



DEBATS D'EDUCACIÓ

La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge

Isabel Solé

DEBATS D'EDUCACIÓ | 24

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència d'Isabel Solé a l'Auditori MACBA de Barcelona el dia 14 de desembre de 2011 en el marc de Debats d'Educació.

Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web www.debats.cat.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Gener 2012

Disseny gràfic: Amador Garrell

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 4320-2012

Índex

Introducció	5
Les formes de ser lector: una mirada retrospectiva per arribar al lector del segle XXI	7
La construcció de la competència lectora: un llarg camí per a una competència complexa	11
Competència lectora i aprenentatge.....	15
Conclusions	23
Bibliografia	26
Nota sobre l'autora	28

Introducció

L'apropiació i ús dels diversos sistemes de representació que, com el de la llengua escrita, ens permeten comunicar, aprendre i pensar, és conseqüència de dilatats processos que es generen al si d'activitats socialment significatives, a la família, a les institucions d'educació formal i a la comunitat, en els diversos contextos als quals els nens i joves s'incorporen progressivament. Així, a la vegada que es va configurant amb una identitat pròpia i irrepetible, l'individu es va fent membre d'una societat, per l'establiment de vincles cognitius i afectius amb els seus grups de pertinença; el domini de les eines materials i simbòliques pròpies d'aquests grups el converteixen en un participant actiu, capaç no només d'adaptar-s'hi, sinó també d'aportar, crear, criticar i contribuir a la transformació de la realitat. És, en tots els casos, un viatge en companyia que persegueix l'assoliment de l'autonomia personal.

En el cas de la lectura, la seva adquisició i domini transcorre al llarg de tota la vida, en les seves diverses dimensions: des de les més vinculades al gaudi personal i al gust per la reflexió i el coneixement fins a les més instrumentals, generades per la nostra pertinença a una societat lletrada, en la qual allò escrit, en diferents formats i suports, posseeix una presència aclaparadora.

Aprofitant l'oportunitat de participar en els Debats d'Educació, abordaré algunes qüestions potencialment rellevants per generar la discussió i la reflexió sobre aquesta fascinant capacitat humana que denominem lectura. Necessàriament, la meva aproximació serà parcial, en el doble sentit que parlo des d'una perspectiva teòrica determinada, i que m'ocuparé només d'alguns components de la comprensió lectora; no obstant, malgrat aquestes limitacions, confio poder transmetre l'interès dels aspectes que pretenc abordar, que, simplificant, se circumscriuen a una sèrie de consideracions:

- La primera té a veure amb la necessitat de considerar els canvis profunds que es poden produir en la manera de ser lector al llarg de la vida, per l'impacte de les diverses situacions i usos de la lectura en què les persones ens veiem implicades. Així com han canviat les formes de ser lector al llarg de la història, podem afirmar que no hi ha, en el segle XXI, una única i universal manera de llegir.

- La segona és que l'apropiació i l'ús personal de la competència lectora, en una societat com la nostra, pot iniciar-se molt aviat, i no s'acaba mai. Ara bé, això no passa perquè sí, ni és fruit d'una mena de "designi natural". Aprendre a llegir de manera diversificada requereix el concurs dels altres en un ampli catàleg de situacions.

- La tercera, que la lectura apareix profundament relacionada amb la capacitat per aprendre i pensar; formar aprenents autònoms, capaços d'aprendre al llarg de la vida, implica formar lectors que gaudeixin amb la lectura i que puguin utilitzar-la per aprendre.

Sense més preàmbuls, els convido a compartir la meua interpretació personal (per tant, només una de les interpretacions possibles) sobre la complexitat de la lectura i les formes diverses de ser lector.

Les formes de ser lector: una mirada retrospectiva per arribar al lector del segle XXI

És comú, des de l'època moderna, atribuir a la lectura una dimensió de llibertat personal, de creixement i emancipació dels individus i de les societats, com han assenyalat diversos autors, entre ells Tusón (1997). Però l'escriptura, i per tant també la lectura, van tenir en el context de la seva aparició, fa més o menys cinc mil anys a les terres de Mesopotàmia, un caràcter molt més humil i restringit. S'utilitzava per resoldre els problemes originats per una nova economia productora de béns que calia emmagatzemar, identificar, comprar i vendre. Aquests problemes requerien bàsicament un tipus de lectura reproductiva, vinculada a la memòria literal d'allò que s'havia llegit. La progressiva sofisticació dels sistemes d'escriptura, des dels primers símbols cuneïformes fins als sistemes alfabètics, van permetre ampliar els primigenis usos instrumentals a altres usos, relacionats amb el registre de les tradicions culturals, les lleis, les pràctiques tecnològiques, la producció literària i la religiositat. Ara bé, la notació complexa de l'escriptura, els delicats i costosos suports d'aquests primers textos —com els rotlles o volums, a la Grècia clàssica, o més endavant, durant l'edat mitjana, els còdexs—, afegits a l'escàs nombre de persones capacitades per llegir, i a la finalitat atribuïda a la lectura, van fer que les maneres de llegir en les primeres etapes de la Història fossin bastant diferents de les que avui utilitzem habitualment, i que predominés un tipus de lectura “al peu de la lletra”, capaç de conservar el que deien els textos. Així, malgrat que en els seus orígens l'escriptura apareix com una eina per alliberar la memòria humana de càrregues excessives, aviat va contribuir a carregar-la encara més i a fer emergir la memòria literal (Pozo, 2008).

Per al que ens interessa ara, és il·lustratiu recordar com en la lectura de la Bíblia, que en l'edat mitjana constitueix el text per excel·lència, la

lectura és una activitat per ser escoltada, per escoltar el lector, aquell que té el poder d'accedir al significat autoritzat i el difon als altres. En aquest tipus de lectura es contraposava la lletra del text —la seva forma verbal— al seu significat, o millor dit, al significat autoritzat, al dogma, que es considerava que era l'important i era objecte d'epifanies i invencions il·limitades. Només cap al segle XII els humanistes comencen a desenvolupar la noció de comprensió literal, amb el precedent d'alguns savis, com sant Agustí, entre d'altres, que van desenvolupar un mètode sistemàtic d'interpretació, oposat a la recerca de la revelació i l'epifania com a camí per arribar al significat.

En aquest context, la Reforma i la Contrareforma religioses i la impremta constitueixen fites cabdals en la configuració de la lectura com a instrument del pensament. Durant molt de temps considerada una forma d'accedir a registres utilitaris, o d'apropar-se al significat revelat, a poc a poc la lectura adquireix noves i arriscades funcions, vinculades a un nou tipus d'interpretació, a l'establiment de criteris propis i al pensament. Luter va llegir els textos en les seves llengües originals i els interpretava en el seu context cultural: considerava que la interpretació depèn del coneixement lingüístic i de les intencions de l'autor, i rebutjava les interpretacions que d'altres havien cregut trobar en les Escriptures per donar suport als dogmes de l'Església. Com assenyala Olson, Luter tractava els textos com representacions autònomes de significat:

[...] els textos podien parlar per si mateixos; no es requeria l'autoritat ni el dogma per anar del text a la interpretació [...] tothom que pogués llegir podia consultar el text per si mateix i, per tant, utilitzar-lo com a prova per a jutjar la validesa d'una interpretació. Podríem dir que s'havia naturalitzat i democratitzat la interpretació (Olson, 1994: 178).

La impremta, per la seva part, facilita la difusió de textos, tant religiosos com de tipus científic i divulgatiu, i fa possible que un mateix text sigui accessible a diferents lectors, i així es va produir l'essencial distinció entre el text, que és el mateix per a tots, i la interpretació, que pot diferir d'un lector a un altre. Al mateix temps, disposar d'un text per a un mateix permet l'aparició d'un nou tipus de lector: el que no depèn d'un altre, el

que pot llegir en silenci, anant endavant i endarrere quan ho requereix, el que comprèn per si mateix. Aquesta nova manera de llegir és revolucionària, i permet concebre la lectura com una activitat psicològica, individual i social a la vegada. La lectura, en aquesta nova concepció, queda definitivament vinculada a examinar més que a creure, a interpretar més que a reverenciar, a construir més que a copiar; al coneixement, i no només a la religiositat.

La nova revolució tecnològica que estem vivint en les darreres dècades ha provocat la informatització del text imprès, i obre pas a una nova forma de ser lector, aquell que construeix el seu propi text. Navegant per la xarxa, a través dels webs, els blocs, els xats, el lector construeix la seva ruta, i no es limita a seguir la que ve marcada pels autors, molts cops desapareguts, o com a mínim desconeguts. Per a la lectura, la informatització té conseqüències aparentment contradictòries (Carr, 2011; Pozo, 2008); ser lector és ara, segons com es miri, més fàcil o més difícil. D'una banda, la informació és molt més accessible, i els canals de producció i accés són cada vegada menys selectius. D'altra banda, interactuar amb el flux incessant d'informació —en la qual molt sovint conflueixen elements distractors que posseeixen un enorme atractiu, i que segons alguns afavoreixen una “ment de malabarista” (Carr, 2011)—, exigeix unes competències que no requereix en el mateix grau la lectura d'informació analítica de textos ordenats i concebuts segons una lògica. Aparentment, almenys, la feina del lector es multiplica si no es conforma a “picar” d'aquí i d'allà i es proposa una mirada crítica sobre una informació sovint desorganitzada i difusa. Aquesta lectura, que alguns han denominat postmoderna o hermenèutica, fa encara més palesa la necessitat de contribuir a formar lectors actius, dotats de criteri, capaços de combinar la lectura ràpida i molts cops superficial que sovint requereix la xarxa amb la capacitat de concentrar-se en la lectura lineal i aprofundida de textos narratius o expositius.

En definitiva, al llarg de la història, la forma de ser lector ha anat canviant i canviarà perquè han canviat la notació dels textos, els seus continguts, formats i suports, la consideració de a qui, què i per què corresponia llegir. La lectura té un caràcter indubtablement social, històric i cultural que media i condiona la competència personal. Des del lector reproduc-

tiu dels clàssics fins al lector analític o el postmodern que coneixem avui, passant pel lector escolàstic (Pozo, 2008), els canvis en la forma de concebre la lectura i el coneixement han estat molt profunds. Durant llargs períodes, llegir va ser dir el que diu un text, repetir o accedir a un significat establert. En altres moments, es tractava d'interpretar o més aviat imaginar un significat al marge de les restriccions de la literalitat. Des de l'època moderna, la lectura implica una nova actitud davant del coneixement; interpretar és explicar, veure des d'una determinada perspectiva, accedir al que es pensa que significa el text, entre altres significats possibles. És una nova forma de llegir, una actitud epistèmica, en la qual el lector busca racionalment un significat plausible per a un text que li ve donat o que ell mateix es construeix entre les possibilitats gairebé infinites que té al seu abast. És interessant adonar-se que el lector actiu, que tria el que vol llegir, processa el text i l'interpel·la en un silenci que condueix a l'anàlisi i la reflexió, és en realitat un invent recent.

La construcció de la competència lectora: un llarg camí per a una competència complexa

En el context descrit, les definicions de lectura, de comprensió lectora o de competència lectora s'han anat fent més complexes. Actualment, s'accepta que comprendre implica conèixer i saber utilitzar de manera autònoma un conjunt d'estratègies cognitives i metacognitives que permeten processar els textos de manera diversa, en funció dels objectius de lectura que orienten l'activitat del lector. És àmpliament coneguda la definició de competència lectora que proposa l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic, segons la qual:

La competència lectora consisteix en la comprensió i l'ús de textos escrits, i en la reflexió personal sobre aquests textos amb la finalitat d'assolir les metes pròpies, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat (OCDE, 2001).

És una definició ambiciosa, en el sentit que no restringeix la lectura a motius estrictament instrumentals; la vincula a un projecte de vida que implica desenvolupament personal i inserció social. Pensem, addicionalment, que el ciutadà del segle XXI ha de poder concretar aquesta competència en textos molt diversos —propagandístics, persuasius, informatius, de reflexió, expositius, literaris— que es presenten en formats i suports molt diferents —diaris, enciclopèdies, llibres de text, monografies, novel·les, fulls solts, pàgines web, documents electrònics...— i que no sempre tenen garantits els criteris de veracitat, actualitat i autoria reconeguda. Aquests textos poden ser llegits per satisfer múltiples necessitats —per gaudir, per informar-se, per aprendre, per obeir, per resoldre un problema pràctic, per comunicar...— i poden haver estat elegits pel lector o assignats per un agent extern. El lector, per la seva part, pot estar

més o menys interessat per l'activitat de lectura, pot afrontar-la des de nivells molt diversos de coneixement previ sobre el tema del text, i pot estar dotat d'estratègies més o menys adequades. Així, encara que sempre es llegeixi, es llegeix de manera diferent en funció de la combinació d'aquestes variables. La forma de ser lector pot anar canviant, i fer-se més complexa al llarg de la biografia d'una persona; alhora, una persona pot llegir de manera diferent en funció d'allò que pretén a través de la lectura i de les altres variables que he esmentat.

La competència lectora es pot començar a construir molt aviat, mitjançant la participació dels infants en pràctiques quotidianes, vinculades a l'ús funcional i al gaudi de la lectura, a la família i a l'escola, en situacions en les quals, quan les coses funcionen, es poden començar a establir llaços emocionals profunds entre la lectura i el lector debutant. Aquesta competència es continua diversificant i fent més autònoma al llarg de l'escolaritat obligatòria, si tot va bé, i ja mai deixem d'aprendre i d'aprofundir en la lectura. La competència lectora es pot incrementar cada cop que elegim llegir un assaig, una obra de ficció; cada cop que ens introduïm en un àmbit disciplinari i ens veiem obligats a tractar amb les convencions específiques pròpies de cada text; cada cop que, en llegir, pensem, i així afinem els nostres criteris, contrastem i qüestionem les nostres idees, i aprenem fins i tot sense proposar-nos-ho.

No cal dir que confinar l'aprenentatge d'aquesta competència a l'adquisició inicial dels debutants és extremadament restrictiu: cal aprendre a llegir, és clar. Però també cal aprendre a llegir per aprendre, per pensar, per gaudir. En l'època de la sobreinformació, saber llegir amb criteri, de forma intel·ligent i reflexiva és potser un bé més preuat que mai. Formar lectors equival a formar ciutadans que puguin elegir la lectura per satisfer una varietat de propòsits, que sàpiguen què llegir i com fer-ho, que puguin utilitzar la lectura per transformar la informació en coneixement. Per aquest motiu, he defensat des de fa molt que l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura pot ser vist com un tamboret amb tres potes, totes igualment importants: ensenyar i aprendre a estimar la lectura, a gaudir-ne; ensenyar i aprendre a llegir, i ensenyar i aprendre a llegir per aprendre. Tots els infants i joves han de tenir l'oportunitat d'aprendre a llegir en aquest sentit ampli; malgrat que després alguns sentiran més afecció

per la lectura i d'altres menys, les propostes educatives que socialment impulsem han de ser, en aquest sentit, ambicioses i belligerants, han de perseguir posar la lectura a l'abast de tots, sabent que no tots gaudeixen de les mateixes condicions personals i socials i que diversificar els ajuts ha de ser la norma i no pas l'excepció.

Aquesta visió de la lectura no és nova; ha estat reivindicada per autors que desenvolupen el seu treball al si de diverses disciplines. Pel que fa a la que conec una mica més, s'hi adhereixen investigadors que han adoptat una visió interactiva de la lectura i, més àmpliament —i amb les diferències esperables—, psicòlegs cognitius i investigadors que treballen des de la perspectiva sociocultural. Tots defensen una concepció de la lectura com una capacitat complexa i multidimensional, tant per definir-la com per pensar en el seu ensenyament i aprenentatge.

En aquest sentit, resulta clarificadora la posició d'alguns autors, com Wells (1987), o més recentment Freebody i Luke (1990), que proposen l'existència de diversos nivells d'alfabetització, de consecució d'una completa competència lectora. És coneguda la proposta de Wells, que en l'àmbit de la lectura porta a considerar:

- El nivell executiu, o de descodificació.
- El nivell funcional, que implica l'ús de la lectura per a la vida quotidiana, quan és necessari.
- El nivell instrumental, quan la lectura s'utilitza per obtenir informacions i el coneixement d'altres.
- El nivell epistèmic o de lectura crítica, en el qual la lectura s'utilitza per pensar, per contrastar el propi pensament. Aquest nivell condueix a comprendre que els textos impliquen determinades perspectives i n'exclouen d'altres; llegir és identificar, avaluar i contrastar aquestes perspectives (inclosa la del lector) en un procés que condueix a qüestionar, reforçar o modificar el propi coneixement.

Per concretar, dues conclusions es desprenen d'aquest primer bloc d'idees. La primera és que quan parlem de lectura, podem estar parlant, de fet, de processos diferents o, com assenyala Wells (1987), de diversos nivells, des del més executiu, vinculat a la descodificació, fins a l'epis-

tèmic, en què la lectura esdevé eina de transformació del coneixement, passant pels nivells funcional i instrumental. Quan referint-nos a un estudiant, a un centre o a un país, parlem de promoure la competència lectora, o de les dificultats de lectura que s'experimenten, no està de més intentar precisar, preguntar-nos a quina capacitat, a quin nivell concret de lectura ens estem referint (o si ens estem referint a tots ells) per tal d'encertar en les propostes.

Si llegir no és una única capacitat, la segona conclusió és que no s'aprèn d'una vegada, en un cicle determinat de l'escolaritat, un procediment –la lectura– que després es podrà aplicar sense restriccions a textos i demandes de lectura diverses. És molt freqüent creure –o actuar com si implícitament es cregués– que un cop que un noi o una noia ha après a llegir uns textos determinats, podrà utilitzar sense problemes la lectura per aprendre a partir de textos diferents i més complexos (més densos, amb una estructura expositiva, que pressuposen coneixement específic, etc.). Els resultats de recerca contradiuen insistentment aquesta confortable però errònia creença. La capacitat lectora no s'aplica, sinó que es reconstrueix i es fa més complexa a mesura que participem en situacions significatives i reptadores de lectura, que exigeixen “estirar-la” i incorporar-li noves dimensions. Especialment, com veurem de seguida, quan la lectura està al servei d'objectius d'aprenentatge.

Assumir aquestes dues idees, juntament amb alguna altra a la qual em referiré més endavant, equival a rebutjar una visió simplista de la lectura i el seu aprenentatge, i a posar les condicions per fer-nos amb una definició més parsimoniosa, més adient a la naturalesa multidimensional d'aquesta extraordinària capacitat. És necessari entendre la lectura com una competència complexa, en la qual conflueixen components emocionals, cognitius i metacognitius, estratègics i automàtics, individuals i socials. És necessari entendre que el seu aprenentatge requereix d'intervenció específica en totes les etapes educatives. Només així podem afrontar de manera realista i desproveïda d'ingenuïtats simplificadores el repte de formar ciutadans lectors, capaços d'utilitzar la lectura per als seus propòsits.

Competència lectora i aprenentatge

La resposta a la qüestió de per què la lectura és una clau per a l'aprenentatge és òbvia en primera instància, i remet al fet inqüestionable que bona part de les informacions que processem es troben codificades mitjançant la llengua escrita; dominar la lectura és imprescindible per tal que els continguts ens resultin accessibles. Però aquesta obvietat deixa la lectura en un pla estrictament instrumental, o fins i tot merament executiu. En la meua opinió, la imbricació entre lectura i aprenentatge va molt més enllà.

Aprendre és un procés que exigeix un cert grau d'implicació personal, processament profund de la informació i autoregulació. Quan no és pura reproducció, l'aprenentatge implica en algun grau *comprensió* d'allò que es vol aprendre, que amb molta freqüència es troba en un text. Per comprendre (i per aprendre) necessitem atribuir un significat personal al nou contingut, relacionar-lo amb el nostre coneixement previ. Si es tracta d'informació escrita, serà necessari identificar les idees clau i les que tenen un caràcter secundari per als propòsits que perseguim, realitzar inferències, relacionar i integrar la informació que apareix en diferents fragments del text, i considerar fins a quin punt es van assolint les finalitats que guien tot el procés descrit (comprendre i aprendre).

Adverteixo de seguida que comprendre, com aprendre, no és qüestió de tot o res, sinó de grau: comprenem en funció del text, de la seva estructura, contingut, claredat i coherència; i comprenem en funció dels nostres coneixements, motius, objectius i creences. Però tot i essent imprescindibles, aquestes variables no expliquen per elles mateixes la comprensió: comprenem gràcies a allò que podem fer amb el text, mitjançant les *estratègies* (Solé, 1992) que utilitzem per intensificar la nostra comprensió, així com per detectar i compensar possibles llacunes o obstacles. Sense entrar en detall, aquestes estratègies impliquen:

- Dotar de finalitat personal la lectura, i planificar la millor manera de llegir per assolir-la.
- Inferir, interpretar, integrar la nova informació amb el coneixement previ, i comprovar la comprensió durant la lectura.
- Elaborar la informació, recapitular-la, integrar-la, sintetitzar-la i eventualment ampliar-la sempre que la tasca ho requereixi.

Quan llegim i comprenem, aquestes estratègies es troben implícites, o com han assenyalat encertadament Palincsar i Brown (1984), funcionen en “pilot automàtic”. La seva presència explica per què, fins i tot quan no es pretén, la lectura condueix sovint a un aprenentatge incidental, implícit, que fem sense cap esforç. La seva absència —ja sigui perquè el lector no vol o no pot utilitzar-les— explica per què de vegades la lectura és tan superficial i improductiva. Quan llegim amb la finalitat d'aprendre, el seu ús explícit i intencional és necessari per processar en profunditat la informació.

Idealment, doncs, el lector que aprèn té un propòsit clar i planifica les estratègies de lectura més adequades per abastar-lo, atenent els seus propis recursos i les demandes específiques de la tasca. Llegeix i rellegeix, supervisa el progrés vers la meta fixada, tot detectant eventuais problemes i prenent mesures per resoldre'ls. Naturalment, utilitzar les estratègies que ens permeten aprendre en profunditat a partir de textos requereix que aquestes estratègies hagin estat apreses. Ho diré d'una altra manera: un lector que hagi après de manera intencional a dotar-se d'objectius, elaborar la informació, contrastar-la, etc., podrà, en una situació d'aprenentatge concreta, decidir si fa o no fa ús d'aquestes estratègies. Un lector que no les hagi apreses no les podrà utilitzar, encara que la situació ho requereixi, i s'abocarà a estratègies i formes de lectura més reproductives.

En definitiva, com a aprenents (i lectors), ens podem apropar als textos dels quals volem aprendre de manera diferent: com el lector reproductiu, que busca dir el que diu el text; o com el lector crític, capaç d'interpretar-lo, de sentir-se interpel·lat per ell, i que pensa sobre el que comprèn. Una lectura reproductiva tindrà com a producte probablement efímer la recapitulació oral o la paràfrasi escrita, més o menys mimètica del text llegit

(resposta a preguntes, resum o fins i tot comentari). Una lectura crítica i profunda desembocarà en productes diferents, de vegades inesperats però més personals. La seva empremta, més o menys perceptible, no obstant, es troba en els processos de reflexió que ha generat, en la possibilitat d'haver qüestionat o modificat coneixements previs, de generar aprenentatge o, com a mínim, dubtes. De vegades, els nostres objectius de lectura requereixen una lectura essencialment reproductiva, però molt sovint necessitem una lectura profunda, que ens apropa a l'essència dels textos i ens permet realitzar aprenentatges amb un elevat grau de significativitat. Ambdues són necessàries, però és important percebre que persegueixen finalitats diferents i exigeixen estratègies que cal ensenyar i aprendre.

És en aquest sentit que abans deia que la lectura no és només un mitjà per accedir a la informació, sinó també una poderosa eina epistèmica, que permet pensar i aprendre. Ara bé, saber llegir no pressuposa automàticament saber llegir de forma crítica, per generar coneixement o per pensar; aquest potencial només s'actualitza quan el lector participa en situacions que li proporcionen les estratègies per anar més enllà del text i endinsar-se en la seva anàlisi, contrast i reflexió. Com estableix Kozulin en termes més generals:

[...] l'alfabetització, en si mateixa i per ella mateixa, rarament condueix a canvis significatius en l'estil cognitiu i en l'aprenentatge. L'essencial són les pràctiques i usos en els quals intervé [...]. No n'hi ha prou que els estudiants estiguin formalment alfabetitzats; també és necessari que utilitzin l'alfabetització d'una manera que sigui pertinent per a l'objectiu de l'educació formal (Kozulin, 2000: 146).

De fet, un estudiant pot arribar al batxillerat podent comprendre els textos que ha utilitzat fins al moment, i a la vegada amb escassa experiència en aquest tipus de lectura, que és el que s'exigeix per comentar un text literari, per comprendre filosofia, o per introduir-se en els conceptes i principis de les ciències experimentals. Però és que a més, l'aprenentatge a través de textos, ja des de la primària i per sempre, implica molt sovint l'ús de tasques híbrides. El resum, la síntesi, la producció d'un text propi

a partir d'altres fonts, o fins i tot la resposta a preguntes, requereixen no només de la lectura, sinó també de l'escriptura. Aquestes tasques tenen una gran potencialitat epistèmica, justament pel doble rol de lector i escriptor que ha d'adoptar l'estudiant. Però no és raonable esperar que es desprenguin, sense més, del fet de saber llegir, i no n'hi ha prou amb demanar que es facin, sinó que cal ensenyar a fer-les perquè siguin productives i ajudin a aprendre.

La lectura, doncs, és clau per a l'aprenentatge, però no és una clau mestra, que obre la porta a aprendre qualsevol contingut a qualsevol nivell de profunditat; potser hem de pensar més aviat en la competència lectora com un clauer, un conjunt de claus diferents que ens capaciten per implicar-nos en processos d'aprenentatge diversos que ens porten a assolir resultats també diferents, des dels més reproductius fins als més profunds, passant per tots els graus intermedis. La vinculació entre lectura i aprenentatge és, en molts sentits, bidireccional: llegim per aprendre, sí. Però hem d'aprendre a llegir per aprendre, sobretot per a determinades formes d'aprenentatge que exigeixen anar més enllà de la reproducció de la informació.

Progressar en l'adquisició i domini d'estratègies de comprensió i elaboració de la informació escrita és un objectiu de lectura per a tota l'escolaritat, tan important com aconseguir que els lectors debutants puguin aprendre a llegir en el context de l'alfabetització inicial. De fet, ambdues finalitats són irrenunciables per a un projecte educatiu i social que persegueixi la formació de lectors; i si bé és cert que sortosament s'assoleixen per a un bon nombre d'estudiants, és cert igualment que un percentatge en la meua opinió excessivament elevat d'alumnes finalitzen les etapes obligatòries sense haver assolit la competència lectora que es podria esperar que assolissin.

Farem una ullada a algunes dades proporcionades pels estudis d'avaluació nacional i internacional, així com a les conclusions de treballs de recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura. Això ens permetrà fer hipòtesis sobre aquells aspectes en els quals caldria fixar l'anàlisi enfocat vers la millora en aquest àmbit.

Prenc com a referència les dades proporcionades pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu sobre l'avaluació de l'educació primària

(2011); els resultats corresponents a l'any 2006 de la mostra espanyola de l'estudi PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies) (Institut de Evaluación, 2007), que es realitza a 4t curs, i l'inevitable PISA (Programme for International Student Assessment), referit a la mostra de Catalunya de l'any 2009 (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011). Sense entrar en detalls (i seria interessant fer-ho), les dades relatives als nivells de lectura en què —segons els resultats obtinguts en les proves— s'ubiquen els estudiants, ens diuen diverses coses, algunes de les quals van en una mateixa direcció. La primera, en relació a l'etapa d'educació primària, és que hi ha un nombre considerable d'alumnes (22 de cada 100) que, com indica l'informe del mateix Consell, la finalitzen sense haver assolit una competència en lectura suficient per superar els reptes de l'ESO; junt amb les dades del PIRLS, dibuixen una tendència que es fa palesa ja en el nivell de 4t de primària, en què es detecta un 22% de l'alumnat en el llinar baix de competència lectora i un 6% en el llinar més baix. Això no vol dir necessàriament que aquest alumnat no se'n podrà sortir; en aquest cas, com sempre, els suports i ajuts que hom els proporcioni tindran una funció crucial; però són dades que conviden a la reflexió. D'altra banda, ja a la primària tenim pocs alumnes ubicats en el llinar superior. Els resultats indiquen que tot i que més de dues tercers parts dels alumnes aprenen a llegir en aquesta etapa, només la meitat d'aquests alumnes que n'aprenen són capaços de resoldre tasques de lectura de major complexitat.

Dels resultats de l'informe PISA es desprèn una tendència similar i persistent al llarg de les diverses avaluacions realitzades per l'OCDE, com han assenyalat diversos autors (Martín, 2007; Ferrer i altres, 2011; Sánchez i García-Rodicio, 2006; Solé, 2005). Els nostres estudiants de quinze anys situats en un molt ampli nivell intermedi (82,2%)¹ són capa-

1. En la Síntesi de Resultats de l'edició 2009 de PISA, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu agrupa els 7 nivells de comprensió lectora en què PISA ubica els estudiants segons els resultats obtinguts en les proves, en tres amplis llinars: superior (nivells 5 i 6); mitjà (nivells 2, 3 i 4) i inferior (1a, 1b i menor que 1). Una agrupació similar es realitza en l'*Informe Español* del PISA (Institut de Evaluación, 2010). Per interpretar adequadament els resultats de la mostra, és necessari tenir en compte que entre el nivell 2 i el nivell 4 la complexitat de les tasques de lectura que poden ser

ços, uns millor i d'altres pitjor, d'afrontar tasques de lectura de dificultat moderada: poden localitzar informacions en textos d'una certa complexitat, establir relacions entre idees i comparar-les, trobar les que són més importants i comprendre globalment i en detall un text. Són molts menys (3,8%) els estudiants que es troben en el llinar superior; aquests estudiants es manegen bé amb tasques difícils de lectura, que fan pensar sobre el que diuen els textos i resoldre problemes que els requereixen, saben integrar la informació procedent de fonts diverses no necessàriament coherents i situar-se davant de la lectura de manera crítica. L'estudi ubica el 14% dels estudiants en el llinar baix dels nivells identificats (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2011).

En conjunt, la lectura d'aquests resultats sembla indicar que el nostre sistema educatiu proporciona bàsicament una formació lectora de "nivell mitjà"; aquesta no impedeix que un percentatge no menyspreable d'estudiants finalitzin les etapes educatives (primària 22% i ESO 14%) amb un nivell baix de competència lectora. Les dades també suggereixen que el nostre sistema no té prou èxit en l'ensenyament de les formes més elaborades de lectura, aquelles que es requereixen per assolir aprenentatges profunds, d'elevat nivell de significativitat.

Disposar d'un diagnòstic fiable que ens permeti explicar aquest fenomen exigeix una anàlisi que tingui en compte les variables de diversa naturalesa que hi incideixen (sociopolítiques, històriques, culturals, econòmiques...), la consideració de les quals escapa per complet a les meves possibilitats. Esmentaré només, en una aproximació parcial, les tendències generals que es desprenen de treballs de recerca realitzats sobre l'ensenyament de la lectura tant en el nostre àmbit com a nivell internacional (Alvermann i Moore, 1991; Bean, 2000; Mateos i Solé, 2009; Minguela i Solé, 2011; Spivey i King, 1989; Solé, Mateos, Miras i altres, 2005). En primer lloc, no sembla existir una tradició consolidada d'"ensenyar" com llegir textos expositius i disciplinaris, com sintetitzar-los, com

resoltes satisfactòriament difereix sensiblement; diferències similars poden trobar-se dintre de cada llinar. En les pàgines 15 i 16 de l'informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2011) es pot consultar el que implica cadascun d'aquests nivells, així com el percentatge d'estudiants que s'hi ubica.

relacionar i integrar la informació. No vull dir que hom no proposi tasques al voltant d'aquests textos, sinó que el que es troba a faltar són tasques específiques que ajudin a comprendre'ls i a elaborar la informació, tenint en compte les seves particularitats. En segon lloc, les tasques que es proposen de fer, per les seves característiques, i per com s'acaben realitzant, semblen més ben dotades per promoure una lectura més aviat reproductiva. Components com la reelaboració del contingut, la integració i contrast d'idees procedents d'un mateix text o de fonts diverses, l'ús de la informació per resoldre determinants problemes, ocupen un lloc secundari enfront de tasques que porten a "dir" el que diuen els textos, sense anar més enllà. En tercer lloc, una tendència que s'observa al llarg de tota l'escolaritat, si bé és més marcada quan anem pujant de nivell, és la que porta a treballar de manera aïllada, o com a mínim poc relacionada, les diverses competències lingüístiques, de manera que les estratègies implicades en cadascuna (i especialment les que són compartides per totes elles) no es poden beneficiar d'una aproximació més integrada. La vida quotidiana, però també la resolució de la majoria de les situacions en què hem d'aprendre mitjançant el text escrit, planteja un ús híbrid d'aquestes competències, i especialment de lectura i escriptura: llegim perquè haurem d'escriure o respondre alguna cosa; parlem per discutir del que hem llegit, o per aclarir allò que volem escriure; escrivim per donar compte del que hem llegit o escoltat, i ho llegim per veure si ho estem fent com volem fer-ho... No obstant, l'ensenyament les aborda massa sovint per separat. En quart i darrer lloc, per no cansar-los més, l'anàlisi minuciosa del que fan els estudiants (en aquest cas de secundària i d'universitat) quan afronten tasques d'aprenentatge que impliquen lectura, posa sovint de manifest l'ús de procediments sorprenentment inadequats, estratègies de lectura simples, lineals i poc persistents i falta de control sobre el que s'ha llegit. Aquests procediments no solament impedeixen realitzar tasques complexes de lectura, sinó que a més condueixen a freqüents errors de comprensió que no són esmenats.

Si prenem en conjunt el que ens diu la recerca i els resultats que ens ofereixen els estudis d'avaluació que abans hem revisat, arribem a una conclusió potser esbiaixada, però aparentment simple i contundent: pel que fa a la lectura els estudiants aprenen, pitjor o millor, allò que se'ls

ensenya, agafen pràctica a fer el que acostumen a fer. Però no aprenen allò que no se'ls ensenya, i per tant no es mostren igualment competents quan es troben davant de problemes d'aprenentatge amb els quals tenen poca o nul·la experiència, i per als quals haurien d'utilitzar estratègies específiques que permetin intensificar la comprensió.

Conclusions

Quan preparant aquesta intervenció va arribar el moment de concloure, adonar-me de tot el que no havia dit i era important dir em va causar un sentiment proper al malestar. No he parlat del sentit i de la motivació per la lectura; no he parlat de la importància dels lectors que llegeixen per als lectors debutants, ni dels primers contactes amb les històries i els llibres; no he parlat del paper de les famílies, ni de les biblioteques; he passat per sobre de les tasques híbrides, de la lectura de documents electrònics i de pàgines web; no he dit res de l'impacte de les representacions socials en la valoració personal de la lectura... no he dit res de tantes coses! Malgrat que ja havia avisat que la meva anàlisi seria parcial i incompleta, perquè entendre la lectura requereix una perspectiva no només psicoeducativa, sinó també històrica, social i cultural, ha de quedar clar que és molt més el que podríem dir, fins i tot des d'una mirada estrictament psicològica. Quedarà per a una altra ocasió, potser per al col·loqui, i en tot cas, ens permetrà continuar pensant en el tema.

Assumint, doncs, aquesta limitació, des de la perspectiva que he adoptat, entenc que les nostres creences sobre la lectura són en general simplificadores. Es pensa sovint que llegir és un compendi de subhabilitats, una tècnica que s'aprèn en un o dos cursos; s'actua com si el gust per la lectura fos una característica que ha de venir donada; es creu que l'aprenentatge de la lectura és sobretot cosa de l'àrea de llengua, o que la lectura és una habitud. Aquestes creences condueixen, de manera coherent, a pràctiques escolars que, si bé ajuden a fer que els estudiants adquireixin determinats nivells de lectura, són menys adequades per assolir una alfabetització completa i comprometen el domini d'estratègies d'aprenentatge profund. Aquestes estratègies són necessàries per assolir les competències que volem promoure mitjançant l'educació formal i per assolir la capacitat d'aprendre autònomament al llarg de la vida.

Qüestionar aquestes creences és bàsic per progressar, perquè la millora en aquest àmbit passa necessàriament per adoptar una visió més complexa de la lectura, que ha d'estar present en la formació de mestres, professors i professionals que intervenen en el sistema educatiu, en les seves diverses etapes. Encara ens falta saber molt, però disposem des de fa anys d'un cos de recerques sobre les característiques específiques del sistema de la llengua escrita i la seva apropiació, sobre el paper de la lectura inicial a l'escola i a les famílies, sobre les estratègies cognitives i metacognitives implicades en la lectura, sobre la potencialitat de les tasques híbrides de lectura i escriptura per a l'aprenentatge en totes les àrees i etapes educatives. Un cos de coneixements, en fi, que ofereix valuoses informacions per pensar l'ensenyament, i que no poden ser ignorades. La formació inicial i permanent dels professionals de l'àmbit educatiu no es pot fer d'esquena al que ja sabem, i en aquesta empresa l'administració educativa i les universitats s'han de sentir solidàriament compromeses.

Avançar en projectes de centre coherents i articulats al voltant del foment i l'ensenyament de la lectura, entesa en aquesta perspectiva ampla i complexa, exigeix recursos materials i humans, de suport i d'assessorament, en una perspectiva fonamentalment preventiva, optimitzadora i global, que parteixi de la situació de cada centre i es proposi assolir objectius realistes i adaptats a cada context. Les característiques socioeconòmiques i culturals, la història de cada institució, la manera com la seva comunitat educativa valora la lectura i les necessitats específiques que tot plegat dibuixa, són variables que no es poden deixar de banda quan es tracta d'implementar polítiques educatives. Perquè tinguin possibilitats de consolidació, aquestes polítiques requereixen coexistir amb accions que en una clara dimensió social s'orientin a promoure el valor de la lectura i el coneixement.

La visió més complexa s'ha de fer extensiva, de manera urgent, a la comprensió d'allò que s'entén com "dificultat de lectura". En aquest cas la simplificació condueix sovint a una visió unidimensional, que porta a focalitzar sobretot en l'individu que no aprèn, com si el que aprèn o el que no aprèn fos independent del que se li ensenya. Portada a l'extrem, i jo diria que sovint s'hi porta, aquesta tendència condueix a veure patologies específiques allà on potser el que hi ha és poca familiaritat amb la lectura,

absència de context lector i de vincle afectiu amb la lectura, lentitud en l'aprenentatge, falta d'adequació de la intervenció educativa, o manca de suports. No nego que determinades condicions personals contribueixin a explicar les dificultats que experimenta un petit nombre d'alumnes, però no és raonable pensar que són aquestes condicions les que expliquen els elevats percentatges d'estudiants que no assolixen el nivell esperat de competència lectora, als quals abans m'he referit. Estar a favor de la lectura és també no acceptar passivament que un nombre important d'alumnes no aprendrà a llegir; siguem bel·ligerants, i assumim que en la majoria dels casos no hi ha cap raó perquè un noi o una noia no pugui aprendre a llegir de manera competent si troba els recursos i els ajuts necessaris, amb els quals no es pot ser gasiu.

Reivindico una visió complexa i compromesa de la lectura com a projecte de centre, i com a projecte social. Un projecte que busca que cada infant, cada jove, tingui l'oportunitat de gaudir llegint, assoleixi el domini de les habilitats lingüístiques i esdevingui un usuari competent i crític dels textos, en el format en què aquests es presentin. És un projecte que promou un conjunt de valors, com el respecte a les opinions diverses, el respecte pel coneixement i el sentit crític; i actituds, com les que porten a saber trobar en un mateix, en les possibilitats que ofereix llegir, la satisfacció de parts del temps d'oci, la capacitat de pensar i projectar una mirada personal, i alhora contrastada, sobre la realitat. I és també un compromís amb la cohesió de la comunitat educativa, perquè vol proporcionar a cadascun l'oportunitat d'establir una bona relació amb la lectura. Molts recordaran aquell llibret de Daniel Pennac, *Com una novella*, que a alguns ens va captivar perquè en la seva senzillesa, ens feia pensar. Li prenc unes paraules que llegeixo literalment per acabar:

Si bé podem admetre perfectament que un particular rebutgi la lectura, és intolerable que sigui —o que cregui que és— rebutjat per la lectura. Ser exclòs dels llibres —fins i tot d'aquells dels quals podríem prescindir—, és una tristesa immensa, una solitud dintre de la solitud. (Pennac, 1993: 145)

Bibliografia

- ALVERMANN, D.E. i MOORE, D.W. (1991). "Secondary school reading". A M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON i R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. II, p. 951-983). Nova York: Longman.
- BEAN, Th.W. (2000). "Reading in the Content Areas: Social Constructivist Dimensions". A M.L. KAMIL, P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON i R. BARR (eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, p. 629-644). Nova York: Longman.
- CARR, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2011). Estudi PISA 2009. Síntesi de Resultats. *Quaderns d'Avaluació*, 19. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- FERRER, F. (dir.), CASTEJÓN, A., CASTEL, J.L. i ZANCAJO (2011). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats socials a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, núm. 74.
- FREEBODY, P. i LUKE, A. (1990). "Literacies programs: debates and demands in cultural context". *Prospect*, núm. 5, p. 7-16.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora de la IEA. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- KOZULIN, A. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Barcelona: Paidós.
- MATEOS, M. i SOLÉ, I. (2009). "Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels". *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), p. 435-451.

- MARTÍN, E. (2007). “Les avaluacions externes de les competències dels estudiants en lectura. Aportacions i limitacions”. *Articles*, 41, p. 29-42.
- MINGUELA, M. i SOLÉ, I. (2011). “Comprenc el que llegeixo?”. *Articles*, 53, p. 35-44.
- OCDE (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. París: OCDE.
- OLSON, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- PALINCSAR, A.S. i BROWN, A.L. (1984). “Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities”. *Cognition and Instruction*, 1 (2), p. 117-175.
- PENNAC, D. (1993). *Com una novel·la*. Barcelona: Columna.
- POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ E. i GARCÍA RODICIO, H. (2006). “Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en lectura”. *Revista de Educación*, 195, p. 226-245.
- SOLÉ, I. (2005). “PISA: La lectura y sus lecturas”. *Aula de Innovación Educativa*, 139, p. 22-27.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- SOLÉ, I., MATEOS, M., MIRAS, M., MARTÍN, E., CASTELLS, N., CUEVAS, I. i GRÀCIA, M. (2005). “Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria”. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (3), p. 329-347.
- SPIVEY, N. i KING, J.R. (1989). “Readers as Writers Composing from Sources”. *Reading Research Quarterly*, XXIV, p. 7-26.
- TUSÓN, J. (1997). *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.
- WELLS, C. G. (1987). *The meaning Makers*. Londres: Hodder and Stoughton.

Nota sobre l'autora

Isabel Solé Gallart és catedràtica de psicologia evolutiva i de l'educació a la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. La seva tasca docent sempre ha estat vinculada a la psicologia de l'educació i a la intervenció psicopedagògica. Forma part del grup de recerca LEAC (Lectura, Escriptura i Adquisició del Coneixement). És responsable del desenvolupament de diversos projectes de recerca centrats en l'estudi dels processos de lectura i escriptura per aprendre. Durant el període 2006-2011 ha estat editora associada de la prestigiosa revista *Infancia y Aprendizaje*. També ha col·laborat amb fundacions i centres de recursos vinculats a la lectura, com la Fundación Germán Sánchez Ruipérez i el Centro de Recursos Virtual del Ministeri d'Educació *Leer.es*.

Des de fa més de 25 anys, investiga els processos d'ensenyament i aprenentatge de la comprensió lectora al llarg de l'escolaritat. La seva recerca de doctorat, *L'ensenyament de la comprensió lectora: un punt de vista interactiu*, va rebre el Premi Extraordinari de Doctorat de la Facultat de Psicologia (1986), i va ser guardonada amb el IX Premi d'Educació 'Josep Pallach' (1987). Fruit del treball de recerca continuat sobre la lectura, ha impartit nombrosos cursos de formació i conferències, i ha publicat llibres, capítols de llibres i articles a revistes acadèmiques i de divulgació, entre els quals destaquem *L'ensenyament de la comprensió lectora*. (CEAC, 1987) i *Estrategias de lectura* (Graó, 1992).

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.
17. **Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrat.** Jaap Dronkers. Maig 2010, 32 p.
18. **Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.** Daniel Innerarity. Juny 2010, 40 p.
19. **Excel·lència educativa per a tothom, una realitat possible.** Roser Sala-vert. Setembre 2010, 28 p.

20. **Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units.** Larry Cuban. Març 2011, 20 p.

21. **Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat.** Jean-Yves Rochex. Març 2011, 28 p.

22. **Aprentatge invisible: aprenent en 3D, 360° i 7/24.** Cristóbal Cobo Romaní. Abril 2011, 44 p.

23. **Alternatives a la segregació als Estats Units: el cas de les magnet schools.** Gary Orfield. Juny 2011, 52 p.

24. **La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge.** Isabel Solé. Gener 2012, 32 p.

