

Lectura i escola al segle XXI

Miquel Àngel Alabart

<malabart@hotmail.com>

Mestre, psicopedagog i editor. Director de l'àrea de revistes pedagògiques de l'Editorial Graó <www.grao.com>

Resum:

La millora de la lectura ha esdevingut un objectiu estratègic de l'educació en el nostre país. Malgrat això, en l'article es discuteix la importància de la comprensió lectora per a l'aprenentatge, tot assenyalant que la comprensió superficial o fins i tot profunda no són suficients per assegurar l'aprenentatge. Sí que hi ha, en canvi, una relació entre comprensió lectora crítica i aprenentatge significatiu. També es fa una revisió de les dades sobre lectura dels infants i joves, tot fent atenció als diversos tipus de lectura i a les accions realitzades des de l'escola per al foment de la lectura i la literatura, en especial el concepte d'animació lectora aplicada a l'escola. Finalment, es fa referència a la introducció dels ordinadors a les escoles en relació a la lectura.

Paraules clau:

comprensió lectora, aprenentatge significatiu, constructivisme, animació lectora, hàbits de lectura, escola, nens i nenes, adolescents, joves

Lectura y escuela en el siglo XXI

Resumen:

La mejora de la lectura se ha convertido en un objetivo estratégico de la educación en nuestro país. A pesar de ello, en el artículo se discute la importancia de la comprensión lectora para el aprendizaje, señalando que la comprensión superficial o incluso profunda no son suficientes para asegurar el aprendizaje. Sí que existe, en cambio, una relación entre comprensión lectora crítica y aprendizaje significativo. También se hace una revisión de los datos sobre lectura de los niños y jóvenes, atendiendo a los diversos tipos de lectura y a las acciones realizadas desde la escuela para el fomento de la lectura y la literatura, en especial el concepto de animación lectora aplicada a la escuela. Finalmente se hace referencia a la introducción de los ordenadores en las escuelas en relación a la lectura.

Palabras clave:

comprensión lectora, aprendizaje significativo, constructivismo, animación lectora, hábitos de lectura, escuela, niños y niñas, adolescentes, jóvenes

Reading and Schools in the 21st Century

Summary:

Improving reading skills has become a strategic objective of education in our country. In this paper, however, importance of reading comprehension for learning is discussed. Superficial or even deep comprehension are considered as not enough to ensure learning. There is, instead, a relationship between critical reading comprehension and meaningful learning. Data about children and teenagers reading are reviewed, and different kinds of learning and actions displayed by schools to promote reading and literature, especially school based reading animation, are described. At last, introduction of computers in schools are considered in its relationship to reading.

Key words:

reading comprehension, meaningful learning, constructivism, reading promotion, reading habits, school, children, teenagers

{B·D

Els **millors professionals**
estan al Col·legi i poden utilitzar els
millors serveis professionals:

- o Servei d'orientació laboral
- o Assessoria jurídica i fiscal gratuïtes
- o Compte de correu professional
- o Espais gratuïts al centre de Barcelona
- o Cursos gratuïts i una extensa programació de cursos especialitzats
- o Els millors descomptes del mercat en telefonia fixa, mòbil i internet i altres serveis professionals
- o Publicacions professionals d'accés exclusiu a través de la Biblioteca electrònica: Item, eines i instruments, etc.

Descobreix tot el que podem fer per tu!

Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya
www.cobdc.org

1. Lectura i aprenentatge

Tots sabem que els temps convulsos en què vivim porten els nostres líders a cercar desesperadament respostes als grans desafiaments de la nostra època. En aquest context de crisi econòmica, com ja passava abans però, si cap, amb més d'èmfasi, la política i la societat tenen els ulls posats en l'educació, i en especial en l'escola, com a esperança d'una millora econòmica. Però també és cert que sovint aquesta mirada està tenyida de recel i desconfiança envers els professionals de l'educació. És per això que, a desgrat d'ells mateixos, sovint aquests darrers es troben en la tessitura d'haver de patir la pressió de la societat per millorar els aprenentatges, tot utilitzant els recursos de què, amb més o menys fortuna, disposen, i alhora aplicar les mesures que, amb el mateix fi, els són dictades des de l'administració, i que no necessàriament van en la mateixa direcció ni necessàriament impliquen una major garantia d'eficàcia.

Aquesta dinàmica malauradament és ja antiga: en el seu intent de justificar-se davant la societat, els consellers que es van succeint –al cap i a la fi, els polítics també tenen les seves pressions– van posant l'èmfasi en un o altre aspecte. En els darrers temps, doncs, hem assistit a crides desesperades a fomentar la lectura, i en especial la comprensió lectora, entre els nostres infants, com a suposada clau per a la millora de l'aprenentatge. Ho és, realment? La resposta no és tan fàcil com sembla, ja que tot depèn de què es considera aprenentatge. Per exemple, si ens remetem al famós informe PISA –que és un bon estudi, però que té les necessàries limitacions que comporta un estudi que abasta 65 estats amb les seves particularitats–, la lectura n'és un dels tres components (els altres són matemàtiques i ciències). Per tant, per a aquests indicadors, un baix nivell de lectura implica un baix nivell d'aprenentatge en general. No és que la lectura, en aquest cas, correlacioni amb els resultats de l'informe, és que aquests resultats estan en funció de la comprensió lectora. Des

d'aquest punt de vista, l'Estat espanyol té un problema des de fa uns anys. L'alarma va saltar el 2006, quan l'alumnat espanyol va treure uns resultats 20 punts inferiors als de l'informe anterior¹. Si escoltem la interpretació que en feia en aquell moment Andreas Schleicher, responsable de l'informe, podrem comprendre una mica més quin és el problema:

«En 2000, la prueba de lectura midió todas las subáreas, las distintas capacidades, y entonces los españoles lo hicieron bien en muchas de ellas, por ejemplo, en la capacidad para extraer información de los textos. Pero en 2006 la evaluación se centró en una subárea donde España flaquea: evaluar críticamente la información y construir una perspectiva propia con ella».²

Així, doncs, sembla que el problema dels nostres adolescents tenia més a veure amb la falta de capacitat crítica que no amb la comprensió lectora entesa com a capacitat per desxifrar el significat d'un text. Sánchez (2010)³ descriu, pel que fa a aquesta distinció que fem, fins a tres tipus de comprensions lectores: comprensió superficial, comprensió profunda i comprensió crítica. Curiosament, aquest és un problema que sí que és important per a l'aprenentatge en general. Per tant, diríem que la comprensió lectora (sigui superficial o fins i tot profunda) per si sola no és una condició suficient perquè hi hagi un bon aprenentatge, ja que faltaria aquest caràcter crític de què parlàvem. Una altra cosa és que limitem el concepte d'«aprenentatge» al d'«acumulació d'informació» i a la bona resolució de proves que duen al que entenem per «bon rendiment acadèmic».

En aquest sentit, pot haver-hi un bon rendiment acadèmic sense comprensió lectora? És a dir, és una condició necessària? Una vegada més, si per comprensió lectora entenem la capacitat per desxifrar el significat del text, no és segur que sigui així. De fet, històricament s'ha llegit molt poc a l'escola. Els nostres pares i avis només tenien

1. Pot consultar-se l'Informe espanyol de PISA a: www.mec.es/multimedia/00005713.pdf. Darrera consulta, 10/10/11.

2. Andreas Schleicher, entrevista a *El País* 29/11/10, realitzada per J. A. Unión.

3. Sánchez, E. (coord.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 2010.

un llibre o dos a l'escola –normalment un de lectures literàries i un altre de coneixements genèrics– i no era fins al batxillerat elemental que se n'introduïen d'altres. La metodologia didàctica se centrava en la classe magistral o en el dictat d'apunts que l'alumnat prenia i amb prou feines es feien exercicis que calgués comprendre. Les matemàtiques, paradoxalment, eren les que en realitat acabaven fomentant i avaluant més la comprensió lectora –dels problemes. Només l'alumnat de batxillerat superior –molt poc fins fa quatre dies– era estimulat per conèixer els clàssics i llegir-los. La literatura, en general, sovint considerada perniciosa, s'intentava mantenir lluny de l'abast dels nens i nenes. A excepció, és clar, de la novel·la juvenil, més aviat escassa també fins als anys 70.

Avui en dia, i malgrat les bones intencions de mestres, pedagogs i fins i tot d'algun polític, la metodologia didàctica no ha canviat tant a les nostres aules. La necessitat d'extreure informació dels textos hi és més, ja que sovint la classe magistral es complementa amb exercicis que consisteixen precisament a fer això, llegir trossos del llibre de text i respondre preguntes. A més, es potencia l'estudi d'apunts i de llibres. És per això que els nostres infants i adolescents s'han anat exercitant i no fan malament aquest tipus de proves. Però les classes (i parlem en general) segueixen sense promoure gaire el pensament crític i el propi punt de vista, i això és el que falla en les proves, com hem vist més amunt. La lectura comprensiva «de mínims» va bé per a aquest tipus d'aprenentatge, destinat a la reproducció però no pas per a la innovació i la creativitat. Tot i així, no n'és una condició necessària. Escoltar el mestre, apuntar el que diu i memoritzar apunts i trossos de llibres de text podria ser suficient per superar la major part de proves, sense comprendre'n gran cosa, i molt menys críticament.

Ara bé, si tenim una concepció de la comprensió lectora més ampla, on entenem com a imprescindible la posada en marxa de mecanismes d'inferència, relació

de conceptes i coneixements previs, formulació d'hipòtesis, etc., per a la completa comprensió dels textos, i entenem l'aprenentatge precisament com a posada en marxa d'aquests mateixos processos (en la concepció d'aprenentatge significatiu descrita pels constructivistes⁴), aleshores podem dir que la comprensió lectora és part inseparable del procés d'aprenentatge: n'és un dels procediments bàsics. Les metodologies didàctiques més innovadores posen en pràctica l'observació, l'experimentació, la generació d'hipòtesis, l'intercanvi i discussió d'idees. Per a aquestes, la lectura comprensiva és un element bàsic perquè la cerca d'informació o la lectura de reflexions són recursos fonamentals per construir el propi aprenentatge, i de fet, els currículums oficials descriuen tota una sèrie de competències que cal treballar, per exemple, sobre recerca documental, que impliquen una sèrie de capacitats crítiques per part de l'alumnat. Ara bé, cal fer dos advertiments. El primer és que, des d'un punt de vista constructivista, els procediments com la lectura comprensiva i l'aprenentatge estan en constant interacció. Dit d'una altra manera, cal comprendre textos per aprendre, i també cal tenir coneixements –i no només informació– per llegir de forma comprensiva. És, doncs, un procés en dues direccions. El segon advertiment fa referència al tipus de textos que es posen en joc. En un model d'ensenyament-aprenentatge d'inspiració constructivista, no poden utilitzar-se només els textos del llibre de text. Alguns experts⁵ destaquen la importància de fer servir documents «reals» per a extreure'n informació (per posar dos exemples, un diari d'una època estudiada o bé una etiqueta d'un producte), i en tot cas s'han de manejar diverses fonts impreses i d'Internet per tal, precisament, de desenvolupar la capacitat de cerca i contrast d'informacions. D'altra banda, és indestriable la lectura de la producció de tot tipus de textos: es llegeixen i s'escriuen revistes, blocs, anuncis, etiquetes, etc.

Així doncs, i per resumir aquest apartat, podríem dir que la lectura i la comprensió lectora poden no ser condicions

4. Ausubel, Novak, Hanesian. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

5. AAVV. *Enseigner les sciences à l'école*. Paris: MJER. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences – La main à la pâte, 2002.



©istockphoto

necessàries ni suficients per a un aprenentatge basat en l'extracció d'informació, la seva memorització i eventual posada en pràctica; és a dir, per a un aprenentatge limitat a la transmissió. Però són força necessàries –encara que tampoc suficients– per a un aprenentatge que es basi en l'experiència, la investigació i el pensament crític. Ara bé, en el desenvolupament del pensament crític, la lectura de textos informatius (reals o expressament didàctics) necessita la complementarietat inseparable tant de la literatura (com a estimuladora de la ment) com de l'expressió oral, tant per compartir, discutir i generar pensament –que després pot escriure's i contrastar-se amb el que altres han escrit– com per comprendre i interpretar críticament el que es llegeix. En aquest sentit, com posen de manifest diversos estudis, i de forma consistent amb el que dèiem més amunt sobre la vinculació de la comprensió lectora a la capacitat crítica, la lectura forma part del mateix sistema que l'expressió oral⁶. Per últim, però no menys important, com posa de manifest

la tasca d'animació lectora, no podem obviar la dimensió afectiva de l'aprenentatge en general i de la lectura en particular. Vincular la lectura al plaer, la relació, el desig, els interessos i motivacions dels infants, són condicions necessàries i inseparables, d'influència mútua, amb la comprensió lectora i l'aprenentatge en general (Mata, 2008)⁷.

La lectura, doncs, és i serà necessària a l'escola, però sobretot ho serà en tant en quan entenguem que l'aprenentatge és construït (com ja va descobrir Piaget), i que ho és en interacció amb els altres (com ens va mostrar Vigotski). En un aprenentatge basat en aquests principis, la lectura de textos informatius es promou gairebé «sola», tot utilitzant-la, gaudint-la, compartint-la i comprovant-ne la necessitat. L'escola, en canvi, sí que té una funció més específica –de la mà de la biblioteca escolar o de la pública– en animar la lectura de la literatura, donar a conèixer nous textos, i transmetre'n el gaudi.

6. Vegeu, per exemple, Berninger, Virginia W.; Abbott, Robert D. "Listening comprehension, oral expression, reading comprehension, and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102(3), Aug 2010, p. 635-651.

7. Mata, J. *10 Ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

2. La realitat de la lectura entre els infants

Si creiem, doncs, que la lectura, també la de literatura, és important per educar ciutadans crítics, gairebé sempre ens acaba preocupant la taxa de lectura en el nostre país. El cert és que mai s'ha llegit tant com ara, a totes les edats. I també que, malgrat la importància que podem donar a la lectura, sempre hi haurà nens i nenes que els agrada llegir i nens i nenes que no tant; i també nens i nenes a qui la lectura anirà més bé per aprendre i adquirir pensament crític, i d'altres que menys (són estils d'aprenentatge diferents, i també capacitats cognitives diferents, o, en la famosa i darrerament polèmica expressió de Gardner⁸, múltiples intel·ligències).

Dit això, com podem conèixer què passa realment en les vides lectores dels nostres infants i joves? En primer lloc tenim el tipus de dades més conegudes, les sociològiques. Si n'hem de fer cas, hem de dir que els hàbits de lectura dels nens i nenes no són per desesperar-se. Sigui perquè els toca fer-ho per obligació, o perquè realment els agrada, la franja més jove (14-24 anys) és la que més declara llegir (incloent-hi tots els suports) en el darrer Baròmetre del Ministerio de Cultura⁹, amb un 97,3 %. Concretament pel que fa a llibres, la franja de 14 a 24 anys diu llegir-ne en un 80,3 % (85,2 % nois i 75,9 % noies); un 70,2 % en el seu temps lliure. Entre els nens i nenes de 10 a 13 anys, la xifra arriba al 100 %, dels quals un 88,5 % en el seu temps lliure. Curiosament, la xifra en joves de 14 a 24 anys és molt similar en la lectura digital (80 %) com en el suport paper, i alhora és molt llunyana de les altres franges d'edat. En canvi, els infants més petits no semblen haver-se iniciat amb tanta força en aquesta lectura, ja que la franja de 10 a 13 anys només ho fan en aquest suport en un 54,4 %, i

ho fan almenys un cop a la setmana en un 44,8 %, i en un 90 % a l'ordinador.

El motiu de lectura, contra el que es podria pensar, és sobretot l'entreteniment també en els joves de 14 a 24 (76,3 %), encara que fer-ho per estudis és una raó important, amb el 21 %.

Sobre la lectura a casa, se sap que el nombre de llibres és un indicador i predictor d'èxit escolar (ho acaba de confirmar un altre informe, en aquest cas el del Diagnóstico del Ministerio de Educación¹⁰), i també que llegir llibres en veu alta als nens i nenes és un mitjà per encomanar el gust per la lectura. Doncs bé, el 78,1 % de majors de 14 anys que viuen en cases on hi ha nens i nenes de menys de 6 afirmen que els llegeixen llibres de tant en tant, i el mateix percentatge de nens i nenes de 10 a 13 anys ho corrobora.

No obstant, com s'ha dit, tot aquest tipus de dades són de caire sociològic, i és difícil a través d'elles tenir una noció clara de com és realment el tipus d'hàbit lector que tenen els nens i nenes. En aquest sentit, alguns estudiosos analitzen altres realitats, precisament per conèixer fins a quin punt les accions educatives tenen un resultat real en els infants i joves –canvi actitudinal. Manresa (2009)¹¹, per exemple, fa servir les dimensions quantitat, tipologia i textualitat per comprendre millor els hàbits lectors dels adolescents. En base a l'estudi de diaris de lectura establerts prèviament per a l'alumnat i entrevistes, es pot comprovar, per exemple, que el lector adolescent es caracteritza per una gran vulnerabilitat, inseguretat i inestabilitat en les seves tries personals de lectura, i una gran feblesa en la seva constància. La majoria s'acomoden a la prescripció del grup social i a la facilitat de les sagues (tipus Crepúsculo). Només un 16 %, aproximadament,

8. Gardner, H. *Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica, 1997.

9. Barómetro MCU 2010. Disponible en línea: <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura_CompraLibros_2010.pdf>

10. *Evaluación general de diagnóstico 2010*. Ministerio de Educación. Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/07/20110706-resumen-ejecutivo-egd-2010?documentId=0901e72b80d5b68c>

11. Manresa, M. *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* (2009). Tesi no publicada. Disponible en línea: <<http://www.tesisred.net/handle/10803/4685>> Darrera consulta 10/10/11.

tenen uns hàbits forts quant a quantitat i diversitat de gèneres. Quant a la valoració (nivell de textualitat), vora del 50 % se situa en un nivell baix, experiencial (relació amb la pròpia vida), i només un 22 % se situen en un nivell textual.

No obstant això, no podem dir que els adolescents no llegeixen pel fet de no llegir tants llibres (tot i que, com s'ha dit, en llegeixen més que els adults). La mateixa autora ens explica en un altre lloc¹² les característiques d'aquests lectors «febles»: «Els joves que llegeixen poca literatura segurament s'apropen a uns altres tipus d'escrits i exerciten i desenvolupen moltes habilitats i estratègies de lectura que els faran lectors experts en determinats àmbits socials i professionals».

També l'abundós ús que fan els adolescents d'Internet els porta, a la pràctica, a llegir fins i tot més que abans de l'aparició del web (inferència que fan molts experts, tot i l'evident dificultat per comparar-ne dades). A títol d'exemple, i com a dades d'interès, els nens i nenes de 10 i 11 anys de l'Estat espanyol tenen un perfil en alguna xarxa social, mentre que a partir dels 14 anys en són el 80 %¹³. D'altra banda, segons un recent estudi europeu¹⁴ en menors fins a 17 anys, els nois i noies utilitzen Internet principalment per a tasques escolars o veure vídeos (el 84 % i el 83 %, respectivament). Les altres activitats més freqüents són els jocs (74 %) i la comunicació a través de sistemes de missatgeria instantània (61 %). L'escola, que tradicionalment havia quedat relegada del seu paper referent quant a tecnologies, és el segon lloc més comú per accedir a Internet (63 %). Totes aquestes activitats requereixen tipus de lectures diverses, incloent-hi l'acostament a la lectura literària.

3. Com es fomenta la lectura avui en dia a l'escola primària

Des de fa molts anys, el concepte d'animació lectora s'ha anat escampant entre el professorat, especialment de l'escola infantil i primària. A partir dels anys 80, la pràctica de l'animació lectora ja iniciada entre els bibliotecaris, especialment les biblioteques infantils i juvenils¹⁵, s'estén entre el professorat amb una clara especialització. Entre l'abundosa literatura sobre el tema, Mata (2008)¹⁶ exposa a l'inici de la seva obra una mena de decàleg amb què titula cada capítol, i que adaptem aquí:

- L'animació lectora va néixer per acostar els llibres als infants.
- La noció de plaer està indefectiblement unida a la lectura.
- Cal evitar que pors, prejudicis i rutines entorpeixin l'amistat amb els llibres.
- La soldadura de les activitats que precedeixen la lectura i les que la prolonguen constitueixen el fonament de l'animació.
- El joc, entès amb seriositat, és inherent a la lectura i, ben utilitzat, pot despertar el desig de llegir.
- La lectura ha de formar part de les experiències vitals d'infants i joves.
- La comprensió d'un text és inseparable de l'interès, expectatives, propòsits o la satisfacció prèvia dels lectors.
- La mediació és primordialment una tasca de lectors compromesos, que han de mirar de fascinar els lectors que comencen.
- El futur d'un lector es trama alhora a les llars i a les aules, a les biblioteques públiques i escolars, a la premsa i a les xarxes socials d'Internet.

12. Manresa, M. "Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura", *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, núm. 53, p. 12-24, gener-març 2011. Barcelona: Graó.

13. Bringué, X. i Sádaba, Ch. *Menores y redes sociales*. Madrid: Generaciones interactivas – Fundación Telefónica, 2011. Disponible en línia: <http://www.generacionesinteractivas.org/upload//libros/Libro-Menores-y-Redes-Sociales_.pdf>

14. EU Kids Online. Disponible en línia: <<http://www.eukidsonline.net>>. Darrera consulta 20/10/11.

15. En aquest sentit, no podem deixar d'esmentar la gran tasca de Mercè Escardó i la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa, referència per a moltes altres arreu de l'Estat, no només quant a la feina feta a la biblioteca, sinó també pel treball col·laboratiu amb les escoles. Podeu conèixer la seva experiència i propostes a Escardó, M. *La biblioteca, un espacio de convivencia*. Madrid: Anaya, 2003, o bé visitant-ne la web: bibut.parets.org

16. Mata, J. (2008): *op. cit.*



©istockphoto/Rosemarie Gearhart

- L'animació de la lectura és una de les activitats que millor contribueixen a la comprensió d'un text.

En aquest sentit, ja veiem que l'animació lectora no té límits. A allò que poden ser propostes més «convencionals» (en trobareu un llistat més avall), a les quals, no cal dir, no renunciïn la major part d'escoles que volen fomentar la lectura, s'hi afegixen d'altres de més imaginatives, com crear eixos d'animació que engloben diverses activitats, combinant elements purament lúdics –disfresses, gimcanes, teatralitzacions o jocs de rol– amb la lectura de fragments de llibres relacionats; i la combinació d'activitats d'aquest tipus amb d'altres que «celebren» el plaer de la lectura –concurssos, fragments escollits pels alumnes, que decoren els passadissos, sistemes de recomanacions mútues de llibres a través de fitxes, tertúlies, presentacions de llibres, etc.

Quina és la realitat d'aquest tipus d'activitats a l'escola? A nivell estatal, i segons el *Baròmetre* del MCU (*op. cit.*), el 92 % de nens i nenes de 10 a 13 anys afirmen que es fan

activitats de foment de la lectura a la seva escola o institut, i d'aquests, hi participen el 93,6 %. El 95,2 % diuen que tenen biblioteca a la seva escola o institut. És difícil tenir dades més fiables. A Catalunya hi ha dades de les biblioteques escolars que participen del programa Puntedu, un programa triennal de suport a biblioteques escolars de primària, en què participen 300 biblioteques d'escoles sostingudes amb fons públics (majoritàriament del Departament d'Ensenyament, però n'hi ha varies de concertades i algunes de municipals). Segons aquestes dades, el 97 % de les 300 biblioteques adscrites durant el període 2006-2009 van afirmar realitzar activitats de dinamització lectora, segons l'*Informe* del Departament d'Ensenyament¹⁷.

Normalment, s'encarrega de la biblioteca escolar algun mestre especialment sensibilitzat amb el tema, així que podem pensar que el tipus d'activitats que diuen realitzar aquestes biblioteques venen a ser el tipus d'activitats que es realitzen en general. Segons el mateix informe, el tipus d'activitat és:

17. Departament d'Ensenyament. *II Informe sobre la situació de les biblioteques escolars. Dades del grau d'implementació dels projectes d'innovació de biblioteca escolar "Punedu" 2006-2009*. Generalitat de Catalunya, gener 2011.

A totes les etapes: Certàmens literaris i de lectura en veu alta, Jocs Florals de Sant Jordi, visites d'autors, participació en les activitats que ofereixen els Serveis Educatius, conte solidari, debats sobre lectures, carnets de lectura, etc.

Educació infantil i cicle inicial d'educació primària:

L'hora del conte i representació de contes, l'esmorzar amb conte, la maleta viatgera o bibliomaleta, maletes màgiques, sac d'endevinalles, taller de titelles, apadrinament lector, tallers d'animació lectora, treball dels personatges, contes col·lectius (orals i escrits), tertúlies literàries, etc.

Cicle mitjà i superior d'educació primària i ESO:

Explicació de contes, selecció i recomanació de llibres per part de l'alumnat, presentació de llibres, participació en el concurs literari i seminari El Gust per la Lectura (CS i ESO), suport a les lectures obligatòries, jocs relacionats amb la lectura, parelles de lectura, maletes per a les famílies, tallers i maletes de poesia, lectura col·lectiva, taller de còmic, tertúlies literàries, personatge misteriós, contes col·lectius, club de lectura, bibliopati, bibliocursa, activitats d'expressió oral.

Lògicament, des de les biblioteques també es realitzen activitats de competència informacional i d'ús de la biblioteca. Aquest programa s'ha mostrat com a molt útil per a la continuïtat de les biblioteques escolars. Un 92 % de les escoles que hi van participar van mantenir el servei després d'haver finalitzat.

D'altra banda, segons el 89 % de responsables de les biblioteques del programa Punteu, i tornant a la inquietud de la qual parlàvem al principi de l'article, la biblioteca escolar millora la comprensió lectora de l'alumnat.

Un pas més endavant en la implementació de tot tipus d'activitat d'animació a la lectura, i amb la idea de sistematitzar

el treball que es fa en els centres, s'ha anat promovent el disseny de plans de lectura de centres (PLEC). D'entrada, podríem descriure el PLEC com un document on es plasmen els objectius generals del centre respecte a la dinamització lectora i s'assenyalen i seqüencien les diverses actuacions que es faran al respecte. No obstant, des de la seva proposició «institucional» a les biblioteques escolars Punteu d'exercir com a dinamitzadores del PLEC, ja se'ls adverteix de la necessitat que no sigui un document burocràtic ni una declaració d'intencions aïllada; al contrari, ha de ser el resultat i alhora l'eix dinamitzador d'una pràctica i una reflexió del claustre sobre el paper que es vol donar a la lectura a l'escola¹⁸. L'eventual difusió de l'elaboració de PLEC a les escoles redundaria, sens dubte, en una reflexió profunda per part dels claustres sobre el model de promoció de la lectura que es desitja fer i la sistematització i consolidació d'aquest treball als centres. En justícia, cal dir que moltes escoles al llarg dels darrers anys han elaborat documents i dut a terme plans d'acció en aquesta línia, moltes vegades amb suport de biblioteques i entitats. En aquest sentit, cal esmentar el paper, per exemple, de l'Associació Cal Llibre, vinculada a la Biblioteca Infantil i Juvenil Can Butjosa de Paret del Vallès, ja esmentada, que durant uns quants anys ha promogut la realització de plans de lectura, sobretot a les comarques del Vallès Oriental i d'Osona.

4. Secundària: un món a banda

Malgrat que el nombre i la qualitat de les propostes de promoció de la lectura és cada cop més gran i involucra, com s'ha vist, més actors, cal dir que es cenneix majoritàriament a l'àmbit de l'educació infantil i primària, i que l'educació secundària hi participa de forma testimonial. Les causes, al nostre parer, són de dues menes.

En primer lloc, i essent conscients de la injustícia de tota generalització, constatem que el professorat de secundària

18. Solé, I. *El pla de lectura. Document de discussió. CURS 2006-07*. Generalitat de Catalunya. Dep. d'Educació, 2006. Document intern de les biblioteques Punteu. Disponible en línia: <http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/pla_lectura_document_discussio.pdf> Darrera consulta 12/10/11.

ria, per formació i per l'edat del seu alumnat, se sent més compromès amb la necessitat de trametre un cert «cànon» literari, definit en el currículum prescriptiu, i sovint veu les activitats de promoció de la lectura, per força més centrades en el plaer i la llibertat d'elecció, com una interferència en la seva feina. En segon lloc, probablement els manca una formació didàctica específica per a la dinamització de la lectura en el seu àmbit específic, diferent del de la escola infantil i primària.

En tot cas, és obvi que alguna cosa cal fer en l'àmbit de la secundària perquè les dades expliquen de forma evident que existeix un salt quantitatiu enorme entre els nivells de lectura amb que els nens i nenes acaben la primària i els que tenen en acabar la secundària. Segons Manresa (*op. cit.*), els nivells de lectura a l'ESO són: a 1r, del 86 %; a 2n, 64 %; i a 3r, 55 %. Segons aquesta autora, durant l'ESO un 50 % evoluciona a la baixa, un 38,5 % es manté estable i un 11,5 % augmenta el seu grau de lectura. A més, aquestes dades han anat empitjorant en el temps. Segons l'estudi sobre la situació del llibre infantil i juvenil del CCLIJ, el 2004 un 54,1 % d'alumnes de 4t d'ESO (15-16 anys) es declarava lector, mentre que el 2008 la xifra havia baixat a 51,6 %. Entre el 2004 i el 2008 el nombre d'adolescents de 4t d'ESO que declaraven llegir cada dia o alguna vegada per setmana havia baixat del 53 % al 44,1 %¹⁹.

Sense dubte, les inquietuds del professorat sobre la necessitat de donar a conèixer les obres literàries bàsiques, i per tant establir un pla de lectures obligatòries, tenen cert sentit, però probablement a aquest professorat li cal informació pedagògica sobre el tema. Així, trobem que quan s'estableixen plans de lectures programats adequats als perfils diversos de l'aula (diversitat de gustos, de competències lingüístiques, de modalitats de textos per als quals es té facilitat...), s'inclouen textos populars llegits pels joves, s'amplien les maneres de llegir i es vincula tot això a situacions de suport social i emocional

com conversar i recomanar (Manresa, *op. cit.*), la motivació i el nivell lector augmenten.

La manca de formació del professorat en els recursos didàctics que afavoreixen la motivació per a la lectura es veu substituït a primària per l'abundant intercanvi personal, formació permanent i publicació d'articles, a més d'una major predisposició per part del professorat i del propi alumnat. A secundària, en canvi, poques vegades es dóna algun d'aquests factors. Urgeix, doncs, una acció institucional decidida per corregir-ho.

5. Contextos <lectors>

Els darrers anys s'ha començat a implantar amb força una perspectiva comunitària de l'educació. Tot i que sota aquest nom podem parlar de diverses experiències amb diversos objectius, el cert és que sembla clar que, en el segle XXI, l'escola no pot assumir sola ni els nous objectius educatius socials (relacionats amb l'educació per a la ciutadania, el consum, el gènere, la salut, la interculturalitat, el medi ambient...) ni, fins i tot, molts dels objectius tradicionals que li eren propis, entre altres coses perquè es posen en dubte les legitimitats i les identitats homògenes vinculades a un currículum percebut com a hegemònic però sovint aliè (diverses llengües, però també diversos valors i diverses pràctiques culturals sovint allunyades de les que l'escola suposadament legitima).

Amb l'objectiu, doncs, de compartir la tasca educativa per tal de fer-la més participativa i d'èxit, concretament a Catalunya han anat apareixent en els darrers anys iniciatives de treball conjunt entre escoles i altres entitats i institucions del mateix territori. Per una banda, les anomenades comunitats d'aprenentatge²⁰ estan establint un tipus de relacions entre l'alumnat, el professorat i les famílies, en

19. Consell català del llibre infantil i juvenil: "Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya. Principals conclusions i recomanacions" Estudi dels hàbits lectors dels infants i joves de Catalunya. Disponible en línia a la plana de l'Observatori del llibre i la lectura del MUC: <<http://ca.www.mcu.es/libro/MC/ObservatorioLect/Estudios/estudiosOtros/Lectura.html>>. Darrera consulta: 23/10/11.

20. Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. & Valls, R. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2002.

primer lloc, i amb l'entorn, en segon, que implica, a través de l'anomenat aprenentatge dialògic, un augment del nivell cultural (i sobretot de la construcció comunitària del sentit) de tota la comunitat. En segon lloc, i gràcies al que ens sembla que va ser un bon criteri del Departament d'Educació de la Generalitat, dins el Pla per la llengua i la cohesió social, a partir del 2004 es va fer un intent per reconèixer i dotar de recursos les iniciatives comunitàries sorgides de forma participativa, i alhora impulsar la creació de nous projectes similars, en el que es va anomenar Plans educatius d'entorn (PEE)²¹. Tot i el virtual desmantellament d'aquests PEE a finals del mandat de la darrera legislatura, cal reconèixer-los la tasca d'impuls a tot un seguit d'iniciatives que en molts casos ha tingut com a efecte la creació de dinàmiques participatives. D'altra banda, i restringit a l'àrea de primera infància, en molts territoris s'han establert xarxes d'atenció a la petita infància que constitueixen espais òptims de coordinació del treball educatiu i familiar. En últim terme, i des d'un plantejament més vertical (amb el lideratge d'alguns ajuntaments), fa anys que existeixen el que s'anomenen Projectes educatius de ciutat, que miren de coordinar i posar a l'abast de la població en general els recursos pedagògics disponibles.

Tota aquesta dinàmica comunitària, en molts casos ha tingut la lectura, com és lògic, com un dels seus eixos de treball. Per una banda, desenes de biblioteques participen en aquests projectes comunitaris, en xarxes d'atenció a la petita infància i plans d'entorn. Per una altra, els mateixos promotors dels plans d'entorn han prioritzat la lectura com a eix del treball comunitari. És el cas, per posar dos exemples, del Pla lector de zona del Bages Sud o del projecte col·lectiu de lectura «Petit Príncep», a la demarcació de Lleida. En aquests projectes, diverses escoles de la zona han compartit activitats, reforçant així la dimensió social de la lectura –important especialment a secundària– i alhora s'ha impulsat l'elaboració de plans de lectura en els propis centres.

Cal esmentar per la seva importància les iniciatives que han fet que alguns municipis es declarin «Municipi lector», a partir d'un projecte impulsat pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil. Aquests projectes miren de vincular institucions i entitats del poble o ciutat (escoles, centres de lleure, biblioteques, entitats socials i fins i tot botigues) en accions de promoció de la lectura: lectures compartides, activitats en l'espai públic, grups de lectura intercultural dins les ampa, etc. És el cas d'Almenar, el Bruc, Mollerussa, Lliçà de Vall i Súria. Altres pobles els han seguit, ja sigui per iniciativa pròpia o d'entitats vinculades d'una forma o altra a la lectura. És el cas de Centelles, amb la Fira de Lletres, impulsada per l'entitat Arae.

No cal dir que, de forma més o menys explícita, moltes d'aquestes iniciatives persegueixen també el vincle entre persones, la cohesió social i per tant la inclusió, en especial de col·lectius que per una o altra raó podrien veure's apartats dels aprenentatges i, en el cas que ens ocupa, de la competència i l'hàbit lector. Especialment preocupa el col·lectiu de nens i nenes immigrants; segons l'anàlisi que es va fer des de la Fundació Jaume Bofill de l'Informe PISA 2006, la diferència en la prova de lectura entre estudiants nadius i no nadius és d'una mitjana de 72 punts, la segona més gran de la mostra, darrere Bèlgica, i el doble de la mitjana de l'OCDE, 36²². En aquest sentit, les iniciatives comunitàries per al foment de la lectura es mostren com a accions estratègiques clau per a la inclusió educativa i la cohesió social.

6. Un futur complex

Si fem atenció a les dades que hem anat esmentant al llarg de l'article, no veiem raons per ser pessimistes, però podríem dir que les tasques d'animació lectora estan d'alguna forma estancades. Si bé s'ha generalitzat una certa sensibilització entre el professorat d'infantil i de primària,

21. Besalú, X. i Vila, I. *La Buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Libros de la catarata, 2007.

22. Ferrer, F., Valiente, Ó. i Castel, J. L. *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: F. Jaume Bofill i Ed. Meditèrrània, 2009. Disponible a Internet: <<http://www.bofill.cat/intra/bofill/documents/publicacions/493.pdf>>.



©istockphoto/Marcela Barsse

aquesta ha anat acompanyada d'una certa minva en la qualitat de les activitats, que corren el perill de fer-se excessivament didàctiques i perdre així el caràcter motivador que les hauria de caracteritzar. D'altra banda, a secundària encara cal una major difusió i formació de les pràctiques d'animació lectora que dugui l'alumnat a exercir la lectura com la pràctica social que també és i que lliga amb les característiques pròpies de l'edat.

Altres aspecte col·loquen la lectura a l'escola en una cruïlla, de forma similar, en realitat, a la resta de les seves pràctiques. A la ja esmentada necessitat d'un replantejament de les pràctiques pedagògiques, que han de tendir a potenciar la construcció d'un aprenentatge significatiu, s'hi uneix el repte de l'avenç de les tecnologies, que en el món de l'escola són conegudes com a TAC (tecnologies de l'aprenentatge i la comunicació), però que en el món de la psicologia social, i parlant dels adolescents, comencen a conèixer-se com a «tecnologies de la relació»²³. Els nous currículums inclouen entre les competències a potenciar el tractament de la informació i la competència digital. En la pràctica, aquesta competència s'hauria d'integrar de for-

ma òbvia amb la resta de competències comunicatives i, més enllà, amb totes les competències com a part del procés d'ensenyament-aprenentatge. És realment així?

El món digital va entrar a les aules fa dies, tot i que mai amb l'impacte actual. Durant anys els ordinadors estaven instal·lats a l'«aula d'informàtica», d'on, amb sort, algunes màquines van migrar discretament a les aules normals per «passar a ordinador» algun text o bé fer alguna cerca puntual. Sovint n'era la causa l'absència d'un professorat realment preparat i amb el temps suficient per treure'n partit, de forma que on més s'ha implantat un ús eficaç de les tecnologies ha estat on s'ha concentrat una major part de professorat especialment motivat pel tema (aquí sí que més a secundària que a primària, gràcies a l'abundància de personal «de ciències»), o bé on el professorat expert ha tingut la possibilitat de muntar dispositius adequats i de capacitar els seus companys.

El pla EduCAT 1X1, de la Generalitat, i el Projecte Escuela 2.0, del Ministerio, han iniciat un procés de generalització a les aules de l'ús del portàtil individualitzat, amb la intenció de substituir el llibre de text per materials digitals. Amb certa precipitació al principi i una frenada en sec, després, el Departament es proposa actualment, a través de l'EduCAT 2.0, desplegar el projecte a la totalitat d'aules de cicle superior de primària (1710 escoles públiques) i ESO (574 instituts) en acabar el curs 2012-2013. Això vol dir proveir 86.000 alumnes d'ordinadors portàtils (en règim de copagament amb les famílies) i les seves aules de pissarres digitals interactives (PDI). Més enllà d'això, vol dir invertir uns 30 € per alumne en el que s'ha anomenat «llibres digitals».

Com que el pla va començar una mica ràpidament, la primera edició d'aquests llibres només va comptar amb una oferta, la de l'editorial catalana Digital-Text. L'avantatge de ser els primers va implicar el desavantatge de «pagar els plats trencats», ja que aquests materials van ser vistos

23. Gil, A.; Feliu, J.; Rivero, I.; Gil, E. P. (2003): "Noves tecnologies de la informació i la comunicació o noves tecnologies de la relació? Infants, joves i cultura digital". UOC. Edició en línia: <<http://www.uoc.edu/dt/20338/index.html>>. Darrera consulta: 23/10/11.

com a «massa avançats» per part del professorat més conservador i com a «massa clàssics» pel més innovador. En l'actualitat, les editorials convencionals, que havien quedat enrere, han recuperat posicions, amb Santillana com a líder d'un mercat en què de moment no s'estan fent grans innovacions respecte els llibres de text tradicionals –poc més enllà del PDF enriquit amb materials multimèdia. Digital-Text continua la seva aposta per uns continguts que aprofitin les potencialitats de les TAC, tot replantejant la seva oferta.

Pel que fa a qualsevol altre tipus de llibre digital que no sigui de text, de moment és totalment absent de les aules, i les lectures recomanades o obligatòries segueixen fent-se en format paper.

Aquesta presència i la ja coneguda familiarització dels nens i nenes amb les pantalles no implica necessàriament una millora en la lectura ni concretament en la lectura digital. De fet, amb la introducció de proves relacionades amb la lectura en format digital en el darrer informe PISA, es constata que les competències relacionades amb la cerca d'informació i els hipertextos encara estan lluny d'un nivell òptim. Com deia Andreas Schleicher en l'entrevista citada (v. nota 2), «hi ha joves que són perfectes lectors de llibres, però que quan manegen un hipertext es perden al tercer clic». Però podríem afegir també el contrari. Un article d'investigació recent²⁴ il·lustrava de forma dramàtica el cas d'una noia que malgrat no poder aprovar el batxillerat per no haver assolit unes determinades competències lingüístiques, tenia un alt nivell de competència digital, administrava diversos fòrums, blocs i xats de literatura fantàstica i era un personatge conegut a la xarxa.

Un cop més, fem incidència en què una major formació per al professorat també en competències digitals i en les conseqüències socials de l'ús de les tecnologies es fa necessària per adaptar la lectura a les aules a la realitat del segle XXI.

7. Conclusions

El corrent que proposa el treball de la comprensió lectora com a condició facilitadora de l'aprenentatge massa sovint ignora la necessitat de la motivació per a la lectura. La comprensió lectora pot ser important per a l'aprenentatge si es té en compte la seva dimensió crítica, i es considera com component (condició però també conseqüència) d'un plantejament didàctic més ample, en què els interessos intel·lectuals i emocionals dels nens i nenes en són la base. És en aquest plantejament –que no bandeja el desig ni el plaer ni els considera incompatibles amb l'esforç, sinó al contrari, que els entén com a part del procés d'aprenentatge– que encaixa el treball de la lectura com a mitjà per assolir i compartir la construcció del coneixement, i alhora, com a fi, font de gaudi també compartit.

Cal emfatitzar la necessitat de posar en joc la dimensió social i emocional del propi fet de llegir, com a factors determinants de la motivació, és a dir, de la posada en marxa de la voluntat de llegir.

En definitiva, si volem infants i joves que siguin lectors, la lectura ha de ser un tipus d'activitat (i n'hem vist alguns exemples) compartida i plaent i alhora útil, en un enfocament de l'aprenentatge i de la cultura que posen la persona, els seus interessos, desitjos i necessitats, i no els continguts, en el centre del currículum. És amb aquest nord que l'esforç vindrà tot sol.

Els reptes per a la lectura a l'escola no són gaire diferents de la resta de reptes als quals s'enfronta el professorat. Uns reptes que precisen d'inversió, suport i reconeixement en uns temps en què el poder polític té l'atenció posada en altres problemes. Però potser aquests problemes que tant els amoïnen tenen bona part de la solució, precisament, en saber respondre als reptes de l'educació.

24. Cassany, D. i Hernández, D. "Internet 1; Escola 0?", en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 53, gener-març. Barcelona: Graó, 2011, p. 25-34.

Bibliografia

CASSANY, D. i HERNÁNDEZ, D. "Internet 1; Escola 0?," en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 53, gener-març. Barcelona: Graó, 2011, p. 25-34.

ESCARDÓ, M. *La biblioteca, un espacio de convivencia*. Madrid: Anaya, 2003.

GARDNER, H. *Teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica, 1997.

MANRESA, M. *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura* (2009) Tesi no publicada. Disponible en línia: <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/4685>> Darrera consulta 10/10/11.
MANRESA, M. "Retrat del lector literari feble: del desert a l'oasi de lectura," en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, núm. 53, gener-març. Barcelona: Graó, 2011, p. 12-24.

MATA, J. *10 Ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó, 2008.

SÁNCHEZ, E. (coord.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 2010.

SOLÉ, I. *El pla de lectura. Document de discussió. CURS 2006-07*. Generalitat de Catalunya. Dep. d'Educació, 2006. Document intern de les biblioteques Puntedu. Disponible en línia: <http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques/pdf/pla_lectura_document_discussio.pdf> Darrera consulta 12/10/11.

Informes

Barómetro MCU 2010. Disponible en línia: <http://va.www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura_CompraLibros_2010.pdf>

Departament d'Ensenyament: *II Informe sobre la situació de les biblioteques escolars. Dades del grau d'implementació dels projectes d'innovació de biblioteca escolar "punedu" 2006-2009*. Generalitat de Catalunya, gener 2011.

Informe español de PISA a: <<http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>>. Darrera consulta, 10/10/11.