

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Pedagogia
Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

TESI DOCTORAL

LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA:
Un model d'anàlisi a l'Educació Primària

Autor: NURIA RAJADELL i PUIGGROS
Directora: Dra. MARIA PLA i MOLINS

Barcelona, Març 1990.

CAPITOL 2.

LES ACTITUDS I LA LECTURA

1. GENERALITATS SOBRE LA LECTURA

1. REPAS HISTORIC DE LA LECTURA

INICIS DE LA LECTURA

A l'Antiguitat, la memòria és tan important, que fins i tot el mateix Sòcrates té por de la paraula escrita perquè disminuirà la memòria humana. Tanmateix es practica la lectura individual en veu alta.

A Roma existeix una època de bibliomania, en què els "nous rics" folren les cases de llibres.

La religió col.labora molt a difondre la lectura. Pero és en el món universitari medieval on la lectura pren una gran importància, ja que la missió dels professors és "llegir".

A la Xina, en el segle I, neix el paper, que ens arribarà a Espanya a través dels àrabs (Toledo) cap al segle XIV, i a partir d'aquí s'estendrà cap a Europa. L'aparició de la impremta (Espanya, 1472) accelerarà el procés mecànic de la lectura, disminuiran els preus i augmentarà el nombre de llibres; així, doncs, el llibre deixarà, a partir d'ara, d'ésser per una minoria, tot i que la gent que segueix llegint ho sigui. Arribat el segle XVI continua tenint lloc un triple problema: qui sap llegir ?, qui té la possibilitat de llegir ?, qui arriba a practicar el llegir ?.

Al segle XVII es creen les primeres Biblioteques públiques, i en el XVIII comencen a aparèixer Clubs de Llibres, Societats de Lectura o diaris als cafès, etc., fet que col.labora en l'augment del nombre de lectors.

La data del segle XIX marca l'inici de la "lectura per plaer" ja que fins ara solament era per informació. Les principals causes són: creació de més i millors biblioteques públiques, desenvolupament del periodisme, nou concepte social de la literatura, moviment obrerista internacional i convicció de la importància del llibre com a eina de formació i de lluita.

Amb el segle XX s'acaba l'època de l'alfabetització i comença l'època de la lecturització centrada en el postulat que cal desescolaritzar la lectura per donar-li la seva veritable

dimensió d'acte social. La lectura ha deixat de suposar calma i meditació únicament, per compartir-ho amb rapidesa i instrument de treball. Es comença a treballar molt en la literatura infantil, ja que el nen llegeix el doble que l'adult.

LA LECTURA AVUI

Cada país té la seva pròpia política de lectura (sistemes formals i informals, activitat editorial, mitjans de comunicació, etc.), que ve influïda fonamentalment pels següents factors:

- lloc que ocupa el llibre en l'escala nacional de valors (pressupostos)
- tradició cultural del país
- oportunitats que es brinden per a la lectura (escola i biblioteques)
- funció dels llibres en el sistema educatiu.

A casa nostra la lectura es caracteritza per tres aspectes bàsics:

- la gent la veu com una cosa socialment útil
- és influïda per diversos aspectes, com sexe, edat, medi...
- hi ha un baix percentatge de lectors

Segons dades del mateix Ministeri (1986) a Espanya, per exemple, solament un 2 % utilitza la Biblioteca Pública, mentre es compren més llibres que a la resta d'Europa, tot i que es llegeixi menys.

Alguns creuen que ens trobem en un moment òptim; segons ells, tal com ens comenta Morales (1987): "els nens llegeixen més llibres avui que ahir" (1); avui s'edita més, es ven més i es llegeix més. Però altres no ho veuen tan clar i asseguren molt conscientment que: "és una mica enganyós dir que avui es llegeix més que abans" (2). Es clar que, com diu Braslavsky, "es llegeix menys, encara que la necessitat de llegir és creixent" (3).

Molts parlen de l'existència d'una "crisi de la lectura" deguda als mitjans àudio-visuals, però cal pensar que són mitj

jans diferents i que no la poden suplantar; tal com s'havia te mut en un principi. Aquesta crisi, però, no és deguda única-ment als àudio-visuals, sinó que s'hi poden afegir problemes de caire econòmic i editorial.

UN FUTUR OPTIMISTA:

Hem de tenir en compte que el llibre ha estat sol fins a-quest segle, en què han començat a sorgir nous i atractius mitjans. Sempre que apareix una novetat produeix una invasió ini-cial però després, en ubicar-se al lloc que li correspon, re-torna la calma.

El llibre o els àudio-visuals són mitjans que utilitza l'home i cadascun d'ells ocupa el seu lloc. Tanmateix, quant a la informació, l'home té les seves limitacions en rebre, elabo-rar i recordar. La tecnologia va tenir un moment d'eufòria al principi, i Mc Luhan potser va exagerar en condemnar el 1962 el llibre a morir.

Referent al futur hi ha dues postures:

-Negatives: el llibre es podria limitar a minories selec-tes. La formació seria per altres mitjans. Cal pensar que això podria ésser un futur més aviat llunyà

-Positives: el llibre encara no ha arribat al màxim del seu potencial. No podem parlar de saturació quan hi ha en el món vuit-cents milions d'adults analfabets.

Junt amb el futur hem de pensar en un canvi, d'origen:

-humà: el passotisme d'avui dia no pot trigar massa a defi-nir-se vers un camí concret, cal eliminar del tot l'analfabe-tisme i cal millorar les biblioteques i els centres d'animació lectora

-material: poden desenvolupar-se nous materials llegibles i noves tècniques d'impressió.

Hem de catalogar el futur d'optimista i no podem parlar de crisi del llibre, perquè cada dia s'edita més, tot i que pot-ser no es llegeixi tant com caldria.

2. CONCEPTE

DEFINICIO

Se n'han dit moltes de definicions sobre el tema, i no cal fer un llarg recull. Tan sols volem ressaltar una frase senzilla però molt entenedora d'Isabel Solé (1986):

"LLEGIR ES UN PROCES D'INTERACCIO ENTRE UN LECTOR I UN TEXT, PROCES MITJANÇANT EL QUAL AQUELL INTENTA OBTENIR LA INFORMACIO TEXTUAL PERTINENT PER ALS PROPOSITS QUE HAN GUIAT LA SEVA LECTURA" (4).

Però creiem que un breu esquema pot ésser suficient per presentar de manera general els trets més peculiars de la lectura:

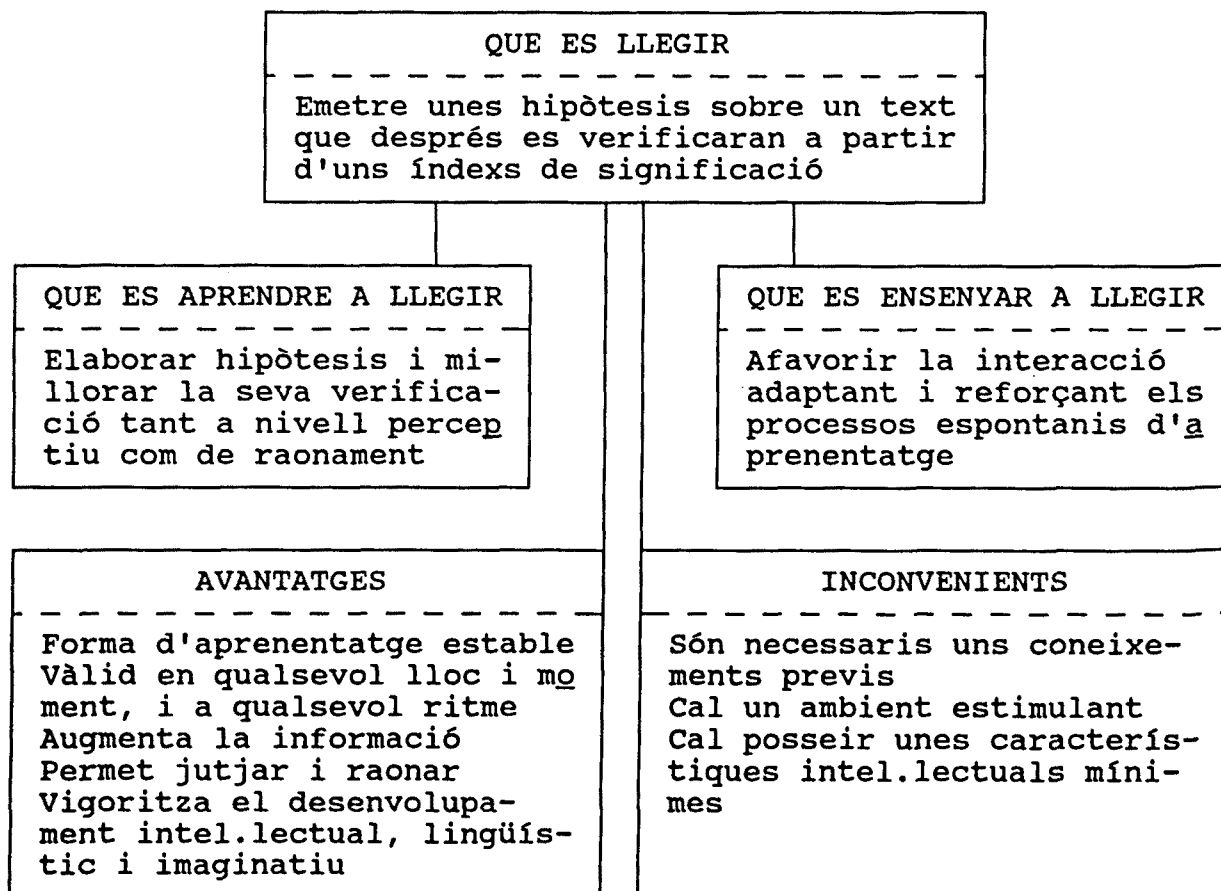


Figura 1. Concepte de Lectura.

PREREQUISITS O ELEMENTS QUE INCLOU:

Existeixen una sèrie d'elements que col·laboren a fer realitat la lectura, i la manca de presentació o aparició adequada pot originar alguns problemes, tot tenint en compte les diferències individuals.

Cal tenir en compte:

a) Elements ambientals:

El lloc estimula o inhibeix el lector. Dins de l'espai on s'ubiqui cal tenir en compte diferents aspectes:

-So:

hi ha qui el molesta qualsevol so, i hi ha qui el relaxa llegir amb música; i hi ha qui tant se li'n dóna.

Pizzo (1981) identifica l'infant de l'escola elemental amb la necessitat d'extrema quietud i silenci per concentrar-se. D'aquí, que molts nens no poden concentrar-se en una classe normal, perquè necessiten un silenci absolut, i qualsevol soroll els distreu.

-Llum:

la sensibilitat a la llum és una cosa particular de cada persona. En diversos estudis fets a EGB s'ha demostrat que el nen té més necessitat de llum a mesura que va creixent; i que molts "mals lectors" prefereixen tenir poca llum (Dunn i Dunn 1978, Carbo 1983, Dunn, Price i Sanders 1984).

-Temperatura:

tot i que no és tan fonamental, té la seva importància ja que la manca de comoditat física, sigui per calor o bé per fred, influeix en la concentració.

-Disseny:

hi ha dos tipus: formal (taula convencional i cadira) i informal (llit, terra..). Molts adults creuen que una posició "informal" no és una posició bona. El fet d'estar assegut prolongadament en una cadira porta també problemes de circulació de la sang, dolors i rampes. Ben bé ho diuen Panero i Zelnick en les següents paraules: "una cadira és antropomètricament co

rrecta, però no és confortable" (5).

b) Elements emotius:

Mentre els anteriors són de naturalesa biològica fonamentalment, aquests es deuen al desenvolupament i a les experiències viscudes.

-Motivació:

té molta relació amb l'execució, ja que quan un està motivat, actuarà.

Si no hi ha motivació caldrà treballar amb cautela: presentar materials senzills i adaptar-se a l'estil d'aprenentatge del nen; animar-lo, presentar-li oportunitats; alabar els èxits i supervisar acuradament els diferents passos del procés.

-Persistència:

té molta relació amb la intel·ligència. Es tracta de mantenir l'atenció durant llarg temps cap a allò que ens interessa.

-Responsabilitat:

és un element molt reconegut i recolzat per l'adult, ja que el nen responsable és el que fa allò que li demana l'adult. Molts nens semblen ésser menys responsables del que en realitat són. Cal buscar la manera de motivar el nen perquè sigui més responsable i cal buscar la manera de facilitar l'aprenentatge al nen, ja que molts, degut a les dificultats d'entendre una cosa passen a ésser "dolents" i comencen a desmoralitzar-se. Tampoc hem de demanar al nen més del que cal i del que pot entendre; perquè per a molts comença la irresponsabilitat quan s'esforcen i no els surt bé.

-Estructura:

alguns nens prefereixen saber exactament què s'espera d'ells abans de començar una tasca; altres esperen solament l'objectiu final, i altres necessiten oportunitats per crear i explorar.

El que està clar és que a mida que un creix va essent retat

llat més el seu ambient a classe. Alguns nens estan molt auto-estructurats i si els imposen massa estructura de fora es troben ofegats; d'altres requereixen ésser força estructurats.

c) Elements físics:

Són elements fonamentals per a l'aprenentatge i que no canvien de cop i volta, sinó gradualment i depenent de la maduresa física de cada persona. No els podem predir, però a mesura que el nen va creixent, van canviant.

-Força perceptual:

les persones aprenen a través dels sentits: un 20-30 % escoltant, un 40 % observant.

Hi ha nens que els va millor un aprenentatge que un altre:

.auditiu: es considera que l'utilitza aquell que el fa servir escoltant com a mínim el 75 % d'una discussió o durant un període prolongat d'uns 40-45 minuts. Es pot aprendre escoltant, tot i que després es pugui reforçar en altres sentits.

.visual: retenen millor els detalls d'allò que observen; d'aquí que sigui interessant mostrar materials abans d'iniciar la lliçó.

Zenhausen (1980) diu que l'hemisferi esquerre tendeix a recordar les paraules, mentre que el dret recorda els dibuixos.

.tàctil: seria el cas dels nens que recorden les coses més fàcilment si les escriuen. Aquests poden trobar-se una mica desplaçats a l'escola perquè rarament s'hi introdueix aprenentatge a través del tacte.

.kinestèsic: són els nens que aprenen més fàcilment fent i experimentant.

-Entrada:

molts necessiten fer alguna altra cosa a l'hora de llegir per tal de concentrar-se, com menjar els petits, i beure o fumar els grans. En diversos estudis s'ha comprovat que a major edat, més es dona aquesta necessitat, d'entrada, de fer alguna altra cosa. En els nens de l'escola elemental menjar galetes,

mastegar xiclet o bé rosegar pastanaga és tota una realitat.

-Temps del dia:

el temps per llegir és un aspecte molt important. Normalment a l'escola es tendeix a fer les matèries fortes al matí, amb la idea que el nen està més alerta. Però diversos estudis han demostrat que al nen, a partir dels 7 anys, en qualsevol moment del dia, li apareixen entre 1 i 4 moments d'energia baixa com a mínim (Carruthers i Young 1980, Lynch 1981, Price 1981, Virostko 1983, Freeley 1984).

Cada nen té els seus moments particulars, i per a molts les hores que creiem de major concentració, són les més baixes. L'ideal fóra aprofitar en cada nen el seu moment òptim concret, i la durada que té, ja que en els nens també la durada varia. Cal també conèixer les condicions físiques i sociològiques concretes de cada nen.

d) Elements fisiològics:

Són els elements inherents a la fisiologia del propi infant.

-Capacitat intel.lectual:

és fonamental el domini d'unes capacitats mínimes (motores, perceptives, lingüístiques, semàntiques i memorístiques) del coneixement d'un codi, per poder decodificar el missatge que volem llegir.

-Mètode d'aprenentatge:

la metodologia utilitzada per a l'aprenentatge és un factor important i concret de cada nen. Per uns el mètode global on es treballa des de la comprensió total fins anar concentrant-se en els detallets, és millor; per altres el mètode analític, que treballa des dels detalls fins la comprensió total, és millor.

L'alumne és global fins als 8 anys; però el mestre acostuma a ésser analític.

-Preferència hemisfèrica:

darrerament s'està treballant molt entorn el cervell hu

mà. Les diferències en el funcionament del cervell són causes dels estils individuals de l'aprenentatge.

Als estudiants amb preferència dretana (Carbo, Dunn i Dunn 1986) els molesta menys el so quan estudien, prefereixen una il·luminació dèbil, usualment requereixen una ambientació informal, estan menys motivats cap a l'escolaritat convencional, són menys persistents, prefereixen aprendre amb els companys i prefereixen una estimulació més tàctil que no pas auditiva i visual.

Els estudiants amb preferència esquerrana es caracteritzen pels aspectes contraris.

Ambdós grups aprenen bé, però de diferent manera, tot i que s'ha pogut comprovar que la majoria de "lectors dolents" són de preferència dretana (Zenhausern 1982).

-Impulsivitat versus reflexivitat:

en general el nen impulsiu és menys tolerat a classe, per què és considerat menys intel·ligent, menys responsable i menys reflexiu.

ETAPES:

Podem desglossar les etapes que es succeeixen en el procés de la lectura fonamentalment en quatre (Gray 1958, Maillo 1967, etc.):

-Preparació per a la lectura: a través d'exercicis psicomotrís i de llibres d'imatges

-Aprenentatge del codi d'una manera molt senzilla

-Creació de l'hàbit lector on es passa d'un procés conscient i elaborat a una funció automàtica i habitual, a través de diferents moments: vacil·lant, explicat, analitzat, expressiu i literari

-Desenvolupament de la lectura personal: quan s'ha arribat a un cert grau de maduresa, la lectura comença a desenvolupar-se com a instrument de treball o de recreació.

Holland (1975) contempla el procés lector com "la projecció de la personalitat del lector envers el text" (6).

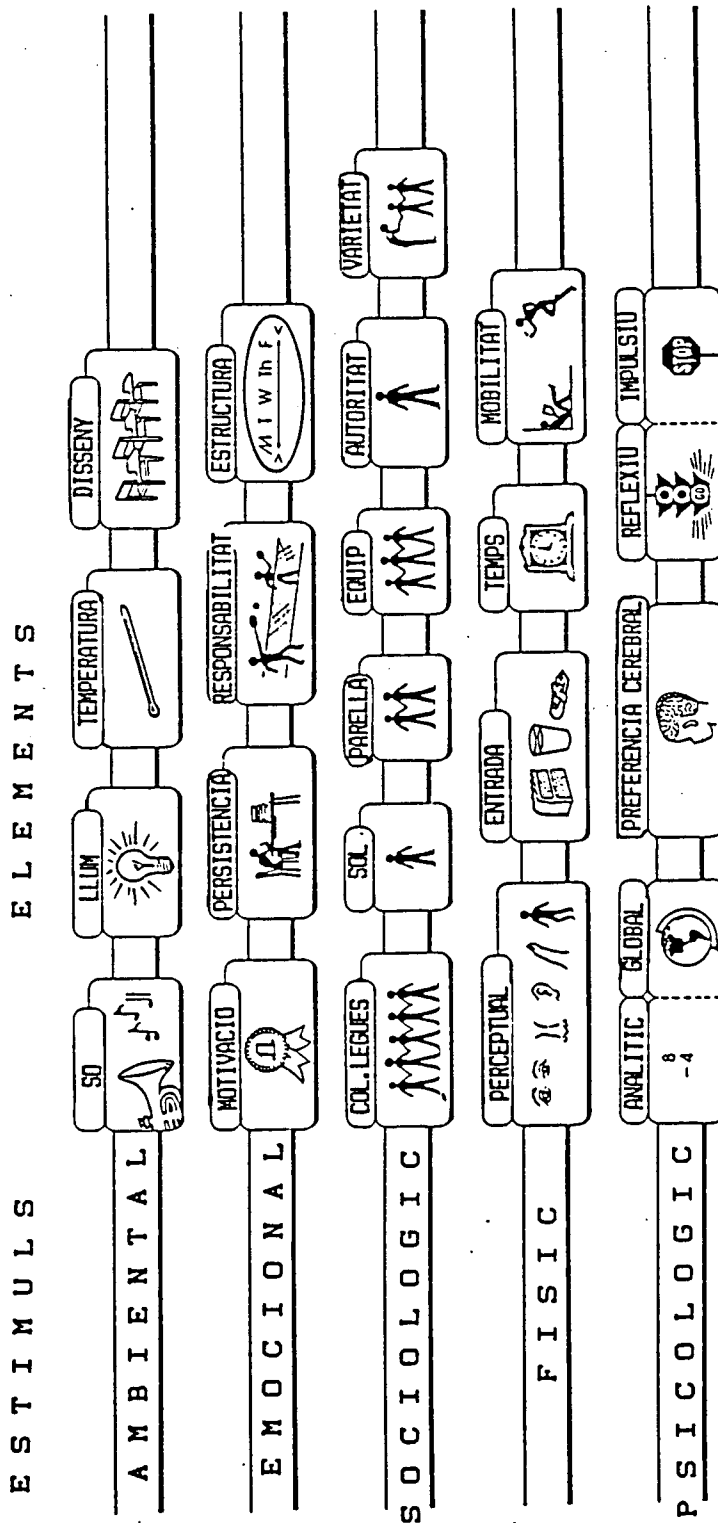


Fig 2. Elements que influeixen en el procés lector (Carbo, Dunn i Dunn, 1986. pp. 43).

La instrucció lectora suposa quatre posicions segons Mezynski (1983):

-aptitudinal: es reflecteixen les característiques innates que no són afectades per la instrucció

-d'accés: l'habilitat lectora és considerada com una sèrie de subdestreses entrenables

-instrumental: el vocabulari determina com el lector progressa en la informació, com entra el coneixement

-de coneixement: assegura que el coneixement d'una paraula simple implica conèixer moltes paraules relacionades amb ella.

FINALITATS:

Les finalitats principals que porten a la lectura són (Giehrl 1968, Lapp i Flood 1976, Generalitat de Catalunya 1986, Tschorne 1987):

-Informativa: aprendre com són les coses, augmentar el coneixement d'una persona o d'un tema, buscar informació, millorar la pròpia cultura i la visió del món. Es la més freqüent degut a la necessitat d'informació que té l'individu en la nostra societat

-Lúdica: omplir el temps lliure amb una activitat que proporciona plaer i benestar, relaxar-se

-Projectiva: descobrir altres maneres de pensar, fer sortir interessos adormits, identificar-se amb els personatges, experimentar coses que ja han experimentat altres. Solament un 5 % dels lectors busquen l'estètica en la lectura

-Formativa: adquisició de cultura, comprovar una cosa, despertar la sensibilitat, desenvolupar la personalitat i consolidar els processos simbòlics del pensament, despertar l'esperit crític, aprendre a somniar i estimar.

3. LA LECTURA OBLIGATORIA I LA LECTURA ESPONTANIA

LA LECTURA OBLIGATORIA

La lectura a l'escola ha ocupat sempre un lloc privilegiat, tot i que en un principi els alumnes i els seus pares no aspiraven més que al domini de la mecànica lectora, de les aptituds bàsiques per llegir, escriure i calcular. La lectura suposa, doncs, un pilar bàsic del programa educatiu i els llibres on es practica tenen un gran poder. Fins i tot moltes escoles i molts nens són classificats pels llibres que fan servir.

A poc a poc la lectura a l'escola ha anat prenent un aire més modern. La lectura perd el seu paper de protagonista i passa a convertir-se en un objectiu menor. I prou ens ho demostra el poc rigor amb què se l'ha tinguda en compte i a les metodologies aplicades sense coneixements.

Però ara sembla que ens trobem en un moment restaurador, en el qual s'està treballant per a una major dignitat i polivalència, pretenent donar-li la funció instrumental que es mereix.

Esther Tusquets diu: "sense dubtar-ho, les escoles imposen més la lectura, obliguen a llegir, però això no té perquè incidir necessàriament en un major gust pel plaer de llegir, ja que els nens, de vegades, ho arriben a assumir com a part dels deures" (7).

Des del 1886 la funció de l'escola és "ensenyar a llegir als nens"; saber llegir no és innat en els nens.

LA LECTURA ESPONTANIA

Es important per dues raons:

- objectiu important de la instrucció de la lectura
- ofereix recompenses tan grans fins al punt de llegir llarga estona i mantenir una gran indústria editorial.

Nell (1988) la defineix com "una forma de joc. Es una activitat permanent fora de la vida ordinària; absorbeix completa-

ment el jugador, és improductiva, i es troba dins uns límits concrets de lloc i temps" (8).

El lector espontani és "el que llegeix com a mínim un llibre setmanal per plaer i relax" (9).

Qualsevol material lector pot servir per practicar lectura espontània, sempre que sigui un text atractiu per al lector i li produeixi satisfacció immediata.

Perquè "el reforç del lector no es troba en les paraules i frases del llibre, sinó en la interacció entre llibre i lector" (Nell 1988) (10).

Amb la lectura espontània s'hi relacionen una sèrie de dominis:

- formació de valors estètics
- determinació de l'habilitat lectora
- naturalesa de la comprensió i la relació amb mesures de llegibilitat
- mecanismes d'atenció que canvien la qualitat i contingut de la consciència en el somni
- despertar fisiològic com a sistema de premi durant la lectura.

Nell (1988) realitza un esquema molt interessant sobre la lectura espontània (11) que mostrem en la figura 3.

Les tres parts d'aquest esquema especifiquen les relacions temporals jeràrquiques entre les destreses i els fets. Si el reforç és positiu continuarà llegint; si es negatiu, deixarà de llegir.

El balanç entre lectura i activitat alternativa és delicat, però podem induir-lo a través de l'observació i amb la decisió que prengui l'individu.

Relacionats amb els "antecedents" hi figura l'habilitat lectora; hi ha una gran relació entre la bona habilitat lectora i la lectura espontània. En general, els de més educació

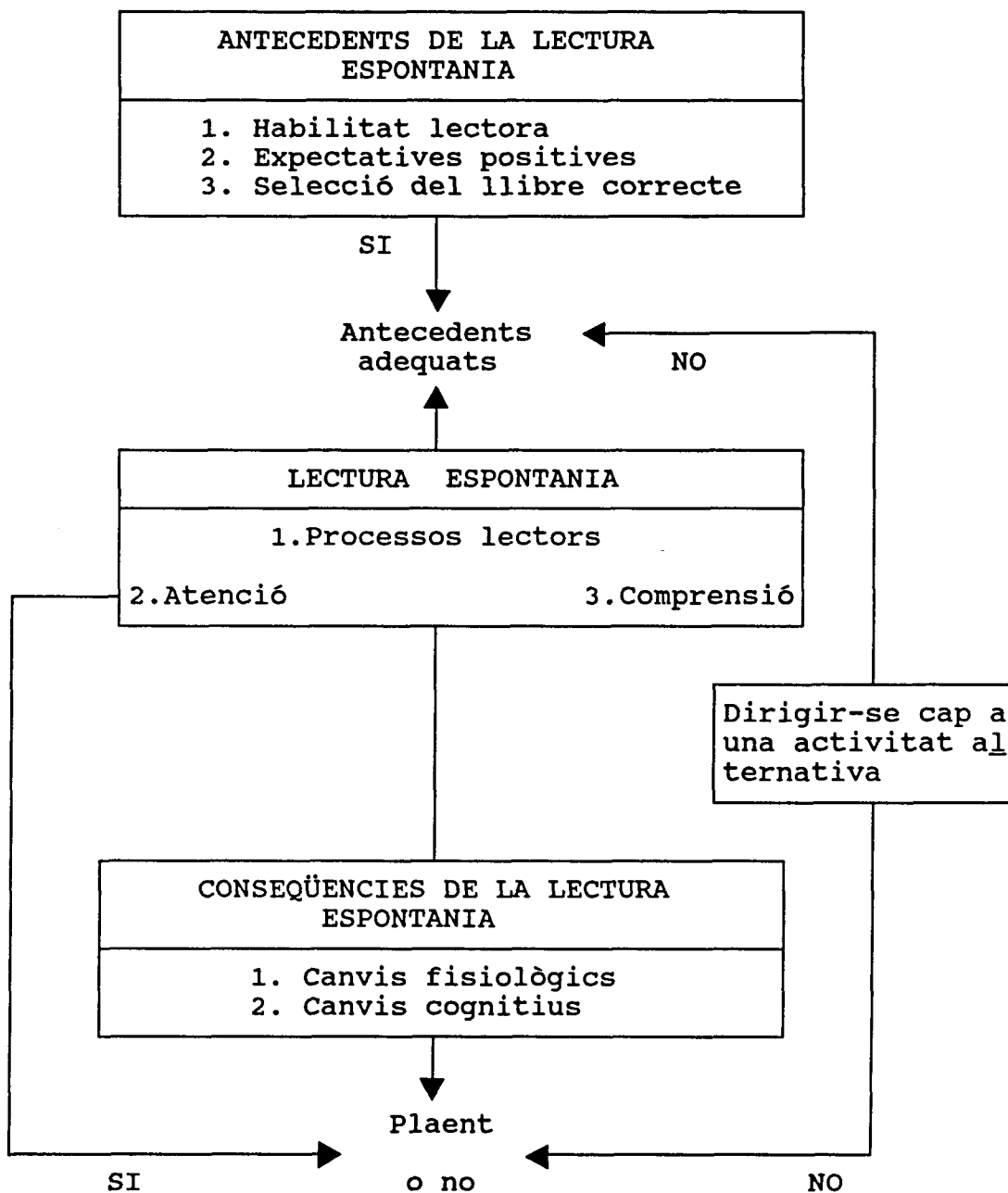


Fig. 3. Antecedents i conseqüències de la lectura lúdica (Nell, 1988. pp. 8).

llegeixen més llibres, i els de menys, llegeixen més diaris i revistes, i menys llibres.

Els lectors lents no acostumen a llegir per plaer (Fisher 1961, Hilgard 1979), mentre que els lectors espontanis devoren els llibres.

La lectura és gustosa quan se'n treu fruit, quan no defrauda. El gust de llegir és una cosa molt personal, que pot anar augmentant; però aquest gust no es sol adquirir a l'escola, si no a casa o en un ambient propici.

La lectura no és un impuls natural com ho són altres desitjos.

Segons Aurora Díaz Plaja (1986) hi ha quatre gradacions en el plaer lector:

-narcicisme: reflex del nostre "jo" en frases o fragments literaris

-sorpresa: en trobar en el llibre quelcom inesperat, sigui en la idea o en l'acció

-expansió: comprovar que la literatura no té cap límit ni en el temps ni en l'espai

-agraïment: cap a l'autor, a vegades capaç de donar-nos tant i en tan poques pàgines.

Cal rebre "el contagi" de la lectura per tal de sentir-se lector i experimentar plaer en llegir.

La lectura es troba en l'infant com una activitat lúdica, que juntament amb altres abasten el temps d'esbarjo.

Les activitats de plaer van variant entre els 6 i 12 anys i es troben influïdes per diferents aspectes com: l'edat, el sexe, l'ambient familiar i l'ambient social. Tourrette (1982) ho reflecteix a través de la seva investigació realitzada a França amb infants de primària, trobant-se la lectura en el cicle mitjà en segona posició dins les activitats de plaer preferides (47 %), després del joc (57 %), i abans que la televisió (44 %).

Bamberger (1975) desglossa un model d'anàlisi de la lectura recreativa, en el qual es mostren tres tipus de lectura des d'una vessant sociològica: la lectura utilitària, la lectura social i la lectura personal (veure Figura 4).

Treball	Lectura utilitària	Lectura social	Lectura personal	Entreteniment
	— Extrínseca	Llibres recomanats per dirigents de l'opinió	Intrínseca	—
llibres de treball	manuais ca solans i llibres de consulta	de no ficció	ficció	distracció
textos manuals llibres de consulta	de cuina de cotxes guies afeccions	història biografies memòries viatges	bones novel·les no-vel·les	misteri policíaqes
		llibres que donen categoria social		solament en funció de la categoria social
solament per referència		a vegades llegits i rellegits		llegits una sola vegada
els compra per tenir-los a mà	els demana de préstec per a ampliar coneixements i a lo millor després en compra algun	els compra i els demana de préstec. A vegades els compra després d'haver-los llegit de préstec	els compra en rústica. Els demana de préstec a la biblioteca o a un amic	els tira per qualsevol lloc
els compra com a regal		els compra com a regal distingit	dubta que serveixin com a regal	
		Fan vibrar al lector en les seves actituds i creences		Reforcen al lector en les seves actituds i creences

Fig 4. Model d'anàlisi de la lectura recreativa (Bamberger, 1975. pp. 46).

4. COM INVESTIGAR EN LECTURA

En un principi els estudis sobre lectura treballen fonamentalment el tema dels diferents mètodes a emprar, la velocitat, i altres temes relacionats amb la part mecànica de la lectura.

Però a partir dels anys seixanta arrenquen tota una sèrie d'estudis que se centren en l'aspecte humà de la lectura: els éssers que hi participen, la satisfacció del nen; i sobretot en la comprensió de l'infant, on tal com diu Chall (1987) es considera que els efectes de l'escola estan per sota de la influència familiar.

Beck i Carpenter (1986) expliquen que hi ha hagut darrerament tota una sèrie de canvis en la investigació en lectura, degut als avanços en els camps de la teoria lingüística, la intel·ligència artificial i de la psicologia cognitiva.

I es pot comprovar a través dels progressos que hi ha hagut:

- per aclarir un model general de lectura
- en els resultats relacionats amb processos per desenvolupar una recognició de paraules més acuradament i eficient
- en els resultats relacionats en millorar la comprensió a través de l'ensinistrament a processar textos i augmentar el vocabulari i coneixement de fons.

2. LES ACTITUDS I LA LECTURA

1. INTRODUCCIO

Llegir és una de les principals formes de comunicació en la nostra societat, com també suposa la clau de totes les altres àrees acadèmiques; d'aquí que tenir unes actituds positives envers la lectura suposarà una gran aportació per l'èxit escolar i per a la correcta immersió en la societat.

Les actituds que l'infant tingui envers la lectura reflectiran la seva predisposició envers ella, en funció de les influències afectives, comportamentals i cognitives que es donin.

Se sap prou bé que els factors afectius, units als valors intel·lectuals es relacionen amb la lectura, però no es coneix a fons la dinàmica d'aquesta relació. Per això s'hi ha treballat poc, tal com diu Athey (1976) en ressaltar que la gent ho oblida massa sovint; Ruddell (1976) i Singer (1976) són dels pocs que incorporen l'aspecte afectiu. Fins i tot diu Norman (1980): "pot molt ben ser que el component cognitiu sigui subordinat, tot obrint-se bàsicament a favor del sistema de treball regulador, a través de les emocions, a través de l'afecte" (12).

Normalment s'ha treballat molt poc la influència dels aspectes afectius (com actitud, motivació, interès, creença o valor) en el procés lector (Mathewson, 1976), degut a dues causes principals: per una banda la dificultat real de trobar aquesta influència, i per una altra degut a l'interès en investigar sobre aspectes que semblaven més prioritaris dins el camp de la lectura, com la intel·ligència o bé el vocabulari.

Un qüestionari d'actituds envers la lectura reflecteix el sentiment del nen envers llegir, tot i que sovint no sigui més que un indicador de respostes superficials, donat de manera global.

Segons Jones (1983) l'actitud envers la lectura és "un sistema de sentiments referents a la lectura, els quals influencien un estudiant a apropar-se o allunyar-se a la situació lec

tora" (13) i en canvi l'interès envers la lectura, és "l'element o autocompromís sense pes o pressió cap a fora; una acceptació espontània i una recognició interna de l'apropiat" (Spache, 1970) (14).

Tanmateix el tema de les actituds envers la lectura és molt complex, segons reflecteixen diversos autors, entre ells hi podem destacar Engin, Wallbrown i Brown (1976, 1978), el qual no es pot descriure com un objectiu simple (tal com afirmen el 1981 Wallbrown, Levine, Singleton i Engin).

Encara que existeix actualment un gran interès per aquest tema, hi ha una àrea sense explotar de preguntes i investigacions entorn el seu assessorament i avaluació, ja que per uns equival a elements subjectius com les opinions dels mestres i/o els sentiments dels alumnes; i per altres equival a un canvi lector en l'infant.

També en diversos estudis es mostra la forta relació que té amb diverses variables de tipus personal com ambiental, tal com és el cas dels estils cognitius, que treballen a fons Brown, Engin i Wallbrown (1979) i, Blaha i Chomin (1981), o de la conducta a classe, que aprofundeixen Wallbrown i Blaha el 1981.

Getzels (1966) assegura que "nosaltres no parlem ordinàriament d'ésser conduïts per una actitud; nosaltres som necessàriament conduïts pels nostres interessos" (15).

Cofer i Appley (1964) conclouen que "les actituds es poden observar com a variables motivacionals" (16). Perquè una actitud sigui positiva cal "un component motivacional"; si un nen llegeix necessita una actitud envers la lectura positiva i una motivació apropiada (curiositat, exploració..).

2. HISTORIA DE LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA

Els estudis en lectura s'han decantat cap a àrees cognitives, com la comprensió lectora, la llegibilitat i els mate

rials lectors sobretot. S'ha treballat molt poc en el camp de les actituds envers la lectura, i menys a nivell de mètodes d'assessorament.

Les actituds envers la lectura no reben atenció fins Summers (1976) i Alexander i Filler (1977).

Alexander i Filler són els primers a relacionar les actituds lectores amb altres variables com autoconcepte, intel·ligència o sexe. Juntament hi afegeixen un llarg llistat de mesures d'assessorament.

Summers pren potser una aproximació crítica més dura, ja que analitza diverses investigacions realitzades en el camp de les actituds.

De manera cronològica exposem tot seguit un recull de les diferents proves que s'han realitzat per mesurar les actituds envers la lectura en els infants de 5è. d'E.G.B.

1. QUESTIONARIS D'ACTITUDS ENVERS LA LECTURA:

INCOMPLETE SENTENCE PROJECTIVE TEST (veure Annex 1)

Autor: Thomas Boning i Richard Boning
Any de creació: 1957
Curs: 1r. - 8è. d'EGB
Prova de completar frases
Nº ítems: 42

Es coneguda també com "I'D RATHER READ THAN..." (JO PODRIA LLEGIR TANT QUE...)

Es tracta d'una prova projectiva, adaptada del Test de Frases Incompletes de Ruth Strang, recomanat en el seu llibre "Problems in the Improvement of Reading".

Pot ésser aplicat de manera oral o bé escrita, i a un sol o a diversos nens; i és molt senzill.

SAN DIEGO COUNTY INVENTORY OF READING ATTITUDES (veure Annex 2)

Autor: Departament d'Educació San Diego County de Califòrnia
Any de creació: 1961
Curs: 1r. - 6è d'EGB
Escala amb 2 alternatives
Nº ítems: 25

Mesura les actituds envers la lectura a nivell recreacio-
nal i instruccional.

E.M. Campdell i P.N. Hyndman en fan una adaptació l'any
1961.

READING ATTITUDE INVENTORY (veure Annex 3)

Autor: Paul Cambell

Any de creació: 1966

Curs: 1r. -5è. d'EGB

Escala tipus Likert amb 5 alternatives

Nº ítems: 14

Mesura les actituds envers la lectura utilitzant en lloc
de respostes textuais, cinc dibuixos de gossets expressant les
corresponents alternatives.

ESTES READING ATTITUDE SCALE

Autor: Thomas H. Estes i altres

Any de creació: 1971

Curs: 2n.-6è. d'EGB

Escala tipus Likert amb 5 alternatives

Nº ítems: 20

Hi ha ítems positius i negatius, i es redacten en funció
de:

-anàlisi dels ítems trets de respostes de nens de 9 a 18
anys

-28 declaracions fetes per 27 mestres, agafades d'un fons
d'ítems.

Estes valida la seva escala juntament amb Johnstone (1974)
on correlaciona lectura amb molts altres aspectes com coefi-
cient d'intel.ligència o activitats extracurriculars.

Per molts autors és la millor de totes. Dryden puntualitza
(1981) que l'escala d'Estes és probablement el mètode més efi-
cient de llapis i paper per valorar les actituds, i proveu la
mesura més fidedigna amb els ítems menors.

Diversos autors realitzen adaptacions, com Doris Roettger
o L. Lohman (1983) que la redacta per a nens normals i nens
amb problemes.

READING ATTITUDE INVENTORY (veure Annex 4)

Autor: Molly Ransbury

Any de creació: 1971

Curs: 5è. - 8è. d'EGB

Prova amb 2 alternatives

Nº ítems: 64

Es tracta d'una de les proves més llargues de totes les que existeixen per a mesurar les actituds lectores. Malgrat so lament cal respondre entre dues possibilitats, considerem que és una prova massa extensa, tot i que abarca qualsevol aspecte relacionat amb la lectura.

A SCALE OF READING ATTITUDE BASED ON BEHAVIOR (veure Annex 5)

Autor: C. Glennon Rowell
Any de creació: 1972
Curs: 4rt. -6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 16

Es considera una escala òptima per als alumnes que tenen problemes lectors.

Les actituds envers la lectura són enregistrades per un observador durant quatre setmanes o pel mestre que contacta molt amb l'alumne.

Cobreix tres camps: grup bàsic de lectura, llegir per plaer i llegir en l'àrea de contigut.

READING ATTITUDE INDEX

Autor: Annette Powell
Any de creació: 1972
Curs: 4rt.-6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 20

Mesura sobretot les actituds envers la lectura per plaer i el canvi d'aquestes actituds.

Utilitza dibuixos amb cares indicant 3 alternatives i les utilitza tot combinant-ho també amb aspectes orals.

A SCALE OF SEMANTIC DIFFERENTIAL

Autor: Judith W. Greenberg, John M. Gerver, Jeanne Chall i Helen H. Davidson
Any de creació: 1973
Curs: E.G.B. complet
Escala del Diferencial Semàntic composta per parelles d'adjectius bipolars amb 3 alternatives de resposta
Nº ítems: 8

Aquests autors efectuen algunes petites modificacions de l'Escala del Diferencial Semàntic, ideada per Osgood el 1952; tot creant 6 parelles de respostes avaluatives (bo-dolent) i 2 de potència; on s'hi amaga la paraula "llegir" en dotze concep

tes diferents.

PROJECTIVE TESTS OF ATTITUDES (P.T.O.A)

Autor: Lawrence Lowerly i William Grafft
Any de creació: 1973
Curs: 5è - 8è d'EGB
Combinació de diferents proves
Nº ítems: ??

Aquesta Escala està formada per tres subtests de tipus projectiu: Tests d'Associació de Paraules, Tècnica d'Apercepció Temàtica i Test de Completar frases.

Són tests d'aplicació individual i administració oral, amb certes dificultats, per la qual cosa és millor que siguin aplicats per persones especialitzades que no pas pel mestre.

Es tenen molt en compte els lectors dolents, o de baix estatus socio-econòmic.

Estableixen els autors cinc categories a través d'anàlisi descriptiva.

ATTITUDES TO READING

Autor: Dulin-Chester
Any de creació: 1974
Curs: 5è. - 8è. d'EGB
Prova amb 2 alternatives
Nº ítems: 20

En aquesta prova hi ha 20 parelles de situacions diferents, sent en cada cas una situació lectora i una altra. L'alumne ha d'escollir-ne una de les dues.

ATTITUDES TOWARD READING SCALE (veure Annex 6)

Autor: Pennsylvania State Department of Education
Any de creació: 1975
Curs: 4rt. - 6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 30

Escala amb facilitat de presentació i resposta, que és adaptada posteriorment per Dennis Deck i Jackson J. Barnette l'any 1976, que la presenten amb una redacció més senzilla i extremada.

HEATHINGTON INTERMEDIATE ATTITUDE SCALE

Autor: Betty S. Heathington
Any de creació: 1975
Curs: 4rt. - 6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 20

Mesura les actituds envers la lectura des de diferents perspectives: la lectura obligada i la lectura lliure a classe, la lectura a la biblioteca, la lectura a casa i la lectura en general.

Les cinc alternatives de resposta són presentades a través d'expressives cares, en comptes de textos.

READING INTEREST - ATTITUDE SCALE (veure Annex 7)

Autor: Right to Read Office
Any de creació: 1976
Curs: ???
Escala tipus Likert amb 3 alternatives
Nº ítems: 10

Mesura les actituds envers la lectura utilitzant en lloc de respostes textuales, tres cares de nens expressant les corresponents alternatives.

SURVEY OF READING ATTITUDES OF INTERMEDIATE LEWEL (S.R.A.)

Autor: F.H. Wallbrown, D.H. Brown i Ann W. Engin
Any de creació: 1979
Curs: 4rt. - 6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 85

Escala que mesura les actituds envers la lectura des de cinc dimensions: expressió de les dificultats lectores, la lectura com a reforç directe, la lectura com a plaer, els còmics i els tipus d'aprenentatge alternatiu.

LANGUAGE ATTITUDE QUESTIONNAIRE (veure Annex 8)

Autor: National Foundation for Educational Research (NFER)
Any de creació: 1981
Curs: 1r. - 8è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 48

Tot i que el títol sembli que es refereix a llenguatge en

general, cal especificar que el qüestionari es troba centrat exclusivament en el tema de la lectura.

WHAT ARE YOUR THOUGHTS AND FEELINGS ABOUT THE READING YOU DO ?
(veure Annex 9)

Autor: National Foundation for Educational Research (NFER)
Any de creació: 1981
Curs: 1r. - 8è. d'EGB
Qüestionari de preguntes obertes
Nº ítems: 7

Qüestionari que permet la possibilitat de conèixer la realitat lectora que envolta el nen així com les seves opinions i sentiments al respecte.

ATTITUDES TO READING (veure Annex 10)

Autor: James Ewing i Margaret Johnstone
Any de creació: 1981
Curs: 4rt. - 7è. d'EGB
Completar frases i Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 8 i 16

Els autors ens mostren una prova completa per mesurar les actituds envers la lectura utilitzant dues tècniques de mesurament diferents.

ATTITUDES AND INTERESTS TO READING (veure Annex 11)

Autor: Marguerite G. Jones
Any de creació: 1983
Curs: 5è. d'EGB
Qüestionari de preguntes obertes i tancades
Nº ítems: 12 i 10

L'objectiu d'aquesta prova desglossada en dues, és conèixer la realitat lectora del nen i les actituds que té ell envers la lectura.

ATTITUDES TOWARD READING OF THE DISABLED READER AND THE NORMAL READER (veure Annex 12)

Autor: Lisa Lohman
Any de creació: 1983
Curs: 3r. - 6è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives

Escala que mesura les actituds dels nens envers la lectura, tant si són bons lectors com lectors dolents.

INVENTORY OF READING AND WRITING HABITS AND INTERESTS

Autor: C.B. Smith - K.L. Dahl
Any de creació: 1984
Curs: E.G.B. complet
Prova de qüestions obertes
Nº ítems: 10

Qüestionari format per preguntes obertes per conèixer la realitat, els interessos i les actituds envers la lectura.

ATTITUDES TOWARD READING AND READING BEHAVIOR OF GIFTED STUDENTS (veure Annex 13)

Autor: Margaret A. Anderson, Nona A. Tollefson i Edwyna C. Gilbert
Any de creació: 1985
Curs: E.G.B. i 1r. - 2n. de BUP o FP
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 11

Escala que mesura les actituds envers la lectura, de forma senzilla i entenedora.

ATTITUDES TO READING (veure Annex 14)

Autor: Scott G. Paris i Evelyn R. Oka
Any de creació: 1986
Curs: 3r. - 5è. d'EGB
Escala tipus Likert amb 5 alternatives
Nº ítems: 7

Es tracta d'uns ítems per mesurar les actituds des del punt de vista d'autopercepció lectora.

2. QUESTIONARIS QUE MESUREN INDIRECTAMENT LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA:

INDIVIDUAL PUPIL INTERVIEWS

Autor: Jerry L. Johns
Any de creació: 1972

Curs: 4rt. - 5è. d'EGB

Està formada per una única qüestió: "Què és llegir ?"

Nº ítems: 1

Es tracta d'un recull de tres proves diferents. En primer lloc s'aplica el subtest de comprensió lectora del **GATES MCGI-NITE READING TEST** que correlaciona el concepte lector amb l'execució lectora.

Tot seguit es realitza la pregunta clau, de manera individual i oral, que s'enregistra en una cinta, i després es desglossen cinc categories que van des de respostes no significatives fins a les més significatives. Posteriorment té lloc una entrevista on es continuen efectuant preguntes respecte a la lectura, però ara depenent de cada nen i objectiu.

"WHAT DO YOU THINK ABOUT READING ?"

Autor: R.E. Koch

Any de creació: 1974

Curs: 4rt. - 6è. d'EGB

Està formada per una única qüestió oberta: "Què penses sobre la lectura ?"

Nº ítems: 1

A partir de les diferents respostes obtingudes s'aniran perfilant diferents aspectes en el camp de la lectura: definicions, temes preferits, personatges, aspectes més i menys preferits en el procés lector, etc.

3. QUESTIONARIS D'ACTITUDS ENVERS LA LECTURA (Incomplets):

THE READING ATTITUDES INVENTORY

Autor: Harry W. Sartain

Any de creació: 1970

Curs: 1r. - 5è. d'EGB

Escala ??

Nº ítems: 37

Mesura les actituds envers la lectura des de la dimensió instruccional i la recreativa.

COMPENSATORY READING PROJECT: ATTITUDES TOWARD READING

Autor: Donald A. Trismen i altres

Any de creació: 1973

Curs: 4rt. - 6è. d'EGB

Escala ??
Nº ítems: 45

Mesura les actituds envers la lectura com a una de les parts d'un Projecte de Lectura Compensatòria.

READING ATTITUDE SCALES

Autor: William H. Teale i Ramon Lewis
Any de creació: 1973
Curs: 3r. -8è. d'EGB, BUP i FP
Escala ??
Nº ítems: 33

Mesura les actituds envers la lectura instruccional i recreativa. Es tracta d'una prova individual que pretén donar a conèixer el desenvolupament, ús i plaer que proporciona la lectura a l'individu.

SURVEY OF SCHOOL ATTITUDES: INTERMEDIATE

Autor: Thomas P. Hogan
Any de creació: 1975
Curs: 4rt. - 8è. d'EGB
Escala ??
Nº ítems: 72

Designat per mesurar les reaccions de l'alumne envers les quatre àrees més importants del curriculum escolar: llengua i lectura, matemàtiques, ciències i socials.

ATTITUDES TOWARD READING

Autor: B. Huntington
Any de creació: 1975
Curs: 1r. - 6è. d'EGB
Tipus d'Escala: ??
Nº ítems: ??

MIKULECKY BEHAVIORAL READING ATTITUDE MEASURE

Autor: ??
Any de creació: abans del 1978
Curs: ??
??
Nº ítems: 20

Inventari de paper i lllapis basat en la taxonomia del domini afectiu de Krathwohl. Conté cinc estadis que van des del més exterior de l'individu al més interior i que són: atenció, resposta, valoració, organització i caracterització.

READING APPRAISAL GUIDE (Subtest Attitude Interview)

Autor: Northwest Regional Educational Laboratory
Any de creació: 1979
Curs: 5è. - 8è d'EGB, BUP i FP
Model d'entrevista oral
Nº ítems: --

Es tracta d'un model d'entrevista oral per conèixer les actituds envers la lectura a nivell general, a casa i a l'escola; juntament amb una anàlisi per mesurar els errors en la lectura oral.

HUNTER GRUNDIN LITERACY PROFILES (Subtest Attitude to Reading)

Autor: Elizabeth Hunter-Grundin i Hans U. Grundin
Any de creació: 1980
Curs: 1r. - 6è. d'EGB
Escala ??
Nº ítems: ??

Es tracta d'un conjunt de tests de llengua entre els quals n'hi ha un d'actituds cap a la lectura, on es juga amb la comparació de la lectura amb altres activitats d'oci.

READING PREFERENCE SURVEY

Autor: Barbara Ann Bundy
Any de creació: 1983
Curs: 4rt. - 6è. d'EGB
Escala ??
Nº ítems: 44

Inventari de preferències lectores en funció del curs i del sexe.

READING ATTITUDE SURVEY

Autor: David Gurney
Any de creació: ??
Curs: 5è. - 8è. d'EGB
Prova amb 2 alternatives
Nº ítems: 39

Prova on es presenten 39 activitats que es realitzen amb certa freqüència en aquestes edats aparellades amb activitats lectores; els nens han d'escollir una de les dues alternatives de cada parella.

INVENTORY OF READING ATTITUDE

Autor: Johnson
Any de creació: ??
Curs: E.G.B. complet
Inventari ??
Nº ítems: ??

BULLEN READING ATTITUDE MEASURE

Autor: Bullen
Any de creació: ??
Curs: 4rt. - 6è. d'EGB
Prova de 2 alternatives
Nº ítems: 24

Mesura les actituds envers la lectura en les dues facetes: recreacional i instruccional, a través de 24 parelles de respostes, de les quals s'ha d'escollir una de les dues alternatives.

4. CARACTERISTIQUES PRINCIPALS DELS QÜESTIONARIS SELECCIONATS:

Després d'entrar en contacte amb les diferents editorials i autors que han treballat el tema de les actituds i la lectura, traduir les proves rebudes i seleccionar les més vàlides; hem considerat interessant analitzar-les d'una manera més profunda.

Les proves seleccionades són les següents:

- Proves completes 8
- Proves que mesuren l'actitud envers la lectura de manera indirecta 2
- Proves incompletes 12

Volem remarcar que aquestes 12 proves incompletes són adequades per a nens de l'edat escollida, tot i que ens manca en

elles la redacció concreta d'alguns o bé de tots els seus ítems; encara que estem intentant d'aconseguir-ho.

Hem recollit un total de 22 proves d'actituds envers la lectura vàlides per a nens de 5è. d'E.G.B., que considerem una bona aportació a aquest estudi, i que ens ha suposat un esforç de recerca important.

Hem volgut però realitzar una anàlisi comparativa entre els diferents qüestionaris recopilats:

- Origen:

En primer lloc cal destacar que la immensa majoria de proves són americanes, excepte una: "Attitudes to Reading", de James Ewing i Margaret Johnston, d'origen escocès, creada l'any 1981.

- Any de creació:

Des de l'any 1957 s'han construït proves d'aquest tipus, tot i que a partir dels anys setanta proliferen de manera considerable, continuant amb la mateixa tònica els anys vuitanta. Hem de considerar que Estes és el primer autor que crea una escaleta d'actituds envers la lectura de ressò mundial i, és a partir d'ell quan s'hi comença a treballar en diferents Centres d'Investigació i Universitats.

Podem desglossar les proves recollides tal com segueix:

- 1950-1960	1 prova
- 1961-1970	2 proves
- 1971-1980	11 proves
- 1981-... ..	8 proves

- Cursos adequats:

Degut a la nostra concreció en cinquè d'E.G.B. hem buscat les proves existents centrades en aquest curs en concret. Solament en trobem una d'específica: "Attitudes and Interests to Reading", de Marguerite G. Jones; la resta abasten diferents cursos entre els quals lògicament hi figura cinquè.

Un 23 % se centra en tres cursos: de 4rt. a 6è. d'E.G.B., ubicant-se 5è. en el lloc més òptim dels tres.

Un altre grup inclou 5è. però d'una manera ja més desfada (proves que engloben de 2n. a 6è., de 1r. a 6è., de 1r. a 5è., o bé de 5è. a 8è.), trobant-se tant en el nivell superior com en l'inferior, i ocupant el 41 %.

Un altre grup, que ocupa el 23 %, acull proves d'actituds envers la lectura vàlides per a tota l' E.G.B..

I per últim un únic cas, al marge, d'una prova apta no solament per a l' E.G.B., sinó també per a B.U.P. i F.P. (que ocupa el 4.5 % restant).

Per tant, podem concloure que tenim un total de 27.5 % proves extremadament òptimes per a 5è. curs, tot i que totes les escollides el tinguin present.

- Tipologia de les proves:

Ens trobem amb els següents tipus de proves que podem concretar en tres de fonamentals:

- Qüestionaris (27 %)

hi trobem diferents possibilitats, com les preguntes obertes, les preguntes tancades (la majoria de les quals són a escollir entre dues respostes) o com la barreja d'ambdues. No considerem, però, aquest tipus com la millor possibilitat per mesurar les actituds.

P. ex. "T'agrada llegir abans d'anar al llit ?" o "Creus que hi ha moltes coses més divertides que llegir ?".

- Completar o relacionar frases (18 %)

ens trobem amb dues úniques opcions: completar frases o bé aparellar frases (Escala del Diferencial Semàntic), amb la qual ja penetrem en el camp específic de mesurar les actituds.

P. ex. "Abans que llegir prefereixo..." o "Quan jo llegeixo en veu alta...".

- Escales tipus Likert (59 %)

abasten la majoria de casos, tot i que podem desglossar entre la possibilitat d'escollir entre tres alternatives (te-

nim una sola prova) o bé entre cinc (tenim dotze casos). Predominen les proves de cinc alternatives perquè es considera que cinc és una possibilitat de diferenciar que ja assumeix ben bé el nen d'aquest nivell.

P. ex. "Rebre llibres pel meu aniversari" (Molt, Bé, Regular, Poc o bé Gens) o bé "Llegir a l'escola" (Molt, Regular o bé Gens).

Cal ressaltar que en alguna de les proves hi trobem dues possibilitats diferents dels tipus que acabem d'esmentar, sigui per corroborar el resultat o bé per completar-lo.

- Nombre de qüestions:

Entre les proves recollides hi trobem una àmplia varietat quant a quantitat d'ítems per prova, anant des de set (la que en té menys) fins a vuitanta-cinc (la que en té més). La mitja dels ítems en les proves recollides és de vint-i-tres, fet que ens fa suposar que al voltant dels vint és el nombre d'ítems acceptable per a una prova per a aquesta edat, segons la realitat que se'ns està reflectint.

Podem agrupar les proves recollides en els següents blocs:

- Entre 1 i 10 ítems 7 ítems
- Entre 11 i 20 ítems 10 ítems
- Entre 21 i 30 ítems 2 ítems
- Entre 31 i 40 ítems ---
- Entre 41 i 50 ítems 2 ítems
- Entre 51 i 60 ítems ---
- Entre 61 i 70 ítems 1 ítem
- Entre 71 i 80 ítems ---
- Entre 81 i 90 ítems 1 ítem

- Tipus de qüestions:

Troblem dues maneres de formular les qüestions: a través de preguntes per escrit o bé a través d'expressions reflectides mitjançant dibuixos. Predomina la primera forma amb una notable exageració (95.4 %), davant la segona (4.5 %) i una for-

ma intermèdia de presentació d'ambdós tipus (13.6 %).

Ens adonem que la presentació per escrit és el tipus més freqüent, i suposant que es vulgui aportar la novetat amb el dibuix, podem assegurar que gairebé sempre es presenta acompanyat de preguntes escrites; com si el dibuix per si sol no fos massa fiable.

- Categoria de les qüestions:

Per categoria entenem la valoració que es dóna a un ítem; en el nostre cas tenim tres possibilitats: positiva, negativa o bé neutra. A través dels estudis teòrics hem comprovat la importància que té el fet de presentar una prova amb les tres facetes incloses.

Es difícil presentar una valoració global, ja que la distribució depèn molt de cada prova en concret; però, de manera general i tal com és de suposar, predominen les qüestions positives (47%) davant les neutres (31%) o bé les negatives (22%). Observem que tot i que és important la presentació d'alguna qüestió negativa, la realitat ens mostra que són les que menys es donen.

P.ex. "Vaig a la biblioteca a passar-m'ho bé mentre llegeixo" (qüestió positiva); "Una lectura, per breu que sigui, sempre em cansa i em fa posar nerviós" (qüestió negativa); o bé "Escullo jo mateix els llibres per llegir" (qüestió neutra).

- Ambit desglossat en les proves:

En cada prova es pretenen descobrir les actituds que posseeix l'infant envers la lectura a través dels diferents àmbits i de les diferents realitats que viu. En el nostre cas, per fer-ho més entenedor hem desglossat aquests àmbits en quatre, els quals hem considerat com a pilars de la nostra investigació concreta: infant, família, escola i societat.

Les xifres ens reflecteixen una mica una realitat que esperàvem: predominen les qüestions centrades en el propi infant amb un 61.4 %; xifra totalment acceptable, degut al fet que,

precisament el que mesurem són les actituds del propi infant, i ell és qui millor ens en pot informar.

P. ex. "Hi ha molts llibres que em faria il.lusió de llegir".

Seguidament l'escola és un àmbit molt relacionat amb la lectura (18.2 %), a continuació l'àmbit familiar (10.4 %), i, per últim, l'àmbit de la societat en general (9.8 %).

P. ex. "Llegeixo en veu alta a la classe", "Els meus pares no llegeixen gairebé mai", o bé "Vaig a la biblioteca una vegada a la setmana".

L'ordenació d'aquests quatre àmbits considerem que és la més adient amb la nostra societat. Tanmateix cal assenyalar que existeix una notable diferència quant al nombre de qüestions centrades en el propi infant, i les centrades en els tres àmbits restants.

Solament es donen dos casos concrets en què aquest ordre s'altera; i en aquests concorda el fet de presentar en primer lloc l'àmbit escolar, seguit de: nen, família i societat.

Val a dir que existeix algun cas, tot i que mínim, en què una qüestió es pot ubicar alhora en dos àmbits.

- Temàtica de les qüestions:

Segons el nostre plantejament, el qual ha estat perfilat a partir del buidat de les qüestions recollides, hem considerat aclaridor classificar més o menys els temes que s'inclouen, segons mostrem en el Quadre 1.

Les xifres que es troben en aquest quadre reflecteixen els percentatges que ocupa cada tema, tot i que es dona el cas d'alguna qüestió que es pot incloure en més d'un camp.

Una primera visió general ens reflecteix un predomini de l'aspecte material (53.5 %) per sobre del personal (40.2 %); existint a més algunes qüestions que no tenen res a veure amb el tema de la lectura (6.2 %).

En primer lloc dins l'aspecte material de la lectura hi destaquen tots aquells temes referents a la tipologia lectora

	PERCENTATGE	
	Parcial	Global
ASPECTE MATERIAL		53.5
-Quantitatiu:		
espai escolar	13.1	
espai familiar	7.4	
espai ambiental	3.6	
temps	10.7	
possessió	6.5	
-Qualitatiu:		
comprensió	4.5	
forma	4.7	
fons	3.9	
tipologia	45.3	
ASPECTE PERSONAL		40.2
-Sentiments:		
positius	29.4	
negatius	20.7	
neutres	9.5	
-Objectius:		
beneficis presents	16.7	
beneficis futurs	1.9	
altres informacions	0.8	
relacions amb pares	4.7	
relacions amb mestres	4.3	
relacions amb amics	8.3	
relacions amb altres	3.6	
NO LECTURA		6.2

Quadre 1. Temes fonamentals que es troben en les proves d'actituds envers la lectura.

(45.3 %), entre els quals cal assenyalar les preferències lectors dels infants.

P. ex. "Quan llegeixo un article d'una revista penso en els possibles significats de les idees que l'escriptor presenta", o bé "Les revistes, llibres de còmics o diaris no m'interessen".

Tenint com a punt de referència l'espai, ens trobem que l'espai escolar és el que més s'utilitza en els qüestionaris d'actituds lectores (13.1 %), molt menys es treballa l'espai lector familiar (7.4 %) i encara menys la lectura a nivell ambiental, com és el cas de visitar la biblioteca pública o bé les llibreries (3.6 %).

P. ex. "Creus que el temps dedicat a llegir és la millor part del dia a l'escola?", o bé "Com et sents llegint llibres divertits a casa?", o també "M'ho passaria bé anant a la biblioteca i buscant llibres especials".

Trobem que el factor temps apareix en la meitat de les proves recollides, tot i que solament en dues d'elles posseeix un bon nombre de preguntes relacionades. L'interès de la lectura també radica en el temps en què aquesta es practica. Tanmateix abasta un 10 % dels factors de tipus material.

P. ex. "M'agrada llegir una revista quan tinc una estona lliure", o bé "Amb quina freqüència vas a la biblioteca?".

La possessió dels llibres s'entreveu en un 6.5 %, tot i que la majoria de les qüestions o bé se centren en la importància de posseir una col·lecció de llibres pròpia de l'infant a casa, o bé en el servei de préstec ofert per les biblioteques. Es dona algun cas d'intercanvi amb els amics.

P. ex. "Quants llibres tens teus a casa?"; "M'agrada intercanviar llibres i còmics amb els meus amics".

A nivell qualitatiu, la comprensió és analitzada com a factor fonamental per l'interès i per una bona actitud envers la lectura; però considerem que tot i la importància que té, no és reflectit suficientment amb el 4.5 %.

P. ex. "M'agradaria que els llibres fossin més fàcils d'entendre"; "Necessito saber llegir bé per tal de poder llegir llibres amb més dificultats".

I per últim, el binomi forma-fons, centrat en la presentació de la lectura i en el contingut que inclou, per ésser seleccionat per l'infant. Tot i que ocupa el 8.6 % (4.7 i 3.9 respectivament) la majoria dels qüestionaris els tenen en comp

te, o bé l'un o bé l'altre, o, en força ocasions ambdós.

P. ex. "Quants més dibuixos té un llibre, millor és"; "Molts llibres són massa llargs per a mi"; "Abans de decidir-me sobre alguna cosa, intento llegir una mica sobre el que s'hi ha escrit", o bé "M'agradaria llegir algunes de les novel·les que llegeix el mestre a classe".

Quant a l'Aspecte Personal destaca considerablement el 59.4 % que ocupa l'apartat de sentiments; una xifra elevada, la qual concorda amb la importància que tenen els sentiments cara a l'adopció de les actituds. En primer lloc destaquen els de caire positiu (29.3 %), seguits pels de caire negatiu (20.6 %) i en un nombre molt més reduït (9.5 %) els de tipus neutre. Pràcticament totes les proves recollides reflecteixen sentiments positius i negatius, o, menys de la meitat contenen els neutres.

P.ex. "L'alumne es troba molt entusiasmat i interessat a participar alguna vegada en el grup lector o començar la classe de lectura"; "M'agradaria poder fer entendre als meus amics que m'agrada més mirar la televisió que llegir"; "Llegeixo perquè el mestre me'n parla".

Dels objectius perseguits amb la lectura, o gràcies als quals es pretén demostrar la importància que aquesta té, destaquen els aplicables en el present, com és el cas d'entendre els treballs escolars, de poder llegir rètols o bé de comprendre els llibres de text (16.6 %); tot i que en casos molt concrets es tracta la prospectiva de la lectura, com és l'accessibilitat a un treball concret (1.9 %).

P. ex. "Llegir és tan important en la meua vida com menjar, dormir i jugar"; "Quan sigui gran i treballi tot el dia, no llegiré".

I per últim, hem volgut desglossar l'apartat de les relacions humanes que a partir de la lectura es desenvolupen. En primer lloc destaquen les relacions amb els amics, sigui dins l'aula o fora d'ella, els intercanvis de llibres o bé els comentaris a l'hora de llegir (8.3 %); seguidament els pares i

mestre (amb 4.7 % i 4.3 %) es troben a un nivell bastant equi
librat, sobretot reflectint un alt grau de control de la lec-
tura infantil. I per últim també trobem altres persones, con-
cretes o sense concretar, les quals de manera directa o bé in-
directa es poden relacionar amb la lectura del nen (3.6 %).

P. ex. "L'alumne expressa plaer en sentir que un altre lle-
geix, sigui el mestre o bé un company, i estar ell assegut al
seu lloc escoltant atentament"; "Els meus pares m'obliguen a
llegir", o bé "No m'agrada que el mestre em faci llegir en veu
alta a classe".

Per últim, solament volem comentar que en algunes de les
proves (concretament el 6.2 %) hi figuren qüestions que no te-
nen res a veure amb la lectura, qüestions camuflades que de ve-
gades ens fan dubtar de la importància que pugui tenir la seva
presència. Excepte en una prova, on aquestes hi figuren en for-
ça ocasions, les quatre proves restants tenen un nombre ínfim
d'aquest tipus de qüestions.

P. ex. "No m'agraden gens les galetes"; "Quan jo acabi
l' E.G.B".

De manera general podem observar la relació dels qüestiona-
ris recopilats, així com les seves característiques principals
en el Quadre 2.

3. DIMENSIONS PRINCIPALS DE LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA

Tots els autors concorden que les actituds envers la lectura en l'infant de cinquè curs es poden contemplar des de diverses dimensions. Malgrat sembli que les opinions variïn dels uns als altres, tenen, però, molts punts en comú.

Els tres autors que més ho han treballat han estat A.W. Engin, D.H. Brown i F.H. Wallbrown, units o en col.laboració amb altres experts.

Engin, Wallbrown i Brown (1976,1981) identifiquen set dimensions independents de les actituds envers la lectura pel grau intermedi; i, Blaha i Chomin (1981) ho recolzen, igual que Wallbrown, Singleton i Levine (1982).

El 1977 Wallbrown, el 1978 Wallbrown, Brown i Engin n'hi afegeixen una de nova per tenir-ho complet del tot; idea que refermaran el 1984 Berkowitz i Engin.

Les vuit dimensions amb les quals sembla concordar una gran majoria són les següents:

1. Expressió de les dificultats lectores:

indica com l'alumne es veu a si mateix davant els problemes que té amb la lectura, juntament amb l'interès que mostra per trobar-hi l'origen i intentar resoldre'ls

2. Lectura com a reforç directe:

revela el grau en què l'alumne s'adona que està rebent un reforç directe (motivació extrínseca) dels seus amics, pares i mestres per comprometre's en un tipus d'activitats lectores

3. Lectura com a plaer:

refleix com l'alumne s'adona del valor que tenen les activitats lectores (motivació intrínseca) sobretot a tres nivells: informació, aprenentatge i satisfacció emocional

4. Models d'aprenentatge alternatiu:

demostren el grau en què l'alumne expressa una preferència per utilitzar altres activitats alternatives no lectures quan realitza una tasca d'aprenentatge

5. Ansietat lectora:

reflecteix les sensacions físiques o els sentiments no plaents que experimenta l'alumne quan s'ha de posar a llegir o quan està llegint

6. Lectura de grup:

reflecteix les actituds dels responents cap al seu grup lector i els materials instruccionals utilitzats en el grup

7. Lectura silenciosa versus oral

revela les preferències de l'alumne per activitats de lectura oral o bé de silenciosa

8. Còmics

demostra si l'alumne gaudeix llegint còmics i li dedica el seu temps i energia.

Per tant, se'ns demostra clarament que les actituds envers la lectura es poden caracteritzar com a multidimensionals, i en elles sempre cal tenir-hi present el context del nen a nivell d'ajust emocional, la situació familiar, les destreses lectores i l'aptitud acadèmica.

Així a l'any 1980 engloben aquestes vuit dimensions en quatre amplis blocs, que són els següents:

a) Grau:

1. Expressió de les dificultats lectores
3. Lectura com a plaer
6. Ansietat lectora

b) Preferències:

4. Models d'aprenentatge alternatiu
7. Lectura silenciosa versus oral
8. Còmics

c) Validesa:

2. Lectura com a reforç directe

d) Actitud grupal:

5. Lectura de grup.

Brown, Engin i Wallbrown continuen investigant en el camp de les dimensions des de 1r. fins a 6è. i arriben a la conclusió

sió que solament n'hi ha cinc que canvien de manera significativa (1979):

1. Expressió de les dificultats lectores (augmenta entre 4rt. i 5è. curs)

2. Lectura com a reforç directe (augmenta entre 5è. i 6è. curs)

5. Ansietat lectora (augmenta entre 4rt. i 5è. curs)

7. Lectura silenciosa versus lectura oral (augmenta l'interès cap a la lectura silenciosa entre 4rt. i 5è. curs)

8. Còmics (augmenta l'interès entre 4rt. i 6è. curs).

I arriben a perfilar que el canvi que hi ha entre 4rt. i 5è. curs és degut sobretot a dues dimensions dobles:

- Les dificultats lectores i l'ansietat lectora, que porten a un canvi negatiu envers la lectura de classe, tot i que també hi col.labora l'augment d'actituds negatives envers l'escola

- La lectura silenciosa versus l'oral i els còmics, ens demostren que augmenta l'interès lector en aquests dos camps.

L'any 1986 Alexander i Engin apliquen el "Survey of Reading Attitudes Primary Level" (S.R.A.) on podem adonar-nos que aprofundeixen en cinc dimensions, tot i que no són les que ells consideraven abans com les de major importància. Aquestes són:

1. Expressió de les dificultats lectores

2. Lectura com a reforç directe

3. Lectura com a plaer

4. Models d'aprenentatge alternatiu

8. Còmics.

4. FACTORS QUE INFLUEIXEN EN LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA

Podem englobar en dos amplis blocs els diferents factors que influeixen en les actituds envers la lectura: aspectes per

sonals i aspectes ambientals; perquè en el fons, d'una manera o altra, són contemplats pels diferents autors.

"El gust per la lectura d'oci és dependent sobretot de factors personals com l'edat del nen, les actituds envers la lectura, l'habilitat lectora, la satisfacció derivada de la senzillesa de la lectura de plaer, l'atracció dels seguiments alternats, interessos, i les amistats. L'assoliment lector, d'altra banda, tendeix a correlacionar amb el nivell del nen en habilitat verbal, personalitat i destreses perceptuals" (Greaney, 1986) (17).

Alexander i Filler (1976) arriben a dues conclusions molt interessants:

-les actituds envers la lectura poden ésser influïdes per l'autoconcepte de l'alumne i els interessos, i, les actituds i conductes dels pares i mestres

-el sexe, la intel·ligència i el nivell econòmic no influeixen necessàriament a les actituds envers la lectura.

A) FACTORS DE TIPUS PERSONAL:

Entre els diversos factors que s'hi inclouen destaquen com a més interessants l'edat, el sexe (que segons Beyard i Sullivan (1980) són els principals), la intel·ligència i habilitat lectora, la comprensió, l'autoconcepte i els interessos lectors. Tot seguit en fem un breu comentari:

1. EDAT

Una manera d'inculcar l'hàbit lector és interessar el nen pels llibres com més petit millor.

La lectura evoluciona amb l'edat; així doncs, als primers anys convé posar al nen un llibre a les mans perquè s'hi vagi familiaritzant: llibres plastificats, de tapa dura i no tòxics; llibres fonamentalment d'imatges familiars i quotidianes; llibres sense paraules que animin a muntar les seves propies històries.

El primer any d'escola té molta importància per entrar o

no amb bon peu en el món de la lectura.

Entre els 4 i 7 anys és el moment de plena fantasia replet d'interpretacions absurdes de la realitat. Per això es presentaran llibres vistosos i atractius combinats amb jocs d'ampliació del llenguatge i procurant no sobrecarregar.

Ja cap als 7 anys podrem predir el que farà en lectura als 9; el nen que té problemes ara per llegir, els seguirà tenint als 9 anys; tot i que es pot encara lluitar per resoldre'ls o bé prevenir-los (Williams i Silva, 1985).

Fins cap als 8 anys triarem llibres il·lustrats amb lletra gran i textos senzills; narracions amb personatges de ficció o representants d'escenes reals; llibres de poesia, endevinalles i jocs de llengua; i llibres d'informació que satisfacin la curiositat del nen envers les coses que l'envolten.

A partir d'aquí comença a desenvolupar-se el pensament lògic per al qual el llibre es converteix en un nexa entre la vida i la literatura; per això cal començar a combinar els mitjans de comunicació i els llibres, iniciar la crítica, aprofundir en l'ensenyament lector individualitzat i a assolir una independència en el món lector. Interessen narracions llargues però amb força diàlegs; llibres on s'hi pugui identificar amb el protagonista; llibres que descobreixin altres cultures tot i que immerses dins la ficció; i llibres on es combini oci i informació.

Cal tenir molt en compte: no interrompre activitats, buscar jocs per a l'inici de l'aprenentatge lector, la gran influència que exerceix l'exemple i la imatge, seleccionar bé el material lector, practicar el llegir en veu alta no com a exploració pels altres, sinó com a viure el text en companyia dels altres, il·lustrar escenes de textos.

Als 9 anys és fonamental la comprensió literal, la comprensió inferencial i les destreses de referència. Als 13, en canvi solament és significativa la comprensió literal.

Els guanys de 9 i 10 anys es poden en part atribuir a la forta instrucció lectora i al fort ambient lector a casa.

Cap als 9-10 anys comença a sobreposar-se el llibre d'aven^utures per damunt del de contes de fades, tot i que hi ha alguns infants que prolonguen el seu interès pels llibres de fades, mentre la gran majoria que es troba enmig.

La realitat és que a partir dels 9-10 anys s'inicia un descens en l'esforç en la comprensió i una gran polarització en l'escriptura, alhora que pràcticament no es donen serveis d'orientació a les escoles i biblioteques.

Molts estudis demostren que a mesura que augmenta l'edat disminueix el percentatge de lectura. Pérez (1986) recull en la seva investigació que el 54% de nens de 9 anys llegeixen fora de l'escola, el 35% de 13 i el 33% de 17 anys. Augmenta, però, l'interès per llegir, però enfocat com a medi de comunicació i de coneixença.

Tanmateix, com diu Bamberger (1975): "si als 10 anys no ha demostrat cap interès per la lectura, difícilment canviarà" (18).

Cal tenir en compte els que van endarrerits, perquè el fet de forçar-los massa ara, pot fer-los avorrir el llegir; potser sigui millor donar-los textos senzills.

2. SEXE

El rol sexual es potencia abans d'entrar a l'escola, tot i que després és fomentat per família i companys.

Els nois prefereixen activitats físiques i esportives i les noies activitats intel.lectuals i artístiques (Tourrette, 1982).

En l'estudi de Tourrette les activitats de plaer preferides per les noies són, de manera ordenada, els jocs, la lectura i la TV; els nois prefereixen jocs i lectura en un menor percentatge, i de manera igual la TV.

En nombroses investigacions s'ha comprovat unes actituds més positives i un major interès envers la lectura en les nenes que en els nens (Parker i Paradís 1986, Askov i Fishback 1973, Tourrette 1982, Tom Haladyne i Greg Thomas 1977, Nielson

1977). Jersild a l'any 1949 ja va comprovar que els agradava més llegir a les nenes que als nens. Chiu (1984) ho confirma en la seva investigació en trobar que els agrada llegir un 79% a les nenes i un 62% als nens.

La gran majoria d'autors afirmen que les diferències entre sexes no són gaire fortes a l'escola elemental, sinó que es comencen a donar a partir dels graus intermedis (Klein 1970, Bouchard 1971, Brown 1971, Riding 1986) tot anant augmentant progressivament. Algun autor, entre ells Bamberger (1975) i Harris i Sipay (1980), diuen que comencen a donar-se entre els 9-10 anys.

En començar a llegir, els nens tendeixen a interessar-se per una sèrie de tòpics, que amb els anys aniran declinant, tot augmentant la diferència de sexes. Es més fàcil que les nenes s'apropin als interessos dels nens, que no pas a l'inrevés.

Hi ha autors que diuen que els nois estan molt més influïts pels interessos que les noies (Asher i Markell, 1974) i n'hi ha que consideren que no (Johnson i Greenbaum, 1982).

Alguns autors consideren que pel fet de pertànyer a un mateix curs i nivell, els interessos lectors són els mateixos, sense tenir per a res en compte el sexe (Chiu 1973, Geeslin i Wilson 1972, i, Stanchfield i Fram 1979).

Existeix en general, i Dubois (1987) ho confirma, una major coherència entre els nois que entre les noies. Els nois es decanten més cap a l'aventura i l'acció (Chiu 1973, Bamberger 1975, Tourrette 1982, Dubois 1987): prefereixen temes d'aventures policíaqes, misteri, lluita física, esports, i també llibres científics, d'animals i documentals. Els agrada l'humor, la valentia i els herois, i rebutgen els temes descriptius, de didàctica, màgia, debilitat física, protagonitzats per fèmnes i amb un to sentimentalista o humanístic. Afirmen més els seus gustos i es fixen molt en les cobertes i els dibuixos. Els agraden els personatges de la història.

Les nenes prefereixen activitats més calmades i amb un

cert gust emotiu (Chiu 1973, Bamberger 1975, Tournette 1982, Dubois 1987); estan obertes a diferents tipus de lectura: diaris, aventures, llegendes i contes. Prefereixen aventures divertides, temes de la vida escolar i familiar, personatges humans i animals, amors romàntics, sobrenaturals i misteri. Rebutgen la violència i els animals ferotges, i no els agrada massa l'esport. Els agrada l'interès de la història i aspecte del llibre. Canvien fàcilment els seus llibres, van menys a la biblioteca, i abandonen abans els llibres iniciats.

3. INTEL.LIGENCIA

El nen amb un cert nivell d'intel.ligència normal o per damunt de la normalitat, es mostra animat davant les tasques de l'aprenentatge i és persistent quant la seva realització; té un gran desig de conèixer coses i s'esforça per entendre-les.

Per tant, aplicant-ho a la lectura, podem generalitzar que acostuma a ésser un nen que realitza comentaris afectius menys negatius, li agrada llegir, i no té tanta ansietat (Dreher i Singer, 1986). Acostuma a tenir, doncs, unes actituds bones cap a la lectura, tant a l'escola com fora d'ella.

En canvi, a nivell d'interessos lectors, la relació no està establerta d'una manera tan clara (Harris i Sipay, 1980).

4. COMPRESIO

Segons Gambrell (1986): "dirigir la comprensió és definida com una funció executiva que dirigeix el procés cognitiu de com el lector s'esforça a trobar sentit en una informació textual que comença" (19).

Diverses característiques del nen poden influir en la seva comprensió lectora; però cal tenir en compte el com, quan i perquè utilitzarem una estratègia.

En la comprensió lectora hi intervenen cinc factors (quatre segons Johnson i Greenbaum 1982, i, Osako i Anders 1983):

a) Atenció:

l'atenció és un factor necessari i previ a la comprensió; no l'assegura però sí l'afavoreix.

Mathewson (1976) presenta un model d'acceptació on demostra com l'actitud influeix en la comprensió lectora (veure Figura 5). Aquest Model és designat per predir l'atenció i la comprensió lectora, però pot ésser utilitzat també per a l'execució lectora.

S'han fet diversos estudis correlacionant les actituds envers la lectura i l'execució lectora, i en tots hi surt significativa, tal com prediu aquest Model.

L'ansietat es relaciona amb problemes d'atenció (Wine, 1980).

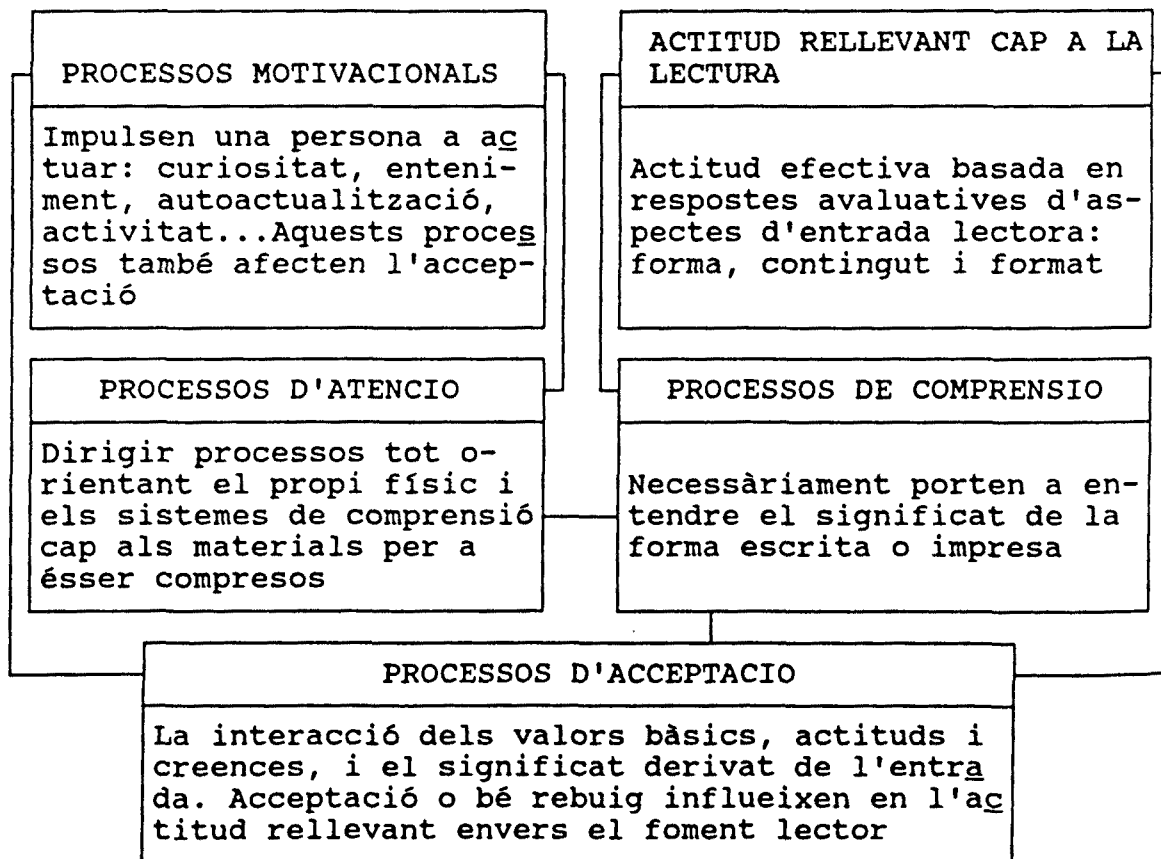


Fig 5. Model de la influència de l'actitud a la comprensió lectora (Mathewson, 1976. pp. 662).

b) Nivell lector:

tal com hem comentat anteriorment l'infant passa per un procés lector evolutiu que té diferents etapes, cadascuna de les quals correspon a un nivell més elevat que l'anterior. Així doncs és molt important conèixer en quin nivell està l'infant abans de presentar-li el text lector.

Reder (1980) indica que hi ha tres objectius que necessiten ésser acomplerts perquè funcioni la comprensió:

-preparar els nens a deduir automàticament la informació implícita que és necessària per a la comprensió de la subseqüent entrada

-ensenyar els nens a aïllar aquelles idees del text que són fonamentals i elaborar sobre elles les idees conseqüents

-proveir els nens amb el suficient coneixement dels conceptes referits en el passatge que poden dur inferències i elaborar el missatge de manera addicional.

El nivell també es relaciona amb el propi interès que hi té el nen per evolucionar en el seu procés lector, buscant nous llibres o llibres més difícils.

c) Coneixement previ:

molt relacionat amb l'apartat anterior hi figura el coneixement previ, que és un dels aspectes que més contribueixen a ser un lector bo o dolent.

d) Interès:

els interessos han mostrat tenir un efecte significatiu en la comprensió lectora (Estes i Vaughan 1973, i, Asher i Markell 1974). El nen comprèn millor quan llegeix coses que l'interessen (Bernstein 1955, Estes i Vaughan 1973, Asher, Hymel i Wigfield 1978, Belloni i Jongsma 1978, Stevens 1980 i, Cecil 1984); tot i que acostuma a interessar-se més per una cosa que coneix que per una que no coneix (Pearson i Johnson 1978, i, Guthrie 1981).

L'interès i el coneixement previ ajuden a la comprensió

lectora (Weber 1980, Entin 1981).

La forma del text, el contingut, el caràcter tipogràfic de la lletra i la longitud de les línies, influeixen també en els interessos.

e) Sexe:

diversos autors han assegurat que acostuma a sortir més baixa la comprensió lectora en els nens que en les nenes (Riding i Cowley, 1986) tot i que a partir dels 10-15 anys no hi ha tantes diferències.

El noi extrovertit té més comprensió lectora que l'introvertit, i en la noia passa al revés (Riding i Cowley, 1986).

La imatge mental facilita la comprensió lectora (Giesen i Peeck 1984, Sadoski 1985, Peters i Levin 1986).

Alguns autors han treballat a fons el tema de la comprensió, contemplada des del punt de vista del propi infant.

Paratone i Indrisano (1987) ideen una entrevista per tal que el nen reflexioni sobre la seva comprensió lectora. En l'entrevista hi ha una sèrie de preguntes-clau que són les següents:

- com esculls una tema per llegir ?
- com et prepares per llegir ?
- quan et trobes una paraula que no saps llegir, què fas ?
- quan et fan una pregunta i no trobes la resposta , què fas?
- què fas per intentar recordar el que has llegit ?
- com repasses la teva lectura ?
- si un nen et pregunta com llegeixes, què podries explicar-li sobre com fer-ho ?.

Paris i Saarnio (1986) també confeccionen un model d'entrevista sobre el coneixement lector del nen de 5è:

1) Avaluació:

- quina és la part que creus més pesada de la lectura ?
- què et podria ajudar per llegir millor ?
- hi ha alguna cosa d'especial sobre la primera frase o

les dues en una història ? què diuen ?

-com és la darrera frase: què explica ?

-com pots explicar quines sentències són les més importants en una història ?

2) Planificació:

-si tu poguessis llegir algunes frases en una història perquè tinguessis pressa, quines voldries llegir ?

-què escullis tu per explicar alguna cosa d'una història: les paraules, el final... ?

-l'altre dia jo vaig demanar a un nen que llegís una història i després que me l'expliqués. Abans, però, ell em va dir si voldria jo que m'expliqués la història paraula per paraula, o una idea general. Per què creus que em va preguntar això ?

-abans de posar-te a llegir, sents alguna cosa especial ?. Quines coses necessites per llegir millor ?

-si tu haguessis de llegir molt fortament i solament poguessis escollir algunes paraules, quines escolliries ?

3) Regulació:

-llegeixes les coses per sobre ?. Per què ?

-què fas si trobes una paraula que no entens ?

-què fas si no entens una frase ?

-quines parts d'una història et saltes quan llegeixes ?

-quines coses llegeixes amb més seguretat que d'altres ?

5. AUTOCONCEPTE

Té l'arrel en les Teories de la Personalitat, sobretot les que adopten aproximacions organísmiques o fenomenalístiques.

Lògicament la influència de pares i mestres és fonamental.

L'autoconcepte no es comença a establir fins a 5è., i són diversos els autors que han trobat gran relació entre concepte i habilitat lectora (Deernell, 1971).

Els bons lectors tendeixen a tenir un autoconcepte més positiu que els lectors dolents (Padelford 1969, Stevens 1971).

La percepció d'un individu afecta la seva conducta en si-

tuacions d'enteniment, tal com ho reflecteix Weiner (1985) en el seu model. Un baix enteniment lector es caracteritza per la immaduresa, impulsivitat i sentiments negatius referents a un mateix i al seu món (Schwyhart 1967, Toller 1967).

Boning i Boning (1957) consideren tan important aquest factor que en el seu qüestionari de lectura, format per 42 ítems, nou d'ells es troben exclusivament centrats en l'autoconcepte (concretament les següents: 6, 8, 10, 11, 20, 30, 31, 36, 39).

De 1r. a 4rt. hi ha un assentament de l'autoestima del nen. Aprèn nous sentiments i coneixements sobre la gent i sobre ell mateix. A 5è i 6è sembla donar-se un petit descens (Long, Henderson i Ziller 1972) degut als canvis fisiològics que experimenta i fins i tot a 6è tendeix a existir un cert rebuig quan es compara amb altres més petits (de 4rt i 5è) o més grans (de 7è i 8è), tal com ho concreta Kokenes (1974).

Molts asseguren que el canvi lector més elevat es dona en els extrovertits, entre els 7 i 10 anys.

6. INTERESSOS LECTORS

Els interessos lectors no són estables fins que el nen llegeix per si sol; però es troben molt a cavall de l'edat entre altres factors.

Els interessos imaginatius augmenten fins als 8-9 anys, i després van decreixent. Els infants de nivell mitjà posseeixen una gran varietat d'interessos, i comencen ara (Harris i Si-pay, 1980) cap als 9-10 anys a diferenciar-se segons el sexe.

Podem, però, especificar en general els interessos predominants per les diferents edats:

- Llibres-imatge amb vistoses il·lustracions i dibuixos esquemàtics (entre 2 i 5/6 anys): fase integral-personal centrada en la iniciació i individualitat, on hi ha una mínima diferenciació entre el món extern i l'intern.

- Contes de fades (entre 5 i 8/9 anys): edat del realisme màgic on la fantasia és indispensable

- Relat ambiental i aventurer (entre 9 i 12 anys): construcció del realisme encara que amb una forta dosi de fantasia. Comença l'afany per l'aventura.

Es interessant fer un breu esment del món dels còmics, ja que és perillós quan l'interès se centra exclusivament en aquests materials lectors més aviat fluixos, ja que la imaginació treballa contínuament amb els mateixos clixés i no veu altra visió.

Com diu Swain (1978): "els còmics són llegits freqüentment tant pels bons lectors com pels lectors més dolents" (20). Cal però que l'adult col.labori a discriminar els còmics bons i dolents, i utilitzar el llibre-còmic que té un nivell més alt i satisfà igualment els interessos.

Hi ha històries que existeixen editades en còmic i també en llibre; es pot aprofitar el mateix tema per introduir la lectura a un nivell més elevat.

"Els còmics poden ésser utilitzats per ensenyar destreses lectores, com la progressió d'esquerra a dreta, l'ús de dibuixos esquemàtics, l'ús de marcs, i distingir la realitat de la fantasia", tal com diu Hallenbeck (1976) (21).

Segons l'estudi de Tourrette (1982), als nens els agraden els llibres segons les raons següents:

-són bonics (disminueix amb l'edat Cicle Primari= 13% - Cicle Mitjà= 29%)

-la història és divertida

-la història és interessant (augmenta amb l'edat CP= 47% - CM= 71%)

-s'aprèn alguna cosa de nou

-agraden els personatges del llibre (va decreixent amb l'edat CP= 51% - CM= 28%)

I les raons que donen perquè no els agradin els llibres són:

-són vells

-les històries no són divertides

- no són bonics
- les històries no són interessants.

En general disminueix amb l'edat la importància de la presentació, i en canvi augmenta l'interès de la història i la divisió.

Getzels (1966) diu: "nosaltres no parlem ordinàriament d'ésser conduïts per una actitud; nosaltres som necessàriament conduïts pels nostres interessos" (22). Això ens demostra que els interessos són més actius que les actituds.

"Les actituds no estan necessàriament vinculades a l'interès, però l'interès envolta una actitud" (23).

B) FACTORS DE TIPUS AMBIENTAL:

Tot i que hi pertanyen elements molt variats, podem centrar-los en tres grans blocs: família, escola i societat (els quals ampliarem en capítols posteriors).

1. FAMÍLIA

Hi destaquen dos aspectes fonamentals:

a) Actituds i conducta envers la lectura:

la família és el primer món del nen; és una font bàsica d'educació. D'aquí que l'ambient lector que contempli l'infant a casa seva anirà frapant en el seu interior i farà que vagi prenent més consciència de la importància de la lectura, i del plaer que comporta llegir de manera lliure.

b) Nivell socio-econòmic:

les possibilitats econòmiques de la família acostumen a tenir certa influència en els plaers del fill.

Tanmateix hi ha dos blocs d'autors molt oposats:

-els qui asseguren fermament que el nivell econòmic de la família influeix en les actituds lectores del fill (Greenburg, Gerver, Chall i Davidson 1965, Alexander i Filler 1976, Nielson 1977 i, Tompkins 1979) pel que opinen que a més alta classe social més positives són les actituds envers la lectura.

Fins i tot Hall (1978) assegura que aquest factor és l'únic diferenciador a cinquè curs.

-els qui creuen que hi té alguna influència (Tourrette, 1982); i que són la gran majoria, ja que el nivell col.labora juntament amb molts altres factors.

-els qui creuen que no influeix per a res (Ransbury 1971 i, Harris i Sipay 1980); perquè consideren que els interessos i actituds dels nens no tenen res a veure amb la classe social a la qual pertanyen.

Està comprovat que el nivell més baix no és massa estimul·lant ni des del punt de vista econòmic ni cultural; es llegeix poc, es tenen pocs llibres a casa i gairebé no es llegeix mai al fill. Però això no pressuposa que el nivell més alt sigui el més estimul·lant. S'ha comprovat (Tourrette, 1982) que els nivells intermedis són els millors, perquè hi ha unes actituds positives envers la lectura, un cert grau cultural, estimulen i són oberts.

Des de petits existeix una certa influència degut a la familiarització amb els llibres. Recents estudis han demostrat que fins als 5 anys hi ha molt poques diferències entre els nens d'una classe o d'una altra. Als 10, quant a llenguatge oral no hi ha diferències, però sí que n'hi ha sobre la importància que li donen els pares a la capacitat de llegir i escriure: els pares de classe baixa llegeixen poc, tenen molt pocs llibres a casa i no llegeixen gairebé mai als fills.

Tourrette (1982) en el seu estudi arriba a perfilar les preferències i no-preferències lectores dels nens de deu anys en funció de la classe social.

a) Preferències:

-en el nivell més alt hi destaquen els llibres amb dibuixos, àlbums i novel·les

-en el nivell 2 són més freqüents encara els llibres amb dibuixos, les novel·les i els documentals

-en el nivell 3 destaquen els llibres amb dibuixos (molt per sobre de les altres possibilitats)

-i en el nivell 4, el més baix, en primer lloc els dibuixos, i després hi ha un interès igual pels contes i les novel·les.

Quant a les no-preferències també hi ha variacions:

-en els nivells 1 i 2 hi figuren novel·les, dibuixos i àlbums

-en els nivells 3 i 4 documentals i aventures.

2. ESCOLA

L'escola influeix en la vida de l'individu, i en la lectura també. A molts l'escola els ha influït per "perdre el gust per la lectura".

"Companys, amics, pares i mestres influeixen en els interessos lectors directament a través de recomanacions o assignant lectures i, indirectament, per servir com a models" (24).

Hi destaquen els següents aspectes, tot i que hi ha una gran interrelació amb factors molt diversos:

a) Curs escolar:

si fem un ràpid repàs dels patrons de creixement lector ens adonem que en els graus primaris hi ha un elevat creixement, i en els mitjos aquest ja és molt més pausat. A 2n. es dona un alt nivell lector; a 3r. estan quiets o força tancats en el nivell; a 4rt. hi ha un lleuger descens del nivell, tot i que és quan es comença a llegir per aprendre; a 5è té lloc una major distància per sota la mitja. A 6è i 7è el descens es fa més significatiu.

Cada curs escolar té establerts els seus objectius, que seran els que dirigiran el procés d'aprenentatge, influint tant al mestre a l'hora d'ensenyar, com a l'alumne a l'hora d'aprendre.

b) Mètode d'aprenentatge:

un mètode d'aprenentatge que estigui centrat en el nen i en els seus interessos, ajudarà molt més a fomentar i mantenir les actituds positives envers la lectura. Tot i que Alexander i Filler (1976) asseguren que alguns procediments instruc-

tius poden, però no necessàriament, millorar les actituds.

Els nens amb aprenentatge no tradicional (Dubois, 1987) es cullen llibres amb temes variats, llegeixen més temps, acaben el llibre i prefereixen el contingut que la presentació.

Els nens amb aprenentatge tradicional (Dubois, 1987) llegeixen els llibres obligats a classe, abandonen abans d'acabar, llegeixen en veu alta, tenen poc temps per llegir, i consideren la lectura com una activitat molt seriosa.

c) Comportament del mestre:

el mestre es converteix en una figura cabdal en les influències infantils, des que el nen entra a l'escola. Per tant, ha de tenir molta cura quant al seu comportament, les seves explicacions i la coherència entre ambdues.

El mestre, pensant en el món lector de l'infant, ha de procurar mantenir una bona disposició envers la lectura, posant a l'abast tot allò que pugui:

- crear un ambient on el nen expressi lliurement les seves actituds i interessos (converses, joc..)

- deixar temps lliure perquè el nen faci allò que vulgui

- animar a fomentar altres interessos, com crear col·leccions i muntar equips o grups segons les preferències

- proporcionar materials lectors de diferent classe

- entrevistar cada nen individualment i comunicar-se amb ell

- passar un qüestionari d'interessos lectors

A molts nens no els agrada llegir perquè ho consideren com una tasca escolar que han d'anar engolint passivament: el tema l'escull el mestre, si un té problemes per llegir, el mestre sempre li fa fer a ell, etc. Tal com diuen Combs i Van Dusseldorp (1984): "la lectura és ensenyada diàriament a les escoles, però rarament practicada" (25).

També molts mestres es desanimen amb el tema de la lectura, i això influeix molt en els nens, sobretot entre 9 i 13 anys. Per tant, cal que el mestre treballi molt l'observació:

- referent als textos (complexitat...)

- referent als rols dels alumnes (independència...)
- referent a l'enteniment (grau de maduresa...).

La inadaptació emocional i el fracàs escolar porten al següent esquema:

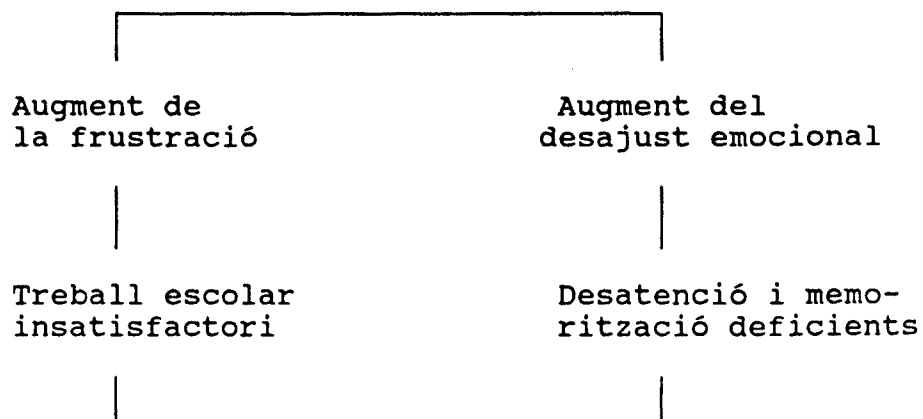


Fig 6. Esquema sobre la relació entre la inadaptació emocional i el fracàs escolar (Sharp, 1978. pp. 103).

Esquema que caldria convertir en el que presentem tot seguit, i que exigeix la col.laboració del mestres i fins i tot en alguns casos d'algun professional especialitzat:

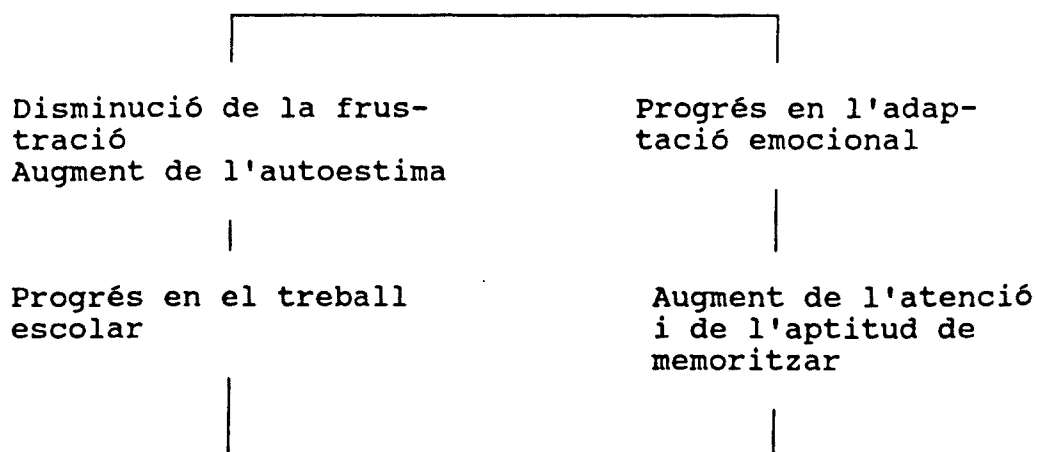


Fig 7. Conversió de l'esquema sobre la relació entre la inadaptació emocional i el fracàs escolar (Sharp, 1978. pp. 104).

3. SOCIETAT

L'ambient que envolta l'infant, al marge de la família i de l'escola, exerceix també una notable influència en les actituds del nen envers la lectura; tot i que sigui el bloc que s'escapa més de les mans, a nivell de control.

a) Estat:

d'un temps ençà el Govern Central, i sobretot la Generalitat sembla que estiguin començant a treballar una mica en profunditat entorn a preparar els mestres, col.laborar amb editorials, promoure biblioteques, ajudar els mitjans de comunicació social, etc., cara a fomentar l'hàbit lector, que en certa manera ajuda a elevar el nivell cultural del país.

b) Sector comercial (editorials i botiques):

malauradament encara s'enfoca massa l'interès d'aquest sector cap a la part econòmica, més que no pas a l'educativa.

Les editorials lluiten per sobreviure i, a poder ser, doblar els interessos monetaris, i per això procuren realitzar guanys amb les mínimes despeses. Cal dir, però, que actualment, i degut a la gran competència de mercat existent, s'està treballant per treure al carrer llibres de qualitat, amb il.lustracions de qualitat, tot i que en moltes ocasions no siguin més que traduccions estrangeres.

En quant les il.lustracions hi ha hagut força canvis en els darrers anys pel que fa a la varietat de colors, a l'espai ocupat i a la relació amb el text corresponent.

Segons Barbe (1961): "l'interès que té el nen en el material lector influirà en la seva habilitat envers la lectura" (26).

Les botiques, en el fons, exposen i venen els materials que acostuma a demanar la seva clientela.

c) Biblioteques públiques:

tot i que s'està imposant cada dia més la Biblioteca a l'escola, la importància de la biblioteca pública rau en el fet d'estar fora del centre escolar i de la possibilitat de lliure i incontrolat accés de l'infant.

Lògicament són fonamentals tres aspectes:

-la proximitat de la llar de l'infant: el fet de tenir prop de casa la biblioteca, no tan sols suposa comoditat, sinó, que en l'edat que estem treballant, és necessària per poder-hi accedir sense necessitat que l'acompanyi sempre un adult.

-l'existència de llibres adequats i atractius: actualment estan millorant les seccions infantils a les biblioteques, que en moltes d'elles estaven en total abandó.

-la combinació amb altres mitjans de lleure: segons Bamberger (1975) actualment hi ha una molt dèbil motivació, o fins i tot no n'hi ha, cara a l'anar a la biblioteca, degut a la suplementació d'altres mitjans d'entreteniment i a la visió de la lectura com a tasca escolar.

Tourette (1982), en la seva investigació, recull els comentaris dels nens, que en general no es queixen de trobar fàcilment llibres (88%), sent la majoria a la biblioteca de classe o rebent-los de la família com a regals (55%). A més edat, és més fàcil que se'ls comprin ells o que vagin a la Biblioteca Pública degut a una major independència.

5. COM DESCOBRIR LES ACTITUDS I ELS INTERESSOS ENVERS LA LECTURA

Existeixen dos mètodes fonamentals d'investigació: quantitatius (presenten punts de vista fragmentats del nen) i qualitatius (formes que ajuden a avançar en la investigació educativa); ambdós són molt valuosos i, més que oposats, són complementaris, tal com diuen Levine i Singleton (1983).

Degut a la complexitat del món de les actituds envers la lectura cal utilitzar diverses tècniques.

Els mètodes quantitatius ens proporcionen la informació de la situació real de la lectura en general. Així podem aplicar:

-tests d'intel.ligència general: per conèixer el coeficient de l'infant i la seva capacitat general

-proves objectives de llenguatge: per conèixer el nivell en què es troba, tant de domini mecànic com comprensiu

-escales d'actituds: ens permeten obtenir xifres entorn les actituds i els interessos envers la lectura dels infants.

Els mètodes qualitatius ens permeten un ampli ventall de possibilitats per obtenir informació de diversos aspectes personals de l'infant. Així doncs, podem aplicar:

-entrevistes amb els alumnes: estructurades o no, on procurarem la màxima sinceritat per part del nen

-registres dels alumnes: consistents en preguntar de manera directa a l'infant els llibres i/o revistes preferits i rebutjats, juntament amb el perquè de la seva opinió

-observació: pot ésser estructurada (període concret de temps en el qual el nen selecciona les activitats lectores) o bé sense estructurar (període del temps lliure o acadèmic qual sevol); i es pot realitzar en un ambient de classe i en un ambient fora de la classe

-opinions del mestre: percepcions realitzades pel mestre sobre les habilitats, els sentiments i l'enteniment lector; veient el progrés amb el temps

-valoració dels companys: conèixer el que creuen els nens sobre els seus companys, quant al món de la lectura: qui creus que sempre es distreu durant la lectura?, quin nen té dificultats en llegir?...

-freqüència del llibres agafats a la biblioteca o fins i tot comprats

-observació puntual de les reaccions en llegir: expressions de la cara, postura dels cos

-opinions dels pares: conèixer el món lector a casa, tant del nen com de la família en general.

Chiu (1973) ha estat investigant el món de les actituds i

els interessos lectors segons l'edat i el grau, i ha arribat a la conclusió que es poden conèixer solament realitzant tres preguntes:

- Els agrada llegir als nens ?
 - Existeix una correlació entre les actituds lectores i les actituds envers l'escola ?
 - Quin tipus de llibres els agrada més llegir als nens ?.
- Hi ha alguna diferència per sexes ?. I per graus ?.

6. ESTRATEGIES PER FER LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA MES POSITIVES

Diversos autors han estat aprofundint les seves investigacions cara a fer més positives les actituds envers la lectura.

Paratore i Indrisano (1987) munten una estratègia d'assessorament mesurant el present de l'alumne, i després descobrint el ventall de possibilitats de canvi i la intervenció apropiada. Es preocupen per la quantitat i qualitat de la lectura. Es practica la lectura silenciosa, l'alumne després de llegir recapacita (amb l'ajut d'una petita entrevista) i reté certa informació. Solament pretenen la comprensió lectora a partir de la capacitat de l'alumne: prepara per llegir el text, per organitzar la informació i autodirecció.

Koskinen i Blum (1986) també ideen una estratègia per als lectors dolents per tal que arribin a llegir amb fluïdesa. Apliquen un programa de lectura silenciosa on es juga amb parelles de 50 paraules. Lògicament porta tota una preparació prèvia delimitant molt bé el rol del lector, el de l'escoltador i el treball que han de fer plegats (escollir el material). El mestre realitza petites supervisions i anima a la selecció de textos, assegura que el material sigui vàlid, anima a escoltar atentament i proveeix guies per treballar per parelles.

Herr (1982) estudia en profunditat els aspectes que envolten el món de la lectura, i creiem molt interessant la classi

ficació que proposa. En el nostre cas volem reflectir els tres camps que considerem cabdals dins el món de les actituds envers la lectura, i que són:

- manca de motivació
- manca d'interès
- actituds lectores no favorables

Herr ens detalla molt bé els problemes que influeixen en l'estat actual no massa positiu de les actituds, i proposa algunes de les formes que creu ella millor per superar-los.

MANCA DE MOTIVACIO

PROBLEMES	DIAGNOSI	CAUSES	PROCEDIMENTS CORRECTIUS
01. Desinterès escolar	1-6	1-14	1-21
02. Manca de promoció	1-6	1-14	1-21
03. Baixa actitud	1-6	1-14	1-21
04. Frustracions	1-6	1-14	1-21
05. Inestabilitat emocional	1-6	1-14	1-21
06. Desinterès per la lectura	1-6	1-14	1-21

DIAGNOSI
01. Lectura inefectiva 02. Desinterès per llegir 03. Manca d'atenció 04. Manca d'interès i entusiasme 05. Baixa capacitat d'aprenentatge 06. Descobrir l'interès dels nens
CAUSES
01. El mestre insisteix només en el tema de l'assignatura 02. El mestre suprimeix l'alumne 03. Experiències passades inadequades 04. Material massa difícil 05. Material massa escàs 06. Material sense interès 07. Objectius dirigits únicament pel mestre 08. El mestre contempla l'estudi més com a prescripció que com a guia 09. Lliçó lectora sense preparar

10. Objectius massa poc delimitats
11. Ineficient instrucció lectora
12. Manca de motivació
13. Manca d'un programa lector ben desenvolupat
14. Ambient familiar baix

PROCEDIMENTS CORRECTIUS

01. L'alumne hauria d'ésser conscient del seu progrés
02. El material hauria d'ésser suficientment fàcil però desafiador
03. Iniciar els interessos dels alumnes
04. Proveir guies
05. Ésser animat
06. Balanç recreacional i informatiu del programa lector
07. Establir relacions harmonioses de treball
08. Presentar treball motivador
09. Preparar activitats relacionades amb el material lector
10. Haver-se preparat qüestions del material lector
11. Donar a l'alumne un adequat bagatge o experiència i informació abans de llegir un tros
12. Utilitzar llibres de text amb il.lustracions
13. Trobar el manual del mestre
14. Utilitzar materials relacionats amb les lliçons de lectura
15. Materials àudio-visuals
16. Lliçons variades
17. Utilitzar materials lectors d'acord amb les habilitats de l'alumne
18. No introduir massa material de cop
19. Utilitzar jocs i exercicis
20. Utilitzar trossos de pel.lícules
21. Deixar a l'alumne pair els llibres

Taula 1. Manca de motivació envers la lectura. Orígens i estratègies correctores (Herr, 1982, pp. 185-186).

MANCA D'INTERES

PROBLEMES	DIAG-NOSI	CAUSES	PROCEDIMENTS CORRECTIUS
01. Manca d'atenció	1,2,4 7	1-15	1-13
02. Manca de satisfacció amb el treball escolar	1,2,3 4,5,6 7	1-15	1-13
03. Disciplina	1-7	1-15	1-13
04. Manca de promoció	1-7	1-15	1-13
05. Conceptes inadequats	1,3,4	1-15	1-13
06. Manca d'imaginació	1	1-15	1-13

DIAGNOSI

- 01. Manca d'atenció
- 02. Somniar despert
- 03. Decuit
- 04. No completar una tasca assignada
- 05. Irritable
- 06. Causes de disturbi de classe
- 07. Test de visió i de sordesa

CAUSES

- 01. Manca de fets previs
- 02. Material massa difícil
- 03. Manca d'experiència
- 04. No observació del mestre
- 05. Instrucció inefectiva
- 06. Materials i equipament insuficients
- 07. Manca d'agudesa visual
- 08. Baixa agudesa auditiva
- 09. Deshabilitats físiques
- 10. Material no interessant
- 11. Immaduresa mental
- 12. Escàs vocabulari
- 13. Conceptes inadequats
- 14. Material massa fàcil
- 15. Excessiva èmfasi a pronunciar la paraula

PROCEDIMENTS CORRECTIUS

- 01. Diversitat de tècniques docents
- 02. Considerar les necessitats individuals

- 03. Agrupar els alumnes d'acord amb el nivell d'execució
- 04. Utilitzar materials apropiats
- 05. Descobrir interessos
- 06. Animar i alabar l'alumne
- 07. Desenvolupar activitats relacionades amb la lliçó de lectura
- 08. Presentar noves experiències
- 09. Ampliar el fons conceptual dels alumnes
- 10. Utilitzar trossos de pel·lícules i dibuixos
- 11. Adaptar material al present nivell lector
- 12. Tenir llibres interessants útils
- 13. Animar a la investigació

Taula 2. Manca d'interès envers la lectura. Orígens i estratègies correctores (Herr, 1982. pp. 186-187).

ACTITUDS LECTORES NO FAVORABLES

PROBLEMES	DIAG-NOSI	CAUSES	PROCEDIMENTS CORRECTIUS
01. Manca d'atenció	1-10	1-16	1-12
02. Lectura inefectiva	1-10	1-16	1-12
03. No agradar la lectura	1-10	1-16	1-12
04. Manca de destreses lectores	1-10	1-16	1-12

DIAGNOSI
01. Retirar-se de la lectura
02. Escasses experiències
03. Defectuosos hàbits lectors
04. Destreses lectores no desenvolupades
05. Somniar despert
06. Facilitat de distracció
07. Manca d'atenció
08. Escassa concentració
09. Racionalització
10. Vocabulari fluix
CAUSES
01. Actitud d'altres membres de la família
02. Experiència prèvia amb la lectura
03. Començar la lectura formal abans d'estar preparat

04. Renyar-lo a casa i a l'escola
05. Crítica sense ajuda constructiva
06. Nens més grans utilitzats com a exemple
07. Material massa difícil
08. Vocabulari inadequat
09. Escassa habilitat en l'anàlisi de les paraules
10. Material no interessant
11. Es pot treballar però amb un nivell de frustració
12. Baixa instrccuio
13. Inhabilitat per llegir
14. Actitud familiar envers l'escola
15. Racionalització
16. Poc fons d'experiència

PROCEDIMENTS CORRECTIUS

01. Material i instrucció variats
02. Crear interessos
03. Desenvolupar gràfiques o idees, a partir de l'expe-
riència del nen
04. Llegir llibres als alumnes
05. Alabar generosament
06. Proveir llibres i dibuixos interessants
07. Motivar el treball
08. Buscar salut física i d'hàbits
09. Proveir activitats interessants correlacionades amb
la lectura
10. Assenyalar un progrés d'enfortiment del nen
11. L'alumne treballa en un nivell instructiu
12. Presentar tasques curtes, i anar augmentant la llarga
da gradualment

Taula 3. Actituds lectores no favorables. Orígens i estra-
tègies correctores (Herr, 1982. pp. 187-188).

**3. L'INFANT I LES ACTITUDS ENVERS
LA LECTURA**

1. EL ROL DEL NEN

La majoria d'autors assenyalen, i entre ells cal recordar Griffiths i Hamilton (1985), la realitat que la primera responsabilitat lectora la tenen els pares i els mestres; cal, però, que a poc a poc el nen es vagi independitzant.

Els principals patrons per poder assolir una bona independència poden ésser:

-ajuntar primer els nens en grups lectors, i després anar deixant llegir al nen sol

-ajudar a la pròpia satisfacció envers la seva lectura tot demostrant que ha estat comprensible per als altres

-llegir primer lectures actives i dramàtiques, primer amb els altres i després anar-se apropant cap a la lectura silenciosa.

L'autoidentitat dels nens de 1r. a 3r. està molt lligada als adults, ja que mestre i pares són molt importants. Cap a 4rt. la identificació del nen amb el mestre comença a caure. A 4rt, 5è. i 6è. els pares continuen tenint un rol important i els companys comencen a ésser i créixer com un factor significatiu (Long, Henderson i Ziller, 1982), i el grup comença a agafar força a poc a poc. Però és a partir de 7è quan els companys prenen una importància més gran que pares i que mestres (Bronfenbrenner, 1973).

Hi ha diferents motius que expliquen això:

-al nen no se li dóna la possibilitat d'incorporar-se al món adult

-el nen comença a independitzar-se del contacte amb els adults. Molts nens d'avui veuen poc als pares, per motius de treball.

2. TIPUS DE NENS LECTORS

Tal com diu Looft (1973): "la seqüència i la direcció del

desenvolupament són universals" (27). Així que l'evolució de la lectura, a no ésser en casos extrems de retards mentals, segueix el mateix camí a través d'una sèrie d'estadis, anant més de pressa en uns nens que en uns altres.

El procés evolutiu normal ens el mostra Jeanne Chall en el següent quadre:

ESTADI	NIVELL DE GRAU LECTOR	APRENTATGE ESSENCIAL
0 Pre-lectura	Pre-escolar	llegeix símbols i títols senzills, aprèn lletres i algun so
1 Decodificació	1r. d'EGB inici 2n. d'EGB	aprèn les correspondències entre so i lletra. Identifica unes 1000 paraules. Pot llegir textos senzills
2 Fluïdesa	2n. a 3r. d'EGB	integra coneixements anteriors. Identifica noves paraules a través del context i decodificació. Llegeix amb fluïdesa. Pot arribar a reconèixer 3000 paraules i derivats
3 Llegir allò nou	4rt. a 8è. d'EGB	utilitza la lectura com a eina per aprendre nova informació, idees, actituds i valors. Augmenta la comprensió, vocabulari i habilitat de pensament

Taula 4. Estadis del desenvolupament lector (Chall, 1988, pp. 3).

S'han realitzat moltes classificacions de tipus de lectors, observant-los des de diferents prismes; però consideren que n'hi ha tres de fonamentals:

-Des del punt de vista del tipus de text que es llegeix (postura recolzada per Bamberger, 1965):

- lector romàntic
- lector realista
- lector intel.lectual
- lector estètic

-Des del punt de vista de l'ús que se'n fa del text (postura recolzada per diversos autors, destacant Escarpit 1961 i Lewis 1966):

- lector literari
- lector coneixedor
- lector utilitari
- lector consumidor

-Des del punt de vista del domini que té el lector sobre el text:

- lector bo
- lector dolent.

Precisament en aquesta darrera classificació volem exten- dre'ns al llarg d'aquest apartat, perquè considerem que és un punt on es pot i cal aprofundir molt.

Segons Foucambert (1986): "la diferència entre el bon lec- tor i el lector dolent no és més que una diferència de poder. La lectura s'ha convertit en una exigència de la democràcia, i aquesta és una condició necessària per a la lectura" (28).

Sembla no ser massa difícil distingir un bon lector i un lector dolent, però un factor important per diferenciar-los pot ser "el nombre, la classe i la qualitat" de les declara- cions afectives generades, tal com assegura Athey (1982).

Segons Rubenstein, Fisher i Iker (1975): "l'estudiant i- deal és el que comprèn les coses amb facilitat i tranquil.li- tat, coneix la resposta correcta, llegeix bé, és un seguidor de la regla, i es porta bé. Un infant intel.ligent i coopera- tiu" (29).

L'INFANT BON LECTOR:

Normalment al nen bon lector li agrada llegir, perquè el fet de llegir amb major rapidesa i comprendre allò que es lle- geix, permet assaborir més la lectura.

Saber llegir és saber desxifrar, comprendre el que es llegeix, ésser capaç de jutjar el seu contingut i sentir plaer de llegir.

El nen considerat com a bon lector es caracteritza, generalment, per una sèrie de trets que tot seguit anomenem:

- posseeix un autoconcepte positiu (Athey 1976, Aiken 1976, Athey 1982)

- està convençut del seu valor personal (Athey 1976, Aiken 1976)

- acostuma a ésser obert i independent (Athey 1976, Aiken 1976)

- posseeix un bon grau d'iniciativa (Athey 1976, Bristow 1985)

- valora el treball escolar (Athey 1982)

- posseeix uns valors intel.lectuals normals o elevats (Athey 1976)

- s'identifica amb els seus mestres (Athey 1976)

- ambient familiar estimulant, on els pares l'ajuden tant facilitant-li col.laboració mecànica com materials (Athey 1976)

- veu la lectura com el fet de buscar una significació (Anderson, Mason i Shirey 1983)

- comprèn el que llegeix i sinó busca solucions. Entén el que se li fa llegir en un 99 % (Gambrell, Wilson i Gantt, 1981). Segons Clay (1972) falla una de cada trenta-set paraules.

- decanta cap a la lectura intel.lectual (Dubois 1987)

- busca llibres més difícils

- recorda més detalls de qualsevol lectura

- acostuma a acabar més els llibres (a 5è. el bon lector acaba el 100 %, el lector mitjà el 85 % i el lector dolent el 68 % (Anderson, Higgins i Wurster, 1985).

Cal recordar que també en el camp de la lectura hi té cabuda el lector superdotat, que durant molts anys ha estat oblidat.

Segons Dole i Adams (1983): "els lectors superdotats són els que llegeixen dos o més anys per sobre del nivell del curs, mesurat per un test estandaritzat de lectura" (veure Annex 15) (30), i que intel.lectualment han estat identificats amb un potencial per sobre del normal.

L'INFANT MAL LECTOR:

Existeixen dos tipus de nens lectors amb problemes:

A) El que amb el pas del temps no avança a la seqüència que li pertoca com un nen normal, i que arriba a un punt en el qual s'estanca i ja és molt difícil que continuï avançant. Aquest nen requereix intervenció de caire especial i en el nostre cas no hi entrarem en detall.

B) El que té certs problemes de lectura, però que va avançant, encara que a un ritme més lent. Precisament aquest és el nen al qual ens referirem en aquest apartat i al llarg de l'estudi, quan tractem el lector dolent.

Un nen amb problemes de lectura es pot definir com molt bé especifiquen Zivian i Samuels (1986): "un nen que té una intel.ligència normal o per sota del normal i executa adequadament totes les tasques escolars excepte la lectura" o "un nen que simplement està endarrerit en el desenvolupament i no difereix qualitativament d'un nen normal lector, més petit, del mateix nivell lector" (31).

Aquest nen no sent plaer a l'hora de llegir, i pot ésser degut a diverses raons, com la manca de domini de la mecànica lectora, la baixa comprensió del text o bé senzillament perquè no li agradi llegir.

El nen considerat com a mal lector posseeix una sèrie de trets característics els quals seguidament especifiquem:

- posseeix un baix autoconcepte

- demostra sentiments d'inferioritat i inadaptació, té poca confiança en si mateix i pateix la sensació de ridícul, sobretot quan el fan llegir en veu alta (Athey 1976, Aiken 1976, Waiche 1987). Cal dir també és un nen que s'autocorregeix poc

(Leslie i Osol, 1978)

-destaca en general el seu alt nivell d'ansietat (Aiken 1976, Athey 1976)

-acostuma a ésser més tancat i dependent (Athey 1976, 1982)

-té una imaginació abundant, a vegades fins i tot incontro-
lada (Waiche 1987)

-posseeix un baix grau d'iniciativa (Athey 1976)

-no li agrada la tasca escolar (Athey 1976)

-posseeix valors intel.lectuals baixos (Athey 1982)

-rebutja els mestres com a model d'identificació (Athey 1976), entre altres coses perquè el menyspreen davant el bon lector, el fan llegir més i el corregeix més quan pronuncia (Bristow 1985, Allington 1980)

-no s'ubica forçosament en un baix ambient casolà, tot i que si n'és, influirà

-concep la lectura com un procés de decodificació i de pro-
nunciar paraules (Anderson, Mason i Shirey 1983, i Waiche 1987)

-posseeix una menor sensibilitat per organitzar la informa-
ció central i les altres informacions (Dickinson i Weaver 1979, i, Stein i Glenns 1979), i recorda menys detalls de qual-
sevol lectura

-no dirigeix bé la seva comprensió (no supera el 85 %) i
accepta passivament que ho fa malament (Bristow 1985). Segons
Clay (1972) falla una de cada tres paraules

-es decanta cap a la lectura pràctica (Dubois 1987)

-busca llibres més fàcils i curts (Anderson, Higgins i
Wurster, 1985).

Tanmateix el nen que llegeix bé i el nen que té problemes
a l'hora de llegir, tenen alguns punts en comú, destacant els
següents:

-posseeixen el mateix coneixement (Dickinson i Weaver
1979, i, Stein i Glenns 1979)

-entenen bé l'estructura de la història (Dickinson i Wea-

ver 1979, i, Stein i Glenns 1979)

-tenen criteris idèntics per escollir temes i llibres (Du
bois 1987)

-abandonen els llibres per una igual o semblant raó (Du-
bois 1987).

3. LES ACTITUDS I ELS INTERESSOS ENVERS LA LECTURA EN EL NEN DE CINQUE D'E.G.B.

Diversos estudis ens mostren la importància d'aquesta edat
per a estudiar les actituds envers la lectura:

- Dubois (1987): "hem escollit intencionalment nens de 10
anys. En aquesta edat l'aprenentatge de la lectura és conside-
rat com a acabat, i els nens haurien de poder gaudir amb la
lectura, sense estar totalment absorbits per la tècnica de la
decodificació" (32).

- Russell (1961): "un gran nombre d'autoritats han indicat
que la conducta lectora de la persona és cristal·litzada als
12 anys" (33).

Aquestes dues frases ens fan reflexionar sobre el tema i
considerar que hem escollit l'edat de 10 anys perquè és un mo-
ment en el qual l'infant encara pot agafar gust per la lectu-
ra, ja que té potencial propi, i perquè el seu desenvolupament
intel·lectual ho permet. Tanmateix a partir d'aquí comencen a
decrèixer les actituds envers la lectura, tal com ho confirmen
Neale i Proshek (1967).

Alguns autors asseguren que un nen a 5è. té poc clar el
concepte de lectura i la seva utilitat (Reid, 1972).

El desenvolupament i manteniment unes actituds positives
envers la lectura depenen en l'infant, de dos àmbits:

-Intern: les habilitats i els propis interessos que pugui
tenir l'infant

-Extern: l'ambient humà i material que l'envolta, i que
l'ajuda a fomentar o minvar aquesta atracció envers la lectu-

ra. En el nen de 10 anys juguen un paper molt fort les influències de pares, mestres i companys i amics, més que no pas la TV (Lawson, 1972).

Parker i Paradis (1986) apliquen un inventari d'actituds envers la lectura des de primer fins a sisè d'E.G.B. i arriben a la conclusió que les actituds envers la lectura progressen en augmentar els cursos, i podem arribar a perfilar que des de primer fins a tercer no hi ha massa canvis, igual que entre cinquè i sisè; però sí que canvien entre quart i cinquè curs, degut al fet que comencen a augmentar les actituds positives envers la lectura fora de l'àmbit escolar (llegir a la biblioteca o bé llegir per plaer) i es van mantenint de manera similar les actituds envers la lectura a classe.

El canvi entre quart i cinquè, Brown, Engin i Wallbrown (1979) el consideren degut a dos aspectes:

- la dificultat lectora i l'ansietat que envolta el nen
- la lectura silenciosa versus oral i els còmics, que és cap a on s'estan ara inclinant les afeccions.

**4. LA FAMILIA I LES ACTITUDS EN-
VERS LA LECTURA**

1. EL ROL DE LA FAMILIA

LA IMPORTANCIA DEL MODEL FAMILIAR:

La família és el primer model que veu l'infant, i ja sabem sobradament la importància que posseeix quant a arrelar sentiments, idees i costums en ell.

Existeixen dues influències en el nen: abans d'entrar a l'escola (en què solament pot contemplar un únic model) i durant l'estada en ella (en què es trobarà amb dues possibilitats, tot i que en els primers anys segueixi essent primordial el paper de la família).

Allò que l'infant observa i li és raonat a casa, sempre amb un trasfons de coherència, serà copsat per ell.

COM PERCEP EL NEN ELS SEUS PARES:

El nen percep el pare i la mare de diferent forma des de 1r. fins a 6è. Al pare el veu com un personatge més punitiu, amb més poder i autoritat, competent, i com un cert objecte de temor; a la mare, en canvi, com a protectora, defensora i que li proporciona els plaers físics, mentals i fisiològics.

Les percepcions dels nens de les actituds dels seus pares envers l'escola són uns factors molt importants que influeixen la seva manera de sentir envers l'escola. Si els pares defensen l'escola, el nen tindrà unes actituds més positives i un major interès cap a ella, i utilitzarà amb major cura i profunditat les seves habilitats; però si els pares demostren contrarietats cap als mestres i l'escola, l'infant serà el primer d'aprofitar l'oportunitat per tenir un mínim rendiment.

Cap a 5è o 6è curs s'inicia la diferenciació sexual, i consegüentment en els nens disminueix la identificació amb la mare, tot i que no augmenta amb la mateixa proporció la identificació amb el pare; a les nenes els passa el procés contrari. Aplicat a nivell escolar, els nens s'identifiquen menys amb els mestres que no pas les nenes, i en general s'identifiquen menys amb els adults (Long, Henderson i Ziller, 1972).

Per tant, a l'edat en la qual estem treballant encara té un gran pes la manera d'ésser i actuar dels pares, tot i que ja comenci a compartir-se aquesta influència amb la dels mestres i la dels companys. L'infant segueix contemplant els pares com un model òptim a imitar.

2. TIPUS DE PARES

Segons del punt de vista que vulguem contemplar els pares, tindrem diferents tipus de classificacions. Tanmateix considerem com a més interessants:

DES DEL PUNT DE VISTA DE LA RELACIO:

La relació és un dels aspectes més importants per a l'infant d'aquesta edat, ja que col.laborarà en l'assentament de la seva personalitat, en la superació dels conflictes interns i en el bon rendiment en general.

Existeixen dos grans móns dins la relació entre els pares:

a) Família convergent:

es tracta de la família unida en la qual les relacions són bones i que presenten un model al fill coordinat i coherent amb la seva manera de pensar. La unitat requereix alhora la vessant física i la psicològica.

Els valors essencials per mantenir una família unida són: honradesa, disponibilitat, alegria, treball, espiritualitat, austeritat, justícia, sinceritat i altruisme.

Els pares han d'adoptar unes actituds adequades, que s'aconsegueixen a través de l'educació, i entre les quals hi destaquen: confiança en la relació afectiva, creixement cap a l'autonomia, diàleg, reflexió, exemplificació, i cooperació.

b) Família divergent:

cal que la parella s'acobli, tot i que partim de la base que no hi ha dues persones amb idèntics criteris. Si hi ha comunicació entre els membres de la família, hi haurà aprenen

tatge i benestar. Uns pares que es posen d'acord proporcionen la base de la seguretat al fill i el no sentiment de culpabilitat.

Hi ha però dues maneres de viure en una casa: com a simple ocupació física o, a més, afegint-hi interacció tant física com psíquica.

La família divergent abasta un ampli ventall de possibilitats, des de la que s'ubica amb una mínima divergència fins la que està totalment en contraposició.

En primer lloc trobem la família que vivint unida està separada. Es tracta de la parella que viu junta per algun objectiu, de tipus econòmic o de companyia; o de la parella que viu junta per cara dels altres, pel temor al què diran...

Aquest tipus de família que exteriorment sembla que funciona bé, en el seu interior hi ha molta incoherència que provoca en el nen problemes a l'hora d'aplicar les seves capacitats i de procurar el màxim rendiment.

Troblem també la família separada que també afecta notablement en el rendiment del fill. En la separació hi influeixen molt els amics i la família, i és molt important la custòdia. Sovint es tracta el fill com a un objecte de poder; es busca una intensa comunicació amb ell per tal que compregui la seva postura. El fill sempre es troba enmig. La separació ve després d'una època de tensió i crisi. Caldria informar els pares abans per procurar compensar les dificultats que han de vèncer els fills.

DES DEL PUNT DE VISTA DELS SUCCESOS IMPREVISTOS:

Malauradament, en les famílies hi sorgeixen de vegades imprevistos que col·laboren a distorsionar el benestar general. La manera en com la família acull aquests problemes i intenta solucionar-los influirà en el manteniment d'un clima serè que repercutirà en l'evolució intel·lectual i personal del fill.

a) Problemes laborals:

avui dia moltes famílies es troben patint aquests tipus

de problemes: la inestabilitat, l'acomiadament o bé l'atur, són problemes que viu la família i que viu el nen. La manera de patir aquests problemes, d'haver d'estar-se'n de plaers i de buscar ràpides solucions, ajudaran el nen a encaminar-lo potser cap a altres camins no esperats, massa allunyats de la cultura.

b) Problemes de salut física i/o psíquica:

la malaltia en una família influeix en la conducta tant del qui la pateix com dels qui l'envolten. Lògicament el tipus de malaltia, la seva durada i la manera com l'accepta el malalt, seran factors essencials en l'ambient familiar.

La salut ajuda a realitzar projectes i a poder mantenir un cert benestar econòmic.

Els problemes de salut, sobretot en els pares, repercuteixen en la il·lusionació del fill i en tenir-lo com a centre d'atenció.

DES DEL PUNT DE VISTA DE LES ACTITUDS DAVANT EL FILL:

Les actituds dels pares cap al fill són molt diverses perquè són degudes a una gran diversitat d'aspectes, però considerem que les més significatives són:

a) La família que mai no té temps:

es tracta de la família que sempre té qualsevol cosa a fer menys dedicar-li un temps al fill, o si l'hi dedica, tenint el control de l'horari.

Acostuma a donar-se més en el pare que en la mare, tot i que en la mare encara és més greu perquè comporta altres tipus de problemes.

L'infant d'aquesta família rebutja el treball, perquè se'n adona que és el causant d'allunyar-lo del plaer i de l'afecte; i en el fons està rebent per via directa:

-poca col·laboració deguda al distanciament físic en espai i temps

-un clima familiar d'aspirar a tenir més cada dia, i aparentar més del que s'és.

b) La família sense problemes:

aquesta família transmet en general despreocupació, in diferència i comoditat, perquè pretén ser feliç tot allunyant les preocupacions reals que existeixen. S'utilitzen mecanismes de reacció per amagar un problema, mentre aquest va augmentant.

Es el cas dels pares que creuen que pagant l'escola, n'hi ha suficient, ja que és el mestre a qui paguen el que li toca arreglar les coses. Aquesta família troba les solucions i fins i tot els qui les han d'aplicar.

Però el pitjor és que el fill va engolint aquesta manera d'ésser i d'actuar, i es va tornant despreocupat i no s'enfronta als problemes reals.

c) La família notes:

per aquesta família l'estudi és, per al fill el seu treball, i la recompensa són les notes, per les quals arriba a obsessió el nen. Es tanta l'obsessió que també tenen els pares per les bones notes del fill, que arriben a boicotejar el mestre amb enginyers diversos: fent pena, comparant-lo amb els altres germans, etc.

El fill, però, es formarà un concepte erroni de la seva responsabilitat, i lluita més per les notes que no pas per dominar unes destreses o continguts.

Tot està en funció de les notes, fins i tot en alguns casos la mateixa alimentació. Per sort cada vegada hi ha famílies menys exagerades en aquest sentit.

d) La família amb dificultats mitjanes:

es tracta de la família en certa manera indecisa que arriba fins a un límit, i a partir d'aquí ja no es veu capaç de poder lluitar més.

No es retira a la primera, sinó que mostra un interès inicial per arreglar les coses, tot i que sigui no fent massa canvis (econòmics, familiars...) en relació a com es troba en aquest moment.

Té actituds a vegades amagades d'autodefensa i de desesper

ració.

Tanmateix es preocupen pel fill, i si no li acaben de trobar la solució, són els pares qui es presentaran al mestre amb la idea que els digui què han de fer i procurar complir-ho al peu de la lletra.

e) La família que no canvia:

aquesta família no modifica les seves actituds perquè posseeix uns esquemes massa rígids i perquè creu que si una vegada ha sortit bé, sempre més ha de sortir bé. Per tant, és una família que resta estancada.

Es nega a canviar per una de les raons següents:

-no en sap: li manca tenir definides clares motivacions i un objectiu final. Certament se n'adona que no actua bé, però no sap com fer-ho. No nega la seva ignorància i arriba fins i tot a buscar ajut exterior.

-no vol: no vol canviar per diverses raons, com el fet de témer la novetat, o per tossuderia. Certament sembla que no es tanqui a la primera, ja que escolta, però després no serveix de res allò que ha escoltat, ja que no canvia i fins i tot nega la realitat.

f) La família sobreprotectora:

caracteritzada per excessiva indulgència i fins i tot per manca d'autoritat. Cal fixar-se però amb algunes característiques que acostumen a influir-hi: edat dels pares, nombre i posició dels fills, estat civil de la mare, etc.

Sap que està actuant malament, però és incapaç de canviar de conducta; i per defensar-se sempre troba justificada la seva manera d'actuar.

Aquesta família pot dur a dos tipus de fills:

-el dèbil, que s'ha quedat amb la tolerància que ha viscut; i que li costarà enfrontar-se al mínim problema

-l'egoista, que està acostumat al fet que tothom estigui per ell, i que voldrà seguir-ho mantenint a altres nivells.

g) La família autoritària:

a l'altre extrem de família tenim l'autoritària, on do

mina el poder i la imposició.

També d'altres factors com el nombre de germans, l'edat de pares i de fills, l'existència d'altres adults a casa... hi influiran.

Cal exercir bé l'autoritat, buscant el respecte mutu i la coherència. El fet d'existir diversos tipus d'autoritat, o autoritats incongruents, portaran a inestabilitat en el fill.

GENERALITATS:

Aquests tres blocs: la relació entre els membres, els successos imprevistos i les actituds davant el fill ens porten a dues formes generals de poder catalogar els pares:

a) Quant a l'estructura familiar:

segons Lautrey (1985) podem classificar tres grans formes d'estructuració definides segons el medi físic:

- estructura dèbil: no hi ha regles d'organització
- estructura flexible: tot se centra en algunes condicions que cal tenir en compte, com p. ex. si plourà...
- estructura rígida: regularitats immutables fixen tot el que el nen ha de fer

Existeixen però molts punts intermedis.

L'estructura la podem definir en funció de tres factors:

1. Classe social, la qual es pot definir en funció de:
 - lloc que ocupen en el sistema de producció
 - ingressos
 - condicions d'habitable
 - educació
2. Indicadors de l'estructura i la classe social, entre els que s'hi inclouen els següents factors:
 - categoria professional del pare
 - nivell d'estudis del pare i relació que té amb el tipus d'estructura
 - nivell d'estudis de la mare

-dimensió de la família i de la casa
-relació entre el nivell sòcio-cultural i el tipus d'estructuració

3. Relacions entre tipus d'estructuració i característiques independents de la classe social, on hi destaquen:

- edat dels pares
- treball de la mare
- rang del nen en el grup de germans
- categoria professional de l'avi.

b) Quant al concepte:

tot i que hem anat veient diferents tipologies de pares, podem concentrar-les en tres de generals, tal com Palacios (1988) defineix:

1. Pares "ambientalistes":

són pares bastant tradicionals que donen una gran importància als factors de l'entorn que influeixen en el desenvolupament del fill, sigui de manera lliure o proposada per ells. No creuen que l'herència genètica determini les capacitats del fill de manera sòlida. Posseeixen una sèrie de creences molt arrelades fruit del seu pensament i cultura propis; encara que a vegades aquesta darrera sembla que no la facin servir massa.

2. Pares "tradicionals":

són pares amb una cultura bastant pobra per norma general, que donen una gran importància a l'herència familiar i que no es plantegen ni tan sols la possibilitat d'influir en les condicions en les quals es desenvolupa el seu fill per aconseguir una millor evolució.

Acostumen a ésser molt coercitius i el seu mateix arrelament els proporciona major seguretat en l'estabilitat emocional.

3. Pares "moderns":

són pares amb un bon nivell d'estudis i consciència de poder per influir en el desenvolupament i l'educació dels seus fills. Coneixen els mecanismes de com influir en els fills i

els utilitzen normalment.

Tenen una base sòlida a l'hora d'actuar, ja que no són les tradicions, sinó el saber allò que determina l'actitud mental cap als fills.

Per ells tan important és l'herència com el medi, i són conscients del seu poder per guiar als fills.

Si col.loquéssim les tres famílies en una piràmide, els ambientalistes estarien en el centre, els tradicionals a la base i els moderns al cim.

INVESTIGACIONS REALITZADES:

S'han fet diverses investigacions entorn aquest tema, però volem destacar les primeres realitzades a Amèrica molt àmplies, i que han inspirat els treballs posteriors:

a) Fels Research:

investigació longitudinal iniciada el 1929 amb L.W. Sontag Baldwin, Kalhorn i Breese (1945) on s'aprofundeix en l'estudi de trenta variables en tres grans camps:

-Acceptació del nen: relacions amb ell, afecte cap a ell, disciplina...

-Protecció: preocupació per la salut, intens contacte amb la mare...

-Democràcia a casa: donar-li explicacions, regles... ("... l'ambient democràtic apareix com el més favorable per al desenvolupament intel·lectual... els ambients menys estimulants semblen ser els més protectors i els més restrictius") (34).

Roff (1949) extrau set factors del grup:

-polarització en el nen

-conducció democràtica

-permissivitat

-harmonia pares-fills

-adaptació social dels pares

-activitat de la llar

-tendència a la suggestió.

Larr i Jenkins (1953) n'extrauen tres de fonamentals:

-dependència emocional

-democràcia en l'educació

-eficàcia i organització del control de la casa.

b) Berkeley Growth Study:

estudi longitudinal creat per N. Bayley el 1929.

Dins aquest camp és molt interessant l'estudi de Shaefer (1959), on desglossa tretze variables entre dos binomis: amor-hostilitat i autonomia-control.

En la **Figura 8** podem observar el model ideal que ell presenta.

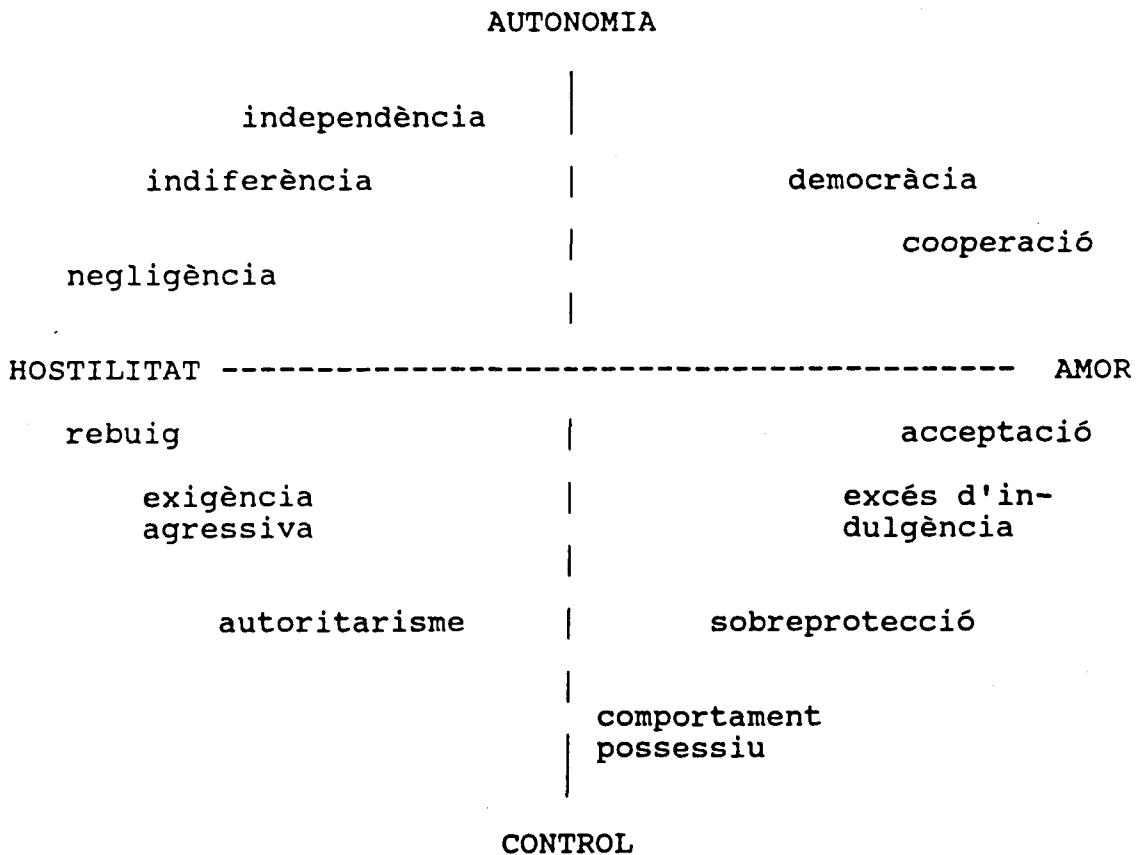


Fig 8. Model teòric de les relacions de pares a fills
(Shaefer, 1959. pp. 28).

3. LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA EN ELS PARES

La primera responsabilitat lectora la tenen pares i mares, tal com asseguren diversos autors (Griffiths i Hamilton, 1985).

Tothom concorda que l'ambient casolà influeix molt en l'assoliment d'hàbits i actituds envers la lectura (O'Rourke 1979, Majoribanks 1979, Gottfried 1984, Greaney i Hegarty 1985).

Si comparem la casa amb l'escola, sembla que hi jugui un paper més important la casa cara a la comprensió lectora, i a l'escola cara a matèries com matemàtiques, ciència i llengües estrangeres.

Gordon Wells (1988) ha realitzat un estudi comparatiu entre els antecedents familiars i el rendiment dels nens i els resultats han estat:

EDAT	CORRELACIO
2	.24
3.6	.29
5	.66
7	.58
10.3	.59

Taula 05. Correlació entre el rendiment i els antecedents familiars dels nens, en funció de l'edat (Wells 1988).

Se'ns demostra, doncs, que és significativa la correlació a partir dels 5 anys en amunt; i això és degut a l'aptitud potencial del nen, a l'esforç que realitza, i a l'experiència viscuda.

FACTORS QUE HI INFLUEIXEN:

Existeixen una sèrie de factors que influeixen en les actituds lectores dels pares:

a) Professió dels pares:

el treball dels pares influeix en les actituds del nen envers la lectura. Si tenen un treball on utilitzen la lectura, aquesta serà molt més familiar i significativa per a ell.

El treball que de manera directa més influeix en l'infant és el de la mare, perquè el fet que sigui de tipus rutinari o no suposarà que escolti més el nen o no.

Tampoc no és un aspecte únic i exclusiu, ja que pot una família tenir un treball no massa relacionat amb la lectura, però en canvi els agrada molt practicar-ho de manera recreativa a casa.

b) Classe social:

tal com hem vist anteriorment, la classe social és un altre factor interessant quant a influir en les actituds envers la lectura.

Certament la classe social influeix, però no d'una manera tan exclusiva com durant molts anys s'ha pensat. Diversos estudis han comprovat que els nens de classe baixa no llegeixen massa a nivell de plaer (Whitehead, Capey i Maddren 1975, Maxwell 1977, Greaney 1980).

La classe alta acostuma a tenir majors possibilitats econòmiques i no s'hi mira a l'hora de comprar llibres, però la comoditat material no va relacionada amb l'interès pel procés lector del fill ni el fet d'influir-hi en augmentar la lectura com a plaer.

Per tant, es considera que la classe que acostuma més a promocionar les actituds positives envers la lectura és la classe mitja, amb un cert benestar econòmic i amb una certa cultura i interès per la formació de la personalitat en el fill.

I ens ho demostren alguns dels resultats que Tourrette (1982) recull en la seva investigació:

PERCENTATGE	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Els pares no miren els llibres que porta el fill a casa	14	14	21	39
Parles amb els pares dels llibres que tu llegeixes	11	24	21	15

(Classe 1= la més alta, Classe 4= la més baixa).

Taula 06. Interès envers la lectura en funció de la classe social familiar (Tourrette, 1982).

c) Interacció verbal:

la interacció verbal és bàsica per la comunicació i per a l'evolució lingüística; per tant els pares han de procurar que sigui real i profunda. Tal com diuen Hess, Holloway, Price i Dickson (1982) la interacció verbal ajuda a perfeccionar les destreses cognitives lingüístiques importants per a la lectura.

Cal tenir en compte sobretot:

-escoltar el fill els seus raonaments i comentaris entorn el món dels llibres

-comunicar les vivències i les opinions el màxim de transparents

-establir diàlegs amb certa freqüència entorn les lectures realitzades o en perspectiva.

d) Nombre de germans i sexe:

tot i que depèn molt de cada família i de l'ambient concret en què es mou, tenen a vegades un fort pes.

Sembla ser que els pares tendeixen a interactuar més amb el primer fill (Gottfried 1984), tot i que aquí hi té molt a veure l'horari laboral i les possibilitats de dedicació als fills.

També sembla ser que el fill més gran és el que acostuma a menysprear més les habilitats escolàstiques que els altres germans (Anastasi 1956).

El fet de ser el fill petit a vegades ajuda a rebre una major interacció amb la resta de la família, i, per tant, un ventall més ampli de possibilitats.

Quant a sexe sembla que les nenes es decanten més cap a les tasques escolars, i per això Laosa (1982) assegura que els pares poden influir més en les nenes que en els nens quant a activitats escolars.

Són referències, però, que no podem arriscar-nos a generalitzar perquè, tal com dèiem abans, hi incideixen massa factors.

e) Interès per la lectura:

uns pares interessats per la lectura transmetran les seves actituds al fill; predicar amb l'exemple és el millor camí per fer entendre allò que es pretén aconseguir.

Molts autors asseguren que amb pares lectors s'aprèn a llegir més aviat (Durkin 1966, Clark 1976, Morrow 1983).

Aquest interès inicial repercutirà en aspectes concrets, com:

- comentar i aconsellar llibres als fills
- destinar certa part del pressupost a la compra de llibres i diaris o revistes
- la quantitat de material lector disponible a casa.

Tanmateix a mida que augmenta l'edat del nen, decreix la influència paterna en l'interès lector (O'Rourke 1979).

Tourrette (1982) en la seva investigació demostra com és aplicat aquest interès patern envers la lectura, en la realitat: un 23 % assegura que els pares llegeixen amb ell, tot i que cada vegada menys, degut al fet que l'infant va dominant molt millor el procés mecànic i comprensiu. Un 13 % afirma que no comenta res amb els pares sobre els llibres que llegeix, i és en part normal, perquè en aquesta edat l'infant té una de-

pendència encara forta amb els pares, tant a nivell sentimental com econòmic. I, per últim, quan se'ls pregunta si els pares miren els llibres que porta a casa, sembla ser que a mida que augmenta l'edat, augmenta també l'interès patern.

f) Oportunitats:

s'ha comprovat que la majoria de nens llegeixen més a casa que a l'escola (Johnson 1981); d'aquí que cal procurar un bon nombre d'oportunitats lectores a la família.

Conviure en un ambient lector de per si, col.labora al foment de les actituds positives envers la lectura, i, conseqüentment, mostra una major quantitat i qualitat de possibilitats lectores.

Per tant cal:

- col.laborar en la selecció i adquisició de material lector: visitar les llibreries i biblioteques amb certa freqüència, i buscar-hi plegats llibres i revistes; utilitzar llibres com a regals, ja que és un dels factors que més poden animar a llegir; escollir materials lectors variats, com cintes de lectura en solitari, llibres o bé revistes; escollir material de qualitat i apte per al seu nivell

- ubicar el moment de la lectura en un espai i en un temps determinats: buscar un lloc per llegir comfortable i relaxant per al nen; muntar un espai dedicat a la pròpia biblioteca i anar-la ampliant a poc a poc; conèixer el moment més òptim per a la lectura (abans d'anar a dormir...) Un estudi escocès, fet per Greaney (1980), demostra que on es llegeix més per plaer és en el llit.

- buscar un temps lector en la família; el material tant pot ser recreatiu com informatiu. En acabar, realitzar una petita discussió sobre els temes llegits per cadascú, com a prolongació de la lectura

- col.laborar a trobar diversió i identificació amb la lectura del fill: trobar el nucli d'interès que anima a llegir el fill; llegir plegats i fomentar el vocabulari; buscar mate-

rial apte amb el qual el nen s'hi trobi bé i l'entengui.

g) Atenció durant el procés lector:

no solament és important brindar nous materials lectors al fill, sinó que també és fonamental, i gairebé més, estar atent per al fill en el moment de la lectura.

Aquesta atenció lògicament passa per una evolució, igual que evoluciona el procés lector de cada nen: primer és necessària una gairebé total intervenció de l'adult, tant el pare com la mare: explicar contes, llegir històries... Després vindrà una col.laboració mútua a l'hora de llegir: arrenca el pare, llegeixen plegats, quan el fill ho domina llegeix sol, si s'equivoca l'ajuda una mica el pare...

En la recerca realitzada per Mendoza (1985) sobre els interessos lectors dels infants hi trobem interessants referents a l'ambient lector casolà:

-Quan se'ls pregunta: "T'agrada que et llegeixin?": un 75 % de nens i 73 % de nenes contesten afirmativament. Una gran majoria desitja que li llegeixin a casa, quan la realitat ens és mostrada a través de la següent qüestió: "Et llegeixen a casa?", on un 50 % de nens i un 83 % de nenes asseguren que sí, tot i que cal ressaltar que aquest sí equival a menys d'una vegada per setmana. La majoria de nens contesten que és la mare qui normalment els llegeix i, en alguna ocasió, el pare.

La realitat és que al nen li agrada que li llegeixin els pares, i la realitat és que indirectament reclama que li llegeixin més i que ho faci més el pare.

h) Activitats de recreació:

tot i que pugui influir de manera indirecta, és molt interessant conèixer les altres activitats de plaer que realitza el nen combinades, si és que es dóna, amb la lectura.

L'esport, la televisió o l'esplai, poden ser perfectament compatibles amb la lectura, sempre que existeixin possibilitats horàries.

Avui dia l'horari extraescolar de molts infants es troba tan programat o més que el propi horari escolar: anglès, informàtica, esport... i la realitat és que acaba en moltes ocasions convertint-se en un horari d'obligatorietat que arriba a esgotar física i mentalment el nen; i és normal que, cansat, prefereixi asseure's passivament davant l'aparell de televisió, i no pensar en res, que no pas posar-se a llegir.

Es necessari que l'infant tingui hores per descansar i per relaxar-se, i potser llavors no s'aniran rovellant tant aquestes actituds cap a la lectura, tal com passa.

i) Contacte amb l'escola:

encara avui es creu massa que les destreses lectores són responsabilitat de l'escola, tot i que la importància de casa cada dia augmenta més (Hess i Holloway 1984).

El treball paral·lel de casa i de l'escola és la millor ajuda que en aquesta edat es pot proporcionar al fill cara al seu màxim rendiment i desenvolupament de la personalitat.

Tal com hem vist, existeixen alguns pares que se senten incapaços de col·laborar o pares que necessiten explicacions i animació; per tant la figura del mestre pot ésser de gran vàlua en aquests casos cara al foment lector.

j) Problemes familiars:

tots sabem que existeixen una sèrie de problemes que poden afectar la millora de les actituds envers la lectura; problemes molt variats i que poden ser molt diferents en una família que en una altra. Problemes d'atur o de malaltia, poden impossibilitar l'adquisició de material lector o l'atenció requerida per l'infant.

Per tant, tal com diu Weinberger (1986) els factors més adversos en el foment de les actituds envers la lectura serien els següents:

Nen malalt

Pare malalt

Pares que no llegeixen articles ni revistes
Mare sense treball
Pares que no parlen amb el mestre a diari
Pares que estan poc temps ajudant el nen a casa.

COM FOMENTAR LES ACTITUDS POSITIVES ENVERS LA LECTURA:

Després d'haver-ho contemplat en els apartats anteriors podem centrar-nos en dos amplis camps com els més importants per al foment de les actituds lectores dins l'àmbit familiar:

a) Proporcionar materials i llegir plegats:

és fonamental resseguir d'aprop l'evolució lectora de l'infant, conèixer els seus interessos i col.laborar a sentir satisfacció a l'hora de llegir.

Com més sentin en el seu interior els pares la importància que suposa el plaer de llegir, més ho podran transmetre als seus fills.

b) Treballar plegats amb l'escola:

tot i que la responsabilitat professional rau en mans del mestre, aquest pot i ha de col.laborar amb els pares tot proporcionant-los tècniques per al foment lector.

Els pares que no tenen una preparació, ajuden a llegir el nen en un camí massa sensible (Hannon, Jackson i Weinberger, 1986). Aquests autors consideren que hi ha moltes semblances entre les estratègies lectores de pares i de mestres, tot i que els pares:

- reaccionen més davant els errors i mostren menys preocupació pel no enteniment dels nens
- són més crítics que els mestres
- presenten menys un bon model lector.

4. EXPERIENCIES DE FOMENT DE LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA

S'ha realitzat diverses experiències per al foment lector des del punt de vista de la família, de les quals n'escollim tres de les que creiem més interessants i actuals.

a) El Programa Lector de Burgess:

Burgess (1985) realitza un estudi amb nens i nenes de 2n a 6è, que tenen problemes de comprensió, i de reconeixement de paraules.

Els pares de cada nen reben una carta explicant el "com i perquè" del programa de modificació de conducta, junt amb un calendari de lectura independent a casa.

L'objectiu és que esculli entre un llibre de la biblioteca, una revista o bé un diari, i llegeixi com a mínim 10 minuts diaris a casa.

Cada pare anota la freqüència de lectura durant una setmana en el calendari i ho signa; després el nen tornarà el calendari a la classe. La signatura és un símbol de reforç que vol dir que ha llegit els 10 minuts. Molts nens en completar el calendari en demanen un altre.

Més endavant el temps augmentarà a 15 minuts, i fins i tot arribarà a doblar-se.

Per tal que tothom tingui molt clars els seus objectius, juntament amb la carta es dóna una mena de guió que tot seguit transmetem literalment:

1. Alumne:

- intenta llegir cada nit 10 minuts
- pots llegir llibres de la biblioteca, revista o diari
- demana a la teva mare o al teu pare que et signi el teu "Recull de Lectura a Casa" cada nit que llegeixis
- porta el teu "Recull de Lectura a Casa" un cop a la setmana

2. Pare:

- assegura que el teu fill llegeixi un llibre de manera

independent

- anima el teu fill a demanar un llibre del seu interès
- ajuda el teu fill a prendre decisions referent al temps que li agradaria llegir
- quan el teu fill ha llegit els 10 minuts, signa-l'hi
- recorda-li que porti el "Recull de Lectura" a l'escola
- pregunta-li sobre què ha llegit

3. Recompenses que rebrà el fill:

- enganxina per cada signatura del pare
- preguntes en el "Recull de Lectura" a casa
- un llibre al final d'any
- nova informació
- aventura
- relax
- plaer.

b) El Paired Reading (P.R.):

Topping (1987) ha treballat la Tècnica del Paired Reading (P.R.). Es tracta d'una tècnica per realitzar pare i fill plegats, independentment de l'escola, cara a assentar el domini mecànic i comprensiu de la lectura, base necessària per a unes actituds positives.

Consisteix en el fet que el nen escull el material lector a partir del seu nivell de dificultat; i mentre dura el text difícil, el pare col.labora amb el fill i llegeixen plegats per tal d'ajustar pronúncia i velocitat. Quan el nen realitza un error, el pare ho repeteix i llavors el nen ho llegeix correctament. Si el text és fàcil el nen llegeix sol, tot i que el pare va seguint en silenci.

El procediment es mostra a la **Figura 9**.

En aquesta tècnica el nen rep un model per corregir contínuament la lectura. L'alabança és un bon reforç. Escollir el material lector augmenta l'interès i la motivació. Interessa més la comprensió que no pas l'exactitud lectora. Si els pares no saben llegir, es pot buscar algú de fora o gravar el text

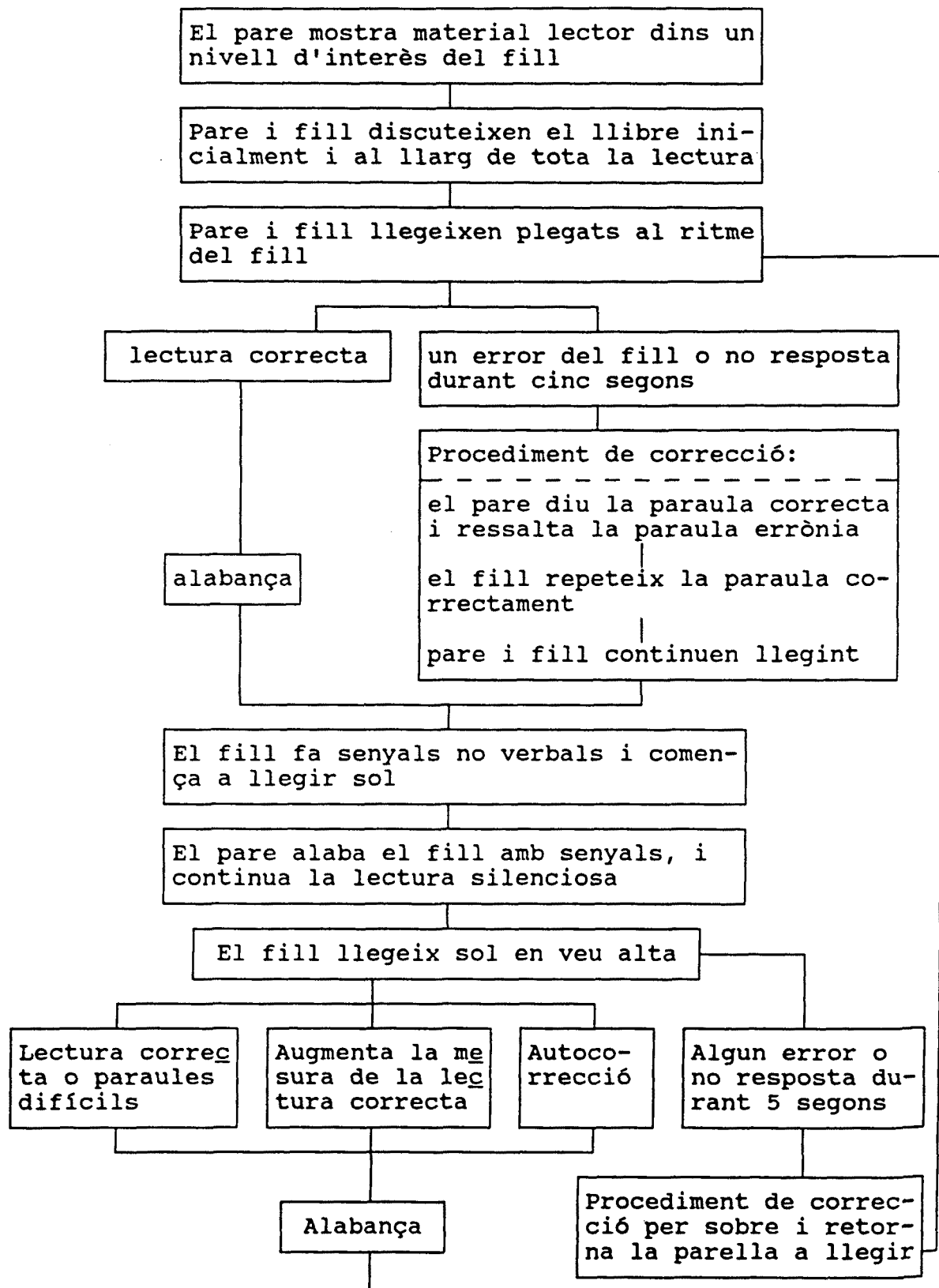


Fig 9. Procediment complet de la tècnica del Paired Reading (Topping, 1987. pp. 610).

en una cinta i que el nen ho vagi llegint alhora, tot i que és menys motivador.

Abans d'entrenar els pares, el mestre ha de dominar del tot el mètode, per a la qual cosa té la possibilitat d'obtenir un vídeo que hi ha.

El Paired Reading és un mètode per a infants entre 6 i 13 anys, i s'ha comprovat que els nens llegeixen més, amb més profunditat, amb més entusiasme, interès i plaer, alhora que comprenen molt més (Topping 1986).

c) El grup AFALE:

I per últim no podem oblidar una tasca que cada vegada està arrelant més arreu d'Espanya: la tasca del grup AFALE (A poyo Familiar a la Lectura), nascut d'una associació de pares interessats en la tasca de promoció del llibre.

El grup (Rey 1986) neix a l'APA de l'Escola del Sagrado Corazón de Madrid l'any 1978 d'un grup de mares que s'encarreguen d'animar les filles i alumnes a llegir més, ja que tenen poca afició als llibres perquè els relacionen massa amb les notes i l'esforç. Aquestes mares busquen informació i ajuda en especialistes en l'animació lectora.

Durant els sis primers anys s'han dedicat a les activitats d'animació dins l'escola, a informar-se de fires... però els resultats són tan engrescadors que decideixen sortir de l'escola i anar a col.laborar en altres centres.

Tal com el defineix una de les seves vint participants "El grup és una associació que presta assessorament i col.laboració als centres per crear hàbits lectors en els escolars" (35); i el seu principal objectiu és "considerar el llibre recreatiu com un complement més en la formació integral del nen" (36).

La seva tasca s'inicia ja des de pre-escolar perquè encara que els nens no saben llegir poden anar assimilant i interessant-se per diferents textos. Sessions de tres quarts d'hora cada quinze dies i realitzades per persones externes a l'esco-

la, en forma de joc i no com un aprenentatge més.

A E.G.B. depèn del cicle. Al principi es suggereixen títols de llibres perquè els comprin, es llegeixen i debaten.

La tasca d'AFALE suposa:

- una manera d'integrar-se els pares a l'escola
- la presència d'animadors no docents
- uns costos mínims per a l'escola i per als pares.

**5. L'ESCOLA I LES ACTITUDS EN-
VERS LA LECTURA**

1. COM VEU L'INFANT L'ESCOLA

El nen que ha experimentat plaer en aprendre (amb els pares), estarà motivat per aprendre (amb el mestre).

En començar l'escola el nen reflecteix el que porta de casa: les actituds dels pares, experiències dels germans...; i hi està més motivat o menys.

OPINIO SOBRE L'ESCOLA:

Es important conèixer les actituds que té l'infant envers l'escola perquè la lectura es troba molt relacionada amb ella.

Tant les vivències de l'infant a l'escola en l'àmbit lector, com la importància que doni el centre a la lectura, suposaran un percentatge important de les actituds del nen envers la lectura.

Diversos autors han estat i estan treballant per mesurar l'opinió i les actituds que hi té l'infant, tot i que, de l'edat que estem treballant, no hem trobat gaires exemples. Tanmateix considerem interessant mostrar-ne algunes que molt bé podrien ésser posteriorment adaptables a cinquè curs.

Existeixen una sèrie de factors bàsics que influeixen en les actituds de l'infant envers l'escola, i que són:

a) Tipus d'escola:

el tipus d'escola juntament amb la metodologia utilitzada influeix en el fet que l'infant s'hi trobi més a gust i li agradi anar a l'escola o no.

Conèixer l'ideari del centre juntament amb l'aplicació real que en fan, ens pot donar una primera idea de les actituds que pot adoptar l'infant.

b) El mestre:

el mestre és la figura fonamental que representa l'escola per a l'infant. Si el nen s'entén bé amb el mestre, en aquesta edat, és normal que experimenti unes actituds positives cap a l'escola, perquè precisament el mestre és la persona de l'escola que està tot el dia amb ell. En cursos posteriors

l'infant ja separa més el que és escola i els mestres, ja que en tenir-ne diversos, fa que l'opinió s'hagi de repartir.

c) Els companys:

formen una part important de l'escola i del nen, ja que, igual que ell, viuen els mateixos problemes i alegries. Comencen en aquesta edat a ésser importants les seves opinions per influir uns als altres.

d) L'autoconcepte:

l'opinió i l'autoestima del nen farà que s'esforci més o menys per executar les tasques encomanades a l'escola, i per trobar-hi objectius definits al treball escolar.

Influïran en l'autoconcepte el nivell d'intel·ligència general que tingui el nen i l'ús que faci de les seves habilitats.

e) Interès per l'escola:

vindrà donat, a part de la capacitació personal de l'infant, per l'atracció del que es rep a l'escola i per l'experiència anterior.

També l'ambient humà pot influir a fer créixer o minvar a aquest interès.

f) Opinió familiar:

allò que opini la família, i la relació que aquesta experimenti amb l'escola, influïran en el nen en aquesta edat, ja que els pares són encara els personatges exteriors més influents en les actituds del nen.

Els comentaris que puguin fer els pares, encara que sigui entre ells, el nen els escolta i interioritza automàticament.

Centrant-se en alguns d'aquests factors uns autors i altres han realitzat qüestionaris per mesurar les actituds que té l'infant envers l'escola.

Bailey (1984) crea un qüestionari per mesurar les actituds dels nens envers l'escola, en funció de la seva pròpia maduresa (veure **Annex 16**).

Masters i Hyde (1984) treballen en aquest camp i confeccionen l'"Attitude to School Questionnaire", un qüestionari

amb 25 ítems per mesurar les actituds, i després poder promoure que, als nens, els agradi més anar a l'escola (veure **Annex 17**).

Aquest qüestionari treballa amb cinc factors: l'escola en general, activitats individuals escolars, valor del que es fa a l'escola, relació de l'alumne amb el mestre, i, relació amb els altres companys.

J.V. Barker (?) presenta un ampli qüestionari, "Primary Children's Attitude Scales", en el qual es pretenen estudiar les actituds envers l'escola i envers algunes de les principals matèries que s'hi donen (veure **Annex 18**).

Escoriza i Gras (1986) també presenten l'"Escala de Actitudes Escolares Diferencial Semántico. AAE", un altre qüestionari tot i que aquest treballa amb la tècnica del diferencial semàntic on entre 24 parelles d'adjectius l'infant va demostrant el seu perfil actitudinal envers l'escola (veure **Annex 19**).

Darom i Rich (1980) desenvolupen un ampli estudi entorn les actituds envers l'escola i acaben creant l'"Israeli Quality of School Life Scale. IQSL", un qüestionari amb 64 ítems centrats en: la satisfacció del nen, la reacció dels mestres i altres autoritats, la confiança en el treball escolar, el desig social i altres diversos factors que influeixen. Una àmplia escala vàlida per a alumnes de totes les edats.

Dolan (1983) crea el "School Attitude Measures. SAM", una àmplia escala aplicable a diferents nivells; a cinquè curs hi pertànyen 75 ítems desglossats en cinc subescales:

-motivació escolar (reaccions de l'alumne entorn l'escola rització passada, l'actual i la futura)

-autoconcepte acadèmic basat en l'execució (confidències de l'alumne entorn les seves habilitats acadèmiques i sentiments referents a l'execució a classe)

-autoconcepte acadèmic basat en la referència (com l'alumne percep l'opinió dels altres individus-mestres, família, amics sobre la seva execució i habilitats escolars)

-control de l'estudiant envers l'execució (sentiments que

té l'alumne sobre el seu control en situacions que l'afecten a e ell i a l'escola)

-domini instruccional de l'estudiant (destreses instruccio nals actuals de l'alumne, com: ús del temps, persistència, atenció, habilitat a buscar l'ús del feedback i autoavaluació).

Els objectius del SAM pretenen veure les actituds de l'alumne envers l'escola, facilitar la identificació dels riscos de l'alumne, ajudar a oferir estratègies d'intervenció, ajudar en l'avaluació de les alternatives curriculars, i advertir d'una colla d'efectes escolars.

Per tal de procurar fer més positives les actituds cap a l'escola és fonamental tenir present una sola paraula: motivació. La motivació prové d'un mateix, de la confiança que té en el mestre i en els pares.

Per mantenir la motivació cal estimular l'interès dels nens perquè vulguin aprendre. Si hi ha motivació, hi ha rendi ment i hi ha èxit; i l'èxit suposa major motivació.

Hi ha dues classes de recompensa: interna (equival a l'èxit) i externa (que pot motivar-lo si li ha suposat molt d'es forç, o no motivar-lo i restar conformista); en general la re compensa externa (solament ésser ben vist pel mestre) motiva molt menys que l'experiència gratificant.

Un nen necessita estar motivat, però la motivació ha d'es tar dirigida cap a objectius ben definits.

ACTITUDS ENVERS LES MATERIES ESCOLARS:

Tinguin actituds més bones o més dolentes cap a l'aprenen tatge, els nens han d'anar a l'escola i treballar les matèries que allà es donen. Tal com diuen Neale, Gill i Tismer (1970) : "l'actitud envers les matèries escolars... juga un rol limitat en l'assoliment estudiantil.... els nens aprenen a l'escola no perquè els agradi aprendre o valorar l'aprenentatge, sinó que aprenen perquè el sistema els imposa aprendre, els agradi o no" (37).

Mager (1985) assenyala que hi ha tres fets que influeixen

en l'actitud davant l'aprenentatge, i que són: condicions, conseqüències i modelatge.

-Condicions:

quan l'alumne està en presència de la matèria que ha d'aprendre, hi són també presents les condicions. Si aquestes són negatives i la matèria és desagradable, es donarà una actitud negativa; i si tenen lloc condicions positives i la matèria és neutra, probablement s'obtidran actituds positives.

Tal com diu Mager (1985) cal, doncs, que "en presència de la matèria els alumnes estiguin en presència del màxim de condicions positives o favorables; i amb el mínim de condicions negatives" (38).

-Conseqüències:

cal procurar que la conducta sigui seguida per la corresponent conseqüència.

Hi ha dos tipus de conseqüències universals:

a) negatives: causen la incomoditat a l'alumne i són normalment evitades. Destaquen: el dolor, el temor i l'ansietat, la frustració, la humiliació, l'avorrimet i la incomoditat.

b) positives: comporten animació i augment de confiança, degudes a l'èxit assolit. Destaquen: l'admissió de respostes tot comentant-les, recolzar i recompensar respostes d'aproximació, anar presentant objectius i relacionar la nova informació amb l'antiga.

" Cal doncs procurar que sempre es donin una o més conseqüències favorables per als alumnes" (39).

-Modelació:

es tracta de practicar allò que es predica, ja que l'actitud, tant si és positiva com negativa, està molt influïda per la modelació. Aprenem practicant i imitant. Si la modelació és apàtica, és difícil mantenir una actitud positiva.

Gable i Roberts (1983) redacten el "Gable Robert Attitude Toward School Subjects. GRASS" (veure **Annex 20**); on es mesuren les actituds del nen cap a l'escola, concretament cap a les ma

tèries que en ella s'hi imparteixen. Es centren en tres dimensions: interès general, utilitat i rellevància.

Neale, Gill i Tismer (1970) ressalten que les actituds envers les matèries escolars no sempre es correlacionen amb els resultats obtinguts, tot i que sí es dona en molts casos aquesta correlació.

Alexander i Garrett (1976) estudien bastant a fons els diferents elements actitudinals dels nens de 5è i 6è, i desglossen les actituds envers les diferents àrees escolars:

-Matemàtiques:

és la matèria més extrema de l'EGB, ja que o bé és molt apreciada o no ho és gens. Fins a 7è en general els nens i nenes acostumen a tenir una actitud més aviat positiva, però a partir d'aquí s'inicien unes tendències divergents, normalment en funció del sexe, on els nens tendeixen a mantenir les actituds positives, i les nenes inicien actituds més aviat negatives (Hilton i Berglund, 1974). Tanmateix en l'assoliment d'aquestes actituds hi influeixen notablement factors com els pares i les perspectives de futur.

-Ciències:

en general tendeixen a ser actituds positives (Ayers i Price, 1975) fins a 4rt, on comencen a minvar, encara que lleugerament, fins arribar a 8è. El camí es troba bastant paral·lel al de les matemàtiques, tot i que amb més casos neutres que no pas extrems.

Les diferències quant a sexe no es comencen a veure clares fins a 8è, i perquè els nens acostumen a tenir més experiències que les nenes.

-Socials:

és una de les matèries que més es reparteix democràticament entre els sexes. Sembla que a 7è i 8è els nois prefereixen més que les noies la part de política i història (Mc Teer 1975), degut a la seva relació amb el món masculí; en canvi en les branques de geografia, sociologia i economia no es veu tan clara la diferència entre sexes.

-Lectura:

diversos autors han demostrat que en els nivells elementals no es veu tan clara la diferenciació entre sexes quant a l'habilitat verbal. El que sí està molt clar és que a mesura que augmenta l'edat, la lectura sembla que es va ubicant en el sexe femení; tal com diuen Maccoby i Jacklin (1974): de més grans d'onze anys les nenes són millors, i tenen una actitud més positiva envers la lectura recreativa que no pas els nens (Sauls 1974).

On es noten diferències és en els temes d'interès; des de 4rt fins a 6è. tot i que a ambdós els agrada l'humor i la ficció, les nenes prefereixen temes d'animals i contes fantàstics, i, aspectes socials i artístics; els nens temes esportius, carreres i cotxes, recreació i informació (Fairleigh, Evard i McDaniel, 1974, i Feeley 1974).

Cal dir però que en la majoria dels casos nens i nenes prefereixen veure la història per la televisió, més que no haver-la de llegir.

ACTITUDS ENVERS L'AMBIENT HUMÀ:

L'ambient humà forma el nucli més important d'influència de les actituds envers l'escola. Mestre i companys tenen un paper preponderant cara a l'opinió i els sentiments de l'infant, pel que tot seguit els dediquem un apartat especial.

Una assignatura pot agradar molt o no agradar gens, a partir del mestre que la imparteix i de com la fa viure als alumnes.

2. COM VEU L'ESCOLA LA LECTURA

Les actituds envers la lectura que tingui l'escola i en concret el mestre, influiran de manera notable en les actituds envers la lectura que pugui tenir l'infant. L'escola és el lloc on passa moltes de les hores del dia, i on rep una sèrie

de nocions que estan col.laborant en la formació de la seva personalitat.

Les actituds que tingui l'escola es veuran molt clarament a través d'una sèrie d'aspectes que anirem assenyalant, destacant l'obertura al món del llibre i la manera de presentar el procés lector a l'infant.

EVOLUCIO DEL CONCEPTE DE LA LECTURA A L'ESCOLA:

El concepte de lectura ha anat evolucionant amb el pas dels temps, i cada vegada està més propera a l'infant, cada vegada es considera més important la comprensió que no pas la mecànica.

La metodologia ha anat canviant a favor de fer-la més personal, més comprensiva a l'infant, i més agradable.

En la Taula 7 presentem un esquema creat per Calmy-Guyot (1982) en el qual es compara la metodologia emprada a l'any 1880 i la del 1980, pràcticament la d'avui dia en el nostre país.

LA LECTURA DINS LA PLANIFICACIO CURRICULAR:

Tot i la importància que sempre se li ha donat dins l'àmbit escolar, la lectura mai no ha estat una assignatura independent amb identitat pròpia (ho recalca Braslavsky, 1983); sempre ha anat a cavall de la de Llengua. Fóra necessari que, com a mínim fins a 4rt., la lecto-escriptura fos una matèria autònoma.

L'Escola i el mestre influeixen en l'enteniment lector a tota edat i en tot nivell, però quan més influeixen és en els cursos primaris i mitjos (Chall, 1987). Així als 9 anys es consideren bàsics els aspectes de comprensió literal, inferencial i de referència, i als 13 solament és significativa la comprensió literal. Els guanys a 4rt es poden en part atribuir a la forta instrucció lectora a l'escola i al fort ambient lector a casa; al 5è és pràcticament igual. A partir dels 9 anys comença també un descens: esforç en la comprensió i gran polaritza-

	METODE DEL 1880	METODE DEL 1980
PRINCIPIIS	LLEGIR PER DESXIFRAR objectius: -lectura pública oral -lectura silenciosa ensenyament: -col.lectiu o grupal -individual	LLEGIR PER LLEGIR objectius: -lectura silenciosa ensenyament: -individualitzat -per grup
TIPUS D'ESFORÇ DOCENT	CREAR SITUACIONS ESCOLARS DE LECTURA ESCOLAR base: Forma: sons, síl.la s, lletres discurs oral i escrit útils: manual de lectura	UTILITZAR SITUACIONS DE LECTURA NATURALS base: Sentit: ambient material, humà i cultural discurs escrit útils: retalls de diari, cartells, llibres...
TIPUS D'ESFORÇ DISCENT	TRANSCODIFICACIO del codi escrit a l'oral anàlisi oral dels components visuals dels textos escrits	PERCEPCIO del codi escrit memorització visual de les estructures escrites
RESULTATS	DESXIFRAMENT aprenentatge precoç d'unes regles que després no serviran eliminar mals costums	LECTURA escollir directament del llenguatge escrit lectura adulta descobrir les regles
CONCLUSIO	DEL DESXIFRAMENT A LA LECTURA oralització inútil trobada directa amb els textos escrits	DE LA LECTURA AL DESXIFRAMENT actitud envers la lectura des de pre-escolar aprenentatge amb tranquil·litat i petits passets, individual

Taula 7. Evolució del mètode d'ensenyament-aprenentatge de la lectura (Calmy-Guyot, 1982. pp. 5).

ció en l'escriptura; i descendeixen els serveis d'orientació a les escoles i biblioteques.

La potenciació dels hàbits de lectura en els nens ha estat un dels principals objectius que es va proposar el Ministeri d'Educació quan va començar la reformulació de la EGB. A nivell de Cicle Mitjà les principals modificacions que s'han realitzat respecte als programes renovats del 82 es refereixen a la inclusió d'apartats que fins ara no es tenien en compte. Es posa de relleu la importància de cultivar una actitud crítica de l'alumne davant els mitjans de comunicació social; d'aquí que es proposin activitats per tal de reconèixer el llenguatge propi d'aquests mitjans, com p. ex. realitzar guions, confeccionar notícies o bé enquestes.

En els Programes Renovats del 82 s'exigia en aquest Cicle llegir en veu alta un text d'unes 200 paraules amb la pronúncia, ritme, pauses i entonació adequats, a una velocitat mínima de 100 paraules per minut; però en la reformulació dels mateixos desapareix aquesta concreció, cara a respectar el ritme de l'alumnat i a tenir cura dels aspectes comprensius de la lectura.

Per tant, en el tractament didàctic de la lectura hem de tenir en compte, tal com diu Staiger (1979):

-l'atenció que normalment es presta a aquesta metodologia no es troba en consonància amb la transcendència dels seus objectius didàctics

-la programació de l'ensenyament de la lectura, en els seus diferents aspectes, ha d'ésser tractada amb el rang que correspon a la seva fonamentalitat

-es necessari promoure fórmules de capacitació docent que guardin correlació amb la importància i complexitat d'aquesta tècnica.

L'INICI DE LA LECTURA:

No existeix una edat definida aconsellable per al començament, tot i que per alguns quan abans millor, i per altres una

edat fixa és vàlida per a la majoria. No convé ni avançar-ho molt ni deixar-ho endarrerir massa, ja que la lectura té el seu moment òptim i personal en cada nen.

Hi ha autors a favor (Cohen 1981) i altres en contra, com Elkind (1981) que assegura que suposa un gran cost de temps i esforç, per no haver-hi un enteniment del valor real de l'aprenentatge; fet que pot dur a resultats negatius, com angoixa o bé depressió.

Cal però tenir presents alguns elements:

-moment adequat: la intel·ligència general, la maduresa lectora i l'observació per part de l'adult són els principals factors per poder detectar el moment òptim

-proporcionar experiències estimulants: ensenyar-li jocs rítmics, de paraules, portar-lo a la biblioteca i llibreria i presentar un bon model lector familiar

-selecció de la llengua inicial: és aconsellable iniciar el procés lector en la llengua materna, ja que el nen situa els esquemes entre 1 i 3 anys, i el paral·lelisme serà una òptima ajuda

-proporcionar material idoni: presentar a l'infant material adequat al seu moment evolutiu i no pretendre més del que ell pot

-respectar la lectura del nen: animar la lectura del nen, eliminar crítiques i minimitzar els errors.

El principal enemic de l'inici lector és la pressa, per part de mestres i sobretot pares; la qual pot dur a alguns efectes més aviat nocius (Werner i Strother, 1987):

-expectatives dels pares: altes expectatives de futur per al fill, que no pot prendre cap decisió pel seu compte excepte acontentar els pares

-percepció del nen: les expectatives dels pares li porten temor i ansietat, que es va agreujant si no verbalitza aquestes emocions

-estil d'aprenentatge: aprèn de manera rígida, sempre pensant únicament a demostrar ésser el millor.

EL LLIBRE DE TEXT:

El llibre de text és l'exemple més concret de pràctica lectora, que assegura el seu ús per l'infant al llarg del curs escolar i, en alguns casos, fins i tot els mesos d'estiu.

El llibre de text, sigui de la matèria que sigui, requereix l'ús de la lectura, i si hi manca el domini mecànic o bé comprensiu, és probable que l'actitud envers l'àrea no sigui massa positiva.

L'aprenentatge es presenta al nen a partir de dos factors: el llibre de text i el mestre.

Per tant és molt important la selecció del llibre de text més adequat per a cada matèria. Normalment la decisió d'un llibre de text es basa sobretot en motius curriculars. Els mestres fan servir el 90 % els llibres que es publiquen per a la E.G.B., però realment:

- Qui escull els llibres de text ?

per uns autors és tasca del Consell Escolar (Hallenbeck 1980) i altres creuen que han d'ésser els mestres (Robbins 1980 i Hallenbeck i Hood 1981).

Tanmateix, ja que hi ha de conviure durant tot el curs, o fins i tot, durant tot el cicle (tal com s'està practicant actualment en molts dels centres), és important que les persones que l'han de seleccionar siguin aptes i conscients.

- Per què s'escullen uns llibres de text concrets ?

també aquí depèn de diferents factors de tipus editorial i personal; editorials que funcionen millor en unes matèries que en unes altres, experiències de cursos anteriors o fins i tot certs beneficis de caire econòmic poden ser el punt central a l'hora de la selecció.

De totes maneres, tal com esmenta Miller (1986): "aquest procés de selecció és un dels treballs més grans" (40).

El llibre de text abasta una complexitat d'aspectes i en realitat ha estat, i continua sent, un dels temes menys treballats en el camp educatiu.

Tot i així existeixen alguns qüestionaris d'ajuda per al moment de la selecció (veure **Annex 21**).

EL LLIBRE DE LECTURA:

Amb la mateixa cura que cal escollir els diferents llibres de text, cal també escollir el llibre de lectura, on l'objectiu primordial és el foment de la lectura com a plaer en el nen juntament amb el perfeccionament de la tècnica mecànica. El llibre de lectura no es pot contemplar com un llibre d'aprenentatge, sinó com un llibre de relax que alhora col.labora en la millora d'una destresa d'aprenentatge.

Segons Navarro (?) el llibre de lectura escolar ha d'acomplir una sèrie de característiques per ésser vàlid:

a) Lectorabilitat:

conjunt de factors que influeixen d'alguna manera per tal que el resultat final de l'acte lector assoleixi la màxima eficàcia. Conté tres factors:

-llegibilitat: qualitat que es relaciona amb la percepció òptica dels materials de lectura. En ella hi influeixen el tipus i cos de la lletra utilitzada, la qualitat de la impressió, la longitud de les línies, els espais entre elles, la forma de les pàgines, la situació de les il.lustracions, els espais en blanc

-intel.ligibilitat: possibilitat d'ésser interpretat pel subjecte a qui es destina. Requereix unes condicions bàsiques com són l'elecció de temes adequats a l'edat dels alumnes, ús de vocabulari usual, estructura oracional simple i organització seqüencial de les idees

-comprensió: possibilitat d'ésser assimilable pel lector. Es manifesta en la qualitat dels conceptes expressats perquè siguin copsats per la ment infantil.

b) Contingut:

matèria que es desenvolupa al llarg de l'exposició del text, i que ens porta a tenir en compte els següents aspectes:

-temàtica: hi ha molta varietat, però cal que sigui prò

gramada la selecció de temes a partir de certs criteris, relacionats amb els diferents estils literaris i capacitat de l'alumne

-extensió del text: la llargada i profunditat del text ha d'estar d'acord amb el nivell del nen lector. No és positiu abusar de la llargada

-activitats subsidiàries: la lectura no s'ha d'esgotar amb un temps concret a classe, sinó que s'ha de perllongar a altres activitats de classe o de fora de classe.

Considerem interessant la investigació que realitza Miller (1986) amb una mostra de cinquanta mestres sobre l'anàlisi de cinc llibres de lectura bàsica diferents (veure **Annex 22 i 23**).

Els resultats mostren que els mestres que van més de pressa a triar els llibres és degut a:

- anys d'experiència docent
- curs on ja han ensenyat
- entrenament formal que porten per seleccionar llibres.

Igualment els aspectes en els quals més se centren a l'hora d'escollir el llibre de lectura són els següents:

- qualitat de la literatura
- qualitat de les il·lustracions
- presentació clara, organitzada i entusiasta;

tot i que consideren bàsics, a més dels esmentats, els aspectes següents:

- comprensió
- activitats de reforç
- literatura no estereotipada
- treball del llibre interessant
- clares direccions de treball
- èmfasi en la lectura recreativa
- reacció global.

S'han confeccionat, al llarg dels anys, qüestionaris diversos per poder jutjar els llibres de lectura (veure **Annex 24**).

LA BIBLIOTECA ESCOLAR:

La Biblioteca Escolar és un dels espais més importants de l'escola, i per tant hauria de ser un dels més acurats. Però, tot i que s'ha estat des de sempre lluitant per formar perfectes lectors a l'escola, la biblioteca ha estat en la majoria dels centres o bé inexistent o bé abandonada.

Iniciada en moltes ocasions per col·lectius de mestres i associacions de pares, d'uns anys ençà, i també amb la col·laboració de les autoritats educatives, cada vegada s'està conceint a aquest espai escolar la importància que es mereix.

L'abandó de les biblioteques era degut a la necessitat de continu moviment que requereix una biblioteca escolar a nivell econòmic i de selecció de material, que s'estava fent des del Ministeri. Fins l'any 1983 es realitzava una compra centralitzada a través de concurs públic i s'enviaven lots de llibres únicament als centres escolars de nova creació; però a partir d'aquí es va començar a descentralitzar en les Direccions Provincials i es van enviar a les diferents escoles.

A partir del 1985 hi ha un considerable augment en el pressupost destinat, i des de fa un parell d'anys s'inverteixen entre 50.000 i 250.000 ptes segons el centre, que equivalen a unes 4500 ptes per alumne. S'està treballant molt en les poblacions petites.

L'escola ha d'assumir el protagonisme en la fase d'animació a la lectura, creant hàbits lectors en els nens. D'aquí que la biblioteca s'ha de considerar com un element bàsic dels recursos de l'escola. El paper del mestre cara al bon funcionament de la biblioteca, és un altre tema. El mestre ha d'ajudar el nen a convertir-se en lector, i per això cal que les escoles desenvolupin plans d'animació a la lectura, més o menys ambiciosos, d'acord amb el temps i personal.

No oblidem la importància que té la Biblioteca de Classe sobretot per als cursos inferiors, però ho treballeu en l'apartat del mestre per considerar-lo que és un aspecte que pertany més al tema del mestre que no pas al de l'escola.

3. EXPERIÈNCIES REALITZADES PER AL FOMENT DE LA LECTURA A L'ESCOLA

Cada dia estan sorgint noves idees i trobem escrits en les revistes i diaris sobre noves experiències que s'estan realitzant en escoles aïllades, per al foment de la lectura.

En aquest punt volem presentar dues de les experiències que trobem més interessants i que han estat experimentades amb èxit en diverses escoles catalanes i de fora de Catalunya.

EL LLIBRE FORUM:

La tècnica del Llibre-Fòrum (Gómez del Manzano, 1987) és una tècnica per a l'animació a la lectura, la funció principal de la qual consisteix en provocar en el lector, no solament un interès vital, sinó una veritable trobada on hi predomini l'acció, el contrast i la força de l'inesperat i sobtat.

L'educador facilita aquesta relació tot desencadenant en el nen un procés doble: per una part comunicar amb el llibre, i per l'altra obrir-se a una autèntica participació lliure i gratificant.

Per realitzar aquesta tècnica són necessaris dos protagonistes:

-el llibre:

objecte que posseeix un grau de comunicabilitat expressat a través del contingut (en consonància amb els interessos i experiències del lector) i de la forma (interrelacionar la psicologia evolutiva amb els cicles literaris).

-el lector:

és un lector en un procés d'evolució de la personalitat, sense un sistema de valors clars i sense una cultura definida.

Perquè hi hagi una trobada entre el nen i el llibre cal una preparació consistent en:

-investigar el que hi ha en el fons d'allò que anem a consumir

-capacitat d'intuir i copsar la veritat a través de l'ex-

periència sensorial

- extraure el contingut de l'acció
- recapitular allò captat i expressat.

Aquesta tècnica es pot practicar en qualsevol lloc i amb nens que hagin llegit un llibre o bé una part d'ell, i que en certa manera estiguin oberts a la participació i a la crítica.

L'actitud de l'animador ha de caracteritzar-se pels següents aspectes:

- apropament als nens
- provocar l'intercanvi d'idees
- escoltar en silenci i atentament
- orientar i no opinar
- afavorir la correcció expressiva
- valorar cadascuna de les aportacions
- escoltar amb serenitat el debat
- resumir adequadament allò aportat pels participants
- suggerir aspectes que no s'hagin abordat
- no exigir mai la lectura de llibre, sinó suggerir-la i mo

tivar-la

- convèncer-se de que un nombre reduït de lectors és millor
- obrir camps de creativitat interdisciplinar.

La tasca de l'animador consistirà bàsicament en:

- despertar l'interès per la lectura
- desenvolupar la comprensió lectora
- copsar els valors estètics i literaris
- exercitar l'esprit crític
- capacitar-se dins l'expressió oral.

Els requisits per la preparació del fòrum se centraran en:

-seleccionar el text: o l'escull l'animador o n'accepta un de presentat pels participants

-motivar els participants: utilitzant la narració oral d'algun aspecte del tema fins que desperti l'interès d'un bon nombre de nens

-llegir atentament el llibre pensant en els lectors amb

els quals realitzarà l'experiència (reflexionant sobre l'argument, el vocabulari, l'expressivitat, etc).

L'AMIC DE PAPER:

Amb el mateix objectiu del foment lector mostrem una altra experiència, però que es troba en un camí ben diferent de la que acabem de comentar. Es tracta de "L'Amic de Paper", una experiència en els centres públics de Catalunya.

Es tracta d'un servei que té com a finalitat promoure i potenciar la lectura i a la vegada col.laborar a la creació i ampliació de les biblioteques escolars.

Es va iniciar el curs 1984-85 impulsat per una associació de la qual en formen part bibliotecaris, mestres, pedagogs, psicòlegs i pares, que també realitzen altres tasques relacionades amb el foment lector, com impartir cursets, conferències o coordinant activitats.

Les primeres actuacions consisteixen en unes campanyes per dotar les incipients biblioteques de llibres d'imaginació, i a poc a poc ampliar-los a llibres de coneixements i consulta, per tal d'abaratir els preus.

L'únic requeriment per poder rebre els llibres, és rebre una subvenció de la Generalitat (el 25%), una de l'Ajuntament (entre el 25% i 50%) i la resta l'escola (25% o 50%). L'equip tècnic realitza les gestions per obtenir les subvencions.

La primera fase inclou dos lots de llibres (uns 500 volums, segons els preus dels títols seleccionats).

Previ a tot, es realitza un llistat de llibres escollits: el 67 % en català i el 33 % en castellà, i desglossats per edats: 5-8 anys, 8-10 anys, 10-12 anys, i 12-14 anys; i l'escola n'escull el seu propi lot.

A l'escola arriben els llibres folrats, equipats amb la tarjeta de préstec i amb l'etiqueta interna, i cada llibre té una fitxa catalogràfica (amb totes les indicacions per a poder-lo catalogar).

Amb el primer lot hi va una persona de l'equip que assesso

ra el centre sobre l'ordenació i els problemes que puguin sorgir.

Aquesta experiència demostra un continuat èxit, tal com ens ho reflecteixen les següents xifres:

Curs escolar	Nombre d'escoles
Curs 1984-85	124
Curs 1985-86	258
Curs 1986-87	370
Curs 1987-88	811

Taula 8. Xifres corresponents a l'experiència de l'Amic de Paper.

A finals del 1988 comptava amb 811 escoles, 248 municipis, 230.000 llibres lliurats i uns 366.000 nens.

**6. EL MESTRE I LES ACTITUDS EN-
VERS LA LECTURA**

1. EL PAPER DEL MESTRE

El mestre és potser el personatge de major influència en les actituds lectores de l'infant en aquesta edat.

Malmquist (1973) assegura que: "el mestre és una variable fins i tot més important en la instrucció lectora que els mètodes d'ensenyament i els materials d'instrucció" (41).

La seva tasca consisteix en facilitar l'aprenentatge a l'infant, i per això és imprescindible que conegui els valors propis i ambientals, i sàpiga identificar el millor estil per a cada alumne, cara a crear una bona interacció amb ell. A vegades però, i massa sovint, degut sobretot a certs factors externs, cau en la rutina i la instrucció superficial.

Per tant, el mestre efectiu és el que pren les decisions i s'hi compromet a realitzar-les (Shulman 1975, Shulman i Elstein 1975).

El rol del mestre és determinat per les necessitats dels nens (Fitzgerald 1984). El mestre treballa per tal d'augmentar les seves possibilitats d'interacció i presa de decisions, i perquè la dependència cap a ell vagi minvant.

El mestre ha de tenir clars sobretot els següents aspectes:

- coneixement individual de cada nen
- metodologies diverses de treball
- saber interactuar amb els nens

EL ROL DEL MESTRE VIST PELS NENS:

Els nens, tot i que en procés de formació de la seva personalitat, tenen el seu concepte del mestre, provinent de les influències dels companys i sobretot de l'experiència viscuda directament amb ell.

En general els nens protesten del mestre, però no especifiquen tampoc el tipus ideal de mestre que voldrien (Cullingford 1987).

Els nens veuen que el mestre realitza diferents tasques:

unes més familiars i rutinàries, i unes altres menys familiars però sovint més interessants; però sobretot veuen el mestre, segons paraules del mateix Cullingford (1987) com "el que està al servei de l'aprenentatge" (42); i per això el nen vol que expliqui clar i bé.

El nen d'EGB vol un mestre:

-segur

-interessat per la classe, a nivell individual i a nivell grupal

-que s'identifiqui amb la classe

-que expliqui segur.

El nen espera del mestre, més que un coneixement excessivament profund de la matèria, l'habilitat d'explicar-la, ja que la claredat és fonamental per al nen en aquest moment. El nen és força tolerant i encaixa amb qualsevol tipus de curriculum, sempre que es doni claredat i consistència.

Tanmateix tot i que el mestre s'ha d'apropar a l'infant, aquest el contempla com un personatge amb certa llunyania física d'ell i amb poder repressiu. Mendoza (1985) ho corrobora en la seva investigació quan pregunta als nens: "Et sents lliure en preguntar a l'escola mentre t'estan llegint?". I el nens de cicle mitjà responen de manera afirmativa el 50 % dels nois, més que les noies, que es senten més lliures en cursos inferiors. A molts no els agrada perquè es distreuen, però a mida que són més alts els cursos, menys es distreuen i tenen més autocontrol. Realment es senten més lliures de preguntar (61 %) a casa.

Molts creuen que el sexe del mestre juga un rol molt important en l'assoliment del nen. S'ha comprovat, per exemple, que a 6è (Forsslund 1974) els nens s'identifiquen millor amb un mestre masculí, i les nenes s'identifiquen igual amb mestre masculí que femení. El sexe del mestre té un petit efecte en l'assoliment, però l'infant no aprèn més amb un mestre masculí (Brophy i Good, 1974).

EL ROL DEL MESTRE VIST PER ELL MATEIX:

Es molt important la pròpia reflexió del mestre cara a la tasca tan important que està realitzant. Probablement si molts mestres ho practiquessin amb freqüència i honestat, se n'adonarien de la necessitat de canviar de manera d'actuar.

Per aquesta autoreflexió són imprescindibles una sèrie de qüestions, que Lapp i Flood (1978) condensen de manera molt completa:

-Quin és el meu rol com a mestre ? (facilitador, expert, persona de recursos, igual, enemic...)

-Quina és la meva opinió sobre el món? Quins valors socials crec més convenients per als alumnes?

-Quina és la meva opinió com a home?. Com interaccio?

-Quins són els meus valors bàsics? Com influeixo els nens per tal que acceptin els meus valors?

-Quines interaccions nen-mestre crec millors? Quina és la millor forma de comunicació amb l'alumne: planificada, oberta...?

-Quins recursos motivacionals utilitzo?

-Quins tipus de disciplina utilitzo? Trobo problemes amb nens sols, amb grups?

-Quin és el clima d'aprenentatge a classe? Quin és el meu rol determinant de l'ambient d'aprenentatge?

-Quins són els meus objectius?.

2. TIPUS DE MESTRES

En tot mestre hi influeixen l'aspecte teòric (el concepte lector) i l'aspecte pràctic (experiència amb els alumnes), per decantar-se cap a un extrem o bé un altre quant a tipologia. Lògicament aquests aspectes influiran a l'hora de la modelació de les actituds envers la lectura que tenen els seus alumnes.

Quant a l'aspecte teòric, la formació que hagi rebut el mestre a nivell lector, juntament amb l'interès propi que hi

tingui envers aquesta matèria, conformaran el concepte lector particular d'ell que, juntament amb els seus trets de personalitat, es reflectiran a través de la seva pràctica docent.

Segons Lapp i Flood (1978) quant a l'aplicació pràctica de la seva professionalitat, hi ha dos tipus de mestres:

1. El que crea ambient alegre, busca material apropiat, indica els nivells personals i ajuda, farà alumnes interessats en lectura.

A 5è. un mestre efectiu es caracteritza per (Duffy, Roehler, Book, Meloth i Vavrus, 1984):

-ajudar el nen a preguntar qüestions referents al contingut lector

-saber el que coneix

-connectar amb les lliçons abans que la instrucció

-aplicar el nou aprenentatge a contextos apropiats

-intentar realitzar processos cognitius concrets

-esforçar-se per reduir en l'alumne les confusions degudes a estratègies docents.

2. L'hipercrític amb els alumnes i amb tot, dissenya un programa i els alumnes s'hi han d'adaptar, farà alumnes no interessats en lectura.

Acostuma a ser el mestre que ja porta anys en l'ensenyament i que posseeix el seu concepte estancat sobre la lectura i l'educació, i al qual tothom que l'envolta s'hi ha d'acomodar.

També pot ésser causa de problemes quant a relació entre els mestres.

Actualment hi ha dues aproximacions complementàries que determinen l'orientació teòrica del mestre:

-orientació particular basada en l'observació i decisions preses mentre dura l'horari lector

-aplicació d'un inventari. N'existeixen alguns al mercat tot destacant actualment:

T.O.R.P. (Theoretical Orientation to Reading Profile), creat el 1978, i on els seus ítems reflecteixen les pràctiques

i creences sobre la lectura. Es tracta d'una escala tipus Likert amb 3 alternatives i 28 ítems.

P.R.I. (Propositions about Reading Instruction Inventory) que va ser creat el 1979 per Duffy i Metheny, i on el mestre reflexiona entorn de cinc amplis àmbits de la lectura: text bàsic, destreses lineals, llenguatge natural, currículum integrat i interessos bàsics. Es tracta d'una escala tipus Likert amb 5 alternatives i 45 ítems.

3. LES ACTITUDS DEL MESTRE ENVERS LA LECTURA

CONCEPTE DE LECTURA:

Està clar que el concepte que tingui el mestre sobre lectura influirà en la seva pràctica concreta, tot i que hi hagi altres factors influents (Harste i Burke, 1977), com les diverses experiències docents o la vida en general.

Les concepcions del mestre semblen variar en estabilitat d'un mestre a un altre, depenent de diferents factors, com sobretot els anys que porten ensenyant (Bawden, Buike i Duffy, 1979), el nivell on s'hagi ensenyat i el nivell d'habilitat dels nois.

Quant als conceptes de lectura que posseeix el mestre, diversos autors (Bawden, Buike i Duffy, 1979) arriben a una sèrie de principis generals:

-Els mestres tenen conceptes de lectura:

L'enteniment del mestre sobre què és instrucció lectora (Mc Kee 1967)

Sistema de creences del mestre sobre les diferents maneres com aprenen a llegir els nens (Carroll i Chall, 1975)

Creences del mestre sobre el procés lector (Cunningham 1977)

El mestre hauria d'ésser capaç d'articular el programa lector des de la base teòrica (Goodman i Watson, 1977)

Cada mestre posseeix un model implícit de lectura, que pot

ésser descobert a través de l'observació (Harste i Burke, 1977)

Molts mestres tenen més d'un concepte de lectura: n'hi ha que en tenen dos o més, tot i que els que en tenen molts, tenen de deixar a tenir-ne bastants de similars

-El concepte de lectura és també influït per altres aspectes de l'àmbit escolar no pròpiament lectors:

Depenent de cada mestre, n'hi ha que tenen conceptes més complexos que altres, tal com ens demostren els següents esquemes de Bawden, Buike i Duffy (1979):

MODEL A

	CENTRAT EN EL NEN	CENTRAT EN EL CONTINGUT
APRENTATGE LECTOR		TEXT BASIC
AMBIENT DEL NEN	-----	

Fig 10. Categories fonamentals de la lectura segons el model de mestre A (Bawden, Buide i Duffy, 1979).

MODEL B

	CENTRAT EN EL NEN	CENTRAT EN EL CONTINGUT
APRENTATGE LECTOR	LLENGUATGE NATURAL AMOR ENVERS ELS LLIBRES A TRAVES DE LA PARTICIPACIO	BASIC ENSENYAMENT DIRECTE DE DESTRESSES
AMBIENT DEL NEN	----- DESENVOLUPAMENT DELS ESTADIS DE CREIXEMENT	

Fig 11. Categories fonamentals de la lectura segons el model de mestre B (Bawden, Buide i Duffy, 1979).

Segons aquests dos tipus de mestres, la tasca lectora que desenvoluparan també serà diferent, tal com es mostra en les següents figures:

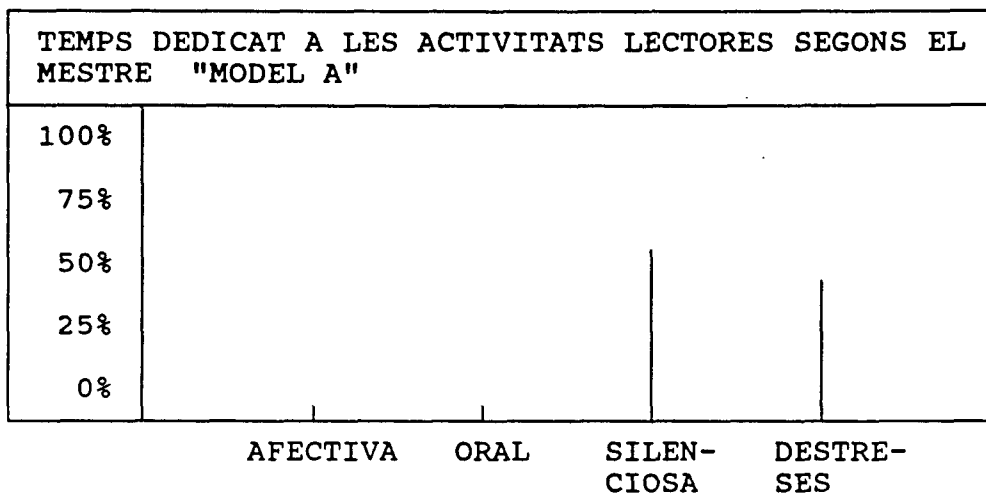


Fig 12. Temps dedicat als diferents tipus de lectura, segons el mestre A (Bawden, Buide i Duffy, 1979).

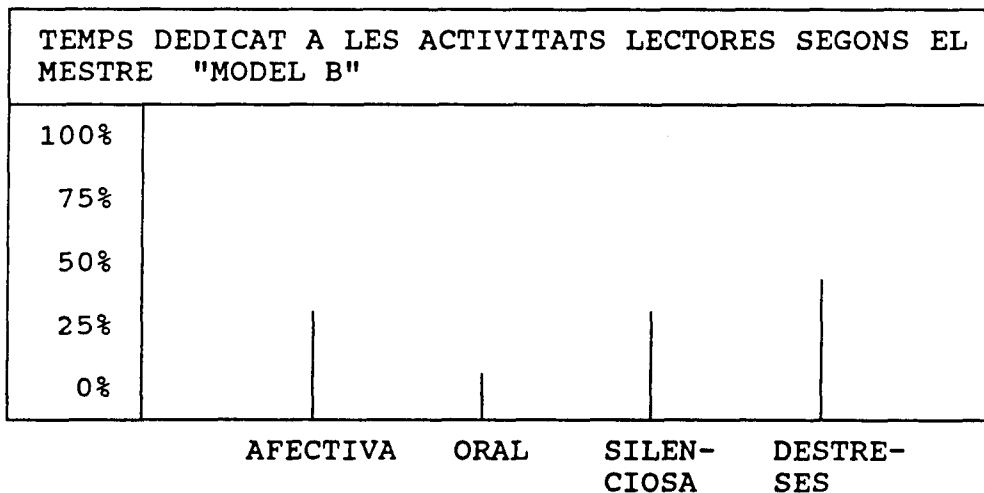


Fig 13. Temps dedicat als diferents tipus de lectura, segons el mestre B (Bawden, Buide i Duffy, 1979).

COM ES TREBALLA LA LECTURA A CLASSE:

Tot sovint s'atribueix al mestre l'èxit de l'aprenentatge de la lectura, però la realitat és que no és ell l'únic perso

natge que hi influeix, tot i que no existeix material per corroborar-ho; tanmateix, però, la realitat és que el mestre té un percentatge molt important d'influència. L'efectivitat en lectura es demostra més en el mestre que no pas en els programes (Bond i Dykstra 1967, Early 1976).

Donat que aquesta influència és tan important, en primer lloc el que cal és que el mestre estigui convençut d'allò que està fent, i per tant pugui obtenir millor l'èxit. Tal com diu Spiegel (1981): "el factor més important d'un programa lector és la creença del mestre en el valor d'un programa, el qual pot solament ésser demostrat sent un model lector" (43).

D'altra banda la realitat de l'alumne no pot ser millor: tot nen inicia l'aprenentatge lector amb ganes i esperant fer-ho bé, tot i que cadascun té la seva manera personal de sentir-ho i de demostrar-ho; però al mestre li correspon de mantenir i augmentar aquest interès inicial: practicar amb il·lusió la lectura diària i sobretot preparar-se buscant, llegint o comentant, sempre cara a crear un bon ambient lector.

Si el mestre és el primer entusiasmada en llegir, és molt més fàcil que ho transmeti als alumnes, que si no ho és. Però normalment ens trobem amb el mestre que es preocupa més per les destreses que no pas pel plaer que representa llegir. I per això, i com que ell és el primer que no sent plaer llegint, sempre troba excuses per fer llegir als nens sols, tal com mostra Dawson (1972) a través de les següents paraules: "els mestres podrien llegir als nens cada dia llibres amb un cert valor, apropiats al nivell d'interessos, però probablement també seria pesat per ells llegir sols" (44).

Els que és cert és que pocs nens contacten amb el mestre com a "model lector". Normalment el nen rep moltes advertències, i poca evidència lectora. El mestre sempre està a dalt: ell pregunta què llegeixen, corregeix i controla; però la millor manera de motivar és predicant amb l'exemple.

I aquesta és la realitat de la majoria de les nostres escoles, en què l'horari dedicat a la lectura consisteix en anar

llegint oralment petits trossets d'un text, un a un, dels diversos alumnes, mentre el mestre es passeja pel passadís de la classe o està assegut al davant de tots, i sembla esperar quan un està distret o quan un s'equivoca per a renyar-lo al davant de la resta dels seus companys. Igualment acostumen a haver de llegir més els nens amb problemes de lectura, que per molt que s'hi esforcin, el fet d'haver de demostrar les seves habilitats davant de tots i del propi mestre, els fan posar tant nerviosos que forçosament acaben equivocant-se.

Els objectius principals del mestre són sobretot desenvolupar destreses i estratègies lectores (Duffy i Roehler, 1987).

Les estratègies són plans lectors que usen flexibilitat i són adaptables a la situació. El seu objectiu és desenvolupar el raonament envers problemes trobats en el text real i que no sempre porten a una mateixa resposta. Els bons lectors utilitzen dos tipus d'estratègies: abans de llegir un text, utilitza el que ell coneix, l'autor, el tipus de text... per fer prediccions sobre el contingut del text; i durant la lectura, bloqueig de significats quan surten paraules desconegudes, per prediccions que poden ésser correctes o no.

Les destreses són procediments lectors que s'aprenen a través de la repetició, i així la resposta és assegurada cada cop que apareix. El seu objectiu és crear automàticament exactitud a través de la pràctica i la instrucció, repetidament per una mateixa resposta. El mestre hi ha de tenir clares quatre condicions:

-descriure models i proveir pràctiques en la situació on l'estratègia podrà ésser utilitzada

-modelar les alternatives: pensar camins per desbloquejar quan un s'ha bloquejat perquè no entén alguna cosa

-modelar el pensament de com utilitzar l'estratègia: aplicació mental de l'estratègia

-interacció responsable del mestre amb els seus alumnes i com aquests desenvolupen l'execució i com utilitzen les destreses estratègicament.

Així, doncs, és fonamental que el mestre llegeixi juntament amb l'alumne; tan important és: durant (llegint a diari en veu alta) com després de la lectura (parlar del llibre, explicar com pot influir en la seva vida, etc).

La discussió del final de la lectura acostuma a ésser amb certa pressa temporal o bé excessivament centrada en minuciositats del text; fet que tampoc estimula l'alumne a obrir-se en el diàleg i reflexió de grup.

Segons Chall i Snow (1988) cal que els mestres tinguin en compte:

- proveir una instrucció lectora bàsica que reculli noves paraules i possibiliti pràctica directa amb la comprensió lectora, sobretot als primers graus

- demanar instrucció directa amb comprensió lectora a través dels llibres de text

- fomentar el desenvolupament de vocabulari a través de la instrucció, procurant activitats variades i materials diversos

- proveir diferents materials i a diferents nivells lectors

- utilitzar excursions i altres activitats que suposin noves experiències, i nou vocabulari

- assignar lectures per casa.

A nivell general, cal que els mestres es coordinin des del cicle inicial fins el superior, per resoldre de la millor manera possible les següents qüestions:

- Cal reservar certs moments, dintre de l' horari escolar, perquè el conjunt de tots els alumnes practiquin la lectura individual o col.lectiva, de llibres escollits lliurement pels nois i noies

- Cal que cada classe o aula, o si escau el nivell, organitzi un lloc de lectura amb els llibres que siguin considerats interessats per als nois i noies del curs o nivell

- Cal establir uns intercanvis de classe a classe, de nivell a nivell, de cicle a cicle, de les diferents experiències lectores posades en pràctica, cada trimestre, cada mes o cada quan es consideri adient

-Cal cercar i dur a la pràctica uns projectes de lectura en els quals s'hi involucrin tots els professors i tots els alumnes del Centre: concursos d'il·lustracions, de cartells, de llibres fets pels alumnes, lectura de contes, de poesies, i altres activitats creatives d'aquest tipus.

J.L. Vaughan (1977) estudia les actituds dels mestres envers el fet d'ensenyar a llegir a alumnes de 5è cap amunt; llegir en el sentit d'interpretar els llibres de text, perquè els nens s'hi troben inquiets (Braam i Walker, 1973); i per això confecciona un qüestionari per contemplar aquestes actituds (veure **Annex 24**) cara a col·laborar amb els mestres i amb els coordinadors de lectura.

Es molt important, no solament el concepte que tingui el mestre, sinó l'autoreflexió, per tal d'anar sent conscient de la tasca i de com millorar contínuament.

En aquest sentit, Narang (1975) redacta un qüestionari per col·laborar a l'autoreflexió del docent just després d'acabar una lliçò de lectura, i procurar fer més efectiu l'aprenentatge (veure **Annex 25**).

De totes maneres sembla que sovint el mestre "que fa llegir" no és del tot conscient del que està fent, tot i que ben mirat sap que ell és el primer d'estar-se avorrint. Cal motivar els mestres a utilitzar altres tasques per fomentar l'interès per la lectura, tant pels infants com pels mateixos mestres.

EL MESTRE ESPECIALISTA EN LECTURA:

Cada dia s'està donant més el cas de l'especialista en lectura, tot i que a casa nostra encara no sigui del tot real. Es tracta d'un professional que treballa molt unit amb el mestre, sense ésser cap mena de rival.

En diversos països s'està imposant molt a nivell d'ensenyament secundari, degut a la realitat que molts fracassos i problemes en diverses matèries escolars arrenquen precisament d'errors en la lectura.

Diversos autors hi estan treballant a fons (Lipton i Liss, 1978) amb tota mena d'aspectes del tema:

-Materials per utilitzar: llibres de text, cartes, mapes, exàmens, diaris i revistes

-Destreses lectores: repassar, conèixer vocabulari, entendre poesia o escriptura simbòlica, habilitat de confegir, moviment eficient dels ulls, habilitat per llegir tranquil·lament, llegir en veu alta, coneixement i fonètica, lectura silenciosa

-Temps utilitzat per ensenyar a llegir: la realitat és que la lectura s'utilitza en els següents percentatges segons les matèries: educació física (4 %), matemàtiques (10 %), ciències (11 %), arts fines (18 %), arts vocacionals (21 %), estudis socials (28 %), llengua (64 %), anglès (66 %), educació especial (70 %).

L'especialista en lectura pot desenvolupar diverses tasques en aquest camp, com:

-animar a llegir els alumnes

-instruir els alumnes en les bases de la lectura

-demostrar als alumnes la importància de llegir en la societat

-demanar als alumnes instruccions específiques en destreses lectores concretes per a cada matèria

-ajudar altres mestres a desenvolupar programes de lectura a les seves classes.

COM MILLORAR LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA DEL PROPI MESTRE:

En primer lloc per fer millorar les actituds dels alumnes envers la lectura, cal que el mestre tingui unes òptimes actituds o bé que les millori ell mateix.

Es evident que "els mestres que valoren la lectura, com una part important de les seves vides, influiran més en desenvolupar un amor per la lectura en els nens" (Pérez 1986) (45).

Artley (1975) va dir: "els mestres per als qui el sentit de la importància de llegir té una força vital en el desenvolupament dels nens, per als qui veure llegir és l'activitat més

important que ells cuidaran al llarg del dia, i que són capaços de transportar la convicció a través del seu ensenyament entusiasta i creatiu, produeixen nens que els agrada gaudir llegint i des d'aquí seran lectors eficients" (46).

Wilson i Hall esmenten (1972) que: "la clau per desenvolupar un amor personal envers els llibres és un mestre que comu niqui l'entusiasme i una apreciació de la literatura a través de les seves actituds i exemples" (47).

Les principals actituds del mestre estan influïdes per (Shavelson i Borko 1979, Shavelson i Stern 1981, i, Stern i Shavelson 1983):

- control del temps instruccional
- espai
- diners
- pressions externes
- regles prescrites en els materials instructius.

Les actituds del mestres poden canviar arran de la seva participació en racons de lectura, activitats literàries... tal com ens mostra una experiència basada en la lectura voluntària (Morrow 1985).

Aquest canvi sembla tenir alguns factors com:

-els mestres són consultats i inclosos com a prenedors de decisions

-se'ls presenta àmplia informació

-els mestres són guiats en dirigir-ho fora del programa

-els mestres, en participar, en certa manera influeixen en les pressions exteriors

-els mestres demanen suport administratiu per triar diferents aproximacions instructives

-els mestres poden observar els beneficis dels nens (augment d'entusiasme, ús de llibres...) degut a la participació en el programa.

En general, fer canviar les actituds a classe és difícil. El canvi pot ocórrer quan el mestre reconeix que les seves ac

tituds influeixen en la instrucció i que determinen allò que el nen aprèn realment.

El mestre ha d'entendre que les seves necessitats bàsiques es troben en les matèries del currículum, i necessita certa ajuda per tenir noves idees i decisions. Necessita rebre informació, conèixer altres experiències.

COM MILLORAR LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA DELS ALUMNES:

El mestre és un dels factors més significatius per motivar a llegir (Lapp i Flood, 1978).

Partim de la base que el mestre coneix els seus alumnes, llurs interessos, i com poden respondre a partir d'unes estra_tègies.

Aquest és el cas de Boning i Boning (1957), que creen un "Qüestionari de Frases Incompletes" per conèixer les actituds envers la lectura dels nens, i en una de les preguntes (veure **Annex 1**), concretament la nº 40, es pregunta "Jo llegiria més si...". A partir d'aquí el mestre pot idear activitats, ja que pot conèixer millor què és el que més els agrada llegir i què és el que més els motiva.

Pot influir, doncs, de moltes maneres en l'adquisició de les actituds positives envers la lectura. Així doncs, estudis de diferents autors (Bamberger 1975, Lapp i Flood 1978, i, Pérez 1986) ens suggereixen tenir en compte els següents aspectes:

a) Temps de dedicació:

-la lectura ha de tenir cabuda dins l'horari escolar, sent practicada a diari

-és necessària l'existència d'un temps per a la lectura lliure, sigui en hores o moments lliures de l'horari escolar, o del mateix alumne

b) Espai de dedicació:

-és interessant tenir fixat un espai de la classe com a centre de lectura; on hi hagi el material per poder llegir i lloc on asseure's o bé estirar-se per a poder-ho fer

-cal tenir cura del material per a aquest racó de lectura: el mestre ha de conèixer, o bé assessorar-se, dels llibres més idonis per als seus alumnes, tenint en compte les diferències individuals

-els llibres han d'estar ordenats de manera que la seva recerca sigui el més còmoda possible

-per tal de promoure un ambient estimulants per a la lectura, podem decorar la classe de manera que inciti als nens a viure més la lectura i les històries dels llibres; posar cartells, fer murals

c) Materials:

els materials lectors han de ser seleccionats amb la màxima cura possible per part del mestre, tot tenint en compte els nens que té a la seva classe, com a grup i com a individualitats. Així doncs, pensarem en:

-proporcionar materials lectors diversos, com diaris o bé revistes, per tal de mostrar el ventall de possibilitats lectores que pot trobar. Fins i tot hi ha la possibilitat de fer-se'n subscriptors d'algun

-mostrar els diferents tipus de lectura, tot buscant que s'hi familiaritzin. Així doncs, buscarem a part de la novel·la adequada a la seva edat, també llibres de teatre, poesia, biografia, història, etc

-col·laborar en les suggerències de llibres segons els interessos de cada nen

-aprofitar pel·lícules d'aventures per introduir-los en l'obra escrita original

d) Activitats que es poden fer dins la classe:

-desinhibir els nens, i que uns a altres es llegeixin amb normalitat

-explicar contes, per tal de practicar la llengua oral

-practicar la lectura silenciosa

-visitar amb certa freqüència la biblioteca de l'escola

-crear jocs relacionats amb la lectura practicada, com encreuats o bé sopes de lletres

-practicar el gènere literari del teatre, llegit i representat

-escriure novel·les, teatre o bé poemes; els quals poden servir com a centres d'interès per a la classe

-planificar activitats obertes a l'escola, com setmanes del llibre, jornades dedicades a algun autor o bé obra, o bé fires

-portar gent, tant relacionada amb el tema (escriptors...), com no (la mare d'algun nen...), per explicar o bé llegir històries

-organitzar i distribuir l'espai lector, ordenar els seus materials i dur un cert control del moviment que es dona

e) Activitats que es poden fer fora de la classe:

-visitar la biblioteca del barri o bé del poble

-recollir informació sobre exposicions, fires del llibre i, si s'escau, visitar-les

-participació per part dels mestres en conferències o bé cursets sobre el tema, per tal de reciclar-se i conèixer més tècniques

-col·laboració entre mestres i pares, amb el comú objectiu de practicar la lectura recreativa a casa.

Perquè el nen sigui un lector més actiu, el mestre ha de tenir molta cura en:

-presentar materials al seu nivell instructiu (per manca de comprensió el noi es desanima i no vol llegir, així s'anirà i posarà major atenció i comprensió)

-buscar la presa de sentit i la comprensió com a objectiu lector principal (animar-los a trobar sentit a les coses); és un canvi lent, però que pot funcionar

-desenvolupar un fons d'experiència en el nen: fer viure experiències que l'animin, presentar esquemes apropiats, fer xerrades i discussions després

-ensenyar estratègies de comprensió que l'encaminin cap a l'activitat. Cal ensenyar la importància d'assumir un rol actiu en comprensió lectora. El nen ho ha de practicar pel seu

compte, preguntant-se coses a ell mateix o a companys no gaire bons lectors

-ajudar als alumnes a vèncer l'aprenentatge inútil. Cal que l'alumne s'adoni que no sempre ho fa malament. Cal ensenyar-lo a modificar les seves atribucions que li fallen. Cal ajudar-lo per tal que s'esforci més.

LA BIBLIOTECA DE CLASSE:

Així com hem parlat en l'apartat anterior sobre la importància de la Biblioteca Escolar, no podem en aquests moments oblidar la importància que té la Biblioteca de Classe per als nens de l'edat escollida i sobretot per a nens més petits.

Cinquè curs és un moment on encara la biblioteca de classe té molta força, més que no la de l'escola, la qual ja es comença a visitar alguna estona, però que encara està massa allunyada i és massa estranya per l'alumne.

La Biblioteca de classe ocupa un racó més de l'aula, però dependrà totalment del mestre el fet que estigui millor o pitjor.

En la biblioteca de classe el factor principal que s'ha de cuidar és el llibre: pensar que sigui d'un nivell adequat per als nens; ja que es tracta de nens molt concrets.

Nelson Rodríguez (1980) diu: "es posible que la incapacidad de la escuela para enseñar a leer radique en la falta de materiales adecuados, más que en los métodos utilizados por el maestro" (48).

De totes maneres també és important seleccionar el material lector, tal com suggereix Donelson (1977) a través de les idees següents:

- literatura que faci gaudir
- literatura que faci que els alumnes es vegin ells mateixos i els seus problemes
- literatura que proveeixi experiències sobre la vida d'alguna persona
- literatura que exposi als nens diferents sistemes de va-

lors, i idees

-literatura que proveeixi diferents llenguatges de diferents autors

-literatura que animi els nens a veure que en el món ni tot és bo ni tot dolent, però que sí tot és humà

-literatura que promogui el reconeixement d'idees i emocions que porten a accions.

La Biblioteca de Classe segons Morrow (1985) tindrà les característiques següents:

-seients confortables, com coixins mal posats, un balancí o una catifa

-gran varietat de materials lectors, com novel·les, llibres d'històries amb dibuixos, diaris, llibres d'intriga, llibres de participació i revistes

-un sistema a través del qual els nens puguin registrar els llibres llegits, p. ex. petites cartes, anells individuals, penjadors de ganxos en el racó de llegir

-un sistema de control dins-fora que animi els nens a tenir llibres a casa, fora del racó de lectura

-material perquè els nens escriguin i lliguin els seus llibres, els quals deixaran en el racó de lectura

-nous llibres semblants amb certa regularitat

-una pissarra de franel·la amb històries i personatges apropiats, més materials per crear noves històries i penjar-les.

Hem de dir que la realitat de la Biblioteca de Classe varia molt d'una classe a una altra, ja que depèn de les actituds del mestre i del seu interès.

Hi ha mestres que simplement damunt una taula hi posen alguns llibres que han dut lliurement els nens, alguns adequats a ells i d'altres no; i hi ha mestres que tenen els seus estants i un bon sistema d'ordenació i de control dels llibres.

La Biblioteca pot ésser un dels factors que més pot incidir en el fet que el nen agafi gust per la lectura voluntària,

on hi trobi llibres idonis per a ell, on pugui intercanviar sense problemes i on el faci sentir responsable davant un llibre (encarregat del préstec, comentar a classe, etc).

La decoració que pot idear el mestre pot ésser també una important col.laboradora a fomentar les actituds envers la lectura, tot i que sigui en un principi molt senzilla.

La Biblioteca de classe, o bé el racó de lectura, ha de ser un espai forçosament necessari en l'àmbit de la classe i on mai no s'ha d'obligar a anar-hi al nen, sinó que d'ell lliurement surti l'apropar-s'hi.

4. EXPERIENCIES DE FOMENT DE LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA

Ana Fernàndez (1988) ha muntat una experiència per tal que els alumnes s'entusiasmin amb la lectura.

Els objectius principals són:

- afiançar el procés lector
- desenvolupar la capacitat de comprensió lectora
- estimular la imaginació i la creativitat
- desenvolupar l'observació
- aprendre a respectar els llibres

Dues taules i quatre cadires formen el racó de la biblioteca, on els nens hi accedeixen lliurement. El nen es vesteix amb roba dels contes, i hi va a llegir una mitja horeta.

Cada divendres s'escullen dos bibliotecaris, que són els que s'encarreguen de mantenir ordenat i net el racó, i conservar els llibres (per això hi ha la "farmaciola del llibre", on hi ha tisores, cel.lo, paper de folrar...). També s'encarreguen del préstec. En el seu carnet de lector, els alumnes apunten el títol del llibre que han llegit, i al costat hi posen un cercle vermell (si els ha agradat molt), blau (si regular) o groc (si poc). Una vegada al mes s'emporten els nens el carnet a casa i el mostren als pares, hi ha algunes anotacions de la mestra.

També a la biblioteca hi ha el "mural-control": un llistat dels nens, els llibres llegits i els cercles.

A més, una vegada a la setmana es va a la biblioteca de l'escola durant mitja hora, per llegir lliurement; després no es fa cap treball ni comentari.

Cada trimestre, com a mínim, cal llegir tres llibres i omplir les fitxes de lliure elecció, on hi ha propostes divertides (dibuixar, inventar un altre final...), i es fa el llibre "Juguem amb les paraules" que també es queda al racó.

Diversos autors han fet experiències:

- escriure cartes, llegir diaris... (Atwell 1985)
- responsabilitzar els nens de lectures (Giacobbe 1985)
- aprendre i ensenyar junts (Harste 1985)
- dibuixar la història i seqüenciar-la (Harste 1985).

Combs i Van Dusseldorp (1985) ideen un Programa per tal de promoure l'interès per la lectura recreativa; es tracta del U.S.S.R. (Uninterrupted Sustained Silent Reading), aplicable des de 3r fins a 6è. i que consisteix en un període de temps diari en què mestre i alumnes llegeixen silenciosament el material que els ve de gust (s'admet qualsevol tipus de material imprès: diaris, revistes, tebeos i llibres fets pels nens) cara a deduir la importància de la lectura sense veure-la exclusivament com una activitat de classe. Tal com diuen: "la lectura és ensenyada diàriament a l'escola, però rarament practica-da" (49).

En general a l'escola es practica la lectura oralment, se les carreguen els mals lectors, i, l'escull el mestre. En aquest programa el noi escull les lectures, no té el temor de la lectura oral (a les faltes, a llegir les paraules a la perfecció o a recordar cada detall) i adopta responsabilitat en l'escollir les lectures.

El mestre dóna més importància al significat que a la decodificació. El període inicial és de cinc minuts, depenent de l'edat i habilitat dels lectors; després va augmentant gradual

ment fins arribar a uns quinze-vint minuts (que és el temps màxim).

En aquest programa els nens llegeixen amb entusiasme, i el mestre també (McCracken 1978, Gambell 1978, i, Berlund i Johns 1983).

Un mestre de 5è., Mork (1972) arriba a comentar: "per primera vegada puc recordar els nens de la meua classe sentir-se decebuts quan han de parar de llegir. Ells continuarien llegint, llegint i llegint" (50).

Oliver (1976) diu les següents paraules de manera molt en certada: "si les escoles desenvolupessin lectors independents que llegissin per informar-se i fruir, els nens podrien aprendre la independència en seleccionar llibres, crear propostes per llegir, i aplicar destreses per a la tasca de l'aprenentatge. Cada independència de proposta i pràctica pot solament accomplir-se quan el control és lliurat a l'aprenentatge" (51).

**7. ELS COMPANYS I LES ACTITUDS
ENVERS LA LECTURA**

1. EL PAPER DELS COMPANYS

Molt a prop de l'important paper que té el mestre, l'entusiasme i les actituds dels companys juguen un paper fonamental en aquests moments.

Els companys representen una influència humana sobre les actituds envers la lectura en el nen de considerable importància.

"Amics i companys juguen un important rol en l'escolliment dels nens de 5è curs de certs llibres a llegir, mentre que la TV i les pel·lícules no" (52).

"Companys, amics, pares i mestres influeixen en els interessos lectors directament a través de recomanacions o assignant lectures, i indirectament per servir com a models" (53).

Els aspectes que més ens interessa saber quant als companys se centren en dos, fonamentalment: els trets de la personalitat dels nens d'aquesta edat i el paper, ja important, que hi juga el factor sexe.

TRETS DE LA PERSONALITAT:

Els trets més característics (Alexander i Garrett, 1976) dels nens de 4rt i 5è són: amabilitat, sociabilitat, obertura, lideratge, entusiasme, riure freqüent, de bon veure, pulcritud, i bon esportista (Mussen, Conger i Kagan 1969, Hartup 1970, i, Ausubel i Sullivan 1970).

El nen menys popular mostra els següents trets: ansietat, incertesa, tancament, rebel·lia, agressivitat, hostilitat, obsessió o desfigurament facial, i, manca de sociabilitat.

Les escoles amb nens de 6 a 10 anys tenen establerts els estereotipus de nen: ben proporcionat i cos muscular normal (ni molt gras ni molt prim). La sociabilitat depèn molt de "com interactuen els altres".

El nen més preferit acostuma a caracteritzar-se per ser: amical, sociable i no agressiu. En canvi, el menys preferit, per ser: poc amical i molt agressiu.

DIFERENCIACIO SEXUAL:

Segons estudis fets entre el 1920 i 1930, els nens comencen a escollir solament nens del mateix sexe per jugar, des de 4rt fins 8è.

Un estudi més recent conclou que a 5è entre un 15-20 % volen igual sexe, i un 52 % volen diferent sexe.

Lògicament en aquests canvi, a part de les característiques psicològiques i evolutives de l'infant, també hi juga un paper molt important l'experiència d'escolaritat anterior de tipus generalment coeducatiu, i el canvi de mentalitat en general que hi ha hagut respecte a la temàtica sexual.

Damico (1975) comprova que en nens de 8-10 anys hi ha un alt percentatge d'interacció amb el mateix sexe, tot i que sovint és degut a l'inici per part del mestre.

Tanmateix, existeixen una sèrie de diferències sexuals de tipus innat:

-la nena acostuma a fixar-se més en l'aspecte de "tenir cura"

-el nen es fixa més en l'aspecte d'actuar.

Aquestes diferències es reflectiran lògicament a l'hora d'escollir les seves lectures o bé de comentar els temes que els ha tocat llegir.

La segregació de sexes, però, és sovint iniciada per tenir interessos diferents cap a 5è-6è, tal com acabem de mostrar.

2. LES ACTITUDS DELS COMPANYYS ENVERS LA LECTURA

Les actituds dels companys envers la lectura, ha estat, en general, un tema poc treballat, tot i que sí podem dir que existeixen diverses proves i qüestionaris per tal de conèixer grups-classe sencers.

Les actituds de qualsevol company, observat de manera individual, vindran donades per la conjugació entre els següents factors:

-De tipus personal: característiques personals, intel·ligència i interès per la lectura

-De tipus ambiental: influències rebudes des del mestre, els altres companys, la família i l'ambient.

La manera pròpia en què l'infant aglutini aquests factors modelarà la seva actitud envers la lectura, actitud que intentarà influir o donar a conèixer als seus companys.

A nivell personal és molt important el rol que desenvolupa aquest company en el grup, ja que com més ben considerat es troba dins l'aula, més influirà la resta dels companys.

A nivell ambiental la diferència més notable radicarà en la família, ja que el mestre és el mateix (tot i que potser en cada nen penetra de diferent manera). Depenent del paper que hi jugui la família en el món de la lectura, l'alumne la contemplarà des d'un angle o bé un altre. L'ambient també pot influir, però una mica controlat des del punt de vista familiar.

**8. L'AMBIENT I LES ACTITUDS EN-
VERS LA LECTURA**

1. EL PAPER DE L'AMBIENT

Tal com diuen Barker i Escarpit (1973) "la societat té l'obligació d'assegurar que tothom tingui una oportunitat de gaudir del benefici de la lectura" (54).

Abans es treballava molt l'expressió oral. Amb l'estil de vida que es porta avui sembla que no hi ha massa temps per llegir, divertir-se, relaxar-se i inspirar-se. Es parla de l'abús massiu dels mass-media, però aquests poden ser també bons mitjans per augmentar l'interès envers la lectura.

Les dades del 1983 sobre la lectura a la Comunitat Econòmica Europea són les següents:

PAIS	PERCENTATGE DE LA POBLACIO LECTORA HABITUAL
ALEMANYA FEDERAL	74 %
PAISOS BAIXOS	71 %
FRANÇA	57 %
REGNE UNIT	55 %
ITALIA	48 %
ESPANYA	36 %

Taula 9. Dades de la població lectora a la Comunitat Econòmica Europea.

Espanya, tal com se'ns mostra, ocupa el sisè lloc quant a població lectora.

En una enquesta realitzada el 1985 pel Ministeri de Cultura sobre el "Comportament Cultural", es va comprovar que el 40.7 % de la població investigada llegia alguna vegada durant un període de tres mesos, fet que caldria potser perfilar més, ja que tant pot tractar-se d'un mal lector com d'un bon lector. Sembla que el 40 % de la població llegeix, però quant ?.

El problema de la lectura a Espanya segueix sense plantejar-se amb seriositat davant l'opinió pública, a la qual solament hi arriben algunes denúncies reflectint la situació gràcies a enquestes; però aquestes denúncies dona la casualitat

que sempre les realitzen escriptors, editors, o bibliotecaris; en resum, professionals que en certa manera estan molt lligats al llibre.

D'alguna manera sembla que els partits polítics han mostrat un cert interès per resoldre aquest problema que, com a conseqüència del desenvolupament econòmic s'ha incorporat massivament a la civilització àudio-visual sense que la cultura escrita hagi calat suficientment en àmplies capes de la població.

Així, el programa electoral del PSOE del 1982 assenyalava entre els seus objectius: "Es fomentarà la lectura, la protecció de la llengua castellana i la resta de les llengües espanyoles, l'ajut al sector editorial, una política activa de biblioteques ...".

També el ministre de Cultura assenyalava a principis de l'any 1989 en el Congrés de Diputats: "el problema bàsic en el sector del llibre és el baix índex de lectura de la societat espanyola. Totes les accions de l'Administració en aquest camp han de tenir com a punt de referència aquesta situació".

El desinterès dels espanyols envers la lectura i els llibres s'ha volgut explicar des de molts punts de vista: raons de tipus històric, cultural, polític, sociològic i fins i tot motivacions de caràcter religiós o bé climàtic (La Voz del Libro, 1988), però potser podem condensar que els problemes fonamentals són els tres següents:

a) Infima consideració social del llibre:

en certa manera el llibre, en moltes ocasions, és considerat com una mena de símbol sagrat d'una determinada classe social o bé cultural.

Per arribar a obtenir el plaer de la lectura cal que tingui lloc primer un esforç i després una mena de vici gradual, el qual no arriba a ésser assolit per una gran quantitat de la població. Qualsevol excusa sembla ser vàlida per justificar la realitat que no es llegeix: manca de temps, literatura

de poca qualitat, autors avorrits... i sobretot l'excusa de l'excessiu cost econòmic, que no es té en compte en altres despeses de l'oci de la gent.

b) Dificultats d'accés al llibre i a la lectura:

el més còmode per a tots és poder llegir a casa els llibres, però això és impossible, ja que una biblioteca personal no pot ser autosuficient, sobretot per aquells que el seu treball els exigeix llegir contínuament.

A més, en una societat democràtica tothom ha de poder accedir al llibre, encara que tingui dificultats econòmiques, ja que és deure de l'Estat assegurar la igualtat d'oportunitats. D'aquí la importància de les biblioteques.

La realitat és molt diferent: en ple 1988 gairebé 8000 municipis no tenen els serveis bibliotecaris mínims, fet que suposa que el 27.7 % de la població total, no té cap possibilitat d'accés al llibre de forma gratuïta.

c) Persistència de grans nuclis d'analfabetisme funcional:

tot i que es vagi pregonant que l'analfabetisme s'ha eradicat a Espanya, recents estadístiques del Ministeri d'Educació han evidenciat que un 30-38 % dels espanyols més grans de 15 anys són analfabets funcionals (no poden llegir ni escriure); d'aquí la gran diferència amb altres països europeus.

2. ELEMENTS PER A TENIR EN COMPTE EN EL MATERIAL LECTOR

L'ambient és aquell que en certa manera elabora i presenta el material lector a l'infant i a l'adult, possibilitant la seva lliure adquisició per a la lectura posterior.

Per tant, en una societat de consum com la que estem immersos, s'ha de tenir molta cura de la bona i adequada presentació al públic per tal d'assegurar una major sortida.

"Un bon llibre infantil pot ésser definit com aquell que

també és llegit amb plaer per un adult" (55).

Per poder assolir aquesta òptima qualitat, cal tenir en compte els dos elements bàsics de tota lectura infantil:

EL TEXT

El conjunt de paraules que componen un text han de ser entenedores per l'infant, encara que no les conegui al cent per cent. L'infant de 10 anys posseeix un vocabulari més o menys concret, i a l'hora d'escriure un text, s'ha de tenir en compte, ja que si li manca la familiarització amb les paraules, l'infant s'avorrirà i acabarà probablement abandonant la lectura.

D'altra banda, s'ha de tenir en compte també el ventall d'interessos que els nens d'aquesta edat acostumen a tenir, sobretot encaminats cap a l'aventura i el moviment, i que més concretament hem perfilat en apartats anteriors.

La dificultat del text suposa per al lector, allunyar-se en certa manera de la lectura i, conseqüentment, influir en la seva adquisició d'actituds negatives envers la lectura.

Segons Harris i Sipay (1980) hi ha tres maneres de determinar la dificultat d'un material lector:

- Considerat judici (A)
- Us d'una fórmula de legibilitat (B)
- Us d'un test de lectura informal (C).

(A) i (B) s'utilitzen per predir la legibilitat d'un material; se centren molt en vocabulari, dificultat i llargada de les frases. (C) requereix haver llegit el material abans.

La idea dels mestres en estimar un material lector varia molt entre ells. En general es fixen en:

- dificultat i freqüència de les idees presentades
- llargada i complexitat de les frases
- vocabulari utilitzat.

De vegades el nen s'avorreix llegint, perquè, tal com ho confirmen alguns autors, la nostra literatura s'apropa poc a

la vida real dels nens, i que és massa rònega. Robert Saladri gas diu (1987): "el problema és quan un autor escriu pensant en un nenet beneit, en comptes de pensar en persones normals, intel.ligents, i en la majoria dels cassos amb una imaginació molt superior a la de l'adult; per la qual cosa caldria fer un esforç per estar a la seva altura, en comptes de rebaixar-se a l'estupidesa" (56).

LA IL.LUSTRACIO

Són molt precises les paraules de Carme Solé i Vendrell (1987): "la il.lustració no ha de ser mai com un ressò que repeteix el mateix so, ha de ser com la partitura que el músic interpreta tot donant-li el seu propi caràcter. Però una il.lustració no ha de dir exactament el que ja està escrit, ha de trobar el propi espai en el text per ser com una prolongació en un ritme perfecte, com perfecte és el llibre que permet llegir en ell dues o tres narracions paral.leles, sense trair mai l'esprit original del text" (57).

La il.lustració és essencial en nens menors de 8 anys, per què facilita la comprensió i crida la sensibilitat i la imaginació.

Fins a l'últim terç del XIX no es descobreix l'art infantil, caracteritzat per la bellesa de la línia i per la qualitat intrínseca definida per ingenuïtat, espontaneïtat, llibertat d'expressió i moviment i, eficàcia colorista. La imatge ha de transmetre plaer.

Amb la imatge s'utilitzen dos tipus de llenguatges: el conceptual i l'icònic; fet que ajuda a obtenir un coneixement més ampli.

L'àudio-visualització suposa un canvi quant a creativitat i comunicació amb la realitat, que pot arribar, si se'n fa ús en excés, a despersonalitzar la persona, degut al fet que:

- s'accedeix de manera més directa als coneixements
- permet una ràpida adaptació als canvis tecnològics
- s'eliminen els intermediaris

- permet simultaneïtat de sensacions
- ofereix un ampli ventall de sabers
- es debilita la capacitat d'interiorització.

Per comprendre la il·lustració i el coneixement que d'ella se'n desprèn, D. Escarpit detalla l'existència de quatre nivells de comprensió progressius de la il·lustració:

-lectura d'enumeració o paradigmàtica (Gómez del Manzano, 1985, 1987):

es tracta de la lectura dels elements de la imatge per separat, que es dona en tres passos:

.exploració ràpida dels trets de la imatge, a través dels quals aquesta és identificada

.explicitació d'aquesta identificació

.si l'enunciació correspon al referent, el procés s'acaba. I si no, es reinicia de nou amb l'exploració

-interconnexió estàtica i descriptiva dels elements identificats (Gómez del Manzano, 1987):

la imatge es tradueix, per part del nen, en un enunciat compost per un substantiu seguit d'un adjectiu, d'un complement o d'un relatiu, o bé per un substantiu associat a un verb com a subjecte o complement.

Es interessant per a aquest nivell el conte d'animals. L'infant acostuma a descriure l'animal encertadament; p. ex. "aquest animalet té la cua llarga".

-interconnexió dinàmica dels elements (Gómez del Manzano 1985, 1987):

depenent del moment en què el nen percep la dinàmica espacial de la imatge, aquesta és traduïda per l'enunciació d'un conjunt sintagmàtic que inclou el sintagma de localització; p. ex. "la Caputxeta entra al bosc i allà hi ha el llop".

Pot arribar a percebre també la dinàmica temporal. Això es dona quan és capaç d'omplir el buit entre dues imatges que expressen dos actes consecutius, el qual tradueix en frases simples; p. ex. "arriba l'ogre, va a buscar a Polzet, ja li brillen els ulls ..."

-discurs paral·lel (Gómez del Manzano 1985, 1987):

es tracta de les exclamacions, preguntes, comparacions o fins i tot silencis, que tenen lloc en el mateix moment de contemplar la imatge. No convé forçar l'expressió, ja que l'infant està sotmès a una recreació de la imatge en el seu interior.

RELACIO ENTRE EL TEXT I LA IL·LUSTRACIO:

Coneguda la importància del text i la importància de la imatge, el problema se'ns presenta en el moment en què pretenem aglutinar-les tot mantenint la independència de cadascuna d'elles.

Perquè això tingui lloc és fonamental que es segueixi una ruta marcada per diferents passos progressius, d'acord amb la mateixa evolució de l'infant, els quals esbrinem tot seguit:

-la il·lustració aïllada:

per començar a familiaritzar l'infant amb el que és un llibre se li donen llibres solament amb imatges separades. Per alguns, aquí comença el primer pas de la lectura, però en realitat això no és llegir, perquè la lectura comença en el moment en què hi ha una continuïtat temporal, una història, i quan el nen va passant les pàgines i trobant un abans i un després.

-els escrits curts a peu d'imatge:

el següent pas consisteix en la presentació d'imatge i lletra alhora. Es tracta de breus escrits sota el dibuix que normalment reflecteixen el que ja diu la imatge; fet que s'ha comprovat que el nen en un principi es sent estimulat per llegir, però en descobrir que no aporta res de nou a la imatge, acaba saltant-se la lletra.

D'aquí que s'ha pensat que aquestes frases podrien constituir qüestions entorn la imatge, i així es comprovaria si s'ha entès realment la il·lustració i la pregunta.

-l'equilibri:

i arribarem al punt d'equilibri entre ambdós elements, ja

que un i altre són bàsics. La importància rau ara en l'edat del lector i l'espai del dibuix, juntament amb el tipus de dibuix i el color d'aquest.

-predomini del text per damunt de la il.lustració:

arribarà un punt, i als deu anys el nen ja ho ha assolit, en què el text predomina per damunt de la imatge. Al nostre infant l'interessa llegir per fer volar la imaginació, per tant, ja no necessita imatges que col.laborin a amenitzar la lectura o bé a facilitar comprensió a la lectura.

Entre els 3 i 6 anys, és important la il.lustració fidel a la realitat. Entre els 6 i 11, té lloc el pas del món lúdic al laboral, i per això s'inicien les imatges-símbol. A partir dels 11 anys, en què comença l'afirmació del Jo, és necessària una imatge de qualitat i detallisme.

Juntament amb l'edat de l'infant, hi influeixen una sèrie d'elements: la seva lògica, la situació cultural, la situació familiar, les seves actituds i, la seva realitat; que faran que contempli la il.lustració d'una manera personal.

3. LA SORTIDA DEL LLIBRE

LA PRODUCCIO EDITORIAL:

El món de les editorials més que no pensar a enfocar la seva tasca envers un objectiu cultural, pensa, sovint, en un únic objectiu econòmic. Aquest fet porta de vegades a l'edició de llibres poc aptes per als infants, tot i que cada vegada s'està tenint més cura a editar llibres de millor qualitat.

Es podia parlar, fa alguns anys, de llibres editats en condicions no gaire bones, però cada vegada més això ha passat a la història i s'estan realitzant bones impressions, i, en definitiva, llibres on tant el text com la imatge han estat molt treballades abans de sortir al carrer.

A finals de l'any 1987 hi ha enregistrat a Espanya un total de 2600 editorials, de les quals solament es poden conside

rar actives unes quatre-centes.

Espanya, en aquests moments, té unes bones editorials de llibres infantils; i Catalunya es troba en uns moments òptims en la seva producció editorial, ja que hi ha un bon nombre d'editorials amb una gran categoria: La Galera, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Miquel Salvatella... són alguns dels diversos exemples.

La realitat del curs 1986-1987 és que s'han produït un total de 187 noves altes d'editorials, mentre que han tancat les portes 192. Això ens ve a demostrar que obren i tanquen de manera paral·lela, mentre es manté un nombre d'elles estable. L'ISBN considera aquesta xifra força normal dins el nostre mercat.

Tanmateix, el llibre infantil espanyol d'avui "arriba a unes cotes sensibles lingüístiques i gràfiques. La producció espanyola és de bona qualitat literària i generalment, també de bona factura tècnica" (58).

Les traduccions ocupen més d'un 70 % de la producció global, degut a problemes sobretot de tipus econòmic. La qualitat del llenguatge de la reedició de literatura infantil clàssica és mitjana, però cal ressaltar les traduccions d'autors contemporanis, sobretot els d'algun premi de renom.

La xifra dels títols que han passat per l'assignació de l'ISBN és de 36.912, fet que suposa un nou rècord en superar en un 6.2 % la xifra de l'any anterior, representant uns 2.200 títols més juntament amb altres aspectes d'interès:

-Les primeres edicions s'eleva a 73 %, que representa també una xifra lleugerament elevada respecte a la de l'any anterior

-Les traduccions (que ocupen el 25 % del total) segueixen la mateixa tendència que en els anys anteriors, tot i que hi ha una lleugera disminució a l'anterior

-La distribució geogràfica indica que gairebé el 77 % de l'edició espanyola és repartit entre Madrid (39 %) i Barcelona (38 %)

-L'edició en les diferents llengües de l'Estat presenta, respecte a l'any anterior, increments positius. En basc augmen ten un 11.5 %, en català un 8 % i en gallec un 0.8 %, respecte al curs passat.

CONCEPTE	ANYS			
	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87
Producció títols	29.484	30.754	34.752	36.912
Increment % interanual	-2.1	+4.3	+12.9	+6.2
Novetats (1a. ed.)	21.482	22.394	24.742	27.058
Percentatge de novetats	72.86	72.81	71.19	73.30
Reimpressions	8.002	8.360	10.010	9.854
% de reimpressions	27.14	27.19	28.81	26.70
Traduccions	7.368	8.489	9.437	9.242
% de traduccions	2.9	27.6	27.2	25.0

Taula 10. Dades globals sobre la inscripció de nous tí-
tols publicats, facilitades per l'ISBN (La Voz
del Libro, 1988, pp. 1).

Podem fins i tot arribar a perfilar la producció editorial en català, tal com es mostra en les següents taules, a partir de les dades ofertes per la Generalitat de Catalunya en el seu stand del Liber'88, a Barcelona.

CLASSIFICACIO TEMATICA	PERCENTATGE PRODUCCIO ANY 1987
INFANTIL	17.7
LITERATURA	35.8
LLIBRES DE TEXT	8.6
CIENCIES SOCIALS	12.4
CIENTIFICS	1.4
RELIGIO	5.7
HISTORIA	12.3
ALTRES	6.1

Taula 11. Percentatges de la producció editorial en cata-
là de l'any 1987, desglossats per temàtiques.

Igualment podem esbrinar la quantitat de llibres produïts des de l'any 1977 fins el 1987, tal com es mostra a la Figura 14.

Segons les estadístiques realitzades per la Generalitat, entre l'any 1970 i el 1987 hi ha hagut un increment de producció del 124 %, tot i tenint en compte l'any 1985 com una data remarcable quant a l'augment de les importacions.

A l'any 1987 s'han editat a Catalunya un total de 14.933 llibres (346 més que a Madrid), suposant el 10.7 % de la producció global espanyola.

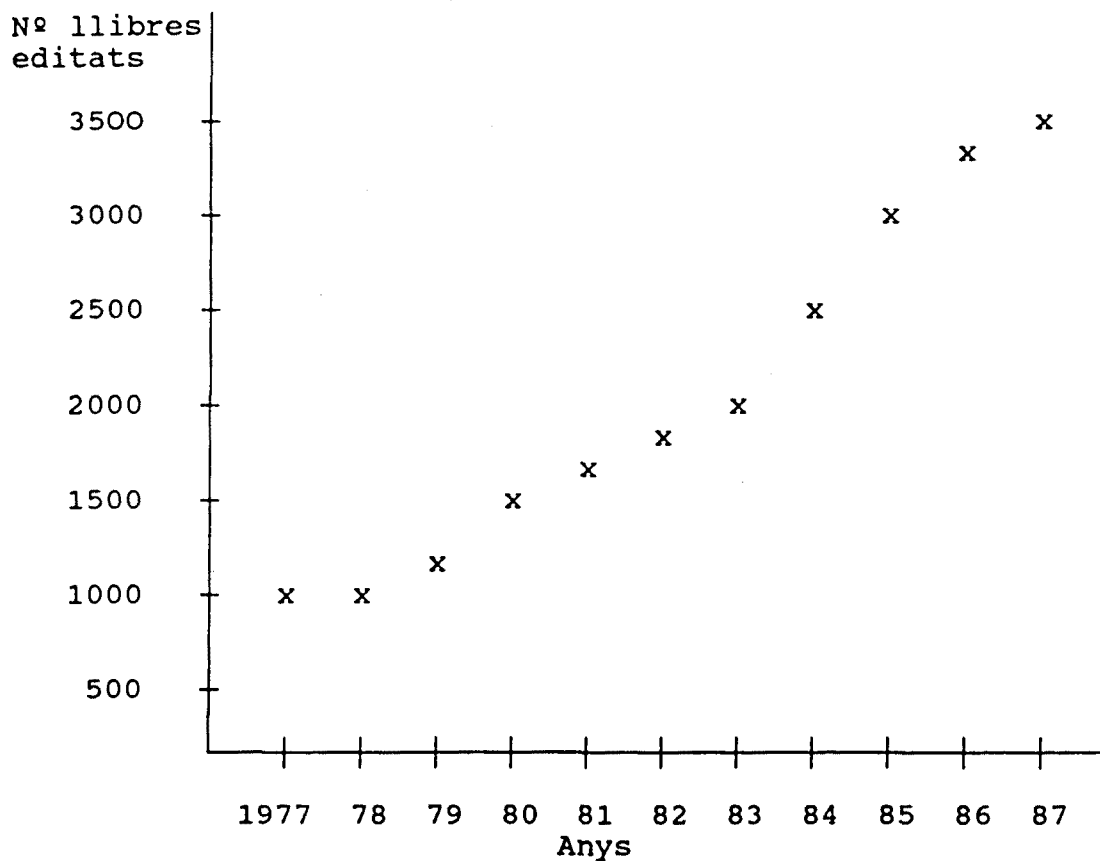


Figura 14. Llibres editats en llengua catalana (1977-1987).

Considerem igualment interessant conèixer la nostra posició editorial respecte al món, segons les dades aconseguides a través de la "Federación Española de Cámaras del Libro", segons podem contemplar en la **Taula 12** i **Taula 13**.

ANY	PAISOS D'ON S'HA IMPORTAT			TOTAL
	Europa	Iberoamèrica	Resta del món	
1980	4.2	0.7	0.5	5.4
1981	4.9	0.6	0.6	6.3
1982	6.6	0.9	0.7	8.2
1983	6.6	0.8	0.7	8.1
1984	7.6	0.7	0.9	9.2
1985	9.9	0.7	0.9	11.5
1986	12.5	0.5	0.8	13.8
1987	13.3	0.5	0.7	14.5

Taula 12. Percentatge d'importacions del Sector del Llibre entre 1980 i 1987.

ANY	ZONA IMPORTADORA			TOTAL NACIONAL
	MADRID	CATALUNYA	EUSKADI	
1986	7.5	6.3		13.8
1987	8.5	6.0		14.5

Taula 13. Importacions del Sector del Llibre, en mils de milions de pessetes, desglossades segons les Comunitats Autònomes.

Aquestes xifres ens reflecteixen sobretot la gran importància de la importació del llibre europeu, i la poca diferència existent quant a la importació de llibres entre Madrid i Catalunya, capdavanteres quant al món editorial espanyol.

ANY	PAISOS ON S'HA EXPORTAT			TOTAL
	Europa	Iberoamèrica	Resta del món	
1980	6.9	19.1	1.9	27.9
1981	7.5	26.1	2.3	35.9
1982	7.9	23.2	3.5	34.6
1983	10.2	17.5	4.6	32.3
1984	12.8	22.3	7.6	42.7
1985	14.3	27.8	6.3	48.4
1986	13.5	22.0	4.7	40.2
1987	16.0	16.5	4.7	37.2

Taula 14. Percentatge d'exportacions del Sector del Llibre entre 1980 i 1987.

ANY	ZONA EXPORTADORA			TOTAL NACIONAL
	MADRID	CATALUNYA	EUSKADI	
1986	16.0	23.4	0.8	40.2
1987	13.1	22.7	1.4	37.2

Taula 15. Exportacions del Sector del Llibre, en mils de milions de pessetes, desglossades segons les Comunitats Autònomes.

Quant a les exportacions, tot i que no és d'estranyar la importància de venda a Sudamèrica, volem ressaltar que a poc a poc ha anat augmentant aquesta exportació a Europa; trobant-se a hores d'ara en una mateixa proporció que amb Sudamèrica. El llibre produït a Catalunya (que no vol dir pas l'escrit únicament en llengua catalana) està tenint molta més sortida que no pas a la resta de les Comunitats Espanyoles.

Aquestes xifres ens fan animar, en veure que el món editorial és bo i fins i tot té una bona sortida a l'estranger.

Quant a l'estructura interna de la producció editorial cal destacar els següents aspectes:

-Llibres infantils i juvenils:

continua augmentant la seva producció considerablement respecte a l'any anterior; fet que vol dir que s'ha recuperat del sotrac de 1983-1984 però que encara no ha tocat sostre. Continuen amb un elevat nivell les traduccions (el 44 % del total d'aquest sector). Les causes poden trobar-se en una major rendibilitat que ofereix a l'editor l'obra estrangera de qualitat i èxit ja assegurat, juntament amb la manca d'oportunitats que se li ofereixen a l'autor espanyol.

-Llibres d'ensenyament i educació:

recuperació en aquest sector que creix el 14 % davant el 10 % de l'any anterior. Les línies d'edició han vist incrementat el seu nombre de títols respecte als censats en l'any anterior, i són: de pre-escolar (10.5 %), d'EGB (14 %), de BUP i COU (53.8 %) i FP (19.4 %). Han disminuït, però, els d'ensenyament universitari (-3.8 %) i educació en general (-2.2 %).

Aquestes xifres ens fan reflexionar que no ens podem queixar de la importància editorial, sinó que, com deia Bru de Sala (1987): "si quelcom li falta a la nostra literatura és simplement lectors" (59), i ho confirmen les paraules d'Antònia Oliver (1987): "escasseja un autèntic esperit d'aventura en el lector" (60).

L'escriptora i editora Esther Busquets assenyala que "no existeix una tradició, com en els països del nord d'Europa" (61).

Tot i que les xifres siguin prou engrescadores, el que sí podem criticar de la nostra producció editorial és que:

-els llibres per a la joventut són produïts tot sovint per gent no especialitzada

-la gran quantitat de col·leccions és deguda més a necessitat comercial que a la recerca d'originalitat

-la difusió dels llibres es relaciona més amb l'aspecte econòmic (p. ex. editorials importants faran més propaganda o distribuïran a més llocs, per la qual cosa també l'escriptor s'ha d'adaptar als temes de moda deguts a la ideologia dominant).

LES LLIBRERIES:

Si la producció editorial és important, també cal anomenar la llibreria com el lloc on pot l'infant rebre el llibre de manera directa, a través de la seva adquisició.

Les editorials s'encarregaran d'estendre les seves produccions en el màxim nombre de llibreries possible, i aquestes les sol·licitaran en funció de la sortida que tinguin.

Cada dia més, estan sorgint llibreries especialitzades en literatura infantil, algunes de les quals fins i tot editen llistats per edats o bé temàtiques, i realitzen conferències i cursos sobre el tema.

La pugna es troba en si els llibres infantils han d'estar solament a les llibreries, o també poden estar als quioscs. Les opinions al respecte, són de tota mena:

-Els qui hi estan en contra afirmen que el llibre té el seu lloc únicament a la llibreria, tal com ens ho reflecteixen les següents paraules: Els nens han d'aprendre a anar d'una manera activa a la llibreria a buscar el llibre, els nens, igual que els adults, perquè tot, en definitiva, és el mateix: literatura. Xavier Montesol (1987) va més enllà tot dient que creu que els llibres en els quioscs s'espantllen més.

-Els qui hi estan d'acord diuen que si el llibre és bo, ja se n'ocuparan de buscar-lo, estigui on estigui. Ballaz i Bru de Sala raonen que com a més llocs estigui més es podrà vendre.

El més important, més que estigui on estigui, és que l'esculli el propi nen i no els pares, diu Saladrigues (1987).

LA BIBLIOTECA DEL POBLE O DEL BARRI:

A l'any 1802 es crea als Estats Units la primera biblioteca infantil. Avui dia tots els països compten amb institucions que intenten facilitar i difondre la lectura entre els nens.

La biblioteca és un lloc imprescindible per a la cultura del poble i del barri que, des de no fa gaires anys sembla que hagi caigut en un cert desprestigi i abandó.

Els llibres poden representar de vegades una despesa massa important per a l'economia familiar; però aquest fet no ha de ser un obstacle perquè els nens llegeixin.

Els EEUU, Gran Bretanya i la Unió Soviètica són els països que compten amb un major nombre de biblioteques infantils i juvenils. Espanya hi està molt lluny, però no podem oblidar que en els darrers vint anys s'ha incrementat considerablement l'interès pel que llegeixen els nens i adolescents: hi ha un bon nombre d'autors, il·lustradors, biblioteques, editorials i experts en literatura infantil i juvenil.

Catalunya mereix un dels llocs prioritaris, ja que existeix una àmplia xarxa de biblioteques pels barris de les grans ciutats, i pels pobles. La Generalitat, les Diputacions, els Ajuntaments i les Caixes d'Estalvi, tenen biblioteques públiques de consulta i de préstec per a nens, joves i adults.

Existeix un dilema sobre què és millor: l'existència de la biblioteca a l'escola o de la biblioteca al barri. Més que ser contràries, són complementàries, ja que una reforça l'altra. És important que es lluiti per la millora de la biblioteca a l'escola i per la biblioteca al barri.

La biblioteca del barri suposa dos avantatges:

a) està al marge del medi escolar:

per molts nens la lectura es troba totalment relacionada amb l'escola, tot i que, sortosament, sembla que comenci lentament a canviar.

Degut al lligam entre la lectura i l'escola, a molts nens no els atrau gaire el fet de llegir, perquè ho consideren com una activitat escolar més.

b) no té relació amb l'escola, i sempre, tota la vida, està oberta:

l'escolaritat ocupa uns anys determinats, i durant aquests, la possibilitat d'accés a la biblioteca de la classe o bé de l'escola és una realitat. Una vegada acaba l'escola, continua existint la possibilitat d'anar a la biblioteca: a la biblioteca pública.

L'infant que volia practicar la lectura recreativa, no fa gaires anys, es limitava a fer-ho a casa. Avui, en canvi, s'ha donat un gir total: l'infant gairebé no llegeix a casa, i en canvi llegeix molt més a la biblioteca de classe o bé de l'escola, degut al fet que en elles hi troba títols atractius i gran varietat de llibres.

Ens ha semblat molt interessant el treball de Tourrette (1982) sobre els interessos lectors en nens de 6 a 12 anys, i un dels aspectes que ella investiga tracta de l'accés al llibre, de com el nen contacta amb el llibre. La realitat mostra que el 88 % dels nens sembla trobar amb certa facilitat els llibres, sense tenir en compte factors com sexe o bé classe social.

a) Localització dels llibres:

a la biblioteca de classe (entre el 87 i 97 %), a la biblioteca de l'escola (entre el 72 i 79 %), en una altra biblioteca (entre un 51 i 76 %, depenent molt de la classe social), a casa (entre un 85 i 92 %) i préstec dels companys (entre 32 i 50 %).

Aquestes xifres distribuïdes entre les diferents classes socials se'ns mostren de la següent manera: escullen llibres a la biblioteca del poble o barri: classe 1 o més alta el 60 %, la classe una mica inferior el 51 %, la que continua el 55 % i la classe més baixa el 76 %.

Tenint en compte els cursos escolars, resulta que els del cicle elemental troben els llibres a la biblioteca escolar un 42 % i els del cicle mitjà un 94 %; i, a la biblioteca de classe els troben el cicle mitjà un 71 % i l'elemental un 94 %.

b) D'on agafa més sovint els llibres:

els resultats ens mostren que de la biblioteca de l'escola (entre 33 i 42 %), de la biblioteca de la classe (10-18 %), del fons personal (21-33 %) i dels amics (0-3 %).

Però a mida que augmenta l'edat en l'infant, disminueix el percentatge de llibres agafats de la classe i, en canvi, augmenta el percentatge de llibres agafats de la biblioteca exte-

rior i els prestats pels companys.

REFLEXIONS:

Tot i que la realitat de la producció, venda i possibilitats d'accés als llibres, és molt positiva... el nombre de lectors ha augmentat també proporcionalment ???.

Sembla que els infants de cicle inicial i mitjà, prefereixen abans una joguina que no pas un llibre.

Les causes que es llegeixi poc són molt variades.

McLuhan va pronosticar, als anys seixanta, que el llibre acabaria morint arran de l'aparició de nous mitjans de comunicació de masses; de moment, les seves profecies no s'han complert del tot, però tampoc es pot dir que la TV no ocupi moltes de les hores lliures del nen.

Cal reflexionar també sobre les hores lliures reals que té el nen avui dia, ja que la seva jornada és molt intensa: a sobre de les hores d'escola té tot un altre horari d'activitats complementàries que dins o fora de l'escola ha de realitzar sovint degut a la pressió paterna (idiomes, esport, dansa, informàtica, etc), i que ocupen una bona part d'aquest temps d'oci. Quan el nen arriba a casa té ganes d'estar amb alguna joguina o davant la televisió, sense haver de realitzar cap mena d'esforç físic o bé mental.

4. ACTITUDS DE L'AMBIENT ENVERS LA LECTURA

LES PUBLICACIONS PREFERIDES:

A partir de les influències rebudes de la família, de l'escola i, del propi ambient, l'infant mostrarà major interès per un tipus de publicacions o bé un altre.

A través de les publicacions preferides pels infants, ens adonem de quins són els seus interessos lectors, i, consegüentment, de les actituds que tenen envers la lectura.

Segons un estudi fet a Itàlia (Martín de la Calle, 1986)

entorn les actituds i interessos dels seus escolars, se'ns mostren els percentatges del tipus de publicacions preferides:

EDATS	PUBLICACIONS PREFERIDES (%)			
	diaris	revistes	llibres	total
06-10 anys	9.6	53.6	82.1	59.6
11-13 anys	28.0	61.1	84.9	77.1

Taula 16. Percentatge de les publicacions preferides pels infants italians (Martín de la Calle, 1986).

Destaca una clara preferència pels llibres, notable interès per les revistes i escassa atenció als diaris. Els pocs que llegeixen premsa diària ho fan una o dues vegades per setmana, i prefereixen els diaris esportius per damunt dels d'informació.

Un altre aspecte que ens demostra d'una manera més profunda les actituds i els interessos de l'infant envers la lectura, tracta sobre el coneixement del nom dels autors, il·lustradors i editors.

Segons Tourrette (1982) el 45% dels nens enquestats coneixen el nom d'un autor, el 13 % el d'un il·lustrador i el 31 % d'un editor. L'edat és un factor molt important, ja que a més edat el nen recorda més noms.

	CICLE INICIAL	CICLE MITJA
	%	%
AUTOR	15	82
IL.LUSTRADOR	3	27
EDITOR	8	60

Taula 17. Percentatge del coneixement sobre els autors i editors del llibre, segons el nivell escolar (Tourrette, 1982).

Els percentatges en certa manera també segueixen la seva lògica, ja que l'autor és el més conegut per tots i que l'infant en aquesta edat ja es fixa en el nom de l'autor per escollir més obres d'ell, si és que li ha agradat, o bé per no escollir-ne més si és que l'ha avorrit. En un menor lloc inferior hi trobem l'editor, que acostuma a figurar també en la portada del llibre, i que, per tant, cada vegada més el reté el nen. I potser, l'il·lustrador és el menys conegut, perquè és també el que menys protagonisme hi té en la portada del llibre.

Segons les diferents classes socials també hi trobem diferències:

	Alta %	M.Alta %	M.Baixa %	Baixa %
AUTOR	55	48	41	24
IL.LUSTRADOR	14	16	11	24
EDITOR	44	35	24	40

Taula 18. Percentatge del coneixement sobre els autors i editors del llibre, segons la classe social (Tourrette, 1982).

COM PROMOURE L'HABIT LECTOR:

Diversos autors han treballat en la promoció de l'hàbit lector (La Voz del Libro 1988, Nweke 1987) i podem concloure que cal una política innovadora, que, tot tocant de peus a terra, tingui en compte els següents aspectes:

a) Considerar la lectura com una assignatura obligatòria en els primers cursos d'EGB:

la lectura és la base de la cultura, i per això, s'ha de potenciar sobretot en els primers cursos.

Hi ha l'excusa que el pla d'estudis ja està massa carregat, però això no és vàlid, ja que la lectura es troba en la base de qualsevol desenvolupament cultural, tècnic i científic.

fic. Es un criteri mental que requereix entrenament. Ja que durant la infantesa és quan s'agafa l'hàbit, cal mostrar lectures ben orientades que repercutiran en el futur i en una millor societat.

b) Campanyes de promoció de la lectura:

a un nivell més general són importants aquestes campanyes per penetrar en la gent i modificar els estereotipus existents referents al valor del llibre i la significació de la lectura. Cal convocar gent amb reconegut prestigi cultural i científic disposades a recolzar amb la seva signatura el foment de la lectura. Establir discussions informatives i expansives a les biblioteques, realitzar programes en els mitjans de comunicació, enquestes, etc.

c) Tenir en major consideració la lectura, a nivell estatal:

el primer pas que cal donar és la pròpia presa de consciència per part dels qui governen, cara a fomentar des de la part més elevada d'un país, la lectura a tothom.

En el nostre país, dins dels pressupostos generals de l'Estat per a 1988, s'han destinat els següents milions, per:

- Ministeri de Cultura 49.326,-
- Direcció General del llibre i Biblioteques ... 6.323,-

d) Desenvolupament de les Biblioteques Públiques:

és necessari augmentar el nombre de bibliotecaris especialitzats i millorar la imatge de la biblioteca pública, que ha de convertir-se en un focus d'irradiació cultural que animi els infants i adolescents a omplir el seu temps lliure.

Espanya es troba en un nivell molt baix quant inversions bibliotecàries. A Europa i Estats Units la inversió bibliotecària suposa entre el 20 % i 25 % de les vendes totals del sector, mentre que a Espanya no s'arriba ni a l'1.5 %. No cal pretendre un augment indiscriminat, sinó reflexionar seriosament entorn una política de biblioteques públiques.

S'han estat fent esforços, des de fa un temps, sobretot a

nivell de construcció d'edificis i millora d'alguns dels existents, tot i que encara les xifres són molt ridícules: mentre ens corresponen un 0.3 volums per habitant, recomanen en els països desenvolupats 3 volums per habitant.

Fóra necessari establir programes a curt i llarg termini per dotar les biblioteques públiques amb un 4-6 % del total de la producció de llibres espanyols pel valor d'uns 4600 a 7000 milions dels quals, com a mínim, hauria de figurar un terç en el pressupost del Ministeri de Cultura per a la dotació de centres nacionals i biblioteques públiques estatals, alhora de col.laborar en el finançament de biblioteques per a les presons, per a les escoles, etc.

5. EXPERIÈNCIES REALITZADES PER AL FOMENT DE LA LECTURA

Ens trobem en un bon moment, no òptim, de l'existència d'un moviment per promocionar el llibre i la lectura en la nostra societat.

En l'apartat anterior hi hem deixat entreveure aspectes de considerable importància per al foment de la lectura.

De manera general existeixen algunes experiències que estan tenint lloc en el nostre país, de les quals, en algunes, Catalunya ocupa una posició privilegiada:

a) Fires del Llibre:

arreu d'Espanya s'estan potenciant molt les fires del llibre infantil, juntament amb altres tipus de lectura i també de manera independent.

Barcelona és una de les ciutats que més fires de llibres porta a terme al llarg de l'any: al Passeig de Gràcia, a l'Estació de Sants o de França, o bé al Saló del Tinell, es realitzen fires molt específiques per als infants.

També la Diada de Sant Jordi i els interessants descomptes per comprar llibres col.laboren a l'adquisició d'obres infantils.

Les Fires del Llibre poden ser de tres tipus:

- segons la iniciativa de grups de caràcter voluntari
- a càrrec d'associacions professionals del llibre
- encarregant a empreses externes l'ajut.

b) Concursos promoguts per editorials:

cara a animar els nens a llegir i a escriure algunes editorials convoquen concursos per als escolars. Existeixen diversos exemples per arreu d'Espanya. Els premis atorgats acostumen a ser lots de llibres de la mateixa editorial.

c) Programes d'apropament a la biblioteca:

s'estan portant a terme, en diversos llocs, programes per tal que l'infant s'apropi a la biblioteca, amb experiències molt diverses. Barcelona i València són les pioneres en aquests tipus d'experiències.

Es força interessant l'experiència que realitza Scholl, en crear un centre per a lectors rebecs a anar a la biblioteca, tot buscant situacions en les quals el nen necessiti de la biblioteca: trobar llibres que donin respostes a un misteriós concurs.

Concurseu diversos centres en identificar llibres amb característiques d'un animal concret p.ex., i rebrà 1 punt per identificar el llibre concret, i 2 si li porta al tutor i n'hi llegeix un tros. Als nens més grans, de 6è cap amunt, ja no els comença a agradar gaire concursar i als bibliotecaris, no a tots els agrada participar.

Els principals objectius són:

-motivar els nens a demanar i conèixer la biblioteca, el seu amic bibliotecari, i la manera en què el bibliotecari busca les solucions

-introduir alguns llibres populars i coneguts

-augmentar en els nens l'autoestima a través dels llibres, amb la col.laboració de pares i tutors

-oferir l'oportunitat per saber més entorn els llibres i desenvolupar bons sentiments envers la lectura a través de la interacció amb el bibliotecari, pare i tutor.

R E F E R E N C I E S

1. MORALES, M. (1987): "Chequeo al libro de los peques". **El Periódico**, Juny, 27, pp. 28.
2. MORALES, M. (1987): "Chequeo al libro de los peques". **El Periódico**, Juny, 27, pp. 28.
3. BRASLAVSKY, B.P. (1983): **La lectura en la escuela**. Buenos Aires: Kapelusz, pp. 9.
4. SOLE, I. (1986): **L'ensenyament de la comprensió lectora**. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia, pp. 10.
5. PANERO, J. - M. ZELNICK (1980): **Human dimension and interior space: a sourcebook of design reference standards**. New York: Whitney Library of Design. pp. 57.
6. HOLLAND, N. (1975) : **Fifth readers reading**. New Haven, C.T.: Yale University Press.
7. MORALES, M. (1987): "Chequeo al libro de los peques". **El Periódico**, Juny, 27, pp. 28.
8. NELL, V. (1988): "The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications". **Reading Research Quarterly**. Winter 23, 1, pp. 7.
9. NELL, V. (1988): "The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications". **Reading Research Quarterly**. Winter 23, 1, pp. 7.
10. NELL, V. (1988): "The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications". **Reading Research Quarterly**. Winter 23, 1, pp. 8.
11. NELL, V. (1988): "The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications". **Reading Research Quarterly**. Winter 23, 1, pp. 8.
12. NORMAN, D. A. (1980) : "Twelve issues for cognitive science". **Cognitive Science**. 2, 1-32.
13. JONES, M.G. (1983): "The reading attitudes and interests of fifth graders". **ERIC nº 228.626**. April, pp. 7.
14. JONES, M.G. (1983): "The reading attitudes and interests of fifth graders". **ERIC nº 228.626**. April, pp. 7.
15. GETZELS, J.W. (1966): "The problems of interests: a re-

- consideration". En: H.A. ROBINSON: **Reading: seventy-five years of progress**. Chicago: University of Chicago Press, pp. 98.
16. COFER, C.N. - M.H. APPLEY (1964): **Motivation: theory and research**. New York: John Wiley & Sons.
 17. GREANEY, V. (1986): "Parental influences on reading". **The Reading Teacher**. April, 39, pp. 817.
 18. BAMBERGER, R. (1975): **La promoción de la lectura**. París: UNESCO. pp. 77.
 19. GAMBRELL, L.B. - R.J. BALES (1986): "Mental imaginery and the comprehension monitoring performance of fourth and fifth grade poor readers". **Reading Research Quarterly**. Fall, 21, 4, pp. 2.
 20. SWAIN, E.H. (1978): "Using comic books to teach reading and language arts". **Journal of Reading**. December, 22, pp. 254.
 21. HALLENBECK, P.N. (1976): "Remediating with comic strips". **Journal of Learning Disabilities**. January, 9, pp. 12.
 22. GETZELS, J.W. (1966): "The problems of interests: a re-consideration", en: H.A. ROBINSON: **Reading: seventy-five years of progress**. Chicago, ILL: University of Chicago Press. pp. 98.
 23. HARRIS, A.J. - E.R. SIPAY (1980): **How to increase reading hability**. New York, NY: Longman. pp. 520.
 24. HARRIS, A.J. - E.R. SIPAY (1980): **How to increase reading hability**. New York, NY: Longman. pp. 523.
 25. COMBS, C. - R. VAN DUSSELDORP (1984): "Student and teacher attitudes toward uninterrupted sustained silent reading". **ERIC nº 248.488**. pp. 5.
 26. BARBE, W.B. (1961): **Educator's guide to personalized reading instruction**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. pp. 70.
 27. LOOFT, W.R. (1973): "Socialization and personality trough out the life-span: an examination of contemporary pschyl ogical approaches", en: P.B BALTES - K.W. SCHAIE: **Life-**

- span developmental psychology: personality and socialization.** New York, NY: Academic Press. pp. 28.
28. ALVAREZ, A. (1986): "Jean Foucambert, un investigador revolucionario". **Comunidad Escolar**, Noviembre, 27, pp. 5.
 29. RUBENSTEIN, G. - FISHER, L. - IKER, H. (1975): "Peer observation of student behavior in elementary school classrooms". **Developmental Psychology**. 11, pp. 867.
 30. DOLE, J.A. - ADAMS, P.J. (1983): "Reading curriculum for gifted readers: a survey". **Gifted Child Quarterly**. Spring 27, 2, pp. 65.
 31. ZIVIAN, M.T. - SAMUELS, M.T. (1986) : "Performance on a word-likeness task by normal readers and reading disabled children". **Reading Research Quarterly**. Spring, 21, 2, pp. 151.
 32. DUBOIS, A. (1987): **Recherche sur l'intérêt pour la lecture des enfants de Quatrième Année Primaire**. Neuchâtel, Suïssa: I.R.D.P. pp. 15.
 33. RUSSELL, D.H. (1961): **Children learn to read**. New York, NY: Ginn and Company. pp. 42.
 34. BALDWIN, A.L. - J. KALHORN - F.H. BREESE (1945): "The appraisal of parental behavior". **Psychological monographs**. 58, 268, pp. 66.
 35. REY, M. (1986): "AFALE, una asociación para el fomento de la lectura". **Comunidad Escolar**. Octubre, 5, pp. 10.
 36. COMUNIDAD ESCOLAR (1987): "El placer de la lectura". **Comunidad Escolar**. Deseembre, 2, pp. 2.
 37. NEALE, D.C. - N. GILL - W. TISMER (1970): "Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement". **Journal of Educational Research**. 63, pp. 235.
 38. MAGER, R.F.: **Desarrollo de las actitudes hacia la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, pp. 83.
 39. MAGER, R.F.: **Desarrollo de las actitudes hacia la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca, pp. 86.
 40. MILLER, J.W. (1986): "Evaluation and selection of basal

- reading programs". **The Reading Teacher**. October, 40, 1, pp. 13.
41. LAPP, D. - J. FLOOD (1978): **Teaching reading every child**. New York, NY: McMillan. pp. 7.
 42. CULLINGFORD, C. (1987): "Children's attitudes to teaching styles. **Oxford Review of Education**. 13, 3, pp. 333.
 43. SPIEGEL, D.L. (1981) : **Reading for pleasure guidelines**. Newark, DE: International Reading Association. pp. 27.
 44. DAWSON, M.A. (1972): "Developing interest in books", en: A.K. HOWARD: **The quest for competency in teaching reading**. Newark, DE: International Reading Association. pp. 37.
 45. PEREZ, S.A. (1986): "Children see, children do: teachers as reading models". **The Reading Teacher**. October, 40, 1, pp. 9.
 46. ARTLEY, A.S. (1975): "Good teachers and reading. Who are they ?". **The Reading Teacher**. October, pp. 31.
 47. WILSON, R. - M.A. HALL (1972): "Reading at the elementary school children". New York, NY: Van Nostrand Reinhold. pp. 341.
 48. RODRIGUEZ, N. (1980): "Determinación de la comprensibilidad de materiales de lectura por medio de variables lingüísticas". **Lectura y Vida**. Març, 1, 1, pp. 4.
 49. COMBS, C. - R. VAN DUSSELDORPH (1985): "Student and teacher attitudes toward uninterrupted sustained silent reading". **ERIC nº 248.488**. February, pp. 5.
 50. MORK, T.A. (1972): "Sustained silent reading in the classroom". **The Reading Teacher**. 24, pp. 441.
 51. OLIVER, M.E. (1976): "The effect of high intensity practice on reading achievement". **Reading Improvement**. 13, pp. 228.
 52. LAWSON, C.V. (1972): **Children's reasons and motivations for the selection of favorite books**. Kansas, MI: University of Kansas. Unpublished Doctoral Dissertation. pp. 44.

53. HARRIS, A.J. - E.R. SIPAY (1980): **How to increase reading ability**. New York, NY: Longman. pp. 523.
54. BARKER, R. - R. ESCARPIT (1973): **The book hunger**. Paris: UNESCO. pp. 152.
55. VENTURA, N. (1987): "Todo sobre la literatura infantil". **El Periódico**. Juny, 23, pp. 27.
56. SALADRIGAS, R. (1987): "Todo sobre la literatura infantil". **El Periódico**. Juny, 23, pp. 29.
57. SOLE, C. (1987): "La ilustración - una elección". **Encuentros de literatura infantil**. Melilla: Maig, 9, pp. 48.
58. GOMEZ DEL MANZANO, M. (1987): "Técnicas de animación para la lectura: el Libro-Forum". **Encuentros de literatura infantil**. Melilla: Maig, 9, pp. 28.
59. BRU DE SALA, J. (1987): "Todo sobre literatura infantil". **El Periódico**. Juny, 23, pp. 29.
60. OLIVER, A. (1987): "Todo sobre literatura infantil". **El Periódico**. Juny, 23, pp. 29.
61. TUSQUETS, E. (1987): "Todo sobre literatura infantil". **El Periódico**. Juny, 23, pp. 29.