

HÀBIT LECTOR I CONTEXT DIGITAL A L'ESO: REPTES I OPORTUNITATS

ESTUDI DE LA PERCEPCIÓ DE L'ALUMNAT DE
1r I 2n D'ESO SOBRE COM EL CONTEXT DIGITAL
AFECTA LES SEVES HABILITATS LECTORES

Treball de Fi de Màster Universitari en Formació del Professorat
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional
o Ensenyament d'Idiomes - Especialitat de Llengües i Literatures
Catalanes i Castellanes

Nom de l'estudiant: Cristina Prat Cardona

Any acadèmic: 2022-2023

Nom del tutor: Pere Quer Aiguadé

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

Vic, 1 de juny de 2023

Índex

1. Resum del treball.....	2
2. Introducció.....	3
3. Fonamentació teòrica	5
3.1. L'hàbit lector i el context digital	5
3.2. L'experiència social de la lectura	6
3.3. Més lectura i més diversa	7
3.4. Nadius digitals, lectors més febles?	10
3.5. La distinció del suport de lectura: efecte de superioritat del paper	11
3.6. Entorn escolar i hàbit lector	13
4. Metodologia de la recerca.....	14
4.1. Metodologia general	14
4.2. Participants.....	15
4.3. Procés de recollida i anàlisi de dades	15
4.3.1. Enquesta a l'alumnat	15
4.3.2. Observació participant a l'aula	20
4.3.3. Les entrevistes.....	23
5. Discussió de resultats.....	27
6. Conclusions	34
7. Bibliografia.....	36
8. Annexos	40

1. Resum del treball

Aquest treball és un projecte de recerca en didàctica de la llengua, concretament en l'àmbit de la investigació de la didàctica de la lectura i la comprensió lectora. Pretén copsar i descriure la percepció que té l'alumnat de 1r i 2n d'ESO de l'Institut Escola Guillem de Balsareny sobre com el context digital afecta les seves habilitats lectores. La recerca, doncs, se centra més en l'experiència lectora i com aquesta pot afectar la manera de comprendre el que llegeixen, entenent aquí tot tipus de lectura. Si bé és cert, que durant l'observació s'ha analitzat especialment la lectura literària, el treball orbita al voltant de tot tipus de lectura. Al mateix temps, s'analitzen les causes que determinen aquesta realitat i les conseqüències que té en la construcció de les identitats lectores. També es volen recollir les propostes, reptes i oportunitats que els experts en la matèria i els docents proposen per fomentar l'hàbit lector en el context digital.

Paraules clau: habilitat lectora; context digital; ensenyament i aprenentatge de la competència lectora.

This work is a research project in language teaching, specifically in the field of research on teaching reading and reading comprehension. The aim of the research is to study and describe the perception that 1st and 2nd ESO students of Guillem de Balsareny High School have about how the digital context affects their reading skills. The research, therefore, focuses on the reading experience and how it can affect the way of understanding what they read, understanding here all types of reading. Although it is true that during the observation, literary reading has been analyzed in particular, the work focuses on all types of reading. At the same time, the causes that determine this reality and the consequences it has on the construction of reading identities are analyzed. It also aims to collect the proposals, challenges and opportunities that experts in the field and teachers propose to promote the reading habit in the digital context.

Keywords: reading literacy; digital context; teaching and learning of reading skills.

2. Introducció

Aquest treball sorgeix de la necessitat de reflexionar i recapacitar sobre l'impacte dels nous formats digitals, com les xarxes socials, en modificar i reconstruir la dimensió lectora i l'hàbit lector de l'alumnat d'ESO.

Aquesta investigació neix de la necessitat de conceptualització sobre el tema (Hernández, 2014), ja que es considera que cal indagar i aportar més coneixement en aquest camp. El tema escollit té un fort lligam amb les meves creences sobre com ensenyar i fer entendre a l'alumnat la importància de llegir i entendre el que llegeixen, per formar nois i noies reflexius, crítics i no simples descodificadors d'informació.

Crec que puc arribar a obtenir evidències qualitatives i quantitatives de si l'impacte de les xarxes socials està reformulant les habilitats lectores, on intervindran conceptes com: el nivell d'atenció de l'alumnat, el pas de la lectura lineal a la més esquemàtica i seqüencial, entre d'altres. Així doncs, la investigació dins l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura forma part de la modalitat de contextos (Ortiz Ballesteros, 2019 citat per Comajoan-Colomé, 2022) perquè interessa estudiar els condicionants que l'entorn produeix en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, especialment de la lectura i l'hàbit lector. Justament per aquest lligam amb la realitat canviant, el treball aportarà nous indicis de coneixement a l'àrea de didàctica de la llengua i la literatura. Si bé és cert que és un tema que s'ha anat desenvolupant recentment, sobretot a partir del 2009 (Lluch, 2018), val la pena aturar-nos a indagar com els llibres, i de retruc, la lectura han passat a ser només una opció més dins d'una gamma de formats multimèdia i interactius, per tal de tractar un tema tan important com el de formar ciutadans lectors en aquest nou paradigma.

Els objectius de recerca formulats seguint el criteri SMART (Specific, Measurable, Attainable, Realistic and Time) (Doran, 1981), són:

- Identificar els reptes que planteja l'impacte del context digital en l'hàbit lector a secundària.
- Descobrir la percepció de l'alumnat sobre com les noves formes de lectura a la xarxa condicionen la manera de processar la informació i repercuteixen en la capacitat de llegir i pensar en profunditat.
- Conèixer propostes que el professorat implementa a l'aula per al foment de l'hàbit lector.

Pel que fa a les preguntes de recerca, el treball planteja:

- Quina percepció té l'alumnat de 1r i 2n d'ESO de l'Institut Escola Guillem de Balsareny sobre les seves habilitats lectores en el context digital?
- Quins factors vinculats al context digital expliquen la dificultat de treballar la comprensió lectora a les aules?
- Ha canviat la manera que tenen els alumnes de processar la informació i llegir i pensar en profunditat?
- Quins són els factors que detecta el professorat i quines alternatives hi ha per fomentar l'hàbit lector en aquest context digital?

3. Fonamentació teòrica

3.1. L'hàbit lector i el context digital

Conèixer els joves lectors és especialment rellevant en aquests moments de profundes transformacions en les formes de llegir impulsades per la presència del context lector virtual, i per l'existència de les noves possibilitats que ofereixen les tecnologies en tots els àmbits relacionats amb la lectura (Manresa & Margallo, 2016).

El procés lector consisteix en una adquisició gradual de les tècniques de lectura i de la descodificació dels codis que utilitzen els autors per construir els seus textos (Teixidor, 2007). El concepte "hàbit lector" s'ha estudiat des de diferents perspectives. El terme hàbit remet a la idea de "costum", és a dir, "la disposició adquirida per la repetició d'un mateix acte", segons el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans. Per tant, aplicat a la lectura, es pot definir com "el costum de llegir o la repetició freqüent de l'acte de llegir" (Manresa, 2013).

La descripció dels hàbits lectors es pot abordar des de la perspectiva de la quantitat, la tipologia o l'experiència lectora. Aquest treball se centra no tant en l'aspecte quantitatiu de l'hàbit lector, sinó més en la lectura com a experiència, concretada en les habilitats específiques que desenvolupen els joves lectors d'avui en dia.

Un cop feta aquesta definició, i tenint en compte que la recerca se centra en el context digital, és oportú distingir entre els textos digitals i els digitalitzats. Els textos digitals han estat creats aprofitant i utilitzant recursos tecnològics, mentre que els digitalitzats són els que es poden llegir en pantalla sense altres diferències respecte dels textos en paper. Entre els digitals, hi ha moltes diferències entre productes segons el grau d'enriquiment (imatges, gravació, so...), d'interacció i d'hipertextualitat.

Pel que fa a l'ús de lectura en funció del suport, segons dades de l'Informe sobre el sector editorial a Espanya (2021), el 29,4% de la població de 14 anys o més llegeixen llibres en suport digital almenys una vegada al trimestre. Entre els lectors de llibres digitals, el llibre electrònic i la tauleta són els dispositius més utilitzats. Els formats en els quals la humanitat ha llegit han variat amb la història. Però mai havia passat de la manera extrema i profunda que ha esdevingut en els darrers anys (Littau, 2008 citat per Lluch, 2018). L'autora va més enllà quan declara que els formats han condicionat l'experiència de la lectura, la relació que hi tenim i la nostra percepció del món.

Els canvis tecnològics i les innovacions de les últimes dècades han promogut i promouen transformacions en els productes literaris, en les habilitats lectores, en els hàbits de consum i, molt especialment, en la socialització lectora. La xarxa possibilita noves opcions de publicació de continguts i d'interacció entre iguals. Els blocs, els fòrums, les xarxes socials són els espais que possibiliten aquestes noves maneres d'actuar en relació amb la lectura. A partir d'aquí, caldrà descriure els moviments i fluctuacions que sofreixen les pràctiques de lectura a les aules de secundària i reflexionar sobre els canvis que s'estan produint amb la idea que tot allò que llegeixen els joves i com ho llegeixen, configura la seva identitat lectora.

3.2. L'experiència social de la lectura

Amb la irrupció de les tecnologies de la informació i la comunicació a les primeres dècades del segle XXI, l'experiència lectora fa un gir social. En aquell moment doncs, es gesta un canvi de paradigma important. Ens situem en una cruïlla entre unes pràctiques lectores i lletrades centrades en la linealitat i el paper, per una banda, i per l'altra, neixen i s'expandeixen pràctiques en línia amb estructures menys lineals, més fragmentades, on la imatge hi té un pes important. Actualment, ja hem travessat aquesta cruïlla, perquè ja estem instal·lats en pràctiques de lectura on té molt pes la pantalla o, en tot cas, majoritàriament híbrides. Així ho va exposar Mireia Manresa en l'entrevista que se li va fer per aquest treball.

El lector que coneixíem fins ara, que concebia l'acte de llegir com una pràctica íntima, s'està convertint en un lector social, que interacciona amb altres per compartir les seves lectures gràcies a nous espais menys aliens al públic juvenil que les llibreries i biblioteques (Manresa, 2013). Per entendre aquest jove lector social d'avui en dia cal descriure la importància de les pràctiques vernacles en la configuració de la seva identitat lectora.

L'ús d'Internet diari està molt generalitzat entre la població jove. Segons dades de l'Institut Nacional d'Estadística (2022), el 93,1% dels menors utilitza ordinador i el 94,9% utilitza Internet. Per edat, l'ús de les TIC creix a mesura que augmenta l'edat dels menors, sobretot a partir dels 13 anys. En aquests espais virtuals que trobem a la xarxa tenen lloc l'intercanvi de missatges, es mobilitza coneixement sobre l'univers lector i literari, es creen vincles entre lectors, en definitiva, es duen a terme pràctiques vernacles. Com afirma Cassany (2006) la denominació vernacle (pràctica vernacle, domini vernacle) fa referència al conjunt d'aquestes formes lletrades, que ocorren fora dels espais dominants, és a dir, els espais privats i ociosos, autogenerats, que no tenen

prestigi –però tampoc normes ni tradicions–: a casa, al carrer o en qualsevol lloc. Aquí, els joves llegeixen i escriuen per voluntat pròpia creant formes textuais (interpretant el text i la imatge en un vídeo de Tik Tok, llegint i fent comentaris a Instagram, creant perfils a jocs en línia) i aprofitant els recursos lingüístics personals, sovint manlevats d'altres dominis. Alguns estudis que ho tracten són els de Cassany i Hernández (2011); Aliagas (2011); Rovira-Collado (2017); Vázquez-Calvo et al. (2020).

Els joves d'avui dia passen una gran part del seu temps davant d'una pantalla d'ordinador; desenvolupen a Internet moltes de les seves activitats d'oci, però a banda de divertir-se, també es comuniquen i posen en pràctica habilitats molt complexes (Sanz, 2009). La xarxa esdevé un punt de trobada de totes aquestes pràctiques complexes i dinàmiques que requereixen pràctica i aprenentatges informals i cooperatius. En aquest sentit, s'ha establert que llegir en línia confereix un nou significat al terme “alfabetització” que inclou les competències lectores tradicionals –adaptades a les noves formes de lectura– juntament amb les noves competències. És a dir, s'han de tenir en compte les noves competències digitals necessàries per llegir en línia i caldrà que aquestes s'estableixin com a objectius educatius de l'alfabetització digital (Zayas, 2010).

3.3. Més lectura i més diversa

Mai no havíem llegit tant com ara i tampoc mai no ho havíem fet de maneres tan diverses (Cassany & Vázquez, 2014). Abans, en el món analògic es podien fer moltes activitats d'oci on la lectura no hi entrava. Mentre que ara, moltes de les activitats que fan els joves impliquen la lectura. Per tant, en termes quantitius es llegeix més. Si parlem en termes de qualitat de lectura, l'evidència és que s'han desenvolupat pràctiques de lectura i escriptura diverses que abans no existien. El present treball no proposa fer un judici d'aquestes pràctiques, sinó establir que avui dia convivim amb diverses maneres de llegir. Així doncs, quines transformacions s'estan produint en la manera de llegir i donar sentit a la lectura?

La gran diferència que distingeix aquesta experiència és transcendent: el rol més actiu del lector en el procés de construir el significat del text i de participar en la pràctica social de llegir. A continuació, es detallen els trets definitoris dels textos digitals que llegim en pantalla, i que influeixen en la configuració de la nostra identitat lectora.

La personalització de l'experiència lectora. Els objectius, les condicions i la naturalesa específiques de les tasques relacionades amb la lectura digital, com ara la recerca a Internet o el treball col·laboratiu en xarxa, fan que en el diàleg entre text i

lector, el lector hi ocupi un lloc preminent, en el sentit que un mateix text admet diferents experiències lectores, perquè, de fet, el lector té molt més control sobre la selecció i la seqüenciació de la lectura.

La multimodalitat i el text multimèdia. Els textos digitals són multimodals perquè integren en l'escriptura modes diferents de representació dels significats: la imatge, l'àudio, l'audiovisual, el dibuix i, fins i tot, la realitat augmentada. Bona part dels textos que llegim a la xarxa s'apropen al llenguatge audiovisual.

Connectivitat i ubiqüitat. La connectivitat entre xarxes diferents fa possible l'accés a textos, documents i fonts d'informació de manera continuada i des d'espais diferents, cosa que permet una gran ubiqüitat de la lectura. Llegim en un entorn molt més obert, el context és tot el planeta, tot l'univers, però el significat del que llegim depèn del context de cadascú, que pot ser molt diferent en cada cas. El grau de coneixements compartits és menor i, per tant, les possibilitats d'incomprensió o confusió són molt més altes, segons assenyala Daniel Cassany a l'entrevista feta durant la realització d'aquest treball.

A més, el lector pot triar el dispositiu electrònic que millor s'adapta als seus objectius de lectura. La diversitat de mitjans i suports de lectura també estimula més riquesa de situacions lectores (es pot llegir al sofà, al tren, al pati de l'escola... en un telèfon intel·ligent, en un portàtil, una tauleta...).

L'hipermèdia. La xarxa és un espai orgànic de continguts que enllaça i articula textos per mitjà de l'enllaç hipertextual, definint una teranyina de documents i entorns virtuals connectats. Inicialment, el concepte "hipertext" va representar la idea d'una xarxa de textos organitzada d'una manera no lineal. El concepte "hipermèdia" és una evolució "d'hipertext" i emfatitza la idea que els textos de la xarxa són multimèdia.

La intertextualitat. La rapidesa en l'accés als continguts de la xarxa ha comportat més relacions entre els documents multimèdia disponibles en línia, de manera que ara hi ha més citacions i al·lusions entre textos, més interdisciplinarietat, però també més plagis.

Els nous gèneres digitals. La xarxa també ha generat nous gèneres textuais que ara ja llegim i escrivim amb naturalitat, com el correu electrònic, el fòrum, el bloc o els fils de Twitter. Aquests nous gèneres faciliten la socialització entesa com la discussió al voltant de diferents aspectes de les lectures i col·laboració entre lectors a les xarxes socials. Un exemple és el cas dels *booktubers*.

La lectura selectiva. L'experiència de llegir en digital trenca amb la linealitat que proposen els textos en paper, organitzats seqüencialment en volums, capítols i paràgrafs descendents. El text digital empeny el lector a prendre contínuament decisions sobre què llegeix, on focalitza l'atenció, què aprèn i amb qui ho comparteix. Des del punt de vista del text, la lectura esdevé un pèl més discontinua, però des del punt de vista de l'aprenentatge, aquest esdevé més global (Aliagas, 2013).

En aquesta lectura selectiva apareixen dues de les estratègies de lectura més conegudes a la xarxa: l'*skim* i l'*scan*. *Skim* o *skimming* correspon a "fer una ullada", i *scan*, "lectura atenta" o "cerca de detalls". Quan es fa *skim* no es llegeix paraula per paraula, ni se segueix l'ordre d'esquerra a dreta o línia rere línia. Els ulls exploren la pàgina buscant les posicions importants del text, els elements que estructurin el discurs i les paraules destacades. El propòsit és fer-se una idea aproximada del contingut del text, sense aprofundir-hi, amb poc temps. Al contrari, quan s'escajeja o es fa *scan* els ulls escombren el text de manera sistemàtica, escrutant qualsevol detall que respongui a l'objectiu. Segons Cassany a la vida real quan es llegeix es combina l'anticipació, l'*skim* i l'*scan* per aconseguir els propòsits lectors. En tots els casos, abans s'han activat els coneixements previs sobre aquell tema.

La tactilitat. La pantalla tàctil rep les ordres de l'usuari (per exemple, una escombrada amb el dit índex, un zoom amb tots els dits) i també és la superfície que mostra les dades. La tactilitat ens torna a la nostra essència perquè ens connecta amb moviments intuïtius i primaris. En aquests dispositius hi ha una gran immediatesa entre l'acció de tocar i el que l'usuari aconsegueix que passi a la pantalla.

Més distracció. Els dispositius digitals i l'àmplia quantitat de recursos disponibles a Internet fan que el suport digital sigui poc propici per una lectura profunda, afavorint la desconcentració (Cordón, 2016; Bosman & Richel, 2012).

L'estrès visual. L'ús prolongat de pantalles per desenvolupar les tasques educatives, s'ha vinculat al desenvolupament de l'estrès visual. Aquest pot provocar en l'alumnat alteracions visuals i oculars, generar cansament visual, visió borrosa, dificultat per enfocar objectes llunyans i mal de cap (Molina, 2020).

Es perd la interacció física amb el contingut. Anne Mangen, de la Universitat de Stavanger, apunta que la lectura implica una interacció entre el lector i el text que no només és cognitiva, sinó física. És a dir, a banda de la relació amb el text en sí mateix, el lector també es relaciona sensorialment amb el llibre. Accions com passar pàgina o sentir el material a les mans augmenten la immersió cognitiva, efectiva i emocional amb

el contingut que es llegeix. Diversos estudis indiquen que la lectura en paper aporta més capacitat de recordar i comprendre el text (Ackerman & Goldsmith, 2011; Jeong, 2012; Mangen, et al., 2013). També s'ha suggerit que aquesta relació amb el text facilita la capacitat per crear un mapa mental de l'estructura dels continguts, fet que ajuda que s'integrin a la memòria i es consolidin els records.

Necessitat de competència crítica. A partir de la capacitat del lector per determinar la construcció de significats intertextuals, esdevé necessària l'adquisició d'habilitats específiques per a l'anàlisi crítica del que es llegeix en pantalla. Això afecta la cerca d'informació, la valoració de l'adequació, l'autoria, la veracitat i la qualitat dels textos. Una comprensió lectora competent inclou la detecció de la desinformació. El panorama mediàtic es troba cada cop més fraccionat i s'ofereix una visió de la realitat més distorsionada, on la veritat perd importància i es busca influir a través de les emocions (Lewandowsky et al., 2017).

3.4. Nadius digitals, lectors més febles?

Tenint en compte l'enumeració de noves pràctiques que s'han detallat a l'apartat anterior, quan es comença a llegir en la pantalla i no s'ha practicat prèviament l'experiència lectora pot transformar-se en un laberint de textos, formes, formats entre els quals el lector inexpert transita perdut, sense direcció i amb el perill d'oblidar què era el que llegia o el que volia llegir (Manresa, 2013).

L'autor més conegut que s'ha referit a les maneres noves de llegir dels denominats "nadius digitals" és l'escriptor Marc Prensky (2001). Per a Prensky, creador del terme "nadius digitals", aquests joves han crescut i s'han educat en un entorn plenament digital i no necessiten cap tipus d'instrucció, ja que dominen àmpliament aquesta sèrie d'habilitats digitals bàsiques. L'autor els atribueix diverses característiques, entre elles: se senten còmodes amb els documents hipertextuals i multimodals; practiquen la multitasca o el processament paral·lel; estan acostumats a l'intercanvi ràpid, als textos curts i a les respostes immediates (s'impacienten amb els escrits llargs o amb els que arriben dilatats en el temps); estan acostumats a aprendre divertint-se, jugant, sense esforçar-s'hi.

Però les dades posen en entredit les seves competències reals. L'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE) va publicar amb les dades de PISA 2018, l'informe "Lectors del segle XXI: Desenvolupant competències de lectura en un món digital", on es descobreix informació rellevant sobre com els estudiants de 15 i

16 anys estan desenvolupant la competència lectora. Només un 24% dels estudiants de l'Estat espanyol van mostrar una navegació eficaç en textos digitals, escollint les rutes i llocs o pàgines web adequades a les tasques donades i reduint les visites a pàgines no pertinents. Cal destacar també la capacitat que tenen els estudiants de diferenciar les notícies falses de les fiables. Encara que les dades d'Espanya (41%) no es diferenciïn gaire de la mitjana OCDE (47%) és important reflexionar sobre el fet que gairebé un 60% dels estudiants espanyols enquestats no distingeixen entre fet i opinió, una tònica global comuna a molts sistemes educatius.

Així doncs, ja fa temps que els resultats d'investigacions com les de PISA (2018) o Salmerón et. al (2021) neguen la sobrevaloració de les habilitats digitals dels estudiants, ja que es detecten les següents dificultats lectores:

- Determinar la fiabilitat o versemblança de la font, ja que la informació en un entorn obert no està sotmesa a cap tipus d'avaluació o control.
- Diferenciar els gèneres textuais, ja que s'hi transformen i les diferències entre ells es difuminen, amb la dificultat, per exemple, de distingir informació i opinió.
- Trobar i localitzar les dades més útils i pertinents en el menor temps possible mitjançant una sèrie d'estratègies de recerca i selecció. Per exemple, quan fan una cerca a Google utilitzen el primer resultat, sense comprovar-ne la pertinència en relació amb els objectius de recerca.
- Dotar de significat les dades obtingudes en la lectura i integrar-lo en les estructures cognitives existents. Existeix una correlació entre les dificultats de comprensió lectora i el temps que dediquen a l'ús de pantalles.
- Seguir una ruta útil, ja que es perden en la informació que disposen.

3.5. La distinció del suport de lectura: efecte de superioritat del paper

Els resultats dels estudis indiquen que els joves requereixen iniciatives i estratègies educatives específiques per desenvolupar destreses per a una lectura digital competent. Els resultats de l'estudi de Delgado et al. (2018) van un pas més enllà. Els investigadors van analitzar 54 estudis publicats entre els anys 2000 i 2017 sobre la comprensió dels textos en paper i en pantalla. Els resultats van ser rotunds i donen suport a l'efecte de superioritat del paper, és a dir, un text llegit en format paper es comprèn millor que el

mateix text llegit a la pantalla. A més, van descobrir que com més recents són les investigacions, més gran és l'efecte negatiu del mitjà digital sobre la comprensió i el record de la informació. Dit d'una altra manera, com més experiència tenen les persones amb les eines digitals, perquè hi han accedit a edats més primerenques i les utilitzen en situacions variades, pitjor és la seva capacitat per comprendre textos en pantalla.

Per tant, es detecta que les dades de navegació es correlacionen molt estretament amb els resultats del rendiment en comprensió lectora. Així ho demostra també una de les conclusions que ofereix l'estudi PIRLS sobre comprensió lectora a nivell mundial (2023); l'ús de les pantalles no afavoreix a la comprensió lectora dels infants de quart de primària. Concretament, els resultats demostren que hi ha una correlació entre els alumnes que no consulten internet ni molt ni poc amb els que tenen millors resultats de comprensió lectora. Entre els 57 països avaluats, els que obtenen millor rendiment són els que dediquen menys de 30 minuts diaris a la cerca d'informació en ordinadors, mòbils o tauletes. Aquests arguments posen en dubte les afirmacions sobre les facilitats per als nadius digitals. I a més, retornen a la hipòtesi de superficialitat: com més contacte tenim amb el medi digital, menor resulta la nostra capacitat per concentrar-nos i dedicar esforços cognitius en aquest mitjà.

Per entendre quin tipus de lectura fan els joves, són reveladores les conclusions de l'estudi de Mangen, Stole i Schwippert (2020) que vinculen els resultats de les proves de lectura en paper i en digital a nens de 10 anys a Noruega. Exposen que els infants, a casa, utilitzen principalment ordinadors i dispositius mòbils digitals per llegir notícies, socialitzar i comunicar-se, cercar informació, entretenir-se, veure pel·lícules i escoltar música. Com que la lectura en línia normalment implica fullejar i escanejar, en lloc de llegir per plaer o per aprendre, és possible que alguns nens desenvolupin un comportament de lectura en pantalla que no és beneficiós per a la lectura profunda per a la comprensió. Wolf (2018) es refereix a això com un efecte de *bleeding over* 'sagnat'. Els investigadors exposen que tot i tractar-se de bons lectors, aquests apliquen les estratègies de lectura adquirides digitalment (lectura ràpida, eficient i superficial), obtenint així pitjors resultats de comprensió lectora. En altres paraules, els infants adapten un comportament de lectura (i escriptura) format per l'ús freqüent de mitjans digitals (Baron, 2015), més que per la manca d'aquestes experiències. Mangen et al. (2020) senyalen doncs, que és probable que els dispositius digitals siguin útils per a uns objectius d'aprenentatge concrets i a curt termini, mentre que les habilitats cognitives complexes, com la comprensió lectora, es desenvolupen millor a través de la lectura impresa tradicional.

3.6. Entorn escolar i hàbit lector

L'escola, com a puntal en la construcció d'identitats lectores té reptes majúsculs en aquest context. En primer lloc, i tal com s'ha plantejat, els infants i joves creixen a la xarxa sense el guiatge sobre com fer un ús saludable dels dispositius tecnològics. L'expert en Internet, Genís Roca apuntava al seu bloc l'any 2012 que aquests joves esdevenen "orfes digitals". Són diversos els experts que alerten que cal una orientació sobre les noves maneres de llegir i d'aprendre en pantalla.

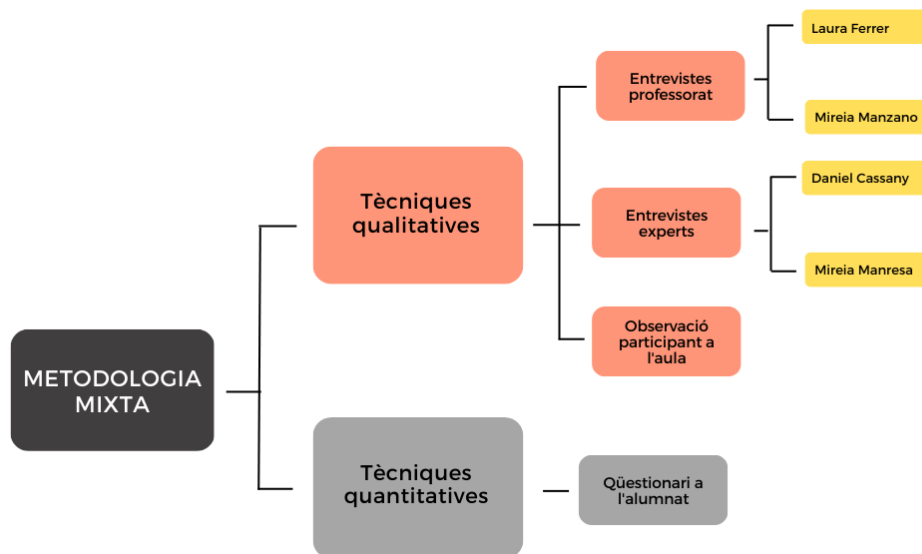
Pel que fa a la normativa, la competència lectora queda recollida en el decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica detalla les competències específiques 4, 7 i 8 vinculades a l'hàbit lector, a la comprensió lectora i a la creació d'identitats lectores dels joves estudiants. Unes identitats, que tal com assenyala aquest document marc, s'han de configurar a partir de la diversitat de textos, també en format digital, on la figura d'acompanyament del docent hi és ben present i on el gaudi de la dimensió social de la lectura, a partir de les experiències que comparteixen els joves lectors, esdevé un objectiu per als docents.

4. Metodologia de la recerca

4.1. Metodologia general

Per a la realització del treball he fet ús d'una metodologia mixta. És a dir, he pogut investigar el tema a través d'un procés qualitatiu, fent una fotografia de la realitat dinàmica i constant en què vivim i com aquesta societat tecnològica influeix modificant i reconstruint la dimensió lectora de l'alumnat d'ESO. Per trobar resposta a aquests canvis, m'endinso en una recerca d'estudis i publicacions que hagin tractat la temàtica, cercant discursos, rics i profunds. Així com entrevistes a dues professores del centre estudiat i a dues persones expertes i reflexions fetes durant diverses sessions d'observació a l'aula. D'altra banda, també compto amb una eina quantitativa, els qüestionaris dirigits a l'alumnat per descobrir les seves actituds i hàbits de lectura. Així doncs, es proposa seguir la utilització de més d'un mètode, tal com detallen Blaxter, Hughes i Tight (2010).

Gràfic 1: metodologia de recerca



Com ja he exposat, la meua recerca es configura a través d'una metodologia mixta que permetrà triangular les dades i així validar les informacions i resultats a partir de les diferents tècniques emprades: observació a l'aula, entrevista, enquesta i anàlisi documental.

4.2. Participants

Com ja s'ha avançat en el punt anterior, la recerca en l'àmbit qualitatiu està formada per quatre entrevistes. D'una banda, les entrevistes dirigides a les professores de llengua de l'Institut Escola Guillem de Balsareny: Laura Ferrer i Mireia Manzano. I de l'altra, a dues persones expertes en l'àmbit de recerca: Daniel Cassany i Mireia Manresa, escollits molt intencionadament pel discurs ric i profund que em podien aportar les seves reflexions.

S'han obtingut les notes de divuit sessions d'observació a l'aula durant les classes de Llengua Catalana i Castellana on ha participat el mateix alumnat que ha respost el qüestionari i les dues professores entrevistades.

Pel que fa a la tècnica quantitativa, s'han obtingut 46 respostes de l'enquesta en línia adreçada a l'alumnat de 1r i 2n d'ESO de l'Institut Escola Guillem de Balsareny. Malgrat la mostra no és representativa a escala de tot Catalunya, els resultats obtinguts poden mostrar una tendència de la realitat d'aquest centre concret. Les entrevistes amb les professores i el marc teòric permetran entreveure si és una tendència aïllada o, si pel contrari, hi trobem elements que són equiparables a l'àmbit català en el seu conjunt.

La descripció completa de les eines de recollida de dades es pot consultar a l'Annex I i II d'aquest treball.

4.3. Procés de recollida i anàlisi de dades

4.3.1. Enquesta a l'alumnat

De les cinc primeres preguntes de l'enquesta corresponents a les qüestions vinculades als hàbits lectors de l'alumnat es poden extreure els següents resultats.

Taula 1. Hàbit lector

HÀBIT LECTOR	ESCALA DE VALORACIÓ			
	MOLT=4	BASTANT=3	POC=2	GENS=1
Interès lector	37%	34,8%	23,9%	4,3%
Interès lectura en paper	34,8%	39,1%	23,9%	2,2%
Interès lectura format digital	6,5%	13%	23,9%	56,5%

Recomanacions literàries a Internet	4,3%	6,5%	34,8%	54,3%
Recomanacions literàries amb els companys	21,7%	28,3%	30,4%	19,6%

El 71,8% de l'alumnat enquestat opina que li agrada entre "molt" i "bastant" l'activitat de lectura. En les posicions més baixes del "poc" i "gens" s'hi situa el 28,2%. Per tant, ens trobem davant una mostra eminentment lectora o aquesta és la opinió personal que tenen. Pel que fa a la lectura en un o altre suport, digital o paper, el 73,9% de l'alumnat llegeix en format paper. El 26,1% prefereix un altre format que no sigui el paper, ja que la lectura en aquest suport físic la fan "poc" o "gens".

Si ens fixem en l'interès que troben en la lectura digital (e-book, mòbil, ordinador, tablet) la resposta és més majoritària. El 80,4% dels enquestats considera que ho fa entre "poc" i "gens". El 19,5% restant opina fer-ho entre "bastant" i "molt". Per tant, veiem un petit desencaix entre el tant per cent d'estudiants que se situen en una i altra opció a les diferents preguntes, ja que els resultats no coincideixen. De fet, veiem que en la resposta a la pregunta tres sobre el suport digital, un 6,5% més opina que prefereix llegir en format paper, una dada que no es veu ratificada amb els resultats de la pregunta dos.

Pel que fa a la consulta de recomanacions literàries a través d'Internet, no són considerades una activitat habitual dels enquestats. Gairebé el 90% dels estudiants responen que es tracta d'una activitat que fan "gens" (54,3%) o "poc" (34,8%). Només el 10,8% restant opina fer-ho "bastant" i "molt". Així doncs, una de les idees que podem extreure és que la recomanació per Internet no funciona en aquesta franja d'edat ni en el perfil de persones enquestades.

Passem a analitzar ara, si, per contra, existeixen altres espais de socialització lectora on aquests joves comparteixen els títols de les novel·les que els han agradat als seus companys. En aquest cas, la resposta queda dividida en dues meitats. El 50% dels enquestats opina fer-ho entre "molt" i "bastant". I el 50% restant respon que ho fa entre "poc" i "gens". Per tant, distingim entre dos sectors d'alumnes, els que tenen interioritzada aquesta funció socialitzadora i troben els espais i el temps per compartir-ho, i un sector, que no desenvolupa aquest tipus d'activitat.

Entrem ara a desgranar els resultats de la segona part de l'enquesta lligats a la lectura més comprensiva, vinculada als formats de lectura, a la comprensió i a la distracció.

Taula 2: Habilitats lectores

HABILITATS LECTORES, NIVELL DE CONCENTRACIÓ I CONTEXT DIGITAL	ESCALA DE VALORACIÓ			
	MOLT=4	BASTANT=3	POC=2	GENS=1
Lectura en pantalla més complicada	17,4%	39,1%	21,7%	21,7%
Concentració durant la lectura	8,7%	19,6%	37%	34,8%
Pensar en altres coses quan es llegeix	2,2%	30,4%	41,3%	26,1%
Comprensió del text amb una sola lectura en format paper	30,4%	47,8%	17,4%	4,3%
Comprensió del text amb una sola lectura en format digital	13%	43,5%	32,6%	10,9%
Més d'una lectura per entendre el text	6,3%	21,7%	56,51%	15,2%
Sensació lectura digital més superficial	28,3%	34,8%	23,9%	13%

A la sisena pregunta, que fa referència a la dificultat de lectura en pantalla versus en paper, un 56,5% de l'alumnat considera que llegir en pantalla és entre "molt" i "bastant" més complicat que fer-ho en paper. El 43,4% restant considera que és entre "poc" i "gens" complicat.

Pel que fa a la concentració en general, sense distingir el format, la resposta més majoritària és que en base a la seva percepció, la concentració no és un problema. El 71,8% declaren que els costa "poc" o "gens" concentrar-se durant una lectura. Un 19,6% respon que els costa "bastant" i només el 8,7% respon que els costa "molt".

Pel que fa a la pregunta vuit, sobre si pensar en altres coses és habitual quan s'està llegint, i per tant, significa que es fa una lectura menys profunda, el 37,4% dels enquestats considera que és una actitud "poc" o "gens" habitual. El 30,4% ho considera "bastant" freqüent i només el 2,2% "molt" habitual.

Si seguim amb la pregunta nou que va lligada a les dues anteriors, podem entreveure quins són els motius de distracció més comuns. En aquest cas, per tenir més informació concreta es planteja la pregunta amb diferents variables. El 43,5% acostuma a pensar en una altra activitat mentre llegeix, el 30,4% opina que no s'acostuma a distreure quan

llegeix, el 17,4% es distreu per mirar el mòbil (whatsapp, xarxes socials) i un 8,7% ho fa perquè no entén el text.

Aquí notem una disparitat en les respostes. Concretament perquè a la pregunta set sobre la concentració en general, més del 70% dels enquestats diuen que la concentració mentre llegeixen no suposa una dificultat. Ara bé, a la pregunta nou, quan es demanen els motius de distracció, només el 30,4% opina que no es distreu mentre llegeix. Per tant, gairebé un 40% dels enquestats que inicialment han opinat que no es distreuen, queden dispersats en les altres opcions de resposta. Això pot significar diverses coses. En primer lloc, una de les complicacions d'aquest tipus d'eina d'investigació sorgeix quan els enquestats, en aquest cas nois i noies d'entre 12 i 14 anys, responen segons el que creuen que han de respondre, és a dir, allò que ells creuen que la investigadora espera que responguin. En segon lloc, pot ser que el fet de plantejar la primera pregunta més general, els fos més fàcil clicar l'opció "del que s'espera que respongui". Ara bé, si es posen casos concrets de distraccions reals que sí que troben en el seu dia a dia, la resposta canvia i possiblement sigui més sincera que l'anterior.

Les preguntes deu i onze sobre comprensió estan enfocades en un suport concret: paper o digital. El 78% de l'alumnat respon que quan llegeix un text en paper, el comprèn amb una sola lectura. El 17,4% el comprèn poc i només el 4,3%, gens.

En canvi, si analitzem la mateixa pregunta però en format digital, el 43,5% té la percepció que el comprèn bastant a la primera vegada, el 32,6% poc, un 13% l'entén molt i el 10,9% gens. A diferència de l'anterior pregunta, on la resposta quedava més centralitzada, aquí es veuen opcions més diverses, i destaca la dada que només el 13% de l'alumnat hagi marcat "molt" a la pregunta sobre si té la sensació que comprèn un text digital amb una sola lectura.

Pel que fa a la pregunta dotze que està relacionada amb la pregunta set sobre la concentració en general, les dades mostren que el 71,7% dels estudiants consideren que no han de tornar a llegir un text per entendre'l. I un 28,2% considera que ho ha de fer entre "molt" i "bastant". Les respostes casen amb les de la pregunta sobre la concentració, ja que en ambdós casos la majoria dels enquestats (al voltant del 70%) declaren no tenir problemes de comprensió, concentració i entendre el text a la primera llegida. En aquest punt, però es detecta una incongruència important entre la percepció personal que tenen els estudiants sobre el seu nivell de comprensió del text i el que declaren les professores del centre.

Pel que fa a la pregunta tretze, el 63,3% de l'alumnat té la percepció que la lectura en format digital és més superficial respecte la lectura en format paper. Un 23,9% té poc aquesta sensació i el 13% restant no la té gens.

Finalment, la pregunta catorze que vol ser una síntesi del que s'ha anat plantejant anteriorment, mostra una resposta força unànime. El 89,1% dels estudiants declaren que entenen millor els textos en format paper. Un 6,5% opinen que és la tauleta el suport amb el qual entenen millor el text. El llibre digital i el mòbil sumen el 4,4%.

Pel que fa a les justificacions de l'opció escollida a la pregunta catorze s'han associat les respostes dels alumnes a les categories següents:

Taula 3: Categories de resposta de la pregunta 14

RESULTATS OBTINGUTS A LA PREGUNTA 14 (RESPOSTA OBERTA)	
CATEGORIA	TOTAL D'ESTUDIANTS
Millor comprensió amb el llibre en paper	
Menys distracció i més tranquil·litat	12
Millor comprensió	9
Major llegibilitat	8
Més comoditat	7
Experiència física	5
Millor comprensió a través de tauleta o llibre digital	
Millor llegibilitat	4
Més diversitat de llibres i més diversió	1

Es pot veure, doncs, com una de les idees claus de l'enquesta és que entre els estudiants enquestats la lectura digital té menys consideració que la lectura en paper perquè en aquesta darrera el nivell de distracció és menor.

La segona idea que ha sorgit de les respostes és el fet que els estudiants tenen la percepció que a través de la lectura en paper, la comprensió és superior. La tercera i quarta idea fan referència a la llegibilitat i comoditat. Diversos estudiants al·leguen que la lectura en digital els comporta molèsties com el cansament de la vista, mal als ulls, mareig, fets que acaben dificultant la concentració. Pel que fa a la comoditat, alguns

estudiants destaquen que és millor el format paper perquè permet més interacció. Alguns estudiants exposen que prefereixen els llibres físics, no tant per la comprensió i llegibilitat, sinó més com un element emocional, pel fet que llegir amb paper els evoca unes sensacions que no tenen en cap altre suport.

Finalment, el principal motiu que al·lega l'alumnat que té la percepció que entén millor els textos en format digital, especialment el llibre digital o tauleta, és la llegibilitat, ja que es pot ampliar la mida de la lletra, es pot adaptar la il·luminació de la pantalla. Per últim, també exposen que la varietat de llibres que tenen a l'abast és superior.

4.3.2. Observació participant a l'aula

Tipus de lectura, rol del professorat i suport de lectura

La lectura té un pes força destacat als cursos observats. De mitjana, a la setmana, es dedica una hora de lectura en català i una altra hora en castellà. En 10 de les 18 sessions observades, la lectura es treballa a partir d'una activitat d'inici de la classe. És a dir, s'hi destina la primera part de la sessió. En el cas de la resta d'activitats, s'hi destina el temps final de la sessió. Aquest és un element decisiu que repercuteix en la concentració de l'alumnat. Es va observar molta diferència entre el nivell de concentració en cas de tractar-se d'una activitat d'inici, on generalment el grau d'implicació i concentració de l'alumnat era més alt, i les activitats de tancament, on l'alumnat es mostrava molt més dispers.

En cinc de les sessions, la funció de la lectura era de tipus utilitari, és a dir, després de la lectura individual i en silenci, s'havien de respondre preguntes de comprensió lectora, en tots els casos avaluables. El sistema més utilitzat era a través de *Google Forms*, amb qüestionaris de correcció automàtica, és a dir, al finalitzar els indicaven la puntuació amb el nombre d'encerts i errors. En aquest cas també és significatiu destacar la relació entre el tipus d'activitat en què desembocava la lectura i l'actitud i nivell de concentració dels estudiants. Aquesta era molt més alta en cas que la lectura anés seguida d'una activitat de comprensió avaluable i tingués una funció més utilitària, que no pas quan es tractava de lectura simplement per plaer.

Pel que fa el rol que desenvolupen les professores, es poden establir diverses conclusions. Es van observar deu sessions de lectura en veu alta i vuit sessions de lectura en silenci. La funció de les docents en la lectura en veu alta és instructora. Les docents anomenen els noms dels alumnes que han de llegir en veu alta. El text es llegeix de forma contínua. Només s'atura la lectura si sorgeixen dubtes de lèxic, pronúncia o

entonació, que són resolts per les professores. El rol és instructor, no s'afavoreix a la participació ni es promou la reflexió i comprensió del text en gairebé cap de les sessions observades. N'és una excepció una sessió de lectura de català. En aquest cas la docent disposa de més temps i dedica els primers minuts de la classe a recordar els fets més importants de l'anterior capítol del llibre de lectura que continuaran llegint. El temps, segons s'observa i exposen les professores, és una de les principals traves perquè es pugui desenvolupar sessions de lectura més reflexives i on es promogui més la comprensió del text entre tot l'alumnat.

Pel que fa a les sessions de lectura en silenci gairebé sempre condueixen a activitats de comprensió lectora individuals i avaluable. Els rols de les professores en aquest cas continuen sent instructors. Tampoc fan cap indicació del tipus de lectura que cal fer. No s'estableix si l'alumnat ha de fer una primera lectura per entendre el sentit global del text, i després, passar a respondre les preguntes, per exemple. La docent de català desenvolupa el rol d'exemple lector. És a dir, mentre l'alumnat llegeix, ella també ho fa.

Si es passa a analitzar el suport de lectura, es detecta que el paper és el format més utilitzat. Es llegeixen els llibres de lectura en format físic sempre. Només en un parell d'ocasions es llegeix en format digital (una notícia i un conte) sempre a través del *chromebook*, ja que és l'únic dispositiu digital permès al centre. És molt habitual la combinació de la lectura en paper i en digital dins l'aula. Aquest format híbrid s'utilitza, per exemple, en les activitats de comprensió lectora que com s'ha exposat, es realitzen a través de *Google Forms*. L'alumnat llegeix la lectura en el llibre físic i la combina amb la lectura en digital de les preguntes de comprensió.

Dificultats detectades

Pel que fa a les dificultats o problemes detectats, s'han extret les següents idees. En primer lloc, la comprensió lectora només es treballa a través d'activitats individuals de correcció automàtica. Per tant, no es treballa la correcció dels errors en veu alta, no es comparteixen dubtes, no es busca la resposta dins el text. A més, la comprensió del text no es treballa en cap de les sessions observades en veu alta, l'alumnat no parafraseja ni s'exposen els fets que s'han entès. Només es pregunten dubtes de lèxic. El nivell de participació de l'alumnat en la comprensió dels textos és força limitat.

En segon lloc, es detecta que el fet que les activitats de comprensió lectora vagin sempre vinculades a un qüestionari, que ja tenen obert només iniciar la lectura, podria conduir-los cap a lectures més superficials, fragmentades i amb un grau més baix d'atenció. S'observa que l'alumnat llegeix i, al mateix temps, respon les preguntes del qüestionari.

Es marquen les respostes anticipadament, sense un temps previ de lectura tranquil i plaent. Es llegeix per buscar les respostes directes, no per entendre el sentit global del text.

Vinculat a aquest punt, es detecta lentitud per resoldre les preguntes de comprensió lectora. Partint de la base que no es fa una primera lectura global i que l'alumnat busca les respostes directament dins el text, podria semblar incongruent que el temps de resposta fos elevat. Això pot significar que aquesta lectura fragmentada, centrada només en buscar les respostes no ajuda a l'alumnat en la comprensió del text, i acaba augmentant el temps de decisió de les respostes.

El nivell de concentració de l'alumnat també suposa una dificultat. Com s'ha comentat, aquesta concentració té una relació amb diversos factors temporals en què es desenvolupa l'activitat. En general, però, el nivell de focalització de l'alumnat perquè entri dins la història i el text suposa un repte per a les docents. S'ha observat que quan la lectura es fa en veu alta, el nivell de concentració és més alt que quan es fa en silenci.

L'espai de lectura és l'aula i acostuma a ser propici perquè es creï un ambient de lectura tranquil. Si bé és cert que en algunes ocasions el nivell de silenci no és del tot idoni. Les dues aules es troben de costat i en funció de l'activitat que fan a l'altra aula, hi ha menys silenci. Aquest fet desemboca en un nivell de dispersió més elevat.

Oportunitats detectades

Finalment, es detallen les consideracions positives i oportunitats que s'han observat. La lectura es considera un pilar en el currículum que porta a terme el centre. Les professores de llengües així ho consideren i treballen en la mateixa línia per a formar lectors competents. Es promouen les activitats externes vinculades amb la lectura, com ara les visites a la biblioteca municipal o els reptes lectors mensuals que es promouen des de la biblioteca escolar. A més, l'alumnat està avesat a seguir una rutina lectora.

Un element positiu observat, que inicialment no estava plantejat a la guia, és el nombre d'alumnes que formen el grup classe quan es fa lectura. S'ha detectat que en les hores en que es divideix el grup, el nivell de concentració és molt més elevat. Una altra oportunitat és la tria de llibres que generin interès i interpel·lin els alumnes.

4.3.3. Les entrevistes

Les docents

En primer lloc es presenten els resultats extrets de les entrevistes amb les professores de llengua, Laura Ferrer i Mireia Manzano.

En ambdues assignatures es dona un pes important a la lectura. Les dues professores coincideixen a destacar la importància de l'hàbit lector per fomentar i crear lectors sòlids que desenvolupin la seva comprensió lectora. Ho consideren essencial, ja que es tracta d'una competència transversal perquè es pugui desenvolupar qualsevol tipus d'aprenentatge, no només de llengües.

El mitjà habitual de lectura per a les dues professores és el llibre físic en paper. En algunes ocasions sí que utilitzen llibres en format digital, però no digitalitzats. S'intenta però, que aquesta no sigui la tònica general, perquè hi ha una intencionalitat perquè es faci lectura en paper. A més, les docents destaquen les estones de lectura autònoma, una mitja hora a la setmana en què els estudiants poden llegir el que els agradi. D'aquesta manera es combina una lectura més utilitària que sol anar acompanyada amb activitats de comprensió lectora amb una lectura per plaer. La professora de català, Laura Ferrer, mostra preocupació per si podrà disposar del temps suficient per poder seguir mantenint aquestes hores de lectura després de la reducció d'hores lectives de català que va aprovar el darrer Decret 175/2022.

Pel que fa al rol de les docents a l'aula, ambdues professores combinen les modalitats de lectura: en veu alta i guiada, i en silenci, on fan la funció de resoldre dubtes concrets de lèxic que vagin sorgint. En algunes ocasions també llegeixen elles en veu alta perquè l'alumnat es fixi amb l'entonació i el ritme, però prioritzen que ho facin els alumnes perquè així poden millorar la seva expressió oral i es té més seguretat que estan llegint, fet que amb la lectura en silenci no poden provar.

Ambdues professores destaquen la importància de l'espai de silenci. Donen un valor especial a trobar aquest temps de pausa i silenci a l'aula que afavoreixi la concentració i no hi hagi distraccions. Pel que fa a la professora de castellà, també exposa que ha funcionat crear una rutina de lectura a l'aula. La lectura de llibre es fa en silenci individualment i, un cop acabada, han de respondre unes preguntes de comprensió lectora. Ella marca els temps de lectura, ja que l'activitat s'ha d'acabar a classe. Al seu parer, la creació de rutines concretes els ajuda molt i els pot fer millorar.

Les docents coincideixen en definir que una de les preocupacions més alertant és la baixa comprensió lectora de l'alumnat. Es mostren sorpreses pel nivell de comprensió lectora en general. Detallen que els motius van vinculats a la societat on vivim, on tot és immediat, ràpid i ho tens al moment. Llegir és una activitat mental que requereix temps, concentració i els alumnes no hi estan acostumats, subratllen.

Com a accions pel foment de la lectura, el centre compta amb la biblioteca escolar que cada mes organitza el Repte Lector. Mensualment es proposa un repte de lectura, normalment relacionat amb el mes de l'any. I a partir d'aquí, es tria el lector del mes. Aquest foment de la socialització lectora també es treballa a través de visites a la Biblioteca municipal Pere Casaldàliga. Mensualment els alumnes de secundària hi van a llegir, parlen entre ells dels títols de lectura amb els altres companys i poden demanar llibres en préstec.

Pel que fa a la percepció sobre el nivell de concentració de l'alumnat quan llegeixen en suport paper o quan ho fan en digital, les docents van exposar diversos punts de vista. Per una banda, la professora de català vincula el format paper a un procés de lectura més còmode. Però no sap trobar una vinculació directe entre la lectura en paper o en digital amb una millor comprensió o una millor obtenció de resultats. En canvi, Mireia Manzano, opina que el nivell de concentració de l'alumnat és superior quan llegeix en paper. Segons la professora, la pantalla és una font de distracció i en la mesura del possible, s'han de fomentar activitats on no hi hagi pantalles, on no hi hagi tanta rapidesa i distorsions, ja que aquestes són les causes de les dificultats de concentració dels alumnes. Manzano també afegeix una idea nova i vincula el nivell de concentració a les capacitats dels estudiants i de la classe, i no tant al suport de lectura.

En aquest context sorgeixen reptes per als docents de llengua. Entre les mesures que defensen les professores entrevistades, destaquen la importància de ser exemple lector per l'alumnat. Destinar estones a la lectura no obligatòria, és a dir, la lectura per plaer perquè puguin llegir el que els agrada. Potenciar activitats vinculades als llibres de lectura que els motivin i "enganxin" i finalment, escollir obres amb temes que els despertin interès, que els interpel·lin i s'hi sentin identificats per anar teixint les seves identitats lectores.

Pel que fa a les oportunitats que poden desencadenar les pràctiques vernacles dels joves d'avui dia, la docent de castellà no hi veu gairebé cap benefici, ja que exposa que amb la majoria de videojocs que juguen, no es treballa ni el text ni la lectura. La

professora de català, per la seva banda, sí que es mostra més optimista i destaca que són joves amb una competència digital molt desenvolupada.

Persones expertes

A continuació, s'exposen les idees més rellevants extretes de l'entrevista amb Daniel Cassany. En primer lloc, Cassany declara que la xarxa ha multiplicat la difusió de pràctiques vernacles per als joves i això, suposa que l'alumnat tingui a l'abast moltes més possibilitats d'aprendre sense la figura del mestre/professor, ja que es poden aprendre coses que abans eren inabastables. També exposa que ens trobem en procés de digitalització, i que per aquest motiu, la lectura d'obra completa o lectura extensiva (fora de l'aula) encara està molt ancorada al paper.

Veure oportunitats en les pràctiques vernacles, ja que els joves tenen l'oportunitat de compartir coneixements i destreses, afiliar-se a comunitats amb els mateixos interessos i desenvolupar pràctiques concretes. Ara bé, l'autor exposa que l'entorn de connexió, d'aprenentatge és tot el planeta, per tant, sorgeixen més dificultats per atribuir i comprendre els textos. Dit amb altres paraules, les possibilitats d'incomprensió o confusió són molt més altes.

Exposa que a Internet hi ha molt més nomadisme que en el món del paper: saltem d'un lloc a l'altre sense problema, la lectura és més fragmentària; al paper, som molt més sedentaris i, amb la pràctica, guanyem paciència i hàbit d'estar quiets. Molts joves d'avui tenen molta menys capacitat d'atenció que els joves igualment educats d'abans. A Internet hi ha molts més modes audiovisuals, més hipertextualitat, més intertextualitat o barreja de veus... això fa que els internautes més experts (siguin joves o grans) tinguin més expertesa que les persones més adherides al paper.

Segons Cassany, no hi ha una única manera de llegir a la xarxa. N'hi ha moltes i varien segons el propòsit de cada cosa. Defensa que una persona adulta és capaç de distingir entre els propòsits i adaptar-se per acabar desenvolupant aquella tasca satisfactòriament. Cassany exposa que el repte de futur per a l'escola és entendre que totes aquestes eines són el present i el futur. Els docents han d'intentar aprendre dels alumnes, de veure com les fan servir, assumir que és molt més divertit ensenyar amb aquestes eines que no pas prohibint-les.

De l'entrevista amb la Mireia Manresa, se n'extreuen les següents conclusions.

En primer lloc, Manresa parla del gir social de l'experiència lectora, entesa com una derivació des d'unes pràctiques lectores i lletrades centrades en la linealitat i el paper, cap a unes pràctiques amb estructures menys lineals, més fragmentades.

Manresa exposa que encara hi ha una frontera en el tipus de lectura de la literatura de si es fa en paper o en digital, ja que continua sent majoritàriament en paper. Manresa, coincideix amb Cassany i veu les pràctiques vernacles com una oportunitat en la construcció de les identitats lectores que han propiciat noves i diverses maneres de llegir. Ara bé, Manresa defensa que el terme nadiu digital té clarobscur, ja que s'ha identificat que per molt que dominin la xarxa i el món digital, tenen unes limitacions. A més, és crítica i defensa que des de l'escola no s'està ajudant prou aquests joves amb la seva competència lectora i escriptora de la matèria de llengua.

L'entrevistada defensa que no hi ha i no hi haurà consens o conclusions clares sobre si la comprensió del text és més alta en la lectura en paper o en digital. Amb els estudis actuals s'arriben a conclusions com que en un format es potencien unes habilitats o unes altres. Així doncs, Manresa no relaciona atribuir significat i comprendre els textos amb la dificultat que pot suposar un format o l'altre, sinó més aviat amb les diferències i habilitats que entren en joc quan es fa una lectura en paper o en digital. Un dels elements que destaca de la lectura que fem a la xarxa és que hi ha més distracció i prima la fragmentació enfront la linealitat.

5. Discussió de resultats

Un dels resultats principals de la recerca, que ens ajuda a respondre la pregunta inicial sobre si s'està produint un canvi en la manera de llegir i processar la informació de l'alumnat de secundària, és que actualment no hi ha una única manera de llegir, vivim envoltats de noves qualitats de lectura. El que ha proposat aquesta recerca és descriure quines habilitats són pròpies de la lectura en format digital a diferència de la lectura lineal i analògica que la humanitat ha après durant segles. Aquestes diverses formes de lectura variaran segons el propòsit de cada activitat, i per tant, s'inclouen també les pràctiques vernacles, enteses com les formes lletrades que tenen lloc fora dels espais dominants, autogenerades pels joves en els seus espais privats i ociosos. Així doncs, per entendre com els joves construeixen les seves identitats lectores, cal que tinguem present quines habilitats lectores desenvolupen. Partim de la idea, com defensen Mireia Manresa i Daniel Cassany, que tot allò que els infants i adolescents llegeixen configura les seves identitats lectores. I per tant, també totes les pràctiques vernacles que no entenen de normes i tradicions, però que proporcionen noves i diverses habilitats cognitives.

Com sosté Cassany, una persona adulta és capaç de distingir entre els propòsits de cada activitat lectora i adaptar-se per acabar desenvolupant aquella tasca satisfactòriament. Ara bé, segons es desprèn dels resultats d'aquesta recerca, a aquesta afirmació caldria fer-hi alguns matisos quan ens referim a l'alumnat de secundària. El principal motiu és que a la societat de la informació en què els nostres alumnes viuen reclama noves necessitats de formació en alfabetització digital. Avui dia, llegir en línia ha esdevingut una activitat més complexa i variada que llegir en paper perquè, tot i que sigui més fàcil accedir a la informació, és força més difícil saber-li donar significat. Com hem dit, el punt de partida de la identitat lectora dels joves és tot allò que llegeixen i les pràctiques vernacles són vàlides i interessants, però és necessari el paper de l'educació per enriquir les seves identitats lectores: enriquir-les per competència, varietat i qualitat.

En aquest punt, neix una nova pregunta: Des dels centres educatius s'està treballant per formar lectors més competents a la xarxa? Per concretar, tal com s'ha exposat al marc teòric i resumeix Zayas (2012), el lector que acredita una competència lectora avui ha de ser capaç de determinar si un enllaç o un lloc proporciona la informació requerida des del punt de vista de la rellevància o l'interès temàtic; de superar dificultats determinades pel nombre de pàgines o enllaços que s'han d'utilitzar o la quantitat d'informació que ha de processar. I aquí sorgeix una de les altres afirmacions de la

recerca. Des del sistema educatiu no s'està apostant per una instrucció sostinguda i específica de les noves formes de lectura. En certa manera, doncs, sembla que continuïn imperant les característiques dels nadius digitals detallades al marc teòric i no s'hagi fet un qüestionament necessari sobre les funcions d'aquestes eines, els usos concrets a determinades tasques, i sobretot, els resultats d'aprenentatge que se'n deriven.

Pel que fa a l'observació a l'aula es va detectar que al centre observat, són habituals les activitats de lectura híbrida. El pes de la lectura analògica en paper és majoritària en bona part de les tasques observades, però aquesta se sol combinar amb activitats de comprensió lectora en línia. Aquest fet pot ser degut a que actualment, la lectura literària continua vinculada al llibre en paper. Concretament, s'estableix un lligam en les aportacions fetes pels experts i les dades obtingudes a l'enquesta. El 80,4% dels enquestats considera que llegeix entre "poc" i "gens" lectures literàries en dispositius digitals com el llibre electrònic, la tauleta, l'ordinador o el mòbil.

Per tant, l'observació feta prova que es combinen els dos formats per desenvolupar activitats de lectura a l'aula, i a més, es detecta una distinció majoritària: el paper per a la lectura i el qüestionari digital per a les preguntes de comprensió lectora. En aquest punt sorgeix una nova idea. El fet d'establir un suport o un altre en funció del tipus de tasca d'ensenyament-aprenentatge que ha de desenvolupar l'alumnat. Aquesta idea es relaciona amb la conclusió de l'estudi de Mangen et al. (2020) quan assenyalen que és probable que els dispositius digitals siguin útils per a uns objectius d'aprenentatge específics. Com que la lectura en línia normalment implica fullejar i escanejar, és possible que alguns infants i joves desenvolupin un comportament de lectura en pantalla que no és beneficiós per a la lectura profunda per a la comprensió. Per aquest motiu, Mangen et al. (2020) relacionen l'ús de dispositius digitals amb les activitats curtes i específiques, mentre que la lectura impresa tradicional es desenvolupa millor amb habilitats cognitives més complexes com la comprensió lectora. El que es proposa aquí és una descripció feta a partir de la realitat observada i estudiada; caldrien doncs, més investigacions per aconseguir tenir una imatge matisada de per a què serveixen les diferents tecnologies i quan és preferible aplicar el format imprès per a l'aprenentatge.

Una altra idea que sorgeix de la recerca és l'anàlisi de l'efecte superioritat del paper establert a l'estudi de Delgado et al (2018). Durant l'elaboració del present treball han sorgit exemples clars que donen suport als resultats d'aquest estudi. El suport paper és utilitzat en bona part de les activitats lectores dels cursos observats i és també el suport elegit per les professores del centre, que tal com elles al·leguen, en potencien la

utilització intencionadament. Els motius que ho defensen són: és un format més còmode i hi ha menys distracció. L'alumnat, per la seva banda, mostra de forma força unànime la seva preferència per la lectura en suport paper. El 89,1% dels estudiants declaren que entenen millor els textos en format paper. A més, un 63,3% de l'alumnat té la percepció que la lectura en format digital és més superficial respecte la lectura en format paper. Els motius? La percepció majoritària de l'alumnat és que a través de la lectura en paper el nivell de distracció és menor que no pas a través dels dispositius digitals, una idea que va en sintonia amb el parer de les professores i estudis consultats com els de (Cordón, 2016; Bosman & Richel, 2012). La tercera i quarta idea fan referència a la llegibilitat i comoditat. Diversos estudiants al·leguen que la lectura en digital els comporta molèsties com el cansament de la vista, mal als ulls, mareig, fet que acaben dificultant la concentració. Finalment, alguns estudiants exposen que prefereixen els llibres físics, no tant per la comprensió i llegibilitat, sinó més com un element emocional, una idea que va en la mateixa línia que les investigacions d'Ackerman i Goldsmith, 2011; Jeong, 2012; Mangen et al., 2013.

El nivell de concentració

Un dels altres objectius de recerca era detectar els principals reptes i dificultats de la lectura en aquest context digital. En primer lloc, parlem del nivell de concentració que l'alumnat mostra en un tipus de lectura en suport digital o en suport paper. L'observació feta i les reflexions de les professores quallen amb les característiques que es detallen a la primera part del treball (Cordón, 2016; Bosman & Richel, 2012) on es fa referència a diversos estudis que justifiquen que el text digital empeny el lector a prendre contínuament decisions sobre què llegeix, on focalitza l'atenció, què aprèn i amb qui ho comparteix. Dit amb altres paraules, un suport que tendeix més a la desconcentració. En aquest itinerari, es detecten dificultats com dotar de significat les dades obtingudes en la lectura i integrar-les amb els coneixements existents, ja que estan acostumats a l'intercanvi de textos curts, ràpids i de resposta immediata, i per tant, s'impacienten amb els escrits més llargs. Durant l'observació es va detectar aquest element com el principal problema pel desenvolupament de les sessions de lectura en veu alta o en silenci i autònoma. El nivell de concentració disminuïa durant les sessions de lectura individual i en silenci, tant en format paper com en format digital. En canvi, amb la lectura guiada en veu alta s'aconseguia més nivell d'implicació i focalització per part de l'alumnat.

En aquest punt, després de l'observació es van considerar noves qüestions rellevants per mesurar aquest nivell de concentració. Es tracta de la franja horària de lectura, ja que s'observa molta diferència entre les sessions de lectura de les primeres hores del

dia i les de última hora, on la desconcentració és molt més gran. Un altre aspecte nou ha estat la distinció entre la lectura utilitària i la lectura plaent. Es va observar que el nivell de focalització de l'alumnat era superior quan s'havien de resoldre preguntes de comprensió lectora vinculades al text. I finalment, una tercera categoria lligada a la dimensió del grup classe. Les sessions en les quals l'alumnat es dividia i quedava el grup reduït, els resultats de lectura i concentració eren força superiors que en el cas del grup sencer.

La professora Mireia Manzano incorpora una nova consideració. Segons el seu punt de vista, la concentració no recau tant en una modalitat o altra de lectura, sinó més aviat en les capacitats cognitives del grup. En aquest sentit, ella exposa que el grup de 2n d'ESO, en general, no mostra dificultats de concentració gairebé mai, ja que és considerat un grup potent i bo, un fet que no es dona en el cas de 1r d'ESO on les dificultats sorgeixen gairebé sempre, independentment del tipus de tasca de lectura que es realitzi.

I què en diu el propi alumnat? Ja hem comentat a l'apartat de resultats que és difícil treure'n una visió nítida, ja que a l'enquesta hi ha una disparitat entre les seves respostes i la seva percepció. Ara bé, tal com queda recollit al treball, la preferència de la lectura en paper per disminuir la distracció és una de les categories que més respostes agrupa a la pregunta final.

La comprensió lectora

La segona dificultat detectada durant la recerca és el baix nivell de comprensió lectora de l'alumnat. Les docents exposen el problema de la comprensió lectora com una mancança greu en aquesta competència que acaba afectant transversalment a tots els àmbits acadèmics. Una mancança que, tal com es detalla al marc teòric, té una correlació amb el temps d'ús de pantalles a edats primerenques (PIRLS, 2023).

Els motius d'aquest dèficit en la competència lectora van estretament lligats a problemes de concentració i al tipus de lectura que l'alumnat aplica. La valoració de les professores xoca amb les respostes de l'alumnat. El 71,7% dels estudiants consideren que no han de tornar a llegir un text per entendre'l i declaren no tenir problemes de comprensió lectora. Per altra banda, un 28,2% considera que sí que té dificultats per entendre el text només amb una llegida. Es detecta doncs, una incongruència important entre la percepció que tenen els estudiants sobre el seu nivell de comprensió del text i el que declaren les professores del centre. Durant l'observació a l'aula es detecta però, que malgrat la comprensió lectora esdevé una dificultat important per l'alumnat, no es

treballa conseqüentment per millorar els resultats. Hem de concloure que hi ha poc treball de comprensió lectora guiada a l'aula. Les activitats d'aquest tipus es limiten a formularis en línia de resposta automàtica i generalment són avaluatives. Les respostes no es comparteixen a l'aula, no es resolen dubtes. Durant la lectura en veu alta, on participen els nois i noies, no es parafraseja, no es pregunta què s'ha entès. La lectura és ràpida, sense espai per a les pauses i preguntes de comprensió en veu alta per afavorir la participació.

Pel que fa els estudiants, durant el procés de resposta de les proves de comprensió lectora s'observen dos elements destacats. D'una banda, marquen les respostes anticipadament, sense un temps previ de lectura. Es llegeix per buscar les respostes directes, de manera fragmentada i poder contestar les preguntes, i no per entendre el sentit global del text. Cal destacar que en cap de les sessions observades les professores no donaven indicacions de com fer aquestes activitats de comprensió lectora; només es recordava que no es podia consultar el diccionari per buscar el significat de paraules, ja que com s'ha dit, moltes eren avaluable.

I per l'altra, es detecta força lentitud de lectura i de resposta en general, una característica que també admeten les docents. La possible explicació d'aquest punt, i en base a tot el que s'ha anat detallant, podria ser que l'alumnat aplica una lectura d'escaueig, superficial, immediata, allò que s'anomena *skim*. Això dificulta atorgar significat a les paraules i entendre el text. Se centren a cercar aquelles paraules clau que necessiten per poder respondre i això els fa alentir el procés de resposta. En definitiva, apliquen l'habilitat lectora que han desenvolupat per la seva experiència prèvia.

I per acabar, també s'ha detectat una altra dificultat a la qual han de fer front les docents: la pèrdua de pes de les assignatures de llengua. El darrer Decret 175/2022 retalla un 15% les hores que la llei estatal permet. A la pràctica, en el cas del català: fins l'aprovació del currículum es feien 420 hores d'aquesta llengua durant la secundària i a partir d'aquest curs 2022-2023 se'n fan 350. Les docents defensen que l'hàbit lector és essencial per a la formació d'estudiants competents, però veuen dificultats per poder seguir mantenint les hores de lectura que destina el centre, tenint en compte aquesta reducció horària en la matèria. El repte es continua eixamplant quan es llegeixen les consideracions que fa el currículum en aquest àmbit, que ja s'han esmentat al marc teòric.

Oportunitats

Un cop feta aquesta caracterització de pràctiques que ajuden a entendre com es conformen les habilitats lectores, passarem a detallar les oportunitats detectades durant aquest procés de recerca. En primer lloc, com s'ha exposat i donant suport a l'afirmació d'Aliagas (2013) la lectura en suport digital esdevé més discontinua però des del punt de vista de l'aprenentatge, aquest esdevé més global i més significatiu per als joves lectors, atès que s'adapta a les seves necessitats. Si bé és cert que s'ha exposat que el format digital pot derivar cap a una lectura més fragmentada, cal buscar les vies i dispositius que ajuden o milloren la comprensió dels textos en aquest format i el vinculen al format físic i estable del paper. En són exemples les tauletes digitals o pantalles que presenten els textos en la seva totalitat (sense necessitat de pujar i baixar a través del text), factors que podrien facilitar una experiència més propera als textos impresos, i per tant, disminuir el nivell de fragmentació que els joves han d'afrontar amb la lectura en digital.

La socialització lectora també s'erigeix com una oportunitat. L'Institut Escola Guillem de Balsareny crea molt intencionadament espais de socialització lectora entre els alumnes. Uns espais que continuen associats només a la lectura analògica en paper. Alguns exemples són les visites a la Biblioteca municipal Pere Casaldàliga, la biblioteca escola, el repte lector. Com a curiositat, una de les idees que podem extreure és que la recomanació per Internet no funciona en aquesta franja d'edat ni en el perfil de persones enquestades. Gairebé el 90% dels estudiants responen que es tracta d'una activitat poc o gens habitual. En canvi, el 50% de l'alumnat opina que sí que es fan recomanacions literàries entre els companys.

Una altra àrea d'oportunitat que s'ha detallat al treball són les pràctiques vernacles, a través de les quals es promouen lectures diverses. D'aquestes pràctiques se'n deriven dues principals oportunitats. En primer lloc, podrien millorar el nivell d'alfabetització digital que tenen alguns alumnes, i en segon lloc, les habilitats cognitives que es potencien amb la lectura en línia són similars a la que fan els joves a través dels videojocs. Per concretar, en aquests jocs es llegeixen textos amb característiques pròpies de la literatura, com les històries dels personatges, es potencia la memorització de les regles, el pensament lògic i a l'adquisició d'habilitats narratives, ja que la majoria de jocs de rol expliquen una història (Boyer & Lebrun, 2004 citat per Manresa, 2013). Per tant, s'evidencia un cert paral·lelisme amb els textos literaris pel que fa als processos lectors: és una lectura més mental que física i es desenvolupen processos d'organització d'informació, anàlisi, síntesi i reflexió.

Finalment, i tenint en compte l'observació participant a l'aula i el punt de vista de les professores, també esdevé un punt fort el fet que el docent s'impliqui a l'aula com a exemple lector. És a dir, que el professorat llegeixi a l'aula durant les sessions de lectura autònoma i en silenci per anar fent de guia i exemple lector a tots els nois i noies. A més, també és una oportunitat el fet que el centre observat hagi treballat, i ho continuï fent, per instaurar la rutina lectora, espais de silenci, concentració on el centre de l'ensenyament-aprenentatge esdevé la lectura, i de retruc també, les activitats de socialització lectora per propiciar l'experiència social de la lectura ja des de l'aula.

Dificultats i limitacions

Per concloure, es plantegen les dificultats o limitacions del treball. En primer lloc, conèixer el tipus d'experiència que obté el lector amb la lectura en el context digital resulta complex i difícil per a la recerca empírica. La dificultat d'obtenir resultats sobre aquesta vessant de l'hàbit de llegir rau en el fet que aquests se sustenten en l'autoimatge del lector sobre la seva pròpia experiència, és a dir, la seva pròpia percepció. Per tant, cal assumir que una limitació del treball és no poder obtenir resultats basats en proves fetes a l'aula sobre les habilitats lectores que es desenvolupen en aquest context. Portar a terme aquesta investigació depassa la mesura d'un treball de màster. Per tant, la recerca feta esdevé una primera aproximació en aquest camp i obre la porta a noves i apassionants possibilitats d'investigació. Concretament, es planteja que una segona fase del treball podria ser la descripció dels nous perfils de joves lectors. Coincideixo amb les declaracions que Manresa va fer a l'entrevista per a aquest treball quan detalla que un primer desdoblament en aquesta classificació cal fer-lo entre els joves lectors que llegeixen només en format digital, només a la xarxa. Per altra banda, i amb tot el que s'ha proposat, segurament no hi ha lectors que només llegeixin en paper. Dins dels que llegeixen a la xarxa, potser podríem trobar els lectors que no llegeixen ficció en format digital i els que sí que ho fan en entorns de literatura digital. La gran massa de lectors adolescents serien els híbrids, que llegeixen tant en digital com en paper. Aquestes aproximacions s'haurien d'indagar i crear uns perfils sistemàtics. S'haurien de conèixer les pràctiques lectores habituals i analitzar els gèneres i textos que llegeixen. Aquesta classificació permetria arribar a determinar uns perfils lectors, és a dir, com es configura la seva competència lectora segons són aquests textos.

Finalment, es vol manifestar que durant la recerca i anàlisi d'estudis previs s'ha detectat que aquest àmbit d'estudi ha estat abordat, de forma general, centrant la recerca en quins són els efectes de la lectura digital en estudiants universitaris. Els estudis on la mostra són infants de primària i joves de secundària són més escassos.

6. Conclusions

Els objectius principals d'aquesta recerca s'encaminaven a descriure les habilitats lectores dels joves lectors en relació amb la variable del context digital i delimitar els principals canvis en les noves formes de lectura, tant literària com no literària, els reptes i oportunitats que sorgeixen i la tasca que té el sistema educatiu per formar lectors competents en aquest context.

Les idees fonamentals que es desprenen de tot el que s'ha explicat a la discussió de resultats són:

- El sistema educatiu suposa més competències de les que tenen realment els alumnes per poder esdevenir lectors competents de textos digitals.
- El format de lectura condiona la nostra experiència de lectura i la relació que establim amb el text.
- Continua vigent la percepció que la lectura en suport paper és millor per al desenvolupament d'habilitats cognitives més complexes, com la comprensió lectora.
- S'evidencia que la distracció i la dificultat de concentració esdevenen els principals reptes de la lectura a l'aula, independentment de la modalitat (autònoma, en silenci, en veu alta) o el suport de lectura (paper o digital).
- Presentar el text digital buscant similituds amb el text imprès és un factor que podria facilitar l'experiència de lectura en línia. Alguns exemples són les tauletes digitals o pantalles, en què els textos es presenten en la seva totalitat, sense necessitat de pujar i baixar a través del text i on l'estructura del text respecti els límits coneguts pel lector.
- La lectura a l'aula esdevé híbrida, però el sistema educatiu no assigna un o altre format en funció del tipus de tasca d'ensenyament-aprenentatge, ni en base als objectius d'aprenentatge específics i milloraria la formació si ho fes.
- No hi ha consens o conclusions clares sobre si la comprensió del text és més alta en la lectura en paper o en digital. En aquest segon context emergeixen moltes i diverses formes de lectura, i en funció d'aquestes, es potencien unes o altres habilitats lectores. El sistema educatiu hauria de procurar incloure-les en

la formació que es dona a les noves generacions perquè en necessiten encara que pugui no semblar-ho.

7. Bibliografia

Ackerman, R., & Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: on screen versus on paper. *Journal of experimental psychology*, 17(1). Recuperat el 20 de gener de 2023, de

https://www.researchgate.net/publication/50890509_Metacognitive_Regulation_of_Text_Learning_On_Screen_Versus_on_Paper

Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels Nous Estudis de Literacitat*. (Tesi doctoral, Universitat Pompeu Fabra). Recuperat el 20 de gener de 2023, de <http://hdl.handle.net/10803/48671>

Baron, N.S. (2015). *Words Onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.

Bisquerra, R. (2004). *Estrategias de recogida y análisis de la información*. Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *Consideraciones sobre los métodos. Cómo se investiga*. Graó.

Bosman, J., & Richtel, M. (2012, 4 de març). Finding your book interrupted... By the tablet you read it on. *New York Times*. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://www.nytimes.com/2012/03/05/business/media/e-books-on-tablets-fight-digital-distractions.html>

Cassany, D., & Hernández, D. (2011). ¿Internet: 1; Escola: 0? *Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperat el 20 de gener de 2023, de https://www.researchgate.net/publication/277843630_Internet_1_Escuela_0

Cassany, D., & Vázquez, B. (2014). Leer en línea en el aula. *Revista peruana de Investigación Educativa*, 6. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/41>

Cassany, D. (2006). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Empúries.

Cassany, D. (2019). *Laboratori lector: Per entendre la lectura*. Anagrama.

- Comajoan-Colomé, L.I. (2022). *Què és la recerca en DLL: tria del tema* [Apunts acadèmics]. UvicUCCMoodle.
- Cordón, J. (2016). La investigación sobre lectura en el entorno digital. *Métodos de Información*, 13, 247–268. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://doi.org/10.5557/iimej7-n13-247268>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (DOGC), 8762, 29 de setembre de 2022. Recuperat el 16 de gener de 2023, de <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938401>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18300101>
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70.
- Dueñas, J. D. (2013). Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria. *Lenguaje y textos*, 38, 141-148. Recuperat el 12 de novembre de 2022, de http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/hipertextos_y_habitos_de_lectura_algunas_consideraciones_y_propuestas_domingo_j.pdf
- Fumero, A., & Espiritusanto, F. (2012). *Jóvenes e infotecnologías entre nativ@s y digitales*. Observatorio de la Juventud en España. Recuperat el 30 de gener de 2023, de <http://www.injuve.es/sites/default/files/Jovenes%20e%20infotecnologias.pdf>
- Hernández, R. (2014). Recolección y análisis de los datos cualitativos. *Metodología de la investigación Sexta Edición*, 422-466. MC Graw Hill Educations.
- Informe sobre el sector editorial Español. (2021). Federación de Gremios de Editores de España. Recuperat el 6 de maig de 2023, de https://www.federacioneditores.org/img/documentos/Informe_sector_editorial_esp2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de TIC en los hogares. INE. Recuperat el 23 de gener de 2023, de

https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*.

Recuperat el 20 de gener de 2023, de

https://www.researchgate.net/publication/241949644_A_comparison_of_the_influence_of_electronic_books_and_paper_books_on_reading_comprehension_eye_fatigue_and_perception

Lewandowsky, S., Ecker, U.K.H., & Cook, J. (2017). Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the “Post-Truth” Era. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6(4), 353-369. Recuperat el 5 de març de 2023, de

<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2017.07.008>

Lluch, G. (2018). *La lectura entre el paper i les pantalles*. Eumo Editorial.

Lluch, G. (2017). *Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. ¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. Editorial Ariel.

Mangen, A., Støle, H., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151. Recuperat el 20 de gener de 2023, de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300610?via%3Dihub>

Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnevik, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58. Recuperat el 5 de maig de 2023, de

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035512001127>

Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Rosa Sensat.

Margallo, A., & Manresa, M. (2016). Prácticas de lectura en red: exploración de blogs literarios adolescentes. *Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(2). Recuperat el 5 de març de 2023, de

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1985/2043>

- Molina, N. (2020). Fatiga Visual Digital En Niños. *Ciencia y Tecnología Para La Salud Visual y Ocular*, 18(2). Recuperat el 20 de gener de 2023, de https://www.researchgate.net/publication/350990845_Fatiga_visual_digital_en_ninos
- PIRLS. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. IEA. Recuperat el 20 de maig de 2023, de <https://pirls2021.org/results>
- PISA. (2021). *21st - Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World*. OCDE. Recuperat el 30 de gener de 2023, de https://read.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en#page5
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Distribuidora SEK. Recuperat el 20 de gener de 2023, de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7. Recuperat el 20 de gener 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891270>
- Salmerón, L., Delgado, P., Vargas, C., & Gil, L. (2021). Tablets for all? Testing the screen inferiority effect with upper primary school students. *Learning and Individual Differences*, 86. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608021000121?via%3Dihub>
- Sánchez-García, R., & Aparicio-Durán, A. (2020). Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 41-53. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4265>
- Teixidor, E. (2007). *La lectura i la vida. Com incitar els nens i els adolescents a la lectura: una guia per a pares i mestres*. Columna Edicions.
- Vázquez Calvo, B. (2020). Del fandom al aula: Tendiendo puentes entre prácticas vernáculas y académicas. *Revista de educación mediática y TIC*, 1(8). Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7428128>
- Zayas Hernando, F. (2010). Los blogs motivos para escribir y para reflexionar sobre el escribir. *Arbela: Hezkuntza aldizkaria*. Recuperat el 20 de gener de 2023, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733971>

8. Annexos

I. Eines de recollida de dades

Durant el meu procés de recerca per tal d'observar els comportaments a l'aula de l'alumnat de 1r i 2n d'ESO i els rols de les docents de l'Institut Escola Guillem de Balsareny s'ha utilitzat **una guia d'observació**, creada per la pròpia investigadora. Les dades de l'observació van ser obtingudes a les classes de Llengua Catalana i Literatura i Llengua Castellana i Literatura. El període d'observació va ser comprès entre el 8 de febrer i el 22 de març de 2023. Es van observar un total de 18 sessions de lectura, on l'alumnat llegia els llibres de lectura comuns, així com altres textos.

Aquesta eina ha estat útil per poder observar la realitat de les classes de Llengua Catalana i Literatura (2 hores a 1r d'ESO, 3 hores a 2n d'ESO) i de lectura a l'aula (1 hora setmanal). Així mateix també he pogut observar algunes sessions de lectura a classes de Llengua Castellana i Literatura, un fet que ha estat positiu per a la meua recerca, ja que m'ha permès veure altres formes de treballar el meu camp d'estudi.

Les notes de camp són el registre d'observació més utilitzat. Taylor i Bogdan (1986) consideren bàsic recordar tot el que es veu, se sent mentre s'està fent l'observació. Per fer-ho vaig plantejar a posteriori quines preguntes concretes respondria i amb què em volia focalitzar. D'aquestes preguntes va sorgir l'eina 1 o guia d'observació a l'aula que es pot consultar a continuació. Aquestes notes m'han permès desembocar en reflexions i anar un pas més enllà de la informació merament descriptiva.

Com es pot veure a l'eina 1, per a la fase d'observació a l'aula del meu treball he creat una graella que combina la metodologia qualitativa i quantitativa. L'eina neix de la necessitat de trobar un equilibri entre les sensacions i descripcions que he vist a l'aula, que he anotat a l'apartat 'Observacions', i a la vegada, preguntes més concretes vinculades a les conductes de l'alumnat i de la professora que he desgranat amb diferents subapartats amb l'objectiu que em sigui més àgil la recollida de dades.

En el cas dels ítems que he desglossat per tal de concretar més, he destinat igualment un espai a 'Observacions', ja que és possible que només marcant una de les caselles no tingui suficient informació. Per això em sembla oportú destinar un espai més ampli on càpiguen les reflexions o comentaris que cregui pertinents durant l'observació. Pel que fa a les preguntes 8, 9, 10, 11, 12, 13 i 14 he pensat un mètode de resposta més

quantitatiu amb l'objectiu d'agilitzar la recollida de dades, tot i que també es manté l'aparat 'Observacions'.

EINA 1: Guia d'observació a l'aula (v. 2, 30 gen. 2023)

Preguntes de guia	Observacions				
1. Quantes hores s'hi dedica a la setmana?					
2. A través de quin tipus d'activitats es treballa la comprensió lectora?	Activitats d'inici	Activitats d'aplicació	Activitats de tancament	Activitats d'avaluació	Observacions
3. Quin paper té la docent?	Afavoreix la participació i fa de guia	No afavoreix la participació, funció més instructora		Promou la reflexió i comprensió del text i vocabulari	Observacions
4. A través de quin format es llegeix?	Paper (llibre de lectura, llibre de l'assignatura)	Digital (a través del portàtil del centre)	Digital (mòbil o dispositius personals)		Observacions
5. Es promou la lectura guiada i en veu alta?					
6. Es fa lectura en silenci?					
7. Quins problemes sorgeixen i com s'han resolt (o no)?					
8. Els alumnes demostren interès per escoltar la lectura en veu alta?	1	2	3	4	Observacions
9. L'espai és propici per a la lectura?	1	2	3	4	Observacions
10. Quin és el grau de participació dels nois i noies?	1	2	3	4	Observacions
11. S'identifiquen els personatges del relat, noms, característiques?	1	2	3	4	Observacions
12. Es recorden els principals fets?	1	2	3	4	Observacions
13. Parafrasegen, és a dir, expliquen amb les seves pròpies paraules el contingut llegit?	1	2	3	4	Observacions
14. Els és fàcil concentrar-se en la lectura?	1	2	3	4	Observacions
15. Últimes consideracions que es volen afegir	Positives			Àrea d'oportunitats	
16. Altres categories					

L'escala de respostes que he establert és una escala numèrica 1 - 2 - 3 - 4, ja que pot ser més objectiva i s'assegura així que la distància entre els elements d'aquesta és sempre la mateixa. Entenem doncs, que en l'escala numèrica l'1 és el valor més baix i 4 el més alt.

Tenint en compte que la meva recerca persegueix l'objectiu d'analitzar els canvis i reptes que es deriven de les noves formes de lectura a la xarxa, he incorporat una pregunta vinculada al tipus de format en què es llegeix a les classes observades (paper, dispositiu digital ofert pel centre, dispositiu digital personal dels alumnes).

Finalment, he establert una pregunta 15 per poder puntualitzar les consideracions positives observades, així com un espai per ampliar reflexions sobre l'àrea d'oportunitats que ofereix alguna pràctica o activitat concreta.

La guia d'observació tanca amb el punt 16 referent a 'Altres categories', és a dir, categories que a priori no s'han tingut en compte, però que després de l'observació puc considerar que són rellevants i potser caldrà incorporar a la meva recerca com un ítem

observat més. A l'apartat de resultats, exposo quines són les noves categories sorgides després de l'observació.

Si bé és cert que una de les inquietuds inicials va ser que aquesta eina d'observació no arribaria a respondre totalment les hipòtesis que planteja la meua recerca, s'espera que aportí elements rellevants per triangular amb les dades qualitatives sobre l'impacte del context digital en l'hàbit lector a secundària obtingudes a través d'entrevistes i estudis previs.

Pel que fa a l'altra tècnica quantitativa, l'instrument emprat va ser una **enquesta en línia**.

El qüestionari confeccionat és una enquesta per Internet segons la classificació que s'ofereix a Torrado (2004), mitjançant l'aplicació *Google Forms*. Algunes de les fortaleces d'aquest sistema segons l'autora són: baix cost i major rapidesa, s'anul·len les possibles desviacions fetes per l'enquestador, major sensació d'anonimat per part de l'enquestat i fàcil anàlisi quantitativa de la informació recollida, entre d'altres.

Per tant, des de l'inici, en tractar-se d'una enquesta digital, la investigadora es va proposar que la claredat dels ítems era especialment important a fi que no induïssin a confusió. Per aquest motiu, a la part superior s'exposen les pautes de resposta del qüestionari, així com l'objectiu que persegueix l'eina i els agraïments.

Es van establir clarament alguns ítems perquè l'alumnat entengués que es tracta de "l'opinió personal sobre hàbit lector", respondre l'enquesta amb la "màxima sinceritat", sense pensar en "respostes correctes o incorrectes", així com la confidencialitat del tractament de les dades. Malgrat tot, la investigadora va ser l'encarregada de guiar la lectura d'aquestes pautes en veu alta per evitar dubtes o confusions.

El qüestionari format per catorze preguntes, a nivell de continguts, es divideix en dos blocs. En primer lloc, es presenten les cinc primeres preguntes que estan lligades a l'hàbit de lectura més en general. Va semblar interessant combinar aquestes dues parts i veure si s'establien relacions amb la segona part de respostes. A partir de la sisena pregunta, el qüestionari es focalitza en la lectura més comprensiva, vinculada als formats de lectura, a la comprensió i a la distracció. I per tant, poder descobrir així les seves percepcions sobre com canvia la comprensió quan llegeixen en format paper i quan ho fan en format digital.

Aquest mètode, permet obtenir dades quantitatives a través de les puntuacions de les escales de *Likert* sorgides de la suma de valors de cada pregunta (Hernández-Sampieri,

2014). Les percepcions de l'alumnat es podran mesurar a través dels valors Molt=4, Bastant=3, Poc=2, Gens=1.

En són excepció les preguntes 9 i 14 que són multi resposta. En el cas de la pregunta 14, pel fet que és molt significativa com a resum del que s'ha anat plantejant anteriorment, es proposen cinc opcions de resposta diferents. Aquesta resposta cal que sigui justificada i desenvolupada a la darrera pregunta, amb l'objectiu de conèixer amb detall els motius que els porten a clicar un o altre format.

Finalment, les darreres eines de recollida de dades són les entrevistes qualitatives en profunditat. Són la forma d'entrevista més íntima, flexible i oberta (Hernández, 2014). S'han creat quatre entrevistes estructurades. Per una banda, una entrevista sobre hàbits de treball de lectura al centre que han anat dirigides a les dues professores de Llengua Catalana i Castellana del centre on he realitzat les pràctiques. Les dues entrevistes les vaig poder fer durant el període de pràctiques al mateix centre.

A més, també vaig realitzar una tercera entrevista estructura a l'investigador Daniel Cassany. L'entrevistat va escollir el mètode de resposta via correu electrònic. Se li va enviar en un document les deu preguntes que va retornar degudament respost.

La quarta i última entrevista estructurada es va fer a la Mireia Manresa, en aquest cas a través de videoconferència. En els dos casos de les entrevistes a persones expertes, les preguntes feien referència a les principals afirmacions i conceptes que havia llegit en els seus articles i llibres.

II. Qüestionari dirigit a l'alumnat

En aquest annex es poden consultar les preguntes del qüestionari utilitzat per conèixer les percepcions sobre l'hàbit lector i les habilitats lectores de l'alumnat.

Benvolgut alumnat,

Des de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya estem realitzant un estudi sobre l'hàbit lector en el context digital i necessitem conèixer la teva opinió sobre els teus hàbits de lectura.

Et demanem que contestis el qüestionari amb atenció i amb la màxima sinceritat. No hi ha respostes correctes ni incorrectes. El tractament de les dades obtingudes serà estrictament acadèmic.

Moltes gràcies per la teva col·laboració!

1. T'agrada llegir?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

2. Llegeixes llibres, novel·les, còmics en paper?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

3. Llegeixes llibres, novel·les, còmics en format digital (e-book, ordinador, mòbil)?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

4. Mires recomanacions literàries a Internet, a través de *booktubers* o blocs?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

5. Comparteixes amb els teus companys els títols dels llibres que t'han agradat?

- a) Molt

- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

6. Trobes que llegir en una pantalla (tablet, e-book, ordinador, mòbil) és més complicat que fer-ho en paper?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

7. Et costa concentrar-te quan llegeixes?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

8. Acostumes a pensar en altres coses quan estàs fent una lectura?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

9. Quins són els motius de distracció més habituals quan estàs llegint un text?

- a) No entens el text.
- b) Mirar el mòbil (whatsapp, xarxes socials).
- c) Pensar en una altra activitat que t'agrada (esport, sortir amb els amics, jugar...).
- d) No acostumes a distreure't quan llegeixes.

10. Quan llegeixes en paper, comprens el text a la primera vegada?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

11. Quan llegeixes en format digital, comprens el text a la primera vegada?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

12. En general, necessites tornar a llegir un text per entendre'l?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

13. Tens la sensació que llegir en format digital és més superficial, és a dir, que llegeixes més en diagonal i no pares tanta atenció com ho fas en format paper?

- a) Molt
- b) Bastant
- c) Poc
- d) Gens

14. En quin format trobes que entens millor el text que llegeixes?

- a) Paper

- b) Mòbil
- c) Tablet
- d) E-book
- e) Ordinador

Per què? (Justifica la teva resposta)