



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

Pla de Lectura de Centre (PLEC)

Coordinació: Dolors Bundó

Competència lectora: Imma Canal, Artur Noguerol, Enric Queralt

Competència informacional: Anna Blasco, Mar Camacho, Glòria Durban

Gust per llegir: Teresa Colomer, Elisabeth Dòria, Pere Martí, Joan Portell

Desembre 2010

Part I
EL PLA DE LECTURA DE CENTRE (PLEC)

PRESENTACIÓ	5
1. DEFINICIÓ I OBJECTIUS DEL PLEC	7
2. CONTINGUTS BÀSICS DEL PLEC	8
3. ELABORACIÓ I APLICACIÓ DEL PLEC	10
4. PLEC i CURRÍCULUM	15
5. PLEC i BIBLIOTECA ESCOLAR	25
6. PLEC i TECNOLOGIES DE L'APRENTATGE I EL CONEIXEMENT (TAC)	33
7. PLEC i ENTORN	35

Part II

**ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA LECTORA, LA
COMPETÈNCIA INFORMACIONAL I EL GUST PER LLEGIR**

INTRODUCCIÓ	41
1. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA LECTORA	45
1.1. CONCEPTE	45
1.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE	49
1.2.1. Els contextos socials i culturals de la lectura	49
1.2.2. Els textos	52
1.2.3. El lector	57
1.3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ	64
1.3.1. Qui ha d'ensenyar la competència lectora i quins acords s'han de prendre	64
1.3.2. Que s'ha d'ensenyar	65
1.3.3. Com s'ha d'ensenyar	66
1.3.4. L'ensenyament de la competència lectora en una L2	71
1.3.5. La lectura plurilingüe	73
1.4. RECURSOS	75
1.5. BIBLIOGRAFIA	76
2. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL	77
2.1. CONCEPTE	77
2.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE	83
2.2.1. Àmbits de la competència informacional	83
2.2.2. Situacions d'aprenentatge particulars de cada àmbit	86

2.2.3. Situacions d'aprenentatge transversals als tres àmbits	88
2.3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ	91
2.3.1. Orientacions per a la planificació de les competències	92
2.3.2. Orientacions per a la planificació d'objectius	94
2.3.3. Orientacions per a la planificació dels continguts	95
2.4. RECURSOS	99
2.4.1. Recursos per a l'àmbit 1: Cerca i recuperació de la Informació	100
2.4.2. Recursos per a l'àmbit 2: Tractament de la informació.....	101
2.4.3. Recursos per a l'àmbit 3: Comunicació de la informació	102
2.4.4. Recursos que actúen en els tres àmbits.....	103
2.5. BIBLIOGRAFIA.....	105
3. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR L'HÀBIT LECTOR: EL GUST PER LLEGIR.....	108
3.1. CONCEPTE.....	108
3.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENENTATGE	111
3.3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ.....	115
3.3.1. Orientacions per a la planificació de la lectura autònoma	115
3.3.2. Orientacions per a la planificació de la lectura compartida.....	117
3.3.3. Orientacions per a la planificació de la lectura al voltant de les àrees curriculars	118
3.3.4. Orientacions per a la planificació de la lectura guiada.....	119
3.4. RECURSOS	121
3.4.1. Recursos per a la lectura autònoma	121
3.4.2. Recursos per a la lectura compartida	122
3.4.3. Recursos per a la lectura al voltant de les àrees curriculars	124
3.4.4. Recursos per a la lectura guiada	125
3.4.5. Recursos generals en xarxa	126
3.5. BIBLIOGRAFIA.....	130

**Part I: EL PLA DE LECTURA DE CENTRE
(PLEC)**

VERSIO PROVISIONAL

PRESENTACIÓ

Hauríem de començar fent-nos un seguit de preguntes. Qüestions com, per exemple, com és que les recents enquestes d'hàbits de lectura no reflecteixen la ingent tasca que s'està duent a terme en la gran majoria de centres educatius del país per potenciar la lectura?, on són tots els concursos literaris i lectures obligatòries per trimestres?, on es recullen el seguit d'activitats de motivació lectora amb presència dels autors més reconeguts o dels il·lustradors de més anomenada? I totes les festes de Sant Jordi i els concursos literaris que hi van de la mà? I les biblioteques escolars? I el paper de la lectura en els actuals Plans d'Entorn? On queda reflectit tot això?

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 i que a partir d'ara esperem començar a posar fil a l'agulla per esmenar aquest buit.

I és que a les vostres mans teniu un document que vol esdevenir un referent per a tots els centres del país: el Pla de Lectura de Centre (a partir d'ara PLEC); una carta de navegació que permeti orientar-se vers un punt cardinal on, de forma col·lectiva, tots els membres de la comunitat educativa –professorat, personal no docent, famílies, alumnes... – hi puguin convergir. 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.

Sabem del cert que la lectura, en la seva concepció més àmplia, ha esdevingut un bé universal pel qual cal veïllar, 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.

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 del barri, 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 estratègies necessaris per assegurar l'assoliment de la competència lectora i el foment de la lectura.

El PLEC no hauria d'esdevenir un document més de la tasca administrativa del centre. Ans al contrari, 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 hi 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 cap a la direcció correcta.

En el desenvolupament del PLEC, hi ha d'estar implicat molt especialment l'equip directiu, però, així mateix, hi tindrà un paper essencial el responsable i la comissió de la biblioteca del centre, 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 capdavall, 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 Mòduls diversos.

VERSIO PRINCIPAL

1. DEFINICIÓ I OBJECTIUS DEL PLEC

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.

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 té en la biblioteca escolar (BE) un motor per fer que el centre esdevingui un gran context lector.

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. – per sumar esforços en l'assoliment dels objectius comuns vers el foment de la lectura.
- Promoure la formació del professorat per tal de 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.

2. 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 tres eixos:

- **La competència lectora** (l'aprenentatge de la lectura), entesa 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).
- **La competència informacional** (l'aprenentatge mitjançant la lectura), entesa com l'adquisició d'habilitats i destreses per localitzar, avaluar, usar i comunicar la informació de forma efectiva. És l'aprenentatge de la gestió del coneixement i implica totes les àrees i matèries del currículum. També contempla els continguts clàssics de la formació d'usuaris de biblioteques.
En la competència informacional es distingeixen 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 una com l'altra disposen
- **El gust per llegir** (l'hàbit lector), entès com 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.
- **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.
- **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** per ajustar els objectius i els continguts inicials a les noves necessitats que s'esdevinguin de la pròpia aplicació del PLEC.

3. ELABORACIÓ I APLICACIÓ DEL PLEC

En el procés d'elaboració del PLEC s'han de tenir en compte 4 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 seva 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 quins són els seus punts forts i quins 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/les coordinadors/es 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:

- 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 a 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 la seva elaboració cada centre haurà de concretar els objectius, les estratègies, els procediments i els criteris d'avaluació que es planteja en relació a la competència lectora, la competència informacional 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 seu desenvolupament al centre.

Cada centre haurà d'establir els seus criteris d'avaluació tenint en compte els objectius generals i específics establerts en el propi PLEC. També s'hauran de dissenyar estratègies per realitzar aquesta 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.

El Departament d'Educació facilitarà el seguiment i avaluació externa del PLEC tenint en compte els aspectes següents:

- Nivell d'assoliment dels objectius proposats.
- Repercussió del PLEC en altres documents del centre: Projecte Educatiu, programacions didàctiques de les àrees curriculars, programacions d'àula, etc.
- Interrelació del PLEC amb altres plans i/o programes que el centre desenvolupi.
- Repercussió del PLEC en la millora de la competència lectora, la competència informacional i l'hàbit lector de l'alumnat. (no hauria de ser el primer objectiu?)
- 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 dels quals no s'especifica la durada sinó els temps associats als *tempos* del llenguatge musical (*lento, andante, allegro i vivace*).

I a continuació un esquema que pretén 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)
PLANIFICACIÓ - ELABORACIÓ			
<p>ANÀLISI - REFLEXIÓ</p> <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 comprensió 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 comprensió lectora - La competència informacional - L'hàbit lector i el gust per llegir <p>b. Planificació 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 <p style="text-align: center;">AVALUACIÓ</p>	<p>Valoració. Propostes de millora. Adequació PLEC a noves necessitats.</p> <p style="text-align: center;">AVALUACIÓ</p>	<p>Valoració. Propostes de millora. Adequació PLEC a noves necessitats.</p> <p style="text-align: center;">AVALUACIÓ</p>
<p style="text-align: right;">DIAGNOSI: REDACCIÓ DE CONCLUSIONS</p>			

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. La competència lectora

4.1. Concepte *(Què s'entén per competència lectora)*

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. La competència informacional

5.1. Concepte *(Què s'entén 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? 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)

4. 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 conviure i habitar el món, 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 complementarietat. 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.

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.

A continuació, i a tall d'exemple, s'inclouen alguns fragments d'aquests currículums. S'han seleccionat els objectius i els criteris d'avaluació de les àrees de l'àmbit de llengües i de matemàtiques que impliquen l'ús de la lectura. A partir d'aquests exemples es pot generalitzar que, si bé a totes les àrees no se'n parla explícitament, s'evidencia la necessitat de contemplar l'aprenentatge de la lectura dins de cada àrea, ja que un bon domini de la lectura i una bona competència lectora són imprescindibles per al seu desenvolupament i per a la consecució dels seus objectius.

CURRICULUM DE PRIMÀRIA

Objectius de les àrees de l'àmbit de llengües relacionats amb la lectura

2. *Desenvolupar la competència comunicativa oral i escrita en totes les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre, per expressar les opinions, i concepcions personals, apropiat-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.*
3. *Desenvolupar la competència en llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió i per a la seva participació en les creacions culturals.*
4. *Desenvolupar la competència en llengua castellana de manera que sigui possible que, al final de l'educació obligatòria, utilitzi normalment correctament les dues llengües oficials.*
9. *Comprendre textos escrits que es donen en l'àmbit escolar i en el context social i cultural proper.*
10. *Comprendre textos audiovisuals (publicitats, pel·lícules, informatius), dels mitjans de comunicació o de les tecnologies de la informació i la comunicació, i fer-ne una lectura crítica i creativa.*
12. *Utilitzar les llengües eficaçment en l'activitat escolar, tant per buscar, recollir i processar informació com per escriure textos vinculats a les diferents àrees del currículum.*
15. *Utilitzar la lectura com a font de plaer i enriquiment personal i apropar-se a obres de la tradició literària.*
16. *Comprendre textos literaris de gèneres diversos adequats quant a temàtica i complexitat i iniciar-se en els coneixements de les convencions específiques del llenguatge literari.*

Criteris d'avaluació de l'àrea de llengua catalana i literatura que impliquen l'ús de la lectura

CICLE INICIAL

- *Comprendre i extreure informacions rellevants de textos escrits i audiovisuals adequats a l'edat i presentats en diferents suports.*
- *Aplicar a les lectures individuals algunes estratègies treballades col·lectivament, començant per les més senzilles, com mirar les imatges i llegir el títol per fer hipòtesis.*
- *Escriure textos de diferents tipologies i que responguin a diferents situacions (notícies, experiències, descripcions, textos imaginatius, entre altres) a partir de models o de creació pròpia, escrits a mà o amb eines informàtiques.*
- *Interès a aplicar els coneixements apresos a la lectura i a l'escriptura i per a la bona presentació dels treballs.*
- *Mostrar interès per la lectura en general i pels textos tradicionals i de literatura adequats a l'edat.*
- *Escriure textos narratius de caràcter poètic (contes, poemes, endevinalles, refranys, rodolins) basant-se en models observats i analitzats.*

CICLE MITJÀ

- *Exposar temes de manera ordenada i comprensible de totes les tipologies a partir d'un guió*

i utilitzant els recursos adequats (to de veu, gesticulació) i suports audiovisuals sempre que sigui convenient.

- *Comprendre i extreure informació rellevant de textos presentats en qualsevol mitjà, distingint entre idees principals i secundàries.*
- *Llegir de manera autònoma i comprensiva, mostrant interès a llegir tot tipus de textos.*
- *Aplicar estratègies afavoridores del procés de comprensió abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, idea principal, inferències, entre altres)*
- *Participar en lectures conjuntes per aprofundir en el sentit del text, practicar algunes estratègies lectores i aprendre a interpretar el llenguatge literari.*

CICLE SUPERIOR

- *Exposar temes de producció pròpia oralment (exposicions, processos, comentaris d'actualitat, entre altres), amb preparació prèvia, i adaptant l'entonació, el to de veu o el gest a la situació comunicativa. Utilització de material gràfic.*
- *Aplicar tot tipus d'estratègies per comprendre el sentit global i informació específica de textos de tipologia diversa i en diferents formats. Saber elaborar síntesis en forma d'esquema o mapa conceptual.*
- *Comprendre autònomament textos escrits (contes, poemes, articles, fullets informatius, entre d'altres) i audiovisuals (pel·lícules, anuncis, informatius). Saber respondre i formular preguntes referides als textos que s'han llegit o mirat.*
- *Saber sintetitzar informació provinent de webs utilitzant el format hipertext.*
- *Utilitzar programari per comunicar-se amb l'exterior: correu electrònic i entorns virtuals de comunicació.*
- *Mostrar comprensió dels llibres de literatura que llegeixen: saber explicar com són els protagonistes, la trama, els escenaris. Valorar-ne el llenguatge i la il·lustració. Saber-ne fer una valoració global.*

Objectius de l'àrea de matemàtiques relacionats amb la lectura

6. *Crear i utilitzar representacions per organitzar, registrar i comunicar les idees i els processos matemàtics, així com interpretar i usar el llenguatge matemàtic, com ara xifres, signes, dibuixos geomètrics, taules i gràfics per descriure fenòmens habituals.*
10. *Interpretar la informació, elaborar preguntes, recollir, organitzar i representar les dades per respondre-les, utilitzant els mètodes estadístics apropiats, així com comprendre i aplicar els conceptes bàsics d'atzar.*

Criteris d'avaluació de l'àrea de matemàtiques que impliquen l'ús de la lectura

CICLE INICIAL

- *Usar el llenguatge verbal per interpretar gràfics, nombres i signes matemàtics.*
- *Mesurar objectes, espais i temps familiars amb unitats no convencionals (pams, peus, passes...) i convencionals (kg, m, l, dia i hora), tot utilitzant instruments propers i adequats a casa situació.*
- *Interpretar i construir gràfics (pictogrames i diagrames de barres) amb dades sobre fets coneguts relatius a la vida quotidiana i a altres àrees*

CICLE MITJÀ

- *Comprendre situacions-problema de l'entorn proper. Cercar i utilitzar gràfics senzills (fletxes, taules...), xifres i signes adients pe representar situacions-problema. Cercar i seleccionar les dades necessàries i estimar una resposta. Desenvolupar estratègies de solució. Expressar el procés de la solució i la resposta.*
- *Formular preguntes en situacions conegudes i poc conegudes. Comunicar oralment i per escrit, de forma clara, coneixements i processos matemàtics duts a terme (càlcul, mesura, construccions geomètriques, resolució de problemes). Reconèixer la validesa de diferents processos de solució d'una situació-problema.*
- *Interpretar i fer representacions espacials (croquis d'un itinerari, plànol d'una pista...) utilitzant referents concrets de l'entorn proper.*
- *Recollir dades sobre fets coneguts tot utilitzant tècniques de recompte senzilles, ordenar-les i expressar-les mitjançant gràfics (taules de dades, gràfics de barres, pictogrames), usant les TIC, si s'escau.*

CICLE SUPERIOR

- *Reconèixer i comprendre les situacions-problema; cercar i utilitzar taules i gràfics (taules de doble entrada, fletxes, diagrames d'arbre...), xifres i signes adients per representar tot tipus de situacions-problema; cercar, seleccionar i organitzar les dades necessàries; estimar una resposta raonable; desenvolupar estratègies de resolució (analogia, particularització, identificació d'operacions...); expressar verbalment el procés de solució i la resposta de forma coherent i clara; comprovar la validesa de les respostes, i reconèixer la validesa de diferents processos de resolució d'una situació-problema.*
- *Interpretar el sistema de numeració decimal; interpretar i utilitzar els nombres naturals, fraccionaris, decimals (fins als centèsims) i nombres negatius, d'acord amb contextos de la vida quotidiana, i reconèixer les relacions entre nombres decimals, fraccionaris i percentatges.*
- *Interpretar i fer, amb els instruments de dibuix i els recursos TIC adients, representacions espacials (itineraris, plànols, maquetes, mapes) utilitzant referents concrets i generals, de l'entorn quotidià i d'altres àrees.*
- *Interpretar amb llenguatge precís i seleccionar i fer, amb instruments de dibuix i els recursos TIC adients, els gràfics adequats (taules, histogrames, diagrames de barres, de sectors...) a cada situació sobre un conjunt de dades de fets coneguts de l'entorn i d'altres àrees; interpretar el valor de la mitjana, la mediana i la moda dins del context.*

CURRICULUM DE SECUNDÀRIA

Objectius de les àrees de l'àmbit de llengües relacionats amb la lectura

2. *Aconseguir la competència comunicativa oral, escrita i audiovisual en les llengües de l'escola per comunicar-se amb els altres, per aprendre (en la cerca i elaboració d'informació i en la transformació dels coneixements), per expressar les opinions i concepcions personals, apropiari-se i transmetre les riqueses culturals i satisfer les necessitats individuals i socials.*
3. *Aconseguir la competència en la llengua catalana com a vehicle de comunicació parlada o escrita, per a la construcció dels coneixements, per al desenvolupament personal i l'expressió i per a la seva participació en les creacions culturals.*
4. *Aconseguir la competència en llengua castellana de manera que sigui possible que, al final de l'educació obligatòria, s'utilitzi normalment i correctament les dues llengües oficials.*
5. *Aconseguir la competència en llengües estrangeres com a eina d'aprenentatge de continguts diversos, com a font de plaer i de creixement personal, i com a porta oberta a altres persones i cultures.*
6. *Utilitzar amb autonomia i esperit crític els mitjans de comunicació social i les tecnologies de la informació i comunicació per obtenir, interpretar, elaborar i presentar en diferents formats informacions, opinions i sentiments diversos i per participar en la vida social.*
9. *Comprendre discursos orals i escrits en els diversos contextos de l'activitat acadèmica, social i cultural tot valorant la lectura com a font de plaer, d'enriquiment personal i de coneixements d'un mateix i del món, i consolidar hàbits lectors.*
10. *Comprendre i crear textos literaris utilitzant els coneixements bàsics sobre les convencions dels gèneres, els temes i motius de la tradició literària i els recursos estilístics, tot valorant el coneixement del patrimoni literari com una manera de simbolitzar l'experiència individual i col·lectiva.*
11. *Aplicar de manera reflexiva els coneixements sobre el funcionament de la llengua i les normes d'ús lingüístic per comprendre i produir missatges orals i escrits amb adequació, coherència, cohesió i correcció, i transferir aquests coneixements a les altres llengües que s'aprenen a partir de la reflexió sobre els propis processos d'aprenentatge.*

Criteris d'avaluació de l'àrea de llengua i literatura (catalana i castellana) que impliquen l'ús de la lectura

PRIMER CURS

- *Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació i literaris pròxims als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb atenció especials als narratius i descriptius.*
- *Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies narrativa i descriptiva.*
- *Usar tècniques de síntesi, en suport paper o digital, per tal de comprendre textos orals i escrits: subratllat, esquemes i resum.*
- *Produir textos (oral, escrits i en diferents suports) narratius, descriptius i conversacionals, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.*
- *Aplicar diferents procediments i formats per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.*

- *Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer-ne el gènere i l'estructura global; valorar de manera general l'ús del llenguatge, i relacionar-ne el contingut amb la pròpia experiència.*
- *Escriure textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o realitzar-ne alguna transformació senzilla.*

SEGON CURS

- *Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica i altres situacions comunicatives, dels mitjans de comunicació de temàtica propera als interessos de l'alumnat (propòsit, idea general), amb atenció especials als textos expositius, instructius i argumentatius.*
- *Comprendre textos literaris curosament seleccionats per a la seva adequació, en temàtica i grau de dificultat, als aprenents adolescents.*
- *Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositiva i instructiva.*
- *Usar tècniques de síntesi, amb suport paper o digital, per mostrar la comprensió de textos orals i escrits: esquemes, resums.*
- *Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies i suports.*
- *Produir textos, orals i escrits, de diferents tipus i en diferents suports: expositius de fets, explicatius d'idees i conceptes, Instructius i argumentatius, usant procediments de planificació, elements lingüístics per a la cohesió interna de les idees, registre adequat i revisió.*
- *Aplicar diferents procediments per enriquir els textos orals, escrits o audiovisuals.*
- *Exposar una opinió sobre la lectura personal d'una obra completa adequada a l'edat; reconèixer l'estructura de l'obra i els elements caracteritzadors del gènere; valorar l'ús del llenguatge, el punt de vista de l'autor/a, i relacionar-ne el contingut amb la pròpia experiència, sempre amb el suport pautes d'anàlisi, models o qüestionaris.*
- *Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o fer-ne alguna transformació.*

TERCER CURS

- *Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) de la vida acadèmica, d'altres situacions comunicatives o procedents dels mitjans de comunicació: predictius, persuasius i dels gèneres periodístics informatius i d'opinió.*
- *Comprendre textos literaris, propers als interessos de l'alumnat o curosament seleccionats per la seva adequació en temàtica i grau de dificultat.*
- *Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb les tipologies expositives i persuasives.*
- *Utilitzar tècniques d'anàlisi del contingut de textos orals i escrits mitjançant l'ús d'eines informàtiques per elaborar xarxes i diagrames conceptuals.*
- *Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies i suports.*
- *Exposar l'opinió sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor o autora; situar el sentit de l'obra en relació amb el seu context i amb la pròpia experiència.*
- *Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, tot tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del*

gènere, el valor simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.

- *Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula o fer-ne alguna transformació senzilla.*

QUART CURS

- *Comprendre textos (orals, escrits i audiovisuals) expositius i argumentatius per a l'expressió d'idees i raonaments i per a la presentació de treballs i informes, conversacionals per a l'obtenció d'informació i administratius per a la relació formal amb l'administració i amb el món laboral.*
- *Comprendre i sintetitzar seqüències audiovisuals, procedents dels mitjans de comunicació, relacionades amb diversa tipologia de textos.*
- *Fer exposicions orals sobre fets d'actualitat que siguin d'interès de l'alumnat o continguts curriculars, amb ajuda de mitjans audiovisuals i dels recursos de les TIC.*
- *Cercar informació per comprendre i ampliar el contingut dels missatges orals, escrits o audiovisuals, utilitzant diverses estratègies.*
- *Exposar una opinió ben argumentada sobre la lectura d'una obra completa adequada a l'edat; avaluar l'estructura i l'ús dels elements del gènere, l'ús del llenguatge i el punt de vista de l'autor o autora, i situar el sentit de l'obra en relació amb el context històric i cultural i amb la pròpia experiència.*
- *Utilitzar els coneixements literaris en la comprensió i la valoració de textos breus o fragments, tot tenint en compte alguns temes i motius recurrents, les característiques del gènere, el valor simbòlic del llenguatge poètic i la funcionalitat dels recursos retòrics del text.*
- *Crear textos, en suport paper o digital, prenent com a model un text literari treballat a l'aula.*

Objectius de l'àrea de matemàtiques relacionats amb la lectura

2. *Plantejar i resoldre problemes, abordables des de les matemàtiques, que sorgeixin en situacions de l'entorn, en altres disciplines i en les mateixes matemàtiques, aplicant i adaptant diverses estratègies i justificant-ne l'elecció.*
7. *Comprendre el significat dels diferents tipus de nombres i de les operacions. Calcular amb fluïdesa, fer estimacions raonables i utilitzar els mitjans tecnològics per obtenir, tractar i representar informació, així com per calcular.*
8. *Utilitzar diferents llenguatges (verbal, numèric, gràfic i algèbric) i models matemàtics per identificar, representar i dotar de significat relacions quantitatives de dependència entre variables.*
9. *Identificar les formes i relacions espacials presents a l'entorn i utilitzar la visualització, el raonament matemàtic i la modelització geomètrica per descobrir i provar propietats geomètriques i per resoldre problemes.*
10. *Reconèixer la importància de la mesura tant en la vida quotidiana com en el desenvolupament de la ciència i aplicar tècniques, instruments i fórmules apropiades per obtenir mesures (de manera directa i indirecta) i fer estimacions raonables, en contextos diversos.*
11. *Identificar els elements matemàtics presents en tot tipus d'informacions per analitzar-les críticament i formular preguntes abordables amb dades, utilitzant els mètodes estadístics apropiats (recollida, organització, anàlisi i presentació de dades) per poder respondre-les.*

Críteris d'avaluació de l'àrea de matemàtiques que impliquen l'ús de la lectura

PRIMER CURS

- *Resoldre problemes de la vida quotidiana en què calgui la utilització de les quatre operacions amb nombres enters, decimals, fraccions i percentatges, fent ús de la forma de càlcul més apropiada i valorant l'adequació del resultat al context.*
- *Expressar verbalment raonaments, relacions quantitatives i informacions que incorporin elements matemàtics adequats al nivell, valorant la utilitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.*
- *Expressar per escrit raonaments, conjetures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els companys i companyes.*
- *Reconèixer diferents tipus de nombres i formes geomètriques en contextos no matemàtics o en d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes fets des de la pròpia àrea o de manera interdisciplinària.*
- *Utilitzar nombres enters, fraccions, decimals i percentatges, les seves operacions i les seves propietats per recollir, transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària.*
- *Organitzar i interpretar informacions diverses mitjançant relacions de dependència en situacions quotidianes.*
- *Reconèixer, descriure i representar figures espacials en l'entorn que ens envolta i aplicar el coneixement geomètric per descriure el món físic.*
- *Estimar, mesurar i resoldre problemes de longituds, amplituds, superfícies i temps en contextos reals, així com determinar perímetres, àrees i mesura d'angles de figures plenes utilitzant la mesura d'unitat adequada.*
- *Fer prediccions sobre la possibilitat que esdevingui un succés a partir d'informació prèviament obtinguda de forma empírica o raonada.*

SEGON CURS

- *Resoldre problemes de la vida quotidiana en els que calgui el plantejament de relacions de proporcionalitat numèrica i geomètrica i en els que sigui necessària la realització d'un estudi estadístic.*
- *Expressar per escrit raonaments, conjetures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els companys i companyes.*
- *Reconèixer situacions en contextos no matemàtics o en d'altres matèries en què es pugui desenvolupar les diferents fases d'un estudi estadístic: formular la pregunta, recollir informació, organitzar-la en taules i gràfics, trobar valors rellevants i extreure conclusions.*
- *Identificar relacions de proporcionalitat numèrica i geomètrica i utilitzar-les per resoldre problemes en situacions de vida quotidiana.*
- *Interpretar relacions funcionals senzilles en forma de taula, gràfic, a través d'una expressió algebraica o mitjançant un enunciat; obtenir valors a partir d'aquestes, i extreure conclusions entorn el fenomen estudiat.*
- *Identificar figures geomètriques en contextos no matemàtics, utilitzar les seves propietats per classificar-les i aplicar el coneixement geomètric adquirit per interpretar i descriure el món físic fent ús de la terminologia adequada.*

- *Formular preguntes adequades per conèixer les característiques d'una població i recollir, organitzar i presentar dades rellevants per respondre-les utilitzant els mètodes estadístics apropiats i les eines informàtiques adequades.*

TERCER CURS

- *Resoldre problemes de la vida quotidiana, d'altres matèries i de les mateixes matemàtiques utilitzant símbols i mètodes algebraics i avaluar altres mètodes de resolució possibles, per exemple, l'assaig-error o bé el càlcul numèric amb mitjans tecnològics.*
- *Expressar verbalment amb precisió, raonaments, relacions quantitatives i informacions que incorporin elements matemàtics, valorant la utilitat i simplicitat del llenguatge matemàtic i la seva evolució al llarg de la història.*
- *Expressar per escrit amb precisió raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els dels companys.*
- *Reconèixer models lineals o models de proporcionalitat geomètrica en contextos no matemàtics o en d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes fets des de la mateixa àrea o de manera interdisciplinària.*
- *Utilitzar els nombres racionals, nombres molt grans i molt petits, les seves operacions i les seves propietats per recollir, transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària.*
- *Utilitzar models lineals per estudiar diferents situacions reals expressades mitjançant un enunciat, una taula, una gràfica o una expressió algebraica.*
- *Reconèixer les transformacions que permeten passar d'una figura geomètrica a una altra mitjançant els moviments del pla i utilitzar aquests moviments per crear les pròpies composicions i analitzar, des d'un punt de vista geomètric, dissenys quotidians, obres d'art i configuracions presents a la natura.*
- *Utilitzar la proporcionalitat geomètrica i la semblança per obtenir mesures indirectes en la resolució de problemes de la vida quotidiana, com en l'art i l'arquitectura.*
- *Elaborar i interpretar informacions estadístiques tenint en compte l'adequació de les taules i gràfiques utilitzades i analitzar si els paràmetres són més o menys significatius.*
- *Fer prediccions sobre les possibilitats d'un esdeveniment a partir d'una informació empírica prèvia o bé com a resultat del recompte de possibilitats, en casos senzills.*

QUART CURS

- *Resoldre problemes de la vida quotidiana, d'altres matèries i de les mateixes matemàtiques utilitzant símbols i mètodes algebraics, en particular, aquells en què calgui plantejar i resoldre equacions de 1r i 2n grau i avaluar altres mètodes de resolució possibles com, per exemple, l'assaig error o bé el càlcul numèric amb mitjans tecnològics.*
- *Planificar i utilitzar processos de raonament i estratègies de resolució de problemes, com la realització de conjectures, la justificació d'aquestes i la generalització, i contrastar-ho amb diverses formes de raonament al llarg de la història de les matemàtiques.*
- *Expressar per escrit amb precisió raonaments, conjectures, relacions quantitatives observades i informacions que incorporin elements matemàtics, simbòlics o gràfics i contrastar-los amb els dels companys i companyes.*
- *Reconèixer models funcionals diversos i models geomètrics en contextos no matemàtics o e d'altres matèries i utilitzar les seves característiques i propietats per resoldre situacions que apareixen en treballs per projectes fets des de la pròpia àrea o de manera interdisciplinària.*

- *Utilitzar diferents tipus de nombres i operacions, juntament amb les seves propietats, per transformar i intercanviar informació i resoldre problemes relacionats amb la vida diària i amb les altres matèries.*
- *Identificar relacions quantitatives en una situació i determinar el tipus de funció que pot representar-les i aproximar i interpretar taxes de variació a partir d'una gràfica, de dades numèriques o mitjançant l'estudi dels coeficients de l'expressió algebraica.*
- *Utilitzar models geomètrics per facilitar la comprensió de conceptes i propietats d'altres blocs de les matemàtiques (per exemple, numèrics i algèbrics) i per a la resolució de problemes en contextos d'altres disciplines com l'art i l'arquitectura.*
- *Utilitzar la trigonometria per obtenir mesures indirectes en la resolució de problemes d'àmbits diversos (per exemple, l'agrimensura i al navegació), i relacionar-ho amb els mitjans tecnològics que actualment s'utilitzen per fer mesures indirectes (GPS, làser).*
- *Elaborar i interpretar taules i gràfics estadístics, així com els paràmetres estadístics més usuals, en distribucions unidimensionals i bidimensionals, i valorar qualitativament la representativitat de les mostres utilitzades.*
- *Aplicar conceptes i tècniques del càlcul de probabilitats per resoldre diferents situacions i problemes de context natural, social i cultural.*

VERSIO PRVISIONAL

5. PLEC I BIBLIOTECA ESCOLAR

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 els decrets 142/2007 i 143/2007 de 26 de juny, pels quals s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i secundària obligatòries respectivament, quan es parla de la consecució de les competències bàsiques es fa referència a “...l'ús de determinades metodologies i recursos didàctics, com la concepció, organització i funcionament de la **biblioteca escolar**...”

En l'apartat que explica la competència comunicativa lingüística i audiovisual, s'estableix que “es tracta d'ensenyar les llengües i la comunicació amb un enfocament comunicatiu, que se centra en la construcció social dels significats. La qual cosa vol dir que, per donar sentit a tots els aprenentatges del currículum, cal organitzar el centre educatiu com un espai comunicatiu on la **biblioteca**, mediateca, del centre, la revista de l'escola, la ràdio escolar o altres elements facilitin l'intercanvi dintre de l'escola i l'obertura del centre al seu entorn”.

A més, en l'àmbit de llengües, es recorda que “...en això té molta importància la potenciació d'institucions escolars com la **biblioteca** (mediateca), la ràdio o plataformes d'Internet, com a dinamitzadores de l'aprenentatge lector i escriptor ...”
I en la proposta d'objectius i de continguts per aquest mateix àmbit s'hi troben els següents:

Objectius:

...

11. Utilitzar adequadament la **biblioteca**, els mitjans de comunicació audiovisual i les tecnologies de la informació per obtenir, interpretar i valorar informacions i opinions diferents.

Continguts dimensió literària

- *Interès i participació activa en les activitats orientades al foment del gust per la lectura: lectura guiada; ús de l'audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys i dites; ús **biblioteca** d'aula i d'escola i revistes escolars; ús de gravacions, i de mitjans audiovisuals, dramatitzacions, entre altres.*

- Coneixement de la **biblioteca** de centre per adquirir autonomia per a la utilització dels seus recursos.
- Cerca guiada d'informació a la **biblioteca escolar** i amb l'ús de les **TIC**.
- Ús dels recursos de la **biblioteca** d'aula i escola com a font d'informació i de plaer.
- Conèixer el funcionament d'una **biblioteca escolar** i iniciar-se en l'ús de les virtuals.

Tot aquest nou marc legislatiu ens situa en 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 recurs 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 sent necessaris ja que el nostre alumnat ha de poder gaudir-ne, tocar-los i manipular-los per sentir-se així més proper als continguts que aquests els ofereixen tant si són d'imaginació, artístics o informatius.

Des del moment que els ordinadors portàtils arriben a les aules es fa més necessari que mai que tant l'alumnat com el professorat puguin disposar de bons materials de referència, d'una bona biblioteca virtual que enriqueixi la tasca educativa. Per això, caldrà seleccionar els recursos digitals que siguin 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 descarregues 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-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 a la realització de treballs d'investigació i intervencions relacionades amb la lectura i l'escriptura a les aules.

El Programa de biblioteca escolar "punedu" del Departament d'Educació 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 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 seves 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 seus serveis i recursos*

Els beneficis del desplegament d'aquest model de biblioteca en relació als seus usuaris i 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 la 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 a 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 a 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 a 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 seus usuaris i elabora materials diversos: butlletins informatius, guies de lectura, materials curriculars, etc.
- Dissenya activitats de dinamització per fomentar l'hàbit lector.
- Dissenya activitats per a 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.
- Dissenya 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 les BE de la seva zona i els donen suport .
 - 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 de biblioteca es fa, doncs, imprescindible per al desenvolupament del PLEC i per a la consecució dels seus objectius en tant 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 en què es recolza el desenvolupament del currículum i un motor de canvi i de millora educativa.
- 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 a 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 la 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.

VERSIÓ PRVISIONAL

6. PLEC I TECNOLOGIES DE L'APRENENTATGE I EL CONEIXEMENT (TAC)

Fins fa ben poc el que enteníem per alfabetització se centrava en l'adquisició de la lectoescriptura tradicional per mitjà de textos escrits en suport de paper. Els llibres eren el mitjà gairebé únic d'accedir al coneixement. 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 diversos. 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 (Àrea i altres, 2008). Aquestes tecnologies (TIC), que han generat canvis substancials dels models comunicatius porten anys introduint-se 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 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'arribada 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. Projectes com l'*Educat 1x1* persegueixen 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 ideològic 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 re-situar, 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 que ha de ser plenament humanista. No podem oblidar aquesta visió que és consubstancial de l'educació perquè es la perspectiva que col·loca l'eix dels aprenentatges en el desenvolupament d'habilitats lingüístiques i cognitives. Es tracta d'una visió que no emfasitza 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-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 clau en aquesta qüestió. Realment, cal aprendre a donar sentit a la pràctica de la lectura i a l'escriptura per a 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 seva 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-aprenentatge: la competència lectora, la competència informacional i el gust per la lectura. Als tres pilars, en els recursos seleccionats com a models o exemples, les TAC hi 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. Cosa que 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 lectoescriptora clàssica i la resta d'alfabetitzacions pròpies característiques de l'era de la informació. I per això, resultarà estratègic per als equips docents disposar d'eines pedagògiques potents, motivadores i compensadores dels possibles desequilibris esmentats. Les TAC, com a eines, i la biblioteca escolar com a entorn, esdevenen peces fonamentals en l'èxit lector dels nostres aprenents.

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 un bon 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'apropar a l'aula i a tot el centre els recursos esmentats ja sigui per mitjà de blocs, 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, que proporcionin a la biblioteca el gran valor que representa en la societat de la informació la rellevància i la focalització.

7. PLEC I ENTORN

Tal i 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 educativa¹ 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/a 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.

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 es faci 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 propi centre, que permeti observar les possibilitats de viabilitat de les nostres accions concretes futures.

I és per això, també, que la formació no només s'ha de centrar en l'àmbit del centre docent, sinó que hi ha d'haver, 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

¹ 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.*

oblidar la importància cabdal del paper que hi juga la biblioteca pública 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 desafavorits.
- Difondre a la comunitat educativa els Plans de foment de l'hàbit de lectura endegats per les diferents entitats i Departaments de les nostres 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/hauria d' 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, i 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:
 - 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, fer anàlisis de les imatges i 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 orals 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 de les llars d'infants, escoles i instituts 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 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.
 - (...)
- 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 la coherència educatives necessàries per poder assolir els objectius previstos en el propi PLEC.

VERSIO PRVISIONAL

**Part II: ORIENTACIONS PER A
DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA LECTORA,
LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL I EL 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. Pesornamelnt 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 estratègies² 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.

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 des del punt de vista cognitiu, que en certa mesura ha reescrit el text però que, potser, també ens ha modificat les nostres idees sobre la lectura.

² SOLÉ, I. (1992): *Estratègies de lectura*. Barcelona: Editorial Graó i ICE de la UB.

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 emfasitza 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 demostrarem 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.

Més necessaris els implícits en un altre titular: *L'ANP condemna la resolució del Consell³*, 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 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?

³ ANP, Autoritat Nacional Palestina / Consell: Consell de seguretat de les Nacions Unides.

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, escolta 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 companys⁴.

**Les activitats de lectura que plantejem a l’aula són, preferentment, individuals i silencioses?
Quin 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 estructurin 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.

Llegim per aprendre⁵, 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’altre, 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... us sona? 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 crítica⁶ 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.

⁴ CAZDEN, C.B., (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona: Ed. Paidós.

⁵ JORBA, J.; PRAT, A.; GÓMEZ, I. (Coord.) (1998): *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

⁶ CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

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 superestructura⁷. Un aprenentatge que necessàriament haurà de ser, per tant, llarg.

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 construïm⁸. 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 plantejàssim: les competències per llegir en pantalla són les mateixes que per llegir informació analògica? Només un apunt de resposta: a Coiro (2003)⁹, 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"?

Tanquem. 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 això*".

⁷ VAN DIJK, T. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.

⁸ Salman Rushdie.

⁹ 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.

1. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA LECTORA

1.1. CONCEPTE

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 vocabulari comú 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. Aquesta introducció té aquest propòsit: presentar aquells components que ajudaran a donar sentit a les propostes d'actuació que han d'estructurar el PLEC i, per tant, no s'ha d'esperar cap síntesi de les teories sobre la CL.

Per fer aquestes propostes, en primer lloc, cal reconèixer que la lectura i l'escriptura són productes socials de la cultura i dels discursos. Caldrà donar aquesta perspectiva social a l'aprenentatge de la lectura, perquè hi ha maneres molt diferents d'afrontar un text (escrit o audiovisual) segons sigui la funció i l'ús que li dona cada societat i cada cultura.

Es parla d'ensenyament de la "competència lectora" i no de "comprensió d'un text", tal com es fa en el *Marc teòric* de les proves PISA, 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 dels textos, se'n proposin d'altres per construir-ne i inferir-ne el significat. Això, però, no és tot el que cal fer ja que, per a una bona CL, cal dominar també les regles d'ús del textos en els contextos en què apareixen i s'utilitzen, i reconèixer la funció social que té cadascun, tot identificant les opinions i 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. El mateix que passa quan, anant a comprar, l'ajuda a identificar els productes a partir de diferents indicadors: colors, formats, lletres, il·lustracions, etc.

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 són un dels recursos 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 a aprendre a aprendre al llarg de tota la vida.

Finalment, caldrà considerar també els continguts que caracteritzen les diferents disciplines. Aquests continguts seran necessaris per donar consistència a les anàlisis i les interpretacions de la realitat que es vol afrontar i per a les respostes que es puguin aportar.

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) per implicar-se en les activitats lectores, tant de les activitats acadèmiques com en 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 i oci...— en què la lectura és sol·licitada per resoldre les situacions que s'hi plantegen. Significarà tenir en compte tant els usos socials més tradicionals com els més actuals que es generen per la presència dels textos que es produeixen amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

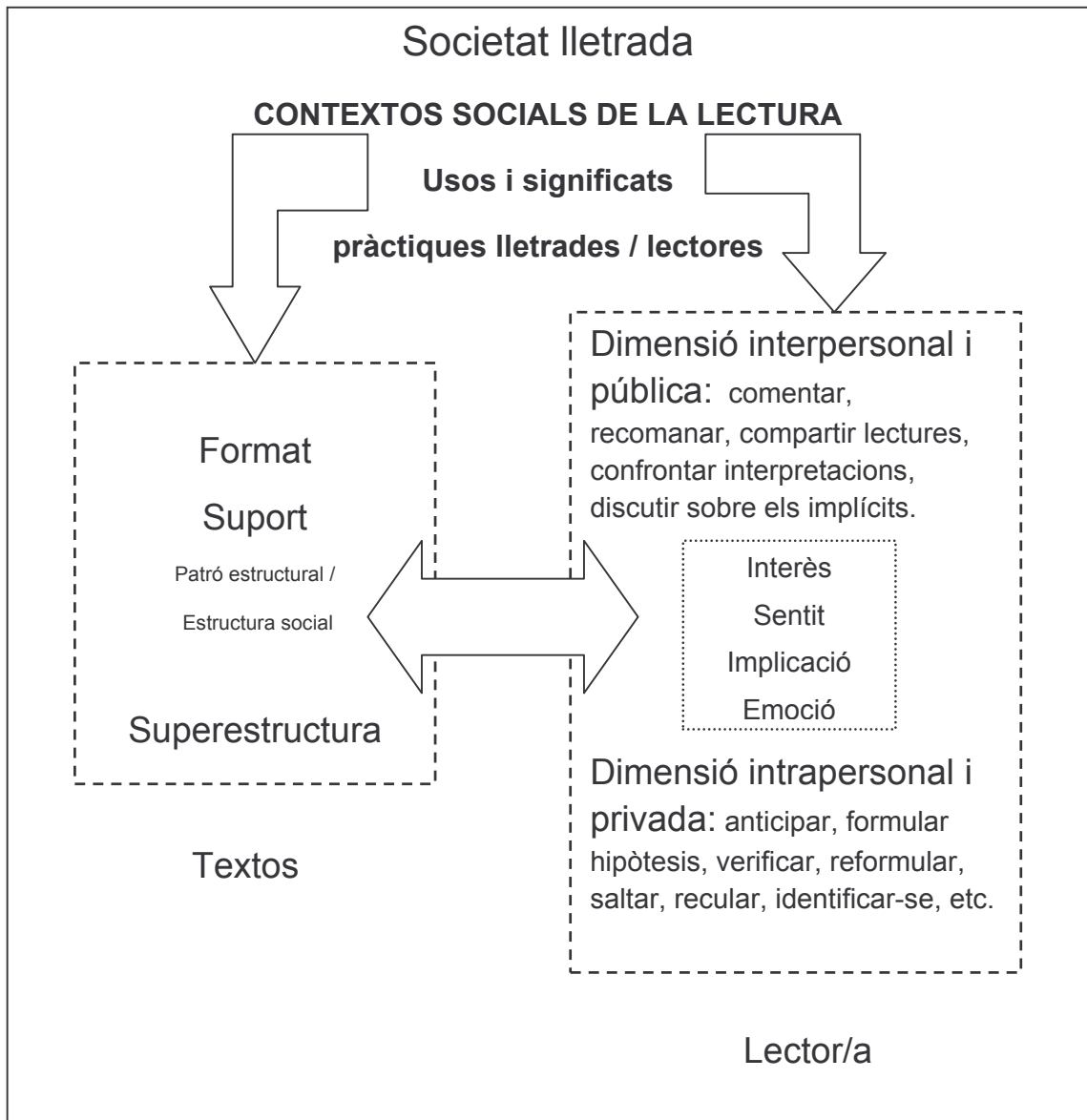
En segon lloc, cal tenir en compte justament com són **els textos, en tota la seva diversitat** (continus i discontinus, verbals, iconoverbals i/o multimodals, publicats electrònicament o amb altres mitjans i materials d'edició, amb estructura hipertextual o no, amb l'alfabet Braille o qualsevol altre mitjà de comunicació), 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, ja que parlem d'una competència, 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 i cívica 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 competència lectora caldrà atendre:

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



VER

1.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE

1.2.1. 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" no és solament comprendre un text, sinó 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.

Centrar-se en la dimensió social de la lectura és, també, una de les conseqüències de l'enfocament competencial del nou 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 significats¹⁰. L'ensenyament de la lectura s'ha de fer a partir dels seus usos. Ser competent significa ser capaç d'actuar. 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 resoldre situacions problemàtiques de tota mena.

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 el seu 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

¹⁰ "S'aprèn a llegir i comprendre millor els textos i a escriure i a 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" (Decrets 142 i 143/2007 DOGC 4915 –pàg. 21828).

d'interaccions i de treball cooperatiu i que, alhora, fomentin la iniciativa i l'autonomia personal¹¹.

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, i 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.

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 com un espai físic i com un espai virtual, té com a una de les seves 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 seus aprenentatges.

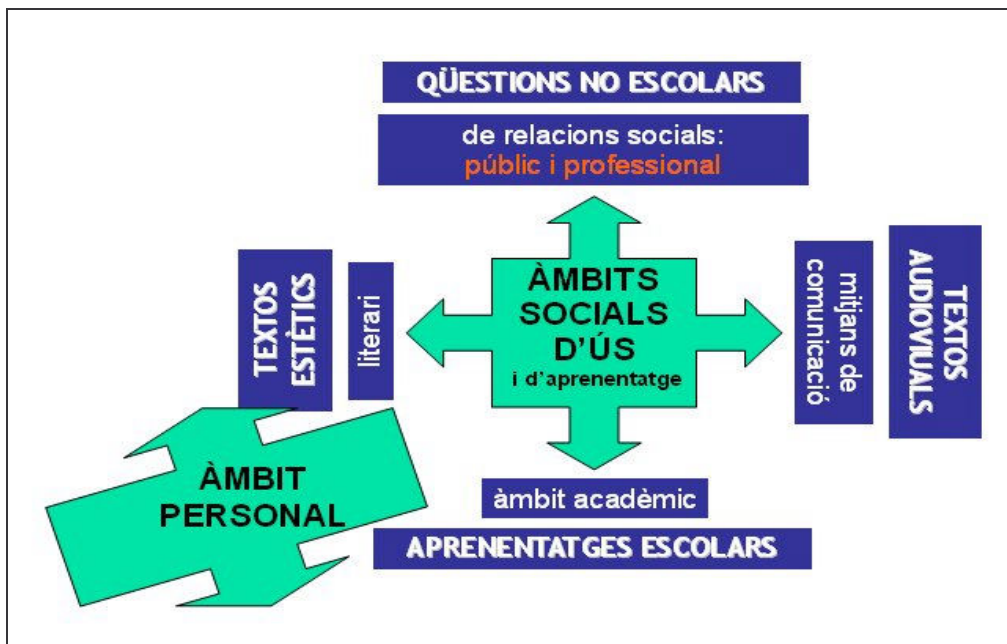
A.3) L'escola oberta a l'entorn té en les festes escolars i populars així com en les presentacions públiques de les tasques escolars un eix a partir del qual es pot donar sentit a la lectura, individual i pública, de tota mena de textos.

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 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 d'escoles de pares, afavoreixin l'alfabetització dels infants¹².

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, tasques, tipus de text etc. que afavoriran o dificultaran els aprenentatges i el desenvolupament de la CL. Per a la definició dels diferents àmbits prenem com a referència el quadre següent:

¹¹ Competència bàsica núm. 6.

¹² TEBEROSKY, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Editorial Vicens Vives (pàgs.: 13-29).



B.1) L'àmbit acadèmic és un dels prioritaris en el PLEC, 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 en 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

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. I pel que fa als objectius caldrà tenir com a horitzó la lectura crítica¹³.

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...).

¹³ CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

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, aquella que, amb la finalitat d'arribar a un major aprofundiment, es realitza, gairebé exclusivament, amb textos curts i amb un cert grau de complexitat. Per contra, la lectura extensiva 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.

C.4) La lectura selectiva és una altra mena de 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 interessen per a la finalitat concreta que s'ha fixat qui llegeix.

C.5) Un altre tipus de lectura és la crítica¹⁴, 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.

1.2.2. 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 textos 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.

¹⁴ CASSANY, D. (2003): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries

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 i el pla lector.

Aprendre es fa a partir de la intervenció experimental i a partir de textos (tant des del vessant productiu com receptiu). El llenguatge científic és l'instrument bàsic per a l'estructuració dels models teòrics 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 les seves peculiaritats diferents si pertany a una explicació biològica, a una històrica o a una literària ja que cadascuna és una altra mirada sobre la realitat. Per tant, aprendre a parlar, llegir o 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.

En definitiva, els coneixements no estan del tot construïts fins que no s'han elaborat els textos, orals o escrits, plàstics, matemàtics, musicals... Per tant, caldrà situar com a punt essencial de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la lectura la coordinació entre totes les àrees curriculars i àmbits educatius per fer possible la transferència dels aprenentatges. Cal considerar aquesta transversalitat com a fonamental en tota planificació educativa, ja que els llenguatges constitueixen un vehicle conductor i, alhora, generador de coneixement.

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 estructuraven 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. Primer 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 multimodal¹⁵.

¹⁵ Els **textos multimodals** són aquells que s'organitzen amb la interacció de diferents llenguatges (com el verbal, el sonor o el **+** iconogràfic), la de diversitat de sistemes semiòtics i la de varietat de suports.

Alhora que s'ha anat ampliant el significat del terme "text", s'han produït uns canvis substancials en els suports que tampoc es poden ignorar. Entre aquests nous suports tenen una importància cabdal tots els relacionats amb el món multimèdia i digital. Els formats dels textos s'adapten als suports (a les pantalles de TV, als telèfons mòbils, als lectors MP3...), als llenguatges audiovisuals i als 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. Per exemple, un joc d'ordinador demana que el jugador posi en marxa una sèrie complexa d'habilitats de lectura que no es poden negligir, si es vol ser eficaç en el joc.

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 els 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 tinguin algun coneixement, ja que aquests llenguatges suposen noves perspectives de l'explicació de la realitat. Però, sobretot, cal que els valorin i apreciïn 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 els quals necessita comprendre, han esdevingut una realitat complexa i multimodal que cal tenir molt en compte en el moment de plantejar un PLEC que realment estigui pensat per al futur del nostre alumnat.

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. El PLEC ha 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, es pot fer aquesta primera classificació:

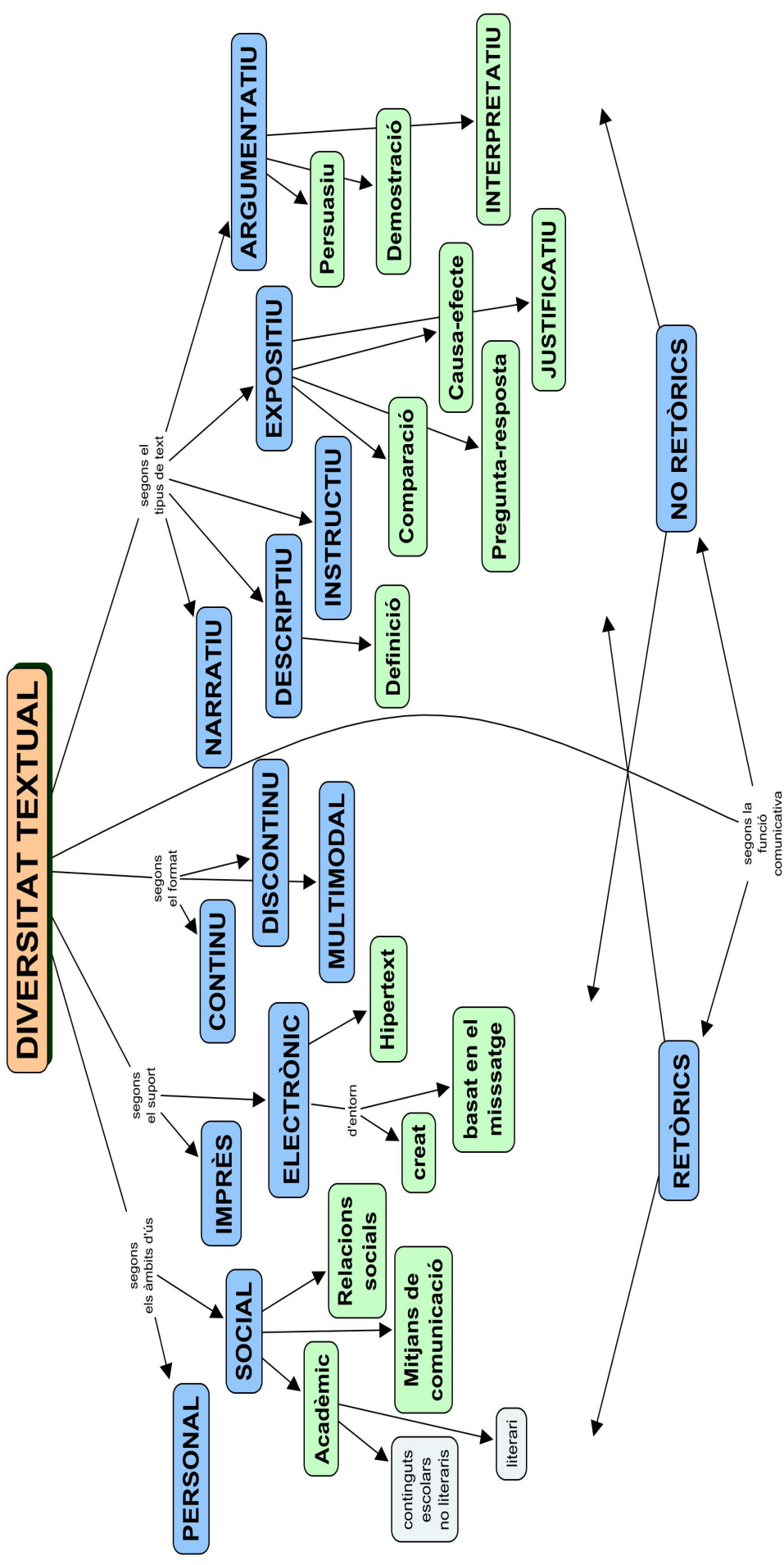
Personal			agenda, comentaris, xarxes socials, correus electrònics, apunts, notes a l'escriptori...
		Textos literaris	poesies, contes, cançons, novel·les...
Social	Acadèmics	Textos de continguts escolars	resums, articles de divulgació en revistes, llibres de text, apunts...
		Textos literaris	poesies, 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 les especificitats de la seva 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 dues 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.

El quadre final d'aquestes classificacions és el següent:



1.2.3. El lector

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

Un lector competent quan s'enfronta a un text 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, el lector segons quines siguin les demandes de la situació de la lectura, n'establirà unes o unes altres, d'estratègies. Cal no oblidar que la lectura, com l'escriptura, són, com hem dit, activitats socials.

Conèixer quines operacions i 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? Aplica un conjunt de recursos, tècniques i estratègies per tal de comprendre un text situat sociohistòricament	Model d'ensenyament 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 competent?

Segons Pisa 2009¹⁶, un bon lector es caracteritza per 4 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.

I, a més, aquestes qualitats les aplica per llegir textos en:

- diferents llengües
- diversos formats: textos continus, discontinus i multimodals
- diversos suports: impresos o electrònics
- de diferents tipus: narratius, descriptius, instructius, expositius, argumentatius...

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).

Per aquest motiu un bon model didàctic també ha de permetre desenvolupar en els aprenents la competència crítica¹⁷, 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 d'haver caracteritzat 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

¹⁶ CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008): *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Departament d'Educació (Documents; 12)

¹⁷ 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 guiï 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.

OCDE, 2003

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 incomprensions 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 receptiva 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.

Per explicar el procediment que utilitza un lector per comprendre un text ens basarem en l'esquema de la figura que trobareu a les pàgines següents. Cal dir que no existeix un únic procés lector, sinó molts processos de lectura, o millor, de pràctiques lletrades, com varietat de lectures 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.

Un altre aspecte a destacar, si s'observa l'esquema següent, és la relació que s'estableix entre el procediment de la descodificació i la comprensió. La descodificació (dotar de valor sonor a 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 lectura:

el reconeixement visual de paraules (l'anomenada via lèxica¹⁸). 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.

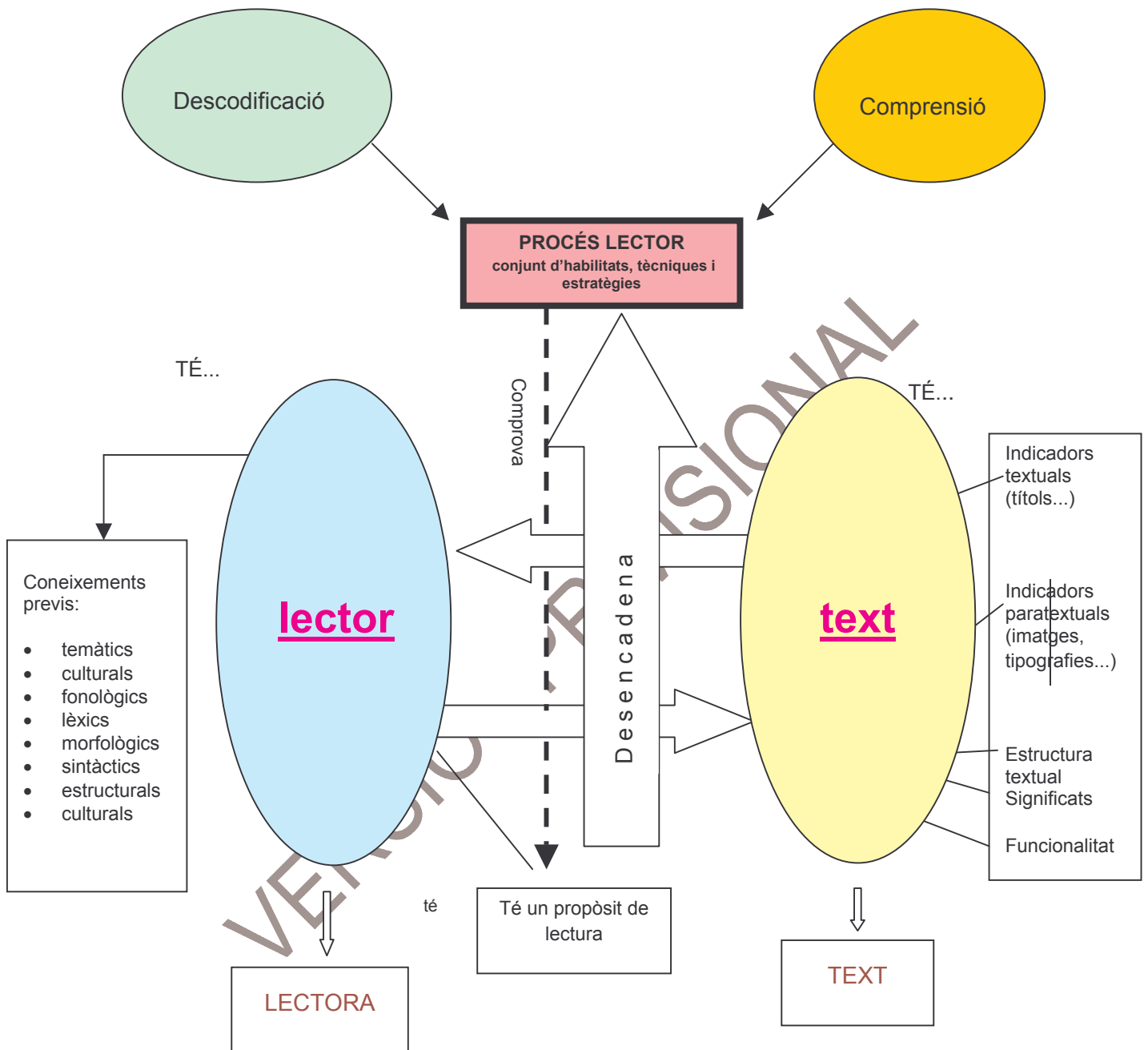
Per construir el significat d'un text, durant tot el procés el lector també ha d'activar un procediment de control que li permeti anar avaluant si les estratègies que està aplicant són les adequades per satisfer el propòsit lector. Si detecta buits de comprensió, ha de posar en marxa una sèrie de mecanismes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

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 amb la seva totalitat.

VERSIO PRVISIONAL

¹⁸ La lectura per la via lèxica ja l'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.

El gràfic mostra quin és el recorregut que fa un lector per comprendre un text:



1.3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ

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

En el marc de l'escola, 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 de lectura 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 Solé¹⁹ 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

¹⁹ Solé, I. (1992): *Estratègies de lectura*. Barcelona: Editorial Graó i ICE de la UB.

1.3.2. Què s'ha d'ensenyar

Durant l'ensenyament obligatori s'haurien d'ensenyar tots aquells components de la lectura que facin els alumnes lectors competents.

A partir dels continguts del currículum que fan referència a la dimensió de llegir i comprendre hem establert una classificació tenint en compte tot l'ensenyament obligatori:

- **Orientar la lectura en funció de la situació comunicativa**
 - Escollir el text en funció del propòsit lector o de la tasca.
 - Aplicar les estratègies adequades abans de llegir.
 - Adaptar les estratègies de lectura en funció de la tasca, del tipus de text i del temps de què es disposa.
- **Construir i interpretar el significat**
 - Aplicar les estratègies adequades durant la lectura i després de llegir.
 - Desenvolupar la lectura crítica (distingir: entre real i imaginari, entre real i virtual, entre versemblant i inversemblant, entre veritable i fals; identificar la intenció de l'autor i la funció del text...).
- **Entendre textos publicats de tipus i gèneres diversos**
 - Aplicar les estratègies adequades en funció del suport: imprès o electrònic.
 - Reconèixer les marques contextuals i textuais (organitzadors, característiques lèxiques i gramaticals...) de cada tipus de text.
 - Observar les interaccions entre els elements verbals i no verbals.

Utilitzar la lectura en veu alta com a mitjà de comunicació (de forma fluida i expressiva)

- Automatitzar la descodificació.
 - Aplicar una pronunciació clara i natural.
 - Interpretar els elements prosòdics.
 - Llegir amb una entonació i amb un ritme adequats al significat.
 - Utilitzar elements expressius.
-
- **Aplicar els coneixements del funcionament de la llengua (lèxic, gramàtica de la frase i del text) per interpretar les idees**
 - **Lèxic:** descobrir el significat d'un mot a partir del context, verificar-ne el significat, establir relacions entre mots (famílies de paraules, sinònims, antònims...), distingir els elements d'un mot (prefixos, sufixos)...
 - **Gramàtica de la frase:** tenir en compte la puntuació, aplicar els coneixements morfosintàctics (marques nominals i verbals, concordança entre mots, significat d'estructures sintàctiques...).
 - **Gramàtica del text:** tenir en compte el valor semàntic dels connectors i dels marcadors discursius i la seva funció dins el text, reconèixer de quina

manera la informació es reprèn al llarg del text (anàfores), reconèixer la funció que tenen les marques de temps verbal, reconèixer la progressió temàtica (informació dita i informació nova).

- **Utilitzar la lectura com a suport a l'aprenentatge**
 - Aplicar les estratègies de comprensió a qualsevol tipus de text, tingui el suport que tingui.
 - Aplicar les estratègies i tècniques d'estudi (resumir, esquematitzar, trobar la idea principal...).
- **Implicar-se activament en la lectura**
 - Voler llegir o sentir-ne la necessitat i considerar que es pot fer.
 - Mantenir-se amb el propòsit durant tota la lectura.
 - Controlar les emocions que amenacen l'èxit.
- **Valorar la capacitat lectora d'un mateix**
 - Adoptar un comportament estratègic.
 - Capacitat d'autoregulació de la comprensió.

1.3.3. Com s'ha d'ensenyar

D'entrada, cal partir de la idea que estem parlant d'un procés llarg, que dura molt 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

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

Ens 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 els que **es demana als infants es 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 que 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 complexa, la didàctica del seu ensenyament.

L'aprenentatge de la lectura és una activitat complexa que fa referència a processos cognitius, socials, afectius i evolutius. Les línies mestres del seu ensenyament 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 que es poden reconèixer dins l'aprenentatge de la lectura; les fases no són altra cosa que estratègies d'atribució de significat.
- Les fases cal valorar-les, i aprofitar-les, des del punt de vista educatiu com elements articuladors dels moments d'ensenyament.
- L'existència d'aquestes fases permetrà als alumnes efectuar "lectures diverses", però igualment valuoses, d'un mateix text.
- Cal reconceptualitzar "l'error" a l'interior de les diverses fases com a indicador de coneixement i no pas com a dèficit de coneixement.
- L'aprenentatge de la lectura està estretament vinculat als aspectes afectius: si un alumne pot relacionar el seu aprenentatge amb moments amb sentit i de bon record tindrà un estímul enorme per superar les dificultats i l'esforç que suposa aprendre a llegir. Al contrari, també, però per oferir resistència a aprendre'n. Contràriament, pot passar que un mal record afavorirà la resistència en l'aprenentatge de la lectura

Sempre hi ha un espai d'acord força comú: la importància del domini de les relacions grafofòniques, el desxifrat és la porta d'accés a la lectura i que cal passar-la com més aviat millor. L'accés al codi esdevé una condició necessària per saber llegir, però en cap cas suficient.²⁰

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:

1. Amb quins materials caldria treballar preferentment?
2. Quin tipus de situacions i d'agrupaments es poden dissenyar i desenvolupar?
3. Quins coneixements previs tenen els infants, en relació a la lectura?
4. Quines fases podem reconèixer en l'aprenentatge de la lectura?
5. Quin ha de ser el paper del mestre o de la mestra?

B) 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'apropriïn 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

²⁰ Si per saber llegir només fos necessari dominar el codi, no hi hauria cap analfabet funcional.

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 vicaria.

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.

Continguts de llegir i comprendre que fan referència a les estratègies de lectura a l'educació primària:

cicle inicial	<p>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).</p> <p>Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.</p>
cicle mitjà	<p>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).</p> <p>Ús d'estratègies lectores adequades en la lectura individual silenciosa o en veu alta amb el professorat.</p>
cicle superior	<p>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.</p> <p>Autoregulació de la comprensió d'un text: saber quan t'equivoques i què has de rectificar.</p>

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 detectar 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 es 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, oferint-li 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 ajudes²¹, 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.

²¹ Això dependrà de cada alumne i de com s'ha treballat la comprensió lectora en totes les situacions de lectura.

Alguns d'aquest 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 cycle inicial l'alumne es comença a sensibilitzar amb les estratègies de comprensió lectora, que a cycle mitjà i a cycle superior 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 cycle inicial i a cycle mitjà. A cycle superior aquesta estratègia s'hauria d'automatitzar i a secundària obligatòria s'hauria de mantenir, ja que no hi ha cap estratègia que no s'hagi de mantenir durant tota l'escolarització i fins i tot diríem que durant tota la vida.

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 cycle inicial i a cycle mitjà, se'n fa el treball sistemàtic durant el cycle 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.

VERSIÓ PRÀCTICA

1.3.4. 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'Immersió 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. Dels autors que han fet reflexions sobre el que implica llegir en una L2, nosaltres hem pres com a referència Iñaki Aldekoa i Uri Ruiz²². 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 s'hi 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 el nombre més gran 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.
- 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 mots 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.

²² RUIZ BIKANDI, Uri. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Ed. Síntesis. Capítol 8.

- S'ha de dedicar un temps per ensenyar les estratègies de comprensió i descodificació.
- 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, establir 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.

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 nouvinguts provinents de molts països²³, 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

²³ 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.

característiques de la llengua escrita amb què han estat escolaritzats, tipus d'alfabet i característiques del sistema d'escriptura (de base alfabètica o logogràfica)²⁴.

Els alumnes que arriben sense escolaritzar passen per un procés molt semblant als dels que comencen l'escolaritat 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

1.3.5. La lectura plurilingüe²⁵

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 Euromania²⁶, Eurocomrom²⁷, Ja-Ling²⁸), 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 precisa, 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.

²⁴ 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:

<http://www.udg.edu/tabid/10118/Default.aspx/Memoriadactivitats/Publicacions/tabid/10124/language/ca-ES/Default.aspx>

²⁵ Per fer aquest apartat ens hem basat en Cassany, D. (2006): *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

²⁶ <http://www.euro-mania.eu/>

²⁷ <http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=ct>

²⁸ <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/espagne/catala.pdf>

- **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 posessin 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.

1.4. RECURSOS

- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2008). *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009*. Barcelona: Departament d'Educació.
Traducció de *Reading Literacy: a Framework for PISA 2009*, publicat per l'OCDE el 2007.
La podeu trobar a:
<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/marc%20PISA%202009.pdf>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. BSEC. *Butlletí dels Serveis Educatius de Catalunya*, núm. 32 (gener 2009). Monogràfic sobre la competència lectora. PISA 2009.
<http://www.xtec.cat/bsec/bsec0/pbsec32.htm>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. La lectura: font de plaer i de coneixement. Banc de recursos dels CRP.
<http://www.xtec.cat/sgfp/crp/recursos/banc/lectura/propostes.htm>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Entrena't per llegir*.
<http://www.edu365.cat/entrena/index.htm>
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. Xarxa Cb. Instruments.
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=Pages&func=display&pageid=12>
- GIRBÉS, J.C. (2008). *Guia pràctica per a fer fills lectors*. Alzira: Fundació Bromera per al Foment de la Lectura.
Llibret que dona estratègies útils i pràctiques per fomentar l'hàbit lector en família.
- MINISTERI D'EDUCACIÓ DEL GOVERN ESPANYOL <http://leer.es/>
Pàgina web del Ministeri d'Educació del Govern espanyol, amb recursos per als docents i per a les famílies.

1.5. BIBLIOGRAFIA

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

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

CASSANY, D., LUNA, M. i SANZ, G (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

COIRO, J. (2003): "Reading comprehension on the internet: Expanding ou understanding of reading comprehension to encompass new literacies". The Reading Teacher [article en línia]. Núm. 56, pàg. 458-464. Versió en espanyol <http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php> [Consulta 17/02/2008]

COLOMER, T. i CAMPS, A (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.

COLL, C. (2005): *Lectura i alfabetisme en la societat de la informació*. Barcelona: UOC Papers núm. 1 [En línia]. <http://uoc.edu/uocpapers/1/df/cat/coll.pdf> [05.04.2010]

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).

PUJOLÀS, Pere (2008), *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Graó.

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

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

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio i altres. *Guía para mejorar y trabajar la comprensión durante la lectura del libro de texto en clase Grupo A.I.A.P.E.* (Aprendizaje, Instrucción y Análisis de la Práctica Educativa)

<http://www.usal.es/~aiape/index.html> de la Universitat de Salamanca: (http://docentes.leer.es/files/2009/11/art_eso_guiacomprendionlibrotexto_emiliosanchezmiguel.pdf)

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

SOLÉ, I (1992). *Estratègies de lectura*. Barcelona: MIE-Graó Editorial.

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

2. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL

2.1. CONCEPTE

El concepte de competència informacional neix de la necessitat de trobar un terme específic per denominar l'ensenyament i aprenentatges 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 de competència informacional és relativament nou però la tasca educativa que reflecteix no. 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 ensenyant als alumnes a extreure les idees fonamentals d'un text, fer resums, esquemes i mapes conceptuals.

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.

Què entenem per competència informacional

Abans d'analitzar els components de la competència informacional en l'àmbit educatiu cal que ens aturem, breument, per aclarir què entenem per aquest concepte. De fet, a la literatura sobre aquesta qüestió s'utilitzen diferents termes per a referir-s'hi. Ens podem trobar, indistintament, amb diferents expressions: *cultura de la informació*, *habilitats informacionals*, *competència informacional* o *alfabetització informacional*. Malgrat les possibles diferències entre les citades expressions, hi podem apreciar un element comú: la idea de relacionar-nos de manera efectiva amb el món de la informació. L'ús preferent d'una expressió ve més aviat determinat pels contextos on s'utilitza –empresa, universitats, món bibliotecari, etc.– que no pas per diferències de fons. En l'àmbit educatiu, i especialment a partir de l'enfocament competencial de la LOE, el més habitual és usar l'expressió “competència informacional” (Blasco i Fuentes, 2007)

Anant als orígens, l'expressió “alfabetització informacional” és la traducció més comuna d'*information literacy*. El terme anglosaxó “literacy” s'utilitza, de manera genèrica, per definir la capacitat d' dominar l'ús de diferents mitjans, tecnologies o llenguatges. Així, es parla d'alfabetització audiovisual, tecnològica, digital i de moltes altres. En llengua catalana i en llengua castellana s'ha estès força el terme per la

presència i utilització a Internet i en publicacions especialitzades com els "Anales de Documentación", de la Universitat de Múrcia o el llibre pioner de *Gómez Hernández* l'any 2000 (Gómez H, 2000). Igualment, està molt estès l'acrònim ALFIN mentre que als EEUU l'equivalent és INFOLIT. L'acrònim ALFIN fou proposat per Félix Benito, autor al 1995 de la primera tesi doctoral sobre aquest tema a l'Estat.

Pel que fa al contingut, ha estat l'àmbit de la Biblioteconomia i la Documentació el principal impulsor del concepte. El món bibliotecari, que porta 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. De fet, 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).

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 document, 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 planteig teòric i, 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 lligar el desenvolupament de la competència amb l'aprenentatge al llarg de la vida (IFLA, 2005).

A l'Estat espanyol, el grup ALFINRED –ALFINCAT, a Catalunya– es va crear després de la primera trobada d'experts el 2006 sota el lema "Biblioteca, Aprendizaje y ciudadanía" D'aquesta reunió va sorgir la Declaració de Toledo (MEC, 2006). El 2009, va tenir lloc el II Seminari d'aquest grup -obert a tota la comunitat professional- que va arribar a noves conclusions sobre l'avenç del processos d'alfabetització. (ALFINRED, en línia)

En el món empresarial, el concepte ha estat igualment acceptat com una base important en la gestió del coneixement a les organitzacions (Ortoll, 2003) i ha conegut, per ara, un desenvolupament específic en el camp de la salut i la medicina (Cisneros, 2009).

La competència informacional en el context educatiu

Dins l'àmbit educatiu català, continguts ALFIN havien quedat recollits a la concreció de la "La competència bàsica en tecnologies de la informació i la comunicació". Així, dins l'apartat "Instruments de treball intel·lectual", el document del 1999 esmentava que les possibilitats de processament de la informació que ofereixen les TIC "tenen un gran potencial per influir en els 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)

En l'àmbit educatiu estatal, aquesta competència s'ha visualitzat d'una manera explícita a partir del fort impuls a les biblioteques escolars que va endegar el MEC. Diverses autonomies hi han anat promovent plans de lectura. Hi trobem exemples com a Astúries, on la competència informacional té definit un espai propi dins del pla i s'associa directament amb el desenvolupament de les habilitats investigadores de l'alumnat (Durban, 2009).

Aquest impuls també es va concretar a Catalunya amb la posada en marxa del Programa de Biblioteca Escolar *puntedu* dins del pla de projectes d'innovació educativa iniciats el 2005. En el marc conceptual que sustentava el programa *puntedu* la lectura passava a desenvolupar-se sota l'enfocament comunicatiu global i transversal que caracteritza tots els plans lectors de l'Estat. Per al segon mòdul de la formació al professorat es va dissenyar un mòdul específic sobre accés i ús de la informació, que orientava els futurs responsables de biblioteques sobre el desenvolupament de la competència informacional des de l'àmbit de biblioteca escolar. Aquest mòdul vol integrar els continguts d'ALFIN amb el Pla de lectura i les TAC dins del marc d'enfocament competencial de la LOE.

Competència informacional i competències bàsiques

Amb l'aprovació de la LOE, el 2006 i el seu desplegament a Catalunya al 2007 (Decrets 142-143) les programacions i els currículums dels centres escolars han hagut d'adaptar-se a l'enfocament competencial que subscriu la nova llei orgànica d'educació. 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.

El nou currículum de la LOE s'estructura al voltant de vuit competències bàsiques. La més propera a la informacional és l'anomenada *Tractament de la informació i competència digital* que recull bona part dels continguts ALFIN, això sí, centrats específicament en l'entorn TIC. Però, com hem indicat anteriorment, la competència informacional ni és nova ni és només digital. Tot i restar invisible, ha estat sempre present als currículums lligada al desenvolupament de la competència lectora i al treball de recerca. La irrupció de les TIC al final del segle XX, l'han fet aflorar amb força i prendre nom propi, però reduir la seva adquisició només a l'àmbit de les noves tecnologies 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 base fonamental en les competències lingüístiques, l'eina principal en l'ús adequat de les TIC i un excel·lent espai d'integració curricular a les biblioteques dels centres. Es tracta d'habilitats que són metodològiques i comunicatives a parts iguals sense descuidar la seva estreta relació amb les competències personals.

En l'esquema que segueix veurem una síntesi del conjunt d'habilitats informacionals a desenvolupar segons les especificacions de l'annex 1 (*Competències bàsiques*) de la LOE.

LA COMPETÈNCIA INFORMACIONAL A LA LOE. Annex 1 Decrets 142-143/2007 DOGC núm. 4915			
Competències bàsiques	Enfocament	Concreció	Habilitats a desenvolupar
Competència comunicativa lingüística	<p>Base de tots els aprenentatges.</p> <p>És responsabilitat de totes les matèries del currículum</p> <p>Ús dels llenguatges com a instruments de comunicació per fer possible l'accés i gestió de la informació, la construcció i comunicació dels coneixements</p>	<p>Construcció dels coneixements i tractament de la informació (tècniques per memoritzar, organitzar, recuperar, resumir, sintetitzar, etc)</p> <p>Cal que s'apliqui també en la cerca, selecció i processament de la informació provinent de tot tipus de mitjans, convencionals o digitals, i de tota mena de suports per resoldre les situacions pròpies de cada àmbit curricular.</p>	<p>Domini dels recursos comunicatius específics de les diverses matèries que han de facilitar la comunicació del coneixement i compartir-lo.</p> <p>Domini de llengües, tant oralment com per escrit, en múltiples suports i amb el complement dels llenguatges audiovisuals en varietat de contextos i finalitats,</p>
Tractament de la informació i competència digital	<p>Competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars.</p> <p>No hi ha un tractament de la informació al marge dels continguts específics de les àrees</p>	<p>Accés a la informació fins a la seva transmissió amb l'ús de distints suports, incloent-hi les TIC per informar-se, aprendre i comunicar-se.</p> <p>Inclou el maneig eficient de recursos i tècniques de treball intel·lectual</p>	<p>Cerca, captació, selecció, registre i processament de la informació,</p> <p>Ús de tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports</p> <p>Domini de llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i dels suports més freqüents</p> <p>Coneixement dels diferents tipus d'informació, les seves fonts, possibilitats i localització,</p> <p>Organitzar la informació, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions, comprendre-la i integrar-la en els esquemes previs de coneixement.</p> <p>Comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, recursos que incorporin diferents llenguatges i tècniques específiques, juntament amb les TIC</p>

Competència per aprendre a aprendre	Guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques Foment del pensament creatiu, la curiositat, plantejar-ne preguntes, cercar respostes	Obtenir informació per transformar-la en coneixement propi Relacionar i integrar noves informacions amb coneixements previs Saber aplicar nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos.	Conduir el propi aprenentatge Continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma Ús de tècniques facilitadores de l'autocontrol: plans de treball, tècniques d'estudi, treball cooperatiu i per projectes, resolució de problemes...
Competència d'autonomia i iniciativa personal	Capacitat d'elegir amb criteri propi, imaginar projectes, i portar endavant accions necessàries per desenvolupar opcions i plans personals	Transformar les idees en accions Proposar-se objectius i planificar Portar a terme projectes individuals o col·lectius	Conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte Planificar, prendre decisions, actuar, Avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, Extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora.

En resum, les habilitats que entren en joc en la competència informacional poden classificar-se en quatre blocs bàsics:

- Habilitats lingüístiques i comunicatives.
- Habilitats cognitives i metacognitives.
- Habilitats documentals.
- Habilitats tecnològiques.

És molt important matisar que aprendre a treballar amb la informació, a investigar i informar-se no suposa únicament aprendre a localitzar informació i dades rellevants, sinó que de manera fonamental representa adquirir eines per construir coneixement. Suposa, des d'un punt de vista genèric, aprendre a pensar i a aprendre, i des d'un prisma més concret, permet desenvolupar múltiples destreses relacionades amb l'accés i ús de la informació (Durban, 2007)

Competència informacional, biblioteca escolar i TIC

El desenvolupament de les habilitats informacionals a l'escola va mol lligat al concepte de *multialfabetitzacions*. Com assenyalen diferents 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 (Àrea i altres, 2008).

Per a aquests autors "saber solament llegir i escriure documents textuals és una condició necessària però insuficient per a desenvolupar-se plenament en la cultura multimodal de la societat del segle XXI que es caracteritza per la confluència de llenguatges i formes comunicatives diverses. Es requereix el domini a més de la lectoescriptura pròpia del llenguatge textual, dels codis, llenguatges i formes expressives audiovisuals, hipertextuals, multimèdia i interactives" (Àrea i altres, 2008).

En el nostre entorn educatiu, tant la biblioteca escolar com Internet representen les dues grans eines i els dos grans entorns o espais on podem treballar amb la informació, presencial o immaterial, que necessàriament cal combinar per la seva complementarietat (Durban, 2009).

La biblioteca amb les seves múltiples possibilitats d'ús d'informació amb diferents formats i suports ha d'esdevenir una biblioteca híbrida, textual, audiovisual i digital. Només així podrà convertir-se en el centre d'informació neuràlgic de l'escola.

Dins la perspectiva d'integració curricular que impulsa la LOE, les programacions necessitaran l'activació de metodologies per part del professorat que convidin l'alumnat a utilitzar amb regularitat la informació i a aprendre investigant. Aquest enfocament didàctic troba en la biblioteca escolar, plantejada com a centre de recursos per a l'aprenentatge, la seva gran aliada (Durban, 2007).

D'altra banda, dins el marc teòric plantejat és impossible deslligar aquesta funció pedagògica de la biblioteca de centre de les tecnologies de la informació i la comunicació. El pla TAC de centre defineix la competència digital com una *combinació de coneixements, habilitats i capacitats, en conjunció amb valors i actituds, per assolir objectius amb eficàcia i eficiència en contextos digitals i amb instruments digitals*. Algunes de les dimensions assenyalades per la competència digital estan en total sintonia amb la informacional (Servei TAC, 2009):

- La dimensió de *l'aprenentatge*, que abasta la transformació de la informació en coneixement i la seva adquisició.
- La dimensió *informacional*, que abasta l'obtenció, l'avaluació i el tractament de la informació en entorns digitals.
- La dimensió *comunicativa*, que abasta la comunicació interpersonal i la social.

Per tant, els centres que desenvolupin el Pla TAC estaran en una posició immillorable per sumar esforços i desenvolupar una coordinació estreta i coherent entre les TIC i la biblioteca escolar. En qualsevol cas, si es volen impulsar eficaçment les habilitats informacionals de l'alumnat, el centres tenen el repte de vetllar per aquesta suma d'esforços amb un repartiment coherent i equilibrat de tasques entre les TIC i la Biblioteca Escolar. La plasmació curricular d'una visió comuna i integradora esdevindrà clau en la consecució dels objectiu cercats.

2.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE

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 marxa 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.

Quant a les habilitats a particularitzar, recordem, per exemple, el model SCUNUL, que es desglossa en set "pilars" o passes a seguir. Hi ha altres models que proposen més passes com el de Rodríguez Palevich que n'esmenta deu (Rodríguez, 2006). Tanmateix, el model que s'ha generalitzat més a Catalunya a partir del programa de biblioteques escolars *puntedu* ha estat el proposat per Glòria Durban (Durban, 2007). Aquest model d'estructuració de la competència es segmenta en un major nombre d'habilitats que els anteriors però agrupades en tres grans àmbits d'actuació.

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.

2.2.1. Àmbits de la competència informacional

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

Per a una visió de conjunt dels tres àmbits, es poden consultar materials de formació del programa *biblioteca escolar puntedu*, com ara la [graella de síntesi](#) i el [mapa conceptual](#).

1.- Cerca i recuperació de la informació.

Dins l'àmbit de cerca i recuperació de la informació en primer lloc cal destacar la necessitat de treballar **hàbits de consulta** que facilitin l'alumnat la *identificació de les seves necessitats informatives* i el *coneixement dels recursos* més idonis per a satisfer-les.

Les habilitats que caldrà desenvolupar en aquesta fase inicial consistiran a *identificar* el problema o *necessitat informativa*, determinar-ne l'abast i definir-ne les característiques. Igualment, caldrà que l'alumnat aprengui a trobar les paraules clau més adients i a explicitar les finalitats de la seva 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.

En aquest moment, serà primordial per a l'alumnat *conèixer els recursos disponibles* - impresos o digitals- que té a l'abast. Així, serà determinant estar familiaritzat 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 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.

Finalment, 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 el procés.

Per a una visió de conjunt d'aquest àmbit, es poden consultar materials de formació del programa *biblioteca escolar puntedu*, com ara el mapa conceptual del procés de cerca.

En aquest àmbit de la competència informacional resultarà estratègic per als centres escolars disposar d'entorns d'aprenentatge com la biblioteca escolar dotats amb recursos de qualitat. Pel que fa la competència informacional, la biblioteca del centre, entesa com una eina educativa facilitadora de processos d'ensenyament-aprenentatge, haurà de disposar de materials i recursos que afavoreixin qualsevol indagació o recerca. Tampoc no s'ha de descuidar que dins d'aquest àmbit es 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.

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

2.- Tractament de la informació

L'àmbit del tractament de la informació es centra en dos aspectes principals, la *comprensió i interpretació d'informacions rellevants* i la *manipulació dels continguts*.

En referència a la comprensió i interpretació d'informacions rellevants cal destacar 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 .

Finalment, l'alumnat estarà en disposició de *transformar la informació* en coneixement personal. Per a 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 aquestes habilitats formen el nucli central de la competència lectora i constitueixen la base 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 les habilitats a les diferents àrees curriculars. Igualment, caldrà una estreta participació del coordinador TIC del centre per assegurar la incorporació i ús d'eines i programari més adients a cada situació.

3.- Comunicació de la informació

Dins aquest àmbit cal destacar dos aspectes: la **composició de textos** propis de les diferents matèries curriculars i les formes de **compartir i aplicar el coneixement** elaborat.

La composició de textos propis de les diferents matèries curriculars és 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

Finalment, pel que fa a **compartir i aplicar el coneixement**, s'haurà vetllar perquè el document final incorpori o rebutgi punts de vista oposats. Un cop el producte estigui creat caldrà difondre'l de la forma acordada i, si és necessari, 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, quan més contextualitzada i més sentit tingui la qüestió plantejada, molt millor esdevindrà el producte –coneixement– creat/obtingut.

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

2.2.2. Situacions d'aprenentatge particulars de cada àmbit

En major o menor mesura, totes les àrees curriculars proporcionen situacions d'aprenentatge on es requereix activar habilitats informacionals. És important identificar aquestes situacions i treure'n el màxim partit en el devenir quotidià de la vida escolar.

Com a d'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 un llistat únic i s'indica entre parèntesi la matèria que li és associada segons les abreviatures següents:

Àrees curriculars i abreviatures emprades	
LLENGUA CATALANA I CASTELLANA: LC	EDUCACIÓ ARTÍSTICA: EA
LLENGUA ESTRANGERA: LE	EDUCACIÓ FÍSICA : EF
MEDI NATURAL I SOCIAL: MNS	MATEMÀTIQUES: MA

Situacions de l'àmbit 1. Cerca i 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 de les biblioteques per saber on es poden trobar llibres per a la seva edat i de temes del seu interès. (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 per fer-ne una fitxa tècnica en què constin aquestes dades. (LC)
- Reconeixement de les dades bàsiques d'una producció audiovisual, pel·lícula, anunci o notícia.
- Utilització de la biblioteca d'escola (mediateca), posant en pràctica els coneixements adquirits.(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)
- Cerca i contrast d'informació en diferents suports (MNS)
- Utilització d'Internet per a la cerca d'informació (imatge, text i àudio) a través de: cercadors, paraules claus, adreces web. Tractament de la informació. (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).

Situacions de l'àmbit 2. 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)

Situacions de l'àmbit 3. Comunicació de la informació

Composició de textos propis de les diferents matèries curriculars

- Exposicions a partir d'un guió, un esquema, o una imatge, o bé utilitzant com a suport programaris 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.
- Reconeixement de la diversitat d'opinions i de l'ús de diferents canals per a l'intercanvi d'opinions i difusió d'informacions (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)

2.2.3. Situacions d'aprenentatge transversals als tres àmbits

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, el cert és que el seu assoliment no serà efectiu si no es posen em marxa situacions d'aprenentatge transversals al tres àmbits.

Per l'Educació Primària, i a tall d'exemple, podem esmentar alguns continguts de la LOE (Decret, 142/2007) 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 de 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)

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

Per a l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat, els decrets, i les orientacions pel desplegament del currículum assenyalen diferents actuacions que ajuden els equips docents a identificar situacions d'aprenentatge facilitadores del desenvolupament de les habilitats informacionals (Decret 143/2007; Decret, 142/2008). Les principals serien les següents:

- **El treball de síntesi** (de 1r a 3r curs) que integra continguts relacionats amb les diferents 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
- **El 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 elaborar 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).
- **Treball de recerca de Batxillerat**

Tant si es duu a terme una recerca a Primària com a Secundària, l'important és sistematitzar el procés de manera que les diferents habilitats implicades és puguin treballar de manera harmònica i efectiva al llarg del currículum. 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
1. Cerca i recuperació d'informació	- Determinar les necessitats d'informació. - Trobar paraules clau. - Conèixer els recursos disponibles - Preparar l'estratègia de cerca.	Aula ordinària i Biblioteca del centre
	- Localització d'informació. - Valoració i selecció. - Emmagatzematge temporal.	Biblioteca i/o aula d'informàtica
2. Tractament de la informació	- Anàlisi i tria de la informació seleccionada.	Biblioteca i/o aula d'informàtica
	- Organització de la informació seguint un guió. - Arribar a conclusions.	Aula ordinària

3. Comunicació i aplicació	Elaboració d'una exposició oral: text cartell, presentació de diapositives, vídeo, o altres.	Aula d'informàtica i/o aula ordinària.
	Compartir-ho amb la resta de companys/es de l'aula i si es considera oportú amb més alumnes del centre.	Aula ordinària, Biblioteca o altres espais del centre

VERSIO PRVISIONAL

2.3. ORIENTACIONS PER A LA PLANIFICACIÓ

Recordem que com a principal característica de la competència informacional havíem assenyalat que implica diferents alfabetitzacions i habilitats:

- 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 de la informació amb independència del suport on s'ubiquin (competència d'aprendre a aprendre).

De la mateixa manera, s'ha fet un repàs dels diferents àmbits de la competència i de les situacions d'aprenentatge més adients per desenvolupar-la dins l'enfocament competencial de la LOE. Arribats a aquest punt, el que ens interessa és disposar d'orientacions que facilitin la concreció d'una programació coherent a partir de les diferents àrees curriculars.

Per a aquest propòsit, i tal com succeït en els apartats anterior, els decrets i les instruccions que despleguen la nova Llei d'Educació a Catalunya constituïran el nostre millor referent per a inserir la competència informacional en les diferents programacions que s'elaborin.

Cal prendre consciència que no cal inventar res de nou ni afegir més feina a l'habitual. És suficient a 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 hi són implicats en la competència que es vol promoure.

En aquest marc, 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 més idonis, els enfocaments pedagògics integrats, cooperatius, funcionals, socioculturals, pràctics i comunicatius, que afavoreixen la formació de lectors i lectores competents capaços de comprendre, analitzar i interpretar diversitat de situacions comunicatives, gèneres discursius i tipus de text, així com accedir a fonts d'informació i documentació variades tant digitals (Internet) com en suport paper (premsa, ràdio, televisió, cinema, biblioteques, hemeroteques, fonoteques...).

Tot seguit, es mostraran alguns exemples de desenvolupament integrat de la competència informacional que poden ser útils als docents per a la planificació del seu aprenentatge. Es presentaran tres nivells diferents de planificació: *competències*, *objectius* i *continguts* concrets de les diferents matèries implicades. Com es veurà, són les àrees de llengua i les relacionades amb el medi natural i social les que més continguts proporcionen, però la resta de matèries també hi tenen part en diferents proporcions.

2.3.1.Orientacions per la planificació de les competències

En les *aportacions i consideracions sobre el currículum* de les diferents àrees curriculars –segons desenvolupa la LOE– trobem reflexions i indicacions força útils per identificar l'encaix entre les diferents competències bàsiques a tenir en compte i les especificacions pròpies de cada matèria. Pot resultar un eina útil de reflexió per als claudres i els departaments a l'hora de planificar les accions formatives des del punt de vista competencial.

A continuació i com a exemple, assenyalarem algunes de les consideracions més importants sobre les habilitats que cal afavorir en una programació integrada de la competència informacional dins el currículum de Primària.

Exemple d'habilitats a desenvolupar des de les diferents matèries curriculars que constitueixen la base per una programació de la competència informacional a l'Educació Primària (Decret, 142/2007).

Abreviatures emprades per identificar es competències bàsiques implicades

- Comunicativa lingüística: (cCL)
- Tractament de la Informació i competència digital: (TICD)
- Aprendre a aprendre: (cAA)
- Autonomia i iniciativa personal : (cAIP)
- Conviure i habitar el món: (cCHM).

(A final de cada habilitat s'indica entre parèntesi la matèria a on pertany segons les abreviatures indicades més amunt)

ÀREA DE LLENGUA

- Cal motivar qui llegeix i escriu perquè descobreixi en la llengua escrita una eina d'entendre's a una mateixa i a les altres persones, i els fenòmens del món i la ciència i també que és una font de descoberta i de plaer personal. En això té molta importància la potenciació d'institucions escolars com la biblioteca...(cCL)
- Els processos de la llengua escrita són claus en la competència del tractament de la informació i l'ús de les TIC per a l'elaboració de coneixement (TICD)
- La lectura i l'escriptura d'informacions presentades en diferents llengües i formats aporta una nova dimensió als processos de tractament de la informació (TICD)
- La diversitat de punts de vista i la manera de presentar les informacions faciliten la flexibilitat mental necessària per a un aprenentatge crític (cAA)

- Els recursos TIC s'utilitzen per organitzar, aplicar i presentar la informació en diferents formats i publicar la informació, facilitant la quantitat i qualitat dels documents produïts i fent que el procés de lectura i escriptura esdevingui més col·laboratiu, interactiu i social. (aL)
- En la cerca d'informació, es treballa amb mitjans tecnològics per tal d'arribar a entendre, registrar, valorar, seleccionar, sintetitzar i comunicar la informació. (aL)
- Les funcions del processador de text serveixen per organitzar el text, per gestionar-lo, per modificar-lo, corregir els errors i millorar-lo. El correctors canvien el procés de revisió. Equivocar-se forma part del procés d'aprenentatge. (aL)
- Les presentacions multimèdia donen suport a l'expressió oral. Cal tenir en compte que sorgeixen noves escriptures -no lineals (hipertext), interactives i en format multimèdia--, amb signes ideogràfics i amb ajudes per activar els coneixements i per a la generació de textos. Tot això requereix diferents tipus de processos de comprensió i diferents estratègies per al seu aprenentatge. (aL)

ÀREA DE MEDI NATURAL I SOCIAL

- Dur a terme lectura de textos i imatges que es troben en materials impresos o a Internet, per poder accedir a informacions i coneixements distants en el temps i en l'espai (cCL).
- Utilitzar críticament fonts d'informació que usin diferents tipus de suport per observar i analitzar l'entorn (cCHM).
- A Internet, s'hi troben recursos d'informació, aplicacions per als projectes a realitzar amb l'alumnat. Es treballaran estratègies per a la localització de la informació, l'obtenció i tractament de les dades (TICD).
- Plantejar preguntes investigables sobre característiques i canvis observables en els materials i en els objectes tecnològics, en els éssers vius, en els ecosistemes propers i en la Terra vista com a planeta; identificar evidències i extreure conclusions que possibilitin prendre decisions per actuar (cCHM).
- Plantejar preguntes que puguin ser objecte d'investigació (cAA).
- Utilitzar habilitats per a la recollida i tractament de la informació (TICD).
- Utilitzar habilitats de planificació del treball (TICD).
- Identificar informacions rellevants de l'àrea en textos que utilitzen diferents canals comunicatius i de procedències diverses (cCL).
- Utilitzar el pensament crític i creatiu per a l'anàlisi de la informació, la resolució de problemes i la presa de decisions (cAA).
- Comunicar idees i informacions de manera oral, escrita, visual i utilitzant les TIC...
- Prendre consciència dels propis aprenentatges, a estructurar-los i a sintetitzar-los de manera que els puguin recordar/aplicar quan els necessitin ((cAA).

ÀREA D'EDUCACIÓ ARTÍSTICA

- Cerca d'informació sobre manifestacions artístiques (cTICD)
- Capacitat d'observació, la indagació i la planificació. (cAA) (cAIP)

ÀREA D'EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA

- Iniciatives de planificació, presa de decisions, organització i assumpció de responsabilitats. (cAIP)
- Coneixement i ús de conceptes propis i gestió de les diverses fonts d'informació per a la construcció del coneixement .(cCLA)
- Reconèixement dels valors que existeixen en els missatges dels mitjans de comunicació i d'Internet i, tanmateix, saber mostrar-se crítics davant de la

representació de la realitat que ens proporcionen, així com un ús responsable dels mitjans tecnològics i de la informació, identificant els problemes ètics, culturals i socials relacionats amb les TIC. (cTICD)

ÀREA DE MATEMÀTIQUES

- Plantejar i resoldre qüestions i problemes matemàtics i tots el processos associats a aquesta activitat (planificació, recerca d'estratègies, validació de solucions i contrast amb les dels altres) (cAIP)
- Per aprendre matemàtiques cal desenvolupar, entre altres, capacitats relacionades amb la presa de decisions i el sentit crític, la sistematització, la síntesi i la generalització. (cAA)
- Les matemàtiques contribueixen a aquesta competència aportant el coneixement d'un llenguatge específic, necessari en el desenvolupament de les ciències i en la resolució de molts problemes quotidians. (cCL)

ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA

- Els intercanvis comunicatius i la valoració crítica dels missatges i estereotips referits al cos procedents dels mitjans d'informació i comunicació, contribueixen al desenvolupament de la competència comunicativa i al tractament de la informació i competència digital. (cTICD) (cCL).

2.3.2. Orientacions per a la planificació d'objectius

De la mateixa manera que en la planificació de competències, ens basarem en les indicacions del propi currículum LOE per seleccionar objectius de diferents matèries que poden servir de base per singularitzar la competència informacional a les programacions de cada etapa educativa.

S'ha triat, com exemple de selecció, el cycle superior de primària. Tot seguit, s'assenyalen els objectius més rellevants que caldria afavorir en una programació integrada de la competència informacional. En aquest cas, la tasca que restaria a decidir per part dels equips docents seria la gradació dels propis objectius entre els dos nivells que componen el cycle.

Exemple de selecció d'objectius de diferents matèries curriculars més adients per una programació de la competència informacional al Cycle Superior de Primària (Decret, 142/2007).

Abreviatures emprades per identificar les diferents matèries curriculars

LLENGUA CATALANA I CASTELLANA (L)	EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA (EDPC)
MEDI NATURAL I SOCIAL (MSN)	
EDUCACIÓ ARTÍSTICA (EA)	
MATEMÀTIQUES (M)	EDUCACIÓ FÍSICA (F)

(Al final de cada objectiu s'indica entre parèntesi la matèria a què pertanyen segons les abreviatures indicades més avall)

- Comprendre textos audiovisuals (publicitat, pel·lícules, informatius), dels mitjans de comunicació o de les tecnologies de la informació i la comunicació, i fer-ne una lectura crítica i creativa (L)

- Plantejar-se, identificar i resoldre interrogants i problemes relacionats amb fenòmens i elements significatius de l'entorn natural, social i cultural, utilitzant estratègies de cerca i tractament de la informació, i analitzar els resultats i plantejar solucions alternatives als problemes. (MSN)
- Utilitzar les llengües eficaçment en l'activitat escolar, tant per buscar, recollir i processar informació, com per escriure textos vinculats a les diferents àrees del currículum. (L)
- Utilitzar adequadament la biblioteca, els mitjans de comunicació audiovisual i les tecnologies de la informació per obtenir, interpretar i valorar informacions i opinions diferents. (L)
- Interpretar la informació, elaborar preguntes, recollir, organitzar i representar les dades per a respondre-les, utilitzant els mètodes estadístics apropiats, així com comprendre i aplicar els conceptes bàsics d'atzar. (M)
- Crear i utilitzar representacions per organitzar, registrar i comunicar les idees i els processos matemàtics, així com interpretar i usar el llenguatge matemàtic, com ara xifres, signes, dibuixos geomètrics, taules i gràfics per a descriure fenòmens habituals. (M)
- Desenvolupar la capacitat d'escolta i d'exposició argumentada de les pròpies opinions i respecte per les dels altres. Valorar críticament els missatges dels mitjans de comunicació per tal de construir-se una opinió pròpia. (EDPC)
- Utilitzar de manera responsable i creativa les TIC i el material relacionat amb l'experimentació i el treball de camp, tant com a eines per obtenir informacions, com a instruments per aprendre i compartir coneixements. (MSN)
- Apreciar el gaudi que comporta arribar a trobar explicacions racionals dels fets i problemes que s'identifiquen en el nostre entorn i de la utilitat de l'aplicació de procediments i actituds científiques. (MSN)
- Utilitzar la llengua com a eina per construir coneixement, per comunicar-lo i per compartir-lo amb els altres, a partir del desenvolupament de les competències comunicatives pròpies de l'àrea (descripció, explicació, justificació, interpretació i argumentació). (MSN)
- Produir textos de diferent tipologia i amb diferents suports, relacionats amb el context social i cultural, amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüístiques, adequats a l'edat. (L)
- Utilitzar diversos llenguatges per expressar i comunicar els continguts de l'àrea de forma personal i creativa, seleccionar i interpretar dades expressades per mitjà de codis diversos (lingüístics, numèrics, gràfics) i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge. (MSN)
- Compartir i reconstruir històries i pensaments que ens desvetllen les manifestacions artístiques i culturals i descobrir que poden influir en la nostra manera de pensar i en els nostres propòsits. (EA)

2.3.3. Orientacions per la planificació dels continguts

Per a la programació dels continguts s'ha partit, com en els casos anteriors, del currículum oficial. El procediment seguit també ha estat el mateix: s'han seleccionat un seguit de continguts procedents de les diverses matèries.

L'exemple que és presenta, però, és diferent ja que 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.

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)

Abreviatures emprades per identificar les diferents matèries curriculars	
LLENGUA CATALANA I CASTELLANA (LC)	EDUCACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT PERSONAL I LA CIUTADANIA (EDPC)
LLENGUA ESTRANGERA (LE)	
MATEMÀTIQUES (M)	CIÈNCIES NATURALS (CN)
EDUCACIÓ FÍSICA (F)	CIÈNCIES SOCIALS-GEOGRAFIA I HISTÒRIA (CSGH)
MEDI NATURAL I SOCIAL (MSN)	TECNOLOGIA (TE)
EDUCACIÓ ARTÍSTICA (EA)	

(Al final de cada objectiu s'indica entre parèntesi la matèria a on pertanyen segons les abreviatures indicades més avall)

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 clau, 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 als 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)
ESO 2n	<ul style="list-style-type: none"> - Utilització progressiva 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 als 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"> o cerca bibliogràfica i documental en llibres, enciclopèdies, revistes, diaris (LC) o 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)
ESO 3r	<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"> o cerca bibliogràfica i documental, llibres, enciclopèdies, revistes, diaris; (LC) o 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, comunicant de forma argumentada els resultats de la recerca. (CSGH) - Ús rigorós de diferents fonts d'informació per documentar-se sobre problemes i reptes de la societat actual (...) contrastant punts de vista i considerant alternatives per tal d'elaborar una opinió crítica pròpia. (EDPC)
ESO 4t	<ul style="list-style-type: none"> - Utilització autònoma de la biblioteca i de les TIC com a font d'informació i de models per als 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)

	<ul style="list-style-type: none"> - Ús de fonts d'informació a partir d' estratègies prèvies a la cerca en fonts diverses: <ul style="list-style-type: none"> o bibliografia especialitzada (LC) o 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 problemes i reptes de la societat actual, valorant la possibilitat de solucions alternatives. (EDPC)
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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"> - Utilització de forma guiada dels 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"> - Cerca d'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 d' 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, prioritant les fonts orals i d'arxiu, i secundàries. (CSGH) - Cerca de dades per respondre les qüestions a partir de diferents fonts, primàries o secundàries, i anàlisi crítica del seu interès i de les seves limitacions. (FQ)

2.4. RECURSOS

Podem considerar que la utilització de mitjans d'ensenyament adequats al tipus d'intervenció didàctica que s'ha de realitzar motiven l'aprenentatge i estimulen la participació creadora dels estudiants. Per això és necessari presentar aquí un ventall de possibilitats per facilitar la tasca del professorat per a l'ensenyament i aprenentatge de la competència informacional. Cal considerar la possibilitat d'utilitzar diversos tipus de recursos en funció de la necessitat educativa plantejada.

Com a recursos educatiu entenem aquelles eines mediadores del procés d'ensenyament i aprenentatge utilitzades per professors i alumnes que contribueixen a la participació activa tant individual com col·lectiva sobre l'objecte de coneixement. Serien tots els components que actuen com a suport dels mètodes didàctics amb l'objectiu d'aconseguir les fites plantejades.

Veiem que el concepte de recurs didàctic és molt ampli ja que engloba tant els materials com els mitjans, considerant així com a recurs tots aquells objectes que tenen la intenció de ser utilitzats didàcticament.

No podem oblidar que la utilització dels recursos ha de respondre a un motiu pedagògic i no tecnològic. D'aquí ve la necessitat de visualitzar de manera integrada i vinculada l'ús tant de la biblioteca escolar com de les TIC i els materials i eines específiques que tant una com l'altra disposen, perquè la realitat social cap a on ens adreçem és la de l'existència d'una societat dual. Una societat on la convivència de tecnologies i suports n'ha d'evidenciar l'ús normalitzat en una cultura multimodal.

A l'hora de dissenyar i plantejar activitats didàctiques que contribueixin al desenvolupament de la competència informacional, cal tenir en compte la web 2.0 i les nombroses potencialitats educatives de les seves eines. Aquestes afavoreixen el treball col·laboratiu, els processos de construcció conjunta de coneixement i la creació de contingut digital que ràpidament pot ser publicat a la xarxa. El nostre alumnat és nadiu digital coneixedor i usuari de les eines que té a l'abast, però és tasca del professorat veure la utilitat didàctica de cadascuna d'aquestes eines i utilitzar-les de manera significativa a l'aula. Al darrere de l'ús de cada eina hi ha d'haver clarament uns objectius didàctics a assolir.

Amb l'objectiu de contribuir, classificar i definir algunes d'aquestes possibilitats educatives que faciliten el desenvolupament de la *Competència informacional*, tot seguit presentem una relació de recursos classificats en funció dels seus diferents àmbits.

2.4.1. Recursos per a l'àmbit 1: Cerca i recuperació de la Informació

FONTS D'INFORMACIÓ	
Obres de referència i Publicacions periòdiques	<ul style="list-style-type: none"> • Edu365. Escriptori de Primària • Edu365. Escriptori de Secundària • Fonts d'informació recomanades per a la biblioteca escolar (Material didàctic del programa de Biblioteca escolar <i>puntedu</i>) • Les fonts d'informació (Biblioteques públiques de Salt) • Premsa i revistes • Fons local de publicacions periòdiques digitalitzades (Diputació de Barcelona) • Materials audiovisuals (Biblioteques públiques de Salt)
Monografies i Fonts secundàries Útils per a la localització dels documents en biblioteques físiques o digitals.	<ul style="list-style-type: none"> • Epèrgam - Aplicació per a la gestió de biblioteques escolars • Cataclic. Portal infantil de les Biblioteques públiques de Catalunya. • Chilias. Catàleg infantil (Diputació de Barcelona) • Catàlegs en línia (Biblioteques públiques de Salt) • La biblioteca digital escolar (Glòria Durban) • Biblio virtual (Biblioteques públiques de Salt) • Bases de dades (Servei Educatiu del Bages)
EINES DE CERCA	
Motors de cerca Directoris i meta-cercadors	<ul style="list-style-type: none"> • Recull de motors de cerca • CerCAT. Directori d'Internet en català • Cercadors especialitzats: <ul style="list-style-type: none"> • XTEC. google i Menú (dins la pàgina principal de l'XTEC) • Google acadèmic • RECERCAT (Dipòsit de la Recerca de Catalunya) • Geoetiquetatge: Localitzar informació en un mapa. Pot englobar diferents recursos: imatges, so, text: Tagzania: Etiquetant el món
MATERIALS DIDÀCTICS	
Tutorials o fitxes de treball que faciliten l'ús de tècniques i estratègies de la cerca, localització i avaluació de la informació.	<ul style="list-style-type: none"> • TILT. Tutorial sobre Habilitats informacionals. Universidad de Texas. Traduït al català pel Servei de Biblioteques de la UPC. • La formación de usuarios en la biblioteca escolar. Baró, Mònica; Mañá, Teresa (2002).. Málaga: Junta de Andalucía. Educación Primaria; Educación Secundaria. • HABINFO: Tutorial para el acceso i uso de la información. Universidad de Lima • Itinerari Formatiu - ESO. Per arribar a ser un expert en informació. Durban, Glòria (2005). • Tutorial del procés de cerca. Bachillerat. Durban, Glòria (2006). • Estudiar e investigar en la biblioteca escolar. La formación de usuarios. Illescas Núñez, Ma. Jesús. Pamplona: Gobierno de Navarra. Dep. Educación y Cultura, 2003. Bibliotecas Escolares. Serie Verde, 4. • No et perdis. Taller de recerca a Internet per a infants. Biblioteques públiques de Salt (Girona) • Activitats cerca i selecció d'informació per a text lliure. <i>Eines de l'escriptori de l'edu365.com</i> • La biblioteca mediateca. D'infantil a secundària. Proposta de treball. GRUP BIBLIOMEDIA (2005). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. • L'obtenció d'informació. Organització de les fonts d'informació a un centre de secundària.

2.4.2. Recursos per a l'àmbit 2: Tractament de la informació

Estructurar i organitzar	<ul style="list-style-type: none">• Google grups facilita organitzar l'alumnat en grups de treball de manera que poden compartir en línia les tasques a dur a terme.• Temporització de tasques: Google Calendar, Doodle.• Mapes conceptuals: Faciliten estructurar les idees de forma jeràrquica. Per exemple: IHMC CmapsTools, Inspiration.<ul style="list-style-type: none">○ Exemple de mapa conceptual sobre contacontes digital• Mapes mentals: Les idees s'estructuren a partir d'un nucli central. Per exemple: FreeMind, Comapping, Mindomo.<ul style="list-style-type: none">○ Exemple de mapa mental.• Marcadors Socials Els sistemes de marcatge en línia faciliten l'emmagatzematge i organització compartida de les adreces (URL) de webs d'interès. Això facilita endreçar i estructurar les cerques en un treball de grups. Un exemple conegut és del.icio.us.• Bases de dades Aplicacions que recullen estructuradament informació, bibliografia, enllaços, imatges. Per exemple: Access
Modificar i sintetitzar	<p>Hi ha aplicacions web 2.0 que faciliten la gestió col·laborativa de la informació. Són ideals per a treballs de grup en projectes o recerca:</p> <ul style="list-style-type: none">• Wikis. Faciliten compartir la informació trobada, així com destriar, seleccionar, analitzar i valorar el material rellevant: Una aplicació força estesa es Wikispaces• Google docs. A més de compartir documents en línia, també dóna la possibilitat de publicar formularis i de recollir les dades en una bases de dades en format de full de càlcul.• Elaboració de ressenyes online: Projecte Educawiki

2.4.3. Recursos per a l'àmbit 3: Comunicació de la informació

<p>Creació i disseny</p>	<p>Des d'una senzilla presentació de diapositives fins a l'elaboració d'objectes multimèdia complexos hi ha tot un ventall d'eines que faciliten afegir disseny i qualitat als productes finals.</p> <p>Presentacions, animacions i vídeos: Movie maker, Picassa, Slideshare, Animoto, Myplck, VI.XTEC, Youtube, Google Vídeo</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exemple de presentació d'un conte amb Slideshare: El Sultà i els ratolins
<p>Publicació i difusió</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ràdio: (XTEC.Radio) i podcasts (Blip TV) • Wikis. Són eines també útils per difondre els resultats d'una recerca o un projecte. Exemple amb <i>wikispaces</i>. • Blocs. Substitueixen amb avantatges la clàssica revista escolar. Podem trobar una àmplia mostra a XTECblocs. Exemple d'un bloc d'alumnes de secundària creat amb Blogger • Llibres virtuals La prestageria de l'XTEC, Camaleó, Mixbook. Exemple d'un llibre creat per alumnes amb Myebook. <p>Tant les wikis com els blocs i els llibres virtuals permeten, a més, incorporar diferents objectes multimèdia que hagi pogut crear l'alumnat: presentacions, animacions, vídeos o <i>podcats</i>...</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Exemple de Wiki d'animació a la lectura mitjançant el <i>podcasting</i>. ○ Exemple de publicació de microcontes
<p>Avaluació</p>	<p>Enquestes i formularis on line: Encuestafacil.com; Formularis de Google Docs</p>

2.4.4. Recursos que actuen en els tres àmbits

ESTATEGIES	
Projectes de treball	<p>Estratègia didàctica en què el grup classe ha d'organitzar i ampliar els coneixements que ja té sobre un tema amb l'objectiu d' aprendre a transformar la informació en coneixement.</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemples d'enfocament en un centre de primària. Exemple 1; Exemple 2 Exemple de cerca a la biblioteca de l'escola per a un projecte de Cicle Inicial.
Treballs de recerca	<ul style="list-style-type: none"> Projecte de recerca- 4t ESO. Espai destinat al professorat per ajudar-lo a emprendre un procés de recerca a partir del desenvolupament de la competència informacional. <i>Servei Educatiu Pallars</i> Com iniciar un treball de recerca. ESO / Batxillerat. Durban, Glòria (2007). El treball de recerca a batxillerat. Eines metodològiques. Piñero, Albert Exemples de plantejaments de projectes de recerca a 4t d'ESO que treballen els tres àmbits de la competència informacional: Exemple 1 – Exemple 2
Aprenentatge basat en problemes (ABP)	<p>Aquest enfocament funciona donant-li la volta al procés d'ensenyament convencional. L'alumnat rep una qüestió a resoldre de la qual no posseeix informació suficient. Això els porta a trobar la informació adequada i adquirir les habilitats necessàries per resoldre el problema.</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemple d'activitat ABP: Canvi climàtic (Ramon Grau / Ments Curioses)
Projectes integrats	<ul style="list-style-type: none"> Proyectos aula-biblioteca. Contribución al Desarrollo de las Competencias Básicas. CID Prolongo, Ana y DOMÍNGUEZ Ramos, Ana María. Publicación: Málaga, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Delegación Provincial, 2008. Proyectos documentales integrados en la BE / CREA ¿Qué son? ¿Cómo hacerlos? Piquín, Rosa; REY, Ana <i>Libro abierto</i>, Núm.21. Conserjería de Educación. Delegación Provincial de Málaga, 2005.
Models didàctics	<ul style="list-style-type: none"> <i>Exemple d'utilització d'una estratègia didàctica basada en la competència informacional</i> (Material didàctic del programa de Biblioteca escolar <i>puntedu</i>) <ul style="list-style-type: none"> Model estratègia Model desenvolupament
Materials didàctics	<ul style="list-style-type: none"> <i>Es de libro. Una investigación de libro</i>. Guia pràctica para estudiantes. Guía para alumnos - Actividades para alumnos. ESO y Bachillerato CEDRO, 2007 [Disponible en català].
EINES	
Caceres del tresor, webquests i projectes telemàtics	<p>Són eines força conegudes i difoses, però per desenvolupar la competència informacional caldrà seleccionar o crear exemples que treballin els tres àmbits de la competència.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Exemple de webquest que treballa els tres àmbits de la competència informacional: Estudiem els animals? • Exemple de webquest proposada des de la biblioteca escolar d'un centre de Primària: Amazones • Exemple de webQuest vinculada a un Pla lector de centre • Exemple de projecte telemàtic: El món dels llibres (Lacenet i altres)
Podcasting	<p>Hi ha excel·lents mostres de l'ús de <i>podcast</i> com per exemple el projecte Contes del Món que poden afavorir la competència informacional si vigilem la incorporació de la fase de cerca d'informació.</p>

VERSIÓ PRVISIONAL

2.5. BIBLIOGRAFIA

AASL / ALA, AECT (1998): "Poder de la Información: Creación de Asociaciones para el Aprendizaje". Chicago, ALA.

ACRL / ALA (2001), "Objetivos de formación para la alfabetización en información. Un modelo de Declaración para bibliotecarios universitarios" (trad. de C Pasadas). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 65, p. 47-71. También disponible en el <http://www.aab.es/51n65a3.pdf> [Data de consulta 18/09/09].

ALFINRED, (en línea). "II Seminario Biblioteca, Aprendizaje y Ciudadanía. Vilanova i la Geltrú, 2009. Conclusiones". [En línea]. Disponible a <http://www.alfinred.org/blog/2009/contenido/516> [Data de consulta 18/09/09].

AREA, Manuel; GROS, Begoña; MARZAL, M.A (2008) "Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y la Comunicación". Madrid: Síntesi.

BAUDEN, D. (2002) "Revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional y alfabetización digital". *Anales de Documentación*, 5, 361-408. También disponible en URL: <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf> [Data de consulta 18/09/09].

BENITO Morales, F. (1996). "Del dominio de la información a la mejora de la inteligencia. Diseño, aplicación y evaluación del Programa HEBORI (Habilidades y Estrategias para buscar, razonar y organizar la información)". Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 1996.

BENITO Morales, F. (2000). "Nuevas Necesidades, habilidades nuevas. Fundamentos de la alfabetización en información". En: GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (coord.) *Estrategias y modelos para Enseñar a usar la información*. Murcia: KR.

BLASCO, Anna i Fuentes, Marta (2007). "La competencia informacional i la biblioteca escolar en el nou marc educatiu". [En línea]. Disponible en URL: http://www.xtec.es/innovacio/biblioteques/pdf/documents_formacio/acces/sessio_1/competencia_informacional.pdf [Data de consulta 18/09/09].

CISNEROS, Sunia (2009) "Alfabetización informacional en salud". *Biblios*, 34 Lima: 2009. También disponible en URL: <http://www.revistabiblios.com/ojs/index.php/biblios/article/view/198/79> [Data de consulta 8/09/09].

DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària;. DOGC núm. 4915 - 29/06/2007. También disponible en el URL: <https://www.gencat.net/diari/4915/07176074.htm> [Data de consulta: 3/10/09].

DECRET 143/2007, De 26 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació Secundaria Obligatoria. DOGC núm. 4915 - 29/06/2007. También disponible en el URL: <https://www.gencat.net/diari/4915/07176092.htm> [Data de consulta 3/10/09].

DECRET 142/2008, 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat. DOGC núm. 5183; També disponible en el URL: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/Batxillerat/decret_batxillerat.pdf [Data de consulta: 3/10/ 09].

DURBAN Roca, Glòria (2007). "Articulación de programas de educación en información desde la biblioteca escolar: aprender a investigar e Informarse". En García Guerrero, José (Dir.) "La articulación de los recursos en el Funcionamiento de la biblioteca escolar". Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. *Instituto Superior de Formación del Profesorado*. Col. Aulas de Verano. Serie Humanidades, Madrid, 2007

DURBAN Roca, Glòria; GARCÍA Guerrero, José. (2008). "Contribución de la biblioteca escolar al desarrollo de las competencias lectora e informacional". *Mi biblioteca*, núm.13. Primavera de 2008. p. 56-65.

DURBAN Roca, Glòria. (2009). "Competencia informacional i currículum". *Guix. Elements d'Acció Educativa*, Núm.352 (Febrero 2009) p.77-82.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). "La competència bàsica en Tecnologies de la Informació i la comunicació". Programa d'Informàtica Educativa,1999 [En línia]. Disponible en URL: http://www.xtec.cat/escola/tec_inf/tic/instruments.htm [Data de consulta: 24/09/09].

GENERALITAT DE CATALUNYA (en línia). Programes d'Innovació educativa. Biblioteca escolar *puntedu*. [En línia]. Disponible en URL: <http://www.xtec.cat/innovacio/biblioteques> [Data de consulta 18/09/09].

GENERALITAT DE CATALUNYA -- DGEBB (en línia). "Despliegue del currículum de las Naciones Unidas La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)". Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General d'Educació Bàsica i Batxilletat. Disponible una direcció URL: http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/ESO/desplegament_c_eso.pdf

GENERALITAT DE CATALUNYA - Servei TAC (2009). "El Pla TAC de centro". Servei de Tecnologies per a l'Aprenentatge i el coneixement. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. [En línia]. Disponible en URL: <http://www.xtec.cat/recursos/tac/platac.pdf> [Data de consulta: 24/09/09].

GOMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (coord.) (2000). "Estrategias y modelos para Enseñar a usar la información: guía para docentes, bibliotecarios y archiveros". Murcia: KR.

IFLA (2003) "Declaración de Praga". Trad. de Cristóbal Pasadas. [En línia]. Disponible en URL: <http://www.cobdc.org/03grups/0grupMarc.html> [Data de consulta: 24/09/09].

IFLA. (2005). "Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida". [En línia]. Disponible en URL: http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSo_c-es.html. [Data de consulta 8/10/07].

MEC-Ministerio de Cultura. Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. (2006). "Declaración de Toledo. Bibliotecas por el aprendizaje permanente". Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria. [En línia]. Disponible en URL: http://travesia.mcu.es/S_ALFIN/ficheros/Declaracion_Toledo.pdf [Data de consulta: 24/09/09].

ORTOLL, Eva (2003). "Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo". UOC. [En línea]. Disponible a <http://www.uoc.edu/dt/20343/index.html> [Data de consulta: 24/09/09].

RODRIGUEZ Palchevich, Diana R. (2006). "Alfabetización informacional en bibliotecas escolares". III Congrés en línia. Observatori per a la Cibersocietat. [En línea]. Disponible en URL <http://www.cibersocietat.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=ca&id=114> [Data de consulta: 24/09/09].

SCONUL, 1999. "Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, N ° 62, Marzo-2001, pp. 63-77). También disponible en URL: <http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf> [Data de consulta: 24/09/09].

VERSIÓ PRVISIONAL

3. ORIENTACIONS PER A DESENVOLUPAR L'HÀBIT LECTOR: EL GUST PER LLEGIR

3.1. 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. Tots els estudis 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*²⁹, mostren la població espanyola 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 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 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.) pot 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 realitzada personalment pels nois i les noies en el seu temps d'oci. Així, doncs, tot i la gran presència social de l'escrit 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.

²⁹ 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.

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 apropar-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)³⁰. 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 múltiples 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 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)³¹, realitzat a 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

³⁰ Duran, C.; M.Manresa (2008): “Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn”. T.Colomer (coord): *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó.

³¹ Marchesi, A.; I. Miret (dir) (2005): *Las bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
http://www.fundaciongsr.es/pdfs/bibliotecas_escolares.pdf

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 de l'escriptura. 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 2009³²). 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 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.

³² Consell Assessor de la Llengua a l'Escola (2006): *Conclusions*. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, 89-102. *Conclusions* (2009) en premsa.

3.2. ÀMBITS I SITUACIONS D'APRENTATGE

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'activitats³³. 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 qüestió³⁴. 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 diversos objectius educatius. 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 formulen Cairney (1992)³⁵ i altres autors, sembla convenient parar 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)³⁶:

³³ Dues hores setmanals de mitjana a l'Estat respecte 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. (www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/.../pirls2006_informe.pdf)

³⁴ 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 amb Catalunya) i les específiques del professorat de llengua i literatura catalana mostren una situació més positiva pel que fa a aquest darrer d'aquest professorat. 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.

³⁵ CAIRNEY, T.H. (1990): *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work*. Open University Press (Trad. cast. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata, 1992).

³⁶ Colomer, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

3.2.1. 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 construeixen la seva 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 de la lectura 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 al teatre o a recitals poètics, la lectura de ressenyes, etc.

3.2.2. La lectura compartida

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.

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, dramatitzar, 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.

3.2.3. 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 amb tota la riquesa d'elements culturals (socials, filosòfics, ètics, històrics, artístics, etc.) que es troben en aquestes obres.

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'entreguin fent-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.

3.2.4. 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 seva relació amb el treball a l'aula. El nombre de lectures guiades de l'alumnat durant la seva 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)³⁷. La mitjana de la secundària a Espanya es mou actualment al voltant de tres obres per curs³⁸. Es tracta, doncs, de pensar bé les lectures de totes les etapes a través d'una planificació conjunta on es contemplin diversos criteris, 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.

VERSIO PRVISIONAL

³⁷ Duran, C.; M.Manresa (2008): *op.cit.*

³⁸ 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).

3.3. 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*. Així doncs ens movem en una planificació que a voltes dependrà més del Projecte Educatiu de Centre, del Projecte Lingüístic i de la relació amb l'entorn per fer present el foment de la lectura personal en tots els àmbits educatius, que no pas de la prescripció detallada de la programació curricular establerta. Caldrà tenir en compte el que subscriu l'enfocament competencial de la LOE, però també caldrà recordar que allò que es dóna 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 als 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*.

3.3.1. Orientacions per a la planificació de 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 el llibre, 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 novetat 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 seus lectors; llibres de moda que posen fàcil sentir-se part d'una comunitat lectora; llibres clàssics que permeten accedir als referents de la pròpia cultura; 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.

També la selecció ha d'oferir un ventall ampli de lectures que observin la diversitat lingüística del centre, així com 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 hi 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 seus 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 al més àmplia possible, 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 propi context i a la varietat de l'alumnat, tot valorant ells mateixos els textos indicats.

3.3.2. Orientacions per a la planificació de 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 abracci 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 del text, 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.

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**/induïda 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.

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 blocs vinculats a el web del centre o la biblioteca és un recurs que obliga els lectors a mantenir-lo viu 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.

Participació en premis literaris i actes puntuals de foment de la lectura

A voltes els motius 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 de *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.

3.3.3. Orientacions per a la planificació de 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, algun 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 propi 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.

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.

3.3.4. Orientacions per a la planificació de 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, 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 no 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 seus alumnes en textos específics, de forma que pot ajudar-los a superar-les.

Lectures en diferents llengües

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 diverses llengües, tan habitual en l'ús de la xarxa, auesa 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.

VERSIO PRVISIONAL

3.4. RECURSOS

3.4.1. Recursos per a la lectura autònoma

- **Editorials i col·leccions de literatura:** tenint en compte que el llibre és la base de la lectura, el primer recurs serà tenir una bona informació sobre les editorials que editen obres per al públic infantil i juvenil, i de les col·leccions que ofereixen. Les podem agrupar en tres grans blocs:
 - Llibres de literatura infantil i juvenil: títols publicats en col·leccions des de prelectura fins a 16 anys, aproximadament
 - Llibres de lectura fàcil: títols adaptats o versionats, segons graus de dificultat, que tant poden ser d'obres infantils i juvenils com d'adults, clàssiques o contemporànies...
 - Llibres en edicions didàctiques o escolars: obres amb aparat crític pensat per a estudiants.

Revistes juvenils i infantils: les revistes també poden ser una font d'allò més important en la formació lectora. Entre les adreçades al públic infantil i juvenil en podem trobar en diverses llengües (en català, per exemple, l'any 2009, podíem triar entre una quinzena de títols), per a edats d'allò més variades (des de primers lectors a lectors a partir de 14 anys) i fins i tot d'específiques, dedicades a temàtiques molt variades (natura, entreteniments, història, matemàtiques...).

- **Corpus i seleccions de llibres infantils i juvenils:** Tot i que hi ha una bona colla de seleccions fetes per empreses, fundacions..., i fins i tot triades fetes per particulars, ens limitem a donar aquells corpus elaborats per institucions o aquells avalats per un conjunt de crítics.

Amb actualització continuada:

- *Quins llibres...?:* Tria feta pel Seminari de Bibliografia infantil i juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. S'hi pot accedir a través del web de l'Associació (<http://www.rosasensat.org/textos/16/>), i a través del web del Departament d'Educació, dins de l'apartat d'Escola Oberta (http://www.xtec.cat/epergam/quins/quins.htm?codi=quins_llib).
- *Faristol:* Revista especialitzada en literatura infantil i juvenil publicada pel CljCAT, a cada número ressenya diversos títols, i a més fa una tria dels més valorats de l'any: <http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/index.php>
- Servicio de Orientación de lectura infantil y juvenil: Servei d'orientació lectora, entre 0 i 18 anys, tant per a famílies com per a professionals; depèn del Ministeri de Cultura espanyol: www.sol-e.com
- Gretel: portal que agrupa les activitats de docència i recerca relacionades amb la literatura infantil i juvenil que es generen a la Universitat Autònoma de Barcelona manté una base de dades amb les obres infantils i juvenils més valorades per la crítica segons un buidat ampli de revistes i institucions de tot l'estat. Consultable a www.gretel.cat, apartat "Documents: Llibres infantils i juvenils recomanats per la crítica (2000-2010)"

Llistats concrets proposats per la crítica:

- Revista *oohéee*, núm. 4 (2n semestre 2007): 100 llibres de literatura infantil en llengua catalana, seleccionats per vuit crítics d'arreu del territori. Es pot trobar en paper i també a la xarxa, a la pàgina de l'IEB (Institut d'Estudis Baleàrics): http://www.iebalearics.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=65&Itemid=95
- Llistat de literatura infantil i juvenil catalana proposat per la Xarxa de professorat universitari de literatura infantil i juvenil, publicat a: Colomer, T. (ed) (2002): La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis. Barcelona: ICE-UAB.
- Red de selección de libros infantiles y juveniles: publica anualment en paper Libros escogidos de literatura infantil, a càrrec de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez i el Ministeri de Cultura espanyol, publicació que recull els llibres més destacats de LIJ de l'any, en les quatre llengües de l'estat. Es pot trobar en pdf a: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/red2009.pdf>
- "Los 100 libros del siglo XX" (CLIJ núm. 130, setembre 2000). En la selecció, que inclou títols de les quatre llengües oficials, hi van participar 39 especialistes de tot l'estat, reunits a Madrid en el "VI Simposio sobre LIJ y Lectura" de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible en línia al Centro de investigación de la FGSR.
- **Experiències de diversos centres:** en podem trobar nombrosos exemples a revistes d'educació i a webs dels centres o institucionals.

3.4.2. Recursos per a la lectura compartida

- Premis de Literatura Protagonista Jove i Atrapallibres: premis anuals convocats pel CliJCAT, en què els lectors escolars fan de jurat: <http://www.clijcat.cat/index.php>
- Itineraris de lectura de la ILC (Institució de les Lletres Catalanes): És una activitat de promoció de la literatura catalana tant a Primària com a Secundària. La ILC ofereix un llistat d'uns 60 escriptors que visiten els centres que han treballat la seva obra. La Institució a més aporta materials de suport (fitxes didàctiques que inclouen una biografia de l'autor i diverses propostes sobre algunes obres seves): <http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.e0d71fea5f19c2465c91b210b0c0e1a0/?vqnextoid=1e7f30cf2312a010VqnVCM1000000b0c1e0aRCRD>
- Roda de lletres de Ponent de la Diputació de Lleida i l' Institut d'Estudis Ilerdencs (IEI) : Activitat semblant als Itineraris de lectura, oferta als centres de les comarques de Lleida: http://ime.paeria.cat/dinamicaeducativa/roda_lletres/Default.asp
- Premis literaris d'àmbit nacional per a infants i joves: n'hi ha més d'un centenar que es convoquen anualment; se'n pot trobar informació a <http://cultura.gencat.net/prelit/docs/>

- Literatura oral:
 - Contacontes. Persones o grups que expliquen contes, tant en centres culturals diversos com en centres d'ensenyament. N'hi ha un gran nombre, alguns d'agrupats en l'associació "Contacontes: directori de contacontes en català": <http://www.contacontes.cat/directori.html>
 - "Hores del conte": n'ofereixen la majoria de biblioteques públiques i n'hi sol haver per a diverses franges d'edat.
 - Una mà de contes: contes per veure i escoltar, que es poden triar a partir del tema, l'autor, l'il·lustrador, l'origen geogràfic...: <http://www.unamadecontes.cat/>
 - Musiquetes.cat: recull de cançons infantils tradicionals per escoltar en xarxa, forma part d'un dels projectes de la Bressola de la Catalunya Nord: <http://www.musiquetes.cat/canco/num/16>
 - Gretel: portal que agrupa les activitats de docència i recerca relacionades amb la literatura infantil i juvenil que es generen a la Universitat Autònoma de Barcelona i que inclou, entre altres coses, una quarantena de contes per a ser escoltats. <http://literatura.gretel.cat>, apartat: Convidats Narradors.

- Activitats extraescolars diverses:
 - Animacions a la lectura i visites d'autors: a part de les de la ILC, hi ha un bon nombre d'editorials i d'empreses culturals que també n'ofereixen.
 - Activitats teatrals: la majoria de teatres, públics i privats, ofereixen sessions escolars (En poden ser un bon exemple les del TNC, que disposa d'un servei educatiu i tot: <http://serveieducatiu.tnc.cat/>). A més, hi ha nombroses empreses que n'ofereixen directament als centres o a través de la xarxa de teatres municipals de Catalunya.
 - Recitals poètics: a part dels Itineraris en veu alta de la ILC (<http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.4f810f50a62de38a5a2a63a7b0c0e1a0/?vgnnextoid=0063761ee1261210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=0063761ee1261210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>), hi ha diverses empreses i professionals que n'ofereixen als centres.
 - Salons, setmanes i fires del llibre infantil i juvenil, com els organitzats pel ClijCAT: <http://www.clijcat.cat/>

- Tertúlies i Clubs de lectura infantils i juvenils: en podem trobar alguns exemples a <http://www.cobdc.org/jimboto/index.php?paged=4>

- Blogs molt diversos, especialitzats o amb predomini de LIJ: d'autors, d'editorials, de centres d'ensenyament, de biblioteques...

- Presentacions de llibres en biblioteques, llibreries...

- Concursos de lectura en veu alta per a nois i noies (com el d'Enciclopèdia Catalana <http://www.grec.com/ftp/grec/fundacio/propostes/index.htm>). Hi ha exemples i experiències de centres que hi han participat als blogs i al phobos de l'xtec.
- Pàgines web dedicades a poesia:
En català:
 - www.viulapoesia.com
 - www.uoc.edu/app/musicadepoetes
 - <http://www.didacticolite.com/cat/index.php> (centrada en el treball literari a l'escola primària)
 - <http://www.edu365.cat/infantil/poesia/portada.htm> (per a educació infantil amb poemes recitats, escrits i il·lustrats per temes i d'autors molt diversos)
 En espanyol:
 - Cosicosas, subtitulada "Portal de poesía infantil para todos los países de habla hispana": <http://www.poemitas.com/cosicosas.htm>

3.4.3. Recursos per a la lectura al voltant de les àrees curriculars

- Bibliografies temàtiques (Rosa Sensat, Biblioteques especialitzades, Departaments de Cultura i Ensenyament...)
- Lectura i arts plàstiques/ lectura d'imatges:
Associació Professional d'Il·lustradors de Catalunya (APIC) <http://www.apic.es/>:
Pàgina web, on a més d'informació sobre l'APIC i el món de la il·lustració en general, hi trobem un cercador amb un directori d'il·lustradors.
- Experiències interdisciplinàries de diversos centres: en podem trobar nombrosos exemples a revistes d'educació i a webs dels propis centres o institucionals i tot.
- Lectura i cinema: a tall d'exemple podem citar els cicles més clàssics com ara "Estudiants i cinema" de Sitges i "Cinema i ensenyament", aquest darrer organitzat per Drac Màgic, de Barcelona
<http://www.dracmagic.com/cat/cinemaen/alsecrecin.html>

3.4.4. Recursos per a la lectura guiada

- Una de les principals fonts d'informació per a la tria de lectures i per trobar-ne ressenyes, crítiques o anàlisis diverses per poder-hi aprofundir són les revistes i els suplementos culturals o d'educació dels diaris, tant en paper com en xarxa. D'informació literària, inclosa la de LIJ, en podem trobar a les revistes específiques, a les pedagògiques i d'ensenyament, i també als butlletins d'associacions, fundacions, llibreries...
- Cursos de formació sobre lectura, LIJ...
Cada vegada són més nombrosos els programes de formació, tant en escoles d'estiu com al llarg del curs, i tant oferts per organismes oficials com per entitats privades, que inclouen cursos sobre animació lectora, biblioteques escolars, literatura infantil i juvenil. Pel que fa a la docència universitària el curs 2008-2009 es va iniciar el primer Màster oficial relacionat amb aquest tema: "Màster oficial interuniversitari de Biblioteca escolar i promoció de la lectura" (UAB-UB)", amb el suport del Departament d'Educació. També existeixen alguns Màsters propis i Cursos de postgrau de diverses universitats.
- Congressos diversos a l'entorn de la lectura, la biblioteca escola, la literatura infantil i juvenil...
- Materials didàctics, dossiers pedagògics, guies de lectura... Cada dia són més abundants i abracen més autors i títols. Tant poden ser institucionals (dossiers dels "Itineraris de lectura, d'"El gust per la lectura"... , del Departament d'Ensenyament) com privats (la majoria d'editorials ofereixen materials per al seus plans lectors).
- Fundacions i altres institucions, públiques i privades, especialitzades en lectura i literatura, inclosa la LIJ. En pot ser un bon exemple l'Observatori de biblioteques, llibres i lectura, depenent de la Facultat de Biblioteconomia i Documentació de la Universitat de Barcelona
- Biblioteques especialitzades en LIJ:
 - Biblioteca Artur Martorell
http://w3.bcn.es/XML/Serveis/XMLHomeLinkPI/0_4022,297840243,00.html
 - Biblioteca Xavier Benguerel: <http://w3.bcn.es/V51/>
 - Biblioteca Can Butjosa: <http://bibut.parets.org/>
 - Biblioteca de Rosa Sensat: http://web_rsensat.pangea.org/biblioteca/
- Enquestes i estudis sobre hàbits lectors, tant en general com referides al món de l'ensenyament:
 - Baròmetres de la Comunicació i la Cultura: dirigits per Salvador Cardús, estudien les audiències dels mitjans de comunicació i els consums culturals en els territoris de parla catalana i dediquen una atenció especial als joves, com demostra l'informe "La dieta mediàtica i cultural dels joves" (2007). Es poden consultar a <http://www.fundacc.org/>
 - Baròmetres del CIS (Centre d'Investigacions Sociològiques): entre molts altres estudis del CIS, que depèn del Ministeri de la Presidència espanyol, destaquen, per als temes que ens ocupen, les enquestes sobre cultura i educació, i especialment l'estudi titulat "Tiempo libre y hábitos de lectura" (1998 i 2003). Es poden consultar a <http://www.cis.es/cis/opencms/CA/index.html>

- Estudis de Precisa Reaserch: entre moles d'altres, en fan de relacionats amb la lectura des de l'any 2001, per encàrrec de l'Associació d'Editors en Llengua Catalana i del Gremi d'Editors de Catalunya:
http://www.editorsencatala.org/Editors_catalans/Estudis.asp
<http://www.gremieditorscat.es/Biblioteca/Estudis.asp>
- Estudis del CliJCAT (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil): entre les nombroses iniciatives va encarregar, l'any 2005, l'informe *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya*. Una de les conclusions diu textualment: "L'entorn de lectura de l'infant/jove se sustenta sobretot en els recursos oferts en el marc del centre d'ensenyament: recomanacions dels mestres als alumnes i als seus pares/mares; reconeixement de l'encert del consell d'aquests; etc." Es pot consultar a <http://www.clijcat.cat/consell/descarregues/estudis/HabitsCat.doc>.
- Estudi PIRLS (2006) sobre comprensió lectora: referit a primària, i amb dades comparatives entre diversos estats, l'espanyol inclòs, es pot trobar en format pdf a http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pirls2006_informe.pdf.
- Avaluacions Pisa: n'hi ha d'específicament centrades en la lectura, i sempre es refereixen a secundària, ja que l'estudi es fa a l'alumnat de 15 anys de diversos estats; les podem trobar a la xarxa en pdf (<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000infnacional.pdf>), i algunes, publicades en paper, com per exemple: *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años* (INECSE, Madrid, 2005).

3.4.5. Recursos generals en xarxa

- Departament d'Ensenyament: hem de destacar els dos grans portals del Departament:

Edu365, destinat fonamentalment a l'alumnat i a pares (<http://www.edu365.cat/>), està estructurat a partir dels cinc grans nivells educatius (Infantil, Primària, ESO, Batxillerat i Formació Professional) i conté propostes molt variades tant per a les llengües oficials (català, castellà, occità), com per a d'altres com l'anglès o el francès.

Alguns exemples poden ser:

"vadellibres" amb molta informació sobre el món del llibre i amb recomanacions mensuals i material complementari sobre un gran nombre de títols. <http://www.edu365.cat/vadellibres/index.htm>

"poesia.com" per a Educació infantil amb poemes recitats, escrits i il·lustrats per temes i d'autors molt diversos. <http://www.edu365.cat/infantil/poesia/portada.htm>

"Au, llegim!" i "¡Voy a leer!" amb propostes sobre llibres infantils en català i en castellà respectivament.

<http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/lectures/index.htm>
<http://www.edu365.cat/primaria/muds/castella/lecturas/index.htm>

Diverses propostes de lectura per a l'ESO, agrupades per nivells de dificultat.

<http://www.edu365.cat/eso/muds/catala/lectures/index.htm#>

Informació variada i propostes sobre les lectures prescriptives de català, castellà i de literatura universal. <http://www.edu365.cat/batxillerat/lectures/index.htm>

També hi trobem nombroses experiències de centres, repartides per als diversos nivells, i moltes propostes interdisciplinàries, també per a tots els nivells educatius.

XTEC, destinat fonamentalment al professorat (<http://www.xtec.cat/>).

Hi podem destacar l'apartat "Escola oberta", que inclou materials de tot tipus per a totes les assignatures i tots els nivells educatius

(<http://www.xtec.cat/escola/index.htm>).

En relació a la lectura hi trobem, a l'apartat de llengua catalana: "El gust per la lectura" (http://www.xtec.cat/lic/centre/professorat/prof_lleng_gust.htm), "Una mà de contes", "Propostes de lectures", "El pou de la goja. Revista interactiva de literatura oral", "Els contes d'en Tom i la Laia", etc. En l'apartat de castella, per exemple: "Los poetas.com", "Poesía a media voz", "Poetas del 27. Rutas literarias"...

També val la pena destacar-hi el "Banc de recursos" dels CRP (Centre de Recursos Pedagògics): www.xtec.cat/sgfp/crp/recursos, que inclou experiències i propostes didàctiques, guies de lectura, llicències d'estudi...

- Departament de Cultura: També té ofertes relacionades amb la lectura, a algunes de les quals ja ens hi hem referit en apartats anteriors. Podem destacar, en relació a la lectura:

Institució de les Lletres Catalanes: <http://cultura.gencat.net/ilc/index.htm>. Inclou els "Itineraris de lectura", "Al vostre gust", "Qui és qui".

- Pla de Foment de la Lectura 2008-2011:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/CulturaDepartament/menuitem.01121f9326561a075a2a63a7b0c0e1a0/?vqnextoid=e8ead6327d399110VqnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vqnextchannel=e8ead6327d399110VqnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vqnextfmt=default>

Pla per millorar els hàbits i la competència lectora de la població en general, presentat sota el lema "Llegir ens fa + lliures", inclou, entre altres serveis, la pàgina "Cataclit" (<http://cataclit.cultura.gencat.cat/>) un espai virtual relacionat amb la lectura i destinat a nens i nenes, amb cercadors diversos i amb propostes lúdiques i de maneres d'organitzar la pròpia biblioteca, etc. i també la pàgina "Què llegeixes?" (<http://www.quellegeixes.cat/>), un fòrum de debat sobre la lectura, distribuït en tres franges d'edat: fins a 11 anys, de 12 a 16 anys i a partir de 17 anys.

- Catàleg col·lectiu de lectura pública: <http://cultura.gencat.net/biblio/cataleg.htm>
- Portal de les biblioteques públiques de Catalunya: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Biblioteques>

- Lletra: <http://lletra.uoc.edu/ca>. Portal virtual de literatura catalana, de la Universitat Oberta de Catalunya i de l'Institut Ramon Llull. Hi trobem informació d'allò més variada sobre literatura i un apartat específic dedicat a la LIJ: www.uoc.edu/lletra/tematica/liteinfantil/index.html.

- Traces: <http://www.traces.uab.cat/>. Portal de literatura catalana en xarxa que depèn de la UAB, compta amb més de 65000 registres, als quals es pot accedir mitjançant cerques molt variades: per autors, títols, revistes...

- Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya: <http://www.cbuc.cat/>. Hi podem trobar el Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya i, sobretot, la Biblioteca Digital de Catalunya, que inclou més d'11000 revistes electròniques i més de 12000 llibres electrònics, a més de 53 bases de dades, diverses de relacionades amb la lectura i la literatura infantil i juvenil.
- ClijCAT (Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil): <http://www.clijcat.cat/>
Ja hi hem fet diverses referències en apartats anteriors. Es tracta d'una federació d'associacions relacionades amb el llibre infantil i juvenil. Hi trobem representades les deu següents: ACALI (Associació Catalana d'Amics del Llibre Infantil i Juvenil), Associació d'Editors en Llengua Catalana, AELC (Associació d'Escriptors en Llengua Catalana), APIC (Associació Professional d'Il·lustradors de Catalunya), Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya, Federació de Llibreters de Catalunya, Gremi d'Editors de Catalunya, Cambra del Llibre de Catalunya, Àrea del Llibre del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, i el Centre de Documentació del Llibre Infantil de la Biblioteca Xavier Benguerel. Té programes com "Nascuts per llegir" o "Minicipl lector"; publica la revista especialitzada en LIJ catalana *Faristol*; organitza anualment els premis Atrapallibres i Protagonista Jove; ofereix en xarxa el "Diccionari d'autors i autores de literatura infantil i juvenil en català"; coorganitza el Saló del llibre infantil i juvenil i diverses Setmanes del llibre infantil i juvenil; etc.
- Saló Valencià del Llibre: <http://www.salovalenciallibre.com/index.htm>. Entre altres serveis, destaca una proposta didàctica aplicable a qualsevol llibre, titulada "L'aventura de triar un llibre".
- AELC (Associació d'Escriptors en Llengua Catalana): <http://www.escriptors.com/>. En relació a la lectura i la literatura, hi destaquen, sobretot, les "Pàgines d'autors i autores", pàgines web que donen informació molt variada (biografia, bibliografia, comentaris d'obra, entrevistes...) sobre autors catalans, clàssics i actuals; i el projecte "Veus literàries", col·lecció de DVD que ajuda a conèixer algunes de les veus literàries més importants de la literatura catalana contemporània, entre les quals trobem autors de LIJ com Joaquim Carbó o Josep Vallverdú.
- Biblioteques de la Diputació de Barcelona (Catàleg col·lectiu de les més de 200 biblioteques que formen la xarxa): <http://www.diba.cat/biblioteques/catalog>. Té cercadors diversos, per temes, autor, localitat... A més ofereix altres serveis com poden ser guies de lectura (més de 400 títols l'any 2009), agenda d'activitats, premsa local digitalitzada...
- ISBN: <http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>. Té la base de dades dels llibres editats a l'Estat espanyol en qualsevol suport i en les quatre llengües oficials. Té un cercador que permet busques per autors, títols, editorials...
- Gretel: portal del grup de recerca i docència sobre literatura infantil i juvenil i educació literària de la UAB amb llibres recomanats, informació d'autors i narradors, notícies, cursos de formació, documents descarregables, etc. <http://literatura.gretel.cat>
- Ministeri d'Educació: Destaca, relacionat amb la lectura, el portal LEER.ES: <http://leer.es/>. És un web de recursos per a docents i per a famílies relacionats amb la lectura: biblioteques escolars, avaluació lectora, recomanacions...
- Ministeri de Cultura: relacionat amb la lectura destaca el portal SOL (Servicio de Orientación de Lectura Infantil y Juvenil): <http://sol-e.com/index.php>: web d'orientació

per a famílies i per a professionals sobre la lectura. Les busques estan agrupades en cinc franges d'edat, de 0 fins a 18 anys, i a cadascuna podem fer-ne per temàtiques d'allò més variades: poesia, ciència-ficció, humor...

- Pàgines web de les diverses associacions d'editors:
 - Associació d'Editors en Llengua Catalana:
http://www.editorsencatala.org/Editors_catalans/Estudis.asp
 - Gremi d'Editors de Catalunya:
<http://www.gremieditorscat.es/Biblioteca/Estudis.asp>
 - Associació d'Editors del País Valencià: <http://www.aepv.net/>
 - Federación de Gremios de Editores de España (FGEE):
<http://www.federacioneditores.org/LaFederacion/QuienesSomos.asp>

VERSIÓ PRVISIONAL

3.5. BIBLIOGRAFIA

BARÓ, Mònica. Mañà, Teresa. Velosillo, Inmaculada (2001): *Bibliotecas escolares ¿para qué?* Madrid: Anaya.

BORDONS, Glòria. (coord) (2009): *Poesia i educació. D'internet a l'aula*. Barcelona: Graó.

BULLICH, Eulàlia. Maure, Teresa (1996): *Manual del rondallaire*. Barcelona: La Magrana

CENTELLES, Jaume. (2005): *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat (Premi)

CHAMBERS, Aidan. (2009): *Díme. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, Anne-Marie. (2004): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.

COLOMER, Teresa. (2009): *La formación del lector literario. Narrativa infantil i juvenil*. Madrid: Anaya, 2ª ed.

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

COLOMER, Teresa (2010): *Para saber de literatra infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.

COLOMER, Teresa. (coord) (2008): *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó (trad. i adapt. *Lecturas adolescentes*, 2009)

COLOMER, Teresa. (dir) (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

CUBLES, Xavier. Portell, Joan. (dtors.) (2005): *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya, 2004*. Barcelona: Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil

DD.AA. (2007): *La biblioteca mediateca. Educació infantil i primària*. Barcelona: Rosa Sensat (Dossiers, 63)

DD.AA. (2007): *La biblioteca mediateca. Educació secundària*. Barcelona: Rosa Sensat (Dossiers, 64)

DD.AA. Joan. (2010): *Hàbits de lectura dels infants i joves de Catalunya, 2009*. Barcelona: Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil

DURAN, T. (2007): *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona, Rosa Sensat.

DURAN, Teresa. Luna, Marta (2002): *Un i un i un... fan cent*. Barcelona: La Galera.

DURAN, Teresa. López, R. (2002): *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

- EQUIPO PEONZA (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid, Anaya.
- FONS, Montserrat (1999): *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- GASOL, A. Arànega, M. (2000): *Descubrir el placer de la lectura*. Barcelona, Edebé.
- Grupo de Investigación Lazarillo (2004): *Lecturas y lectores en la ESO. Una investigación educativa*. Santander: Consejería de Educación/Gobierno de Cantabria
- JOVER, Guadalupe. (2007): *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona: Rosa Sensat
- LLUCH, Gemma. (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- LLUCH, Gemma. (ed) (2000): *De la narrativa oral a la literatura per a infants. Invenció d'una tradició literària*. Alzira: Bromera. (trad.castellana a Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2007).
- MANRESA, Mireia (2009): *Els hàbits lectors dels adolescents. Efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesis doctoral UAB. Disponible en línia: [http:// www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)
- MATA, Juan. (2009): *10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una practica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
- MEEK, Margaret. (2004): *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MIRET, Inés.; Armendano, Cristina. (2009): *Lectura y bibliotecas escolares*. Madrid: Santillana.
- MOLIST, Pep. (2008): *Dins del mirall. La literatura infantil explicada als adults*. Barcelona: Graó.
- MOYA, Jeroni (coord) (2005): *Llegir per aprendre. Una proposta per treballar les lectures a l'ESO*. Bellaterra. ICE de la UAB.
- NÁJERA Trujillo, Claudia Gabriela. (2009): *...pero no imposible. Bitácora de la transformación de una biblioteca escolar y su entorno*. México: Océano.
- PAGÈS, Vicenç. (1998): *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil*. Barcelona: Proa.
- PETIT, Michèle. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PORTELL, Joan. (ed) (2004): *M'agrada llegir. Com fer els teus fills lectors*. Badalona: Ara llibres.
- TEIXIDOR, Emili. (2007): *La lectura i la vida*. Barcelona: Columna.
- VALRIU, Caterina. (1998): *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Barcelona: La Galera.