

Formació per a formadors

Disseny d'un pla de formació i mobilització en literatura
infantil i juvenil adaptat a un claustre.

Sara Trallero i Cabanes

Tutora: Mireia Manresa

Juliol 2024



Biblioteca Escolar
i Promoció de la Lectura
Màster oficial

Treball Final de Màster

Curs 2024-2025

AGRAÏMENTS

Han estat moltes persones que, fins i tot, sense adonar-se'n m'han ajudat en l'elaboració d'aquest Treball Final de Màster, és per això que els vull donar les gràcies:

A la Mireia Manresa, per l'acompanyament entregat, la confiança i l'encoratjament. El seu criteri, coneixement i suport han estat claus perquè aquest treball prengués forma i sentit.

A l'equip directiu i les mestres de l'escola per dedicar-hi el seu temps i obrir-me les portes de les seves aules. Aquest TFM hauria estat impossible sense la vostra acollida.

A l'Anna, la Carla, l'Helena i la Marina, per les tardes compartides plenes d'idees, consells, suport i amistat.

A la meua família, per acompanyar-me i fer possible l'inici del meu camí en el magnífic món de la literatura infantil i juvenil.

I a la música de la Clara Peya, per transmetre'm inspiració, calma i fer-me gaudir de tot el procés.

*Dime cómo haces leer o releer un texto
y te diré qué concepción tienes de la literatura.*

Bucheton (2008) citat per Munita (2018: 104-105)

RESUM / RESUMEN / ABSTRACT

En aquest treball es fa una investigació sobre el coneixement i la sensibilització del claustre d'una escola concreta envers la literatura infantil i juvenil (LIJ), amb la finalitat de dissenyar una formació adaptada a les seves necessitats.

El marc teòric es basa en la literatura existent sobre tres eixos principals: conceptes clau de la LIJ, la relació entre docent i mediador i la formació contínua del professorat. Els referents principals són Felipe Munita i Hernández-Machuca, entre d'altres.

La metodologia emprada consisteix en un qüestionari adreçat a tot el claustre, dos grups de discussió diferenciats per etapa educativa (infantil i primària) i tres observacions d'activitats de lectura. L'anàlisi de les dades ha permès detectar mancances en la formació i en les pràctiques lectores del professorat, aspecte que justifica la necessitat d'una proposta formativa específica.

A partir dels resultats, es plantegen dues línies de formació: una primera ajustada a la realitat del centre i a la disponibilitat del claustre, i una segona de caràcter ideal que promou la sensibilització amb la literatura i la consolidació de l'hàbit lector docent. Finalment, es destaca la importància d'abordar la formació en LIJ com a eina per millorar la mediació lectora.

Paraules clau: literatura infantil i juvenil, mediació literària, formació docent

En este trabajo se realiza una investigación sobre el conocimiento y la sensibilización del claustro docente de una escuela concreta hacia la literatura infantil y juvenil (LIJ), con la finalidad de diseñar una formación adaptada a sus necesidades.

El marco teórico se basa en la literatura existente en torno a tres ejes principales: conceptos clave de la LIJ, la relación entre docente y mediador, y la formación continua del profesorado. Los referentes principales son Felipe Munita y Hernández-Machuca, entre otros.

La metodología utilizada consiste en un cuestionario dirigido a todo el claustro, dos grupos de discusión diferenciados por etapa educativa (infantil y primaria) y tres observaciones de actividades de lectura. El análisis de los datos ha permitido detectar carencias en la formación y en las prácticas lectoras del profesorado, aspecto que justifica la necesidad de una propuesta formativa específica.

A partir de los resultados, se plantean dos líneas de formación: una primera ajustada a la realidad del centro y a la disponibilidad del claustro, y una segunda de carácter ideal que promueve la sensibilización con la literatura y la consolidación del hábito lector docente.

Finalmente, se destaca la importancia de abordar la formación en LIJ como herramienta para fortalecer la mediación y mejorar la práctica educativa.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, mediación literaria, formación docente

This study explores the knowledge and awareness of the teaching staff of a specific school with regard to children's and young adult literature with the aim of designing professional development tailored to their needs.

The theoretical framework draws on existing literature around three main axes: key concepts in children's and young adult literature, the role of the teacher as mediator, and continuous teacher training. The main references include Felipe Munita and Hernández-Machuca, among others, who provide a perspective grounded in current research.

The methodology combines a questionnaire administered to the entire faculty, two focus groups divided by educational stage (early childhood and primary), and three observations of reading activities. Data analysis revealed gaps in teacher training and reading practices, which underscores the need for a specific training proposal.

Based on the findings, two training pathways are proposed: the first adapted to the school's context and staff availability, and the second, an ideal model that fosters awareness of literature and strengthens teachers' own reading habits. Finally, the study emphasizes the importance of addressing children's and young adult literature training as a tool to reinforce mediation and enhance educational practice.

Keywords: children's and young adult literature, literary mediation, teacher training

TAULA DE CONTINGUTS

1. INTRODUCCIÓ.....	3
2. JUSTIFICACIÓ.....	4
3. MARC TEÒRIC.....	5
3.1 Definicions dels conceptes clau.....	5
3.2 Relació entre el docent lector i el mediador.....	6
3.3 La formació contínua dels docents en LIJ.....	7
4. DISSENY GENERAL DEL PROJECTE.....	9
4.1 Context.....	9
4.2 Objectius i preguntes de recerca.....	9
4.3 Metodologia.....	10
4.3.1 Participants.....	10
4.3.2 Instruments.....	11
5. DIAGNOSI DE L'ENTORN DE PROMOCIÓ.....	13
5.1 Presentació i discussió dels resultats.....	13
5.1.1 Dades obtingudes amb el qüestionari.....	13
5.1.2 Dades obtingudes amb els grups de discussió.....	17
5.1.3 Dades obtingudes amb les observacions.....	20
5.2 Síntesi dels resultats.....	23
6. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ.....	25
6.1 Formació basada en la realitat del claustre.....	26
6.2 Formació òptima per a les necessitats del claustre.....	29
6.3 Avaluació de la formació.....	30

7. CONCLUSIONS.....	32
8. REFERÈNCIES.....	34
9. ANNEXOS.....	38
9.1 Annex 1. Preguntes qüestionari adreçat al claustre.....	38
9.2 Annex 2. Preguntes grup de discussió.....	45
9.3 Annex 3. Taula d'observació.....	46
9.4 Annex 4. Taula d'observació de referència.....	47
9. 5 Annex 5. Transcripcions dels grups de discussió.....	49
9.5.1 Transcripció grup de discussió: perfil infantil.....	49
9.5.2 Transcripció grup de discussió: perfil primària.....	55
9.6 Annex 6. Taula d'anàlisi dels grups de discussió: focus temàtics.....	62
9.7 Annex 7. Taula preguntes i respostes grups de discussió.....	65
9.8 Taula d'anàlisi d'observació dels 30 minuts de lectura.....	78
9.9 Taula d'anàlisi d'observació del préstec.....	80
9.10 Taula d'anàlisi d'observació de l'activitat amb un àlbum.....	81
9.11 Taula d'anàlisi d'observació de lectura lliure i en veu alta.....	82

1. INTRODUCCIÓ

En aquest treball es desenvolupa una investigació al voltant de la formació en literatura infantil i juvenil (d'ara endavant, LIJ). L'objectiu principal és fer una diagnosi dels coneixements i sensibilització en LIJ dels docents del claustre d'una escola concreta, amb la finalitat de dissenyar un pla de formació i mobilització de LIJ adaptat a les seves necessitats específiques.

En primer lloc, es realitza una revisió bibliogràfica centrada en tres eixos: conceptes clau relacionats amb el motiu del treball; la relació entre el docent i el mediador; i la formació contínua dels docents en LIJ. Aquesta es fonamenta en aportacions d'autors de referència com Felipe Munita, Cristina Corroero i Teresa Colomer, entre d'altres.

El marc teòric evidencia la necessitat d'una formació contínua en LIJ, ja que molts mestres no han rebut preparació específica en aquest àmbit en la seva formació inicial. Munita (2021: 196) assegura que set de cada vuit futurs docents consideren que tenen mancances formatives en LIJ: desconeixen llibres, autors i estratègies per promocionar la lectura.

En aquest sentit, es fa evident la importància d'ampliar els coneixements en LIJ paral·lelament al desenvolupament professional a les aules. És a dir, cal sensibilitzar el professorat amb la literatura i enfortir el vincle entre el docent amb la lectura, per aconseguir que l'hàbit lector sigui significatiu en la respectiva vida personal. «Las experiencias previas relacionadas con la educación y la docencia son tanto o más relevantes que la formación inicial en la construcción de la identidad docente.» (Munita, 2021: 206)

Per assolir els objectius plantejats en el treball -descrits a l'apartat corresponent- s'utilitzen tres instruments de recollida de dades: un qüestionari adreçat a tot el claustre, dos grups de discussió i quatre observacions de diferents activitats de lectura. L'anàlisi d'aquestes dades permet detectar les necessitats concretes del claustre pel que fa a la LIJ i poder dissenyar un pla de formació adequat.

A partir dels resultats, es dissenya un pla de formació amb dues línies possibles basades en les necessitats del claustre. La primera s'adapta al context escolar analitzat i la disponibilitat del claustre, amb una proposta viable i aplicable. La segona presenta un model ideal de formació en LIJ que promou la sensibilització amb la literatura, la consolidació de l'hàbit lector i un aprenentatge significatiu i de qualitat per al professorat. Finalment, a les conclusions, es revisen els objectius de la investigació.

2. JUSTIFICACIÓ

La motivació per abordar el tema del treball -elaborar una diagnosi de la sensibilització, els coneixements i les pràctiques de lectura d'un claustre en concret per a dissenyar una formació específica- sorgeix de la pròpia experiència prèvia a l'escola en la qual se centra la investigació i l'observació de les activitats d'animació lectora que s'hi duen a terme.

En el procés d'elaboració de les possibles hipòtesis per comprendre la situació actual de l'escola pel que fa a l'àmbit de la lectura, es van identificar diferents aspectes. El factor que es va considerar més rellevant en la problemàtica detectada, va ser el nivell de coneixement en LIJ i la seva mobilització per part dels docents.

D'aquesta manera, es va considerar la idea de fer una diagnosi del nivell de coneixements i sensibilització dels mestres amb la lectura literària. La investigació se centra, principalment, en el coneixement sobre LIJ dels mestres, posant atenció al seu bagatge literari i a l'hàbit de lectura de literatura infantil i juvenil, entre d'altres, i com aquest coneixement es relaciona amb la mediació que duen a terme. Com esmenta Munita (2017: 2): «estudiar al profesor como lector en su espacio personal se ha sustentado en una idea clave: la educación literaria necesita de mediadores de lectura capaces de transmitir su propia relación personal (y pasional) con el libro y la literatura.»

Seguidament, a partir de les dades obtingudes, s'aspira a dissenyar una formació que dongui resposta a les necessitats específiques i reals del claustre. S'aborda a partir de l'ampliació de continguts, però, també, reforçant el vincle personal amb la lectura. Això permet garantir una proposta ajustada a la seva realitat i que tingui un impacte significatiu en la pràctica docent.

A partir de l'estudi, es pretén oferir recursos, eines i coneixements d'educació literària als docents de l'escola perquè els puguin aplicar en el seu dia a dia i, d'aquesta manera, beneficiar els alumnes. Justament per això, prèviament a iniciar la recerca, es va fer la consulta a la directora i a la secretària i responsable de la biblioteca, per tenir el consentiment i el compromís del centre.

L'enfocament del treball es basa en la premissa que la formació literària dels docents és imprescindible per al bon plantejament de la lectura dins del centre educatiu. «A major coneixement del professor sobre literatura infantil i juvenil, millors pràctiques didàctiques es desenvoluparan en l'àmbit de la lectura literària.» (Burgess et al., 2011, citat per Munita, 2018: 109)

3. MARC TEÒRIC

En primer lloc, per comprendre la raó d'aquest estudi, és necessari contextualitzar els conceptes que es tractaran al llarg de la investigació. Per aquest motiu, en els pròxims apartats es presentaran, de manera breu, els termes fonamentals del treball extrets a partir de la revisió de la literatura existent en aquest àmbit.

3.1 Definicions dels conceptes clau

En l'àmbit de l'educació literària i la LIJ, hi ha diferents conceptes relacionats amb la formació de mestres i l'educació literària. Per aquest motiu, seguidament, es presenten diverses definicions en les quals es tenen en compte en el present treball.

Educació literària: busca vincular els lectors amb les obres, fomentant la lectura per plaer, la comprensió de textos complexos i la interpretació crítica i autònoma. És una tasca que duen a terme mestres, bibliotecaris i altres mediadors. (Juan Cantavella i Reyes-López, 2023: 7)

Mediació literària: procés que facilita l'accés i comprensió lectora, mitjançant activitats com la selecció de llibres, lectures compartides o discussions. Es duu a terme amb intencionalitat crítica en espais diversos (escoles, biblioteques, entorns digitals) i per diferents agents: bibliotecaris, docents, entre d'altres. (González Ramírez et al., 2022: 52)

Animació literària: conjunt d'activitats lúdiques i creatives per fomentar una actitud positiva envers la lectura i despertar el gust per la literatura. Té lloc en espais físics i virtuals i és impulsada per narradors, bibliotecaris, docents i altres agents. (ibid: 53)

Promoció de la lectura: accions i polítiques per garantir l'accés als llibres i fomentar l'hàbit lector a nivell social. La impulsen institucions educatives, biblioteques, ONG i governs, destacant el seu caràcter institucional i el treball en xarxa. (ibid., 2022: 54-55)

En el marc d'aquest treball, el focus se centra en els docents que assumeixen el rol de mediadors. Es parteix de la premissa que els mestres són els responsables de l'educació literària, tant pel que fa a la construcció d'hàbits lectors com al desenvolupament en la interpretació, mitjançant estratègies de promoció, mediació i animació lectora. Però, sobretot, entesa dins la seva tasca fonamental en l'ensenyament i aprenentatge de les competències curriculars, que articula i dona sentit tota la pràctica educativa.

3.2 Relació entre el docent lector i el mediador

Alguns dels conceptes clau definits en l'apartat anterior fan referència a tipus d'activitats de lectura que es duen a terme a les escoles amb la finalitat de promoure la interpretació d'obres i el gaudi lector entre els infants. La figura encarregada de planificar, dinamitzar i avaluar aquestes activitats es coneix com a mediador literari¹. Ara bé, cal preguntar-se si qualsevol docent pot assumir aquest rol i exercir-lo de manera reeixida.

Per tal de respondre aquesta qüestió, convé recórrer a diverses investigacions que han aprofundit en la influència que té la relació personal del docent amb la literatura en les seves pràctiques lectores a l'aula i, per extensió, en la formació del perfil lector dels alumnes. En aquest sentit, Munita (2008: 4) recupera el concepte de *Pedro Effect* (Applegate i Applegate, 2004), que descriu aquells docents als quals se'ls exigeix socialment encomanar la passió per la lectura, malgrat no experimentar-la personalment (Munita, 2008: 4).

Segons Dreher (2002: 380) només els lectors implicats mostren una elevada motivació per llegir, apliquen estratègies de manera conscient i consoliden un coneixement ampli gràcies a les lectures diverses. Aquestes qualitats, en educadors, es reflecteixen en les seves interaccions a l'aula i contribueixen a generar estudiants que, també, esdevenen lectors compromesos.

Així doncs, que el docent sigui lector o no, influeix en múltiples aspectes de la mediació literària: des de la selecció de textos, fins al tipus d'activitat i la manera de presentar-les (Munita, 2018). Com afirma Pernas (2009: 269), el mestre mediador «ha de ser un buen lector, que disfruta leyendo y por tanto conoce libros, historias, autores. Con interés en las lecturas para niños es capaz de seleccionar aquellos libros que conmoverán a sus alumnos.»

Quant a la mateixa línia, Díaz-Díaz, Echegoyen i Martín-Ezpeleta sostenen que els mestres que saben guiar i regular la seva lectura són els que tenen més opcions de transmetre, amb efectivitat, aquests procediments (2022: 12). Això subratlla la importància de fomentar la relació personal, conscient i significativa amb la lectura entre els mestres, si es vol que aquests esdevinguin veritables models lectors per als infants.

Aquesta idea queda molt ben sintetitzada per María Eugenia Dubois, qui afirma que el coneixement és necessari, però insuficient per ensenyar; cal viure el procés des de dins. En el cas de la lectoescriptura, el docent no només ha de conèixer la teoria, sinó ser lector i escriptor per comprendre-la en

¹ Munita (2023) descriu el mediador literari com aquell agent que se situa en l'intent d'ajudar a altres a construir les condicions per afavorir una trobada significativa amb un text. Ajuda a permetre que les condicions que es necessiten per gaudir d'un llibre existeixin. Aquest mediador literari pot trobar-se en diversos contextos: escolar (docents), biblioteques públiques, espais d'educació no formal, entre d'altres. La mediació anirà canviant segons els objectius socioeducatius de cada context, però el que és imprescindible és que el mediador literari generi un espai d'acollida al lector.

profunditat. «A este respecto, lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él sepa, sino -y tal vez por encima de cualquier cosa- de lo que él sea.» (1990: 32-33)

En conclusió, la literatura existent apunta de manera coincident que la sensibilització del mestre amb la lectura és un requisit fonamental per a una mediació efectiva. És a partir d'aquesta premissa que sorgeix la necessitat de la línia de recerca del present treball: dissenyar un pla de formació per a un claustre concret, amb la finalitat de reforçar el vincle dels docents amb la lectura en general i amb la lectura professional d'obres de la LIJ, per tal d'afavorir, d'aquesta manera, la seva evolució com a mediadors literaris.

3.3 La formació contínua dels docents en LIJ

Tal com s'ha esmentat en l'apartat anterior, el vincle personal del mestre amb la lectura i el rol com a mediador estan estretament relacionats. Díaz-Plaja ens recorda que «la lectura, crear el desig i el plaer de llegir, se situa en un terreny subtil, equidistant de la classe de literatura i de les estones de lleure personal. I és l'escola qui ha de conduir aquest delicat procés» (1994: 8) Per aquest motiu, és imprescindible que els educadors estiguin preparats per dur a terme pràctiques de lectura sòlides i de qualitat.

En aquesta línia, les conclusions d'Hernández-Machuca (2023) evidencien una manca de formació inicial i una concepció limitada dels docents envers la literatura infantil i juvenil. Tenint en compte aquesta realitat i que el vincle personal del docent amb la lectura influeix en la seva pràctica, es fa palès la necessitat de repensar els espais formatius -tant inicials com continus- amb un enfocament que vagi més enllà de la simple transmissió de continguts literaris.

D'acord amb Lluch i Sánchez-García (2017: 9) l'educació literària a l'escola es continua abordant des d'una perspectiva excessivament formalista i conceptual, fet que dificulta les connexions personals entre el lector i l'obra. Davant d'aquesta realitat, és fonamental establir dinàmiques de formació que permetin als docents actuar com a mediadors literaris, apropant-se a la literatura des d'una perspectiva estètica i vivencial.

Paral·lelament, és evident que el panorama editorial de literatura infantil i juvenil del segle XXI ha experimentat un canvi, no només en quantitat de volums, sinó en diversificació de formats, materials i continguts. «Per això és necessària una formació contínua que assessori i orienti tots aquells que participen en l'ecosistema del llibre.» (Correro i Portell, 2023: 9)

En aquest context, Munita apunta que els espais de formació de mestres afavoreixin no només el coneixement específic de la LIJ, sinó també la revisió crítica de les creences que els docents tenen

sobre aquest corpus (2018: 110). Aquesta mirada crítica permetria, entre altres aspectes, que els educadors deixessin de valorar els llibres únicament per la temàtica i comencessin a considerar-ne la qualitat literària i estètica (2018: 119).

El mateix autor, en el llibre *Yo mediador(a)* (2021), fruit de la seva tesi doctoral, aprofundeix en aquesta idea i esmenta diversos aspectes a tenir en compte respecte a la formació dels claustrs. En primer lloc, Munita proposa que la formació ha d'assegurar tres tipus de sabers: coneixement del corpus, coneixements sobre el corpus i coneixement sobre la pràctica de mediació (2021: 197).

Seguidament, Vázquez (2019: 91) -sintetitzant Colomer et al., 2018- recalca la importància del plantejament de les activitats «Y si no se sabe a dónde se quiere llegar, parece casi un juego de azar que las actividades ayuden realmente a progresar». En aquest aspecte, Munita esmenta que hi ha hagut una transformació en la tasca del docent: ha passat de ser una tasca reflexiva i individual, a tractar-se d'una tasca col·lectiva i articulada, en la qual els objectius educatius han de ser consensuats per tot l'equip docent (2021: 232). Per aquest motiu, es plantegen nous espais de formació:

Generar espacios de socialización como el club de lectura entre docentes [...] ha sido una de las líneas de trabajo más destacadas de este ámbito. [...] objetivos formativos como el descubrimiento de nuevos corpus, la experimentación de nuevas formas de discusión sobre los textos y la creación de ambientes estimulantes de lectura en las aulas (Munita, 2021: 216).

Finalment, cal entendre la formació contínua no com una actuació puntual, sinó com una dinàmica viva i estructurada que s'insereix dins d'un ecosistema lector escolar. Aquest ecosistema, tal com afirma Munita (2021: 241), no es construeix a partir de la suma d'individus, sinó de les relacions, sinèrgies i projectes compartits entre docents, biblioteques escolars i projectes educatius compartits. Aquesta visió col·lectiva i sistemàtica permet que la formació docent esdevingui una eina potent per transformar no només les pràctiques d'aula, sinó també la cultura lectora de tota una comunitat.

4. DISSENY GENERAL DEL PROJECTE

4.1 Context

El present treball se centra en una escola pública d'una sola línia d'educació infantil i primària, fundada l'any 1931 i ubicada al barri de la Salut, al districte de Gràcia de Barcelona. És un centre laic que basa els principis pedagògics -segons consta al web de l'escola²- en el benestar emocional, la convivència i la personalització de l'aprenentatge mitjançant metodologies actives i participatives. Així mateix, el centre destaca per la seva vinculació amb l'entorn, la implicació de les famílies i la integració de les TIC com a eina d'innovació educativa.

Segons la mateixa font, el centre acull un alumnat amb un perfil socioeconòmic i cultural divers, donat per la seva ubicació entre diversos barris (La Salut, El Carmel i Vallcarca-Penitents) i de l'ampliació de la seva àrea d'influència fins al Camp d'en Grassot i Gràcia Nova. Tot i que hi predomina el perfil de classe mitjana, una part de les famílies rep ajudes dels Serveis Socials.

El claustre, format majoritàriament per dones d'entre trenta i cinquanta anys, és força estable. El centre promou la formació contínua i afavoreix un clima de col·laboració i cohesió, tant en l'àmbit professional com personal entre els docents, contribuint a una línia pedagògica comuna i coherent. El claustre es divideix en comunitats d'aprenentatge: petits (educació infantil), mitjans (1r, 2n i 3r de primària) i grans (4t, 5è i 6è de primària). Els perfils docents de les quals són diversos, amb tutores especialitzades en diferents àrees: educació física, anglès, música, entre d'altres.

4.2 Objectius i preguntes de recerca

La finalitat principal del treball és recollir informació sobre el coneixement en literatura infantil i juvenil, les inquietuds dels docents respecte a l'àmbit literari i estudiar l'aplicació d'aquests aspectes a les aules. Per tal d'assolir l'objectiu principal, se n'hauran de complir uns d'específics:

Objectiu 1. Investigar la relació dels docents amb la LIJ, tenint en compte la sensibilitat i coneixements al respecte. Les preguntes que van relacionades amb aquest primer objectiu són: «Els docents es consideren lectors?», «Quins referents de LIJ coneixen?», «Què entenen per literatura infantil i juvenil? I per educació literària?» i «Quina formació en LIJ han rebut? La tenen present?».

Objectiu 2. Conèixer les activitats relacionades amb la literatura o de mediació literària que es duen a terme en el centre. Les qüestions que condueixen l'objectiu: «Quines activitats plantegen, els mestres, al voltant dels llibres?» i «Quins són els objectius i la finalitat de les activitats literàries que es duen a terme en el centre?».

²Segons el PEC disponible al web de l'escola

Objectiu 3. Determinar la relació entre el vincle personal amb la lectura i la seva transmissió a l'aula. Els interrogants que acompanyen el tercer són: «El vincle, en la vida personal, del docent i la lectura influeix en el rol de mediador? De quina manera?», «Es pot descobrir el perfil lector d'un mestre a partir de les activitats literàries que porta a la pràctica?».

Objectiu 4. Detectar les necessitats formatives dels docents del claustre amb relació a la literatura infantil i juvenil i la mediació. Les qüestions són: «Des de quin punt parteixen?», «A quin punt es vol arribar?» i «Què creuen que aniria bé saber respecte a la LIJ per millorar en mediació literària?».

Objectiu 5. Dissenyar un pla de formació en literatura infantil i juvenil basat en les necessitats específiques del claustre. Les preguntes relacionades són: «Quin contingut es tracta? Des de quin enfocament?» i «Quines activitats es plantegen per abordar els continguts?».

4.3 Metodologia

Amb la intenció d'analitzar el context exposat i assolir els objectius de la investigació, s'ha desenvolupat un estudi de caràcter quantitatiu-qualitatiu. El treball es fonamenta en les dades i informació proporcionades pels participants a través dels instruments de recollida utilitzats: un primer qüestionari, que ofereix una visió general i recull continguts concrets; dos grups de discussió amb docents; i quatre observacions de diferents activitats relacionades amb la lectura. Les respostes del qüestionari es presenten en termes percentuals, les aportacions procedents dels grups de discussió mantenen el seu caràcter qualitatiu i els resultats de les observacions són subjectives, ja que venen donades per la meua perspectiva com a investigadora.

4.3.1 Participants

La mostra formada per gran part del professorat del claustre, ha estat seleccionada d'acord amb la seva rellevància amb la recerca, tenint en compte la seva tasca i implicació en el context educatiu estudiat. Tot i això, no hi participa la totalitat del claustre, ja que la col·laboració ha sigut totalment voluntària. Algunes mestres han decidit respondre el qüestionari, però no formar part dels grups de discussió.

En els apartats següents es presenten amb més detall les característiques dels participants de l'estudi. El grup està format per tretze docents, dotze de les quals són dones. Pel que fa a l'antiguitat al centre, la majoria compta amb una trajectòria professional de més de tres anys. No obstant això, cal assenyalar que dues de les mestres es troba en el seu segon any a l'escola i dues s'hi han incorporat durant aquest curs acadèmic.

Pel que fa als criteris ètics, es garanteix la confidencialitat i anonimització de les dades recollides. Cal esmentar que els participants del grup de discussió han signat una autorització per ser enregistrats en àudio, amb la finalitat de transcriure i utilitzar les seves intervencions en aquest treball.

4.3.2 Instruments

Qüestionari

En primer lloc, es va fer arribar un qüestionari (vegeu *Annex 1*) a l'equip directiu de l'escola, amb la finalitat que el responguessin el màxim nombre possible de mestres del centre. Finalment, es van obtenir 13 respostes -de les quals 12 corresponen a dones i 1 a un home- de diversos perfils dins del claustre: direcció, cap d'estudis, secretària, tutors, especialista música, especialista d'educació física, especialista d'atenció a la diversitat, mestra de suport i professora de religió.

La finalitat del qüestionari és conèixer el context general del claustre pel que fa a la sensibilització envers la literatura, així com els seus coneixements i referents en literatura infantil i juvenil. Els objectius específics del qüestionari són els següents:

Objectiu 1. Conèixer els hàbits lectors i la sensibilitat envers la lectura dels docents, indagant en la seva identificació com a lectors, i el paper que la lectura té en la seva vida personal i professional.

Objectiu 2. Determinar els coneixements generals i bàsics del claustre sobre literatura infantil i juvenil (LIJ), identificant la formació rebuda i els referents de la LIJ que coneixen.

Objectiu 3. Investigar la familiarització de l'equip docent respecte als conceptes d'educació i mediació literària i la relació d'aquests amb les activitats de lectura que duen a terme a l'aula.

Objectiu 4. Explorar la percepció i posicionament dels docents respecte al concepte de biblioteca escolar, analitzant la funció i presència que li atribueixen dins el centre educatiu.

Grups de discussió

En el marc del present treball, resulta d'interès analitzar com es relacionen i dialoguen les docents. Per aquest motiu, s'ha optat pel grup de discussió com a instrument de recollida de dades. Aquesta metodologia permet ampliar la informació de la qual es fa la diagnosi, i alhora, explorar les dinàmiques i les formes d'interacció del claustre.

Posteriorment a analitzar les dades obtingudes amb el qüestionari, es va plantejar l'organització i el guió dels grups de discussió. A causa de l'homogeneïtat de perfils lectors dels docents que conformen el claustre -a partir de les dades obtingudes amb l'enquesta (vegeu apartat 5.1.1. *Dades obtingudes amb el qüestionari*)- els grups de discussió són organitzats per perfils de mestres segons el curs de docència. D'aquesta manera, es disposen dos grups:

1. **Grup perfil d'infantil:** tutora d'I4; tutora d'I5; tutora de 1r de primària; i mestra d'atenció a la diversitat (en aquest context escolar, treballa, principalment, a les aules d'infantil).

2. **Grup perfil de primària:** tutora de 2n de primària i responsable de la biblioteca; tutora de 5è de primària i responsable TAC; directora; mestra especialista en educació física i cap d'estudis; alumne en pràctiques de bibliotecari (observador).

Per formular les preguntes s'ha diferenciat tres focus d'investigació: l'hàbit lector de les participants, les pràctiques relacionades amb la lectura, i la seva visió respecte a la formació en LIJ. Es van determinar tres objectius específics per a aquest instrument de recollida de dades, en els quals es basen les preguntes (vegeu *Annex 2*):

Objectiu 1. Analitzar la visió que tenen els docents sobre la lectura literària -la seva sensibilització- i la manera com la integren i transmeten a l'aula, identificant si existeix una línia comuna a nivell d'escola o si les pràctiques depenen, individualment, dels mestres.

Objectiu 2. Investigar les pràctiques lectores que es duen a terme a les aules, examinant els objectius amb què es proposen, les estratègies metodològiques utilitzades, així com els referents que usen per seleccionar les lectures.

Objectiu 3. Conèixer la percepció del claustre sobre la necessitat de formació en literatura infantil i juvenil, identificant els interessos, les necessitats formatives, el grau de consens al respecte i les metodologies que consideren més efectives en processos formatius.

Observacions

Amb l'objectiu de completar la recollida de dades i fer una diagnosi ajustada a les necessitats del claustre, s'han realitzat quatre observacions d'activitats relacionades amb la lectura. Les propostes analitzades són diferents per obtenir una visió àmplia de les pràctiques a l'aula: 30 minuts de lectura lliure, préstec, una activitat amb un àlbum i una sessió de lectura lliure i en veu alta per part de la mestra. Les observacions corresponen a educació infantil i cicle inicial de primària, ja que no s'ha pogut accedir a sessions de cicle mitjà i superior.

Les observacions s'han estructurat a partir de tres focus: docent com a mediadora, corpus i infant com a lector. Per garantir aquesta mirada, s'ha utilitzat una taula d'observació específica (vegeu *Annex 3*) inspirada en la taula *PRADEL* que proposa Munita (2014). L'acompanya una taula de referència elaborada per la investigadora inspirada en Correró i Portell (2023), Munita (2021), Reyes-López i Juan Cantavella (2023) de com hauria de ser una activitat de mediació literària satisfactòria (vegeu *Annex 4*).

5. DIAGNOSI DE L'ENTORN DE PROMOCIÓ

5.1 Presentació i discussió dels resultats

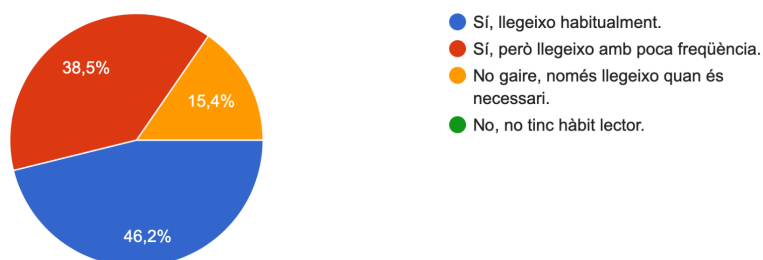
5.1.1 Dades obtingudes amb el qüestionari

L'instrument del qüestionari aporta dades quantitatives -exposades en percentatges- en les preguntes tancades, però també, qualitatives en les qüestions obertes. En aquest apartat es pretén recollir les dades obtingudes, establir perfils dels enquestats i plantejar relacions entre respostes.

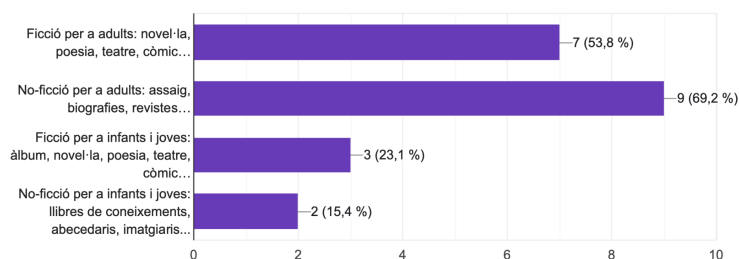
Recuperant el primer objectiu del qüestionari «Conèixer els hàbits lectors i la sensibilitat envers la lectura dels docents, indagant en la seva identificació com a lectors, i el paper que la lectura té en la seva vida personal i professional» i les respostes de les preguntes corresponents (preguntes: 2, 3, 4 i 5) del qüestionari (vegeu *Annex I*) podem determinar diversos perfils lectors.

Els resultats relatius a l'autoconcepte lector (gràfic 1) indiquen que la gran part de les enquestades es considera lectora (84,7%), tot i que es diferencien entre lectores habituals (46,2%) i freqüents (38,5%). Davant la pregunta sobre la tipologia de lectura més freqüent (gràfic 2), del total de mestres, només cinc (38,5%) afirmen que llegeixen ficció i no-ficció d'infantil i juvenil. D'altra banda, la majoria manifesta que llegeix ficció (53,8%) i no-ficció (69,2%) per a adults.

Cal mencionar que només dues participants s'autodefineixen com a lectores i inclouen la literatura infantil i juvenil entre les tipologies habituals de lectura. La resta d'enquestades que es consideren lectors indiquen que llegeixen, majoritàriament, no-ficció per a adults. En les aportacions a la pregunta referent a “la vida lectora” hi ha una constant: comenten que fa anys llegien habitualment, però actualment, no ho fan tan sovint com els agradaria, principalment per falta de temps. Coincidint amb les dades percentuals, la majoria assenyala les lectures de no-ficció per a adults amb motius professionals.



Gràfic 1. Autoconcepte lector dels docents.

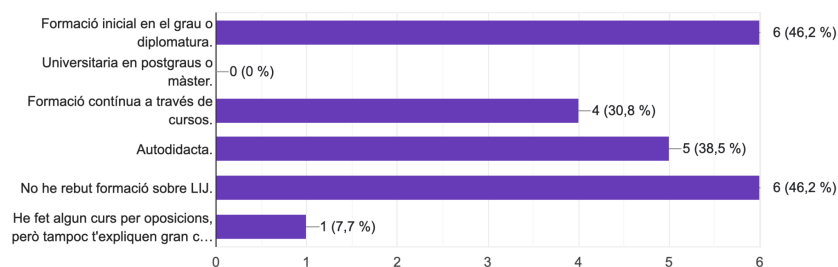


Gràfic 2. Tipologia de lectura més freqüent.

A la pregunta «Creus que la teva relació personal amb la lectura influeix en la teva pràctica educativa? De quina manera?», totes les docents han respost afirmativament. Algunes de les respostes són: «La persona a qui no li agrada llegir, costa molt que pugui transmetre i animar els infants a què ho facin», «Sí, penso que la lectura sempre influeix en la persona i, per tant, com a docent també ho fa en la pràctica educativa», «Totalment. El gust per la lectura, el valor de les històries, de la part estètica i d'il·lustració, donar importància als moments de lectura...». En conseqüència, ens trobem davant d'una situació curiosa: les participants coincideixen que l'hàbit lector influeix en la pràctica educativa, però, paradoxalment, algunes d'elles afirmen que no tenen l'hàbit lector interioritzat.

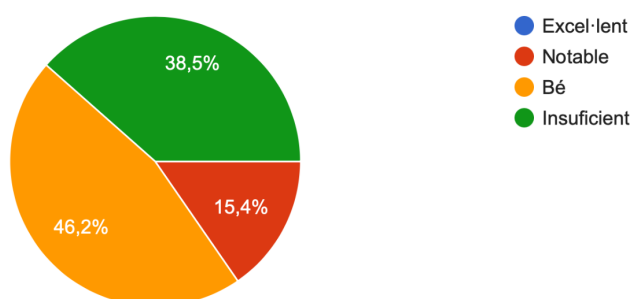
Per assolir el segon objectiu del qüestionari «Determinar els coneixements generals i bàsics del claustre sobre literatura infantil i juvenil (LIJ), identificant la formació rebuda i els referents de la LIJ que coneixen» s'han afegit preguntes per conèixer quin tipus de formació en LIJ tenen. A més, s'han inclòs qüestions que inclouen la reconeixença de títols i autors de referència de la LIJ.

Pel que fa al tipus de formació en literatura infantil i juvenil (gràfic 3), el 46,2% del professorat manifesta haver rebut formació inicial durant els estudis de grau o diplomatura. En contrast, el mateix percentatge indica no haver rebut cap mena de formació específica en aquest àmbit. La resta de participants assenyalen haver seguit formació contínua a través de cursos (30,8%), haver-se format de manera autodidàctica (38,5%), o bé, haver fet cursos preparatoris per a les oposicions. Cal destacar que dues mestres afirmen haver rebut formació inicial, formació contínua i, a més, es consideren autodidactes.



Gràfic 3. Tipus de formació rebuda en LIJ.

Quant a l'autoconcepte i consciència dels propis coneixements en LIJ, es va demanar al claustre que s'autoavaluessin segons quatre categories: excel·lent, notable, bé i insuficient. La finalitat d'aquesta pregunta és conèixer la seva valoració pròpia i contrastar-la amb els resultats obtinguts en les preguntes de reconeixement d'autors i títols rellevants en l'àmbit de la LIJ. Tal com es reflecteix (gràfic 4), cap de les participants considera que té un nivell excel·lent. Aproximadament la meitat del claustre considera que té un bon nivell (categoria «bé») tot i que, quatre de les quals han rebut, únicament, formació en LIJ en el grau universitari o diplomatura. Les docents que han marcat l'opció «notable» són aquelles que han seguit tres vies formatives diferents.



Gràfic 4. Autoavaluació de coneixement en LIJ.

En relació amb les preguntes de coneixement específic sobre autors/es i corpus, a la qüestió «Escriu el nom de (màxim cinc) autors/es o il·lustradors/es que consideris referents de la literatura infantil i juvenil. Si no en coneixes cap, indica-ho», només dues professores (15,4%) han pogut escriure el nom de cinc autors. El 38,4% d'enquestades han escrit entre tres i quatre noms; quatre mestres (30,8%) n'han escrit entre un o dos; i dues participants no han estat capaces de citar-ne cap.

Els autors que s'han repetit més han estat: Rocío Bonilla, Anna Llenas i J. K. Rowling. Les dues primeres autores són catalanes i tenen en comú que els seus llibres giren entorn la temàtica de les emocions; els llibres de totes dues són receptaris edulcorats i no destaquen per la qualitat literària. La tercera és l'autora anglesa del *best-seller Harry Potter*. Les obres de totes tres són comercials i tenen una forta publicitat, per tant, no sorprèn que siguin les més repetides entre les docents. Respecte a les dues participants que han escrit els cinc autors, han demostrat que coneixen prou autors com per citar-ne cinc i, a més, han seleccionat alguns autors considerats referents de la LIJ. Els noms han estat el següents:

- Mestra 8: Roald Dahl, Astrid Lindgren, Maurice Sendak, J.K. Rowling i Mercè Arànega.
- Mestra 12: Anna Llenas, Gianni Rodari, Txell Darné, Hervé Tullet i Joana Raspall.

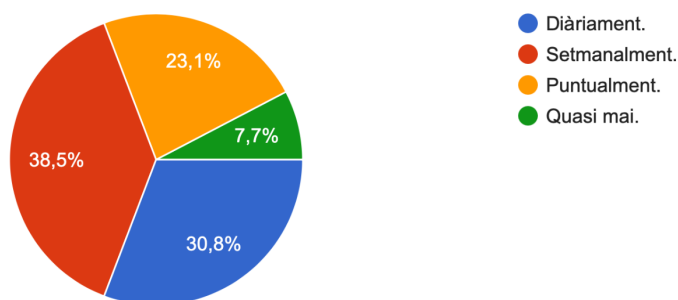
Pel que fa a la identificació de títols i cobertes, el 38,4% de les enquestades han reconegut entre quatre i cinc títols, dels set proposats. Les altres participants n'han reconegut entre un o dos. En relació amb

les cobertes, el 69,2% coneixen un o cap llibre. Tanmateix, tres docents han identificat correctament el títol de tres, quatre i cinc obres. Els llibres més reconeguts han estat: *De què fa gust la lluna?* (Kalandraka, 2006), *La historia interminable* (Alfaguara, 1982) i *El Grífol* (Brúixola, 2016).

La comparació entre l'autoavaluació del coneixement en LIJ i les respostes donades posa en relleu algunes incoherències. Una part significativa del claustre considera tenir un bon nivell, però han reconegut un nombre reduït d'obres. Malgrat això, una de les mestres que s'ha valorat amb un «bé» ha sigut una de les quals ha anomenat cinc autors de referència -Roald Dahl i Astrid Lindgren entre aquests- i ha posat títol a quatre cobertes. Per contra, les enquestades que es van valorar amb un nivell «insuficient», no han encertat cap dels títols i tampoc han estat capaces d'anomenar cap autor, per tant, tenen un autoconcepte adequat a la seva situació. Finalment, una de les dues mestres que s'han classificat amb un nivell «notable» ha estat, precisament, qui ha demostrat més domini pel que fa al reconeixement d'autors/es i obres de LIJ.

Amb relació al tercer objectiu del qüestionari -«Investigar la familiarització de l'equip docent respecte als conceptes d'educació i mediació literària i la relació d'aquests amb les activitats de lectura que duen a terme a l'aula»- s'ha observat que la majoria de les participants han relacionat l'educació literària amb la transmissió pel gust a la lectura. Respecte al concepte mediació literària, només una mestra n'està familiaritzada i el descriu de la següent manera: «Doncs, des del que entenc jo, potser la mediació literària consisteix a acostar la literatura als infants. Potser té a veure amb això que a mi m'agrada tant: llegir en veu alta, compartir històries, crear aquell petit espai de connexió entre paraula i emoció.» (mestra 8) La resta del claustre ha declarat que no sap de què es tracta.

Tot i aquest desconeixement generalitzat, el 92,4% del professorat assegura dur a terme activitats relacionades amb la lectura a l'aula. Tanmateix, si es consulten els percentatges (gràfic 5) es constata que el 38,5% del professorat fan aquestes activitats amb freqüència setmanal. A partir de la següent pregunta, que demana especificació del tipus d'activitat, es dedueix que solen consistir en la lectura d'una obra i la realització, posterior, d'una tasca de comprensió. D'altra banda, el 30,8% del claustre afirma que les activitats de lectura són presents de manera diària a l'aula. Aquestes fa referència, principalment, a la narració de contes i trenta minuts de lectura autònoma. En aquest sentit, cal destacar l'aportació d'una docent: «Cada dia expliquem algun conte o història. Ja sigui perquè l'explica la mestra, algun infant i amb diversos formats: hem fet teatre, teatre d'ombres, amb titelles, amb el suport del conte, amb imatges...»



Gràfic 5. Frequència activitats de lectura.

Pel que fa a l'últim objectiu del qüestionari «Explorar la percepció i posicionament dels docents respecte al concepte de biblioteca escolar, analitzant la funció i presència que li atribueixen dins el centre educatiu», el 100% de les enquestades han coincidit que la biblioteca escolar és necessària. Algunes de les expressions amb què l'han associada inclouen: «eina de transmissió de coneixements», «punt de trobada actiu i ple de vida literària», «centre de recursos de lectura, informació i aprenentatge», «espai educatiu que fomenta la curiositat per la lectura i permet gaudir-la amb calma».

Finalment, en l'espai obert del qüestionari destinat a escriure dubtes o observacions personals sobre la biblioteca escolar i l'àmbit de la LIJ, s'han recollit tres inquietuds. En primer lloc, conèixer maneres fàcils i segues de descobrir llibres i editorials. En segon lloc, la demanda d'una classificació i un llistat de recomanacions que permetin acompanyar els infants. En últim lloc, la manca de formació general i la falta d'una persona que assessori el claustre en aquest àmbit.

5.1.2 Dades obtingudes amb els grups de discussió

Aquest apartat de l'estudi de dades és qualitatiu, ja que es basa en les opinions, posicionaments i comentaris expressats pels docents participants en dos grups de discussió. Tot i que l'activitat es va desenvolupar en dos espais diferents, l'anàlisi es presenta de manera conjunta, perquè l'estudi s'adreça al claustre com a col·lectiu. Les dades han estat interpretades a partir de les transcripcions dels enregistraments (vegeu *Annex 5*), i l'anàlisi incorpora la mirada de la investigadora, que ha establert connexions i inferències a partir de les intervencions.

Per tal d'organitzar i facilitar l'estudi, s'ha elaborat una taula d'anàlisi (vegeu *Annex 6*) on es recullen les aportacions de les participants distribuïdes segons tres focus d'interès: hàbit lector en LIJ, pràctiques de mediació literària i formació en LIJ. Cada intervenció està marcada amb un codi de color a la taula en la qual estan recollides les intervencions de les participants (vegeu *Annex 7*) que permet identificar el focus al qual fa referència, seguint aquesta estructura en l'anàlisi que es presenta a continuació.

Hàbit lector en LIJ

Les intervencions i comentaris de les docents participants permeten evidenciar que només quatre de les vuit mestres (la mestra d'atenció a la diversitat i les tutores d'I5 i 1r) es poden considerar lectores habituals de LIJ. A aquestes, s'hi podria afegir la tutora d'I4, qui comenta que des que exerceix com a mestra intenta llegir una estona cada dia. Aquest comentari suggereix una consciència clara de la importància de mantenir un hàbit lector per poder-lo transmetre a l'aula, tot i que no concreta si les lectures són de LIJ o d'un altre tipus. La resta de participants manifesten que no són lectores habituals i que, en cas de llegir, ho fan sobretot amb textos de no-ficció relacionats amb la pedagogia.

Aquestes aportacions reforcen les dades recollides prèviament a través del qüestionari, en què ja es detectava una escassa presència de l'hàbit lector en LIJ entre la major part del claustre. A més, si es posen en relació les docents que en els grups de discussió han expressat que llegeixen LIJ amb aquelles que, al qüestionari, van ser capaces d'anomenar més autors i autores d'aquest àmbit, s'observa una coincidència clara. Aquesta correlació aporta consistència a les dades obtingudes i demostra la relació directa entre la pràctica lectora personal i el coneixement literari que poden transmetre a l'alumnat.

Pràctiques de mediació literària

Pel que fa a les activitats de mediació literària, les aportacions dels grups de discussió reflecteixen una manca de planificació compartida en l'àmbit d'escola. Tot i que el centre compta amb un Pla de Foment Lector, elaborat fa set anys, cap de les mestres participants en té un coneixement clar. Això fa que el treball relacionat amb la lectura depèn de la iniciativa individual de cada docent, que decideix quines activitats dur a terme i amb quina regularitat. No obstant això, hi ha unes activitats pautades comunes a tota l'escola: s'esmenten els 30 minuts de lectura diaris, la «maleta viatgera» a infantil; la «bibliotasca» i una representació teatral a primària; i un espectacle de «contacontes» per a tots els cursos.

Quant als objectius de les activitats lectores, en general no es mencionen, com tampoc les finalitats. Només dues mestres fan referència a la intencionalitat de les seves propostes. En destaca la tutora de 1r, que comenta que, mitjançant la lectura, pretén que els infants prenguin consciència del llibre com a objecte, construeixin la seva identitat lectora i avancin cap a una lectura autònoma.

En relació amb els criteris de selecció del corpus literari, s'observa que aquests no parteixen d'una mirada literària, sinó que es basen principalment en criteris pedagògics i temàtics. A infantil, les docents seleccionen els llibres al voltant de tres grans temes: sostenibilitat, igualtat de gènere i

diversitat. En el cas d'atenció a la diversitat, es tenen en compte aspectes com l'accessibilitat del text, la claredat de les imatges o l'adequació de la trama. La tutora de 1r, per la seva banda, delega la tria de llibres a la biblioteca pública, a qui demana un lot de llibres -d'una temàtica relacionada amb el projecte.

Finalment, pel que fa a l'acompanyament lector, no es detecta una línia comuna al centre. No es fa referència a un itinerari lector ni a un seguiment estructurat del procés lector de l'alumnat. Tanmateix, hi ha dues excepcions: la tutora de 1r explica que aprofita els 30 minuts de lectura diaris per fer una evolució progressiva al llarg del curs, des de la lectura en veu alta per part de la mestra fins a la lectura individual dels infants. D'altra banda, la responsable de la biblioteca (tutora de 2n) té la intenció d'introduir canvis en aquest àmbit, i proposa accions com la lectura col·lectiva, el modelatge lector o la creació de caps de lectures, tot i que encara no s'han implementat.

Formació en LIJ

A partir de les preguntes dirigides a la formació en LIJ es pretén indagar sobre si les participants «consideren que els manca coneixement en LIJ» i «mostren interès a rebre formació en LIJ». S'ha pogut determinar que les aportacions evidencien una percepció generalitzada de manca de coneixement en l'àmbit. Totes les participants reconeixen que no se senten prou preparades per estructurar una línia pedagògica literària a escala d'escola. A més, coincideixen a afirmar que disposar de més recursos i conèixer millor el fons literari els ajudaria a dissenyar millor les activitats de lectura. En aquest sentit, destaca el cas de la mestra d'atenció a la diversitat, que fa una reflexió autocrítica i reconeix que continua utilitzant llibres antics perquè no coneix novetats editorials.

Pel que fa a l'interès a rebre formació en LIJ, la predisposició és en general positiva, tot i que es perceben dues tendències diferenciades. Les mestres de perfil d'infantil expressen un gran interès i consideren la formació imprescindible per a tot el claustre, ja que entenen la lectura com a la base de l'escola. Per contra, les mestres de primària mostren una actitud més pràctica: defensen formacions breus i enfocades a l'obtenció de recursos concrets, com ara activitats de lectura aplicables a l'aula. Aquesta diferència podria estar condicionada pels continguts del currículum³ que han de seguir. En aquest sentit, a infantil poden dedicar més temps a la lectura, mentre que a primària s'han de prioritzar continguts i objectius acadèmics.

³ <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum-175-2022>

5.1.3 Dades obtingudes amb les observacions

Per a fer l'anàlisi de les dades qualitatives aconseguides amb les quatre observacions, s'ha seguit l'estructura i els ítems de la taula PRADEL proposada per Munita (2014). S'han establert tres focus d'anàlisi: docent com a mediadora, corpus i infant com a lector. Per a cada activitat observada hi ha uns criteris d'anàlisi, ja que cada activitat requereix unes accions o altres (vegeu annexos 8, 9, 10 i 11). Cal tenir en compte que l'apartat de corpus i dels infants s'han completat entenent-los una unitat, per tant, els resultats són representatius, però genèrics.

30 minuts de lectura

Pel que fa a l'activitat de 30 minuts de lectura (vegeu *Annex 8*), observada en un grup de vint-i-cinc alumnes de segon de primària, s'han identificat diverses mancances en la seva implementació, especialment en relació amb els tres focus temàtics establerts.

En primer lloc, cal destacar que la docent responsable de dur a terme aquesta proposta és l'especialista d'educació física. Tal com ja es va evidenciar a partir de les dades del qüestionari i les aportacions dels grups de discussió, aquesta professional no està familiaritzada amb l'hàbit lector, les activitats de promoció lectora ni amb la LIJ. En aquest cas concret, la mestra proposa un espai de lectura autònoma, però sense cap mena de seguiment ni acompanyament lector. No es preveuen moments per a la socialització lectora ni per a l'intercanvi d'idees, comentaris o interpretacions al voltant de les obres llegides. A més, durant el desenvolupament de l'activitat, l'adulta no realitza cap modelatge lector, ja que no llegeix ni mostra cap llibre als infants.

En segon lloc, no hi ha cap registre del material llegit per l'alumnat. Els infants trien les lectures lliurement, i prop de la meitat porten llibres des de casa. L'absència d'un control o registre implica que la docent no té coneixement de les obres que estan llegint els alumnes, fet que dificulta l'elaboració de perfils lectors i, en conseqüència, impedeix fer recomanacions personalitzades. Aquesta mancança dificulta també la possibilitat de garantir un itinerari lector ric i variat que contempli diferents tipologies textuais, temàtiques, autories i graus de complexitat literària.

Pel que fa a la resposta de l'alumnat davant la proposta, s'ha pogut observar que, en les condicions descrites, la majoria d'infants mostren una actitud d'indiferència, i fins i tot, de rebuig. Tot i que al començament de l'activitat inicien la lectura, al cap de pocs minuts molts deixen de llegir i comencen converses amb els companys sobre temes aliens als llibres. Només tres alumnes mantenen una lectura continuada i individual al llarg de tota la sessió.

A partir de l'observació, es pot afirmar que, tal com està plantejada l'activitat, aquesta no es pot considerar una proposta d'animació a la lectura. És rellevant assenyalar que només els alumnes que ja

tenen un hàbit lector consolidat aprofiten aquest temps per llegir; en canvi, aquells que no llegeixen habitualment tampoc ho fan durant aquesta estona. Finalment, es considera necessari repensar i reformular la dinàmica dels 30 minuts de lectura per tal de convertir-la en una proposta significativa i efectiva de promoció lectora.

Préstec

L'observació del préstec a l'escola s'ha realitzat amb el grup de 1r de primària (vegeu *Annex 9*), però tots els cursos de l'etapa de primària fan el mateix procés i es coneix com a «bibliotasca», esmentada als grups de discussió. L'activitat es realitza setmanalment i consisteix a fer el préstec d'un llibre de la biblioteca escolar, que cada infant s'endú a casa juntament amb una fitxa i una pregunta numerada sobre l'obra. A l'inici de la sessió, cada infant llegeix en veu alta la fitxa que ha completat del llibre que retrona. Entre les preguntes que es proposen s'hi troben exemples com: «Quina part del llibre t'ha agradat més?», «Fes un resum del conte», o bé «T'agradaria que et passés el que li passa al/la protagonista? Per què?». Tal com es pot observar, les preguntes plantejades no aprofundeixen en aspectes literaris ni promouen una lectura interpretativa i crítica.

Pel que fa al rol de la docent, cal destacar la seva implicació en el desenvolupament de la proposta, ja que facilita espais d'intercanvi i recomanació entre iguals. Tot i això, es detecta que només coneix alguns dels llibres que llegeixen els infants, fet que dificulta una intervenció rica i significativa. Malgrat que en alguns moments formula preguntes relacionades amb les obres, aquestes no solen tenir un enfocament literari. En aquest sentit, cal assenyalar que el material que estructura l'activitat (la fitxa) no afavoreix la interpretació, sinó que es limita a un conjunt de preguntes de caràcter funcional i superficial.

En relació amb el corpus, els infants poden triar qualsevol llibre del fons de la biblioteca, el qual és força divers pel que fa a gènere, temàtica, tipologia i autoria. Una gran part de les obres pertanyen a col·leccions (com *L'escola de monstres* de l'editorial Penguin Llibres). Paral·lelament, s'hi poden trobar exemplars en mal estat, amb pàgines trencades o molt desgastades. Com a visió general, la selecció d'obres no assegura la qualitat literària i, per tant, no afavoreix l'educació literària de l'alumnat.

Pel que fa a la resposta dels infants, s'observa que els infants entenen les indicacions de l'activitat i completen la fitxa segons el que se'ls demana. Tanmateix, no es percep gaire interès: es mostren poc atents mentre els companys expliquen la seva tasca, i la majoria d'alumnes no semblen motivats per escollir la següent lectura. A més, la repetició de preguntes bàsiques no contribueix ni a la construcció de l'hàbit lector ni a una evolució interpretativa de les obres.

Davant d'aquestes observacions, es considera necessari revisar el fons de la biblioteca escolar per assegurar la presència d'obres de qualitat i, alhora, buscar alternatives a la fitxa utilitzada per a la «biblioteca». També, seria interessant modificar la quadrícula de registre del préstec i afegir alguns elements que facin referència al llibre -per exemple: autoria, il·lustració, editorial, any edició, entre d'altres-, per tal d'ampliar la visió i coneixements dels infants en LIJ.

Activitat amb un àlbum

Quant a l'activitat centrada en un àlbum il·lustrat (*Sigues un arbre*, Baula, 2022), desenvolupada amb un grup de dotze infants, amb una durada de quaranta-cinc minuts i realitzada a l'espai exterior del pati, les observacions han permès extreure conclusions majoritàriament positives, tot i identificar algun aspecte de millora (vegeu *Annex 10*).

L'activitat consisteix en la lectura en veu alta de l'obra per part de la docent, mentre els infants es mouen seguint les sensacions que els genera la narració (els moviments dels arbres). A més, la mestra planteja preguntes relacionades amb el llibre tant abans com després de la lectura, creant un marc que afavoreix la implicació de l'alumnat.

En primer lloc, cal destacar que la mestra coneix bé l'obra i ha aplicat criteris clars per a la seva selecció, tenint en compte la temàtica —relacionada amb el projecte d'aula— i la sonoritat del text, que el fa ideal per a la lectura en veu alta. Aquesta elecció contribueix a generar espais de lectura compartida que afavoreix la socialització i l'intercanvi d'opinions i interpretacions entre iguals. Paral·lelament, cal destacar que la mestra fa ús de metallenguatge literari i ofereix als infants oportunitats per utilitzar-lo.

Pel que fa als infants, reben la proposta de manera molt positiva, ja que els fa participants de la lectura i els permet endinsar-s'hi. La coherència entre l'obra (protagonitzada per arbres) i l'espai (un entorn ple d'arbres) afavoreix que els infants mostrin interès i gaudeixin de l'activitat. En conseqüència, aquesta connexió contribueix a enfortir el vincle dels alumnes amb l'experiència lectora. Malgrat això, hauria sigut molt positiu que la conversa després de la lectura, a més de les aportacions sobre l'experiència en si, hagués inclòs més preguntes interpretatives i literàries.

Lectura lliure i en veu alta

Pel que fa a l'observació d'un grup de vint infants d'I4 (vegeu *Annex 11*), s'han pogut analitzar dues propostes complementàries: una primera centrada en la lectura autònoma, d'aproximadament vint minuts, i una segona part de lectura en veu alta d'un àlbum il·lustrat per part de la docent, amb una durada de deu minuts. La valoració global de la sessió és positiva, tot i que s'hi detecten alguns aspectes de millora.

En primer lloc, cal destacar que la docent genera un doble espai de lectura. D'una banda, la lectura lliure permet a l'alumnat explorar els llibres de manera individual i en parella, afavorint el treball cooperatiu, la socialització i l'intercanvi espontani entre iguals. A més, s'observa que la docent realitza modelatge lector durant l'estona de lectura lliure, ja que s'asseu amb els infants i llegeix amb alguns d'ells. En segon lloc, la lectura modelitzada per part de la mestra ofereix una experiència compartida que contribueix a construir un itinerari lector col·lectiu.

Els llibres seleccionats per escollir per a la lectura autònoma són molt diversos: còmics, àlbums, llibres il·lustrats i llibres informatius. La majoria d'aquests textos presenten lletra de pal o una gran presència d'imatges, fet que fa accessible la comprensió. Tanmateix, es considera que podrien tenir un major interès des del punt de vista literari. En relació amb la lectura en veu alta, el text de l'àlbum escollit *-Pere Perfecte, Architecte* (Beascoa, 2018)- té una bona sonoritat, per tant, és adequat per a la lectura en veu alta. No obstant això, l'obra no destaca per una especial riquesa literària.

L'actitud dels infants durant l'estona de lectura lliure és, en general, molt positiva. Aproximadament la meitat d'ells opten per compartir la lectura amb un company o companya, i comenten aspectes del llibre mentre llegeixen, especialment pel que fa a les il·lustracions i als detalls que els sorprenen. Pel que fa a la lectura en veu alta, tots els alumnes es mostren atents seguint la narració amb interès. Es pot afirmar, per tant, que la proposta genera una experiència lectora satisfactòria per als infants.

Com a valoració final, es considera que es tracta d'una proposta ben estructurada, que combina dos tipus de pràctiques lectores complementàries i contribueix a la construcció de l'hàbit lector. Tot i això, es recomana revisar la selecció de llibres per tal que incorporin major qualitat literària. A més, també es podria afegir alguna activitat o conversa que faci referència als llibres (per exemple, la recomanació). Cal assenyalar, que s'ha pogut observar, només, la lectura en veu alta de la meitat de l'àlbum; per tant, no s'ha observat el postlectura.

5.2 Síntesi dels resultats

En aquest apartat es comenten les dades obtingudes a través dels tres instruments de recollida de dades. Es retorna al focus inicial del treball: el docent com a mediador. Per tant, es relacionaran les tres temàtiques analitzades -docent com a mediador, corpus i infant com a lector- per tal de presentar una síntesi dels resultats que sigui pràctic per a la proposta d'estratègies d'intervenció. A més, es relacionen amb el marc teòric del treball per tal de complementar-les.

En primer lloc, s'ha detectat una manca de coneixement i especificitat en conceptes clau de l'àmbit de la LIJ, com ara, educació literària o mediació literària (vegeu apartat 3.1. *Definicions dels conceptes clau*). Una realitat que Hernández-Machuca (2023) posa en manifest: molts docents no han rebut una

formació sòlida en literatura infantil i juvenil. Aquest fet ens porta a entendre que si, en aquest sentit, les docents desconeixen els objectius i al punt al qual es pretén arribar, aleshores, difícilment s'aplicaran les estratègies i l'acompanyament lector necessari per assolir l'hàbit i el gaudi lector.

Paral·lelament, s'ha establert -gràcies a la comparació de dades entre els tres instruments- una clara relació entre l'hàbit lector en LIJ i les pràctiques aplicades a l'aula. S'ha evidenciat que les mestres que coneixen menys títols i no llegeixen llibres LIJ són les que desconeixen els objectius de les activitats de lectura i haurien de millorar la selecció de corpus quant a qualitat literària. És important destacar el cas contrari d'una mestra, que és lectora de LIJ i la seva pràctica és significativa per l'educació literària dels infants. Per tant, es confirma l'afirmació de Munita (2018): l'hàbit lector del mestre influeix des de la selecció de textos, fins al tipus d'activitat i la manera de presentar-les.

En aquest sentit, s'ha determinat que els llibres utilitzats per a les activitats de lectura del centre, majoritàriament, no s'adeqüen a les situacions. S'ha observat que, en general, els criteris de selecció d'obres de les mestres es basen únicament en la temàtica. Per tant, es contempla una proposta de millora, tal com afirmen Lluch i Sánchez-García (2017: 9) és essencial que els docents actuïn com a mediadors literaris apropant-se a la literatura des d'una perspectiva més estètica i vivencial.

Respecte a les activitats observades i, a partir de les intervencions dels grups de discussió, es pot determinar que les propostes no afavoreixen el desenvolupament lector dels infants, ja que no hi ha uns objectius marcats ni un itinerari lector clar que tingui en compte la diversitat d'obres i la seva complexitat literària. Es relaciona amb Vázquez (2019: 91) -sintetitzant a Colomer et al., 2018- que afirma que la manca de claredat en la planificació pot convertir les activitats de lectura en exercicis aïllats, poc significatius i sense projecció educativa.

D'altra banda, s'ha comprovat que la manera com el docent presenta la lectura influeix en la motivació dels infants. Aquest fet es relaciona amb Dreher (2002) que assenyala que només els docents implicats en la lectura poden transmetre una actitud positiva i crear lectors compromesos. L'observació de les activitats de lectura en els grups de 1r de primària i I4 (*Annex 10 i 11*) confirmen que una actitud entusiasta de la mestra envers la lectura intervé en l'interès -si més no, per aquella estona de lectura o activitat concreta- per part dels infants.

Com a conclusió, davant dels resultats obtinguts, es podria dir que les necessitats detectades amb relació al coneixement i sensibilització del claustre amb la LIJ estan relacionades, a grans trets, amb: l'hàbit lector en LIJ, coneixement d'obres de qualitat i diverses, apreciació de les obres pels aspectes literaris, coneixement d'activitats de lectura significatives, itinerari i perfil lector dels alumnes, i banc de recursos i entitats de referència.

6. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ

En aquest apartat es presenta el disseny del pla de formació elaborat a partir de les necessitats específiques detectades en la diagnosi prèvia realitzada al professorat del claustre concret. El pla contempla dues possibilitats diferents, però l'opció ideal seria complementar-les. La primera formació s'ajusta a la disponibilitat horària i disposició de les participants, per tant, és de poques hores, deu en concret. La segona modalitat, en canvi, implica una participació més activa del professorat, és més pràctica i extensa; és la formació òptima. No obstant això, requereix un equip directiu compromès amb el projecte de formació en LIJ i, sobretot, la implicació i la motivació de tots els membres del claustre.

Totes dues possibilitats s'han ideat partint de les idees de *Lectures que fan lectors* (Correro i Portell, 2023) i de *Yo mediador(a)* (Munita, 2021). En el darrer cas, s'ha contemplat la concepció que una formació docent s'ha d'incloure en espais que permetin:

1. Reinterpretar las experiencias escolares y modelos docentes asimilados durante la trayectoria preprofesional, favoreciendo el diálogo y la puesta en relación con los quehaceres y saberes propios del ámbito profesional y de las teorías didácticas de referencia.
2. Confrontar y problematizar las propias creencias acerca de los objetos de enseñanza (las prácticas letradas, la literatura...) y de los procesos de aprendizaje que supone su apropiación en la escuela.
3. Tomar conciencia de los bagajes personales de lectura, alimentar la identidad lectora y literaria (explorando tanto las formas de encuentro íntimo y subjetivo con los textos como aquellas de socialización y construcción de sentido entre pares (y reflexionar sobre las posibilidades que esa identidad brinda para la formación de lectores en las aulas. (ibid, 2021: 213)

Tot i que es poden plantejar com dues formacions diferenciades, la seva complementarietat permet establir els següents objectius comuns:

Objectiu 1. Identificar i comprendre els conceptes clau de la LIJ, incloent-hi els aspectes literaris, per seleccionar i valorar les obres amb criteri literari.

Objectiu 2. Conèixer i saber dissenyar activitats d'educació literària adaptades a les necessitats i interessos dels lectors dels diferents cursos escolars.

Objectiu 3. Iniciar la construcció d'una línia pedagògica compartida a través d'un Pla Lector de Centre, o bé, un programació d'activitats centrada en l'educació literària.

6.1 Formació basada en la realitat del claustre

La primera proposta de formació està adaptada a les intervencions de les participants en el grup de discussió. Algunes docents han fet referència al fet que la formació hauria de ser breu, de no gaires hores, i els continguts haurien de ser pràctics. És per això, que es planteja un pla de formació de deu hores de durada, que inclou deu sessions d'una hora. Es pretén que es combinin jornades més teòriques, amb d'altres més pràctiques, però sempre s'intenta que hi hagi part de participació i de socialització.

Es planteja que la formació tingui lloc a l'inici de curs i sigui de deu setmanes de durada, és a dir, que cada setmana es faci una sessió. D'aquesta manera, el professorat es familiaritza amb els continguts des del setembre, amb tot el curs escolar per endavant. Es considera important que hi hagi una continuïtat que garanteixi una coherència en els docents i en la formació. Alhora, permet que els mestres tinguin dies de reflexió entre una jornada i la següent per assimilar els conceptes i, si s'escau, plantejar inquietuds als companys i companyes.

Paral·lelament, la formadora serà la responsable de crear una carpeta digital compartida en la qual tot el claustre tingui accés. La finalitat de crear-la és que esdevingui un banc de recursos pel professorat atès que contindrà un informe, elaborat per la formadora, per a cada sessió -en el qual s'especifica què s'ha fet en la jornada. A més, hi haurà documents, recursos i enllaços relacionats amb la promoció de la lectura i mediació literària que puguin ser interessants per als mestres. D'aquesta manera, un cop finalitzada la formació, el claustre tindrà accés als continguts d'aquesta i podrà recuperar-los quan sigui necessari.

La programació per a la formació consisteix en les següents sessions:

Sessió 1. Destinada a definir conceptes clau de l'àmbit de l'educació literària en LIJ. L'objectiu és que els docents es familiaritzin amb el vocabulari adequat i específic. En un primer moment, es fa una introducció a la formació i una breu explicació dels continguts i tipologies de sessions que es duran a terme. Per iniciar la part formativa, els docents -a través de diferents dinàmiques que promouen la participació activa del professorat- hauran de reflexionar i comentar respecte a conceptes bàsics de l'àmbit, com ara: lectura, educació literària, mediació literària, animació literària, promoció de la lectura, biblioteca escolar, entre d'altres.

Sessió 2. Laboratori de tipologies i formats de llibres. Els docents trobaran, a l'aula, llibres de diferents tipologies (àlbums, llibres il·lustrats, contes, llibres informatius) i formats (horitzontals, verticals, grans, petits, *pop-up*, *leprello*, entre d'altres). Mitjançant dinàmiques que promouen la participació activa i la interacció entre iguals, podran compartir comentaris, opinions i inquietuds sobre les diferents obres. Els objectius són que descobreixin la riquesa de tipologies, en valorin els

aspectes estètics i entenguin que el format i material poden estar al servei de la narració. Seguint la recomanació de Corro i Portell (2023: 9) és necessària una formació per als agents que intervenen en el món del llibre, ja que l'oferta de la LIJ és molt àmplia i variada.

Sessió 3. Laboratori d'aspectes literaris. L'organització de la jornada és similar a l'anterior, però en aquest cas, els docents se centren en l'anàlisi dels aspectes literaris de les obres, com ara la veu narrativa, la trama i estructura, el marc narratiu, la il·lustració, els peritextos, el text, el tema, entre d'altres. L'objectiu és que els participants ampliïn la seva mirada i aprenguin a identificar els diversos elements que poden fer destacar un llibre. La sessió es complementarà amb una selecció de llibres que presentin un o més aspectes literaris amb una rellevància especial.

Sessió 4. Destinada als criteris de selecció. En aquesta jornada, el professorat, amb un rol actiu i participatiu, valora diverses obres. S'organitzen en parelles o en petits grups i han d'ordenar els tres o quatre llibres que se'ls dona (seleccionats per la formadora) segons la qualitat literària. L'objectiu és que usin arguments que facin referència als aspectes literaris treballats prèviament. Sempre hi ha un moment de socialització en el qual cada grup recomana, a tot el claustre, un o dos llibres.

Per aquesta jornada es tindrà en compte el capítol dedicat a criteris de selecció de *Lectures que fan lectors* (Corro i Portell: 65-80). A més, la formadora els fa una recomanació de llibres en LIJ, però també fa referència a revistes i publicacions de recomanacions i crítiques de llibres LIJ fetes per professionals. Per exemple: *El Garbell i La Granera*⁴, *Faristol*⁵, o *Cadireta Blava*⁶.

Sessió 5. Destinada a pràctiques per a infantil. Els docents treballen en petits grups per dissenyar i presentar una proposta d'activitat de lectura adreçada a l'etapa d'educació infantil. Cada grup comparteix la seva proposta a tot el claustre i, posteriorment, es fa una conversa col·lectiva sobre els punts forts i millores de les activitats. Seguidament, la formadora presenta el document del Departament d'Educació i Formació Personal específic per aquesta etapa educativa⁷ i exposa algun exemple d'activitat per a infantil. La finalitat és conèixer els objectius de les diverses pràctiques de lectura que es poden aplicar a l'aula de manera senzilla per tal de començar a introduir als infants aquest tipus d'activitats.

Sessió 6. Dedicada a pràctiques per a primària, es tracta d'una sessió semblant a l'anterior, però aquesta adreçada al període de primària. També es tindrà de referència el Departament d'Educació i Formació Personal d'Educació Primària⁸. Interessa que en les dues sessions hi participin tant mestres

⁴ Disponible a: <https://www.rosasensat.org/biblioteca/recursos/el-garbell/>

⁵ Disponible a: <https://www.ibbycat.cat/publicacions/faristol/>

⁶ Disponible a: <https://cadiretablava.wordpress.com/>

⁷ Disponible a: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/5709#page=1>

⁸ Disponible a: <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/5710#page=1>

d'infantil, com de primària perquè el dia a dia a l'escola, fan estones de reforç totes les aules de l'escola. A més, d'aquesta manera poden agafar idees i adaptar-les.

Sessió 7. Dedicada a Pla de Lectura de Centre: la importància de crear una línia pedagògica literària. Aquesta sessió se centra en la importància d'establir una línia pedagògica compartida entorn de la lectura dins del centre eudactiu. Es pren com a referència *Lectures que fan Lectors* (Correro i Portell, 2023), que descriu el funcionament del PLEC i ofereix una selecció acurada de llibres LIJ adaptats a diferents situacions: lectura en veu alta, obres que destaquen per algun aspecte literari en concret...).

Com en la resta de sessions, s'adopta una metodologia activa i participativa. El professorat treballa col·lectivament (en grups de tres) en dinàmiques de presa de decisions, en les quals ha de valorar i classificar diverses accions relacionades amb la promoció lectora a nivell de centre. La formadora dinamitzarà la posada en comú amb tot el claustre i, conjuntament, es valoraran les accions. Per concloure la sessió, la formadora demana al claustre que han de llegir un àlbum per a la propera jornada. La formadora farà la tria de l'àlbum segons el tarannà del professorat i, els portarà dos o tres exemplars del llibre per tal que el puguin compartir i garantir-ne l'accessibilitat.

Sessió 8. Conversa literària sobre un àlbum. La sessió està centrada en una conversa literària sobre un àlbum en específic que els participants hauran llegit prèviament. La intenció és oferir una petita mostra pràctica del que pot suposar una experiència de club de lectura i crear espais de conversa literària entre els propis docents. Es parteix de la idea Munita (2021: 217) «la discusión literaria entre mediadores es vista como un espacio que, por una parte, enriquece la formación lectora de los propios adultos participantes.»

La formadora guia la conversa literària a partir de l'estructura de *Dime* (Chambers, 2007), d'aquesta manera, exposa un referent en les discussions literàries, alhora que permet als mestres experimentar-la. Finalment, es presenta el recurs *Joc Crític Pursuit* d'Ibbycat⁹, amb l'objectiu de donar a conèixer eines pràctiques que poden enriquir les activitats lectores dins l'escola.

Sessió 9. Treball en equip: disseny d'una programació per comunitats. Les mestres s'agrupen per comunitats d'aprenentatge -petits, mitjans i grans- (consulteu apartat 4.1. *Context*) per tal d'elaborar una proposta compartida. Cada grup ha de definir un total de cinc mesures -per als cursos corresponents- que consideren aplicables a la seva realitat escola. L'objectiu és posar en pràctica els continguts treballats al llarg de la formació i iniciar, de manera col·lectiva, un Pla Lector de Centre. Durant la sessió, la formadora adopta un rol passiu i només intervé quan se li demana suport, o bé, quan considera oportú intervenir.

⁹ Disponible a: <https://ibbycat.myshopify.com/products/joc-critic-pursuit>

Sessió 10. Treball en equip: disseny d'una programació per comunitats. Aquesta jornada dona continuïtat a la sessió anterior. Les mestres continuen treballant per a la proposta de cinc estratègies per comunitat d'aprenentatge. Finalment, cada grup exposa les seves idees al claustre; la resta de comunitats hauran de fer algun comentari al respecte. En aquest cas, la formadora dinamitza la conversa i acompanya el professorat durant les exposicions.

6.2 Formació òptima per a les necessitats del claustre

Aquesta proposta formativa representa l'opció ideal per al context escolar analitzat. Es basa a reforçar el vincle personal dels docents amb la lectura, amb l'objectiu de fomentar la sensibilització envers la LIJ. Aquesta sensibilització ha de contribuir a augmentar l'interès, la implicació del professorat i possibilitar bones pràctiques de promoció lectora i de mediació i animació literària.

Cal destacar, però, que la formació exigeix un compromís inicial per part dels docents, amb motivació i interès a participar activament en la formació. La causa és que les estratègies proposades a continuació demanen hores de dedicació, estima i, sobretot, col·laboració de l'equip directiu i docent per assegurar el temps necessari.

En primer lloc, es proposa que el claustre participi en la formació de deu hores explicada prèviament (vegeu apartat 6. 1. *Formació basada en la realitat del claustre*), perquè ofereix una visió general de les temàtiques que s'abordaran: sensibilització amb la LIJ, corpus, activitats i programació. Després de fer aquestes primeres deu hores, a continuació es mencionen diferents estratègies que poden resultar especialment beneficioses per a l'equip docent.

Una d'aquestes iniciatives és la creació d'un club de lectura mensual destinat als docents i dinamitzat per la formadora. Els llibres seleccionats seran exclusivament de LIJ i hauran de ser diversos en: autoria, tipologia, formats, diferents nivells de complexitat; però sempre seran de qualitat literària. D'aquesta manera, es pretén consolidin l'hàbit lector dels mestres, i, en conseqüència, aprofundir la seva sensibilització amb la LIJ. Aquest fet pot comportar un augment de l'interès per a la lectura i, per tant, una major implicació en les activitats de lectura del centre. En aquest sentit, es pren a Munita (2021: 216) com a referència:

Generar espacios de socialización como el club de lectura entre docentes ha sido una de las líneas de trabajo más destacadas de este ámbito. [...] objetivos formativos como el descubrimiento de nuevos corpus, la experimentación de nuevas formas de discusión sobre los textos o la creación de ambientes estimulantes de lectura en las aulas.

Per tal d'ampliar els espais de col·laboració, es proposa establir un grup de treball voluntari de mestres que es reuneixi cada mes i mig, aproximadament. La finalitat és crear un espai destinat a compartir i analitzar les pràctiques de mediació literària que els participants fan a les aules. D'aquesta

manera, poden sorgir comentaris de millora o recomanacions d'activitats que cada docent pot adaptar al seu grup. Es planteja que, de manera puntual, alguna sessió es pot dedicar a una conversa respecte a un llibre per a adults de no-ficció relacionat amb l'àmbit de la LIJ i l'educació literària. En aquesta línia, cal destacar que l'Associació de Mestres Rosa Sensat possibilita grups de treball relacionats en l'àmbit de la LIJ entre docents de diferents escoles¹⁰.

Per tal d'assolir els objectius de la formació en profunditat, es fa palès la continuïtat de la formació. Per tant, la formadora mantindrà reunions amb l'equip encarregat del Pla Lector de Centre i la comissió de biblioteca per tal de fer una programació d'activitats de mediació literària comunes determinades com a línia d'escola. Paral·lelament, es defineix un itinerari lector amb les lectures guiades per a cada curs. Les decisions preses en aquestes reunions, es traspassen a tot el claustre.

En la mateixa línia, la formadora fa un seguiment de les activitats de lectura del centre. Per això, observa una o dues activitats de lectura amb cada curs i, després, fa una trobada de retorn amb la docent responsable de l'activitat. La formadora concreta els aspectes positius i negatius a la docent i, conjuntament, pensen aspectes que es poden millorar i programen futures activitats. Un cop fet tot aquest procés, la formadora torna a fer una altra observació i una última valoració.

El que es pretén amb aquesta estratègia és afavorir un aprenentatge que inclou el dia a dia dels mestres. Es considera essencial que, al llarg de tot el procés, els mestres se sentin acompanyats per la formadora. En cas necessari, la formadora pot dinamitzar alguna sessió de mediació literària per tal d'oferir un model de referència al professorat.

Finalment, cal remarcar que no s'ha determinat una temporització tancada, però a causa de les demandes de la formació, és necessari que la durada sigui, de mínim, un any. Un cop finalitzada la intervenció de la formadora, es recomana que el claustre continuï generant els espais col·laboratius, com ara el grup de treball o el club de lectura dinamitzat per algun mestre que se senti capacitat.

6.3 Avaluació de la formació

L'apartat que correspon a l'avaluació de la proposta d'intervenció es presenta de manera conjunta tant per a la *Formació basada en la realitat del claustre* (vegeu apartat 6. 1.), com en la *Formació òptima* (vegeu apartat 6. 2.). Aquesta decisió és a causa que totes dues formacions parteixen de les mateixes necessitats i, per tant, tenen els mateixos tres objectius principals. El que canviarà, igual que en les pròpies formacions, serà la profunditat de l'avaluació i, segurament, en el cas que es portés a la pràctica, els resultats obtinguts serien diferents, mostrant que la formació òptima, possiblement, té millors resultats.

¹⁰Es pot consultar a <https://www.rosasensat.org/formacio/grups-de-treball/>

L'avaluació de la formació es durà a terme, aproximadament, a mig curs escolar, un cop finalitzada la formació. La formadora tornarà al centre per observar si les accions i decisions treballades en la formació s'han implementat en l'escola. La visita serà de caràcter reflexiu i inclourà espais de conversa amb l'equip docent implicat.

L'objectiu principal de l'avaluació és analitzar el grau d'assoliment dels objectius plantejats per a la formació, detectar possibles dificultats que hagin sorgit durant la seva aplicació i identificar aquelles accions que han resultat més transformadores. Aquesta valoració ha de permetre tancar el procés amb una mirada crítica, però també, constructiva perquè possibilita obrir la porta a una segona fase.

A partir d'aquesta valoració, si el claustre ho considera oportú, es pot plantejar una nova etapa de formació que respongui a les noves necessitats del claustre. Aquesta segona fase pot centrar-se a consolidar algunes pràctiques iniciades, aprofundir en aspectes concrets de l'educació literària, o bé, explorar noves línies de formació relacionades amb l'àmbit.

7. CONCLUSIONS

La investigació duta a terme ha permès la diagnosi dels coneixements i sensibilització dels docents del context escolar concret envers la LIJ, així com identificar les necessitats formatives específiques del claustre. Pel que fa a l'assoliment dels objectius del treball, la valoració general és positiva, amb una sensació de satisfacció. A continuació, es revisen els objectius específics de l'estudi.

El primer objectiu específic «investigar la relació dels docents amb la LIJ, tenint en compte la sensibilitat i coneixements al respecte» s'ha assolit amb èxit gràcies als tres instruments de recollida de dades utilitzats: qüestionari, grups de discussió i observacions. S'ha pogut determinar que, en general, els docents no tenen un hàbit lector consolidat, fet que permet entendre que les activitats de promoció lectora siguin superficials.

En aquest sentit, a través dels grups de discussió i les quatre observacions realitzades en diferents cursos, s'ha pogut obtenir informació respecte a les activitats i ha permès ampliar la informació del primer objectiu. S'ha evidenciat que les activitats proposades, majoritàriament, són poc atractives i motivadores de cara als infants, i no estan gaire relacionades amb l'educació literària. Per tant, es pot afirmar que s'ha complert el segon objectiu específic «conèixer les activitats relacionades amb la literatura o de mediació literària que es duen a terme en el centre.»

Pel que fa al tercer objectiu específic «determinar la relació entre el vincle personal amb la lectura i la seva transmissió a l'aula» s'ha comprovat que les mestres que més coneixements en LIJ han mostrat en el qüestionari, són les mateixes que han aconseguit unes activitats de lectura satisfactòries i que han suposat una experiència positiva pels infants. Per tant, es pot afirmar que la implicació i l'actitud del docent abans i durant l'activitat intervé en la pràctica educativa i, en conseqüència, en la resposta dels infants.

Amb relació al quart objectiu «detectar les necessitats formatives dels docents del claustre amb relació a la literatura infantil i juvenil i la mediació», es considera clau la decisió d'utilitzar tres instruments de recollida de dades i combinar dades quantitatives i qualitatives. Aquesta metodologia ha estat un encert, ja que s'han recollit dades de diferents tipus que han assegurat una anàlisi completa del motiu del treball i, com a conseqüència, ha comportat una bona detecció de les necessitats del claustre envers la LIJ.

L'assoliment de tots els objectius recentment exposats, ha permès el reeiximent de l'últim: «Dissenyar un pla de formació en literatura infantil i juvenil basat en les necessitats específiques del claustre». S'han proposat dues possibilitats de formació que aborden les necessitats principals del claustre:

consolidar l'hàbit lector, conèixer corpus i propostes d'activitats, i orientacions per construir una línia d'escola que inclogui la lectura. La primera possibilitat, a més, està una adaptada a l'interès i disposició del claustre, és per això que la formació és de deu hores. La segona, de més llarga durada i profunditat, es tracta de la formació ideal que hauria de rebre el professorat per, d'aquí a uns anys, tenir una bona línia pedagògica entorn la literatura infantil i juvenil, valorant i posant el focus en la part literària.

Finalment, cal afegir una anotació personal: la manca de formació específica en literatura infantil i juvenil que presenten molts docents és conseqüència de la invisibilització i infravaloració de l'educació literària dins del sistema educatiu actual. Les dades d'aquest estudi evidencien que les persones amb un hàbit lector consolidat tenen major capacitat per transmetre el gust per la lectura, que aquelles no són lectores literàries. Per aquest motiu, és imprescindible reivindicar la presència de la LIJ en la formació inicial i contínua del professorat, com a eina clau per formar futurs lectors crítics i sensibles.

8. REFERÈNCIES

- Ahlberg, J. i Ahlberg, A. (2006). *El Carter Joliu o unes cartes especials*. (A. Vicens i X. Roca, Trad.). Edicions Destino (Obra original publicada el 1986)
- Anthony J. Applegate, Mary DeKonty Applegate, Martha A. Mercantini, Catherine M. McGeehan, Jeanne B. Cobb, Joanne R. DeBoy, Virginia B. Modla & Kimberly E. Lewinski (2014). *The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students, Literacy Research and Instruction*, 53:3, 188-204 <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Baró, M.; Colomer, T.; Mañà, T. (Coords.) (2007). *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.
- Briggs, R. (2023). *El ninot de neu*. EntreDos.
- Browne, A. (1998). *Voices in the park*. DK ink.
- Cadireta Blava (s. d.) Cadireta Blava: grup d'anàlisi sobre l'àlbum. Recuperat de <https://cadiretablava.wordpress.com/>
- Canosa, O. i Salvadó, G. (il.) (2017). *L'illa de Paidonèsia*. La Galera, Sau.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de cultura econòmica.
- Colomer, T. i Munita, F. (2013). *La Experiencia Lectora De Alumnos De Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. Lenguaje y Textos*, 38, 37 - 45. Recuperat de https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_experiencia_lectora_de_los_alumnos_de_magisterio_colomer_t.pdf
- Correro, C. i Portell, J. (2023). *Lectures que fan lectors. L'educació literària d'infants i joves*. Eumo Editorial.
- Dahl, R. i Blake, Q. (il.). (2011). *Les bruixes*. (M. Florensa, Trad.). Estrella Polar. (Obra original publicada el 1983)
- Díaz-Díaz, M., Echegoyen, Y., i Martín-Ezpeleta, A. (2022). *Del lector ideal al mediador competente: Metacognición y hábitos lectores en la formación de docentes. Ocnos*, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2967
- Díaz-Plaja, A. (1994). *Monografía: La literatura infantil i juvenil. Temps d'Educació*, 12. Recuperat de <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34291/1/105802.pdf>

- Dreher, M. J. (2002). Motivating Teachers to Read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338–340. <http://www.jstor.org/stable/20205205>
- Donaldson, J. i Scheffler, A. (il.) (2016). *El Grífal*. (N. Riera, Trad.). Editorial Brúixola. (Obra original publicada el 1999)
- Dubois, M. E. (1990.). *El factor olvidado en la formación de los maestros. Lectura y Vida*, II (4), 32-35. Recuperat de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- El Garbell i La Granera. (s.d.). *Rosa Sensat*. Recuperat de <https://www.rosasensat.org/biblioteca/recursos/el-garbell/>
- Ende, M. i Quadflieg, R. (il.) (1982). *La historia interminable*. (M. Sáenz, Trad.). Ediciones Alfaguara. (Obra original publicada el 1979)
- Escola Baldiri Reixac. (s.d.). Inici Baldiri. *Escola Baldiri Reixac*. Recuperat de <https://baldirireixac.cat/>
- Faristol. (s.d.). *Ibbycat*. Recuperat de <https://www.ibbycat.cat/publicacions/faristol/>
- Grejniec, M. (2006). *De què fa gust la lluna?*. (M. Viu, Trad.). Kalandraka. (Obra original publicada el 1993)
- González Ramírez, C., Gladic Miralles, J., i Contador Pergelier, N. (2022). Conceptualizaciones sobre mediación, animación y promoción de la lectura: acercamiento a sus procesos y actividades. *Tejuelo*, 36, 41-68. Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.41>
- Hernández-Machuca, D. C., (2023). *Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. Enunciación*, vol. 28, no. 2, ISSN 0122-6339. DOI <https://doi.org/10.14483/22486798.20861>
- Hodgson, F.; López, M. (il.). (2020) *El jardín secreto*. (M. Rossich, Trad.). Viena. (Obra original publicada el 1911)
- Joc Crític Pursuit*. (s.d.). IBBYcat - Premis Atrapallibres i Protagonista Jove. Recuperat de <https://ibbycat.myshopify.com/products/joc-critic-pursuit>
- Juan Cantavella, A. i Reyes-López, L. (2023). *La lectura literària a primària: Orientacions per a l'ensenyament de la literatura*. Recuperat de <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/5710>

La Salut | Gràcia. (2023). Ajuntament de Barcelona. Recuperat de https://ajuntament.barcelona.cat/estadistica/catala/Estadistiques_per_territori/Documents/barris/30_GR_Salut_2023.pdf

Lindgren, A. i Vang Nyman, I. (il.) (2020). *Pippi Calcesllargues*. (A. Garcia, Trad.). Kókinos. (Obra original publicada el 1945)

Lluch, G.; Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4): e192. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* (pàg. 332- 334). Recuperat de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf

Munita, F. (2017). Yo, lector: los relatos de vida lectora la construcción del sujeto didáctico. *Cronía: Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, 13, 1-9. <https://ddd.uab.cat/record/251977>

Munita, F. (2018) *El sujeto lector didáctico: lectores que enseñan y profesores que leen*. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>

Munita, F. (2018). “Para mí todos eran cuentos”: incidencia de la formación docente en las creencias y saberes sobre literatura infantil y juvenil. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 102-125. Recuperat de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2507/2773>

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro Editorial.

Munita, F. (2023). *¿Qué es un(a) mediador(a) de lectura? Lee Por Gusto* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=APfyJQcE5IM>

Pernas, Lázaro, E. Animación a la lectura y promoción lectora. Guía para bibliotecas escolares, 2009: 261-290. ISBN: 978-84-9749-386-4. Recuperat de <http://hdl.handle.net/2183/12950>

Prats, E. i Paredes, A. (2022). Literatura De Ficción Formación Del Profesorado. Otras Maneras de desarrollar la identidad docente desde experiencia la innovación. *¿Hacia dónde va la educación? Aportes desde la educación comparada. Actas XVII Congreso Nacional de Educación Comparada*, 357-358. doi: [10.1344/Actas Congreso Comparada.Barcelona.Febrero.2022](https://doi.org/10.1344/Actas Congreso Comparada.Barcelona.Febrero.2022)

Silva-Díaz, M. C. (2001a). *La formación de maestros literatura infantil: un estudio diagnóstico (primera parte)*. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Recuperat de https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_664.pdf

Silva-Díaz, M. C. (2001b). *La formación de los maestros en literatura infantil: un estudio diagnóstico (segunda parte)*. *Cuatrogatos: Revista de literatura infantil*, 5/6. Recuperat de https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_665.pdf

Selznick, B. (2007). *The invention of Hugo Cabret*. Scholastic Press.

Sendak, M. (2014). *Allà on viuen els monstres*. (M. Viu, Trad.) Kalandraka. (Obra original publicada el 1963)

Ramos Sabaté, J. M. i Manresa, M. (2021). ¿Cómo perciben los estudiantes en línea el feedback de sus docentes? *Holos (Natal, RN)*, vol. 2, ISSN 1807-1600. DOI 10.15628/holos.2021.12075.

Rosen, M.; Oxenbury, H. (il.) (2019). *We're going on a bear hunt*. Walker Books. (Obra original publicada el 1989)

Vázquez, K. F. de G. (2019). Reseña: Narrativas literarias en educación infantil y primaria, por Teresa Colomer, Mireia Manresa, Lucas Ramada Prieto y Lara Reyes López. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.801>

Ungerer, T. (2008). *Els tres bandits*. (A. Gasol, Trad.) Kalandraka. (Obra original publicada el 1961)

Web PEC 19-20. (s.d.). Google Docs. Recuperat de https://docs.google.com/document/u/1/d/1rhEGjVRb5uL4kI0dOc79t88-U3vPxtSHW9veRRA0jYM/edit?usp=embed_facebook

9. ANNEXOS

9.1 Annex 1. Preguntes qüestionari adreçat al claustre

Formació per a formadors/es

B I U  

L'objectiu d'aquest qüestionari és determinar el punt de partida dels coneixements i la sensibilització, per part de l'equip docent, amb la literatura infantil i l'educació literària. A partir de les respostes, es pretén dissenyar un programa de formació en literatura infantil i juvenil (LIJ) per al claustre. És per això, que agrairia sinceritat a l'hora de respondre, per tal que el disseny sigui el més acurat a les necessitats del professorat. Moltes gràcies!

1. Nom i càrrec que ocupes a l'escola. *

Text d'una resposta breu

2. Et consideres una persona lectora? *

- ☐ Sí, llegeixo habitualment.
- ☐ Sí, però llegeixo amb poca freqüència.
- ☐ No gaire, només llegeixo quan és necessari.
- ☐ No, no tinc hàbit lector.

3. Podries explicar breument "la teva vida lectora", el teu recorregut amb la lectura en la teva vida personal? (incloent-hi etapes que has tingut la lectura present, èpoques en què no, pots mencionar autors/es o títols que siguin importants per a tu.) *

Text d'una resposta llarga

4. Amb quin tipus de lectura estàs més familiaritzat/da? *

- ☐ Ficció per a adults: novel·la, poesia, teatre, còmic...
- ☐ No-ficció per a adults: assaig, biografies, revistes...
- ☐ Ficció per a infants i joves: àlbum, novel·la, poesia, teatre, còmic...
- ☐ No-ficció per a infants i joves: llibres de coneixements, abecedaris, imatgiaris...

5. Creus que la teva relació personal amb la lectura influeix en la teva pràctica educativa? De quina manera? *

Text d'una resposta llarga

6. Quin tipus de formació sobre literatura infantil i juvenil has rebut? *

- ☐ Formació inicial en el grau o diplomatura.
- ☐ Universitaria en postgraus o màster.
- ☐ Formació contínua a través de cursos.
- ☐ Autodidacta.
- ☐ No he rebut formació sobre LIJ.
- ☐ Altres...

7. Com valors el teu coneixement sobre la literatura infantil i juvenil? *

- ☐ Excel·lent
- ☐ Notable
- ☐ Bé
- ☐ Insuficient

8. Escriu el nom de (màxim cinc) autors/es o il·lustradors/es que consideris referents de la literatura infantil i juvenil. Si no en coneixes cap, indica-ho. *

Text d'una resposta llarga

9. Intenta acabar els següents set títols de literatura infantil i juvenil (LIJ). En cas que no el coneguis, pots contestar amb "NC" (no ho conec): *

9.1. Allà on viuen...

Text d'una resposta breu

9.2. El carter... *

Text d'una resposta breu

9.3. De què fa gust... *

Text d'una resposta breu

9.4. Voces en... *

Text d'una resposta breu

9.5. L'illa de... *

Text d'una resposta breu

9.6. La història... *

Text d'una resposta breu

9.7. El jardí... *

Text d'una resposta breu

10. Intenta escriure el títol i/o l'autoria a partir de les imatges dels següents set llibres de LIJ. En cas que no el coneguis, pots contestar amb "NC" (no ho conec): *

10.1.



Text d'una resposta breu

10.2. *



Text d'una resposta breu

10.3. *



Text d'una resposta breu

10.4. *



Text d'una resposta breu

10.5. *



Text d'una resposta breu

10.6. *



Text d'una resposta breu

10.7. *



Text d'una resposta breu

11. Com definiries "l'educació literària"? *

Text d'una resposta llarga

12. Podries explicar en què consisteix el concepte de "mediació literària"? *

Text d'una resposta llarga

13. Amb quina freqüència portes a la pràctica activitats relacionades amb la lectura a dins de l'aula? *

- ☐ Diàriament.
- ☐ Setmanalment.
- ☐ Puntualment.
- ☐ Quasi mai.

14. En cas positiu, esmenta, molt breument, quin tipus d'activitat.

Text d'una resposta llarga

15. Com definiries la biblioteca escolar i les seves funcions? Pot ser una descripció objectiva o subjectiva. *

Text d'una resposta llarga

16. Actualment, a les escoles hi ha les biblioteques de centre i les d'aula. Creus que és imprescindible que una escola tingui una biblioteca de centre? Pots justificar-ho a "altres". *

- ☐ Sí, és essencial.
- ☐ No, no és necessària.
- ☐ Altres...

17. En aquest espai pots escriure, si en tens, dubtes concrets respecte a les activitats de promoció de la lectura. D'aquesta manera, es poden plantejar resoldre en la formació que es dissenyarà.

Text d'una resposta llarga

18. Estaries interessat/da en participar a possibles entrevistes del treball amb el motiu de poder determinar les necessitats del claustre del Baldiri Reixac amb la finalitat de dissenyar una formació per a aquests docents? *

☐ Sí

☐ No

9.2 Annex 2. Preguntes grup de discussió

1. Heu pogut reconèixer si els vostres hàbits lectors han canviat des que treballeu de mestres? De quina manera? (obj. 1)
2. Hi ha algun document escolar que determini com tractar la literatura a l'aula? o cada docent decideix de quina manera i amb quina freqüència fer-ho? (obj. 1)
 - Coneixeu el dossier publicat pel Departament respecte a activitats de lectura?
 - el teniu de referència? o simplement, coneixeu que existeix i ja està?
3. Quin tipus de pràctiques relacionades amb la lectura literària feu? Amb quins objectius o finalitats? (obj. 2)
 - quins són els objectius?
 - amb quina freqüència es fan?
 - el document del Departament, menciona alguna de les següents; en feu alguna?: 30 minuts de lectura al dia, lectura en veu alta, lectures individuals o col·lectives, conversa literària,, exposicions, ...
4. Quin és el procés de plantejament? És a dir, com decidiu els llibres i què fer-ne? Primer decidiu què fer o la selecció de llibres? (obj. 2)
5. Com trieu els llibres? En què us fixeu a l'hora d'escollir la selecció? (obj. 2)
6. Què en penseu de fer una formació en LIJ per a tot el claustre? Creieu que és necessari? Tothom estaria d'acord, o hi hauria interessos diferents? (obj. 3)
7. Què creieu que hauria de contenir la formació? (obj. 3)
 - quins continguts hauria de tractar?

9.3 Annex 3. Taula d'observació

TAULA D'OBSERVACIÓ	
Tipus de lectura	
Tipus de corpus	
Objectius	
Idea de l'activitat (descripció)	
Rol de la docent	
Què fan els alumnes?	
Què es fa abans de la lectura?	
Títols dels llibres	
Els alumnes llegeixen?	
Què fan amb els llibres	
Què es fa després de la lectura?	
Observacions generals	

9.4 Annex 4. Taula d'observació de referència

TAULA D'OBSERVACIÓ (model ideal)	
Tipus de lectura	Pot ser: lectura autònoma, guiada, en veu alta...
Tipus de corpus	Pot ser: textos breus, fragments, lectura completa
Objectius	Haurien d'incloure el plaer lector, la interpretació literària, la promoció de la lectura, l'educació literària
Idea de l'activitat (descripció)	Depenent de la sessió i de la proposta, però: - Llibre com a protagonista. - Inclou moments de lectura i de socialització lectora. - Estimulació de la implicació personal i afectiva. - Integra inferències culturals. - Parts orals i escrites. - Diàleg.
Rol de la docent	Depenent de la proposta, però: - Rol de guia: fer preguntes, recomanar, escoltar, incloure metallenguatge... - Model lector: els alumnes han de tenir la percepció que el docent és lector habitual i gaudeix amb la lectura. - No imposa la seva interpretació.
Què fan els alumnes?	Paper actiu: gaudir, jugar, parlar, compartir, recomanar, llegir...
Què es fa abans de la lectura?	Presentar l'activitat de manera atractiva: centrada en el perfil dels alumnes, en els seus gustos, cuidar l'estètica
Títols dels llibres	- Corpus de qualitat (en forma i contingut) i escollit amb uns criteris literaris. - Adequat al seu nivell lector, però si es tracta de lectura acompanyada, el nivell ha de ser una mica superior: zona de desenvolupament proper (Vigotsky). - Varietat: formats i suports; gèneres i subgèneres; temàtiques; grau complexitat literària; grau complexitat emocional; autoria

Els alumnes els llegeixen?	Els infants haurien de tenir interès per descobrir els llibres seleccionats: en gran part és responsabilitat de la mediadora.
Què fan amb els llibres	- Llegir i rellegir. - Analitzar els aspectes literaris destacables (pot ser: marc narratiu, personatges, il·lustració, estructura, trama, tema...). - Comentar. - Recomanar.
Observacions generals	

9. 5 Annex 5. Transcripcions dels grups de discussió

9.5.1 Transcripció grup de discussió: perfil infantil

00:02:06 Entrevistadora: La primera pregunta és si heu pogut reconèixer si els vostres hàbits lectors han canviat des que treballeu de mestres. Si veieu canvis del que llegíeu abans de començar a treballar i el que llegiu ara o si ho continua igual.

00:02:33 Oradora 1: Començo jo? Bé, jo he notat canvis des que vaig començar a ser mestra perquè sobretot ara veig que tinc un focus i em crida molt l'atenció els contes infantils i abans potser no. M'agradaven, però no tenia tant el focus i ara quan vaig a la biblioteca, el primer que faig és anar a la secció infantil, que abans potser no era la secció infantil. I sí que és veritat que em feia com molta mandra llegir abans, em costava moltíssim i jo recordo de petita que no era «uno de mis grandes» i ara, en canvi, d'adult, sí que intento tenir algun moment de lectura, a banda de mirar algun conte infantil que a mi m'agrada, tenir un moment de lectura abans d'anar a dormir. Ho intento, a vegades em quedo «sopa», però sí que intento llegir una mica; m'agrada, la gaudeixo una mica més. Però he de dir que el canvi sobretot és com el focus i l'interès que tinc.

00:03:33 Oradora 2: Jo no he canviat gaire perquè el meu recorregut també ha sigut d'Escola d'Educació Especial, llavors a mi la lectura va en paral·lel. El que faig a l'escola és que miro contes, i m'agrada molt això, quan vaig a comprar, la gent compra coses i jo m'agrada anar a les llibreries i mirar. Miro cruix de les lletres: si són de pal o si són lligades, miro aquestes coses, els còmics, ara estic buscant còmics... pel que necessito. Llegir, a mi sempre m'ha agradat llegir, he llegit molta novel·la, fins que va arribar un moment que vaig dir: la novel·la sempre és sang, fetge... i ara llegeixo molt assaig. Soc una mica «friqui», també, jo, i el que llegeixo majoritàriament és assaig. Com a mestra sí que he llegit coses d'interès pedagògic. M'agrada llegir i m'agrada molt, penso que la lectura és una gran eina que tenim.

00:04:39 Oradora 3: jo... sempre m'ha agradat molt llegir, quan era joveneta llegia moltíssim, també, moltes novel·les, sobretot i era allò els estius com més grossa sigui i més em duri, millor. Ara, tinc la tauleta de nit amb un munt de llibres i no tinc temps de llegir. Des que soc mestra i mare, no m'arriben les hores i sempre tinc coses que van per abans. El queestic llegint molt, a part de llegir molta literatura infantil per a l'escola i també pels meus fills, intento llegir llibres que m'ajudin en l'àmbit pedagògic: d'autors pedagogs o coses que estan relacionades amb l'escola per poder-me formar una mica més. Les novel·les les començo, però no hi ha temps... les deixo com per l'estiu, però així i tot em costa perquè em falten hores, però bé, tot arribarà. **00:05:49 Oradora 4:** Jo sempre he llegit molt, m'agrada molt llegir i des que estudio educació, m'interessa molt mirar contes de literatura infantil i penso què puc fer amb aquest conte. M'agrada molt mirar com portar-ho a la part més pràctica. M'agraden molt les llibreries i biblioteques per mirar idees. A part, perquè llegir novel·la, ara no les acabo. Les començo, em duren quatre mesos, però les tinc allà. No ha canviat gaire el meu hàbit lector.

00:06:29 Entrevistadora: En l'àmbit escolar hi ha algun document que determini com tractar la lectura com a eix central de l'escola? O és cada mestra que decideix programar quines activitats, com fer-les...?

00:06:47 Oradora 1: En teoria, està al pla de foment lector, en teoria, però jo crec que a la pràctica, al dia a dia, acaba sent el docent el que decideix o escull. Per exemple, en el meu cas, vaig arribar a I3 i no hi havia res estipulat relacionat amb els contes. Sí que els contes es contemplaven abans de marxar... ho deixaven lliure per a tu. Vam decidir posar un espai dedicat a fer com biblioteca, i llavors els nens van en aquest espai i és un moment en què sé que he d'estar en silenci, o parlar en veu baixa i és un moment per mirar contes jo, jo sol; no l'adult l'explica, sinó ells. El que passa és que ara jo sento que queda coix i estaria bé pegar una volteta més, però crec que sí que aquí el paper és el del docent. A infantil contes molts contes, molts. És que el dia a dia ja dona per això. Hi ha un conflicte, perquè trobem contes relacionats amb temàtiques concretes que ens agraden; altres és que simplement és interessant i el vols compartir; els mateixos nens porten contes per compartir la resta de la classe

00:08:07 Oradora 2: El projecte està molt basat en quins contes trobem, osigui potser hi ha un document, però anem entrant i canviant les persones i no ens el mirem. Però de coses d'activitats i pràctiques, se m'acut com a primària la bibliotasca... és com que hi ha, però el projecte sempre és un puntal que sempre portem contes allà.

00:08:29 Oradora 3: Sí, nosaltres a primer -l'any passat jo estava a I5 i ara estic a 1r- i el projecte es dona molt pels contes i tenim la biblioteca de projecte. Allà ells van portant llibres de la biblioteca de l'escola i després ells porten llibres de casa relacionats amb el projecte. Quan el porten els demano que a casa, amb la família se'l mirin i no el portin i ja està, no? Si no que ens expliquin algunes de les pàgines o el que més els ha agradat. Després, el deixen a l'escola i tenim aquell raconet de biblioteca d'aula de projecte que en estones que acabem feines i ens sobra temps, o que necessitem una estona de calma, doncs recorren aquests llibres que normalment són més de caire científic, però de vegada tenim contes relacionats amb aquell tema. D'aquests llibres també ens ajuden a treure activitats per fer a l'aula relacionades amb el que ens expliquen. A part, al matí quan arriben, tenen mitja hora de lectura a primer. Al principi, al primer trimestre és més la mestra que els llegeix i els fa de model i tenen estonetes, depèn del dia, que els deixes llegir una mica. I jo el que he fet al llarg del curs, això no m'ho han dit, simplement ens van dir això han de dedicar mitja horeta a la lectura cada dia, i els he anat fent com més autònoms: que al segon trimestre ja escullen ells un llibre, el tenien al calaix i llavors quan arriben ja saben que arriben i es posen a llegir i és una estona tranquil·la. Quan acaben, han d'omplir una fitxa per fixar-se en diferents coses del llibre: les guardes de quin color són, què hi ha la portada: autor, il·lustrador... i, bé, per fer-los conscients sobre què és un llibre i totes les parts que té. Després, jo he fet dues fitxes diferents: una també és de buscar paraules, per exemple: busca paraules amb la A; amb quina paraula comença el llibre i amb quina acaba... donar-li una mica de joc al llibre, que no és només em poso, llegeixo i un altre, i un altre. Fixem-nos en el llibre i amb tot el

què hi ha. Aquest últim trimestre ja hem demanat llibres una miqueta... els està agradant molt llegir, estan superil·lusionats vaig veure que al final hi havia nens que es llegien dos llibres al dia, vaig dir que tampoc és això. I ara, hem buscat llibres una mica més gruixudets, que el tinguin i realment sigui amb calma. Potser un llibre em dura tres dies... i estan molt il·lusionats i ho anem fent així. A part d'explicar contes, que m'agradaria explicar-ne molts més, és que hi ha molta feina a fer i trobo que falten hores per dedicar-nos a més a aquestes coses més relacionades amb infantil i que t'agradaria estirar-ho cap a primer, però hi ha més obligacions. Llavors hi ha la bibliotasca que explicava l'oradora 2 que és un cop a la setmana. Venen a la biblioteca, escullen un llibre, se l'enduen a casa i el treballen amb la família. Teòricament, els han d'ajudar a llegir i s'enduen una pregunta sobre aquest llibre: «quin és un personatge protagonista?», «quina és la part de la història que t'agrada més?», o «fes un dibuix d'alguna cosa»... i llavors la setmana següent ho porten, ho comparteixen amb els companys i agafen un altre llibre. Omplen una fitxa de préstec per fer-los conscients del que és el préstec, el retorn...

00:12:00 Oradora 2: Això ho fan tot primària.

00:12:04 Oradora 1: Això m'ha recordat que a infantil fem una cosa que és una maleta viatgera de contes. Hi ha tres contes, que els seleccionen més o menys, graduats d'I3 fins a I5 -cada nivell té la seva maleta amb els tres contes- i s'enduen una llibreta. Llavors va passant per totes les famílies que s'han de llegir els tres contes, escullen un, el que més li agrada, i fan una representació. Després, ho comparteixen amb la resta de classe.

00:12:34 Oradora 2: A primària hi ha dues activitats potents. Una és el teatre que fa un curs de cada cicle a l'any següent o fa l'altre. I l'altra és una activitat per tota l'escola del contacontes, que és una representació d'una noia que ve, però ve amb contes. Aquest gust per a la lectura, jo diria que també són dues coses potents de lectura, és perquè agafis gust per la lectura i que t'endinsis a ella.

00:13:08 Entrevistadora: Els llibres que s'utilitzen per fer aquestes activitats, qui els selecciona? I, si és que els trieu vosaltres, en què pensem primer, en què podré fer amb aquest llibre, o primer trio el llibre que m'agrada i llavors després penso si faig alguna cosa?

00:13:34 Oradora 1: a infantil seleccionem nosaltres, la selecció de la maleta viatgera també la fem nosaltres. Quan fem la selecció sí que pensem en el fet que hi hagi varietat i que hi hagi tres temàtiques diferents, no? Una sol ser més relacionada amb temàtica de natura, medi ambient, cuida, no? Una altra més enfocada a parlar de la diversitat i l'altra més relacionada amb la igualtat de gènere. Llavors són tres temes que intentem tocar aquests tres tòpics. Després, en el dia a dia, una mica de tot; hi ha cops que jo crec que escull pensant en alguna temàtica concreta i llavors ja neix l'activitat, o al revés, penses l'activitat i esculls un conte adient. Ara, per exemple, el projecte Gaudí, doncs ja estàs pensant en contes relacionats amb Gaudí. Altres vegades, simplement, és un conte que t'agrada i a partir d'aquí, el vols compartir, neixen altres coses. És una mica depèn del moment passa una cosa o passa l'altra.

00:14:44 Oradora 3: a primària els que són de biblioteca són escollits per la bibliotecària de l'escola, per l'*oradora 2* que és la que s'encarrega de la biblioteca i de fet la bibliotecària ho fan amb ella. Després, els contes que llegeixen a classe cada dia, que tenen com de lectura individual, jo els demano a la biblioteca Jaume Fuster. Cada trimestre ens porten uns contes nous i així, també per ells, són diferents els d'aquí. Allà hi ha barreja, jo demano que estiguin en català i castellà perquè puguin escollir diferents idiomes i de diferents temàtiques, amb lletra de pal, amb lletra d'impremta- perquè alguns encara no han fet el pas. Després, els de projecte, generalment, els porten gairebé tots de casa i jo sí que vaig escollint els de aula, que puc llegir-ne pocs perquè tinc poc temps, i intento escollir-los bastant, com deia l'*oradora 1*, per les coses que passen al dia de l'escola: si hi ha hagut un conflicte, si ens hem fixat en la primavera... buscar coses que estiguin relacionades amb el que estem fent i que sigui... En aquest moment jo no treballo molt a partir dels contes, generalment, perquè ja no tenim temps. A I5 sí que ho feia molt i ara és més el plaer que m'expliquin un conte. A 1r quan els llegeixo un conte després intentem, normalment, fer una conversa i parlar del conte, però no ens allarguem a fer activitats perquè no ens dona.

00:16:26 Oradora 2: Jo busco això,estic en plan buscar còmics perquè penso que, però és bastant difícil, perquè és pels que no llegeixen, però que es fan grans. Buscar còmics, que normalment és poca lletra, i lletra de pal. Però després et trobes que són molt agressius, costa molt trobar-ne. De l'altre no busco gaire, però a infantil aquest any estem fent tot un treball d'estimulació de llenguatge. I a I3, i a estimulació del llenguatge hi ha una forta base de contes, que llavors és recursos... perquè ja són més manipulatiu, no és el conte, sinó que ja és treballar a partir del conte, buscar preguntes amb símbols... però que la base és el conte per poder estructurar tot el llenguatge. O sigui que el conte ens serveix per a l'estructura de llenguatge i comprensió, jo diria que és això el que fem.

00:17:20 Oradora 3: Hi ha una cosa que m'ha vingut al cap ara quan abans has dit si llegia més des que érem mestres, que jo el que sí que m'he donat els últims anys, des que jo era petita i tenia els meus contes a l'escola, a casa, llavors va haver-hi el temps de 15-20 anys pel mig, fins que vaig ser mare i vaig ser mestra i vaig començar a mirar la literatura infantil; i la riquesa que hi ha ara en literatura infantil i que abans no hi havia. I juvenil. Amb molts més dibuixos, moltes més il·lustracions molts més estils diferents d'il·lustració... i això que és com un goig ara anar a les llibreries, a les biblioteques perquè t'emportaries tantes coses i que crec que realment estem en un punt, ara, com supercreatiu en aquest àmbit que abans, quan eres més petit, hi havia les quatre col·leccions i poca cosa més. Però l'àlbum il·lustrat, ara, és una passada: d'autors i il·lustradors que és una meravella, que sí que és alguna cosa que això que no ho acabaries mai.

00:18:28 Entrevistadora: coneixeu el document del departament que és la guia de lectura, una guia de lectura amb activitats literàries que està publicada a internet? Una pregunta, simplement per, saber

si coneixeu l'existència, si l'heu...

00:18:46 Oradora 1: Jo no, jo no era a la col·lecció

00:18:46 Oradores 2 i 3: Jo tampoc.

00:18:48 Oradora 4: Jo sí, per la menció, si no, segurament tampoc l'hauria conegut.

00:18:54 Entrevistadora: L'última part, ja, de cara a la formació: què en penseu de fer una formació de literatura infantil i juvenil per tot el claustre? Creieu que és necessari? I tothom estaria d'acord a fer-la?

00:19:16 Oradores 1, 2, 3 i 4: (*riuen*)

00:19:18 Oradora 1: La primera pregunta, quina era? Com que n'hi ha tres...

00:19:20 Entrevistadora: Què en penseu de fer una formació, si és necessària.

00:19:26 Oradora 1: Jo penso que sí que és necessària i crec que sí que fa falta perquè per exemple, ara el departament ha tret un documenti nosaltres no tenim coneixement d'això, i estem el dia a dia l'aula i segurament també puguem treure profit de recursos i activitats en relació amb contes. Jo, per exemple, sempre agraeixo molt quan ara, per Sant Jordi, hem d'escollir contes, tenir com una recapitulació de contes o de suggerències ja enfocades segons temàtiques, perquè també t'ajuda poder triar poder anar per un cantó, a poder anar per un altre... i crec que, també, saber totes les opcions pràctiques que hi ha, em sembla un mínim, una base que és força interessant, però això crec que sí que és important; seria interessant almenys contemplar-la. Ara, si ja està disposat tothom, doncs ja no sé perquè aquí també hi ha molts factors. Al final dia a dia també parlem... són tantes coses que, jo crec, que tots els docents voldríem fer realment no és per falta d'interès, si no a vegades és per falta de temps. Falta de temps, burocràcia i el dia a dia que així no podem anar a més.

00:20:45 Oradora 2: Clar, dir que no a una formació d'aquestes és com no té lògica perquè hi ha molta cosa, el que diu l'*oradora 3*, ha sortit molta cosa, no pots estar sempre... jo estic amb els contes de CPC i jo penso, ostres, deuen haver-hi 50.000 contes més, però vas a buscar la motxilla que tens perquè tens, saps que ja funciona, saps que allò agrada... però després és tota l'organització interna d'escola: quantes coses s'han d'activar? Aquest puntal està cobert o no? També mesurar, no? De dir «vale», tu deies un document, potser hi ha un document que ja no seguim perquè és la pràctica. Però la formació sempre refresca i després veure com ho col·loques amb les altres coses que tens, és una altra història. Però la lectura, per mi, sí que és la base i a mi hi ha una cosa que m'agrada molt, que a mi em diuen «ves a algun lloc» sempre acabo agafant un llibre d'allà i llegint en veu alta, m'encanta llegir en veu alta. És un puntal que hem de tenir més temps perquè aquí és on agafen la prosòdia, on veuen realment què és el que realment estan aprenent, quin sentit té. Llavors refrescar aniria molt bé, i refresques veient coses «xules» i noves. T'emociones com a adult i ho portes a l'aula cap als nens.

Però l'organització i la logística ja és més complexa.

00:22:13 Oradora 3: M'afegeixo amb el que dius.

00:22:19 Entrevistadora: I, en el cas que es fes aquesta formació, què creieu que hauria de contenir? Quins continguts hauria de tenir aquesta formació?

00:22:33 Oradora 2: Jo aquí, en tinc un, que és aquest que a mi em costa moltíssim: és això, llibres interessants quepuguin estar per a nens que els costa llegir o sigui, quins llibres amb nens de tercer que no llegeixin gaire bé, que no els hi portis el llibre dels petits, que hagin d'anar amb el conte... que, per això, el còmic és un gran recurs que hi ha molta cosa, però potser hi ha més coses. Aquest encaix: llibres que puguin ser de menys lletra, més visuals... tots aquests suports.

00:23:15 Oradora 3: Això costa molt de trobar, perquè arriba un punt que és això hi ha nens que potser llegeixen a poc a poc, però tots els llibres que són amb lletra de pal i amb poca lletra la temàtica és molt infantil. Llavors, encara els costa més posar-se a llegir perquè estan llegint històries que per ells no són significatives perquè els estiguis parlant d'una marieta o del color del seu voltant o de les coses, no es crida l'atenció perquè això ja s'ho saben. Llavors, és com trobar llibres que puguin engrescar nens i nenes que els costa la lectura i que es van fent grans madurativament, però que, en canvi, amb la lectura estan encallats i que els facin llegir llibres, que clar, no els toca per edat perquè estan massa infantilitzats. I llavors, això costa molt de trobar.

00:24:09 Oradora 2: Se m'acut una altra cosa, també: selecció de llibres que no siguin agressius, que no siguin sexistes...clar, de sobte tens una motxilla, les mateixes cançons, ho comparo, i de sobte estàs cantant una cançó i dius «el senyor Ramon» no toca. També aquesta selecció, pots en refiar-te d'aquest llibre perquè

00:24:35 Oradora 3: Sí, per tant, per temàtica.

00:24:37 Oradora 2: I que no siguin agressius. Perquè jo l'altre dia, buscava còmics i vaig veure un de futbol i vaig dir«meravellós»: 3r, llibre, còmics, futbol, majúscula... amb una agressivitat, que dius...

00:24:55 Oradora 1: Doncs ja no és tan meravellós.

00:24:57 Oradora 2: Seria «xulo», això.

00:25:01 Oradora 4: Poder aprendre a encaminar aquesta lectura dialògica, que potser no fa faltar... tenim molts llibres, però no sabem com, a vegades, presentar-los, o com treballar aquest pensament des de l'infant, respecte a què estan veient... tant és amb la imatge. Amb els petits, la lectura dialògica és la més essencial i potser refrescar-ho o encaminar-ho.

00:25:27 Oradora 1: Una de les coses que potser afegiria, també, són aplicacions didàctiques. Vull dir, per exemple, si volem fer a infantil encetar algun projecte de biblioteca, pegar-li una volta, que no sigui només que ells vagin i mirin contes. Com més opcions o més alternatives a poder fer amb els contes.

9.5.2 Transcripció grup de discussió: perfil primària

00:00:32 Entrevistadora: La primera pregunta és si heu pogut reconèixer un canvi en el vostre hàbit lector personal des que sou mestres. És a dir, des que vau començar amb la docència, heu notat que el vostre hàbit lector d'abans, al d'ara, que sou mestres, si ha canviat, si llegiu més o menys, què llegiu, per què llegiu.

00:00:57 Oradora 1: Jo només el que llegeixo són llibres per aprendre. I a vegades, clar, per fer les classes o el que sigui, si m'interessa treballar alguna cosa, llegeixo sobre allò. Però quant a novel·les, o contes, literatura relacionada amb el meu curs, no llegeixo res.

00:01:26 Oradora 2: Jo crec que des que soc docent llegeixo menys, perquè li dedico més temps a altres coses i em costa trobar moments en què llegir. A més, les xarxes socials fan molt que deixen de banda, potser, hàbits que abans tenia. Sí que és cert que ara el que més llegeixo són els de continguts, de coneixements, que no tant de novel·les, molt de tant en tant alguna novel·la, però això, més de llibres relacionats amb l'educació.

00:02:06 Oradora 3: Jo reconec que abans devorava llibres, abans de ser mestra devorava llibres, quan vaig començar sí que continuava llegint, de contingut, però també novel·les, i fins i tot llibres infantils i juvenils. Però des que vaig agafar la direcció, s'ha quedat la lectura de novel·les així per plaer, a l'estiu, durant el curs, és impossible. I és això, també, el mòbil fa que perdi moltes estones, que podria haver estat llegint també.

00:02:39 Oradora 4: Jo fa uns divuit anys que soc mestra, aproximadament, i jo crec que el meu nivell de lectura no ha sigut mai molt habitual, per dir-ho d'alguna manera, no he llegit sovint, però sí que el que faig ara és el mateix que diu l'*oradora 2* i l'*oradora 1*, mirar o llegir coses relacionades amb l'educació, amb la pedagogia, i el temps lliure, com a molt agafo un llibre d'esport o xarxes socials relacionades amb tot això, amb aquestes temàtiques, que és el que realment m'interessa a mi com a mestra d'educació física.

00:03:22 Entrevistadora: Bé, clar. D'acord, doncs, hi ha algun document a nivell d'escola que marqui com tractar la lectura a les aules, o és que cada mestra, en la seva programació, decideix quines activitats fer, com fer-les i quan?

00:03:39 Oradora 2: Hi ha un Pla Lector de fa molts i molts anys, perquè jo fa set anys que el vaig mirar. Llavors, sí que hi ha un Pla Lector, però això està molt antiquat, no sé si es diu així. Llavors, just ahir parlàvem a la comissió de Biblioteca que un dels objectius com a comissió per a l'any vinent, seria com començar el Pla Lector i actualitzar-lo. Refer-lo de no, perquè segurament tot el que hi ha ja ens pot servir alguna cosa, però no tot. Perquè al final, pel que jo he pogut veure, cadascú fa el que vol i està bé. Segur que tots els tutors fan coses i segur que fan que millorin els alumnes i serveixen per a alguna cosa. Però sí que hi ha aspectes que no s'estan treballant. Llavors, és una pena que es deixin passar els 30 minuts de lectura diaris, que sempre sigui una lectura lliure. Jo crec que, que no us parlarem mai dels 30 minuts diaris, si hi hagués una cosa més establerta i marcada en el Pla de

Biblioteca, i no sé si després inclou en la PGA o en el PEC, doncs clar, ja és com, mira, vingui qui vingui. És com, has de fer això, tant sí com no. I és el que ens falta, perquè hem anat treballant molt estant en l'estona de biblioteca, que tenim 45 minuts en mig grup i 45 minuts en l'altre, tots els cursos.

00:05:21 Oradora 4: De forma setmanal.

00:05:23 Oradora 2: De forma setmanal, però no ens hem posat mai amb el que es fan els 30 minuts diaris. Llavors, aquest és com el meu objectiu, com a coordinadora, de per l'any vinent sí que poder marcar, i aniríem a estar preparant-ho una mica, com, en el primer trimestre: 5è i 6è, un dia del 5 ha de fer lectura lliure, un altre modelatge lector, un altra lectura en veu alta, una altra lectura col·lectiva... programar una mica perquè estigui qui estigui, poder dir: «mira, això és el que hi ha». I també vam dir, un dia de llibres de coneixements, hem estat preparant les caixes i altres. Bé, per això, perquè puguin aprofitar-hi, no sempre és fàcil lectura lliure, que, com a mestra, és el més fàcil, perquè tu arribes, cadascú s'agafa el llibre que vol, i no cal cap preparació, però crec que és bàsic per poder aprofitar, perquè és que ni es fa modelatge lector, ni es fa lectura col·lectiva, ni es fa lectura en veu alta. Aquestes tres coses, després hi ha moltes mancances. No m'enrotllo, no sé si era la pregunta. Però el document existeix, però té molts anys, i de fet és això, jo el vaig fullejar quan vaig començar a ser coordinadora, que fa potser 3 anys, me'l vaig fullejar, però es va quedar allà en el mateix calaix. I potser hi ha coses interessants, eh?

00:06:43 Oradora 4: Però jo sí que recordo en algun claustre pedagògic, haver-ne parlat de què fem nosaltres en aquests 30 minuts i sí que estava escrit això, però si ho estem duent a terme o no, ja...

00:06:53 Oradora 2: Sí, fa tres anys, i va ser l'últim any de la S (*antiga directora*), sí que es va parlar amb unes comunitats, i està fet, a veure, que és molt bonic, eh? Però està fet «cutre», no està en un pla lector, sinó sí que tenim 3 documents de com es treballa la lectura, tant l'hora de biblioteca com els 30 minuts lectors, està en un document, això sí que ho tenim. Però què passa? Que aquest document als mestres nous no se'ls ha facilitat, o sigui, se'ls hi va facilitar fa tres setmanes, jo vaig veure que no es va facilitar. Però clar, caldria revisar-ho, perquè això ho va fer la comunitat de grans, ho van fer la comunitat de petits, i no hem trobat un moment per dir «ei, els grans, com feu això?» «Mira, potser a tercer temps hem de canviar això perquè puguin millorar els grans, o... Què us aniria bé?» No ho sé, com comentar una mica, és veritat que vam anar una mica per separat, però el que hi ha ja no s'està complint avui en dia.

00:07:45 Oradora 1: I també, ara estem fent informació a nivell de claustre del tema de les estratègies per completar millor el que llegim, que es poden anar aplicant també a la biblioteca.

00:07:57 Oradora 2: Sí, això també és un dia...

00:07:59 Oradora 1: Però, clar, la persona que fa biblioteca, doncs ho hauria de fer.

00:08:05 Entrevistadora: I coneixeu, teniu en compte el document del departament sobre les lectures, o si el coneixeu, o no?

00:08:16 Oradora 3: Segur que sí, però...

00:08:18 Entrevistadora: El que és la guia didàctica i orientacions d'activitats de lectures. Simplement saber si el coneixeu, o no.

00:08:28 Oradora 2: Jo en algun moment me l'he mirat, jo no me'n recordo.

00:08:29 Oradora 1: Jo no ho recordo.

00:08:31 Oradora 3: Sí, sí. De mirar, jo me l'he mirat. Ara, exactament què diu, jo no me'n recordo.

00:08:37 Entrevistadora: Bé, perfecte. I llavors, ara més, en les pràctiques que feu vosaltres... Quin tipus d'activitats feu? Ara, R (oradora 2), el que estàs comentant, tu: els 30 minuts, si es fan amb lectura en veu alta, si es fan individual, si es fa col·lectivament, la lectura lliure, o si també feu converses literàries de llibres, o bé, feu exposicions... M'agradaria conèixer si feu activitats relacionades amb la lectura, i si és que sí, cada quant en feu.

00:09:20 Oradora 3: A veure, jo faig biblioteca, però la veritat que m'he saltat moltes biblioteques per substitucions. El que intento sempre, clar, ens encarreguem més de la part de préstec, però el que intento sempre és fer alguna activitat. Ara, per exemple, amb els de tercer, que canviàvem la fitxa, la manera que fèiem del préstec, doncs un dia vam treballar com fem el resum, un altre dia, no?, d'aquí contingut del llibre. L'altre dia vam parlar, doncs, de les recomanacions, o sigui, el llibre que portàvem, el recomanaven o no els seus companys, perquè els altres feien preguntes, feien una mica de converses sobre els llibres, que també els serveix després de saber escollir el llibre que volen portar-se a casa, perquè a vegades els hi costa. He fet, jo, recomanacions de llibres dels quals em conec o dels que he vist, ja que s'havien agafat. Algun dia, també, amb els més grans, els altres cursos feien lectura en veu alta, també, d'algun trosset que més els agradava. Anem variant, però són tres quarts d'hora i...

00:10:20 Oradora 2: El préstec treu molt de temps.

00:10:23 Oradora 3: Treu molt de temps. És que et pren gairebé mitja hora, 20 minuts. I amb els grans, perquè són més àgils; els petits costa molt més.

00:10:30 Oradora 1: Els grans fan un «booktuber» per parlar del llibre: si els ha agradat o no, si el recomanen... i explica una mica de què va aquest llibre. És una activitat que fan cada trimestre.

00:10:43 Oradora 4: No sé si té relació això amb la pregunta, però nosaltres participem com a escola en el certamen de lectura en veu alta que es fa a Barcelona ciutat. Llavors, alumnes de 4t i 6è de primària hi participen. Es fa una tria entre els mateixos alumnes de quart i sisè i llavors hi van. També participem en els Jocs Florals, aquí a l'escola, i després en el districte i si guanyen, van a Barcelona.

00:11:11 Oradora 2: Jo sí que intento, dintre de fer bastant lectura lliure, però sí que intento, quan estem treballant un projecte, un dia només fer lectura d'aquest llibre, els intento preparar de forma una mica maca i atractiva. Quan vinc a biblioteca, sí que faig algunes exposicions, per exemple, de diferents temàtiques. Si estem en Sant Jordi, amb Sant Jordi, si hi ha temps preparar-ho per tots els cursos, ho preparo allà fora, de forma una miqueta més maca, i si no sí que ho intento fer aquí, que els llibres que llegeixin aquella setmana, sigui Sant Jordi, o el canvi d'estació... o expliquem algun conte,

fem algun cop lectura en veu alta, sobretot més amb els de segon, això faig a les hores de classe, no a les hores de biblioteca. Sí que en llibres per temàtiques o, per exemple, revistes, que ningú llegeix revistes, doncs sí que algun dia sí que fem avui només revistes i poden triar, les observem, quines diferències hi ha amb un llibre...

00:12:17 Oradora 4: També agafem bibliomaletes del Centre de Recursos Pedagògics de Gràcia, que tenen vinculació amb les diferents biblioteques de Barcelona, en aquest cas amb la biblioteca Jaume Fuster, que ens deixen maletes per temàtiques, o per un tema de gènere, n'hem agafat bastantes.

00:12:37 Oradora 2: La de Gaudí, n'hi ha una que agafàvem abans, quan jo no estava de coordinadora, però l'altre dia vam parlar, que és una dels imperdibles, i aquesta la vull agafar per l'any vinent perquè ara l'hi sé posar com un lloc, quan vaig arribar, no. I crec que ens hem d'aprofitar més, i jo com a coordinadora, la veritat que he anat com un moment, tinc poc temps. Però l'any vinent sí que... el dimarts parlant-ho, que t'ho vaig explicar...

00:13:10 Entrevistadora: al seminari de biblioteques

00:13:13 Oradora 2: al seminari, vam programar una miqueta, i l'any vinent, a veure si podem agafar més maletes. El rotllo de les maletes és el cas que has d'anar per elles. Ara el J (*conserge de l'escola*) li hem donat aquesta feina, i el pobre es fa més quilòmetres que no sé... Però és interessant tot això que ens he preparat, perquè preparar aquí una maleta costa. Ens aprofitem de l'O (*alumne de pràctiques de la menció de Biblioteca Escolar*) per fer moltes coses, però el dia a dia, ja saps.

00:13:40 Oradora 4: També, depenent del projecte interdisciplinari que estem treballant, es pot demanar una maleta temàtica concreta a la Biblioteca Jaume Fuster i la preparen, i això és un avantatge. També per coses que fem programades aquí a l'escola, ve la Gisela Llimona a fer contacontes, tant per infantil com per primària.

00:14:01 Oradora 3: Ja fa quatre cursos, quan estava a 5è a l'hora de biblioteca, el que fèiem era que ens ho partíem amb la S (*antiga directora*); ella baixava la biblioteca i s'encarregava del préstec i jo feia com un pla lector, i llegíem el llibre de l'*Oliver Twist*, adaptat a nens, i la veritat és que va anar molt bé, vam estar la meitat del curs uns, la meitat del... no, durant tot el curs va ser al final. Anavem llegint capítols cada setmana, fèiem lectura en veu alta, parlàvem de com ens imaginàvem aquella època.

00:14:34 Oradora 2: I converses lectores després.

00:14:37 Oradora 3: Que anava molt bé, però clar, s'ha de coordinar, és que no es pot fer el préstec i totes aquestes activitats. Ha d'anar molt coordinat amb els tutors, ha d'haver-hi un pla ben establert.

00:14:52 Entrevistadora: La selecció dels llibres com es fa?

00:14:55 Oradora 1: els que hi ha a l'escola, a la biblioteca.

00:14:59 Oradora 2: Fa dos o tres anys algú va voler triar-ne un per 5è o 6è i es va fer la compra dels 25. Però clar, és que 25 llibres és una despesa bastant grossa.

00:15:14 **Oradora 1:** El tema, per exemple, per fer la lectura en veu alta, necessites 25 llibres iguals i...

00:15:20 **Oradora 3:** En tenim, que hi ha aquests, però potser són antiquats, ja.

00:15:26 **Oradora 1:** Per això no ho sé.

00:15:29 **Oradora 2:** soc conscient, però clar, no ho sé, potser és la inversió que hem de fer, però jo sempre em tira més comprant llibres nous diversos. Perquè des que estic aquí, poca gent ha agafat aquests llibres, i fa vuit anys eren antics, però ja no eren tan antics.

00:15:50 **Oradora 3:** Jo vaig agafar l'*Oliver Twist*.

00:15:53 **Oradora 2:** Com a escola no ens motiva fer aquesta despesa, però si a mi algú em diu «ostres», doncs es fa la despesa. Però són molts diners, cada llibre, no ho sé,

00:16:05 **Oradora 3:** I no es podrien tirar pel projecte de socialització, potser?

00:16:08 **Oradora 2:** La socialització de llibres?

00:16:11 **Oradora 4:** Si no ho tenim.

00:16:14 **Oradora 2:** Bé, això ja us ho diré, que és una altra cosa.

00:16:17 **Oradora 4:** També tenim la biblioteca... No, la maleta de pati coeducativa.

00:16:23 **Oradora 2:** La Bibliopati.

00:16:26 **Oradora 4:** Això, la Bibliopati, que van invertir l'AFA de la comissió.

00:16:29 **Oradora 2:** Hi ha molts llibres que ja no són d'aquests.

00:16:32 **Oradora 4:** Ah, ja no?

00:16:35 **Oradora 2:** Bé, que han donat les famílies.

00:16:38 **Oradora 4:** I al pati, com que tenim l'àgora disponible, si algú vol llegir, pot agafar llibres d'allà.

00:16:44 **Entrevistadora:** I ara ja, anant més a la part de formació. Què en penseu sobre com seria possible fer una formació per a tot el claustre? Tothom hi estaria interessat? Els docents hi veurien una necessitat?

00:17:03 **Oradora 4:** Formació?

00:17:06 **Entrevistadora:** En literatura infantil i juvenil.

00:17:09 **Oradora 3:** I propostes d'activitats per fer, per exemple?

00:17:12 **Entrevistadora:** Exacte. Si arriba algú i us diu «us proposem, com a claustre, fer una formació de literatura infantil i juvenil. Què en penseu?» La gent hi voldria participar o no?

00:17:30 **Oradora 1:** Jo crec que no tothom.

(Intervenció de l'oradora 3 que no vol que aparegui)

00:17:54 **Oradora 4:** Crec que hauria de ser una cosa molt pràctica de màxim dues sessions, d'una o una hora i mitja màxim.

00:18:00 **Oradora 3:** Com una píndola formativa.

00:18:03 Oradora 2: Jo crec que hi ha gent que no veu la importància, però això sempre passa, que li poses importància al que més t'agrada o el que més et motiva. Llavors, si hi analitzo, no sé... potser un 80% sí que vindria, depèn també de la llargada del curs de la formació, quins dies...

00:18:24 Oradora 4: Per exemple, especialistes no fem, habitualment, amb l'horari nostre, els 30 minuts de lectura, o bé el desdoblament de biblioteca. Per tant, no té gaire sentit anar-hi si després no ho impartiràs. Sí, com a cultura general, per saber què s'està fent a l'escola i com ho fem, això sí, però no...

00:18:45 Oradora 2: Però mai se sap si l'any vinent et tocarà.

00:18:48 Oradora 4: Clar, que sí que sí.

00:18:51 Oradora 1: Aquest any t'ha tocat.

00:18:54 Entrevistadora: I, en el cas que es fes aquesta formació, quin contingut creieu que hi hauria d'haver?

00:19:00 Oradora 2: Pràctic.

00:19:03 Oradora 1: Bàsicament que ens servís per fer una línia d'escola. És a dir, l'infantil, com treballa la lectura, doncs mira, s'ha de fer així, donar-nos eines pràctiques per poder fer línia d'escola i de dir, doncs mira, un dia podem treballar això, un altre tal, tal, tal... i de diferents maneres i més que... Que també pots dir, mira, que recomano els llibres o què, però que sigui més pràctic cap a això. Per poder establir la línia d'escola i a partir d'aquí que tinguem unes faltes clares per dir: «a infantil, la lectura s'ha de fer així, un dia amb això, un dia a la volta» saps?

00:19:48 Oradora 2: Jo, a banda d'això, penso que nosaltres també podríem fer-ho. Crec que no, òbviament, si tenim algú que és més expert en això ens pot ajudar, però almenys la informació que rebo als seminaris: l'anàlisi dels llibres, la tipologia d'il·lustracions, tipologies de llibres, constel·lacions de llibres... tot això, clar, jo m'ho quedo per mi, coses que al final te'n vas oblidant, i crec que hi ha coses superinteressants que només sé jo, i és molt difícil que jo els hi traslladi tota això. Si una persona que al final és expert en això pot fer més taca d'oli una persona sola, que al final és com... «bé, doncs vale». I a més a més, no faig de biblioteca tothom, només faig primer i segon. Llavors, costa una mica més, perquè al final tot depèn dels coneixements que jo hagi adquirit; la resta no tenia ni idea. Crec que també sobre la consciència d'una bona tria de llibres, que no tots els llibres siguin novel·les, jo què sé, els haikús, gairebé, vaig conèixer-los gràcies a la formació, no els he conegut mirant l'Instagram. Els pop-up, diferents tipologies i diferents activitats que es poden fer a partir d'un llibre. Això és superinteressant, però crec que també això pot sortir més per part nostra que no tant si ve una formadora. Que també segur que és més ric.

00:21:34 Oradora 1: Va tot lligat. Sí, però al final treballar així, o coses que poden fer aquí a la biblioteca, perquè venen i llegeixen individual. Quin sentit té que facin el que farien a la classe?

00:21:49 Oradora 2: Ja saps que estic en contra d'això.

00:21:52 Oradora 1: Per què? Perquè per fer classes una mica «guais» t'ho has de «currar».

Aleshores, com que «no és mi grup o perquè vengo a fer els 45 minuts, ja no em mato». Si tenim les pautes d'activitats que es poden fer, com presentar aquest llibre, no sé què, i com fer les converses... Són diferents tipus d'activitats i coses que ens poden servir per fer la línia.

00:22:22 **Oradora 4:** La comissió de biblioteca podria.

00:22:25 **Oradora 2:** No se li treu suc, al final, amb quatre o cinc vegades que ens hem reunit, hem canviat la biblioteca, vull dir, hem anat sent coses... Però és que amb una comissió no es pot preparar tot això.

00:22:43 **Oradora 1:** No. Per això que si alguns formés en aquest sentit i ens ve...

00:22:49 **Oradora 4:** Clar, però la formació que hauria de ser gratuïta, no hauria de ser de pagament, no?

00:22:55 **Oradora 3:** Nosaltres al CRP podem demanar, volem formar-nos d'això, i si ets d'acord, com a formació de centre. Com una píndola formativa que sigui, jo què sé, cinc hores; que et conti com a... saps? És aquí on volia arribar jo. Sara, que et contractem. Els hi passo el teu nom al CRP.

9.6 Annex 6. Taula d'anàlisi dels grups de discussió: focus temàtics

Anàlisi GRUPS DE DISCUSSIÓ			
Focus		Sí/No	Observacions
Hàbit lector en LIJ	Tenen l'hàbit de llegir LIJ (groc)	No	Només tres mestres de vuit (atenció diversitat, tutora 1r i tutora I5) afirmen llegir LIJ. La tutora d'I4 comenta que ho intenta; la resta només llegeixen llibres de pedagogia.
Pràctiques mediació literària	Tenen un pla de lectura de centre (blau)	No	Hi ha un Pla de Foment Lector, però és de fa set anys i els docents no el coneixen. Esmenten que, al dia a dia, cada mestra decideix quines activitats fer i cada quant. Com a escola, només es fan els 30 minuts de lectura, la «maleta viatgera» (inclou lectura amb les famílies) a infantil, la «biblioteca» i una representació teatral amb una persona externa a l'escola a primària i un espectacle de «contacontes» per a tots els cursos.
	Tenen clars els objectius de les activitats (blau)	No	En general, al parlar de les activitats no fan referència als objectius. Només hi ha dues mestres que ho fan: la tutora de 1r (entre els seus objectius: fer conscients als infants del llibre i les seves parts, construir la identitat lectora i fer-los autònoms)
	Tenen criteris literaris de selecció de corpus (taronja)	No	La majoria comenten que trien els llibres segons la temàtica. A infantil, són tres temàtiques: sostenibilitat, igualtat de gènere i diversitat. La mestra d'atenció a la diversitat es fixa en l'accessibilitat del text (lletra de pal), de les imatges i que la

			trama sigui respectuosa i senzilla. La tutora de 1r explica que demana a la biblioteca pública que preparin un lot d'una temàtica concreta, depenent del projecte d'aula. La responsable de la biblioteca explica que la selecció la fa basant-se en la relació al moment de l'any (Sant Jordi, canvi d'estació...).
	Tenen consciència de l'acompanyament de l'infant com a lector (vermell)	No	En cap moment es menciona que l'escola tingui l'objectiu de crear un itinerari lector per als infants. La tutora de 1r explica que ella sí que fa un acompanyament. Aprofita els 30 minuts de lectura per fer una evolució des del primer trimestre, que ella els llegeix en veu alta; fins a final de curs, que els infants trien i llegeixen individualment. La responsable de la biblioteca (tutora de 2n) actualment no ho està fent, però comenta que té previst fer canvis a l'escola en aquest àmbit i incorporar un seguiment i acompanyament. Esmenta algunes idees: lectura col·lectiva, modelatge lector, preparar capses de lectures.
Formació en LIJ	Consideren que els manca coneixement en LIJ (verd)	Sí	Totes les participants consideren que no tenen prou coneixements en LIJ com per estructurar una línia pedagògica literària a nivell d'escola. A més, reconeixen que els aniria millor si tinguessin més recursos i si coneguessin més llibres per plantejar les activitats de lectura. Hi ha una mestra (atenció a la diversitat) que és autocrítica i reconeix que utilitza

			llibres de fa anys perquè no en coneix de nous.
	Mostren interès a rebre formació en LIJ (rosa)	Sí	En general, hi ha una actitud positiva cap a la formació. Ara bé, se'n distingeixen dues línies diferents. En primer lloc, les participants de perfil d'infantil mostren un gran interès en rebre la formació: fan un llistat d'aspectes que els agradaria aprendre i consideren la formació molt necessària. Consideren que tot el claustre hi hauria de participar perquè la lectura és l'eix de l'escola. Per altra banda, les mestres de perfil de primària, també mostren interès en la formació, però des d'una altra perspectiva. Esmenten que no pot ser de gaires hores, que hauria de ser una pinzellada i que la formació els hauria d'oferir recursos pràctics. És a dir, els interessa més un llistat d'activitats de lectura per poder fer a l'aula, que no pas entendre el concepte d'educació literària i implicar-s'hi. Una mestra (especialista en E. F.) considera que haurien de fer la formació només les tutores. Es considera que aquesta diferència és causada per la relació amb el currículum. A infantil poden dedicar moltes hores a la lectura, en canvi, les mestres de primària han d'assolir uns objectius i uns continguts concrets.

9.7 Annex 7. Taula preguntes i respostes grups de discussió

Pregunta 1: Heu pogut reconèixer si els vostres hàbits lectors han canviat des que reballeu de mestres? De quina manera?		
Grup petits	Oradora 1	Ha notat canvis, sobretot en el focus que té en els «contes» infantils. Esmenta que abans no tenia tant d'interès per aquestes obres i, ara, el primer que fa quan entra en una biblioteca és visitar la secció infantil. És una persona amb poc hàbit lector, però des que és mestra, intenta dedicar-li a la lectura, una estona al dia.
	Oradora 2	No nota canvis importants, ja que és especialista en atenció a la diversitat i comenta que la lectura i la seva tasca docent són docs camins paral·lels. Tot i això, explica que els contes li agraden molt i acostuma a fixar-se en aspectes tipogràfics: gruix de les lletres, si és de pal o no, quantitat d'imatge... Es considera lectora, apunta que quasi sempre ha llegit novel·la (d'adults), fins que es va cansar del mateix tipus de narració de sang i fetge. Des de fa un temps, llegeix assaig, moltes vegades, relacionat amb el món educatiu. Considera la lectura una eina molt potent.
	Oradora 3	Es considera, des de jove, molt lectora i apassionada de les narratives llargues, però, actualment, no té temps per a la lectura d'aquest tipus i, per tant, llegeix quan pot i, pràcticament, només al període de vacances. Des que és mestra i mare, ha notat un canvi important en el seu hàbit lector. Assegura que, actualment, llegeix molta literatura infantil i juvenil a causa de la seva feina i pels seus fills i, també, lectures de temàtica pedagògica.
	Oradora 4	Es considera lectora i des que ha entrat en el món educatiu, han canviat les seves lectures. Actualment, llegeix, sobretot, literatura infantil i gaudeix pensant què fer a l'aula amb les obres. En canvi, apunta que li costa acabar-se les novel·les i que no té gaire interès en aquest tipus de llibre. Remarca que el seu hàbit lector no ha canviat.

Grup grans	Oradora 1	Comenta que només llegeix llibres relacionats amb pedagogia. No llegeix ficció, ni per a adults ni infants i joves.
	Oradora 2	Considera que des que és docent, llegeix no-ficció relacionada amb la pedagogia. Respecte a novel·les, en llegeix moltes menys perquè li dedica temps a altres coses. Li atribueix dos factors: costa trobar moments de lectura; i les xarxes socials han fet que abandoni l'hàbit lector que tenia.
	Oradora 3	Reconeix que, anteriorment, quan era mestra tenia un hàbit lector fort i era molt lectora: novel·les adultes, però també infantils i juvenils. Des que és directora que només pot llegir per plaer a l'estiu, perquè té poc temps; també menciona el telèfon mòbil com a substitutiu de temps de lectura.
	Oradora 4	Menciona que mai ha estat lectora. Actualment, només llegeix no-ficció relacionada amb el món de l'esport o l'educació física. Menciona, també, que té hàbit en les xarxes socials.

Pregunta 2: Hi ha algun document escolar que determini com tractar la literatura a l'aula? O cada docent decideix de quina manera fer-ho i amb quina freqüència?

Coneixeu el document publicat pel Departament respecte a activitats de lectura? El teniu de referència o, simplement, sabeu que existeix?

Grup petits	Oradora 1	Esmenta que hi ha un pla de foment lector, però, afegeix que en la pràctica i el dia a dia de l'escola és la docent qui escull quines activitats fer. En l'àmbit d'escola, es contemplen estones de lectura abans de marxar. Davant d'aquesta situació, les mestres d'infantil van decidir crear un espai de biblioteca a les aules, perquè els alumnes atribueixin un espai a la lectura: estar en silenci o parlar baix i crear un moment de lectura individual i autònoma. L'oradora 1 considera que això insuficient. Assenyala que a l'etapa d'infantil expliquen molts «contes», sobretot, relacionats amb el dia a dia: per exemple, si hi ha un conflicte, consideren el llibre una bona eina de resolució. També llegeix llibres
-------------	-----------	--

		que li han agradat i la vol compartir amb els seus alumnes. Explica que a infantil hi ha una activitat establerta des de l'escola que és «la maleta viatgera». Consisteix en una selecció de tres llibres que han de llegir amb la família per escollir-ne un i fer una representació en una llibreta conjunta de tota la classe.
		No coneix el document del Departament.
	Oradora 2	Declara que potser hi ha un document d'escola, però com que hi ha moviment de docents (canvis, substitucions...) els mestres no s'ho llegeixen. Esmenta que hi ha un punt establert com a escola, es tracta de la «biblioteca», que es fa a primària. Afegeix que a primària hi ha dues activitats que considera potents: una és la representació d'una obra de teatre, que ho dinamitza una persona externa de l'escola; i l'altra és per a tota l'escola: una noia, també, externa a l'escola -la Gisela Llimona- s'encarrega de fer una sessió de «contacontes». L'objectiu d'aquesta segona activitat és que els infants s'endinsin en la lectura i agafin el gust per la lectura.
		No coneix el document del Departament.
	Oradora 3	Enuncia que ella ha decidit crear, a l'aula de 1r de primària, una biblioteca del projecte que estan treballant: hi ha llibres de la biblioteca escolar i recomanacions de les famílies. Quan s'emporten un a casa, la mestra, en retornar-lo, els fa preguntes sobre "què més els ha agradat". A vegades, relacionen els llibres amb activitats de classe. «Tenim aquell raconet de biblioteca d'aula de projecte que en estones que acabem feines i ens sobra temps, o que necessitem una estona de calma, doncs recorren aquests llibres» Cada matí, just en arribar, els alumnes tenen 30 minuts de lectura. La mestra explica com, en aquest sentit, ha intentat fer una progressió de l'autonomia: al primer trimestre ella els hi llegia en veu alta per fer-los de model; al segon trimestre, ja són els infants que escullen el llibre i el llegeixen de manera individual; al tercer trimestre, alguns alumnes, comencen a llegir obres de més complexitat literària. Després de la lectura, els alumnes han d'omplir una fitxa per fixar-se

		en diferents aspectes del llibre: de quin color són les guardes, què hi ha a la «portada», cercar paraules amb lletres concretes... ho justifica explicant que, d'aquesta manera, fa conscients als infants de què és un llibre i les seves parts, a més de donar-li joc. Assenyala que no pretén que els infants llegeixin i ja està, sinó que s'adonin dels elements que hi ha. (Responent una altra pregunta, la de selecció de corpus) Afegeix que, actualment, el sector del llibre infantil i juvenil és molt ric, ple de propostes de llibres de qualitat i molt diversos: amb moltes imatges, estils diferents, molt creatius.
		No coneix el document del Departament.
	Oradora 4	(No intervé)
		Coneix el document del Departament, gràcies a la Menció en Biblioteca Escolar del grau d'Educació Primària a la UB.
Grup grans	Oradora 1	(No intervé)
		No coneix el document del Departament.
	Oradora 2	Esmenta que hi ha un Pla Lector fet des de fa set anys, des de fa molts anys, però no se'l segueix. Explica que fa tres anys se'l va mirar, però no va fer res amb el document. Assegura que al dia a dia, és la docent que decideix què fer i quan fer-ho, que considera que és bona opció, però sempre si es té una línia, en aquest àmbit, marcada d'escola. Identifica la necessitat de tenir unes pautes establertes perquè així, vingui el mestre que vingui, se li pot fer saber què ha de fer respecte a la lectura i, d'aquesta manera, que hi hagi una unitat i continuació a nivell de centre. Fa referència al fet que els 30 minuts del dia no s'aprofiten: quasi tothom fa sempre lectura lliure i, ella considera que aquella estona es pot utilitzar per fer lectura de diferents maneres.

		Menciona que, amb la comissió de biblioteca, de cara al curs que ve, volen revisar-lo per aprofitar el que puguin i, també, modificar el que faci falta i posar-lo en pràctica. Com a coordinadora de la biblioteca, pretén establir unes pautes per aquesta estona: ha pensat idees de marcar trimestres segons lectura lliure, col·lectiva, modelatge lector, incloure llibres de coneixements, preparar unes capses de lectura... Afegeix que cada curs de primària tenen 45 minuts (amb mig grup) a la setmana, d'estona de biblioteca. Després de la intervenció d'una companya (fent referència a un claustre pedagògic i indicacions de què fer en els 30 min.), respon que el claustre es va fer fa tres anys i, amb l'antiga directora, es van fer tres documents de com treballar la lectura, però no són documents oficials i no s'han revisat des de llavors.
		Afirma que, en algun moment, li ha donat un cop d'ull, però no el recorda gaire.
	Oradora 3	<i>(No intervé)</i> S'ha llegit el document, però no recorda, exactament, el contingut.
	Oradora 4	Apunta que recorda haver parlat, durant un claustre pedagògic, què fer en aquests 30 minuts de lectura i que es va deixar per escrit, això no obstant, desconeix si els docents estan portant-ho a la pràctica.
		No fa referència al document del Departament - podem interpretar que no el coneix.

Pregunta 3: Quin tipus de pràctiques relacionades amb la lectura feu? Amb quina finalitat i freqüència? (exemples 30 min., lectura en veu alta...)		
Grup petits	Oradora 1	<i>(Resposta en l'anterior)</i>
	Oradora 2	<i>Resposta en l'anterior, però afegeix</i>

		Explica que, aquest any, a I3 estan fent un treball del llenguatge amb la base dels contes, ja que considera que la literatura és fonamental per a l'estructuració del llenguatge.
	Oradora 3	<i>Resposta en l'anterior, però afegeix:</i> «En aquest moment jo no treballo molt a partir dels contes, generalment, perquè ja no tenim temps. A I5 sí que ho feia molt i ara és més el plaer que m'expliquin un conte. A 1r quan els llegeixo un conte després intentem, normalment, fer una conversa i parlar del conte, però no ens allarguem a fer activitats perquè no ens dona temps.»
	Oradora 4	<i>(Resposta en l'anterior)</i>
Grup grans	Oradora 1	Comenta que els alumnes de cicle superior fan un «booktuber» trimestralment. La idea és que en el vídeo expliquin «de què va aquest llibre» i si els ha agradat o no.
	Oradora 2	Expressa que ella amb els alumnes de 2n de primària fan prou estones de lectura lliure. A més, quan estan treballant un projecte intenta -en un dia- fer lectura d'un sol llibre relacionat. L'oradora 2 és l'encarregada dels 45 minuts de biblioteca de 1r i 2n de primària. Apunta que, quan va a la biblioteca, intenta fer exposicions de temàtiques -segons el moment de l'any: Sant Jordi, canvis d'estació...- per a tot l'alumnat. I, també, intenta que els llibres que llegeixen els infants en aquelles setmanes, estiguin relacionats amb el moment. Amb la seva tutoria, 2n de primària, fa estones de lectura en veu alta, en la qual ella els llegeix un «conte» en hores de classe. En aquests moments, inclou presentacions de revistes per tenir diversitat. <i>(Després de la intervenció de l'oradora 4 fent referència al préstec de maletes temàtiques):</i> Apunta que, com a coordinadora de biblioteca, l'any vinent, vol agafar en préstec la maleta dels vint-i-cinc imperdibles i poder fer la proposta

		amb diferents grups de l'escola.
	Oradora 3	Explica que ella és l'encarregada dels 45 minuts setmanals de biblioteca a primària (de 3r a 6è), però s'ha hagut de saltar diverses sessions a causa de substitucions. Quan pot fer l'estona de biblioteca, fan préstecs i intenta que hi hagi temps per alguna activitat. En concret, posa alguns exemples: treballar com fer el resum; fer recomanacions entre companys, que inclou una petita conversa sobre els llibres per ajudar-se a escollir; i lectura en veu alta del tros que més els ha agradat. Afegeix que el préstec requereix molt temps i, aleshores, no els queda prou per poder fer alguna proposta amb més calma. <i>(Després de diverses intervencions de les companyes):</i> Afegeix que, fa tres anys, va decidir fer lectura compartida d'un clàssic amb el grup de 5è: van llegir una adaptació d'Oliver Twist. Cada setmana llegien, en veu alta (alumnes i mestra) algun capítol, la lectura es va allargar a tot el curs. Considera que l'experiència va ser positiva: «parlàvem de com ens imaginàvem aquella època.»
	Oradora 4	Esmenta que els alumnes de 4t i 6è de primària participen en un certamen de lectura en veu alta: «es fa una tria entre els mateixos alumnes de 4t i 6è i, llavors, hi van». També, com a escola participen en els Jocs Florals i els alumnes guanyadors, es presenten al mateix concurs del districte. Afegeix que agafen en préstec maletes del Centre de Recursos Pedagògics i de la biblioteca pública més propera. Es tracta de lots de llibres amb una temàtica central. L'oradora 4 també esmenta una activitat anual per a tots els infants de l'escola: es tracta de la visita de la Gisela Llimona, una narradora oral, que fa una sessió de «contacontes» per a promocionar la lectura.

Pregunta 4: Quin és el procés de plantejament? Com decidiu els llibres i què fer-ne? Primer el llibre o l'activitat? Compartiu experiències entre vosaltres?		
Grup petits	Oradora 1	Esmenta que, a infantil, la selecció de corpus de «la maleta viatgera» la fan les docents. Ho fan pensant en varietat de temàtiques, per tant, que hi hagi un llibre de sostenibilitat i medi ambient; un de diversitat; i l'últim d'igualtat de gènere. Durant el dia a dia, explica que la tria depèn molt del moment: a vegades escullen pensant en una temàtica concreta i, posteriorment, neix l'activitat; d'altres passa totalment el contrari: a partir del tema, s'escullen les obres.
	Oradora 2	En ser la mestra d'atenció a la diversitat, fa saber que la selecció que fa es basa en l'accessibilitat de la lectura i la tipografia. Actualment, està en un període d'escollir còmics, ja que tenen un llenguatge molt visual. Ara bé, intenta que la temàtica i la trama també siguin accessibles i seguint una línia respectuosa. Comenta que li costa molt seleccionar llibres perquè no troba còmics amb lletra de pal que se surtin de conflictes violents o de temàtica d'esport.
	Oradora 3	Assenyala que els llibres que els infants trien per fer la «biblioteca» són de la biblioteca i, per tant, la responsable de la biblioteca els hi dona el vistiplau. Pel que fa als llibres de lectura individual, són seleccionats per la biblioteca pública, ja que la tutora demana un lot de llibres d'alguna temàtica concreta i fa el préstec, d'aquests llibres, aproximadament, un mes. També, els alumnes acostumen a portar des de casa, els llibres del projecte, és a dir, que la selecció la fa la família amb l'infant. Tot i això, la docent també en porta, però un nombre menor de llibres.
	Oradora 4	(No intervé)
Grup grans	Oradora 1	(No preguntat - seria repetir les intervencions anteriors)
	Oradora 2	(No preguntat - seria repetir les intervencions anteriors)
	Oradora 3	(No preguntat - seria repetir les intervencions anteriors)

	Oradora 4	(No preguntat - seria repetir les intervencions anteriors)
--	-----------	--

Pregunta 5: Com trieu els llibres? Com els arribeu a conèixer? Què teniu en compte a l'hora de seleccionar-los?		
Grup petits	Oradora 1	<i>(Resposta en l'anterior):</i> - temàtica
	Oradora 2	<i>(Resposta en l'anterior)</i> - accessibilitat al text/imatge - temàtica i trama - busca per les llibreries i biblioteques
	Oradora 3	<i>(Resposta en l'anterior)</i> - temàtica - per l'experiència que genera: es fixa en les il·lustracions i estils diferents. - busca a les llibreries i biblioteques
	Oradora 4	<i>(Resposta en l'anterior - no intervé: igual que l'oradora 1)</i>
Grup grans	Oradora 1	Explica que s'utilitzen els llibres que estan a la biblioteca de l'escola, per tant, qualsevol llibre de la biblioteca. S'afegeix amb la problemàtica que fer lectura col·lectiva implica comprar 25 llibres d'aquest.
	Oradora 2	Apunta que fa uns dos o tres anys, algun docent va decidir fer lectura col·lectiva amb 5è o 6è i es van comprar vint-i-cinc exemplars del llibre. Es queixa que és una despesa econòmica important. <i>Després de la intervenció dels llibres antiquats (oradora 3):</i> Esmenta que ella n'és conscient, però que potser s'han de plantejar si val la pena fer la despesa o no. Però que no ho troba bona idea perquè els que ja tenen ningú els agafa des de fa molts anys.

	Oradora 3	<i>(Respecte a les intervencions dels lots de 25 llibres):</i> Especifica que els lots de llibres que tenen a la biblioteca són antiquats. Explica que ella va utilitzar un d'aquells lots per llegir <i>Oliver Twist</i> amb cicle superior. Obre un nou tema de debat: plantejar-se aprofitar el projecte de socialització de llibres.
	Oradora 4	Afegeix que també tenen la bibliopati i que la selecció d'aquells llibres l'ha fet l'AFA, però seguidament, una companya especifica que ja no, que els llibres que s'han fet malbé o perdut ha sigut l'escola que el s'ha canviat.

Pregunta 6: Què en penseu de fer una formació en LIJ per a tot el claustre? Creieu que és necessari? Tothom hi estaria d'acord?		
Grup petits	Oradora 1	Respon que considera important fer la formació , ho justifica fent referència a la pregunta del document del Departament: pensa que no pot ser que s'hagi publicat un document que els pot ser molt útil i que no ho sàpiguen . Per aquests motius, pensa que si el claustre rebés una formació, podrien conèixer aquests recursos. Afegeix que, amb aquesta formació, també coneixerien més títols ; agraeix que hi hagi reculls i llistes de recomanacions, però en cap cas fa referència a <i>El Garbell</i> i <i>La Granera</i> . Expressa que conèixer les opcions i recursos pràctics per a la lectura és necessari. Per tant, es pot dir que està molt a favor de rebre aquesta formació en LIJ i troba que pot ser molt satisfactòria.
		Respecte a si tot el claustre hi participaria, l'oradora 1 presenta dubtes per falta de temps.
	Oradora 2	Assegura que negar-se a una formació en literatura infantil i juvenil no té lògica , perquè troba important estar al dia de les novetats editorials del sector. És autocrítica amb ella mateixa i accepta que fa anys que utilitza els mateixos llibres perquè no en coneix de nous que li puguin funcionar. Per això, sosté que seria molt positiu fer la formació d'aquest àmbit, tant per ella, com per tota l'escola . Afegeix que la formació podria aportar indicacions a l'escola i canviar l'organització

		interna que tenen ara.
	Oradora 3	S'afegeix a les companyes.
	Oradora 4	S'afegeix a les companyes.
Grup grans	Oradora 1	Pensa que no tothom estaria disposat a fer la formació en LIJ.
	Oradora 2	<i>Respon a la intervenció de l'oradora 4 (Especialistes: no formació):</i> Especifica que mai saps quan et pot tocar ser responsable d'estones de lectura, li recorda que, justament ella s'encarrega dels 30 minuts tot i ser especialista en educació física.
	Oradora 3	Fa una aportació que hauria de ser com una píndola formativa.
	Oradora 4	Considera que la formació hauria de ser de, màxim, dues sessions (o bé, 1h i mitja) i no per a tot el claustre, només aquelles mestres que facin activitats relacionades amb la lectura.

Pregunta 7: Què creieu que hauria de contenir o explicar la formació? Quin tipus de contingut?		
Grup petits	Oradora 1	- Plantejament d'organització: com plantejar el projecte de biblioteca a infantil. - Propostes pràctiques d'activitats de mediació.
	Oradora 2	- Torna a fer referència a llibres que siguin accessibles per aquells infants que neurodivergents i que tenen dificultats amb la descodificació i comprensió, sobretot per als alumnes de cicle mitjà. - Llistat de llibres que no siguin agressius, sexistes...
	Oradora 3	- S'afegeix a l'aportació de l'oradora 2. Considera que no sap quins

		llibres recomanar als alumnes que es costa llegir (text) i que la temàtica i trama sigui adient al seu estat maduratiu i no siguin infantilitzats. - Llistat de recomanacions per temàtiques.
	Oradora 4	- Indicacions de com presentar i tractar els llibres. Un cop llegits, què fer amb aquests? Com guiar la conversa literària respecte a les imatges?
Grup grans	Oradora 1	- Hauria de servir per poder fer una línia d'escola. És a dir, una formació destinada a les diferents etapes educatives i explicar com s'hauria de tractar la lectura en cadascuna: «a infantil, la lectura s'ha de fer així... un dia amb això, un dia de l'altra manera». - Recomanacions de llibres i què fer amb ells - Recursos i activitats de lectura - Activitats per fer a la biblioteca: que no sigui lectura individual, perquè ja ho poden fer a classe - Tipus d'activitats, com fer les converses
	Oradora 2	Pensa que el més important és la predisposició dels mestres. Si tothom posés una mica d'interès, segurament ja podrien estar fent coses molt més interessants de les que fan. Considera que els aniria molt bé tenir el suport d'una persona experta en l'àmbit que les pugui ajudar. Afegeix que és molt important que tot el claustre s'impliqui perquè, ella mateixa aprèn molt de les trobades dels seminaris de biblioteques d'altres claustres, però té la sensació que no pot transmetre-ho a la resta de docents. En canvi, amb una formadora podrien establir una base entre tots els mestres de l'escola. - El contingut hauria de ser pràctic. - Importància en la selecció de llibres: diversitat (<i>haikús</i>, <i>pop-up</i>...)
	Oradora 3	Fa un incís que poden demanar al CRP una formació d'unes cinc hores...
	Oradora 4	Fa una aportació que la comissió de biblioteca hauria d'encarregar-se

		de plantejar tot això, però li responen que no n'hi ha prou, que falta més implicació per part de tot el claustre, ja que pràcticament, és impossible que dues persones estructurin la línia de lectura de l'escola soles. Considera que la formació els hauria de sortir gratuïta.
--	--	---

9.8 Taula d'anàlisi d'observació dels 30 minuts de lectura

Anàlisi 30 MINUTS DE LECTURA			
Focus		Sí/No	Observacions
Docent com a mediadora	Coneix els objectius	No	
	Genera espais de lectura autònoma	Sí	
	Genera espais de lectura modelitzada (en veu alta)	No	Els infants llegeixen en silenci.
	Genera espais de lectura amb altres (conversa sobre l'obra)	No	Cadascú té el seu llibre i llegeix de manera individual.
	Afavoreix el treball cooperatiu i la socialització i intercanvis dels lectors	No	
	Fa de model lector	No	No llegeix.
	Ofereix metallenguatge literari i genera espais per al seu ús	No	No conversa amb els infants.
	Expandeix la lectura a activitats orals o d'escriptura	No	
	Ajuda a construir l'itinerari lector personal	No	No té control dels llibres que llegeixen els alumnes.
Corpus	Selecció de textos adaptats a la situació i objectius	No	Cada infant porta el llibre que vol i la docent no porta un seguiment.
Infants com a lectors	Entenen el que se'ls proposa i els seus objectius	No	
	Mostren motivació per a l'activitat	No	Comenten que no els ve de gust. Ho

			acompanyen amb expressions de rebuig.
	Llegeixen en solitari	Sí	Alguns infants llegeixen en solitari.
	Llegeixen en parelles o grups	Sí	Més de la meitat llegeixen en parelles o grups
	Comenten les lectures entre iguals	No	

9.9 Taula d'anàlisi d'observació del préstec

Anàlisi PRÉSTEC			
Focus		Sí/No	Observacions
Docent com a mediadora	Genera espais d'intervenció sobre l'obra	No	A l'hora de fer el retorn, cada infant llegeix en veu alta la seva fitxa, però no hi ha una intervenció en la lectura.
	Afavoreix el treball cooperatiu i la socialització i intercanvis dels lectors	Sí	Tot i que les intervencions són limitades per les preguntes bàsiques (no interpretatives) del llibre.
	Genera espais de recomanació	Sí	Entre infants.
	Coneix el corpus que hi ha a l'abast	No	No coneix molts dels llibres de la biblioteca.
	Ofereix metallenguatge literari i genera espais per al seu ús	No	
	Expandeix la lectura a activitats orals o d'escriptura	Sí	La tasca és omplir una fitxa: escriptura i dibuix.
Corpus	Selecció de textos adaptats a la situació i objectius	No	No hi ha un fons de qualitat. Hi ha llibres trencats. Hi ha molts llibres de col·leccions.
Infants com a lectors	Entenen el que se'ls proposa i els seus objectius	Sí	Tenen clares les indicacions de la tasca.
	Mostren motivació per a l'activitat	No	La proposta no els motiva, però, en general, tampoc mostren rebuig.

9.10 Taula d'anàlisi d'observació de l'activitat amb un àlbum

Anàlisi ACTIVITAT AMB UN ÀLBUM			
Focus		Sí/No	Observacions
Docent com a mediadora	Genera espais de lectura compartida	Sí	Tots els alumnes llegeixen el mateix àlbum.
	Genera espais de co-construcció i interpretació	Sí	Al final de la lectura, conversen sobre el llibre, però es fa poc èmfasi en la interpretació.
	Afavoreix el treball cooperatiu i la socialització i intercanvis dels lectors	Sí	Genera un espai en el qual els infants poden expressar i intercanviar opinions.
	Ofereix metallenguatge literari i genera espais per al seu ús	Sí	S'està uns minuts parlant de les guardes i de la informació que els aporta.
	Expandeix la lectura a activitats orals o d'escriptura	No	Però permet als infants moure's i endinsar-se en la narració.
Corpus	Treballa a partir de fragments o obres completes	_____	A partir d'una obra completa
	Selecció de textos adaptats a la situació i objectius	Sí	Selecció molt adient a l'espai i objectius: sentir-se com un arbre, estant sota els arbres del pati.
Infants com a lectors	Entenen el que se'ls proposa i els seus objectius	Sí	Tenen molt clars els objectius i, al final de la lectura, els comenten.
	Mostren motivació per a l'activitat	Sí	Estan atents a la narració i compleixen amb els objectius.

9.11 Taula d'anàlisi d'observació de lectura lliure i en veu alta

Anàlisi LECTURA LLIURE I EN VEU ALTA			
Focus		Sí/No	Observacions
Docent com a mediadora	Genera espais de lectura autònoma	Sí	
	Genera espais de lectura modelitzada (en veu alta)	Sí	La mestra llegeix en veu alta: per a individuals i per a tothom)
	Genera espais de lectura amb altres (conversa sobre l'obra)	Sí	Els infants comenten entre ells. La part de conversa de l'àlbum compartit, no s'ha pogut observar.
	Afavoreix el treball cooperatiu i la socialització i intercanvis dels lectors	Sí	Els alumnes tenen la possibilitat de llegir en parelles o grups i, quasi la meitat ho fan. Mentre llegeixen, parlen sobre el llibre.
	Fa de model lector	Sí	En el moment de lectura autònoma, ella fa lectura compartida amb alguns dels alumnes.
	Ofereix metallenguatge literari i genera espais per al seu ús	No	
	Expandeix la lectura a activitats orals o d'escriptura	No	No s'ha pogut observar el post de la lectura compartida de l'àlbum.
Corpus	Treballa a partir de fragments o obres completes	Sí	Els infants acostumen a acabar-se el llibre.
	Selecció de textos adaptats a la situació i	Sí	L'àlbum per llegir en veu alta

	objectius		té molt bona sonoritat.
Infants com a lectors	Entenen el que se'ls proposa i els seus objectius	Sí	
	Acaben les lectures	Sí	En general, tots els infants han acabat el llibre de la lectura autònoma.
	Mostren motivació per a l'activitat	Sí	Els infants estan entusiasmats per la lectura autònoma i, sobretot, per la lectura en veu alta.