

COMPETÈNCIA LECTORA I BIBLIOTECA ESCOLAR: UNA RELACIÓ NECESSÀRIA

MEMÒRIA



Mercè Abeyà Lafontana

Curs 2008-2009

Supervisió de l'estudi:

Àngels Prat Pla

Competència lectora i biblioteca escolar: una relació necessària

Memòria de la llicència d'estudis concedida pel
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya
per al curs 2008-2009 (DOGC núm. 5176 de 18-07-2008)

Supervisió de l'estudi:

Àngels Prat Pla, professora emèrita del Departament
de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials
de la Universitat Autònoma de Barcelona

«Podem imaginar que existeix una biblioteca per al conjunt de l'escola, o un racó de biblioteca realment acondiciat a l'aula, o una fórmula mixta que comprèn una biblioteca d'escola que funcioni com a tal i uns dipòsits o préstecs a les classes o grups de classes.

[...] La biblioteca-centre documental és un lloc sempre accessible, viu, on recórrer a la llengua escrita és un fet natural, per a l'infant i per a l'adult, sense que s'estableixi una frontera entre el que es desprèn d'un ús escolar de la lectura i el que es desprèn d'un ús social».

Jean Foucambert

La manière d'être lecteur
(1976)

Agraïments

Agraeixo a Àngels Prat, supervisora de l'estudi, l'ajuda inestimable i la seva complicitat en la realització de la investigació.

A Elisabet Abeyà, la meva germana, i a Montserrat Gabarró, companya en les tasques bibliotecàries, els valuosos consells i la seva col·laboració durant tot el procés de treball.

A les bibliotecàries de la Biblioteca Rosa Sensat i als equips del CRP Sant Andreu i del CRP Sarrià-Sant Gervasi, les facilitats rebudes per consultar tots els documents que he necessitat.

A l'equip de mestres de l'Escola Mercè Rodoreda, el seu suport perquè pogués dur a terme l'aplicació pràctica del treball.

També vull donar les gràcies, molt especialment, a les nenes i als nens de les classes dels Lloros i dels Tucans per la seva confiança i les seves reflexions en les estones que hem passat de converses compartides, i perquè amb les inesgotables ganes d'aprendre, que han demostrat en tot moment, han fet possible aquest estudi.

Finalment, al Departament d'Educació, agraeixo la concessió de la llicència d'estudis.

Barcelona, desembre 2009

Sumari

1 Introducció | 9

- 1.1 Justificació del tema | 11
- 1.2 Objectius de la investigació | 13
- 1.3 Problemes i limitacions | 14

2 Marc teòric | 15

- 2.1 Competència lectora | 17
 - 2.1.1 Què entenem per competència lectora | 17
 - 2.1.2 Lectura i comprensió | 18
 - 2.1.3 Llegir per aprendre | 21
 - 2.1.4 La formació de l'hàbit lector | 23
- 2.2 Biblioteca i escola | 27
 - 2.2.1 La biblioteca escolar i la renovació pedagògica | 27
 - 2.2.2 La biblioteca escolar com un espai d'aprenentatge | 29
 - 2.2.3 La relació entre l'ús de la biblioteca escolar i la millora dels aprenentatges | 32
- 2.3 La comunicació a l'aula | 34
 - 2.3.1 Concepció de l'aprenentatge | 34
 - 2.3.2 Interacció i conversa | 35

3 Mètode | 37

- 3.1 Disseny del pla de treball | 39
- 3.2 Hipòtesis que planteja la recerca | 40
- 3.3 Metodologia utilitzada | 41
- 3.4 Tècniques de recollida de dades | 42
 - 3.4.1 Instruments quantitatius: Proves ACL d'avaluació de la comprensió lectora | 42

- 3.4.2 Instruments qualitius | 43
 - 3.4.2.1 Reunions amb el professorat | 43
 - 3.4.2.2 Observacions de les sessions dutes a terme amb l'alumnat | 44
 - 3.4.2.3 Entrevistes grupals semiestructurades | 44
- 3.5 Procediment per seleccionar la mostra | 49
 - 3.5.1 Característiques dels grups-classe | 49
 - 3.5.2 Configuració dels grups de treball | 51
- 3.6 Anàlisi de les dades qualitatives | 52
 - 3.6.1 Fonts de dades | 52
 - 3.6.2 Categories observacionals | 52

4 Pràctiques lectores | 55

- 4.1 Estructuració de l'aplicació pràctica | 57
- 4.2 Relació de les pràctiques lectores amb les competències bàsiques | 59
- 4.3 Organització dels continguts | 62
- 4.4 Estratègies i metodologia | 63
 - 4.4.1 La conversa | 63
 - 4.4.2 Organització social dels grups | 65
 - 4.4.3 Espai i temps | 65
 - 4.4.4 Els fulls de tasques | 66
- 4.5 Pràctica 1: *La princesa i el pèsol* | 68
 - 4.5.1 Justificació de la proposta | 68
 - 4.5.2 Desenvolupament de la pràctica i distribució de les sessions | 69
 - 4.5.3 Tipus de documents utilitzats | 72
- 4.6 Pràctica 2: *Les granotes* | 73
 - 4.6.1 Justificació de la proposta | 73
 - 4.6.2 Desenvolupament de la pràctica i distribució de les sessions | 74
 - 4.6.3 Tipus de documents utilitzats | 77

5 Resultats | 79

- 5.1 Resultats de les proves ACL | 81
 - 5.1.1 Grup de tercer | 81
 - 5.1.2 Grup de quart | 83
 - 5.1.3 Anàlisi dels resultats del text 3.3 de la prova ACL-3 | 85
 - 5.1.4 Intervencions a l'entorn de la realització i valoració de les proves ACL | 87
- 5.2 Resultats de les dades qualitatives: entrevistes grupals i diaris de camps | 88
 - 5.2.1 El procés lector | 88
 - 5.2.2 La formació de l'hàbit lector | 98
 - 5.2.3 Les habilitats per informar-se | 108
 - 5.2.4 L'elaboració de coneixement de manera conjunta | 116

6 Conclusions | 129

- 6.1 Conclusions referides al disseny i objectius de l'estudi 131
 - 6.1.1 La reflexió teòrica | 131
 - 6.1.2 L'aplicació pràctica | 132
- 6.2 Conclusions referides als resultats analitzats | 133
 - 6.2.1 Dades quantitatives | 133
 - 6.2.2 Dades qualitatives | 134
 - 6.2.2.1 El procés lector | 134
 - 6.2.2.2 La formació de l'hàbit lector | 135
 - 6.2.2.3 Les habilitats per informar-se | 136
 - 6.2.2.4 L'elaboració de coneixement de manera conjunta | 137
- 6.3 Conclusions referides a la hipòtesi principal i a les preguntes complementàries | 138
- 6.4 Reflexions finals | 140

7 Bibliografia | 143

- 7.1 Llibres i documents en línia | 145
- 7.2 Articles de revista | 148
- 7.3 Webs de referència | 149

1 | Introducció

1 Introducció

1.1 Justificació del tema

Fa més de trenta anys, Jean Foucambert, va escriure *La manière d'être lecteur*¹ (1976), obra en la qual defensava la funcionalitat de la lectura. Deia que s'aprèn a llegir, llegint textos significatius, en contextos que tenen com activitat principal el fet de llegir, i defensava, també, que la biblioteca escolar és indispensable per aprendre'n perquè és un entorn que reuneix totes les condicions perquè es donin situacions funcionals que tinguin com a eix central un acte de lectura.

Aquesta relació necessària entre lectura i biblioteca, l'han exposada moltes persones estudioses del tema i l'han duta a la pràctica, des de fa molt de temps, escoles i mestres amb l'objectiu de donar eines als infants que els permetin aprendre en l'etapa escolar i al llarg de la seva vida.

Actualment aquesta relació també s'explicita en el currículum d'Educació Primària que diu que en el foment de la lectura com a font de descoberta i de plaer «té molta importància la potenciació d'institucions escolars com la biblioteca»².

A més, la nova Llei d'Educació també contempla que tots els centres educatius disposin d'una biblioteca entesa com «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»³.

Basant-nos en aquest lligam, àmpliament acceptat, entre l'ús de la biblioteca escolar i el desenvolupament del procés lector, l'estudi que hem dut a terme pretén aprofundir-hi.

S'ha partit de les idees següents:

- La competència lectora es considera una competència transversal bàsica comuna a totes les àrees i necessària per poder accedir al llarg de l'escolaritat, i també de la vida, a la informació i al coneixement; a la vegada, permet accedir a la lectura per plaer i descobrir el gust per llegir.
- La biblioteca escolar es considera una eina que no només ha de servir per fomentar l'hàbit lector, sinó que ha de ser el motor per aprendre a aprendre; ha de donar resposta a les necessitats de les diferents àrees curriculars i a les diferents finalitats de la lectura i ha d'oferir uns fons amplis, variats i adequats a les edats de l'alumnat.

¹ La primera edició que hi va haver a Catalunya va ser el 1989: *Como ser lector*. Barcelona: Laia

² Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, p. 21833

³ Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Article 88

Tot i que la lectura incideix de forma important en les vuit competències bàsiques, n'hi ha tres que la fan imprescindible d'una manera molt directa i que, a més, tenen relació amb les funcions pròpies de la biblioteca:

- Competència comunicativa lingüística i audiovisual (Competència comunicativa)
- Tractament de la informació i competència digital (Competència metodològica)
- Competència d'aprendre a aprendre (Competència metodològica)

Una vegada plantejada aquesta relació entre la lectura, la biblioteca i les competències que hi tenen a veure, es va formular la pregunta inicial que havia de guiar l'estudi:

La utilització de la biblioteca escolar com a espai d'aprenentatge millora la competència lectora i la construcció de coneixement?

Però de seguida es va veure que faltava un tercer element, la concepció de l'aprenentatge que hi ha darrera de qualsevol acció educativa, per això s'hi va reflexionar, també, i es van elaborar unes seqüències didàctiques, fonamentades en teories socioculturals i constructivistes de l'aprenentatge, que tinguessin en la seva base la pedagogia dialògica.

La interacció entre investigadora i alumnes i entre iguals, ha estat l'estratègia metodològica de les pràctiques lectores i dels instruments de recollida de dades qualitatives que s'han utilitzat.

La pregunta principal, per tant, es va completar amb aquest nou element:

...si es parteix de pràctiques docents en les quals la comunicació entre tots els agents n'és la base?

L'estudi, que s'ha desenvolupat com una investigació-acció, consta de dues parts diferenciades. La primera, que s'exposa al segon capítol, és una reflexió teòrica on es defineix el marc conceptual per aprofundir en els coneixements dels continguts que integren el treball. La segona, que és l'aplicació pràctica, es presenta als capítols següents:

- Al tercer capítol, «Mètode», s'explica el pla de treball i la metodologia utilitzada per fer l'estudi, així com les tècniques de recollida de dades que s'han fet servir. També es fa referència a les característiques de la mostra d'alumnes amb la qual s'ha treballat i s'enuncien les categories d'anàlisi per estructurar els resultats.
- A «Pràctiques lectores», el quart capítol, es detallen les actuacions de les dues seqüències didàctiques: *La princesa i el pèsol*, que s'articula al voltant d'un conte popular, i *Les granotes*, que s'articula al voltant d'un contingut de l'àrea de ciències. Aquestes pràctiques s'han desenvolupat amb l'alumnat de cicle mitjà de primària d'una escola de Barcelona del districte de Nou Barris.

- Al cinquè, «Resultats», es mostren les dades obtingudes tant amb els instruments quantitatius, les proves ACL, com amb els instruments qualitius, les entrevistes realitzades a l'alumnat i els diaris de camp amb les observacions de les sessions de les pràctiques. Aquests resultats s'han agrupat en quatre categories d'anàlisi: el procés lector, la formació de l'hàbit lector, les habilitats per informar-se i l'elaboració de coneixement de manera conjunta.
- Per últim, al capítol sisè, «Conclusions», es valora el treball que s'ha fet, s'analitzen les dades obtingudes i es responen les hipòtesis plantejades.

La memòria conclou amb la bibliografia consultada i es complementa amb cinc annexos que recullen els resultats de les proves de comprensió lectora realitzades a l'alumnat, les transcripcions de les entrevistes mantingudes amb grups de nenes i nens de 3r i 4t de primària, la selecció dels diàlegs i les converses que s'han utilitzat com a dades per analitzar, els diaris de camp de les sessions de pràctiques lectores i les referències de la documentació utilitzada en aquestes sessions.

1.2 Objectius de la investigació

L'objectiu general d'aquest estudi és mostrar que la utilització de la biblioteca escolar com a eina educativa té una incidència positiva en la millora de la competència lectora de l'alumnat i en la manera de construir coneixement, a partir d'una aplicació pràctica en la qual la comunicació hi és present en totes les activitats.

Els objectius específics són:

- Establir un marc teòric en relació a la competència lectora, l'ús de la biblioteca escolar i la interacció comunicativa, que articuli l'aplicació pràctica que es durà a terme.
- Dissenyar dues seqüències didàctiques que tinguin com a continguts principals la utilització d'estratègies lectores, el foment de l'hàbit lector, el desenvolupament d'habilitats informacionals i l'elaboració de coneixement de manera conjunta.
- Treballar la competència lectora amb textos de tipologia diversa, en diferents formats i suports
- Fer servir la biblioteca escolar, a través de cada una de les propostes, integrant-la a la pràctica diària, com a recurs necessari per a l'aprenentatge.
- Gestionar el grup de forma que la interacció entre mestra-investigadora i alumnes, i alumnes entre ells sigui l'instrument primordial per aprendre.
- Validar les hipòtesis plantejades a partir dels resultats obtinguts amb les proves d'avaluació de la comprensió lectora (ACL) i, sobretot, de les aportacions dels instruments qualitius (entrevistes i diaris de camp).

- Difondre els resultats de l'estudi.

1.3 Problemes i limitacions

En plantejar-nos l'aplicació pràctica del treball es van generar alguns dubtes en relació a la gestió del grup que tenien a veure, sobretot, amb la funció de la persona que feia l'estudi i la diversitat dels grups amb els quals s'havia de treballar. Van sorgir aquets interrogants:

- Es podran fer les tasques proposades amb uns grups tant heterogenis?
- S'aconseguirà la motivació necessària per dur a terme les activitats tenint en compte que la persona amb qui treballaran no és una mestra coneguda pel grup?
- Quina acceptació tindrà la investigadora entre el grup?

A mesura que s'anaven posant en pràctica les activitats, aquests dubtes es van clarificar.

Pel que fa a la biblioteca escolar del centre on s'ha treballat, ens vam trobar amb algunes limitacions pròpies d'una biblioteca que encara està en vies de transformació en espai d'aprenentatge, per exemple:

- Fons format bàsicament per llibres d'imaginació.
- Manca de recursos en altres formats i en suports digitals.
- Separació de la biblioteca i de l'aula d'ordinadors.

Aquestes limitacions, però, es van resoldre amb l'aportació de materials d'altres biblioteques públiques o especialitzades i amb la col·laboració, per poder dur a terme les actuacions proposades, de les mestres tutores, de les de l'aula d'ordinadors i de les responsables de la biblioteca.

2 | Marc teòric

2 Marc teòric

2.1 Competència lectora

2.1.1 Què entenem per competència lectora

En el marc conceptual que sustenta el projecte PISA⁴, que en aquests moments és un dels referents a tenir en compte quant a la lectura, s'entén la competència lectora com un seguit de coneixements, habilitats i estratègies que les persones construeixen en contextos diversos al llarg de la seva vida, no només en els primers anys d'escolarització, mitjançant la interacció amb els altres i amb l'entorn.

En el document esmentat, hi trobem aquesta definició:

«La competència lectora consisteix a comprendre i emprar els textos escrits i a reflexionar-hi i implicar-s'hi per assolir els objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial de cadascú i participar en la societat»⁵.

Pel que fa a l'escola, aquest conjunt de processos cal treballar-los durant tota l'escolaritat i no competeixen únicament a l'àmbit de llengües sinó que és tasca del professorat de totes les àrees desenvolupar les accions necessàries perquè l'alumnat assoleixi aquesta competència.

Llegir és una activitat interactiva perquè cadascú s'endinsa en el text a partir de la seva experiència i dels seus coneixements, amb uns propòsits determinats i amb una implicació personal, però la lectura, segons la concepció més contemporània, també és una pràctica social i cultural que evoluciona d'acord amb els canvis del món.

Cassany (2008) explica el fet de llegir des d'una visió sociocultural com:

«[...] una pràctica lletrada, un tipus de pràctica social, que inclou l'habilitat cognitiva de processar textos, entre d'altres elements. La lectura és una acció situada en un context concret, inserida en tasques socials més àmplies, preestablertes, amb rols, funcions, actituds i protocols»⁶.

El mateix autor insisteix en què actualment les pràctiques lectores són diferents de les de fa uns anys perquè estan influenciades per molts factors que tenen relació amb el context actual. En destaquem tres que són, segons el nostre parer, els de més rellevància per a l'escola:

- Les tecnologies de la informació i la comunicació que possibiliten noves maneres de practicar la lectura com els xats, els blocs o els webs que tenen gran acceptació entre els lectors joves.

⁴ PISA: Programme for International Student Assessment

⁵ *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008 [en línia]. Disponible a:

<<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/marc%20PISA%202009.pdf>>

⁶ Cassany, Daniel (2008). «Llegir críticament, al llarg del currículum». A *Temps d'Educació* núm. 34, p. 8

- El plurilingüisme i la interculturalitat perquè avui en dia és té més facilitat per poder llegir en diverses llengües sobre qualsevol tema.
- La multimodalitat, ja que els missatges cada vegada contenen més formes de representació del coneixement, amb les grafies s'hi barregen les imatges, el so, la música, etc.

La competència lectora, en aquest sentit ampli, és a la base dels tots els aprenentatges i està condicionada per la motivació que és té per llegir. Els estudis demostren que hi ha una relació molt estreta entre la implicació en la lectura i els resultats que se n'obtenen perquè «els lectors més motivats són els que probablement llegeixen més i més seriosament, amb la qual cosa s'incrementa la seva competència i la seva habilitat»⁷.

Les pràctiques lectores que tenen lloc a l'escola es fan amb diferents propòsits, però n'hi ha dos que l'informe PIRLS (2006)⁸ destaca com els més fonamentals:

- La lectura com experiència literària, generalment realitzada per gust i com a hàbit personal.
- La lectura per a l'adquisició i l'ús de la informació, realitzada com a part de la interacció social o com instrument per a l'aprenentatge.

En aquestes formes de llegir amb objectius diferents ens estendrem en els següents apartats.

2.1.2 Lectura i comprensió

Els infants inicien molt aviat el seu contacte amb la lectura, a través d'interaccions amb els adults o amb els companys al voltant dels textos que formen part de l'entorn on creixen.

Al llarg del procés en el qual esdevindran lectors competents capaços de comprendre allò que llegeixen i atribuir-li significat, hauran d'adquirir una sèrie de capacitats que els permetran interactuar amb el text i fer coses amb el que han llegit.

Les recerques dutes a terme en els darrers anys diferencien quatre tipus de recursos que estan implicats en aquest procés (Solé, 2007):

- *Descodificació*: suposa el reconeixement de lletres, paraules, frases i estructures textuals.
- *Comprensió del significat*: integra els processos necessaris per interpretar el significat del text.
- *Ús dels textos*: comporta un coneixement dels diferents tipus i gèneres i dels seus usos.

⁷ Solé, Isabel (2009). «Motivación y lectura». A *Aula de Innovación Educativa* núm. 179, p. 56

⁸ PIRLS 2006 (*Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*) [en línia]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación, 2007. Disponible a: <<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pirls2006/informe.pdf>>

- *Lectura crítica*: requereix comprendre que els textos mai no són neutrals perquè sempre tenen una intenció comunicativa.

En la manera de concebre la lectura actualment, hi trobem dues perspectives que es complementen: una que respon a un enfocament psicolingüístic i l'altra que respon a un enfocament sociocultural. La primera visió se centra en aspectes que fan referència al domini del codi i l'ús de les estratègies per accedir al significat i la segona en aspectes més comunicatius i funcionals. A l'escola, les dues perspectives han d'estar presents en la tasca educativa (Sánchez i Solé, 2009) per poder ajudar l'alumnat a establir les relacions necessàries entre el que s'enuncia en el text i el que ja se sap al respecte i, d'aquesta forma, arribar a comprendre el que llegeixen.

Partim de la idea defensada per Smith (1983), pioner en l'estudi de la comprensió lectora, que llegir és comprendre, que el lector s'enfronta al text per donar-li sentit, per construir-ne un significat a través de la seva interacció.

En aquest procés:

«El lector hi té, hi ha de tenir un paper actiu perquè no rep únicament, sinó que participa de l'elaboració del significat del text. En certa manera, el construeix, a partir dels seus coneixements i intencions i el fa seu. La informació que n'obté la confronta amb els seus esquemes, a partir d'efectuar d'una manera automàtica les operacions de construir, contrastar i reconstruir»⁹.

Per accedir a la comprensió a través d'aquest procés interactiu, el lector ha de relacionar les idees que el text li aporta amb les seves experiències prèvies per, així, poder-ne elaborar el significat. A partir d'aquesta situació, s'activen diverses habilitats cognitives que han de permetre planificar les tasques a fer, dur-ne el control, regular el que es llegeix i ser conscient del que es comprèn i, també, de les dificultats que es tenen.

Tot i que les estratègies de comprensió es van succeint d'una forma simultània Solé (1992) les classifica en tres grups:

- Les que tenen lloc *abans o durant la lectura*: són aquelles que permeten tenir clars els objectius i activar els coneixements previs.
- Les que tenen lloc *durant la lectura*: són aquelles que porten a elaborar hipòtesis i inferències, a comprovar la pròpia comprensió i a corregir-ne els errors.
- Les que tenen lloc *durant o després de la lectura*: són aquelles que van dirigides a recapitular el contingut, a resumir-lo i a estendre el coneixement que se n'ha obtingut.

Les investigacions fetes en aquest camp confirmen que aquestes estratègies han de ser objecte d'aprenentatge i que el paper de l'adult, en tot el procés, és

⁹ Prat, Àngels (1998). «Funció del text escrit en la construcció del coneixement i en el desenvolupament d'habilitats». A *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 98

molt important perquè ha d'aconseguir que els nens i les nenes, amb el seu suport, siguin capaços d'utilitzar-les autònomament i adequar-les al tipus de text que llegeixen.

Cooper (1990) esquematitza en dos grans blocs els processos que s'han d'ensenyar durant les pràctiques lectores per tal que els nens i nenes elaborin el significat del text:

- Els que estan relacionats amb les claus per entendre'l que inclouen les habilitats que permeten deduir el significat de les paraules a través del context, de la seva estructura i de l'ús del diccionari, i les que permeten identificar la informació més rellevant segons el propòsit de la lectura (detalls importants, relació dels fets entre sí...).
- Els que estan relacionats amb les experiències prèvies que inclouen les habilitats per fer inferències (deduir tot allò que no s'explicita en el text), per fer una lectura crítica (saber formular interrogants sobre el que es llegeix, avaluar-ne els continguts...) i per regular-ne la seva comprensió (trobar el sentit al que llegeixen).

Les situacions de lectura compartida entre mestres i alumnes són el context educatiu més idoni per ensenyar a comprendre. En aquestes situacions l'adult actua com a referent tot proporcionant pautes sobre les estratègies que cal utilitzar a les quals per si sols, els nens i les nenes no hi podrien accedir; a la vegada, també estimula els infants de manera que siguin capaços d'activar els coneixements que ja tenen sobre la lectura i els recolza en les temptatives de donar sentit als textos.

A més a més, les interaccions entre alumnes en situacions d'aprenentatge també contribueixen a adquirir les estratègies i a millorar la lectura perquè davant d'un mateix text cadascú pot fer diferents interpretacions i en pot extreure moltes idees. Si es comparteixen els significats entre el grup s'arriba a una major comprensió del que es llegeix.

En aquest context el llenguatge és el mitjà de comunicació privilegiat per aprendre sobre la lectura i parlar-ne amb diferents finalitats:

«[...] per resoldre dubtes, per recapitular i ordenar la informació, per contrastar-la amb tot el que ja es coneixia, per seleccionar les idees de més interès, per formular i respondre interrogants, per identificar termes nous i deduir-ne el significat, per argumentar l'opinió personal sobre el text...»¹⁰.

Sobre la importància del llenguatge com a instrument per pensar i actuar conjuntament (Mercer, 2001) incidirem al llarg de tot el treball.

Per últim, un altre dels factors que influeixen en el procés de comprensió és la tipologia dels textos amb els quals s'enfronten els lectors perquè cada tipus té una estructura diferent que cal interpretar i promou expectatives distintes. Cooper (1990) i altres autors (Alonso Tapia, 2005; Pérez Zorrilla, 2001) en

¹⁰ Solé, Isabel. *Parlar per llegir* [en línia]. Disponible a: <http://www.xtec.cat/sedec/iepi/revista/num5/Parlar%20per%20llegir.pdf>

destaquen bàsicament dos d'ús habitual a l'escola, que són també els que l'estudi PIRLS fa servir per a l'avaluació: els narratius, que expliquen històries reals o fictícies, i els expositius o explicatius, que descriuen fets i ofereixen informació.

Avui en dia, però, es considera alfabetitzada no només la persona que pot llegir textos diferents segons la seva estructura, sinó la que també pot llegir tots aquells que, segons Cassany, «ens arriben a través dels nous mitjans, que transmeten continguts distints, més heterogenis, ideologitzats, pluriculturals. [...] Mai no ha estat fàcil, llegir i comprendre, però avui encara és més complicat»¹¹.

2.1.3 Llegir per aprendre

Quan es llegeix amb el propòsit d'aprendre, l'objectiu no ha de ser únicament practicar estratègies de comprensió per obtenir-ne un significat, sinó processar la informació que el text conté. A partir dels coneixements previs, els lectors han de fer el lligam que els permeti comprendre el text i, a la vegada, aprendre a partir del que llegeixen. En aquest cas la lectura esdevé una eina per transformar el propi coneixement.

Llegir per aprendre demana una lectura profunda i la utilització de tècniques d'estudi per fixar la informació, organitzar-la i elaborar-la (subratllats, notes, resums, quadres, mapes conceptuals, etc.). Si es llegeix amb aquesta finalitat «les estratègies responsables d'una lectura eficaç i controlada s'actualitzen de forma integrada i conscient i permeten l'elaboració de significats que caracteritzen l'aprenentatge»¹².

Sánchez (2003) analitza les dificultats que tenen els alumnes per comprendre el que llegeixen i aprendre dels textos, i valora que «l'essencial seria no deixar sol l'alumne amb el text»¹³ sinó que s'haurien de crear situacions d'aprenentatge en les quals hi hagi una interacció entre mestres i alumnes perquè tot i que s'enfrontin a tasques de lectura per a les quals encara no són prou competents, ho acabin sent.

Entre les habilitats que han de tenir els nens i nenes per aprendre dels diversos textos, s'inclouen les de cercar, seleccionar, interpretar, avaluar i comunicar la informació, perquè, tal com diuen Prat i Márquez (2008): «Saber trobar informació rellevant constitueix un pas important en el procés d'aprendre, però quan es té, ha de servir per alguna cosa més que per ser reproduïda»¹⁴.

Segons aquestes autores hi ha tres moments bàsics que configuren l'activitat de recerca perquè la informació s'usi per transformar-la en coneixement, en els quals els nens i les nenes necessiten una base d'orientació que els guiï en tot el procés:

¹¹ Cassany, Daniel (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries, p.257

¹² Solé, Isabel(2009). *Op. cit.* p. 96

¹³ Sánchez, Emilio (2003). «La comprensió lectora». A *Cuadernos de Pedagogía* (Monogràfic) núm. 330, p. 58

¹⁴ Prat, Àngels; Márquez, Conxita (2008). «Les recerques a Internet: més que saber llegir». A *Articles* núm. 44, p. 22

- *Abans de començar la recerca*: activar els coneixements previs per poder-los relacionar amb els nous i tenir clara quina és la finalitat d'allò que es busca.
- *Durant la recerca*: fer-se una representació mental de l'estructura que se segueix, repassar i validar la informació que s'ha trobat i tenir maneres d'emmagatzemar-la.
- *Elaboració del document nou*: saber fer un esquema per organitzar la informació multimodal de què es disposa, avaluar-ne el resultat i reflexionar sobre el que han après .

Ara, a més de saber cercar la informació en els textos, en els llibres i en els diversos tipus de documents impresos, consultar enciclopèdies i diccionaris o utilitzar un índex i un sumari, s'ha de saber navegar per la xarxa, llegir hipertextos, usar arxius d'imatge i so, etc. Els infants accedeixen des de ben petits, a molta informació que els arriba a través d'Internet i s'enfronten cada vegada amb més freqüència a textos en suport electrònic, la qual cosa demana adquirir les habilitats necessàries per saber destriar i avaluar una gran quantitat de dades, per aquesta raó «el pensament crític ha esdevingut més important que mai dins del context de la competència lectora»¹⁵.

Com a exemple, la *Carta dels drets de l'alumne en l'era de la informació*, document elaborat per l'Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC) l'any 1995 ja destacava la importància de posar tots els elements necessaris a l'abast de l'alumnat perquè tinguin la capacitat de tractar i valorar la informació de la qual disposen, de manera crítica i reflexiva:

«Els alumnes s'enfronten a un futur ric en informació, en què el canvi serà una de les constants de les seves vides. Perquè puguin adaptar-se i realitzar plenament el seu potencial, hauran de ser capaços d'aprendre durant tota la seva vida i prendre decisions de manera autònoma. [...] Donat que la informació és un element vital per al desenvolupament del pensament crític i per a la presa de decisions autònoma, resulta que l'accés a un cos d'informació que no para de créixer és vital per al desenvolupament del potencial dels alumnes»¹⁶.

Però arribar a usar la informació amb el propòsit d'aprendre i amb una actitud crítica i constructiva, demana una lectura més complexa que no és quedi només en la obtenció de dades sinó que activi habilitats que portin a relacionar-les amb les que ja tenia, integrar-les, contrastar-les, valorar-les i transformar-les en nous coneixements.

Tant l'informe PISA com el PIRLS agrupen els aspectes que tenen un paper important en el maneig de la informació, en tres categories, cada una de les quals demana uns processos específics a desenvolupar durant la lectura:

- *Accés i recuperació*: implica tenir habilitats per cercar, localitzar i seleccionar la informació en qualsevol suport.

¹⁵ *Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009* [en línia]. *Op. cit.* p. 13

¹⁶ *Carta dels drets de l'alumne en l'era de la informació* (1995). Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC)

- *Integració i interpretació*: implica establir relacions, reorganitzar la informació i utilitzar-la per elaborar coneixement.
- *Reflexió i avaluació*: implica tenir una actitud activa davant de l'aprenentatge.

Ser capaç de reflexionar sobre el contingut d'un text i emetre'n valoracions demana un nivell d'autonomia i d'autoregulació elevat que s'ha de desenvolupar a través de les experiències que tenen lloc a l'aula (Sánchez, 2007), per tant s'han de crear contextos motivadors en els quals els nens i nenes puguin descobrir la importància de la lectura com a instrument de l'aprenentatge.

Tenir accés a un gran ventall de recursos, explorar documents que presenten una varietat d'opinions i perspectives i triar lliurement qualsevol lectura o qualsevol document imprès o electrònic, tant per al lleure com per als estudis, són tres elements que, a la *Carta dels drets de l'alumne en l'era de la informació*, que hem citat abans, es consideren necessaris, i als quals hi han de tenir dret tots els infants, perquè puguin aprendre significativament i pensar de manera crítica, la qual cosa demana una lectura competent.

Com diu Solé (2009): «Gaudir de la lectura, aprendre amb ella, ser lector crític i pensar sobre el que s'ha llegit requereix una lectura implicada i compromesa»¹⁷.

2.1.4 La formació de l'hàbit lector

Tal com venim dient, un dels objectius de l'escola és formar lectors competents, nens i nenes que sàpiguen dotar de sentit allò que llegeixen, perquè la lectura és una eina fonamental per poder accedir al coneixement i «ha d'estar inclosa en les activitats de totes les àrees»¹⁸. Però quan parlem de la construcció de l'hàbit lector ens referim ara i aquí a la dimensió literària, a la pràctica de la lectura per afició, per gust, a la capacitat de tenir una actitud positiva respecte al fet de llegir com a font d'enriquiment i plaer personal.

Colomer (2005), una de les autores que més ha investigat sobre aquest tema, ens planteja què significa ser un lector literari competent en la societat actual:

«[...] aquell que sap construir sentit de les obres llegides. I, per fer-ho, ha de desenvolupar una *competència específica* i posseir uns *determinats coneixements* que facin possible la seva interpretació en el si d'una cultura»¹⁹.

Aquesta autora parteix de la base que la competència lectora es desenvolupa a través de la lectura de llibres però que el plaer lector es construeix a través d'una pràctica continuada.

La construcció de l'hàbit lector va molt lligat als primers contactes que els infants tenen amb la literatura oral, a les vivències positives i enriquidores que

¹⁷ Solé, Isabel (2009). *Op. cit.* p. 56

¹⁸ Punt 8.5 del Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, p. 21824

¹⁹ Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela..* Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura), p. 37

han tingut a través de totes les fórmules populars que des de ben petits han format part del seu món afectiu i del seu univers imaginari: jocs de falda, cantarelles, cançons, endevinalles, contes...

El gust per llegir literatura, ens diu Chambers (2007), està profundament arrelat amb l'experiència que s'ha tingut amb tots aquests tipus de narrativa oral, en especial els contes, i per això és indispensable explicar-ne a totes les edats perquè les persones es converteixin en lectors. Aquesta idea la trobem també en els estudis de Wells (1998) que va investigar la relació existent entre l'experiència d'escoltar contes a les primeres edats i l'adquisició de competència lectora.

En la importància dels contes «com una forma narrativa bàsica que introdueix als nens en el relat i en la tradició literària»²⁰ també incideix Colomer (2005) que els veu com el primer esglaó en la formació del lector perquè els ajuda a dominar molts aspectes necessaris per a la comprensió.

Aquestes formes de lectura oral i col·lectiva, basades en l'explicació de contes, que en les primeres edats encara són presents en moltes famílies o a l'escola, i que ajuden a crear un corpus compartit, es perden amb el pas dels anys i deixen pas a la lectura individualitzada, autònoma i silenciosa, i a l'ús de materials procedents del món audiovisual que són els que tenen actualment aquesta funció aglutinadora.

En els nostres dies, la narració oral arriba als infants, en bona part, a través dels mitjans de comunicació. Molts nens i nenes accedeixen als contes populars a través del cinema, de la TV o d'Internet i configuren, així, el seus referents col·lectius. De la mateixa manera, els més joves tenen com a tret comú «el consum de narratives que circulen bé per la consola, la televisió, el llibre, l'ordenador o el cine»²¹.

Retornant als objectius de l'escola en relació amb la formació del lector, és clar que no només s'han de donar les eines i els recursos necessaris perquè els nens i nenes adquireixen la competència lectora, sinó que també s'han de posar les condicions i els elements imprescindibles perquè puguin accedir a la lectura per plaer, que amb paraules de Teixidor (2007) «tan sols es produeix quan l'acte de la lectura es converteix en una creació, en un acte productiu, quan el llibre sap posar en joc les facultats del lector»²².

Llegir per plaer s'associa a un fet totalment individual que té relació «amb les expectatives vitals, el descobriment de les coses, la memòria de les experiències pròpies i alienes, la consideració del gaudi, la resolució d'un enigma, etc.»²³.

²⁰ Colomer, Teresa (2005). *Op. cit.* p. 182

²¹ Lluch, Gemma; Barrera, Pablo (2007). «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada». A *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 103

²² Teixidor, Emili (2007). *La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna, p. 16

²³ Mata, Juan (2008). *Animación a la lectura, 10 ideas clave. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó (Ideas Clave; 9), p. 42

Aquesta lectura individual i lliure és imprescindible per millorar la competència lectora i també ho és «perquè els alumnes formin la seva autoimatge com a lectors aprenent a avaluar anticipadament els llibres, creant expectatives, arriscant-se a seleccionar, acostumant-se a abandonar un llibre que defrauda i a emportar-se aquell que resulta atractiu»²⁴.

A l'escola li pertoca posar les condicions perquè això sigui possible perquè és el lloc on la gran majoria dels infants es converteixen en lectors. La creació d'un ambient que afavoreixi la lectura, tot proporcionant materials interessants i proposant activitats que permetin tenir experiències gratificants, és un repte necessari per ajudar els nens i nenes a créixer en la seva formació lectora.

Els autors consultats coincideixen en afirmar que per incentivar l'hàbit lector des de l'escola, s'ha de donar l'oportunitat i el temps perquè es puguin posar en contacte els alumnes i els llibres, per això aquests han de ser accessibles, els han de tenir sempre a l'abast de la mà, els han de poder agafar en qualsevol moment o bé «han de caminar entre ells», condició essencial que dóna títol a la reflexió de Colomer (2005) sobre l'educació literària a l'escola.

Aquesta relació entre llibres i alumnes s'ha d'establir a través de pràctiques que despertin interès i que animin a llegir:

«Tota activitat de promoció de la lectura hauria de col·locar el lector en el centre del procés de lectura, perquè sigui ell mateix qui marqui i emprengui el seu propi camí. Per això hauria de brindar-li oportunitats d'exploració i elecció personal, donar-li confiança, obrir-li portes, facilitar-li noves experiències, descobrir-li llibres, indicar-li horitzons. Ajudar-lo, en fi, a desenvolupar-se com a lector, una pràctica absolutament lliure i individual»²⁵.

Però si fins ara hem parlat de la lectura des d'una perspectiva més aviat individual no podem ometre que llegir és també una activitat col·lectiva i que compartir les lectures i parlar sobre el que es llegeix és una de les propostes més interessants que pot oferir l'escola per fomentar el gust per la lectura perquè dóna la possibilitat d'entendre més i millor els llibres.

«Llegir és una activitat social»²⁶, afirma Chambers (2007), i quan es comparteixen les lectures i se'n parla, aquest caràcter social arriba a la màxima expressió. Aquest autor planteja tres tipus de situacions compartides, que poden tenir lloc a l'aula, per arribar a la construcció del significat cooperativament:

- a) Compartir l'entusiasme sobre allò que els agrada i els fa continuar la lectura.
- b) Compartir les dificultats que tenen per entendre el sentit.
- c) Compartir les connexions que els llibres estableixen entre ells.

²⁴ Colomer, Teresa (2005). *Op. cit.* p. 171

²⁵ Mata, Juan (2008). *Op. cit.* p. 72

²⁶ Chambers, Aidan (2007). *El ambiente de la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura), p. 117

Parlar junts sobre el que es llegeix ajuda a resoldre les qüestions més difícils i complexes i ajuda a descobrir, també, més coses sobre el text de les que cadascú aconseguiria entendre individualment.

Algunes investigacions dutes a terme recentment recalquen aquesta idea: que comunicar als altres la pròpia experiència lectora influeix en els hàbits de lectura perquè n'enriqueix la percepció, desperta l'interès pels llibres i propicia les ganes de seguir llegint (Mata, 2008).

Per avançar en la construcció de l'hàbit lector dels nens i nenes, una de les condicions que s'ha de tenir en compte a l'escola és la de promoure activitats basades en la lectura socialitzada perquè «cada vegada es pot afirmar amb major seguretat i en forma més detallada que la lectura compartida és la base de la formació de lectors»²⁷.

L'enfocament de les pràctiques lectores explicades al capítol 4, prenen com a model aquests referents teòrics de la lectura com activitat social i compartida.

²⁷ Colomer, Teresa (2005). *Op. cit.* p. 144

2.2 Biblioteca i escola

2.2.1 La biblioteca escolar i la renovació pedagògica

Actualment la biblioteca escolar es concep, en el context de l'ensenyament i de l'aprenentatge per a tothom, com un servei que proporciona informació i idees que són fonamentals per tal de reeixir en la societat contemporània, basada en la informació i el coneixement²⁸. Tal com proclama el manifest aprovat per la UNESCO l'any 1999, aquesta biblioteca ha de dotar els estudiants amb les eines que els permetran d'aprendre al llarg de tota la seva vida i desenvolupar la seva imaginació, fent possible així que esdevinguin ciutadans responsables.

Els recursos que ofereix aquest mitjà educatiu, que ha de formar persones preparades per viure en el món del segle XXI, han de possibilitar el desenvolupament del pensament crític i la utilització, de manera eficaç, d'informació en qualsevol suport i format.

Aquest concepte de centre de documentació i d'aprenentatge al servei de l'ensenyament, encara lluny de ser una realitat a moltes escoles del nostre país, no és nou, el trobem ja en els principis de l'Escola Nova plantejats fa més de cent anys per impulsar la renovació pedagògica.

La relació entre el seu ús i una nova manera de concebre l'educació en la qual l'infant és el protagonista i té un paper actiu en el seu aprenentatge, té els seus orígens, doncs, a l'inici del segle XX, en les idees pedagògiques i els plantejaments didàctics de mestres que volien canviar la concepció de l'escola i els mètodes d'ensenyament i volien anar més enllà dels llibres escolars imperants a l'època que reflectien una visió del món tradicional i encarcerada.

En aquest context, la biblioteca escolar ja tenia un lloc important, els dos exemples següents, referents a l'Escola Moderna, en són una mostra.

Així, Francesc Ferrer i Guàrdia, fundador de la primera Escola Moderna que es va crear a Barcelona, l'any 1901, creia que un dels elements claus per impulsar un ensenyament científic i racional era canviar les lliçons magistrals i els llibres enciclopèdics per lliçons de coses i llibres de matèries específiques amb l'objectiu de fomentar l'esperit crític de les persones. Per poder treballar a partir de la pròpia experiència animava els seus alumnes a treballar a partir de lectures i altres materials que tenien a la seva disposició i que trobaven a la biblioteca. Corominas (2004) en un article sobre aquest pedagog, hi fa referència: «[...] una de les principals tasques del centre educatiu era la selecció dels llibres, podríem dir la selecció de les *fonts d'informació*, i el lloc central de l'escola era la biblioteca, el que podríem anomenar el *centre de documentació*»²⁹.

Dues dècades més tard, Célestin Freinet que va donar el mateix nom a la seva escola en homenatge a Ferrer i Guàrdia, proposava la substitució dels llibres de text per documents relacionats amb totes les matèries i altres eines que

²⁸ *Manifest de la biblioteca escolar*. IFLA/UNESCO [en línia]. Disponible a: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-c.htm>

²⁹ Corominas, Agustí (2004). «Ferrer i Guàrdia: un pedagog per al segle XXI». A *Aula de Innovació Educativa* núm. 135, p. 75

configuraven la biblioteca de treball, com ell en deia. Aquest espai era el centre on s'aglutinava tota la documentació que havia de ser com més àmplia i actualitzada millor i estava formada per diversos llibres de consulta, manuals, diccionaris, monografies, articles de premsa i de revistes, mapes i un arxiu fotogràfic. Tots aquests recursos estaven a l'abast dels infants, agrupats per centres d'interès, perquè els consultessin segons les seves necessitats i d'acord amb les seves possibilitats. En un dels seus escrits, Freinet explica als mestres la necessitat de tenir una biblioteca per poder ajudar els infants a tenir èxit en la lectura: «Aconsellem als nostres lectors que, a més, organitzin a la seva classe una biblioteca de treball, amb tots els llibres que creiem aptes per ajudar al treball dels alumnes: manuals escolars, llibres documentals de diverses col·leccions i sobretot la nostra col·lecció Biblioteca de Treball [...]»³⁰.

Ambdós pedagogs van crear les seves pròpies edicions per elaborar materials, llibres didàctics i de coneixements amb la finalitat de dotar les biblioteques de les escoles de recursos que ells consideraven que en aquells moments no estaven en ús i que eren imprescindibles per modernitzar l'ensenyament i per promulgar una formació crítica .

A Catalunya, aquesta idea d'una biblioteca escolar indispensable per a l'aprenentatge ha estat considerada tradicionalment com un element de renovació pedagògica que ha reeixit amb més o menys èxit segons l'època. Securín (2008) fa una breu història de la seva evolució al nostre país i diu, respecte a les escoles que a partir de la dècada dels cinquanta del segle passat aposten per fer una escola nova, activa i de qualitat, que:

«En el moment de la represa pedagògica catalana totes les escoles tenen biblioteca d'aula o d'escola, o de tots dos tipus, basant-se sempre en el voluntarisme escolar. [...] Des d'aquestes biblioteques es fomentava la lectura a través de llibres d'imaginació, es feia préstec de llibres i es comentava la premsa amb l'alumnat»³¹.

Al llarg dels anys, des de l'administració, s'han dut a terme actuacions puntuals per fomentar les biblioteques escolars, però no és fins el curs 2004-2005, que el Departament d'Educació impulsa el programa Puntedu amb l'objectiu de potenciar-les com:

«[...] un espai de recursos on poder trobar tot tipus d'informació en diferents tipus de suport a l'abast de l'alumnat, del professorat i de la comunitat educativa, prioritzar el seu ús com a espai d'aprenentatge en el desenvolupament de les diferents àrees curriculars, per tal que l'alumnat es formi com a persona autònoma, crítica i constructora del seu propi coneixement a través de la cerca, la investigació i el treball en diferents fonts d'informació, i promoure l'hàbit lector»³².

³⁰ Freinet, Célestin (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo Veintiuno de Espanya, pp. 45-46

³¹ Securín Fuster, Rosa M. *La biblioteca escolar, un recurs per a l'assoliment de les competències bàsiques*. Llicències retribuïdes per a treballs de recerca i estudis. Departament d'Educació, curs 2007-08, p. 9

³² *Biblioteca escolar: Puntedu* [en línia]. Disponible a: <<http://www.xtec.net/innovacio/biblioteques/>>

2.2.2 La biblioteca escolar com un espai d'aprenentatge

La biblioteca de l'escola del segle XXI ha de donar resposta a les necessitats generades pels canvis de la societat actual basada en la informació i el coneixement, i ha de comptar, per tant, amb un ampli ventall de recursos disponibles per poder realitzar múltiples lectures amb diferents funcions i objectius: informar-se, aprendre, comprendre, gaudir, saber, col·laborar, decidir, investigar, opinar...

En aquest context la biblioteca esdevé una eina educativa molt important, imprescindible per acompanyar els processos d'ensenyament-aprenentatge, afirmació que comparteixen mestres, bibliotecaris, especialistes i responsables dels programes institucionals, com és el cas de la Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal, que en la presentació d'aquesta xarxa la defineixen així:

«Concebuda com un gran centre de recursos, col·loca a disposició de professors i alumnes un conjunt molt variat de recursos necessaris per als objectius de l'educació del segle XXI i indispensables en una escola que desitgi oferir productes i serveis de qualitat. Implica, per tant, dins del context actual pensar en la biblioteca i usar-la en la vida quotidiana del centre, tant en el temps lectiu com no lectiu»³³.

A hores d'ara, també es coincideix en afirmar que els llibres de text (impresos o digitals) no poden ser l'única eina d'aprenentatge i el referent exclusiu per accedir al saber en una societat on molta informació arriba a tot arreu a través dels mitjans de comunicació. Des de l'escola i, en concret, des de la biblioteca, s'ha de facilitar l'accés a diverses fonts documentals per poder tenir una visió més global i més crítica sobre un mateix tema.

Per tenir accés a una informació actual, variada i plural que respongui a totes les àrees de coneixement, s'ha de comptar amb un fons que contingui documents en diversos suports (paper i electrònic) i formats (llibres, revistes, imatges, CD, DVD, CD-Rom, multimèdia, etc.). Seguint les directrius marcades per la IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar, «almenys un 60% del fons hauria de consistir en recursos d'informació, no novel·lístics ni de ficció, relacionats amb el currículum»³⁴.

Tots els recursos amb els quals ha de comptar la biblioteca han d'estar al servei de l'educació, han de ser un suport per al projecte curricular del centre i han d'afavorir noves estratègies metodològiques que permetin a l'alumnat millorar en competència lectora, adquirir habilitats informacionals i desenvolupar capacitats per aprendre a aprendre. En definitiva, nens i nenes han de poder utilitzar aquests recursos per progressar en el propi procés d'aprenentatge, per tenir destreses per transformar la informació en coneixement i per saber actuar d'una forma autònoma, crítica i reflexiva.

³³ *Rede de Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação de Portugal [en línia]. Disponible a: <<http://www.rbe.min-edu.pt/>>

³⁴ *Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya, 2005. Disponible a: <http://www.cobdc.org/publica/directrius/IFLA_escolar.pdf>

Hi ha escoles que tenen molt clar el paper que desenvolupa la biblioteca en el seu entramat, l'explicació que fa Centelles (2005) de la del seu centre, n'és un bon exemple:

«La biblioteca és el cor de l'escola. Està situada en un lloc accessible, principal i amb una funció clara de suport a l'ensenyament. És el centre gravitatori sobre el qual descansen bona part dels materials que ajudaran al creixement intel·lectual del nostre alumnat»³⁵.

Algunes experiències que s'han dut a terme, en diversos països, han volgut reflectir amb termes específics els canvis que s'han produït en els últims anys en la manera de concebre-les i d'organitzar-les d'acord amb el context actual: centre documental, de recursos, ensenyament, aprenentatge, investigació o recerca, són mots que s'afegeixen al de biblioteca per explicitar-ne el concepte. En són exemples les BCD a França (Bibliothèque Centre Documentaire); els CRA a Xile (Centro de Recursos para el Aprendizaje); o els CREA a Andalusia (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje).

Com que el nom no fa la cosa, ara i aquí, entendre la biblioteca com a espai d'aprenentatge du implícit estructurar-la com un centre de recursos que formi part del projecte educatiu, integrar-la plenament en la vida de l'aula i de l'escola, i dotar-la de mitjans suficients perquè mestres i alumnes hi trobin eines de treball adequades per ensenyar i aprendre.

Una biblioteca d'avui en dia preparada per donar resposta als objectius anteriors i en la qual convisquin diversos materials impresos i digitals, Cassany (2008) ens la descriu així:

«Al costat de prestatges amb llibres i taulells amb revistes i diaris, hi trobem nombroses terminals informàtiques, interconnectades entre si i amb altres centres educatius i amb el món exterior, que emmagatzemen bases de dades i documents electrònics [...]. Les bases de dades i les publicacions electròniques conviuran amb els llibres, les revistes i els diaris de paper, que atresoren la història cultural de la humanitat i que contenen molta informació que no està –ni previsiblement estarà– a Internet»³⁶.

Si ens basem en els estàndards internacionals, hi ha unes condicions *sine qua non* perquè una biblioteca pugui complir les seves funcions pedagògiques: espai adequat i confortable; equipament tecnològic suficient; fons de qualitat, actualitzat i equilibrat entre ficció i coneixements, documents en diferents suports i formats; gestió centralitzada; i personal format que disposi de temps per dedicar-s'hi.

Totes aquestes condicions, que són necessàries perquè una biblioteca funcioni, no són suficients perquè esdevingui una eina integrada plenament en el procés pedagògic d'un centre, el que realment és decisiu són les pràctiques lectores que s'hi duguin a terme, el que s'hi faci amb tots els materials disponibles, les

³⁵ Centelles, Jaume (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat (Premi de Pedagogia), p. 13

³⁶ Cassany, Daniel (2008). «Biblioteques en la era digital». A *Biblioteques y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano, (Travesía), pp. 326-327

activitats compartides que realitzin mestres i alumnes per fomentar el gust per la lectura i estimular les ganes d'aprendre.

Els elements que han de configurar aquesta biblioteca al servei de l'educació en la qual «els alumnes i professors tenen a l'abast una gran diversitat de recursos educatius i poden posar en pràctica una metodologia més activa i participativa»³⁷ queden molt ben resumits en la figura 2.1 que exposem a continuació:

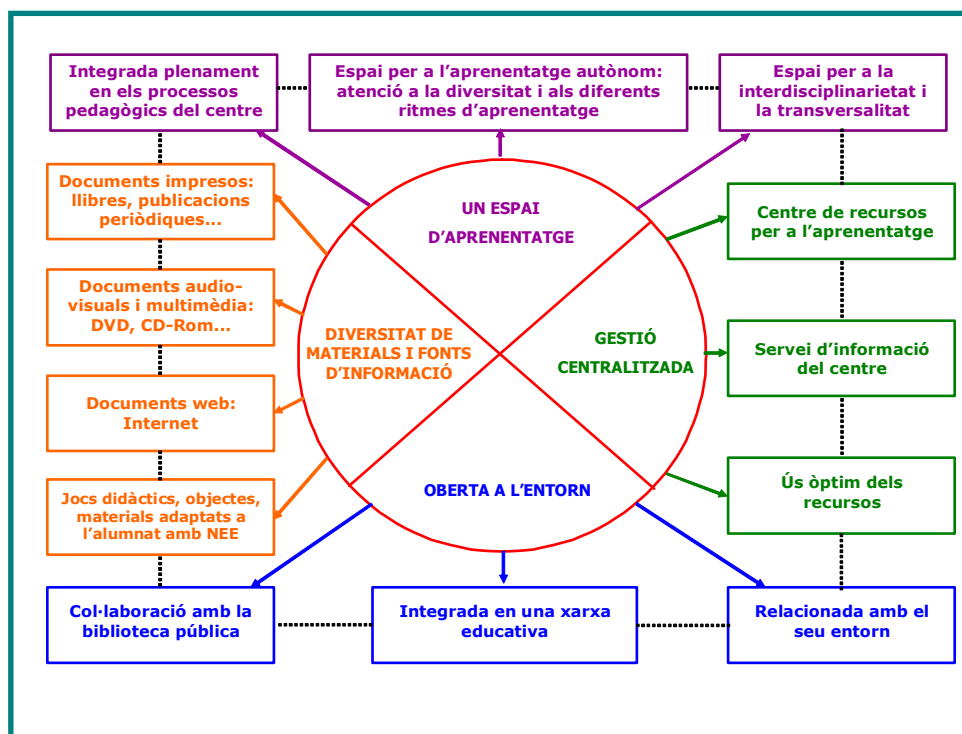


FIGURA 2.1

Tots els estudis consultats evidencien que la biblioteca ha d'estar emmarcada en el projecte educatiu del centre i que ha de ser una eina per ajudar a avançar en la manera d'ensenyar i aprendre d'acord amb les concepcions pedagògiques actuals, però, a més a més, hi ha tres punts que volem destacar perquè són els que la mostren «com un recurs imprescindible perquè obren noves possibilitats davant de la desigualtat i el fracàs escolar»³⁸:

- És un factor de qualitat perquè amb l'acompanyament que es pot fer des de la biblioteca es pot aconseguir una millora de les competències lectores i informacionals.
- És una eina per compensar desigualtats perquè pot posar al servei de tot l'alumnat l'accés a la informació i proporcionar recursos per a la lectura a diversos nivells, independentment del medi familiar i social de procedència.

³⁷ *Un nuevo concepto de biblioteca escolar* (1996). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Adaptació de la figura feta per Montserrat Gabarró i Mercè Abeyà

³⁸ Castán Lanaspá, Guillermo (2008). «La biblioteca escolar y la igualdad de oportunidades». A *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano, (Travesía), p. 84

- És un instrument per estendre la cultura perquè pot actuar com un centre dinamitzador obert a la comunitat educativa i relacionat amb l'entorn; pot ser un espai per a la trobada i la comunicació, on les exposicions, les xerrades o els debats apropin la realitat escolar i la social.

2.2.3 La relació entre l'ús de la biblioteca escolar i la millora dels aprenentatges

S'ha pogut constatar que hi ha diversos estudis qualitius i quantitius fets per diferents investigadors que mesuren la influència de les biblioteques escolars en l'aprenentatge.

Lemaire (2006) parla de les investigacions realitzades per Dorothy Williams³⁹, l'any 2001, sobre les biblioteques escolars a Anglaterra que confirmen la idea que poden tenir un impacte positiu sobre els resultats acadèmics si «realitzen actuacions correctes per assegurar l'eficàcia dels seus serveis»⁴⁰.

Aquesta autora també cita la investigació duta a terme per l'Australian School Library Association⁴¹, l'any 2003, amb resultats similars.

Els dos estudis, però, tenen la base en una sèrie d'investigacions fetes a catorze estats dels Estats Units, des de l'any 1990, que mostren la relació existent entre l'ús de la biblioteca escolar i l'èxit de l'alumnat en comprensió lectora i aprenentatge en general, independentment dels nivells socioeconòmics de la comunitat. Un resum d'aquests estudis es pot trobar al treball realitzat per Cummings i Michea⁴² sobre la importància de comptar amb una biblioteca a l'escola i la seva influència en els resultats acadèmics dels estudiants.

És interessant també la ressenya que fa Bonilla (2008) dels diferents treballs duts a terme per tres investigadors americans (Lance, Krashen i Todd) que coincideixen o es complementen amb els estudis citats anteriorment. Els resultats d'aquestes recerques reforcen la premissa que disposar d'una biblioteca i tenir materials de lectura és una condició necessària però no suficient per formar lectors i per promoure coneixement.

D'aquests treballs, Bonilla destaca la descripció detallada que fan els seus autors de les condicions que han de tenir les biblioteques per incidir favorablement en els èxits escolars dels nens i nenes.

Perquè això sigui possible:

³⁹ Profesora de The Robert Gordon University d'Aberdeen (Escòcia)

⁴⁰ Lemaire, Kathy (2006). «Leer para alcanzar la alfabetización informacional: la campaña Bibliotecas escolares. Para un cambio positivo». A *Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas escolares y el desarrollo de las competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 106

⁴¹ ASLA [en línia]. Disponible a: <www.asla.org.au/>

⁴² Cummings, Carole; Michea, Loreto. *Las bibliotecas escolares ¡funcionan! Estudio de investigación*. Scholastic, Research & Results [en línia].]. Disponible a: <<http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/Importancia%20de%20la%20biblioteca.pdf>>

«És necessari generar l'accés als llibres i a la informació en una diversitat de suports, mitjançant la creació sistemàtica d'oportunitats d'aprenentatge [...]. Les biblioteques escolars *per se*, això és dotades, organitzades i gestionades de qualsevol manera, no garanteixen que tinguin una incidència efectiva en el rendiment escolar. Perquè facin una contribució substancial en la manera de fer dels alumnes es requereix que compleixin amb certes condicions en tres àmbits: l'espai, els serveis i el personal. Els tres àmbits han de ser atesos i desenvolupats per assolir l'equilibri perquè puguin incidir de manera efectiva sobre l'aprenentatge dels alumnes»⁴³.

A més d'aquestes condicions, la vinculació que s'estableix entre la biblioteca, el desenvolupament del currículum, el projecte educatiu de l'escola i l'activitat pròpia de l'aula, és un altre dels factors determinats perquè hi hagi un impacte positiu en la millora de les capacitats de l'alumnat.

⁴³ Bonilla Rius, Elisa (2008). «Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos». A *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano, (Travesía), p. 70

2.3 La comunicació a l'aula

2.3.1 Concepció de l'aprenentatge

El plantejament inicial de la investigació que es presenta demanava aprofundir en les teories socioculturals i constructivistes de l'aprenentatge, no podia ser d'altra manera perquè la interacció entre investigadora i grups de nens i nenes era la base de la recerca. Els nostres instruments bàsics, doncs, han estat la conversa, les entrevistes, i l'observació dels intercanvis que s'han anat produint en l'execució de les tasques en grup. Són situacions dialògiques per compartir i elaborar coneixements, i també per fer introspeccions sobre processos, reflexions, que serien impensables sense aquest marc comunicatiu.

Per elaborar el marc teòric, ens hem basat en diferents autors que, partint de les idees de Vygotsky, han investigat sobre la importància de la comunicació a l'aula. Un d'aquests autors ha estat Jorba (1998), que ha partit de diferents investigadors, que són tot un referent en aquest camp (Lemke; Edwards i Mercer; Novak i Gowin; Wertsch...) per fer una elaboració pròpia del marc d'aprenentatge.

En la definició següent, ressalta, d'aquest model sociocultural de l'aprenentatge, el paper central de la comunicació:

«[...] es concep l'aprenentatge com una construcció personal mediada per la interacció amb els altres actors de l'acte educatiu, i ensenyar i aprendre com un procés de comunicació social entre aquests actors, com una construcció conjunta que comporta la negociació de significats i el traspàs progressiu del control i de la responsabilitat del procés d'aprenentatge del professorat a l'alumnat»⁴⁴.

Aquesta mateixa idea l'expressa l'autor en la figura 2.2, en què destaca el paper de la comunicació entesa en un sentit ampli i complex, que comprèn la verbalització i el contrast per fer evolucionar la representació i promoure aprenentatges significatius:

⁴⁴ Jorba, Jaume; Gómez, Isabel; Prat, Àngels (eds.) (1988). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació (Els Llibres de l'ICE de la UAB. Eines i Estratègies; 7), p. 37

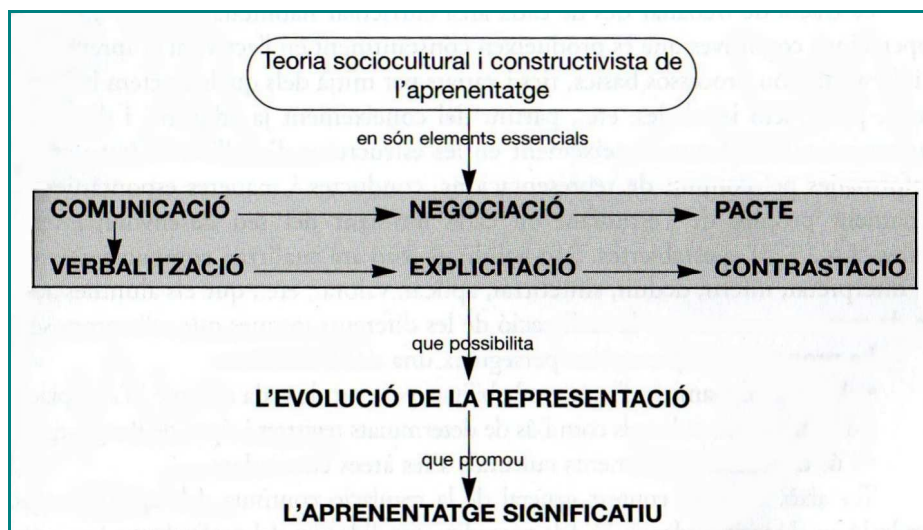


FIGURA 2.2

L'aportació, segons la nostra opinió, d'aquest autor en el llibre citat fa referència a l'interès del model en els aprenentatges en qualsevol àrea curricular. Ho expressa així:

«Es tracta de treballar des de cada àrea curricular habilitats que són a la base d'operacions cognitives que es produeixen constantment en l'activitat d'aprenentatge i d'estudi. [...] Són habilitats com ara analitzar, comparar, classificar, interpretar, inferir, deduir, sintetitzar, aplicar, valorar, etc...»⁴⁵.

Partint d'aquesta idea, en aquesta investigació, s'ha volgut utilitzar la llengua en tota la seva amplitud per arribar a un aprenentatge significatiu construït conjuntament.

2.3.2 Interacció i conversa

Si es parteix d'aquest marc comunicatiu, s'entén que el coneixement és una tasca individual, que cadascú ha de construir a partir de fer evolucionar les representacions mentals. Aquesta construcció es produeix a partir de la interacció amb els altres, tant amb el grup d'iguals, com amb les persones més expertes amb les quals es comparteixen situacions d'aprenentatge. Tough (1979) explica aquesta dualitat entre aprenentatge individual i compartit en aquesta seqüència:

«Algunes formes d'aprenentatge es poden produir sense l'ajuda dels altres, aprendre a usar el llenguatge, i pensar necessàriament depèn de la interacció amb altres persones. Quan les persones conversen posen de manifest la forma amb què raonen; aquesta és l'única experiència directa a partir de la qual els nens poden aprendre»⁴⁶.

El motor d'aquest aprenentatge personal i social havia de ser la gestió del grup, de manera que es poguessin alternar les activitats conjuntes -amb o sense la

⁴⁵ Jorba, Jaume (1998). *Op. cit.* p. 38

⁴⁶ Tough, Joan (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela des de los siete años*. Madrid: Visor (Aprendizaje), p. 109

participació de la investigadora- amb les de petit grup, i en la distribució de les tasques, de manera que les individuals o de petit grup revertissin a tot el conjunt.

En el treball d'Esteve (2009)⁴⁷ en què s'integren aportacions d'altres autors (Mercer, Coll...), es proposen tres tipus d'interaccions: entre professorat i alumnat, entre iguals, i amb un mateix. En fem una síntesi del que considerem bàsic en la proposta:

- 1) *Interacció entre docents i alumnat.* Del treball citat, en destaquem les aportacions que creiem d'interès:
 - a) La construcció d'un discurs comú en què es recullen desitjos, intencions i comportaments del grup.
 - b) L'adult dinamitza la sessió partint de l'objectiu inicial i s'ajusta a les necessitats i qüestions que emergeixen de l'alumnat i els implica en el procés d'aprenentatge conjugant el que és propi, el que es comparteix i el que s'aprèn.
- 2) *Interacció entre iguals.* En aquestes situacions els nois i noies han d'actuar amb responsabilitat, com si fossin adults. Són agrupacions, en què les aportacions dels alumnes, siguin més o menys competents, poden ser igualment importants per a la tasca que han de desenvolupar. Mercer (citada per Esteve, 2009) dóna molta importància a la conversa exploratòria entre el grup, que consisteix a compartir la informació, arribar a acords, responsabilitzar-se de les decisions, a partir dels raonaments i intervencions de tots.
- 3) *Amb un mateix.* El discurs interior és una forma de diàleg. Vygotsky s'hi referia com a forma de controlar els pensaments, raonar, planificar accions, regular el comportament, resoldre problemes, recordar. Es tracta de transformar les paraules en pensament.

Tough (1979) quan parla de les interaccions entre adult i alumnat, en destaca el paper de la mestra o mestre en les seves intervencions, que en diu estratègies de diàleg. Les classifica en orientació, facilitació, informació, suport i finalització. Aquest treball ofereix un marc de referència molt útil per aconseguir fer més productives les converses d'aula.

L'ús d'aquestes estratègies per part del docent, incideixen en els tres tipus d'interacció: la mestra o el mestre orienta la conversa i acull aportacions de tots. Fa que dialoguin entre ells a partir de valorar i avaluar aportacions i demana reflexió personal per completar, reorientar o modificar les aportacions de cadascú. Són maneres de fer que donen un model de diàleg que pot ser útil per aplicar en les situacions entre iguals i també en les reflexions personals.

⁴⁷ Esteve, Olga (2009). «La interacción, un proceso que implica conversar». A *Cuadernos de Pedagogía* núm. 391, pp. 57-59

3 | Mètode

3. Mètode

3.1. Disseny del pla de treball

Els objectius a dur a terme proposats en aquest projecte es poden agrupar en dues parts diferenciades:

- a) Reflexió teòrica: Marc conceptual per aprofundir en els coneixements dels continguts que abasten el projecte, competència lectora i biblioteca escolar, com a elements que tenen una relació explícita en el desenvolupament de les competències bàsiques d'educació primària.
- b) Aplicació pràctica: Elaboració d'instruments de mesura i de propostes que es duran a la pràctica amb l'alumnat de cicle mitjà; aquest material ha de ser la base per verificar les hipòtesis o preguntes del projecte.

D'acord amb aquestes premisses el pla ha quedat estructurat de la següent manera:

QUADRE 3.1

Actuacions		1r tr.	2n tr.	3r tr.
1.	Cerca, selecció i organització de la documentació bibliogràfica			
2.	Selecció i organització dels objectius d'aprenentatge i dels continguts del currículum que es treballaran a les pràctiques docents			
3.	Cerca del material per utilitzar per a les seqüències didàctiques: selecció de textos, suports i formats			
4.	Disseny de la primera seqüència didàctica a partir d'un text narratiu: <i>La princesa i el pèsol</i>			
5.	Disseny de la segona seqüència didàctica a partir d'un text expositiu: <i>Les granotes</i>			
6.	Sessions amb el professorat: reunions i entrevistes			
7.	Actuacions amb l'alumnat: aplicació de les proves ACL			
8.	Actuacions amb l'alumnat: aplicació pràctica de les seqüències didàctiques			
9.	Actuacions amb l'alumnat: entrevistes a alumnes de 3r i 4t			
10.	Anàlisi dels resultats			
11.	Elaboració de la memòria ⁴⁸			
12.	Difusió de les propostes a través del web personal			

⁴⁸ Per a l'elaboració de la memòria s'ha comptat, també, amb el primer trimestre del curs 2009-2010.

3.2. Hipòtesis que planteja la recerca

La relació que s'estableix en el currículum entre el desenvolupament de les competències bàsiques, en especial la competència lectora, i la utilització de la biblioteca com a recurs didàctic que pot ajudar a assolir aquestes competències, és el punt de partida per formular les preguntes.

S'ha de tenir en compte que les dades que s'analitzen provenen d'un nombre d'alumnes reduït, dos grups classe, i que no es contrasten amb d'altres d'una naturalesa semblant. Les hipòtesis, per tant, es circumscriuen als resultats d'aquests grups.

Aquesta recerca també es pot considerar un estudi exploratori que ens permet acostar-nos als factors que intervenen en el fet que la biblioteca escolar incideixi en la millora de la comprensió lectora de l'alumnat i en l'aprenentatge, però creiem que s'hauria de completar amb aproximacions des d'altres angles – altres formats, altres alumnes, altres edats, altres centres... – per tenir una visió més global d'aquesta relació a partir d'altres concepcions de la biblioteca com un espai per aprendre.

La hipòtesi principal que planteja la recerca és:

- a. La utilització de la biblioteca escolar com a espai d'aprenentatge millora la competència lectora i la construcció de coneixement si es parteix de pràctiques docents en les quals la comunicació entre tots els agents n'és la base.

D'aquesta hipòtesi, en deriven preguntes complementàries:

- b. Com s'han de gestionar les situacions compartides alumnes-mestres perquè actuïn d'agent motivador?
- c. Amb l'ús de la biblioteca escolar com a recurs didàctic, amb l'acompanyament d'un docent, l'alumnat esdevé més autònom per buscar informació i per aprendre a aprendre?
- d. Perquè hi hagi una relació favorable entre la utilització de la biblioteca escolar i el desenvolupament de les competències bàsiques influeix la manera d'ensenyar i aprendre?

3.3. Metodologia utilitzada

Per dur a terme aquesta recerca s'han proposat unes seqüències didàctiques per posar en pràctica amb alumnat de cicle mitjà de primària. Les situacions d'ensenyament-aprenentatge que promouen aquestes pràctiques condueixen a l'acció sobre la qual es recollirà la informació i es reflexionarà.

S'ha utilitzat una metodologia bàsicament qualitativa que s'emmarca dins la línia d'investigació-acció en què hi ha una estreta relació entre la teoria i la pràctica.

Compartim amb McKernan (1999) la filosofia d'aquesta modalitat d'investigació: «primer, la investigació-acció és un estudi rigorós, sistemàtic per mitjà de procediments científics i, segon, els participants tenen la titularitat crítico-reflexiva del procés i dels resultats».

Segons Willems i Rausch (citats per McKernan, 1999) la investigació-acció és per definició una investigació naturalista de fenòmens que ocorren i tenen relació amb els contextos en els quals es produeixen d'una manera natural.

Per aquesta raó, a l'hora de plantejar l'estudi s'han tingut en compte els conceptes següents⁴⁹:

- S'ha realitzat *in situ*, a la biblioteca, que és l'entorn propi de l'objecte d'estudi.
- S'ha fet un treball participatiu en el qual els nens i les nenes integrants de la mostra han estat els subjectes protagonistes de les situacions d'ensenyament-aprenentatge.
- No s'han controlat les variables sociològiques: lloc d'origen, entorn familiar, llengua habitual, anys d'escolaritat, etc.
- S'ha tingut en compte la classe globalment, no s'han considerat casos individuals i s'ha partit de la idea que el grup classe el componen totes i cada una de les particularitats.
- Amb les activitats que s'han preparat s'ha tingut la intenció de crear un clima de treball en el qual la conversa entre alumnes i mestra-alumnes es configurés com l'instrument essencial de la investigació-acció⁵⁰.

En el plantejament inicial es considerava que, en la mesura que avancés la investigació, s'haurien de reconduir activitats, pràctica de la mestra-investigadora, etc., en definitiva, canvis metodològics que podrien portar a matisar o modificar fins i tot les hipòtesis inicials.

Com es veurà en el següent apartat s'han utilitzat diverses tècniques per assegurar la recollida de dades i per poder disposar de diferents punts de mira: proves quantitatives, l'observació, amb la conseqüent anotació de les accions i transcripció del diàleg que les acompanya, i de les entrevistes amb les nenes i els nens.

⁴⁹ McKernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum*. Barcelona: Paidós, p. 52

⁵⁰ Vegeu l'apartat 4.4.1 «La conversa», p. 63

La persona que efectua la investigació participa activament amb el rol de mestra i és qui observa, recull i analitza les dades.

3.4. Tècniques de recollida de dades

Per obtenir la informació i fer la recollida de dades que seran objecte d'anàlisi s'han utilitzat quatre tècniques diferents que es complementen: una eina que aporta dades quantitatives i tres, que són les que s'han considerat més rellevants, que aporten dades qualitatives basades, sobretot, en l'observació de l'acció i en la conversa amb les persones objecte de la investigació.

3.4.1 Instruments quantitatius: Proves ACL d'avaluació de la comprensió lectora⁵¹

Aquestes proves, objectives i estandarditzades, valoren la comprensió lectora d'una manera àmplia i s'han utilitzat com a instrument quantitatiu. S'han aplicat dues vegades per comprovar si hi havia progrés entre la primera (a l'inici) i la segona (al final).

Les proves ACL utilitzen textos de tipologia diversa, relacionats amb tots els àmbits d'ús i amb temàtiques corresponents a les àrees curriculars de cada curs.

S'han aplicat seguint les normes que s'indiquen perquè siguin realitzades amb el màxim d'objectivitat i condicions favorables: col·lectivament a mig grup classe; amb l'alumnat separat convenientment per evitar que es puguin mirar els uns als altres; a primera hora del matí, en dues sessions de $\frac{3}{4}$ d'hora; en un clima de concentració i tranquil·litat; i amb l'explicació de la mecànica de la prova a través d'un text d'exemple per comentar col·lectivament.

Per detectar el punt de partida de l'alumnat, a l'inici de curs es va aplicar la prova corresponent al curs anterior (2n o 3r) i per detectar el progrés efectuat, a final de curs es va aplicar la prova corresponent al curs que acaben (3r o 4t) per poder, així, comparar els resultats.

El calendari d'aplicació ha estat el següent:

⁵¹ Català, Glòria et al. (1996; 2001). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol.1. Proves ACL. Cicle inicial de primària. Vol.2 Proves ACL. Cicle mitjà i superior de primària.* Barcelona: Graó

QUADRE 3.2

Grup	Data		Proves
	Octubre 2008	Juny 2009	
Alumnes classe de 3r	Prova ACL-2	Prova ACL-3	
Alumnes classe de 4t	Prova ACL-3	Prova ACL-4	

La correcció i valoració dels resultats s'ha fet d'acord amb els barems establerts: primer s'han obtingut les puntuacions directes, després s'han tipificat en una nova escala (decatipus) que divideix la distribució de puntuacions en deu sectors i per últim s'han interpretat els resultats d'acord amb la valoració que informa del nivell de cada alumne examinat.

Totes les dades recollides es troben a l'annex 1.

3.4.2 Instruments qualitius

3.4.2.1 Reunions amb el professorat

Des de l'inici del treball s'han dut a terme reunions periòdiques amb el professorat implicat en el projecte.

En aquestes reunions s'ha partit d'un guió preestablert (entrevista semiestructurada) perquè servis de pauta per generar informació però les converses s'han desenvolupat d'una manera informal en la qual totes les persones intervenien i responien allò que creien pertinent. Durant les sessions s'han pres notes per recollir les dades rellevants.

Els objectius marcats han estat els següents:

- Presentar a l'equip docent del centre el projecte de recerca i demanar la seva col·laboració per poder aplicar la part pràctica.
- Recollir dades, opinions i propostes de les mestres implicades (tutores dels cursos, mestres especialistes i responsables de la biblioteca).
- Fer un seguiment de les actuacions per poder relacionar al màxim, tot el treball que s'ha dut a terme a l'aula, a la biblioteca i a l'aula d'ordinadors amb el treball propi de la recerca.
- Retornar-los els resultats de les proves ACL.
- Valorar el progrés efectuat per l'alumnat al llarg del curs.

Al llarg del curs s'han realitzat cinc reunions amb els continguts següents:

- Una entrevista inicial amb l'equip directiu, les responsables de la biblioteca i l'equip de cicle mitjà per establir els acords per dur a terme l'aplicació pràctica del projecte i el procés a seguir i per concretar la mostra d'alumnes amb els quals es treballaria (setembre 2008).

- Una entrevista inicial amb les tutores per recollir la seva opinió sobre la competència lectora dels dos grups d'alumnes implicats en el projecte i sobre les actuacions previstes per dinamitzar l'ús de la biblioteca i per concretar el nombre i la periodicitat de les reunions que es faran (octubre 2008).
- Dues entrevistes de seguiment amb les tutores i les persones responsables de la biblioteca per retornar els resultats de la primera prova ACL, contrastar opinions sobre el nivell lector dels nens i nenes de 3r i 4t i presentar cada una de les propostes pràctiques que s'han d'aplicar amb aquests grups d'alumnes (gener i març 2009).
- Una entrevista final amb cada una de les tutores per lliurar els resultats de la segona prova ACL i valorar el progrés dels nens i nenes i les repercussions del treball efectuat (juny 2009).

3.4.2.2 Observacions de les sessions dutes a terme amb l'alumnat

A les sessions dutes a terme amb l'alumnat, deu en total, s'ha fet una observació sistemàtica del seu desenvolupament, dels fets d'interès i de les actuacions dels nens i les nenes: de les converses mantingudes, de les conductes rellevants, de la manera com intervenien en els grups de treball i de com resolien les tasques.

El tipus d'observació ha estat participativa ja que la persona responsable de fer els registres actuava com a mestra del grup, conduïa la sessió, proposava les activitats i interactuava amb els alumnes per facilitar l'aprenentatge.

A causa d'aquest paper actiu d'observadora i participant, s'ha necessitat recórrer a ajuts externs per poder actuar amb el màxim de normalitat amb l'alumnat en el context on tenia lloc l'acció, a la biblioteca, i poder enregistrar les dades amb més precisió. Per a les cinc primeres sessions s'ha comptat amb la col·laboració d'un estudiant en pràctiques que també prenia notes d'acord amb les directrius consensuades prèviament i a les cinc sessions restants s'ha utilitzat l'enregistrament en àudio de les interaccions verbals.

Cal remarcar la importància de disposar d'un observador que no només recull intervencions, sinó que permet intercanvi amb la investigadora al final de la sessió.

Amb les observacions directes i les transcripcions de les gravacions s'ha redactat un diari de camp que es troba en l'annex 2.

3.4.2.3 Entrevistes grupals semiestructurades

De cada un dels grups amb els quals s'han fet les pràctiques, s'han seleccionat quatre alumnes, dos nens i dues nenes, i al llarg del curs s'hi han mantingut tres entrevistes. En el quadre 3.11 s'indica amb un asterisc els alumnes que han participat en aquestes sessions.

Les entrevistes, per tant, s'han realitzat amb setze alumnes organitzats en dos subgrups (un de 3r i un de 4t) que estaven formats per quatre nens i quatre nenes representatius dels grups-classe, de diversos nivells lectors, segons l'opinió de les mestres i els resultats obtinguts de la primera prova ACL (baix, normal i alt), i amb la capacitat comunicativa suficient per explicar fets, vivències i opinions, per interactuar entre ells i per reflexionar sobre les seves pròpies accions i poder-ne parlar.

S'ha partit d'un conjunt de temes, dotze a cada entrevista, que s'han plantejat de forma semiestructurada com una conversa organitzada en la qual tothom intervenia en ordre, escoltaven els companys i companyes, responien les preguntes que l'entrevistadora formulava i dialogaven entre ells plantejant i responent noves preguntes.

La investigadora, que assumia el rol de mestra, actuava com a planificadora i orientadora de l'activitat dialògica i reforçava les intervencions de manera que cadascú pogués comunicar el seu pensament de forma entenedora.

Des del primer moment l'alumnat coneixia l'objectiu de la conversa: sabien que les seves explicacions servirien per fer un treball sobre com llegeixen i com aprenen els nens i les nenes de cicle mitjà.

Les entrevistes s'han dut a terme en un clima distès i de confiança que ha propiciat que tothom hi participés amb molt d'interès i que es generessin debats entre el grup de gran valor informatiu per a l'objecte de la investigació.

A la primera entrevista es volia esbrinar la història del grup com a lectors literaris a través dels contes que coneixien o que havien llegit, els seus interessos i les seves preferències respecte a les lectures, la seva actitud respecte a les activitats que feien a la biblioteca, les habilitats per saber on i com trobar els llibres i, per últim, se'ls demanava que expliquessin com llegien i se'ls induïa a fer una metareflexió sobre el seu procés lector.

Les qüestions sobre les quals s'ha parlat han estat les següents:

QUADRE 3.3

Núm.	1a entrevista: Temes
1.	Quins llibres recordeu de l'any passat?
2.	Quin és el llibre que us ha agradat més de tots els que heu llegit?
3.	Com els trieu, els llibres?
4.	Quan feu biblioteca, què penseu?
5.	Què hi aneu a fer a la biblioteca? I el curs passat, què hi fèieu?
6.	Quants dies en fèieu l'any passat? I aquest?
7.	Us agradaria fer-ne cada dia?
8.	Com llegiu els llibres? Tot, mireu només els dibuixos...
9.	Què feu quan no enteneu el que llegiu?
10.	Com sabeu quins llibres són per a la vostra edat?
11.	A casa teniu llibres? Quants? Llegiu?
12.	Quins llibres us agradaria llegir? De què?

A la segona entrevista també es demanava que reflexionessin sobre el seu procés lector i els hàbits de lectura, i a més es volia conèixer l'impacte de les activitats que s'havien dut a terme durant la primera pràctica, en especial en allò que feia referència al treball cooperatiu, a la utilització de diferents recursos i a l'interès per aprendre.

Les qüestions sobre les quals s'ha parlat han estat les següents:

QUADRE 3.4

Núm.	2a entrevista: Temes
1.	Què recordeu més de tot el que hem fet aquests dies? Per què?
2.	Quines coses feu a la biblioteca aquest curs? Hi veniu a treballar? Què en penseu?
3.	Us ha agradat fer les feines que havíeu de fer a la biblioteca?
4.	I les de l'aula d'ordinadors?
5.	Com es que la majoria sabíeu els contes que us he explicat?
6.	Els contes, els heu explicat a algú? N'heu parlat?
7.	Teniu més ganes de llegir que abans?
8.	Els llibres que agafeu en préstec, us els llegiu? Com?
9.	Tot el que hem fet aquest dies us han fet venir ganes de fer altres coses? Quines?
10.	De quina manera us ha agradat més treballar, sols, en parella, tot el grup junt...
11.	Quan jo us demanava: Què deu passar ara? Com deu continuar la història? Com deu acabar?... com us ho fèieu per contestar?
12.	Us agraden els mateixos llibres que abans o n'hi ha algun que ara us agrada més?

A la tercera entrevista s'ha incidit bàsicament en les habilitats que han utilitzat per cercar les informacions i en la reflexió sobre el procés de construcció del coneixement.

Les qüestions sobre les quals s'ha parlat han estat les següents:

QUADRE 3.5

Núm.	3a entrevista: Temes
1.	Amb el que hem fet aquests dies passats per saber coses de les granotes, què hi heu après?
2.	Hi ha alguna cosa que us hagi costat d'entendre?
3.	Us ha interessat estudiar que hi ha animals que canvien molt, que quan neixen són molt diferents de quan seran grans? Per què?
4.	De què us recordeu més fàcilment: del que heu llegit, del que heu mirat en un CD, del que heu buscat a Internet, del que us han explicat a la classe o de coses que us han explicat els companys...
5.	I quan trobàveu una cosa interessant com ho fèieu per recordar-vos del que havíeu d'explicar als vostres companys?
6.	Del conte que us vaig explicar de <i>La promesa del capgròs</i> , què us sembla que era mentida i què era veritat?
7.	Què és el que us fa venir més ganes d'aprendre: el que feu a la biblioteca, a la classe, a l'aula d'ordinadors, les feines que us encarregava, els contes...
8.	On us agrada més buscar la informació: als llibres, a l'ordinador...?
9.	Ara que ja sou més grans i llegiu tant, em sabríeu explicar com us ho feu per llegir?
10.	I quan no enteneu el que llegiu què feu? El mateix que abans o feu coses noves?
11.	De tots els llibres que heu llegit aquest curs quin és el que us ha agradat més? Per què?
12.	Trobeu que aprendre és divertit? O us divertiu més fent altres coses?

La durada de les entrevistes ha estat de 45 minuts les primeres i les segones i de 60 minuts les terceres. Les sis entrevistes realitzades s'han enregistrat en la seva totalitat i després s'han transcrit literalment. Durant la sessió també s'han pres notes per poder completar les transcripcions amb alguns aclariments.

Les entrevistes s'han mantingut en la llengua de l'escola i cadascú s'ha expressat a la seva manera, segons les seves possibilitats. En les interaccions entre iguals, els nens i les nenes tendeixen a utilitzar la seva llengua habitual de comunicació. Les transcripcions han estat fidels a l'expressió de cadascú i per això moltes vegades es troben aportacions en les quals es barregen les dues llengües.

Per fer les transcripcions s'han utilitzat els símbols bàsics que proposa Mercer (2001)⁵² per indicar alguns aspectes no verbals que inclouen informació addicional sobre les pauses, el discurs simultani, la parla emfàtica i els elements gestuals:

QUADRE 3.6

Símbols bàsics de transcripció		
Símbol	Indicador	Exemple
...	Continuació després d'una interrupció	- IR: (.) El capgròs surt de l'ou i ja surt amb la cua i després li comencen a sortir les potes del davant, després les del darrere... - DM: No, primer les del darrere. - IR: ... primer les del darrere, després les del davant i després se li encongeix la cua i després ja s'està tornant en una granota i després li surten els pulmons.
[Discurs simultani	- MS: [Yo no leo en el autobús que sino me marejo. - FT: [Yo me paso la parada.
subratllat	Parla emfàtica	- RS: Sí perquè a casa meva tinc <u>molts contes</u> .
(...)	Paraules o frases inaudibles	- AC: Bueno, un llibre de dinosaures (...) m'he quedat per les criatures prehistòriques. - MP: Les granotes i les coses que hem treballat (...).
(parèntesi)	Paraules poc clares	- SN. La metamorfosi és quan li surten les potes del davant, les del darrere, se le encoge la cola i (.) (no me'n recordo).
(<i>cursiva</i>)	Gestos i altres elements no verbals	- RS: Agafo un llibre així (<i>fa el gest</i>) i llavors me'n vaig al llit dels meus pares i com la meva mare s'està dutxant lleigeixo en veu alta però si veig que vaig a poc a poc vaig i lleigeixo per dintre.
(.)	Pauses	- IB: No, me'l van regalar pel meu aniversari (.) i un que és de la Tea Stilton també me'l vull començar a llegir perquè diuen, una nena que s'ho ha llegit diu que és molt guai.

Les transcripcions de les sis entrevistes es troben a l'annex 3.

⁵² Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós, pp. 14-15

3.5 Procediment per seleccionar la mostra

3.5.1 Característiques dels grups-classe

Per dur a terme aquest treball s'ha escollit una escola de primària de Barcelona, del districte de Nou Barris, de doble línia, amb més d'un 30% d'alumnat nouvingut. Aquest centre té elaborat el projecte per impulsar la biblioteca escolar, tot i que, de moment, la fa servir bàsicament com a espai de promoció de la lectura literària.

L'acord amb la direcció per realitzar la part pràctica d'aquesta investigació es va establir a l'hora de fer el projecte de treball (març de 2008).

A la primera reunió mantinguda amb l'equip de mestres a l'inici de curs es van concretar els grups de 3r i 4t amb els quals es treballaria. Són grups molt representatius d'una bona part dels centres escolars actuals: conviuen en una mateixa classe nens i nenes de diferents països d'origen, amb diferents llengües i amb diferents necessitats educatives.

Tenen les característiques següents:

a. Gènere

QUADRE 3.7

Gènere	Classe de 3r	Classe de 4t
Nenes	11	12
Nens	13	13
Total	24	25

b. Procedència⁵³

QUADRE 3.8

Procedència	Classe de 3r	Classe de 4t
Catalunya o Estat Espanyol	16	21
Països sud-americans (Bolívia, Equador, Perú, Veneçuela i Xile)	3	3
Armènia	2	0
Romania	1	0
Marroc	1	0
Pakistan	0	1
Xina	1	0
Total	24	25

⁵³ Se'ns han facilitat les dades de l'alumnat que consten a les llistes del curs en què estan inscrits, referents a la seva nacionalitat.

c. Llengua familiar

QUADRE 3.9

Llengua familiar	Classe de 3r	Classe de 4t
Català	3	3
Castellà	13	18
Bilingüe català – castellà	2	3
Bilingüe castellà – anglès	1	0
Amazic	1	0
Armeni	2	0
Romanès	1	0
Urdú	0	1
Xinès	1	0
Total	24	25

d. Atenció personalitzada

QUADRE 3.10

Atenció personalitzada	Classe de 3r	Classe de 4t
Aula d'acollida	4	1
Necessitats educatives especials	2	2
Plans individualitzats	0	4
Total	6	7

D'acord amb les tutores i per no entorpir els horaris que tenien dissenyats, la mostra amb la qual es treballa queda configurada amb els criteris següents:

- Amb el grup de 3r es treballarà amb 20 alumnes ja que l'horari de treball coincideix amb l'horari de l'aula d'acollida i es creu convenient mantenir aquesta atenció personalitzada i no incloure els quatre alumnes que hi assisteixen en el projecte. Són tres nens i una nena nous procedents d'Armènia, Romania i la Xina que és el primer o segon curs que estan escolaritzats a Catalunya. La resta d'alumnes que procedeixen d'altres països, quatre, ja han iniciat l'escolarització en aquest centre des del parvulari o bé procedeixen per canvi de domicili d'altres centres de la ciutat.
- Amb el grup de 4t es treballarà amb 24 alumnes perquè un nen amb un pla individualitzat assisteix a l'aula d'educació especial en el mateix horari establert per aquest treball.

3.5.2 Configuració dels grups de treball

Es formen quatre grups de treball de deu o dotze alumnes:

QUADRE 3.11

Grup 1 (3r)			Grup 2 (3r)			Grup 3 (4t)			Grup 4 (4t)		
Núm.	Codi	Obs.	Núm.	Codi	Obs.	Núm.	Codi	Obs.	Núm.	Codi	Obs.
1.	AO		1.	AP		1.	AC*	NEE	1.	AA	PI
2.	BJ*		2.	CR*	NEE	2.	AV		2.	DM*	
3.	CO		3.	DB*		3.	DR*		3.	FT*	
4.	CS	NEE	4.	JA*		4.	FA		4.	IR*	
5.	JM*		5.	JJ	NEE	5.	IB*		5.	JG	
6.	MG*		6.	MA		6.	JD	PI	6.	MS*	
7.	NA		7.	MP*		7.	JS		7.	NM	
8.	RG		8.	PF*		8.	LB*		8.	OG	
9.	RS*		9.	SN*		9.	ME	NEE	9.	RA	
10.	TD	NEE	10.	TR		10.	NT		10.	RM	AA
						11.	TA		11.	RV	
						12.	TV		12.	SM	PI

Les sigles per identificar cada un dels alumnes corresponen a la primera lletra del nom i del cognom. La investigadora respon a la sigla M.

Amb cada un d'aquests grups s'ha fet una sessió setmanal de $\frac{3}{4}$ d'hora, durant els mesos de gener i febrer per treballar en la primera pràctica (*La princesa i el pèsol*), i durant els mesos d'abril i maig per treballar en la segona (*Les granotes*).

L'asterisc (*) indica els nens i les nenes que han participat a les entrevistes⁵⁴.

⁵⁴ Vegeu l'apartat 3.4.2.3 «Entrevistes grupals semiestructurades», p. 44

3.6 Anàlisi de les dades qualitatives

3.6.1 Fonts de dades

En aquest treball es compta amb l'aportació d'informació des de tres perspectives diferents: els nens i les nenes, les mestres i la persona responsable del projecte.

La figura següent representa la relació entre el personal implicat en la investigació i els instruments que s'han fet servir per a la recollida de les dades que seran objecte d'anàlisi: el resultat de les entrevistes mantingudes amb l'alumnat, el diari de camp de les observacions fetes a les sessions de treball i les dades i opinions recollides a les reunions amb l'equip del centre:

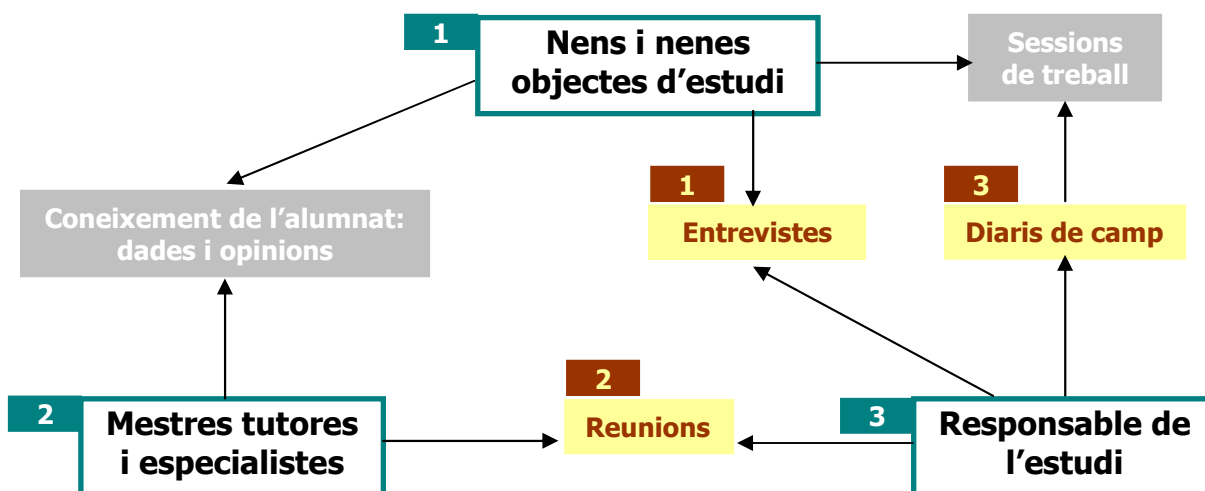


FIGURA 3.1

Denzin (citat per McKernan, 1999) recomana combinar tècniques d'investigació diferents per estudiar un mateix objecte. Així mateix aquestes dades s'han d'organitzar perquè es puguin comparar i contrastar per poder-ne assenyalar les coincidències, les discrepàncies i les diferències.

En aquest estudi, tal com s'explica a la figura 3.1, s'han utilitzat tres fonts de dades (alumnes, mestres i observadora) que s'han recollit amb tres instruments diferents (reunions, entrevistes i diari de camp).

3.6.2 Categories observacionals

Per analitzar les dades recollides amb els instruments qualitius s'ha elaborat un sistema de categories per estructurar la informació.

Els temes plantejats a les entrevistes han estat l'element que ha induït d'una forma més directa a la categorització, conjuntament amb la informació obtinguda de les activitats realitzades. Les observacions que consten als diaris de camp de les dues pràctiques també han estat molt importants per poder completar el disseny del sistema que ha quedat estructurat en quatre categories principals i vint-i-vuit subcategories, tal com s'especifica en el quadre següent:

QUADRE 3.12

Categories	Subcategories
a. El procés lector	1. «Quina pregunta, mare meva!» 2. «Amb els ulls, normalment amb els ulls» 3. «M'agrada llegir, però no llegeixo molts contes» 4. «Els dibuixos no es llegeixen» 5. «Quan no sé una paraula em poso una mica nerviós» 6. «Ves, jo ja sabia que passaria» 7. «Jo, pel mig del conte, ja sabia que era un conte»
b. La formació de l'hàbit lector	8. «Als tres anys me vaig llegir un conte que se titulava el porquet Wibbly» 9. «Ara, a mi, m'agraden uns altres» 10. «Ens agrada molt la biblioteca» 11. «Jo també el deixo si no m'agrada» 12. «Miro si és de por i llavors l'agafo» 13. «Cent noranta, els he comptat tots» 14. «A mi m'ha entrat ganes de fer contes»
c. Les habilitats per informar-se	15. «Un conte és quan s'ho inventen» 16. «Ens vas donar aquell paper» 17. «A mi m'ha agradat més buscar a l'ordinador i també als contes» 18. «Vaig posar <i>la rana</i> i em va sortir això» 19. «El llibre no canvia mai» 20. «Ho apunto en un paperet» 21. «M'ha ajudat una miqueta la meva mare»
d. L'elaboració de coneixement de manera conjunta	22. «Ho sabia al revés» 23. «Vaig saber la paraula» 24. «Per què les granotes tenen la llengua tan llarga?» 25. «He descobert que...» 26. «Podem compartir la lectura» 27. «Jo no sabia que els capgrossos tenien brànquies» 28. «Ara sé més que el meu pare»

Per a l'encapçalament de les subcategories s'han utilitzat expressions que han dit els infants durant les converses i s'ha respectat totalment la seva manera de parlar.

Tota la informació que consta a les entrevistes i que s'ha fet servir per elaborar els resultats es troba classificada d'acord amb les categories, a l'annex 4.

4 | Pràctiques lectores

4 Pràctiques lectores

4.1 Estructuració de l'aplicació pràctica

Per dur a terme la part pràctica d'aquesta investigació s'han elaborat dues seqüències didàctiques que s'han aplicat amb l'alumnat tal com s'especifica a l'apartat 3.5.

Aquesta aplicació ha comportat una relació molt directa entre el treball proposat per fer l'estudi i les activitats que es realitzaven a l'aula, a la biblioteca i a l'aula d'ordinadors.

La figura següent resumeix l'estructura de l'aplicació, els elements que es tenen en compte i la relació establerta amb els altres agents implicats:

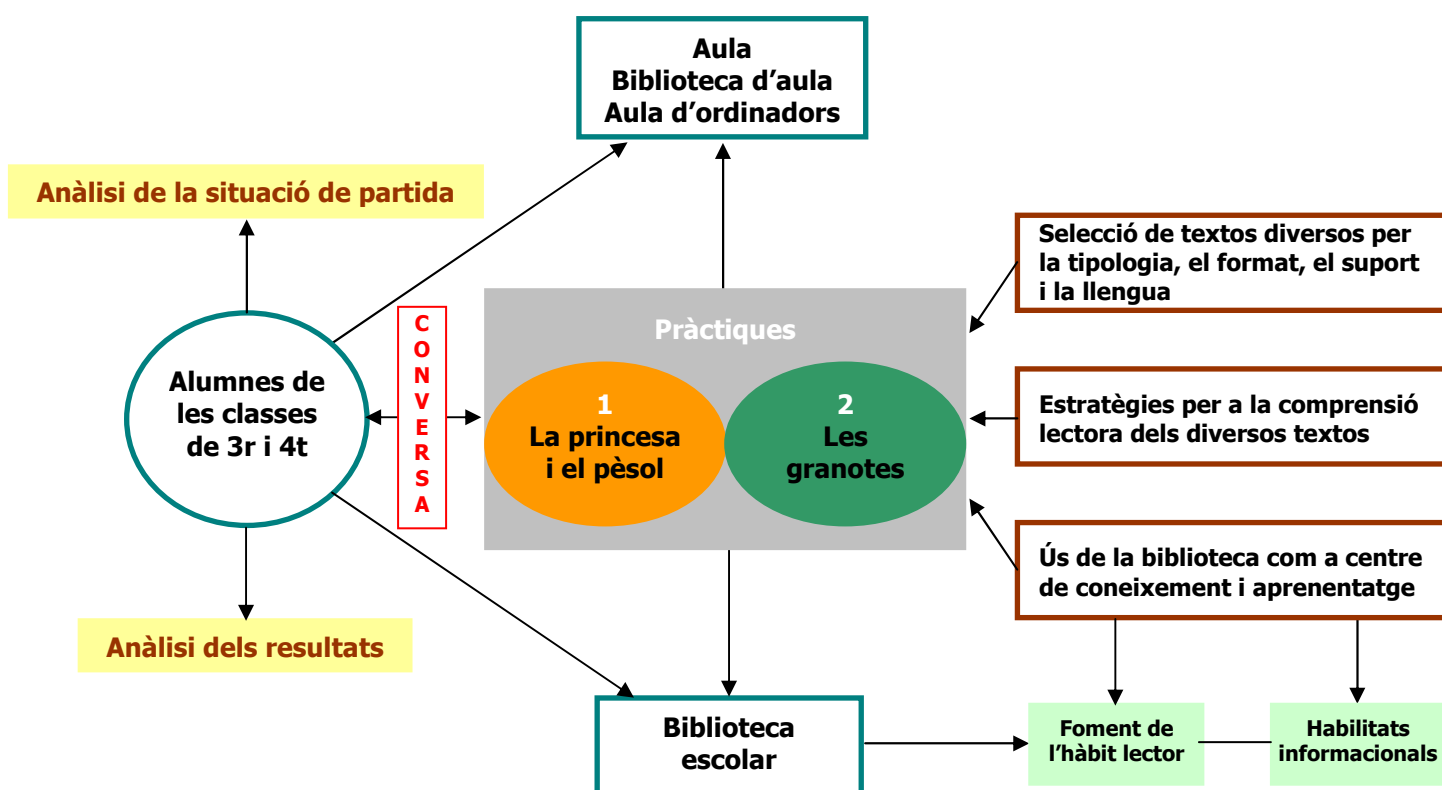


FIGURA 4.1

Per elaborar aquestes pràctiques entorn de la lectura s'han considerat els dos tipus de textos que segons Noguero (citada per Prat, 1998) són d'ús habitual a les àrees curriculars: «els que se centren en aspectes subjectius i cronològics (narratius), i els que se centren en sobretot en la informació i organització de les idees (explicatius, argumentatius). Segons aquesta proposta, els descriptius i els instructius es consideren components dels narratius, explicatius o argumentatius»⁵⁵.

⁵⁵ Jorba, Jaume (1998). *Op. cit.* p. 61

Aquestes dues tipologies, i segons l'àrea de coneixement, necessiten pràctiques de comprensió lectora diferents perquè cada tipus de text té una manera d'organitzar el discurs, l'estructura i fa ús d'un vocabulari específic.

A la vegada, l'ús de les TAC a l'aula i la biblioteca també demana unes altres estratègies. Márquez i Prat (2005) ho expliquen així:

«Tampoc no podem obviar la integració de les noves tecnologies a les aules, que ens permeten l'accés a més documents i més actualitzats, amb incorporació d'elements multimèdia, en format hipertext, que ens proporcionen una manera diferent de construir coneixement, però que també pressuposa un altre tipus de formació del lector: estratègies més adequades al mitjà, més autonomia en la cerca, més sentit crític...»⁵⁶.

Aquesta relació es pot veure en la figura adjunta:

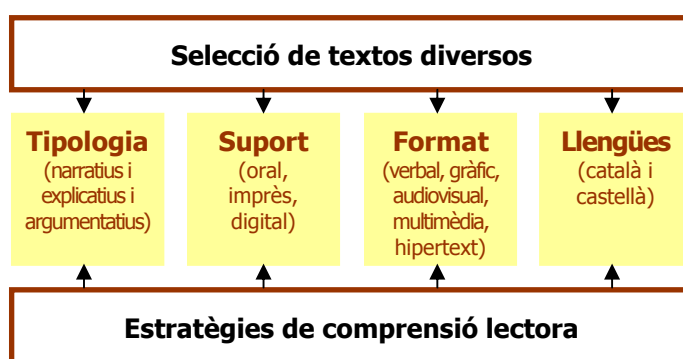


FIGURA 4.2

Per aplicar aquestes propostes s'ha tingut en compte que les capacitats lectores de l'alumnat són molt diverses i que hi ha un bon nombre de nens i nenes que encara hi són poc hàbils, per això les pràctiques s'adapten a aquesta característica, s'ofereixen possibilitats de lectura a nivells molt diferents i es parteix d'elements no textuais que estimulin les experiències prèvies:

- La narració oral és l'inici de la primera proposta, *La princesa i el pèsol*, basada, principalment, en textos de tipus narratiu.
- La lectura d'imatges és l'inici de la segona proposta, *Les granotes*, basada, principalment, en textos de tipus explicatiu.

⁵⁶ Márquez, Conxita; Àngels Prat (2005). «Leer en clase de ciencias». *Enseñanza de las ciencias*, vol. 23, núm. 3, p. 432

4.2 Relació de les pràctiques lectores amb les competències bàsiques

Amb aquestes propostes s'incideix en l'adquisició de tres competències que tenen una relació molt directa amb la millora de la comprensió lectora i la utilització de la biblioteca escolar:

1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Pel que fa a aquesta competència tan global, present en totes les activitats d'ensenyament i aprenentatge, es treballa en molts dels seus vessants:

- a. Competència oral: la comprensió es potencia a través de l'explicació de contes i de l'escolta de textos i relats audiovisuals; a més, a totes les sessions la conversa és l'eix central per expressar les vivències entorn de les tasques proposades, així com l'eina per parlar de les pròpies actuacions. El paper que la conversa té en aquestes pràctiques forma part de la metodologia de treball i s'explica més àmpliament en l'apartat 4.4.1.
- b. Competència lectora: la lectura es presenta amb textos de complexitat, estructura i funcionalitat diversa, amb propostes per treballar estratègies de comprensió i amb les fonts d'informació que els proporciona la biblioteca de l'escola o la del barri i amb les provinents del món digital.
- c. Competència escrita: es potencia la producció escrita en diferents suports de manera autònoma, com a habilitat imprescindible per organitzar la informació.
- d. Competència audiovisual: es proposa l'audició i la lectura de textos narratius i expositius en formats multimèdia i en suports digitals.
- e. Competència literària: es fomenta l'hàbit lector i el coneixement de la literatura de tradició oral a través de la narració de contes populars i actuals, de la lectura d'àlbums amb il·lustracions i de llibres de tipologia diversa. La conversa entorn dels gustos, les preferències i la seva percepció de com i què llegeixen motiva el gust per la lectura.

Objectius d'aprenentatge

- Participar activament en les situacions comunicatives.
- Adquirir mecanismes afavoridors d'expressió personal i de comprensió tant en llengua oral com en escrita, tant en lectura com en escriptura.
- Entendre el valor del diàleg en l'intercanvi de maneres de pensar i d'aprendre.

2. Tractament de la informació i competència digital

Aquesta competència implica desenvolupar metodologies de treball aplicades en totes les àrees, adquirir habilitats per tractar la informació i usar tot tipus de suports per informar-se, aprendre i comunicar-se:

- a. Es proposen tasques basades en la cerca, l'ús i el tractament de la informació a la biblioteca de l'escola (com es troben els documents, què hi ha en un sumari, quina és la informació que han de buscar...).
- b. Es proposen activitats que demanen l'ús d'Internet i materials en format multimèdia, per ampliar coneixements sobre els temes i aprendre a llegir en els suports en què actualment es presenta la informació.
- c. En les sessions col·lectives, es demana que comuniquin als companys i companyes el procés que han seguit per cercar i processar la informació, què han trobat, si ho han entès, com ho han fet per recordar-se'n, etc. Es pretén que el fet de compartir faci que tots aprenguin de tots.

Objectius d'aprenentatge

- Conèixer les fonts d'informació que tenen al seu abast, i els mecanismes per accedir-hi, especialment la biblioteca de l'escola.
- Adquirir habilitats per al tractament i recollida d'informació en suports impresos o digitals.

3. Competència d'aprendre a aprendre

Segons el currículum aquesta competència és la que guia les accions i el desenvolupament de les altres competències bàsiques i comporta ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, amb les propostes pràctiques es treballen aquests aspectes:

- a. A més de les activitats dutes a terme a les sessions programades, l'alumnat haurà de realitzar, individualment o en grup, tasques que implicaran la relació amb altres àmbits de treball (aula, biblioteca i aula d'ordinadors) i que necessitaran capacitat de regular-se per realitzar-les.
- b. S'organitza el treball de manera que els ajudi a transformar la informació en coneixement per mitjà de l'ús del llenguatge per pensar junts i de la cooperació com a forma d'actuar per aprendre entre iguals.
- c. La reflexió sobre què han après al llarg de les sessions i la verbalització de la pròpia activitat entorn de la lectura és un dels elements clau de tot el procés.

Objectius d'aprenentatge

- Participar activament en les tasques que es proposen, siguin individuals o de grup i entendre que unes reforcen les altres.
- Construir coneixement col·lectivament a partir de les interaccions amb el grup i de les tasques individuals, en què cadascú s'ha de fer responsable de si mateix.
- Autoregular-se el treball i reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge.

4.3 Organització dels continguts

QUADRE 4.1

		Àmbits	Continguts			
1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual		Competència oral	<ul style="list-style-type: none"> • Participació en les converses: explicació de les estratègies i habilitats utilitzades en els processos de lectura, exposició de la informació obtinguda i verbalització de les pròpies idees, pensaments i opinions sobre els temes treballats. • Comprensió de contes narrats i de textos orals dels mitjans de comunicació audiovisual i informàtic per obtenir informació i per aprendre. • Utilització del llenguatge per aprendre. 	2. Tractament de la informació i competència digital		
		Competència lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Ús d'estratègies lectores afavoridores del procés de comprensió: estimulació dels coneixements previs, deduccions de paraules pel context i pels indicis textuais, formulació d'anticipacions, prediccions i hipòtesis, i comprovació posterior. • Elaboració de preguntes que demanin raonament, relació entre idees o que en suggereixin d'altres. • Interès i curiositat per mirar o llegir contes i llibres de coneixements. • Comprensió d'informacions procedents de documents escrits, audiovisuals i multimèdia. • Inici a l'autoregulació de la comprensió d'un text. • Reflexió sobre la capacitat lectora d'un mateix (metareflexió). 			
		Utilització de la biblioteca	Foment de l'hàbit lector		<ul style="list-style-type: none"> • Coneixement de la biblioteca com espai per gaudir i aprendre, i utilització dels seus recursos per fer les tasques proposades. • Interès i curiositat per conèixer altres biblioteques. • Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre i dels altres documents utilitzats. • Relació entre la literatura oral i la literatura escrita: explicació de contes i lectura en veu alta. • Pràctica de la lectura amb diverses formes organitzatives (individual, en parella i en grup). • Foment de la lectura en diferents formats i suports i amb diferents objectius (passar-s'ho bé, informar-se, aprendre...). • Contrast d'opinions sobre preferències i gustos lectors. 	
			Habilitats informacionals		<ul style="list-style-type: none"> • Cerca d'informació, guiada, a la biblioteca escolar (llibres d'imaginació i de coneixements, obres de referència i documents en altres formats i suports, consulta d'índex i de sumaris...). • Iniciació a cerques d'informació a Internet. • Selecció de la informació a partir de les pautes donades en els fulls de tasques. • Organització de la informació per al seu maneig a través d'apunts, notes, esquemes... • Reelaboració cooperativa de la informació i valoració del seu interès i la seva fiabilitat. • Transformació de la informació en coneixement individual i col·lectiu. 	
		3. Competència d'aprendre a aprendre				

4.4 Estratègies i metodologia

4.4.1 La conversa

Tal com s'explica al capítol anterior⁵⁷, la conversa entre alumnes i mestra-alumnes ha estat l'instrument essencial que ha guiat tot el procés de la investigació, ja que és a través de la parla que es poden captar maneres de fer de raonar, de resoldre tasques, d'expressar dubtes, de fer-se preguntes, de relacionar-se amb els altres en tasques comunes. Tot plegat es converteix en un bagatge que facilita, a les trobades conjuntes, les intervencions de tots en els diàlegs per compartir coneixement. Mercer (2003) ho explica molt bé en aquest fragment:

«A través de la conjunció entre acció i parla, els participants en el procés d'ensenyar i aprendre construeixen un corpus de coneixements comuns que proporciona la base contextual per a l'activitat educativa. Això fa referència tant a les activitats en les quals el professor parla amb els alumnes com aquelles en les quals els alumnes treballen en equip»⁵⁸.

Per això la persona que fa la recerca, en certa manera, ha format part del grup i ha compartit amb els infants el seu entusiasme quan han fet aportacions d'interès o descobertes emocionants, de la mateixa manera que ha compartit les seves desil·lusions davant les dificultats i els errors, i no ha oblidat, però, que hi té un paper ben definit perquè el seu objectiu era fer de pont entre nenes i nens i coneixements, el que Brunner (citat per Cairney, 1992) anomena «bastida»⁵⁹. L'adult fa de bastida quan s'implica en la conversa per ajudar a fer progressos que per si sols no podrien fer.

Al llarg d'aquestes converses la investigadora es va proposar que no havia d'intervenir-hi amb informacions explícites, que la seva funció era que el mateix grup anés resolent problemes i construint el discurs (tot i que els infants a vegades percebien que ho havia fet). Entenia que, a través d'intervencions sistemàtiques, podia mantenir l'atenció dels alumnes, interaccionar-hi i estimular-los per anar avançant. Analitzant les converses mantingudes en diferents situacions, a vegades és la sola presència de l'adult, un gest o una expressió el que fa modificar o completar un raonament.

En aquesta recerca, hi ha dos documents annexos en què es fa evident el valor de la conversa: les activitats d'aula, recollides als diaris de camp⁶⁰, i les entrevistes⁶¹. En ambdós documents es pot comprovar que els nens i nenes hi tenen un paper protagonista. En tots dos es veu com la conversa sorgeix fàcil perquè es parteix de tasques prèvies i de treballs individuals, de petit grup i de tot el grup, que han realitzat amb un objectiu comú: aprendre. Han hagut de fer (llegir, mirar, explicar, cercar, recordar, organitzar-se...) i pensar (què

⁵⁷ Vegeu l'apartat 3.3 «Metodologia utilitzada», p. 41

⁵⁸ Mercer, Neil. (2003). «El habla para la enseñanza y el aprendizaje». A *Para aprender es necesario hablar en la escuela*. Monogràfic de *Kikiriki Cooperación Educativa* núm. 68, p. 20

⁵⁹ Cairney, Trevor H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Morata, pp. 42-43

⁶⁰ Vegeu l'annex 3

⁶¹ Vegeu l'annex 2

m'agrada llegir, què és el que no entenc, com ho explicaré, com ho he fet per trobar el que buscava...).

Les estratègies que hi ha a continuació, basades en el treball de Tough (1989) «per ajudar l'infant a pensar i expressar el seu pensament mitjançant l'ús del llenguatge»⁶², són les que s'han utilitzat:

- Es fa una escolta activa i es repeteix el que diuen les nenes i nens, però afegint-hi algun matís: fent-ne una frase interrogativa o una frase inacabada per convidar-los a completar-la, o bé reformulant-la amb un llenguatge més adequat.
- Es segueix el raonament del grup i es recapitula quan es necessari.
- Es reorienta la conversa perquè no es perdin en altres temes.
- Es convida a intervenir i a escoltar les explicacions dels altres: què han fet per trobar informació, per aprendre, que els agrada llegir, com ho fan, etc.
- Es reconduïxen les intervencions quan es produeixen errors, facilitant elements perquè comprovin el que han dit.
- Es promou l'intercanvi de coneixements i es transmet confiança en la seva capacitat per aprendre.
- Es fan verbalitzar accions o procediments i es valora la voluntat de fer explicacions completes per part dels nens.
- Es comparteix l'alegria en els encerts i es reforcen els temptejos per fer raonaments.

Un cop establertes aquestes estratègies sobre la conversa a l'aula, calia pensar quina havia de ser l'actitud de la investigadora perquè es poguessin dur a terme. Era indispensable aconseguir un bon clima entre el grup perquè hi hagués tanta participació com fos possible, progressivament es va anar creant un ambient força tranquil, que es manifestava en la manera d'estar a la biblioteca, tothom assegut al voltant d'una taula, sense mostres de pressa, donant l'oportunitat de parlar a cadascú i respectant-los els ritmes perquè s'hi sentissin implicats. No cal dir que es procurava que el to de la veu, les mirades o els gestos acompanyessin les intervencions per tal de fer més entenedor el significat del que es volia expressar.

Durant les converses, les estones relaxades s'alternaven, però, amb moments sorollosos en què alguns parlaven a la vegada i s'havia de reconduir la situació perquè s'escoltessin els uns als altres. De vegades, ells mateixos amb un «no m'han escoltat» reclamaven l'atenció dels companys i companyes. Parlar junts demana un aprenentatge que cal anar construint.

La Maria, una nena de 3r, va expressar molt bé què passava durant les converses, quan tothom tenia coses a dir i les volien explicar alhora:

⁶² Tough, Joan (1989). *Op. cit.*, p. 112

«(...) no pareix que ens comportem molt bé però aunque sembli que no ens comportem molt bé en el fondo ho estem passant molt bé i ens agrada estar amb els companys...».

Cal destacar l'esforç dels nens i nenes per construir coneixement amb el llenguatge adequat, es pot comprovar que, en la interacció entre ells, també actuen de «bastida», en el sentit que una petita ajuda d'una companya o company serveix per millorar una explicació, utilitzar el lèxic adequat o adonar-se d'errors conceptuals.

És interessant comprovar que, en un llenguatge molt més directe i amb més aportacions de continguts, aquestes intervencions no difereixen gaire de les de la investigadora.

4.4.2 Organització social dels grups

S'ha treballat amb quatre grups de deu o dotze alumnes (vegeu l'apartat 3.5.2).

Els grups s'han configurat de manera que fossin equilibrats pel que fa al gènere i, a la vegada, s'ha tingut en compte la competència lectora inicial de cadascú, a cada grup hi ha hagut alumnes que es consideraven bons lectors i d'altres que eren poc hàbils.

També s'ha previst, com a estratègia organitzativa, que l'alumnat que necessitava una atenció personalitzada quedés integrat proporcionalment en cada un dels grups.

Les activitats que s'han proposat responen a diferents maneres de treballar. S'ha plantejat l'alternança de tasques individuals i en col·laboració, s'han fet accions en parella, en petis grups i col·lectivament amb l'objectiu de fomentar l'aprenentatge entre iguals.

4.4.3 Espai i temps

El treball amb l'alumnat s'ha realitzat a la biblioteca de l'escola perquè és l'espai del qual es vol potenciar l'ús i establir-ne la relació amb l'aprenentatge.

Aquest entorn físic ha estat un dels elements bàsics per crear un context en el qual es podia parlar de la relació que els nens i nenes hi tenien i de les experiències comunes, que ha permès anar avançant en la creació d'un coneixement compartit.

Com que també s'ha establert una connexió molt estreta amb les activitats que es duïen a terme a l'aula, a la biblioteca en l'horari que cada classe tenia destinat i a l'aula d'ordinadors, les tasques que les nenes i els nens realitzaven durant la setmana amb l'ajuda de les mestres o autònomament podien tenir lloc en qualsevol dels espais (aula, biblioteca o aula d'ordinadors).

Per a cada proposta s'han programat cinc sessions setmanals de $\frac{3}{4}$ d'hora de durada que s'han fet durant el segon trimestre, els mesos de febrer i març (primera proposta), i durant el tercer, els mesos d'abril i maig (segona proposta):

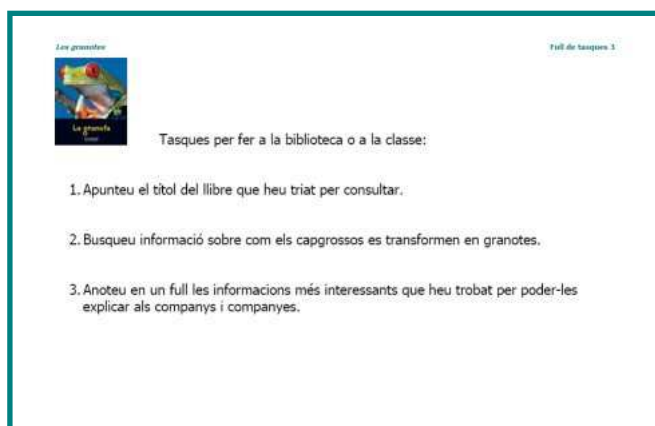
QUADRE 4.2

Propostes	2n trimestre curs 2008-09					3r trimestre curs 2008-09				
	4-02	11-02	18-02	4-03	11-03	22-04	29-04	6-05	13-5	20-5
La princesa i el pèsol										
Les granotes										

4.4.4 Els fulls de tasques

A partir dels fulls de tasques que s'han donat a cada sessió perquè es realitzin les activitats a l'aula, a la biblioteca o a l'aula d'ordinadors s'incentiva l'autonomia personal i l'autoregulació del propi treball.

En aquests fulls (imatges 4.1 i 4.2), s'hi explica el treball que han de fer durant la setmana amb les pautes necessàries per realitzar-lo que serveixen de d'orientació.



IMATGE 4.1



IMATGE 4.2

Són tasques guiades que els ajuden a cercar la informació, usar diferents eines, utilitzar estratègies per recordar el que han trobat, formular-se preguntes i tenir recursos per poder explicar el que han après.

Què han fet i com ho han fet, els èxits que han tingut i les dificultats amb les quals s'han trobat, les troballes, les descobertes o els fracassos són el motiu per encetar i poder participar en la conversa de la sessió següent i la base contextual per iniciar el proper treball.

Aquests esquemes representats a les figures 4.4 i 4.5 expliquen com aquests fulls de tasques estableixen els nexes d'unió entre l'activitat que es feia a la sessió de la biblioteca, i les que havien de fer durant la setmana en altres contextos:



FIGURA 4.4

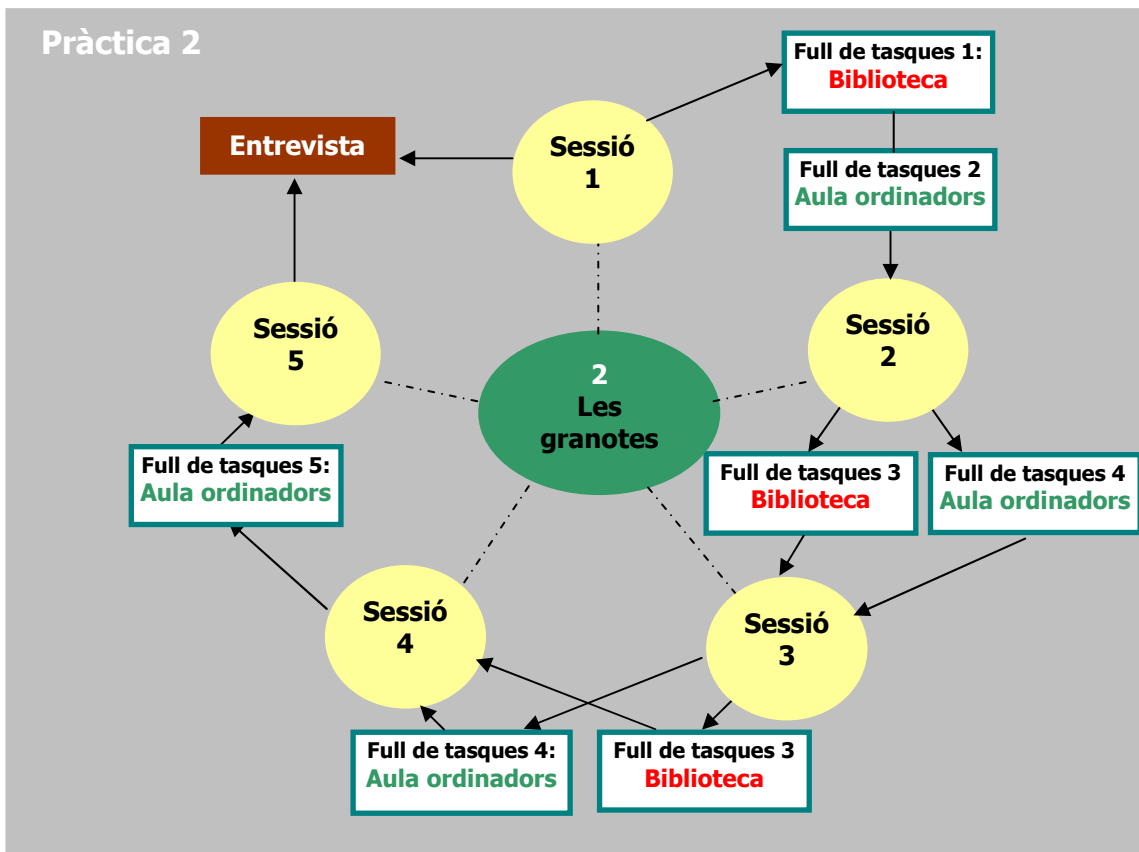


FIGURA 4.5

4.5 Pràctica1: La princesa i el pèsol

4.5.1 Justificació de la proposta

L'explicació de contes apleix un munt de funcions al llarg de la vida dels infants: educa l'afectivitat, desvetlla la imaginació i la fantasia, aporta un bagatge cultural... Tot compartint l'experiència amb un adult, ja sigui en l'àmbit familiar o escolar, també els fa entrar en el món de la literatura de tradició oral.

Però a més, els estudis fets per Wells (1988) ens aporten que les històries contribueixen a fomentar l'adquisició de la capacitat de llegir i escriure:

«Construir històries en la ment [...] és un dels mitjans fonamentals per elaborar significacions; com a tal, és una activitat que incideix en tots els aspectes de l'aprenentatge»⁶³.

A través dels contes els nens i les nenes, sense adonar-se'n, entren en l'estructura narrativa d'una història, organitzen i configuren les idees i els sentiments que el relat els aporta i amplien el vocabulari.

Per comprendre un conte narrat o llegit per l'adult, els infants han de posar molta atenció en el missatge lingüístic. Quan es disposen a escoltar un conte han de posar-se en disposició d'entendre, a partir de buscar en el seu univers tots els referents possibles: personatges, accions probables, estructures narratives. Sense aquestes operacions que, de mica en mica, es fan de manera automàtica, difícilment es podrà captar el sentit del text, elaborar inferències i anticipar-se als esdeveniments. Si són capaços d'aquestes operacions, tindran més facilitat per relacionar un seguit de frases encadenades que fan que la significació s'elabori acumulativament, enfrontar-se a la potencialitat simbòlica del llenguatge i, a través d'aquesta experiència, descobrir el poder de les històries per representar mons possibles o imaginaris.

Tots aquest factors incideixen favorablement en el desenvolupament de les habilitats necessàries per comprendre un text escrit, i és per aquest motiu que la primera proposta parteix de la narració d'un conte popular, *La princesa i el pèsol*, com a element introductori d'activitats relacionades amb la lectura.

El fet d'anticipar la història abans de proposar que llegeixin els llibres sobre el mateix conte, té com a objectius activar i ampliar els coneixements previs i assegurar un mínim de vocabulari necessari per comprendre les lectures amb les quals després interactuaran. Segons Cooper (1990) la informació prèvia i el vocabulari referents a un text en particular han de ser desenvolupats amb una relació molt estreta l'un amb l'altre perquè com més relació hi hagi més útils resultaran per a la comprensió del text.

Els altres contes que llegiran després d'aquest primer són adaptacions diverses però cada un conté variacions dels personatges, dels espais, en alguns detalls i fins i tot en el desenvolupament de l'argument.

La història també es presenta en formats audiovisual i multimèdia i es complementa amb la lectura d'altres contes i l'audició i la lectura d'una conferència que parla sobre l'autor, Andersen.

⁶³ Wells, Gordon (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, p. 234

A partir d'aquestes lectures i de les tasques que han de fer, es planifiquen les converses de cada sessió. El fet que tots tinguin informació i hi hagin reflexionat els fa perdre la por d'intervenir-hi i poden deixar fluir el pensament a través del diàleg amb més facilitat.

4.5.2 Desenvolupament de la pràctica i distribució de les sessions

El material que s'ha utilitzat en aquesta pràctica, documents, textos i fulls de tasques, es troba a l'annex 4.

a) Primera sessió

1. Narració oral del conte de *La princesa i el pèsol*⁶⁴. Presentació dels dos elements que faran de suport, un titella i els pèsols. Deducció del títol a partir dels dos elements. Explicació del conte amb petites interrupcions perquè els nens i les nenes participin fent deduccions o avançant la continuació.
2. Presentació de sis versions diferents de *La princesa i el pèsol* (àlbums, llibres amb imatges i desplegable). Cada conte té una adaptació i una il·lustració diferent. Les dificultats de lectura també difereixen. Exposició dels contes per poder-los triar posteriorment. Els contes es troben a la biblioteca de l'escola.
3. Proposta de treball per parelles que es formen a través d'un joc de paraules. Cadascú del grup agafa, d'una bossa, un paperet on hi ha escrita mitja paraula que fa referència al conte (pè-sol; prince-sa; prín-cep; mata-lassos; tem-pesta; pa-lau), amb les dues parts de la paraula han de formar la parella. Cada parella tria un dels contes.
4. Observació de les parts externes dels llibres (coberta i portada) i els diferents formats:
 - Tots els contes tenen el mateix títol (i/del)?
 - A les cobertes què més hi diu? I a la portada? Hi ha alguna dada més?
 - Buscar tots els noms de persones que surten a la coberta o a la portada. N'hi ha un que coincideix a la majoria de contes, és l'autor. I les altres persones, què han fet?
5. Lectura dels contes. Es proposa que cada una de les parelles llegeixi el conte que ha triat.
6. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana:
 - A la biblioteca de l'escola podran seguir mirant els contes, el mateix que han deixat a mitges i algun dels altres, s'hauran de fixar en unes qüestions (Full de tasques 1).

⁶⁴ Per a la versió oral s'ha fet servir l'adaptació que es troba a *Per fat i fat. Contes per tornar a contar* d'Elisabet Abeyà i Caterina Valriu (1993). Palma de Mallorca: Moll, p.135

- A l'aula d'ordinadors escoltaran una conferència del monstre Tom Patracol⁶⁵ sobre qui era Andersen i mentre l'escoltin també s'hauran de fixar en quatre qüestions (Full de tasques 2).

b) Segona sessió

1. Conversa entorn de les tasques realitzades a la biblioteca:
 - Per parelles, explicació del conte que han llegit o mirat.
 - Quines diferències han trobat respecte a la versió oral?
 - Com són els personatges?
2. Conversa entorn de les tasques realitzades a l'aula d'ordinadors:
 - Posada en comú del que es demanava sobre la conferència del monstre Tom Patracol sobre Hans Christian Andersen (qui era, per què era famós, quants anys tindria si encara visqués).
 - Aportacions del que els ha agradat més de la conferència.
3. Lectura individual del text de la conferència: Cadascú té el text complet però hi falten quinze paraules que han de deduir pels indicis textuais i pel context.
4. Lectura col·lectiva amb l'aplicació de les estratègies que han desenvolupat individualment:
 - Es penja el text ampliat en una pissarra i es distribueixen les paraules que hi falten.
 - Iniciació de la lectura col·lectiva, en veu alta, quan hi ha un espai en blanc qui llegeix s'ha d'aturar i qui creu que té la paraula l'ha de col·locar en el lloc corresponent, tot explicant perquè sap que hi va aquella paraula i no una altra.
5. Explicació de les tasques que han de fet durant la setmana:
 - A la biblioteca de l'escola podran acabar de llegir els contes i també hauran de buscar si n'hi ha algun altre d'Andersen (Full de tasques 3).

c) Tercera sessió

1. Conversa entorn de les tasques a la biblioteca:
 - Quants contes han trobat?
 - Com els han trobat?
 - Quin són?

⁶⁵ Andersen. *El rei dels contes*. El món dels llibres. Les conferències del monstre Tom Patracol (Biblioteca de Conferències) [en línia]. Disponible a: <<http://www.edu365.cat/vadellibres/monllibres/17/index.html>>

2. Presentació del llibre *Contes*⁶⁶ d'Andersen, recull de quaranta-tres contes d'aquest autor, per comprovar si els contes que ells han trobat a la biblioteca també hi són, en el llibre.
3. Lectura col·lectiva del text del conte, que es troba a l'annex 5, amb elaboració d'hipòtesis de continuïtat. A partir del text fragmentat (grups de 3r) o bé plegat en ziga-zaga (grups de 4t), cadascú en llegeix un trosset i avança què li sembla que hi deurà haver en el trosset següent.
4. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana:
 - A la classe d'ordinadors consultaran el web *Una mà de contes*⁶⁷ i faran una petita cerca sobre els contes que hi ha d'Andersen (Full de tasques 4).

d) Quarta sessió

1. Conversa entorn de les tasques a l'aula d'ordinadors:
 - Explicació del procés que han seguit per trobar els contes.
 - Quants n'han trobat?
 - Comentaris sobre els contes que han escoltat.
2. De totes les activitats que s'han fet fins ara, quina és la que els ha agradat més?
3. Tria del llibre de *La princesa i el pèsol* que els ha agradat més. Cadascú ha de decidir quin llibre és el que més li agrada i ha d'explicar el perquè. De cada grup sortirà el llibre preferit.
4. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana:
 - A la biblioteca de l'escola o a l'aula miraran una pel·lícula de *La princesa i el pèsol*⁶⁸ per observar-hi les semblances i diferències que hi ha amb els contes que han llegit i buscar-hi elements propis del llenguatge cinematogràfic (Full de tasques 5).

e) Cinquena sessió

1. Conversa entorn de la pel·lícula:
 - En què s'assembla al conte? En què és diferent?
 - Com són els personatges?
 - A quins llocs passa la història?
 - Quina és l'escena que més els agrada. Per què?
 - Hi ha música? Com és?

⁶⁶ Andersen, Hans Christian. *Contes* (2005). Traducció d'Anna Gasol. Il·lustracions de Nikolaus Heidelberg. Barcelona: Galàxia Gutenberg

⁶⁷ *Una mà de contes* [en línia]. Disponible a: <<http://www.unamadecontes.cat/>>

⁶⁸ *Contes d'Andersen. La princesa i el pèsol i altres contes* (2008). Barcelona: Barcelona Multimèdia (DVD)

2. Narració del conte de *Ton i Guida*⁶⁹ amb el suport de dos titelles, que representen els dos personatges que donen títol al conte, i del llibre per veure'n les imatges.
3. Hipòtesis sobre el desenllaç del conte. La lectura s'atura abans del desenllaç i es fan formular hipòtesis sobre el final.
4. Lectura individual del final del conte i comprovació de les hipòtesis. Comentaris sobre el que han encertat i el que no.
5. Formulació de preguntes sobre el text que han llegit. En una bossa hi ha dos jocs de sis preguntes, cadascú n'ha d'agafar una i buscar el nen o la nena que té la mateixa pregunta. Per parelles han de pensar la resposta i preparar-se-la per explicar-la a la resta del grup.

4.5.3 Tipus de documents utilitzats

QUADRE 4.3

Documents	Text	Llengua	Format	Suport
Conferència sobre Andersen	Expositiu	Català	Multimèdia Text escrit	Digital – Web Imprès – Full de treball
Contes d'Andersen	Narratiu	Català	Text Imatges	Imprès – Llibre
Contes de <i>La princesa i el pèsol</i> (6)	Narratiu	Català	Text Imatges	Imprès – Llibres
Conte de <i>Ton i Guida</i>	Narratiu	Català	Text Imatges	Imprès – Llibres
Pel·lícula de <i>La princesa i el pèsol</i>	Narratiu	Català	Audiovisual	Digital – DVD
Text de <i>La princesa i el pèsol</i>	Narratiu	Català	Text	Imprès – Full de treball
Text de <i>Ton i Guida</i>	Narratiu	Català	Text	Imprès – Full de treball
Una mà de contes	Narratiu	Català	Multimèdia	Digital – Web

Les referències bibliogràfiques de tot el material i els textos utilitzats, es troben a l'annex 4.

⁶⁹ Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1995). *Ton i Guida*. Adaptació d'Elisabet Abeyà. Il·lustracions de Cristina Losantos. Barcelona: La Galera (La Galera Popular; 21)

4.6 Pràctica 2: Les granotes

4.6.1 Justificació de la proposta

Amb aquesta segona pràctica s'aborda la lectura de textos de l'àrea de ciències a partir de llibres de coneixements, articles de revista, pàgines d'Internet i documents audiovisuals

La lectura en aquest cas no és només la comprensió d'un text aïllat, sinó que forma part d'un conjunt d'activitats que es desenvolupen a les sessions (cercar més informació, parlar del que han trobat, fer-se preguntes sobre què els agradaria saber...) i que portaran l'alumnat a la comprensió d'un conjunt de conceptes extrets dels diferents textos que han de relacionar i connectar-los amb les experiències prèvies que tenen sobre el tema per construir de manera compartida nous coneixements.

En aquesta pràctica, s'han introduït tots aquells documents disponibles sobre les granotes que aporten contingut científic adequat a l'edat.

Segons Márquez i Prat (2005) incorporar una gama àmplia de documents per aprendre ciències, incideix en la idea de formar subjectes lectors:

«La lectura és un procés fonamental en l'aprenentatge de les ciències, ja que no només es un dels recursos més utilitzats durant la vida escolar, sinó que pot convertir-se en l'instrument fonamental a partir del qual es pot seguir aprenent al llarg de tota la vida. La lectura de llibres de divulgació, articles de revistes especialitzades, pàgines d'Internet, així com el visionat de documentals audiovisuals són les vies més comunes d'accés a la constant producció científica de la societat»⁷⁰.

Per estimular els coneixements previs es parteix de les imatges perquè, seguint les idees de Cooper (1990) per millorar la comprensió lectora, «són una forma concreta de desenvolupar informació prèvia inclús en els casos en què els alumnes disposen d'informació molt limitada, o nul·la, sobre el tema de què tracta el text seleccionat»⁷¹.

L'observació de les imatges serveix, en aquest cas, per iniciar la primera conversa conjunta en la qual tothom aportarà les seves experiències personals i el coneixement que tenen de l'objecte d'estudi, amb la finalitat d'incentivar l'interès per continuar mirant, llegint, escoltant o consultant els altres documents i, així, aprendre moltes més coses de les granotes, a més de les que ja saben.

La proposta finalitza amb la narració d'un conte que té com a protagonista un capgròs i que conté elements reals i ficticis. Aquest conte els ajudarà a establir connexions amb el que han après. Wells (1988) defensa la presència de les històries en les diverses àrees del currículum perquè «proporcionen una via

⁷⁰ Márquez, Conxita; Àngels Prat (2005). «Leer en clase de ciencias». *Enseñanza de las ciencias*, vol. 23, núm. 3, p. 432

⁷¹ Cooper, J. David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid : Visor, (Aprendizaje; 73), p. 131

important per a la comprensió»⁷² i, en el cas de les ciències, poden ser una il·lustració del concepte que s'ha formulat.

4.6.2 Desenvolupament de la pràctica i distribució de les sessions

El material que s'ha utilitzat en aquesta pràctica, documents, imatges, textos i fulls de tasques, es troba a l'annex 4.

a) Primera sessió

1. Presentació de les imatges del capgròs i la granota. Observació col·lectiva per consensuar que tothom sap què és:



IMATGE 4.3⁷³



IMATGE 4.4⁷⁴

2. Proposta de treball per parelles que es formen a través de la tria aleatòria de les imatges. Hi ha sis jocs d'imatges que es col·loquen del revés a sobre de la taula, cadascú del grup n'ha d'agafar una i ha de buscar algú que tingui l'altra imatge per formar la parella.
3. Observació de les imatges per parelles: han de observar com és el capgròs i la granota i pensar en què s'assemblen i en què no s'assemblen, per després explicar-ho a la resta del grup. A l'hora d'explicar-ho s'han d'organitzar de manera que un expliqui les semblances i l'altre les diferències.
4. Conversa sobre les observacions. Extensió de la conversa a partir dels tres punts següents:
 - Són el mateix animal?
 - Com ho fan per canviar tant?
 - Hi ha algun altre animal que li passi el mateix?
5. Seguint amb el treball per parelles, es dona un sobre amb dotze frases que expliquen alguna característica específica del capgròs o de la granota, les han de llegir i classificar segons corresponguin a una o a l'altra imatge.
6. Posada en comú del treball que es fa col·lectivament a la pissarra, cadascú triarà una frase per llegir-la i col·locar-la on pertoqui.

⁷² Wells, Gordon (1988). *Op. cit.* p. 248

⁷³ Disponible a: <<http://www.alaquairum.net/imagenes/Imga0982.jpg>> [Consulta: 15 de desembre de 2009]

⁷⁴ Disponible a: <<http://www.xtec.cat/~fturmo/d108/amfibus/granota.htm>> [Consulta: 15 de desembre de 2009]

7. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana:

- A la biblioteca de l'escola hauran de buscar llibres que expliquin coses de les granotes, apuntar-se quants n'han trobat i on, i quin és el títol del que els agradaria consultar (Full de tasques 1).
- A l'aula d'ordinadors han de consultar el web *La granota verda* i buscar informació sobre on viuen, què mengen i què els agrada fer a les granotes. A més s'han d'apuntar si hi ha alguna paraula que els costa de llegir (Full de tasques 2).

b) Segona sessió

1. Conversa sobre les tasques que han realitzat a la biblioteca i a l'aula d'ordinadors i les informacions que han trobat.
2. Presentació dels llibres sobre les granotes i els capgrossos que han trobat a la biblioteca de l'escola, dels que aporta la mestra i de la revista que conté un article sobre les granotes:
 - Lectura dels títols.
 - Observació de les imatges.
 - Tenen índexs o sumaris? Què són? Per què serveixen?
 - Observació dels elements no textuais que ajuden a cercar la informació: encapçalament dels capítols, paraules en negreta, gràfics, esquemes, quadres, etc.
3. Es tornen a fer parelles perquè la cerca d'informació en els documents que s'han presentat es farà de dos en dos. Es proposa fer l'aparellament a partir d'uns cartronets de diferent color que tenen escrita la paraula granota i d'uns altres que tenen escrit el nom del color.
4. Cada grup triarà el document que li agrada més per consultar
5. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana (en aquesta sessió i la següent s'alternen les tasques entre els grups perquè puguin disposar de tota la setmana per consultar els documents):
 - Grups de 3r: A la biblioteca de l'escola o a l'aula hauran de consultar el document que han triat i buscar informació sobre com els capgrossos es transformen en granotes. Les informacions que volen compartir el proper dia les han d'apuntar en un full (Full de tasques 3).
 - Grups de 4t: A l'aula d'ordinadors, de la forma que acordin amb la mestra (col·lectivament, per parelles o individualment) miraran un vídeo que du per títol *Les granotes* i anotaran en un full el que més els ha agradat i el que no, i una informació que ja sabessin i una de nova, que hagin après tot mirant el vídeo (Full de tasques 4).

c) Tercera sessió

1. Conversa sobre les tasques que han realitzat durant la setmana:
 - Amb els grups de 3r sobre la cerca d'informació que han dut a terme amb els documents de la biblioteca.
 - Amb els grups de 4t sobre el vídeo que han mirat i els apunts que han pres.
2. Explicació de les tasques que han de fer durant la setmana que ja estan explicades en el punt 5 de la segona sessió. Cada grup ha de fer la tasca que no va realitzar a la sessió anterior.

d) Quarta sessió

1. Conversa sobre les tasques que han realitzat durant la setmana:
 - Amb els grups de 3r sobre el vídeo que han mirat i els apunts que han pres.
 - Amb els grups de 4t sobre la cerca d'informació que han dut a terme amb els documents de la biblioteca.
2. Lectura d'un text sobre les granotes:
 - Presentació del text.
 - Lectura silenciosa i individual.
 - Lectura col·lectiva: cadascú es prepara un paràgraf per llegir-lo en veu alta a tothom.
3. Conversa sobre el text llegit: què és el que han trobat més interessant i ho volen compartir amb la resta del grup?
4. Formulació de preguntes: cadascú s'ha de preparar una pregunta per fer-la a la resta de companys i companyes que pot ser sobre tot el que han après de les granotes. Es donen dues consignes:
 - L'han d'escriure.
 - L'han de saber respondre.
6. Explicació de les tasques que han de realitzar durant la setmana:
 - A la classe d'ordinadors poden tornar a consultar el web *Una mà de contes*⁷⁵ i buscar-ne un que es diu *La granota assedegada*. S'han d'apuntar com ho fan per trobar-lo i les coses més importants per poder-lo explicar entre tothom (Full de tasques 5).

⁷⁵ *Una mà de contes* [en línia]. Disponible a: <<http://www.unamadecontes.cat/>>

e) Cinquena sessió

1. Conversa sobre el conte de *La granota assetegada* que han escoltat al web *Una mà de contes*.
2. Treball individual:
 - Grups de 3r: a manera de resum per comprovar que recorden dels canvis del capgròs per transformar-se en granota, se'ls dona un full amb les dues imatges que van observar a la primera sessió i entremig quatre espais per escriure-hi quatre canvis que recordin i en l'ordre que els correspon.
 - Grups de 4t: es demana que tornin a fer el text 3.3 de la prova ACL 3 que parla de «la metamorfosi de la granota» i que han realitzat a començament de curs, per poder comparar els resultats.
3. Narració del conte *La promesa del capgròs*⁷⁶. Per introduir-lo, ja que els protagonistes són un capgròs i una eruga, es tornen a ensenyar les imatges de la primera sessió, del capgròs i la granota, i unes altres d'una eruga i una papallona.
4. Comentaris sobre el conte.

4.6.3 Tipus de documents utilitzats

QUADRE 4.4

Documents	Text	Llengua	Format	Suport
Article de revista (El Tatano)	Expositiu	Català	Text Imatges	Imprès – Revista
Conte de <i>La promesa del capgròs</i>	Narratiu	Català Castellà	Text Imatges	Imprès – Llibre
Documental sobre les granotes	Expositiu	Català	Audiovisual	Digital – Vídeo/Web
Imatges de la granota i el capgròs	---	Català	Imatges	Imprès – Paper
Llibres de coneixements (6)	Expositiu	Català Castellà	Text Imatges	Imprès – Llibres
Pàgina d'Internet sobre la granota verda	Expositiu	Català	Multimèdia	Digital – Web
Text de les granotes	Expositiu	Català	Text Imatges	Imprès – Full de treball
Una mà de contes	Narratiu	Català	Multimèdia	Digital – Web

Les referències bibliogràfiques de tot el material i els textos utilitzats, es troben a l'annex 4.

⁷⁶ Willis, Jeanne (2007). *La promesa del renacuajo*. Il·lustraciones de Tony Ross. Barcelona: Serres/RBA

5 | Resultats

5 Resultats

5.1 Resultats de les proves ACL

Les proves ACL⁷⁷ es van aplicar a l'inici de curs, a l'octubre i al final, al mes de juny.

Exposem els resultats a partir dels decatipus obtinguts, per a la qual cosa s'han tipificat les puntuacions directes en la nova escala de deu sectors o classes, que permet interpretar la puntuació per nivells de referència.

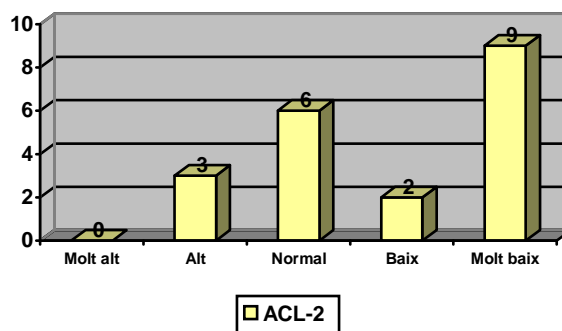
Els barems d'aquestes proves ACL relacionen la puntuació obtinguda amb set nivells de comprensió, de manera que els resultats es poden relacionar amb interpretacions compreses entre el nivell molt alt i el nivell molt baix. Per analitzar els resultats d'aquests grups s'han reduït a cinc els nivells, ja que la mostra amb la qual s'ha treballat és petita, i s'han agrupat alguns dels decatipus (nivell baix i moderadament baix i nivell alt i moderadament alt).

Cal remarcar que cada una de les proves té un rang de puntuacions diferents perquè el nombre d'ítems no és el mateix i per tant la correspondència entre puntuació directa, decatipus i nivell de comprensió varia d'una prova a una altra.

5.1.1 Grup de tercer

En la prova inicial, ACL2, que corresponia al curs anterior, que tot just havien acabat, els resultats obtinguts han estat els següents:

GRÀFIC 5.1

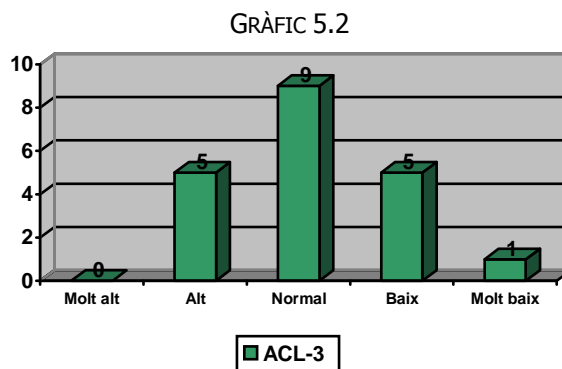


- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt alt (decatipus 10).
- 3 alumnes (15%) obtenen la puntuació que correspon al nivell alt (decatipus 7-8-9).
- 6 alumnes (30%) obtenen la puntuació que correspon al nivell normal (decatipus 5-6).
- 2 alumnes (10%) obtenen la puntuació que correspon al nivell baix (decatipus 4).

⁷⁷ Vegeu l'apartat 3.4.1 «Instruments quantitatius: Proves ACL d'avaluació de la comprensió lectora», p. 42

- 9 alumnes (45%) obtenen la puntuació que correspon al nivell molt baix (decatipus 1-2-3).

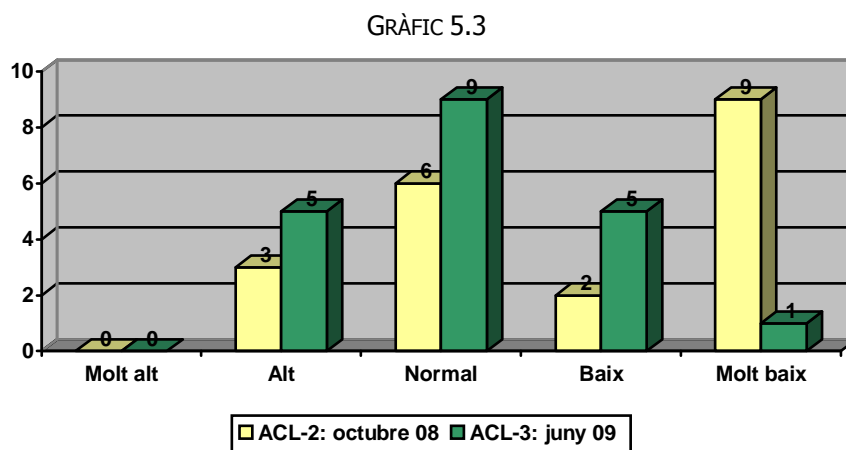
En la prova final, ACL3, que corresponia al curs que acabaven, els resultats obtinguts han estat els següents:



- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt alt (decatipus 10).
- 5 alumnes (25%) obtenen la puntuació que correspon al nivell alt (decatipus 7-8-9).
- 9 obtenen la puntuació (45%) obtenen la puntuació que correspon al nivell normal (decatipus 4-5-6).
- 5 alumnes (25%) obtenen la puntuació que correspon al nivell baix (decatipus 2-3).
- 1 alumne (5%) obtenen la puntuació que correspon al nivell molt baix (decatipus 1).

Si comparem ambdós resultats globalment, com a grup classe, podem veure que hi ha una millora considerable en un nombre elevat d'alumnes:

- Disminueixen d'un 55% (11 alumnes) a un 30% (6 alumnes) els nens i les nenes que no arriben al nivell considerat normal.
- Augmenten d'un 45% (9 alumnes) a un 70% (14 alumnes) els nens i les nenes que se situen en els nivells considerats normal o alt.



Si comparem els resultats de cadascun dels alumnes⁷⁸ podem veure que:

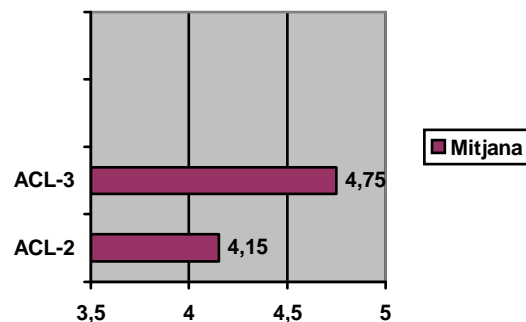
- 12 alumnes (60%) milloren els seus resultats i se situen en un nivell superior.
- 7 alumnes (35%) obtenen resultats semblants en les dues proves.
- 1 alumne/a (5%) que en la primera prova té una puntuació que correspon al nivell alt, en la segona, la puntuació que obté correspon al normal.

En aquest grup, i atenint-nos sempre a la puntuació decatipus, la puntuació mitjana de la classe obtinguda en cadascuna de les proves és:

QUADRE 5.1

Puntuació mitjana	
ACL-2	4,15
ACL-3	4,75

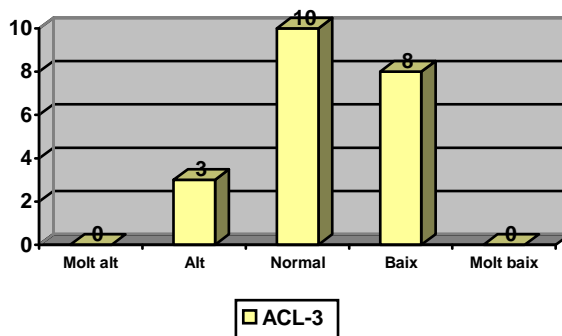
GRÀFIC 5.4



5.1.2 Grup de quart

En la prova inicial, ACL3, que corresponia al curs anterior, els resultats obtinguts han estat els següents:

GRÀFIC 5.5

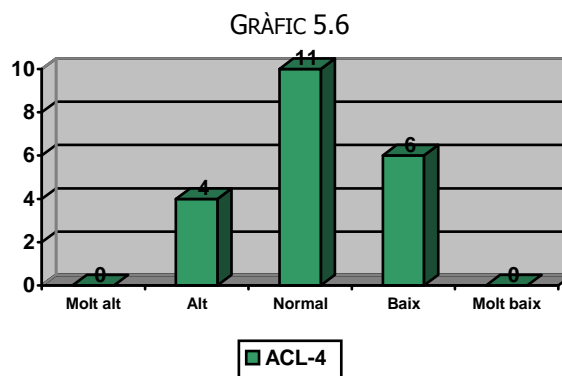


- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt alt (decatipus 10).
- 8 alumnes (38,10%) obtenen la puntuació que correspon al nivell alt (decatipus 7-8-9).
- 10 alumnes (47,62%) obtenen la puntuació que correspon al nivell normal (decatipus 4-5-6).

⁷⁸ Vegeu l'annex 1, p. 12

- 3 alumnes (14,28%) obtenen la puntuació que correspon al nivell baix (decatipus 2-3).
- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt baix (decatipus 1).

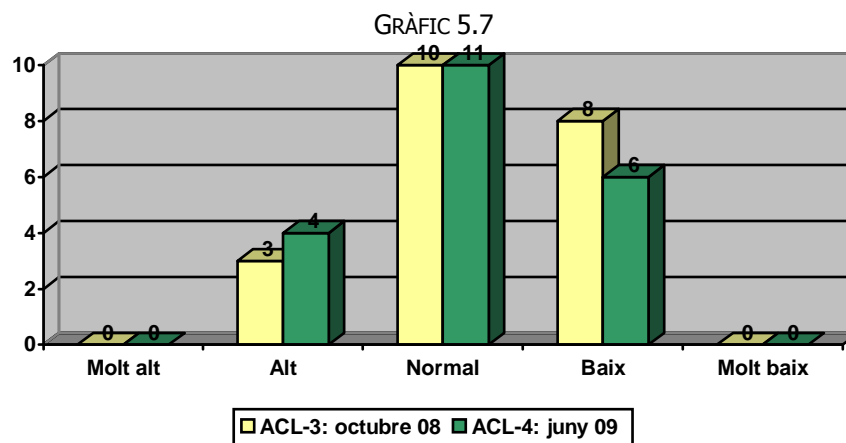
En la prova final, ACL4, que corresponia al curs que acabaven, els resultats obtinguts han estat els següents:



- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt alt (decatipus 10).
- 4 alumnes (19,05%) obtenen la puntuació que correspon al nivell alt (decatipus 7-8-9).
- 11 alumnes (52,38%) obtenen la puntuació que correspon al nivell normal (decatipus 4-5-6).
- 6 alumnes (28,57%) obtenen la puntuació que correspon al nivell baix (decatipus 2-3).
- Cap alumne/a obté la puntuació que correspon al nivell molt baix (decatipus 1).

Si comparem ambdós resultats podem veure que hi ha una lleugera millora:

- Disminueixen d'un 38,10% a un 28,57% els nens i les nenes que no arriben al nivell considerats normal.
- Augmenten d'un 61,90% a un 71,43% els nens i les nenes que se situen en els nivells considerats normal o alt.



Si comparem els resultats de cadascun dels alumnes⁷⁹ podem veure que:

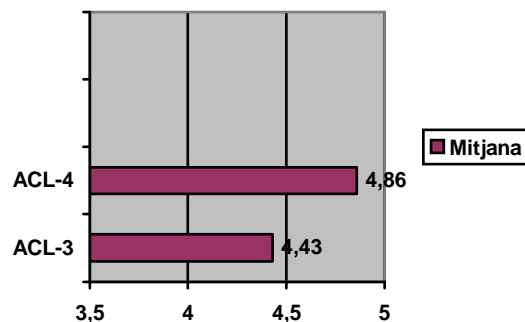
- 5 alumnes (23,81%) milloren els seus resultats i se situen en un nivell superior.
- 13 alumnes (61,90%) obtenen resultats semblants en les dues proves.
- 3 alumnes (14,29%) que en la primera prova tenen una puntuació que correspon a un nivell més alt, en la segona, la puntuació que obtenen correspon a un nivell inferior.

En aquest grup i atenint-nos sempre a la puntuació decatipus la puntuació mitjana de la classe obtinguda en cadascuna de les proves és:

QUADRE 5.2

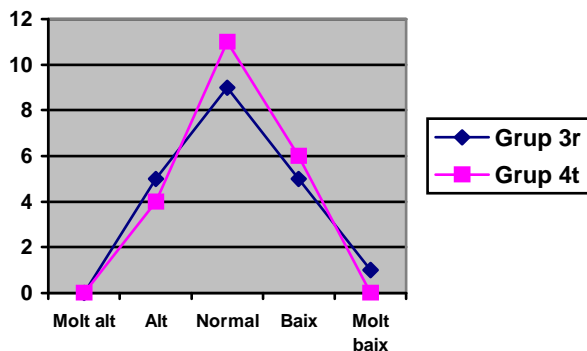
Puntuació mitjana	
ACL-3	4,43
ACL-4	4,86

GRÀFIC 5.8



S'observa que els resultats obtinguts pels dos grups en les proves de final de curs és molt semblant:

GRÀFIC 5.9



5.1.3 Anàlisi dels resultats del text 3.3 de la prova ACL-3

La prova ACL-3) conté un text⁸⁰ que explica la metamorfosi de la granota, que és un contingut (característiques dels animals de l'entorn) propi de l'àrea de *Coneixement del medi* del currículum de primària. En concret en els llibres de text utilitzats per aquests grups d'alumnes, l'estudi dels amfibis es troba entre els temes del llibre de text de tercer.

En la prova que es va passar a l'inici de curs als alumnes de 4t, les respostes correctes dels ítems d'aquest text van ser molt poques.

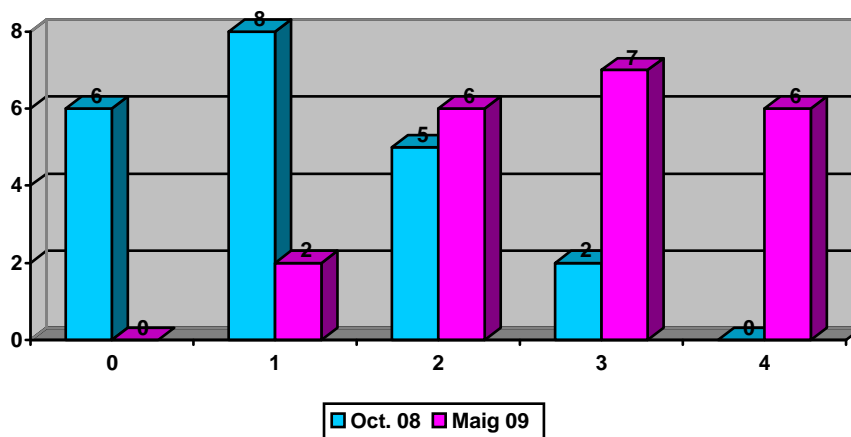
⁷⁹ Vegeu l'annex 1, p. 17

⁸⁰ Vegeu l'annex 5, p. 204

En acabar les sessions sobre la pràctica lectora de les granotes, en la qual havien consultat llibres, revistes, webs i vídeos, i s'havien fet estones de conversa per parlar de la informació que havien trobat, de tot allò que creien que era interessant de comunicar als companys i companyes i, també, del que havien après a partir de la recerca que havien fet individualment i en grup, es va demanar al mateix grup que tornessin a llegir el text sobre la metamorfosi de la granota i responguessin els quatre ítems. Les respostes van ser molt diferents.

En el gràfic 5.10 s'expressa el nombre de respostes correctes que van respondre els infants en una i altra prova:

GRÀFIC 5.10



Del text que van llegir a l'inici de curs:

- 6 alumnes (28,57%) no responen bé cap pregunta.
- 8 alumnes (38,10%) en responen bé només una.
- 5 alumnes (23,81%) en responen bé dues.
- 2 alumnes (9,52%) en responen bé tres.
- Cap alumne/a respon bé les quatre.

A final de curs, quan tornen a llegir el text després d'haver treballat en col·laboració en la cerca d'informació i d'haver compartit entre el grup els resultats, el nombre de respostes correctes canvia considerablement:

- Cap alumne/a no respon cap pregunta.
- 2 alumnes (9,52%) en responen bé només una.
- 6 alumnes (28,57%) en responen bé dues.
- 7 alumnes (33,34%) en responen bé tres.
- 6 alumnes (28,57%) les responen bé totes.

Si comparem els dos resultats, podem veure que els percentatges de respostes correctes per a cada valor s'han invertit: si en un inici no hi ha cap alumne que respongui bé totes les preguntes, al final no hi ha cap alumne que com a mínim no en respongui bé una; i si en un inici el 28,57% dels alumnes són els que no

en responen bé cap, al final és aquest mateix percentatge d'alumnes els que les responen bé totes.

5.1.4 Intervencions a l'entorn de la realització i valoració de les proves ACL

Les proves van ser la primera tasca que els nens i les nenes d'aquests grups van realitzar a la biblioteca amb la investigadora.

Tot i que realitzar unes proves no sigui una activitat especialment motivadora de la lectura alguns alumnes ho van viure com una tasca positiva perquè, fos quin fos el seu nivell lector, van treballar segons les seves possibilitats i, a la seva manera, tothom se'n va sortir.

Quan, a la primera entrevista, que va tenir lloc uns dies després de les proves, es va parlar sobre què anaven a fer a la biblioteca i en especial si, en ser més grans, feien alguna cosa que no fessin durant els cursos anteriors, tres nens del grup de 3r, van destacar «el que feien amb el llibret» com un element diferent, de «feina», que fins aquell moment no tenien associat amb tasques en aquell espai:

- JM: Abans no fèiem feines i ara sí.
- M: Què feu?
- JM: Feines, abans no hi fèiem.
- M: Quines feines?
- JM: Aquí.
- BJ: Amb tu.
- DB: Lo del llibret.
- M: Què és això del llibret?
- DB: Haver d'encerclar les preguntes.

-
- MG: Però no fèiem ninguna feina (...) lo d'encerclar mai no havíem fet a primer i a segon.

Fins i tot a la segona entrevista, dos nens citen les proves com una de les activitats que més recorden i que els ha agradat fer:

- JM: A mi lo primer que vam fer ho recordo més, no sé, teníem que llegir una part del full i després teníem que respondre les preguntes de A o B o C.

-
- CR: El que més m'ha agradat és quan havíem posat (.) allò que posava que A, B, o C.

5.2 Resultats de les dades qualitatives: entrevistes grupals i diaris de camps

En aquest apartat, s'hi analitzen les dades obtingudes a les entrevistes grupals amb l'alumnat de 3r i 4t, així com les anotacions dels diaris de camp de les dues pràctiques lectores realitzades:

- De les entrevistes, ens fixem en els intercanvis orals entre el grup i la investigadora.
- Del diari de camp, en seleccionem intervencions i observacions de la investigadora en el desenvolupament de les tasques.

Per presentar aquests resultats s'han establert quatre categories d'anàlisi. que contenen vint-i-vuit subcategories en total.

Les subcategories s'introdueixen amb expressions captades dels mateixos alumnes en les converses⁸¹, significatives del tema que s'hi tracta. Aquestes expressions van seguides d'una frase que fa evident la intenció de la investigadora en cada apartat. S'ha respectat totalment l'expressió dels infants encara que continguin errades lèxiques o gramaticals.

5.2.1 El procés lector

En aquesta categoria, s'hi presenten les aportacions que creiem rellevants referides a la percepció dels mateixos infants sobre com llegeixen, com n'han après, dificultats que se'ls presenten i maneres de solucionar-les. És un bloc de caràcter metacognitiu.

Totes les subcategories que es detallen a continuació tenen una mateixa intenció que és recollir les reflexions dels infants sobre el seu procés lector. En la primera «Quina pregunta, mare meva», s'hi mostra la sorpresa d'alguns infants davant una pregunta que comporta un diàleg intern. Al llarg de les converses d'aquest apartat i del següent, «Amb els ulls, normalment amb els ulls», s'hi tracten temes com l'oralització de la lectura, els records de com van aprendre de llegir i, especialment, la importància de comprendre el que es llegeix.

Les estratègies de fer hipòtesis i inferències es troben en diferents apartats, com «Ves, jo ja sabia què passaria», i «Jo, pel mig del conte, ja sabia que era un conte», en què es veu que alguns són capaços de recórrer als seus coneixements per aplicar-los a situacions noves. Dintre d'aquesta capacitat d'aplicar estratègies en les lectures, s'hi poden incloure les aportacions de «Quan no sé una paraula, em poso una mica nerviós», en què col·lectivament troben diferents maneres de solucionar el problema de les paraules difícils. Les idees que expressa el grup en «Els dibuixos no es llegeixen» representen un reconeixement al suport que ofereixen les il·lustracions per ajudar-los a llegir en les seves primeres lectures, per contra, valoren els llibres amb molta lletra, que són els que llegeixen els grans. A «M'agrada llegir, però no llegeixo molts

⁸¹ Per a la interpretació del símbols utilitzats en la transcripció de les converses, consulteu el quadre 3.6, p. 48

contes» es fa referència a la lectura de textos diversos amb finalitats diferents de les dels llibres d'imaginació.

A continuació, doncs, comentaris i valoracions de fragments de diàlegs en què els mateixos nens i nenes opinen sobre què és llegir i com ho fan.

«Quina pregunta, mare meva!»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a la reflexió personal dels infants sobre el procés lector i a la percepció del que és llegir bé.

Quan en el grup de tercer es planteja el tema de com s'ho fan per llegir, una nena troba la pregunta molt difícil: «Quina pregunta, mare meva!». Segurament perquè comporta una reflexió metacognitiva del seu procés lector, que directament no se'ls havia plantejat. De seguida hi troben respostes:

- M: A veure si algú sap explicar com llegeix els llibres?
- MG: Quina pregunta, mare meva!
- M: És difícil aquesta pregunta, eh?
- Alguns: No.
- BJ: Jo llegeixo els llibres una mica ràpid.
- M: Tu llegeixes ràpid?
- JM: I jo.
- MG: I a vegades quan volem...
- RS: Que jo llegeixo a poc a poc per enterar-me de què va.
- SN: Jo igual que la RS.
- RS: I també per enterar-me de lo que hi ha en els dibuixos.

D'entrada, la majoria associa el fet de llegir amb la velocitat lectora perquè és una de les habilitats que s'acostuma a avaluar a l'escola. Per a ells llegir ràpid és sinònim de ser bon lector. Algú va una mica més enllà i explica que llegir també implica saber què diu el text:

- PF: Jo normal, perquè llegeixo normal.
- M: Què vol dir que llegeixes normal?
- PF: Llegeixo normal per enterar-me una mica de lo que hi ha, no?, I enterar-me de la història si és divertida o avorrida.

-
- PF: Abans llegia més a poc a poc i no tenia temps.
 - M: I ara?
 - PF: I ara llegeixo més ràpid.
 - M: I per què llegeixes més ràpid?
 - PF: Perquè practico a casa amb la meva mare.

El fet de practicar la lectura també sorgeix com un dels elements que perceben que els ajuda a llegir més i més bé. Aquesta pràctica l'associen a activitats que duen a terme a casa, principalment de lectura com a forma de lleure, supeditada a altres feines de l'escola o familiars que tenen prioritat i que passen a un primer ordre:

- IB: Practicant a casa, llegint a casa en veu alta i també llegint per dintre i llegint llibres grans perquè jo tinc dos llibres de la Tea Stilton que...

-
- FT: Jo quan no tinc deures i tinc una estona lliure pues llegeixo contes i ara llegeixo molt més que abans.
 - DR: Jo practico però no tant (.) no puc practicar tant perquè tinc deures i el dissabte i el diumenge no estic aquí (estic al càmping).

Alguns nens i nenes del grup de quart expliquen com creuen que van aprendre a llegir, per a ells té molta importància el domini del codi, sobretot al valor de les lletres i ho exemplifiquen amb el coneixement de les vocals:

- MP: Jo vaig aprendre a llegir amb l'abecedari perquè es molt important saber la a, la e (.) i si no saps l'abecedari no podràs llegir.
- M: Però ara com ho fas per llegir, ara que ja en saps?
- MP: Agafo un llibre i llegeixo amb (.) no sé com ho faig per llegir.

N'hi ha d'altres que exposen el seu camí amb matisos diferents i interessants; de les grafies a l'encadenament de paraules i frases, diu en JA, tot fent una incipient aproximació a un procés ascendent:

- JA: Primer llegia a, e, i, o, u, i després ja llegia havia una vegada.

En canvi aquesta nena, és conscient que per a ella saber les lletres va ser posterior a un primer contacte amb l'aprenentatge de la lectura:

- PF: Que jo vaig aprendre a llegir i després vaig estudiar l'abecedari i ara com ja sé molt, per aprendre'n més, cada dia a casa practico molt llegint llibres i així anem molt ràpid.

Aquestes intervencions evidencien que des de molt petits poden fer metareflexions que els ajuden a prendre consciència del seu procés lector, a tenir més coneixement del llenguatge i a adquirir progressivament més autonomia.

Continuem, però... com es llegeix?

«Amb els ulls, normalment amb els ulls»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a la lectura personal, sigui interna o verbalitzada.

En JM i en BJ, dos nens de tercer, el primer un lector força hàbil i el segon no tant, no estan d'acord sobre amb què es llegeix:

- JM: Llegeixo ràpid però amb els ulls.
- M: Això que diu en JM és molt interessant. Què vol dir que llegeixes amb els ulls?
- JM: Per no molestar als altres.
- BJ: No es llegeix amb els ulls es llegeix amb els llavis.

-
- JM: I es llegeix amb els ulls, eh?, bueno també ho pots dir per dins, però amb els ulls, normalment amb els ulls.

Tot i que estan d'acord amb què s'ha de llegir per dins per no molestar els altres, a mesura que van parlant surten altres qüestions, uns tenen clar que els agrada més llegir «per dins» perquè els és més fàcil però uns altres troben que si llegeixen «per fora» ho entenen millor:

- AC: M'agrada llegir més per dins perquè així em mentalitzo.
- M: Dieu unes coses molt interessants, eh? Quines coses més interessants que expliqueu. IR, i tu?
- IR: També m'agrada llegir per dins.
- M: I a tu, FT, com t'agrada llegir?
- FT: Per dins, però la mare, la meva mare em diu que llegeixi els llibres que me'n porto en veu alta perquè (.) i es pensa que llegeixo malament perquè no vull llegir en veu alta.

-
- LB: A mi m'agrada llegir per dintre i per fora més, perquè així puc (.) llegeixo millor perquè ho entenc millor jo per fora.
 - M: Tu ho entens millor per fora?
 - LB: [Sí.
 - AC: [Yo por dentro.

Els adults, però, volen comprovar les seves capacitats lectores fent-los llegir en veu alta:

- DM: A mi m'agrada les dos coses, per fora perquè jo llegeixo bé i la meva mare diu que no llegeixo bé i li llegeixo i diu molt bé, i per dins perquè en les biblioteques quan entro no puc llegir en veu alta.
-
- MS: A vegades els llegeixo en veu alta perquè me deixen o per dintre meu i la meva mare diu que tinc que llegir més per veu alta perquè per dintre sé que llegeixo molt bé però en veu alta la meva mare diu que llegeixo regular.

Es constata que, en aquests exemples a la família, però també a l'escola, es dóna molta importància a fer-los oralitzar el que està escrit perquè es veu com una manera de comprovar com llegeixen per mitjà de factors com la pronúncia, l'entonació, la velocitat... més que no pas a través d'altres processos de comprensió més profunds.

«M'agrada llegir, però no llegeixo molts contes»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a les seves lectures i el seu interès per llegir textos diversos.

En general han associat la lectura només als textos literaris, a les obres d'imaginació, i han conversat sobre les pràctiques entorn dels contes, de les històries, dels llibres amb imatges... Quan parlaven sobre com llegien, la lectura amb altres objectius ha sorgit en comptades ocasions. En aquest dos exemples s'expliquen altres pràctiques lligades a la vida quotidiana i familiar: llegir diaris i llegir les instruccions dels jocs, en aquest cas de la vídeoconsola:

- MS: Jo no practico molt, llegeixo una mica i quan jugo a la Nintendo me donen les explicacions, me donen moltes i llegeixo.
 - M: Tu practiques amb la Nintendo?
 - MS: Sí, me la sé de memòria.
-
- CR: M'agrada llegir, però no llegeixo molts contes, llegeixo molts (.) diaris.
 - M: Diaris, llegeixes? Quins diaris llegeixes?

- CR: El de las notícias.

Els dos nens que, segons diuen, llegeixen altres tipus de textos amb altres finalitats, justifiquen les seves opcions afegint a l'explicació que no practiquen gaire i que el que llegeixen no són contes.

«Els dibuixos no es llegeixen»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a la funció que, segons aquest grup, té la il·lustració en les seves lectures.

De la mateixa manera que sembla que tenen clar que quan es parla de llegir han d'explicar les seves experiències amb la lectura d'imaginació, també tenen clar que el que han de llegir són llibres amb molta lletra, els que tenen dibuixos, els associen a llibres per a més petits:

- RS: A mi m'agrada més llegir perquè abans quan era petita llegia coses amb poca lletra i amb més dibuixos i ara com m'he fet més gran puc llegir més contes amb menys il·lustracions i més lletres.
- FT: A mi de petit sí que m'agradava molt llegir però no sabia llegir i jo em posava a llegir un conte i el meu pare em preguntava què fas i jo, llegir un conte, i el meu pare però si no saps, i jo, sí però miro els dibuixos, i sempre mirava els dibuixos però no entenia res.
- PF: Que n'hi ha alguns, no d'aquí, eh, que agafen un llibre i sols miren el dibuix.
- MG: Però amb el dibuix també ho pots endevinar.

Saben, però, que els dibuixos els poden ajudar a construir el significat i que tot i que són dos llenguatges amb codis diferents es complementen, perquè les imatges també aporten informació:

- RS: Que jo llegeixo a poc a poc per enterar-me de la història i també enterar-me dels dibuixos.
- JM: No es llegeixen.
- RS: Però et pots imaginar-te com són.

Les activitats que es duen a terme habitualment a l'escola i que relacionen text i imatge a través de l'escriptura o del dibuix, es manifesten en aquestes dues opinions:

- MG: A vegades n'hi han llibres que no tenen lletra, només dibuixos i diem quin rotllo però aquests llibres els tenim que imaginar nosaltres, tenim que pensar que podríem escriure o que (...) bueno no escrivim però podem pensar mira aquest dibuix vol dir que el nen passa la pilota a un altre o anem de colònies...
- RS: Quan hi ha algun llibre que no té dibuixos, que té lletres, també et pots imaginar els dibuixos.

En la pràctica de *La princesa i el pèsol* quan van haver de triar, per parelles, un dels llibres per mirar i llegir, els que van demanar primer van ser els dos en els quals la il·lustració hi tenia un paper més important: el llibre⁸² desplegable i

⁸² Andersen, Hans Christian; Kimiko (2003). *La princesa i el pèsol*. Barcelona: Corimbo

tridimensional que tenia menys text i l'àlbum⁸³ que tenia unes imatges més impactants tot i que tingués una lectura més complexa que la resta de llibres.

Quan se'ls va demanar que observessin els llibres i que hi trobessin diferències entre uns i altres, les observacions que van fer, van ser majoritàriament sobre les imatges.

A l'hora de triar quin dels llibres presentats, mirats i llegits, els havia agradat més, va sortir per majoria, en els dos grups, el de la il·lustradora Kimiko perquè el trobaven divertit, amb uns dibuixos molt originals que es movien i amb animals personificats com a protagonistes, qualitats totes elles que el fan adequat per a lectors molt més petits.

Tot i que saben que per l'edat els correspon llegir textos més complexos, amb molta lletra, la imatge té per a ells un atractiu i un pes molt important, a la vegada que els ajuda a trobat significats i a comprendre.

«Quan no sé una paraula em poso una mica nerviós»

S'hi agrupen intervencions que fan referència al seu comportament i a les estratègies que apliquen individualment o col·lectiva per llegir paraules que ofereixen dificultat de comprensió.

En la lectura autònoma i individual, el fet de tenir algun problema que els impedeix la comprensió els dóna inseguretat perquè encara no tenen prou recursos per corregir els errors i tenen poca confiança en les seves habilitats com a lectors:

- AC: Bueno (.) quan no sé un paraula em poso una mica nerviós (.) i miro de (.) de mirar les lletres.
- M: I què fas llavors?
- AC: Ho miro moltes vegades (.) i a ver.

N'hi ha alguns que s'encallen en el procés de descodificació i els sembla que només pel fet de llegir les paraules moltes vegades arribaran al seu significat, sense recórrer a altres recursos:

- FT: Jo llegir-la moltes vegades fins que l'entengui.
- M: I tu LB?
- LB: Igual, llegir-la moltes vegades fins que l'entengui, però a vegades me fico nerviosa de tantes vegades.

Al llarg de la conversa surten, entre el grup, diferents maneres d'afrontar les dificultats de comprensió:

- JM: Jo tanco.
- (...)
- BJ: M'ho invento.
- M: I la SN?
- SN: Que jo lo que no entenc (...) si no entenc una paraula li dic a la profe.

⁸³ Child, Lauren (2005). *La Princesa i el pèsol: en miniatura*. Basat en el conte de Hans Christian Andersen. Fotografia de Polly Borland. Barcelona: Serres

- M: I el CR?
- CR: El tancaria.
- M: Tancaries el llibre, tu? I la MG?
- MG: Ho tornaria a llegir.

Per alguns nens i nenes les dificultats són més grans que la motivació per continuar llegint i abandonen la tasca, d'altres ignoren els entrebancs i segueixen endavant, segurament sense comprendre el que llegeixen:

- MG: Por ejemplo, pone SN, no?, no lo entiendo pues vuelvo a comenzar la palabra.
- (...)
- JM: Llegeixo aquí, si no entiendo la pilota, ho passo, si no ho entenc ho passo.

Per últim uns altres, més conscients de la manca de comprensió, recorren a persones més expertes que els ajudin:

- PF: Jo li preguntaria a la mare o algun gran.
- SN: Jo també li preguntaria.
- RS: Jo preguntaria, sempre li pregunto.
- M: A qui li preguntes?
- RS: A la meva mare (...) mama, mama!

I, fins i tot, aquesta nena és capaç d'explicar amb força detalls uns quants recursos que pot utilitzar per superar les dificultats i controlar el seu procés de lectura:

- MS: Si l'estic llegint en veu baixa, bueno per dintre, ho llegeixo en veu alta i si no ho entenc, bueno ho busco al diccionari o ho pregunto al meu pare (...) me paso media hora pero bueno (.) i si no ho demano.

L'ús del diccionari és l'últim recurs al que acudeixen normalment amb l'ajut dels grans o tots sols, encara que no es consideren prou hàbils:

- RS: Pregunto al meu pare i com el meu pare sap molt de català pues em diu alguna cosa però si és una cosa molt, molt difícil que jo no sé ni el meu pare ni la meva mare, ho busquem en un diccionari que tenim en català i en anglès.
- MP: Quan no entenc alguna cosa si vaig molt ràpida m'ho torno a llegir i si no ho entenc ho llegeixo una altra vegada i sinó ho pregunto a la meva mare i sinó ho busco jo soleta en el diccionari.

-
- MS: Jo faig com el DR, busco al diccionari i així (.) i per buscar la paraula em passo una o dos hores però que m'ajuda a buscar la meva mare o la meva germana, el meu pare com de vegades no està (...) i la meva mare diu venga (...) i m'ajuda a buscar i ja està perquè sinó jo vaig llegint totes les paraules del diccionari, de la que comença la lletra.

En les situacions de lectura compartida que s'han dut a terme, han trobat el significat d'algunes paraules difícils col·lectivament perquè han establert relacions entre el grup que els ha permès identificar-les, com en l'exemple següent, en el qual JM llegeix a la resta del grup una informació sobre les granotes que ha trobat interessant, però hi ha una paraula que no entén:

- JM: Esta minúscula rana "arboricola" es pequeña como una uña.
- M: Ho has entès, JM?
- JM: L'únic que no he entès és "arboricola".

- M: Arborícola.
- JM: Ah! Terrícola!
- M: No, arborícola!
- MG: ¿Que se está en los árboles?

L'associació amb una altra paraula que coneixen i que té la mateixa estructura els ha portat al significat només pel fet de parlar-ne entre ells.

«Ves, jo ja sabia que passaria»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a l'aplicació per part dels infants d'hipòtesis i inferències en les lectures.

En les sessions de les pràctiques lectores s'han proposat diferents situacions en les quals s'havien de treballar estratègies de lectura, partint de la idea que aquestes no s'aprenen per sí soles sinó que s'han d'ensenyar perquè són un mitjà indispensable per poder interpretar el text.

Una de les activitats que es va fer col·lectivament, va ser descobrir les paraules que faltaven en un text incomplet, la conferència del monstre Tom Patracol sobre Hans Christian Andersen (Pràctica 1, 2a sessió)⁸⁴, i verbalitzar l'estratègia que utilitzaven. Alguns recordaven el text que prèviament havien escoltat, d'altres van recórrer a indicis gràfics com la llargada de l'espai, però la majoria van deduir la paraula pel context tal com ho van explicar quan se'ls va demanar com sabien la paraula que hi anava:

- FT: Jo quan vas posar això allà, jo me'n recordava de com ho havia (.) bueno, no, quan posava en una (.) em sembla espelmes i després teníem que posar bufar espelmes, no? perquè si posem per exemple (.) una altra cosa no quedaria bé.
- IB: Jo quan vas posar la pissarra la primera part (.) si és lo que ha dit el FT, si posava bufar i teníem que posar espelmes no podíem posar anys i tampoc podíem posar felicitats perquè no quedava bé.

Al llarg de les sessions hi ha hagut diferents moments en els qual s'ha platejat que elaboressin hipòtesis i inferències sobre els textos que teníem entre mans. A les converses posteriors, s'ha demanat que de forma conscient reflexionessin sobre com s'ho feien per anticipar què passava, com continuava la història o com acabava:

- IR: Jo del Ton i la Guida, jo sí que me'l sabia, llavors sí que sabia el final però de la princesa i el pèsol (.) el final me'l vaig imaginar com seria.
- M: I com t'ho vas imaginar?
- IR: Pues, no me'n recordo (.) pensant.

En general els costa formular prediccions i la majoria dels que ho intenten es perquè els contes els són familiars, com diu aquesta nena:

- IR: Ves, jo ja sabia que passaria.

Coneixien els contes perquè els havien explicat a casa o a l'escola, perquè tenien el llibre o bé perquè els havien vist en pel·lícula o a través d'Internet:

⁸⁴ Vegeu l'apartat 4.5 «Pràctica 1: La princesa i el pèsol», p. 68

- IB: Jo el de la princesa i el pèsol sí que el sabia, però el del Ton i la Guida me'l sabia una mica perquè era com el (.) de Hansel i Gretel, es semblava molt i em va resultar molt semblant el del Ton i la Guida amb el del Hansel i Gretel.
- M: I com és que el sabies, el de Hansel i Gretel?
- IB: Perquè me'l van explicar quan era petita.

-
- MG: És que el Ton i la Guida s'assembla molt al Hansel i Gretel.
 - M: I el Hansel i Gretel perquè el sabíeu?
 - MG: Perquè jo tinc la pel·lícula i el conte (.) i la de La princesa i el pèsol jo també tinc la pel·lícula i la XXX a primer ens el va explicar.

És interessant comprovar que també han sabut explicar que en verificar les hipòtesis algunes vegades no s'han acomplert les prediccions:

- RS: No sé, jo vaig usar la meua imaginació i em vaig pensar una altra cosa, jo del Ton i Guida, jo pensava una altra cosa.
- MG: Què pensaves?
- RS: Jo pensava que trauria la mà però va treure el pal.

De tots aquests exemples exposats en aquest punt, cal destacar que han estat els mateixos nens i nenes qui han fet explícites les estratègies que han utilitzat en cada ocasió, han presentat diferents models a la resta del grup i han tingut un paper actiu en tot el procés.

En més d'una intervenció surt que s'imaginaven la continuació d'una història o el final pensant, i afegim: pensant en veu alta perquè la conversa ha estat el fil conductor de totes les activitats.

Explicar als altres els seus coneixements sobre les estratègies de lectura els ha demanat un esforç de reflexió sobre el seu propi procés lector.

«Jo, pel mig del conte, ja sabia que era un conte»

S'hi agrupen intervencions en què, a partir d'inferències, expliquen la diferència entre un conte i un llibre de coneixements.

Les nenes i els nens amb els quals s'ha treballat s'han enfrontat amb la lectura de diferents tipus de textos, principalment amb dos: narratius i expositius. Les persones expertes coincideixen en què saber interpretar les estructures de cada tipus de text ajuda a comprendre'ls millor.

En l'exemple que hi ha a continuació, a PF una nena de tercer, el fet de reconèixer i trobar familiar l'estructura d'un conte li permet utilitzar-la per predir o anticipar la continuació de la història:

- PF: Jo, pel mig del conte, ja sabia que era un conte (...) i ja sabia com continuava tot això.

En el treball dut a terme sobre les granotes es van utilitzar molts documents de la biblioteca de l'escola i també aquells que els alumnes van aportar de l'aula, de casa seva o de la biblioteca pública.

Els grups de tercer van trobar a la classe dos llibres que parlaven de granotes i els van portar a la segona sessió: *La rana lista*⁸⁵ (un conte) i *La granota*⁸⁶ (un llibre de coneixements). Quan es va parlar d'aquests llibres i es va plantejar si explicaven les mateixes coses o no, si s'assemblaven o si eren diferents, van sorgir molts comentaris sobre aspectes externs (les cobertes, els colors...) i sobre la llengua en què estaven escrits, però també van saber explicar què els feia diferents quant al contingut:

- Un conte és imaginari, t'explica aventures i és de fantasia.
- Un llibre de coneixements t'ajuda a saber coses.

Aquestes definicions responen a les idees bàsiques que diferencien els dos tipus de textos més utilitzats a l'escola.

Més endavant es va llegir el conte de *La promesa del capgròs*⁸⁷ que tot i que és un text narratiu de ficció es basa en la metamorfosi d'una granota i una papallona i conté elements de caràcter científic.

Es va plantejar si sabien reconèixer què era mentida i què era veritat, què era fantasia i què estava relacionat amb les informacions que havien trobat en altres documents sobre les granotes:

- M: ...què us sembla que era mentida i què era veritat?
- DR: (...) que la eruga le havia dicho al capgròs que no canviés (...).
- FT: Mentida és que una oruga no es pot casar amb una granota i veritat és que sí que pot passar que una granota es mengi una papallona.
- M: Ho has explicat molt bé FT.
- FT: I també els canvis.
- M: Els canvis eren mentida o veritat?
- FT: Veritat, li deia que no canviaria però té que canviar perquè ella vulgui o no, canvia.
- MS: És veritat que la (.) els capgrossos fan la metamorfosis i el capgròs lo que també era veritat la seva promesa però ell no va poder (...) era així, no sabia que li naixerien les potes del davant, les del darrere perquè sí (...) i diu ah, les potes del davant m'han crescut.

Parlar sobre com són els textos també els ha aportat elements per pensar en el que llegeixen i per avançar en la comprensió lectora.

⁸⁵ Cuadrench, Antoni (2003). *La rana lista*. Il·lustr. de Carme Peris. Barcelona: La Galera (La Sirena; 33)

⁸⁶ Royston, Angela (1989). *La granota*. Il·lustr. de Maurice Pledger. Bilbao: FHER (La Vida dels Animals)

⁸⁷ Adaptació del text en castellà del conte *La promesa del renacuajo* de Jeanne Willis (2007). Il·lustr. de Tony Ross. Barcelona: Serres/RBA

5.2.2 La formació de l'hàbit lector

La història dels infants com a lectors, els contes que els han explicat, els llibres que han llegit, els seus gustos i les seves preferències, què en pensen de la lectura i els llibres i com els seleccionen, són alguns dels aspectes que queden reflectits en aquesta categoria. També hi ha inclosos altres temes relacionats amb la biblioteca, el coneixement que en tenen i com la valoren, les actituds, els hàbits, les activitats que recorden i l'ús que en fan.

En la primera subcategoria «Als tres anys me vaig llegir un conte que se titulava el porquet Wibbly» hi ha les intervencions sobre els contes i les lectures que recorden i que representen els primers passos en la seva educació literària. A continuació «Ara, a mi, m'agraden uns altres» es recullen les opinions sobre els seus gustos literaris que en algun cas actuen de referent col·lectiu dins del seu grup. Els factors que tenen en compte, influïts per l'ambient escolar i també pel familiar, i els factors personals que els porten a seleccionar les seves lectures s'agrupen en «Miro si és de por i llavors l'agafo». El valor social que donen als llibres com a element de cultura, encara que no provinguin d'entorns on l'hàbit lector estigui molt estès es troba a «Cent noranta, els he comptat tots».

Tot el que fa referència a les seves opinions de la biblioteca com a espai d'animació a la lectura i de construcció de l'hàbit lector queda recopilat en «Ens agrada molt la biblioteca» i en l'apartat següent «Jo també el deixo si no m'agrada» queden recollides les aportacions sobre una de les activitats que hi té un paper específic, el préstec de llibres per fer pràctiques lectores a casa de forma lliure i individual.

I per últim, a «A mi m'ha entrat ganes de fer contes», s'hi apleguen les intervencions que manifesten la relació que els nens i nenes estableixen entre la lectura i els altres àmbits de la competència comunicativa i com unes activitats de lectura, significatives i funcionals, els porten a proposar-ne d'altres que tenen a veure amb l'expressió oral i l'escrita.

Exposem, a continuació, els diàlegs i les observacions que tenen a veure amb la pròpia concepció de l'hàbit lector i la percepció que tenen aquests nens i nenes de la biblioteca de l'escola.

«Als tres anys me vaig llegir un conte que se titulava el porquet Wibbly»

S'hi agrupen intervencions que fan referència als records que tenen sobre les lectures fetes a casa o a l'escola i les seves experiències gratificants.

- MS: Als tres anys me vaig llegir un conte que se titulava el porquet Wibbly, me va agradar molt i molt i me'l continuo llegint perquè encara el tinc, però és molt fàcil de llegir, té quatre paraules.

Quan es parla dels llibres que recorden o de quin és el conte que els ha agradat més, sorgeixen records de quan eren petits, dels llibres que tenen a casa que els han explicat o llegit. Aquestes vivències van unides a vincles emocionals

com el d'aquesta nena que recorda que de petita es pensava que totes les protagonistes dels contes es deien com ella:

- MS: Jo me'ls sabia els dos perquè la meva mare me'ls explicava quan era petita, el de la princesa i el pèsol però el canviava una mica perquè jo entengués millor deia i la princesa es deia MS i el del Ton i la Guida deia la MS i el Ton.

Hi ha nens i nenes que expliquen més experiències amb els llibres lligades a l'àmbit familiar, que confirmarien les teories que sustenten que els contes narrats o llegits a les primeres edats són la base de la formació de l'hàbit lector:

- LB: A mi m'agraden perquè quan jo era petita, el clàssic de la caputxeta vermella i tot i també m'agraden els llibres de quan era petita, petita, perquè ara me'ls puc llegir i sé els contes de quan jo me'ls llegia quan era petita.

-
- DM: Me'ls sabia els dos perquè al meu poble la meva àvia té una col·lecció de cinquanta llibres de nens i està el Ton i la Guida, la princesa i el pèsol i més contes i jo ja me'ls he llegit tots.

La majoria dels llibres que diuen que els han agradat més són els que tenen a casa, potser perquè són llibres que els han mirat i llegit moltes vegades o que els han explicat. També recorden de bon grat alguns llibres de l'escola, especialment els contes populars i els que fan referència a tradicions i festes.

- M: (.) quins llibres recordeu que hàgiu llegit l'any passat?
- MG: Els tres porquets.
- M: I tu, SN?
- SN: Jo, la castanyera.
- MG: I la caputxeta vermella.

-
- MG: La caputxeta i el llop.
 - SN: Sí, sí.
 - CR: [No me acuerdo.
 - MG: [El sant Jordi, sant Jordi.

En altres moments sorgeixen les seves experiències entorn dels contes relacionades amb el món audiovisual. En el treball fet a la primera pràctica sobre contes d'Andersen, tots els títols els eren coneguts perquè havien vist les pel·lícules a la TV o a Internet (en especial *La sireneta* de Walt Disney).

«Ara, a mi, m'agraden uns altres»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a la lectura per plaer i a les seves preferències lectores.

En parlar dels llibres que els agrada llegir en el moment actual tenen una gran contradicció, per un cantó afirmen que els n'agraden uns altres dels de quan eren petits perquè ja no els agraden tant els dibuixos:

- SN: A mi ara ja no m'agraden els de petits perquè és com deia la RS que estic avorrida i que no té tanta lletra i els grans ara ja són més de lletra i no tenen tants dibuixos però a mi m'agraden els dibuixos.
- BJ: Amb més lletra i menys dibuixos.

-
- RS: De petita m'agradaven uns contes més i ara encara que els tinc, les il·lustracions ja no m'agraden, m'agraden més de grans.
 - (...)
 - MG: Abans tenia molts contes que m'agradaven, però ara no m'agraden.
 - M: I ara que t'agrada?
 - MG: Més de grans, perquè els de petits són de petits i els de grans són de grans i els de mitjans són de mitjans.

-
- IR: Ara a mi m'agraden uns altres.
 - M: Per què?
 - IR: Perquè els trobo més divertits que els d'abans i també m'agraden els contes que llegia abans.

Però per l'altre cantó, tot i que afirmen que les il·lustracions ja no els agraden, la motivació per llegir de forma autònoma, lliure i sense cap control per part dels adults, la troben en llibres en els que la imatge hi segueix tenint un pes molt important ja sigui perquè forma part intrínseca de la narració a través d'un altre tipus de llenguatge, com és el cas dels còmics, o bé perquè forma part d'un tipus de llibres adreçats a l'edat del nens i nenes d'aquests grups, en els quals la part gràfica i visual continua tenint un pes considerable, lligada també moltes vegades a altres formats (pel·lícules, dibuixos animats, objectes, etc.):

- M Què us agradaria llegir aquest curs? Què us agradaria que hi hagués a la biblioteca?
- IR: No sé.
- AC: Mortadelo y Filemón! I el Súper Llopis.
- M: El Súper López?
- AC: No, el Súper Llopis.
- MG: La Dolça Picarol i Geronimo Stilton que vaig a fer la col·lecció a ver si puc acabar la col·lecció.
- DR: Còmics de Súper...
- M: I a la IB?
- IB: De la Tina i de la Valeria Varita que la Valeria Varita és la Dolça Picarola però en castellà.
- MG: Picarola no, Picarol.

Els llibres que dominen com a preferits són llibres que tenen una repercussió mediàtica molt gran que els fan objecte de consum: webs, blocs, clubs de lectors, jocs, passatemps, *merchandising*, etc., com és el cas de Geronimo Stilton:

- IB: A mi el que m'ha agradat més es diu (.) el que m'he acabat ara fa poc, un que és de l'Stilton que era El código del dragón i és molt guai.
- M: I aquest on l'has llegit?
- IB: A casa.
- M: I el vas agafar de la biblioteca?
- IB: No, me'l van regalar pel meu aniversari (.) i un que és de la Tea Stilton també me'l vull començar a llegir perquè diuen, una nena que s'ho ha llegit diu que és molt guai.

Són llibres que formen part de col·leccions àmplies i que són els *best seller* actuals, a més, en el cas dels Stilton, tenen integrats elements diferents del text que els ofereixen sensacions que van més enllà del missatge escrit:

- MS: [Sí i la meua mare me comprarà pel meu cumple un que és del Geronimo Stilton que és de xocolata...
- DM: Ui que bé!
- MS: ... i l'obres per una pàgina (...)
- LB: El fregues i fa molta pudor (...) i altres fan molt bona olor (...) el vaig olorar tot i es van quedar amb una cara.

Aquests llibres que no pertanyen als canons escolars, constitueixen per a ells un referent col·lectiu, són llibres que es recomanen i que, quan poden, els comparteixen, encara que el que faci d'esquer per llegir sigui accessori al text:

- IR: La LB ho va portar i vam anar al lavabo i em va dir olora i vaig fer així (*fa el gest*) i era una cosa com un...
- Algú: Como un bocadillo gigante.
- LB: ...com un bocata que llevaba cebolla, llevaba (...) olía súper mal.
- M: De què feia pudor?
- IR: A ceba.
- LB: A ceba podrida amb pepinillos.
- M: Heu dit que feia pudor a ceba podrida amb pepinillos?
- Alguns: Sí.
- IB: I a mocos derritidos.
- IR: Olía súper mal.

Fins aquí, en les intervencions que hem exposat, tothom manifesta una predisposició a la lectura, però també hi ha hagut algú, com és el cas d'aquest nen, que en la primera entrevista es va definir com a no lector:

- AC: No m'agrada llegir mai.
- M: No t'agrada llegir a tu?
- AC: No mai.
- M: Per què?
- AC: Perquè ho trobo un avorriment, llegir.

Però al llarg de les converses, en parlar de què els agrada llegir, l'AC, té molt clar quin són els llibres que no l'avorreixen:

- AC: Bueno, també l'any passat vaig llegir el (.) bueno un còmic de Mortadelo y Filemon.
- M: A tu t'agraden molts els còmics, oi?
- AC: Sí.
- (...)
- AC: Bueno és que m'agraden els contes de terror també.
- M: T'agraden els còmics i els contes de terror...
- AC: M'encanten, i de cases encantades, de fantasmes...

És evident que no tothom té els mateixos gustos i que cadascú quan llegeix per plaer o per distreure's tria allò que respon a les seves necessitats. La biblioteca de l'escola per connectar amb els interessos dels nens i nenes de les diferents

edats, ha d'oferir un ventall prou ampli de temes, gèneres i formats per poder fer possible que cada alumne avanci en la construcció del seu hàbit lector a partir de la seva realitat.

«Ens agrada molt la biblioteca»

S'hi agrupen intervencions sobre les activitats que fan o han fet a biblioteca de l'escola i les seves valoracions.

En general, les intervencions entorn de la biblioteca són positives, la majoria manifesta que els agrada anar-hi:

- MG: Ens agrada molt la biblioteca.
- SN: Perquè ens agrada els llibres i ens agrada venir (...) sobretot quan fem feines.
- M: Quines feines feu?
- MG: Amb tu, un llibre.
- SN: O com ara.
- PF: I també ens agrada llegir.

Parlen de les activitats que hi fan i de l'ambient que s'hi respira, sembla que els agrada la llibertat que tenen per triar els llibres que volen:

- RS: Anàvem amb la XXX i la XXX ens explicava contes.
- (...)
- M: No ha acabat la RS.
- RS: I això que tenia i quan tenia que seure'ns a les cadires o amb aquells seients, a les catifes.
- PF: També llegíem molt i ens deixaven agafar contes i la XXX algunes vegades ens llegia un conte i després ens feia preguntes del conte.

Tenen consciència que la biblioteca no és un espai per treballar, que no s'hi fan «feines»:

- PF: I també a primer agafàvem un conte, i després agafàvem un dibuix, ho dibuixàvem i després escrivíem la pàgina del conte.
- MG: Però en primer i segon mai hem fet una feina.
- M: Què vol dir que mai heu fet una feina?
- MG: A la biblioteca de primer i segon mai hem fet una feina.

A més de l'explicació de contes, citen activitats d'animació que els ha comportat conèixer llibres, llegir-los i participar en altres activitats col·lectives relacionades amb la lectura, com és el premi «Atrapallibres»⁸⁸ al qual es refereixen aquests alumnes:

- M: I us recordeu de més coses que féssiu a la biblioteca?
- FT: Ah, sí que l'any passat vam venir i la XXX ens llegia un conte i després ens donava un paper i teníem que apuntar un número.
- M: I quin número apuntàveu?
- IR: El primer número per exemple és (.) m'ha agradat, no m'ha agradat i així, així.

⁸⁸ Premi de Literatura Infantil convocat pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil (ClijCAT) amb el propòsit d'estimular en els infants la lectura d'imaginació

- IB: I vam llegir quatre contes i els quatre contes els teníem que votar, teníem que posar u, dos, tres, quatre o cinc...

-
- IB: ...i després ens van donar el paper i li vam donar a la XXX quan ens vam llegir tots els llibres i ho va portar a una biblioteca o no me'n recordo on era...
 - DR: A una biblioteca.
 - IB: ...que feien un sorteig o així i després aquí, el conte que ens havia agradat més que era l'escriptora, com es deia? (.) no sé una escriptora, el va guanyar que era un conte que es deia...
 - MS: El del circ.

Però també la biblioteca esdevé un espai per altres activitats lúdiques, que recorden i valoren, encara que no tinguin molta relació amb l'estimulació de les ganes de llegir:

- AC: (...) bueno (.) piensa, piensa, piensa (.) va vindre un pallaso que no sé com es deia.
- M: A la biblioteca?
- DM: Ah! Sí.
- LB: El Ruscus Patruscus.
- AC: Eso el Ruscus Patruscus.
- M: I què us va explicar aquest pallaso?
- AC: Bueno, va fer màgia.

Tot i que abans hem dit que no relacionen la biblioteca amb tasques que tinguin a veure amb el que ells anomenen feines, sinó que la relacionen amb activitats lúdiques, també expliquen que a la biblioteca, hi van a buscar llibres per «saber més», llibres de coneixements que s'emporten a la classe per treballar projectes o que els consulten allà mateix:

- LB: A vegades venim a agafar llibres de dinosaures perquè com fem coses volem saber més (.) i llibres de préstec per llegir a casa.
- IR: També quan la XXX ens deixa anem a buscar llibres per llegir-nos aquí, a la biblioteca, i també per buscar coses dels dinosaures.

El préstec de llibres per llegir a casa és una altra de les activitats que fan a la biblioteca:

- MS: Jo aquí a la biblioteca vaig llegir un de bruixes que es deia Potingues i encanteris (.) i era molt divertit.
- FT: Jo vaig agafar un per emportar-me'l a casa de la granota sabuda.

A la lectura autònoma i individual d'aquests llibres, hi dedicarem el següent apartat.

«Jo també el deixo si no m'agrada»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a la lectura autònoma i individual i en concret als llibres que s'enduen en servei de préstec.

Al cicle mitjà, des de la biblioteca, s'ofereix el servei de préstec per fer en l'àmbit familiar pràctiques lectores lligades a la lectura com a experiència personal, ells mateixos ho expliquen així:

- RS: A sí, ens agafem un conte d'aquests ens ho llegim a casa i llavors el tenim que portar amb el punt de llibre el dilluns a la XXX, i llavors tenim que agafar un altre llibre ens el portem i llavors l'altre dilluns que ve, pues, el deixem i tornem a agafar un altre.
- CR: Que també quan agafem un llibre d'aquests (*es refereix al préstec*) ens posem a llegir llibres d'allí (*assenyala les capses*).
- MG: La XXX s'apunta a l'ordinador si hem portat el llibre o no (.) i si no l'hem portat no posa res i si l'hem portat posa la data, on està el nom del conte posa la data, i ja podem agafar un altre.

Com ja s'ha vist anteriorment, la majoria de nens i nenes d'aquestes classes es manifesten lectors, els agraden els llibres, els valoren i sembla que s'ho passin bé amb les activitats que s'hi relacionen, encara que això no implica necessàriament que els llegeixin, com es veu en aquestes intervencions:

- DB: Mentres tenga llibres per llegir no m'aburro.
- M: Els llibres no us avorreixen?
- Tothom: No!
- PF: Tenen aventures, aventures, molt divertides.
- BJ: I si no les tenen divertides?
- M: Això BJ, explica'ns-ho, quan trobes un llibre que no és divertit què fas?
- BJ: El deixo.
- SN: Jo també el deixo si no m'agrada.
- MG: Si no t'agrada però després mires una pàgina i t'agrada, el pots agafar, només per la portada.

El dret a no acabar un llibre el tenen molt clar però perquè llegir autònomament encara els demana un esforç molt considerable. Construir l'hàbit lector demana una pràctica continuada i un ambient que l'afavoreixi :

- LB: Jo me'ls emporto però els començo a llegir i no m'agraden perquè em semblen avorrits i m'agraden més els que agafem aquí per llegir-los a la biblioteca.
- M: I llavors què fas?
- LB: El començo i el deixo.
- IR: Jo quan agafo algun llibre (.) és que no miro el títol ni res perquè a casa me'l llegeixo però algunes vegades no me'l llegeixo i el torno aquí.

-
- MG: Com que el meu germà no me deixa llegir i me'l treu i no puc llegir.
 - M: I llavors el tornes sense haver-lo acabat.
 - MG: Sí.
 - M: Em sembla que és l'única que ha dit la veritat.
 - Alguns.: No!
 - DB: Jo també quan no em dóna temps el deixo per la meitat.
 - SN. Yo lo cogí en enero y lo traí en febrero.
 - JM: Jo el vaig agafar el dia que vam començar a agafar els llibres i aún no l'he tornat.

Llegir de forma individual requereix atenció, interès i concentració i que l'esforç que s'ha d'abocar en la lectura es vegi compensat per experiències gratificants que a la vegada es puguin compartir amb els altres.

«Miro si és de por i llavors l'agafo»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a com trien els llibres i quins factors de la biblioteca tenen en compte per a la tria.

Els factors que els duen a triar els llibres per llegir són molt diversos, un és el tipus de lletra. Si estan escrits amb lletra capital, que anomenen lletra de pal, els associen per a més petits perquè ho relacionen en com van fer els primers aprenentatges de la lectura. La lletra manuscrita o lligada, l'associen per nens i nenes una mica més grans. La quantitat de text és un altre dels factors que els fa decidir:

- LB: Per quanta lletra que té, si és de lletra lligada o lletra de pal.
 - M: Si és de lletra lligada què vol dir?
 - LB: Que és per una mica més grans perquè els més petits no l'entenen molt.
 - M: I de pal? Per a més petits?
 - LB: Sí, o per més grans però si té molta lletra, per grans.
-
- M: JM, i tu com els tries?
 - JM: Per la lletra, si és curta (.) i pel tamany que té.
 - M: I tu, RS?
 - RS: Pels dibuixos.
 - M: I la SN?
 - SN: Jo quan vull agafar un llibre, els dibuixos de la portada els miro i si m'agraden l'agafo i sinó no l'agafo.
 - MG: Jo perquè, perquè jo ho llegeixo una mica per una pàgina i si és interessant m'agrada.

L'aspecte extern del llibre és el que domina a l'hora de fer la selecció: tipus de lletra, quantitat de text, les cobertes, els dibuixos, els colors... Alguns, però, tenen clar que trien pel tema i només agafen els que saben que els poden interessar:

- AC: Bueno (.) miro si és de por i llavors l'agafo (.) i si no hi ha la por (pues un altre).
- M: I tu, MS?
- MS: Miro la tapa i els dibuixos que siguin divertits i els colors que té.
- M: I els colors també? Quins colors t'agraden?
- MS: El rosa, el blau, el lila, aquests, sí.
- M: I tu, DR?
- DR: Jo miro les portades i si no hi ha un dibuix, si no és molt xulo l'agafo i el deixo.
- M: I la IB?
- IB: Jo miro la portada, miro el títol, i sí (.) miro la lletra i les pàgines que té perquè no llegeixo moltes pàgines (.) perquè em canso de seguida.

Tenen nocions que els teixells dels llibres d'imaginació aporten informació relativa a l'edat a la qual van dirigits, tot i que no acaben de tenir clar quin color els correspon:

- PF: El que té, el que tingui (.) pues mira els que vegis que el color (.) pues lo agafes i, i...
- M: Per quin color? Pel color de què?

- MG: Pel gomet que hi ha al, al (.) com això verd o blau, que el blau és el més gran o el més petit.
- PF: Jo agafo els blaus i els vermells.
- MG: Perquè són de tercer a primer.
- PF: I el blau de quart a sisè.

Gairebé sempre han associat la tria de llibres al fons d'imaginació, amb alguna excepció:

- DM: A mi m'agraden els animals, alguns, i si té un animal que m'agrada l'agafo.

Seleccionar els llibres pel contingut és un pas molt més elaborat, tal com ho explica aquesta nena:

- IB: Quan vaig a comprar llibres que es posen a la Via Júlia també, que són de segona mà, miro per darrera i posa primers lectors, a partir de deu anys i ho miro així i el resum també ho miro per si és una mica difícil o així.
- MS: Diu la meva mare que si mirem al darrera no té gràcia perquè t'explica el final.

«Cent noranta, els he comptat tots»

S'hi agrupen intervencions que fan referència al valor que donen als llibres com a objectes de prestigi social.

Un dels temes que es va plantejar en una de les converses va ser si a casa tenien llibres amb la finalitat de copsar indicis de si l'ambient lector que vivien fora de l'escola els era més o menys favorable. Les respostes van ser molt sorprenents perquè gairebé tothom hi va posar una quantitat exacte:

- JM: Cinquanta, no sé.
 - MG: Cinquanta?
 - SN: Yo cuarenta y cinco.
-
- BJ: Jo molts, quaranta-tres.
 - M: Quaranta-tres, en tens? I com ho saps que en són quaranta-tres?
 - BJ: Perquè els he comptat i comptava malament.
 - M: I la SN?
 - SN: Yo noventa, m'agrada llegir.
 - M: I el CR?
 - CR: Pocs.
 - BJ: Pocs?
 - MG: Tiene que decir la verdad.

És curiós que, entre els nens i nenes de tercer, les quantitats per expressar que tenien molts llibres és van concretar en xifres inferiors a la centena, en canvi quan la pregunta es fa fer al grup d'alumnes de quart, les quantitats per demostrar que en tenien molts es van moure entre cent i dos-cents:

- MS: Jo cent quaranta, els vaig comptar perquè el meu pare té tota una paret coberta de llibres que se'ls ha llegit perquè són molt de grans i en un raconet n'hi han quaranta perquè els del meu pare són cent i els meus quaranta (...).
- M: I tu, AC?
- AC: Bueno, molt pocs.

- IR: Jo, cent perquè també els he comptat perquè el meu germà té (.) una cosa que es posen tots els llibres...
- DR: Una estanteria.
- IR: ...sí, i té molts llibres ell a la seva habitació i jo tinc en el meu armari també llibres.

-
- IB: Cent noranta, els he comptat tots perquè el meu pare a l'estudi (...) en mi habitación yo tenía veinte...
 - MS: [Y yo en mi habitación tengo un montonazo.
 - IB: ...perquè el meu pare a l'estudi té, al menjador té més...
 - FT: I al lavabo també?
 - IB: ...llibres de consulta, còmics gruixuts de Mortadelo y Filemón, de Tintín...

S'observa que la majoria de nens i nenes dels grups tenen la necessitat de dir que en tenen molts, només un nen de cada grup afirma que en té pocs davant de la sorpresa dels altres. D'aquestes intervencions se n'extreu que els llibres per a ells són importants, saben que socialment es valora l'hàbit lector i que, per això, el fet de tenir llibres és inqüestionable.

«A mi m'ha entrat ganes de fer contes»

S'hi agrupen les intervencions que fan referència a la relació existent entre la lectura i altres aspectes de la competència comunicativa i com el fet de llegir motiva altres activitats que s'hi relacionen.

Després del contacte amb els llibres que es van treballar a la primera pràctica van expressar les ganes d'expandir la lectura a altres activitats relacionades amb la competència comunicativa. Llegir i escriure estan en estreta relació perquè tots dos processos estan associats al llenguatge oral i a la informació prèvia amb la qual compten els alumnes. Aquesta afirmació feta per alguns investigadors (Cooper, 1990), la corrobora aquest nen que explica la seva motivació, a partir del treball fet sobre els contes, per escriure'n :

- DR: A mi m'ha entrat ganes de fer contes i d'escriure contes.
- M: Mira, mira el DR, quina cosa tant interessant que acaba de dir i la MS ni se n'ha adonat. Al DR de què li han vingut ganes?
- DR: D'escriure contes.
- M: Per què?
- DR: Perquè tants contes, tants contes, doncs puc inventar contes també.

D'ells mateixos sorgeix la idea d'inventar-se contes i representar-los:

- JM: Sí, que també podríem portar com unes titelles que tindriem a casa i fer un conte i explicar-lo als nens.
- M: Mira quina bona idea que acaba de tenir el JM.
- JM: No m'han escoltat.
- M: Mira quina bona idea (.) que podríeu portar titelles que tinguéssiu a casa i fer un conte per als altres nens.
- JM: Jo tinc set titelles.

I manifesten, també, que algunes activitats en les quals la lectura és significativa, els fa venir ganes de llegir més:

- PF: Quan estava a la biblioteca amb la XXX estava mirant llibres a veure si eren del Christian Andersen i quan vaig veure tants contes em van donar ganes de llegir-los tots perquè semblava que eren divertits.

Amb aquestes intervencions es constata que les pràctiques lectores que s'han proposat han motivat alguns alumnes a llegir més i ha propiciat que desenvolupessin actituds positives no només entorn de la lectura sinó també amb altres activitats que s'hi relacionen.

5.2.3 Les habilitats per informar-se

En aquesta categoria, s'hi agrupen els resultats que fan referència a les habilitats que tenen els nens i nenes respecte al treball entorn de la informació.

Les destreses per consultar diversos materials, com accedeixen a la informació en els diferents suports, amb quin tipus de format es troben més còmodes, quines estratègies usen per trobar, registrar i comunicar el que consideren rellevant, etc. són els aspectes que queden recollits en aquest apartat.

També s'hi apleguen les seves valoracions sobre les facilitats o dificultats que els comporta cada una de les fonts utilitzades.

A «Un conte és quan s'ho inventen» es recullen les intervencions sobre els coneixements que tenen respecte a l'organització i la classificació del fons de la biblioteca que els permet trobar els llibres. En la següent subcategoria, «Ens vas donar aquell paper» hi ha les opinions sobre els fulls de tasques que es van utilitzar durant les sessions per planificar el treball amb la informació.

A les converses de «A mi m'ha agradat més buscar a l'ordinador i també als contes» i dels dos apartats següents, «Vaig posar *la rana* i em va sortir això» i «El llibre no canvia mai», hi queden reflectides les opinions entorn a on els agrada més buscar la informació i els avantatges o desavantatges que troben en l'ús dels llibres o d'Internet.

Com ho fan per recordar les coses que consideren interessants en el seus treballs de cerca, es troba a «Ho apunto en un paperet» i la motivació que els ha despertat les activitats que s'han dut a terme per continuar buscant més informació fora de l'escola, s'agrupa a l'apartat «M'ha ajudat una miqueta la meva mare».

Vegem, doncs, quina percepció tenen aquests nens i nenes de les seves habilitats informacionals i dels materials que utilitzen.

«Un conte és quan s'ho inventen»

S'hi agrupen intervencions sobre la cerca de materials a la biblioteca, la localització dels documents i la informació que tenen respecte al que contenen.

Tota l'activitat que hem fet conjuntament alumnes i investigadora s'ha dut a terme a la biblioteca. S'hi mouen amb facilitat i busquen la informació físicament als prestatges; no utilitzen cap altre tipus de recurs que els permeti localitzar el que busquen (catàlegs).

A l'hora de trobar-hi la informació tenen clars els dos grans blocs: on han d'anar a buscar els llibres d'imaginació i on estan col·locats els llibres de coneixements, que només els fan servir de consulta a l'aula i normalment no els utilitzen a la biblioteca.

També els distingeixen pel seu contingut: si en una de les seccions, hi troben els llibres que defineixen com a inventats, a l'altra, hi troben els que «són naturals».

Alguna de les tasques que se'ls va demanar durant les sessions va consistir en buscar a la biblioteca documents que fessin referència al tema que es treballava.

Mentre es duia a terme l'activitat sobre les granotes van haver de cercar llibres que en parlessin. A la conversa que hi ha a continuació expliquen perquè la majoria de llibres els van trobar en un prestatge determinat:

- FR: Perquè posa animals.
- AV: Zoologia, animals.
- M: Si posa "Zoologia. Animals", què vol dir? Que hi trobareu...
- AC: Animals.
- M: Però hi trobareu un conte d'animals?
- LB: No, llibres que t'expliquen coses de les granotes perquè un conte és quan s'ho inventen.
- M: I on els trobeu els contes?
- LB: Aquí (*assenyala l'apartat d'imaginació*).

Per trobar la informació de forma autònoma és necessari que coneguin mínimament l'organització del fons perquè això els facilita la cerca. A l'exemple següent una nena del grup de 3r explica perquè li agrada buscar la informació a la biblioteca pública:

- RS: Jo als llibres de la biblioteca de Roquetes.
- M: Perquè a la de Roquetes?
- RS: Perquè hi ha llibres que posen llibres d'animals de vuit a nou anys, per exemple, o de tres no sé, i després allà al final hi ha de primer d'ESO i hi ha llibres de ciències.

La similitud entre l'organització de la biblioteca pública i l'escolar els ajuda a ser uns usuaris més autònoms.

«Ens vas donar aquell paper»

S'hi agrupen intervencions sobre les activitats que van realitzar a partir de les pautes donades als fulls de tasques i les valoracions que en fan.

Els fulls de tasques que s'han donat a cada una de les sessions de les pràctiques lectores han volgut ser un suport per a la cerca d'informació, unes pautes molt concretes per ajudar a buscar informació sobre el que s'estava treballant i poder-la recollir per parlar posteriorment amb els companys i companyes.

Què havien de buscar i amb què s'havien de fixar eren les dues finalitats

principals d'aquests fulls. La percepció que han tingut sobre aquestes tasques ha estat la següent:

- IR: A mi també m'ha agradat molt perquè teníem de buscar moltes coses en els papers i respondre les preguntes.
- M: I al FT?
- FT: A mi em va agradar quan ens vas donar aquell paper i teníem que respondre les preguntes del paper (.) allà a informàtica.
- M: I a tu, IB?
- IB: A mi em va agradar quan ens vas donar el paper per lo de la conferència i que ho vam tenir que buscar a l'ordinador i les preguntes les va escriure la XXX al Windows, no? per contestar-les en lloc del paper a l'ordinador.

A una de les tasques de la primera pràctica, que era escoltar una conferència⁸⁹ sobre Andersen, es demanava trobar una informació puntual per després compartir-la. Les dificultats que van trobar per realitzar el que se'ls proposava van ser diverses:

- IR: Sí, també em va agradar molt el Tom Patracol perquè explicava les coses i després teníem de respondre les preguntes.
- FT: A mi sí, també em va agradar i la vaig escoltar una vegada i ja no me'n recordava de res i la vaig posar una altra vegada i vaig anar a escoltar-li i fer les preguntes.
- M: I l'AC? A tu et va agradar el que vas fer a l'aula d'ordinadors?
- AC: Una mica.
- M: Per què només una mica?
- Al: Bueno, perquè teníem de respondre preguntes i a vegades em costa una mica.
- M: Mira, l'AC és molt sincer quan contesta i això m'agrada molt perquè diu les coses realment com les pensa i això té molt mèrit perquè el que acaba de dir és molt interessant, diu que només li agradava una mica perquè havíeu de contestar les preguntes...
- AC: [I em costaven una mica, a vegades, unes una mica però les altres estaven força fàcils.
- M: ...heu de contestar el que realment penseu i l'AC diu sempre la veritat, eh que sí?
- IB: A mi (.) lo de la conferència me la vaig tenir que escoltar bastantes vegades perquè no trobava les respostes a la conferència.

Identificar una informació determinada en un text, en aquest exemple oral, ho associen a la pràctica habitual de respondre preguntes i si aquestes no són literals els demana posar en funcionament unes estratègies diferents que han d'aprendre.

Les tasques que han hagut de fer a l'aula, a la biblioteca o a l'aula d'ordinadors les han fetes de manera diferent, a vegades amb l'ajuda de la mestra i d'altres, en grup, per parelles o individualment.

⁸⁹ Andersen. *El rei dels contes*. El món dels llibres. Les conferències del monstre Tom Patracol. (Biblioteca de Conferències) [en línia]. Disponible a: <<http://www.edu365.cat/vadellibres/monllibres/17/index.html>>

«A mi m'ha agradat més buscar a l'ordinador i també als contes»

S'hi agrupen intervencions que fan referència a on els agrada més buscar la informació.

Un dels temes que es va plantejar a la tercera entrevista va ser en quin suport preferien buscar informació: als llibres o als ordinadors:

- M: Si heu de buscar coses sobre les orques, on us agrada més buscar la informació?
- PF: Als llibres.
- DB: A l'ordinador que tinc més sort.
- M: Què vol dir que tens més sort?
- DB: Perquè a lo millor te vas a una biblioteca i no tenen llibres de orques.
- SN: Tienen de todo.
- M: I a l'ordinador sempre ho trobes?
- JA: Sí, yo pongo (...)

Les vivències personals van quedar reflectides a les respostes. Hi ha nens i nenes que a casa seva disposen d'ordinador i en canvi tenen pocs llibres, per tant els resulta més accessible buscar coses a Internet:

- MS: A mi m'agrada l'ordinador i lo que diuen els companys (.) i llegir els llibres aunque tinc que anar a una biblioteca o demanar-s'ho a unes o demanar-s'ho a unes companyes meves perquè no tinc llibres de granotes per això casi mai llegeixo llibres de granotes, sempre busco a Internet i un dia me va sortir una cosa de les granotes molt interessant.

Quan tenen llibres a l'abast, i a més es declaren bons lectors, diuen que no tenen problemes per buscar la informació en qualsevol dels suports, o fins i tot que prefereixen els llibres:

- PF: Me'n recordo més quan vaig mirar els llibres.
- RS: Jo dels contes que m'encanta llegir.
- M: Tu et recordes més dels contes.
- RS: Sí perquè a casa meva tinc molts contes.
- MP: A mi m'ha agradat més buscar a l'ordinador i també als contes.
- M: Als llibres.
- MP: Sí, als llibres.

-
- JM. A mi m'agrada més l'ordinador perquè puc buscar tot el que vulgui.
 - SN: A mi la biblioteca perquè hi ha molts llibres, molts diccionaris.
 - M: I a la MG?
 - MG: Els audiovisuals i l'ordinador.

Si des de la biblioteca de l'escola tenen l'oportunitat d'accedir a qualsevol tipus de documents ja siguin impresos o digitals, les desigualtats de l'entorn per falta de llibres, per falta d'accés al món tecnològic o per ambdues coses, queden més compensades, pel que fa a aquests aspectes:

- M: I tu, IB, què diries?
- IB: A mi m'agrada primer a l'ordinador no puc perquè tinc ordinador però no tinc Internet i algunes vegades baixo a baix al locutori (...) però a mi m'agrada el que més en els llibres perquè a mi m'agrada més llegir, a casa llegeixo molt i també tinc molts contes de granotes (.) algun dia per exemple el dissabte o el diumenge llegeixo un.

A continuació veurem què és el que opinen de les facilitats o dificultats que els comporta cercar informació en diferents els formats.

«Vaig posar *la rana* i em va sortir això»

S'hi agrupen les converses sobre la utilització de documents en suports digitals i els avantatges o desavantatges que hi troben.

Amb què els és més fàcil de treballar i quina és la informació que recorden amb més facilitat, va ser un altre dels temes de conversa.

En general troben més fàcil utilitzar Internet per buscar la informació que necessiten perquè valoren que els en surt molta:

- M: Què trobes més fàcil? Buscar les coses en els llibres, a Internet o que te les expliquin?
 - AC: A Internet.
 - M: Per què?
 - AC: Perquè és més fàcil...
 - IR: Para ti es más fácil pero para mi no.
 - AC: ...perquè poses informació de (...)...
 - IB: ...perquè poses al Google informació sobre granotes i ja està.
 - DR: Y te sale un montonazo de cosas.
-
- LB: A mi (...) per l'ordinador i (llegint), però per l'ordinador quan he vist els vídeos que t'expliquen coses de granotes (...) és més fàcil.
 - DM: Jo a l'ordinador a casa, jo vaig llegir que (...) quan les granotes eren d'un color per exemple groc, blau, vermell, que era per cridar l'atenció que eren verinoses.
 - M: Però t'agrada més llegir-ho a l'ordinador que en un llibre?
 - DM: Sí perquè és més fàcil.

A més de trobar molta informació, consideren que és també més fàcil buscar-la a Internet perquè no han d'escriure, ja que troben les informacions en altres formats que no són escrits, imatges, vídeos, etc.:

- M: I tu, FT, què diries?
- FT: També a Internet.
- M: Per què?
- FT: Poses informacions de granotes, sortien moltes(.) amb fotos també.
- M: I el DR?
- DR: Internet (...) poso vídeos.
- M: I perquè t'agrada més veure vídeos?
- DR: Perquè així no tinc que escriure.

Una nena de tercer va buscar informació sobre les granotes a Internet, tot i que al full de tasques tenien l'adreça d'una pàgina web que havien de consultar, TR va optar per fer temptejos i cercar-ne més al Google. Ho explica així:

- TR: Vaig posar *la rana* i em va sortir això.
- M: On vas posar *la rana*?
- TR: Al Google.
- M: I t'ho has llegit?

- TR: Sí. Em va sortir com neixen però jo vaig escollir aquesta.
- M: I per què vas escollir aquesta pàgina?
- TR: Perquè tenia més bona pinta.

Fer servir l'ordinador, també ho associen als jocs que fan servir habitualment i al temps de lleure:

- JM: A mi em va agradar l'aula d'ordinadors perquè m'agrada l'ordinador, a casa meva sempre estic a l'ordinador o jugant amb la Play Station.

Per tant, treballar amb l'ordinador ho troben més divertit:

- JA: Yo busqué informació a l'ordinador.
- M: Però de què et recordes més, del que has mirat als llibres, o del que has buscat a l'ordinador?
- JA: Lo que vi a l'ordinador fue lo de la metamorfosis y todo eso.
- M: I t'agrada més buscar coses a l'ordinador?
- JA: Sí.
- M: Per què?
- JA: No sé porque es más divertido.

En la majoria dels casos la cerca a l'ordinador queda reduïda a la quantitat que troben d'informació, i això els sembla que ja és suficient, si han trobat moltes coses consideren que han fet molta feina.

Però no tothom té els mateixos gustos a l'hora de treballar...

«El llibre no canvia mai»

S'hi agrupen les intervencions que expliquen perquè prefereixen els llibres per treballar.

Per alguns alumnes els suports estàtics que sempre troben al mateix lloc i en els quals la informació no canvia, els dona seguretat:

- PF: Quan la busco en un llibre perquè mires un llibre i el deixes en un racó i el llibre no canvia però a l'ordinador fiques una web i surt però després quan passa un quant temps igual la posen d'una altra manera i coses, i el llibre no canvia mai.
- M: PF, ho has explicat molt bé.
- JA: (*Aplaudeix*).
- M: Hi ha algú que vulgui explicar més coses?
- RS: Jo me'n recordo pels llibres i pels companys perquè els llibres expliquen també coses però els companys quan estem tot el grup ens ho passem millor.

Una de les raons per la qual els agrada buscar la informació en els llibres és perquè té «més mèrit» escriure un llibre que escriure a l'ordinador. Una vegada més queda reflectit el valor cultural que li donen:

- MP: En els llibres perquè quan busques una informació també a l'ordinador (...) que en els llibres pot ser que trobem més informació que a l'ordinador, allavors si tu busques una mica tindràs més informació i pot ser que coses que això que fan els escriptors ho fan per l'ordinador i té més mèrit fet pels llibres.

El fet d'estar a la biblioteca ho veuen com una activitat més social per això també valoren poder compartir els llibres. En canvi el treball a l'ordinador el consideren una activitat més individual, aspecte que agrada a uns altres:

- M: I a tu RS, què és el que et fa venir més ganes d'aprendre?
- RS: La biblioteca, perquè m'agraden molts els contes i els llibres (...) i els meus companys.
- M: I a la MP?
- MP: La biblioteca perquè m'agraden els llibres (...) i estic amb tots els meus companys.
- JM: A mi els ordinadors perquè ens deixen (treballar) a nosotros solos.

«Ho apunto en un paperet»

S'hi agrupen intervencions referents a les tècniques que utilitzen per conservar les informacions trobades en diverses situacions i amb diferents suports.

A través dels fulls de tasques que s'han fet servir a les sessions, en els quals es proposaven activitats de cerca d'informació a la biblioteca o a l'aula d'ordinadors, cadascú ha hagut de desenvolupar estratègies per recordar el que trobaven i poder-ho exposar a la resta de companys i companyes:

- M: Quan al llibre, a l'ordinador o al vídeo trobàveu una cosa interessant, com ho fèieu per recordar-vos del que havíeu d'explicar?
- JA: Me lo leí por lo menos dos o tres veces.
- M: Ho llegeixes dues o tres vegades [i tu PF?
- JA: [Sí a l'ordinador.
- PF: Ho apunto en un paperet.
- M: I el DB?
- DB: De memòria.
- M: I tu RS?
- RS: En el llibre.
- M: Però com ho fas per recordar-ho?
- RS: Pues m'ho llegeixo unes quantes vegades i al final me'n recordo perquè sinó m'ho llegeixo moltes vegades com que tinc memòria de peix se m'oblida.
- MP: Jo me'n recordo de vegades amb la memòria i a vegades m'ho apunto en un paper perquè sinó me'n descuido.

Confiar en la seva memòria i apuntar-s'ho en un full van ser les estratègies més utilitzades:

- MS: Lo més interessant m'ho llegia moltes vegades i m'ho apuntava a la mà.
 - IB: Jo també ho llegia moltes vegades o m'ho apuntava en un paper per després llegir-ho millor.
-
- FT: Jo ho llegia però no m'ho apuntava.
 - M: No ho apuntaves però te'n recordaves?
 - FT: A vegades me n'enrecordava.
 - M: I com ho feies per recordar-te'n?
 - FT: Pues pensant amb el que havia llegit.
 - M: I tu, LB?
 - LB: M'ho llegia moltes vegades les coses i després per enrecordar-me, per exemple posava la paraula granota i llavors me recordava de tot el que havia llegit.

- M: I on posaves la paraula granota?
- LB: Me la posava al cap...
- DM: Apuntado aquí (*es toca el cap*).

També han fet servir els mateixos fulls en què s'explicaven les tasques per escriure el que consideraven oportú:

- MG: En el ordinador ho llegeixo unes quantes vegades i només llegeixo les preguntes que tu vas donar en un paperet (.) les llegeixo, llegeixo tot el text, no? però quan hi ha la resposta en una pregunta que hi ha al paperet (...) paro i l'escric.

De totes les observacions anotades, destaca la de RS, una nena que és capaç de cercar i escoltar el conte de *La granota assedegada* al web *Una mà de contes* i fer-ne un petit esquema. El treball el fa a casa, amb l'ajut de la mare, i porta dos fulls petits amb apunts de l'argument, primer explica pas per pas el procés que ha seguit per trobar el conte:

- M: Com ho has fet per trobar aquest conte?
- RS: He buscat Una mà de contes, llavors he buscat per "títol" i he baixat perquè hi havia molts títols, he baixat, he baixat i l'he trobat.

Després, les notes que ha pres li serveixen per explicar el conte a la resta del grup, tot seguint l'argument i sense deixar-se cap animal dels que hi surten.

En general, les habilitats que demostren per a la recollida i el tractament de la informació són molt incipients i intuïtives. És indispensable afavorir activitats d'aprenentatge amb l'ajut dels adults, tant en les tasques que fan a casa com a l'escola, per manejar la informació i anar avançant en les estratègies per seleccionar-la i utilitzar-la posteriorment.

«M'ha ajudat una miqueta la meva mare»

S'hi agrupen les intervencions que fan referència a la motivació d'alguns nens i nenes per seguir buscant informació en l'àmbit extraescolar.

Les tasques de cerca d'informació que s'han proposat i que en principi estaven circumscrites a l'àmbit de l'escola, també s'han estès a l'àmbit familiar o a les activitats de fora de l'escola. Hi ha hagut un petit grup de nens i nenes que motivats pel tema, han continuat la feina, per iniciativa pròpia.

En la pràctica sobre les granotes, hi ha l'exemple d'aquesta nena que busca més informació a casa, en el web proposat, sobre on viuen i què mengen. Ho fa amb l'ajuda de la mare:

- M: RS, tu ho has fet?
- RS: Sí, a la meva casa.
- M: Tu has buscat la pàgina web de La granota verda a casa teva?
- RS: Sí.
- M: Tu sola?
- RS: Bueno, m'ha ajudat una miqueta la meva mare.
- M: I que has trobat de les granotes?
- RS: Viuen en basses naturals i rieres i en rius, caça petits insectes i li agrada amagar-se entre la vegetació o estar-se quieta entre les plantes aquàtiques.

- M: Molt bé, RS, et felicito!
- RS: (*Segueix i llegeix l'altra pregunta*). Hi ha alguna paraula que us costi de llegir? No.
- M: Ho has entès tot?
- RS: Sí.
- M: I t'has mirat les fotos?
- RS: Sí, eren molt maques.

La pràctica sobre *La princesa i el pèsol* també va generar molta afició per buscar més contes d'Andersen a Internet, a les biblioteques o a la pròpia casa:

- JM: També ho he buscat a Internet i n'he trobat cent cinquanta-sis.
- RS: A la biblioteca de Roquetes he trobat un conte molt gran d'Andersen amb molts contes.
- AO: A la biblioteca de Roquetes vaig trobar el soldadet de plom.
- JA: Vaig anar a una biblioteca de la Plaça d'Espanya i en vaig trobar molts, vint o quinze...
- NA: Vaig posar a la web Hans Christian Andersen i em van sortir quatre contes.
- PF: A la meva casa tinc un llibre de molts contes d'Andersen. El puc portar?

La motivació per continuar amb la recerca fora de l'escola, a més a més de les tasques proposades, ha estat un dels factors destacats d'èxit.

5.2.4 L'elaboració de coneixement de manera conjunta

S'aplega en aquesta categoria la manera com els infants relacionen la informació que han obtingut de les diverses lectures amb la que ja tenien i com desenvolupen habilitats per transformar-la en coneixement. També es fa referència a la importància de la interacció entre iguals per poder construir significats i de com l'alternança entre diferents tipus d'agrupaments afavoreix la comunicació.

Per elaborar aquesta categoria s'ha tingut en compte, sobretot, les dades obtingudes a partir de la segona pràctica que es basava en la lectura de textos de l'àrea de ciències, procedents de diverses fonts d'informació.

Al primer apartat «Ho sabia al revés», es fa referència a la relació que els infants estableixen amb els coneixements previs i com els modifiquen per integrar-hi les noves informacions.

Al següent, «Vaig saber la paraula», es recullen les aportacions dels nens i les nenes sobre el descobriment de la paraula que significa una de les idees clau que han trobat en les diverses fonts d'informació consultades: el procés de metamorfosi.

A continuació es tracta el tema de la formulació de preguntes, com a generadores de nous interrogants, a «Per què les granotes tenen la llengua tan llarga?». La importància de la interacció comunicativa per aprendre a aprendre és el tema de l'apartat «He descobert que...» en el qual s'observa com estableixen relacions, reorganitzen la informació i la utilitzen per transformar-la en coneixement.

L'apartat «Podem compartir la lectura» fa referència a la percepció que tenen sobre com s'ha gestionat el grup, què els aporta el treball individual i el compartit i quin prefereixen.

Per últim, als apartats que segueixen «Jo no sabia que els capgrossos tenien brànquies» i «Ara sé més que el meu pare» es recullen les reflexions sobre el que creuen que han après durant les sessions de pràctiques lectores sobre les granotes.

Seguidament, veurem què opinen aquests grups d'infants entorn de les seves experiències d'aprenentatge.

«Ho sabia al revés»

S'hi agrupen les intervencions en què expressen les relacions que els infants estableixen entre els coneixements previs que ja tenien sobre el tema i el que han après.

Tenir informació prèvia sobre el contingut del que es llegeix és fonamental per poder establir connexions entre el que ja se sap i les noves informacions que s'obtenen.

A la sessió on es va introduir el tema de les granotes es va partir de l'observació d'unes imatges com a element generador d'informació i de les experiències personals que tenien. A partir d'aquí es va anar avançant conjuntament.

En aquesta conversa s'observa com IB crea relacions entre el que ella sabia dels capgrossos, per l'experiència d'unes colònies, i com la nova informació li fa reestructurar els seus coneixements:

- M: Què has après?
- LB: Que (.) lo de les potes que li creixen, primer les del darrere, després les del davant, després se li encongeix la cua, que (.) neixen amb ous i que poden viure a dins i a fora de l'aigua, les granotes, però els gripaus no, [solament les granotes.
- DM: [Els gripaus no, els capgrossos.
- M: I tots aquests canvis que has après i que t'han interessat, et recordes com es diuen?
- LB: Els canvis que fan de gripaus a granotes, ai, de capgrossos a granotes es diu metamorfosis.
- IB: A mi m'agrada molt lo que diu la LB perquè he après (coses així noves) abans quan era una mica més petita, no sé, a les colònies de segon o de primer que vam anar a una, a una (.)...
- FT: Una granja.
- IB: ...a una granja que hi havia capgrossos i granotes i peixos i que els agafàvem amb una (.)...
- FT: Amb una xarxa.
- IB: ...amb una xarxa que fèiem així (*fa el gest*) i ens tiràvem vint minuts per agafar un peix...
- DM: Un capgròs.

- IB: ...un capgròs o lo que sigui (.) perquè jo pensava que primer li sortien les del davant després les del darrera, lo de la cua sí que ho sabia, però que li sortien primer les potes del darrere i després les del davant, no, ho sabia al revés.

En aquest altre exemple es pot veure com també estableixen relacions amb tota la informació que tenen real o fictícia que els prové de la TV:

- RS: He estudiat que les granotes es mengen insectes perquè tenen la llengua molt llarga.
- MG: Això és el que vaig preguntar jo, per què posen la llengua endintre?
- M: I això ja ho saps, ara?
- MG: Perquè agafen els insectes (...) enrosquen la llengua ho posen aquí dintre (s'assenyala la boca), solten el mosquit o lo que sigui i se lo comen.
- RS: No he acabat (.) viuen en llacs i alguna vegada es posen en una fulla que es diu nenúfar.
- M: I que es posen en fulles de nenúfar d'on ho has après?
- RS: Algunes vegades a la tele surten documentals o dibuixos animats i sempre surten nenúfars (.) i hi ha un conte a la classe que el vam fer nosaltres.

A la primera sessió, tot i que els coneixements previs eren molt desiguals, la seva idea era que sabien moltes coses, de les granotes, però van descobrir que en podien aprendre moltes més.

«Vaig saber la paraula»

S'hi agrupen comentaris que fan referència a la identificació del significat de paraules clau.

Els textos que tenien a l'abast donaven informació sobre les característiques de les granotes i el procés de canvi que experimenten.

A mesura que anaven cercant informació, la posaven en comú i en parlàvem, anaven sorgint paraules difícils que mai havien sentit, una d'elles «metamorfosi».

Una de les tasques que havien realitzat, i de la qual havien de parlar, era la cerca d'informació als llibres de la biblioteca, sobre com els capgrossos es transformen en granota. Després havien de comunicar els resultats a la resta del grup:

- JA: (...) com es van transformant d'ous a capgrossos, de la metamorfosis de la granota.
- M: Mira quina paraula acaba de dir en JA que no havia sortit cap dia...
- JA: Metamorfosis.
- M: Què vol dir metamorfosi?
- JA: Que es van convertint a poc a poc i després ja són granotes.
- M: Us recordareu d'aquesta paraula?
- TD: Jo sé que vol dir el JA, que primer està el capgròs i després sale la granota.
- SN: Primer l'ou...
- M: I de l'ou surt...
- SN: De l'ou surt el capgròs i es va convertint en granota.
- M: De tot aquest procés, el JA ha trobat la paraula per explicar-lo.
- JA: És guapíssim de joven!

El diàleg entre ells, amb alguna intervenció de la mestra per reforçar les aportacions encertades, va dur-los a utilitzar la paraula amb precisió perquè havien entès el concepte de canvi que experimenten alguns animals:

- IR: Que a mi m'ha agradat (*ho llegeix*) quan surten dels ous els capgrossos respiren per brànquies com els peixos, ho he trobat molt interessant.
- JG:A mi m'ha agradat el trosset que explica que (*ho llegeix*) el canvi de forma que experimenten els capgrossos per tornar-se granotes es diu metamorfosi.
- M: I per què t'ha agradat aquest trosset?
- JG: Perquè canvien molt les granotes, els capgrossos i les granotes.
- M: I aquesta paraula, metamorfosi, ja la sabies?
- JG: No.
- M: I l'has trobada fàcil o difícil?
- JG: Difícil, una mica.

Tot i que la majoria consideren que és una paraula difícil, la integren a les seves converses:

- DM: Hem après que primer surten les potes del darrere, després les potes del davant i (.) que la cua se li envà.
 - M: A qui?
 - DM: A la granota.
 - M: A la granota?
 - DM: No, al capgròs.
 - M: I per què li passa tot això?
 - DM: Perquè té que fer la metamorfosi.
 - IB: I té que convertir-se en granota.
-
- MP: A mi m'ha agradat molt perquè m'ha divertit molt encontrar un llibre de la granota, hem vist vídeos de la granota i també (.) jo m'ho he passat molt bé, ens has llegit un conte i també hem après que la granota, ja sabia que era (.) lo de les potes que es convertia en això, però no sabia la paraula i llavors vaig arribar i vam començar a parlar d'això i vaig saber la paraula.
 - JA: Què?
 - MP: La de metamorfosis, però també hem après que els altres animals no fan la metamorfosis i que hi ha alguns animals que també fan la metamorfosis.
 - M: Mira que ho ha explicat bé la MP.
 - JA: Que yo fui el que lo dijo todo de la metamorfosi, que les papallones també.

En aquest últim exemple és interessant veure la importància que donen a «saber la paraula» i com van establir les connexions amb altres informacions que han llegit o han escoltat.

«Per què les granotes tenen la llengua tan llarga?»

S'hi agrupen les intervencions entorn de les preguntes que el grup es formula i com amb les seves pròpies expressions van organitzant-se les idees sobre el tema de conversa.

La consulta dels llibres de la biblioteca, va ser una de les tasques habituals durant les sessions. En una de les ocasions se'ls va demanar que en triessin algun que els agradés consultar per saber-ne més.

De dos en dos van buscar alguna informació que trobessin interessant per poder-la compartir amb la resta del grup. De seguida van sorgir preguntes:

- AO: Per què les granotes tenen la llengua tan llarga?
- NA: Així poden caçar millor perquè quan agafen l'insecte encongeixen la llengua rodolant així (*fa el gest*).
- AO: Perquè primer l'agafen, després l'enrotllen i després se la traguem.
- RS: Sempre tenen la llengua encongada?
- JM: L'encongeixen perquè si la deixen allargada no els hi cabria a la boca.

En aquest exemple ells mateixos expressen amb la seva pròpia lògica les idees que tenen entorn de la pregunta plantejada i van establint noves relacions.

Les preguntes que han anat formulant a les converses, ha estat un dels elements més important que els ha permès avançar en l'elaboració del coneixement.

En molts moments han sorgit de forma espontània, com la d'aquesta nena que durant la lectura d'un text que parlava de la metamorfosi li sorgeix el dubte:

- SN: Una pregunta, què és metamorfosi?
- JA: Jo ho sé. Quan un capgròs s'està convertint en granota.
- M.: Ho has entès SN?
- SN: Quan els capgrossos es transformen en granota?
- M.: Coneixeu algun altre animal que tingui tants canvis com les granotes?
- JA: Els cucs de seda.
- SN: Els peixos, no.

La mestra-investigadora participa en la conversa però deixa que sigui el grup qui interaccioni i vagi resolent els interrogants que es plantegen. De tant en tant, però, intervé de manera que una nova pregunta, més inferencial, per a la qual hagin de recórrer de nou als seus coneixements previs, obri noves perspectives de debat.

En aquest altre exemple també són ells mateixos qui validen les informacions, descartant les que troben poc fiables:

- TA: Per què hi ha algunes granotes petites i unes altres grans?
- TV: Perquè unes mengen més i perquè alguns capgrossos són més petits i d'altres són més grans.
- TA: Això no vol dir que mengin més o menys, això no té res a veure.
- AV: Perquè hi ha diferents tipus de granotes, hi ha les reinetes que són petites i les granotes normals que són així (*assenyala la grandària amb la mà*).

A l'última sessió de la pràctica lectora sobre les granotes, es va llegir un text que sintetitzava la informació que havia anat sortint durant les altres sessions. Després de llegir-lo, se'ls va demanar que, també per parelles, prepararessin preguntes per fer a la resta dels companys. La majoria de preguntes que van formular només demanaven que recordessin o reproduïssin algun fragment del text llegit o alguna informació que havien recollit dels llibres o webs que havien consultat o dels documentals que havien vist. Hi van haver, però, unes quantes parelles que van plantejar preguntes de les quals no en sabien la resposta i que obrien nous temes de consulta per saber encara més coses sobre les granotes. Els preocupava, per exemple, si «els capgrossos dormen» o «quants anys poden viure».

Aquests interrogants, encara que fossin molt descriptius, demanaven tornar a cercar informació per resoldre'ls.

«He descobert que...»

S'hi agrupen les observacions que fan referència a les interaccions entre el grup, a la construcció de coneixement entre iguals i a la gestió de la mestra per fer-ho possible.

Durant tot el procés de la part pràctica d'aquest estudi s'han combinat les tasques individuals amb les grupals, en les quals els nens i les nenes comunicaven el que havien trobat, el que havien après o els dubtes i problemes que tenien:

- MS: Sí, lo que no entenc és si els capgrossos neixen amb la cua sí o no, primer al principi m'han dit que no i després ara que sí i m'estic fent tot un lio.
- M: Amb això de la cua t'estàs fent un embolic.
- MS: Sí.
- M: Qui li sap explicar això a la MS? (*L'AC aixeca la mà*) AC.
- AC: A veure, a l'ou, vale, se li fa un petit foradet (...) una petita esfera que està a dins, vale (...) que passa que la cua, vale, com que està en la gelatina sembla que sigui una perleta i bueno (...).
- DM: Neixen amb la cua.
- LB: La cua se'ls encongeix.

La conversa ha estat l'element clau per avançar perquè no només han hagut de comunicar les seves idees sinó que també han hagut d'interpretar les dels altres. En aquest procés d'interacció amb el grup es quan confronten i debaten les seves opinions per resoldre els problemes que se'ls van plantejant:

- MS: Com se formen els ous, primer són petits o ja són grans? L'ou és petit i va creixent (...) l'ou se té que fer gran, crec jo.
- DM: Abans quan era al principi que estàvem estudiant les granotes jo em creia que sortia de l'ou el capgròs i que estava amb la cua, no?, i que li sortien abans les potes del davant que les del darrere i ara ja sé que és que les darrere estan abans i després les del davant i se li encongeix la cua.
- MS: Pero ésto no me explica nada de lo que he dicho.
- M: La MS ha demanat si els ous creixen.
- IR: Yo creo que no.

- FT: Jo crec que l'ou no creix perquè el capgròs va creixent i l'ou segueix sent igual i quan (...) surt de l'ou.
- IB: A mi el meu pare quan li vaig fer la mateixa pregunta que ha fet la MS. em va dir que sí, que els ous creixen a mesura (.) a mesura en català com es diu?
- M: A mesura.
- IB: ... a mesura que el capgròs es va fent gran fins que un dia que no pot (...) i es menja la gelatina i surt.

-
- DM: Li puc contestar a la MS?
 - M: Sí.
 - DM: Jo crec que és lo que diu el FT que l'ou és petit i va creixent i quan el capgròs és de la mateixa mida que l'ou surt el capgròs i es menja la gelatina.
 - MG: Jo vaig veure per Internet que l'ou creix (...) que els ous eren així de petits (*fa un senyal amb els dits*) i el capgròs era a dins i anava creixent, va ficar el vídeo que anava creixent, fins que no podia més (...).

En aquest exemple i en el següent es veu com es donen suport entre ells i, per mitjà del diàleg, valoren i recolzen les opinions dels altres:

- AC: He descobert que la gelatina de l'ou és el primer aliment del capgròs.
- M: AC, molt bé.
- IB: I que també a la metamorfosi li surten els pulmons i ja pot respirar i ja pot viure dins i fora de l'aigua.
- MS: Que lo que ha dit l'AC està molt bé i l'ou (...) se la va menjant i menjant hasta que no queda i pot sortir (...) passen moltes setmanes, casi un mes, crec.

Es pot observar a les intervencions d'aquest apartat com conjuntament arriben a comprendre coses que individualment no entendrien.

Per acabar, al quadre que hi ha a continuació es veu com es van seqüenciant les intervencions d'uns i altres de tal manera que resolen un tema que els preocupa i que no els havia acabat de quedar clar.

QUADRE 5.1

Int.	Mestra	Alumna MS	Alumna IB	Alumne DM	Alumna IR
1.		Ha dicho que le sale las potes del detrás, de delante y que se le encoge la cola pero ¿cuándo le ha salido?			
2.			Lo principal que ens ensenyen quan (...) és que a les granotes li surten (...) i primer li surten les potes del darrere, després les del davant i després se li encongeix la cua.		
3.		Pero ¿cuándo le ha salido la cola? eso es lo que no sé.			
4.			Quando sale del huevo, sale con la cola.		
5.				Pues jo no ho sabia.	
6.		Ni jo perquè (...)			
7.	IB, encara no ens has explicat el que has après.				
8.					Com neixen els capgrossos.
9.	I com neixen?				
10.					(.) El capgròs surt de l'ou i ja surt amb la cua i després li comencen a sortir les potes del davant, després les del darrere...
11.				No, primer les del darrere.	
12.					... primer les del darrere, després les del davant i després se li encongeix la cua i després ja s'està tornant en una granota i després li surten els pulmons.

El resultat final és la suma de les accions complementàries de mestra i alumnes (Sánchez, 2003).

«Podem compartir la lectura»

S'hi agrupen les seves valoracions sobre les diferents formes de treballar a la biblioteca que incideixen en la seva manera d'aprendre.

En la gestió del grup per treballar a la biblioteca s'han anat alternat diferents tipus d'organització. A més de treballar individualment, s'han plantejat accions conjuntes (mig grup classe), en petit grup (tres o quatre alumnes) o per parelles, amb l'objectiu de fomentar l'aprenentatge entre iguals.

Per fer els petits grups o les parelles sempre s'han proposat jocs d'aparellament per no interferir en la dinàmica del grup classe, que la investigadora desconeixia. Així, els grups sempre s'han format a l'atzar, completant paraules, ajuntant frases, contestant preguntes, etc.

Que els nens i nenes que han participat en aquest estudi, s'ho han passat bé, es constata en les seves intervencions, però un dels factors que els indueix a afirmar-ho és que han pogut «compartir la lectura»:

- IR: (...) ens ho passem molt bé.
- MS: I podem compartir la lectura.
- M: A veure com ho has dit això?
- MS: Sí perquè podem llegir de dos en dos.

Els agrada treballar en grup i saben explicar perquè el treball en parelles que s'ha anat proposant al llarg de les sessions, tant per dur a terme activitats de comprensió lectora, de cercar informació o de preparar-se explicacions per fer a la resta del grup, els resultava més satisfactori si el feien en cooperació:

- LB: Quan treballàvem de dos en dos.
- M: Per què, LB?
- LB: Perquè podíem pensar cada un la opinió i després posar-nos d'acord i així treballàvem en grup.

Compartir, posar-se d'acord, treballar en equip, ajudar-se... són les expressions que utilitzen per explicar que col·laborativament poden obtenir uns resultats que per separat probablement no haurien aconseguit:

- M: (...) us ha agradat més treballar sols, en parella o tot el grup junt.
- AC: Bueno, en equip perquè ens ajudem entre tots.
- M: I a la IB?
- IB: En parella.
- M: Per què?
- IB: Perquè si teníem que pensar (.) si pensàvem dos teníem la possibilitat de que (.) si era una pregunta i la resposta no la trobava un i l'altre sí, algú dels dos tenia la possibilitat de que sigués la correcta.

-
- M: I a la MS?
 - MS: De dos i en grup, de dos perquè si un no sap la resposta, l'altra a lo millor sí que la sap i en grup perquè m'agrada treballar en grup.

Si per alguns és més significatiu el treball en grup, per a uns altres el treball individual segueix sent amb el que es troben més segurs:

- DB: Sol (...) perquè sinó hi ha gent que em despista.

- JM: I també et poden copiar en el treball amb grup.
-
- IR: Algunes vegades de dos en dos i algunes vegades sola.
 - M: Per què?
 - IR: Perquè m'agrada treballar sola, així penso més.
 - M: I tu, FT?
 - FT: A mi sol, m'agrada més treballar sol perquè només estic jo per pensar i a mi m'agrada pensar.

Analitzant les pràctiques lectores en conjunt, el fet de basar-nos en moltes situacions en l'aprenentatge entre iguals ha donat molt bons resultats perquè ha permès gestionar grups en els quals hi havia molta diversitat i uns nivells de lectura molt diferents. Els nens i nenes que encara tenien moltes dificultats per llegir podien participar i intervenir en les activitats del grup segons les seves possibilitats, augmentant així la confiança en si mateixos.

A les primeres sessions, treballar en petits grups o en parelles va costar perquè cadascú actuava molt independentment sense tenir en compte amb quines tasques havien de col·laborar. Aquest treball en equip demana, també, un aprenentatge per poder acceptar les idees dels altres i dialogar per arribar a uns resultats compartits.

«Jo no sabia que els capgrossos tenien brànquies»

S'hi agrupen les converses que expliquen quines coses creuen que han après i també les que fan referència al que creuen que els costa d'entendre.

Els temes de conversa a partir de les tasques realitzades també van girar entorn del que havien après amb la informació que havien cercat als diversos documents i que havien comentat entre tot el grup:

- IR: A mi m'ha agradat quan es desenvolupen els capgrossos perquè més o menys no sabia com es desenvolupaven.
- FT: A mi sí que m'ha agradat perquè he après més coses de les que sabia (.) jo no sabia que quan els capgrossos naixien no sabia que naixien amb una gelatina.
- AC: [Del huevo.
- MS: [Jo em pensava que naixien de una burbuja, eh?, de una burbuja.
- FT: I també m'ha agradat lo de la metamorfosi, els canvis que fan.
- IR: Yo me pensava que salían de un huevo (...) como los de los pájaros.

Una de les tasques proposades per fer a l'aula va ser mirar un vídeo sobre la vida de les granotes. A partir d'aquí s'havien de fixar en diferents qüestions, però una era anotar-se una informació que fos nova, que abans no la sabessin. En un dels grups van sortir aquestes reflexions:

- MG: Jo no sabia que els llargardaixos es mengen els capgrossos.
- CO: Que les granotes menjaven cargols.
- TR: Que els capgrossos corren molt.
- JM: Que les serps es menjaven les granotes.
- JA: Jo no sabia que els capgrossos tenien brànquies i respiraven com els peixos.

- RS: Jo no sabia que l'agró roig es menjava les granotes però és que era com (...) la granota era tan gorda que quan se la menjava se li notava la granota pel coll.
- MA: Que les serps mengen granotes i que l'agró roig també menja granotes.

Saber el que han après és una de les habilitats necessàries per tenir el control del propi aprenentatge i saber el que no s'entén o el que no se sap, també:

- JM: Jo, que (.) com se li surten les potes.
- M: Això t'ha costat d'entendre?
- JM: Sí, perquè si el capgròs està amb el cap i la cua, les potes on les té? Así, encogidas en la cua? (*Fa el gest*). No lo sé eso.
- MG: Quan es posen a dalt dels nenúfars, quan salten d'un nenúfar a l'altre, no cauen a l'aigua?
- JA: Són como súper héroes.
- MG: Mira (.) això és un nenúfar i això un altre i aquí està la granota i salta, el nenúfar no s'hundeix cap a l'aigua? (*Amb les mans fa tots els gestos*).

Sempre ens hem basat en la interactuació del grup perquè les dificultats de comprensió que manifestaven les resolguessin entre ells a partir del coneixement que tenien entre tots:

- RS: Jo no he entès perquè les granotes algunes són de colors.
- M: Això no ho has entès.
- DB: Perquè avisen que són venenoses.
- RS: Algunes, però les altres no.

En totes les sessions han anat sorgint moltes qüestions que quedaven per resoldre i que obrien portes per continuar aprenent sobre aquest tema.

«Ara sé més que el meu pare»

S'hi agrupen les reflexions sobre perquè els agrada aprendre i les finalitats que troben en l'aprenentatge.

Aprendre a partir de les experiències prèvies, de la lectura de diversos textos, de la consulta de llibres i altres documents i de la interacció entre el grup ha estat significatiu, i les nenes i els nens d'aquest grups n'estan contents.

L'experiència l'han comentat a casa i hi ha alumnes que han compartit les ganes de saber amb els adults. La nena de l'exemple següent, MS, ha demanat coses sobre les granotes al seu pare però troba que amb tot el que ha après ara ja en sap més:

- MS: Que el meu pare me va dir una cosa que les granotes, les que tenien els colors chillons era perquè eren verinoses i diguessin als seus depredadors que no les mengessin que sinó eren verinoses perquè els colors vius com el vermell, el groc...
- IR: El blau.
- DM: I el verd.
- MS: ... me va (...) i a l'estudiar aquí ara sé més coses.
- M: Ara saps més coses?
- MS: Ara sé més que el meu pare.

Perquè reflexionessin sobre el seu aprenentatge, també se'ls va demanar si trobaven que aprendre era divertit i aquestes són algunes de les respostes:

- M: L'última pregunta... trobeu que aprendre és divertit?
- AC: Bueno, sí, interesante.
- M: Interessant, per què?
- AC: Para hacer una tarea.
- FT: És interessant aprendre perquè aprens coses noves que no (.) sabies.

Aprendre per poder fer una tasca, per saber més, per tenir una bona feina, per gust o per poder ajudar els altres són les finalitats que hi veuen, en l'aprenentatge:

- MS: A mi m'encanta aprendre coses noves (...) però la meva germana diu que no perquè li costa més les coses noves (...).
 - IR: M'agrada aprendre perquè de gran tindrè un bon treball.
-
- MG: Perquè quan la meva mare té que anar a donar-li una cosa a la meva iaia que està una mica més cap allà de la meva casa em quedo amb el meu germà a posar-li sumes, restes, a jugar con los peluches, a mirar a la tele (...).
 - PF: Aprenem coses que no sabem i després li diem al nostre pare i a la nostra mare i el que no ho sap li podem ensenyar una mica (...) i també li estic ensenyant al meu cosí a no sortir-se de la ratlla quan ha de pintar.

De la mateixa manera que parlar sobre el procés lector els ha permès prendre'n consciència, parlar sobre què han après, com els agrada més treballar, què els ha costat d'entendre o quina finalitat hi veuen en el fet d'aprendre, també han estat un seguit d'actuacions que els han fet reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge i avançar en el desenvolupament de la capacitat metacognitiva.

6 | Conclusions

6 Conclusions

6.1 Conclusions referides al disseny i objectius de l'estudi

6.1.1 La reflexió teòrica

En aquest projecte ens havíem fixat un primer objectiu, establir el marc conceptual de l'estudi, referit a la competència lectora i la biblioteca escolar, com a elements que tenen una relació explícita en el desenvolupament de les competències bàsiques d'educació primària.

Ha estat un tasca de recerca i de formació personal, en alguns casos d'organització, compleció i solidificació de coneixements adquirits al llarg de la vida professional, potser de manera més fragmentada. A continuació expliquem, breument, cada una de les parts estudiades:

- Quant a la lectura, s'ha partit d'autors que van ser pioners en els estudis de la comprensió lectora (Cairney; Cooper; Smith) i s'han consultat les investigacions més actuals d'especialistes que són un referent al nostre país (Cassany; Colomer; Solé) entre d'altres.
- En el cas de la biblioteca escolar, s'ha fet una revisió històrica que ens ha fet conscients de les aportacions de pedagogs que ens han precedit i que ens han marcat un camí que encara té validesa, i s'han revisat estudis recents sobre el que ha de ser una biblioteca dins d'un context digitalitzat.
- Pel que fa a la concepció de l'aprenentatge, ens hem basat en l'obra coordinada per Jorba, Gómez i Prat⁹⁰ que integra el treball lingüístic en els processos d'ensenyar i aprendre i s'ha aprofundit en altres estudis que remarquen el paper del llenguatge en la construcció del coneixement (Mercer; Tough).

De les lectures i reflexions personals, en volem destacar:

- La idea d'ajudar l'alumnat a aprendre a aprendre ens ha guiat tota la planificació del projecte i l'espai on es va fer: la biblioteca escolar.
- S'ha entès la lectura en un sentit ampli i interdisciplinar. La competència lectora s'adquireix en les lectures literàries, en els textos de les àrees curriculars i en qualsevol situació lletrada.
- Pensant en el lector d'avui, en els documents seleccionats, s'ha optat per alternar els de text, amb d'altres de multimodals, visuals o audiovisuals. I per extensió s'ha treballat en ordinador, cercant informació a Internet o visionant documents.
- En totes les pràctiques lectores s'ha partit d'un lector actiu, amb capacitat per interaccionar amb el text. Es confiava en les capacitats dels nens i nenes per aplicar estratègies de comprensió a qualsevol dels materials presentats.

⁹⁰ Jorba, Jaume (1998). *Op. cit.*

- S'havia de contemplar la lectura focalitzada en la cerca d'informació a partir de la xarxa d'Internet. Per això es van planificar pràctiques que demanaven cercar informació, retenir-la, organitzar-la i saber-la comunicar a la resta del grup.
- Cal destacar les aportacions de Mercer i Tough a la nostra investigació. Són autors que tenen bona part de responsabilitat amb la manera de planificar les converses, les entrevistes i també les tasques. La idea que tots han d'aprendre de tots, però cadascú ha de ser responsable d'un mateix ja forma part d'una manera d'ensenyar i aprendre que compartim.

6.1.2 L'aplicació pràctica

Podem afirmar que les dues seqüències que s'han dissenyat i que s'han aplicat al llarg del segon i tercer trimestre han acomplert els objectius que ens havíem proposat.

Ens han permès treballar en els quatre àmbits establerts (procés lector, formació de l'hàbit lector, habilitats per informar-se i elaboració de coneixement de manera conjunta) que són els que, posteriorment, han servit per extreure'n resultats.

Un dels objectius proposats era fer servir la biblioteca com un lloc idoni per treballar, com un espai on llegir i aprendre fossin les seves funcions habituals.

Amb les propostes que s'han dut a terme, els nens i les nenes han fet activitats molt diverses: han escoltat contes; han mirat llibres i n'han llegit (en silenci i en veu alta); han consultat diccionaris i llibres de coneixements; han mirat documentals i pel·lícules; han fet temptejos i aproximacions a cerques documentals; han practicat lectures múltiples i diverses... Pràctiques que són o haurien de ser ben habituals a les aules i a les biblioteques escolars i que tenen en comú que totes elles són actes de lectura.

Però a més a més, el que ens ha permès extreure'n uns resultats i arribar a unes conclusions és que sobre tot el que s'ha fet, se n'ha parlat, i per tant han hagut de pensar i reelaborar el pensament per poder-se expressar: què llegien i com ho feien; què cercaven i com ho trobaven; què els costava de fer i com ho resolien; que els agradava i què no, etc...

Amb aquestes pràctiques s'ha pogut relacionar el treball quotidià de l'aula amb el de la biblioteca i, també, amb el de l'aula d'informàtica, ja que a la biblioteca no es disposava d'ordinadors.

6.2 Conclusions referides als resultats analitzats

6.2.1 Dades quantitatives

La comparació de les proves aplicades a l'inici de curs i al final, confirmen que l'alumnat durant aquest període ha millorat en comprensió lectora.

Els resultats del grup 3r ens indiquen que la millora és molt considerable, ja que:

- Es partia només d'un 45% d'alumnes que se situaven en la prova ACL2 en els nivells considerats normal o alt i en acabar el curs, en la prova ACL3, són un 70% que obtenen aquests nivells.
- D'aquest mateix grup, un 60% dels nens i nenes progressen en els seus resultats i se situen en nivells de lectura superiors als d'inici de curs.

Els resultats del grup de 4t ens indiquen, també, una millora més moderada, ja que:

- Es partia d'un 61,90% d'alumnes que se situaven en la prova ACL3 en els nivells considerats normal o alt i en acabar el curs, en la prova ACL4, són un 71,43% que obtenen aquests nivells.
- D'aquest mateix grup un 23,81% dels nens i nenes progressen en els seus resultats i se situen en nivells de lectura superiors als d'inici de curs, la majoria, però, un 61,90%, obtenen resultats semblants en les dues proves.

Aquest fet, però, és atribuïble a molts factors. Segons l'opinió de les seves mestres hi ha influït la pròpia maduració dels alumnes i el fet que durant aquest curs han dut a terme, per primera vegada, un projecte de treball a l'aula sorgit dels seus interessos que els ha motivat a aprendre.

L'interès que han demostrat per fer una tasca fora de l'habitual també és un factor de motivació a considerar.

Finalment, un altre element a destacar que ha influït en els òptims resultats del grup de 3r, exclusivament pel que fa a les proves, és que a l'ACL3, tal com ja s'ha indicat al capítol de «Resultats», hi ha un text sobre la metamorfosi de les granotes. No hi va haver cap alumne, encara que no fos gaire hàbil en la lectura, que com a mínim no respongués bé alguna pregunta d'aquest text, i més de la meitat (55%) en van respondre bé 3 o 4.

Aquesta informació confirma que quan els nens i nenes llegeixen un text sobre algun tema que en tenen coneixements i, a més, han compartit significats amb altres persones (adults o companys), són més capaços d'enfrontar-s'hi per trobar la informació que se'ls demana.

6.2.2 Dades qualitatives

En aquest apartat extraïem conclusions a partir dels resultats recollits al capítol anterior sobre les opinions i reflexions dels nens i nenes amb els quals s'ha treballat i sobre les observacions que s'ha fet de les tasques dutes a terme.

6.2.2.1 El procés lector

En aquesta categoria, no ens ha calgut altra cosa que escoltar els diàlegs, observar què feien quan llegien, i reflexionar-hi a posteriori per anar ajustant les propostes de classe a la seva manera d'entendre què és llegir i com funciona el procés de construcció de significat.

Voldríem destacar que, tot i que la conversa que s'iniciava a l'entorn del tema «Com ho feu per llegir?», va espantar una mica els infants, un dels quals va contestar «Quina pregunta, mare meva!», les aportacions que hi van fer van ser de gran valor. Vegem les que considerem de més interès:

- Són perfectament capaços de reflexionar i expressar oralment les operacions de tipus cognitiu que fan per entendre un text. No només hi reflexionen, sinó que se'n fan conscients personalment i aprenen dels altres.
- Per alguns comentaris que van fer durant la conversa, ens van fer dubtar sobre si transmetem de manera adequada el valor la lectura. Els nens i nenes perceben que els adults (familiars i mestres) prioritzen la velocitat per sobre de la comprensió. Així mateix alguns entenen que també familiars i mestres valoren més la lectura com a tasca que com a plaer o esbarjo.
- Un altre dels temes de conversa feia referència a les estratègies que aplicaven per comprendre un text o per resoldre dificultats que se'ls presentaven. Hem vist que són capaços, col·lectivament, d'utilitzar recursos, com valorar el context per entendre una paraula o fragment difícil, fer hipòtesis i inferències per endevinar el contingut o imaginar-se la continuació o el final d'un conte, recórrer a les il·lustracions per poder-se fer una idea d'un argument. Segons els nens i nenes, sempre els queda la consulta personal a un adult més expert, que igualment és una bona solució.
- Aquest bloc ens suggereix reflexions diverses: En una conversa en grup ens han sabut explicar els recursos personals per comprendre un text. Podríem considerar que hauria de ser el nostre punt de partida en les activitats lectores? Conèixer el pensament dels infants, acompanyar-los per anar progressant per obrir noves vies, no hauria de ser la nostra pràctica d'aula?
- Insistim en les tasques col·laboratives, siguin en grups petits o amb el conjunt de la classe. En les nostres aplicacions, valorem la lectura compartida perquè ha permès a tot el grup resoldre dificultats inabastables per a alguns. A més, els lectors poc hàbils adquireixen

seguretat i autoestima perquè poden participar en la lectura segons les seves capacitats.

6.2.2.2 La formació de l'hàbit lector

Pel que fa a aquesta categoria comentem els aspectes més rellevants de les opinions recollides.

La primera pràctica lectora, la de *La princesa i el pèsol*, és la que ens va aportar més elements per extreure'n algunes conclusions perquè el conte, conegut o no, entroncava amb el seu món imaginari i els feia recordar altres vivències, com la d'aquest nen que en preguntar-li quin era el llibre que més li agradava va dir: «A mi el de tota la vida quan jo vaig començar a llegir el primer que vaig agafar és el del soldadet de plom i tota la vida m'ha agradat aquest conte».

Destaquem alguns punts que volem remarcar:

- Els nens i nenes que han tingut des de petits experiències gratificants relacionades amb la lectura, les recorden. De la mateixa manera, també tenen un lligam afectiu amb els llibres que tenen a casa, que segurament han mirat i llegit repetidament.
- Saben que tenir llibres dóna prestigi social i que llegir és un valor cultural. Gairebé tothom es manifesta bon lector o lectora, diuen que els agrada llegir i que ho fan normalment, però hem observat que tenen pocs hàbits de lectura personal. Quan s'enfronten tots sols a la lectura d'un llibre, són pocs els que diuen que l'acaben per gust, la majoria de seguida opten per deixar-lo i agafar-ne un altre, si a les primeres pàgines no compleix les seves expectatives: que sigui divertit, que tingui aventures, que sigui de por...
- Se senten atrets pel món de la imatge (còmics, llibres amb molta il·lustració, llibres objecte) i per l'audiovisual (pel·lícules i històries de la TV o d'Internet), cosa que els crea una contradicció entre el que els «agrada llegir» i el que els «correspon llegir». Són conscients que per l'edat, i dins d'un context escolar, el que se'ls demana és fer un altre tipus de lectura: llibres en els quals predomina el text per sobre de la imatge.
- El món extraescolar els dóna referents als quals no tothom té accés. En aquests grups, i en el moment concret de l'estudi, qui llegia els llibres de Geronimo Stilton, a casa seva, al pati de l'escola o fins i tot al lavabo, perquè li havien regalat per l'aniversari, perquè la mare li havia comprat o perquè li havia deixat un amic o una amiga, podia compartir la lectura amb un petit grupet al qual no tothom tenia l'oportunitat d'entrar-hi.
- Aquestes experiències de lectura com a activitat social s'haurien de fomentar des de l'escola perquè, reprenent les idees de Chambers (2007) esmentades al marc teòric, si un grup de lectors parlen junts d'una lectura descobreixen més sobre el text del que cadascú podria haver aconseguit individualment.

- Les propostes de lectura que es fan des de l'escola haurien de tenir un cert equilibri entre el que agrada als lectors i el que es considera apropiat per a la seva formació. Segons han manifestat algunes nenes o nens, sovint se'ls crea una dicotomia entre el que els agrada i el que se'ls proposa. Com a mestres, cal ressituar-nos en la cultura d'aquestes generacions, amb molt més predomini de la imatge i amb recursos multisensorials. El fet que alguns llibres, segons ens diuen els mateixos infants, els llegeixen a tot arreu i d'altres no sempre els acabin ha de ser motiu de reflexió.
- La biblioteca ha de poder oferir un fons prou ampli i variat quant a tipus de text, temes, formats i suports, que atrapi lectors i lectores amb gustos i capacitats molt diverses. Per poder connectar amb els interessos de l'alumnat s'han de recollir les seves preferències i recomanacions i difondre la lectura de tota mena de gèneres i llenguatges narratius (àlbum il·lustrat, cinema, còmic, novel·la, poesia, teatre...)

6.2.2.3 Les habilitats per informar-se

En les diferents tasques que s'han proposat de cerca d'informació, s'ha comprovat la bona disposició a utilitzar diferents suports, especialment digitals. La familiaritat amb què els utilitzen i l'atracció per les imatges (vídeos, fotografies, documents en què es combina imatge i text) ens fan adonar del canvi de les noves generacions. Això no vol dir que hi siguin hàbils. Internet és un mitjà difícil per a qualsevol persona i més per a infants a causa de la quantitat d'informació que hi troben (un nen pot trobar milers d'entrades a *granota*), i de l'adequació a la seva edat i nivell.

Un altre handicap és pel fet que la cerca d'informació no és per retenir o memoritzar, sinó per elaborar un document nou, de manera que s'adeqüi a l'objectiu proposat.

Volem destacar, de la nostra pràctica, les conclusions següents:

- Per formar-se en la cerca d'informació es necessari l'acompanyament de persones més expertes, que guïïn durant el procés. En aquest treball s'ha comptat, a més de l'atenció de la investigadora, amb el suport de les mestres que, a l'aula, a la biblioteca o a l'aula d'ordinadors, els orientaven o els proporcionaven els materials.
- El treball per informar-se demana aprenentatge i cal donar-los eines perquè el puguin dur a terme. En aquestes pràctiques, els fulls de tasques que es donaven a cada sessió amb pautes per fer un treball individual o per parelles han estat l'element que els ha permès orientar-se, així mateix els ha estat un estímul per fer temptejos pel seu compte. Alguns han emprès cerques personals a Internet o a biblioteques properes, de vegades implicant-hi també els familiars.
- L'alternança de documents en diferents formats i suports també la creiem necessària per als lectors d'avui. Així en un text, s'hi ha de

buscar el significat; en un vídeo, escoltar, entendre el discurs i saber-ne retenir les idees bàsiques; en les imatges, saber observar, descriure, interpretar. Sempre amb la intenció de formar nenes i nens competents comunicativament.

- Valorem la funció de la conversa col·lectiva per compartir amb el grup les tècniques que han utilitzat per buscar, retenir la informació. Hem sabut que les estratègies més usuals són la memòria i l'escriptura (sigui en un paper o en una mà). Els recursos derivats de l'ús de l'ordinador encara no són al seu abast. S'hi ha d'anar treballant.
- Malgrat l'atracció per Internet, encara s'hi senten insegurs, sobretot per l'excés d'informació i la dificultat per retenir les pàgines web d'interès. Per això encara tenen més confiança i se senten més segurs amb els llibres perquè diuen que el que hi troben «no canvia» i, en canvi, no sempre són capaços de recuperar un document de la xarxa.
- I ja per concloure aquest apartat, volem destacar que un dels reptes de d'educació d'avui hauria de ser justament la insistència en tot el que fa referència a la competència d'aprendre a aprendre. Insistim en la necessitat de millora de la configuració de les biblioteques d'escola perquè esdevinguin espais de recerca. Per això demanaríem unificar el treball entorn de la informació amb el que es fa a l'aula d'ordinadors, de manera que als infants se'ls ofereixi de forma integrada l'accés a documents impresos o digitals i se'ls ajudi a tenir criteris per a la cerca, l'accés i l'ús de la informació.

6.2.2.4 L'elaboració de coneixement de manera conjunta

Els dos temes ens han donat peu per elaborar coneixement. En el primer, van poder comparar diferents versions d'un mateix conte i endinsar-se en un autor, Andersen. En l'estudi de la metamorfosi aplicat a les granotes, se'ns va reafirmar el convenciment inicial de confiar en la capacitat de cadascú per fer tasques de recerca i per fer intercanvis entre iguals per aprendre. En volem destacar:

- La metodologia: l'alternança entre treball individual, per parelles o col·lectiu. El motor que ho ha fet funcionar creiem que ha estat el col·lectiu, però no hauria estat possible sense l'individual i el de petit grup. Els mateixos nens i nenes reconeixien que trobar-se a la biblioteca i parlar junts del que havien fet, del que no entenien, de les preguntes que encara no tenien resposta era l'estímul per continuar. Com que tots havien buscat informació sobre la granota, aquests coneixements els donaven seguretat per intervenir en el gran grup.
- Insistim, una vegada més, en la conversa com a eina per construir coneixement conjuntament. Destaquem el rol de cadascú en les situacions dialògiques. El dels nens i les nenes que s'han sentit protagonistes i, per tant, s'han esforçat per expressar les seves idees i han actuat de «bastida» entre iguals. Les seves intervencions

precisaven, corregien, valoraven o ampliaven explicacions i s'ajudaven per integrar al conjunt les aportacions individuals.

- Destaquem, així mateix, el rol de la docent, amb poques intervencions i molt puntuals per fer avançar la conversa. En els diàlegs transcrits es pot comprovar que la responsabilitat s'adjudica als alumnes. Malgrat aquesta evidència, un nen estava convençut que tot ho havien après de la mestra. El que sí que es va procurar és crear un clima de confiança perquè es poguessin produir els intercanvis on tots s'expressessin sense cap constricció.
- Valorem que els alumnes percebin que hi han après, en aquestes sessions. Ho van manifestar en diferents ocasions en les converses i entrevistes «Ara sé més que el meu pare», deia una nena tota contenta. Voldríem destacar un dels moments en què vam descobrir que sols també aprenien: un grup descobreix que tot allò que han après sobre el canvi de capgròs a granota té un nom: *metamorfosi*. Primer el model científic i després el nom, l'etiqueta, que de seguida fan extensiu a altres processos semblants. Un moment per entendre que l'enfocament que s'havia donat al tema anava per bon camí.
- Creiem que, d'aquestes sessions, han après que, de qualsevol tema, sempre se'n pot aprendre més. Ho hem deduït pels seus comentaris, així com per les preguntes i interrogants que es feien mentre treballen i un cop donaven el tema per acabat. En el primer tema, descobreixen la varietat de versions d'un mateix conte. Aprenen també que Andersen ha escrit molts contes, que a la biblioteca n'hi ha més i que alguns els poden escoltar a través d'Internet. Davant tanta producció, una nena, que interpretava la frase feta -tenir la mà trencada en el ser hàbil en alguna cosa- en sentit literal deia «per tenir la mà trencada, va escriure molt». Un nen que a l'inici del tema de les granotes deia que ja ho sabia tot, s'adona al final que hi ha après i que encara li queden moltes més preguntes. Tenim la il·lusió que aquesta actitud de curiositat que manifesten els infants es vagi mantenint i cultivant en l'etapa escolar i al llarg de la vida.

6.3 Conclusions referides a la hipòtesi principal i a les preguntes complementàries

La hipòtesi principal que s'ha plantejat en aquesta recerca és:

La utilització de la biblioteca escolar com a espai d'aprenentatge millora la competència lectora i la construcció de coneixement si es parteix de pràctiques docents en les quals la comunicació entre tots els agents n'és la base.

Valorem la utilització de la biblioteca concebuda com un espai d'aprenentatge de manera positiva. S'hi han fet activitats relacionades amb la competència comunicativa, la informacional i la d'aprendre a aprendre, a vegades amb ajuda i altres de manera individual i autònoma, per buscar llibres, orientar-se per

trobar els documents necessaris, conèixer el funcionament de la biblioteca. També s'ha utilitzat l'espai per mirar, llegir, parlar i pensar junts. S'ha hagut de recórrer a altres zones de l'escola per completar algunes mancances d'una biblioteca que està en procés de transformació, com l'aula d'informàtica. Volem manifestar que ens hi hem trobat bé.

Agafem en préstec el paràgraf d'un llibre que ens ha orientat en aquest estudi, *Bibliotecas y escuelas*¹⁸⁰. Resumeix de forma molt concisa la nostra idea respecte a com la biblioteca escolar influeix en l'aprenentatge:

«Només l'existència de biblioteques a les escoles no garanteix que hagin de tenir efectes positius (encara que mai no tindran repercussions negatives). Perquè puguin efectivament incidir en el rendiment escolar (...) és necessari vigilar aspectes com les condicions de l'espai, l'equipament tecnològic, la diversitat i actualitat de les col·leccions, i sobretot aquells factors que dinamitzen els elements materials».

Com que coincidim amb aquesta idea, des del començament de la recerca ens vam plantejar activitats de biblioteca compartides amb la investigadora. Un enfocament que no és nou: una mestra o un mestre i un grup d'alumnes. Es partia d'una metodologia socioconstructivista, en què cadascú ha d'aprendre, però el coneixement és compartit: s'aprèn entre tots. Per tant, s'havien de preparar seqüències de manera que hi hagués implicació individual (tasques que havien de resoldre sols) amb altres de petit grup i gran grup, la majoria dialògiques, comunicatives. Els problemes metodològics que ens plantejàvem al començament es van anar clarificant a partir de lectures d'autors com Jorba i, Mercer, entre d'altres.

La mateixa recerca ens ha donat resposta als dubtes que expressàvem al començament sobre com conduir un grup heterogeni del qual la investigadora no n'era mestra ni tutora. La relectura de qualsevol de les converses ens produeixen satisfacció perquè denoten que es va saber trobar equilibri entre la planificació de les seqüències i les situacions dialògiques, entre el rol de la investigadora i el dels alumnes, entre les tasques individuals i col·lectives. Només volem destacar que sempre vam tenir confiança en les capacitats dels alumnes. També vam anar trobant el paper de l'adult, que enteníem que havia de gestionar, però evitar ser directiu ni prendre protagonisme als mateixos infants. En les seqüències dialògiques de l'annex 2 es pot comprovar que s'aconsegueix aquest objectiu en bona part de converses. Entre mestra i infants es va anar creant complicitat pel fet de participar en un projecte comú.

Pel que fa a la millora del procés lector, disposem de dos tipus de dades:

- a) Les quantitatives realitzades a la fase inicial i final de la recerca que ens confirmen que els dos grups han millorat en comprensió lectora.
- b) Les dades qualitatives, de les quals no es poden donar resultats quantificables, però sí que es poden valorar i, segons la nostra opinió de manera positiva.

¹⁸⁰ Bonilla, Elisa; Goldin, Daniel; Salaberria, Ramón (coords.) (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano (Travesía), p. 464

A l'inici ja havíem comentat que bona part del nostre treball es podia considerar més pròxim a un estudi exploratori que a una hipòtesi que es pogués confirmar. I ens hi reafirmem. Nosaltres hi hem après molt de la manera de raonar de cadascú i del grup. Ens han explicat com perceben que els funciona el procés lector. Els títols de les subcategories que hi ha, s'hi han posat trets directament de les seves paraules (quina pregunta, mare meva; amb els ulls, normalment amb els ulls...) són prou eloqüents d'una reflexió metacognitiva complexa i difícil per un nen o una nena. Amb el llenguatge de cadascú i en interacció amb les companyes i companys també hem pogut esbrinar què pensen que vol dir ser lector, com ho fan per trobar i recordar informació i com interactuen per construir coneixement.

Aquesta part qualitativa la considerem, des del nostre punt de vista que és la més valuosa del conjunt: ha estat útil als infants perquè han après a raonar qüestions que potser encara no s'havien plantejat, i a contrastar pensaments, raonaments, argumentacions i estratègies d'uns i altres, però les persones més beneficiades hem estat les que hi hem participat activament i potser altres mestres que es puguin interessar per aquest treball. A tothom ens pot servir de punt de partida per qüestionar o modificar metodologies de classe.

Volem comentar, també, la impressió que tenien les nenes i els nens que havien fet una tasca important. El dia que ens vam acomiadar, van poder veure traslladat al paper, tot el que havien dit i fet: els annexos compilats en una carpeta que feia molt de volum. Van quedar molt sorpresos que haguessin fet tanta feina, però la sorpresa va ser nostra quan en llegir petits fragments de les converses recordaven qui ho havia dit, no només les aportacions pròpies, sinó que també recordaven intervencions dels companys i companyes.

6.4 Reflexions finals

Abans de tancar l'estudi, volem fer esment a la llengua dels grups amb què hem treballat. Al capítol de «Mètode», ja s'hi descriu la composició heterogènia de les nenes i els nens que componien els grups, tant per llengua, com per procedència o nivell escolar. Com dèiem, un grup heterogeni, representatiu d'una bona part dels centres escolars actuals, ubicats en barris o poblacions que acullen la nova immigració, on conviu alumnat procedent de diversos països d'origen, i alumnat autòcton que té, majoritàriament, com a llengua habitual de la família el castellà.

Des d'un bon començament és va pensar que aquesta diversitat no havia de ser un fre per a la proposta basada en el diàleg i en la comunicació a l'aula, que cadascú, hi havia d'intervenir segons les seves capacitats lingüístiques.

El resultat ens confirma la nostra hipòtesi: en totes les situacions dialògiques de la recerca, s'ha estimulat la participació i s'ha evitat tallar el discurs quan tenien dificultat per trobar la paraula adequada. En algun cas algun nen o nena era conscient que una paraula no la sabia i ho demanava a la investigadora o a altres companys, com la Isabel, una nena de 4t: «A mi el meu pare quan li vaig fer la mateixa pregunta que ha fet la XX em va dir que sí, que els ous creixen a mesura (.) a mesura en català com es diu?».

Inclús ells mateixos es corregien qual algú utilitzava alguna paraula que no tocava o no sabia com acabar una frase. Aquesta actitud denota que saben que l'aprenentatge de la llengua de l'escola és un procés en el qual estan immersos, però que encara no ha finalitzat.

Les converses de les nenes i els nens han estat una descoberta per la riquesa de les seves intervencions. Un cop fetes les transcripcions dels diàlegs, les entrevistes, així com els diaris de classe, ja no s'ha pensat més en la dificultat de la tasca. Cada relectura és també un redescobriments que suggereix noves interpretacions o un record que provoca un somriure.

Insistim que les intervencions s'han transcrit tal com s'expressaven, amb una barreja de les llengües que aprenen, que de moment són el seu mitjà de comunicació i raonament. És evident que l'objectiu de l'escola ha de ser que assoleixin fluïdesa en l'expressió en català, la llengua vehicular, de cohesió i d'aprenentatge, però això ja és una altra investigació.

Amb aquest treball percebem sentiments oposats: satisfacció per la feina feta en comprovar que les aportacions dels nens i les nenes han superat les nostres expectatives i consciència de les seves limitacions, segurament perquè la quantitat, però sobretot la qualitat de les dades que hem recollit ens han obert camps d'estudi que no havíem previst. És per això que tenim la convicció que hem deixat molts fils per estirar i teixir, tan valuosos com els que han estat objecte d'anàlisi. Qualsevol de les categories que hem seleccionat, així com el creuament d'unes amb altres ja condueix per si mateixes a nous projectes.

Tanquem el treball amb un desig:

Que ben aviat els equipaments de totes les escoles contemplin les necessitats que genera la formació de l'estudiant d'avui i, per tant, disposin d'unes biblioteques ben dotades, que actuïn com a espais d'aprenentatge i de comunicació, amb les quals es contribueixi a la millora de la qualitat de l'ensenyament, es compensi les desigualtats de l'entorn i es garanteixi l'accés de tot l'alumnat a la informació i al coneixement.

7 | Bibliografia

7 Bibliografia

7.1 Llibres i documents en línia

- Baró, Mònica; Mañà, Teresa (1994). *Formar-se per informar-se: propostes per a la integració de la biblioteca a l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat. Edicions 62 (Didàctiques; 41).
- Bonilla, Elisa; Goldin, Daniel; Salaberria, Ramón (coords.) (2008). *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. México: Océano (Travesía)
- Cairney, Trevor H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Morata
- Carta dels drets de l'alumne en l'era de la informació* [en línia]. Association for Teacher-Librarianship in Canada (ATLC), 1995. Disponible a: <http://www.xtec.es/sgfp/crp/recursos/banc/lectura/documentacio/documents/cartadrets.pdf>
- Cassany, Daniel (2006). *Rere les línies. Sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal; 205)
- Centelles, Jaume (2005). *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat (Premi de Pedagogia)
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura)
- Chambers, Aidan (2007). *El ambiente de la lectura*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura)
- Cid Prolongo, Ana; Domínguez Ramos, Ana María. *Proyecto aula-biblioteca. Contribución al desarrollo de las competencias básicas* [en línia]. Separata de *Libro Abierto* núm. 34, 2008. Disponible a: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bibliotecaescolar/images/MisPdf/boletines/libro34-dic08%20.pdf>
- Colomer, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura)
- Colomer, Teresa; Camps, Anna (1998). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62 (Llibres a l'Abast; 326)
- Competència lectora: marc conceptual per a l'avaluació PISA 2009* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2008. Disponible a: <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/marc%20PISA%202009.pdf>
- Cooper, J. David (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor ([Aprendizaje; 73](#))
- Cummings, Carole; Michea, Loreto. *Las bibliotecas escolares !funcionani Estudio de investigación* [en línia]. Scholastic, Research & Results. Disponible a: <http://www.bibliotecas-cra.cl/docs/recursos/Importancia%20de%20la%20biblioteca.pdf>

- Desplegament del currículum a l'educació primària* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció de l'Educació Bàsica i el Batxillerat, 2008. Disponible a:
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/file.php?file=docs/primaria/desplegament_pri.pdf>
- Directrius IFLA/UNESCO per a la biblioteca escolar* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Col·legi Oficial de Bibliotecaris i Documentalistes de Catalunya, 2005. Disponible a:
<http://www.cobdc.org/publica/directrius/IFLA_escolar.pdf>
- Durban, Glòria. *Programa de la biblioteca escolar en habilitats informacionals* [en línia]. Disponible a:
<<http://www.bibliotecaescolar.info/competencia/programa.htm>>
- Foucambert, Jean (1989). *Cómo ser lector. Leer es comprender*. Barcelona: Laia (Cuadernos de Pedagogía; 42)
- García Guerrero, José. *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible: materiales y propuestas para la creación de ambientes lectores en los centros educativos* [en línia]. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 1999. Disponible a:
<<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/03/04/0005/adjuntos/biblioteca.pdf>>
- Guia de bibliotecas escolares* [en línia]. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía, 2006. Disponible a:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/contenido.jsp?pag=/planlyb/contenidos/RecursosEducativos/GUIA_LYB&seccion=portada>
- Jorba, Jaume; Gómez, Isabel; Prat, Àngels (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació (Els Llibres de l'ICE de la UAB. Eines i Estratègies; 7)
- La biblioteca escolar en el contexto de la reforma educativa: documento marco* (1995). Madrid: MEC (Educar en la sociedad de información. Serie Monografías; 1)
- Lemaire, Kathy (2006). «Leer para alcanzar la alfabetización informacional: la campaña Bibliotecas escolares. Para un cambio positivo». A *Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas escolares y el desarrollo de las competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Lluch, Gemma; Barrena, Pablo (2007). «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada». A *Entre líneas anda el juego: la literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Manifest de la biblioteca escolar*. IFLA/UNESCO [en línia]. Disponible a:
<<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-c.htm>>
- Mata, Juan (2008). *Animación a la lectura, 10 ideas clave. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó (Ideas Clave; 9)

- McKernan, James (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Pérez Zorrilla, M. Jesús (2001). «La comprensión lectora un objetivo». A *La educación lectora. Encuentro iberoamericano*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- PIRLS 2006 (*Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*) [en línia]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto de Evaluación, 2007. Disponible a:
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/pirls2006_informe.pdf>
- Securún Fuster, Rosa M. *La biblioteca escolar, un recurs per a l'assoliment de les competències bàsiques* [en línia]. Llicències retribuïdes per a treballs de recerca i estudis. Departament d'Educació, curs 2007-08. Disponible a:
<<http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1731>>
- Smith, Frank (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Mèxic: Trillas
- Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó (Materiales para la Innovación Educativa)
- Solé, Isabel. *Parlar per llegir* [en línia]. Disponible a:
<<http://www.xtec.cat/sedec/iepi/revista/num5/Parlar%20per%20llegir.pdf>>
- Teberosky, Ana; Colomer, Teresa (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives
- Teixidor, Emili (2007). *La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Barcelona: Columna
- Tough, Joan (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor (Aprendizaje)
- Un nuevo concepto de biblioteca escolar* (1996). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- Wells, Gordon (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia (Cuadernos de Pedagogía; 37)

7.2 Articles de revista

- Alonso Tapià, Jesús (2005). «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora». A *Revista de educación* núm. extraordinario, pp. 63-93
- Alonso, Jesús; Mateos, María del Mar (1985). «Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación». A *Infancia y Aprendizaje* núm 31-32, pp. 5-19
- August, Diane L.; Flavell, John H.; Clift, Renée (1985). «Una comparación en lectores más o menos competentes». A *Infancia y Aprendizaje* núm. 31-32, pp. 129-143
- Baró, Mònica; Mañà, Teresa; Miret, Inés; Velosillo, Imma (2007). «Biblioteca escolar i lectura». A *Articles* núm. 41, pp. 113-121
- Camps, Anna; Solé, Isabel (2007). «Llegir i aprendre a llegir». A *Articles* núm 41, pp. 5-14
- Cassany, Daniel (2008). «Llegir críticament, al llarg del currículum». A *Temps d'Educació* núm. 34, pp. 7-10
- Castells, Núria (2007). «Avaluació de la lectura en el context de l'àrea de llengua: reflexió conceptual amb implicacions pràctiques». A *Articles* núm. 41, pp. 59-70
- Chambers, Aidan (1997). «Cómo formar lectores». A *Hojas de Lectura* núm. 45, pp. 2-9
- Esteve, Olga (2009). «La interacción, un proceso que implica conversar». A *Cuadernos de Pedagogía* núm. 391, pp. 57-59
- La biblioteca escolar* (2008). Monografia. *Articles* núm. 46, pp. 5-103
- Márquez, Conxita; Prat, Àngels (2005). «Leer en clase de ciencias». A *Enseñanza de las ciencias* núm. 23 (3), pp. 431-440
- Márquez, Conxita; Pujol, M. Rosa (2005). «Una reflexió entorn de la conversa a les classes de ciències». A *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* núm. 37, pp. 31-43
- Mercer, Neil (2003). «El habla para la enseñanza y el aprendizaje». A *Para aprender es necesario hablar en la escuela*. Monogràfic de *Kikiriki Cooperación Educativa* núm. 68, pp. 20-23
- Prat, Àngels; Márquez, Conxita (2008). «Les recerques a Internet: més que saber llegir». A *Articles* núm. 44, pp. 20-29
- Sánchez, Emilio (2003). «La comprensión lectora». A *Cuadernos de Pedagogía* (Monogràfic) núm. 330, pp. 56-59
- Sánchez, Emilio; Solé, Isabel (2009). «Avanzando en la lectura: acuerdos, contrastes y propuestas». A *Aula de Innovación Educativa* núm. 179, pp. 60-65
- Solé, Isabel (2009). «Motivación y lectura». A *Aula de Innovación Educativa* núm. 179, pp. 56-59
- Solé, Isabel; Mateos, Mar (2007). «Llegir, pensar i aprendre». A *Articles* núm. 41, pp. 15-26

7.3 Webs de referència

- Banc de recursos: La lectura font de plaer i de coneixement.* Centres de Recursos Pedagògics. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya
<<http://www.xtec.es/sgfp/crp/recursos/banc/lectura/index.htm>>
- Biblioteca escolar: Puntedu.* Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya
<<http://www.xtec.net/innovacio/biblioteques/>>
- Bibliotecas Escolares CRA / Centro de Recursos para el Aprendizaje.* Ministerio de Educación de Chile
<<http://www.bibliotecas-cra.cl/>>
- Bibliotecas Escolares de Navarra.* Dirección General de Educación de Navarra. Gobierno de Navarra.
<<http://www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/directorio.html>>
- Chercher pour trouver: L'espace des élèves.* École de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information (EBSI). Université de Montréal.
<<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/>>
- Fundación Germán Sánchez Ruíper*
<<http://www.fundaciongsr.es/>>
- Gretel: la literatura infantil a la UAB*
<<http://www.pangea.org/gretel-uab/index.php>>
- La biblioteca escolar com a eina educativa*
<<http://www.bibliotecaescolar.info/>>
- Lectura y Biblioteca.* Consejería de Educación. Junta de Andalucía
<<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/planlyb/com/jsp/index.jsp?seccion=portada>>
- PLEC.* Proyecto de lectura para centros escolares. Servicio de Orientación de Lectura (SOL).
<<http://www.plec.es/>>
- Rede de Bibliotecas Escolares.* Ministério da Educação de Portugal.
<<http://www.rbe.min-edu.pt/>>

Nota: Tots els enllaços a adreces web que s'inclouen a la bibliografia es van comprovar el 15 de desembre de 2009.

