



Les transformacions de la lectura a l'aula

Transforming reading in the classroom

Teresa Colomer

Universitat Autònoma de Barcelona



Resum

Aquest text reproduïx la conferència impartida per la Dra. Teresa Colomer a les jornades sobre L'ensenyament de la lectura i l'escriptura: recerca i innovació a l'aula organitzades pel Grup de recerca LLETRA (Barcelona, CaixaForum, 29/03/2019).

Paraules clau: Història de la lectura; Recerca en lectura; Innovació educativa; Educació literària

Abstract

This text reproduces the conference given by Dr. Teresa Colomer as a part of the seminar Teaching reading and writing: Research and innovation in the classroom organised by the LLETRA research group (Barcelona, CaixaForum, 29/03/2019).

Keywords: Reading evolution; Reading research; Educational innovation; Literary education

Ens hem convocat aquí per parlar de les relacions entre la recerca i la innovació a l'aula respecte de l'ensenyament de la lectura. Així que, per la meua banda, m'he dedicat a pensar, primer, què és allò que he vist canviar realment a les aules al llarg de la meua vida professional que reveli la relació existent entre aquests dos àmbits. Aquest repàs m'ha portat a plantejar a continuació algunes qüestions sobre la forma en què es produeixen els canvis a partir d'aquestes interrelacions.

ALS ANYS SETANTA: ELS MÈTODES

Quan vaig començar a treballar, a mitjans de la dècada dels anys setanta del passat segle, la preocupació didàctica se centrava en els mètodes, és a dir, a saber *com s'ensenya a llegir*. D'aquí se'n derivava majoritàriament un ensenyament de la lectura molt ben determinat i organitzat en un itinerari pautat pel qual el professorat podia circular amb gran seguretat.

En els primers nivells, i tal com s'havia fet durant més d'un segle, s'aprenia a descodificar amb les cartilles escolars. Les més comunes eren les anomenades "cartilles Palau", amb la seva seqüència de síl·labes, paraules que les contenien i

imatges correponents: *zapato, cena, cine, zorro, cocina, lazo, cebolla, azucena, tocino, bocina*. Es tractava de desxifrar, llegir en veu alta i guanyar velocitat. Un cop els infants “sabien llegir”, es passava a estudiar en els llibres de text. Aquí, la novetat d'aquells anys era el treball per “fitxes”, un instrument centrat en la tasca individual, silenciosa i programada. En el cas de la lectura, les fitxes començaven a introduir exercicis de lectura ràpida derivats de la investigació perceptiva i de l'ensenyament explícit dels models conductistes de mitjans de segle, amb la seva focalització en la determinació de la idea principal i la confecció de resums dels textos expositius. En lectura literària, es llegien els fragments d'obres inclosos en els manuals, tot i que començaven també a llegir-se llibres a casa. En ambdues lectures triomfava la posterior “fitxa de lectura”, tan criticada més tard per les seves preguntes literals i la seva falta d'un propòsit que anés més enllà del control del docent sobre la realització de la lectura; un objectiu sempre desmentit, d'altra banda, per l'habilitat dels alumnes en la còpia i tràfec de les fitxes. Finalment, en els últims cursos de secundària regnava el comentari de text, exposat per Lázaro Carreter i Correa Calderón (1957) en l'obra de títol explícit *Cómo se comenta un texto literario*. Allà els alumnes havien d'esforçar-se per descobrir les relacions entre el fons i la forma de les obres literàries, tot i que, més aviat i en la majoria de casos, es limitaven a reproduir el que havia estat comentat a classe pel professor.

Però en aquests anys també hi havia sectors educatius minoritaris immersos en diversos processos de canvi que trencaven el model. S'organitzaven en les anomenades “escoles actives” i es feien hereus de les innovacions en lectura de la primera meitat del segle XX, com els mètodes Montessori, Decroly o Freinet, que havien tingut un gran impacte a Catalunya abans que el franquisme els bandegés de les escoles. Dels dos canvis més destacables, el primer fa referència a la querella sobre els enfocaments globals i analítics adoptats per al primer aprenentatge de la lectura, un llarg debat que creua tot el segle XX i que havia emergit en diversos moments a banda i banda de l'Atlàntic.

L'associació de mestres Rosa Sensat va ser el nucli aglutinador dels defensors dels mètodes analítics renovats. Ja a l'any 1963, la seva fundadora, Marta Mata, va publicar en castellà el llibre de text *Chiribit*, basat en els manuals nord-americans de W.S. Gray. Els textos es caracteritzaven, en primer lloc, per la utilització de l'estudi de freqüència de les paraules en castellà o català, és a dir, els vocabularis bàsics (al voltant de 2.000 paraules) i els vocabularis mínims (al voltant de 150 paraules), en segon lloc, per atendre la progressió fonètica i, en tercer lloc, per l'adopció de la tipografia de la lletra lligada; tots tres principis que van fer forat i que oferiren més tard llibres de text com *Tris Tras* (1979), de la mateixa Marta

Mata i el nucli de Rosa Sensat. Paral·lelament, però, se sentia també la necessitat d'oferir llibres més reals de lectura als infants, cosa que es va traduir en la col·lecció *A poc a poc* (1971), escrita per Àngels Ollé amb una adscripció montessoriana que va fer fonamentar els textos dels llibres en les relacions entre fonema i grafia segons el seu grau de seguretat.

Un altre sector de la innovació educativa es decantà pels mètodes globals, tot recollint l'impacte que havien tingut en la Catalunya dels anys trenta a través de les obres d'Anna Rubiés i Herminio Almendros. En són exemple llibres de text com *Rebombori* (1983), d'Anna Camps, Montserrat Camps i Quima Romagosa i també la col·lecció de llibrets de lectura de Rosa Armengüés *Les coses de cada dia* (1970), organitzada de forma temàtica, amb paraules freqüents i repeticions per afavorir la lectura.

Tot i la intensitat del debat metodològic a l'època, m'agradaria destacar dos trets que els unien: d'una banda, el seu intent de recolzar-se en noves dades científiques (de la fonologia, el desenvolupament de l'aprenentatge infantil o fins i tot de la tipografia i altres característiques textuais); de l'altra, la seva consciència que calia introduir textos amb sentit ja en aquest inici de l'aprenentatge.

Perquè justament la necessitat de "l'accés al text" és el segon eix de força de l'època. La literatura infantil entrava amb empenta a l'escola. Les biblioteques escolars es convertien en obligatòries amb la Llei d'Educació de 1970 i resultaven tan especialment actives, que l'any 1990 es publicà *Les biblioteques a les escoles públiques de Catalunya*, el primer estudi de l'Estat que les analitza realment. Es multiplicaven les instàncies de selecció de llibres, com el Seminari de bibliografia infantil de Rosa Sensat, amb la publicació periòdica dels volums *Quins llibres han de llegir els nens?*. La producció editorial creava llibres destinats específicament als primers lectors, amb la recuperació de clàssics com les històries de Babar, publicades de forma primerenca entre 1959 i 1963 per l'editorial Aymà en traducció de Carles Riba, i que ara reapareixien a l'editorial Aliorna, així com la traducció de contes de la col·lecció *Père Castor*, publicats a França des de 1927 i editats aquí per l'editorial Estela. I també es difonia l'activitat de lectura col·lectiva d'obres literàries, amb la instauració de nous títols de referència en la memòria dels escolars, com *El zoo d'en Pitus* de Sebastià Sorribas o *El mecanoscrit del segon origen* de Manuel de Pedrolo.

ELS ANYS VUITANTA I NORANTA: EL LECTOR

Si la dècada dels setantes es movia entorn de la preocupació pels mètodes pedagògics d'ensenyament de la lectura, les dècades següents van dirigir la llum cap a *l'aprenent i el lector*, cosa que va aproximar la recerca i innovació escolar a les disciplines psicològiques. “Llegir és comprendre” va ser el gran lema de l'època. Pot veure's en els títols d'estudis de gran difusió com *L'ensenyament de la comprensió lectora* (1987) i *Estratègies de lectura* (1992) d'Isabel Solé o *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre* (1991), de Teresa Colomer i Anna Camps. Posar el focus en el lector que aprenia a ser-ho implicava interessar-se per la seva interacció essencial amb el text, pels mecanismes mentals implicats en el procés de la lectura i per les estratègies que s'utilitzen per construir-ne el sentit. S'entenia com un procés que podia ser descrit, ensenyat i avaluat en concret per tal de poder donar suport efectiu als infants al llarg del seu aprenentatge.

La lectura va deixar de veure's com un instrument neutre que, una vegada ja dominat en els primers anys, permetia l'accés a tot tipus de textos. S'estengué, per contra, el concepte de lectura funcional i se'n va derivar una autèntica eclosió de tipologies textuais que intentaven precisar els tipus d'escrit que calia aprendre a llegir. La deriva resultava una mica incerta per a la lectura literària, que es va resistir a veure's reduïda al mateix nivell categòric que el text prescriptiu, posem per cas. En aquest camp, “educació literària” va substituir significativament la denominació de “ensenyament de la literatura” per destacar la nova perspectiva centrada en el lector.

I és que els intensos canvis socials d'aquestes dècades, definitivament post-industrials, havien trastocat les finalitats educatives i regirat les seguretats metodològiques. Si l'antiga querella dels mètodes s'havia suscitat davant de la constatació de l'analfabetisme social, malgrat l'extensió consolidada de l'escolaritat primària obligatòria, ara s'exigia un nivell de familiaritat amb l'escrit que abastés la lectura funcional de tot tipus de textos, així com uns hàbits consolidats de lectura, després de l'ampliació de l'obligatorietat a l'etapa secundària.

Aconseguir hàbits de lectura requereix d'una aquiescència que només pot derivar-se de la satisfacció de l'activitat, així que el “plaer de llegir” es va estendre com una consigna al llarg i ample del camp educatiu (Pennac, 1993), va portar a la producció editorial de la novel·la juvenil com a lectura propícia per a una nova adolescència escolaritzada i va donar lloc a un gran moviment d'animació a la lectura, amb múltiples activitats dissenyades per fer-ho, l'aparició de nous perfils

professionals, com els conta-contes, i una gran adhesió dels mestres de primària a aquest objectiu, com a benvinguda certesa entremig de tants qüestionaments.

Moltes d'aquestes transformacions van produir canvis molt concrets a les aules: el lema de “totes les àrees ensenyen a llegir” va convertir l'aprenentatge de la lectura en una finalitat global de l'escola, els docents van incorporar rutines d'activació de coneixements previs abans de la lectura d'un text i van organitzar els exercicis en la seqüència “abans-durant-després de la lectura”. L'avaluació va anar més enllà de la mesura de la rapidesa lectora i es va fer omnipresent a través de les avaluacions externes com el PIRLS o PISA.

D'altra banda, en aquestes dècades es va desenvolupar la investigació didàctica, reunint els estudis sobre lectura, educació literària i literatura infantil i juvenil que fins llavors havien seguit itineraris, bibliografies i instàncies investigadores molt diferenciades entre elles. La investigació va tendir a ser marcadament cognitiva i textual. Es va dirigir especialment a discriminar les habilitats i estratègies de lectura, com en els estudis sobre ensenyament de la comprensió lectora citats més amunt; a descriure els trets del corpus de lectura, incloent la seva relació amb el lector implícit, com feu *La formació del lector literari* (1998) de Teresa Colomer; a comptabilitzar la lectura social, amb l'aparició de baròmetres i observatoris de lectura; així com a prescriure, a la llum de tot això, el paper atorgat a l'escola, especialment a cicle inicial, un dels focus de recerca de l'època, amb estudis com *Llegir i escriure per viure* (1999) de Montserrat Fons o *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure* (2001) d'Ana Teberosky.

AL NOU SEGLE: LA SITUACIÓ I EL CONTEXT

Més o menys amb el nou segle es va iniciar una altra etapa caracteritzada per l'obertura del focus cap a les situacions i contextos en què es produeix la lectura. La “competència lectora i literària” és el nou lema de l'època, fins al punt que els currículums educatius s'han tornat a formular des d'aquesta perspectiva. La centralitat d'aquesta perspectiva és compartida amb la ràpida irrupció de les noves tecnologies que revolucionen objectius, corpus i mètodes escolars. Més que de lectura i lector, ara es parla de pràctiques de lectura i de comunitat de lectors, cosa que inclou també les xarxes socials. L'anàlisi del lector inscrit en el llibre s'amplia als processos mentals de recepció i interpretació dels lectors reals en el seu context sociocultural. El corpus s'expandeix a través de l'auge de l'àlbum i de la literatura digital. Finalment, es desenvolupen els llibres per a la primera infància, l'únic segment d'edat que encara no comptava amb una producció editorial específica, en

consonància amb la importància creixent atorgada a aquesta etapa, que ha deixat de ser denominada “preescolar”, per convertir-se en “educació infantil”.

La traducció d'aquestes noves coordenades a l'escola pot veure's en la implantació dels plans de lectura de centre, un instrument ideat per intentar governar la multiplicitat d'aspectes en els quals ha esclatat l'ordenada línia d'aprenentatge tradicional. També es troba en l'extensió de noves rutines, com el temps de lectura silenciosa i autònoma a les aules, els debats interpretatius com instrument i expressió de la construcció compartida de significat o l'ús de la tecnologia digital o el treball per projectes. Alhora, es reflecteix en la creació d'espais que associen la comunitat en l'adquisició escolar de la lectura, des de la col·laboració familiar a la participació de variades instàncies, com la biblioteca pública, el municipi i fins i tot el voluntariat. D'altra banda, s'ha generalitzat la determinació, recerca i difusió de les anomenades “bones pràctiques”, referides a tots els aspectes anteriors, amb la voluntat que exerceixin d'exemple i model per a l'extensió dels encerts educatius.

La investigació ha esdevingut ara sociocultural i interpretativa. Es dirigeix especialment als aspectes qualitius de la lectura i el seu aprenentatge; a un nou interès pels aspectes ideològics del discurs, amb atenció al que els textos diuen “darrera les seves línies” i als valors morals implícits o explícits de la literatura infantil i juvenil; a la mirada cap al potent desenvolupament de la interrelació de codis - escrit, visual, multimodal- dels nous textos de lectura; a fer una descripció més prudent dels processos d'ensenyament i aprenentatge a les aules, cosa que inclou tant les creences i actituds dels docents, com la distinció entre perfils lectors més enllà del binomi bon/mal lector; així com a centrar-se en les etapes superiors de l'aprenentatge de la lectura, a l'etapa secundària o fins i tot a la universitat.

SET QÜESTIONS SOBRE ELS AVENÇOS DE LA RECERCA I ELS CANVIS A LES AULES

Veure com els avenços de la recerca han canviat les formes d'ensenyar a les aules al llarg dels anys, ens porta també a algunes reflexions sobre la interrelació de la recerca i la innovació educativa. En formularem set, que és un número molt literari.

El valor teòric de la innovació no n'assegura el triomf. Cal pensar des de la perspectiva de la pràctica escolar

Quando una innovación es rápidamente aceptada en el cuerpo docente, a menudo es porque su eficacia rebasa el objetivo específico que busca; a través de ella se solucionan dificultades de otro tipo (progresos, organización, evaluación, división del trabajo, etc.). Y, al contrario, si la ganancia “tiene un costo muy alto” (complicación de la tarea de los alumnos,

incremento del trabajo para el maestro, pérdida de eficacia sobre otros aprendizajes), entonces los maestros se muestran menos entusiastas. A los innovadores les parece fácil entonces denunciar su falta de audacia, su conservadurismo o la rigidez de sus rutinas. (Chartier, 2004, p. 118)

Chartier exposa aquesta qüestió amb molta claredat a través de la descripció de l'evolució de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura a França. Contraposa les idees de Rousseau i la pràctica de Pestalozzi amb els materials i mètodes de Locke per mostrar que les propostes d'ensenyament de la lectura dels preceptors del segle XVIII no van tenir cap mena d'èxit en la difusió escolar; mentre que els nous manuals de lectoescriptura dels pedagogs (on apareixen les cartilles, per exemple) van ser completament adoptats per l'escola en només tres dècades, entre 1840 i 1870, gràcies als avantatges organitzatius que oferien als docents. Així que podem convenir sobre la bondat que els investigadors es plantegin la recerca tot incloent la perspectiva de les prioritats i les conseqüències escolars dels resultats esperats. Sens dubte, resulta més fàcil tenir en compte aquestes repercussions si la recerca didàctica es desenvolupa en estreta relació amb la comunitat educativa i, encara més, si l'experiència docent formés part de la mateixa formació dels investigadors, cosa que les fórmules d'accés del professorat universitari no contempen en l'actualitat.

La innovació no ve només dels sabers teòrics, sinó també de la pràctica

Molt sovint la recerca parteix de l'estudi d'activitats educatives preexistents a les aules per tal d'analitzar les causes, condicionants i limitacions del seu èxit o fracàs. Moltes vegades, podríem dir que, afortunadament, no fan sinó atorgar l'explicació científica de la seva pertinença. "L'hora del conte", per exemple, fa més de cent anys que va néixer a les biblioteques nord-americanes, va saltar a les franceses i daneses i és una activitat que actualment trobem per tot a causa de l'evidència pràctica de la seva idoneïtat. No és casual que ara hi hagi molta recerca sobre la detecció de "bones pràctiques" en molts àmbits i no només de l'ensenyament. Justament també la recerca ha demostrat el pes del context, en el quefer dels docents. Per exemple, el pes del centre escolar, de manera que docents amb concepcions educatives considerades errònies aconseguen una docència innovadora pel fet que s'adaptaven a la pràctica de l'entorn (Munita, 2012).

La innovació pot ser neutralitzada per les seves traduccions a la pràctica

La nostra experiència a les aules de formació inicial i permanent ens ha fet constatar la possibilitat que les innovacions no s'entenguin en el seu sentit real i que s'apliquin de manera inconsistent. Ha passat, per exemple, en les formes d'activació dels coneixements previs dels alumnes, ja que la conversa pot derivar en un temps erràtic

que no estimula la creació d'interrogants pertinents per al text que es llegirà. O en les converses sobre els llibres llegits, ja que és possible que aprofitin ben poc les oportunitats d'educació literària que susciten. O en la manca de condicions efectives de l'hora de lectura silenciosa autònoma als centres. I, de la mateixa manera, l'aposta actual pel treball per projectes requereix d'una planificació molt intensa que eviti la manca de sistematització dels coneixements a adquirir. Aquestes qüestions no només fan necessària una bona formació dels professionals, sinó que també han d'estimular una recerca encaminada a la determinació de les condicions necessàries perquè una innovació suposi un encert, així com, naturalment, sostenir una preocupació activa per la difusió acurada dels resultats investigadors.

La innovació pot tenir efectes positius o negatius no previstos

En la tasca escolar intervenen molts factors alhora. I com en un ecosistema, canviar una rutina didàctica o un element determinat pot causar la multiplicació dels efectes positius o, a l'inrevés, incidir en l'aparició de nous problemes. Així, per exemple, en l'actualitat s'estén amb rapidesa la lectura d'àlbums a primària. És una innovació positiva, ja que els àlbums tenen molt a oferir respecte de la lectura conjunta d'imatge i text en la seva interpretació artística. La brevetat de la lectura dels àlbums també presenta avantatges afegits a l'acció docent, tal com passa amb els poemes o amb els contes curts a secundària. Però també és cert que cal vetllar perquè una lectura omnipresent de textos breus no minvi les possibilitats de desenvolupament lingüístic i la capacitat de lectura extensa dels infants. És a dir, que no els sostregui tot allò que els permet "imaginar el món només amb paraules", l'avantatge detectat fa dècades per Wells (1986) per explicar per què la narració oral i la lectura compartida durant els primers anys d'infantesa eren l'indicador més rellevant de l'èxit escolar.

La innovació provoca dicotomies simplificades

En el debat sobre els mètodes globals i analítics vam tenir un exemple ben clar de com la comunitat educativa podia polaritzar-se entre defensors i detractors de les innovacions més enllà del que la recerca podia argumentar raonablement. Els defensors dels mètodes analítics van culpar els mètodes globals dels problemes de dislèxia, la mala ortografia dels escolars i l'endarreriment dels aprenentatges. D'altra banda els defensors dels mètodes globals no es van quedar curts en culpar els analítics de seguir rutines absurdes, de dur els infants a una oralització sense sentit, de formar part d'un model educatiu autoritari i poc motivador que fomentava la passivitat i l'individualisme, així com d'utilitzar textos artificials; una

caracterització a la qual oposaven la definició dels seus mètodes com a actius, cooperatius i defensors de l'ús de textos reals.

Bé cal partir de la tendència humana a reduir la realitat a dicotomies que la fan més manejable. I tampoc no cal menysprear el sentit emotiu i col·lectiu que impregna l'avenç i difusió dels canvis socials o educatius. Però sens dubte fora bo fomentar una actitud més crítica i més oberta als matisos, tant respecte dels resultats de la recerca, com de la seva aplicació a l'aula, ja que no totes les variables d'una innovació acostumen a ser positives o negatives, ni a ser-ho en qualsevol context.

La innovació segueix un camí de dubtes a resoldre

La recerca i la innovació tendeixen a voler resoldre problemes educatius sentits a les aules. I no sembla que n'hi hagi pocs. Per posar un exemple proper, assenyalaré la incomoditat que provoca sempre el fet literari. Aquests textos es caracteritzen per ser complexos, ambigus i el·líptics. Mala peça al teler, doncs, per poder avaluar-ne la comprensió, si ho comparem amb l'avaluació dels textos expositius. D'altra banda, si bé als docents de secundària se'ls suposava una missió intrínseca de desplegament a l'aula dels trets literaris per afavorir la comprensió en profunditat dels textos, als mestres de primària se'ls demana la capacitat de fer el mateix amb l'enorme simplicitat de temps i d'instruments explicatius requerida per la curta edat dels seus alumnes. A més, aquesta exigència realment notable tampoc no ve afavorida per cap consens ni prescripció curricular sobre allò que els infants han de saber realment sobre literatura al final de la primària (Fittipaldi, 2013; Colomer, Manresa, Ramada i Reyes, 2018). No és estrany, doncs, que la lectura literària acabi essent tractada en aquesta etapa com una simple qüestió d'animació a la lectura.

La innovació “fa parlar”

Ho diu també Anne Marie Chartier i li prenem l'expressió. Cada innovació té un conjunt de motivacions i condicionants al darrera. Hi intervenen les polítiques educatives, els objectius escolars, els sabers acadèmics, la distància que suposi respecte de la formació docent i la pràctica habitual a les aules, els instruments tecnològics del moment, el tipus de textos i llibres presents a l'escola, etc. I cada innovació s'adreça a la totalitat de la nostra tasca en formular de nou tots els equilibris entre prioritats, conveniència o integració del treball. Ens fa sortir de les nostres rutines i seguretats. Engega un procés socialitzador en què es construeixen les creences, sentiments, reflexions i formulacions de la nostra experiència, de la nostra professió. No és estrany, doncs, que la innovació circuli a través de moltes hores

de reunions, xerrades, lectures, observacions i debats. Perquè, d'entrada, "fa parlar", i avui som aquí justament per fer-ho.

REFERÈNCIES

- Almendros, H. (1932). *La imprenta en la escuela: La técnica Freinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Armangués, R. (1970). *Les coses de cada dia*. Barcelona: La Galera.
- Baró, M., Mañà, T., i Roig, A. M. (1990). *Les biblioteques a les escoles públiques de Catalunya*. Barcelona: Diputació Provincial de Barcelona.
- Brunhoff, J. de. (1988). *Històries de Babar, el petit elefant*. Barcelona: Aliorna.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, A., Camps, M., i Romagosa, Q. (1983). *Rebombori. Llengua catalana: 1er curs*. Barcelona: Teide.
- Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Colomer T. i Camps, A. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada Prieto, L., Reyes López, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Obtinguda de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131306/mf1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fons, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- Lázaro Carreter, F. i Correa Calderón, E. (1957). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid. Cátedra.
- Lissón, A., Mata, M. i Valeri, E. (Dirs.) (1977). *Quins llibres han de llegir els nens?* Seminari de bibliografia infantil Rosa Sensat. Barcelona: Publicacions de Rosa Sensat.
- Mata, M. (1963). *Chiribit*. Barcelona: Vicens Vives.
- Mata, M., Cormand, J. M., Correig, M., i Udina, M. J. (1979). *Tris Tras*. Barcelona: Onda.
- Munita, F. (2012). *El mediador escolar de lectura literaria: Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Obtinguda de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?sequence=1>
- Ollé, À. (1971). *A poc a poc*. Il·lustrat per Pere Prats Sobreperere. Barcelona: La Galera.
- Pennac, D. (1993). *Com una novel·la*. Barcelona: Empúries.
- Pedrolo, M. de (1974). *El mecanoscrit del segon origen*. Barcelona: Edicions 62.
- Rubiés, A. (1929). *Aplicaciones del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Rubiés, A. (1938). *Lectura-escriptura global: Cuatro años de experiencias*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.
- Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Sorribas, S. (1966). *El zoo d'en Pitus*. Barcelona: La Galera.

Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Wells, G. (1986). *The meaning markers*. London: Heinemann.



TERESA COLOMER

Ha estat Catedràtica de didàctica de la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona fins a la seva jubilació al 2020. El seu treball s'ha centrat en les relacions entre lectura, literatura infantil i juvenil actual, i educació literària a l'escola obligatòria. Va fundar i dirigir el grup de recerca GRETEL i és autora de més de 300 publicacions sobre aquests temes.

teresa.colomer@uab.cat



Colomer, T. (2020). Les transformacions de la lectura a l'aula. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(1), 11-21. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.817>

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>