

Com fomentar els hàbits lectors?

MODALITAT A: PROPOSTES DE MILLORA DELS HÀBITS LECTORS DELS ALUMNES DE 3r D'ESO C DE L'INSTITUT EUROPA DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Autora: Isaura Montull Fargas

TUTORA: ANNA PEREARNAU
MÀSTER EN FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA I BATXILLERAT, FORMACIÓ PROFESSIONAL I ENSENYAMENT D'IDIOMES
ESPECIALITAT: LLENGUA CATALANA I LITERATURA
UNIVERSITAT DE BARCELONA
CURS 2021/2022

Resum

Aquest treball se centra en l'anàlisi i el foment dels hàbits lectors a secundària. Més concretament, s'analitzen els hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa de l'Hospitalet de Llobregat. Atès que es demostra que els hàbits lectors d'aquests alumnes són escassos, el treball planteja de manera detallada tres propostes per fomentar la lectura en aquest centre en concret. Cada proposta gira al voltant d'un dels tres eixos de la competència lectora —saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir— i totes tres propostes impliquen la participació dels diferents àmbits curriculars. Tant l'anàlisi dels hàbits lectors com les propostes parteixen de les indicacions del currículum vigent, així com d'una base teòrica indispensable que permet definir la competència lectora, els hàbits lectors i els perfils lectors; conèixer diverses estratègies per promoure els hàbits lectors a secundària i els agents que hi participen, i entendre la utilitat de la lectura per a la millora del rendiment acadèmic dels alumnes. Així doncs, aquest treball tracta un tema de preocupació general, però el contextualitza en una classe de 3r d'ESO d'un centre públic del barri de Bellvitge, a l'Hospitalet de Llobregat.

Paraules clau: hàbits lectors, competència lectora, llengua catalana i literatura, 3r d'ESO, Institut Europa.

Abstract

This project is about the analysis and promotion of reading habits in secondary school. More specifically, it analyses the reading habits of 3rd year of ESO C students at Institut Europa in l'Hospitalet de Llobregat. Since it is proven that the reading habits of these students are scarce, this project introduces three detailed proposals to promote reading in this secondary school. Each proposal revolves around one of the three axes of the reading competence —how to read, reading for learning and the pleasure of reading— and the three proposals involve the participation of the different curricular areas. Both the analysis of the reading habits and the proposals are based on the instructions given at the current curriculum. In addition, they are both based on an indispensable theoretical framework that allows us to define the reading competence, the reading habits and the reading profiles; to learn about different strategies to promote reading habits in secondary school and the parts which are involved in it, and to understand the usefulness of reading to improve the students' academic performance. Thus, this project deals with a topic of general concern, but it is contextualised in a 3rd year of ESO class in a public secondary school in Bellvitge, a neighbourhood in l'Hospitalet de Llobregat.

Key words: reading habits, reading competence, Catalan language and literature, 3rd year of ESO, Institut Europa.

TAULA DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ	1
1. 1. Justificació i motivació	1
1. 2. Hipòtesi i objectius	2
1. 3. Estructura i metodologia	2
2. MARC TEÒRIC	3
2. 1. Què és la competència lectora?	3
2. 2. Què són els hàbits lectors?	3
2. 3. Perfils lectors	4
2.3.1. <i>Lector feble</i>	4
2.3.2. <i>Lector estàndard</i>	4
2.3.3. <i>Lector fort</i>	4
2. 4. Com s'adquireixen els hàbits lectors?	5
2.4.1. <i>La lectura autònoma</i>	5
2.4.2. <i>La lectura compartida</i>	6
2.4.3. <i>La lectura i les àrees curriculars</i>	7
2.4.4. <i>La lectura guiada</i>	8
2.4.5. <i>La piràmide de la lectura</i>	8
2. 5. Quins agents hi intervenen?	9
2.5.1. <i>Família</i>	9
2.5.2. <i>Escola</i>	10
2.5.2.1. <i>El Pla de lectura de centre</i>	10
2.5.2.2. <i>La biblioteca escolar</i>	11
2.5.2.3. <i>Formació del professorat</i>	11
2.5.3. <i>Entorn</i>	12
2.5.3.1. <i>Les xarxes socials</i>	12
2. 6. Quins són els beneficis de la lectura?	13
3. IDENTIFICACIÓ D'UNA NECESSITAT	14
3.1. Anàlisi del context	14

3.1.1. Centre educatiu	14
3.1.2. Característiques demogràfiques i sociolingüístiques de l'Hospitalet de Llobregat	14
3.1.3. Composició de l'aula i característiques sociolingüístiques dels alumnes	15
3.2. Prova diagnòstica de la necessitat	15
3.2.1. Resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors	15
3.2.2. Entrevistes a dos docents del centre	19
3.2.3. Existeix, doncs, una necessitat de millora dels hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C d'aquest institut?	21
3.3. Anàlisi del currículum vigent	22
4. PROPOSTES DE MILLORA	24
4.1. Primera proposta	25
4.2. Segona proposta	31
4.3. Tercera proposta	36
5. CONCLUSIONS	41
6. BIBLIOGRAFIA	42
7. ANNEXOS	45
Annex 1. Resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors	45
Annex 2. Entrevista a Núria Rubio, professora de llengua catalana i literatura de 3r d'ESO C	52
Annex 3. Entrevista a Josep Boix, tutor i professor de ciències socials de 3r d'ESO C	56

TAULA DE FIGURES

Figura 1: La piràmide de la lectura (Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics, 2014, p. 1)	8
Figura 2: Amb quina freqüència llegeixes llibres de lectura obligatòria? (Elaboració pròpia)	16
Figura 3: Amb quina freqüència llegeixes llibres per gust? (Elaboració pròpia)	16
Figura 4: Què prefereixes llegir? (Elaboració pròpia)	17
Figura 5: Quan eres petit, els teus pares... (Elaboració pròpia)	18
Figura 6: Quina d'aquestes activitats t'agradaria que es fessin a l'institut? (Elaboració pròpia)	19

1. INTRODUCCIÓ

1. 1. Justificació i motivació

Aquest treball final de màster s'emmarca dins de la modalitat A, ja que consisteix a proposar un projecte de millora per al centre de secundària on he realitzat els dos períodes de pràctiques, l'Institut Europa de l'Hospitalet de Llobregat. Des que vaig arribar a aquest institut, tant la tutora del centre, la Núria Rubio, com la resta de l'equip docent em comentaven que el rendiment acadèmic del curs de 3r d'ESO —justament on fa classe la Núria— era un dels temes que més els preocupava, sobretot per les baixes habilitats de comprensió lectora. Al llarg d'aquest treball es comenta aquesta qüestió amb més profunditat, però cal recordar que aquesta promoció feia 1r d'ESO quan hi va haver el primer confinament a causa de la COVID-19 i el seu rendiment acadèmic n'ha patit algunes conseqüències.

A partir d'aquests comentaris del professorat i d'observacions pròpies mentre era a les aules de 3r d'ESO, vaig confirmar que efectivament hi ha un problema de comprensió lectora que cal tractar i resoldre. És evident que aquest tema és molt ampli i complex, de manera que cal treballar-lo des de diverses perspectives i amb la implicació de diferents agents. En un primer moment, vaig considerar que seria interessant analitzar el Pla de lectura de centre de l'Institut Europa, comprovar si es du a terme i proposar-ne algunes millores. No obstant això, vaig trobar-me que el centre no disposa d'aquest document. Aleshores vaig plantejar-me crear-ne un de nou i que el meu treball de final de màster girés al voltant d'aquest projecte. Ara bé, després d'informar-me de com ha de ser un Pla de lectura de centre, quins continguts ha de tenir i quin és el procés de creació i implementació, vaig adonar-me que es tracta d'una tasca que cal fer en col·laboració amb els diversos departaments del centre educatiu per tal que tot l'equip docent s'hi impliqui. Per tant, no tenia gaire sentit que jo sola —que ni tan sols treballo en aquell institut— elaborés i intentés implementar-hi un Pla de lectura de centre.

Així doncs, vaig haver de replantejar i reconduir el tema d'aquest treball. Com que la millora de la comprensió lectora és una necessitat clarament detectada en aquest centre, vaig decidir que em centraria més concretament en els hàbits lectors, els quals, si fossin bons i constants, permetrien millorar les habilitats de comprensió lectora tant a les assignatures de l'àmbit lingüístic com a la resta de matèries. Atès que vaig realitzar la unitat didàctica de pràctiques II al grup de 3r d'ESO C i ja ens coneixíem i era més còmode i fàcil per motius organitzatius, en aquest treball s'analitzen els hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa de l'Hospitalet de Llobregat.

D'altra banda, la motivació que hi ha darrere d'aquest treball també sorgeix de l'interès personal per la lectura i les ganes de trobar maneres per fomentar aquesta activitat entre els adolescents. A més del gust per la lectura que jo mateixa pugui haver desenvolupat amb els anys, valoro i reivindico la lectura com una eina més de formació en l'àmbit educatiu perquè els alumnes arribin a ser ciutadans actius i crítics amb tot el que els envolta. Per tant, em plantejo aquest treball final de màster com una reflexió prèvia a la imminent tasca com a professora de llengua catalana i literatura amb la finalitat de disposar de més idees, propostes i iniciatives per crear, fomentar o consolidar els hàbits lectors, segons la situació i les característiques del centre on em trobi.

Així mateix, tot i que he cursat l'especialitat de llengua catalana i literatura i que els hàbits lectors es tendeixen a associar a les matèries de l'àmbit lingüístic, cal recordar que la lectura és una qüestió transversal que es pot —i s'hauria de poder— treballar des de les altres assignatures. Així doncs, aquest treball també busca propostes que impliquin els diversos àmbits i departaments de l'institut.

1. 2. Hipòtesi i objectius

Tenint en compte la situació observada al centre i els comentaris de l'equip docent, el treball parteix de la hipòtesi següent: *Els hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa són baixos i, fins i tot, gairebé inexistents.*

D'aquesta manera, el treball consisteix a fer una anàlisi acurada dels hàbits lectors d'aquest curs per comprovar si la hipòtesi és certa. A partir d'aquí, en cas que els alumnes tinguin uns hàbits de lectura ja formats, s'elaboraran una sèrie de propostes per tal de consolidar-los. Per contra, si s'observa que hi ha mancances en aquest àmbit, les propostes que es presentaran es dirigiran a crear hàbits lectors i fomentar-los. Per tant, observem que aquest treball parteix d'una necessitat detectada —i considerada com a preocupació per part del professorat del centre— per arribar a formular propostes de millora.

Una vegada s'ha justificat el tema i s'ha formulat la hipòtesi, cal concretar els objectius específics del treball, els quals s'esmenten a continuació:

- Verificar la validesa de la hipòtesi inicial.
- Analitzar els hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa des de diverses perspectives (familiar, social, escolar, etc.).
- Conèixer estratègies per fomentar els hàbits lectors.
- Elaborar propostes personalitzades i realistes per crear i fomentar els hàbits lectors i la competència lectora dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa.
- Incloure les diverses matèries curriculars en les propostes que es presenten.
- Avaluar les propostes presentades i identificar-ne les fortaleses i les mancances.

1. 3. Estructura i metodologia

Aquest treball s'organitza en dues parts ben diferenciades: una primera part de marc teòric i d'anàlisi i, tot seguit, una segona part de propostes de millora. De fet, són dues parts diferents, però també necessàries; la segona part no seria possible sense la primera, ja que cal un marc teòric que serveixi per fonamentar unes propostes realistes, efectives i basades en models ja existents. Així mateix, cal una anàlisi prèvia de l'entorn, les característiques i l'estat actual dels hàbits lectors dels alumnes en qüestió.

En primer lloc, doncs, el treball se centra en el marc teòric al voltant dels hàbits lectors. D'entrada, cal dir que hi ha molta informació al respecte i que aquest tema es pot tractar des de diverses perspectives. En aquest cas, s'ha decidit estructurar el marc teòric al voltant de les preguntes següents: *què?, com?, qui?/on?, per què?*. Així doncs, es comença amb una definició de la competència lectora i dels hàbits lectors. Després s'exposen detalladament diverses estratègies per adquirir els hàbits lectors. A continuació, s'especifiquen els agents que hi estan implicats. Finalment, es presenten alguns beneficis de la lectura per tal de saber per què cal fomentar que els alumnes llegeixin.

Després del marc teòric, s'analitza l'entorn dels alumnes de 3r d'ESO C d'aquest institut tenint en compte el perfil demogràfic i sociolingüístic de l'Hospitalet de Llobregat. Tot seguit, es presenten els seus hàbits lingüístics i lectors. Per observar els hàbits lectors —el nucli d'estudi d'aquest treball—, els alumnes van respondre una enquesta d'elaboració pròpia. D'altra banda, aquesta anàlisi dels hàbits lectors es reforça amb el punt de vista de dos professors del centre: el tutor i professor de ciències socials d'aquests alumnes i la seva professora de llengua catalana i literatura —i també la meva tutora de pràctiques al centre. Aquest apartat de contextualització acaba amb una anàlisi del currículum vigent per conèixer qui ha de treballar els hàbits lectors i com ho ha de fer des dels centres educatius.

En segon lloc, havent presentat una aproximació teòrica als hàbits lectors i un cop analitzats els dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa, el treball adquireix una perspectiva més esperançadora i

d'elaboració pròpia, ja que es presenten tres propostes per millorar els hàbits lectors dels alumnes en qüestió. En aquest sentit, cal destacar que aquestes propostes s'exposen de manera detallada, ja que se n'especifiquen els objectius, la relació amb el currículum vigent, el desenvolupament, la programació i els criteris d'avaluació. Per acabar aquest segon apartat, cada proposta inclou una breu reflexió per comentar els punts fort i els punts febles que s'hi han pogut detectar.

Finalment, el treball es tanca amb unes conclusions que sintetitzen els elements més importants de tot el que s'ha tractat al llarg del treball i, a més, es recuperen la hipòtesi i els objectius inicials per comprovar, d'una banda, si la hipòtesi s'ha confirmat i, d'altra banda, si els objectius s'han complert.

2. MARC TEÒRIC

2. 1. Què és la competència lectora?

L'informe PISA 2012 ofereix la següent definició per al terme *competència lectora*: “Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013, p. 54).

Segons l'XTEC, els eixos que ha de tractar un Pla de lectura de centre (§ 2.5.2.1) amb relació a la competència lectora són els següents: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir.

En primer lloc, l'eix de saber llegir fa referència a l'aprenentatge de la lectura. En aquest eix es treballa la comprensió lectora i les habilitats d'interpretació dels textos.

En segon lloc, l'eix de llegir per aprendre connecta la lectura amb la competència informacional a les diverses àrees curriculars. Per tant, aquest segon eix s'entén com l'ús de la lectura per construir aprenentatge. Dins de l'eix de llegir per aprendre, cal anomenar aquests tres àmbits: la cerca d'informació, el tractament de la informació per construir coneixement i la comunicació del coneixement adquirit.

En tercer lloc, l'eix del gust per llegir fa referència al gust per la lectura i als hàbits lectors. Així doncs, aquest últim eix promou la lectura com a font de plaer i busca com crear hàbits lectors.

2. 2. Què són els hàbits lectors?

Per definir aquest concepte, es pot començar per la paraula *hàbit*, que, segon el *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans*, vol dir “Costum, disposició adquirida per la repetició d'un mateix acte”. Per tant, un hàbit lector s'entén com el costum de llegir que té una persona, després d'haver practicat aquesta activitat de manera constant, amb freqüència i repetidament. Així doncs, a l'hora de definir els hàbits lectors, cal tenir en compte la importància del factor de repetició i continuïtat.

No obstant això, com bé indiquen Fernández, A., Manresa, M. i Ramoneda, A. (2018) a la secció de l'Ateneu (materials i recursos per a la formació) de l'XTEC en un curs anomenat *Biblioteca escolar i gust per llegir*, aquesta definició dels hàbits lectors genera alguns dubtes. Per exemple, quin és el límit temporal que ens permet considerar que una activitat ja és un hàbit? Un hàbit lector significa llegir cada dia, cada setmana, cada mes? Quina quantitat de llibres és l'adequada per parlar d'hàbit lector?

D'aquesta manera, es conclou que resulta complex definir amb precisió temporal el concepte dels hàbits lectors. Per aquest motiu, es concreten diversos elements que cal tenir en compte per construir hàbits lectors des de l'escola:

- La quantitat de textos
- La constància i la freqüència de l'activitat lectora
- La diversitat de textos, cosa que augmenta el bagatge literari dels alumnes
- La capacitat de valorar el que es llegeix per tal de conèixer els gustos lectors personals

A partir d'aquí, es pot elaborar un pla d'intervenció en què es potenciïn aquests factors. Per exemple, seguint les indicacions de Fernández *et al.* (2018), cal apostar per un augment de l'oferta de llibres, aconseguir que els alumnes llegeixin amb més freqüència i que notin les millores personals a l'hora d'entendre els textos, fer una selecció àmplia i diversa de textos i establir espais per compartir el que llegeixen.

Així mateix, destaquen que l'objectiu d'aquests tipus d'intervencions és potenciar els hàbits lectors des del centre educatiu, però amb la finalitat que aquests hàbits formin part de la seva vida quotidiana fora de l'escola i que, per tant, la lectura no es vinculi exclusivament a l'entorn acadèmic. En resum, es tracta de consolidar rutines en què els alumnes estiguin en contacte amb llibres d'una manera regular i estable tenint en compte els hàbits lectors inicials d'aquests alumnes.

2. 3. Perfils lectors

Seguint amb l'últim aspecte que s'ha comentat, Manresa, M. (2012a) estableix tres tipus de lectors: el lector feble, el lector estàndard i el lector fort. Cal que el centre educatiu conegui el perfil lector dels seus alumnes per tal que les propostes al voltant del foment de la lectura siguin personalitzades, pertinents i efectives.

2.3.1. Lector feble

Els lectors febles llegeixen les lectures obligatòries, és a dir, textos procedents de l'àmbit escolar. Per aquest motiu, són persones amb pocs referents literaris. Atès que coneixen poca diversitat de gèneres, els és difícil definir els seus gustos literaris, cosa que dificulta l'elecció individual de títols nous. A més de la poca quantitat de textos, el fet de llegir només les lectures escolars té com a conseqüència que, en el moment que aquests alumnes deixen de llegir o estan un temps sense fer-ho, perden l'hàbit lector i poden acabar convertint-se en no-lectors. Així mateix, els lectors febles acostumen a valorar els textos a partir de les seves experiències personals en lloc de fer referència als elements literaris del text. En general, es calcula que els lectors febles llegeixen entre 1 i 3 llibres per curs.

2.3.2. Lector estàndard

Els lectors estàndards llegeixen lectures procedents de l'àmbit escolar i textos de lectura fàcil —els més comercials, per exemple—, ja que es repeteixen els mateixos gèneres i els mateixos esquemes narratius. En aquest cas, segons Manresa, M. (2012a), en llegeixen entre 3 i 5 per curs.

2.3.3. Lector fort

Els lectors forts llegeixen diversos tipus de textos: *best-sellers*, lectures escolars i altres textos que poden ser o bé molt variats o bé monotipològics —sempre el mateix autor, el mateix gènere, etc. Es considera que els lectors forts llegeixen entre 5 i 10 llibres o més per curs.

En aquests casos, tot i que poden semblar els lectors exemplars i l'objectiu a assolir per part de la resta d'alumnes, també cal tenir en compte alguns factors, com ara l'encasellament. Aquest concepte fa referència als lectors que consumeixen textos monotipològics amb una gran freqüència. De fet, hi ha molts lectors forts que llegeixen col·leccions de llibres i, per tant, són textos amb les mateixes

característiques. D'aquesta manera, tenen un ventall literari poc divers. Aquest encasellament, a més a més, comporta certa inseguretats a l'hora de descobrir altres gèneres i ampliar els seus gustos literaris.

Des del centre educatiu, cal combatre l'estancament d'alguns lectors mitjançant la proposta d'altres llibres. Ara bé, cal fer-ho d'una manera equilibrada per tal que els llibres que es presentin no siguin massa llunyans als seus interessos, cosa que acabaria traduint-se en desmotivació i desvinculació de la lectura. En aquest sentit, Fernández *et al.* (2018) proposen la situació següent: per ampliar el ventall de textos que llegixen els lectors encasellats en la fantasia, per exemple, se'ls pot proposar gèneres que es troben a la frontera, com ara la novel·la negra o el gènere policíac, llibres de realisme màgic o clàssics de la fantasia.

2. 4. Com s'adquireixen els hàbits lectors?

Segons Arànega, M. i Gasol, A. (2000), hi ha vuit factors clau per construir hàbits lectors:

- Espai i temps adequats per llegir
- Varietat de textos
- Qualitat dels textos
- Llibertat per escollir la lectura
- Ambient propici
- Respecte pel ritme individual de lectura
- Conversa sobre el que s'ha llegit
- Avaluació de les competències individuals durant el procés

Des del curs *Biblioteca escolar i gust per llegir* del portal Ateneu (Fernández *et al.*, 2018), es recalca que, a l'hora de treballar el foment de la lectura als centres, cal tenir en compte els elements següents: la combinació de diverses estratègies, la continuïtat en el temps i l'atenció a la diversitat de lectors. Així mateix, Fernández *et al.* (2018) inclouen el paràgraf següent:

L'adquisició d'hàbits de lectura requereix la col·laboració del centre i de totes les àrees curriculars, de cada classe, curs escolar, o cicle, tenint cura de fer una planificació transversal, interdisciplinària i integradora de totes les parts que intervenen en l'educació. Una bona planificació del gust per llegir i dels hàbits de lectura implica tota la societat educativa, en el benentès que aconseguir que els nois i noies tinguin la voluntat habitual de llegir és un element clau per a l'adquisició del coneixement i per al seu desenvolupament personal al llarg de la vida.

Seguint el plantejament de Fernández *et al.* (2018), a continuació s'exposen quatre eixos de treball per fomentar la lectura i els hàbits lectors al centre educatiu.

2.4.1. La lectura autònoma

Per dur a terme la lectura autònoma al centre, cal que els alumnes disposin d'un espai de lectura personal. L'objectiu és que els alumnes adquireixin les habilitats necessàries de la competència lectora i que es familiaritzin amb les conductes típiques dels lectors, com ara agafar llibres en préstec, recomanar-ne, saber seleccionar-ne i abandonar-los quan no els agradin... En definitiva, es tracta que els alumnes sàpiguen què els agrada llegir i s'acostumin a fer-ho de manera autònoma.

Segons Fernández *et al.* (2018), les activitats relacionades amb el foment de la lectura autònoma s'haurien de realitzar idealment a la biblioteca del centre o de l'aula, tot i que també es poden combinar amb visites a la biblioteca pública, a llibreries, al teatre, a recitals de poesia, etc.

D'altra banda, a l'hora de planificar la lectura autònoma als centres, cal decidir quant de temps s'hi dedicarà —oscil·la entre els 10 i els 60 minuts segons si és diari o setmanal—, en quin espai del centre es durà a terme i altres aspectes, com ara si caldrà elaborar un diari de lectura, si es farà una exposició final, una ressenya, etc.

A més d'aquests elements organitzatius, també cal que els alumnes aprenguin a seleccionar un llibre a partir de la valoració crítica de factors com ara la portada o la contraportada, les recomanacions que es troben a internet, que fan els *booktubers*, les editorials, etc. En definitiva, cal apropar-los diferents eines perquè puguin decidir de manera autònoma quin llibre els interessa llegir.

Finalment, per ampliar el ventall de llibres que coneixen els alumnes, és interessant que el centre proporcioni una llista de recomanacions als alumnes, amb llibres que siguin de fàcil accés perquè són a la biblioteca escolar o a la biblioteca pública. Per tal que aquesta llista arribi als alumnes i a les famílies, es pot publicar a la pàgina web del centre, es pot imprimir i entregar als pares en algun moment del curs, es pot penjar a les parets del centre o de la biblioteca, etc.

A l'hora de fer recomanacions de llibres, pot ser convenient tenir en compte la classificació següent, que proposen Fernández *et al.* (2018):

- Llibres de literatura infantil i juvenil: llibres de prelectura fins a obres destinades a lectors de 16 anys.
- Llibres de lectura fàcil: llibres adaptats o versionats d'obres infantils i juvenils, d'adults, clàssics, etc.
- Llibres en edicions didàctiques o escolars: obres amb un apartat específic per a la reflexió i amb una guia de lectura per acompanyar els estudiants.

2.4.2. *La lectura compartida*

La lectura compartida, com el seu nom indica, consisteix a relacionar l'activitat lectora amb la vessant socialitzadora, és a dir, formar part d'una comunitat de lectors, llegir per parelles o en petits grups i entre tots compartir gustos, interessos i comprendre millor les obres que es llegeixen. En resum, socialitzar mitjançant la lectura. En aquest sentit, és important desenvolupar les habilitats comunicatives per tal d'exposar, debatre i compartir opinions i punts de vista. Així mateix, com bé apunten Fernández *et al.* (2018), fomentar la dimensió socialitzadora de la lectura equival a crear un pont entre l'escola, la família i l'entorn.

Fernández *et al.* (2018) proposen diverses orientacions per treballar la lectura compartida al centre:

- Fomentar el professor com a model lector i, per tant, cal que, a través del seu exemple i la pròpia pràctica, ensenyi als alumnes estratègies per millorar la lectura en veu alta.
- Agafant el model del docent, els alumnes han de practicar la lectura en veu alta, les lectures poètiques o les dramatitzacions de textos. D'aquesta manera, els alumnes aprenen a expressar-se oralment en públic. Per dur a terme aquest tipus d'activitats, cal una bona planificació i una pràctica prèvia, així com una selecció correcta dels textos, tenint en compte el nivell, la temàtica i els interessos dels alumnes.

- Existeix una altra activitat per fomentar la lectura compartida: els clubs de lectura. Aquesta iniciativa consisteix a reunir un grup de persones que llegeixen el mateix llibre, però cadascú de manera individual. Aleshores es tria un dia per trobar-se tots, comentar el llibre i compartir punts de vista, dubtes o sensacions. La temàtica d'aquesta iniciativa és flexible, ja que pot girar al voltant d'un gènere literari concret, d'un espai, d'un tema determinat, etc. Així mateix, cal una persona que dinamitzi el club de lectura i dirigeixi les intervencions i el fil conductor de les sessions. Finalment, cal destacar que la participació al club de lectura pot ser obligada o voluntària —a criteri de cada centre—, però també cal ser conscients que és a partir de les activitats voluntàries que es desenvolupen i es consoliden els hàbits lectors i el gust per llegir.
- Vincular l'àmbit digital amb la lectura per tal de crear entorns virtuals en què es comparteixin ressenyes o continguts similars sobre llibres. En aquest cas, també funciona com a activitat socialitzadora perquè es fan publicacions dirigides al públic general d'internet o als alumnes del centre. D'altra banda, es pot treballar amb entorns digitals que permeten el treball col·laboratiu d'un petit grup d'alumnes. Finalment, també és una bona manera perquè els alumnes, d'una banda, aprenguin a recomanar llibres i, de l'altra, sàpiguen valorar la recomanació d'altres companys. De fet, connectar l'experiència personal d'una persona —en aquest cas propera i coneguda— amb els textos és una bona manera de consolidar els hàbits lectors.
- Participar en certàmens literaris, com ara el concurs literari de Sant Jordi o rutes literàries, així com programar la visita d'autors i autores.
- Dur a terme una iniciativa anomenada “la discussió compartida del sentit” (Fernández *et al.*, 2018) en què els alumnes adopten un rol actiu en la construcció de sentit del text que llegeixen i ho discuteixen en petits grups. En aquest tipus d'activitat, s'intenta que els alumnes aprenguin a entendre el sentit del text i ho facin juntament amb altres companys, però també que aprenguin a vincular les interpretacions als elements del text.

Així mateix, es destaca que no s'ha de confondre aquest tipus d'activitat, en què els alumnes participen i debaten lliurement, amb les dinàmiques tradicionals de pregunta i resposta per treballar la comprensió d'un text. De fet, en aquest últim tipus d'activitat tant les preguntes com les respostes ja són previsible i estan limitades, de manera que, quan se'n respon una, es passa a la següent sense deixar espai al debat. Així doncs, cal fugir d'aquest model a l'hora de tractar les lectures i apostar per les reflexions i les sensacions que els textos susciten als alumnes. En conclusió, cal que el docent actuï com a guia i que els acompanyi a fer referència al text, però han de ser els alumnes qui construeixin a poc a poc el sentit del text a partir de les intervencions dels companys. Per poder-ho dur a terme a l'aula de manera efectiva, cal fer-ho diverses vegades i establir un entorn de confiança.

2.4.3. La lectura i les àrees curriculars

En aquest subapartat es comenta l'ús de la lectura a les diverses àrees curriculars. En lloc de referir-se a les lectures obligatòries, Fernández *et al.* (2018) destaquen la importància d'acompanyar els continguts curriculars de cada assignatura amb textos literaris o informatius. D'aquesta manera, els docents poden proposar textos sobre algun aspecte filosòfic, històric, artístic, etc. —segons l'assignatura— per introduir un tema, per ampliar-lo o per exemplificar-lo amb alguna experiència de ficció. En definitiva, es tracta de potenciar les lectures puntuals des de les diferents àrees curriculars.

Una opció per treballar la lectura de manera integrada és mitjançant projectes interdisciplinaris, ja que així les lectures es poden comentar des de diverses perspectives curriculars.

2.4.4. La lectura guiada

Com a última proposta per fomentar la lectura i treballar l'adquisició d'hàbits lectors des dels centres educatius, Fernández *et al.* (2018) inclouen la lectura guiada amb l'objectiu de treballar les habilitats de comprensió i interpretació. En aquest cas, la lectura guiada no es practica només a les assignatures de l'àmbit lingüístic, sinó que també cal tractar-la des de les altres assignatures per tal que els alumnes entenguin els textos que llegeixen. Per tant, la lectura guiada no se centra exclusivament en els textos literaris, sinó que s'hi inclouen textos d'àmbits més especialitzats.

Ara bé, pel que fa a l'àmbit lingüístic, sí que és important fer una previsió de les lectures obligatòries que es treballaran a cada curs per tenir una visió general i oferir, al final de l'etapa de secundària, lectures diverses, riques i variades.

Una vegada més, la finalitat és programar i preveure una distribució equilibrada de les lectures que faran els alumnes al centre educatiu, des de cada assignatura corresponent, amb l'objectiu d'apropar-los un ventall ben divers de textos i, d'aquesta manera, deixar que ells mateixos escullin què els interessa més i que acabin adquirint uns hàbits lectors que no es practiquin només durant les hores lectives.

2.4.5. La piràmide de la lectura

El Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics (2014) del Departament d'Ensenyament va publicar una proposta per construir hàbits lectors entre els alumnes de secundària amb l'objectiu de millorar el rendiment acadèmic d'aquests alumnes en les diferents àrees del currículum. Aquesta proposta gira al voltant d'una piràmide de lectura —seguint l'estil de la piràmide de l'alimentació— en què s'exposen diverses activitats i la freqüència amb què cal realitzar-les perquè ajudin a construir hàbits de lectura. En aquesta piràmide, s'inclouen les activitats que es poden fer des de la dimensió personal i privada i des de la dimensió interpersonal i pública. En general, es van excloure les iniciatives que es poden fer des dels centres perquè “per configurar un autèntic hàbit lector les actuacions escolars resulten insuficients” (Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics, 2014, p. 10).



Figura 1: La piràmide de la lectura (Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics, 2014, p. 1)

Començant per la base i seguint les indicacions del Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics (2014), s'observen activitats com ara buscar moments per llegir, parlar de llibres amb amics, tenir el carnet de la biblioteca, portar un llibre a la motxilla, utilitzar recursos digitals sobre lectures i llegir abans d'anar a dormir.

A continuació, quant a les activitats que cal fer un cop a la setmana, hi ha llegir el diari, anar a la biblioteca, demanar llibres en préstec, llegir llibres a una persona més petita i fer recomanacions de lectures i publicar-les o penjar-les.

Més amunt, es troben accions com ara participar en activitats per posar en comú les lectures (per exemple, un club de lectura), seguir *booktubers*, anar a llibreries i intercanviar llibres amb amics.

Finalment, a la part superior de la piràmide, hi ha les activitats que es fan un cop a l'any com ara anar al cine per veure adaptacions cinematogràfiques de novel·les, regalar llibres o passejar per les parades de llibres el dia de Sant Jordi.

A més de ser útil com a guia per als docents, aquesta piràmide de lectura es pot penjar a les parets de l'aula o del centre i tractar-la detalladament amb els alumnes. El Servei d'Immersió i Acolliment Lingüístics (2014) proposa que els alumnes facin la seva piràmide personalitzada a partir dels seus hàbits lectors i, d'aquesta manera, fer-los reflexionar sobre quina franja està més buida i, per tant, què és el que cal treballar més. Segons l'aspecte de la piràmide, cada alumne es marca reptes per millorar el seu hàbit lector al llarg del curs.

2. 5. Quins agents hi intervenen?

A continuació, es detallen els tres agents clau que intervenen en el procés de creació d'hàbits lectors: la família, l'escola i l'entorn. L'objectiu és presentar-los com a tres factors necessaris i que es reforcen mútuament. Així doncs, cal una acció coordinada per part de tots tres per aconseguir resultats satisfactoris en el foment de la lectura i dels hàbits lectors.

De fet, segons els resultats d'un estudi recollit a Congost, I. i Tesouro, M. (2008), no hi ha una relació exclusiva entre els hàbits lectors de les famílies i la motivació dels fills per llegir. Per tant, cal un treball conjunt entre la família, l'escola i la societat per motivar els alumnes a llegir i consolidar hàbits de lectura entre les generacions més joves.

D'altra banda, aquests tres agents coincideixen amb els tres actius que, tal com afirma Oliva, A. (2015), promouen el desenvolupament positiu adolescent: l'entorn familiar, l'escolar i el comunitari.

2.5.1. Família

És evident que l'àmbit familiar és un element influent en la pràctica lectora dels infants. De fet, es tracta del primer contacte que tenen els nens i les nenes amb la lectura; la quantitat de llibres que hi ha casa, veure membres de la família llegint, anar a dormir mentre els expliquen un conte, etc. En els casos en què l'entorn familiar no ha adoptat aquest rol de referent de l'activitat lectora, els infants tenen el primer contacte amb els llibres a l'escola.

Una vegada aquests alumnes comencen a construir hàbits lectors a l'escola, cal que arribin més enllà de l'àmbit acadèmic i que, per tant, també es mantinguin a casa i rebin el suport i la motivació dels seus familiars (Rincón, A., 2012). Aquesta mateixa autora considera que cal estimular les famílies perquè tinguin actituds positives respecte a l'activitat lectora que treballen els seus fills a l'escola. En aquest sentit, és important que l'escola orienti les famílies per poder fer un bon acompanyament, de manera que coneguin els processos lectors, la importància de la lectura, les estratègies per consolidar els hàbits lectors, etc. Així doncs, es posa de manifest que cal una coordinació entre l'escola i les famílies.

2.5.2. Escola

En aquest cas, l'escola és un agent actiu en la creació i consolidació dels hàbits lectors, ja que des dels centres es planifiquen intervencions enfocades en aquesta direcció. Dins de l'àmbit escolar, hi ha un agent més actiu: la biblioteca escolar (§ 2.5.2.2). Així mateix, cal destacar l'escola com un factor positiu en la construcció d'hàbits lectors i en la funció socialitzadora de la lectura, ja que, des dels centres educatius, s'eliminen les desigualtats socioculturals que poden afectar els alumnes a l'hora d'entrar en contacte amb l'activitat lectora. Per tant, com bé apunten Fernández *et al.* (2018), l'escola adopta un rol de compensació mentre ofereix igualtat d'oportunitats en l'accés a la lectura.

Pel que fa a la concreció d'iniciatives que es poden dur a terme des dels centres educatius, ja s'hi ha anat fent referència al llarg del marc teòric d'aquest treball (§ 2.4).

Segons Manresa, M. (2012b), s'estableix una clara relació entre els centres que disposen de projectes de lectura i els que no en tenen cap. Per exemple, segons un estudi d'aquesta autora, en què es calculaven els llibres —tant de lectura obligatòria com personal— que, durant un curs, havia llegit un grup de 1r d'ESO que té un projecte de lectura, s'observa que, en total, se'n van llegir 324. En canvi, pel que fa al nombre total de llibres llegits durant un curs en un grup de 1r d'ESO que no té cap projecte de lectura, es detecta una reducció significativa: tan sols es van llegir 184 llibres. Per tant, Manresa, M. (2012b) defensa que la presència de llibres i de projectes de lectura als centres fomenta els hàbits de lectura i l'augment de lectors forts.

Finalment, és interessant que el centre reculli les accions que es planifiquen al voltant del foment de la lectura en el Pla de lectura de centre per tal d'afavorir l'organització interna i poder-ne fer una avaluació i una millora a posteriori.

2.5.2.1. El Pla de lectura de centre

El Pla de lectura de centre (PLEC) és un document en què es concreten les accions que cada centre educatiu durà a terme per promoció de la lectura i els hàbits lectors, així com per consolidar la competència lectora dels alumnes. Segons l'XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (s.d.), el PLEC ha de tractar els eixos de la competència lectora següents: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir.

Quant als objectius del PLEC, trobem diversos punts principals, els quals exigeixen una coordinació i coherència per part de tot l'equip docent. L'XTEC (s.d.) proposa els objectius següents: integrar la competència lectora a totes les àrees del currículum; planificar, coordinar i sistematitzar les estratègies que adopta el centre entorn d'aquest aspecte; convertir la biblioteca del centre en un element dinamitzador de la lectura; coordinar-se amb els serveis que ofereix l'entorn proper, com ara els plans educatius d'entorn, la biblioteca pública, llibreries o centres cívics; fomentar la formació del professorat en l'àmbit lector, i fer-ne un seguiment continuat mitjançant eines d'avaluació i autoavaluació per actualitzar el PLEC segons les noves necessitats del centre.

Així mateix, l'XTEC també detalla els continguts del PLEC, els quals depenen d'una diagnosi prèvia sobre la realitat del centre amb relació a la lectura. A partir d'aquesta anàlisi inicial, el centre decideix el model de PLEC més adient segons les seves característiques, s'acorda com es treballa l'aprenentatge de la lectura i de la comprensió lectora (és a dir, saber llegir), com s'ensenya l'ús de la lectura per adquirir coneixement (llegir per aprendre) i com es promou l'hàbit lector (el gust per llegir). A més, s'especifiquen els recursos interns i externs de què disposa el centre (biblioteca escolar, biblioteca d'aula, les TIC, la biblioteca pública, les famílies, etc.) per desenvolupar el PLEC, com es promourà i com es difondrà el PLEC, i amb quina freqüència s'avaluarà i s'actualitzarà el PLEC.

2.5.2.2. La biblioteca escolar

La biblioteca escolar esdevé un espai clau per al desenvolupament del PLEC i, en definitiva, per al foment de la lectura i la creació d'hàbits lectors. De fet, s'estableix una estreta relació entre el nivell de lectura dels alumnes i la freqüència amb què visiten la biblioteca del centre.

Fernández *et al.* (2018) destaquen que la biblioteca escolar pot limitar-se a ser un dipòsit de llibres o bé adoptar un rol més actiu per incentivar la lectura i el gust per llegir. Per aquest motiu, cal fer atenció a diversos factors com ara la quantitat de llibres, la selecció dels gèneres, l'any de publicació de les obres, l'organització i el personal encarregat de l'espai.

Pel que fa al corpus de llibres, és important que la biblioteca escolar conegui els gustos i interessos dels alumnes per tal d'oferir-los obres que els puguin cridar l'atenció. Així mateix, per captar més alumnes, la biblioteca pot incorporar un aparador de llibres o bé penjar cartells informatius pel centre.

Un altre dels objectius de la biblioteca escolar és acompanyar els alumnes en un procés d'autoconeixement lector, és a dir, aconseguir que siguin conscients dels seus gustos literaris. Per aquest motiu, cal que la biblioteca disposi d'un catàleg ben divers. A més, és important el factor organitzatiu dels llibres, ja que, segons la classificació que se segueixi, serà més fàcil per als alumnes trobar llibres similars a aquells que els han agradat. Així, en llegiran més, tindran més experiència en aquell gènere concret i podran definir, d'una manera justificada i amb criteri, els seus gustos literaris.

D'altra banda, la biblioteca escolar també té la funció d'organitzar activitats que fomentin la lectura. En aquest sentit, Fernández *et al.* (2018) distingeixen dos tipus d'estratègies: les contínues i les ocasionals.

- Les estratègies contínues són les més efectives a l'hora de crear hàbits de lectura, ja que el contacte que tenen els alumnes amb l'activitat lectora és molt regular. Un exemple d'estratègia contínua és la lectura en silenci un cop al dia o a la setmana.
- Les estratègies ocasionals s'enfoquen més en la dimensió social de la lectura, com ara visites d'autors, premis literaris, exposicions, etc. Aquestes iniciatives són importants, però és imprescindible tenir el suport de les estratègies contínues.

2.5.2.3. Formació del professorat

En el moment en què un centre decideix fomentar la lectura i crear hàbits lectors, també cal tenir en compte la formació que rebrà l'equip docent. De fet, com s'ha apuntat prèviament, aquesta tasca no recau exclusivament en la biblioteca escolar o en les matèries de l'àmbit lingüístic, sinó que la lectura es pot tractar —i cal fer-ho— de manera interdisciplinària. Per aquest motiu, cal que formi part del Projecte educatiu de centre i que tot el professorat s'hi senti implicat.

Per dur a terme aquest repte de manera efectiva és important preveure cursos de formació per als docents perquè es familiaritzin amb els termes i els conceptes que s'han exposat en aquest marc teòric i perquè coneguin les novetats editorials de la literatura juvenil. En aquest sentit, cal que els professors coneguin l'existència de corpus de llibres infantils i juvenils, com ara *Quins llibres...?*, un recull fet pel Seminari de bibliografia infantil i juvenil de Rosa Sensat; *Faristol*, una revista especialitzada en literatura infantil i juvenil publicada pel Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil, o el portal *Gretel*, en què hi ha una base de dades amb obres infantils i juvenils.

D'altra banda, existeixen els cursos formatius del Departament d'Educació, com és el cas del curs que s'ha consultat per elaborar bona part d'aquest marc teòric (Fernández *et al.*, 2018). A l'espai Ateneu es troben els materials i els recursos que s'han elaborat per a les activitats formatives. A més, el

Departament d'Educació ofereix una Formació Interna de Centre (FIC) en què es treballen diversos temes com ara l'elaboració d'un PLEC o els nous reptes que plantegen les biblioteques escolars.

En definitiva, els centres esdevenen agents clau en aquesta qüestió i, per aquest motiu, cal que estableixin prioritats de formació per a l'equip docent, segons les necessitats de cada institut, i que planifiquin estratègies per millorar la competència lectora i fomentar l'hàbit lector entre els alumnes.

2.5.3. Entorn

Aquest tercer agent, al seu torn, també esdevé clau quan col·labora amb l'àmbit familiar i l'escolar per aconseguir que els hàbits lectors vagin més enllà del centre i es puguin mantenir en altres contextos. Pel que fa a l'entorn, hi ha diversos agents que adopten aquest rol, com ara les biblioteques públiques o les associacions.

Segons Rincón, A. (2012), les biblioteques fomenten sobretot la lectura com a activitat d'oci. Així mateix, poden col·laborar amb els centres educatius i programar visites guiades, compartir el catàleg en algunes ocasions i organitzar visites d'escriptors o tertúlies literàries sobre literatura juvenil. En aquest últim cas, els participants, a mesura que hi acudeixen, es van cohesionant i la freqüència amb què hi assisteixen també promou els hàbits de lectura. Així doncs, es tracta d'una iniciativa que fomenta que els participants comparteixin l'activitat i que alhora es promogui la funció socialitzadora de la lectura.

D'altra banda, com afirma Rincón, A. (2012), les persones poc o gens lectores se senten poc atretes per aquests tipus d'activitats de les biblioteques. Per tant, aquesta institució té com a repte atreure usuaris que, d'entrada, a causa dels seus hàbits lectors poc desenvolupats, no hi anirien. És en aquest punt quan apareixen altres entitats com ara els centres cívics, els centres oberts, les associacions de joves o serveis socials que intervenen per apropar les biblioteques a col·lectius no lectors.

2.5.3.1. Les xarxes socials

D'altra banda, segons Rincón, A. (2012), dins de l'entorn també es podrien incloure les TIC, ja que formen part del dia a dia dels adolescents. De fet, es tracta d'un recurs que pot ser útil per motivar i apropar la lectura als alumnes des de vies més quotidianes. A més, es reforça la idea que la lectura no es limita a l'àmbit acadèmic. Així mateix, internet ofereix diverses opcions com ara la possibilitat de reunir de manera virtual diversos lectors i així construir una comunitat lectora, accedir a blogs literaris, conèixer *booktubers*, perfils de xarxes socials, etc. Una vegada més, l'entorn i l'escola col·laboren, ja que els centres educatius —després d'una formació pertinent per part dels docents— poden obrir les portes als alumnes de la gran diversitat de recursos que ofereix internet amb relació a l'activitat lectora.

Pel que fa als *booktubers*, un fenomen recent que consisteix a recomanar llibres a través d'un canal de YouTube, n'hi ha en català que desperten força interès entre els lectors joves. 11Onze (2022) n'ofereix una llista força variada: *Paraula de Mixa*, *Meyonbook*, *laprestatgeria*, *La mar de llibres*, *Llig-me*, *Recomanacions de Llibres*, *Entrelletres*, etc. Aquests són alguns exemples de canals de YouTube fets per joves i dirigits a joves amb l'objectiu de recomanar llibres, tant de recents com clàssics, i amb una perspectiva molt actual —per exemple, l'autora del canal de *laprestatgeria* relaciona llibres que ha llegit amb temes com ara la interseccionalitat, el concepte de *red flag*, el feminisme, etc. En alguns casos, a més de fer divulgació literària, també parlen de la seva vida, seguint un fenomen actual com és el dels i les *influencers*.

D'altra banda, internet ofereix altres recursos per vincular la lectura amb les xarxes socials com ara *Goodreads*, una aplicació que funciona com un diari personal en què els usuaris poden registrar els llibres que han llegit, els que els agradaria llegir, crear reptes anuals, puntuar llibres, escriure'n una

ressenya, etc. Així mateix, els usuaris coneixen l'opinió d'altra gent, poden seguir-los i, d'aquesta manera, també funciona com a recurs per crear una comunitat lectora.

Finalment, Manresa, M. (2012a) esmenta els *fanfiction*, uns relats escrits pels fans d'obres de ciència-ficció en què es produeix una combinació entre els personatges i els esdeveniments reals de l'obra i els que són de creació pròpia de l'escriptor d'aquest relat. Així, els lectors troben un espai virtual en què poden compartir el que han llegit d'una manera creativa. A més de fomentar la lectura, entra en joc la dimensió col·lectiva de la lectura, ja que funciona com a eina de socialització i es crea un grup de lectors o de fans d'una mateixa obra.

2. 6. Quins són els beneficis de la lectura?

És evident que uns hàbits lectors consolidats i una lectura freqüent de textos es tradueix en un impacte directe en la millora de la comprensió lectora. Segons Solé, I. (2012), la lectura es vincula amb l'aprenentatge, ja que ens permet accedir a continguts i informacions que, en general, ens arriben per escrit. Més enllà d'aquesta funció instrumental, l'autora considera que la lectura també aporta altres competències, com ara identificar les idees clau i les secundàries, fer inferències, relacionar la informació nova amb els coneixements previs, integrar els continguts nous, aprendre a planificar la lectura i a mostrar una actitud crítica davant del text. D'altra banda, com bé apunta l'autora, saber llegir no implica generar coneixement, sinó que cal que el lector rebi formació explícita al respecte: que se li ensenyin estratègies de lectura per analitzar, contrastar i reflexionar sobre el que està llegint. Per tant, segons Solé, I. (2012), la lectura, si s'ensenya correctament, permet que els alumnes vagin més enllà i no es limitin al que "diuen" els textos.

Tal com apunta Rincón, A. (2012) i segons l'OCDE, la competència lectora d'un alumne és un factor decisiu per al seu èxit escolar. De fet, és més determinant que el nivell socioeconòmic de l'entorn. Així mateix, segons els resultats en competència lectora a les proves PISA 2009, els alumnes d'entorns socioeconòmics més baixos amb un bon rendiment acadèmic són lectors i obtenen resultats més alts en competència lectora que la mitjana de Catalunya (Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J.L. i Zancajo, A., 2011). Per tant, Rincón A. (2012) conclou que la competència lectora no tan sols millora el rendiment acadèmic, sinó que també prevé l'exclusió social.

A més del rendiment acadèmic, cal destacar la importància de la lectura pel que fa a les habilitats lingüístiques dels alumnes; la lectura permet augmentar el vocabulari —sobretot de temes ben diversos i que no són propis del dia a dia—, els sinònims i també té repercussions en la millora de l'ortografia. Així doncs, llegir millora la qualitat i la fluïdesa a l'hora d'expressar-se per escrit, però també oralment.

Des d'un punt de vista més cognitiu, la lectura també propicia que augmenti la concentració i que es desenvolupin la creativitat i la imaginació. Finalment, amb la lectura també s'incrementa el bagatge cultural, ja que, segons les obres que es llegeixen, els lectors accedeixen a cultures properes o llunyanes de les quals extreuen nous coneixements. En aquest sentit, la lectura també desperta l'esperit crític del lector.

Per acabar, Manresa, M. (2012a) divideix la lectura entre una activitat individual i una activitat col·lectiva, totes dues molt positives per al desenvolupament dels adolescents. D'una banda, en aquesta etapa, els alumnes busquen referents (històries o personatges dels llibres que llegeixen, per exemple) per construir la seva identitat personal. D'altra banda, necessiten formar part d'una col·lectivitat, és a dir, formar part d'un grup, que, en aquest cas, pot ser un grup de lectors entre els quals comparteixin opinions i models d'actuació. Per tant, val la pena ressaltar els efectes positius de la dimensió col·lectiva de la lectura.

3. IDENTIFICACIÓ D'UNA NECESSITAT

En aquest apartat, es presenten dades demogràfiques i sociolingüístiques de l'Hospitalet de Llobregat —que ens permeten contextualitzar l'Institut Europa—, així com característiques de la composició de l'aula que s'analitza. D'altra banda, es comenten els resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors que van respondre els alumnes de 3r d'ESO C d'aquest institut. A més, els resultats de l'enquesta es relacionen amb les entrevistes que vam mantenir amb dos professors del centre. Per tant, aquestes dades ens permetran saber si, efectivament, existeix la necessitat que es plantejava a l'inici del treball. Finalment, aquest apartat de contextualització de la necessitat acaba amb una anàlisi del currículum vigent per observar com es tracta el tema dels hàbits lectors. En definitiva, a partir d'una anàlisi del context del centre, de la problemàtica que és objecte d'estudi d'aquest treball i del currículum, s'ofereix una visió de quin és l'estat actual de la qüestió per poder avançar i elaborar propostes de millora realistes.

3.1. Anàlisi del context

3.1.1. Centre educatiu

L'Institut Europa és un centre públic d'ESO i Batxillerat que es troba al barri de Bellvitge, a l'Hospitalet de Llobregat. En aquest institut hi ha tres línies de 1r a 3r d'ESO i dues de 4t d'ESO. A les aules hi ha 20 alumnes aproximadament.

Durant els últims anys, el centre s'ha considerat de màxima complexitat, però precisament aquest curs ha passat a ser d'alta complexitat. Segons el Projecte educatiu de centre (PEC) de l'Institut Europa (2016), la quantitat d'alumnes nous és alta, la majoria dels quals són de procedència sud-americana. No obstant això, des de fa tres anys el centre no té aula d'acollida, ja que la quantitat d'alumnes nous és inferior als requisits que estableix el Departament d'Educació per oferir aquest servei als centres educatius.

3.1.2. Característiques demogràfiques i sociolingüístiques de l'Hospitalet de Llobregat

L'Institut Europa es troba al barri de Bellvitge, a l'Hospitalet de Llobregat. Aquesta ciutat pertany a la comarca del Barcelonès, a l'àrea metropolitana de Barcelona. Amb prop de 270.000 habitants, l'Hospitalet de Llobregat és la segona ciutat més habitada de Catalunya. Segons el PEC (2016) de l'Institut Europa, la població d'aquesta ciutat “és de nivell socioeconòmic mitjà-baix, amb una tradició obrera important i un nivell d'immigració significativament alt” (p. 6).

Segons dades del 2020 de l'Idescat, quant al lloc de naixement de la població, aproximadament 126.000 habitants són de Catalunya; 56.000, de la resta d'Espanya, i 87.000, de països estrangers. Les procedències més comunes, a més de Catalunya i Espanya, són les següents: Amèrica del Sud, Àsia i Oceania, Àfrica, Amèrica del Nord i Central, i Europa.

Pel que fa al nivell de formació assolit, segons les dades recollides el 2019 per l'Idescat, el 23 % de la població té l'educació primària o inferior; el 29,1 %, la primera etapa d'educació secundària; el 23,8 %, la segona etapa d'educació secundària, i el 24,1 % ha assolit l'educació superior.

D'altra banda, amb relació a les dades socioeconòmiques, segons dades del 2011 de l'Idescat, de la població activa de la ciutat (aproximadament 138.000 habitants), gairebé 99.000 tenen feina i una mica més de 39.000 estan desocupats.

Finalment, quant al coneixement del català, segons dades del 2011 de l'Idescat, un 91,11 % de la població l'entén; el 64,82 % el sap llegir; el 54,74 % el sap parlar; el 39,65 % el sap escriure, i el 8,89 % no l'entén.

3.1.3. Composició de l'aula i característiques sociolingüístiques dels alumnes

Com s'explicava a la introducció del treball, l'aula que s'analitza és la de 3r d'ESO C, ja que és on vaig dur a terme la unitat didàctica durant el segon període de pràctiques. En aquesta aula hi ha 21 alumnes, un dels quals és un alumne nouvingut. Si bé és cert que hi ha alumnes provinents del Marroc o de països d'Amèrica del Sud, només n'hi ha un que es considera alumne nouvingut, és a dir, que s'ha incorporat al sistema educatiu català en els últims 24 mesos (o, excepcionalment, 36 mesos). Com que el centre no disposa d'aula d'acollida, aquest alumne és a l'aula ordinària i segueix el contingut curricular amb adaptacions.

Pel que fa als hàbits lingüístics d'aquests alumnes, la majoria tenen el castellà com a llengua inicial. D'altra banda, cal destacar que els alumnes provinents d'altres països —i que ja fa temps que s'han incorporat al sistema educatiu català— tenen un nivell de la llengua catalana similar al de la resta de companys, que d'entrada ja és força baix. Per tant, pel que fa als usos i als nivells lingüístics dels alumnes, s'observa que són força homogenis independentment de la seva procedència. Així mateix, la llengua d'ús habitual a l'aula és el castellà —tant en les interaccions entre companys com en les interaccions dels alumnes amb els professors.

A més d'un ús habitual del castellà, els alumnes mostren una gran inseguretats a l'hora de comunicar-se en català, sigui de manera oral o escrita. De fet, des de fa uns anys, el centre utilitza ordinadors per estalviar el cost dels llibres en paper a les famílies i aquesta iniciativa, en el cas de la classe de català, equival a un ús constant del traductor automàtic i del corrector per part dels alumnes. Així doncs, les situacions d'ús del català cada vegada són més reduïdes per a aquests alumnes de 3r d'ESO de l'Institut Europa.

Finalment, en relació amb els hàbits lingüístics que s'han comentat en aquest apartat, cal destacar que el Projecte lingüístic de centre (PLC) de l'institut en qüestió ja és conscient de la situació de l'ús del català i, per aquest motiu, inclou el paràgraf següent: “tenint en compte les característiques pròpies de l'alumnat del nostre centre (molts tenen com a llengua pròpia el castellà) es procura que practiquin el català en les exposicions orals i que també s'utilitzi en les activitats complementàries” (Institut Europa, 2016, p. 13).

3.2. Prova diagnòstica de la necessitat

3.2.1. Resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors

A finals del mes d'abril de 2022, 17 alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa van respondre una enquesta d'elaboració pròpia sobre els seus hàbits lectors. L'enquesta es pot consultar a l'enllaç següent: <https://forms.gle/WjUSjXg4iQwPh1pd7>. Per crear aquesta enquesta, s'han agafat models ja existents, com ara el de Bertran, M. (2012), el de l'Institut Català de les Empreses Culturals (2022) i el de l'Institut Montilivi (2013).

A continuació, es comenten els resultats obtinguts d'aquesta enquesta per tal de conèixer els hàbits lectors dels alumnes. Cal destacar que s'assenyalen els percentatges més significatius i que s'inclouen alguns gràfics per acompanyar aquest comentari. Així mateix, al primer annex d'aquest treball, es poden consultar tots els gràfics que s'han generat a partir de les respostes dels alumnes.

D'entrada, cal destacar que un 41,2 % dels alumnes respon que no li agrada gens llegir, mentre que tan sols un 11,8 % (dos alumnes) respon que li agrada molt. Aquests mateixos percentatges es mantenen quan se'ls demana amb quina freqüència llegeixen llibres per gust: un 41,2 % dels alumnes no llegeix mai per gust i un 11,8 % afirma que llegeix cada dia. En aquesta mateixa pregunta, un 11,8 % dels alumnes respon que llegeix per gust una o dues vegades a la setmana i un 29,4 %, alguna

vegada al trimestre. Ara bé, quan es tracta de lectures obligatòries, són un 47,1 % els alumnes que en llegeixen alguna vegada al trimestre i tan sols un 23,5 % no en llegeix mai. Per tant, segons si la lectura és obligatòria o per gust, els percentatges canvien notablement. D'aquests primers resultats, es comença a detectar una majoria d'alumnes considerats lectors febles.

Amb quina freqüència llegeixes llibres de lectura obligatòria?

17 respostes

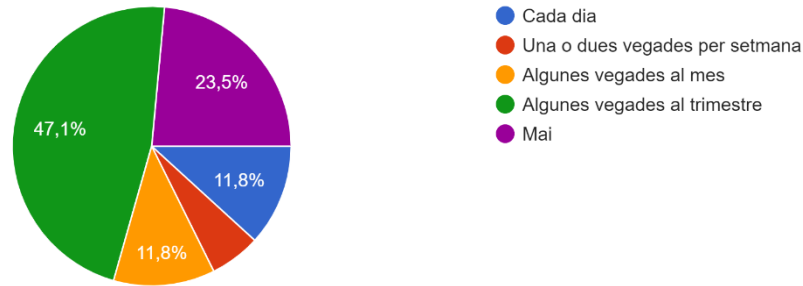


Figura 2: Amb quina freqüència llegeixes llibres de lectura obligatòria? (Elaboració pròpia)

Amb quina freqüència llegeixes llibres per gust (no compten els llibres obligatoris de l'institut)?

17 respostes

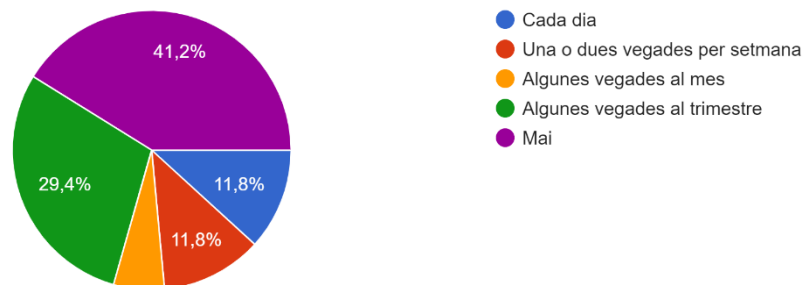


Figura 3: Amb quina freqüència llegeixes llibres per gust? (Elaboració pròpia)

D'altra banda, cal remarcar que més de la meitat dels alumnes (58,8 %) llegeix en castellà quan es tracta de lectures d'elecció pròpia. Només tres alumnes (17,6 %) responen que llegeixen en una llengua diferent de les que es proposaven i, sorprenentment, cap alumne escull l'opció de la llengua catalana. Pel que fa als gèneres que prefereixen llegir, la novel·la romàntica encapçala la llista amb un 52,9 % dels alumnes. A continuació, amb un 35,3 % hi ha la novel·la d'aventures i l'opció d'altres, ja que molts alumnes van trobar a faltar el manga.

Què prefereixes llegir? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes

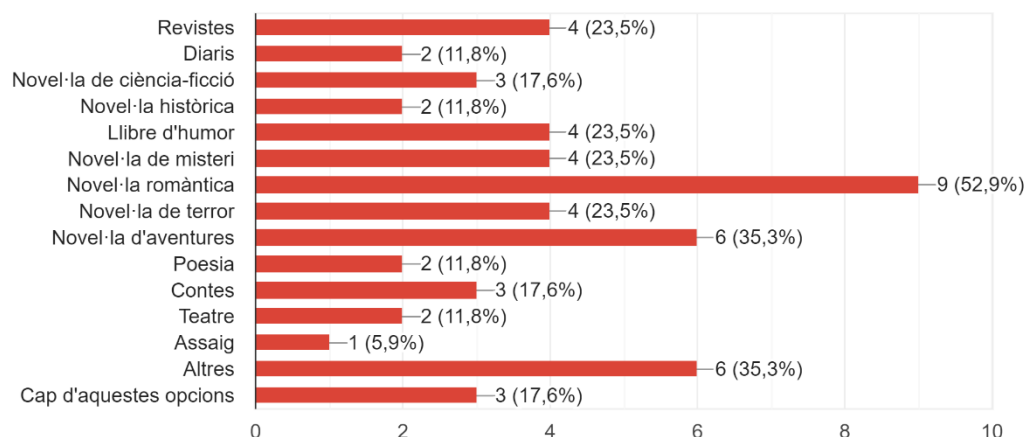


Figura 4: Què prefereixes llegir? (Elaboració pròpia)

Tot seguit, els alumnes responen que llegeixen llibres per gust a partir de la recomanació de familiars (un 52,9 % dels alumnes), d'amics o amigues (41,2 %) o de perfils d'Instagram, Twitter o altres xarxes socials (29,4 %). Així mateix, cal destacar que tan sols dues persones van respondre que llegeixen a partir de la recomanació dels professors. Amb les respostes d'aquesta pregunta, s'observa certa presència de l'entorn i de la dimensió socialitzadora de la lectura, ja que les amistats i les xarxes socials són dues de les fonts de recomanacions que utilitzen aquests alumnes.

Quan se'ls demana quants llibres han llegit des del setembre, tornen a aparèixer uns resultats similars als que s'han comentat a l'inici sobre la freqüència amb què llegeixen llibres per gust: un 41,2 % dels alumnes no n'ha llegit cap, mentre que un 11,8 % ja n'ha llegit més de 12. Per tant, aquesta coincidència de resultats indica que l'enquesta es va respondre a consciència i amb respostes coherents. Així mateix, amb aquests resultats s'acaba de confirmar que hi ha una majoria de lectors febles en aquesta classe, mentre que els lectors forts són una minoria força petita. No obstant això, una mica més de la meitat dels alumnes (58,8 %) considera que li agradaria llegir més llibres dels que llegeix actualment.

Pel que fa a la relació d'aquests alumnes amb les biblioteques, un 64,7 % admet que no va mai a la biblioteca del barri o de la ciutat, mentre que el 35,3 % restant afirma que hi va a vegades. Els resultats esdevenen més alarmants quan es tracta de la biblioteca escolar, ja que un 88,2 % (15 alumnes) respon que no n'ha agafat mai cap llibre des que van entrar a 1r d'ESO. En aquest sentit, cal indicar que la biblioteca ha estat tancada aquest curs i l'anterior per motius de la COVID-19. Per tant, aquests alumnes només van tenir ocasió d'agafar algun llibre en préstec el primer i el segon trimestre de 1r d'ESO, abans que s'haguessin de confinar el març del 2020.

A continuació, en una pregunta de resposta múltiple, se'ls pregunta per què serveix la lectura i un 64,7 % dels alumnes afirma que els entreté. Tot seguit, els alumnes responen que serveix per aprendre coses noves i ampliar coneixements, i per despertar la imaginació (un 47,1 % dels alumnes en tots dos casos). Així mateix, un 41,2 % considera que serveix per expressar-se millor. En aquest sentit, doncs, sembla que els alumnes conceben la lectura com una activitat positiva per al seu desenvolupament, tant pel que fa a l'oci com pel que fa als nous aprenentatges i a les habilitats d'expressió i creativitat.

Quant a la relació de l'entorn familiar —un dels agents clau— amb els hàbits lectors d'aquests alumnes, un 41,2 % respon que a casa seva hi ha menys de 25 llibres; un 23,5 % comenta que n'hi ha de 51 a 100, i un 17,6 % respon que n'hi ha de 25 a 50. També cal destacar que dues persones responen que no hi ha cap llibre a casa seva. Per tant, la meitat dels alumnes d'aquesta classe tenen menys de 25 llibres a casa seva. Així mateix, pel que fa als membres de la família que llegeixen, un 41,2 % va escollir l'opció dels germans o germanes i un 29,4 %, la de la mare. Un 52,9 % va seleccionar l'opció d'altres familiars, cosa que ens pot fer pensar en els avis i les àvies. D'aquesta manera, s'observa que ni el pare ni la mare no són els referents principals en aquest àmbit.

Seguint amb l'entorn familiar i els records d'infància, 6 alumnes responen que els seus pares rarament els explicaven contes i 4 alumnes afirmen que mai els en van explicar. D'altra banda, 10 alumnes assenyalen que a vegades els compraven o els regalaven llibres, mentre que n'hi ha 5 que responen que rarament es produïa aquesta situació. Finalment, pel que fa a l'interès dels pares sobre què llegien els seus fills, 6 alumnes responen que a vegades els preguntaven què llegien i 5 alumnes afirmen que mai els ho preguntaven.

Quan eres petit, els teus pares...

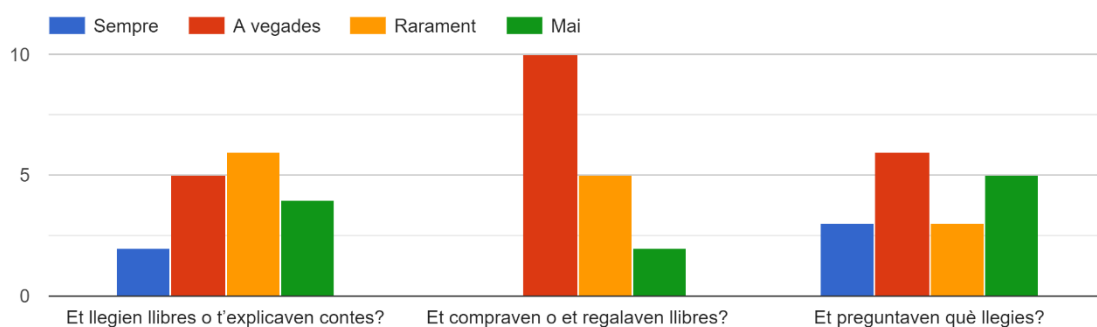


Figura 5: Quan eres petit, els teus pares... (Elaboració pròpia)

Per acabar, els alumnes responen un apartat de preguntes relacionades amb l'àmbit acadèmic i la manera de treballar les lectures a l'institut. De fet, a més de la família, l'escola és un altre agent ben significatiu en el procés d'adquisició dels hàbits lectors. En aquest sentit, cal destacar que més de la meitat dels alumnes (un 58,8 %) respon que, amb les lectures obligatòries, prefereix que, a vegades, sigui el professor qui les esculli i que, d'altres vegades, les triïn els alumnes mateixos. Sorprenentment només un 29,4 % dels alumnes prefereix triar-les ells mateixos. Així doncs, s'entreveu poca consciència dels gustos personals —potser per falta d'experiència o de referents— perquè més de la meitat prefereix que, a vegades, sigui el professor qui esculli les lectures. Després d'una lectura obligatòria, un 58,8 % dels alumnes considera que li agradaria fer un debat i un 29,4 %, un treball. Cap dels alumnes selecciona l'opció de fer un examen sobre la lectura obligatòria.

Així mateix, l'enquesta conté una pregunta per convidar els alumnes a reflexionar sobre la seva comprensió lectora davant de textos explicatius de qualsevol assignatura i un 41,2 % dels alumnes admet que els entén poc. De fet, només un 23,5 % (4 alumnes) considera que els entén molt. Per tant, existeix clarament una mancança en l'habilitat de la comprensió lectora. D'altra banda, l'enquesta pregunta per l'eix de la competència lectora de llegir per aprendre i només un 29,4 % dels alumnes respon que prefereix buscar informació per grups i fer un treball o una presentació a l'hora d'aprendre un tema nou

en assignatures com ara ciències socials o biologia. Ara bé, el percentatge és una mica més alt si es tracta de fer-ho individualment (un 41,2 %). No obstant això, el percentatge s'eleva fins al 76,5 % dels alumnes que prefereixen que ho expliqui el professor en lloc d'haver de buscar la informació ells mateixos.

Finalment, se'ls ofereixen algunes propostes per incentivar el gust per la lectura. En primer lloc, un 47,1 % dels alumnes respon que li agradaria fer 15 minuts de lectura diària d'un llibre escollit per ells. En segon lloc, un 29,4 % dels alumnes considera que no li agradaria que es fes cap d'aquestes activitats. En tercer lloc, es produeix un triple empat amb un 23,5 % dels alumnes que els agraden les propostes següents: visita d'escriptors o escriptores, mirar *booktubers* o altres activitats. Així doncs, tot i que s'observa força diversitat d'interessos respecte a aquestes propostes, cal destacar que gairebé la meitat dels alumnes aposta per dur a terme una iniciativa de lectura autònoma.

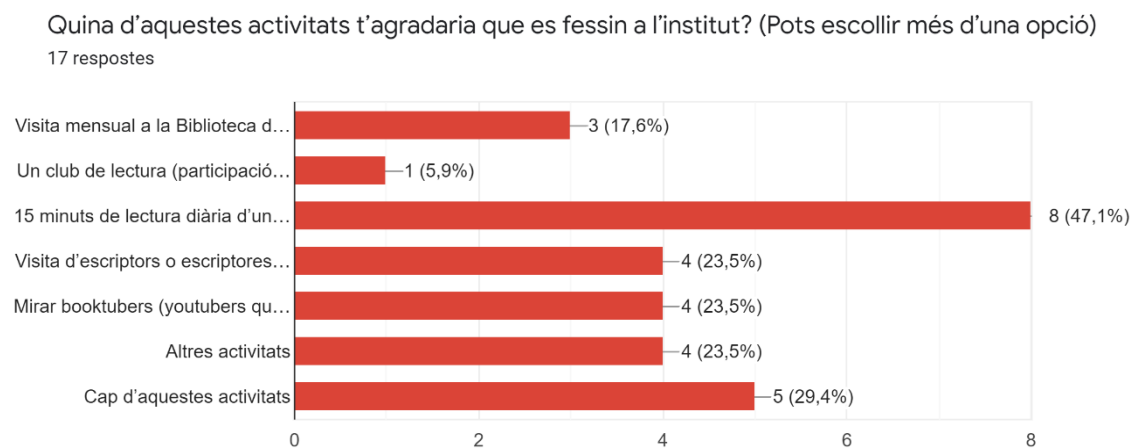


Figura 6: Quina d'aquestes activitats t'agradaria que es fessin a l'institut? (Elaboració pròpia)

3.2.2. Entrevistes a dos docents del centre

De la mateixa manera que al subapartat anterior, a continuació, es comenten alguns punts significatius i de coincidència de les entrevistes que es van realitzar a dos professors de l'Institut Europa, la Núria Rubio, professora de llengua catalana i literatura de 3r d'ESO C, i el Josep Boix, tutor i professor de ciències socials de 3r d'ESO C. Així mateix, les entrevistes senceres es poden trobar al segon i al tercer annex d'aquest treball.

En primer lloc, cal destacar que tots dos professors coincideixen en el fet que, a 3r d'ESO C, el nivell de comprensió lectora és baix. De fet, comparant-ho amb altres cursos, generalitzen aquest baix nivell a tota la promoció de 3r d'ESO i tots dos recorden una anècdota molt comentada per l'equip docent: quan aquests alumnes van arribar a 1r d'ESO, ja es van observar certes mancances en la comprensió lectora i, per aquest motiu, es van aturar les classes de totes les matèries durant tres setmanes per treballar aquesta habilitat. Tal com comenta el Josep Boix, es van repetir les proves de les competències bàsiques de 6è de primària. Així mateix, tots dos professors relacionen el confinament de la COVID-19 (quan aquests alumnes feien 1r d'ESO) amb conseqüències negatives pel que fa al rendiment acadèmic dels alumnes. D'altra banda, és interessant l'apunt de la Núria Rubio sobre el nivell de comprensió lectora, ja que comenta que un 90 % dels alumnes té problemes per entendre el llenguatge abstracte, irònic i no literal, cosa que dificulta molt la comprensió de textos literaris. Així mateix, recalca que la manca de comprensió lectora no està relacionada en cap cas amb la llengua del text (català o castellà), sinó amb les dificultats de l'habilitat en si mateixa.

Pel que fa a les propostes de millora, la professora de català considera que es podria treballar més la comprensió lectora des d'una assignatura de reforç que fan a 3r d'ESO —i que, inicialment, s'havia plantejat amb aquest objectiu— en lloc de destinar-la a deixar-los temps per fer deures i estudiar. A més, esmenta la Biblioteca de Bellvitge, ja que pensa que seria bona idea anar-hi alguna tarda a la setmana a llegir per tal d'apropar aquest servei públic als alumnes i, d'aquesta manera, oferir-los l'experiència d'agafar llibres, triar entre un gran catàleg, llegir i estudiar en un entorn de silenci, etc. En definitiva, permetre als alumnes l'accés a totes les possibilitats que els ofereix el seu entorn i, en aquest cas, la biblioteca del barri: des de sala d'estudi a centre cultural. Al seu torn, el Josep Boix també assenyala la importància de treballar amb suports físics en lloc dels ordinadors i els materials digitals. Des de la seva assignatura, els alumnes ja utilitzen sempre el paper per treballar millor els textos i així millorar la comprensió lectora.

En segon lloc, se'ls pregunta pels tres eixos de la competència lectora: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir. Quant al primer eix, des de l'assignatura de ciències socials, no es treballa la lectura en veu alta, però sí que s'insisteix en les activitats i les estratègies de comprensió lectora, com ara els resums, els esquemes, els mapes conceptuals, les idees clau o les preguntes de comprensió del text. Així mateix, cal destacar una metodologia que segueix aquest professor, la taxonomia de Bloom, a l'hora de treballar els textos i la seva comprensió. La taxonomia de Bloom és una classificació jeràrquica de 6 ordres o objectius educatius que s'ordenen segons la complexitat del procés cognitiu que requereixen (recordar, comprendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear). Per tant, a les classes de ciències socials de 3r d'ESO C, el professor planteja activitats que impliquen algun dels processos cognitius anteriors per tal de comprovar que els alumnes han entès el text. En resum, treballen els textos a partir de la lectura guiada (Fernández *et al.*, 2018 a § 2.4.4).

La Núria Rubio, en canvi, sí que treballa la lectura en veu alta i sobretot intenta que hi participin tots. En aquest cas, però, comenta un factor important de vergonya i d'inseguretat amb el català a l'hora de llegir en veu alta. A més a més, com el Josep Boix, també treballa la comprensió lectora a partir de perspectives diferents, com ara les idees clau, el vocabulari, les ironies, les sensacions que els transmet el text, etc. El seu objectiu, doncs, és que els alumnes entenguin que un text es pot treballar de diferents maneres i se'n poden extreure informacions ben diverses. Com s'apuntava a l'apartat § 2.4.2, aquesta tècnica de la Núria recorda a la “discussió compartida del sentit” de Fernández *et al.* (2018).

Pel que fa al segon eix (llegir per aprendre), tot i que tots dos afirmen que el treballen, la professora de català considera que s'hauria de treballar més des de les altres assignatures. En aquest cas, el Josep Boix assenyala que el treballen molt, ja que alguns temes els tracten seguint la metodologia de les classes invertides, és a dir, els alumnes fan de professors i, per tant, han de llegir, buscar informació i preparar l'explicació teòrica i les activitats per adoptar el rol de professor davant de la classe. No obstant això, el professor de ciències socials considera oportú destacar que, amb relació a la qualitat dels materials que presenten, ha notat un empitjorament entre els alumnes de 3r d'ESO d'aquest curs i els alumnes de la promoció anterior.

Finalment, amb el tercer eix de la competència lectora (el gust per llegir), s'estableix una clara diferència, ja que el Josep Boix admet que no el treballen a la seva assignatura perquè suposa que es tracta més a les matèries de l'àmbit lingüístic. Per la seva banda, la Núria Rubio considera que el treballa mitjançant la lectura obligatòria que es fa a cada curs. De fet, durant l'entrevista va destacar que, a diferència de com treballava les lectures obligatòries a altres instituts, a l'Institut Europa crea tota una unitat didàctica al voltant del llibre o dels diferents fragments —per fer-ho més atractiu i perquè les famílies no hagin de comprar un llibre— que es treballen. Aquest any, per exemple, la unitat didàctica es fa juntament amb l'assignatura de castellà i de visual i plàstica. Per tal d'avaluar la lectura obligatòria, la Núria destaca que els fa un examen amb preguntes més “engrescadores” per fugir de les típiques

preguntes de comprensió lectora. Així doncs, els demana que proposin un desenllaç alternatiu o què els ha transmès alguna part de l'obra i sempre cal que justifiquin la resposta fent referència al llibre o als fragments que han llegit.

Així mateix, tot i que remarca que és conscient que els productes audiovisuals ja han passat per davant de la lectura, proposa algunes iniciatives per millorar el gust per la lectura: una actitud entusiasta per part de la professora i dels companys lectors per tal d'animar la resta d'alumnes, fomentar diversos tipus de lectors perquè tots els alumnes s'hi sentin "benvinguts", ampliar el ventall de gèneres que coneixen i oferir-los diferents models i històries perquè triïn ells mateixos què els crida més l'atenció, etc. A més a més, proposa sortides a la biblioteca del barri, al teatre, a llibreries; organitzar xerrades amb escriptors o fer una hora a la setmana de lectura. Cal destacar que totes aquestes idees que proposa la professora de llengua catalana i literatura han aparegut al llarg del marc teòric (§ 2) d'aquest treball, cosa que indica que és una persona que coneix aquest tema i que hi està familiaritzada. Així doncs, s'anomenen alguns dels factors clau per construir hàbits lectors d'Arànega, M. i Gasol, A. (2000), s'esmenten algunes estratègies de lectura autònoma, compartida i guiada de Fernández *et al.* (2018) i es vincula l'activitat lectora amb les possibilitats que ofereix l'entorn més proper.

En qualsevol cas, la Núria Rubio incideix molt en la idea que ha de ser un projecte de centre i que no es pot considerar una tasca exclusiva del departament de llengües. En aquesta mateixa línia, espera que la biblioteca escolar torni a funcionar, després de dos anys tancada per les restriccions de la COVID-19, ja que abans de la pandèmia estava oberta a l'hora del pati i al migdia i funcionava prou bé.

D'altra banda, se'ls va preguntar si recomanen llibres als alumnes i tots dos coincideixen en la resposta, ja que no ho fan de manera general a tota la classe. La Núria Rubio sí que en recomana als alumnes que ja sap que els pot interessar, però admet que li caldria conèixer més títols de literatura juvenil i que potser per aquest motiu no fa tantes recomanacions. Així doncs, s'observa una necessitat de formació del professorat, almenys en aquest aspecte.

Per acabar, tot i que a l'Institut Europa es fan algunes activitats relacionades amb el món de la lectura, com ara el certamen literari de Sant Jordi, tant la Núria Rubio com el Josep Boix han treballat en altres instituts amb iniciatives ben consolidades (i similars) per fomentar la lectura. D'una banda, la Núria parla d'un centre en què cada curs feia una hora a la setmana de lectura. Durant aquesta hora, els alumnes llegien un llibre que havien escollit ells mateixos i la professora tenia un registre de les pàgines que llegien per tal que l'activitat es dugués a terme amb èxit. Al final de curs, cada alumne feia una exposició oral sobre un dels llibres. D'altra banda, el Josep ha comentat que en un institut destinaven 30 minuts diaris (quan entraven al matí) a la lectura independentment de l'assignatura que toqués en aquella hora. En aquest cas, cada alumne també es portava el llibre que volia de casa. Per tant, a l'hora de recordar iniciatives per fomentar el gust per la lectura en altres instituts, tots dos coincideixen en una activitat de lectura autònoma.

3.2.3. Existeix, doncs, una necessitat de millora dels hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C d'aquest institut?

Després de l'enquesta i de les dues entrevistes, es confirma que realment existeix una necessitat de millora dels hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa. De fet, aquesta necessitat ja s'observa amb la diferència de percentatges segons si el que llegeixen els alumnes és una lectura obligatòria o bé un llibre per gust. Justament és en l'àmbit del gust per la lectura en què sembla que cal incidir més, ja que un 41,2 % dels alumnes no llegeix mai llibres per gust. Així mateix, pel que fa a la llengua de lectura, els resultats encara són més alarmants, ja que cap alumne no llegeix llibres d'elecció pròpia en català.

Ara bé, tot i que els alumnes admeten que han llegit pocs llibres des del setembre (un 41,2 % no n'ha llegit cap), les perspectives són esperançadores quan se'ls demana si els n'agradaria llegir més: un 58,8 % respon afirmativament. Per tant, sí que és cert que cal millorar els hàbits lectors d'aquests alumnes, però també és cert que hi ha certa voluntat de millora per part seva. En aquest sentit, cal destacar que a un 47,1 % dels alumnes li agradaria fer 15 minuts de lectura diària. Així mateix, els alumnes han considerat que també hi havia altres iniciatives interessants, que justament coincideixen amb les propostes de la Núria Rubio, la seva professora de llengua catalana i literatura. Així doncs, és positiu que una professora del centre sigui conscient de quines són les propostes que poden funcionar millor i que alhora siguin compartides amb l'opinió dels alumnes.

D'altra banda, els resultats de l'enquesta també mostren poca influència positiva per part de l'entorn familiar pel que fa als hàbits lectors d'aquests adolescents. Un exemple és la baixa freqüència amb què visiten les biblioteques, tant l'escolar com la del barri. Si bé és cert que els models familiars incideixen en els hàbits lectors d'aquests alumnes, el centre també hi té un rol actiu i mitjançant noves iniciatives pot optar per un projecte de centre que fomenti els hàbits lectors des de l'institut. Així mateix, és interessant la reflexió de la Núria Rubio sobre la importància d'ampliar el ventall de gèneres que es treballen a classe i que coneixen aquests alumnes, així com oferir-los diversos models de lectors perquè cadascú senti que, a la seva manera, pot arribar a ser-ho.

Finalment, més enllà del gust per la lectura, tant els alumnes com els dos professors entrevistats coincideixen en el fet que l'habilitat de comprensió lectora és baixa. Tot i que es poden dur a terme diverses estratègies per millorar aquesta habilitat, si el centre aposta per un projecte de millora dels hàbits lectors —i, per tant, els alumnes llegeixen més—, segur que acaba tenint una repercussió positiva en l'àmbit acadèmic i, més concretament, en la competència lectora. Així doncs, s'ha fet palès que efectivament cal un projecte de millora dels hàbits lectors en aquest institut, cosa que també milloraria altres competències lingüístiques, i que hi ha interès i iniciativa tant per part del professorat com d'una part de l'alumnat.

3.3. Anàlisi del currículum vigent

A continuació, s'analitza el currículum vigent, de l'any 2015, per comprovar de quina manera es tracta el tema dels hàbits lectors. D'entrada, a les disposicions de caràcter general, s'hi troben algunes referències. A l'article 2 s'esmenta l'hàbit lector “com a eina bàsica per accedir i construir coneixement i desplegar el potencial personal” (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 2015, p. 15). Així mateix, a l'apartat h) de l'article 3, s'anomenen les diverses habilitats comunicatives (inclosa la comprensió lectora), els hàbits lectors consolidats i la lectura i l'estudi de la literatura, tots ells elements que s'han de treballar i assegurar des de l'educació secundària obligatòria. D'altra banda, cal destacar l'apartat 4 de l'article 8 del currículum:

Els centres han de fomentar la competència comunicativa en totes les matèries, com a factor bàsic per al desenvolupament de les competències clau i per a l'adquisició de les competències bàsiques de les matèries. La lectura i la consolidació d'un hàbit lector és una responsabilitat compartida de totes les matèries. (Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, 2015, p. 19)

Més concretament, pel que fa al currículum de l'àmbit lingüístic, trobem una clara referència als hàbits lectors a la dimensió actitudinal i plurilingüe, en particular a l'actitud 1: *Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres*. Pel que fa a la resta de dimensions i competències, en cap moment es parla dels hàbits lectors, però sí que s'observen referències a la comprensió lectora: la dimensió de la comprensió lectora (competència 1, 2 i 3) i la dimensió literària (competència 10 i 11). De fet, a la dimensió literària s'inclou el paràgraf següent:

“L’aproximació a les obres literàries facilita el desenvolupament de l’hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d’altri. A més d’estimular la creativitat, desenvolupa el sentit crític” (Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015, p. 44).

D’altra banda, cal destacar que a l’actitud 1 del currículum de l’àmbit lingüístic es concreta l’estreta relació que s’estableix entre la lectura voluntària i l’èxit escolar: “els bons lectors són millors estudiants, escolten més les explicacions, es concentren més, tenen més capacitat de memoritzar, comprenen millor i assimilen els conceptes nous. També els bons lectors escriuen més, millor i ho fan amb gust” (Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015, p. 57). Així mateix, s’esmenta la importància dels adults, la família i el professorat a l’hora d’oferir models d’hàbits lectors. A més, es recomana que hi hagi força varietat de llibres a l’aula i a la biblioteca escolar, sempre tenint en compte els interessos dels alumnes. Finalment, el document de *Competències bàsiques de l’àmbit lingüístic* (Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2015) proposa algunes iniciatives, com ara les sessions de llibrefòrum, els videollibres, les lectures dramatitzades, els quaderns de lectura o la participació dels alumnes en l’organització de la biblioteca escolar. En qualsevol cas, recalca que cal dedicar un temps fix a les activitats de lectura per tal que siguin efectives. Quant a les orientacions per a l’avaluació, la Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2015) fa algunes propostes d’indicadors per avaluar l’actitud envers la lectura: el nombre de llibres que demanen a la biblioteca, l’assistència a les biblioteques públiques, la pertinença a clubs de lectura, l’autonomia lectora, la recomanació de llibres als companys, la diversitat de gèneres i tipus de llibres que llegeixen, la valoració crítica després de la lectura, etc.

Pel que fa als continguts clau de l’àmbit lingüístic (llengua i literatura catalana i castellana), els que fan referència a la lectura —especialment a la comprensió lectora— són els següents: CC1, CC2, CC3, CC9, CC10, CC11, CC12, CC14 i el CC15. Finalment, quant als continguts curriculars de 3r d’ESO, es continua fent referència a la comprensió lectora a la dimensió de la comprensió lectora (tipologia textual, estratègies, cerca d’informació, etc.) i a la dimensió literària, però en cap cas s’esmenten els hàbits lectors, ni tan sols a la dimensió actitudinal i plurilingüe, ja que en aquest curs sobretot es treballa la diversitat lingüística. No obstant això, a l’apartat de criteris d’avaluació, sí que apareix la frase següent dins de la dimensió actitudinal i plurilingüe: “Valorar la importància de la lectura i l’escriptura com a eines d’adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal” (Decret 187/2015, de 25 d’agost, d’ordenació dels ensenyaments de l’educació secundària obligatòria, 2015, p. 75).

Així doncs, al currículum de l’àmbit lingüístic es tracta detalladament la comprensió lectora i, sobretot a l’actitud 1, s’esmenten els hàbits lectors. D’altra banda, si s’analitzen les dimensions i les competències curriculars d’altres àmbits, com ara el científicotecnològic o el social, en cap moment s’observen referències a la comprensió lectora o als hàbits de lectura.

Per acabar, es comenta la presència dels hàbits lectors als dos àmbits transversals següents: l’àmbit digital i l’àmbit personal i social. Pel que fa al primer àmbit, en cap moment s’esmenten els hàbits lectors. No obstant això, cal destacar una activitat d’avaluació que apareix al document de *Competències bàsiques de l’àmbit digital* (Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2017) per a la competència 1 d’aquest àmbit (*Seleccionar, configurar i programar dispositius digitals segons les tasques a realitzar*). En aquest cas, es planteja la situació següent: al centre se celebra el centenari d’un escriptor i els alumnes llegeixen alguna de les seves obres des de la matèria de llengua i literatura. Amb l’objectiu de treballar la comprensió lectora de l’obra, l’activitat en qüestió proposa que els alumnes elaborin una aplicació interactiva de tipus videojoc amb preguntes i respostes sobre la lectura, de manera que, en cas de respondre correctament, la persona que hi juga avança de nivell. Així doncs, s’ofereix un exemple que permet vincular l’àmbit digital i l’àmbit lingüístic en una activitat sobre una

lectura obligatòria. Finalment, en relació amb l'àmbit personal i social, de la mateixa manera que amb l'àmbit digital, en cap moment es tracten els hàbits lectors de manera explícita.

Per tant, després d'aquesta anàlisi del currículum vigent, s'ha pogut constatar que la comprensió lectora i el foment dels hàbits lectors no són una tasca exclusiva de les assignatures de l'àmbit lingüístic. Tot i que només s'esmenten explícitament a les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i que amb prou feines apareixen a la resta d'àmbits curriculars, els objectius generals del currículum són prou clars i manifesten que es tracta d'una responsabilitat compartida entre les diverses matèries.

4. PROPOSTES DE MILLORA

Per començar, es presenta una llista de propostes generals que seria interessant tenir en compte a l'Institut Europa, especialment pel que fa al curs de 3r d'ESO C, a l'hora d'incentivar els hàbits lectors dels alumnes. Després, es desenvolupen 3 propostes més concretes i de manera més detallada. Per elaborar aquestes propostes, s'ha tingut en compte el marc teòric d'aquest treball, els resultats de les enquestes i les entrevistes amb els dos docents del centre.

A continuació, s'indiquen algunes iniciatives per dur a terme de manera interdisciplinària a l'Institut Europa amb relació al foment de la lectura i dels hàbits lectors:

- Elaborar un Pla de lectura de centre.
- Reobrir la biblioteca escolar: assegurar-se que el catàleg és prou divers, oferir un servei de préstec, incentivar l'interès dels alumnes mitjançant aparadors i exposicions de llibres amb novetats o temàtiques concretes, cartells i una programació d'activitats com ara la visita d'escriptors, de *booktubers*, de traductors o il·lustradors, etc.
- Incentivar la lectura en veu alta a les aules i per part de tots els alumnes.
- Recomanar llibres als alumnes: de manera informal a l'aula o bé, al final de cada trimestre, el tutor pot acompanyar l'informe de notes amb una llista de llibres recomanats.
- Recomanar i llegir, a l'aula, llibres o fragments d'obres en català.
- Animar l'equip docent perquè es formi en aquest àmbit i perquè estigui al dia de les novetats literàries juvenils.
- Demanar la implicació de tot l'equip docent per incorporar la lectura, els hàbits lectors i la competència lectora a les diverses matèries curriculars, de manera que formi part del Projecte educatiu de centre.
- Contactar amb les entitats i els serveis públics de l'entorn: la biblioteca pública de Bellvitge, el centre cívic, les associacions de joves de Bellvitge, etc.
- Visitar la Biblioteca de Bellvitge i llibreries properes al centre.
- Organitzar alguna ruta literària a partir de llibres o autors que s'hagin treballat a l'aula.
- Utilitzar fragments de textos literaris o informatius per explicar o exemplificar els continguts curriculars de les diverses assignatures.
- Utilitzar l'hora setmanal de reforç de 3r d'ESO per treballar l'eix de saber llegir de la competència lectora: ensenyar a fer resums, fer lectura en veu alta, llegir textos i respondre preguntes de comprensió lectora (preguntes sobre la informació literal del fragment, preguntes que permetin generar inferències, sobre una opinió o visió crítica del tema principal del text), comentar els textos en veu alta i interpretar-ne el sentit mitjançant debats en grups reduïts d'alumnes (el professor passa pels grups i, al final, cada grup exposa el seu punt de vista), etc.
- Incloure l'eix de saber llegir i la comprensió lectora a totes les assignatures.
- Programar 30 minuts de lectura diària d'un llibre d'elecció individual per fomentar l'eix del gust per la lectura. (§ 4.1)

- Guiar els alumnes en la comprensió dels textos per vincular les seves interpretacions amb elements (explícits o implícits) del text en qüestió. (§ 4.2)
- Tractar l'eix de llegir per aprendre des de les diferents assignatures. (§ 4.3)
- Fer una previsió de les lectures obligatòries de les assignatures de l'àmbit lingüístic des de 1r a 4t d'ESO per tal d'oferir lectures diverses i, d'aquesta manera, augmentar el bagatge literari dels alumnes i evitar l'encasellament dels lectors forts.
- Treballar la piràmide de la lectura: primer, presentar-la en blanc i decidir entre tots com hauria de ser i què hi hauria d'haver a cada nivell; després, mostrar la del Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics (2014), i, finalment, demanar que cada alumne ompli la seva a partir de les accions que ja fa actualment i de reptes que es vol marcar. El tutor del grup també presenta la piràmide de la lectura als pares i els explica com es treballarà a l'aula perquè les famílies en siguin coneixedores i estimulin els fills a assolir els reptes personals. Paral·lelament, es pot demanar als alumnes que elaborin un diari de lectura, en què cada setmana responguin la pregunta següent: *Quines activitats relacionades amb la lectura he fet aquesta setmana?*
- Assegurar certa continuïtat a les iniciatives de promoció de la lectura i dels hàbits lectors al llarg d'un mateix curs, així com al llarg dels quatre cursos de l'ESO.

4.1. Primera proposta

Títol de l'activitat: Lectura diària de 30 minuts d'un llibre d'elecció individual
Objectius
Al final de l'activitat, els alumnes han de ser capaços de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Visitar la biblioteca del centre o del barri i agafar llibres en préstec. 2. Llegir de manera regular, en silenci i en un espai còmode i tranquil (tant a l'aula com a casa). 3. Llegir gèneres literaris diferents. 4. Ser conscients dels gustos literaris personals. 5. Llegir amb atenció i entendre el que llegeixen. 6. Fer una breu presentació oral clara i entenedora, en què relacionin experiències pròpies o el punt de vista personal amb l'argument del llibre.
Dimensions, competències i continguts clau del currículum
<p>Àmbit lingüístic:</p> <p><u>Dimensió comprensió lectora:</u> CC1, CC2</p> <p>Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.</p> <p>Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.</p> <p><u>Dimensió comunicació oral:</u> CC7, CC8, CC20, CC21, CC22</p> <p>Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.</p>

Dimensió literària: CC1, CC2, CC11, CC14

Competència 10. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal.

Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

Dimensió actitudinal i plurilingüe: CCD2

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

Àmbit personal i social:

Dimensió autoconeixement: CC4

Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

Dimensió aprendre a aprendre: CC6, CC13

Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.

Dimensió participació: CC17, CC19

Competència 4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

Desenvolupament de l'activitat

Entre la segona i la tercera hora del matí, els alumnes fan mitja hora de lectura individual a l'aula. Cada alumne seu al seu lloc i, en silenci, llegeix un llibre que ha escollit prèviament. Pel que fa al llibre, hi ha un requisit indispensable: s'ha d'haver agafat en préstec a la biblioteca del centre o a la Biblioteca de Bellvitge. El docent responsable de l'aula durant aquest temps té un registre dels llibres que llegeixen els alumnes i comprova que són d'alguna biblioteca. D'altra banda, es demana que, com a mínim, els alumnes llegeixin dos gèneres diferents al llarg del curs. Finalment, hi ha un últim requisit: com a mínim, dos dels llibres que es llegeixen durant el curs han de ser en català.

Per tal que els alumnes sàpiguen com agafar llibres d'una biblioteca, seria interessant que es dediqués una primera sessió a anar tant a la biblioteca del centre com a la del barri per saber com s'organitzen els llibres, com s'agafen en préstec, com es retornen, com es renova el préstec, etc.

Així doncs, els alumnes llegeixen de manera autònoma i seguint el seu ritme individual durant mitja hora cada dia. Al final de cada sessió, cada alumne agafa el seu *Dossier de lectura* i hi registra les pàgines que ha llegit aquell dia (pàgina d'inici i pàgina final). En aquest dossier, també s'hi apunten els títols dels llibres que es llegeixen. Al final de cada trimestre, la mitja hora diària de l'última setmana es dedica a exposicions dels alumnes, en què escullen un dels llibres que han llegit durant el trimestre i responen algunes de les preguntes següents (en tots els casos, han de justificar les respostes amb fragments o exemples del llibre):

- *Amb quin personatge de la història t'has sentit més identificat? Per què?*
- *Alguna part del llibre t'ha recordat a algun llibre que ja has llegit? Quina relació hi trobes?*

- A quin perfil de persones recomanaries aquest llibre? Per què?
- A quin gènere pertany el llibre? Presenta exemples que justifiquin la resposta.
- T'interessa aquest gènere literari? Per què? Quin prefereixes?
- Què t'ha transmès el final de la història?
- Planteja un final alternatiu i defensa per què penses que hauria d'haver acabat així.
- Què vas pensar quan el vas agafar? Ha canviat la teva opinió al llarg de la lectura? I al final? Per què?

Els docents també poden oferir llistes de recomanacions (tenint en compte que els llibres siguin a la biblioteca del centre o del barri) per guiar els alumnes en el procés d'elecció del llibre. Així mateix, el docent que sigui a l'aula durant el temps de lectura també ha de llegir, ja que actua com a model lector per als alumnes.

Els llibres no cal que es quedin a l'aula, ja que l'objectiu és mantenir l'hàbit de lectura a casa. Per tant, qui vulgui pot endur-se'l a casa i continuar llegint. D'altra banda, els alumnes són responsables de portar el llibre cada dia; en cas que no el portin, se'ls posarà falta de material i hauran d'anar a la biblioteca del centre, agafar un llibre i llegir-ne alguns capítols.

Programació

Cada dia es fa mitja hora de lectura entre la segona i la tercera hora del matí. La dinàmica de lectura autònoma i en silenci es repeteix cada dia durant les diverses setmanes del trimestre. Quan un alumne acaba un llibre, en comença un de nou (ha d'haver anat a la biblioteca prèviament per agafar-lo en préstec) i ho va anotant al seu *Dossier de lectura*. Finalment, l'última setmana de cada trimestre es dedica a les exposicions dels alumnes, les quals han de durar entre 7 i 10 minuts. El docent que hi ha a l'aula en aquell moment redacta una breu valoració de l'exposició oral (seguint la rúbrica que hi ha a continuació) i s'inclou al butlletí de notes de cada trimestre. Així mateix, a final de curs, el tutor de l'aula recull el *Dossier de lectura* de cada alumne, en fa una petita valoració (seguint la rúbrica que hi ha a continuació) i també s'inclou al butlletí de notes de l'últim trimestre.

Criteris d'avaluació

Per avaluar aquesta proposta, es presenten les dues rúbriques següents:

Rúbrica per a l'exposició oral al final del trimestre

	NA	AS	AN	AE
Contingut	L'exposició no inclou cap de les preguntes proposades i l'alumne no fa cap referència al llibre per justificar les respostes.	L'exposició inclou alguna de les preguntes proposades i l'alumne fa poques referències al llibre per justificar les respostes.	L'exposició inclou algunes de les preguntes proposades i l'alumne fa bastantes referències al llibre per justificar les respostes.	L'exposició inclou algunes de les preguntes proposades i, en tot moment, l'alumne fa referències al llibre per justificar les respostes.

Expressió oral	L'alumne mostra poca fluïdesa, no controla els nervis i no manté un ritme ni un to de veu adequats. L'exposició no és clara i costa d'entendre. L'alumne no parla en català.	L'alumne mostra poca fluïdesa, té dificultats per controlar els nervis i li costa mantenir un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és poc clara i, en alguns moments, costa d'entendre. L'alumne té dificultats per mantenir el català.	L'alumne mostra força fluïdesa, controla bastant els nervis i, en general, manté un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és força clara i entenedora. En general, l'alumne utilitza el català tota l'estona.	L'alumne mostra fluïdesa en l'expressió, controla els nervis i manté un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és clara i entenedora. L'alumne utilitza el català tota l'estona.
Temps	L'alumne no respecta el límit de temps establert (molt més de 10 minuts o no arriba ni a 5 minuts).		L'alumne no respecta el límit de temps establert, però s'hi apropa força.	L'alumne respecta el límit de temps establert.
Correcció lingüística	L'exposició conté bastants errors lingüístics greus, que ja no s'haurien de cometre a 3r d'ESO.	L'exposició conté alguns errors lingüístics greus.	L'exposició és correcta lingüísticament i la presència d'errors és anecdòtica.	L'exposició és correcta lingüísticament.

Rúbrica per al Dossier de lectura

	NA	AS	AN	AE
Realització	El dossier no inclou tots els llibres que ha llegit l'alumne i el registre diari de pàgines amb	El dossier no inclou tots els llibres que ha llegit l'alumne i el registre diari	El dossier inclou tots els llibres que ha llegit l'alumne, així com el registre diari de pàgines de	El dossier inclou tots els llibres que ha llegit l'alumne, així com el

	prou feines s'ha fet regularment.	de pàgines està incomplet.	gairebé cada dia.	registre diari de pàgines.
Llibres en préstec	L'alumne no ha agafat cap llibre en préstec.	La majoria de llibres que ha llegit l'alumne no eren en préstec.	L'alumne ha agafat alguns llibres en préstec.	L'alumne ha agafat tots els llibres en préstec.
Gèneres literaris diferents		L'alumne només ha llegit un mateix tipus de gènere literari.	L'alumne només ha llegit un tipus de gènere literari, però n'estava començant un de diferent i no ha tingut temps d'acabar-lo.	L'alumne ha llegit, com a mínim, dos gèneres literaris diferents.
Llibres en català	L'alumne no ha llegit cap llibre en català.	L'alumne només ha llegit un llibre en català.	L'alumne ha llegit un llibre en català i n'estava llegint un altre, però no ha tingut temps d'acabar-lo.	L'alumne ha llegit, com a mínim, dos llibres en català.
Quantitat de llibres llegits	L'alumne no ha acabat cap llibre al llarg del curs.	L'alumne ha llegit entre 1 i 3 llibres al llarg del curs.	L'alumne ha llegit entre 3 i 5 llibres al llarg del curs.	L'alumne ha llegit entre 5 i 10 llibres o més al llarg del curs.
Actitud durant la sessió diària de lectura	L'alumne no llegeix en silenci ni de manera autònoma i no respecta el ritme de lectura dels companys.	L'alumne té dificultats per mantenir el silenci i llegir de manera autònoma. A vegades, no respecta el ritme de lectura dels companys.	En general, l'alumne llegeix en silenci, de manera autònoma i respecta el ritme de lectura dels companys.	L'alumne llegeix en silenci, de manera autònoma i respecta el ritme de lectura dels companys.

Comentari final: punts forts i punts febles

Aquesta primera proposta consisteix a treballar la lectura autònoma amb l'objectiu de fomentar el gust per la lectura i consolidar els hàbits lectors dels alumnes. Així doncs, aquesta proposta se centra en el tercer eix de la competència lectora: el gust per llegir.

Tenint en compte que la majoria d'alumnes són lectors febles, és important que l'activitat es dugui a terme amb freqüència i en un moment fix i estable perquè els alumnes, a poc a poc,

adquireixin l'hàbit lector. Així mateix, és important assegurar que hi hagi un ambient propici per la lectura (silenci, tranquil·litat i respecte pel ritme individual de lectura) per tal que els alumnes s'acostumin a aquest ambient i també el busquin ells mateixos quan siguin a casa.

Així doncs, un dels punts positius d'aquesta proposta és que permet reduir la xifra de lectors febles d'aquesta classe. De fet, si s'instaurés aquesta proposta i els alumnes tornessin a respondre l'enquesta dels hàbits lectors, segur que els resultats serien diferents perquè tots els alumnes llegirien una vegada al dia, cosa que abans no passava. En aquest sentit, cal destacar que aquesta activitat s'apropa a la lectura per gust, ja que els alumnes tenen llibertat per escollir què llegeixen.

Ara bé, la proposta estableix uns requisits que cal destacar perquè no són aleatoris, sinó que són premeditats i justificats. En primer lloc, cal que els llibres que llegeixin siguin d'alguna biblioteca, ja que, d'aquesta manera, els alumnes adquireixen l'hàbit d'anar a la biblioteca, buscar un llibre i agafar-lo en préstec. A més, cal recordar que la meitat dels alumnes tenen menys de 25 llibres a casa i que es tracta de famílies amb dificultats econòmiques. Per tant, en lloc de demanar-los que els comprin o que agafin els pocs que tenen a casa, la proposta defensa que cal que siguin d'una biblioteca.

En segon lloc, al llarg del curs els alumnes han de llegir, com a mínim, dos gèneres diferents. L'objectiu d'aquest requisit és ampliar el ventall de gèneres que coneixen els alumnes i, més concretament, evitar l'encasellament dels lectors forts. Així mateix, els alumnes podran ampliar o definir millor els seus gustos literaris. Per tant, és una manera de guiar-los en el procés de saber què els agrada i d'aprendre a seleccionar de manera autònoma quins llibres volen llegir.

En tercer lloc, cal que llegeixin, com a mínim, 2 llibres en català. Tenint en compte que cap alumne llegeix llibres en català per gust, cal aprofitar aquesta proposta per oferir-los la possibilitat de tenir referents literaris en català.

Finalment, també es treballa l'expressió oral i les habilitats comunicatives, ja que cada trimestre els alumnes han de fer una breu presentació sobre un dels llibres que han llegit. A més, d'aquesta manera, s'acostumen a parlar dels llibres des de perspectives diferents —com si fessin una recomanació a un amic— i s'allunyen de metodologies més tradicionals, com ara les ressenyes o els tests de comprensió lectora.

Pel que fa als punts febles de la proposta, d'una banda, cal que la biblioteca del centre estigui oberta (actualment encara no l'han obert després de les restriccions de la COVID-19) per facilitar que els alumnes agafin els llibres en préstec a l'institut mateix. D'altra banda, aquests 30 minuts diaris són possibles si cada assignatura del dia dura 55 minuts. D'aquesta manera, s'acumulen els 5 minuts de cada assignatura i s'obtenen els 30 minuts de lectura diària. Així doncs, cal que tot l'equip docent ho entengui i hi estigui d'acord. De fet, es tracta d'una proposta que, a més de consolidar els hàbits lectors, fa que els alumnes passin més temps en contacte amb la lectura, cosa que també resulta positiva per a la resta d'assignatures, ja que es traduirà en una millora de la comprensió lectora.

Finalment, cal indicar que s'ha decidit incorporar aquesta mitja hora entre la segona i la tercera hora de classe del matí, ja que, a primera hora, alguns alumnes arriben tard i, just abans o després del pati, es faria difícil mantenir un ambient tranquil.

4.2. Segona proposta

Títol de l'activitat: Lectures obligatòries compartides i comentades en petits grups
Objectius
Al final de l'activitat, els alumnes han de ser capaços de: <ol style="list-style-type: none">1. Acabar una lectura obligatòria dins del termini establert.2. Entendre l'argument del llibre i recórrer a elements de l'argument per justificar la seva opinió, les seves sensacions o les seves crítiques respecte al llibre.3. Participar en un debat de manera activa, amb respecte i tenint en compte la participació i l'opinió dels altres companys.4. Utilitzar i visitar <i>Goodreads</i> per compartir i conèixer opinions sobre un llibre.5. Treballar en grup, de manera que tothom hi participi.
Dimensions, competències i continguts clau del currículum
Àmbit lingüístic: <u>Dimensió comprensió lectora:</u> CC1, CC2 Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls. Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l. <u>Dimensió expressió escrita:</u> CC4, CC5, CC21, CC22 Competència 4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització. Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística. <u>Dimensió comunicació oral:</u> CC7, CC8, CC20, CC21, CC22 Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents. Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs. <u>Dimensió literària:</u> CC1, CC2, CC10, CC11, CC12, CC14 Competència 10. Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal. Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos. <u>Dimensió actitudinal i plurilingüe:</u> CC16 Actitud 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres. Actitud 2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.

Àmbit personal i social:

Dimensió autoconeixement: CC2, CC4

Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

Dimensió aprendre a aprendre: CC6, CC13, CC14, CC15, CC16

Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.

Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Dimensió participació: CC17, CC18, CC19, CC20

Competència 4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

Àmbit digital:

Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració: CC20, CC21

Competència 7. Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació.

Dimensió ciutadania, hàbits, civisme i identitat digital: CC23

Competència 9. Realitzar accions de ciutadania i de desenvolupament personal, tot utilitzant els recursos digitals propis de la societat actual.

Desenvolupament de l'activitat

Aquesta proposta ofereix un nou enfocament per a les lectures obligatòries a l'assignatura de llengua catalana i literatura. Per començar, en lloc de treballar una única lectura obligatòria, el docent elabora una llista amb quatre lectures diferents, les quals han de tenir algun punt en comú, com ara una protagonista femenina, llibres del gènere de terror, llibres ambientats en una mateixa ciutat o un mateix territori, etc. Aleshores els alumnes han d'escollir una de les quatre lectures i, idealment, haurien de quedar repartits de manera força equilibrada. Per ajudar-los a escollir, se'ls ensenya l'aplicació de *Goodreads*, en què apareixen opinions d'altres usuaris que ja han llegit els llibres.

A continuació, es pot fer una primera sessió d'introducció dels quatre llibres per part del docent i, a partir d'aquí, els alumnes llegeixen individualment el llibre. Poden llegir a casa o es poden utilitzar les hores de llengua catalana i literatura per deixar-los temps perquè es reuneixin amb els companys del grup i llegeixin individualment, però sabent que poden parlar entre ells si tenen algun dubte sobre el llibre.

Després, es decideix un dia en què els llibres han d'estar acabats i en què comencen 3 sessions de debats. En aquestes sessions, els alumnes es posen amb els seus companys del grup per debatre, en veu alta i davant de la classe, sobre el llibre que han llegit. A cada sessió, surten dos grups diferents i cada debat dura 20 minuts aproximadament. Pel que fa al contingut, el docent els dona temes o preguntes per guiar-los en el debat i els grups tenen una sessió prèvia per preparar-se les intervencions. Els temes que proposa el docent són diferents per a cada grup segons el llibre que hagin llegit, però, en qualsevol cas, es treballa tant el llenguatge literal com el llenguatge figurat i les inferències que es puguin extreure dels esdeveniments del llibre. L'objectiu és fer-los reflexionar sobre l'argument des de diverses perspectives i demanar-los que justifiquin les seves respostes a partir dels elements que apareixen al llibre. Així doncs,

se'ls pot demanar la seva interpretació sobre moments concrets del text (algun conflicte, el desenllaç, etc.), sobre l'actitud d'algun personatge, sobre la relació de l'argument amb alguna experiència personal, sobre motius implícits en el text que condueixen a un desenllaç determinat, sobre sentiments i emocions que han identificat mentre llegien el llibre, etc.

Cal que tots els membres del grup participin i es valora positivament que els alumnes s'interpel·lin entre ells i demanin l'opinió dels companys del grup. El docent pot adoptar el rol de moderador i guiar el debat, en cas que els alumnes tinguin dificultats per fer-ho sols. Mentre cada grup du a terme el debat, la resta de grups han d'escoltar atentament.

Un cop s'han fet els quatre debats, es dedica una sessió de debat conjunt en què els alumnes busquen els punts en comú entre els quatre llibres i justifiquen les seves respostes a partir de les intervencions dels companys en les sessions anteriors. Així mateix, també es poden comentar els punts de divergència entre els quatre llibres. En aquest debat, també cal que participin tots els alumnes i es valora positivament que els alumnes s'interpel·lin entre ells. D'altra banda, el docent té un paper important a l'hora de conduir el debat, donar torns de paraula i proposar temes, en cas que el debat sigui poc fluid.

Finalment, cada grup elaborarà una ressenya del llibre que ha llegit, el docent la revisarà i, per acabar, els alumnes la publicaran a l'aplicació de *Goodreads*.

Programació

Primera sessió: el docent presenta la llista de quatre llibres i se'ls ensenya l'aplicació de *Goodreads*. Al final de la sessió, s'han d'haver format els quatre grups.

Sessions opcionals de lectura a l'aula: els alumnes seuen per grups i llegeixen individualment el llibre.

Segona sessió: quan els alumnes ja han acabat de llegir el llibre, el docent reparteix una llista amb temes per comentar a cada grup. Durant la sessió, els alumnes decideixen quins temes voldran tractar i què en diran.

Tercera sessió: es du a terme el debat de dos grups.

Quarta sessió: es du a terme el debat dels dos grups restants.

Cinquena sessió: debat grupal sobre les quatre lectures.

Sisena sessió: s'elabora una ressenya per grup i es publica a l'aplicació de *Goodreads*.

Criteris d'avaluació

Aquesta és la rúbrica que s'utilitzarà per avaluar l'activitat:

	NA	AS	AN	AE
Lectura del llibre	L'alumne no acaba el llibre dins del termini establert.			L'alumne acaba el llibre dins del termini establert.
Contingut del debat	L'alumne es limita a	L'alumne comenta	L'alumne comenta	L'alumne comenta

	comentar l'argument del llibre des del seu punt de vista sense incloure referències al llibre.	l'argument del llibre des del seu punt de vista i inclou poques referències al llibre.	l'argument del llibre des del seu punt de vista i, en general, inclou referències al llibre.	l'argument del llibre des del seu punt de vista i, en tot moment, inclou referències al llibre.
Expressió oral al debat	L'alumne mostra poca fluïdesa, no controla els nervis i no manté un ritme ni un to de veu adequats. La intervenció no és gaire clara i costa d'entendre. L'alumne no parla en català.	L'alumne mostra poca fluïdesa, té dificultats per controlar els nervis i li costa mantenir un ritme i un to de veu adequats. La intervenció és poc clara i, en alguns moments, costa d'entendre. L'alumne té dificultats per mantenir el català.	L'alumne mostra força fluïdesa, controla bastant els nervis i, en general, manté un ritme i un to de veu adequats. La intervenció és força clara i entenedora. En general, l'alumne utilitza el català tota l'estona.	L'alumne mostra fluïdesa en l'expressió, controla els nervis i manté un ritme i un to de veu adequats. La intervenció és clara i entenedora. L'alumne utilitza el català tota l'estona.
Participació al debat	L'alumne no intervé o bé intervé massa al debat sense respectar el torn de paraula dels companys ni convidar-los a participar.	L'alumne intervé només una vegada al debat o bé intervé massa i li costa respectar el torn de paraula dels companys o convidar-los a participar.	L'alumne intervé més d'una vegada al debat, en general respecta el torn de paraula dels companys i, alguna vegada, els convida a participar.	L'alumne intervé més d'una vegada al debat, respecta el torn de paraula dels companys i els convida a participar.
Ressenya	La ressenya no inclou tota la informació necessària i conté bastants errors ortogràfics i de puntuació greus, que no s'haurien de	La ressenya no inclou tota la informació necessària i conté alguns errors ortogràfics i de puntuació greus.	En general, la ressenya inclou la informació necessària i la presència d'errors ortogràfics i de puntuació és anecdòtica.	La ressenya inclou la informació necessària i està escrita seguint les normes ortogràfiques i de puntuació.

	cometre a 3r d'ESO.			
Treball en grup	L'alumne té dificultats per treballar amb el grup; no aconsegueix fer sentir el seu punt de vista o no és capaç d'escoltar la resta de companys.	L'alumne té algunes dificultats per treballar amb el grup; li costa fer sentir el seu punt de vista o li costa escoltar la resta de companys.	L'alumne treballa bé amb el grup; en general, fa sentir el seu punt de vista i sap escoltar la resta de companys.	L'alumne treballa molt bé amb el grup; fa sentir el seu punt de vista i sap escoltar la resta de companys.
Competència digital	L'alumne mostra dificultats a l'hora d'utilitzar l'aplicació de <i>Goodreads</i> .	L'alumne mostra poca facilitat a l'hora d'utilitzar l'aplicació de <i>Goodreads</i> .	L'alumne mostra facilitat a l'hora d'utilitzar l'aplicació de <i>Goodreads</i> , encara que sorgeixen alguns dubtes puntuals.	L'alumne mostra facilitat a l'hora d'utilitzar l'aplicació de <i>Goodreads</i> .

Comentari final: punts forts i punts febles

Amb aquesta proposta es pretén treballar la lectura compartida a l'hora de llengua catalana i literatura. En aquest cas, s'ha optat per les lectures obligatòries per tal d'oferir una alternativa a la metodologia tradicional de lectura i test de comprensió lectora. Així mateix, cal destacar que els alumnes tenen certa llibertat per decidir quin llibre volen llegir. En aquest sentit, se'ls ensenya una aplicació força utilitzada pels lectors, *Goodreads*, perquè aprenguin a utilitzar-la i a consultar els comentaris que han escrit altres usuaris. A partir d'aquí, els alumnes activen els seus gustos personals per decidir quin llibre prefereixen.

Un altre dels punts forts d'aquesta proposta és el fet de potenciar la vessant socialitzadora de la lectura, ja que, una vegada els alumnes han llegit el llibre, es reuneixen per grups i es crea un espai per compartir la lectura. Així doncs, comparteixen gustos, interessos i opinions mentre aprenen a expressar el que pensen i a respectar el torn de paraula i el punt de vista dels companys. De fet, aquesta proposta és positiva perquè es treballen les habilitats comunicatives d'expressió oral en un context grupal en què els alumnes han de ser capaços de fer sentir la seva opinió i, alhora, escoltar la de la resta. En aquesta línia, a la rúbrica s'ha decidit avaluar si els alumnes parlen en català, ja que aquest tipus de debat pot conduir-los a pensar que es tracta d'una situació més informal. De fet, la seva llengua d'ús habitual a l'aula és el castellà i, per tant, cal recordar-los que han d'utilitzar el català i animar-los a fer-ho.

Així mateix, cal destacar que durant el debat s'intenta dur a terme una discussió compartida del sentit del llibre, és a dir, s'acompanya els alumnes a vincular les interpretacions que fan dels llibres amb elements del text. Per tant, se'ls ensenya a entendre els textos des de diferents

perspectives i sempre tenint com a punt de partida el text i no pas la simple opinió sense justificació. En aquest sentit, és positiu que el debat primer es faci en petits grups perquè els alumnes poden adonar-se de punts de vista que no se'ls haurien ocorregut i, a més, s'acostumen a participar en entorns grupals, que, més endavant, seran més nombrosos.

D'altra banda, es treballa la competència digital, ja que els alumnes treballen amb una aplicació del mòbil que reforça la vessant socialitzadora de la lectura, ja que és una eina que permet crear una comunitat de lectors. L'objectiu és que utilitzin aquesta aplicació fora de l'àmbit escolar amb els llibres que llegeixen per gust.

Finalment, tenint en compte els resultats de l'enquesta que van respondre els alumnes, aquesta activitat aposta per un debat, ja que més de la meitat de la classe considera que és el tipus d'exercici que prefereix fer després d'una lectura obligatòria. Així mateix, com que més de la meitat dels alumnes va respondre que prefereix que, a vegades, sigui el docent qui triï les lectures obligatòries, aquesta proposta planteja que siguin els alumnes qui triïn el llibre que llegiran, però dins d'una oferta tancada. D'aquesta manera, potser se senten més còmodes perquè el ventall d'opcions és més reduït i això els permetrà, a poc a poc, guanyar confiança i criteri per escollir de manera autònoma i completament lliure les properes lectures.

En definitiva, aquesta proposta treballa l'eix de saber llegir de la competència lectora i el fet de compartir-ho amb altres lectors. Per acabar, aprendre a comunicar una opinió, sigui en una aplicació o en un debat, és positiu per estimular l'opinió crítica dels alumnes i, a partir d'aquí, guiar-los en el procés de definir els seus gustos lectors personals. De fet, com més llibres llegeixin i com més experiència tinguin en aquestes activitats, més fàcil els serà definir-los.

Pel que fa als punts febles de la proposta, cal dir que, perquè l'activitat funcioni, cal una bona organització i preparació prèvies: establir quin dia s'ha de tenir acabat el llibre, dedicar una sessió a preparar el debat, ensenyar-los a intervenir en un debat, haver treballat en altres ocasions com interpretar els textos i com fer-hi referències, etc. Per aquest motiu, cal molta implicació del docent, així com un rol actiu per part seva durant el debat, en cas que sigui poc fluid o bé que els alumnes agafin dinàmiques incorrectes (fer intervencions massa llargues, limitar-se a donar l'opinió, no escoltar els companys, etc.). Ara bé, també és cert que, per aconseguir realitzar aquesta activitat amb èxit, cal molta pràctica i sempre és un bon moment per començar. De fet, aquesta proposta és un tipus de pas previ al club de lectura, que també hauria estat interessant, però en un grup en què els hàbits lectors encara no estan prou creats o consolidats, s'ha considerat més oportú plantejar una proposta al voltant de les lectures obligatòries i amb uns passos ben guiats.

4.3. Tercera proposta

Títol de l'activitat: Fem de docents després d'una visita a la biblioteca

Objectius

Al final de l'activitat, els alumnes han de ser capaços de:

1. Trobar un o dos documents adequats a la Biblioteca de Bellvitge.
2. Consultar recursos digitals a partir d'un criteri de qualitat i fiabilitat de la informació.
3. Preparar una sessió d'una assignatura seguint l'esquema requerit.

4. Exposar amb claredat els continguts de la sessió.

Dimensions, competències i continguts clau del currículum

Àmbit lingüístic:

Dimensió comprensió lectora: CC1, CC2, CC3

Competència 1. Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls.

Competència 2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.

Competència 3. Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement.

Dimensió comunicació oral: CC7, CC8, CC20, CC21, CC22

Competència 8. Produir textos orals de tipologia diversa amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística, emprant-hi els elements prosòdics i no verbals pertinents.

Competència 9. Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

Dimensió actitudinal i plurilingüe: CC16

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

Àmbit personal i social:

Dimensió autoconeixement: CC2, CC4

Competència 1. Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.

Dimensió aprendre a aprendre: CC6, CC7, CC8, CC9, CC10, CC13, CC14, CC15, CC16

Competència 2. Conèixer i posar en pràctica estratègies i hàbits que intervenen en el propi aprenentatge.

Competència 3. Desenvolupar habilitats i actituds que permetin afrontar els reptes de l'aprenentatge al llarg de la vida.

Dimensió participació: CC17, CC18, CC19

Competència 4. Participar a l'aula, al centre i a l'entorn de manera reflexiva i responsable.

Àmbit digital:

Dimensió instruments i aplicacions: CC9

Competència 2. Utilitzar les aplicacions d'edició de textos, presentacions multimèdia i tractament de dades numèriques per a la producció de documents digitals.

Dimensió tractament de la informació i organització dels entorns de treball i aprenentatge: CC11, CC12, CC13, CC14, CC15, CC16, CC17

Competència 4. Cercar, contrastar i seleccionar informació digital adequada per al treball a realitzar, tot considerant diverses fonts i mitjans digitals.

Competència 5. Construir nou coneixement personal mitjançant estratègies de tractament de la informació amb el suport d'aplicacions digitals.

Dimensió comunicació interpersonal i col·laboració: CC22

Competència 8. Realitzar activitats en grup tot utilitzant eines i entorns virtuals de treball col·laboratiu.

Desenvolupament de l'activitat

Aquesta proposta planteja una activitat col·laborativa entre les diverses matèries de 3r d'ESO. Així doncs, cal una planificació de totes les assignatures abans de començar el curs. L'activitat consisteix a dividir el grup (21 alumnes) en 7 grups. A cada grup, se li assigna una assignatura; per tant, cal que hi hagi 7 assignatures disposades a participar en aquest projecte. Per exemple, poden ser les assignatures de ciències socials (grup 1), llengua catalana i literatura (grup 2), llengua castellana i literatura (grup 3), anglès (grup 4), cultura i valors/religió (grup 5), biologia (grup 6) i educació visual i plàstica (grup 7). Cada grup d'alumnes, segons l'assignatura que li hagi tocat, serà l'encarregat de preparar una part del contingut curricular d'aquella assignatura.

Per tant, es tracta de fer classes invertides (els alumnes es converteixen en docents), però només hi ha un grup d'alumnes per assignatura. Per tal que la proposta funcioni, cal que els docents d'aquestes assignatures acordin en quin moment del curs es durà a terme i que planifiquin quin és el contingut del currículum de 3r d'ESO que deixen en mans d'un grup d'alumnes.

Després d'aquesta fase organitzativa i d'haver-ho comunicat als alumnes, es programa un dia de visita a la Biblioteca de Bellvitge en què els alumnes, per grups, han de trobar un o dos documents relacionats amb el tema que els ha tocat. Seria interessant que cada assignatura guiés els alumnes sobre el tipus de document que els pot ser útil: textos informatius, divulgatius, literaris, etc. A la biblioteca, els alumnes poden demanar ajuda al personal o, fins i tot, ajudar-se entre els diferents grups. Finalment, agafen els documents en préstec i es torna a l'institut.

A partir d'aquí, els alumnes tenen temps per començar a preparar la classe i consultar recursos digitals per ampliar la informació. Cada professor demana al grup encarregat d'aquella assignatura que prepari una sessió que inclogui les parts següents: introducció (*sobre què parlareu?, definició breu dels conceptes principals, com organitzareu la sessió?, quins documents heu consultat?*), desenvolupament del tema (explicació detallada del tema en qüestió amb exemples, esquemes, llistes, paraules clau, etc.) i exercicis relacionats amb el tema (3 exercicis per practicar el que s'ha explicat). Els grups poden preparar una presentació digital com a suport per al dia que els toqui fer de docents.

Finalment, hi haurà un o dos dies del curs —segons la distribució horària— en què totes les classes del dia seran fetes per alumnes.

Programació

En primer lloc, cal una sessió a totes les assignatures implicades en aquest projecte sobre com buscar informació, com seleccionar les fonts, com comprovar-ne la qualitat i la fiabilitat i quins són els recursos més adequats segons cada assignatura.

En segon lloc, cada grup, segons l'assignatura que li hagi tocat, rep un paper amb el tema que se li ha assignat i els tipus de documents que li poden ser més útils. Aleshores es fa la visita conjunta a la biblioteca en què els alumnes, per grups, busquen llibres, revistes, diaris, etc.

En tercer lloc, els alumnes consulten altres fonts d'informació (digitals, per exemple) i preparen el contingut de la sessió que hauran de fer seguint l'esquema que s'ha exposat prèviament (introducció, desenvolupament i exercicis).

En quart lloc, hi ha un dia en què cada grup fa de docent a l'assignatura que li ha tocat.

Críteris d'avaluació

Aquesta és la rúbrica que s'utilitzarà per avaluar l'activitat:

	NA	AS	AN	AE
Visita a la Biblioteca de Bellvitge	Els alumnes han agafat un document en préstec, però no està relacionat amb el contingut de l'assignatura.	Els alumnes han agafat un document en préstec.	Els alumnes han agafat dos documents en préstec, però de la mateixa tipologia textual.	Els alumnes han agafat dos documents en préstec i de tipologies textuales diferents.
Consulta d'altres fonts d'informació	Els alumnes han consultat poques fonts i molt semblants. En general, no s'han seguit els criteris de qualitat i fiabilitat de les fonts.	Els alumnes han consultat poques fonts i força semblants. En alguns casos, no s'han seguit els criteris de qualitat i fiabilitat de les fonts.	Els alumnes han consultat fonts força diverses i, en general, han seguit els criteris de qualitat i fiabilitat.	Els alumnes han consultat diverses fonts i han seguit els criteris de qualitat i fiabilitat en tot moment.
Contingut de la sessió	La sessió no inclou les tres parts requerides i, en general, és poc clara o entenedora. La sessió s'allunya bastant dels continguts curriculars de l'assignatura en qüestió.	La sessió inclou les tres parts requerides, però, en alguns moments, és poc clara o entenedora. La sessió s'allunya una mica dels continguts curriculars de l'assignatura en qüestió.	La sessió inclou les tres parts requerides, és força clara i entenedora, i en general s'adequa als continguts curriculars de l'assignatura en qüestió.	La sessió inclou les tres parts requerides, és clara i entenedora, i s'adequa als continguts curriculars de l'assignatura en qüestió.
Expressió oral	L'alumne mostra poca fluïdesa, no controla els nervis i no	L'alumne mostra poca fluïdesa, té dificultats per controlar els	L'alumne mostra força fluïdesa, controla bastant els nervis i, en	L'alumne mostra fluïdesa en l'expressió, controla els nervis i manté

	<p>manté un ritme ni un to de veu adequats. L'exposició no és gaire clara i costa d'entendre. L'alumne no parla en català.</p>	<p>nervis i li costa mantenir un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és poc clara i, en alguns moments, costa d'entendre. L'alumne té dificultats per mantenir el català.</p>	<p>general, manté un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és força clara i entenedora. En general, l'alumne utilitza el català tota l'estona.</p>	<p>un ritme i un to de veu adequats. L'exposició és clara i entenedora. L'alumne utilitza el català tota l'estona.</p>
Correcció lingüística	<p>L'exposició conté bastants errors lingüístics greus, que ja no s'haurien de cometre a 3r d'ESO.</p>	<p>L'exposició conté alguns errors lingüístics greus.</p>	<p>L'exposició és correcta lingüísticament i la presència d'errors és anecdòtica.</p>	<p>L'exposició és correcta lingüísticament.</p>
Treball en equip	<p>La durada de la intervenció de cada alumne no és equilibrada i es perceben diferències importants entre els membres del grup pel que fa al domini del tema.</p>	<p>La durada de la intervenció de cada alumne és poc equilibrada i es perceben algunes diferències entre els membres del grup pel que fa al domini del tema.</p>	<p>La durada de la intervenció de cada alumne és força equilibrada i, en general, es percep un domini del tema força equilibrat per part de tots els membres del grup.</p>	<p>La durada de la intervenció de cada alumne és equilibrada i, en general, es percep el mateix domini del tema per part de tots els membres del grup.</p>

Comentari final: punts forts i punts febles

En aquesta proposta es treballa l'activitat lectora des de les diverses àrees curriculars. Així mateix, s'enfoca en l'eix de llegir per aprendre de la competència lectora, ja que els alumnes busquen recursos (a la biblioteca i en format digital) per informar-se del tema que els ha tocat i, d'aquesta manera, poder-ho exposar davant de la resta de companys com si fossin els professors.

Pel que fa als punts forts d'aquesta activitat, cal destacar la visita a la Biblioteca de Bellvitge, cosa que els permet entrar en contacte amb el funcionament de les biblioteques i també fomenta l'hàbit de visitar aquest servei públic. D'altra banda, és interessant que es faci des de diverses assignatures per tal que els alumnes coneguin els tipus de documents que poden consultar segons el tema que estiguin treballant. En aquesta mateixa línia, és una bona manera de tractar la competència informacional (cerca, tractament i comunicació de la informació). De fet, amb

aquesta proposta també es reforça la idea que l'activitat lectora no s'associa exclusivament a les assignatures de l'àmbit lingüístic, sinó que llegir també ens apropa al contingut d'altres àmbits.

Finalment, les classes invertides són una bona manera de practicar l'expressió oral i empatitzar amb els diversos ritmes d'aprenentatge dels companys dins de l'aula. A més, és una bona ocasió perquè els docents vegin com prefereixen que siguin les classes els alumnes (metodologia per a les explicacions, tipus d'exercicis, etc.). Per acabar, és positiu que tots els grups ho facin el mateix dia a cada assignatura, ja que poden agafar-se com a model entre ells i, fins i tot, té un punt de diversió que durant un dia totes les classes siguin fetes per alumnes.

Ara bé, aquesta proposta també presenta alguns punts febles, com ara el component organitzatiu, ja que cal una bona planificació i cooperació des de les set assignatures per tal que la visita a la biblioteca i la sessió de classe invertida es puguin fer alhora des de totes les assignatures. D'altra banda, cal que els docents guiïn correctament el procés i ensenyin als alumnes com verificar la fiabilitat de les fonts i com trobar diversos recursos. Per aquest motiu, cal una sessió prèvia de competència informacional perquè els alumnes facin una recerca de qualitat. Per tant, és una proposta atrevida i força completa en què cal dedicar temps i esforços per part de tot el professorat perquè surti bé i els alumnes estiguin ben preparats per dur a terme el seu rol com a professors. Així doncs, l'èxit de la proposta depèn de la col·laboració, la disposició i el compromís dels diferents departaments de l'institut en el foment de la competència lectora i els hàbits lectors.

5. CONCLUSIONS

Per concloure el treball, es repassen els objectius específics que s'han exposat a l'inici i, d'aquesta manera, es comprova si s'han complert. Pel que fa al primer objectiu, es pretenia verificar la validesa de la hipòtesi inicial, és a dir, saber si realment els hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa són baixos o inexistents. A partir dels resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors dels alumnes i de les entrevistes realitzades a dos docents del centre, es pot concloure que, efectivament, els hàbits lectors d'aquests alumnes són baixos, ja que un 41,2 % dels alumnes no llegeix mai per gust i, per tant, no ha llegit cap llibre des del setembre. Així mateix, un 64,7 % dels alumnes afirma que no va mai a la biblioteca del barri o de la ciutat. Aquestes dades i la resta de resultats i comentaris exposats a § 3.2.1 i 3.2.2 permeten confirmar que la hipòtesi és certa i que, per tant, en aquest cas, els hàbits lectors són escassos i hi ha una majoria d'alumnes considerats com a lectors febles.

D'altra banda, també s'ha complert el segon objectiu, ja que s'ha dut a terme una enquesta sobre els hàbits lectors als alumnes de 3r d'ESO C d'aquest centre, cosa que ha facilitat una anàlisi exhaustiva i completa d'aquest aspecte. Així doncs, s'han tingut en compte diverses perspectives, com ara l'àmbit familiar, social i escolar, i cal destacar que els resultats han estat significatius. D'aquesta manera, no tan sols s'ha complert l'objectiu, sinó que s'ha assolit amb èxit, ja que ha permès conèixer detalladament la relació d'aquests alumnes amb la lectura.

Quant al tercer objectiu, aquest treball inclou un marc teòric complet que presenta diverses estratègies per fomentar els hàbits lectors, com ara la lectura autònoma, la lectura compartida, la lectura a les diferents àrees curriculars i la lectura guiada. Així mateix, s'han definit diferents conceptes clau per tractar aquest tema —la competència lectora, els hàbits lectors i els perfils lectors—, s'han concretat els diversos agents que intervenen en el foment de la lectura i dels hàbits lectors i s'han detallat les seves funcions. Finalment, s'ha acabat amb una revisió dels beneficis de la lectura per demostrar que cal promoure l'activitat lectora i consolidar els hàbits lectors dels alumnes.

Respecte als tres últims objectius —tots tres relacionats amb l'apartat de propostes de millora—, cal indicar que també s'han assolit. En primer lloc, s'han elaborat tres propostes per fomentar els hàbits lectors i treballar la competència lectora dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa. En tots tres casos, les propostes s'han basat en els resultats de l'enquesta que havien respost els alumnes i els comentaris dels docents, així com en les estratègies presentades al marc teòric. Per tant, són propostes personalitzades i realistes. A més, cal ressaltar que cada proposta gira al voltant d'un dels tres eixos de la competència lectora, cosa que acaba de consolidar l'efectivitat de les propostes.

En segon lloc, s'ha aconseguit incloure les diverses matèries curriculars a l'última proposta en què es planteja un projecte interdisciplinari per fomentar la lectura com a recurs per aprendre. Tal com s'ha repetit al llarg del treball, llegir no és una activitat exclusiva de l'àmbit lingüístic i, per aquest motiu, cal la implicació de tots els departaments del centre. De fet, la primera proposta d'aquest treball és transversal, la segona s'enfoca a l'assignatura de llengua catalana i literatura, i la tercera és interdisciplinària. Així doncs, són propostes variades que inclouen els diferents àmbits curriculars.

En tercer lloc, s'ha presentat una avaluació dels punts forts i els punts febles de cada proposta. Ara bé, en aquest sentit, tot i que s'ha complert l'últim objectiu, cal dir que hauria estat interessant avaluar les propostes després d'haver-les implementat. Això no ha estat possible per limitacions de temps, d'extensió i d'enfocament d'aquest treball, però sí que és cert que, d'aquesta manera, s'haurien pogut comprovar les fortaleses i les mancances reals de les propostes.

En definitiva, s'han complert tots els objectius del treball, s'ha verificat la hipòtesi i s'ha mantingut l'estructura que s'havia plantejat inicialment, cosa que ha permès oferir una visió prou completa de l'estat actual dels hàbits lectors dels alumnes de 3r d'ESO C de l'Institut Europa i de les estratègies i els agents que participen en el foment de la lectura. Tot plegat s'ha enllaçat de manera pràctica i esperançadora a les tres propostes finals del treball.

Per acabar, és important comentar que aquest treball tanca un màster que m'ha apropat a l'etapa de l'adolescència —el desenvolupament, les característiques i les necessitats dels adolescents—, als diversos agents que intervenen en l'aprenentatge dels alumnes —escola, entorn i famílies—, m'ha ensenyat a programar unitats didàctiques i activitats i, sobretot, a comprendre el currículum, les dimensions, les competències i els continguts clau. Tots aquests aprenentatges també han quedat recollits, d'alguna manera, en aquest treball.

Finalment, cal recalcar la utilitat d'aquest treball final de màster per a la pràctica docent personal, ja que m'ha permès endinsar-me al món de la lectura a secundària tant des d'una perspectiva teòrica com des d'un exemple pràctic. Per tant, ha estat una bona oportunitat per reflexionar-hi i buscar iniciatives realistes, engrescadores, competencials i efectives que fomentin els hàbits lectors, cosa que clarament suposa un avantatge per a la meva futura tasca docent perquè podré aplicar algun dels aprenentatges d'aquest treball a la vida real.

6. BIBLIOGRAFIA

11Onze (2022). *Els 'booktubers' catalans que et faran llegir*. Recuperat el 10 de maig de 2022 de <https://www.11onze.cat/magazine/booktubers-catalans-faran-llegir/>

Arànega, M. i Gasol, A. (2000). *Descubrir el placer de la lectura: lectura y motivación lectora*. Edebé.

Bertran, M. *Enquesta hàbits lectors*. (2012). Paraules. Recuperat el 28 de març de 2022 de <https://blocs.xtec.cat/comunicat/2012/02/17/enquesta-habits-lectors/>

- Congost, I. i Tesouro, M. (2008). Els hàbits lectors dels pares i les mares condicionen l'interès per la lectura dels seus fills i filles?. *Guix*, 348, 64-69.
- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana)*. (2a ed.). Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2017). *Competències bàsiques de l'àmbit digital*. (2a ed.). Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Ministerio de Educación (2010). *La lectura en PISA 2009: Marcos y pruebas de la evaluación*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Fernández, A., Manresa, M. i Ramoneda, A. *B EGL – Biblioteca escolar i gust per llegir*. (2018). Ateneu XTEC. Recuperat el 21 d'abril de 2022 de <https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/bib/begl/index>
- Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J.L. i Zancajo, A. (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill.
- Institut Català de les Empreses Culturals (2022). *Hàbits de lectura i compra de llibres 2021*. Recuperat el 28 de març de 2022 de https://issuu.com/icec_generalitat/docs/ha_bits_lectura_22
- Institut d'Estadística de Catalunya (2021). *El municipi en xifres: l'Hospitalet de Llobregat*. Recuperat el 15 de febrer de 2022 de <https://www.idescat.cat/emex/?id=081017>
- Institut Europa (2016). *Projecte Educatiu de Centre*. Recuperat el 14 de març de 2022 de <http://online.fliphtml5.com/sugq/fxzl/#p=1>
- Institut Montilivi (2013). *Enquesta hàbits lectors*. Recuperat el 28 de març de 2022 de <https://sites.google.com/site/montilivipilec/enquesta-habits-lectors>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Manresa, M. (2012a). La construcción de identidades a través de la lectura adolescente: una pauta para la actuación escolar. Dins S. Reis i B. M. Rodríguez (ed.), *Literatura infantil y juvenil e identidades* (p. 327-345). Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, Centro de Investigación en Estudios de Infancia, Universidade do Minho.
- Manresa, M. (2012b). *Els hàbits de lectura: dels perfils lectors a la intervenció docent*. Jornada El Gust per la Lectura, Departament d'Educació. Recuperat el 27 d'abril de 2022 de <https://www.slideshare.net/ATC/els-hbits-de-lectura-dels-perfils-lectors-a-la-intervencio-docent-mireia-manresa>
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, 3, 32-47.

Rincón, A. (2012). Competències lectores i èxit escolar. *Informes Breus*, 37. Fundació Jaume Bofill.

Servei d'Immersion i Acol·liment Lingüístics (2014). *La piràmide de la lectura: Una proposta de construcció del propi hàbit lector*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Solé, I. (2012). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. *Debats d'Educació*, 24. Fundació Jaume Bofill.

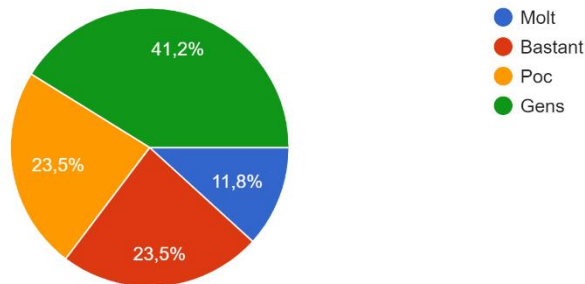
XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (s.d.). *Pla de lectura de centre*. Recuperat el 17 de març de 2022 de <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/lectura/pladelectura/>

7. ANNEXOS

Annex 1. Resultats de l'enquesta sobre els hàbits lectors

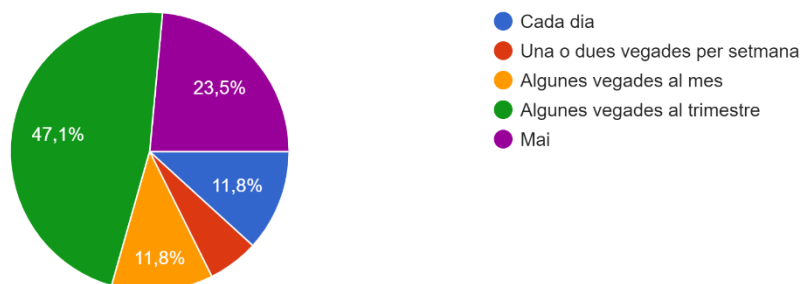
T'agrada llegir?

17 respostes



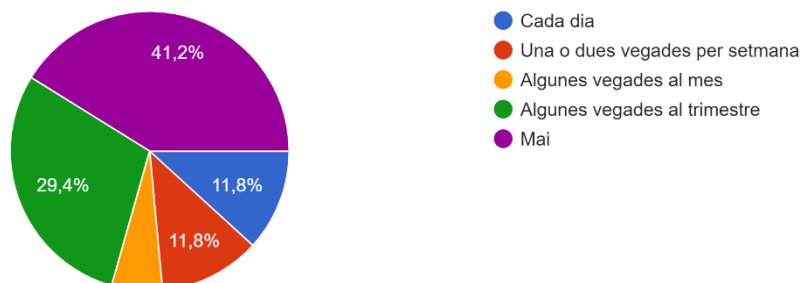
Amb quina freqüència llegeixes llibres de lectura obligatòria?

17 respostes



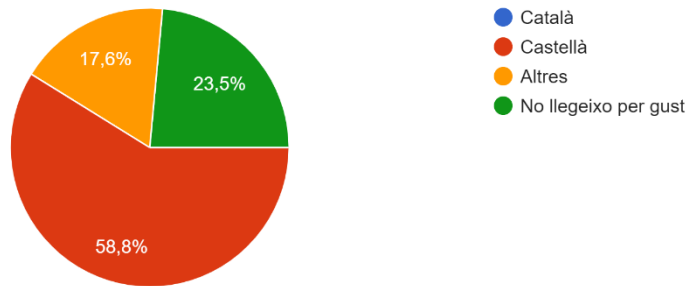
Amb quina freqüència llegeixes llibres per gust (no compten els llibres obligatoris de l'institut)?

17 respostes



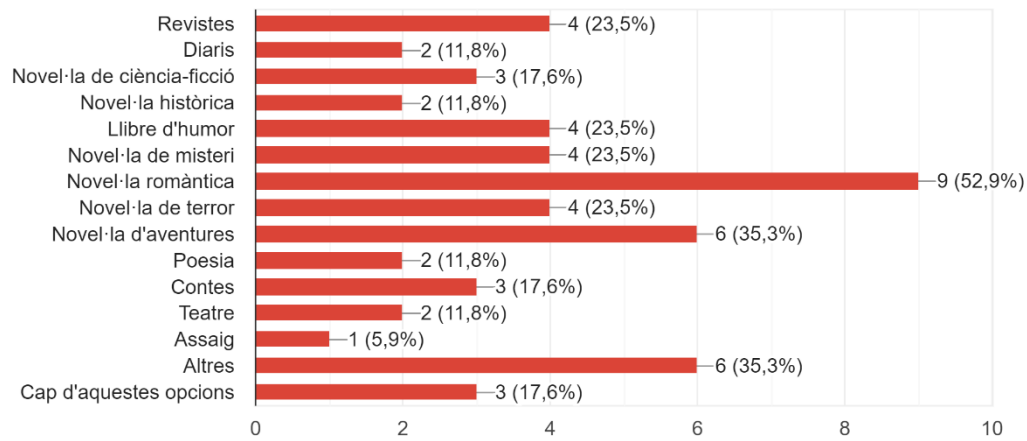
En quina llengua acostumes a llegir els llibres que llegeixes per gust i interès personal?

17 respostes



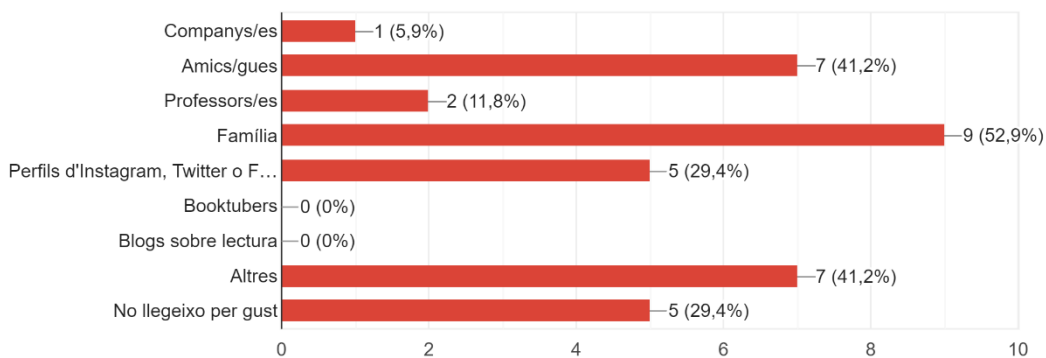
Què prefereixes llegir? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



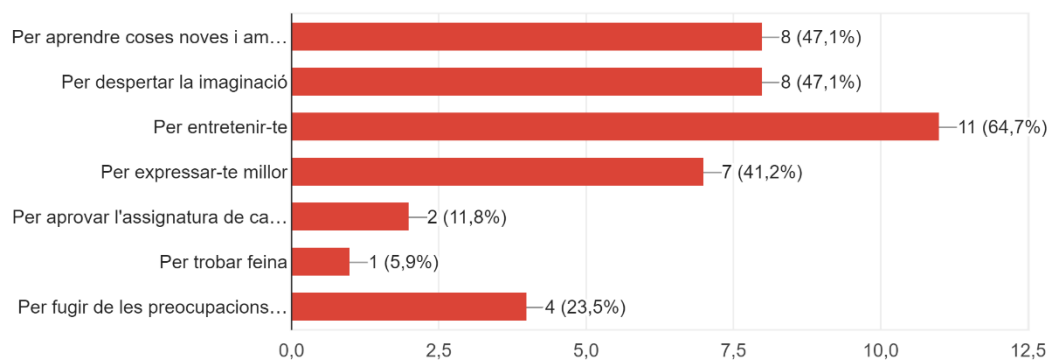
Qui et recomana els llibres que llegeixes per gust? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



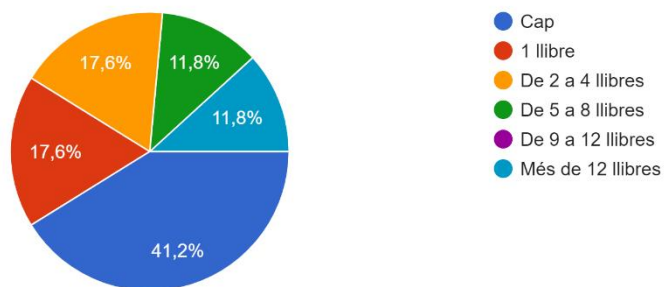
Per què consideres que serveix la lectura? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



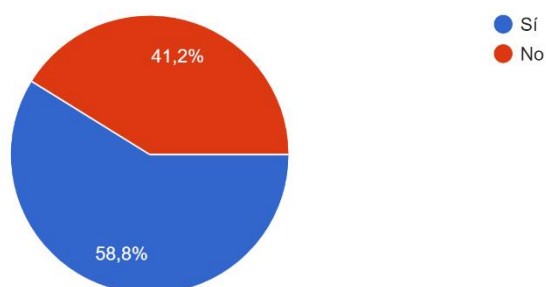
Quants llibres has llegit des del setembre?

17 respostes



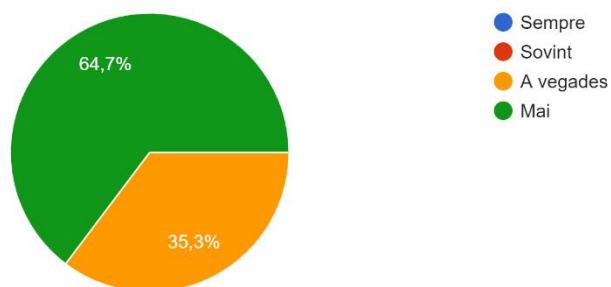
T'agradaria llegir-ne més?

17 respostes



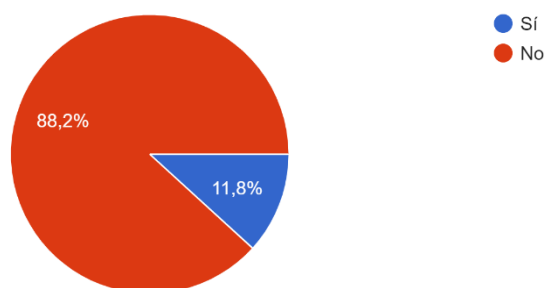
Amb quina freqüència vas a biblioteques del barri o de la teva ciutat?

17 respostes



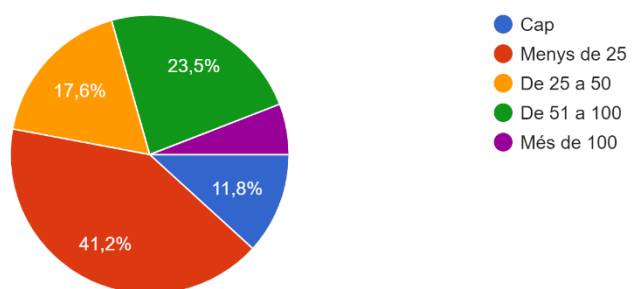
Has agafat cap llibre en préstec de la biblioteca de l'institut des que vas començar a 1r d'ESO?

17 respostes

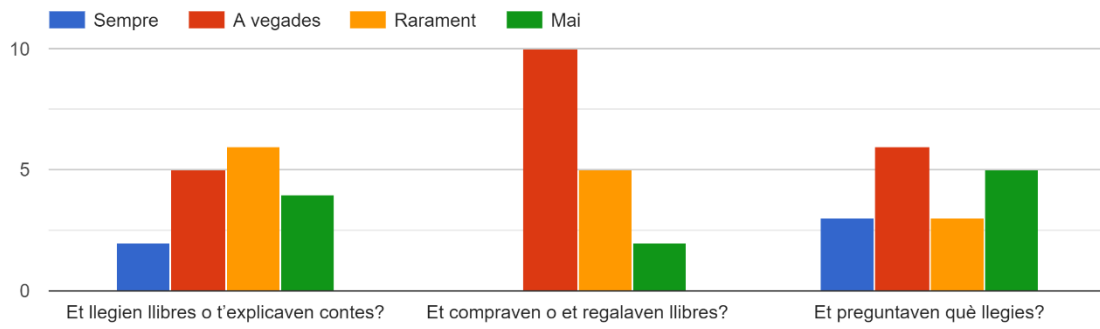


Quants llibres hi ha a casa teva?

17 respostes

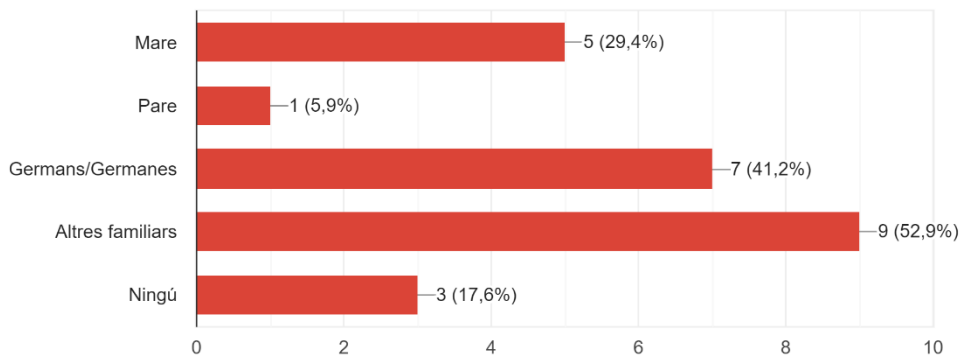


Quan eres petit, els teus pares...



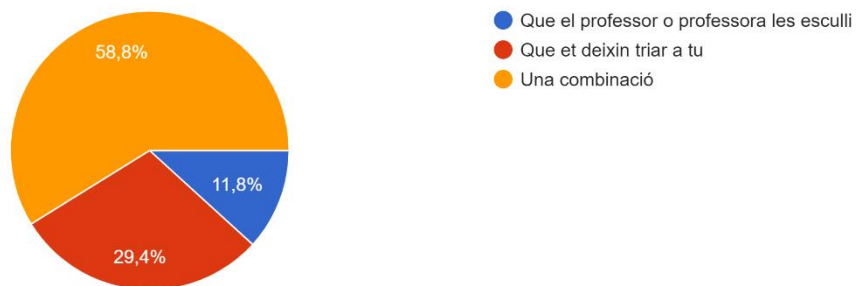
Quins membres de la teva família llegeixen? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



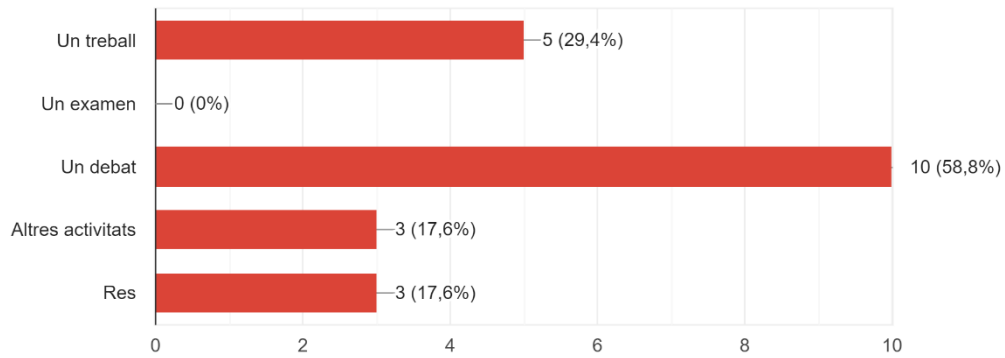
Quan hi ha llibres de lectura obligatòria en algunes assignatures, què prefereixes?

17 respostes



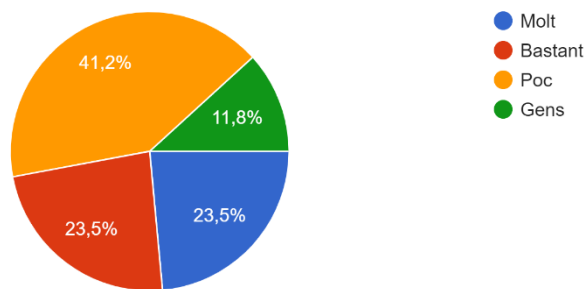
Què t'agradaria fer després de llegir un llibre de lectura obligatòria? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



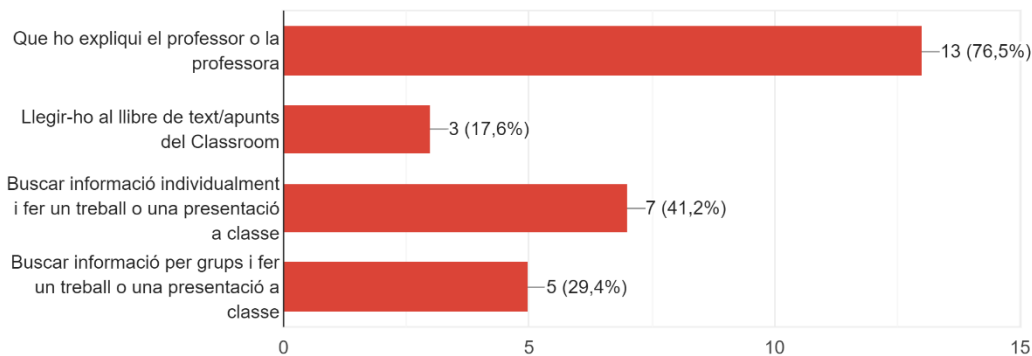
Quan llegeixes un text explicatiu o de teoria de qualsevol assignatura de les que fas aquest curs, consideres que l'entens...

17 respostes



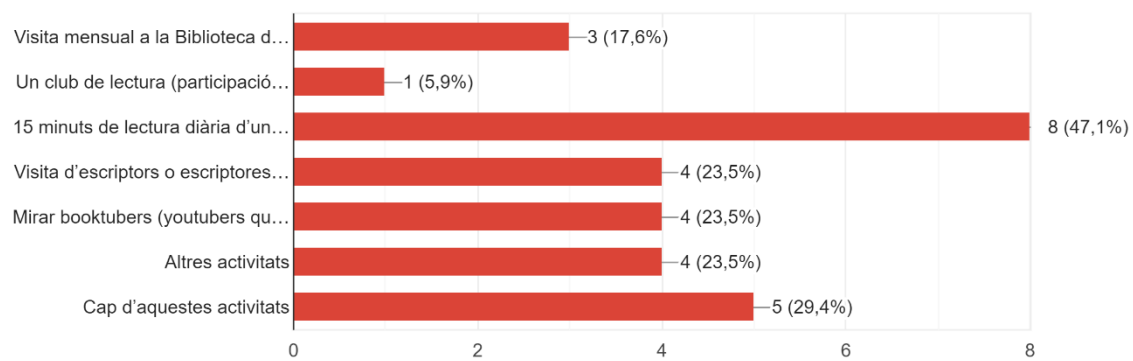
Per aprendre un tema nou a la classe de ciències socials o de biologia, què prefereixes fer? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



Quina d'aquestes activitats t'agradaria que es fessin a l'institut? (Pots escollir més d'una opció)

17 respostes



Annex 2. Entrevista a Núria Rubio, professora de llengua catalana i literatura de 3r d'ESO C

Què pots comentar sobre el nivell de comprensió lectora que tenen els alumnes de 3r d'ESO C? Ho pots comparar amb altres cursos o bé amb les altres tres habilitats lingüístiques (comprensió oral, expressió escrita i expressió oral).

En general, tenen un nivell molt baix i no tan sols perquè siguin textos en català, sinó que en castellà també tenen una comprensió lectora baixa. El problema és l'habilitat de la comprensió lectora i no pas la llengua. A més, diria que un 90 % tenen molts problemes per entendre el llenguatge abstracte, irònic, no literal, és a dir, captar el significat entre línies. Quan els textos tenen un llenguatge literal i més clar, doncs sí, llavors el nivell de comprensió lectora és més elevat.

De fet, jo no hi era, però quan aquests alumnes van arribar a 1r d'ESO, els professors es van adonar que tenien moltes dificultats per entendre textos i enunciats tant de les assignatures de l'àmbit lingüístic com de la resta d'assignatures. Aleshores, de manera excepcional, van decidir aturar les classes durant aproximadament un mes per treballar la comprensió lectora.

Aquest any els alumnes de 3r d'ESO tenen una hora setmanal de reforç, que, en un principi, es va establir amb la intenció de treballar tècniques d'estudi, de reforçar la comprensió lectora o bé d'oferir-los un espai per avançar feina. Així mateix, com a mesura excepcional d'atenció a la diversitat, aquest any a 3r d'ESO hi ha dues aules obertes perquè hi ha molts alumnes que ho necessiten. L'aula oberta és un espai creat en aquest institut perquè hi assisteixin els alumnes de 3r i 4t d'ESO amb NEE. Mentre els companys fan biologia, física i química, i tecnologia a l'aula ordinària, alguns alumnes van a l'aula oberta per treballar els continguts d'una manera més pràctica. Com deia, aquest any és excepcional perquè a 3r d'ESO n'hi ha dues i normalment només n'hi ha una.

Com penses que es podria millorar la comprensió lectora?

Bé, és molt complex, però sí que és cert que l'hora de reforç que et comentava abans està molt desaprofitada. L'objectiu inicial era treballar tècniques d'estudi i comprensió lectora, però s'ha acabat convertint en una hora a la setmana per deixar que els alumnes facin deures i estudiïn. Penso que aquesta hora hauria d'estar coordinada pel departament de llengües de l'institut i hauríem de pensar activitats per treballar la comprensió lectora i l'expressió escrita.

D'altra banda, tenir la biblioteca del centre oberta i en funcionament facilitaria l'accés a la lectura de persones que hi poden tenir interès. A més, seria interessant que la biblioteca escolar estigués ben coordinada amb la biblioteca del barri, ja que hem descobert que el personal de la Biblioteca de Bellvitge té molta voluntat per fer més xarxa. Ara bé, és cert que cal temps per organitzar-nos i dur-ho a terme. Per exemple, podríem fer que, les tardes de dilluns o dimarts, els alumnes anessin a la biblioteca a llegir. Allà podrien triar els llibres que volguessin i, d'aquesta manera, anirien establint un contacte més directe amb la biblioteca i tot el món que envolta la lectura.

En aquest sentit, la pandèmia de la COVID-19 també ha tingut conseqüències sobre els hàbits d'estudi i de lectura d'aquests alumnes, ja que, per exemple, abans de la pandèmia, alguns alumnes tenien per costum anar a la biblioteca a les tardes a fer feina. Com que últimament hi havia restriccions d'horaris i d'aforament, aquests alumnes ja no han adquirit aquest hàbit i, per tant, no coneixen totes les possibilitats que els pot oferir la biblioteca; des de sala d'estudi a centre cultural.

La competència lectora està formada per tres eixos i ara veurem si els treballem a l'aula i de quina manera ho feu. El primer és l'eix de "saber llegir". Com el tracteu? Feu lectura en veu alta?

Sí, fem lectura en veu alta, però els costa per diversos motius. D'una banda, hi ha un factor de vergonya. D'altra banda, la inseguretat que tenen aquests alumnes amb la llengua catalana perquè se'ls ha dit moltes vegades que no saben parlar català i això encara els fa sentir més insegurs. Per combatre la vergonya, els intento "enganxar" amb gravacions en què llegeixen en veu alta algun text o fragment d'un llibre, però sé que els fa mandra i no els agrada gaire. Però, sí, en general, intento que de tot el que fem a classe, sempre hi hagi algun moment de lectura en veu alta. A més, intento que al final de la classe hagin llegit tots.

De quines maneres treballem la comprensió lectora dels textos que es llegeixen a l'aula? Els alumnes tenen unes preguntes a continuació? Els comenteu entre tots a l'aula? Els demanes que algú en faci un resum o que subratllin les paraules més importants?

Treballem la comprensió lectora de diverses maneres: preguntes orals immediatament després de llegir el text per comprovar que han entès la idea general, preguntes per escrit i més detallades, preguntes de vocabulari, preguntes sobre la ironia o el llenguatge metafòric del text, preguntes sobre les sensacions personals que els transmet el text, etc. En definitiva, intento treballar els textos des de perspectives diferents perquè vegin que no sempre s'han de treballar de la mateixa manera, sinó que en podem extreure diverses informacions, com ara idees clau, sensacions personals, vocabulari, ironies, etc. D'altra banda, també vull deixar clar que amb el temps i amb experiència aprens a fer preguntes més "bones" per saber si han entès el text.

El segon eix de la competència lectora és "llegir per aprendre". El treballem d'alguna manera en aquesta assignatura?

Per exemple, aquest curs a 3r d'ESO hem treballat el tema de la publicitat, en què efectivament havien de llegir textos i buscar informació per aprendre vocabulari i continguts nous al voltant d'aquest tema. Quan treballem aquest eix de "llegir per aprendre", ho fem amb temes que no són estrictament obligatoris per al currículum de català, però els incloem per tractar-hi competències com aquesta justament. Ara bé, penso que això s'hauria de fer més des de les altres assignatures.

El tercer eix és el "gust per llegir". El tracteu a l'assignatura de llengua catalana i literatura?

Sí, en general el treballem amb les lectures obligatòries i amb les preguntes i activitats que creem al voltant d'aquest llibre.

Quantes lectures obligatòries hi ha a l'any? Qui les escull? Com les treballem?

Fem una lectura obligatòria a l'any. A causa de les dificultats econòmiques per comprar llibres, acostumo a treballar amb fragments de lectures. A més, el fet de presentar-los fragments també fa més atractiva l'activitat, ja que, en general, hi ha dificultats per llegir. Quan he treballat a altres instituts, presentava el llibre a classe i en feia una petita introducció, però els alumnes el llegien sencer a casa i, al final, fèiem un examen. Aquí (a l'Institut Europa) és diferent, ja que els llibres no els concebo com a lectures obligatòries, sinó que creo tota una unitat didàctica al voltant d'aquests llibres. De fet, aquest any justament hem intentat que fos una unitat didàctica en col·laboració amb altres assignatures (amb castellà i visual i plàstica).

A l'hora de treballar la lectura obligatòria, intento que llegim bastant a l'aula perquè així m'asseguro que se'l llegeixen i després sempre els acabo demanant alguns capítols de deures. Quan llegim a classe, sempre ho fem treballant la lectura en veu alta i, com et comentava abans, intento que llegeixin tots els

alumnes. Per avaluar el llibre, faig un examen per treballar la comprensió lectora d'alguns fragments concrets, per treballar l'estructura del llibre, per treballar l'expressió escrita mitjançant activitats com ara *Planteja un desenllaç alternatiu*, *Quin ha estat el moment més trist de l'obra...* En definitiva, els plantejo preguntes obertes i potser més "engrescadores" perquè surten de les típiques preguntes de comprensió lectora, però sempre els demano que ho justifiquin fent referència al llibre.

Com es pot reforçar aquest eix perquè millori el gust per la lectura?

A veure, penso que, tot i que sona poc esperançador, d'entrada, cal que assumim que ho tenim tot en contra, ja que els productes audiovisuals ens han guanyat. A partir d'aquí, què podem fer? Primer de tot, cal que la professora mostri entusiasme i que animi els alumnes que ja són lectors. A més, aquesta actitud també és positiva perquè fa que els alumnes tinguin models d'entusiastes per la lectura, tant professors com companys de classe que llegeixen. D'altra banda, penso que és molt important fomentar diversos tipus de lectors perquè els alumnes sentin que caben dins d'aquest "sac" i que hi són benvinguts. Seguint amb aquesta línia, també cal ampliar el ventall de gèneres que poden llegir i oferir-los diversos models i històries perquè els coneguin i siguin ells mateixos qui triïn què descarten i què prefereixen començar a descobrir.

Seria molt interessant aconseguir que els alumnes desvincuessin l'activitat lectora de les lectures obligatòries. En aquest punt, sí que haurien descobert el gust per llegir i penso que per arribar-hi cal que ells puguin escollir què llegeixen i que disposin d'una oferta prou àmplia per triar. Així mateix, cal que els alumnes tinguin un espai on llegir, ja que moltes vegades ni tan sols tenen un espai on estudiar. De fet, el gust per la lectura també ve condicionat pels hàbits lectors que han vist a casa seva.

Pel que fa a altres iniciatives, penso que seria interessant fer sortides a la biblioteca del barri i col·laborar-hi (com et comentava abans), al teatre (i treballar prèviament l'obra), a llibreries del barri o de la ciutat; organitzar xerrades amb escriptors de llibres que hagin llegit; fer una hora de lectura a la setmana a cada curs, etc. És cert que d'idees, n'hi ha moltes, però també cal ser conscients del temps i de la dedicació que suposen. Per tant, penso que això ha de ser un projecte de centre i no pas una tasca exclusiva del departament de llengües de l'institut.

Els recomanes llibres alguna vegada?

Sí, sí que ho faig, però potser hauria de fer-ho de manera més general perquè acostumo a focalitzar aquestes recomanacions en els alumnes a qui penso que els pot interessar més. D'altra banda, crec que tinc una mancança en aquest àmbit, ja que no conec prou bé la literatura juvenil. Com que no conec gaires títols i no sé què els pot interessar, faig poques recomanacions a la classe.

Em pots explicar com funciona (o com funcionava) la biblioteca escolar de l'institut?

Abans de la pandèmia, la biblioteca del centre estava oberta a l'hora del pati i al migdia i hi havia una persona encarregada. Amb la COVID-19 aquest servei desapareix i actualment encara segueix tancada. Com deia, en aquest centre hi ha un problema greu amb la lectura i espero que l'any que ve ja es pugui tornar a obrir. Tot i que és una biblioteca petita, era un servei que funcionava bé.

Saps si els alumnes de 3r d'ESO C acostumen a anar a la Biblioteca de Bellvitge?

Al principi d'aquest curs, els vaig demanar si tenien el carnet de la biblioteca i vaig fer-me una taula per tenir constància de quants el tenien, quants no el tenien i quants l'havien perdut. Aquesta idea ha quedat una mica abandonada, però m'agradaria recuperar-la ara a final de curs i fer una excursió a la biblioteca perquè tots els alumnes agafin un llibre en préstec. Amb aquesta activitat no només treballés que els alumnes agafin un llibre i llegeixin, sinó que també els ofereixes l'experiència d'anar a la biblioteca i

saber fer aquest tràmit. Si els interessa tornar-hi en un futur, ja sabran què fer i com fer-ho i els serà més fàcil.

Has treballat a cap centre que tingui iniciatives de lectura que et semblin interessants?

Sí, he estat en altres centres on la lectura es treballava diferent de com ho fem (o ho podem fer) aquí. Per exemple, en un centre, que històricament té més nivell del que hi ha aquí, fèiem una lectura obligatòria per trimestre a català, a castellà i a anglès. En un altre centre, teníem dues lectures obligatòries a l'any i tots els cursos de l'institut feien una hora a la setmana de lectura en què tots els alumnes portaven un llibre de casa que havien triat ells mateixos i dedicaven l'hora a llegir. Hi havia algunes recomanacions, com ara a 1r i 2n d'ESO se'ls permetia llegir còmics, però a 3r i 4t d'ESO, ja no. Per assegurar-me que llegien, vaig crear una graella i cada dia els demanava que indiquessin la pàgina d'inici i l'última pàgina que havien llegit aquell dia. Després, a final de curs els vaig demanar que preparassin una exposició oral sobre un dels llibres que havien llegit.

Annex 3. Entrevista a Josep Boix, tutor i professor de ciències socials de 3r d'ESO C

Què pots comentar sobre el nivell de comprensió lectora que tenen els alumnes de 3r d'ESO C? Ho pots comparar amb altres cursos o bé amb les altres tres habilitats lingüístiques (comprensió oral, expressió escrita i expressió oral).

En general, a totes les classes de 3r d'ESO, diria que malament. A més, comparant-ho amb els altres cursos, doncs també. Es tracta d'una promoció que, des que van entrar a 1r d'ESO, ja vam observar que tenien dèficits en totes quatre habilitats lingüístiques; tant en les comprensions com en les expressions. De fet, al primer trimestre de 1r d'ESO, quan feia unes setmanes que havia començat el curs, ja vam haver d'aturar les classes de totes les matèries durant tres setmanes per treballar la lectoescriptura. Abans, els professors ens havíem reunit i havíem compartit aquesta preocupació, des de les diverses assignatures, per les dificultats que tenien amb la comprensió escrita. Durant aquestes tres setmanes, els vam repetir les proves de les competències bàsiques que havien fet (i d'altres anys) a 6è de primària. D'aquesta manera, treballàvem sobretot la comprensió lectora per poder seguir, més endavant, les classes amb normalitat.

Com deia, es tracta d'una promoció que, en general, ja té grans dificultats en aquest àmbit. A més, cal sumar-hi la pandèmia de la COVID-19, ja que aquests alumnes van haver-se de confinar el març del 2020, quan feien 1r d'ESO. Com que ja d'entrada no acostumen a fer els deures ni cap tipus de feina a casa, el confinament va repercutir encara més en les dificultats acadèmiques d'aquests alumnes.

Com penses que es podria millorar la comprensió lectora?

Es podria millorar llegint més i utilitzant suports físics a l'hora de treballar a l'aula. D'aquesta manera, milloraria la concentració dels alumnes i retindrien més informació. De fet, a les meves classes ja no utilitzem els ordinadors ni els apunts al *Classroom* o *Moodle*; els faig fotocòpies, treballem en paper i els faig subratllar els textos que llegim. Suposo que aquesta és una estratègia que he decidit adoptar perquè treballin i millorin la seva comprensió lectora. A més, penso que, perquè millorin aquesta habilitat, no es pot treballar només des de l'institut, sinó que també cal treballar-ho des de casa.

La competència lectora està formada per tres eixos i ara veurem si els treballem a l'aula i de quina manera ho feu. El primer és l'eix de "saber llegir". Com el tracteu? Feu lectura en veu alta?

Doncs aquest no el treballo perquè els alumnes no acostumen a llegir en veu alta. A la meua assignatura, treballem amb materials que els comparteixo i, quan s'ha de llegir, ho fa cadascú de manera individual.

De quines maneres treballem la comprensió lectora dels textos que es llegeixen a l'aula? Els alumnes tenen unes preguntes a continuació? Els comenteu entre tots a l'aula? Els demanes que algú en faci un resum o que subratllin les paraules més importants?

Sí, després dels textos acostumo a incloure activitats de comprensió lectora per comprovar que han entès el que han llegit. A més, els faig fer resums i sobretot treballem molt els esquemes i mapes conceptuals; els demano que en facin després de llegir textos i és cert que són una bona estratègia per treballar la comprensió lectora. Pel que fa a les paraules i les idees clau, les acostumo a donar jo i després els alumnes s'ocupen de buscar definicions al text o bé d'elaborar-les amb les seves pròpies paraules (sense copiar d'internet). Així és com treballem els textos a la classe de ciències socials.

D'altra banda, la metodologia que segueixo per fer les classes es basa en la taxonomia de Bloom —una classificació jeràrquica de 6 ordres o objectius educatius que s'ordenen segons la complexitat del procés cognitiu que requereixen. Aquests 6 ordres són recordar, comprendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear. Així doncs, per treballar els temes de ciències socials, els proposo activitats en què es treballin aquests

ordres: algunes d'interioritzar continguts, altres de fer definicions o d'anàlisi, altres més creatives d'elaborar frases, etc. Totes aquestes activitats es basen en un text del qual s'ha fet una lectura prèviament. Normalment els alumnes treballen de manera individual o per parelles (a vegades també en petits grups) i després ho corregim tots junts.

El segon eix de la competència lectora és “llegir per aprendre”. El treballeu d'alguna manera en aquesta assignatura?

Sí, aquest el tractem molt, ja que alguns temes els treballem amb la metodologia de les classes invertides, és a dir, ells fan de professors i preparen la teoria i les activitats. Quan treballem així, jo els facilito continguts i fonts d'informació i ells, per grups, ho treballen mentre adopten el rol de professors. Quan ho entreguen, escullo els que estan millor perquè surtin davant de la classe i facin de professors; presenten la teoria i ho combinen amb les activitats que també han preparat, les quals són similars a les que fem a classe i, per tant, també segueixen la taxonomia de Bloom.

En aquest sentit, vull destacar que he notat un canvi entre els alumnes de 3r d'ESO d'aquest curs i els alumnes de la promoció anterior perquè aquest any, en general, els materials que m'entreguen són força mediocres. És cert que sempre n'hi ha aproximadament 5 que estan bé —i són els que surten a fer la classe—, però, pel que fa a la resta de la classe, he notat diferències amb els seus companys d'un curs més alt. En general, s'observen problemes relacionats amb els hàbits d'estudi.

Per treballar aquest eix que comentes, a vegades també es preparen exposicions grupals sobre temes relacionats amb l'assignatura i ells mateixos busquen la informació per després presentar-la a la resta de la classe. En aquest cas, són les típiques presentacions en grup que ja coneixem.

El tercer eix és el “gust per llegir”. El tracteu a l'assignatura de ciències socials?

No, aquest no el tractem a l'assignatura. Suposo que es treballa més des de les assignatures de l'àmbit lingüístic.

Els recomanes llibres a vegades?

No, no tinc costum de fer-ho.

Has treballat a cap centre que tingui iniciatives de lectura que et semblin interessants?

Sí, abans treballava en un altre institut en què les classes començaven a les 8 i els primers trenta minuts sempre es destinaven a la lectura. Això passava cada dia independentment de l'assignatura que tinguessin els alumnes a primera hora. Els alumnes portaven el llibre en format físic de casa i, per tant, cadascú llegia el que volia. Era una iniciativa que funcionava bastant bé, però ara no recordo si es feia cap activitat avaluativa en finalitzar el llibre o el trimestre.

Encara que aquí (a l'Institut Europa) la biblioteca no estigui oberta ni es faci cap iniciativa com aquesta que acabo d'explicar-te, sí que hi ha altres activitats, com ara el certamen literari que es fa per Sant Jordi.