

Lectura, comprensió lectora i hàbit lector: un repte compartit

Jordi González Batlle*

Resum

Bona prova de la importància que ha adquirit la lectura al sistema educatiu és el fet que el Departament d'Ensenyament posés en marxa el Pla d'Impuls a la Lectura (PILEC) el curs 2011-2012, conscient que la competència lectora és la base de molts aprenentatges. Aquest article té com a objectiu posar de manifest la responsabilitat dels docents a l'hora d'aconseguir formar uns lectors plenament competents, que entenguin allò que llegeixen, i amb un hàbit de lectura mínimament digne. Però aquesta tasca de mediació o tutorització no només recau en els docents, sinó que és una responsabilitat compartida, on la resta dels estaments de la societat (família, administracions públiques, mitjans de comunicació) hi juguen un paper fonamental. En aquest sentit, després de presentar els objectius del PILEC, reflexionem al voltant del concepte mateix del procés de lectura i, per últim, incidim en els reptes que planteja la pràctica lectora per tal que els alumnes esdevinguin uns lectors competents.

Paraules clau

Lectura, comprensió lectora, hàbit lector, ensenyament secundari.

Recepció original: 08 de novembre de 2016

Acceptació: 18 d'abril de 2017

Publicació: 19 de gener de 2018

Es un hecho generalmente aceptado que los niños no vienen a este mundo con un libro bajo el brazo. Pero tan cierto es que los niños no nacen lectores como que ninguno nace no lector. La adquisición del hábito de lectura no responde a una evolución natural, sino que pertenece al ámbito de lo cultural y se inscribe en el proceso más general del acceso al lenguaje; para lo cual se requiere un medio social, escolar y familiar que estimule y oriente ese proceso.

Equipo Peonza (2001, p. 43)

Aunque se sepa leer, no se es lector hasta que no se adquiere el hábito de la lectura.

P. C. Cerrillo (1996, p. 49)

La lectura a l'ensenyament secundari

Arran dels pèssims resultats obtinguts pels nostres alumnes a les proves PISA, la comprensió lectora ha esdevingut una qüestió prioritària per a tots els professionals involucrats en la docència a primària i secundària. Bona prova d'això ha estat la creació i

(*) Professor de Llengua castellana i Literatura a l'Institut Barri Besòs de Barcelona. Doctor en Didàctica de la llengua i la literatura per la Universitat de Barcelona (2010). Membre del Grup de recerca POCÍÓ (Poesia i educació, <http://www.pocio.cat>), adscrit a la Universitat de Barcelona. Autor de diversos articles sobre la lectura a secundària i coautor de guies didàctiques i de lectura per a les editorials Teide i McGraw-Hill. Adreça electrònica: jorgegbatlle@gmail.com

la posterior implantació del pla d'Impuls de la Lectura (PILEC), engegat el curs 2011-2012 pel Departament d'Ensenyament.

El PILEC es fonamenta en tres eixos fonamentals: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir, o el que és el mateix, la competència lectora (l'aprenentatge de la lectura), la competència informacional i l'hàbit lector. Són, per dir-ho d'alguna manera, les tres «cares» d'una mateixa moneda, la lectura, totes ells amb les seves particularitats, però al mateix temps inextricablement unides. L'objectiu del pla no és altre que potenciar la lectura en totes les seves múltiples accepcions per tal d'augmentar la competència comunicativa lingüística i el desenvolupament (i posterior consolidació) de l'hàbit lector dels alumnes, partint de la base que «la competència lectora és la base de molts aprenentatges i un requisit per participar amb èxit en bona part dels àmbits de la vida adulta», tal com se'ns recorda al web del Departament d'Ensenyament.

El Pla d'Impuls a la Lectura té tres grans objectius generals: millorar la competència lectora per augmentar el rendiment acadèmic de tots els alumnes i afavorir així l'èxit educatiu; aconseguir que els infants i joves assumeixin les seves responsabilitats com a aprenents autònoms amb capacitat per accedir a la informació i al coneixement, fent de la lectura l'eina per a l'aprenentatge en totes les àrees i matèries del currículum, i per últim formar bons lectors que gaudeixin i aprenguin llegint.

Aquests objectius generals es concreten en tota una sèrie d'objectius més concrets en funció de l'àmbit d'actuació implicat: alumnes, docents, centres educatius i famílies. En concret, per als alumnes es distingeixen quatre objectius: incorporar l'autoavaluació com a estratègia d'aprenentatge que els permeti autoregular el procés de comprensió; incrementar l'estona de dedicació a la lectura i el nombre de llibres llegits al llarg de l'any; incorporar la reflexió sobre què i com s'ha après, explicitant les estratègies de lectura que s'utilitzen (amb la idea que esdevinguin lectors autònoms), i elaborar un dossier de lectura. Per als docents, els objectius són tres: planificar les unitats didàctiques desenvolupant les estratègies metodològiques d'acord amb l'evolució dels aprenentatges dels seus alumnes; incorporar l'avaluació com a eina del mateix procés d'ensenyament, i articular els objectius de les activitats a partir d'allò que els alumnes hauran de demostrar que han après. Per als centres educatius s'han fixat dos grans objectius: d'una banda, incorporar la lectura i les estratègies de comprensió lectora en totes les àrees (la implantació de l'hora de lectura a un nombre cada vegada més gran de centres va justament en aquesta línia) i, d'una altra, establir una estratègia de centre adequada a les necessitats diagnosticades a partir dels resultats d'avaluació interna i externa, i complementada amb les avaluacions generals del sistema. Finalment, per a les famílies s'han fixat tres objectius: trobar una estona diària (de 10 a 20 minuts) per llegir amb els infants o llegir al seu costat (l'efecte mirall) per reforçar els hàbits de bon lector i la lectura autònoma, conèixer la metodologia de l'aprenentatge de la lectura a l'escola i, per últim, aplicar les orientacions de com poden contribuir a fer dels seus fills uns bons lectors.

En llegir els resultats dels successius informes PISA i similars, el més fàcil és treure la conclusió que els nostres alumnes no entenen allò que llegeixen senzillament perquè no tenen l'hàbit de llegir. Ara bé, basta d'aprofundir una mica en la realitat lectora dels joves (aquest «immens, porós i versàtil camp de les lectures adolescents» segons l'expressió d'A. Díaz-Plaja, 2008, p. 117) per comprovar que, almenys en una gens menyspreable proporció de l'alumnat, no són precisament pocs els que llegeixen, sinó

que a més ho fan amb una certa regularitat i, el més significatiu de tot, per iniciativa pròpia, aliens en principi a qualsevol tipus de constricció acadèmica.

Llegeixin o no, el fet és que la lectura és una assignatura pendent del nostre sistema educatiu. Com a docents, la nostra responsabilitat és dotar-nos de totes les estratègies a l'abast per tal de convertir l'aula en un espai privilegiat de mediació entre els joves i l'apassionant món dels llibres a fi i efecte d'aconseguir formar uns lectors plenament competents, «actius, motivats, creatius, reflexius, cultes i lliures» (Bordons i Díaz-Plaja, 2004, p. 16), capaços de viure la lectura en tota la seva dimensió literària. No fer-ho significa no només renunciar a un dels reptes més enriquidors de la nostra professió, sinó també assumir com a propi el fracàs del sistema educatiu pel que fa a la formació lectora dels nostres alumnes. En aquest sentit, fem nostres les paraules amb les quals prologa l'Equipo Peonza el seu deliciós llibre *El rumor de la lectura*, una obra tan breu com deliciosa:

(...) la lectura es deleite, leer es placentero. Nuestro objetivo es mostrar lo interesante que puede ser la lectura para un niño o un adolescente y, a partir de aquí, despertar el interés del presunto lector, un interés que le conduzca a convertir la lectura en su amiga más íntima. (Equipo Peonza, 2001, p. 8)¹

Lectura o lectures?

Un dels conceptes que considerem oportú analitzar, amb el risc de caure en obvietats, és el del mateix procés de lectura, i és que no per obvi deixa de ser un aspecte rellevant pel tema que aquí ens interessa. A més, justament per la seva obvietat, es tendeix a donar-lo per assumit i passar-lo per alt, creença aquesta del tot agosarada atès que parteix de la convicció que tots els alumnes aprenen al mateix ritme i de manera homogènia, quan la realitat dista molt de ser així.

La lectura, entesa com un «acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos» (Colomer, 1997), és un procés que implica la intervenció perfectament coordinada de tota una sèrie de mecanismes mentals d'una complexitat considerable. Lògicament, per tal que aquests processos es puguin realitzar de manera totalment inconscient i interioritzada, és necessari haver adquirit amb anterioritat un seguit d'automatismes, la consecució dels quals no és ni immediata ni tan sols es pot generalitzar a tots els lectors: no és el mateix el nivell de lectura d'un alumne amb uns hàbits d'estudi i d'aprenentatge consolidats que el d'un alumne amb un dictamen per part del psicopedagog del centre i que per patir determinades carències cognitives amb prou feines passarà d'un estadi de lecto-escritura, i tots dos poden compartir aula. D'homogeneïtat, doncs, ben poca. D'altra banda, com més gran sigui el nivell d'automatització dels processos mentals que implica la lectura, menor serà l'esforç imposat per aquesta i, per tant, més possibilitats hi ha d'adquirir l'hàbit lector. Ara bé, sovint aquest últim és anterior a l'automatització i és justament amb la pràctica lectora periòdica que va disminuint l'esforç necessari i es va guanyant en soltesa. Dit d'una altra manera, és l'hàbit lector el que permet assimilar aquests automatismes, els quals una vegada interioritzats, retroalimenten el primer.

(1) Un concepte aquest el del plaer associat a la lectura que no és nou, tal com ho demostra aquesta reflexió del pare de l'empirisme, John Locke: «When by these gentle ways he begins to read, some easy pleasant book, suited to his capacity, should be put into his hands, wherein the entertainment that he finds might draw him on, and reward his pains in reading», *Some Thoughts Concerning Education*, § 156.

Ensenyar a llegir, d'igual manera que aprendre a llegir, és doncs un procés de gran complexitat, que va molt més enllà d'un simple reconeixement de les paraules o una tasca didàctica més. De fet, és també ambdues coses: consisteix, o així hauria de ser, a desenvolupar una habilitat interpretativa que a la llarga permeti establir un pont sòlid i durador entre l'imaginari del lector i l'imaginari de la literatura, un univers ple de grans moments que ajuden a construir el jove lector com a persona madura. En aquest sentit, la tasca d'ensenyar a llegir és, entre moltes d'altres coses, un exercici de seducció (on el referent del docent per al jove lector és bàsic) i, en el bon sentit de la paraula, de proselitisme, la finalitat del qual no és altra que mostrar les innegables bondats de la lectura.

El gran suport necessari perquè pugui tenir lloc l'acte lector és, a més del suport físic pròpiament dit (llibre, revista, etc.), el cultural, que té un doble vessant: la comprensió del lèxic d'una banda, i d'altra la comprensió del text en general de tal manera que permeti una construcció del significat pròpiament dit. Per aconseguir aquest últim, procés que G. Rodari anomena «eix de la lectura» (Rodari, 1996, p. 134), el lector es veu obligat de manera inconscient a activar tots els coneixements que conformen el seu bagatge i, al mateix temps, a recuperar tota la seva trajectòria lectora, amb els corresponents referents literaris pel que fa al gènere, els motius, els personatges, els espais, etc.:

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen (K. S. Goodman, «El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo», a Paredes, p. 11).

Uns referents que, és evident, són personals i no sempre es poden generalitzar (si cada lector és únic, això no és menys cert en el cas dels lectors joves: el nombre de lectures lliures varia de forma més que considerable d'un alumne a un altre, així com també el grau d'aprofitament que en puguin fer, tant de les lliures com de les obligatòries), i que en qualsevol cas generen unes expectatives, com recorda J. G. Paredes (p. 11):

El dominio del proceso lector implica desde su base la comprensión. (...) el aprendizaje de la descodificación tiene que llevarse a cabo inmerso dentro del sentido y significado de los contenidos que hacen posible la adquisición de la habilidad descodificadora. Esto es de gran importancia, porque el leer constituye la lógica consecuencia del dominio de la descodificación. El niño, o el adulto, que comienza el aprendizaje de la escritura y lectura, tiene que hacerlo en un contexto válido para él, que tenga pleno sentido, porque ello ha de permitir el facilitar la comprensión de lo que se hace y ya sabemos que realmente se aprende lo que se comprende. Lo que no se comprende solo puede ser memorizado y por lo tanto fácilmente olvidado. Lo que no se comprende dificulta el aprendizaje, lo vuelve tedioso y termina por desincentivar el aprendizaje.

Aquestes expectatives, en el cas dels nostres alumnes, són lògicament bastant més bàsiques que en el cas d'un lector més experimentat i, en bona part, són força previsibles. En aquest sentit, el docent n'ha de ser conscient i ha d'intentar per tots els mitjans donar-los continuïtat. Aquí el punt de partida pel qual opti el professor és molt important i, de fet, sovint es parteix d'un plantejament erroni programant lectures o bé massa elevades, on difícilment pot el lector establir ponts de trobada amb allò que llegeix, tal com apunta J. G. Paredes, o bé massa fàcils, les quals no aporten res de nou i no satisfan les expectatives prèvies que hom té davant d'un llibre: una lectura ha de despertar sempre la curiositat del lector de tal manera que, quan acabi de llegir, tingui

ganes de submergir-se en un altre llibre i, en definitiva, anar creixent i madurant com a lector.

Més enllà de la finalitat eminentment pràctica de la lectura, com pot ser la recerca d'informació (dimensió aquesta gens menyspreable d'altra banda en una societat on la informació és poder), llegir és, o hauria de ser, una font de plaer intel·lectual, i demana del lector tota una sèrie d'estratègies ben diferents a la concepció utilitarista i pragmàtica de la lectura informativa. Totes dues, la lectura literària i la informativa, els dos tipus de lectura que identifica E. Charmeux (1998), confronten el lector amb el text escrit i, per tant, impliquen la realització d'un conjunt de processos mentals coincidents, però aquí s'acaben els elements en comú. I és que a la lectura literària l'acte lector s'entén com a un fi en si mateix, no com a un simple mitjà. Per desgràcia, massa sovint la percepció dominant entre els nostres alumnes (i els seus pares!) envers la lectura és la pragmàtica i és aquí on la tasca del docent ha d'incidir per tal de, si no capgirar aquesta situació, sí mostrar tot el potencial que té llegir per llegir, una opció aparentment innocent però que constitueix en si mateixa una formidable eina integral de creixement intel·lectual, afectiu, estètic i, fins i tot, social.

Reptes de la pràctica lectora

Certament, la pràctica lectora d'una part de l'alumnat dista molt de reunir els requisits necessaris per tal d'assolir un hàbit de lectura mínimament digne. Un dels principals problemes és la dificultat per mantenir un nivell d'atenció mínim mentre es llegeix, la qual cosa fa que l'acte lector esdevingui un procés mecanitzat on no s'és conscient de què es llegeix: la implicació en la lectura (ficar-se a dins del text) és, doncs, nul·la.

Un altre dels problemes que es constata és la manca de lèxic, fet aquest que repercuteix de manera molt negativa en la comprensió lectora. Així, per a molts alumnes llegir esdevé una simple activitat burocràtica i passiva consistent a trampejar les paraules o els passatges de més difícil comprensió buscant refugi en aquells termes que sí s'entenen, quedant-se només amb una lectura superficial que necessàriament es limita a l'anècdota.

D'altra banda, hi ha lectors que no saben llegir en funció dels continguts ni de les exigències que els diferents formats i/o gèneres imposen, de manera que despleguen les mateixes estratègies davant qualsevol tipus de text, tant si es tracta d'una narració com d'un assaig. Unes estratègies que vénen condicionades pel factor immediatesa, conseqüència directa de la dictadura dels nous formats digitals.

Val la pena que ens detinguem una mica en aquest darrer aspecte, les (mal anomenades) noves tecnologies. I és que, en efecte, la importància que ha tingut Internet a l'hora de dibuixar el perfil del nou lector ha estat, i ho continua sent, crucial. I no ho és tant per la competència directa que pugui haver suposat respecte a la lectura dins les pràctiques d'oci dels joves (asseveració aquesta tan estesa com errònia: estudis com la *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015* apunten al fet que Internet és una activitat més entre les diferents ocupacions del temps lliure, sense anar en detriment d'altres, com la lectura), com per la manera en què justament ha influenciat aquesta darrera, modificant i reconstruint la dimensió lectora de l'anomenada «generación de la Red» (Cebrián, 2000). I ho ha fet propiciant una reformulació a fons de les habilitats lectores, passant de la lectura lineal i seqüencial

pròpia dels llibres a la lectura aleatòria, esquemàtica i hipertextual a la carta basada en els hipervincles, on s'integren el llenguatge escrit, les imatges i els sons (Dueñas, 2013).

Aquesta «reformulació» constitueix, segons el parer de no pocs experts en les tecnologies de la informació, tota una revolució que no ha fet sinó començar i que ha d'afectar tots els usuaris potencials de la xarxa, amb independència de la seva edat. Alguns, fins i tot, van més enllà i es pregunten si Internet no ha d'acabar reeducant el nostre cervell. I és que la xarxa ha esdevingut ja per a molts el principal canal d'informació i, per tant, el principal filtre d'accés a una realitat cada cop més globalitzada. En aquest sentit, suposa respecte a les generacions anteriors un canvi radical en la manera en què es tria i es llegeix la informació. La qüestió és veure de quina manera aquest canvi tan important condiciona la nostra manera de processar la informació i si, tal com sostenen alguns experts, repercuteix negativament en la nostra capacitat de llegir i pensar en profunditat.

El perill que planteja aquest tipus de lectura, on es prioritzen de manera clara l'eficiència i la immediatesa per sobre de qualsevol altre tipus de paràmetre, segons N. Carr (2008), és que minva de forma evident la nostra capacitat com a lectors passius de realitzar una lectura a fons i en profunditat del text en qüestió, fins al punt d'esdevenir simples agents decodificadors d'informació. És el que alguns autors han anomenat la «colonització de la imatge» (Equipo Peonza, 2001, p. 29), un procés imparabile que té com a conseqüència directa el debilitament de la capacitat d'abstracció, tan necessària d'altra banda per poder ser un lector competent. Haurem de donar la raó finalment a Walter Benjamin quan deia, ja fa mig segle, que vivim en un «món amb una abundància d'estímuls i una pobresa d'experiències» (lectores en aquest cas)?

Una vegada més, el nostre repte com a docents consisteix, tal com ens recorda D. Cassany (2011), a saber aprofitar els innegables avantatges que ens ofereix la xarxa com a canal ubic de lectura (Internet és clarament un dinamitzador de la lectura en tant que obliga a llegir de manera constant, a diferència de la televisió, el principal canal d'oci a les generacions immediatament anteriors) i, al mateix temps, sortejar els riscos que planteja a tota una generació de joves per als quals Gutenberg no és més que una paraula sense cap tipus de referent cultural immediat, tan difícil d'escriure com d'ubicar en el temps. Darrera queden els dies de l'*Homo lector* i, fins i tot, de l'*Homo videns* (Sartori, 1998): és l'hora de l'*Homo digitalis*. Bona prova d'això és el fet que a l'Informe Pisa del 2009 s'incloués com a novetat la capacitat lectora dels alumnes en formats electrònics com a àmbit d'estudi.

A la recerca del lector competent

Tota aquesta sèrie de factors que acabem de veure (manca d'atenció, pobresa lèxica, lectura mecànica, immediatesa) conformen un perfil d'incompetència lectora que res té a veure amb el del lector crític i autònom que, com a docents, tots volem per als nostres alumnes. Un perfil aquest últim, el del lector competent, que D. Cassany (1993) sintetitza en els següents vuit punts: té suficient dades sobre el fet literari; coneix autors, obres, èpoques, estils, etc.; sap llegir i interpretar un text literari; sap identificar i interpretar tècniques i recursos estilístics; coneix els referents culturals i la tradició; té criteris per seleccionar un llibre en funció dels seus interessos i els seus gustos; incorpora la literatura a la seva vida quotidiana, i gaudeix amb la literatura.

De fet, els dos últims aspectes transcendeixen l'àmbit purament escolar i depenen en bona part de l'entorn familiar, i en certa manera determinen, més que la resta, el fet d'aconseguir un bon lector que senti passió per la literatura.

Un altre aspecte que cal abordar és la relació que s'estableix entre el text i el lector (en aquest cas, un lector adolescent), els quals, juntament amb el context, conformen els tres factors que determinen el nivell de comprensió d'un text segons J. Irwin (1986, a Colomer, 1997). Lluny queden ja els postulats de la crítica tradicional que posaven l'accent en el text i no tant en el lector. En aquest sentit, són d'obligada referència les aportacions de la hermenèutica de H. G. Gadamer (1991) i les teories de la recepció de H. R. Jauss (1976), els quals reivindiquen el caràcter compartit de tota lectura, que esdevé un acte interpretatiu continu i enriquidor basat en el diàleg entre el text i el lector. Així doncs, aquest últim esdevé un element fonamental de l'acte de la lectura, al qual s'enfronta condicionat inevitablement pel seu «horitzó d'expectatives». Dit d'una altra manera, el text cobra vida en el moment de la lectura, neix de la intervenció del lector, que es converteix en una mena de coautor. Ara bé, enfront el subjectivisme absolut que defensen els partidaris del New Criticism, autors com W. Iser (1987) defensen la vigència d'un lector «implícit» (el lector «model» al qual fa referència U. Eco, 1992), capaç d'interpretar tot el «contingut potencial» dipositat per l'autor al text o, en paraules de Schopenhauer, capaç de pensar en el cervell de l'autor:

Quando el lector detecta los espacios en blanco, cuando añade las palabras no dichas por implícitas, está trazando su propio itinerario y, de alguna forma, está produciendo su propio texto. Por eso, los mensajes que se pueden desprender de un libro no son unidireccionales; en tanto en cuanto la lectura sea un encuentro interpretativo con las ideas del autor, sus mensajes serán susceptibles de múltiples significaciones. (...) en este sentido, leer es en parte traducir, reescribir (Equipo Peonza, 2001, p. 31-32).

És en aquesta «concepció», on trobem unes altres «coordenades» amb un pes no menys específic pel que fa al seu paper de mediatització de l'acte lector: les literàries, sobre les quals es basa el concepte mateix d'intertextualitat, tot el conjunt de lectures prèvies que es van acumulant i van conformant l'experiència lectora, referent conscient o inconscient que intervé cada vegada que un lector s'enfronta al repte de la lectura, tal com ens ho recorda A. Mendoza (1997):

Efectivamente, en toda creación literaria se incluyen, se integran, se asimilan y se reelaboran elementos, componentes, recursos, referencias del mismo ámbito de la Literatura, con mayúscula, para indicar con ello que remite a todo el conjunto de producciones verbales de signo estético, creativo, artístico (...) El joven lector, el lector en formación también proyecta las relaciones que un texto le sugiere con otras lecturas que ya ha hecho; y aunque esas conexiones resulten muy limitadas le muestran el camino para nuevas lecturas, le abren la perspectiva de nuevas estrategias y, sobre todo, le muestran que lo leído sirve para apoyar lo que aún está por leer. En ese proceso de formación, la experiencia del lector es un apoyo para su avance.

El propi Jauss distingeix dos tipus de lectures: l'ètica, que ignora la dimensió literària pròpiament dita d'una obra i es limita al vessant purament pragmàtic, i l'estètica, pròpia de la manifestació literària, que permet viure l'acte lector com a una experiència artística plena. Feta aquesta diferenciació, tot apunta que els nostres lectors adolescents, tal com veurem més endavant, opten majoritàriament pel primer tipus de lectura, on predomina l'interès purament funcional (buscar informació, identificar-se amb els personatges, divertir-se, etc.), de manera que la lectura esdevé un simple pretext o, en el millor dels casos, en un acte de «fagocitament» textual, en el qual no hi ha cap tipus de reflexió.

És aquest el tipus de lectors que volem formar a les escoles? V. Moreno ho té molt clar:

No se trata de hacer lectores, sino de desarrollar la competencia lectora. En definitiva, de hacer lectores competentes. [Y] hacer lectores no es lo mismo que hacerse lector. [...] En la decisión de hacerse lector influyen muchos y variados factores. El que nos incumbe, como profesores, consiste en hacer de nuestros alumnos lectores competentes. Por eso, la institución escolar tiene que asumir sin subterfugios la responsabilidad que le es inherente de forma inequívoca: desarrollar dicha competencia.

És evident, doncs, que l'objectiu prioritari del sistema educatiu és assolir el que I. Solé defineix com «alfabetització acadèmica» dels nostres alumnes, no fent lectors, sinó fent lectors competents: de poca cosa serveix tota la tasca d'educació i dinamització lectores que es porti a terme si ens acontentem a formar simples lectors *incompetents*; fer-ho, en qualsevol cas, no és sinó un trist consol, tal com evidencien els magres resultats de l'Informe PISA sobre la comprensió lectora.

Més enllà de la comprensió lectora

Aquest macroestudi realitzat a un total de seixanta-cinc països de l'OCDE amb alumnes de 15 anys es basa en un seguit de situacions reals de lectura per tal d'avaluar el nivell de comprensió lectora dels integrants de la mostra, i ho fa a partir de l'estudi de cinc aspectes concrets:

- recuperació d'informació
- comprensió àmplia i general
- interpretació
- reflexió i avaluació del contingut del text
- reflexió i/o avaluació de la forma del text

Els tres primers aspectes, la recuperació d'informació, la comprensió general i la interpretació, tenen en comú el fet que són processos que es basen en informació continguda al text. Amb tot, si bé la recuperació d'informació es realitza a partir de parts independents del text en qüestió, la comprensió general i la interpretació es construeixen a partir de les diferents relacions existents dins d'aquell, en el text sencer en el primer cas i en la relació de les parts de què es compona en el segon. En canvi, els dos últims aspectes, la reflexió i l'avaluació del contingut d'una banda, i la reflexió i l'avaluació de la forma d'una altra, es fonamenten en el coneixement extern del lector, enfocant-se el primer en el contingut i el segon en l'estructura del text. Aquestes són, doncs, les diferents cares d'un dels grans cavalls de batalla del nostre sistema educatiu i que ens situen en una situació molt millorable respecte bona part dels països examinats.

I, evidentment, sense comprensió lectora no hi pot haver competència lectora. L'hàbit de llegir no és sinònim ni molt menys de ser un bon lector. Aquí la tasca tutoritzadora dels docents és sens dubte fonamental per tal d'aconseguir que els joves esdevinguin lectors capaços d'encarar la lectura de tot tipus de textos amb autonomia i solvència, tal com ens ho recorda P. C. Cerrillo en parlar de la formació del lector literari:

Para favorecer la adquisición de la competencia literaria, el profesor de Literatura debe plantearse una enseñanza de la misma que tenga como objetivo que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un

conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.

Enseñar literatura es enseñar algo que, en si mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones. Esto dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debiera ser la base de la enseñanza de la literatura.

Ara bé, en aquesta tasca d'educar els joves com a lectors competents els centres educatius no estan (o no haurien d'estar) sols. És una responsabilitat on hi han de col·laborar tots els estaments de la societat. Els pares, els mitjans de comunicació i, en general, totes les administracions públiques han de contribuir, conjuntament amb l'escola, a construir ponts sòlids entre els joves i els llibres, assumint com a propi el repte de formar veritables lectors. Un repte que, justament pel fet de ser-ho i per la naturalesa tan dispar de la seva matèria primera, que no és altra que la pròpia naturalesa humana (per adobar en la fase de la *preadolescència*), hem de ser conscients que no sempre aconseguirem fer realitat per a la totalitat dels nostres alumnes, la qual cosa no significa ni molt menys que no ho haguem d'intentar amb tota l'energia i la passió que es mereix. Pensar que és possible convèncer tots els joves de les bondats de la lectura és, si més no, pecar de força ingenuïtat i no menys presumptuositat: per molt que ens costi reconèixer, a una bona part dels nostres alumnes no els interessa la lectura (ni els interessarà per molt que ens hi entestem) i, en última instància, tenen tot el dret a fer-ho.

Així doncs, s'ha de tenir ben present que bona part de les mesures engrescadores que es posen en pràctica des dels centres, les biblioteques i la resta d'agents implicats estan condemnades a tenir potser una repercussió més aviat discreta i minoritària, però en qualsevol cas totalment meritòria i alhora necessària:

Lo verdaderamente preocupante e inadmisible es que alguien no llegue a adquirir el hábito de la lectura porque no encontró oportunidades para ello: porque nadie le animó en su infancia a leer o porque no existieron libros a su alrededor. (...) cuando de animar a leer se trata, los mediadores entre los niños y los libros deben mantener en todo momento una prudente distancia: aquella que salvaguarda la libertad de leer o de no leer. Los libros deben estar siempre al alcance de los niños; y los adultos debemos mantener una actitud de permanente disponibilidad, pero sin llegar a atosigar con nuestra insistencia: que la planta no se seque por la falta de agua, pero que tampoco se ahogue por su exceso (Equipo Peonza, 2001, p. 45).

T. S. Elliot, com ens recorda A. Díaz-Plaja en parlar de les lectures obligatòries a classe, distingeix tres graus diferents pel que fa als lectors a partir d'uns paràmetres força subjectius però no per això menys vàlids que aquells que es basen en el nombre de llibres llegits i la freqüència lectora, en la ja clàssica tipologia establerta per Mireia Manresa (2011) a la seva aclaridora radiografia sobre la lectura a Secundària². Un primer grau és aquell on el lector tan sols busca divertir-se, passar l'estona, sense atorgar cap mena de transcendència a la lectura pròpiament dita. Aquest perfil passiu es correspon amb el lector «gastronòmic» al qual fa referència A. Faisal, un lector que, amb independència del nombre de llibres que llegeixi (que fins i tot pot arribar a ser molt alt), es dedica a consumir més que a pair les pàgines, a «engolir» el text en lloc de recrear-s'hi (Faisal, 1998, a Equipo Peonza, 2001, p. 34). El segon grau es aquell on el

(2) En concret, estableix tres categories principals: lectors febles, lectors mitjans i lectors forts, i les relaciona amb un triple paràmetre: d'una banda la quantitat de llibres llegits, d'una altra les preferències manifestades pels lectors i, per últim, les diferents maneres de llegir.

lector busca identificar-se amb allò que llegeix, de manera que un lector tímid, romàntic o aventurer buscarà un personatge que se li assembli. Finalment, hi ha un tercer grau, en el qual el lector és capaç de valorar les lectures que fa des d'un punt de vista més racional i, en conseqüència, més crític; és a dir, sap establir una certa distància per poder valorar allò que ha llegit i alhora situar-ho dins la seva trajectòria (alguns autors s'estimen més el terme «itinerari») lectora.

Òbviament, el nostre objectiu com a docents ha de ser aconseguir que la formació literària dels nostres alumnes permeti assolir aquest grau de lectura, on la capacitat crítica i l'autonomia hi juguen un paper fonamental. En definitiva, aconseguir uns lectors «actius, motivats, creatius, reflexius, cultes i lliures», tal com esmentàvem abans, sense, no obstant això, renunciar a presentar la lectura com a una font de diversió, entreteniment i plaer. Trobar aquest punt mig entre formar lectors competents (o simplement bons lectors) i aconseguir que els nostres alumnes facin de la lectura una de les seves aficions és justament el gran repte en tot projecte de dinamització lectora escolar. L'objectiu, en el fons, no és altre que aconseguir que aprenguin a llegir de manera intel·ligent llibres que difícilment haurien triat ells mateixos, encomanant-los el desig necessari per afrontar les dificultats i l'esforç que requereix el fet d'encarar-se amb un text d'una certa complexitat, la mateixa que d'altra banda els permet créixer com a lectors. I és que, en definitiva, un bon lector és aquell que pot presumir d'haver llegit bons llibres, com afirma Borges. Aquest binomi lector-llibre és tan senzill com infal·libre, per més que massa sovint es tendeix a passar-lo per alt: d'igual manera que un bon vi s'obté a partir d'un raïm de qualitat, per formar bons lectors cal que arribin a les seves mans llibres senzillament bons. Un llibre dolent difícilment permetrà realitzar una lectura madura i reflexiva, que és justament l'essència de la competència lectora. En aquest sentit, la tasca de mediació o tutorització dels docents és bàsica: els llibres que fem llegir als nostres alumnes són la matèria prima de la seva condició com a lectors.

A tall de cloenda

És possible que els termes «dificultats» i «esforç» que acabem d'emprar puguin semblar per a alguns una mica contradictoris en un context com el que tractem aquí, que és precisament el d'engrescar el jovent amb la lectura. I potser sí que tenen raó: són contradictoris almenys *stricto sensu* pel que fa als seus respectius camps semàntics i valors connotatius. Però en qualsevol cas estem convençuts que no són excloents, sinó que es tracta d'una contradicció aparent i purament formal. Aprendre a llegir implica esforç: ningú no neix sabent llegir, d'igual manera que el procés d'aprenentatge fins que s'aprèn a escriure o a nedar requereix no pocs esforços i hores de dedicació. Fins que s'aconsegueix interioritzar el conjunt de processos cognitius, estratègies mentals, etc. que implica la lectura, hi ha tot un camí ple d'ensurts i entrebancs, i no és fins que no s'arriba al seu final que el lector està capacitat per encarar-se amb un text de bon grat i gaudir de la seva lectura.

Referències

- Bordons, G. i Díaz-Plaja, A. (Coord.) (2004) *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona, Graó.
- Carr, N. (2008) «Is Google Making Us Stupid?». *The Atlantic* (juliol-agost 2008). Disponible a: <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google> [accés: 04.01.2016]

- Cassany, D. (2011) *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona, Graó.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1993) *Ensenyar llengua*. Barcelona, Graó.
- Cebrián, J. L. (2000) *La Red*. Madrid, Suma de Letras.
- Cerrillo, P. C. *La formación del lector literario*. Disponible a: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=5&id_documento=137&nivel=Secundaria [accés: 05.01.2016]
- Cerrillo, P. C. i García Padrino, J. (1996) *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca, Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Charmeux, E. (1998) *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona, CEAC.
- Colomer, T. (1997) «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora». *Signos*, 20. Disponible a: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=683 [accés: 17.01.2016]
- Colomer, T. (Coord.) (2008) *Lectures adolescents*. Barcelona, Graó.
- Díaz-Plaja, A. «Lecturas obligatorias de clase: aprender a leer más y mejor». Disponible a: <http://www.clubdelibros.com/farticulo7.htm> [accés: 17.01.2016]
- Díaz-Plaja, A. «La lectura: cómo contagiar ese hábito tan beneficioso». Disponible a: <http://www.educacioninfantil.com/displayarticle80.html> [accés: 17.01.2016]
- Díaz-Plaja, A. (2008) «Entre llibres: la construcció d'un itinerari lector propi en l'adolescència», a Colomer, T. [ed.] *Lectures adolescents*. Barcelona, Graó, p. 117.
- Dueñas, J. D. (2013) «Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria». *Lenguaje y textos*, 38, p. 141-148.
- Eco, U. (1992) *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible a: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/cultura/mc/ehc/2014-2015/presentacion.html> [accés: 4.02.2016]
- Equipo Peonza (2001) *El rumor de la lectura*. Madrid, Anaya.
- Faisal, A. (1998) *La literatura: un diálogo con el texto*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Gadamer, H. G. (1991) *Verdad y método I*. Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Irwin, J. (1986) *Teaching Reading Comprehension Processes*. Boston, Allyn Bacon (2006).
- Iser, W. (1987) *El acto de leer*. Madrid, Taurus.
- Jauss, H. R. (1976) *La literatura como provocación*. Barcelona, Península.
- Manresa, Mireia (2011) *Els hàbits lectors dels adolescents: efectes de les actuacions escolars en les pràctiques de lectura*. Tesi doctoral disponible a: <http://www.tdx.cat/handle/10803/4685> [accés: 8.02.2016]
- Mendoza, A. (1997) «La experiencia lectora desde la Literatura Infantil y Juvenil: Reconociendo intertextos». Disponible a: http://www.ubu.es/paginas/grupos_investigacion/hum_edu/dillubu/Ponencias/Antonio_Mendoza_Fillola.pdf: 1 [accés: 13.01.2016]
- Moreno, V. *Cómo hacer lectores en Secundaria*. Disponible a: <http://www.sol-e.com/plec/documentos.php...> [accés: 13.01.2016]
- Paredes, J. G. *La lectura. De la descodificación al hábito lector*. Disponible a: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf> [accés: 10.02.2016]

- Paredes, J. G. (2014) «La escuela y el desafío del hábito lector». *Razón y palabra*, 89. Disponible a: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/V89/12_Paredes_V89.pdf [accés: 5.02.2016]
- Rodari, G. (1996) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Ediciones del Bronce.
- Sartori, G. (1998) *Homo videns: la sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus.
- Solé, I. (2012) «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de educación*, 59, p. 43-61.

Lectura, comprensió lectora y hàbito lector: un reto compartido

Resumen: Buena prueba de la importancia que ha adquirido la lectura en el sistema educativo es el hecho de que el Departament d'Ensenyament pusiera en marcha el Plan de Impulso a la Lectura (PILEC) en el curso 2011-2012, consciente de que la competencia lectora es la base de muchos aprendizajes. Este artículo tiene como objetivo poner de relieve la responsabilidad de los docentes a la hora de conseguir formar a unos lectores plenamente competentes, que entiendan lo que leen, y con un hàbito lector mínimamente digno. Pero esta labor de mediación o tutorización no es exclusiva de los docentes, sino que es una responsabilidad compartida, donde el resto de estamentos de la sociedad (familia, administraciones públicas, medios de comunicación) también desempeñan un papel fundamental. En ese sentido, después de presentar los objetivos del PILEC, reflexionamos en torno al concepto mismo del proceso de lectura y, por último, incidimos en los retos que plantea la práctica lectora y lograr que los alumnos se conviertan en unos lectores competentes.

Palabras clave: Lectura, comprensió lectora, hàbito lector, enseñanza secundaria.

Lecture, compréhension écrite, habitude de la lecture : un défi commun

Résumé: La mise en œuvre du PILEC (acronyme catalan pour le Plan d'encouragement à la lecture) durant l'année scolaire 2011-2012 par le ministère de l'Éducation du gouvernement catalan, conscient que la compétence en lecture est la base d'un grand nombre d'apprentissages, est bien la preuve de l'importance de la lecture dans le système éducatif. Cet article vise à mettre en évidence la responsabilité des enseignants dans la formation de lecteurs pleinement compétents, capables de comprendre ce qu'ils lisent, et ayant développé une certaine habitude de la lecture. Cela dit, cette tâche de médiation ou tutorat n'incombe pas seulement aux enseignants ; la responsabilité est partagée, notamment avec les autres segments de la société (famille, administrations publiques, moyens de communication, etc.), qui jouent un rôle prépondérant. À cet égard, après avoir exposé les objectifs du PILEC, nous engageons une réflexion autour du concept même de processus de lecture et, enfin, nous mettons l'accent sur les enjeux de la pratique de la lecture dans la formation de lecteurs compétents.

Mots clés: Lecture, compréhension écrite, habitude de la lecture, enseignement secondaire.

Reading, reading comprehension and the reading habit: a shared challenge

Abstract: The importance given to reading in the education system has been clear ever since the Catalan Ministry of Education implemented its Pla d'Impuls a la Lectura (Plan to Promote Reading, PILEC) in the academic year 2011-2012 with the conviction that reading skills were the basis of much learning. The aim of this article is to highlight the teacher's role in producing fully competent readers who understand what they read and have acquired a reasonably acceptable reading habit. However, it also emphasises that this mediation or tutoring task falls not only on the teacher but is a shared responsibility in which other sections of society (family, public administrations, the media) play a fundamental role. After presenting the PILEC goals the article reflects upon the concept of the reading process and, finally, identifies the challenges reading practice entails for students to become competent readers.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading habit, secondary education.