual i en grup,
- proposar tasques híbrides a partir del text, que impliquin totes les habilitats lingüístiques.

L'aprenentatge a través de textos, ja des de la primària i per sempre, implica molt sovint l'ús de tasques híbrides. El resum, la síntesi, la producció d'un text propi a partir d'altres fonts, o fins i tot la resposta a preguntes, requereixen no només de la lectura, sinó també de l'escriptura. Aquestes tasques tenen una gran potencialitat epistèmica, justament pel doble rol de lector i escriptor que ha d'adoptar l'estudiant.

SOLÉ, I. (2012). Lectura i aprenentatge. Debats d'Educació, 24. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.

Per tant, s'han de plantejar quins tipus i quines activitats de lectura es fan a cada àrea:

- Lectura autònoma silenciosa.
- Lectura en veu alta del docent.
- Lectura en veu alta d'alumnes.
- Lectures compartides (en parelles).
- Tallers de lectura (ensenyament explícit de les estratègies de lectura).
- Aprenentatge entre iguals (modelatges de lectura fluida).
- Parlar dels textos: debats, recomanacions, presentacions, clubs de lectura, visites....
- Presentació del docent com a lector.
- Filmografia literària.
- Xerrades, jornades, itineraris, conferències, exposicions, visites d'autors...
- Proves escrites a partir de les lectures per garantir la comprovació de la lectura del text.
- Altres.

1.3. Orientacions per a la planificació

1.3.1. Llegir a les àrees i competències bàsiques

Els documents d'identificació i desplegament de les competències bàsiques en el currículum recullen aquest eix de la competència lectora en la competència comunicativa, amb una progressió entre primària i secundària:

PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
Competència 2 Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.	Competència 1 Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.

Aquesta competència se centra en la necessitat de ser un lector estratègic, que aplica estratègies lectores diversificades en funció del propòsit de la lectura, per tal d'obtenir-ne la informació i poder-la interpretar, valorar i utilitzar. La progressió entre primària i secundària es marca introduint la diferenciació entre textos lligats a la vida quotidiana, textos dels mitjans de comunicació i textos acadèmics⁴³.

PRIMÀRIA	SECUNDÀRIA
Competència 3 Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals.	Competència 2 Reconèixer el tipus de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.

⁴³ Els continguts clau d'aquesta competència ja s'han relacionat en l'apartat 1.3.2. del capítol 1.

Desenvolupar aquesta competència és fonamental per identificar el patró lingüístic en els textos de les diferents àrees d'aprenentatge i, per tant, facilitar-ne la comprensió contextualitzada en el tema que s'està estudiant.

Dins les àrees no lingüístiques, caldrà treballar els continguts clau d'aquesta competència en relació amb el llenguatge acadèmic de cada àrea:

- Tipologia textual: característiques d'organització interna (analògica i digital) i lingüístiques (lèxic, morfologia i sintaxi: vocabulari, funcions dels verbs, dels determinants, dels noms, dels pronoms...).
- Lèxic: vocabulari usual i específic.
- Component semàntic de la llengua: comparació, derivació, composició, sentit figurat...
- Els connectors que enllacen oracions.
- Els signes de puntuació que organitzen el text en paràgrafs, que marquen el final de l'oració o que organitzen els elements de la frase.
- Estratègies de cerca: paraules clau, sinònims...
- Fonts d'informació. Suport paper i digital.
- Lectura silenciosa.

Pel que fa al desplegament de secundària, cal incloure-hi, dins la dimensió actitudinal:

- *Actitud 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.*

El document defineix una actitud com *una predisposició mental a comportar-se d'una manera consistent i persistent davant de determinades situacions. S'hi solen destacar uns components cognitius (idees, pensaments i creences), uns d'afectius (sentiments i emocions) al mateix temps que també uns altres de tipus conatiu o comportamental (accions repetides o hàbits)*. Per això cal remarcar la importància que l'hàbit de recórrer a la lectura per cercar informació hi sigui present. Encara que tots els aspectes que s'hi descriuen són importants perquè es produeixi aprenentatge a partir de la lectura, aquí en volem remarcar la primera part: *adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement*.

1.3.2. La intervenció del docent⁴⁴

Fins ara s'ha remarcat el paper del professorat de totes les àrees curriculars en la mediació entre l'alumne i el text didàctic, seleccionant-ne els fragments més adients, adaptant-los i facilitant-ne la comprensió. També s'ha vist el seu rol fonamental en l'ensenyament sistemàtic d'estratègies de lectura adaptades a les necessitats de l'àrea i s'ha remarcat la necessitat de plantejar l'activitat de lectura d'una manera clara, significativa, motivadora i explícita.

Aquest paper implica que, abans que els alumnes llegeixin el text, el docent ha de prendre una sèrie de decisions, relatives a la definició dels objectius i, per tant, als propòsits de lectura, l'adequació del text a les necessitats i característiques del grup i al disseny de les activitats que s'han de fer. Ha d'haver llegit el text per detectar les dificultats que planteja en funció del nivell del seu alumnat i, en conseqüència, preparat bastides de suport.

Un cop a l'aula, quina ha de ser la seqüència didàctica bàsica d'una lectura per aprendre que es planteja dins d'una unitat temàtica?⁴⁵

Abans de la lectura

- a. Contextualització del text: presentar els objectius de la lectura i justificar-ne la idoneïtat en funció de l'activitat que s'està fent i dels coneixements que pot aportar al tema que s'està treballant.
- b. Primera aproximació conjunta al text: fer adonar els lectors que el tema és conegut i propiciar l'activació d'experiències i coneixements previs. Pot ser el moment d'ajudar els alumnes a accedir al significat de determinades paraules que els són desconegudes. Suggestir estratègies concretes: predir-ne el contingut, fixar-se en les imatges que l'acompanyen...

⁴⁴. A partir de Joan Serra, Carles Oller (coords.). *Com ensenyar a llegir a l'ESO. La lectura des d'una perspectiva interdisciplinària*. Barcelona: Rosa Sensat, 1999.

⁴⁵. Es basem principalment en la proposta PRAT, À. (op. cit.).

Durant la lectura

- a. Lectura individual o col·lectiva, amb la intervenció docent: modelant en alguns casos, observant i donant suport en d'altres.
- b. Aplicació d'**estratègies de lectura** per part de l'alumnat (formular, verificar i reformular hipòtesis; recapitular i inferir; fer-se preguntes sobre la lectura; compensar buits de comprensió).
- c. Activitats per **integrar la informació** (resums parcials, apunts, anotacions, esquemes...) i **construir coneixement** (localitzar informació, interpretar, relacionar...).
- d. Intervencions del docent perquè els alumnes tinguin present el **propòsit** i mantinguin l'**interès** al llarg de la lectura.



Biblioteca Central Gabriel Ferrater (Sant Cugat del Vallès).

Després de la lectura

- a. Activitats amb diferents nivells d'**exigència cognitiva** per verificar la comprensió: qüestionari, elaboració d'un resum, reflexió sobre el procés lector, autoavaluació de les dificultats, treball del vocabulari específic del tema.

A partir del que hem exposat, podríem recollir els criteris bàsics per preparar activitats de lectura per a l'aprenentatge dins les àrees no lingüístiques en forma de decàleg⁴⁶:

1. Orientar la lectura a l'assoliment dels objectius de l'àrea. Triar textos relacionats amb els continguts.
2. A l'hora de triar el text i planificar les activitats, tenir en compte la capacitat lectora dels alumnes del grup i la dificultat del text, així com el seu interès pel tema que s'ha de treballar.
3. Preveure bastides de suport per ajudar l'alumnat a enfrontar-se a les dificultats de la lectura.
4. Explicitar els objectius de la lectura a l'alumnat.
5. Modelar i acompanyar el procediment lector.
6. Plantejar activitats que fomentin la comprensió inferencial i la lectura crítica.
7. Proposar tasques híbrides, que posin en joc totes les habilitats lingüístiques.
8. Preveure la interacció entorn del text: lectura individual i/o lectura compartida.
9. Marcar pautes clares d'avaluació.
10. Incorporar la metareflexió lectora.

46. Basat en QUINQUER, D. (2012). *Comprensió lectora i treball de llengua en àrees no lingüístiques*. XV Tallers de Llengua i Literatura Catalanes.

2. LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL

2.1. Concepte

Vivim en la societat de la informació i el coneixement. Si, fins a finals del segle XX, el docent era el transmissor del coneixement, en l'actualitat s'han diversificat els canals d'obtenció d'informació, la qual, per tant, ha esdevingut més accessible que mai. Cada cop més, una de les tasques educatives fonamentals serà ensenyar a gestionar tota la informació que tenim a l'abast, per tal de transformar-la en coneixement. És a dir, ajudar l'alumne a desenvolupar la **competència informacional**.

De fet, el concepte de competència informacional neix de la necessitat de trobar un terme específic per denominar l'ensenyament i l'aprenentatge de conceptes, habilitats i actituds relacionats amb l'ús de la informació. Integra diferents llenguatges i suports comunicatius, i implica tots els processos, tant de cerca com de tractament i ús de la informació, que tenen lloc perquè es produeixi la transformació de la informació en coneixement personal. És una necessitat bàsica per a una nova cultura de l'aprenentatge, lligada a l'aprenentatge per a la investigació i a l'aprenentatge significatiu.

El terme és relativament nou, però la tasca educativa que reflecteix no ho és. A l'escola, des de fa anys, s'han desenvolupat activitats de cerca d'informació, d'educació documental i de formació d'usuaris, vinculades o no a l'ús de la biblioteca. Al mateix temps, relacionades al desenvolupament d'estratègies per aprendre, sempre s'han treballat tècniques de tractament d'informació per ensenyar als alumnes a extreure les idees fonamentals d'un text i a fer resums, esquemes i mapes conceptuais.

Així, doncs, treballar amb la informació, cercant-la, tractant-la i comunicant-la, ha estat un procés que sempre ha format part dels objectius propis d'escola relacionats amb l'aplicació d'estratègies d'aprenentatge, el treball de la competència

lectora i el desenvolupament del pensament crític i reflexiu. En aparèixer noves eines i nous mitjans comunicatius, la competència es veu enriquida en habilitats específiques més relacionades amb entorns i eines digitals, que han de complementar les documentals, però que giren totes al voltant de la lectura i l'ús del pensament crític i reflexiu.

L'origen del terme

Abans d'analitzar els components de la competència informacional en l'àmbit educatiu, cal que ens aturem per aclarir què entenem per aquest terme. De fet, s'utilitzen diferents expressions per referir-se al mateix concepte: *cultura de la informació*, *habilitats informacionals*, *competència informacional* o *alfabetització informacional*. Malgrat les possibles diferències, podem apreciar-hi un element comú: la idea de relacionar-nos de manera efectiva amb el món de la informació⁴⁷. Anant als orígens, l'expressió "alfabetització informacional" —i el seu acrònim, ALFIN— és la traducció més comuna d'*information literacy*. El terme anglosaxó "literacy" s'utilitza, de manera genèrica, per definir la capacitat de dominar l'ús de diferents mitjans, tecnologies o llenguatges. Així, es parla d'alfabetització audiovisual, tecnològica, digital...

Pel que fa al contingut, el principal impulsor del concepte ha estat el món bibliotecari que, al llarg de més d'una dècada fent esforços per integrar-se plenament en la Societat de la Informació i el Coneixement, ha promogut un tomb important en les funcions tradicionals de les biblioteques. L'Associació Americana de Biblioteques Escolars (AASL) fou la primera a elaborar un document, l'any 1998, on va definir la competència informacional com *l'habilitat de reconèixer una necessitat d'informació i la capacitat d'identificar, localitzar, avaluar, organitzar, comunicar i emprar la informació de manera efectiva, tant per a la resolució de problemes com per a l'aprenentatge al llarg de la vida* (AASL, 1998).

47. L'ús preferent d'una o altra expressió ve més aviat determinat pels contextos on s'utilitza —empresa, universitats, món bibliotecari, etc.— que no pas per diferències de fons entre totes elles. En l'àmbit educatiu, i especialment a partir de l'enfocament competencial de la LOE, l'expressió més habitual és "competència informacional" (BLASCO i FUENTES, 2007).

Poc després, es va difondre l'anomenat model *Sconul* (Society of College, National and University Libraries), que va suposar una extensió ràpida del concepte en l'àmbit de les biblioteques universitàries. Aquest model, ja clàssic, planteja "set pilars" o columnes bàsiques per a la gestió i ús de la informació (Sconul, 1999):

1. Reconèixer una necessitat d'informació.
2. Distingir entre les diferents formes de tractament de la necessitat d'informació reconeguda.
3. Construir estratègies de localització de la informació.
4. Localitzar i accedir a la informació.
5. Comparar i avaluar la informació obtinguda en diverses fonts.
6. Organitzar, aplicar i comunicar la informació a altres persones i de forma adequada a cada situació.
7. Sintetitzar i edificar a partir de la informació existent, contribuint a la creació de nou coneixement.

L'IFLA (*International Federation of Library Institutions and Associations*) i la UNESCO s'afegiren a aquest plantejament teòric.

La competència informacional en el context educatiu

A partir de la Declaració de Praga (IFLA, 2003), es van crear comitès mundials especialitzats a vetllar l'articulació de l'aprenentatge d'aquesta competència en diferents contextos culturals i educatius. El pas següent es va concretar a la [Declaració d'Alexandria](#), on es van posar les bases per relacionar el desenvolupament de la competència amb l'aprenentatge al llarg de la vida (IFLA, 2005). A l'Estat espanyol, en la primera trobada d'experts el 2006 sota el lema "Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía", es va elaborar la Declaració de Toledo (MEC, 2006) i es va crear el grup [ALFINRED-ALFINCAT](#), a Catalunya.

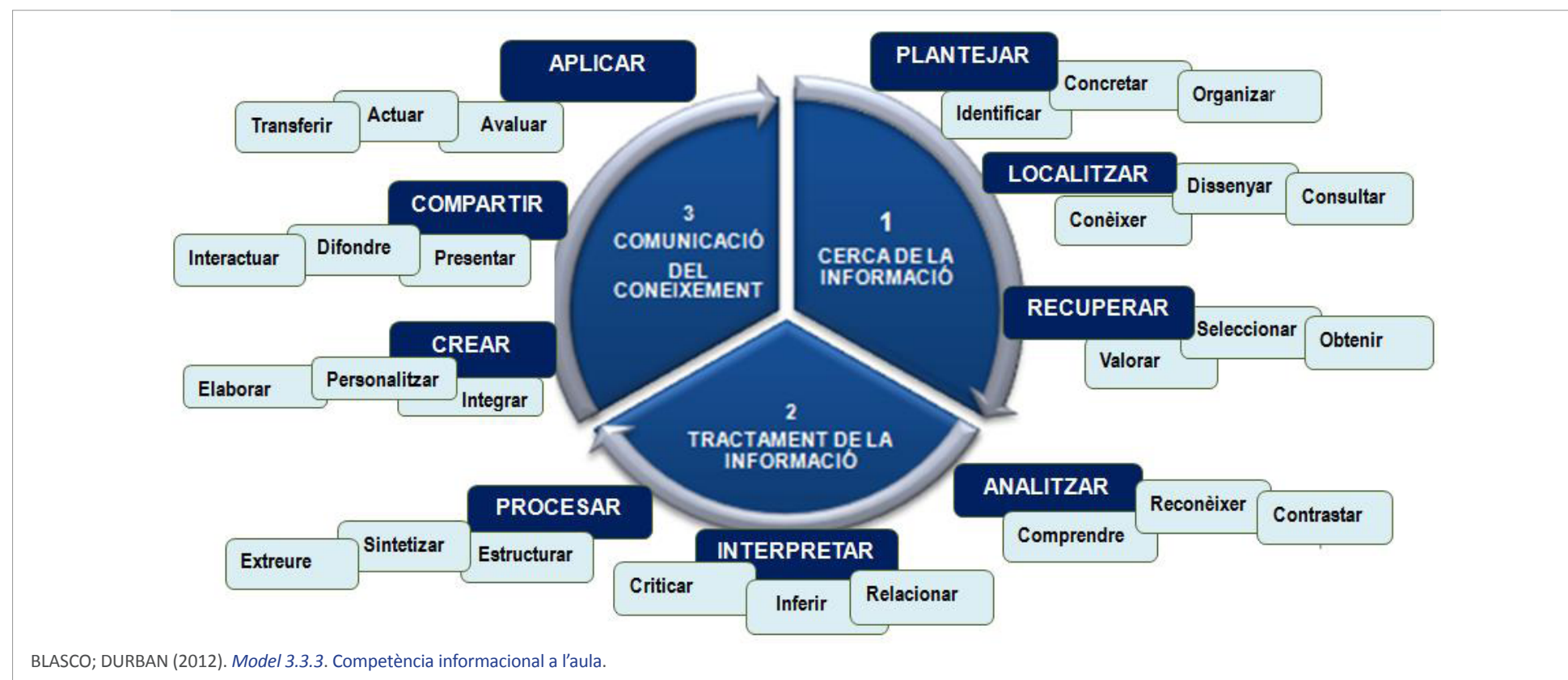
Dins l'àmbit educatiu català, ja s'havien recollit continguts ALFIN en la concreció de "La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació" del Grup de Treball del Programa d'Informàtica Educativa (PIE). Així, dins l'apartat "Instrumentos de treball intelectual", el document de 1999 esmentava que "les possibilitats de processament de la informació que ofereixen les TIC tenen un gran potencial per influir en el procediments de treball personal i col·laboratiu

per a dur a terme activitats de creació, producció i aprenentatge”, ja que la dimensió TIC “cobreix un gran nombre d’activitats, que van des de la planificació de les tasques fins a la presentació i discussió dels resultats, passant pel procés de recollida, anàlisi i tractament de la informació” (Generalitat de Catalunya, 1999)⁴⁸.

Aquest impuls es va concretar el 2005 amb la posada en funcionament del **Programa de Biblioteca Escolar puntedu**. En el seu marc conceptual, la lectura passava a desenvolupar-se sota l’enfocament comunicatiu global i transversal que caracteritza els plans de lectura. Dins del programa es va dissenyar un mòdul

específic de formació, que orientava els futurs responsables de biblioteques sobre el desenvolupament de la competència informacional des de la biblioteca escolar, integrant els continguts d’ALFIN amb les TIC i l’enfocament competencial de la LOE.

El 2011, Anna Blasco i Glòria Durban⁴⁹, articulen, per primera vegada al nostre país, un model específic per a l’aplicació de la competència informacional als ensenyaments obligatoris, conegut inicialment com model de les 3 fases i, actualment, com model 3·3·3 (Blasco i Durban, 2011 i 2012).



48. Document anterior al currículum vigent: *La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació*.

49. BLASCO, DURBAN (2011). *La competència informacional: del currículum a l'aula*. Barcelona: Rosa Sensat

2.2. Àmbits i situacions d'aprenentatge

La competència informacional està formada per un conjunt d'habilitats que cal desenvolupar, indistintament, de manera conjunta i particularitzada. El treball particularitzat esdevé important per a l'entrenament i la interiorització de processos sistemàtics singulars mentre que l'enfocament sintètic permet posar en funcionament totes les habilitats requerides per a l'assoliment de la competència. En qualsevol cas, aquest assoliment no és necessàriament lineal, sinó que admet diferents combinacions i flexibilització de les actuacions a dur a terme, ja siguin genèriques o concretes.

Pel que fa a les situacions d'aprenentatge, seran el currículum i la pròpia vida escolar, junt amb la utilització transversal d'eines i entorns com la biblioteca i les TIC, els elements que ens proporcionaran els contextos més adients per al desenvolupament de la competència.

Distingim tres àmbits dins la competència informacional: *la cerca i recuperació de la informació*, el *tractament* i la *comunicació*⁵⁰.

2.2.1. Cerca i recuperació de la informació

En primer lloc cal destacar la necessitat de treballar hàbits de consulta, que facilitin a l'alumnat el desenvolupament de les altres habilitats:

- **Identificació de les seves necessitats informatives:** identificar el problema o necessitat, determinar-ne l'abast i definir-ne les característiques. Igualment, caldrà que aprengui a trobar les paraules clau més adients i a explicitar-ne les finalitats de la cerca. Tots aquests processos són fonamentals ja que les concrecions fetes definiran l'estratègia posterior i seran un factor per a l'èxit de la consulta.

50. Tot i que, en sentit estricte, la comunicació de la informació ja no hauria de formar part d'un document orientat a la lectura, considerem que forma part inseparable de la competència informacional i per això l'inclouem aquí.

- **Coneixement dels recursos més idonis per satisfer-les.** En aquest moment, serà primordial per a l'alumnat *conèixer els recursos disponibles* —impresos o digitals— que té a l'abast: familiaritzar-se amb les diferents fonts d'informació i comprendre els diferents formats i suports en què es manifesten. Igualment serà important diferenciar els tipus de recursos existents per comprendre'n les característiques i la forma d'accedir-hi. Totes aquestes habilitats, prèvies a la cerca pròpiament dita, resulten imprescindibles si volem que l'alumnat sigui capaç de seleccionar els recursos més adients segons les concrecions que hagi fet de la seva necessitat informativa.

Pel que fa a la **cerca** pròpiament dita, caldrà diferenciar dues fases:

- **Localitzar la informació:** saber planificar i dissenyar estratègies, identificar les diferents eines de cerca i saber aplicar les estratègies dissenyades.
- **Seleccionar i recuperar:** saber aplicar criteris de qualitat, comparar informacions, identificar excés d'informació, triar documents útils, fer emmagatzematges provisionals i avaluar-ne el procés.

En aquest àmbit de la competència informacional, resultarà estratègic per als centres escolars *disposar d'entorns d'aprenentatge*, com la biblioteca escolar, dotats amb materials i recursos de qualitat, que afavoreixin qualsevol indagació o recerca. Dins d'aquest àmbit se situa, també, la tradicional *formació d'usuaris*. Aquesta formació es pot seguir particularitzant plantejada com entrenament de base dels hàbits de consulta, però en el seu desenvolupament, caldrà tenir sempre present la màxima contextualització de les situacions de partida i l'enfocament competencial que exigeix una major funcionalitat dels aprenentatges.

Així, doncs, la principal funció de la biblioteca en relació a aquest àmbit serà la de gestionar tots els materials disponibles, promocionar-ne l'existència i permetre'n la disponibilitat *in situ*, en línia o en biblioteques d'aula, i en diferents formats i suports.

2.2.2. Tractament de la informació

L'àmbit del tractament de la informació se centra en dos aspectes principals:

- **La comprensió i interpretació d'informacions rellevants.** Cal destacar-ne dues fases:
 - *Anàlisi i tria de la informació* seleccionada, on caldrà organitzar la informació, explorar i depurar seleccions, comprendre, interpretar i identificar les informacions rellevants.
 - *Estructuració de les idees*, on és clau segmentar i establir relacions jeràrquiques i associatives i ordenar i classificar la informació seleccionada.
- La manipulació dels continguts. Ha d'incorporar el tractament textual amb les TIC i requereix habilitats com l'ús d'*emmagatzematges específics*, la *selecció de programari* i les *representacions sintètiques* amb esquemes, taules, etc. Finalment, l'alumnat estarà en disposició de *transformar la informació* en coneixement personal. Per aconseguir-ho caldrà *integrar la informació* recollida en les fonts seleccionades, *establir connexions* amb els coneixements previs, fer inferències, *formular conclusions* i elaborar nova informació.

En aquest àmbit especialment, la competència lectora i la informacional són una mateixa cosa, ja que ambdues constitueixen una de les bases de l'aprenentatge en general. Per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de tot el professorat del centre. La persona o comissió que faci el seguiment del Pla de lectura haurà de vetllar perquè es desenvolupin a les diferents àrees curriculars. Igualment, caldrà una estreta participació del coordinador TIC del centre per assegurar la incorporació i l'ús d'eines i de programari més adients a cada situació.

2.2.3. Comunicació de la informació

Dins d'aquest àmbit cal destacar dos aspectes:

- **La composició de textos propis de les diferents matèries curriculars.** Es pot segmentar en altres habilitats:

- *Actuar amb ètica en la utilització*, on són objectius saber reconèixer i citar adequadament les fonts d'informació utilitzades i respectar la privacitat i seguretat de la informació.
- *Identificar valors i creences* per tal de reconèixer implicacions i respectar la diversitat.
- *Tractament textual amb les TIC*, on esdevé primordial saber triar el format i suport més adient segons la finalitat, tot incorporant principis de disseny i les TIC.

- **Les formes de compartir i aplicar el coneixement elaborat.** Igualment podem segmentar-lo:

- S'haurà de vetllar perquè el document final incorpori o rebutgi punts de vista oposats.
- Un cop el producte estigui creat, si és necessari, caldrà difondre'l de la forma acordada.
- Prendre resolucions i/o proposar actuacions conseqüents amb les postures preses.

Igual que en l'àmbit anterior, el desenvolupament d'aquestes habilitats és responsabilitat de totes les matèries curriculars i, per tant, hi està implicat tot el professorat del centre. Caldrà reflexionar sobre la rellevància d'aquesta fase, ja que requereix dotar de context, sentit i finalitat qualsevol projecte, problema, recerca o indagació que es vulgui resoldre ja que, com més contextualitzada i més sentit tingui la qüestió plantejada, molt millor esdevindrà el producte —coneixement— creat.

Finalment, hem de recordar que el sentit i la finalitat es concretaven a la primera fase del procés i és important, com a avaluació final, que l'alumnat pregui consciència sobre si s'han resolt, o no, i en quina mesura, els objectius definits inicialment.

2.2.4. Situacions d'aprenentatge

Tot i que, com hem vist, els diferents àmbits de la competència informacional poden treballar-se de manera independent i específica dins les diferents matèries

curriculars, cal dir que el seu assoliment no serà efectiu si no s'activen situacions d'aprenentatge transversals al tres àmbits.

A l'educació primària, i a manera d'exemple, podem esmentar alguns continguts de la LOE⁵¹ que proporcionen bons escenaris per desenvolupar integralment les habilitats informacionals:

- **Exploració d'algun aspecte de l'entorn** a partir d'una qüestió rellevant, mitjançant el treball cooperatiu. (Cicle inicial de primària) (MNS)
- **Realització d'un treball d'investigació** a partir d'una qüestió rellevant, mitjançant el treball cooperatiu i l'ús de les TIC. (Cicle mitjà de primària) (MNS)
- **Elaboració d'un estudi de cas** sobre elements característics de l'entorn, per mitjà del treball cooperatiu i utilitzant diferents fonts d'informació (documents, informacions orals, mitjans de comunicació, Internet). (Cicle mitjà de primària) (MNS)
- **Recerca d'informació** sobre com s'ha resolt un problema bàsic de la vida quotidiana al llarg del temps a partir d'un treball comparatiu i d'ús de les TIC. (Cicle superior de primària) (MNS)
- **Realització d'un treball d'investigació** a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació. Argumentació oral i escrita de les propostes de solució. (Cicle superior de primària) (MNS)
- **Interpretació de la realitat** a través dels mitjans de comunicació i anàlisi crítica de la influència de la publicitat sobre els hàbits de consum. (Cicle superior de primària) (MNS)
- **Utilització dels mitjans de comunicació i d'Internet** per obtenir informació sobre qüestions relacionades amb l'art i els contextos de producció i exposició artística. (EA)

51. Decret 142/2007.

- **Interès i recerca d'informació** (individual i col·lectiva) sobre compositors, intèrprets, festivals de música i manifestacions musicals en general, i la dansa. (EA)

A l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, els decrets i les orientacions pel desplegament del currículum assenyalen diferents actuacions on hi ha situacions d'aprenentatge facilitadores del desenvolupament de les habilitats informacionals⁵². Les principals serien les següents:

- **El treball de síntesi** (de 1r a 3r curs) que integra continguts relacionats amb les deferents matèries del curs.
- **Els projectes de recerca** relacionats a les diferents àrees curriculars, com per exemple:
 - Realització d'un projecte sobre l'ús més sostenible d'alguns materials a partir de col·laborar en grup en la cerca d'informació i en la presa de decisions. (CN) ESO1
 - Plantejar preguntes investigables i dissenyar petites investigacions per donar-hi resposta. (CN) ESO2
- **Els projectes transversals** que es desenvolupin en el centre com ara: setmana cultural, jornades solidàries, tallers interdisciplinaris...
- **El Projecte de recerca de 4t d'ESO**, que es pot fer en una hora setmanal al llarg de tot el curs, en dues hores en un quadrimestre o en tres hores en un trimestre. També es pot concentrar en sis dies (35 hores).
- **El Treball de recerca de batxillerat.**

Tant si es duu a terme una recerca a primària com a secundària, és important sistematitzar el procés de manera que les diferents habilitats implicades és puguin treballar de manera harmònica i efectiva al llarg del currículum.

52. Decret 143/2007; Decret, 142/2008; Generalitat de Catalunya DGEGB (en línia).

Un esquema bàsic d'aquest procés podria ser el que es mostra a continuació:

ESQUEMA DE SISTEMATITZACIÓ D'UNA ACTIVITAT DE RECERCA BASADA EN L'APLICACIÓ DE LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL

ÀMBITS	HABILITATS A DESENVOLUPAR	LLOC PREFERENT
Cerca i recuperació de la informació	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar les necessitats d'informació. • Trobar paraules clau. • Conèixer els recursos disponibles. • Preparar estratègia de cerca. 	Aula ordinària i Biblioteca del centre
	<ul style="list-style-type: none"> • Localització d'informació. • Valoració i selecció. • Emmagatzematge temporal. 	Biblioteca i/o aula d'informàtica
Tractament de la informació	<ul style="list-style-type: none"> • Anàlisi i tria de la informació seleccionada. • Organització de la informació seguint un guió. • Síntesi. 	Aula ordinària
Comunicació i aplicació	<ul style="list-style-type: none"> • Arribar a unes conclusions. • Elaboració d'una exposició oral: text cartell, presentació de diapositives, vídeo, o altres. 	Aula d'informàtica i/o aula ordinària
	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir-ho amb la resta de companys/es de l'aula i si es considera oportú amb altre alumnat del centre. 	Aula ordinària, Biblioteca o altres espais del centre

Cal emfasitzar que és imprescindible situar el desenvolupament de la competència en contextos que parteixin preferentment de necessitats d'informació realistes i significatives. La concreció d'una proposta curricular a cada centre requereix l'aplicació d'un model que permeti l'aprenentatge integrat de conceptes i habilitats específiques, i promogui hàbits i valors relacionats amb l'ús de la informació en les seves tres grans dimensions: la cerca, el tractament i la comunicació. Si l'aplicació del currículum es produeix dins la tradicional compartimentació de les matèries, la consecució de la competència esdevindrà molt menys efectiva.

És necessari, doncs, fer prevaler aquelles metodologies d'aprenentatge més coherents amb les finalitats i objectius que es persegueixen. En aquest sentit, podem destacar, com a més idonis, els **enfocaments pedagògics integrats**, cooperatius, funcionals, socioculturals, pràctics i comunicatius, que afavoreixen la formació de lectors i lectors competents capaços de comprendre, analitzar i interpretar una diversitat de situacions comunicatives, de gèneres discursius i tipus de textos, així com accedir a fonts d'informació i documentació variades, tant digitals (Internet) com en suport paper (premsa, ràdio, televisió, cinema, biblioteques, hemeroteques, fonoteques...).



Biblioteca Escola Pompeu Fabra (Barcelona).

2.3. Orientacions per a la planificació

La competència informacional, tot i invisible, ha estat sempre present als currículums lligada al desenvolupament de la competència lectora i als treballs de recerca; la irrupció de les TIC al final del segle XX l'ha fet aflorar amb força i prendre nom propi, en un procés que la porta a ocupar un paper com més va més centralitzat dins l'aprenentatge.

Aquesta situació encara canviant explica el fet que el currículum no li atorgui una dimensió identificable, però no per això s'ha d'entendre que els continguts que permeten desenvolupar aquesta competència no siguin presents a totes les àrees del currículum obligatori, tant a primària com a secundària. Totes, en un grau o altre, proporcionen situacions d'aprenentatge on es requereix activar habilitats informacionals.

2.3.1. Continguts relacionats amb els àmbits de la competència informacional

Per això és important identificar aquestes situacions d'aprenentatge i treure'n el màxim partit en el devenir quotidià de la vida escolar. Com a exemple s'han seleccionat alguns continguts del currículum del cicle superior de primària (Decret 142/2007) a partir dels quals es poden treballar particularment les habilitats informacionals.

Per facilitar una visió transversal i coherent de la competència, els continguts es presenten en una llista única i s'indica entre parèntesi la matèria que li és associada segons les abreviatures següents:

Àrees curriculars i abreviatures emprades

- LENGUA CATALANA I CASTELLANA: LC
- LENGUA ESTRANGERA: LE
- MEDI NATURAL I SOCIAL: MNS
- EDUCACIÓ ARTÍSTICA: EA
- EDUCACIÓ FÍSICA: EF
- MATEMÀTIQUES: MA

CONTINGUTS RELACIONATS AMB LA CERCA I LA RECUPERACIÓ DE LA INFORMACIÓ

Coneixement dels recursos disponibles (fonts d'informació) i utilització de la biblioteca del centre

- Coneixement del funcionament d'una biblioteca-mediateca, de manera que es pugui trobar allò que es busca tan autònomament com sigui possible. (LC)
- Coneixement del funcionament d'una biblioteca virtual per trobar-hi novetats, recensions de llibres, opinions de lectors, recomanacions d'obres, de temes o d'autors. (LC)
- Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre: autor, adaptador, traductor, il·lustrador, editorial, col·lecció, localitat i any d'edició, fent una fitxa tècnica en què constin aquestes dades. (LC)
- Utilització d'Internet per buscar informació: coneixement dels cercadors més habituals, coneixement de les adreces de més ús. (LC)
- Ús dels recursos de la biblioteca d'aula i escola com a font d'informació i plaer. (LC)

Localitzar, seleccionar i recuperar la informació

- Recerca d'informació en un llibre o enciclopèdia. (LC)
- Capacitat per captar informació a partir d'enllaços i d'organitzar-la per fer-ne un treball personal. (LC)
- Ús de diferents fonts històriques (orals, documentals, patrimonials) per contrastar informacions sobre un mateix esdeveniment. (MNS)
- Utilització dels mitjans de comunicació i d'Internet per obtenir informació sobre audicions, concerts, espectacles musicals, estils musicals i coreogràfics. (EA)
- Ús de les TIC per a la recerca guiada de la informació en la realització de tasques específiques. (LE)

CONTINGUTS RELACIONATS AMB EL TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ

Comprensió i interpretació d'informacions rellevants

- Comprensió de les informacions que fan referència a qualsevol àmbit de l'escola i de la vida quotidiana (material de treball, instruccions, anotacions, fullets informatius, documentals, publicitat, cartes, articles del diari, reportatges, entrevistes entre altres). (LC)
- Comprensió i localització d'informacions rellevants en textos de mitjans de comunicació social. (LC)

Anàlisi del contingut i estructuració de les idees

- Integració de coneixements i informacions procedents de diferents suports. (LC)
- Expressió d'idees de forma sintètica a través d'un esquema o imatge. (LC)
- Capacitat per captar informació i d'organitzar-la per fer-ne un treball personal. (LC)

CONTINGUTS RELACIONATS AMB LA COMUNICACIÓ DE LA INFORMACIÓ

Composició de textos propis de les diferents matèries curriculars

- Exposicions a partir d'un guió, esquema, imatge o bé utilitzant com a suport programari de presentació. (LC)
- Comunicació de les informacions obtingudes utilitzant diferents llenguatges. (MNS)
- Participació activa a l'escola com a aprenentatge per a la vida en democràcia. (MNS)
- Creació de missatges visuals mitjançant materials plàstics i tecnologies de la comunicació (imatge digital, vídeo, fotografia, instal·lació) per a la composició d'objectes i imatges. (EA)

2.3.2. Competència informacional i competències bàsiques

Per això és important identificar aquestes situacions d'aprenentatge i treure'n el màxim partit en el devenir quotidià de la vida escolar. Com a exemple s'han seleccionat alguns continguts del currículum del cicle superior de primària (Decret 142/2007) a partir dels quals es poden treballar particularment les habilitats informacionals.

Dins de les vuit competències bàsiques que prescriu el currículum vigent⁵³, la més propera a la informacional és l'anomenada *Tractament de la informació i competència digital*, que recull els tres àmbits, encara que centrats, específicament, en l'entorn digital.

Tanmateix, com hem indicat anteriorment, la competència informacional ni és nova ni és només digital. Reduint-ne l'adquisició només a l'àmbit de les noves tecnologies es restaria valor al concepte que s'està plantejant. Per això, quan en l'àmbit educatiu fem el terme "competència informacional", ens estem referint a un conjunt d'habilitats, definides en el primer apartat, que tenen la seva base fonamental en les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic; la seva eina principal, en l'ús adequat de les TIC i en l'ús de les biblioteques escolars. Es tracta, per tant, d'habilitats que són metodològiques i comunicatives a parts iguals.

Aquesta competència es troba recollida en algunes de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i de l'àmbit del tractament de la informació i la competència digital. En els documents per a la identificació i desplegament de les competències bàsiques dels diferents àmbits trobarem els continguts clau implicats.

La competència informacional en les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic

En els documents esmentats podem observar que la competència 4 de l'àmbit lingüístic preveu que durant l'etapa primària l'alumne conegui i apliqui estratègies bàsiques de competència informacional, que desenvoluparà durant l'etapa secundària. L'explicació d'aquesta competència la relaciona amb la comprensió

⁵³. Certament, el fet que el terme "competència" s'hagi generalitzat en el vocabulari pedagògic fa que sigui oportú aclarir el sentit del terme "competència informacional" en el marc de la LOE.

lectora i amb la construcció de nou coneixement, quan a primària diu que *per al tractament de la informació, cal partir de la comprensió del text (...) Quan l'alumne/a integra aquesta informació recollida i seleccionada, la relaciona amb els seus coneixements previs i en formula conclusions per elaborar-ne de pròpia; l'haurà transformada en coneixement propi.*

A secundària (competència 3 de l'àmbit lingüístic) hi afegeix l'anàlisi de la naturalesa de les fonts d'informació i la valoració crítica: *[la] competència presenta una gradació que té en compte dues dimensions. D'una banda, la naturalesa de les fonts, que poden ser de caràcter general i ampli (...), o més especialitzades, com monografies o pàgines digitals acadèmiques. D'una altra, la gestió de la informació per tal de convertir-la en coneixement i la seva valoració crítica.*

La competència informacional en les competències bàsiques de l'àmbit *Tractament de la informació* competència digital

A grans trets, la progressió entre el desplegament a primària i a secundària es troba en l'enfocament, en el segon cas més orientat a la incorporació de la competència informacional a les pràctiques personals de l'alumne. Així, mentre que a primària el tractament de la informació es planteja com un recurs per obtenir coneixement que es pot aplicar de manera *crítica i responsable a la resolució de qüestions i problemes de la vida quotidiana*, a secundària es perfila com un recurs bàsic *per a l'aprenentatge al llarg de la vida*.

La taula que presentem a continuació evidencia que els tres àmbits de la competència informacional, que responen al procés de cerca, tractament i comunicació de la informació, queden recollits a bastament en el desplegament de les competències esmentades, amb matisos diferencials entre primària i secundària que marquen la progressió didàctica.



Biblioteca Escola Cossetània (Vilanova i la Geltrú).



Institut Angeleta Ferrer i Sensat (Sant Cugat del Vallès).

EDUCACIÓ PRIMÀRIA			I CERCA	II TRACTAMENT	III COMUNICACIÓ
Àmbit lingüístic	Dimensió Comprensió lectora	Competència 4 Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.	X	X	X
		Competència 4 Cercar, contrastar, seleccionar i capturar informació digital tot considerant diverses fonts i entorns digitals.	X		
Àmbit del tractament de la informació i la competència digital	Dimensió Tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball	Competència 5 Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.		X	X
		Competència 6 Organitzar i emprar els entorns personals digitals de treball i d'aprenentatge.	X	X	X
		Competència 9 Actuar de forma crítica, prudent i responsable en l'ús de les TIC, considerant aspectes ètics, legals, de seguretat i de sostenibilitat.	X	X	X
	Dimensió Ciutadania i civisme digital				

EDUCACIÓ SECUNDÀRIA			I CERCA	II TRACTAMENT	III COMUNICACIÓ
Àmbit lingüístic	Dimensió Comprensió lectora	Competència 3 Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.	X	X	
		Competència 4 Cercar, contrastar, seleccionar i capturar informació digital tot considerant diverses fonts i mitjans digitals per resoldre incògnites.	X		
Àmbit del tractament de la informació i la competència digital	Dimensió Tractament de la informació i organització dels entorns digitals de treball	Competència 5 Construir nou coneixement mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.		X	X
		Competència 6 Organitzar i utilitzar un entorn personal de treball i aprenentatge amb eines digitals per desenvolupar-se en la societat del coneixement.	X	X	X
	Dimensió Ciutadania i civisme digital	Competència 11 Actuar de forma crítica, prudent i responsable en l'ús de les TIC, considerant aspectes ètics, legals, de seguretat i de sostenibilitat.	X	X	X

Acabem aquesta aproximació a les competències bàsiques constatant que les habilitats que entren en joc en la competència informacional poden classificar-se en quatre blocs bàsics, que impliquen totes les competències transversals:

Domini d'habilitats lingüístiques i cognitives	COMPETÈNCIA LECTORA
Desenvolupament del pensament crític-reflexiu i d'autoregulació de processos	COMPETÈNCIES PERSONALS
Domini d'habilitats tecnològiques	COMPETÈNCIA DIGITAL
Desenvolupament de capacitats centrades en la gestió dels continguts en qualsevol suport	COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE

2.3.3. La seqüenciació dels continguts

Per facilitar aquest treball transversal, es fa necessari disposar d'orientacions que facilitin una programació coherent a partir de les diferents àrees curriculars.

Cal prendre consciència que no cal inventar res de nou ni afegir més feina a la que ja tenen els equips docents. És suficient de fer una lectura transversal i integradora del currículum per desenvolupar equilibradament la competència. El que importa, en aquest punt, és que els equips docents es familiaritzin amb l'elaboració de programacions interdisciplinàries tot identificant aquells continguts curriculars que són implicats en la competència que es vol promoure.

Tot seguit, es mostrarà un exemple de seqüenciació de continguts relacionats amb la competència informacional que pot ser útil per a la planificació didàctica.

S'han seleccionat un seguit de continguts del currículum oficial procedents de les diverses matèries. L'exemple que és presenta correspon a un desenvolupament seqüencial —des de primària fins a l'ESO— d'un dels tres àmbits de la

competència informacional: el de *cerca i recuperació de la informació*. S'ha triat aquest àmbit per ser el menys sistematitzat en les programacions educatives i el que precisa d'una major visualització curricular. Les dimensions de *tractament* i *comunicació* pel seu lligam amb la competència lectora han estat més visibles als currículums i el seu desenvolupament és, per tant, més senzill de planificar.



Biblioteca de l'Institut Angeleta Ferrer i Sensat (Sant Cugat del Vallès).

Exemple de planificació de continguts de les diferents matèries curriculars des de primària fins a l'ESO que constitueixen la base d'una programació de l'àmbit de cerca i recuperació de la informació (Decrets, 142 i 143/2007)⁵⁴

HÀBITS DE CONSULTA. Coneixement dels recursos disponibles (fonts d'informació en diferents formats i suports) i utilització de la biblioteca	
CICLE INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement de la biblioteca de centre per adquirir autonomia per a la utilització dels seus recursos. (LC) • Cerca guiada d'informació a la biblioteca escolar i amb l'ús de les TIC. (LC) • Consulta de biblioteques virtuals per trobar-hi novetats, síntesis de llibres, recomanacions o obres d'un tema o autor determinat. (LC)
CICLE MITJÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement del funcionament d'una biblioteca i utilització de tot tipus de recursos. (LC) • Recerca d'informació en un llibre o enciclopèdia a partir de consultar els índexs i els glossaris, en cas que n'hi hagi. (LC) • Utilització de la biblioteca d'escola (mediateca), posant en pràctica els coneixements adquirits. (LC) • Ús de fonts d'informació històrica diverses per obtenir informació. (MNS) • Iniciació a la utilització de l'hipertext i dels enllaços. (LC) • Reconeixement de les pàgines web. (MNS)
CICLE SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement del funcionament d'una biblioteca-mediateca, de manera que es pugui trobar allò que es busca tan autònomament com sigui possible. (LC) • Coneixement del funcionament de les biblioteques per saber on es poden trobar llibres per a la seva edat i de temes del seu interès. (LC) • Ús de diferents fonts històriques (orals, documentals, patrimonials) per contrastar informacions sobre un mateix esdeveniment i obtenir factors explicatius de les accions humanes. (MNS) • Coneixement de les eines principals per localitzar imatge, text i àudio: cercadors, paraules claus, adreces web. (MNS) • Coneixement dels cercadors més habituals, coneixement de les adreces de més ús. (MNS)
ESO 1r	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització dirigida de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura. (LC) • Utilització dirigida de la biblioteca i de les TIC com a font d'informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular. (LC) • Identificació i ús de diferents tipus de fonts (materials, iconogràfiques, textuais, orals, cartogràfiques, digitals, etc.). (CSGH) • Ús de fonts d'informació utilitzant estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: llibres, enciclopèdies, revistes, diaris. (LC) • Cercadors a Internet, enciclopèdies i diaris virtuals; fonts audiovisuals de comunicació. (LC)

54. Les abreviatures de les diferents àrees curriculars ja s'han esmentat anteriorment.

<p>ESO 2n</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització progressivament de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura. (LC) • Utilització dirigida de la biblioteca i de les TIC com a font d'informació per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular. (LC) • Ús de fonts d'informació utilitzant estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: <ul style="list-style-type: none"> – Cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris. (LC) – Operadors lògics en el cercador d'Internet; fonts audiovisuals, recursos digitals i entorns virtuals de comunicació. (LC) • Ús i contrast de diferents fonts documentals primàries i secundàries (materials, textuais, iconogràfiques, cartogràfiques, digitals, etc.) per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper. (CSGH) • Cerca de dades en diferents fonts i a partir d'identificar paraules clau i anàlisi crítica de la informació trobada. (CN) • Selecció de la informació obtinguda per mitjans telemàtics tenint en compte la seva autoria, fiabilitat i finalitat. (TEC)
<p>ESO 3r</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització autònoma de la biblioteca i de les TIC com a font d'informació i de models per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular. (LC) • Ús de fonts d'informació utilitzant estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: <ul style="list-style-type: none"> – Cerca bibliogràfica i documental, llibres, enciclopèdies, revistes, diaris. (LC) – Cercadors d'Internet; fonts audiovisuals i electròniques de comunicació (CD-ROM, DVD i altres). (LC) • Ús de diferents fonts d'informació, especialment amb suport TIC, per contextualitzar els conceptes generals a fets de l'entorn proper, comun cant de forma argumentada els resultats de la recerca. (CSGH) • Utilitzar de forma rigorosa diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual (...) contrastant punts de vista i considerant alternatives per tal d'elaborar una opinió crítica pròpia. (EDPC)
<p>ESO 4t</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilització autònoma de la biblioteca i de les TIC com a font d'informació i de models per a la realització dels treballs escrits propis de cada matèria curricular. (LC) • Ús de fonts primàries (prioritzant les fonts orals i d'arxiu) i secundàries per conèixer aspectes de la vida quotidiana del passat. (CSGH) • Ús de fonts d'informació utilitzant estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: <ul style="list-style-type: none"> – Bibliografia especialitzada. (LC) – Bases de dades i catàlegs digitals, fonts audiovisuals i electròniques d'informació i comunicació (documentals, reportatges, webs). (LC) • Utilitzar de forma rigorosa i contrastada diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, valorant la possibilitat de solucions alternatives. (EDPC) • Ús de fonts d'informació utilitzant estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: llibres, enciclopèdies, revistes, diaris. (LC) • Cercadors a Internet, enciclopèdies i diaris virtuals; fonts audiovisuals de comunicació. (LC)

CERCA D'INFORMACIÓ. Localitzar, seleccionar i recuperar informació en diferents formats i suports

CICLE MITJÀ	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciació a cerques d'informació a Internet. (MNS)
CICLE SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> • Recerca d'informació en un llibre o enciclopèdia. (LC) • Utilització d'Internet per buscar informació. (MNS)
ESO 1r	<ul style="list-style-type: none"> • Utilitzar de forma guiada els recursos de les TIC per a la cerca, organització, intercanvi i presentació d'informació. (LC) • Localització i obtenció d'informacions diverses sobre restes arqueològiques i elements patrimonials de Catalunya i Espanya. (CSGH) • Cerca de dades en diferents fonts i anàlisi crítica de la informació trobada. (CN)
ESO 2n	<ul style="list-style-type: none"> • Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques i gràfics, per mitjans convencionals i digitals, per a interpretar fenòmens demogràfics i socials. (CSGH) • Recerques a Internet en alguna de les llengües estrangeres. (LE) • Cerca de dades en diferents fonts i a partir d'identificar paraules clau i anàlisi crítica de la informació trobada. (CN)
ESO 3r	<ul style="list-style-type: none"> • Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies i suports. (LC) • Cerca, anàlisi i contrast d'informacions estadístiques, gràfics i mapes, així com de les informacions que ens proporcionen els mitjans de comunicació. Contrast i valoració crítica d'informacions diferents sobre un mateix fet o fenomen. (CSGH) • Lectura de recerques realitzades per altres (per exemple, en altres èpoques històriques) i anàlisi crítica dels procediments emprats. (CN) • Utilització d'eines i aplicacions per a la cerca, descàrrega i intercanvi i publicació d'informació. • Actitud crítica i responsable de la propietat i de la informació. (TEC)
ESO 4t	<ul style="list-style-type: none"> • Recerca d'aspectes de la vida quotidiana del passat, a partir d'informacions extretes de fonts primàries, prioritzant les fonts orals i d'arxiu, i secundàries. (CSGH) • Cerca de dades per respondre a les qüestions a partir de diferents fonts, primàries o secundàries, i anàlisi crítica del seu interès i de les seves limitacions. (FQ)

Gust per llegir

1. Concepte	91
2. Àmbits i situacions d'aprenentatge	93
2.1. La lectura autònoma	94
2.2. La lectura compartida	94
2.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars	95
2.4. La lectura guiada	95
3. Orientacions per a la planificació	96
3.1. La lectura autònoma	98
3.2. La lectura compartida	99
3.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars	101
3.4. La lectura guiada	102

1. CONCEPTE

El context social d'hàbits lectors

En els darrers anys han aparegut molts estudis sobre els hàbits de lectura de la població i s'ha consolidat la continuïtat en el temps de les avaluacions sobre aquest tema, cosa que permet veure'n l'evolució. Totes les medicions efectuades fins ara descriuen un context no prou afavoridor, ja que els hàbits de lectura social en el nostre país són baixos en relació a la mitjana de la població europea.

En concret, els resultats del principal estudi de referència, *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*⁵⁵, mostren la població de l'Estat de més de 14 anys dividida més o menys al 50% entre lectors i no lectors amb una lleugera evolució a l'alça. L'any 2007 es va incorporar a l'estudi la franja d'edat entre els 10 i el 13 anys i les dades indiquen una població lectora molt superior, al voltant del 80%, així com una taxa de lectors freqüents (aquells que llegeixen cada dia o alguns dies a la setmana) també més elevada que la resta de la població (al voltant d'un 65% respecte a un 42%). La següent franja d'edat contemplada (entre els 14 i els 24 anys) encara inclou en part població escolaritzada i els lectors suposen al voltant del 72%, també la taxa més alta de totes les franges d'edat posteriors. Les dades dels lectors entre els 10 i els 24 anys, doncs, mantenen l'esperança d'estar formant unes generacions progressivament més lectores que les anteriors si no és que les seves taxes no decauen ràpidament en abandonar l'escola.

El que hi pot fer l'escola

Les anàlisis d'aquest tipus d'estudis destaquen sempre que l'origen sociocultural, amb la institució familiar al capdavant, i el gènere dels lectors són els factors

55. El *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros* de la Federación de Gremios de Editores de España i el Ministerio de Cultura es fa trimestralment a tot l'Estat des del 2001.

més influents en l'adquisició d'hàbits lectors. Però, també s'ha anat demostrant que l'acció educativa de l'escola (temps de lectura a les aules, plans de lectura dels centres, didàctiques innovadores, etc.) poden fer revertir les expectatives negatives generades pels factors socials. I això tant pel que fa als resultats en la lectura pròpiament escolar, com en la seva gran influència en la practcada personalment pels nois i les noies en el seu temps d'oci. Així, doncs, tot i la gran presència social de l'escriptura en les societats actuals, hi ha un acord generalitzat que l'escola continua essent l'única institució que pot fer accessible l'ús habitual de la lectura a un públic socioculturalment divers.

El "gust per llegir"

La connexió amb l'experiència vital i el gaudi dels textos han passat a considerar-se un element clau per a l'accés a la lectura i la consecució d'hàbits permanents. Des de fa dècades l'escola ha fet un gran esforç per acostar-se als interessos dels alumnes de medis socials i d'hàbits culturals molt diversos per tal d'impulsar-los cap a la lectura personal. Aquest apartat del pla de lectura tracta justament de com aconseguir aquesta connexió vital entre la lectura i els nois i les noies.

L'extensió de les pràctiques d'animació lectora i els debats sobre la lectura lliure i la lectura obligatòria han fet vessar rius de tinta sobre la seva conveniència i les condicions del seu èxit en la formació lectora. En aquest període, les administracions educatives de tots els països del nostre entorn han intentat regular la lectura escolar tot combinant diversos criteris didàctics en relació tant a la lectura prescriptiva com a un espai escolar de lectura autònoma (Duran, Manresa, 2008)⁵⁶. Alhora, l'esforç per al foment de la lectura per plaer ha traspassat l'àmbit escolar i la majoria de països han endegat múltiples campanyes i plans de lectura d'abast, tipus d'activitats i resultats molt diversos.

Les administracions catalanes fa anys que impulsen iniciatives de foment de la lectura. L'administració educativa va iniciar l'any 1986 el programa denominat precisament *El gust per la lectura* amb l'objectiu "*d'aconseguir que els infants i*

56. DURAN, C.; MANRESA, M. (2008): "Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn". COLOMER, T. [coord.]: *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.

joves esdevinguin lectors competents, crítics i capaços de gaudir del plaer de la lectura". Des de llavors, el programa ofereix formació per a la dinamització de la lectura, material didàctic (com guies de les obres), activitats complementàries (rutes literàries, cinefòrums, visites guiades, jornades, debats...), etc.

La biblioteca escolar

La biblioteca escolar apareix com un dels factors clau en el procés d'accés i consolidació de l'hàbit lector. Els estudis sobre els resultats de l'avaluació PISA, per exemple, remarquen que els alumnes de les escoles amb biblioteques escolars actives obtenen millors resultats. En aquest camp, queda molt per fer en la nostra situació educativa. L'estudi de Marchesi i Miret (2005)⁵⁷, sobre les escoles de tot l'estat, revela que les biblioteques escolars a Espanya ocupen els darrers llocs dels països europeus en gairebé tots els aspectes (existència, fons, accés a la xarxa, pressupost, personal encarregat, etc.) i que el 40% del professorat no les utilitza en tot el curs. La manca d'ús encara és més accentuada a l'etapa secundària: un 75% del professorat no hi va mai amb els seus alumnes, mentre que, de l'alumnat, només la utilitza el 50% (quan a primària ho fa el 70%).

Tot i que no tenim dades més recents sobre les biblioteques escolars catalanes, cal dir que aquests darrers anys, concretament des del curs 2005-2006, s'ha iniciat el projecte anomenat **Puntedu** amb l'objectiu que *"a cada centre educatiu hi hagi un "espai de coneixement i aprenentatge", que treballi amb l'objectiu d'impulsar i consolidar el funcionament de la biblioteca, entès com a centre de recursos per a l'aprenentatge i la recerca i com un servei per al desenvolupament del currículum i del projecte educatiu del centre"*.

Hàbits i lectura literària

L'adquisició d'hàbits de lectura va molt lligada a la lectura literària, ja que és sobretot en la lectura de contes i narracions on els infants i adolescents dediquen a la pràctica lectora el temps i l'esforç necessaris per al domini del llenguatge i

57. MARCHESI, A.; MIRET, I. [dir.] (2005): *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez.

de l'escrit. Un fet encara més rellevant si recordem que els estudis de les avaluacions PISA assenyalen la lectura de textos llargs com un dels factors més influents en els bons resultats de comprensió lectora.

La capacitat formativa de la literatura ha estat exposada múltiples vegades (sense anar més lluny, en els informes de la Comissió *Didàctica de la Literatura* del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola, 2006 i 2009⁵⁸). Només recordarem aquí, doncs, que amb el llenguatge es dona sentit a la realitat i que la literatura justament explora les possibilitats del llenguatge en múltiples àmbits del saber i l'experiència. La literatura ofereix unes qualitats formatives per a l'individu —estètiques, cognitives, afectives i lingüístiques— que contribueixen a la formació de la persona, una formació que va indissolublement lligada a la construcció de la sociabilitat i que es realitza a través de la confrontació amb textos que expliciten la forma en la qual les generacions anteriors i les contemporànies han abordat i aborden la valoració de l'activitat humana. A través de l'educació literària a l'escola els nois i les noies aprenen molts dels referents de la seva cultura, perceben les jerarquies en el funcionament social dels textos, obtenen recursos per apreciar els nivells de significat que ofereixen les obres, adquireixen una manera de parlar sobre els llibres, se'ls obre la possibilitat d'objectivar la lectura segons diversos criteris culturals, com el de gènere, etapa històrica, etc., i poden interrelacionar les competències adquirides amb altres sistemes artístics com els dramàtics i els audiovisuals.

Fa temps que l'educació literària s'entén com el desenvolupament de la competència en la interpretació dels textos. Això comporta:

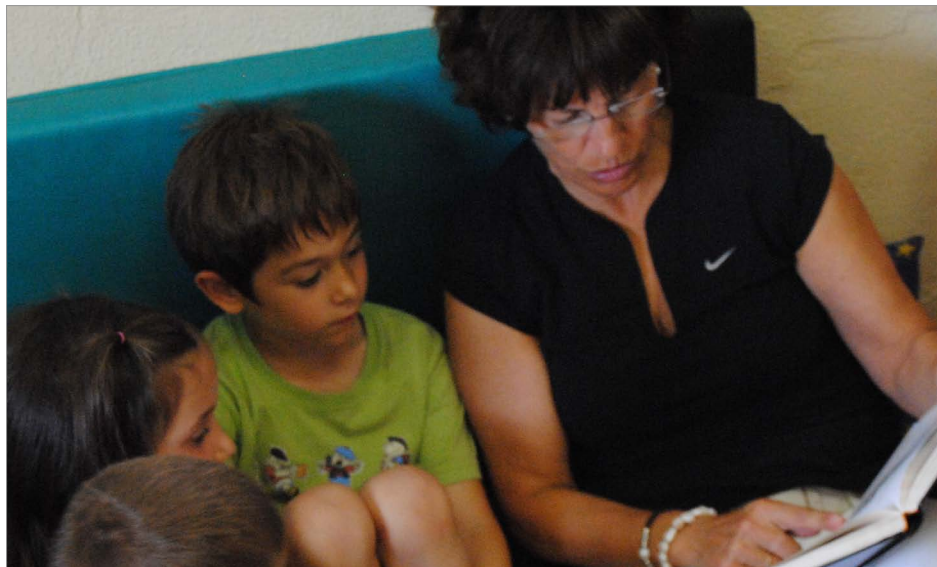
- La necessitat de preveure dues línies de força paral·leles al llarg de totes les etapes educatives perquè es produeixi l'aprenentatge: l'adhesió afectiva a través de la percepció d'un mateix com a pertanyent a aquesta comunitat interpretativa i l'aprenentatge de les convencions que regeixen les formes literàries de manera que es pugui construir el màxim de sentit.
- La necessitat d'una pràctica educativa que es desenvolupa a través de la recepció oral o la lectura directa dels textos per part dels aprenents, d'una banda, i

58. Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2006): *Conclusiones*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 89-102. *Conclusiones* (2009) en premsa.

les formes guiades per ensenyar la manera de construir sentits cada vegada més complexos, de l'altra. Sens dubte, els dos tipus d'activitats han estat presents al llarg del temps, però han mantingut relacions difícils i variables en la successió dels diferents models d'ensenyament literari.

En aquest apartat tractarem només de l'accés als textos escrits per a la construcció d'hàbits lectors i deixarem a càrrec del currículum educatiu de literatura la programació de l'aprenentatge literari, tot i que és evident la relació entre ambdues qüestions, especialment en aspectes sobre les lectures col·lectives o les activitats al voltant dels llibres.

2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE



Escola Madrenc (Vilablareix).

Els estudis sobre la lectura escolar a diferents països revelen algunes diferències en l'extensió de les pràctiques més habituals al nostre país respecte de les mitjanes internacionals, així com també sobre el temps, una mica inferior, dedicat aquí a aquests tipus d'activitats⁵⁹. També hi ha dades d'àmbit estatal que revelen que gairebé cap tipus d'activitat de promoció de la lectura es troba generalitzada a les escoles, cosa que indica un acord feble entre el professorat sobre com tractar aquesta qüestió⁶⁰. El Pla de Lectura és una ocasió per reflexionar-hi i perquè puguin estendre's amb força les pràctiques que han demostrat la seva eficàcia.

Les pràctiques de lectura a l'escola han de ser de diferent tipus perquè responen a objectius educatius diversos. Per això cal pensar solucions específiques per a cadascuna de les funcions de la lectura: desenvolupar eixos de programació dels diferents aspectes, seleccionar corpus de textos adequats per a cadascun i realitzar tipus d'activitats diferenciades. En la lectura literària, posem per cas, no és el mateix preveure com abordar un cert traspàs dels referents patrimonials, fer descobrir el funcionament intern dels diferents gèneres literaris, fomentar l'actitud d'implicació dels alumnes en la lectura autònoma o ensenyar a moure's en pràctiques socials com l'ús de les biblioteques o d'Internet. Però a la vegada cal intentar que aquestes diferents línies se superposin i es reforcin mútuament dins del treball escolar perquè rendeixi al màxim el temps que s'hi dedica.

Per oferir una immersió en el món de l'escrit, "una aula poblada de llibres on es llegeix i s'escriu" i la sensació de pertànyer a "una comunitat de lectors", com ho

⁵⁹. Dues hores setmanals de mitjana a l'Estat respecte a dues hores i mitja en la mitjana internacional segons l'informe PIRLS 2006 que avalua la lectura dels infants de quart curs de primària (deu anys), per exemple els últims informes publicats.

⁶⁰. L'informe de Romero Marín (2007): "Utopías lectoras y promoción de la lectura". *Anuario sobre el libro infantil y juvenil 2007*. Madrid: SM, 81-125, constata que cap de les activitats citades es fa en més del 60% dels centres enquestats. Potser val la pena assenyalar que les comparacions d'aquest mateix estudi entre dades de tot l'Estat (inclosa Catalunya) i les específiques del professorat de llengua i literatura catalana mostren una situació més positiva pel que fa a aquest darrer. Així, els docents de català són més lectors, tenen més activitat pròpia en pràctiques relacionades amb la lectura (com anar a llibreries, etc.) es manifesten pedagògicament més actius (per exemple, amb més lectura a les aules, més col·laboració amb les biblioteques públiques, etc.) o tenen alguns criteris de selecció dels llibres més sofisticats que la resta, com la cura de l'edició o la llengua original del text.

formulen Cairney (1992)⁶¹ i altres autors, sembla convenient parlar d'atenció als diferents "espais" en què els nois i les noies entren en contacte amb els llibres i adquireixen hàbits de lectura per articular adequadament les seves possibilitats, encara que això no pressuposi cap organització concreta de l'ensenyament. Els hem dividit en els quatre apartats següents (Colomer, 2005)⁶².

2.1. La lectura autònoma

La creació d'un espai de lectura personal a l'escola dona l'oportunitat de llegir a tots els alumnes amb independència del seu context sociofamiliar. La lectura autònoma, extensiva, silenciosa, de gratificació immediata i d'elecció lliure és imprescindible per al desenvolupament de les competències lectores. Tots els estudis assenyalen que els lectors que més practiquen la lectura silenciosa i independent són els que obtenen els resultats més alts en comprensió lectora.

És així perquè els textos col·laboren amb l'esforç docent segons la vella fórmula que "de llegir, se n'aprèn llegint". En aquest temps perllongat de lectura els alumnes practiquen i adquireixen les habilitats necessàries. També aprenen les conductes habituals dels lectors, tals com avaluar anticipadament els llibres, arriscar-se a seleccionar-los, acostumar-se a abandonar un llibre que defrauda o no serveix per als seus propòsits, endur-se en préstec aquell que els resulta atractiu, recomanar i deixar-se recomanar, etc. A través d'aquestes pràctiques els nois i les noies formen la seva autoimatge com a lectors i en construeixen la capacitat de llegir autònomament.

En aquest àmbit, la biblioteca escolar i d'aula són els instruments idonis. Una selecció atractiva de llibres i documents, l'organització d'un temps habitual de lectura i les activitats periòdiques de foment són els aspectes clau a considerar. També és un bon lloc per preveure la relació amb les pràctiques socials de la lectura: la familiarització amb la biblioteca pública, la visita a les llibreries, l'assistència a teatre o a recitals poètics, la lectura de ressenyes, etc.

61. CAIRNEY, T. H. (1990): *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work*. Open University Press (Trad. cast. Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Morata, 1992).

62. COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

2.2. La lectura compartida⁶³

La nostra tradició educativa tendeix a atorgar un paper excessivament passiu a l'alumnat en la construcció del sentit del text. Així, per exemple, una de les diferències més destacades respecte de les pràctiques de lectura en altres països és que aquí es practica molt poc la lectura per parelles o en petits grups (PIRLS, 2006). En canvi, sense aquest esforç d'implicació en l'esforç interpretatiu és difícil que s'instaurin hàbits de lectura.

Compartir la lectura significa establir un trànsit des de la recepció individual fins a la recepció en l'interior d'una comunitat cultural que la interpreta i valora. En el cas de la literatura, a més, permet experimentar-ne la dimensió socialitzadora, sentir-se part d'una comunitat de lectors amb referents i complicitats mútues. Compartir les obres amb els altres és important perquè fa possible beneficiar-se de la competència de tots per construir el sentit i obtenir el plaer d'entendre millor els llibres.



Biblioteca Escola Mare de Déu del Remei (Alcover).

63. En aquest apartat el terme lectura compartida fa referència a la dimensió més social de la lectura, és a dir, a les activitats que impliquen interacció entre els lectors per parlar dels textos. Amb aquest mateix terme, a l'apartat 1 s'ha caracteritzat un tipus d'intervenció didàctica que es basa en el fet de llegir i construir conjuntament el significat del text. Mestre i alumnes assumeixen la responsabilitat en la tasca de lectura alternativament. De manera simultània es duu a terme el modelatge del mestre i una assumpció progressiva de responsabilitats per part de l'alumne.

Les activitats pròpies d'aquest àmbit passen pel foment de la implicació i la resposta personal, la vivència oral dels textos, les múltiples formes de la discussió —des del petit grup a Internet—, la construcció col·lectiva del sentit o el desenvolupament d'un metallenguatge per expressar els judicis propis. Discutir, narrar, exposar, drammatitzar, llegir en veu alta, elaborar les respostes personals a través de diferents tipus d'expressió artística o d'assaig, evocar els textos llegits, establir-ne relacions, etc., són accions apropiades per fer de la lectura un espai social compartit. Una dimensió que té la seva extensió natural en la creació de ponts entre l'escola, la família i l'entorn.

2.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars

La lectura extensa de textos literaris o informatius pot expandir el seu lloc a l'escola a través de múltiples activitats que en permetin l'associació amb tots els aprenentatges curriculars.

Els més immediats són els aprenentatges lingüístics. Els llibres s'ofereixen com un gran punt de partida per parlar o escriure sobre ells, a partir d'ells o segons ells, en activitats que interrelacionin la lectura, l'escriptura i la parla. Un gran nombre d'experiències escolars han demostrat àmpliament els beneficis d'aquestes situacions d'aprenentatge en el domini progressiu de la llengua.

Però els avantatges poden estendre's als coneixements específics de les àrees curriculars a través de l'ús associat de textos informatius, així com també dels literaris a causa de la riquesa d'elements culturals (socials, filosòfics, ètics, històrics, artístics, etc.) que es troben en els llibres.

Per a aquest espai de lectura escolar, cal pensar en llibres, textos o webs de referència que haurien de fer acte de presència a l'aula en moments determinats o períodes concrets. Per exemple, llibres que poden llegir-se paral·lelament o consultar-se per servir de models del resultat que s'espera en projectes d'escriptura sobre gèneres literaris determinats; obres provinents d'altres països com a suport per a l'acollida i integració d'alumnes estrangers; textos o webs per ser usats com a introducció o incitació a la lliure ampliació dels temes a tractar en diferents àrees; llibres il·lustrats o webs que s'aliïn amb activitats artístiques per

ampliar-ne els exemples i les possibilitats; obres de ficció per propiciar la immersió vivencial de temes, llocs i èpoques tractades en l'àrea d'estudi social; etc.

No cal pensar en lectures obligatòries. Poden ser textos puntuals, llegits o presentats pel docent o aportats pels alumnes; conjunts d'obres que formin un teló de fons mentre duren les activitats d'aprenentatges concrets, incorporats com a instruments de cultura a l'abast dels alumnes, perquè s'entretinguin fullejant-los, els serveixin com a suggeriment de format o de model en els seus escrits o els ajudin a entendre i relacionar coneixements tractats en àrees diferents.

2.4. La lectura guiada

El desenvolupament d'hàbits permanents de lectura no es pot separar del progrés de les capacitats de comprensió i interpretació dels textos. La lectura guiada ha estat sempre una responsabilitat de l'escola i la tasca que els docents han sentit com a més pròpia. Les dues millores més urgents en aquest àmbit són, d'una banda, la implicació del professorat de totes les àrees en la lectura de textos i llibres informatius i, de l'altra, la revisió de les formes didàctiques de guiar la lectura interpretativa de les obres literàries. Per fer llegir obres amb la intenció d'augmentar la capacitat d'interpretar-les cal delimitar-ne i programar-ne objectius específics, tot seqüenciant-los al llarg de les etapes, i adoptar els recursos didàctics que s'han revelat més efectius.

Tal com s'ha assenyalat més amunt, no es tractaran aquí aquestes qüestions, ja que és un tema circumscrit al currículum. Però en el Pla de Lectura és convenient atendre la lectura literària prescriptiva prevista pel centre al llarg dels diferents cursos i àrees de llengua, així com la relació amb el treball a l'aula. El nombre de lectures guiades de l'alumnat durant l'escolaritat és força reduït. A l'etapa secundària, les instruccions educatives de la majoria de països que en concreten un nombre determinat oscil·len entre dues i nou lectures obligatòries per curs (Duran, Manresa, 2008)⁶⁴. La mitjana de la secundària a Espanya

64. DURAN, C.; MANRESA, M. (2008): *op.cit.*

es mou actualment al voltant de tres obres per curs⁶⁵. Es tracta, doncs, de pensar bé les lectures de totes les etapes a través d'una planificació conjunta on es contemplin diversos criteris, tals com els següents:

El fet que les lectures ofereixin un ventall prou variat i ric del que es pot esperar de la literatura (sense programar una gran majoria d'obres d'un sol gènere, temàtica o autor, per exemple), així com una entrada en les obres de referència de la col·lectivitat. Aquests aspectes poden contemplar-se també a través de la tria d'obres per ser narrades o llegides periòdicament per part del docent.

L'adequació al context de l'alumnat, a la seva experiència de vida i de lectura anterior. Ara bé, la lectura guiada demana una certa riquesa textual, ja que aquestes poques obres guiades han d'oferir possibilitats per a l'aprenentatge i la construcció personal. També la dificultat pot anar una mica més enllà del que els nois i les noies podrien llegir perfectament sols, ja que es tracta d'una lectura assistida a l'aula.



Font: <http://espaidefamilies.blogspot.com.es/2010/05/club-de-pares-i-mares-novells.html>

65. En concret, 2'7 a les comunitats monolingües i 3'3 a les que tenen dues llengües oficials segons l'estudi citat de ROMERO MARÍN (2007). Els resultats coincideixen amb altres estudis que fa temps que assenyalen la pràctica de programar una lectura al trimestre, com el de la Inspecció de Catalunya (1997).

3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ

Els quatre àmbits que hem assenyalat no queden definits en el currículum actual de forma precisa, especialment pel que fa a *la lectura autònoma* i a *la lectura compartida*. No obstant això, el document d'orientacions per al desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit de llengües de l'educació primària i secundària concreta i defineix les competències comunicatives, entre les quals les de la dimensió literària. En aquest sentit, les competències següents ens faciliten orientacions per al treball de l'hàbit lector i el gust per llegir:

Educació primària

Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autores significatius de la literatura catalana, castellana i universal.

Animar a llegir és ajudar a descobrir l'experiència emocional que pot provocar una bona lectura. És cabdal, doncs, aproximar els textos literaris als alumnes mitjançant la interacció, l'opinió i la conversa a l'aula de tal manera que això permeti fomentar el plaer de llegir. No oblidem que un bon lector és un millor estudiant, capaç d'escoltar, entendre i participar activament, capaç d'analitzar, sintetitzar, aprendre i compartir coneixement. Enfrontar, doncs, els alumnes a lectures d'autors i autores significatius suposa ser capaç de comprendre millor el món que ens envolta, les altres persones i a nosaltres mateixos.

Els continguts claus d'aquesta competència són:

- Tipologia textual: textos narratius (contes, narracions, novel·les, còmics, diaris personals) i poètics (rodolins, poemes, poemes visuals, cançons).
- Dades bàsiques d'un llibre: textuals (tema, personatges, espai, temps...) i paratextuals (coberta, contracoberta, índex, autor, il·lustrador, editorial...).
- Obres significatives d'autors vinculats a l'entorn, als esdeveniments culturals i als interessos de l'alumnat.

- Recursos retòrics (personificació, sentit figurat, comparació, metàfora, adjectivació...) en els missatges escrits i audiovisuals.
- Ritme i rima.
- Lectura silenciosa.
- Lectura en veu alta.
- Hàbit lector.

Educació secundària

Llegir obres i conèixer els autors i els períodes més significatius de la literatura catalana, castellana i universal.

La competència lectora d'obres literàries fa possible comprendre millor les altres persones, a nosaltres mateixos i el món que ens envolta. També permet educar els gustos estètics, estimular la creativitat i desenvolupar el sentit crític. Llegir obres de literatura fomenta el plaer per la lectura, i el desenvolupament de l'hàbit lector i l'expressió d'opinions raonades sobre les obres literàries.

Els continguts claus d'aquesta competència són:

- Períodes literaris i estètics més significatius de la literatura: període greco-clàssic, Edat Mitjana, Renaixement, Barroc, Classicisme, Il·lustració, Romanticisme...
- Context històric i social.
- Autors i obres més significatius de la literatura catalana.
- Autors i obres més significatius de la literatura castellana.
- Autors i obres més significatius de la literatura universal.

Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

La capacitat per produir opinió raonada sobre les obres literàries comporta, d'una banda, relacionar temes i grans textos literaris (amb els seus tòpics i motius) i els grans corrents estètics dins de la literatura universal. I, d'una altra, comporta reconèixer i valorar les característiques del gènere al qual pertanyen i els recursos literaris que els caracteritzen. Per tant, a partir de la lectura de

textos literaris, del coneixement, distinció i ús dels diferents gèneres i recursos literaris es potencia la capacitat d'elaborar un discurs crític argumentat.

Els continguts claus d'aquesta competència són:

- El comentari de text literari, oral i escrit.
- Temes, motius i tòpics literaris.
- Corrents literaris i estètics.
- Els gèneres literaris i els subgèneres: característiques de la poesia, la narrativa, el teatre.
- Recursos estilístics: fonètics, morfosintàctics i semàntics.
- Altres llenguatges estètics relacionats amb la literatura: cançó, cinema...

Adquirir l'hàbit de lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.

L'actitud envers la lectura és la disposició per llegir de manera plaent —que porta a la pràctica lliure i voluntària—, per omplir la curiositat i el desig de saber, així com per obtenir satisfacció personal. Si no es llegeix per plaer, encara menys es farà per obligació. Està demostrat que la pràctica de la lectura voluntària és una de les causes principals de l'èxit escolar, ja que és imprescindible en tots els aprenentatges.

A l'educació secundària cal mantenir i intensificar la pràctica plaent de la lectura i l'escriptura que s'havia iniciat a la primària. L'augment de tasques acadèmiques podria ara obstaculitzar la pràctica lliure i voluntària d'aquestes activitats per plaer.

La concreció i planificació en un centre educatiu del foment de la lectura personal en tots els àmbits d'actuació escolar dependrà més del Projecte Educatiu de Centre, del Projecte Lingüístic i de la relació amb l'entorn, que no pas de la prescripció detallada de la programació curricular administrativa. Els documents de desplegament de les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic poden ser un suport evident i necessari. A més, caldrà tenir en compte el que subscriu l'enfocament competencial de la LOE, però també caldrà recordar que allò que es dona per sobreentès massa vegades acaba oblidat per la pressió del compliment dels apartats més concrets del currículum oficial.

L'adquisició d'hàbits de lectura requereix la col·laboració de totes les àrees curriculars, i l'enllaç de cada classe, curs escolar, cicle o centre educatiu, tenint cura de fer una planificació transversal, interdisciplinària i integradora de totes les parts que intervenen en l'educació. Una bona planificació del *gust per llegir i els hàbits de lectura* implica, de fet, tota la societat educativa, en el benentès que aconseguir que els nois i noies tinguin la voluntat habitual de llegir és un element clau per a l'adquisició del coneixement i per al seu desenvolupament personal al llarg de la vida.

Aquest apartat vol oferir una llista d'estratègies que permetin ser aplicades en diferents centres. Les activitats, i seguint la classificació anterior, s'han agrupat segons siguin més pròpies de la *lectura autònoma*, la *lectura compartida*, la *lectura al voltant de les àrees curriculars* i la *lectura guiada*.

3.1. La lectura autònoma

Un temps i un espai per llegir

La programació en l'horari del centre d'un temps fix, i a poder ser diari, de lectura autònoma ajuda al progrés en les habilitats de lectura, la capacitat de concentració en la construcció de sentit del text i l'hàbit lector dels alumnes. És una estratègia recollida cada vegada per més centres que pot suposar canvis imperceptibles per a cada àrea, però importants per al benefici global de totes. I fins i tot per a la millora de la convivència del centre, segons destaquen diverses experiències a Catalunya.

El temps que s'hi dediqui pot variar entre uns 10 i uns 60 minuts aproximadament, segons l'edat dels alumnes i el repartiment diari o setmanal. També cal pensar on es farà aquesta lectura: al racó de biblioteca a l'etapa infantil, a l'aula o a la biblioteca del centre.

S'hauran d'establir les condicions d'aquest temps: si es pot portar el llibre de casa, si s'ha de triar al centre en els primers minuts de l'activitat, si hi haurà un temps separat de préstec en què els alumnes van a la biblioteca a buscar-lo, etc.; si cal llegir en silenci, però es pot demanar ajuda al professor; si hi haurà

uns minuts finals de recomanacions; com funcionarà el préstec del que s'està llegint; etc.

Un bon fons de llibres

La biblioteca de l'escola ha de tenir un fons molt ben seleccionat de textos i cal actualitzar-lo sovint. D'una banda, desestimant sense contemplacions documents o llibres obsolets, especialment de coneixements. De l'altra, ampliant la selecció amb novetats interessants o que cobreixin buits existents.

El gust per llegir pot ser tan divers com lectors hi ha. És necessari, doncs, posar a l'abast dels lectors en formació textos de tipologia diversa a fi i efecte de satisfer tothom. Cal pensar en llibres fàcils de llegir, però a l'alçada de l'edat dels alumnes; llibres de lectura minoritària, però que poden ser importants per als lectors; llibres de moda que posen fàcil sentir-se part d'una comunitat lectora; llibres clàssics que permeten accedir als referents de la cultura pròpia; llibres de matèries i gèneres literaris diversos; etc. Per contrastar la selecció o per ampliar-la es pot partir de les obres que han obtingut el consens valoratiu de diferents professionals i entitats que ens mereixin confiança.

La selecció també ha d'oferir un ventall ampli de lectures que observin la diversitat lingüística del centre, que responguin a les necessitats de cada un dels alumnes.

Els llibres i documents poden estar en el mateix centre: a la biblioteca d'aula, a la biblioteca de l'escola, en una biblioteca de pati..., o en espais on els lectors passin llargues estones.

Aprendre a triar

Un lector necessita tenir eines per orientar-se en la selecció de textos. Cal, doncs, aprendre a reconèixer i utilitzar la informació dels elements metaliteraris dels llibres (portades, contraportades, col·leccions, etc.), els tipus de recomanacions que permeten orientar l'elecció (com els webs i blocs d'autors, editorials, col·leccions o institucions que n'ofereixen) o l'ordenació habitual dels llibres i revistes a les llibreries i biblioteques. En aquest sentit resulta interessant ajudar a familiaritzar-se amb les ressenyes d'obres o a saber moure's en bibliografia

especialitzada on satisfer l'interès per determinats temes de lectura. La descoberta d'aquests instruments s'ha d'estendre al llarg de tota l'escolaritat, decidint el nivell de complexitat i el tipus de recursos amb què els alumnes poden familiaritzar-se segons el cicle educatiu.

Elaboració de bibliografies aconsellables

És necessari orientar els lectors cap a lectures de qualitat a partir dels gustos personals que van construint. Per això cal posar al seu abast, i a l'abast dels pares i tutors, bibliografies seleccionades de llibres i altres lectures de qualitat contrastada. Aquestes han d'estar formades per títols de fàcil accés, ja sigui perquè són presents a la biblioteca del centre, com perquè ho són a la biblioteca pública o a la llibreria més pròxima. La difusió hauria de ser ben àmplia, ja sigui adjuntant-la als informes d'avaluació, penjant-la a la pàgina web del centre o dedicant-ne un espai especial a la revista de l'AMPA, al taulell de la biblioteca del centre o de la biblioteca pública, etc.

En el capítol següent de "Recursos" trobareu algunes adreces per a la generació d'aquestes bibliografies, tot i que cal recordar que el professorat haurà d'adequar-les sempre al context i a la varietat de l'alumnat, tot valorant ells mateixos els textos indicats.

3.2. La lectura compartida

Narració i lectura de textos per part del professorat

La narració, recitat o lectura en veu alta per part del docent és una activitat indispensable per a l'accés als textos de l'alumnat. Saber transmetre un text als altres és una habilitat professional molt necessària, ja que aquesta via de recepció facilita la comprensió dels oients, els mostra com es llegeix i, en el cas dels textos literaris, promou la vivència i l'efecte estètic.

Es poden programar breus espais diaris o setmanals per a aquesta mena d'activitat. Pot ser una narració o lectura puntual o també pot ser feta per capítols setmanals. Pot anar acompanyada, o no, de discussions col·lectives o d'activitats

posteriors entorn del que s'ha llegit. "L'hora del conte", una activitat present a les biblioteques públiques des de fa un segle, fa temps que es va estendre als primers nivells escolars, però cal que aquest tipus d'espais de lectura compartida abraçi tots els nivells de l'escolaritat amb textos i formes apropiades.

Lectures en veu alta i dramatització de textos per part de l'alumnat

L'oralització dels textos també pot ser a càrrec de l'alumnat. L'escola ha d'ensenyar a llegir en veu alta i a fer exposicions de manera progressivament competent, però en aquest apartat ens referim més aviat a la preparació, la celebració o/i enregistrament de narracions, lectures poètiques o textos dramatitzats i la seva posterior difusió, un tipus d'activitat que desperta gran interès entre els lectors. També és un instrument molt potent en el procés d'acollida dels nous alumnes. És important escollir textos adequats a cada edat —sense desestimar-ne cap— i, posteriorment, comprometre's en la seva difusió a partir de webs del centre, megafonia interna, emissores locals, actes escolars. etc. Preveure una progressió de dificultat (de longitud dels textos, d'efectes interpretatius, etc.) i una variació de gèneres al llarg dels cursos permet aprofitar diferents avantatges d'aquestes activitats. En qualsevol cas, el més important serà sempre l'esforç efectuat per cada lector i el que s'hagi facilitat l'arribada a un producte de què cadascú en pugui estar orgullós d'una o altra manera.



Escola Madrenc (Vilablareix).

La discussió compartida del sentit

Discutir col·lectivament o en petit grup el sentit de poemes, àlbums il·lustrats, relats o textos informatius és una manera molt efectiva d'implicar-se en la comprensió del text. Fa que els alumnes mantinguin una actitud activa, vegin què fan els altres per entendre el que es llegeix, consultin repetidament el text i argumentin les seves interpretacions, de manera que la comprensió esdevingui progressivament més aprofundida. Amb tots aquests avantatges, aquesta activitat hauria de tenir un lloc privilegiat a les aules, en totes les matèries.

Clubs de lectura

El club de lectura és una forma concreta de discussió. L'assistència pot ser obligada o voluntària, tot i que és en aquesta darrera opció on el gust per llegir es desenvolupa millor. Es poden organitzar a l'entorn d'un gènere literari, d'un hobby, d'un espai o d'altres punts d'interès que ajudin els lectors amb interessos similars a trobar-se fins i tot més enllà de la lectura. Es fa necessari un dinamitzador, bon lector, i també és convenient tenir un objectiu clar a assolir: la creació d'un bloc, d'una bibliografia per a la revista del centre, l'elaboració d'un article, d'una ressenya, etc. L'èxit actual d'aquesta activitat a les biblioteques públiques ofereix també models de dinamització.



Biblioteca Josep Vallverdú de l'escola Martí Poch (L'Espluga de Francolí).

Blocs a l'entorn de la lectura

L'ús de les TIC per a la difusió de la lectura s'ha demostrat un recurs eficaç. La creació de blogs vinculats al web del centre o la biblioteca és un recurs que obliga els lectors a mantenir-los vius i, de retruc, a vincular-se amb altres lectors externs ja sigui de l'entorn pròxim o llunyà, cosa que pot afegir interès a l'activitat. Una motivació que ajuda directament a l'assoliment d'un bon hàbit de lectura.

Padrins lectors

L'apadrinament és l'ajuda o acompanyament en el camí lector que poden efectuar els lectors més grans d'un centre a lectors que s'estan iniciant, una relació que moltes vegades va més enllà de la pròpia tasca d'ajut en la lectura. L'intercanvi d'experiències en el reforç a la lectura entre diferents edats beneficia tant la persona que rep aquest reforç com a qui l'ofereix: els més petits se senten acompanyats i els més grans assenten els seus records lectors, la seva capacitat valorativa o la mateixa mecànica lectora. Aquesta activitat ha tingut resultats molt positius en els centres que l'han adoptada.

L'apadrinament es pot programar entre els grans i els petits del propi centre o es pot establir l'intercanvi entre centres de primària i secundària. També es pot estendre a tots els cursos del centre, de manera que sigui una activitat en què s'impliqui tot l'alumnat i, fins i tot, la resta de personal del centre i l'AMPA.



Escola Auró (Barcelona).

Participació en premis literaris i actes puntuals de foment de la lectura

A voltes el motiu de la lectura pot ser extern al centre. Val la pena utilitzar les oportunitats que ofereix l'entorn, ja que puntualment això pot tenir més força que la pròpia dinàmica habitual de l'escola o l'institut. Es pot preveure, doncs, la celebració de Sant Jordi, la participació en activitats d'animació a la lectura de les biblioteques públiques, als actes culturals ciutadans, als programes d'*El gust per la lectura*, així com els itineraris literaris, la visita dels autors, o bé la participació com a jurat en els premis literaris del **Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil** (*Atrapallibres* i *Protagonista jove*), etc.

3.3. La lectura al voltant de les àrees curriculars

Textos i lots de llibres a l'entorn d'un autor, gènere o temàtica

Qualsevol tema escolar pot trobar suport en llibres i documents posats a l'abast dels alumnes durant el període de treball. Narracions històriques sobre el període treballat, contes dels animals que s'observen, imatges o poemes al·lusius, informes de qüestions relacionades, etc. poden fer-se presents a l'aula de manera "gratuïta" per tal d'ajudar els alumnes a estendre la seva curiositat, trencar barreres sobre les àrees de coneixement o fornir-los models sobre el que s'espera que elaborin en un període de treball concret.

Exposicions temporals

Determinades metodologies de treball en els centres, ja sigui per projectes, problemes o altres, demanen una atenció especial en l'obtenció i aprofundiment de la informació. És per això que és d'especial interès l'elaboració d'exposicions a l'entorn de temes determinats. Les exposicions, mostrades en públic al mateix centre, poden tenir per fil conductor la visita d'un autor, un aniversari concret o altres motius que en portin a la recerca, disseny i exposició. En aquesta tasca, no només hi ha d'intervenir el professorat de l'àrea, sinó que és una gran ocasió per establir col·laboracions interdisciplinàries entre les àrees, i la naturalesa de l'activitat acostuma a donar un paper rellevant a les àrees artístiques.



Biblioteca de la ZER El Moianès.

Elaboració i selecció de lots de bibliografia i altres suports

Els recursos de què disposa el centre poden ser limitats si es comparen amb els que disposa la biblioteca pública. Per millorar l'optimització de recursos pot ser convenient establir ponts entre la biblioteca del centre i la biblioteca pública a fi i efecte d'elaborar bibliografies conjuntes i establir un circuit de préstec orientat a l'especialització, és a dir, a donar resposta a les necessitats pròpies d'una àrea o d'un tema.

3.4. La lectura guiada

La lectura col·lectiva d'obres literàries

Aquesta pràctica, ben habitual als centres, millora si existeix una bona coordinació entre el professorat i si es fan propostes interdisciplinàries. Millora si es porta un registre sobre les lectures de cada grup-classe que pugui traspasar-se als docents dels cursos següent per tal que coneguin l'experiència lectora anterior dels alumnes; si es discuteixen les lectures prescriptives que han obtingut més bon resultat i es busca informació per a la seva renovació periòdica; si es té cura d'establir un ventall divers d'autors i gèneres que siguin una bona mostra del que la literatura pot oferir; si es prima la lectura de les obres en la seva llengua original, sobretot pel que fa als autors catalans i castellans; si s'escullen obres que estiguin una mica per sobre de la capacitat autònoma dels alumnes, de manera que la feina feta incrementi la seva competència; si es trien obres que donin peu a interpretacions prou riques per merèixer dedicar-hi un treball conjunt; etc.

Llibres de lectures per àrees

L'elecció de les lectures prescriptives o recomanades acostuma a donar-se en les lectures literàries de l'àrea de llengua, però si els alumnes han d'habituar-se a llegir tipus diversos de textos, és clar que pot abraçar totes les àrees curriculars, amb l'única precaució de coordinar-se per saber quantes lectures han de llegir uns mateixos alumnes si és que han de fer-ho fora de l'horari escolar. També, de mica en mica, han començat a introduir-se a les aules espais de lectura lliure de llibres, documents de consulta o fragments de textos informatius propis de cada àrea, cosa que incrementa la capacitat de lectura dels nois i noies i els ofereix camins per trobar el tipus de lectura més interessant per a cadascú. Amb aquest tipus d'activitats, el professorat de totes les àrees té ocasió de veure les dificultats de comprensió lectora dels alumnes en textos específics, de forma que pot ajudar-los a superar-les.

Lectures en llengües diferents

La composició lingüística de l'alumnat pot estimular la presència de textos en llengües diverses a la biblioteca escolar o d'aula. D'altra banda, el domini de

les llengües no oficials a l'escola també passa per la lectura de textos. Poden ser lectures de l'àrea de llengua estrangera o, segons la capacitat de l'alumnat, també en altres àrees curriculars. El contacte amb textos en llengües diverses, tan habitual en l'ús de la xarxa, avesa l'alumnat al multilingüisme present en el món actual. La lectura en altres llengües forma part de les decisions preses en el Projecte lingüístic del centre, que atindrà sempre l'elecció de textos segons una programació esglaonada de la seva dificultat de lectura.

Programacions verticals de lectures diverses

La varietat de lectures no només s'ha de donar entre cicles d'educació primària o entre cursos d'ESO. Com s'ha dit en la majoria d'apartats, es fa necessària una bona coordinació entre totes les etapes educatives.

Val la pena tenir en compte la varietat de gèneres, literaris o no, en les programacions lectores per tal de satisfer tots els paladars lectors i obrir portes a la possibilitat que cada lector trobi la lectura que li'n desperti el gust i que contribueixi a fer-li adquirir hàbits lectors que es mantinguin més enllà del temps escolar.



Font: <http://susede.com/blog/exposiciones/los-otros-libros-primer-tianguis-de-diversidad-textual.html>

L'impuls de la lectura en un centre educatiu (ILEC): proposta d'actuacions

1. Introducció	104
2. L'aprenentatge inicial de la lectura	107
3. Les activitats de lectura des de la perspectiva de l'alumne	109
4. Els tallers de lectura	110
5. El temps de lectura	112
6. El portafolis de lectura	114
7. La consolidació de les actuacions ILEC	117

1. INTRODUCCIÓ

És evident, per tant, que qualsevol potenciació de la lectura en un centre educatiu ha de tenir present que s’ha de basar en el desenvolupament del saber llegir, del llegir per aprendre i del gust per llegir. Sense aquestes “tres potes del tamboret” de la lectura no estem ensenyant realment, ni els alumnes aprenent, a llegir en el nostre context.

SABER LLEGIR		EL GUST PER LLEGIR
	LLEGIR PER APRENDRE	

La imatge/metàfora de les tres potes del tamboret —extreta d’Isabel Solé— ens ha servit tant per planificar els objectius com les línies d’actuació de l’*Impuls de la lectura* (ILEC). Un altre aspecte que s’ha tingut en compte és el fet de vincular les línies d’intervenció d’ILEC amb el marc curricular vigent, que prescriu i orienta l’ensenyament i l’aprenentatge als nostres centres. En aquest sentit, a part del currículum, s’han pres com a referència els documents ja citats en capítols anteriors *Les competències bàsiques de l’àmbit lingüístic*, ja que constitueixen un bon treball de síntesi. A més, el fet de vincular els continguts claus del currículum a competències bàsiques permet al docent establir relacions entre el desenvolupament d’una competència i l’ensenyament dels continguts curriculars. En el quadre següent es pot observar la vinculació que s’ha establert entre els tres eixos que presideixen l’ILEC (les tres potes del tamboret) i les competències bàsiques de l’àmbit lingüístic que fan referència a la competència lectora, tant per a primària, com per a secundària:

ILEC I CCBB (PRIMÀRIA)	SABER LLEGIR		EL GUST PER LLEGIR
		LLEGIR PER APRENDRE	
	C1 Llegir amb fluïdesa i nivells de comprensió	C1 Llegir amb fluïdesa i nivells de comprensió	C11 Llegir obres literàries
	C2 Aplicar estratègies	C2 Aplicar estratègies	
	C3 Aplicar els coneixements del funcionament de la llengua	C3 Aplicar els coneixements del funcionament de la llengua	
		C4 Cerca i tractament de la informació	

ILEC I CCBB (SECUNDÀRIA)	SABER LLEGIR		EL GUST PER LLEGIR
		LLEGIR PER APRENDRE	
	C2 Reconèixer el tipus de text, l’estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre’l	C1 Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits per comprendre’ls	C10 Llegir obres literàries
		C3 Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement	C11 Expressar opinions sobre obres literàries

En la selecció de les competències bàsiques s'ha pres com a referència les que pertanyen a la dimensió de la comprensió lectora i les que fan referència a la lectura de la dimensió literària. Cal considerar, però, que en aquesta tria no es vol donar a entendre que les altres competències bàsiques lingüístiques o de les altres àrees no contribueixin al desenvolupament de la competència lectora. El mateix concepte de competència fa que la interrelació hi sigui inherent, però sí que s'han volgut destacar les que s'han definit tenint en compte el tema que ens ocupa. De la mateixa manera, el fet d'haver extret les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic no n'eximeix l'ensenyament des de totes les àrees, com si no es podria entendre el llegir per aprendre des de les àrees, on la lectura (entesa en sentit ampli) és un recurs que s'utilitza com a canal d'entrada de la informació que ha de processar l'alumne. Una altra consideració que volem fer és que, malgrat que s'hagin vinculat al gust per llegir únicament les competències de la dimensió literària, un lector (alumne/a) pot gaudir amb la lectura de textos informatius i de coneixement. Tornem a la imatge de la metàfora. No ens serveix qualsevol tamboret per representar les línies que ens hem proposat impulsar. És necessari establir connexions entre les potes, com els travessers que assegurin l'estabilitat del seient a la imatge.

Un cop s'ha presentat la vinculació de l'ILEC amb el currículum, passarem a definir quins han estat els objectius i les actuacions concretes que s'estan duent a terme. Pel que fa a la definició d'objectius generals, s'ha de tenir en compte que aquesta estratègia departamental neix amb un propòsit molt clar: "El Departament d'Ensenyament participa en el **Pla Nacional de Lectura** presentat pel Govern de la Generalitat establint com a objectiu estratègic la millora de l'èxit escolar de tot l'alumnat. I ho fa potenciant la lectura sistemàtica en totes les àrees i matèries del currículum al llarg de tota l'escolaritat bàsica per augmentar la competència comunicativa i lingüística i el desenvolupament de l'hàbit lector dels infants i joves, sense oblidar que la competència lectora és la base de molts aprenentatges i un requisit per participar amb èxit en bona part dels àmbits de la vida adulta".

Per tant, a l'hora de formular-nos els objectius des de l'àmbit d'ensenyament es va considerar que calia:

- Actualitzar la formació del professorat.
- Establir un model de formació basat en l'aplicació i en la reflexió de propos-

tes didàctiques que conduís, després de la valoració d'aquestes propostes, a la incorporació de la pràctica docent de tots els educadors del centre, amb el compromís de recollir aquests acords metodològics en els documents de gestió de centre (Projecte Educatiu de Centre, Pla de Lectura de Centre...).

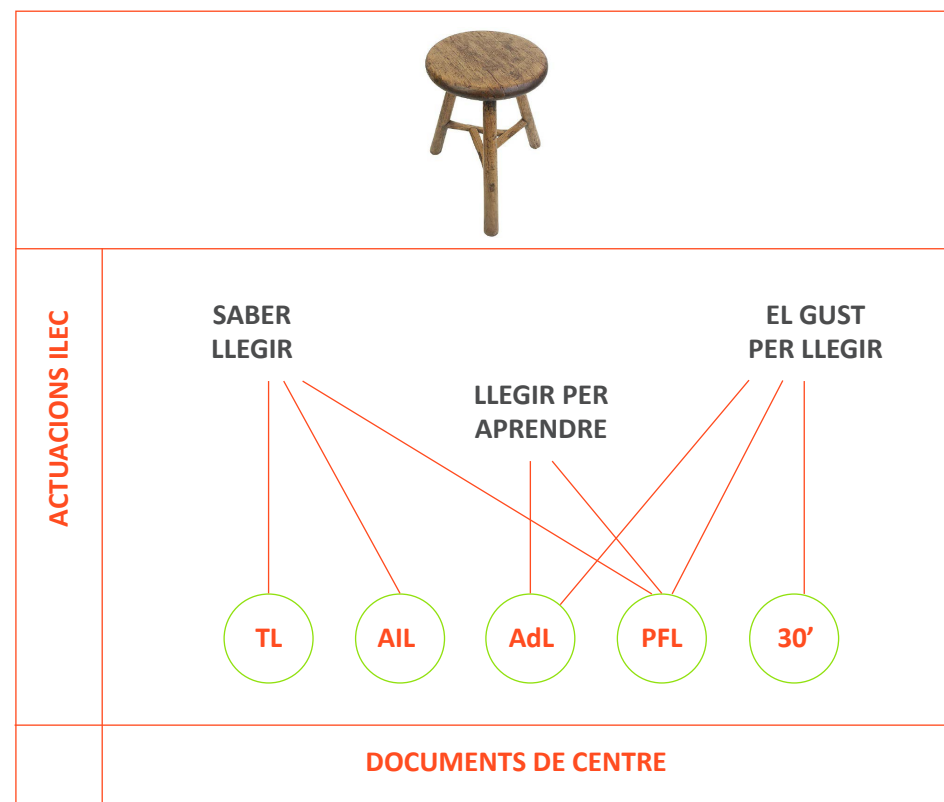
- Establir línies coherents de l'ensenyament de la competència lectora a nivell de centre, des d'educació infantil fins a secundària.
- Ser conscient, a nivell de centre, del punt de partida (mitjançant la diagnosi) i responsabilitzar l'equip docent dels objectius de millora.
- Incidir des del començament en les pràctiques lectores dels alumnes i en la responsabilització de l'alumnat en el seu aprenentatge.

En el quadre següent es pot veure com s'han concretat els objectius generals i les actuacions que s'han dissenyat per donar-hi resposta.

OBJECTIUS GENERALS	ACTUACIONS
<ul style="list-style-type: none"> - Millorar l'aprenentatge inicial de la lectura. - Estendre la perspectiva de l'aprenentatge en les activitats de lectura del centre. - Fer explícit a l'alumnat el seu procés d'aprenentatge. - Incrementar el nombre d'experiències lectores de l'alumnat. - Tenir evidències contrastables del progrés de l'alumnat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexió sobre la coherència i continuïtat del model didàctic a l'hora d'iniciar la lectura. - Adaptació, amb aquest enfocament, de les activitats de lectura de totes les àrees. - Tallers de lectura. - El portafolis de lectura. - Temps diari o setmanal de lectura a l'aula (per recopilar aquestes experiències es pot utilitzar el portafolis de lectura). - Recollida de dades (de tota mena) dels productes i dels resultats de l'alumnat (en el portafolis de lectura l'alumne guarda evidències del seu progrés).

Durant tres anys, i de manera progressiva, amb l'ajuda d'assessors didàctics i amb el lideratge i la supervisió de la inspecció educativa, el professorat es forma i aplica una sèrie de propostes didàctiques. Abans, però, de passar a descriure aquestes actuacions volem tornar a la imatge del tamboret per mostrar com queden relacionades les actuacions amb cadascun dels eixos:

- Saber llegir
- Llegir per aprendre
- El gust per llegir



TL: Taller de lectura. **AIL:** Aprenentatge inicial de la lectura. **AdL:** Activitats de lectura (des de totes les àrees). **PFL:** Portafolis de lectura. **30':** Temps de lectura

Finalment, cal recordar que, en el cas de disposar de biblioteca escolar, el centre educatiu ja té un marc on situar bona part d'aquestes situacions. Un marc que en facilitarà la coordinació i la implementació, com veurem en l'aprenentatge inicial de la lectura, el temps de lectura, el portafolis... El paper de la biblioteca escolar és fonamental per garantir-ne la coherència.

La biblioteca escolar ofereix un entorn alfabetitzador on l'alumnat i el professorat trobaran els textos que necessiten per a l'aprenentatge i per a la funció docent, respectivament. Proporciona un espai de lectura i d'accés a la informació privilegiat, en un ambient que predisposa al treball de la lectura. Promou la difusió de la lectura i l'intercanvi d'experiències lectores.

A continuació, es farà una breu descripció de cadascuna de les actuacions que s'estan aplicant als centres que participen en l'ILEC. Per a cadascuna de les actuacions se seguirà l'esquema següent:

- Eix a què fa referència.
- Objectiu general a què dona resposta.
- Objectius específics de l'actuació.
- Apartat del marc teòric en què es fonamenta.
- Descripció breu de l'activitat.
- Intervenció docent.
- Paper de l'alumne.



Escola Madrenc (Vilablareix).

2. L'APRENTATGE INICIAL DE LA LECTURA

BLOCS DE CONTINGUT

1. El context funcional i els materials per a l'aprenentatge de la lectura
2. Procés d'aprenentatge de la lectura
3. Habilitats de descodificació
4. Habilitats de comprensió
5. Orientacions per a la coordinació de l'aprenentatge inicial de la lectura

Eix a què fa referència

Saber llegir.

Objectiu general a què dóna resposta

Millorar l'aprenentatge inicial de la lectura.

Objectius específics de l'actuació

Fer reflexionar els docents sobre la pràctica docent i ajudar-los a revisar si la continuïtat entre l'etapa d'educació infantil i el cicle inicial de primària és prou coherent i assegura la progressió dels aprenentatges dels infants, no únicament per aprendre a llegir, sinó per formar **bons lectors**.

Apartat del marc teòric en què es fonamenta

1.3.3 Com s'ha d'ensenyar. A. L'aprenentatge inicial de la lectura.

Descripció breu de l'activitat

L'activitat consta d'un cicle de cinc conferències. A cada conferència es compara amb el professorat el marc teòric i s'ofereixen exemples d'activitats d'ensenyament i d'avaluació amb una doble finalitat: fer comprensible el discurs i tenir models d'aplicació a l'aula.

Ateses les característiques del tipus de formació (unidireccional per part de l'expert), s'ha creat una [pàgina web](#), on per a cadascuna de les conferències els docents poden trobar:

- La presentació digital que s'ha utilitzat en la conferència.
- L'eina de diagnosi perquè cada centre, si ho desitja, pugui aplicar-la completa o un fragment per saber, com a centre, quin és l'estat de la qüestió del tema, i decidir, si així ho creuen convenient, quines actuacions de millora poden emprendre.
- Materials que s'expliquen o s'esmenten a les conferències: activitats seqüenciades, eines d'avaluació...
- Articles de referència sobre el tema.
- Exemples d'activitats de centres que il·lustren el contingut de la conferència. Les conferències s'han estructurat en cinc temes que es relacionen entre ells i que, a la vegada, procuren ser autònoms.

Les conferències s'han estructurat en cinc temes que es relacionen entre ells i que, a la vegada, procuren ser autònoms.

a) El context funcional i els materials per a l'aprenentatge de la lectura. Tracta de les característiques que ha de tenir un entorn alfabetitzador perquè l'alumne rebi els estímuls suficients per interessar-se per la llengua escrita. També tracta sobre com influeixen els aspectes emocionals a l'hora d'aprendre a llegir i quin paper té la família en aquest procés.

b) Procés d'aprenentatge de la lectura. Tracta del procés d'aprenentatge que segueixen els alumnes al marge del mètode que hagi adoptat l'escola. S'expliquen les etapes de lectura, donant resposta a les preguntes següents: què pensa l'alumne?, què fa?, què necessita per progressar?, quines característiques han de tenir les activitats en aquesta etapa? També s'ofereixen exemples d'activitats d'ensenyament i es presenten activitats i proves per avaluar en quin estadi es troba l'alumne.

c) **Habilitats de descodificació.** En aquesta conferència es dona resposta a les qüestions següents: Quins procediments han d'adquirir els infants per descodificar? Quines estratègies poden utilitzar? Quines activitats es poden fer per treballar els diferents procediments? Quins procediments són més adients de treballar en cada etapa? Quines activitats afavoreixen l'agilitat de la descodificació?

d) **Habilitats de comprensió.** Tracta sobre quin ha de ser l'enfocament de la comprensió lectora en alumnes que s'estan iniciant en el procés lector. En el recorregut de la conferència es dona resposta a: Quina relació hi ha entre descodificació i comprensió? Quines activitats de comprensió s'han de plantejar als alumnes quan estan iniciant el procés d'aprenentatge? S'han d'ensenyar les estratègies de lectura? Hi ha alguna estratègia de lectura que sigui més rendible per a la comprensió en els primers ensenyaments? Com es pot avaluar la comprensió lectora?

e) **Orientacions per a la coordinació de l'aprenentatge inicial de la lectura.** Té com a objectiu ajudar a establir unes línies de centre que garanteixin que s'ensenyi el que s'ha d'ensenyar i que aquest ensenyament és coherent entre els diferents nivells. També es parla de la intervenció docent i de quines activitats haurien de ser troncal en aquest ensenyament. Per ajudar els centres a establir aquestes línies de coordinació es presenten eines de reflexió i de diagnòstic dels temes que s'han considerat cabdals al llarg de les conferències anteriors.

En aquesta conferència també es presenta quina especificitat té ensenyar a llegir en alumnes que segueixen un Programa d'Immersió Lingüística. *Apartat 1.3.4 L'ensenyament de la competència lectora en una L2.*

Intervenció docent

El paper del docent a l'ensenyament inicial de la lectura, perquè sigui positiu, ha de tenir unes característiques determinades:

- Convidar els infants a participar de la comunitat d'alfabetitzats: llegir conjuntament, proporcionar experiències lectores compartides i d'ús social i posar a l'abast dels alumnes un entorn ric en diversitat de textos.
- Facilitar un entorn motivador: fomentar experiències positives gratificants amb les situacions de lectura, establir vincles afectius amb la lectura, valorar més els encerts que les errades i incorporar la dimensió lúdica en les activitats de lectura.
- Conèixer el punt de partida de cada alumne: estimular-los perquè aventurin hipòtesis, saber esperar, investigar els perquè, interpretar les respostes i compartir els objectius d'aprenentatge.
- Interaccionar per facilitar els aprenentatges: formular reptes assequibles, orientar la recerca de solucions, facilitar informació, potenciar la interacció entre ells.
- Avaluar per millorar la pràctica educativa.

En definitiva, el mestre/a ha de ser model PERMANENT de lectura.

Paper de l'alumne

Tant la intervenció docent que s'ha plantejat en el punt anterior, com els tipus d'activitats i el disseny d'aquestes, que s'han presentat en les diferents conferències, donen resposta a un principi que ja s'ha definit a la presentació: l'alumne ha de ser el protagonista i el responsable del seu aprenentatge des de l'inici. En aquest sentit, es propicia la implicació dels alumnes en les activitats: que sàpiguen el que estan fent i per a què els servirà. Es vol que l'alumne sigui participant del seu procés d'aprenentatge i se li valoren els progressos, al mateix temps que se l'encoratja a seguir avançant. Els alumnes estan immersos en una comunitat lectora que està aprenent; i aquest aprenentatge passa per trobar en cada moment els estímuls, les ajudes, els materials, els suports...que els permeten progressar per esdevenir bons lectors.

3. LES ACTIVITATS DE LECTURA DES DE LA PERSPECTIVA DE L'ALUMNE

Eix a què fa referència

Saber llegir i llegir per aprendre.

Objectiu general a què dóna resposta

Estendre la perspectiva de l'aprenentatge en les activitats de lectura del centre.

Objectius específics de l'actuació

- Revisar i adaptar les activitats de lectura del centre des de la perspectiva de l'alumne.
- Planificar activitats de lectura des de totes les àrees tenint en compte el procés lector i la perspectiva de l'alumne.
- Incorporar a la pràctica docent l'estil d'ensenyament que es desprèn d'aquest enfocament.

Apartat del marc teòric en què es fonamenta

Aquesta actuació es vincula amb dos dels eixos del marc teòric: saber llegir (en concret l'apartat 1.3.3 B1: *Ajudar a comprendre els textos* i l'apartat i B.3.3 *Intervenció docent per ensenyar a comprendre textos*) i llegir per aprendre (en concret l'apartat 2.1 *La lectura a les àrees no lingüístiques*).

Descripció breu de l'actuació

La proposta didàctica que hi ha al darrera de les activitats de lectura des de la perspectiva de l'alumne és vàlida per a totes les àrees curriculars i es recomana que aquest enfocament estigui consensuat per tot l'equip docent.

Fonamentalment es basa en la manera d'entendre la relació entre els vèrtexs del que s'anomena triangle pedagògic: ensenyament/aprenentatge/continguts curriculars. Dels tres conceptes, adquireix rellevància l'aprenentatge, i tant els continguts com l'ensenyament s'hi supediten. L'ensenyant parteix del que l'alumne necessita aprendre, ja que l'objectiu de l'ensenyament és que el ren-

diment escolar de cada alumne arribi al nivell de les competències. Per això cal planificar des del punt de vista dels resultats esperats, i ensenyar tenint present les habilitats i les necessitats d'aquest alumne. Aquest enfocament es contraposa a com es planifica habitualment: des de la perspectiva del docent o des de la perspectiva del currículum.

Per planificar aquest tipus d'intervenció educativa, cal reflexionar prèviament sobre tres aspectes claus de la seqüència didàctica que durem a terme:

1r pas: Els resultats d'aprenentatge

- Cal plantejar-se què volem que els alumnes aprenguin, és a dir, què és el que han de demostrar que saben fer en finalitzar l'activitat o la lliçó. El docent, per tant, selecciona els objectius de l'àrea i els que fan referència a les habilitats d'aprenentatge. Aquests objectius han de ser compartits amb els alumnes, per això caldrà que estiguin redactats amb un llenguatge que els sigui entenedor. És recomanable que estiguin escrits i siguin visibles durant tot el procés d'aprenentatge.

2n pas: Evidència a partir de l'avaluació

Requereix pensar de quina manera els alumnes demostraran els seus coneixements, i també quines activitats permetran recollir mostres (evidències) del seu progrés en l'aprenentatge.

3r pas: Estratègies i activitats

- Consisteix a concretar les activitats que durem a terme i quines són les estratègies d'aprenentatge que hi estan implicades. En la seqüència de les activitats hi ha d'haver un espai per modelar o guiar l'ensenyament d'una estratègia que els alumnes no en tinguin prou domini. De la mateixa manera, s'ha de preveure les ajudes i suports necessaris perquè tots els alumnes puguin resoldre amb èxit les activitats proposades.

Aquest model d'ensenyament des de la perspectiva de l'alumne ha de permetre integrar els aprenentatges. El mestre pot detectar quines són les estratègies de lectura que l'alumne necessita reforçar o aprendre explícitament, i, per tant,

planificarà sessions d'ensenyament explícit d'estratègies o habilitats. A la vegada ha de vetllar perquè l'aprenentatge que l'alumne hagi fet en situacions de pràctica reiterada d'una estratègia concreta reverteixi o es transfereixi en altres situacions de lectura.

En finalitzar les activitats o les tasques, cal fer reflexionar els alumnes sobre l'assoliment dels objectius que havíem compartit i sobre el procés d'aprenentatge que s'ha dut a terme. D'aquesta manera, l'alumne s'implica, participa i és conscient del seu procés d'aprenentatge.

Intervenció docent

El docent adopta la perspectiva de l'alumne, és a dir, prioritza el que ha d'ensenyar en funció del que els alumnes necessiten aprendre i traça un recorregut per tal que tots els alumnes ho puguin aprendre (té expectatives altes del que els alumnes poden assolir).

Decideix el tipus d'ajuda que proporciona (modelatge, pràctica guiada, pràctica independent...) tenint en compte el que saben fer els alumnes i la complexitat de la tasca o del text que han de llegir. Vetlla perquè les activitats adquireixin sentit i funcionalitat per als alumnes: aquests saben què estan fent i per a què.

Comparteix amb els alumnes els criteris d'avaluació i la manera com s'avaluaran els aprenentatges (producte i procés), incorporant tot tipus d'eines que promouguin l'autoavaluació de la qualitat del seu treball i la reflexió del procés per arribar a obtenir aquesta qualitat, i si aquesta es pot millorar.

Paper de l'alumne

Els alumnes saben què han d'aprendre, com demostraran el que han après i com se'ls avaluarà. Saben que una unitat de treball o lliçó no s'acaba si no hi ha un espai de reflexió per valorar què han après i com ho han après.

Abans d'iniciar una tasca planifiquen com la faran i quines de les habilitats i estratègies que coneixen els poden ser útils per resoldre-la. Saben, també, que han

de poder rendir comptes del seu aprenentatge i han de poder compartir amb els seus companys i companyes tant el que estan aprenent com el procés.

Es considera l'alumne com un aprenent actiu, que reflexiona i es responsabilitza del seu aprenentatge.

4. ELS TALLERS DE LECTURA

Eix a què fa referència

Saber llegir.

Objectiu general a què dona resposta

Estendre la perspectiva de l'aprenentatge en les activitats de lectura del centre i fer explícit a l'alumnat el seu procés d'aprenentatge.

Objectius específics de l'actuació

Fer conscient l'alumne de l'aplicació de les estratègies de comprensió de la lectura (fer hipòtesis i comprovar-les, fer inferències, fer-se preguntes i resumir). En concret, es vol fer incidència en l'aplicació d'aquestes estratègies durant el procés lector (mentre l'alumne està construint la comprensió del text).

Apartat del marc teòric en què es fonamenta

Els tallers de lectura s'emmarquen dins l'apartat 1.3.3 *Com s'ha d'ensenyar*. En concret a l'apartat B.1.b *Ensenyar a comprendre els textos (l'ensenyament explícit de les estratègies)* B.3.3 *El paper del docent*.

Descripció breu de l'actuació

El taller de lectura és una proposta metodològica, amb unes fases molt ben definides que tenen com a finalitat compartir amb els alumnes les habilitats cognitives que aplica un lector expert quan llegeix. Cada taller de lectura està

pensat per ser desenvolupat al llarg d'una sessió de treball (aproximadament una hora).

En aquesta proposta es poden distingir les tres fases que s'han descrit: modelatge, pràctica guiada i pràctica independent.

L'esquema que segueix un taller de lectura és el següent:

TALLER DE LECTURA
Minilliçó o miniunitat (10' o 15')
Lectura independent (25' o 30')
Parlem del text, compartir i reflexionar (5')

Minilliçó o miniunitat

Es distingeixen quatre fases:

- Connexió: l'ensenyant introdueix el tema de la lectura de manera que connecti amb les experiències prèvies de l'alumnat ("allò viscut") i resulti motivador i significatiu per als interessos, la necessitat o l'experiència dels alumnes. També presenta l'estratègia vinculant-la a una situació compartida i concreta els objectius d'aprenentatge amb els alumnes. "Avui aprendrem..."
- Modelatge: el docent presenta el procediment que se seguirà. Llegeix un fragment i aplica l'estratègia, mostrant com ho fa. Posa veu al pensament i va especificant el procés que segueix per aplicar l'estratègia que està modelant. "Ara us mostraré els passos que jo segueixo..."
- Participació activa: els alumnes practiquen l'estratègia amb un altre fragment del text. També parlen i reflexionen sobre com ho han fet. "Gira't i parla".

- El mestre reforça el que han de fer i els anima que ho practiquin durant la lectura individual. "Ara, feu-ho sols..."

Lectura independent

Els alumnes passen a la lectura individual tenint present que han de practicar l'estratègia que se'ls ha introduït durant la minilliçó. Els alumnes llegeixen de forma continuada durant mitja hora, amb una única interrupció del docent amb la finalitat de recordar-los que, després, hauran de parlar del text amb els seus companys i companyes. També els recomana que deixin senyals o evidències al text que els puguin servir per comentar el que han llegit.

Mentre els alumnes estan llegint el docent atén la diversitat de l'aula.

Parlem del text, compartim i reflexionem

Passada l'estona de lectura individual es posa en comú la lectura en dos moments: en petit grup es parla del text i, en gran grup, es parla de l'estratègia que han aplicat els alumnes. Es pot començar a elaborar un referent d'aula que es pot anar completant a mesura que els alumnes aprofundeixin en el coneixement de l'estratègia.

Intervenció docent

En aquesta activitat és molt important tota la fase prèvia a l'aplicació del taller: la planificació. En aquesta fase el docent ha de:

- Decidir l'estratègia que es treballarà.
- Seleccionar un text adient.
- Seleccionar dos paràgrafs del text escollit: un per al modelatge i l'altre per a la participació activa.
- Decidir l'estratègia d'oralitat que es presentarà.
- Decidir quins suports donarem.
- Identificar el grup de diversitat i les ajudes que necessitarà.

De totes les accions que fa el docent, dues tenen una especial importància: la selecció del text i preparar-se el modelatge. La selecció del text és clau, ha de ser prou atractiu perquè els alumnes s'impliquin en la lectura i, a més, ha de permetre aplicar l'estratègia que s'està treballant. L'altra acció destacada és el modelatge. No es tracta d'explicar com ho fa, sinó que el mestre ho ha de fer i ha d'acompanyar l'acció amb la veu del pensament.

En la darrera fase, quan es parla del text, el paper del docent és el més difícil: ha de donar pautes per gestionar la conversa, però no ha de dirigir la conversa cap al seu punt de vista. Ha de promoure, també, la reflexió comuna, però partint de les idees dels alumnes, no imposant les seves.

Paper de l'alumne

En aquesta activitat l'alumne passa per diversos rols: d'un rol més passiu al començament a un rol molt actiu al final, passant per una participació guiada en les fases intermèdies.

Els tallers de lectura s'han d'entendre dins el conjunt de les actuacions de l'ILEC. La participació en els tallers de lectura proporciona als alumnes el coneixement explícit de les estratègies de lectura que tenen més rendiment a l'hora de comprendre un text. Aquest coneixement pràctic, el podrà aplicar en qualsevol situació de lectura, acadèmica o personal. Per tant, s'està dotant als alumnes de les eines perquè després puguin ser autònoms.

5. EL TEMPS DE LECTURA

Eix a què fa referència
Gust per llegir.

Objectiu general a què dona resposta

Incrementar el nombre d'experiències lectores de l'alumnat.

Objectius específics de l'actuació

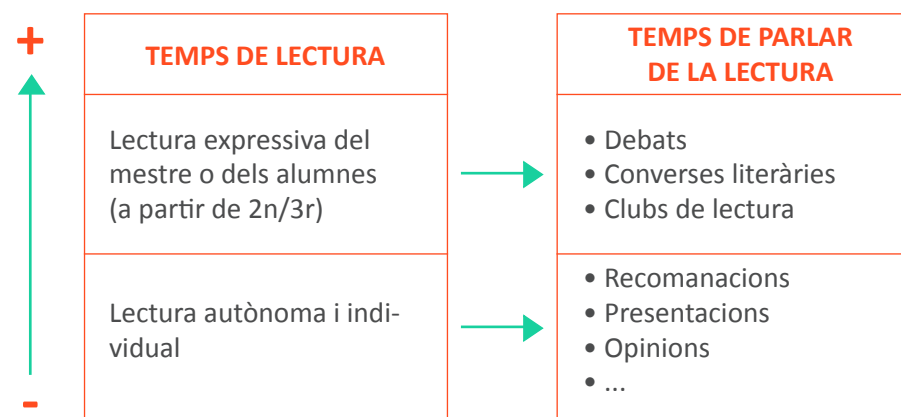
- Oferir un model de seqüència didàctica en què hi hagi un temps per llegir i un temps per parlar del que s'ha llegit.
- Ajudar a establir acords a nivell de centre sobre l'aplicació del temps de lectura que garanteixi la coherència i la progressió.

Apartat del marc teòric en què es fonamenta

El temps de lectura fa referència a l'apartat 3.3 *Àmbits i situacions d'aprenentatge* i 3.3 *Orientacions per a la planificació*.

Descripció breu de l'actuació

Es proposa que el temps diari que es dediqui a la lectura es distribueixi en dues activitats diferenciades: un temps de lectura i un temps per parlar del que s'ha llegit. En el quadre següent es mostra quins tipus d'activitats s'aconsellen fer perquè aquest temps de lectura sigui eficaç, tant per desenvolupar l'hàbit lector com per desenvolupar el gust per la lectura.



Aquest model de distribució del temps i de les activitats és vàlid per a tots els nivells de l'educació obligatòria, el que variarà serà la quantitat de temps que es dedicarà a cadascuna de les activitats.

Temps de lectura

En aquest apartat es proposen que es facin dos tipus d'activitats:

a) La lectura expressiva per part de l'ensenyant

S'ha inclòs aquest tipus de lectura en el temps diari de lectura, que d'entrada podria semblar que resta temps de lectura als infants, per diversos motius. El primer i més important és que s'ha demostrat que: "L'única i més important activitat per construir la comprensió i les habilitats essencials per a l'èxit en l'aprenentatge de la lectura sembla ser llegir en veu alta als infants" (IRA; 1998)⁶⁶.

Altres arguments avalen la bonesa d'aquesta activitat per als alumnes:

- La satisfacció de seguir un argument extens durant un temps.
- La possibilitat d'escoltar llibres que estan per sobre del seu nivell lector.
- Poder posar a la seva disposició un llenguatge ric, i trobar plaer en l'audició d'aquest llenguatge elaborat: diàlegs, descripcions, cantarelles, etc.
- Permet apropar als alumnes textos amb estructures narratives més complexes.
- És una manera de compartir referents literaris i culturals.

b) La lectura autònoma per part de l'alumne

Serveix per desenvolupar l'hàbit lector i el gust per la lectura. Ha de seguir una sèrie de condicions:

- Se li ha de donar un valor (ha de tenir establert un horari, i aquest ha de ser visible).
- L'ensenyant també ha de llegir.
- Cal poder llegir sense interrupcions.
- Cal poder seleccionar les pròpies lectures.
- Els materials de lectura han de ser complets i coherents.

66. *International Reading Association i National Association for the Education of Young Children* (1998): "Learning to Read and Write. Developmentally Appropriate Practices for Young Children." *The Reading Teacher*, vol. 52, 2, p. 193-216.

És necessari que des de l'inici els alumnes tinguin espais per llegir autònomament. Mabel Condemarín⁶⁷ justifica la lectura autònoma per part dels infants perquè:

- Suposa un esforç menor que permet concentrar-se en la comprensió.
- Elimina pressió emocional en no haver-hi judici social.
- Permet adaptar-la al propi ritme de lectura.
- Millora la lectura d'aprenentatge i d'estudi.
- El lector pot executar tècniques i estratègies treballades anteriorment.
- Millora l'ortografia (per la pràctica de la via lèxica).

La **biblioteca escolar i d'aula** poden ser unes bones aliades per proporcionar els materials i l'ambient de lectura necessaris per desenvolupar aquest tipus de lectura.

En els nivells inicials es recomana que es dediqui més temps a la lectura per part de l'ensenyant i menys a la lectura autònoma, aquesta relació s'anirà modificant fins que als nivells més alts arribi a invertir-se.

Temps per parlar de la lectura

Les activitats que es proposen a continuació poden fer-se en el temps diari de lectura o poden traslladar-se a una altra situació de lectura: a l'hora de la biblioteca, a l'hora de llengua..., però no es poden deixar de fer. Com es pot observar a l'esquema, del temps de lectura es desprenen dos tipus d'activitats:

- Els debats, les converses literàries, els clubs de lectura...Els alumnes han compartit el contingut d'un text a partir de la lectura expressiva del docent; per tant, es pot considerar que tots els alumnes "han llegit" un mateix text. En aquesta situació es poden plantejar una sèrie d'activitats, bàsicament de llengua oral, per parlar del llibre. Sigui quina sigui la concreció de l'activitat (en funció de l'edat dels alumnes s'adoptarà un gènere determinat) el més

67. CONDEMARIN, MABEL. *Programa de lectura silenciosa sostenida*. (1991). Santiago de Xile: Editorial Andrés Bello, p. 57.

important és que les preguntes del docent girin a l'entorn de: què ens ha fet sentir? Què ens ha provocat? Heu passat por? Heu patit? Us heu indignat? Què heu après escoltant aquest llibre? Podeu relacionar aquest llibre amb d'altres? Us esperàveu que el llibre acabés d'aquesta manera? Quins recursos utilitza l'autor?

Els llibres compartits d'aquesta manera passen a formar part del bagatge dels alumnes i de la comunitat lectora que es configura a l'aula. Aquest temps per parlar dels llibres no s'ha de confondre amb un temps per avaluar la comprensió del text. La comprensió hi és implícita i es posa a disposició dels interessos del grup.

- Les recomanacions, les presentacions... En l'espai dedicat a la lectura autònoma cada alumne ha llegit el llibre que ha triat lliurement. Aquest fet fa que les activitats per parlar dels llibres siguin diferents. Cada alumne pot parlar del llibre que ha llegit als seus companys, pot donar-ne l'opinió, pot recomanar-lo, pot fer-ne una presentació...Aquestes activitats incentiven la lectura de l'alumnat ja que els llibres recomanats desvetllen la motivació dels alumnes per llegir-los i, d'aquesta manera, després també poden crear-se grups per parlar-ne.

Intervenció del docent

Pel que fa al temps de lectura, el docent adopta el paper de model: model de lectura expressiva i model de lectura autònoma (es recomana que mentre els alumnes llegeixin, ell també llegeixi). Pel que fa al temps per parlar de la lectura, el docent fa de guia: estimula la participació dels alumnes, suggereix temes, però està molt al cas de seguir els fils que inicien els infants.

Una altra de les tasques del docent és ajudar a construir un metallenguatge per expressar els judicis propis i que evolucionin al llarg dels diversos nivells educatius.

Mitjançant la intervenció, el docent pot contribuir al desenvolupament de la formació literària dels alumnes.

Paper de l'alumne

Amb aquesta activitat es vol aconseguir que l'alumnat s'impliqui en la lectura, per tant, es promou el paper d'un lector actiu que és capaç de participar en múltiples formes de discussió al voltant de les lectures, fent aportacions personals i justificant-les a partir del contingut dels textos.

L'alumne pot contrastar el seu punt de vista amb el dels altres i pot establir connexions intratextuals i intertextuals i desenvolupa, en conseqüència, la lectura crítica.

6. EL PORTAFOLIS DE LECTURA

APARTATS DEL PORTAFOLIS (PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA)

- El portafolis i jo
- Llegeixo en veu alta
- Què sé fer amb la lectura
- Els llibres i jo
- Els llibres, la lectura i jo
- Què sé fer amb la informació
- Jo i el portafolis

Eix a què fa referència

Saber llegir, llegir per aprendre i gust per llegir.

Objectius generals a què dóna resposta

Estendre la perspectiva de l'aprenentatge en les activitats de lectura del centre, fer explícit el procés d'aprenentatge de l'alumnat, incrementar el nombre

d'experiències lectores de l'alumnat, tenir evidències contrastables del progrés de l'alumnat.

Objectiu específic de l'actuació

Facilitar l'aprenentatge i la millora de la competència lectora dels alumnes a partir de l'autoreflexió com a lectors.

Apartat del marc teòric en què es fonamenta

El portafolis de lectura es relaciona amb els apartats 1, 2 i 3. Ho justifica el fet que aquest instrument té com a objectiu que l'alumne reflexioni sobre com aprèn a llegir (apartat 1), què fa quan llegeix per aprendre (apartat 2) i, quina relació té amb la lectura i quins són els seus hàbits lectors (apartat 3). Si haguéssim d'establir un vincle més estret ho faríem amb l'apartat 1.2.3 *El lector* i amb l'apartat 1.3.3 *Com s'ha d'ensenyar (eines i instruments)*.

Descripció breu de l'instrument

El portafolis és una eina d'aprenentatge i d'avaluació que permet a l'alumne reflexionar i documentar el seu procés d'aprenentatge. Té les característiques següents:

- Recull ordenat de materials (normalment de manera cronològica)
- Permet mostrar procés i progrés
- L'alumne n'ha de ser el principal artífex

El model de portafolis que s'està difonent des d'ILEC té dos formats: físic per a primària (en forma de carpetes i fitxes) i electrònic per a secundària (plataforma moodle). Tant a primària com a secundària té els mateixos apartats. Se n'han definit set, que s'han configurat a partir dels continguts del currículum de primària i secundària que fan referència a la lectura des de totes les àrees, ja que una de les característiques que el defineix també és el seu caràcter interdisciplinari.

Els apartats són els següents:

El portafolis i jo

En aquest apartat es fa la presentació de l'instrument a l'alumne: quines parts té, per a què els servirà i com s'ha d'utilitzar. També es proposen "activitats mirall"

perquè els alumnes prenguin consciència de quina relació tenen amb la lectura. S'acaba aquest bloc amb la signatura d'un contracte per part de l'alumne/a, la família i el docent responsable que l'acompanyarà en l'aplicació. En aquest contracte es defineix què s'espera dels diferents agents que han signat.

La lectura en veu alta

En aquest apartat es tracten els continguts que es relacionen amb la lectura prosòdica o lectura expressiva. Els alumnes reflexionen sobre com llegeixen en veu alta, com es preparen la lectura i quin és el seu estat emocional i com se senten quan llegeixen per als altres.

Què sé fer amb la lectura

En aquest apartat es convida l'alumnat a reflexionar sobre quines estratègies apliquen a l'hora de comprendre un text abans de llegir, durant la lectura i després de llegir. S'aprofundeix en els tres tipus d'estratègies: les cognitives, les reguladores i les reparadores. També es convida l'alumnat a reflexionar sobre el grau de satisfacció a l'hora de comprendre un text.

Els llibres i jo

En primer lloc en aquest apartat es convida als alumnes a reflexionar sobre quines són les seves preferències lectores. Després se'ls demana que pensin sobre quin ús fan de la biblioteca escolar, la biblioteca pública i les llibreries. També se'ls fa reflexionar sobre com fan la lectura d'un text en una llengua que estan aprenent. A més, en aquest apartat els alumnes poden recollir l'inventari d'experiències lectores.

Els altres, els llibres i jo

En aquest apartat els alumnes pensen si els agrada compartir les lectures que fan amb els altres, si els agrada més ser receptors o emissors, si els agrada donar

i escoltar opinions, quines activitats fan amb els altres després de llegir un llibre, si els agrada ser “padrins o fillols de lectura”, si el fet de compartir la lectura amb els altres fa que els textos s’entenguin més.

Què sé fer amb la informació

En aquest apartat els alumnes reflexionen sobre quins temes els interessin i a quines fonts poden trobar informació. També analitzen com busquen informació a internet i si tenen elements per valorar la fiabilitat i validesa de la informació. Pel que fa a la lectura per a l’estudi els alumnes hauran de pensar quines estratègies personals són les que els van millor per llegir un text per a l’estudi, i quines estratègies utilitzen per comprovar si han après; també reflexionaran sobre el procés que segueixen a l’hora de fer un treball i per últim hauran de valorar si l’esforç que han esmerçat en l’estudi s’ajusta als resultats obtinguts.

Jo i el portafolis

Quan arriba a aquest apartat l’alumne ha treballat alguns dels apartats que hem presentat. És el moment de fer un balanç sobre la utilitat de l’eina i dels avenços que ha fet. Si l’alumne ha assolit els objectius que s’havia marcat, rebrà un diploma. També ha arribat el moment d’establir un objectiu de partida per al proper curs, ja que el portafolis de lectura s’ha concebut com un instrument que acompanya l’alumne durant l’ense-nyament obligatori.

A cada apartat els alumnes fan quatre accions representades per les icones següents:

?	QUÈ FAIG, COM HO FAIG?
!	DECIDEIXO QUÈ VULL MILLORAR!
✓	REVISO COM M’HA ANAT
(·)	GUARDO EVIDÈNCIES DELS PROGRESSOS

Intervenció del docent

Per als docents el portafolis d’aprenentatge comporta una actuació diferent del mestre ja que suposa assumir la teoria del professional reflexiu: un docent que reflexiona sobre la seva pràctica, sobre els processos de l’aula, que mira d’ajustar-ne la planificació didàctica en benefici de l’aprenentatge dels alumnes i que, sobretot, és conscient que la seva funció ha de ser la d’acompanyament.

Els portafolis d’aprenentatge dels alumnes suposen per als docents que s’hi comprometen:

- Una eina potent de desenvolupament professional.
- Una estratègia flexible, adaptable a diversos nivells de l’escolaritat.
- Un instrument important de diagnòstic del procés d’aprenentatge.
- Una oportunitat única per facilitar i millorar les relacions personalitzades.
- Una visió més àmplia i profunda d’allò que els alumnes saben i poden fer.

En definitiva, el portafolis s’ajusta perfectament als nous paradigmes de l’ensenyament i l’aprenentatge orientats, sobretot, al desenvolupament de l’autonomia dels aprenents ja que contribueix, en gran mesura, que l’aprenent esdevingui progressivament més hàbil i autònom a l’hora d’identificar el nivell de qualitat de les pròpies produccions i les possibles àrees de millora.

Paper de l’alumne

En la proposta de portafolis que s’està difonent des de l’ILEC, es combinen tres tipus de portafolis: el de presentació, el d’aprenentatge i el d’avaluació. Des d’aquest plantejament l’alumne esdevé el principal protagonista perquè:

- Reflexiona sobre com aprèn. Les pautes de reflexió s’orienten cap als processos, en contemplar una perspectiva longitudinal en el seguiment dels treballs.
- Es responsabilitza del seu aprenentatge, ja que l’alumne estableix els propis objectius de millora i concreta amb quines actuacions ho aconseguirà.
- Documenta el seu progrés. Es convida als alumnes que recullin mostres de treball, evidències del que saben fer i del que han après.

- Revisa si ha aconseguit el seu propòsit i, si és així, se'n formula de nous, és a dir, l'alumne pren decisions de forma conscient.
- Percep quin és el seu nivell lector, i d'aquesta manera es forma un autoconcepte lector força ajustat.
- Utilitza aquest instrument des de qualsevol àrea curricular i tant en l'àmbit acadèmic com fora.

L'ús del portafolis de lectura constitueix una decisió coherent amb l'actual marc curricular, orientat al desenvolupament de competències. Els joves han de ser educats en estratègies que els ajudin a assumir el control del seu propi aprenentatge i a descobrir que només el poden desenvolupar si tenen capacitat per avaluar-lo. En aquest sentit, el portafolis també ajuda a desenvolupar a més de les competències de l'àmbit lingüístic, la competència d'aprendre a aprendre, la competència d'autonomia i iniciativa personal, la competència digital i tractament de la informació.



Biblioteca Marta Mata de l'Escola Orlandai (Barcelona).

7. LA CONSOLIDACIÓ DE LES ACTUACIONS ILEC

Es recomana que aquestes propostes que hem presentat s'experimentin primer en un nombre reduït d'aules i que després se'n puguin avaluar el desenvolupament per part dels professors implicats, el que anomenem grup impulsor en el centre. Aquests professors s'encarregaran de treballar-les amb els alumnes, en faran un seguiment dels resultats i en recolliran evidències. L'objectiu ha de ser, si així es valora, aconseguir fer-ne la transferència al conjunt del professorat.

Per aquest motiu, totes aquelles activitats que s'hagin assajat i valorat positivament per part d'aquest grup de professors que impulsen aquestes activitats vinculades a la lectura hauran de ser recollides, per tal que quedin consolidades, en els documents de gestió del centre, especialment en el Pla de Lectura de Centre, la definició del qual, com veurem, constituirà la segona part d'aquest document.

ACTUACIÓ ILEC		
	Experimentació grup 1	Experimentació grup 2
Grup impulsor	Recollida d'evidències Seguiment de resultats	
	Valoració de l'actuació Adaptació al centre	
	Compartir amb la resta de professorat	
Equip docent	Recollida en la documentació del centre	
	Transferència de l'actuació a tots els grups	
	Seguiment de l'aplicació i consolidació	

PART II

El Pla de lectura de centre (PLEC)

1. INTRODUCCIÓ

Després del que hem vist en la primera part d'aquest document, el marc teòric de reflexió sobre el que significa la lectura en un centre educatiu i les actuacions que es poden fer per potenciar-la⁶⁸, hauríem de començar a fer-nos un seguit de preguntes: on es recull la feina que es fa des de les àrees curriculars de comprensió lectora?; i la formació que fem als nostres alumnes de gestió de la informació?; on queden reflectits tots els concursos literaris i les lectures per trimestres?; on es recullen el seguit d'activitats de motivació lectora amb presència d'autors i d'il·lustradors?; i el paper de les biblioteques escolars i de les biblioteques d'aula?; i les activitats de la lectura en els Plans d'Entorn? En definitiva, on queden reflectides les actuacions, les activitats, els acords que pren cadascun dels centres en relació a la lectura?

A més, podem afegir-hi altres qüestions com quin document podem consultar al centre educatiu per saber cap a on anem o quins són els objectius que ens marquem col·lectivament a curt o a llarg termini per assolir un bon nivell de lectura?, o bé, com podem transmetre a l'educador la voluntat de continuar la tasca de promoció lectora que el centre fa any rere any? Preguntes que massa voltes queden sense resposta concreta.

En aquesta segona part del document "La Lectura en un Centre Educatiu, us fem una proposta per tal d'elaborar el Pla de lectura de centre (a partir d'ara PLEC); una carta de navegació, on, de forma col·lectiva, tots els membres de la comunitat educativa —professorat, personal no docent, famílies, alumnes...— puguin convergir-hi. Una eina de fàcil ús i aplicable a tot tipus de realitats per encetar, reforçar i millorar els nivells de lectura dels més joves de la nostra societat. Volem que esdevingui, per tant, el document de referència en temes de lectura, com a part del projecte educatiu de cada centre, i, tot i que no té un caràcter

⁶⁸. Vegeu el capítol 4 de la primera part d'aquest document "L'impuls de la lectura en un centre educatiu".

prescriptiu, des del Departament d'Ensenyament es recomana als centres que l'elaborin, com a producte d'una reflexió sobre com ensenyaem i sobre quins són els objectius que, com a centre, ens marquem.

Sabem del cert que la lectura, en la seva concepció més àmplia, ha esdevingut un bé universal pel qual cal vetllar, perquè tothom assoleixi uns nivells prou satisfactoris d'habilitats lectores que li permetin desenvolupar-se plenament. És per això que no podem permetre'ns el luxe, com a societat moderna que som, de menystenir cap lector, de no fer tot allò que és a les nostres mans per aconseguir que els nens i les nenes, petits i grans, aconseguixin entrar en el món de la lectura ja que, en part, un lector desenganyat, un lector que ha perdut l'interès per conèixer i saber, és una persona més vulnerable enfront dels idearis únics.



Programa Biblioteca Escolar "puntedu".

I això, quan succeeix en algun dels nostres nois i noies representa un dels fracassos més grans del sistema educatiu. Perquè el desinterès per la lectura afavoreix també un gran desinterès per conèixer i per continuar formant-se al llarg de tota la vida, una actitud imprescindible per esdevenir dia a dia millor ciutadà.

I algú es preguntarà quina relació té el PLEC i la ciutadania? Doncs la voluntat d'aquest Pla de lectura de centre és coordinar els esforços que cada centre esmerça a l'entorn de la promoció de la lectura. I per tal que els esforços siguin eficaços, hem de comptar amb tota la comunitat educativa. Una implicació que ha d'incloure tothom, des del professorat de totes les àrees fins al personal no docent del centre i les famílies dels alumnes, ja que la lectura és, sens dubte, un dels eixos vertebradors de l'educació dels nostres ciutadans més joves.

Així mateix, amb l'objectiu d'obrir-se més enllà de les parets del centre, el PLEC també ha de reflectir, d'una manera o d'una altra, les possibilitats extramurs de la difusió de la lectura. I és que, a voltes, una major implicació de la biblioteca de la població, del centre cívic o d'altres organismes de l'entorn proper en les activitats educatives del centre pot facilitar en gran manera l'assoliment dels objectius marcats.

El PLEC vol ser, doncs, un document consensuat, un projecte de centre on es recullin els objectius, les metodologies i les activitats, i les estratègies necessaris per assegurar l'assoliment del que hem anomenat saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir.

El PLEC no hauria d'esdevenir un document més de la tasca administrativa del centre. Creiem que ha de ser un punt de partida cap a la reflexió i la major coordinació dels esforços que es fan en cada centre envers la lectura. Una eina que permeti conèixer de forma àgil allò que el centre ha programat, quines estratègies comunes es desenvoluparan anualment i si aquestes s'han assolit o no. Pretén, ni més ni menys, esdevenir un manual d'ús de la lectura on només tinguin cabuda aquelles estratègies acordades, aplicables a partir de metodologies reconegudes i que marquin el camí vers un objectiu o objectius clars i diàfans; també es proposa aplicar avaluacions continuades per conèixer si naveguem en la direcció correcta.

En el desenvolupament del PLEC, hi ha d'estar implicat molt especialment l'equip directiu, la coordinació pedagògica del centre i, si escau, el responsable i la comissió de la biblioteca del centre⁶⁹, que són qui coneixen millor els recursos per dinamitzar la lectura i per possibilitar-ne la transversalitat. Posteriorment, tot el claustre i, en última instància, el Consell Escolar ha d'aportar els seus punts de vista, donar-ne el vistiplau i, al capdavant, reforçar el compromís per desenvolupar les estratègies que es reflecteixen en el document. En la mateixa direcció, serà interessant assolir la màxima coordinació possible de tots els centres on els nens i nenes desenvoluparan el seu camí de l'educació obligatòria —educació infantil, educació primària i educació secundària obligatòria—, així com en els centres on cursin les etapes de batxillerat i cicles formatius diversos.

2. DEFINICIÓ I OBJECTIUS DEL PLEC

El Pla de lectura de centre (PLEC) és un acord de la comunitat educativa per afavorir el desenvolupament de la competència lectora (CL) de l'alumnat. Per iniciar-lo, serà necessari establir un llenguatge i uns eixos de referència a partir dels quals els membres de la comunitat educativa puguin establir les discussions i els acords per al desenvolupament de la CL.

El PLEC és un document de centre que, a partir de les necessitats detectades en una anàlisi prèvia, recull els objectius, les metodologies i les estratègies necessàries per assegurar l'assoliment de les competències bàsiques i per fomentar l'hàbit lector i el gust per llegir per part de l'alumnat.

⁶⁹. En els centres que participen en "L'Impuls de la Lectura", també caldria incorporar en la redacció del PLEC el grup impulsor (del qual s'aconsella que formi part el coordinador de la biblioteca escolar).

Si considerem, doncs, que el PLEC és un document de centre que es desenvolupa a partir d'unes necessitats detectades prèviament, entendrem que no es pot concebre com:

- Un document burocràtic que s'ha de fer perquè toca.
- Ni una proposta homogènia per a tots els centres, ja que cadascun partirà del resultat de la seva anàlisi prèvia.
- Ni una iniciativa aïllada d'un professor o d'una part del professorat.
- Ni una aposta a curt termini per veure què passa...

En canvi sí que s'ha de concebre com un projecte de centre directament vinculat al projecte educatiu i liderat per l'equip directiu, una aposta a llarg termini que implica tot el personal del centre, i que pot tenir en la **biblioteca escolar** (BE) un motor per fer que el centre esdevingui un gran context lector.

Com dèiem, la finalitat del PLEC és assegurar l'assoliment de les competències bàsiques i el foment de l'hàbit lector. Per això el seu objectiu principal és garantir la competència lectora de tot l'alumnat, fent que aquesta competència sigui una prioritat en el centre i per a tota la comunitat educativa.

Així, doncs, el PLEC haurà de contemplar els objectius generals següents:

- Afavorir la integració de la competència lectora en totes les àrees del currículum.
- Promoure l'autonomia i la competència de l'alumnat en l'accés, el tractament i l'ús de la informació.
- Fomentar l'hàbit lector i ajudar a descobrir i a valorar el plaer de la lectura.
- Afavorir la planificació i la coordinació, la sistematització i la coherència de les estratègies que el centre desenvolupa a l'entorn de la lectura.
- Estimular l'ús de metodologies més actives i significatives per a l'alumnat.
- Comptar amb la biblioteca del centre com a element dinamitzador de la lectura i com a espai d'informació i de documentació.
- Relacionar-se i coordinar-se amb els Plans i els serveis que ofereixi l'entorn proper —Plans Educatius d'Entorn, biblioteca pública, llibreries, centres cívics, etc.
- Promoure la formació del professorat per tal millorar la qualitat de la seva intervenció i implicació en el desenvolupament del PLEC.

- Promoure eines d'avaluació continuada i d'autoavaluació que facilitin el seguiment del PLEC i l'adequació dels objectius a les noves necessitats del centre.

3. CONTINGUTS BÀSICS DEL PLEC

Els continguts del PLEC es fonamenten en el desplegament del currículum, tenint com a punt de partida el concepte de competència —*la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació*— i com a base el convenciment que la lectura és un factor fonamental per al desenvolupament de les competències bàsiques i que ha d'estar inclosa en totes les àrees.

En l'elaboració i desplegament del PLEC, els centres compten amb altres documents propis que proporcionen contingut als seus plans de lectura: projecte educatiu, projecte lingüístic (que també forma part del projecte educatiu)...

Per tal de facilitar la reflexió entre el professorat del centre i per a una millor planificació i coordinació en l'elaboració i aplicació del PLEC, i també perquè aquest assoleixi del seu objectiu principal de promoure la competència lectora en l'alumnat i l'excel·lència del centre com a context lector, el PLEC s'estructura en els tres eixos que s'han desenvolupat en la primera part del document:

- **Saber llegir** (l'aprenentatge de la lectura), entès com una progressió ascendent en l'adquisició de la comprensió lectora, com una ampliació de la capacitat de llegir i interpretar textos cada vegada més complexos, i com una necessitat de superació i esforç en la lectura.

Suposa un conjunt d'habilitats cognitives (descodificar, coneixement de vocabulari i gramàtica, interpretació d'estructures lingüístiques i textuais, coneixement del món...) i metacognitives (ajustament, control, adequació al propòsit...).

Una bona competència lectora implica, doncs, saber llegir, comprendre i interpretar textos en diversos formats (continu, discontinu, mixt i múltiple) i suports (text imprès i text electrònic).

- **Llegir per aprendre** (l'aprenentatge mitjançant la lectura), és a dir, el paper de la lectura en l'adquisició dels continguts de totes les àrees i de les habilitats i destreses necessàries per localitzar, avaluar, usar i comunicar la informació de forma efectiva. També contempla els continguts clàssics de la formació d'usuaris de biblioteques.

Per tant, dins d'aquest eix hi ha la lectura per a l'estudi (llegir a les àrees) i el que s'ha anomenat també la competència informacional, en la qual es distingeixen a la vegada tres àmbits: la cerca de la informació, el tractament de la informació i la comunicació de la informació.

Per a un bon desenvolupament de la competència informacional al centre és necessari visualitzar de manera integrada i vinculada l'ús tant de la biblioteca escolar com de les Tecnologies per a l'Aprenentatge i el Coneixement (TAC) i els materials i eines específics que tant l'una com l'altra disposen.

- **El gust per llegir** (l'hàbit lector), entès com a l'adquisició d'un hàbit basat en el gaudi, en la formació del gust personal i en el desig lector propi.

El gust per llegir implica que s'hagi assolit un bon nivell de competència lectora, la possibilitat de fer una lectura en llibertat i que el centre promogui i faciliti contextos lectors.

Cadascun d'aquests eixos tracta la lectura des d'una perspectiva que complementa els altres, tenint en comú un concepte més ampli i transversal de la competència lectora que *consisteix a comprendre i emprar els textos escrits i a reflexionar-hi i implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i participar en la societat.* (PISA, 2009).

A més d'aquests tres eixos bàsics, el document també ha de recollir altres aspectes que són igualment necessaris per al desplegament del PLEC i per a una bona implementació d'aquest en el centre:

- **Les conclusions de la diagnosi prèvia:** abans d'iniciar l'elaboració del PLEC és necessari fer una anàlisi prèvia que faciliti, a tota la comunitat educativa, tant el reconeixement de la feina ben feta com la detecció de mancances en el tractament de la lectura. La diagnosi és un moment clau en el procés d'elaboració del PLEC ja que en marca el punt de partida i és indispensable per a definir els objectius finals. Aquesta diagnosi s'ha de basar en els elements que s'han desenvolupat en la primera part d'aquest document⁷⁰.
- **Els recursos** de què disposa el centre per desplegar i implementar el PLEC. Es consideraran igualment els recursos interns —personal docent i no docent, biblioteca escolar, biblioteques d'aula, Tecnologies de la Informació i el Coneixement (TIC), Associacions de Mares i Pares d'Alumnes (AMPA), etc.— com els recursos externs —Centre de Recursos Pedagògics (CRP), biblioteca pública, associacions de barri, llibreries, etc.
- **Les necessitats de formació del professorat** que es plantegin a partir de la diagnosi inicial i dels objectius que es proposin vinculats als tres eixos esmentats. Un primer pas d'aquesta formació ha de ser, precisament, compartir tot l'equip docent el marc teòric que hem desenvolupat en aquest document.
- **La difusió del PLEC** adreçada a **tota** la comunitat educativa, a l'entorn proper i l'Administració i altres institucions vinculades al centre i a la lectura.
- La concreció de criteris i estratègies d'**avaluació i revisió del PLEC** i la planificació de **propostes de millora** vinculades als tres eixos d'aquest document per ajustar els objectius i els continguts inicials a les noves necessitats que s'esdevinguin de l'aplicació del PLEC.

70. Podeu trobar eines per fer la diagnosi del vostre centre a *Ateneu: Materials i recursos per a la formació* (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament).

4. ELABORACIÓ DEL PLEC

En el procés d'elaboració del PLEC s'han de tenir en compte quatre temps o moments diferents:

1. Motivació i sensibilització del professorat.
2. Diagnosi: anàlisi i reflexió.
3. Elaboració i desenvolupament.
4. Avaluació.

Temps de motivació i sensibilització del professorat

Abans de planificar l'elaboració del pla de lectura és necessari que tota la comunitat educativa prengui consciència que el desenvolupament de la competència lectora ha de ser una prioritat en el centre imprescindible per a l'adquisició de les competències bàsiques.

Aquesta presa de consciència ha d'afavorir que el PLEC no es vegi com un document imposat per l'Administració, sinó com una necessitat interna de tenir consensuats, recollits i planificats amb coherència els objectius, les metodologies i les estratègies que el centre es proposa per desenvolupar —i perquè l'alumnat assoleixi amb èxit— la competència lectora.

La motivació del professorat facilitarà que s'impliqui en l'elaboració del PLEC i que l'entengui com un document d'ús i pràctic, que li ha de facilitar la tasca educativa i que ha de promoure millores en el centre.

Temps de diagnosi: anàlisi i reflexió

Fa referència al temps que el centre necessita per analitzar, reflexionar i fer una

diagnosi del tractament que dona a la lectura. L'objectiu d'aquesta diagnosi és detectar els punts forts i els punts dèbils.

En aquesta reflexió és important la participació de tot el professorat, si bé es pot organitzar un grup de treball que planifiqui i impulsi el procés i les eines necessàries per fer l'anàlisi (aquest grup pot ser la mateixa comissió de BE o bé un de nou del qual hauran de formar part els coordinadors de biblioteca i TAC).

Per a elaborar una bona diagnosi cal fer una anàlisi àmplia i profunda, atenent tant aspectes interns com externs al centre.

Les conclusions de l'anàlisi interna marcaran el punt de partida per definir els objectius i els continguts del PLEC de cada centre en funció de les necessitats detectades i de les prioritats que s'estableixin.

Les conclusions de l'anàlisi externa concretaran els recursos externs que poden donar suport al desenvolupament del PLEC.

Per fer l'anàlisi interna es tindrà en compte:

- L'ensenyament al llarg de tota l'escolaritat de la comprensió lectora.
- La presència i el tractament de la lectura a totes les àrees del currículum.
- El tractament de la competència informacional a totes les àrees del currículum.
- Les estratègies que s'utilitzen per fomentar l'hàbit lector.
- El perfil lector de la comunitat educativa (alumnat, professorat, famílies).
- L'estat de les infraestructures necessàries —biblioteca, TIC, etc.— per desenvolupar el PLEC.
- Les característiques del personal docent i no docent del centre (titulació, formació, habilitats...).

En l'anàlisi externa es tindran en compte els recursos externs al centre que poden donar suport al desenvolupament de la tasca educativa i del PLEC:

- Centre de Recursos Pedagògics (CRP).
- Institucions.
- Plans educatius d'entorn.

- Biblioteca pública.
- Associacions de barri.
- Llibreries.
- Etc.

Temps d'elaboració i desenvolupament

A partir de les conclusions extretes de la diagnosi prèvia s'inicia l'elaboració del PLEC. A causa que el PLEC és un document singular per a cada centre en funció de les necessitats detectades i de les prioritats que es determinin, el temps d'elaboració del document també serà variable, segons les necessitats de cada centre a l'hora d'establir consens i definir línies d'actuació conjunta entre tot el professorat i per a totes les matèries del currículum en cadascun dels eixos del PLEC.

En el moment de l'elaboració cada centre haurà de concretar els objectius, les estratègies, els procediments i els criteris d'avaluació que es planteja en relació al fet de saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir; i, per això mateix, haurà de decidir quines són les seves prioritats en funció de les necessitats educatives sorgides de l'anàlisi prèvia.

Cal establir, doncs, un calendari d'elaboració i aplicació del PLEC que concreti:

- Períodes d'elaboració i contingut de cada període.
- Objectius, estratègies i criteris d'avaluació per a cada eix del PLEC.
- Tasques i responsabilitats del professorat.
- Formació del professorat.
- Adequació dels recursos.

Temps d'avaluació

A partir de l'aplicació del PLEC s'inicia un procés d'avaluació interna i continuada tant del disseny del mateix PLEC com del desenvolupament al centre.

Cada centre haurà d'establir els criteris d'avaluació tenint en compte els objectius generals i específics establerts en el PLEC. També s'hauran de dissenyar estratègies per fer l'avaluació interna, així com determinar la manera i el professorat que la durà a terme, i com s'informarà dels resultats obtinguts a tota la comunitat educativa.

Al final de cada període serà necessari avaluar si s'han assolit o no els objectius establerts i planejar propostes de millora, així com l'adequació del PLEC a les noves necessitats que puguin sorgir.

Des d'aquesta perspectiva cal observar que el PLEC és un document en constant revisió i elaboració per tal d'anar-lo adaptant a les necessitats educatives i formatives de l'alumnat i per donar resposta a l'assoliment dels objectius del currículum, i que ha de tenir en compte:

El nivell d'assoliment dels objectius proposats.

- La repercussió del PLEC en altres documents del centre: projecte educatiu, programacions didàctiques de les àrees curriculars, programacions d'aula, etc.
- La interrelació del PLEC amb altres plans i/o programes que el centre desenvolupi.
- La repercussió del PLEC en la millora dels resultats dels alumnes en els àmbits relacionats amb la lectura.
- El grau d'implicació dels centres en:
 - La planificació i el desenvolupament d'actuacions adreçades a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura.
 - La integració i l'ús de la BE en el desenvolupament de les programacions didàctiques de les diferents àrees.

El quadre següent il·lustra el procés d'elaboració del PLEC amb uns períodes oberts a les necessitats de cada centre. I a continuació un esquema que vol ser una ajuda per als centres a l'hora de dissenyar el document del seu pla de lectura.

SEQÜÈNCIA TEMPORAL D'ELABORACIÓ DEL PLEC

<i>Lento</i> (trimestre, curs...)	<i>Andante</i> (1r curs)	<i>Allegro</i> (2n curs)	<i>Vivace</i> (... curs)
ANÀLISI - REFLEXIÓ	PLANIFICACIÓ - ELABORACIÓ		
<p>Anàlisi INTERNA</p> <p>a. Com es treballa a cada àrea curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'aprenentatge de la lectura i la competència lectora • La competència informacional • L'hàbit lector i el gust per llegir <p>b. Perfil lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dels alumnes • De la comunitat educativa <p>c. Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructures (biblioteca, TIC, etc.) • Personal • AMPA <p>Anàlisi EXTERNA</p> <p>a. Centre de Recursos Pedagògics (CRP)</p> <p>b. Entorn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plans d'entorn, • Biblioteca pública • Associacions de barri, llibreries, etc. <p>c. Institucions</p>	<p>Estructura i contingut del PLEC</p> <p>a. Planificació d'objectius i estratègies per a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'aprenentatge de la lectura i la competència lectora • La competència informacional • L'hàbit lector i el gust per llegir <p>b. Planificació i formació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què? Com? Quan? Qui? On? • Formació inicial, especialització, permanent... <p>c. Coordinació:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendari i temporització • Concreció de tasques i responsabilitats • Recursos interns i externs 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració. • Propostes de millora. • Adequació PLEC a noves necessitats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoració. • Propostes de millora. • Adequació PLEC a noves necessitats.

DIAGNOSI: REDACCIÓ DE CONCLUSIONS

AVALUACIÓ

AVALUACIÓ

PROPOSTA D'ESQUEMA PER A L'ELABORACIÓ D'UN PLEC

1. Introducció/Justificació

(Exposició dels motius pels quals el centre educatiu es planteja fer un PLEC)

2. Objectius generals del PLEC

(Objectius generals que el centre es planteja en relació al PLEC)

3. Anàlisi prèvia: diagnosi

(Relació dels resultats de l'anàlisi prèvia que marcarà el punt de partida de cada centre a l'hora d'elaborar el PLEC)

4. Saber llegir

4.1. Concepte (Què s'entén per saber llegir —inclou l'aprenentatge inicial de la lectura, tant el que es fa en les primeres etapes educatives com el que es fa en processos d'incorporació tardana al nostre sistema educatiu)

4.2. Objectius (Específics que el centre es proposa respecte a aquest apartat)

4.3. Estratègies (Relació d'activitats dissenyades per assolir els objectius proposats)

4.4. Avaluació (Concreció dels criteris d'avaluació que s'aplicaran)

5. Llegir per aprendre

5.1. Concepte (Què s'entén per llegir a les àrees —la lectura d'estudi— i per competència informacional)

5.2. Objectius (Específics que el centre es proposa respecte a aquest apartat)

5.3. Estratègies (Relació d'activitats dissenyades per assolir els objectius proposats)

5.4. Avaluació (Concreció dels criteris d'avaluació que s'aplicaran)

6. El gust per llegir

6.1. Concepte (Què s'entén per gust per llegir)

6.2. Objectius (Específics que el centre es proposa respecte a aquest apartat)

6.3. Estratègies (Relació d'activitats dissenyades per assolir els objectius proposats)

6.4. Avaluació (Concreció dels criteris d'avaluació que s'aplicaran)

7. Recursos: BE, B d'aula, TIC, BP, implicació familiar, etc.

(Relació dels recursos de què disposa el centre. Responsabilitats i grau d'implicació)

8. Formació del professorat

(A partir de les mancances de formació detectades en l'anàlisi prèvia, concreció del tipus de formació necessària per al professorat. Quina formació? En quins eixos? Qui s'ha de formar?)

9. Difusió del Pla de Lectura de Centre

(Concreció de com es farà la difusió del PLEC a tota la comunitat educativa i a l'entorn)

10. Avaluació, revisió i propostes de millora

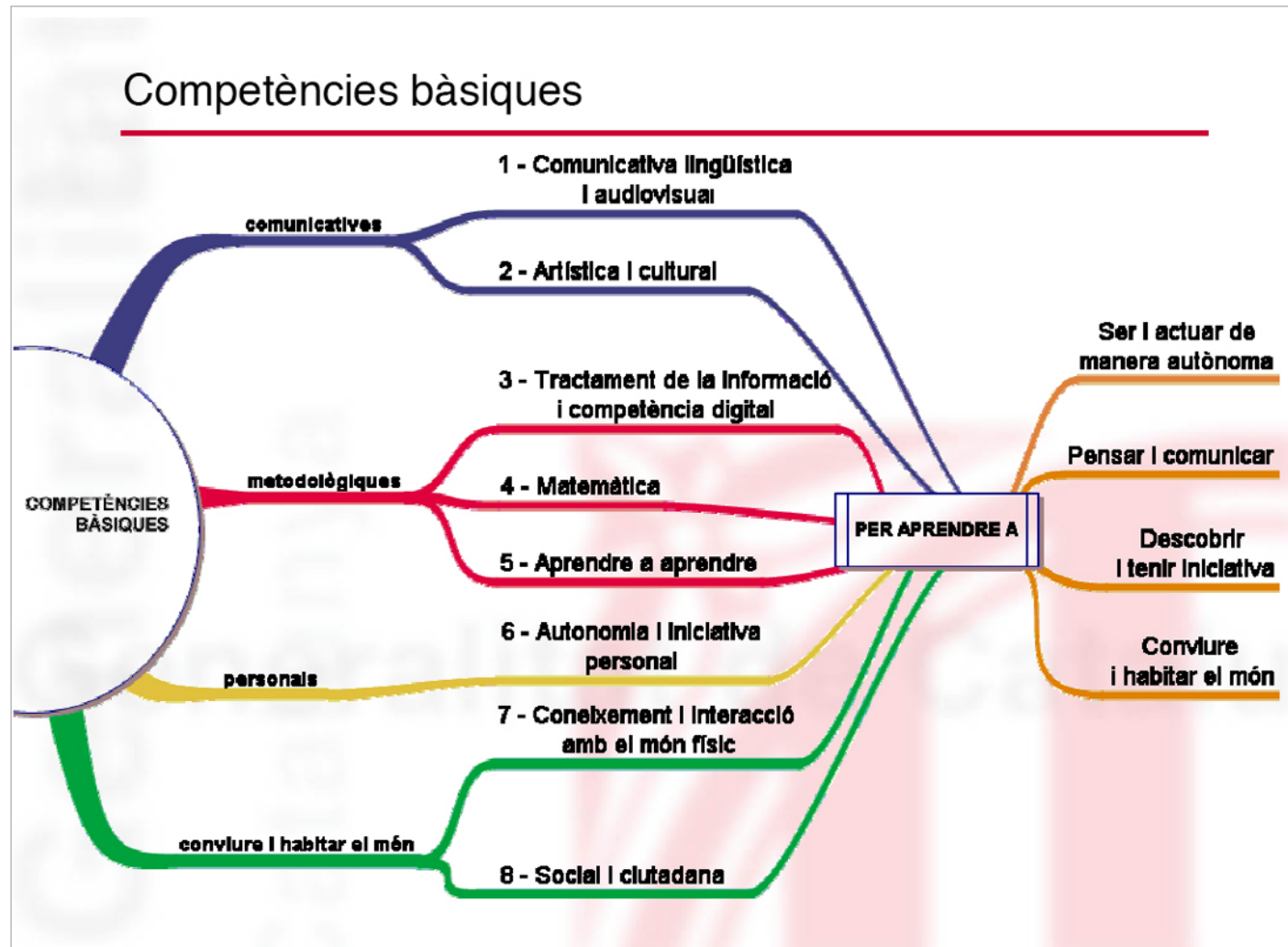
(Concreció dels criteris d'avaluació del PLEC. Resultats de l'avaluació, revisió i propostes de millora de cara a un nou curs)



Escola Madrenc (Vilablareix).

5. PLEC I CURRÍCULUM

La finalitat de l'educació és proporcionar a l'alumnat unes competències bàsiques que li permetin assegurar el seu desenvolupament personal i social. Per aquest motiu el currículum s'ha estructurat en un total de vuit competències bàsiques, subdividides en dos grups.



El primer grup és el de les competències transversals (competències comunicatives, metodològiques i personals), que són la base del desenvolupament personal i de la construcció del coneixement.

El segon grup és el de les competències específiques centrades a conèixer i habitar el món, i que afavoreixen en l'alumnat l'adquisició d'actituds més reflexives, crítiques i responsables per actuar en la societat plural del segle XXI.

Per aconseguir un bon desenvolupament d'aquestes competències s'ha de tenir en compte que totes mantenen una estreta relació i complementaritat. I també que totes tenen en comú una habilitat imprescindible i necessària perquè siguin assolides: la lectura. La competència lectora esdevé, doncs, un factor clau perquè l'alumnat pugui assolir amb èxit totes les competències bàsiques.

Cal tenir present que la finalitat de cadascuna de les àrees curriculars és el desenvolupament de les competències bàsiques, tot tenint en compte que cadascuna de les àrees contribueix al desenvolupament de diferents competències i, a la vegada, cada una de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en distintes àrees. Per tant, l'eficàcia en la consecució de les competències bàsiques depèn d'una bona coordinació de les activitats escolars de totes les àrees curriculars i també de la inclusió de l'aprenentatge de la lectura i, per tant de la competència lectora, en totes les àrees del currículum.

Tal com hem destacat en la primera part, en els currículums de primària i de secundària es troben referències a l'aprenentatge i a l'ús de la lectura en els objectius, en els continguts i en els criteris d'avaluació de les diverses àrees. En el document "Identificació i desplegament de les competències bàsiques en el currículum", també de primària i secundària, hi trobarem la relació de les competències vinculades a la lectura, entesa en un sentit ampli⁷¹.

⁷¹. En aquest document hem vinculat cadascuna de les competències a un dels tres eixos que hem desenvolupat: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir.

6. PLEC I BIBLIOTECA ESCOLAR

En el desenvolupament d'un pla de lectura de centre és evident el paper nuclear que ha de tenir la biblioteca del centre educatiu. En aquest sentit, la **Llei d'Educació de Catalunya** (LEC) en l'article 88, es refereix d'aquesta manera a la biblioteca escolar:

1. Tots els centres educatius han de disposar d'una **biblioteca escolar**, com a espai d'accés a la informació i font de recursos informatius en qualsevol suport a l'abast dels alumnes, del professorat i de la comunitat educativa.
2. El projecte educatiu de cada centre ha de tenir en compte que la **biblioteca escolar** és un entorn d'aprenentatge que s'integra en els recursos del centre per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les diverses àrees curriculars, i especialment de l'hàbit lector. A aquest efecte, l'Administració educativa ha de proveir els centres públics dels recursos adequats.
3. El Govern ha de fixar mecanismes de col·laboració de les **biblioteques escolars** amb el sistema de lectura pública.

En el marc legislatiu actual, que inclou els currículums de primària i de secundària, cal situar un concepte de biblioteca escolar que ha de tenir en compte els canvis socials que la cultura digital ha provocat en l'ús de la informació i en les pràctiques lectores, i també la necessitat dels centres educatius de reformular el desenvolupament dels seus processos d'ensenyament i aprenentatge.

La societat del segle XXI disposa d'una allau d'informació que requereix una manera diferent de treballar i d'entendre el món, i planteja la necessitat d'una adaptació del model educatiu per aconseguir una utilització racional dels recursos. Potenciar la competència lectora i les habilitats en l'accés a les fonts és cabdal per al desenvolupament de la comprensió i l'optimització de la informació.

En aquest context la biblioteca escolar actual no pot deixar de banda que ja no és només un entorn físic. El seu encaix en el sistema educatiu del segle XXI, articulant-se com un recurs facilitador que generi suport a la tasca docent, té el gran valor de potenciar entorns d'aprenentatge privilegiats, on la presencialitat i la no presencialitat poden donar-se de manera simultània, on la consulta de materials impresos i digitals pot ser complementària.

Ara bé, perquè això esdevingui una realitat, és indispensable visualitzar-la com una biblioteca híbrida i multimodal: textual, sonora, visual i audiovisual, que faciliti l'accés tant a recursos impresos com digitals. Aquests espais, entesos com a veritables biblioteques escolars 2.0, poden marcar la diferència en l'èxit lector del nostre alumnat.

Aquesta circumstància proporciona a la biblioteca escolar un gran valor en una societat i en una escola actualment saturada d'informació, ja que es configura com un agent mediador que actua amb criteris de rellevància i focalització. S'hi realitza un accés mediat a la informació perquè pot desenvolupar i endreçar col·leccions de recursos concrets, ja siguin físics o virtuals, seleccionats i adaptats a la realitat del seu entorn. Els recursos físics, siguin llibres, contes, àlbums o objectes seguiran, però, sent necessaris ja que el nostre alumnat ha de poder gaudir-ne, tocar-los i manipular-los per sentir-se així més propers als continguts que aquests els ofereixen tant si són d'imaginació, artístics o informatius.



Biblioteca de l'Escola Cossetània (Vilanova i La Geltrú).

Amb l'ús dels portàtils a les aules es fa més necessari que mai que l'alumnat i el professorat puguin disposar de bons materials de referència, d'una bona biblioteca virtual que enriqueixi la tasca educativa. Per això, caldrà fer una selecció de recursos digitals que sigui realment d'utilitat per a l'aprenentatge de continguts curriculars en les diferents àrees i nivells.

Una selecció que agrupi els recursos per tipologies i hi permeti un accés ordenat. Igualment, no podem oblidar que, de la mateixa manera que la xarxa ens facilita descàrregues d'àudio i audiovisuals, es poden descarregar llibres i articles digitalitzats. Materials que ara poden ser adquirits per mitjà dels anomenats dipòsits digitals. Aquests ja es van desenvolupant com a grans biblioteques d'accés gratuït o bé com a plataformes editorials de venda de llibres electrònics.

En aquesta línia, cal situar els recursos com a mitjans, tant si són digitals com si són impresos, com elements de suport als processos d'ensenyament i d'aprenentatge, i determinar des d'aquesta consideració diverses categories. La classificació ha de portar-se a terme no en funció de la tecnologia que els sustenta, sinó de la utilitat o funcionalitat que poden tenir en situacions concretes d'aprenentatge. La utilització dels recursos ha de respondre a un motiu pedagògic i no tecnològic, relacionat amb la política de lectura i intervencions de caràcter general articulades des de la biblioteca. D'aquí deriva la necessitat de visualitzar de manera integrada i vinculada l'ús de la biblioteca escolar i d'Internet en el centre educatiu, així com la complementarietat dels materials i recursos específics que cada un d'aquests entorns ofereix.

En conclusió, la **biblioteca escolar 2.0** ha de donar suport a les necessitats educatives relacionades amb l'ús de continguts digitals de la mateixa manera que ja dona suport en la selecció de recursos impresos per als treballs d'investigació i intervencions relacionades amb la lectura i escriptura a les aules.

El **Programa de biblioteca escolar "puntedu"** del Departament d'Ensenyament defineix clarament el concepte i els àmbits d'actuació d'aquest model de biblioteca:

- La biblioteca escolar és un espai educatiu i dinàmic, un centre de recursos que conté documents en tot tipus de suport per a l'aprenentatge i per a la recerca. És un servei per al desenvolupament del currículum i del projecte educatiu de centre adreçat al professorat, a l'alumnat i a tota la comunitat

educativa. La seva missió és facilitar l'accés i difondre els recursos d'informació afavorint els processos de creació del coneixement.

- La biblioteca "punedu" és un recurs fonamental per a l'adquisició de les competències bàsiques i el desplegament dels continguts curriculars a totes les àrees i etapes educatives. Així esdevé un element clau per a l'assoliment de la competència informacional, el foment de la lectura i l'adquisició d'aprenentatges autònoms.
- La biblioteca escolar es comunica i interacciona amb les comunitats d'usuaris utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació, integrant-se als entorns virtuals d'aprenentatge i als sistemes d'informació del centre. D'aquesta manera deixa de ser una biblioteca exclusivament en un espai físic per ser una biblioteca que conté, també, espais virtuals per a la consulta i per a la comunicació.

El funcionament i l'expansió de la biblioteca escolar al servei de l'aprenentatge gira a l'entorn de quatre àmbits:

- L'organització de la informació i del fons documental.
- El pla de lectura de centre.
- El tractament de la informació i la competència digital.
- La dinamització dels serveis i recursos.



Escola Madrenc (Vilablareix).

El desplegament d'aquest model de biblioteca escolar "punedu" s'exemplifica en l'esquema següent:



El desplegament d'aquest model de biblioteca en relació als usuaris, als responsables i a la seva relació amb l'entorn es concreta en aquest quadre:

ALUMNAT

- Té accés diari als serveis de la biblioteca: préstec, cerca d'informació, lectura...
- Pot utilitzar tots els materials i recursos que hi ha a la BE.
- Té accés a la informació, al catàleg i a la biblioteca virtual a través de web de la BE i de la xarxa informàtica del centre.
- Pot col·laborar en tasques de gestió bibliotecària.
- És destinatari de les activitats de difusió i dinamització de la BE: butlletins informatius, guies de lectura, exposicions...
- Les seves sol·licituds reben atenció personalitzada en funció de les seves necessitats.
- Té accés a espais personalitzats per a la cerca i el tractament de la informació.
- Rep formació i participa en activitats que tenen per objectiu el foment de l'hàbit lector.
- Rep formació i participa en activitats que tenen per objectiu l'adquisició de la competència informacional.
- Utilitza les eines de comunicació per accedir i interactuar amb la informació i amb els altres usuaris.
- A secundària participa en la comissió de biblioteca/TAC.

PROFESSORAT

- Rep informació de totes les activitats projectades a la BE.
- Col·labora directament o indirectament en les activitats projectades.
- Disposa de tots els serveis de la BE: préstec personal, préstec de materials per a l'aula, guies de lectura per a les diferents àrees del currículum, exposicions...
- Les seves sol·licituds reben atenció personalitzada en funció de les seves necessitats.
- Disposa d'un horari d'utilització de la BE per a les seves classes.

- Fa propostes de materials —físics i virtuals— per a les noves adquisicions de la BE.
- Utilitza les eines de comunicació per accedir i interactuar amb la informació i amb els altres usuaris. Té accés a espais personalitzats per a la cerca i el tractament de la informació.
- Té accés a la informació, al catàleg i a la biblioteca virtual a través de la web de la BE i de la xarxa informàtica del centre.
- Una part del professorat participa en la comissió de biblioteca/TAC en representació de tot l'equip docent.

FAMÍLIES

- Col·laboren en tasques d'organització i manteniment de la BE.
- Reben informació sobre l'organització, els recursos i els serveis de la BE quan s'incorporen al centre.
- Són destinatàries de les activitats de difusió i dinamització de la BE: butlletins informatius, guies de lectura, exposicions...
- Les seves sol·licituds reben atenció personalitzada en funció de les seves necessitats.
- Tenen accés diari als serveis de la biblioteca: préstec, cerca d'informació, lectura...
- Tenen accés a la informació, al catàleg i a la biblioteca virtual a través de la web de la BE i de la xarxa informàtica del centre.
- Tenen accés a espais personalitzats per a la cerca i el tractament de la informació.
- Fan propostes de materials —físics i virtuals— per a les noves adquisicions de la BE.
- Utilitzen les eines de comunicació per accedir i interactuar amb la informació i amb els altres usuaris.
- Participen en activitats que tenen per objectiu el foment de l'hàbit lector.
- Formen part de la comissió de biblioteca/TAC.

COMISSIÓ DE BIBLIOTECA/TAC

- Lidera el projecte de BE.
- És responsable de la gestió de la BE.
- Elabora el pla anual i la memòria anual.
- Facilita informació a l'alumnat i al professorat sobre els recursos disponibles per al desenvolupament del currículum.
- Recull i gestiona les sol·licituds dels usuaris elaborant materials diversos: butlletins informatius, guies de lectura, materials curriculars, etc.
- Dissenyà activitats de dinamització per fomentar l'hàbit lector.
- Dissenyà activitats per desenvolupar la competència informacional al centre.
- Impulsa i dinamitza l'elaboració i desplegament del PLEC al centre.
- Rep formació —i autoformació— en els àmbits relacionats amb la seva tasca: animació lectora, competència informacional, eines TIC, etc.
- Dóna suport al personal del centre per a l'optimització dels recursos TIC a les aules i en les diferents àrees curriculars.
- Dissenyà i manté espais de difusió i comunicació amb els usuaris: web, bloc, etc.
- El/la coordinador/a de BE es coordina amb els serveis educatius i altres organismes de l'entorn.
- El/la coordinador/a de BE disposa d'hores de dedicació per a la gestió i dinamització de la biblioteca.

ENTORN

- Serveis Educatius:
 - Els CRP/SEZ disposen d'una persona referent de BE que es coordina amb els Serveis Territorials i amb el Programa de biblioteca escolar.
 - Assessoren i donen suport a les BE de la seva zona.
 - Articulen i dinamitzen la xarxa de BE de la zona, la BP i altres entitats.

- Els centres col·laboren amb el CRP/SEZ en l'organització d'activitats formatives relacionades amb la BE i la lectura.
- Participen en activitats formatives relacionades amb la BE i el PLEC: seminaris, cursos, assessoraments, etc.
- Biblioteca pública:
 - Visites a la biblioteca pública.
 - Participació en tallers de formació d'usuaris de biblioteques.
 - Préstec biblioteca pública-centre educatiu.
 - Col·laboracions mútues: activitats, exposicions, visites, assessoraments, etc.
- Municipi:
 - Participació en el disseny i en les activitats dels plans lectors municipals.
 - Col·laboració i participació en les activitats de les associacions de barri, centres cívics, etc. relacionades amb la lectura.

Aquest model converteix la biblioteca en un recurs molt útil per al desenvolupament del treball de la lectura en un centre escolar i, per tant, la seva funció ha de quedar reflectida en el PLEC, ja que:

- És un centre —físic i virtual— de documentació, informació i formació al servei de l'aprenentatge i de la comunitat educativa; i un espai on es fomenta el gust per llegir.
- És un referent per al centre, el pilar sobre el qual reposa el desenvolupament del currículum.
- Recull i gestiona informació i documents que donen resposta a les necessitats del projecte educatiu del centre.
- Facilita fonts d'informació i recursos diversos i útils per a l'alumnat, el professorat i la comunitat educativa.
- Proporciona eines i estratègies didàctiques per fomentar l'adquisició del tractament de la informació i la competència digital.
- Contribueix a l'adquisició de la competència d'aprendre a aprendre al llarg de tota vida.

- Comprèn la planificació i el desenvolupament de programes i activitats per fer conèixer la biblioteca escolar, els seus serveis i recursos per promoure la lectura i l'accés a la informació, d'acord amb els criteris que s'expliciten en el projecte educatiu de centre.
- És un element compensador de les desigualtats i, per tant, ha d'estar disponible en horari lectiu i també, en la mesura de les possibilitats de cada centre, en horari extraescolar.



Biblioteca de l'Escola Cossetània (Vilanova i la Geltrú).

7. PLEC I TECNOLOGIES DE L'APRENENTATGE I EL CONEIXEMENT (TAC)

Fins fa ben poc el que entenien per alfabetització se centrava en l'adquisició de la lectura i de l'escriptura tradicional per mitjà de textos escrits en suport de paper. Els llibres eren el mitjà gairebé únic d'accedir al coneixent. El segle XXI i el final del XX ens han dut nous llenguatges i nous suports sovint no textuals. En paraules de Cèsar Coll *“En la societat de la informació, els ciutadans i les ciutadanes ja no en tindran prou amb el fet d'estar alfabetitzats en la cultura lletrada... també ho han d'estar en un tipus particular de cultura lletrada, la dels textos electrònics, i han d'estar alfabetitzats en les tecnologies digitals, en els llenguatges audiovisuals, en l'ús de la informació, etc.”*. (Coll, 2005). Com ja hem dit anteriorment, la cultura del segle XXI és multimodal ja que es manifesta en llenguatges, formats, suports, sistemes de representació i tecnologies molt diversos⁷². Accedir al coneixement, avui dia, requereix la *multialfabetització* del nostre professorat i alumnat.

Com han assenyalat altres autors, l'alfabetització lectora en el segle XXI no es pot concebre si no és com un aprenentatge múltiple, global i integrat de les diferents formes i llenguatges de representació i de comunicació —textuals, sonores, icòniques, audiovisuals, hipertextuals— mitjançant l'ús de les diferents tecnologies ja siguin impreses, digitals o audiovisuals. Aquestes tecnologies (TIC), que han generat canvis substancials en els models comunicatius, fa anys que s'estan introduint a les nostres escoles i recentment, a Catalunya, s'ha avançat un pas més en la seva implementació, afegint-los una visió més enriquidora com a “tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement” (TAC). En el context actual tant les TIC com les TAC estan íntimament lligades al que es coneix com a Web 2.0.

El terme Web 2.0 o Web Social s'associa habitualment a les aplicacions que faciliten la compartició i construcció interactiva d'informació i coneixement, així

⁷². Podeu consultar el document *Lectura en digital*, publicat pel Departament d'Ensenyament l'abril de 2012.

com el disseny centrat en l'usuari i la col·laboració. Exemples coneguts del Web 2.0 serien les comunitats basades en webs dinàmiques, les wikis, els blocs, les xarxes socials, els llocs per compartir vídeos, arxius... Aquestes aplicacions es contraposen al model anterior (Web 1.0) caracteritzat per llocs no interactius on els usuaris es limiten a mirar passivament la informació que se'ls proporciona.

Traslladat a l'entorn educatiu actual, les TAC i l'escola 2.0 es caracteritzen per l'ús dels ordinadors a les aules. A l'aula 2.0, l'alumnat disposa d'accés directe a Internet i pot interactuar amb un munt d'eines i recursos que faciliten la construcció col·laborativa de coneixement personal i social. Aquests projectes han perseguit el paradigma d'avançar, amb l'ús quotidià de mitjans tecnològics, cap a metodologies pedagògiques centrades en l'alumnat i que fomentin la participació i col·laboració. Certament, el rerefons del Web 2.0 és molt semblant al rerefons socioconstructivista de la legislació educativa actual. Ara bé, aquesta focalització cap a la tecnologia ens obliga a revisar i resituar, si cal, l'enfocament de la lectura i el paper de la biblioteca escolar en els centres educatius que avancen, o avançaran, cap als entorns digitals 2.0 i la transformació de les TIC en TAC.

Tanmateix, en cap cas, la cultura digital ha de ser visualitzada en contraposició a la cultura impresa sinó com un enriquiment mutu de possibilitats per percebre i concebre el món que ens envolta. L'acostament dels entorns del web 2.0 a l'aula és un camí sense retorn a l'escola del segle XXI.

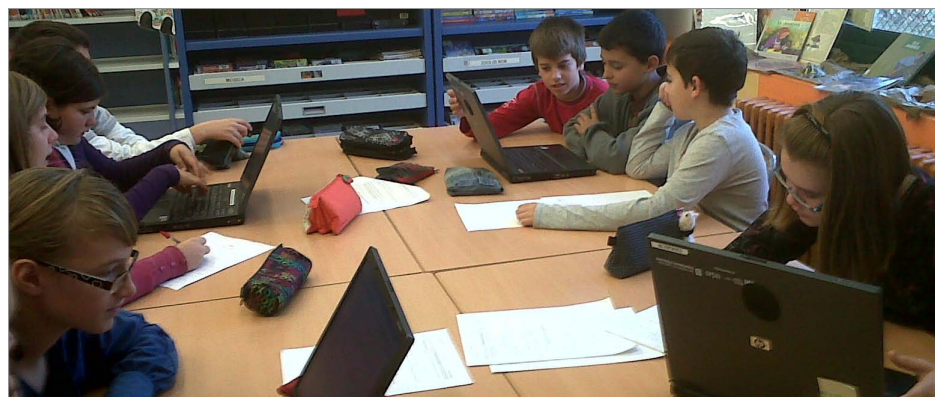
Ara bé, de la mateixa manera que podem observar força avantatges també s'observen certs perills. L'educació del segle XXI no pot ser únicament tecnològica sinó també humanista. No podem oblidar aquesta visió que es consubstancial de l'educació perquè és la perspectiva que col·loca l'eix dels aprenentatges en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques i cognitives. Veiem que és una visió que no emfatitza en la tecnologia utilitzada sinó en els processos de construcció del coneixement i en la creació de continguts significatius i de qualitat.

En definitiva, els entorns virtuals d'ensenyament i d'aprenentatge i les aplicacions del Web 2.0 són consubstancials en el desenvolupament de la competència lectora en el segle XXI, però caldrà vetllar estretament per un ús adequat que no actuï en detriment de la qualitat i l'excel·lència educativa. Perquè la facilitat

que experimentem per accedir a la informació no assegura que aquesta sigui plenament compresa i transformada en coneixement gràcies a la mediació tecnològica.

L'escola té una responsabilitat i una funció claus en aquesta qüestió. Realment, cal aprendre a donar sentit a la pràctica de la lectura i a l'escriptura per creure en la seva rellevància. Cal fer descobrir a nois i noies que poden tenir raons significatives per llegir i escriure. És necessari que els nostres alumnes, per al seu desenvolupament personal i social, creixin estructurant la ment de manera que siguin capaços de tractar tota la informació que se'ls presenti encara que sigui fragmentada i descontextualitzada i puguin transformar-la en coneixement personal i social.

El PLEC es basa en el desenvolupament simultani i coordinat de tres pilars fonamentals per a l'ensenyament i l'aprenentatge: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir. En els tres, les TAC són presents com a eines indispensables. Tot això, fa palesa la necessitat de lligar i coordinar acuradament les TAC als plans de lectura dels centres educatius. Això serà més senzill per a aquelles a escoles que ja disposin d'un [pla TAC de centre](#). Tanmateix, en qualsevol situació serà clau, en dissenyar el PLEC, atendre i particularitzar aquests aspectes per tal d'afavorir un desenvolupament harmònic entre l'alfabetització clàssica i la resta d'alfabetitzacions característiques de l'era de la informació. Les TAC, com a eines, esdevenen peces fonamentals en l'èxit lector dels nostres aprenents.



Biblioteca Escola Mare de Déu del Remei (Alcover).

És necessari visualitzar aquestes biblioteques com entorns híbrids, físics i virtuals situats al capdavant de la innovació tecnològica educativa. Entorns físics amb pocs documents informatius, però de qualitat, amb seccions d'imaginació actualitzades i ben dinamitzades amb major nombre d'ordinadors connectats a Internet que siguin la porta a recursos digitals seleccionats, estructurats i endreçats de la mateixa manera que s'endrecen les obres de coneixement als prestatges. Però, al mateix temps, aquestes biblioteques s'han de visualitzar com entorns no físics, que tenen la missió d'acostar a l'aula i a tot el centre els recursos esmentats ja sigui per mitjà de blogs, wikis o plataformes virtuals que en facilitin l'accés de forma planera i ordenada. Entorns complementaris, signes vius d'un món multimodal on la multiplicitat de mitjans possibilita també múltiples aprenentatges. En conseqüència els recursos disponibles a la biblioteca escolar han de ser forçosament materials molt filtrats, específics i de qualitat, proporcionant a la biblioteca el gran valor que representa en la societat de la informació la rellevància i la focalització.



Biblioteca escolar 2.0. Programa biblioteca escolar "punedu".

8. PLEC I ENTORN

Tal com constaten diversos estudis i informes, hi ha una estreta relació entre l'èxit escolar i el nivell sociocultural de l'entorn on està ubicat el centre educatiu. Per això entenem que tota la comunitat educativa ha de participar en el desenvolupament del pla de lectura del centre (PLEC), ja que incentivar activitats lectores dins l'entorn proper és una manera afectiva i efectiva de desenvolupar l'hàbit lector de l'alumnat.

Qualsevol planificació de centre que vulgui desenvolupar l'hàbit i la competència lectors ha de tenir en compte l'àmbit on s'ubica, és a dir, el nivell sociocultural de les famílies, les infraestructures de l'entorn (biblioteques públiques, ludoteques, casals de joves, centres cívics...), els plans d'entorn o altres iniciatives que estiguin a l'abast, i tenir ben present que tothom pot i hauria d'incidir en el procés educatiu.

Però per més ric i motivador que sigui l'entorn, aquest no serà efectiu sense una clara voluntat d'implicació de tota la comunitat educativa⁷³. Per això, en el desplegament del PLEC, és important i necessària la participació de totes les persones i institucions que formen part de la vida de l'alumne tant en l'horari formal (lectiu) com no formal (activitats extraescolars) i informal (familiar i temps de lleure). La coordinació del PLEC amb els plans d'entorn o amb altres plans socioeducatius de la zona permetrà el treball en xarxa i facilitarà la coordinació del conjunt d'objectius, metodologies i estratègies; així mateix es podran aprofitar millor totes les propostes que es desenvolupen a l'entorn i potenciar la projecció social de la lectura.

⁷³. Article 19 de la Llei d'educació: *La comunitat educativa és integrada per totes les persones i les institucions que intervenen en el procés educatiu. En formen part els alumnes, les famílies, el professorat, els professionals d'atenció educativa i el personal d'administració i serveis, l'Administració educativa, els ens locals i els agents territorials i socials i les associacions que els representen, i també els col·legis professionals de l'àmbit educatiu, l'associacionisme educatiu, les entitats esportives escolars i els professionals, empreses i entitats de lleure i de serveis educatius.*

D'altra banda, és conegut que l'hàbit lector i el gust per la lectura s'incentiven quan la lectura es converteix en una eina d'aprenentatge compartida (tertúlies dialògiques), quan forma part d'un projecte compartit (comunitats d'aprenentatge) que propicia el sentit de pertinença i implicació amb l'entorn, que genera diàleg, interaccions intergeneracionals i que potencia l'esperit crític i la necessitat de conèixer.

Cal que hi hagi una detecció i una anàlisi de necessitats de l'alumnat, pel que fa a l'hàbit lector i al gust per la lectura, i així es pugui respondre als diferents objectius orientats a millorar les competències. Aquesta detecció de necessitats ha de portar a una avaluació de l'entorn, més enllà del centre, que permeti observar les possibilitats de viabilitat de les nostres accions concretes futures.

I és per això, també, que la formació no únicament s'ha de centrar en l'àmbit del centre docent, sinó que hi ha d'haver, sempre i en tot moment, la voluntat d'implicació de tota la xarxa educativa. I és possible, també, que aquesta formació sigui, al cap i a la fi, un element de cohesió de totes les parts i factor de dinamització per desenvolupar nous projectes. Cal, doncs, un esforç de coordinació i col·laboració entre la comunitat educativa, sense oblidar la importància cabdal del paper que hi juga la biblioteca pública⁷⁴ i la biblioteca escolar, per tal d'elaborar una programació coordinada i complementària amb l'escola.

Els objectius a l'hora d'elaborar un pla de lectura de centre coordinat amb l'entorn haurien de ser:

- Promoure i facilitar la participació i col·laboració de les famílies en les activitats de foment de la lectura programades.
- Potenciar l'ús de les biblioteques públiques com a espais culturals i socials inclusius.
- Afavorir la cooperació entre biblioteques públiques i escolars.
- Facilitar l'accés al llibre i la lectura a la major part de la ciutadania, fent especial incidència en infants, joves i col·lectius més desfavorits.
- Difondre a la comunitat educativa els diferents plans de foment de l'hàbit de lectura endegats per les diferents entitats i departaments de les nostres

74. Podeu consultar el document *La biblioteca escolar i la biblioteca pública: idees per a la col·laboració*.

institucions, siguin d'àmbit local, comarcal o nacionals.

- Contribuir que socialment es valori de forma més positiva l'activitat lectora i facilitar l'accés al llibre a tota la ciutadania.
- Impulsar el treball en xarxa i la coordinació entre els diferents centres educatius, entitats i recursos de l'entorn per desenvolupar la promoció de la lectura.
- Formar la comunitat educativa sobre la importància de la lectura en la formació integral de la persona i com a via d'accés al coneixement.
- Promoure el respecte i la valoració de totes les llengües parlades a la zona, amb especial promoció de la llengua catalana com a llengua comuna i de cohesió.

Aquest pla de lectura coordinat i relacionat amb l'entorn podria intervenir en els àmbits següents:

- **Unitat familiar.** La unitat familiar, en tota la seva diversitat, és un model fonamental en el desenvolupament de l'infant en tots els seus aspectes, també ho és per estimular l'hàbit i la competència lectors com a font de coneixement i plaer. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb les famílies són:
 - Invitació dels familiars i referents positius de la ciutadania (esportistes, artistes, escriptors...) en les activitats de lectura que s'organitzen al centre: hora del conte, clubs de lectura, etc.
 - Visites guiades a la biblioteca escolar.
 - Obertura i ampliació del fons de la biblioteca escolar a les famílies, horaris, servei de préstec, etc.
 - Informació i difusió sistemàtica dels recursos de la biblioteca escolar.
 - Col·laboració i participació de les famílies en la gestió de la biblioteca escolar (ajudar en el manteniment de l'espai, atenció del servei de préstec en horari extraescolar...).
 - (...)
- **Associacions de mares i pares.** Moltes vegades els pares i les mares estan mancats de recursos i de coneixements necessaris per motivar els seus fills en l'hàbit lector. Les AMPA poden ser espais de treball i formació conjunta sumant esforços, compartint coneixements i treballant en xarxa. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb les AMPA són:

- **Associacions de mares i pares.** Moltes vegades els pares i les mares estan mancats de recursos i de coneixements necessaris per motivar els seus fills en l'hàbit lector. Les AMPA poden ser espais de treball i formació conjunta sumant esforços, compartint coneixements i treballant en xarxa. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb les AMPA són:

- Organització de tertúlies literàries amb il·lustradors, escriptors, editors, llibreters...
- Intercanvi d'experiències lectores on es facin recomanacions, xerrades, trobades...
- Tallers de formació sobre com explicar contes, llegir amb els fills i les filles, anàlisi de les imatges i els textos...
- Col·laboració en les activitats d'animació a la lectura proposades pels centres educatius, les biblioteques escolars i les públiques.
- Participació en totes aquelles activitats organitzades per la xarxa social i cultural de l'entorn que fomenten la lectura, per exemple, promoure intercanvi de llibres per Sant Jordi entre la comunitat educativa, activar o participar en grups d'intercanvi de llibres dits també *book crossing*, oferir punts d'intercanvi de llibres en indrets d'especial presència de gent com són els CAP, forns, bars..., participar en concursos literaris, lectures de poesia...
- (...)

- **Biblioteques públiques.** La biblioteca és un recurs per a la lectura molt important i a l'abast de tothom. Però cal fer-la conèixer, saber com funciona, quines activitats programa... Cal promoure'n l'ús com a equipament cultural i social accessible sense exclusions i com a eina per a la reducció de desigualtats entre la població. Cal potenciar la biblioteca com a centre comunitari de trobada obert a tothom i, per tant, també a totes les cultures i llengües presents a l'entorn proper. Es fa, doncs, imprescindible la coordinació dels centres educatius amb les biblioteques públiques. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb les biblioteques públiques són:

- Programació de visites guiades per a la comunitat educativa a les biblioteques públiques de l'entorn proper i fer-ne conèixer els serveis que ofereixen, el funcionament i els recursos de què disposen.
- Aproximació de les biblioteques públiques als centres educatius per conèixer

les necessitats i dificultats reals de les biblioteques escolars, així com dels seus usuaris.

- Assessorament tècnic en qüestions de formació dels bibliotecaris i de la gestió i de l'organització de les biblioteques escolars.
- Coordinació amb les biblioteques escolars i les entitats culturals i socials de l'entorn a l'hora d'ampliar els fons per tal d'optimitzar els recursos.
- Participació coresponsable en la planificació conjunta dels plans de foment de la lectura.
- Difusió selectiva i sistemàtica d'informació bibliogràfica sobre temes d'interès als centres educatius per a la comunitat escolar i a les diferents entitats socials i culturals de l'entorn per a la comunitat educativa.
- Préstecs col·lectius de lots de llibres als centres educatius per poder treballar a l'aula i a altres espais que fomenten la lectura.
- Dinamització de projectes comuns de lectura, organització de jornades de biblioteques escolars, intercanvi de bones pràctiques, etc.
- Seguiment coordinat de l'obtenció del carnet de biblioteca per part de l'alumnat.

- **Xarxa educativa formal.** Els docents, com a experts en l'adquisició de l'hàbit i la competència lectors entre l'alumnat, poden aportar els seus coneixements en la coordinació entre els PLEC dels centres i l'entorn en el foment de la lectura. La participació coresponsable dels claustres de professorat, sigui mitjançant de representants o de grups de treball, pot establir criteris d'actuació als centres educatius i a l'entorn per reforçar la lectura, impulsar el treball i l'aprenentatge en xarxa de la comunitat educativa i facilitar l'avaluació d'aquesta coordinació en finalitzar cada curs escolar. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb la xarxa educativa formal són:

- Programació de rutes literàries per a la comunitat educativa.
- Participació en les diferents celebracions literàries (Sant Jordi, Jocs Florals...).
- Programació conjunta dels tallers de formació a les AMPA.
- Participació activa de les activitats de dinamització de la lectura dirigides a les famílies dels centres educatius.
- Difusió i foment de les campanyes a favor del llibre i la lectura entre tota la comunitat educativa.
- Coordinació de la xarxa de biblioteques escolars, públiques i d'entitats

socials i culturals de l'entorn per a l'optimització dels recursos.

- (...)



Certamen nacional infantil i juvenil de lectura en veu alta de la Fundació Enciclopèdia Catalana.

• **Plans socioeducatius (plans educatius d'entorn) i altres plans comunitaris locals i nacionals, o accions vinculades amb el teixit associatiu de l'entorn (entitats d'educació en el lleure, entitats culturals...).** La xarxa social i cultural de l'entorn pot impulsar i millorar l'oferta d'accions per al foment de la lectura des dels seus equipaments i infraestructures culturals i promoure el sentit de pertinença i de compromís cívic entre els infants i joves del barri o població. Així mateix es potencia la coordinació i el treball i aprenentatge en xarxa entre les diferents institucions educatives i culturals de l'entorn. Algunes de les actuacions que es poden dur a terme amb aquesta xarxa són:

- Programació d'exposicions literàries.
- Participació en les activitats de dinamització de la lectura a les biblioteques escolars i a les públiques afavorint la convivència entre les persones grans i els infants i joves.
- Ampliació de l'horari de les biblioteques i arxius de les diferents entitats socials i culturals amb el treball en xarxa de la comunitat educativa.

- Participació coresponsable en les celebracions literàries de l'entorn i promoció de premis literaris.
- Promoció d'espais on es programin activitats que comportin intercanvi d'experiències vivencials (recomanacions de lectures, explicitació d'emocions a partir de lectures realitzades, etc). Aquest intercanvi també ha de permetre que la interacció es doni de manera intergeneracional.
- Impuls dels mitjans de comunicació local (premsa, ràdio, televisió) en les programacions d'espais dedicats als llibres, a la lectura i als plans lectors.
- Coresponsabilització de la comunitat educativa en la difusió, desenvolupament i avaluació de la coordinació de l'entorn amb els diferents PLEC.
- Promoció de comissions o grups de treball de diferents àmbits, dins del pla educatiu d'entorn o en d'altres plans socioeducatius, per al desenvolupament i l'avaluació de la coordinació amb els diferents PLEC dels centres.
- Promoció i dinamització d'un portal a través del web del pla educatiu d'entorn o del web municipal, de districte, de centre, etc. on s'informi de totes les activitats i recursos de l'entorn que fomenten la lectura.
- Creació conjunta intergeneracional de blocs i altres eines de difusió de la lectura, tant dins d'un entorn determinat (escola, institut, municipi...), com per a l'intercanvi d'experiències amb persones d'indrets allunyats.

Aquests són alguns exemples dels àmbits on els PLEC es poden coordinar i actuar amb l'entorn. No hem d'oblidar, però, tota una sèrie de recursos que existeixen per al foment de la lectura, com ara premis literaris i ajuts i subvencions, tant locals, com nacionals, com estatals i europeus.

També cal tenir present l'existència de les llibreries i editorials de l'entorn a l'hora de demanar suport, així com aquells establiments i clubs socials i esportius que potser disposen d'arxius relacionats amb les seves activitats i poden oferir espais per desenvolupar accions que fomentin la lectura entre els seus usuaris.

És important, doncs, elaborar un pla de lectura de centre coordinat amb la xarxa educativa de l'entorn, en què els objectius siguin comuns i conjunts, i mantenir alineades les diferents actuacions i estratègies alhora que diversificades. Només així es podrà assegurar la continuïtat i coherència educatives necessàries per poder assolir els objectius previstos en el PLEC.

