

1. INTRODUCCIÓ ALS CONCEPTES GENERALS DE L'EDUCACIÓ LITERÀRIA

.1 Del model historicista a l'educació literària

Tradicionalment, hom ha plantejat l'ensenyament de la literatura com l'exposició d'unes dades històriques, en la catalogació històrica, en l'enquadrament de moviments, d'escoles i de tendències literàries i les caracteritzacions esquemàtiques i tipificades corresponents, o bé en l'estudi dels recursos que caracteritzen l'ús literari de la llengua o que sistematitzen les peculiaritats formals dels gèneres i dels textos. De vegades, hom presenta els com una prova testimonial a tall d'exemple de comprovació i per a corroborar les caracteritzacions fetes a nivell teòric. L'estudi de la literatura ha estat entès com un cúmul de sabers que s'expandeix entre allò enciclopèdic i la referència d'erudició filològica sobre el conjunt d'obres de creació, que esdevé una matèria apta per a desenvolupar un aprenentatge basat en la memorització de conceptes i d'abstraccions. Tanmateix, l'estudi de la literatura no consisteix—o, millor, *no hauria de consistir*— en l'aprenentatge d'una successió de moviments, de dates, d'autors i d'obres, ni en la simple enumeració d'influències i de *trets d'estil*. El quadre que segueix acara els dos models d'ensenyament de la literatura.

ENSENYAMENT TRADICIONAL	NOU ENFOCAMENT
Centrat en l'adquisició de coneixements de caràcter disciplinari, bàsicament de l'àrea de Literatura	Centrat en el desenvolupament de l'hàbit de la lectura i de les habilitats lingüístiques que s'hi relacionen.
Importància de la informació: autors, biografies, títols, obres, moviments, etc.	Importància de la comprensió i de la interpretació dels textos. Foment del gust per la lectura.
Visió historicista i diacrònica, de l'antiguitat a l'actualitat.	Visió més aïna sincrònica. Es lligen textos més propers a l'alumnat.
Visió limitada del fet literari: literatura escrita, de qualitat, elitista, culta i per a adults.	Visió més global: també és literatura la tradició oral, les obres per a infants i juvenils, la literatura popular i de consum.
No hi ha relació amb unes altres manifestacions artístiques. Concepció estàtica i restringida dels gèneres literaris.	Es concep com un mitjà més d'expressió artística i té en compte manifestacions com ara el còmic, el cinema o la cançó.

1. Conceptes generals

Limitada a la recepció i la comprensió. Manté una actitud passiva en l'alumnat.	Incorpora les habilitats productives i promou la creativitat de l'alumne.
Selecció dels textos segons la importància històrica i nacional, la qualitat i l'interès del professorat.	Selecció de textos segons els interessos de l'alumnat, de més proper a més llunyà. Prioritat de la literatura infantil i juvenil, adaptacions i traduccions. El professor assessora, però no és l'únic que decideix.
Presentació dels textos literaris com a models que cal seguir.	Relació llengua-literatura més flexible. La literatura pot incloure models de llengua diversos.
Intenta fer un compendi exhaustiu de la literatura nacional.	Pot limitar-se a una tria representativa i incloure altres literatures.

Al nostre parer, la didàctica de la literatura ha de plantejar-se que l'objectiu essencial i genèric de la formació i de l'educació literària de l'alumnat d'un determinat nivell escolar té un doble caràcter integrador: aprendre a interpretar i aprendre a valorar les creacions de caire esteticoliterari (Mendoza, 2002). Per a fer això, les competències essencials que haurà de desenvolupar l'alumne es perfilen en dues direccions:

- 1) La que atén les competències que permeten comprendre i reconèixer les convencions específiques d'organitzar i de comunicar l'experiència que té la literatura, i, conseqüentment, dotar d'una poètica i una retòrica literàries elementals.
- 2) La que s'ocupa del conjunt de sabers que permeten atendre la historicitat que travessa el text, com a sabers necessaris i mediadors per a poder descobrir-ne i/o establir-hi la nostra valoració interpretativa.

El canvi més significatiu que presenta tota la teoria al voltant dels objectius és la substitució de l'ensenyament de literatura per l'educació literària (Colomer 1996).

L'objectiu fonamental de l'experiència de la lectura del text literari a l'ensenyament mitjà és el desvetllament de l'interès per llegir i la creació d'hàbits de lectura que seran més positius si es mostren capaços de crear la corresponent autonomia d'elecció i de fruïció de text, gràcies a l'adquisició d'instruments senzills de comprensió i d'interpretació bàsica (Bertoni de Guercio, 1992).

Ras i curt: l'educació literària (educació *en i per a* la lectura literària) és la preparació per a saber participar amb efectivitat en el procés de recepció i d'actualització interpretativa del discurs literari:

Per això, quan veig alumnes poc creatius, l'única cosa que penso és que l'escola hauria de suplir les mancances d'estímul lingüístics, artístics, de verbalització d'experiències interiors que es donen en moltes famílies. Objectiu de consecució improbable des d'aquesta concepció academicista de l'ensenyament de la literatura que emfasitza la pura transmissió de dades, generalment lineals i falses, sobre períodes literaris, generacions, autors i obres. La història literària i el comentari de textos habituals no salven les distàncies entre les classes socials, sinó més aviat el contrari. Si la formació de la sensibilitat és també una conseqüència social, la informació massiva i indiscriminada sobre literatura accentua les mancances i potser el rebuig dels béns culturals i artístics que voldríem que fossin *universals*. Hem de fer gaudir dels textos abans de situar-los i analitzar-los (Sánchez-Enciso, 2007: 72).

Una educació literària basada en un gust per la lectura (definit a través de la idea de *desvetllament d'interès* i de *creació d'hàbit de lectura* o del concepte d'*enriquiment de la sensibilitat*). La finalitat és que l'alumnat llija i gaudisca llegint llibres literaris. L'alternativa més radical a la situació fou la proposta de Pennac (1992), que proposa oblidar tota mena de contingut *literari* fins que l'alumnat no es veja atret per la literatura, i destina tots els esforços del professorat a assolir d'una manera prioritària aquest objectiu. Del conjunt de la proposta pennaquià han perdurat els anomenats *drets imprescindibles del lector*. Parteixen del fet que, en matèria de lectura, els lectors s'atorguen tots aquests drets, els mateixos que neguen als joves que volen iniciar-se a la lectura.

El dret a no llegir.

El dret a saltar pàgines.

El dret a no acabar un llibre.

El dret a rellegir.

El dret a llegir qualsevol cosa.

El dret al bovarisme (deixar volar la imaginació).

El dret a llegir en qualsevol lloc.

El dret a fullejar.

El dret a llegir en veu alta.

El dret a callar (ningú no té autoritat per a demanar-nos comptes sobre la intimitat de la lectura).

En síntesi, allò més important d'aquests drets, seguint Pennac, consisteix a atorgar als joves els drets que els adults ens atorguem:

Que, de tant en tant, l'escolar trobi un professor l'entusiasme del qual sembla considerar les matemàtiques per si mateixes, que les ensenya com una Bella Art, que les fa estimar per la virtut de la seva pròpia vitalitat, gràcies a la qual l'esforç es converteix en un plaer, és fruit de l'atzar, no del geni de la institució (Pennac, 1992).

Com afirma l'escriptor francès, el culpable de l'allunyament de la literatura dels interessos del jovent no és la televisió (tot i que n'és un competidor), ni els videojocs, sinó totes les persones que no estimulen en els fills el plaer de la lectura, l'hàbit de lectura que ens proporciona la felicitat, que ens permet oblidar-nos del món per una estona i deixar volar la imaginació. El culpable és el sistema educatiu -que ha canviat el vell plaer de la lectura abans de dormir per la lectura com una obligació-, la manca de professors, eixits de l'atzar, que desperten a l'alumnat el gust per la lectura, *el plaer de llegir*, i no el fet de llegir per obligació, per una nota o per una qualificació.

La professora Daniela Bertochi distingeix tres tipus d'objectius en l'ensenyament de la literatura: els afectius, els cognitius i els lingüístics i els metalingüístics.

El objetivo afectivo final de la enseñanza obligatoria respecto al texto literario es que el alumno adquiera una actitud positiva hacia este tipo de textos y que elabore un gusto autónomo por la lectura (Bertochi, 1995:31).

Els objectius cognitius que caldria assolir mitjançant la lectura de textos literaris estan relacionats amb el desenvolupament d'un nombre determinat de capacitats cognitives, entre les quals Bertochi destaca:

las de previsión, de formulación de inferencias, de comparación, de estructuración espacio-temporal, de generalización, de valoración (Bertochi 1995: 32).

El tercer gran grup d'objectius plantejats per l'autora són els lingüístics i els metalingüístics. Bertochi posa de relleu que tota lectura d'un text literari comença per la comprensió del sentit literal del text. Per tant, hi hauria un primer nivell de comprensió totalment lingüístic que s'adquiriria de manera simultània a la lectura dels textos. L'objectiu global d'aquestes lectures consistiria a desenvolupar la comprensió lectora. Podem concloure que els objectius lingüístics i metalingüístics són els que esdevenen, des d'un punt de vista objectiu i pràctic, més avaluable. Però, seguint Bertochi, possiblement considerem prioritari els primers, els afectius.

Fa un temps, Teresa Colomer (1995) va establir unes directrius que caldria seguir per a desenvolupar la competència literària dels aprenents. Fem-hi una ullada:

- 1) Cal fer experimentar la comunicació literària als alumnes, fet que implica recrear a l'aula situacions autèntiques en què la literatura siga una comunicació real. És interessant incloure l'alumnat en la comunitat de lectors i potenciar que compartisca allò que sap i allò que ha après amb els companys i les companyes, amb el professorat, amb els autors i les autores, etc.
- 2) Cal utilitzar textos que oferisquen elements de suport per a obtenir-ne significat i que ajuden, alhora, a augmentar les capacitats interpretatives de l'alumnat.
- 3) Cal suscitar la implicació i la resposta dels lectors. Si la literatura serveix per a conformar i gaudir de la realitat d'una manera subjectiva, el paper de l'ensenyant ha de consistir a provocar i expandir la resposta obtinguda amb el text literari, més que no a ensenyar categories d'anàlisi.
- 4) Cal intentar construir el significat de d'una manera compartida i provocar una interacció entre les interpretacions individuals i els comentaris públics.
- 5) Cal ajudar a progressar en la capacitat de fer interpretacions més complexes. És difícil, quan no es preveu el seguiment de les pistes textuales i la pluralitat de significats.

- 6) Si «la competència literària és la manifestació d'una competència lingüística plena i madura» (Cassany, Luna i Sanz, 1993), cal preveure activitats que afavorisquen totes les operacions implicades en la lectura.
- 7) Cal interrelacionar les activitats de recepció amb les d'expressió literària, tant oralment com per escrit.

El professor Mendoza Fillola (1998), per la seua banda, defineix les diferents fases del procés de lectura literària com una retroalimentació contínua entre totes elles. Cal fer atenció, justament, a la idea d'interacció, ja que, en la lectura, el lector no és un ens passiu o un mer receptor, sinó que ha de fer un paper actiu per a acostar-se al lector model proposat pel text. Les conseqüències didàctiques d'aquest model són molt interessants, ja que obliguen els docents a intervenir en totes les fases, si volen assolir els objectius marcats:

- a) L'antipació, és a dir l'activitat que fa el lector abans de començar la descodificació del text (Mendoza, 1998). Es tracta d'una activitat de previsió, intuïtiva, imprecisa, que moltes vegades fa una funció motivadora. Aquesta anticipació es produeix a partir d'unes referències generalment limitades a les aportacions potencials del lector (els coneixements que puga tenir sobre el gènere, l'obra de l'autor, la col·lecció o l'editorial en què es publica...). En alguns casos, aquesta estimulació es pot completar amb el que anomenem *metatext*, és a dir, tot allò que s'ha dit sobre l'obra i que pot haver rebut el futur lector a través de converses, classes, mitjans de comunicació... L'últim element que podria contribuir a configurar aquesta anticipació, i que ja se solaparia amb la formulació d'expectatives, seria l'exploració del *paratext* de l'obra: el títol, la portada, la contraportada... generen una sèrie d'intuïcions que arredoneixen la resposta a la pregunta: Què em pot oferir aquesta obra, segons els estímuls parcials?
- b) La descodificació es fa referència a la primera fase del procés de lectura, activitat bàsica, mecànica i de reconeixement, que permet desxifrar-ne les unitats menors: grafies, síl·labes, paraules, elements denotatius...

- c) Formulació d'expectatives. Les expectatives són hipòtesis, previsions que el lector formula a partir de les dades inicials i dels indicadors que troba a mesura que avança la lectura. Tenen ja una base empírica i no simplement intuïtiva. Les expectatives afecten el contingut (tipus d'acció, desenvolupament de la trama, caracterització dels personatges, estructura general de l'obra o del text, peculiaritats estilístiques, especificitat sobre l'època...), sobre la intencionalitat, sobre la forma (trets estilístics, del gènere, de la tipologia textual...).

Les expectatives són la base per a contruir inferències. Per això les diferenciem entre expectatives essencials, opcionals o incompatibles; errònies, i de contrast.

Les inferències ja són concrecions de coneixement, la validesa de les quals s'estableix en les activitats de síntesi i de recapitulació valorativa de les dades i dels estímuls captats pel lector. A partir d'aquestes corroboracions, es poden establir les conclusions d'una seqüència de text llegit. Podem apuntar, doncs, que la capacitat per a fer inferències que estiguen d'acord amb les expectatives que el lector ha anat llançant suposa un dels plaers més satisfactoris del lector competent (Mendoza, 1998).

La comprensió suposa una connexió i una interrelació necessàries de dades i de referències que obté i elabora el lector. Implica el coneixement d'allò que conté una producció escrita després d'haver posat en funcionament l'anticipació intuïtiva i els components de la competència lectora i literària. La comprensió constitueix l'establiment d'un significat coherent, no contradictori i justificable dins dels límits dels components textuais.

La interpretació suposa una valoració. La competència lectora no s'orienta només a la comprensió, sinó que cerca la valoració, perquè aquesta és el resultat cognitiu del procés de lectura i perquè és l'efecte resultant de la identificació de dades i de referents culturals, metatextuals, metaliteraris i de la intencionalitat intel·lectual i/o esteticolúdica:

Para desarrollar las destrezas relacionadas con la lectura comprensiva [...] continúa siendo irrenunciable la técnica del comentario de texto y, paralela a ésta, la de convertirnos (docentes i discentes) en

coautores, es decir, escritores de nuestra propia propuesta, sea ésta invención, variante o refutación de la de los autores consagrados (Reyzábal - Tenorio 1992: 24).

Si seguim la visió de Glòria Bordons (2004), els plantejaments basats en el coneixement i sistematització dels *autors* han estat durant molts anys l'eix fonamental d'aprenentatge: era la manera com s'organitzaven els manuals de literatura. L'alumnat havia d'aprendre història literària i la història literària n'organitzava els coneixements en àmbits de cultura (per llengües, per nacions, etc.). La presentació de moviments, d'escoles i de peculiaritats d'autors facilitava la creació d'un marc de referència per a situar els autors en l'espai i en el temps. Lamentablement, no sempre era copsat pels estudiants, que acabaven memoritzant dades sense massa sentit i amb ben poca capacitat de relació, i, el que era encara més insòlit, sense haver llegit les obres literàries.

Aquest oblit de la lectura literària va acabar amb l'arribada dels enfocaments centrats en *l'obra*. L'anàlisi, la lectura atenta i el comentari de text van esdevenir els procediments metodològics per excel·lència, i generacions d'estudiants es van familiaritzar amb les anàlisis estructurals o retòriques i es van enfrontar amb un text per a explicar-lo. Com que tot moviment comporta la seua pròpia perversió, el comentari de text també va arribar a cansar l'alumnat, que considerava que l'aplicació d'eines d'anàlisi complicades causava una sensació d'encotillament feixuc.

En conseqüència, aquest cansament entronitzà el tercer element de l'eix literari: el *lector*. L'objectiu de la didàctica de la literatura va derivar, doncs, envers l'anàlisi dels processos de formació del lector, a les formes possibles d'educació literària, a la dissecció del lector model a partir de les lectures, o en la determinació del intertextos d'aquest. El suport a la didàctica de l'estètica de la recepció, la psicologia cognitiva o les teories de la intertextualitat ha donat diversos resultats a casa nostra o en àmbits ben pròxims (Colomer, 1999; Lluch, 1999; Mendoza, 1998, 1999, 2004).

Avui, ja entrats en el segle XXI, la didàctica de la literatura continua situant-se en la perspectiva del lector, però ara ha après a matisar una mica els seus objectius, de manera que els resultats són potser més eclèctics, menys definits si es vol, però infinitament més operatius i

rics. Cal partir del lector, sí, però cal també recuperar els aspectes més rics basats en l'autor i en l'obra per a una comprensió global -i un gaudi més ple- del fenomen literari.

Des del punt de vista del *lector*, sembla que s'estableixen dos aspectes:

- 1) Valoració de la cultura juvenil en què està immers i aprofitament dels elements que puguen suposar una aproximació a certs aspectes de l'alta cultura.
- 2) Un nou interès per la creació de lectures prescriptives o itineraris que assegurin l'educació literària i la formació d'aquest lector sobre unes bases sòlides. Això posa en qüestió els plantejaments més maximalistes de la llibertat lectora i matisa el concepte omnipotent dels drets dels lectors. L'escola és responsable d'oferir alternatives a les múltiples ofertes de promoció de lectura lliure i d'espais de llibertat creadora -biblioteques públiques, setmanes de poesia, actes i fóruns- (Colomer, 2004).

Des del punt de vista de **l'autor** i de **l'obra**, sembla que es recupera:

- 1) La revisió i l'aprofitament de plantejaments historicistes per a una lectura significativa de l'obra.
- 2) La utilització de bones eines d'anàlisi formal per a focalitzar l'atenció sobre l'obra literària.

En els estudis recents sobre qüestions de didàctica de la literatura s'ha insistit especialment en el desenvolupament de les habilitats lectores i, particularment, en els aspectes relacionats amb la formació i el desenvolupament de la competència literària. Amb això s'apunta envers un enfocament vinculat amb la idea de la formació del receptor/lector literari, en què es destaquen matisacions sobre la funcionalitat i els objectius d'un nou tractament didàctic de la matèria.

Concreció i delimitació dels objectius de formació literària

L'objectiu didàctic i de formació literària bàsic se centra en l'activitat receptora de l'alumne per a:

- 1) Potenciar-ne i guiar-ne la llibertat necessària com a lector.

- 2) Educar-ne la sensibilitat i la capacitat d'assimilació recreadora.
- 3) Ampliar-ne la competència literària perquè valore, comente i interprete les obres literàries.
- 4) Vincular la formació literària amb el desenvolupament de la competència lectoliterària de l'alumne, en l'educació obligatòria.
- 5) Fomentar-ne la formació lectora perquè siga capaç de gaudir amb la recepció literària, fent d'aquesta una activitat d'interacció i de cooperació amb el text.
- 6) Estimular i potenciar les habilitats i les estratègies perquè l'alumne valore, comente i interprete les obres literàries, que siga capaç de construir el significat i de decidir sobre l'adequació de les seues interpretacions de les obres literàries.

Al capdaval, concebre l'educació literària a través de la presentació integrada de les produccions literàries, de manera que la recepció d'aquestes facilite l'assimilació constructivista i significativa de nous coneixements, suposa plantejar-la en els termes següents:

Dotar l'alumne dels coneixements necessaris per a la construcció de la competència literària pròpia.

Formar-lo perquè participe de manera activa en el procés de recepció de l'obra literària.

Fomentar la implicació interactiva de l'alumnat lector a partir dels estímuls textuels.

Educar-lo perquè, quan s'acare a un text, siga capaç d'advertir el potencial expressiu del sistema de llengua i els efectes que sobre aquest provoca el sistema literari.

Capacitar-lo perquè, com a receptor, sàpia reconèixer les peculiaritats del discurs literari i seguir les instruccions de recepció que el text inclou.

1. Conceptes generals

Fet i fet, la comprensió i la interpretació d'un text sempre està condicionada pels sabers i per les experiències previs del lector, i també pels coneixements i per les habilitats que aquest actualitza durant el procés de lectura.

2 Les funcions del professor de literatura

Per a abordar d'una manera convenient les funcions específiques del professor de literatura, hem de fer esment a una qüestió prèvia, que defineix el professorat de llengua com a afavoridor de contextos d'ús lingüístic.

La situació sociolingüística dels grans nuclis urbans valencians s'aproxima a la que descriu Ferran Colom en un estudi de la llengua entre els joves estudiants de la ciutat de València quant a coneixements, usos i actituds.¹ És ben cert que el català no és la llengua d'ús vehicular entre els joves, però el centre escolar és per a tots l'espai on la poden escoltar a diari:

La minsa presència del valencià en el medi social en general, i en particular en el marc escolar, mitjans de comunicació, publicitat, esports, món laboral i institucions públiques no sembla suficient per a assegurar que la majoria dels joves estudiants de València assoleixen una competència en valencià equivalent a la que tenen en castellà. Fora de l'àmbit familiar, el marc escolar constitueix en l'actualitat pràcticament l'únic mecanisme d'aprenentatge (Colom, 1988: 166).

Tot i això, allò que encara comprovem amb ànim és l'actitud positiva envers l'ús personal i social de la llengua, malgrat tots els obstacles:

Els nostres joves presenten, en general, unes actituds favorables cap a la llengua pròpia, en un grau superior al que es podria esperar a partir del seu comportament lingüístic (Colom, 1988: 167).

Molts alumnes no donen el pas a parlar-se en valencià («em fa vergonya», «no ens naix», «ens hem conegut parlant en castella i ara ens costa canviar»... són alguns dels arguments emprats). És per això que considerem que una de les missions del professor de llengua i literatura (Ballester, 2007) és «fer de la resistència, la constància, la paciència i l'activisme constant les armes que permetin superar aquesta desídia lingüística generalitzada» (Gelabert, 2003: 212).

El component actitudinal és una de les variables que incideixen en el domini d'una segona llengua. Podríem sintetitzar les actituds de l'aprenent de llengües, si seguim la proposta de Cuenca i Todolí (1994):

¹ Sobre la norma social d'ús de la llengua oral a la ciutat de València i la seua relació amb l'ensenyament vegeu Hernández Dobon (2002). Per a valorar la importància de les actituds interdialectals per a la viabilitat de la nostra comunitat lingüística vegeu Calaforra (1996). La importància de reconstruir la relació entre llengua i identitat entre els joves ha estat posada de manifest a Joan i Marí (1999).

- Actitud respecte de la variació lingüística, del dialecte o del registre.
- Actitud respecte d'aprendre una segona llengua.
- Actitud respecte d'una llengua minoritària concreta.
- Actitud respecte d'un grup lingüístic, una comunitat o una minoria.
- Actitud respecte de la classe de llengua.
- Actitud respecte dels usos d'una llengua concreta.
- Actitud respecte de l'aprenentatge d'una llengua.
- Actitud respecte de les preferències lingüístiques.

Els mètodes d'ensenyament no comunicatius, basats en els principis de traducció, de memorització, d'imitació o de repetició d'estructures resultaven poc motivadors.

La llengua no és un simple instrument de comunicació, sinó que també és un mitjà de relació personal i que, per tant, l'aprenentatge d'una llengua no consisteix només a exercitar les quatre habilitats o a adquirir uns continguts gramaticals i un vocabulari, sinó a projectar la personalitat a través d'un mitjà d'expressió social.

La utilització dels *reàlia*, materials extrets del context sociocultural propi de la llengua objecte. A través dels reàlia l'aprenent assimila de manera més o menys conscient els referents de la llengua que està aprenent i els compara amb els seus propis. Això pot ajudar-lo a identificar-se i a integrar-se amb la llengua i amb els parlants d'aquesta llengua (Cuenca-Todolí, 1994: 107).

La motivació com a factor clau en l'aprenentatge d'una segona llengua ha estat el centre de les investigacions del sociolingüista Zoltán Dörnyei, que resumeix les seues aportacions en els punts següents (Dörney, 2008):

Crear les condicions bàsiques per a la motivació, amb una conducta apropiada per part del docent, un ambient agradable i reconfortant a l'aula i aconseguir un grup d'alumnes coherent amb unes normes de grup adients.

Generar la motivació inicial amb la potenciació de les actituds i dels valors lingüístics dels alumnes, amb el creixement de l'esperança d'èxit, amb el

reforçament dels objectius, amb una adaptació dels materials docents perquè els siguin rellevants, amb la generació de creences realistes...

Conservar i protegir la motivació, fent que l'aprenentatge siga estimulanti i amé, presentant les tasques de manera motivadora, fixant objectius concrets per als alumnes, protegint l'autoestima i l'autoconfiança, permetent que conserven una imatge social positiva, fomentant la cooperació entre els alumnes, generant-ne l'autonomia i fomentant-los-en estratègies automotivadores.

Arredonar l'experiència dels alumnes tot encoratjant-los una autoavaluació positiva per mitjà d'atribucions motivadores, realimentacions motivadores, amb l'augment de la seua satisfacció i oferint-los recompenses.

El professor de literatura com a mediador i crític

Tant en la promoció de la lectura com en l'animació a la lectura destinades a adolescents és important la figura del mediador, que afecta tant els professors com els agents exteriors a l'escola, com ara pares i mares, bibliotecaris i fins i tot llibreters, com a pont o enllaç entre els llibres i els lectors (Cerrillo i Yubero, 2003).

El professor de literatura no és només el presentador del panorama historicista ni tan sols el comentarista dels textos, com ja hem comentat, sinó més aïna un crític i un mediador. Mediador de sabers sobre les produccions literàries i intèrpret i crític dels textos, mediador en l'exposició de metodologies d'anàlisi i portador de les funcions docents de formador i estimulador o animador de lectors (Mendoza, 2002). En aquest sentit, la missió que assumim és la d'ensenyar a valorar la literatura, a fruir i a valorar la literatura. L'educació i la formació literària s'orienten, doncs, envers la formació de la recepció dels textos i de les produccions literàries, a capacitar l'alumnat per a comprendre el discurs literari. Més enllà de la relació d'autors i d'obres, la nostra tasca en les classes de literatura parteix de les premisses metodològiques següents:

- Evitem l'historicisme com a mera relació d'autors i obres. La història literària ens aprofita per a contextualitzar les obres literàries que

seleccionem. Les opinions de la crítica literària ens ajuden a entendre els textos i a forjar les nostres opinons com a lectors.

- Els comentaris de text es fan sense plantilla prèvia, per a donar sentit al text i no al mètode. L'objectiu del comentari no és rastrejar les figures retòriques presents als textos.

No subordinem els textos literaris a l'aprenentatge lingüístic.

Impulsem activitats de formació lectora, amb lectures i comentaris literaris dins i fora de les aules. L'objectiu és viure la literatura com una passió.

Apliquem activitats de producció i de creació literària a partir dels textos i models literaris emprats, que ens fan gaudir del joc de ser creadors.

Triem les obres literàries (el cànon) segons l'impacte i l'interés que poden presentar per a la formació de la competència literària dels aprenents.

Les funcions del professor de literatura giren al voltant de la vinculació de la competència literària i la competència lectora. La competència literària i la competència lectora mantenen un vincle d'interdependència estret, perquè la competència literària no està formada només dels sabers que permeten actualitzar diverses obres, sinó també de les experiències lectores prèvies i de les inferències generalitzables que, sobre el discurs literari, haja estat capaç de sistematitzar el lector a través de la lectura.

La funció del docent davant dels objectius de formació literària i davant dels continguts literaris té els trets de formador, d'estimulador i d'animador de lectors i, alhora, la funció de crític literari. El professor de literatura estimula els aprenentatges de l'alumne tot posant de relleu els trets específics, els efectes que motiven, els estímuls que presenta el text concret per a poder justificar els valors, la peculiaritat creativa i la importància artísticocultural d'una obra o d'un text. És a dir, la funció d'agent motivador és la que permet aproximar la funció lúdica i estètica de les produccions literàries a un cert grau de coneixement analític de projecció acadèmica.

La mediació entre les funcions del crític i del lector

La funció del professorat de literatura s'organitza entre el paper de mediador en l'accés a les produccions literàries, la funció d'interpret crític dels textos, la funció de mediador en l'exposició de metodologies d'anàlisi i les funcions docents, que es consideren essencials, de formador i d'estimulador o animador de lectors (Mendoza, 2002). Entre aquestes funcions, ben sovint han prevalgut la de presentador del panorama historicista i la d'explicitador o comentarista de les reduccions que requerien les desviacions expressives i les connotacions del text, fent-les clares i patents en el comentari i anàlisi de textos. Les funcions del professorat de literatura -mediador, formador, crític, animador, motivador i dinamitzador- depenen i s'estableixen en relació amb la mateixa concepció que el professor o la professora tinga sobre el fet literari, la seua valoració formativa de les aportacions de les distintes tendències/perspectives teòriques i, en especial, dels fins que es proposa.

La funció de la crítica no és només la d'elaborar un mer judici, una ressenya o un comentari de les obres, sinó, essencialment, la de justificar i analitzar els conceptes, les idees directrius o els convencionalismes d'època o tendència literària que aporten criteris per a una interpretació coherent, adequada, aclaridora.

La funció del professor com a crític és la de potenciar una comunicació més intel·ligent i, sobretot, significativa amb l'obra literària, obrir enfocaments nous, suggeriments o perspectives que incidisquen en els diversos aspectes d'aquest àmbit de comunicació.

Com a crític, el docent obri línies de valoració de l'obra a través de procediments per a accedir, a través del reconeixement i de la identificació de les qualitats del discurs literari, al terreny del gaudi estètic.

El paper de l'ensenyant en la formació del lector literari

El procés de la interacció receptora, el procés de lectura i de valoració demana propostes en què:

Es recórrega a la lectura de les obres que, ateses les peculiaritats (formals, temàtiques...), servisquen especialment per a la formació receptora i per a l'educació estètica.

Es plantege l'especificitat del tractament didàctic de la literatura amb la finalitat de dotar l'alumnat de les estratègies per a obtenir un gaudi fructífer de la lectura.

S'atenga als processos de desenvolupament d'habilitats receptives que potencien la participació de l'alumnat en la construcció de la seua competència literària.

Es done prioritat als sabers procedimentals relacionats amb les habilitats que permeten el desenvolupament de les capacitats d'observació, de valoració i d'anàlisi (estilístic, formal, ideològic, pragmàtic, semiòtic...) de les produccions sorgides de l'ús literari del sistema de llengua.

Es potencien el reconeixement d'usos, de valors i de funcions estètiques.

Organització de l'activitat de formació sobre la participació del lector

Segons aquesta gradació de funcions, el professor estableix l'orientació didàctica envers la capacitació de l'alumnat per a comprendre i interpretar el discurs literari. A partir d'aquesta funció, sorgeixen nous aspectes clau per a la innovació en la formació literària, sempre que el professor:

Dedique l'activitat d'aula a comentar i a presentar les aportacions dels distints lectors.

Presente i ajude, en les primeres fases, que l'aprenent participe en la construcció del significat, és a dir, que coopere amb les aportacions del text.

Atenga al desenvolupament de les capacitats i les habilitats receptores de l'alumnat, com a pauta per a l'educació literària i per a la formació de la competència literària.

Faça de la lectura personal de cada obra i de cada alumne un referent per a la integració en la vida cultural del grup, de manera que se senta un membre actiu a través de l'exposició de les seues valoracions.

Establisca un espai per a les aportacions del lector, perquè els textos literaris necessiten els receptors, els lectors implícits (els previstos pels creadors), per a

poder arribar a desenvolupar la seua potencialitat estètica i de comunicació cultural, i també per a exercir la seua projecció ludicorecreativa.

El cànon escolar

La selecció de les obres també és motiu de reflexió per part del docent, per l'interés elevat que aqueixa concreció suposa per a l'establiment de l'enfocament i de l'organització curricular. No obstant això, els materials literaris que han de donar suport a les activitats de formació no solen ser qüestionats, de manera que continuen apareixent les obres que constitueixen un cànon acadèmic i oficial.

El cànon és un conjunt d'obres, de textos considerats —pel valor especial com a models, referents i exponents d'allò literari— idonis per a formar literàriament (Mendoza, 2003). Es defineix com un corpus dinàmic, revisable, adaptable i actualitzable adequat als interessos dels destinataris. Cal, però, diferenciar entre allò que hauria de ser un *cànon escolar* (curricular o de formació) d'allò que constitueix un *cànon filològic*, d'anàlisi i de recerca d'especialitzats. Entre el cànon escolar i el cànon filològic hi ha punts de convergència (la presència compartida d'unes obres determinades). El *cànon formatiu* resulta de la combinació del cànon escolar (el del currículum), del d'aula (com a suport per a moltes activitats d'aprenentatge) i del cànon de la LIJ (lectures habituals de l'escolar) que té com a objectiu implicar el lector en els processos de recepció tant des de la perspectiva lúdica com des de les activitats de formació literària.

Entre les seues funcions, el professorat té la responsabilitat de delimitar un cànon d'aula. Un cànon ja siga filològic, escolar o d'aula és una mostra representativa i simplificada del sistema literari (tot cànon té la facultat, encara que siga transitòria, de presentar com a referent modèlic i clàssic un conjunt d'obres i d'autors). La formació de l'especialista i la formació del lector escolar estan determinades per les característiques del cànon en què s'hagen basat les activitats d'anàlisi, d'estudi i, especialment, de lectura.

El cànon de formació inicial perfila d'una manera decisiva la formació d'un lector competent, però, per a fer això, cal adequar les obres seleccionades als interessos dels alumnes-receptors, com a garant de la cooperació i de la interacció receptora, funcions bàsiques per a la construcció del significat i per a la interpretació.

Sobre aquest aspecte, la funció del professor de literatura se centra en la selecció i en la intervenció didàctica, perquè el docent és responsable i participa en tres nuclis de decisió:

En la definició d'un corpus d'obres presentades sota criteris de formació, lúdics i estètics.

En la selecció i la concreció de textos adequats a les finalitats de formació.

En l'aplicació i en la projecció de les activitats formatives.

Consegüentment, la concreció d'un corpus de produccions literàries és un punt de partida indefugible en l'activitat de formació literària. Sense obres no hi ha lectura i sense lectura no hi ha possibilitat de desenvolupar una competència literària funcional i relacionada amb els efectes fenomenològics de la recepció. És un procés en espiral que sempre està en dependència de les obres i del lector.

Entre el cànon —corpus de obres seleccionades— i la competència literària —sabers i habilitats que constitueixen l'objectiu de formació— medien la participació receptora del lector —agent de l'actualització del text— i la capacitat que té aquest d'establir relacions i percepcions. Entre aquests tres components hi ha una predeterminació. És per això que les activitats formatives que puguem plantejar-hi depenen de les obres concretes d'un cànon.

3 Intertextualitat i literatura comparada

La idea d'intertextualitat enunciada per Kristeva, segons la qual un text literari s'insereix en el conjunt dels textos, ha fixat una sèrie d'avanços pel que fa a l'ensenyament de la literatura (Colomer, 1996):

La potenciació del coneixement de les interrelacions produïdes entre les literatures que resulten familiars a l'alumnat, la catalana i la castellana, en el nostre cas, i també l'ús literari en l'ensenyament escolar de les llengües estrangeres.

L'explicitació de les connexions i les utilitzacions successives de les obres, els tòpics i els motius literaris que configuren l'imaginari col·lectiu actual i que poden observar-se en textos de tipus molt divers, tant literaris com no literaris i tant verbals com icònics o audiovisuals.

Un ús instrumental de la intertextualitat com a recurs de comparació i contrast entre els textos, tot donant-los la conextualització necessària per a la comprensió lectora.

De més a més, Antonio Mendoza (1994: 33-35) exposa una sèrie de raons per a fonamentar aquesta integració en l'ensenyament de la literatura:

- Els parlants veritablement bilingües activen el mateix tipus d'estratègies de lectura independentment de la llengua en què està escrit el text. Es pot dir que la majoria d'aquestes estratègies són transferibles i que, per tant, la contemplació integrada de diferents textos no fa sinó multiplicar l'enriquiment que els lectors reben en la lectura.
- Una de les particularitats del fet literari rau en l'ús intencional d'una forma determinada i d'unes combinacions de paraules determinades. A través de la comparació, l'alumne pot prendre consciència de la generalitat d'aquesta circumstància i, en conseqüència, comprendre l'especificitat del fet literari.
- En tractar la intertextualitat des de diferents punts de vista es poden mostrar les connexions culturals implícites o explícites que constitueixen la producció literària.

- L'activitat d'interrelacionar, de contrastar i d'integrar dades ajuda l'alumnat a adoptar criteris flexibles per a acceptar i valorar diverses produccions literàries.
- L'aproximació a les obres literàries està més vinculada al sistema semióticoartístic al que pertany que no a la llengua en què estan escrites.
- El coneixement de les obres d'autors de diferents literatures aporta sistemes culturals de referència als alumnes que els poden permetre copsar les relacions que hi ha entre maneres diferents d'entendre el món.
- La metodologia de la literatura comparada afavoreix clarament la comprensió d'allò que s'entén per tradició literària, tant si tractem temes d'influències com de grans tendències de la literatura en un moment històric determinat.

S'hi podrien diferenciar cinc camps d'estudi de la literatura comparada:

la *genologia*, que s'ocupa de l'estudi dels gèneres de manera diacrònica i sincrònica.

la *morfologia*, l'estudi de les formes. Ens serviria per a comprendre trets de la llengua literària a partir de la comparació de textos de diferents autors i èpoques.

la *internacionalitat* de les obres literàries, tot mostrant les relacions internacionals entre autors. Aquest enfocament ens ajudaria a entendre les influències i les imitacions de tota mena.

la *historiologia*, que estudia els grans períodes de la literatura occidental. Aquesta perspectiva pretén ser una nova manera d'enfocar l'ensenyament de la història de la literatura i resulta molt i molt fructífera, perquè dibuixar el context cultural de cada moviment i etapa.

la *tematologia*, que, tal com el seu nom indica, s'encarrega de l'estudi dels grans temes de la literatura universal. Es poden agrupar textos a partir d'uns tòpics literaris recurrents (amor impossible, viatge iniciàtic, *locus amoenus*...), d'una època determinada, de tipus morals, a partir del tractament de situacions universals pròpies de la condició humana (felicitat, desamor, amor, mort...), etc.

Una bona plasmació didàctica d'aquestes idees l'observem en el material preparat per a l'ESO per l'editorial Tàndem, en què, per exemple, en el llibre *Per a argumentar*, hi ha lliçons dedicades als herois literaris, als estereotips femenins en la literatura i a les utopies i als mons imaginats.

L'organització del treball literari a partir de temes o tòpics recurrents en la literatura universal presentaria una sèrie d'avantatges (Escrivà - Ferrer - Lluch, 1997):

Permet superar els límits d'una literatura concreta i comparar la manifestació d'un tema en les diverses literatures.

La informació sobre l'època i el context de l'obra se sent com una necessitat per a fer el treball proposat, i no com a imposició.

Els tòpics o temes literaris es poden observar també en els textos de la cultura de masses, en el còmic o en cinema.

Facilita una programació conjunta amb els altres departaments.

La inserció de la literatura catalana dins de la literatura universal pot provocar un efecte normalitzador pel que fa a les actituds prejudicades dels estudiants.

Hi afegiríem, això sí, les propostes de relació i comparació entre literatura i cinema, que cada vegada són més abundants i sistemàtiques, i seguiríem, així, una llarga tradició escolar intuïtiva en què molts professors projectaven a l'alumnat pel·lícules relacionades amb llibres. A tall d'exemple, la monografia de Cèlia Romea (Romea-Pujals, 2001) o l'il·luminador treball de relacions argumentals entre clàssics literaris i cinema de Balló-Pérez (1995).

4. El pla de foment a la lectura

4.1 El marc de la història de la cultura escrita

L'interés per la cultura del llibre i pels lectors ha consolidat una línia de recerca que explora les formes de lectura i d'escriptura des d'una aproximació històrica i sociocultural.

Sintetitzem ara els treballs internacionals més destacats que exploren la lectura i l'escriptura des del punt de vista de la cultura del llibre. Hi destaquen, certament, quatre tendències, apuntades per Monaghan i Hartman («Undertaking Historical Research in Literacy», 2002):

L'aproximació històrica a les formes d'escolarització, que se centra en l'estudi del paper de l'escolarització quant a l'adquisició de la literacitat en diverses èpoques històriques.

Els historiadors de la literacitat (*literacy historians*), que s'interessen per la intersecció entre literacitat i societat. Aquesta línia destaca per la preocupació per mesurar el nivell d'alfabetització de la població, fent servir mètodes i criteris quantitius com ara el còmput de la gent que, en començar el procés d'alfabetització, podia signar amb el nom propi i els que no podien fer-ho.

La història del llibre (*histoire du livre*), que s'interessa per les preferències lectores de la població, és a dir, pel tipus i per les característiques dels llibres que la gent llig. La història del llibre erudit (*history of book scholarship*), que posa un èmfasi especial en la història de les audiències. Des d'aquesta línia de recerca, es proposen explorar els significats de la literacitat tant per a lectors com per a escriptors.

La recerca sobre el significat de la literacitat en les comunitats, que és una línia que ara per ara està en desenvolupament. Destaquen aproximacions sobre l'estudi de la història sociològica cultural, com ara la de l'historiador de la filosofia Alfred Weber (1951).

Des de les dècades del 1960 i el 1970, s'incrementa d'una manera ben significativa el nombre d'estudis dedicats a recuperar l'escriptura com a objecte d'anàlisi històrica, alhora que deixa de ser competència exclusiva dels paleògrafs. Estudis com ara el de Chartier (1993) mostraran com el llibre és també un objecte de transmissió d'ideologia, de comportaments, de pautes de sociabilitat a través del qual es pot civilitzar una societat. En un context que ens és proper, a la Universitat de València, marca una fita el seminari «Escribir y leer en Occidente», organitzat el 1995 per Gimeno i Petrucci, amb l'objectiu de construir una història de l'alfabetisme i de la cultura escrita occidental des de l'antiguitat fins al present amb la valoració dels aspectes temàtics i els moments cronològics més significatius. En aquest sentit, la Història de la Cultura Escrita constitueix un objecte d'anàlisi nou, un domini de recerca transversal, que permet integrar experiències de recerca diverses per arribar a l'estudi d'allò que una societat sencera escriu o llig (Gimeno, 2008).

Lectura en l'era digital

Almenys a curt o mitjà termini no sembla probable que es pugui produir allò que Chartier anomena «la mort del lector»; més aïna assistim a la transfiguració del lector:

La muerte del lector y la desaparición del lector son pensadas como la consecuencia ineluctable de la civilización de la pantalla, del triunfo de las imágenes y de la comunicación electrónica (Chartier, 2001: 74).

El sorgiment de noves necessitats d'alfabetització associades, en part, a les tecnologies digitals, i en part, també, a les transformacions socials, econòmiques, polítiques i culturals que caracteritzen el moment històric present, palesen un «nou paradigma tecnològic organitzat entorn de les tecnologies de la informació» (Castells, 2000: 60). Tot plegat provoca una renovació en la definició dels conceptes de text i de lector, de les pràctiques de lectura i de les maneres de llegir (Ferreiro, 2004). A més, aquesta renovació o revolució, que rau en la base de la «mutació epistemològica fonamental» assenyalada per Chartier, afecta no només els agents, els actors i l'acte de llegir i d'escriure, sinó també —i sobretot— el per

a què i el per què es llig i s'escriu, és a dir, les finalitats, el context sociocultural i el sentit de la lectura i de l'escriptura.

Allò que està canviant és el concepte mateix de literacitat (*literacy*), d'allò que significa ser alfabet o estar alfabetitzat en la cultura escrita:

Las tecnologías digitales de la información y la comunicación conforman entornos semióticos novedosos que introducen una redefinición de las restricciones propias de este instrumento psicológico por excelencia, en el sentido vigotskiano de la expresión, que es la lengua escrita (Coll, 2004).

En aquest sentit, és ben significativa la declaració feta l'any 2001 per l'Associació Internacional de Lectura (IRA) sobre la integració de l'aprenentatge de la llengua escrita (la *literacy*) i les tecnologies de la informació i la comunicació en el currículum escolar:

Internet i altres formes de tecnologia de la informació i la comunicació (TIC) com els processadors de textos, els editors de pàgines web, el programari de presentacions i el correu electrònic estan redefinint constantment la naturalesa de la literacitat [*literacy*]. Per a ser plenament alfabetats en el món d'avui, els estudiants han de ser competents en les noves practiques lletrades [*literacies*] de les TIC. Els educadors alfabetizadores [*literacy educators*], per tant, tenen la responsabilitat d'integrar de manera efectiva estes tecnologies en el currículum d'alfabetització [*literacy curriculum*] amb la finalitat de preparar els estudiants per a l'alfabetismo futur que mereixen. (IRA, 2001)

Cal afegir, doncs, un àmbit nou al concepte d'alfabetització: el digital. L'entorn digital obri un nou ventall de possibilitats: correus electrònics i llistes de distribució, xats de discussió de temes d'interés, participació en programes internacionals d'intercanvi de dades, etc. Consegüentment, la irrupció del paradigma digital exigeix incloure en el programa educatiu les destreses manuals i les tècniques implicades en l'ús de l'ordinador i dels programes més bàsics. És més, l'existència de les anomenades *indústries de la llengua* -verificadors ortogràfics, traductors (Salt, Internostrum), diccionaris en línia (IEC, DIEC)- exigeix un replantejament de l'educació gramatical relacionada amb l'ús de l'escriptura.

4.2 Literacitat, pràctiques lletrades i hàbit lector

El concepte de literacitat.

El terme anglosaxó *literacy* fa referència a la capacitat de llegir, escriure, comunicar i entendre. La teoria social de la literacitat considera que les pràctiques de lectura i d'escriptura són per defecte: ideològiques, múltiples, situades i canviants.

Com conclouen els darrers estudis sobre la qüestió, es descarta, doncs, seguir parlant d'individus *alfabetitzats* i *analfabets*, atesa la càrrega de connotacions negatives que aquests termes involucren, i que sovint ultrapassen el fet empíric de saber o no saber llegir i escriure. Daniel Cassany (2006: 39) destaca que en català i en castellà s'han considerat termes com ara *escripturalitat* o *cultura escrita*, *literitat* o *literàcia*, *alfabetització*, o fins i tot *escribalitat*.

Les pràctiques lletrades

Per altra banda, el concepte de pràctica lletrada (*literacy practice*) és la unitat bàsica de la teoria social de la literacitat. Fa referència a les formes culturals d'usar objectes lletrats en cada context social i en cada situació.

Es tracta, per tant, d'un concepte poderós capaç de connectar les dades etnogràfiques amb la teoria. En molts sentits, el concepte de pràctica lletrada il·lumina perspectives teòriques i metodològiques noves per comprendre la literacitat des d'un punt de vista social i cultural.

Hàbit i deshàbit lector

Carlos Lomas i Juan Mata (2007: 11) proposen una definició de l'hàbit lector basada en la predisposició a llegir, i no tant en la freqüència de lectura. Tots dos autors argumenten que, tot i que l'hàbit lector està relacionat amb la freqüència lectora i l'accés fàcil i constant al suport escrit, la dimensió que reflecteix millor el comportament lector és, en realitat, la consciència de la necessitat de la lectura, és a dir, la consideració personal del fet que la lectura és un recurs imprescindible per a saber, indagar, evadir-se, entretenir-se i interrogar-se.

¿Qué significa tener un hábito lector? ¿Leer cada día o cada semana unos minutos? ¿Insertar la lectura en las tareas cotidianas? ¿Leer treinta o cincuenta libros al año? ¿Leer novelas y poemas prioritariamente? ¿Leer cualquier tipo de texto independientemente de su calidad o de su formato? Sea cual fuere la respuesta, y o si es fácil precisarla, lo primordial es saber que, por su propia naturaleza, un hábito es siempre un proyecto en el tiempo (Lomas - Mata, 2007: 10).

Pel que fa a la idea del retrocés de la lectura a Europa, Gérard Mauger (2004) és un dels sociòlegs que hi ha reflexionat més extensament i aporta, entre d'altres, les hipòtesis següents:

1. La democratització del sistema escolar. La introducció de les famílies d'extracció popular (que no haurien heretat la predisposició cultural i, en especial, la inclinació per la lectura) al sistema educatiu hauria provocat una estandardització de l'educació en general. La democratització hauria comportat una divulgació social de la pràctica lectora que faria que fóra cada vegada menys distintiva socialment.
2. La televisió. La implantació social d'una gamma àmplia d'activitats de lleure, sobretot la televisió, hauria provocat una desvalorització del suport escrit. Com a activitat d'oci, la lectura competiria amb la televisió.
3. La subestimació actual de les pràctiques lectores i la *desvalorització simbòlica* d'aquestes.

De més a més, la sociòloga Christine Détrez (2004: 93) considera el fenomen del deshàbit lector des del punt de vista de la identitat. En aquest sentit, argumenta que els adolescents lligen menys perquè en plena adolescència la lectura no fa el paper simbòlic que tenia abans: la lectura ja no constitueix un model d'identificació: està amenaçada pel cinema i la música.

Un dels trets principals dels *screenagers*, aquests adolescents que passen hores davant de pantalles de tota mena (Rushkoff, 1997), és la dificultat que tenen per a concentrar-se. Joves americans que s'han entretingut amb música, televisió i vídeos tenen dificultats per a concentrar-se davant d'una prosa d'una certa entitat (Birkerts, 1999). És, no cal dir-ho, un fenomen que ha crescut i que ja ha travessat l'Atlàntic. En un context més proper, el poeta i professor lleidatà Pere Pena (2005) adverteix:

La realitat, el viure diari, com si fos una còpia televisiva, ha de tenir ritme, que significa que ha de ser ràpid, variat i digestiu. Aquest dinamisme, de vegades ingènuament catalogat d'ultramodern, afecta

tant la cultura com l'oci, imposant unes necessitats i uns gustos que són molt diferents als dels llibres.

El paper de la família

La infància és el moment fonamental per a promoure la lectura. L'escola i la família són els àmbits principals d'actuació. Ensenyar-hi a llegir és cabdal però no és suficient per a desenvolupar un hàbit lector sòlid: cal que els que aprenen a llegir amb l'assistència de pares i professors acaben practicant la lectura voluntàriament, i que aquesta ocupe un racó en l'espai i el temps quotidià.

La influència que la implicació activa de les famílies té sobre l'èxit escolar dels fills i de les filles ha estat bastant fonamentada en la literatura científica. Quan les famílies s'impliquen d'una manera activa en el centre escolar, no només els fills incrementen el rendiment acadèmic, sinó que, a més, el centre millora la qualitat de l'ensenyament (Peña, García, Martínez, Pérez i Martínez, 2004).

Teresa Colomer (2005: 154) argumenta que una de les raons que pot explicar la resistència a la lectura està relacionada amb la pèrdua de les pràctiques socials col·lectives en les societats actuals. Durant la infància, pares i fills lligen contes i canten cançons, de manera que fomenten espais de relació social en què la lectura esdevé un element d'integració. L'autora ho contrasta amb la situació de la lectura autònoma i silenciosa i la tria individual dels llibres, que implica una dimensió d'aïllament respecte del grup social immediat. Especialment a l'adolescència, quan predominen formes de socialització grupal com ara l'esport i la música, la lectura es percep com una activitat de marginació. Llegir amb els altres (siguen els pares, els germans o els amics) permet beneficiar-se de la competència lectora dels altres a l'hora de construir el sentit, i també permet obtenir el plaer d'entendre més i millor els llibres (Colomer, 2005: 194). Així doncs, l'experiència de veure llegir, de llegir amb els pares i els germans en l'entorn familiar és un factor important que ajuda a establir vincles més fermes amb la cultura escrita.

En aquesta línia, Anna Gasol i Mercè Arànega (2000: 119) destaquen la importància del fet que els pares s'impliquen en la tria de lectures que fan els fills fora de l'entorn escolar. En aquest sentit, la desinformació dels pares envers l'existència de biblioteques públiques i de com accedir als catàlegs pot revertir

d'una manera ben negativa en els fills. Certament, es corren riscos com ara: proporcionar llibres de ficció que responguen als interessos dels adults; suggerir lectures d'un nivell superior al que el nen pot assimilar; adquirir llibres-joc amb desconeixement del contingut, triats per una presentació i una aparença magnífiques, i adquirir obres massa pedagògiques, moralistes o tendencioses ideològicament.

4.3 El pla de lectura

La LOE insisteix en la importància d'adquirir hàbits de lectura al llarg de tots els apartats, tant pel que fa als currículums de les diferents etapes educatives com pel que fa al finançament i a l'engegament d'iniciatives per part dels poders públics. Tant en Educació Infantil, com en Primària, ESO i Batxillerat, la Llei i els reials decrets d'ensenyaments mínims que la desenvolupen destaquen el foment de la lectura com un dels principals eixos transversals que ha de travessar tot el sistema educatiu, és a dir, que ha d'estar present en els plantejaments de totes les matèries, des de la Llengua i literatura fins a les Matemàtiques. En el cas de Primària, el text especifica, a través de les anomenades competències bàsiques, que els centres tenen l'obligació de garantir la incorporació, en tots els cursos del'etapa, d'un temps diari de lectura no inferior a 30 minuts (art. 6.4 del Reial decret d'ensenyaments mínims de Primària). Aquest temps no està fixat, en canvi, per a la resta d'etapes, tot i que les competències bàsiques corresponents sí que indiquen que els centres tenen el deure d'incloure en la pràctica docent de totes les matèries un temps dedicat a la lectura. Les administracions educatives hauran de determinar-ne els detalls.

Amb la LOE, per primera vegada una llei educativa concedeix a la biblioteca escolar un article específic, el 113, amb un paper molt concret: «contribuiran a fomentar la lectura i al fet que l'alumne accedisca a la informació i a uns altres recursos per a l'aprenentatge de la resta d'àrees i matèries i pugui formar-se en l'ús crític d'aquests». A més, també especifica que necessàriament «els centres d'ensenyament disposaran d'una biblioteca escolar».

Pla de lectura de centre

Hem assistit els darrers anys a la posada en marxa, en molts dels nostres centres docents, dels anomenats Projectes de Promoció de la Lectura de Centre (PPLC). Tal com explica Pascual (2003) el PPLC és un pla d'actuació global en el centre, integrat en el PCC (Projecte Curricular de Centre), en estreta relació amb el PEC (Projecte Educatiu de Centre) i el PLC (Projecte Lingüístic de Centre), que orienta el plantejament didàctic de la lectura en l'escola i que es concreta en les programacions didàctiques. La seua finalitat és propiciar una actuació integral del centre que fomenti l'interés per la lectura i el desenvolupament de l'hàbit lector en l'alumnat.

Arribats a aquest punt, seguim Pascual (2010) en la consideració que el Pla Lector del Centre constitueix una eina que afavoreix un marc d'actuacions coordinades en el desenvolupament de la competència lectora i escriptora de l'alumnat, i que afavoreix l'hàbit lector i el desenvolupament de la competència informacional. Per a fer això, la biblioteca escolar ha de ser entesa com a centre de recursos per a l'ensenyament i l'aprenentatge. L'objectiu final serà afavorir el desenvolupament curricular i la millora educativa. La proposta d'integració curricular permet fer visible la interrelació didàctica de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, el desenvolupament de la comprensió lectora i l'expressió escrita, el foment de la lectura i l'escriptura, la lectura per a aprendre, l'alfabetització en informació, etc.

Molt concretament, el Pla de Lectura de Centre és el conjunt d'objectius, de metodologies i d'estratègies per a aprofitar tot el potencial dels centres educatius i, també, per a promoure:

L'aprenentatge de la lectura, entés com una progressió ascendent en l'adquisició de la comprensió lectora, com una ampliació de la capacitat de llegir textos cada vegada més complexos i com una necessitat de superació i d'esforç en la lectura. Suposa, principalment, una lectura intensiva i implica, sobretot, la classe de llengua i de literatura. Cal recordar que l'*aprenentatge* de la lectura no és només sinònim d'*iniciació* en el món de l'escrit.

L'aprenentatge a través de la lectura, entés com la capacitat de cercar, comprendre i assimilar textos amb una finalitat investigadora concreta, com ara la capacitat de discernir d'una manera crítica la informació vehiculada per textos de diferents tipus i registres, i com a aprenentatge de la gestió del coneixement. Suposa una lectura extensiva i implica totes les àrees del currículum.

El gust per llegir, entés com l'adquisició d'un hàbit fonamentat en el gaudi, com a descobriment d'unes possibilitats d'oci il·limitades, i com a expressió i formació del gust personal i del desig lector propi. Suposa una lectura en llibertat i implica, principalment, la dinamització de la biblioteca.

La formació d'usuaris, entesa com l'adquisició de les eines tècniques i metodològiques de les diferents formes d'accés, tant a la lectura com a font d'informació, com a la lectura com a font de gaudi. Suposa una formació específica al si de la biblioteca escolar.

El Pla de lectura és una oportunitat perquè els centres educatius esdevinguin contextos de lectura, escriptura i aprenentatge, oberts a tots els textos i als formats diversos en què es presenta la informació:

- La lectura de textos continus i discontinus.
- La lectura en codis diversos.
- La lectura de diversa tipologia textual.
- La lectura en diverses llengües.
- La lectura amb finalitats diverses.
- La lectura crítica davant de la publicitat i del foment al consum.

Un dels divulgadors dels PLC en el sistema educatiu valencià és el director de la Fundació Bromera per al Foment a la lectura, Josep Antoni Fluixà. Fem una síntesi de les idees que s'hi han vingut plantejant, diferenciant els tres àmbits d'actuació bàsics: a) el dels ensenyants, b) el de les famílies, i c) el dels aprenents.

A) Quant als ensenyants

Objectius:

- Participar en l'elaboració del pla de foment lector: aportar-hi idees i fer una avaluació del pla en acabar cada curs escolar.
- Informar-se sobre la lectura infantil i juvenil: tècniques per a millorar-la, bibliografia, autors i autores, publicacions, tendències, etc.
- Conèixer les normes d'ús i l'organització de la biblioteca del centre, i conèixer també l'existència de la bibliografia que siga interessant per a l'aula.
- Col·laborar en les activitats d'animació a la lectura que s'organitzen col·lectivament al centre i específicament de cara a l'alumnat de l'aula.

Activitats:

- Constitució d'un grup o d'un equip encarregat de la redacció del pla, tant l'inicial com el concret de cada curs escolar.
- Realització, si cal, d'unes quantes sessions explicatives sobre l'organització i el funcionament de la biblioteca del centre: normes d'ús, classificació, sistema de préstecs, horaris, etc.
- Elaboració, per part del grup coordinador, d'un dossier informatiu perquè el professorat conega el material que hi ha a la biblioteca i que pot ser interessant per a cada aula i per a cada nivell.
- Preparació d'activitats lúdiques i divulgadores destinades a l'alumnat: celebració d'una setmana del llibre, organització de campanyes d'informació lectora i planificació d'activitats específiques destinades a cada nivell i a cada aula.
- Celebració de sessions d'informació sobre el món del llibre (publicacions, bibliografies adequades a cada edat, institucions dedicades al llibre, etc.) i assistència a actes extraescolars relacionats amb el foment de la lectura (cursos, presentacions de llibres, seminaris, grups de treball, fires de llibres, etc.).

- Elaboració de llistes de llibres per a recomanar en els diversos nivells educatius.
- Planificació d'un sistema de seguiment i d'avaluació del pla acceptat per tot el professorat: fitxes de lectura, notes d'observació, presentacions de llibres llegits, etc.
- Discussió en el claustre de l'informe sobre l'avaluació del pla lector.

B) Quant a les famílies

Objectius:

- Informar i formar els pares i les mares quant a la importància de la lectura: la repercussió que té en el funcionament i en el rendiment escolar i en la formació integral de la persona.
- Orientar-los sobre les fórmules per a assolir un ambient familiar favorable a la lectura.
- Proposar i facilitar la participació i la col·laboració de les famílies en les activitats de foment lector que s'hi programen.

Activitats:

- Repartiment de fulls informatius per als pares i les mares amb la intenció doble d'informar-los sobre la importància de la lectura i d'orientar-los i conscienciar-los sobre la formació d'un ambient familiar favorable a la lectura.
- Invitació a les mares i als pares a participar en les activitats i les campanyes d'animació lectora que organitza el centre.
- Convocatòria de xarrades i taules redones que en potencien la formació com a pares en relació a la potenciació de la lectura en els fills.
- Ampliació de l'ús de la biblioteca del centre i del servei de préstecs als pares i a les mares.

C) Quant als aprenents

Objectius:

- Familiaritzar l'alumnat amb els llibres i amb la biblioteca del centre i de l'aula.
- Iniciar-lo en el maneig de les tècniques bibliogràfiques elementals i en l'ús de la biblioteca.
- Aficionar els aprenents a la lectura i crear situacions funcionals que la facen necessària.
- Crear hàbits de respecte i de cura envers els llibres i la biblioteca.
- Informar l'alumnat de les diferents possibilitats d'accedir al llibre i a la lectura que hi ha fora de l'àmbit escolar: biblioteca municipal, llibreries, fires del llibre, etc.
- Engegar la necessitat de constituir i formar una biblioteca personal.

Activitats:

- Activitats i estratègies d'estimulació inicial.
- Estratègies de reforçament i de consolidació permanents.

4.4 Mediadors i propostes per al foment de la lectura

L'aprenentatge d'un infant no pot nàixer només d'ell mateix, cal la figura d'un adult que anomenem “mediador”:

Aprendre és una activitat constructiva que ha de dur a terme l'aprenent. Per a aquesta tasca, però, resulta indispensable la intervenció de l'adult, que ha d'exercir una funció de mediador a partir dels coneixements que l'alumne posseeix (Camps i Colomer 1998, 81).

Ana Díaz-Plaja (2008: 122) planteja una interessant diferenciació entre la lectura *vertical*, jerarquizada (la lectura indicada i dirigida pel professorat a l'alumnat) i la lectura *horitzontal* (la lectura que els adolescents es descobreixen de company a company). Fet i fet, el paper de l'escola en aquest sentit es debat al voltant de com fer de la lectura un hàbit per als estudiants:

La tensió entre *fomentar la lectura* a través del llibre accés i *ensenyar a llegir* a través d'una lectura obligatòria i guiada conllueix dos problemes. Per una banda perquè quan els nens van a la biblioteca necessiten ajuda i aprenentatge específics per poder utilitzar-la satisfactoriament. Per altra banda, perquè l'escola es debat intranquil respecte a aquesta qüestió. Necessita continuar exercint el seu paper tradicional de guia formativa i al mateix temps precisa llibres per al nou propòsit de fomentar l'ús autònom i l'hàbit de llegir dels alumnes (Colomer, 2002: 75-76).

Aquesta és justament la tensió, la necessitat de l'escola d'actuar i, ara, les limitacions que hi troba:

La pressió escolar sembla justament l'inconvenient principal per mantenir una lectura personal d'una certa entitat, però ara, sense l'escola tampoc no es podria accedir a la lectura personal (Colomer, 2008: 54-55).

Hi ha altres instàncies que han d'exercir un paper mediador, però el de l'escola esdevé essencial:

Creo que l'escola, com senyalava Calvino, ha de mantenir un paper de primer ordre en la orientació de aquests llibres. És allà on l'alumne ha de trobar-se amb alguns llibres maravillosos i amb inolvidables noms de la literatura [...]. Hauria d'indagar també si moltes vegades és una inadequada programació de les mateixes coses que fa amb alguns llibres indesejables. Només una amena i clara presentació, en una selecció adequada als interessos i gustos dels alumnes pot fer feliç el trobament i estimular la relació amb els textos (García Gual, 1999: 22).

La construcció del significat del text literari és un dels aspectes on és necessària la figura del mediador:

Es necessita que el mediador orienti la reflexió metaliterària al servei de comprendre millor el sentit de l'obra [...]. Reflexionar sobre certes eines té sentit per al lector en tant que eines de construcció de significat (Siro 2005: 51).

Així sí, sempre, com hàbilment ens recorda Teresa Colomer, d'una manera on l'ensenyant-mediador deixi el camí obert a l'aprenent-lector per poder contrastar els seus punts de vista amb la presentació d'alternatives:

el paper de l'ensenyant en aquest procés hauria de ser principalment el de qüestionar i expandir les respostes, el d'aclarir la representació de la realitat que l'obra ha intentat construir, més que el d'ensenyar principis o categories d'anàlisi (Colomer 1998: 109).

Tot el que acabem d'exposar ens mena a la necessitat de comptar amb la figura del mediador, que estimuli i orienti l'hàbit lector:

Los niños, en un primer momento, ni siquiera poseen la capacidad de descifrar el código escrito, por lo que dependen del adulto que les cuenta un cuento o les lee un libro. Y, a medida que van accediendo a la lectura funcional, necesitan que se les proporcione obras adecuadas a su capacidad de comprensión textual y a sus intereses personales. De ahí la importancia que en la formación del hábito lector adquiere la figura del mediador, aquel adulto que hace de puente entre el libro y el niño y que estimula y orienta el hábito lector. Entre las funciones de mediación están las de seleccionar los libros que se ponen a su disposición, acompañarle en sus visitas a la biblioteca y a la librería, y, en general, todo el repertorio de actuaciones con las que intentamos desarrollar la afición a leer (Equipo Peonza, 2001).

Com apunta Fluixà (1995: 69), cal tenir clar que, tot i que no és obligatori exigir cap activitat posterior a la lectura d'una obra, sí que cal reconèixer que la lectura d'un llibre pot funcionar també com a punt de partida i projecte de treball d'un conjunt d'activitats que no són ja pròpies de l'acte lector, però que el potencien i el situen en un marc significatiu més ampli. El debat col·lectiu i el joc són dues eines que poden guiar aquestes activitats posteriors.

Sovint el problema se centra en aquest darrer aspecte: cal comprovar si l'alumne ha llegit realment el llibre o no, i si ho ha fet d'una manera atenta o distreta. Això pot provocar que el treball que es planteja sigui la simple avaluació de la comprensió del contingut, de l'argument o dels aspectes més anecdòtics de l'obra (Cassany, Luna i Sanz, 1993: 498).

Per avaluar les lectures existeixen múltiples alternatives, com ara la creació de fitxes de lectura en què es reflectisquen les opinions individuals de l'alumnat envers un llibre. Les fitxes no s'han d'entendre com una avaluació individual, sinó com una aportació personal en la participació d'una estratègia d'intercanvi comunicatiu acordada per la classe o pel centre. D'altra banda, hi ha la idea del "llibre-fòrum"; Fluixà (1995: 76-78) els concep com el desenvolupament d'una sessió amb la intenció de comentar la lectura d'un llibre llegit col·lectivament per alumnes. D'aquesta manera, s'habituja el lector a formular judicis de manera personalitzada, a escoltar i respectar les opinions dels companys i a desenvolupar l'expressió oral. Imaginació i ganes són els ingredients de la recepta que proposa Fluixà per a fomentar la lectura i formar un hàbit lector permanent —i necessari!— entre els joves.

La importància de la biblioteca escolar

Concebem la biblioteca escolar com un espai de foment de la lectura que transcendeix el context de l'aula. Mariano Coronas (2007) considera que les biblioteques escolars s'haurien de construir tot integrant quatre punts: a) l'accés a fonts d'informació diverses; b) l'animació a la lectura; c) l'animació a l'escriptura, i d) la dinamització cultural del centre educatiu i de la comunitat. També proposa una llista ben llarga de possibilitats de treball des de la biblioteca escolar. Cal destacar que, generalment, en el context català i espanyol hi ha centres escolars on hi ha biblioteca, però no s'utilitza, i que el fons documental que mostra és escàs i no s'actualitza amb regularitat per manca de pressupost, tal com constata Agustín Fernández (2007: 53). En moltes altres ocasions, la biblioteca és el cor mateix de les activitats que es generen a l'escola:

A la biblioteca es fan trobades amb autors, presentacions de llibres per als pares i les mares, jocs de llenguatge, lectures de poemes, recerques en petit grup, narracions de contes, etc. La biblioteca és un focus generador d'activitats que s'escampen per tota l'escola (Centelles, 217-218).

Arribats a aquest punt, considerem que cal potenciar la socialització de la biblioteca, ja que la baixa activitat lectora està relacionada amb l'absència d'hàbits d'ús de les biblioteques (Gómez, 1999). En aquest sentit, s'han elaborat propostes d'animació lectora a les biblioteques; per exemple, Villar Arellano (2001) descriu el plantejament de la formació lectora que es desenvolupa a la biblioteca de Salamanca, subvencionada pel Centre Internacional del Llibre Infantil i Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruizpérez.

Activitats de motivació

Les activitats de motivació prèvies a la lectura posen el seu granet de sorra en la consolidació d'unes estratègies que faciliten el contacte complet de l'estudiant amb el llibre. Així doncs, entre aquestes activitats prèvies hi ha les visites a les biblioteques escolars i municipals, l'organització d'una biblioteca d'aula, l'estudi de les portades i les contraportades dels llibres o la lectura de ressenyes per a incitar a llegir les obres. Per a Fluixà (1995: 43), la lectura de ressenyes literàries constitueix un procediment pedagògic tan interessant o més que el de la lectura de les portades i les contraportades, ja que ajuda a crear el desig de conèixer una obra

literària determinada. Més estimulante encara és la proposta, també descrita per Fluixà, de visitar una llibreria (1995: 54-56). L'objectiu d'aquesta activitat és que l'alumne valore i respecte la necessitat de les llibreries com a serveis difusors de cultura.

D'activitats de motivació n'hi ha moltes, però, i ben interessants. A les ja esmentades, cal afegir-hi exercicis com ara la redacció de cartes als escriptors per a demanar informació sobre l'obra literària, l'organització i la celebració d'un dia del llibre o d'una setmana cultural sobre el món de la lectura, l'elaboració de murals poètics i narratius que ajuden a acostar la cultura a l'institut, la visita a la fira del llibre, la planificació i la visita a alguna obra de teatre per a potenciar la lectura de textos teatrals o amb l'objectiu de dramatitzar posteriorment un text llegit, o la projecció de pel·lícules i de sèries televisives basades en arguments relacionats amb el tema o l'autor que volem animar a llegir. De fet, com deixa caure Rueda,

a ningún muchacho le gustará la verdura, el pescado, las ensaladas si antes no ve que en su familia apasionan esas comidas. Con el libro pasa otro tanto: sólo si nos ven a nosotros y a sus compañeros (sobre todo a éstos) disfrutar de los libros, se pondrán también a leer. La lectura es un acto individual, pero como muchos actos individuales, la colectividad tiene una influencia decisiva (Rueda, 1994: 17).

Amb aquesta finalitat, mai no insistirem prou en la responsabilitat de l'escola a l'hora de difondre l'hàbit lector. Una proposta molt concreta, basada en la implantació de l'hora de lectura diària, ens la proposa el director de l'Institut d'Avaluació Educativa IDEA defensa l'hora de lectura diària:

La propuesta que formulo es establecer una hora de lectura diaria incorporada en las diferentes áreas o materias del currículo. No se trata sólo, por tanto, de que los alumnos lean literatura durante el tiempo escolar, lo que ya sería un logro importante. Supone que la mayoría de las materias curriculares disponga de una hora más que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos... Deberían ser lecturas planificadas cuando se diseña la asignatura correspondiente, y relacionadas con los objetivos de aprendizaje que en ella se establecen. La necesidad de que un 25% del horario semanal en algunas materias se dedique a la lectura va a exigir un cambio importante en la forma de enseñar de los profesores y aprender de los alumnos. Será preciso seleccionar las lecturas, establecer itinerarios lectores para todos los alumnos, relacionar lo que se lee con el resto de

las actividades lectivas, solicitar que haya libros suficientes y organizarlos en la biblioteca del centro, del aula o del departamento correspondiente. La hora de lectura diaria será, creo, beneficiosa para los alumnos, quienes se sentirán más interesados por la materia concreta. Pero será también un estímulo para los profesores, que deberán incluir la lectura de textos en su programación y constatarán, espero, una mayor motivación de sus alumnos (Marchesi, 2005).

Activitats d'animació a la lectura

Les activitats d'animació a la lectura, dirigides a l'alumnat –de les quals n'hem parlat abans- es classifiquen segons el lloc on cal dur-les a terme: activitats a l'aula, activitats a la biblioteca del centre escolar, activitats col·lectives de tot el centre i activitats que cal fer fora de l'àmbit escolar.

Segons el temps cronològic en què es duen a terme, en relació a l'acte lector, es classifiquen en activitats de motivació prèvies a la lectura, activitats que cal fer durant la lectura i activitats que cal dur a terme després de la lectura.

Totes poden ser individuals, col·lectives, fer-se en equip o en grups menuts, en grup-aula o en gran grup. De tota manera, podem considerar les prèvies com les essencials:

Encara que en algunes publicacions es parla d'activitats d'animació abans, durant i després de la lectura, el nostre paper és que les activitats d'animació, pròpiament dites, són les prèvies a la lectura. Després d'haver llegit un llibre ja no cal donar-lo a conèixer i animar-hi a la lectura, tot i que podem plantejar algunes activitats lúdiques posteriors que reforcen l'interès pel llibre (Ballester, 2000).

Per a Anna Ballester, la millor manera d'animar a llegir un llibre és presentar-lo d'una manera atractiva. En destaca tres estratègies (Ballester: 2000): a partir d'un objecte, a partir d'una dramatització i a partir d'una provocació. I, també, en el context de la didàctica de la poesia, ha estat comprovada la bondat de la pràctica de presentació de llibres davant els companys del grup:

Presentació de llibres que els alumnes hagen llegit i els hagen agradat. És molt important fomentar les recomanacions inter-alumnes. L'experiència ens diu que aquestes recomanacions tenen molta força i possibiliten activar l'interès. Es pot crear, en un espai fix de la classe, una cartellera on els alumnes puguin recomanar llibres que els han agradat especialment i que siguin de fàcil accés per a la resta de companys.

Es pot crear un temps dintre de l'horari per poder presentar els llibres dels quals disposem. Aquesta proposta tan senzilla ens fa

pensar en el moment de la tria. Els nois i noies han d'aprendre a escollir un llibre. A classe es poden realitzar activitats on els alumnes reflexionin sobre els aspectes que els fan decidir a l'hora d'escollir un llibre o lectura: portada, lloc, títol... És fonamental també fomentar l'esperit crític davant del bombardeig de publicacions de moda.

A classe és fonamental llegir en veu alta i en veu baixa. Escoltar les lectures de companys i les que pugui fer el mestre en el marc d'una activitat guiada. Fomentar la lectura de textos lliures realitzats per nois i noies, trobar espais per a la lectura d'informacions o per a l'aportació de fragments de contes. Cal no desestimar en aquesta etapa el treball amb cançons, endevinalles, refranys, frases fetes, etc. (Batalla, Bordons, Centelles i Segarra, 2004).

Per la seua banda, el mestre valencià Juanjo López (López, 2000) interessa els seus alumnes de primària pels llibres i la lectura a través d'una activitat: la presentació de llibres per part dels alumnes a la resta dels companys, que ha convertit en alguna cosa més que una experiència escolar, en una «experiència vital» per als protagonistes. L'alumnat tria els llibres que vol donar a conèixer als companys i les companyes, i després poden emportar-se'ls en préstec per a llegir-los; després de la lectura no se'ls exigeix cap resum ni completar cap fitxa. S'hi recomanen tota mena d'obres, i en aquesta tasca el professor exerceix, d'una manera ben subtil, d'orientador i de model, sense més disfressa que la pròpia passió per la lectura.

El model de presentació de l'obra per part del mestre consisteix a:

- Mostrar la portada del llibre.
- Llegir el títol i els noms de l'autor, de l'il·lustrador i de l'editorial.
- Explicar breument el motiu pel qual s'ha llegit el llibre; alguna raó de per què ha agradat...
- Llegir —no explicar— el principi del llibre, o una part significativa.

El model més comú utilitzat pels alumnes dels cicles inicial i mitjà és el següent:

El xiquet o la xiqueta que presenta el llibre seu a la cadira especial per a poder ensenyar el llibre des d'un lloc ben visible.

Mostra la portada del llibre, en llig el títol i, a mesura que avança el curs, a poc a poc, els alumnes s'acostumen a dir el nom de l'autor, de l'il·lustrador, de l'editorial i de la col·lecció.

Cada alumne sol explicar com arribà aquell llibre a les seues mans: si és un regal, o és de la germana, o es tracta del conte que la mare li llegia, etc. Després comenta breument per què li agrada el llibre, per què és interessant, què té d'especial, quines emocions li provoca.

A continuació, obri el llibre i comença a explicar-ne o a llegir-ne la primera part. Si opta per la lectura, convé assegurar-se que el ritme i l'entonació siguen els adequats, amb la intenció d'evitar que els oients hi perden l'interés.

Qui presenta intenta acabar l'explicació o la lectura en el moment en què la història es posa interessant.

Les estratègies de motivació a la lectura en són moltes i, seguint la clàssica classificació temporal proposada per J.A Fluixà, es poden diferenciar en quatre grups: a) prèvies a la lectura, b) durant la lectura, c) després de la lectura, i d) permanents.

A) Activitats prèvies a la lectura:

Visitar una biblioteca pública.

Organitzar i decorar la biblioteca d'aula.

Elaborar o revisar les normes d'ús i de funcionament de la biblioteca d'aula.

Estudiar les cobertes dels llibres de lectura (anterior i posterior).

Llegir-ne ressenyes.

Redactar recomanacions lectores per al tauler de la biblioteca d'aula.

Presentar llibres a la classe i a la resta dels companys del centre.

Fer jocs d'endevinació amb gestos o amb paraules relacionades amb els llibres i els títols d'aquests.

Visitar una llibreria, una impremta, una exposició, etc.

Elaborar recomanacions de lectures: lectures a la carta.

Redactar una carta a un escriptor o una escriptora per a demanar informació sobre l'obra literària i sobre alguns aspectes biogràfics importants.

Programar i dur a terme l'hora setmanal del conte.

Organitzar i celebrar un dia o una setmana cultural al centre sobre el món de la lectura: 2 d'abril (dia internacional del llibre infantil) o 23 d'abril (dia internacional del llibre).

Preparar i fer una visita col·lectiva a una fira del llibre que se celebri a la localitat o en una altra ciutat de la comarca o del país.

Intercanviar correspondència escolar entre l'alumnat de dos centres per a comentar i recomanar-se lectures.

Assistir a la representació d'obres de teatre infantil per a potenciar la lectura de textos dramàtics.

Elaborar murals poètics amb la reproducció de les poesies preferides.

Estudiar les característiques principals d'un gènere o d'un subgènere literari determinat i que suscita l'interès de l'alumnat.

Projectar pel·lícules basades en obres literàries.

Convocar campanyes de sensibilització (publicitat, eslògans, manifestos a favor de la lectura, confecció de punts de lectura, etc.)

B) Activitats durant la lectura:

L'hora de la biblioteca.

Lectura en veu alta de fragments i comentaris sobre el contingut.

Recitació de textos poètics.

Dramatització de textos.

Lectura col·lectiva d'un llibre.

C) Activitats per a després de la lectura:

La fitxa de lectura.

Llibre-fòrum. Organització de debats provocats per la lectura d'un llibre determinat.

Visita d'un escriptor o escriptora.

Jocs relacionats amb la temàtica i el contingut del llibre llegit: el telegrama misteriós, una sopa de lletres, jeroglífics, cercar la paraula oculta, la perxa de les paraules, etc.

Jocs relacionats amb les il·lustracions: endevinar el personatge ocult, cercar diferències entre dues il·lustracions, etc.

Il·lustració d'algun passatge determinat.

Transformació en còmic d'alguna escena.

Dramatització d'algun succés o escena del llibre.

Taller d'escriptura a partir de qualsevol fragment de l'obra llegida.

Recerca d'informació en llibres i enciclopèdies sobre l'autor o l'autora d'un llibre, sobre el gènere utilitzat, la temàtica, etc. i elaboració en equip de murals, etc.

Activitats artístiques relacionades amb la lectura del llibre: exposició de dibuixos sobre els personatges, disseny d'una portada nova, confecció d'una maqueta de la ciutat o paratge on es desenvolupa l'acció de la història, confecció de l'escenari i de la decoració per a dramatitzar un text teatral llegit, un recital de poemes, etc.

Decoració d'una estança del centre amb els personatges i els objectes d'un llibre: el museu de les històries.

Espectura d'una carta individual o col·lectiva a un autor o autora per a comunicar-li la nostra opinió sobre la lectura d'una obra seua.

Invenció d'endevinalles sobre la trama de la història d'una obra llegida.

Activitats de caire lúdic i festiu: excursió a la ciutat o al poble real on esdevé l'acció del llibre, organització d'una festa de disfresses relacionada amb el món dels personatges d'una obra, etc.

D) Estratègies de reforçament i consolidació permanent:

Mantenir un contacte permanent i habitual amb l'alumnat per a esbrinar què lligen i saber-ne l'opinió.

Compartir lectures amb l'alumnat.

Valorar l'esforç i la tasca lectora de l'alumnat en els informes d'avaluació continua i en els de caire trimestral.

Respectar les opinions que manifesten en relació a les lectures que fan.

Fer molt de cas quan els alumnes porten un llibre a l'aula i mostrar-lo a la resta dels companys, remarcar si l'han llegit pel seu compte i motivats exclusivament pel propi plaer.

Suggerir lectures de llibres: és a dir, exercir en l'alumnat una mena d'orientació sobre quines lectures són les adequades per a cada alumne segons les tendències respectives i els gustos personals.

Promoure i facilitar a l'aula l'intercanvi de dades informatives d'interès sobre lectures potencials entre l'alumnat.

Destacar i comentar habitualment notícies de la premsa relacionades amb el món de la cultura i dels llibres: concessió de premis a escriptors, celebracions de fires de llibre, exposicions, articles d'opinió interessants, etc.

Oferir una imatge de persona lectora davant l'alumnat a l'aula, i fer-ho de manera freqüent: llegir a classe mentre l'alumnat du a terme tasques habituals que no requereixen l'atenció del mestre.

Renovar i ampliar amb una certa freqüència la dotació dels llibres de la biblioteca d'aula.

Visitar amb freqüència la biblioteca del centre i la biblioteca pública més pròxima.

Les propostes, com hem acabat d'exposar, en són moltes. Ara cal posar-les en pràctica de forma coherent i estructurada. D'altra banda, Santiago Yubero (2001: 62) destaca que aquest tipus d'activitats (col·lectives, lúdiques, obertes) contrasten, i molt, amb el caràcter silenciós, íntim i personal de les situacions de lectura més freqüents. Amb aquest argument, considera que les activitats d'animació a la lectura també haurien de fomentar la connexió amb les realitats privades de lectura. Certament, considera que moltes de les activitats d'animació de la lectura, tal com es plantegen, en el fons generen el que denomina la *contra-animació* o *desanimació lectora*. Per això mateix proposa evitar uns plantejaments determinats: a) enfrontar el llibre amb la televisió; b) llegir per a aprendre; c) considerar el llibre com quelcom seriós en contraposició al joc, i d) obligar a llegir, i no actuar com a model.

Segons el paper de Cerrillo, Larrañaga i Yubero (2002: 82) “no parece que estas actividades hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener”. Consideren, potser amb raó, que s'ha vinculat en excés l'animació a la lectura amb la idea de joc, estratègia o tècnica encaminats a la lectura d'un determinat llibre més que al “foment general de la lectura”.

Comptat i debatut, allò que és important és, com assenyala Chambers (2007), compartir amb l'alumnat l'entusiasme (allò que agrada o no agrada del llibre), les dificultats (les parts que no s'entenen, per a construir entre tots un significat) i els patrons narratius que es descobreixen a mesura que transcorre la lectura, és a dir, els esdeveniments, les persones o el llenguatge que els lectors extrauen de la vida pròpia i que incorporen a la lectura per a interpretar-la (del món al text) i també les comparacions que es fan de vegades amb uns altres personatges, amb unes altres lectures, quan pensen en les semblances o en les diferències...

4.5 L'apadrinament lector: una proposta d'aprenentatge entre iguals

La concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge ha donat importància a les interaccions entre iguals (davant de la interacció professorat-

alumnat que era l'única rellevant a l'escola tradicional). Sabem que, de les interaccions amb els altres, en podem aprendre. En aquest sentit, Johnson, Johnson i Holubec (1999) plantegen les condicions següents per a l'aprenentatge cooperatiu:

1. Interdependència positiva.
2. Interacció cara a cara.
3. Responsabilitat individual.
4. Aprenentatge d'habilitats socials.
5. Autoreflexió d'equip.

L'aprenentatge cooperatiu constitueix una subclasse dins del treball en grup que requereix d'una planificació acurada de la interacció i en què no n'hi ha prou a agrupar l'alumnat. Per a Mauri i Sanmartí (1998), el treball cooperatiu requereix canvis en la manera implícita d'entendre l'aula. Alguns d'aquests canvis, que cal acordar amb l'alumnat, fan referència a la conceptualització positiva de l'error, al treball individual com a requisit per a l'aportació efectiva al grup i a l'assumpció del principi que tothom pot aprendre dels altres. Els mètodes d'aprenentatge cooperatiu són dissenys didàctics que ajuden a convertir el treball en grup en un treball cooperatiu.

En aquest context, la tutoria entre iguals és un mètode d'aprenentatge cooperatiu, fonamentat en la creació de parelles amb una relació asimètrica, amb l'objectiu d'adquirir o millorar alguna competència curricular a partir d'una interacció estructurada pel professorat. Cada membre de la parella desenvolupa un paper, el de tutor, que aprén ensenyant, i el del tutorat, que aprén a partir de les ajudes i del suport ajustat que li ofereix el company tutor (Duran i Vidal, 2004). Les parelles poden ser d'edats diferents, o de la mateixa edat o curs. En aquest darrer cas, els papers poden ser fixos o recíprocs.

Una de les manifestacions més conegudes d'aprenentatge cooperatiu la constitueixen els tàndems lingüístics, en què un alumne guia transmet la llengua a

un altre que no en sap. Els tàndems lingüístics presenten tots els trets del procés comunicatiu:

- Són un tipus d'interacció social.
- Impliquen un grau elevat de creativitat, ja que tant el guia com el receptor s'ajuden mútuament per a mantenir obert un canal comunicatiu, per a la qual cosa han de fixar estratègies comunicatives que els ajuden a ampliar la competència comunicativa. S'esforcen a dir allò que volen expressar tot cercant uns altres mitjans: estructures, vocabulari, gestos, etc.
- Es duen a terme en condicions en què la comunicació no és forçada.
- Tenen una finalitat, estableixen relacions i no només fan una tasca a classe.

Els tàndems lingüístics organitzats des de la Universitat d'Alacant funcionen des del curs 2005/2006:

Els *tàndems* és una idea que sorgeix precisament per a millorar l'expressió oral de l'alumnat amb un nivell baix de valencià. L'activitat consisteix a crear parelles d'intercanvi lingüístic: hi ha un alumne guia i un alumne receptor. L'alumne guia és preferiblement un alumne que viu en un ambient valencianoparlant, que ha rebut un ensenyament fonamentalment en valencià, i que pot mantenir una conversa fluida i amb una fonètica acceptable. L'alumne receptor és fonamentalment un alumne de les zones del País Valencià castellanoparlants, o gent de fora del territori (d'Espanya o d'altres països) i alumnat de més de 30 anys (depenent del nivell de correcció, de la zona on viuen, etc...). L'activitat consisteix a realitzar 15 hores de conversa durant el quadrimetre en què s'imparteix l'assignatura. L'alumnat pot conversar dins de la universitat, en les hores lliures, o fora de l'àmbit universitari (Montserrat, 2007).

La proposta de foment de la lectura anomenada *apadrinament lector* diferencia les figures del *fillol* (l'alumne petit i inexpert) del *padrí* (l'alumne gran i expert que ensinistrarà en la lectura el fillol). Els fillols i els padrins de lectura es tenen presents els uns als altres, s'intercanvien petits obsequis, preparen materials per a compartir durant l'estona de tasca conjunta, se saluden pel carrer, pel pati i pels passadissos de l'escola... La relació que s'estableix entre les parelles de lectura és molt especial. Els membres passen de ser éssers anònims, distants, a mantenir una relació d'amistat. El fet de compartir temps fa que dues persones que tenen moltes diferències (d'edat, de pertinença a famílies diferents, de condicions socials,

culturals i econòmiques, etc.) i, alhora, que comparteixen molt (una mateixa escola, uns mateixos professors, un mateix menjador, etc.), s'interrelacionen.

Aquesta proposta es relaciona, certament, amb la perspectiva constructivista que integra com a element vertebrador la dimensió social de l'ensenyament que considera l'educació un projecte social que pren cos i es desenvolupa en una institució i en un medi també social (Coll, 2007). La proposta, doncs, fomenta la convivència i fixa vincles de relació entre els xiquets dels dos grups. Gràcies a l'apadrinament lector, l'alumnat de tots dos grups té la possibilitat de valorar d'una manera especial tant el procés propi d'aprenentatge lector com el dels companys de l'altre grup.

Els professors implicats són agents mediadors entre els individus i la societat (Coll, 2007). Es poden considerar promotors dels aprenentatges significatius, procuren que tinguen sentit, que siguen útils i aplicables a la vida quotidiana. Els docents ofereixen eines a l'alumnat per a construir un aprenentatge significatiu de la lectoescriptura. Presencien, al capdavant, un espectacle vital tan profitós des del punt de vista acadèmic com de creixement personal.

Així s'expressa una alumna del *practicum* (2009-2010), de la Universitat de València, a partir de l'experiència viscuda al CP Jaume el Conqueridor de Catarroja:

Els alumnes més majors llegiran un conte escollit per ells mateixos o el mestre/a als més xicotets. La distribució serà: als 3 anys aniran els 4ts, als 4 anys aniran els 3rs, als 5 anys aniran els 2ns i 5és, I a 1a anirà els de 6é. L'activitat es realitzarà al pati i cada grup ocuparà la seua zona de lectura [...].

El que m'ha emocionat ha estat veure com W. llegia amb il·lusió i amb més rapidesa, fins i tot, quan la xiqueta a la que estaven llegint no entenia les coses, estava tan emocionat que ell s'alçava i li ho explicava amb paraules i gestos. La veritat és que tota la feina que hem fet, per a mi, tan sols en veure el meu xiquet amb eixa il·lusió de llegir i d'explicar a la resta ha merescut molt més que la pena. Jo crec que el fet de donar als xiquets la responsabilitat que tindran un fillol o fillola, que hauran de contar-li un conte que haurà d'entendre i, si no l'entenen, explicar-li'l, els motiva i els dona ganes de fer, perquè era molt curiós com tots els xiquets estaven llegint al seu lloc, sense ningú que els diguera el que havien de fer, ja ho sabien, era la seua responsabilitat, que el seu xiquet o xiqueta disfrutara amb ells amb la lectura, fins i tot hi havia una xiqueta que m'ha dit "vaig al bany a acompanyar a la meua fillola que no puc deixar-la soles" (Carretero, 2010).

La idea de cooperació entre alumnes grans i petits potencia la cooperació i la relació entre alumnes. Fem una ullada, finalment, als objectius que caldria assolir-hi:

Afavorir la responsabilitat i les accions de voluntariat en els alumnes grans.

Afavorir la creació de vincles entre l'alumnat i l'expressió de les emocions.

Motivar els alumnes petits a llegir.

Motivar els alumnes grans a llegir.

Potenciar el gust per la lectura de tot l'alumnat.

Ampliar-ne la comprensió del món.

Millorar-ne la mecànica de lectura.

Dur a terme una activitat d'ensenyament-aprenentatge entre alumnes.

5. Tallers literaris i ensenyament

D'entrada, vaja per davant una primera consideració. En cap manera se'ns ocorrerà qüestionar un precepte clàssic avalat per una llarga tradició, aquell que sosté que la lectura és la base de l'escriptura:

Ensenyar a escriure a gent que no llegeix és una de les maneres més exteses de perdre el temps i la paciència. S'aprèn a escriure escrivint, sí, però sempre que es disposi d'un arsenal –de paraules, de significats, de construccions sintàctiques- al qual recórrer, d'unes competències passives que sorgeixen en gran part de les lectures. Sobretot de les lectures apassionades i plaents, absorbents i il·luminadores (Pagès, 2006: 45)

Això no es contradiu amb el fet que, en aquest “programa raonat”, vulguem afegir-nos a aquelles veus que reivindiquen, després d'haver-ho comprovat en la pràctica docent, la via de l'escriptura com el mitjà més segur d'accés a la lectura:

El maestro que persiga despertar en los niños el sueño, el nervio, la gana de escribir, por narrar, por contar, tenga por buen seguro que conseguirá excelentes lectores. El mejor método para hacer lectores es hacer escritores. (Moreno, 1995: 19)

En un text fonamental per a pensar la escriptura en contextos educatius, “Escriptura i invenció en l'escola”, la professora argentina Maite Alvarado (1997) relaciona el concepte d'invenció a l'antiga retòrica. La *inventio* era el moment del procés argumentatiu en què l'orador furgava en la seua memòria cultural per a descobrir els arguments més pertinents per a la situació amb què s'enfrontava. La qüestió era saber buscar i triar allò que poguera persuadir l'auditori. L'escriptura de textos literaris pot funcionar de la mateixa manera. Per tal que aquest treball amb la invenció pugui tindre lloc necessitem, com ens informava la antiga retòrica, de les restriccions que funcionen com a disparadors de la invenció. El grup Grafein definia aquest procés amb una metàfora: tota consigna té “alguna cosa de tanca i alguna de trampolí”. No hi ha consigna sense un obstacle o una restricció que desafie a la invenció per a ser superada. No s'escriu “del no-res” ni “espontàniament”, sinó a partir de la particular trama que inicia el text de la consigna, ella és la que obri certes possibilitats d'escriptura i tanca altres, conjurant així el temor “a la pàgina en blanc” o a perdre's en el “tot val”. Justament, per a Grafein, la consigna podia “incitar” a la producció de un text

perquè la seua formulació era semblant a la d'un joc d'enginy, una endevinalla o un enigma matemàtic (Tolebem, 1994). La consigna d'escriptura comparteix aquesta família lúdica perquè el que proposa als seus lectors és un desafiament. Així entesa, la consigna d'escriptura és un desafiament per als que intenten resoldre-la (Alvarado, 1997).

Uns dels precursors en allò que anomenem “escriptura creativa” és el grup francès Oulipo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), un moviment d'experimentació literària fundat per Raymond Queneau al 1960 que advoca per establir una restricció formal o conceptual que limite i i structure l'obra. La seua divisa fundacional fou: “anomenem literatura potencial a la recerca de formes i d'estructures noves que podran ser emprades pels escriptors com millor els sembla”. Els seus integrants barregen els mètodes combinatoris i matemàtics, l'humor absurd i la dissecció del seu entorn i la defensa d'un jo literari que esdevé joc, així com la reivindicació d'una tradició literària francesa patafísica, que s'enceta amb el comte de Lautreamont, passa per Alfred Jarry i el seu Ubú, el personatge que ho qüestiona tot, començant pel paper sagrat de la literatura, i arriba fins al moviment Oulipo pròpiament dit. Raymond Queneau va proposar, amb els *Cent mille milliards de poèmes*, un sistema de producció “manual”, que explotava les possibilitats ofertes per la impressió de deu sonets en fulles tallades en catorze tires. Georges Perec és l'autor del grup que ha creat obres emblemàtiques de pes, obres llargues, seguint traves, com *La disparition*, *Les revenentes* (on l'única vocal és la 'e') o *La vie, mode d'emploi*. També n'és un divulgador, el singular narrador italià Italo Calvino:

La struttura è libertà, produce il testo e nello stesso tempo la possibilità di tutti i testi virtuali che possono sostituirlo. Questa è la novità che sta nell'idea della molteplicità “potenziale” implicita nella proposta di una letteratura che nasca dalle costrizioni che essa stessa sceglie e s'impone. (Calvino, 1981)

Al voltant de la revista francesa *Tel Quel*, s'apleguen intel·lectuals (Barthes i Genette, Foucault, Derrida i Kristeva), que transformaran els avanços científics de la lingüística estructural en una nova teoria centrada en les pràctiques significants dels llenguatges amb la sàvia elecció del discurs literari com a centre d'estudi. El sentit en literatura és sempre efecte del text i l'escriptura, una pràctica

intertextual. I igualment ho és la lectura, perquè el lector, no menys que l'escriptor, connecta textos i els aclaria en les seues mútues ressonàncies. El text no és un espai on s'acoblen sentits inalterables, sinó una màquina per a carregar i transformar sentit. Així que, el terme que, amb la intenció d'identificar el text com a mosaic de cites, va ser formulat per Julia Kristeva a partir del concepte bajtinià de "dialogisme" entre textos, va ser després aprofitat pel crític literari francès Gérard Genette per a sistematitzar en *Palimpsestos* la seua teoria de la transtextualitat, la qual projecta la història de la literatura des de premisses genealògiques; i va ser reorientat per Michel Riffaterre com a transposició no sols d'elements textuals sinó també codis culturals a través de la competència literària del lector. Enumerarem, tot seguit, alguns dels procediments transtextuals estructurats per Genette, que tenen possibilitats de ser emprats en tallers d'escriptura creativa:

- 1) *Intertextualitat* ("presència efectiva d'un text en un altre" ja siga per al·lusió, cita o plagi).
- 2) *Paratextualitat* (relació d'un text amb el seu entorn –títol, prefaci, advertències, esborranys i esquemes previs- a manera de comentari on cobra rellevància el pacte de ficció entre autor i lector).
- 3) *Metatextualitat* (relació de comentari crític).
- 4) *Arxitektualitat* ("determinació de l'estatut genèric d'un text").
- 5) *Hipertextualitat* ("tota relació que unix un text B ("hipertext") a un text anterior A ("hipotext")").

També podem afegir-hi les diverses modalitats de transvasament textual:

- 1) *Transformació*: paròdia.
- 2) *Imitació*: pastitx, sàtira.
- 3) *Transposició*:
 - 3.1) *Amplificació*: l'hipotext és resum o cita per a ampliar. ex. d'un refrany o cita al text
 - 3.2) *Reducció*: ex. convertir una novel·la en un conte.
 - 3.3) *Transmodalització*: ex. convertir una novel·la en un drama.

3.4) *Transdiègesi*: modernitzar l'obra. *Homodiègesi*: imitar l'argument. *Heterodiègesi*: canviar algun aspecte (el marc, la identitat dels personatges, etc.).

3.5) *Paràfrasi*.

L'escriptura creativa aparegué en l'ensenyament primari de la mà de la pedagogia del text lliure de Freinet i de la gramàtica de la fantasia de Rodari. En la dècada dels vuitanta s'introduí a secundària gràcies a autors com Queneau, grups com Oulipo, Grafein i dels tallers didàctics entorn als gèneres literaris de professors com Sànchez-Enciso i d'altres. Segons Colomer (1996: 134) n'hi ha hagut tres línies:

manipulació de les obres: canvi del punt de vista, inversió paròdica, etc.

creació de textos originals a partir d'algun estímul o consigna: una associació insòlita de paraules, etc.

creació textual a partir de models retòrics determinats: un subgènere narratiu, el pas d'un gènere a un altre

Aquestes noves pràctiques educatives han tingut efectes beneficiosos en l'ensenyament de la literatura, com ha destacat Teresa Colomer:

1. La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.
2. La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasata estos años – tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de género-, ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.
3. La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario –el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico-estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto- por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura y oralización que, a través de montajes, exposiciones, etc. ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios. (Colomer, 1996: 135)

Com ja hem esmentat en un apartat anterior, fins la dècada dels vuitanta del segle passat, dins el marc de l'estat espanyol, els objectius de l'ensenyament de la

literatura estaven marcats per una visió historicista i se centraven, bàsicament, en l'adquisició d'uns coneixements d'història literària. En el cas de la literatura catalana, el restabliment democràtic significà la seua introducció com un contingut curricular integrat dins l'assignatura de valència. Front a tants anys de silenci, la difusió de la memòria literària col·lectiva s'imposà com una tasca tan necessària com essencial.

Una alternativa pedagògica a l'historicisme consistí en la introducció a l'ensenyament dels anomenats "tallers literaris". Una proposta d'arrels sudamericanes, basada en l'estímul de la creativitat literària, que tingué el seu ressó en les publicacions de Rincón i Sánchez-Enciso (1985 i 1987), les quals contribuïren a difondre la primera experiència d'introducció dels tallers literaris a l'ensenyament mitjà. I, dins l'àmbit català, en diverses experiències de creació literària divulgades per la professora Carme Alcoverro (1984).

El taller, amb les seues connotacions de feina pràctica, era allò que canviava el punt de referència: volia fer dels estudiants uns "aprenents d'escriptors". Llegir per a tenir models de referència i formes de fer, no per fer unes crítiques o judicis que, en tot cas, en vindrien com a conseqüència:

El taller cambia el punto de referencia. El modelo es el creador, pero no en si mismo, ni siquiera en su labor, sino en su obra. Hace de los muchachos aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos... Leen para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para criticar o enjuiciar. Eso vendrá como consecuencia. Y sobre todo escriben. Escriben de continuo. Novela, poesía, teatro, ensayo,.. (Sánchez Enciso - Rincón, 1985: 52)

Tallers literaris n'hi ha de molt diversos (de lectura o d'escriptura, dirigits a xiquets o adolescents, a adults o a la tercera edat...) però tots coincideixen a ser espais d'experimentació. El model argentí del grup *Grafein* partia de l'experiència de la intertextualitat, del creuament d'un text amb uns altres com a base d'una activitat d'escriptura i de lectura (Bratosevich 1992: 15-16). Entre els divulgadors de la proposta reix la figura de la filòloga argentina Sílvia Adela Kohan, autora d'un nombrós ventall de publicacions sobre les tècniques d'escriptura en diversos gèneres (Kohan-Rivadeneira 1991; Kohan 1992; Kohan 1997), entre les quals destaca un anomenat "taller de escriptura" que es distribuí en fascicles setmanals

(Kohan *et alii* 1996). Avui en dia, la idea dels tallers ha fet fortuna entre un públic desitjós d'esdevenir creador de literatura. Resulta fàcil trobar-ne a escoles de lletres de les grans ciutats, a les biblioteques, a cercles universitaris, a Internet, etc. En el camp de l'ensenyament el concepte del taller, en tant que activitat productiva, gaudeix d'una bona acollida, fins al punt que de vegades pot designar pràctiques ben diferents a allò que en el seu origen definia un "taller literari" o "d'escriptura" (per exemple, les jornades que anualment organitza el Servei d'Ensenyament del Català són anomenades expressivament "tallers de llengua i literatura catalanes").

Per acostar-nos al que entenem exactament per "taller literari" i per definir-ne els seus objectius, cal fer el repàs dels plantejaments i resultats d'algunes experiències.

Quan la proposta es dirigeix a un públic adult, els objectius acostumen a ser prou genèrics. Un anomenat "taller virtual de creació literària" de sant Cugat (www.escriptors.org/taller) proposa com a objectius generals: "recuperar el plaer de l'escriptura com a expressió i comunicació per a perdre la por al full en blanc" i "descobrir i valorar els propis punts de vista davant el missatge i els punts de vista dels altres; escriure, llegir, compartir". I com a específics: "provocar un sentiment de legítima satisfacció personal per l'obra realitzada, que constituïria cada participant en un autor novell" i "realitzar una experiència viva sobre les possibilitats del llenguatge escrit per a expressar les nostres idees i sentiments." En un sentit estricte, uns exercicis, una reflexió teòrica i una incitació a passar a l'acte constituïrien els elements suficients que han de contenir les propostes d'un taller d'escriptura literària (Roche-Guiguet-Voltz 1998: 2-3). S. A. Kohan (1991: 2) defineix el taller d'escriptura com una "fàbrica del text", un "lloc de joc", un "territori per a la llibertat" i un "laboratori". Es tracta d'una proposta que parteix de *consignes*, definides com a exercicis concrets que poden realitzar-se a classe durant un temps determinat, "fórmules breus que inciten a la producció d'un text". El grup de recerca francès Écouen aplica el concepte del taller d'escriptura a l'ensenyament d'infants i el planteja com un mòdul d'aprenentatge, organitzat entorn d'un tipus de text i com un treball a llarg termini. Es tracta d'una estratègia

de producció de textos que contempla les fases del procés de l'escriptura: naix amb una "maqueta" i acaba amb l'"obra mestra" (Camps-Fabrés 1992). Les mestres franceses mostren la importància que té que cada alumne, al llarg de l'escolaritat, experimente la lectura i l'escriptura. Que experimente la utilitat i les funcions de l'escrit, el poder que atorga dominar l'escrit i el plaer que pot provocar la producció d'un escrit. Escriure no ha de ser sinònim de dificultat o bloqueig, sinó de suggeriment, de propostes, d'evocació. Abans de posar-se a escriure és necessari tenir un motiu, saber a qui ens dirigim, quina relació tenim amb el destinatari del text, en nom de qui escrivim i tenir una idea global del text acabat.

A hores d'ara, els defensors dels tallers literaris en són molts. La pedagoga i directora d'*Escola Catalana*, Carme Alcoverro, els considera indispensables per la seua capacitat d'aglutinar tasques diverses:

El treball de tallers és una font de motivació extraordinària: ens permet relacionar la lectura i l'escriptura amb l'experiència lectora, cultural i vital particular, permet la creació d'un ambient que afavoreixi el llegir i l'escriure, i ajuda a integrar la necessitat de tot un seguit de tasques per a la consecució dels objectius plantejats. (Alcoverro 1998b: 52-53)

En la seua reivindicació del plaer d'escriure, l'escriptor i crític Vicenç Pagès proposa el taller literari com un instrument d'aprenentatge integrador de la llengua i la literatura:

El taller no s'ha de concebre com un complement de l'assignatura, sinó com un dels fonaments de l'aprenentatge de l'expressió escrita, el que vincula llengua i literatura amb les vivències de l'alumne, en comptes de diferenciar-les o superposar-les en un discurs àrid i contraproductiu. [...] El taller allibera les possibilitats expressives i creatives de l'alumne... L'actitud del professor ja no serà la de qui està en possessió de la veritat sinó la de qui ofereix eines als alumnes i, en algun moment, pot aprendre'n. (Pagès 1998: 206-207)

Els tallers, ben sovint, han d'acompanyar-se de la participació en activitats culturals i artístiques, complement indispensable per a l'estímul de la lectura i l'escriptura. Així "...es descobreixen valors, capacitats i interessos que en un ensenyament tradicional passen inadvertits" (Alcoverro 1998b: 50), emmarcats dins un plantejament de caire humanístic:

Els tallers es presenten englobats en un propòsit formatiu marcadament humanístic amb el desenvolupament d'activitats culturals variades que serviran d'estímul per a la lectura, l'escriptura i per a la formació cultural i l'educativa de la sensibilitat estètica dels estudiants. Activitats fetes al centre, a casa, i a fora del centre, individuals i col·lectives, amb les quals s'ha constatat que quan hom s'aparta d'un ensenyament rutinari es descobreixen valors i capacitats i interessos que en un ensenyament tradicional passen inadvertits, la potenciació dels quals ajuda els estudiants a augmentar la pròpia autoestima. (Alcoverro, 2002: 39)

Tot i això, durant aquests anys també s'han escoltat crítiques al model dels tallers, entre les quals destaca la de Víctor Sunyol —l'autor de *Màquines d'escriure* (Sunyol 1992), el més complet recull d'estratègies, sistemes i mecanismes per generar textos i inventar i manipular històries— el qual adverteix dels perills de "peterpanització" de la literatura, de caure en una identificació literatura/joc que anomena "síndrome d'Oulipo", o d'arribar a patir una distorsionada autoestima literària, una mena de "síndrome del Nobel" (Sunyol 1994). El gran perill, doncs, és quan la dificultat, que és sinònim d'estímul, puga acabar convertint-se en simple exhibicionisme. Màrius Serra, autor del celebrat *Verbàlia*, titolat "Jocs de paraules i esforços de l'enginy literari", entén que una cosa és l'esforç i el treball d'escriptura i una altra la genialitat de l'artista. Un punt en el qual es produeix el xoc que fa passar del joc al foc, en terminologia ribiana.

En el moment present hi ha un consens a considerar que la competència literària no ve condicionada només per l'adquisició d'uns coneixements sinó també pel desenvolupament d'habilitats, de procediments cognitius i d'actituds que l'afavoresquen (Colomer 1991; Ballester 1999: 96-101). A tal efecte, un instrument cada vegada més emprat en les programacions escolars de diferents nivells són els tallers literaris, "que permeten de participar els alumnes directament en la creació mitjançant l'anàlisi [...] d'un model determinat i la posterior composició de textos" (Alcoverro 1998b: 22). Esmentem com a exemple la proposta del *Curs de Narrativa* d'Espí i Llopis que, al costat d'altres objectius i propostes, planteja la creació d'un taller del relat on totes les activitats són presentades com un paradigma de tècniques literàries (Espí-Llopis 1988).

La caricatura en què han convertit l'actual assignatura de literatura al batxillerat, que no fa llegir llibres, ni comentar textos, sinó només aprendre vida i miracles de certs escriptors, períodes, moviments socioliteraris i altres entelèquies pseudohistòriques; l'assignatura de literatura, tal com se sol explicar actualment, millor deixar-la córrer. Les coses o es fan bé o millor no fer-les. [...] Per ensenyar la literatura

tan malament com fins ara, per seguir parlant tant de Noucentisme i tan poc de Josep Carner, potser que ho deixem córrer. Per seguir barrejant l'esoterisme dels pronoms febles amb la intensa bellesa de la poesia de March, millor anar passant. El tema de la indefensió de la literatura davant dels bàrbars s'assembla massa al del passotisme davant de la minorització de la llengua catalana. L'últim que apagui el llum. (Gàlvez 2000)

Un divulgador dels tallers literaris, Benigno Delmiro (2002) destaca com a repte de futur la nova tasca del professor, que s'haurà d'adaptar a una gran quantitat de circumstàncies:

- Configurar el aula como escenario adecuado a los propositos creativos
- Conseguir que tomen conciencia de lo que pueden llegar a escribir juntos como grupo de aprendizaje.
- Potenciar actitudes positivas ante el código escrito, la lectura literaria y el manejo y lectura de textos.
- Medir muy bien los pasos en la primera fase, (...) elegir la consigna adecuada.
- Ocupado tanto del proceso como del producto final obtenido por cada alumno y alumna.
- Tener previstas estrategias de corrección y revisión incluidas en el mismo proceso (Cassany, 1993)
- Asistir y asesorar en la clase de forma individualizada.
- Concebir su acción pedagógica como susceptible de ser modificada a instancias de la práctica diaria.

Referències bibliogràfiques

ALCOVERRO, Carme (1993) *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcelona: Barcanova.

ALCOVERRO, Carme (1998) "Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 16, pp. 49-59.

ALCOVERRO, Carme (2002) "Educació literària i adolescència. Els tallers literaris", NOGUERO, Joaquim (ed.) (2002) *Literatura per a joves, de la creació a la comunicació*, Sabadell: Fundació Caixa Sabadell, pp. 37-39.

ALVARADO, Maite (1997) "Escritura e invención en la escuela", AAVV, *Los CBC y la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires: AZ.

- ARELLANO, Villar (2001) “La biblioteca, espacio motivador de hábitos lectores en la población infantil y juvenil”, CERRILLO, Pedro C. – GARCÍA, Jaime (coords.), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 85-90.
- BALLESTER, Anna (2000) “Animació a la lectura. El plaer d'envoltar-se de paraules que acaronen”, *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 21, pp. 17-24.
- BALLESTER, Josep (1999) *L'educació literària*, València: Universitat de València. 1ª edició.
- BALLESTER, Josep (2007) “Anotacions sobre les funcions del professorat de llengües”, *L'educació literària*, València: PUV, pp. 43-47.
- BALLÓ, Jordi - PÉREZ, Xavier (1995) *La llavor immortal. Els arguments universals en el cinema*, Barcelona: Empúries.
- BATALLA, Patrícia – BORDONS, Glòria – CENTELLES, Jaume – SEGARRA, Mercè (2004) “La Poesia a primària: tot aprenent a reflexionar sobre la identitat cultural i el món”, *Escola catalana*, 406, pp. 41-44.
- BERTOCHI, Daniela (1995) “La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria”, *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pp. 23-37.
- BERTONI DEL GUERCIO, Giuliana (1992) “L'ensenyament del text literari”, COLOMER, Teresa (coord.) *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*, Barcelona, Barcanova, pp. 87-104.
- BIRKERTS, Sven (1999) *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid: Alianza Editorial.
- BORDONS, Glòria (2004) “Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament”, BORDONS, G. - DÍAZ-PLAJA, A. (coord.) (2004) *Ensenyar literatura a secundària: formant lectors crítics, motivats i cultes*, Barcelona: Graó, pp. 7-9.
- BRATOSEVICH, Nicolás (1992) *Taller literario. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*, Buenos Aires: Edicial.
- CALAFORRA, Guillem (1996) “Algunes observacions sobre les actituds interdialectals, la planificació lingüística i l'àmbit educatiu”, *Actas do IV Congresso Internacional da Língua Galego-Portuguesa na Galiza*, La Corunya: AGAL, pp. 21-28.

- CALVINO, Italo (1981) “Introduzione”, QUENEAU, Raymond, *Segni, cifre e lettere*, Milà: Einaudi.
- CAMPS, Anna - COLOMER, Teresa (1998) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona: Edicions 62.
- CARRETERO, Núria (2010) “Padrins/es lectors/es i fillols/es, una proposta meravellosa per repetir”, 21-3-2010 [disponible a <http://descubramoslaotrapartedelaescuela.blogspot.com/2010/04/padrinses-lectorses-i-fillolses-una.html>] Consulta: 3-9-2010.
- CASSANY, Daniel - LUNA, Marta - SANZ, Glòria (1993) *Ensenyar llengua*, Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel (2006) *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*, Barcelona: Empúries.
- CERRILLO, Pedro C. – LARRAÑAGA, Elisa – YUBERO, Santiago (2002) *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, Pedro C. – YUBERO, Santiago (coords.) (2003) *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMBERS, Aidan (2007) *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid: Alianza.
- CHARTIER, Roger (2001) “¿Muerte o transfiguración del lector?”, *Revista de Occidente*, 239, pp. 72-86
- COLL, César (2004) “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”, *Sinéctica*, 25, separata, pp. 1-24.
- COLL, César et alii (2007) *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- COLOM, Ferran (1998) *El futur de la llengua entre els joves de València: coneixement, ús i actituds lingüístiques en els joves estudiants de la ciutat de valència*, Paiporta: Denes.

1. Conceptes generals

- COLOMER, Teresa (1991) "De la ensenyanza de la literatura a la educaci3n literaria", *Comunicaci3n, Lenguaje y Educaci3n*, 9, pp. 21-31.
- COLOMER, Teresa (1995) "La adquisici3n de la competencia literaria", *Textos de did3ctica de la Lengua y la Literatura*, 4, pp. 8-21.
- COLOMER, Teresa (1996) "La did3ctica de la Literatura: temas y l3neas de investigaci3n e innovaci3n", LOMAS, Carlos (coord.) (1996) *La educaci3n lingüística y literaria en la ensenyanza secundaria*, Barcelona: Horsori. Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educaci3n, pp. 123-142.
- COLOMER, Teresa (1998) *La formaci3n del lector literari*, Barcelona: Barcanova.
- COLOMER, Teresa (1999) *Introducci3n a la literatura infantil y juvenil*, Madrid: Síntesis Educaci3n.
- COLOMER, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Mèxic: Fondo de Cultura Econ3mica.
- COLOMER, Teresa (2008) "Entre la normalitat i el desinterès: els hàbits lectors dels adolescents", COLOMER, T. *et alii* (2008), *Lectures adolescents*, Barcelona: Graó, pp. 19-57.
- COLOMER, Teresa (ed.) (2002) *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis*, Bellaterra: ICE-UAB.
- CUENCA, Maria Josep – TODOLÍ, Júlia (1994) "El component actitudinal en l'adquisici3n /ensenyament de llengües", *1r Simposi del professorat d'educaci3n infantil i primària d'ensenyaments en valencià*, València: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educaci3n i Ciència, pp. 93-110.
- DELMIRO, Benigno (2002) *La escritura creativa en las aulas: en torno a los talleres literarios*, Barcelona: Graó.
- DÉTREZ, Christine (2004) "Una encuesta longitudinal sobre las pr3cticas de lectura de los adolescentes", LAHIRE, Bernard (compil.), *Sociología de la lectura*, Barcelona: Gedisa, pp. 85–105.
- DURAN, David - VIDAL, Vinyet (2004) *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*, Barcelona: Graó.
- EQUIPO PEONZA (2001) *El rumor de la lectura*, Madrid: Anaya.

1. Conceptes generals

- ESCRIVÀ, Rosa – FERRER, Montserrat – LLUCH, Gemma (1997) “Una proposta de literatura comparada: utopies i mons imaginats”, MENDOZA-ROMEÀ-CANTERO (coords.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 737-741.
- ESPÍ, Antoni - LLOPIS, Tomàs (1988) *Curs de Narrativa*, Barcelona: Laertes..
- FERNÁNDEZ PAZ, Agustín (2007) “Lectura y libros en la educación secundaria”, *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, pp. 46–55.
- FERREIRO, Emilia (2004) “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?”, Pero, ¿qué leen los adolescentes?, Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-34
- FLUIXÀ VIVAS, Josep Antoni (1995) *Jocs i estratègies d'animació a la lectura*, València: Generalitat Valenciana.
- GÀLVEZ, Jordi (2000) "Fora la literatura", *Avui*, 31-5-00.
- GARCÍA GUAL, Carlos (1999) “El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos”, MUÑOZ MOLINA, Antonio *et alii* (1999) *La educación que queremos*, Madrid: Santillana, pp. 23-
- GASOL, Anna - ARÀNEGA, Mercè (2000) *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*, Barcelona: Edebé.
- GELABERT, Joan (2003) “La creació d'espais d'ús per a la llengua entre els joves”, *Treballs de sociolingüística catalana*, 17, pp. 211-224.
- GIMENO BLAY, Francisco M. (2008) *Scripta manent. De las ciencias auxiliares a la Historia de la Cultura Escrita*, Granada: Editorial Universidad de Granada.
- GÓMEZ, Ignacio (1999) *Mito y realidad de la lectura. Los hábitos lectores en la España actual*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura / Endimión.
- GROUPE DE RECHERCHE D'ÉCOUEN - JOLIBERT, Josette (coord.) (1992) *Formar infants productors de textos*, traducció i adaptació de M. CAMPS i N. FABRÉS, Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ DOBON, Francesc Jesús (2002) “Notes sobre el valencià a València”, *Treballs de sociolingüística catalana*, 16, pp. 139-145.

- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (IRA) (2001) *Integrating literacy and technology in the curriculum. A position statement of the International Reading Association* [disponible a http://www.reading.org/downloads/positions/ps1048_technology.pdf] Consulta: 3-9-2010
- JOAN I MARÍ, Bernat (1999) "Sobre actituds lingüístiques entre els joves dels Països Catalans", *Escola Catalana*, 364, pp. 10-12.
- JOHNSON, David W. - JOHNSON, Roger T. - HOLUBEC, Edythe J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona: Paidós.
- KOHAN, Silvia Adela - RIVADENEIRA, Ariel Lucas (1991) *Taller de escritura*, Madrid: Diseño editorial.
- KOHAN, Silvia Adela (1992) *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*, Barcelona: Octaedro.
- KOHAN, Silvia Adela (1997) *Corregir relatos: la herramienta del escritor, Método eficaz para analizar y reescribir relatos: estrategias y variantes*, Barcelona: Grafein.
- KOHAN, Silvia Adela. et alii (1996) *Taller de escritura*, Barcelona: Salvat.
- LLUCH, Gemma (1998) *El lector model en la narrativa per a infants i joves*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I; València: Universitat de València.
- LOMAS, Carlos - MATA, Juan (2007) "La construcción del hábito de leer", *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44, pp. 9-18.
- LÓPEZ RUIZ, Juanjo (2000) "Quién quiere presentar un libro?", *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 125, pp. 31-36
- MARCHESI, Álvaro (2005) "El Informe Pisa: nada contribuye a mejorar lo esperado", *Aula de Innovación Educativa*, n. 139, Barcelona: Graó, pp. 9-15.
- MAURI, Teresa - SANMARTÍ, Neus (1998) "Estratègies d'aplicació a l'aula", JORBA, J. - GÓMEZ, I. - PRAT, À. (eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*, Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- MENDOZA, Antonio (1994) *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla.

- MENDOZA, Antonio (1998) *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*, Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA, Antonio (2002) “Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación”, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 12, pp. 109-140.
- MENDOZA, Antonio (2003) “El canon formativo y la educación lecto-literaria”, MENDOZA, Antonio (coord.) (2003) *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid: Pearson Educación, pp. 349-378.
- MENDOZA, Antonio (2004) *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona: Aljibe.
- MONAGAHN, E. Jennifer - HARTMAN, Douglas K. (2001) “Historical research in literacy”, *Reading Online*, 4(11) [disponible a http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/monaghan/index.html] Consulta: 3-9-2010
- MONTSERRAT, Sandra (2007) “Una experiència docent: els tàndems”, ROIG, Rosabel *et alii* (eds.) (2007), *Investigar el cambio curricular en Espacio Europeo de Educación Superior*, Alcoi: Marfil.
- MORENO, Víctor (1995) *El deseo de escribir. Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*, Pamplona: Pamiela.
- PAGÈS, Vicenç (1998) *Un Tramvia anomenat text: el plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*, Barcelona: Empúries.
- PAGÈS, Vicenç (2006) *De Robinson Crusoe a Peter Pan: un cànon de literatura juvenil*, Barcelona: Proa.
- PASCUAL, Julián (2003) “Fomento de la lectura desde el centro escolar: el Proyecto de Promoción de la Lectura de Centro”, MENDOZA, Antonio – CERRILLO, Pedro C. (coord.) (2003) *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso literario*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 267-299.
- PASCUAL, Julián (2010) “Currículo, Plan Lector y Biblioteca Escolar”, *Primeras Noticias. Literatura infantil y juvenil*, 248, pp. 9-13.
- PENA, Pere (2005) *Generació L: els fills de la reforma educativa*, Barcelona: Proa.
- PENNAC, Daniel (1992) *Com una novel·la*, trad. de Sergi PÀMIES, Barcelona: Empúries.

1. Conceptes generals

- PEÑA, A.M. – PAZ, M. – MARTÍNEZ, R.A. – PÉREZ, M.H. – MARTÍNEZ, R. (2004) “Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de edad infantil”, *Infancia y Aprendizaje*, 27, 4, pp. 425-435.
- REYZABAL, María Victoria –TENORIO, Pedro (1992) *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid: La Muralla.
- RINCÓN, Francisco - SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (1985) *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.
- RINCÓN, Francisco - SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (1987) *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia.
- ROCHE, Anne - GUIGUET, Andrée - VOLTZ, Nicole (1998) *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, París: Dunod.
- ROMEA, Celia - PUJALS, Gemma (coord.) (2001) *Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE-Horsori. Cuadernos de educación.
- RUEDA, Rafael (1994) *Recrear la lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura*, Barcelona: Narcea.
- RUSHKOFF, Douglas (1997) *Children of chaos: surviving the end of the world as we know it*, Londres: Flamingo.
- SÁNCHEZ-ENCISO, Juan (2007) *(Con)viure en la paraula. L'aula com a espai comunitari*, Barcelona: Graó.
- SIRO, Ana Isabel (2005) “El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes”, *Lecturas sobre lecturas*, 17, Mèxic: Conaculta, pp. 45-95.
- SUNYOL, Víctor (1992) *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*, Vic: Eumo.
- SUNYOL, Víctor (1994) "Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària)", *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, pp. 69-74.
- TOLEBEM, Mario (1994) *Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*, Buenos Aires: Santillana.

1. Conceptes generals

YUBERO, Santiago (2001) “Animación a la lectura en diversos contextos”, CERRILLO, Pedro C.- GARCÍA, Jaime (coords.) (2001), *Hábitos lectores y animación a la lectura*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 59–69.