

## METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ PER A PRÀCTIQUES DE LECTURA DE RELATS MITJANÇANT LES TIC. ESTUDI DE TRES CASOS

*Maite Monar van Vliet*  
IES La Serrania

---

Durant el curs escolar 2010-2011 vaig dur a terme una investigació qualitativa a partir d'un estudi de casos múltiple, seguint la proposta de Vasilachis (2006: 226). La investigació consistia a analitzar les pràctiques de lectura realitzades en tres centres escolars valencians al llarg de tot un curs escolar. Les pràctiques analitzades combinaven la lectura a l'aula i l'ús de les TIC.

### 1. ESTUDI DE CASOS

L'estudi de casos que posí en marxa investigà experiències reals al centre escolar per a la descoberta i comprensió de significat de casos amb particularitats significatives.

L'objectiu primer va ser donar una visió completa i heterogènia de la promoció de la lectura amb les TIC que actualment es du a terme en alguns centres escolars valencians. Se seleccionaren tres casos concrets: es triaren tres centres diferents, amb tres cursos diferents i on cada plataforma que es feia servir tenia la seua pròpia identitat. Aquesta opció de selecció tenia la intenció que l'estudi arribara a un públic general, que qualsevol lector poguera sentir-se identificat i seguir la iniciativa i, fins i tot, que les pràctiques pogueren extrapol·lar-se a qualsevol realitat educativa.

Pel que fa als casos concrets seleccionats, hi van participar un centre escolar públic, un centre escolar privat i un centre escolar concertat. El centre públic va ser l'IES Joanot Martorell de València, situat entre el barri de Sant Marcel·lí i el barri de la Torre, a la perifèria de la ciutat de València, el curs triat fou 4t d'ESO i la plataforma que van fer servir va ser el wiki. El centre concertat, l'Escola Gavina, situada a Picanya, el curs triat, 6é de Primària i la plataforma, el *web* de l'escola. Finalment, el centre privat va ser el Colegio Helios, situat a l'Eliana, el curs triat, 2n d'ESO i la plataforma, el blog d'aula col·lectiu.

Quant a l'elecció docent, els professors participants van ser, respectivament, Antoni de la Torre, Albert Dasí i Evaristo Romaguera, professors de l'assignatura de llengua (catalana i castellana), amb una llarga trajectòria en educació. Tots ells es caracteritzaven perquè a l'hora de fer classe el foment de la lectura, l'ús de les tecnologies i l'ús de la biblioteca hi eren presents.

Durant les tres avaluacions del curs escolar 2010-2011 s'observaren i estudiaren les pràctiques lectores, plasmades a les plataformes digitals que en cada cas concret es va utilitzar.

En primer lloc, s'estudiaren les pràctiques al wiki *Portfoli 4* que va crear el professor Antoni de la Torre. El wiki va nàixer al mes d'octubre de 2010 amb l'adreça <<http://portfoli4.wikispaces.com/>>. S'anomenà així perquè era el portfoli número quatre, és a dir, la quarta vegada consecutiva que el professor posava en marxa aquest tipus de wiki, preparat per a mostrar el procés i els resultats del treball dels alumnes i remarcar les millors pràctiques lectores. La primera setmana de classe ja estava en funcionament. Els destinataris d'aquest wiki van ser les dues classes de 4t d'ESO en què Antoni de la Torre feia classe, el 4t d'ESO E i el 4t d'ESO V. L'alumnat que va participar en la investigació pertanyia únicament a la classe de 4t d'ESO E. No obstant això, els wikis solien mostrar-se a l'alumnat d'altres cursos com a exemple o mostra de feina feta. En aquest wiki, hi estaven tots els wikis de cursos anteriors per a la seua consulta, considerats documents de referència per als alumnes.

Els objectius que es va proposar el professor van ser bàsicament convertir el wiki en el punt de partida de tota la classe, mostrar el procés i els resultats del treball dels alumnes, publicar tots els treballs de l'alumnat i posteriorment seleccionar els millors i enllaçar-los, alfabetitzar digitalment els alumnes, afavorir la competència d'aprendre a aprendre, ensenyar els alumnes l'aplicació pràctica d'allò après, aprendre aplicacions digitals per a adaptar després el seu treball amb la lectura, mostrar l'avaluació qualitativament, atendre la diversitat a través de les tecnologies i anivellar contrastos i utilitzar el wiki com a eina d'igualtat.

El wiki presentava a la pàgina principal o d'inici una barra de navegació que incloïa l'espai del professor, l'espai dels alumnes, les activitats de lectoescriptura que es duïen a terme i els enllaços. A més, Antoni de la Torre va crear a la pàgina d'inici un quadre per a navegar per totes les pàgines del wiki i, als diferents apartats, unes taules de continguts, a mena d'índex, que mostraven cronològicament cadascuna de les sessions que s'havien dut a terme quant a les activitats TIC i les activitats sobre la lectura. L'espai del professor el formaven les seccions "Diari d'activitats" i "Introducció a aquest wiki". En aquesta primera secció, el professor va relatar les activitats que es realitzaren principalment a l'aula d'informàtica en cada sessió. A més, quan no hi havia

prou de temps o s'havia de continuar a casa l'activitat, s'explicaven els passos seguits a cada sessió. A la introducció, el professor explicava el concepte de portfoli i l'aplicació al wiki, ja que la idea del professor era anar seleccionant treballs. Després, oferir uns treballs selectes en cadascuna de les activitats i, posteriorment, fer-ho públic. L'espai de l'alumne era la seua pàgina personal. Tots els alumnes disposaven d'un espai propi, ja que totes les pràctiques quedaven reflectides en aquest espai i és ací on el professor les avaluava. Les activitats que es duïen a terme apareixien explicades als diferents apartats: "Textos funcionals", "Lectura avaluació" o "Llibre de text", on s'inclouen exercicis autocorrectius i d'ampliació. Quant a l'alfabetització digital, una part la va fer el professor oralment durant la classe d'informàtica i una altra la feia per escrit, ja que cada sessió hi quedava explicada i datada, pas a pas, perquè cada alumne poguera seguir les pautes de manera autònoma. A més, els alumnes que tenien més coneixements digitals, quan finalitzaven la feina, ajudaven els altres. L'altra part de l'alfabetització digital es va fer a partir dels tutorials que apareixien penjats al wiki. A la tercera avaluació cada alumne es va crear un wiki personal. L'alumne va seleccionar i analitzar els millors treballs, seguint unes pautes donades pel professor, per construir el seu propi portfoli. Pel que fa a la tipologia textual predominant en aquestes pràctiques, el punt de partida foren els textos literaris però, a partir de la lectura, el professor plantejà activitats per a poder aplicar diverses tipologies textuales. En la majoria d'activitats l'alumnat havia d'elaborar textos expositius i/o argumentatius com va ocórrer a la participació al fòrum, l'exposició a la tertúlia dialògica, la confecció d'una conferència breu o l'elaboració d'un manifest. Es treballaren tres obres literàries, una per trimestre. En l'elecció de les obres, el professor va introduir gèneres i temes, perquè així, a més de crear lectors, es relacionaven les lectures amb la societat i podien buscar a la premsa i en altres llocs de la xarxa i crear uns altres textos de diferents tipologies textuales.

Antoni de la Torre sempre busca una literatura funcional i útil, ja que considera que la literatura ha de transcendir el propi plaer estètic. Abans de fer la lectura de cada avaluació, l'alumnat començava a investigar a la xarxa sobre l'autor, la novel·la, els tòpics i les opinions que hi havia; després es penjaven al wiki. Durant dues setmanes els alumnes es llegien l'obra i tenien lloc les tertúlies dialògiques. La tertúlia dialògica consistia que tot el grup es reunia a la biblioteca i parlava sobre el llibre mentre el professor l'enregistrava. L'alumnat tenia subratllat fragments del llibre, els destacaven i els comentaven, amb l'objectiu que tractaren la lectura i, a més, parlaren en català. Aquestes tertúlies estaven enregistrades i es penjaven al wiki perquè els alumnes pogueren accedir a les intervencions, comentar-les i analitzar-les. Després, aquestes tertúlies es prolongaven al fòrum del wiki, ja que els alumnes havien

de realitzar alguna entrada, normalment d'opinió. Posteriorment, el professor els marcava les pautes d'investigació on es combinava el treball sobre la lectura que estaven fent amb l'alfabetització digital. A més de les tertúlies, l'alumnat va elaborar pòsters digitals Glogster, qüestionaris Quizz o relats digitals en relació amb les lectures treballades. Un dia a la setmana disposaven de l'aula d'informàtica, on cada alumne disposava d'un ordinador. L'únic problema de recursos materials era que un o dos alumnes no tenien Internet a casa. Per aquest motiu, el professor Antoni de la Torre va demanar per a qualsevol treball multimèdia dues persones mínim, però no per als treballs de producció escrita o investigació escrita que eren individuals. A més, a la reunió de pares, aquests van demanar al professor que els comunicara per escrit quan els alumnes havien de treballar amb Internet per donar-los permís.

En segon lloc, el web de l'Escola Gavina és l'instrument que va fer servir el professor Albert Dasí amb els alumnes de 6é de Primària de l'Escola Gavina a Picanya. El *web* es va crear entre l'any 2002 i 2003, amb l'adreça <<http://escolagavina.cat/>>. És un lloc molt senzill i àgil que es diu Tipotres, on molta gent pot participar. Disposa d'un control, una coordinació i una supervisió per veure el text. Es va començar a utilitzar des del primer dia de classe. Els destinataris del *web* d'Escola Gavina durant el curs escolar 2010-2011 van ser tota la comunitat educativa de l'Escola Gavina a més de la resta d'escoles que la van seguir, ja que és una pàgina amb molts seguidors i comparteix materials amb Escoles en Xarxa.

Els principals objectius que es va plantejar el professor van ser el fet d'estar informats, connectar-se al món a través d'Internet, aprendre a escriure, aprendre premsa digital, consolidar el procés de comprensió lectora, formar bons lectors, enfrontar els alumnes amb textos literaris de nivell alt, motivar els alumnes a partir de la participació de les Escoles en Xarxa, motivar els alumnes a la creació de blogs i crear i compartir un blog col·lectiu.

El *web* presentava a la pàgina principal o d'inici una barra de navegació que incloïa informació general del centre, eines que ampliaven la formació, les etapes educatives de què disposava, els departaments i els enllaços. Els enllaços a altres blogs es trobaven a la secció "New blog-out", on es diferenciaven els blogs personals de l'Escola on destaca 400 Colps. Altres narratives dins i fora de l'escola, els blogs d'interès i els blogs dels alumnes. L'inici de la classe consistia a obrir la pàgina *web* de l'escola. Era simplement una excusa perquè l'alumnat descobriera altres pàgines i explicara alguna notícia. Quan va començar el curs era el professor qui ho feia, però, com que als alumnes els atreïa moltíssim, foren ells mateixos qui, quan arribaven a l'aula, explicaven diferents notícies, fora de la pàgina, del blog que havien fet o del que havien descobert. El text expositiu era el que va predominar, ja que el gènere que

solien tractar era la notícia. Es va fer un aprenentatge del diari electrònic, de premsa digital. A partir d'aquest aprenentatge els alumnes es motivaren a llegir, buscar, investigar, participar, voler aprendre i eixir per a poder explicar aquella pàgina. L'alumnat va participar a la secció de cròniques de l'etapa d'educació Primària i també publicaren aquestes cròniques a Escoles en Xarxa, cosa que va fer que aquests escrits arribaren a altres escoles i es compartira informació amb l'exterior. A més, l'alumnat va fer lectures literàries lliures una hora setmanal a la biblioteca del centre i lectures literàries guiades a l'aula. Les lectures guiades eren lectures amb una gran riquesa lèxica i s'havien de treballar amb el mestre. L'elecció de professor pel que fa a les lectures guiades es basava en la tria dels millors models, models clàssics amb certa dificultat, perquè les lectures lliures les feien ells quan anaven a la biblioteca i sempre triaven textos contemporanis. A la secció "Il·lustres il·lustrats" apareixien alguns d'aquests clàssics com ara V. A. Estellés, Joan Fuster o Enric Valor. Durant el període de la investigació es penjaren textos d'aquests autors i altres versions i es va fer molta lectura literària en veu alta. D'altra banda, molts alumnes es van crear el seu propi blog de manera voluntària. La meitat de la classe va participar en un, és a dir, tretze persones de la classe disposaren d'un blog personal o van crear un de manera conjunta amb algun company. A més, per a elaborar una activitat d'aula anomenada *El meu carrer*, Albert Dasí va crear un blog d'aula col·lectiu dins del *web* d'Escola Gavina.

En tercer i últim lloc, el blog d'aula col·lectiu *Somos* dels alumnes de 2n A és l'eina que va fer servir el professor Evaristo Romaguera. El blog es va crear l'any 2006 per a participar al concurs d'Educard amb l'adreça <<http://eso2a.wordpress.com>>. Quan va acabar la participació, el professor va copiar la plataforma a Wordpress, ja que el concurs donava la seua pròpia plataforma i la va continuar. La posada en marxa per a aquest curs escolar va ser a finals d'octubre de 2010. Els destinataris del blog *Somos* durant el curs 2010-2011 van ser la classe de 2n d'ESO A, és a dir, els participants, però també els alumnes de 2n d'ESO B, ja que tots dos tenien de professor Evaristo Romaguera. La classe de 2n d'ESO B disposava d'un altre blog, *Hablamos*. Existia una col·laboració interdisciplinària entre ells. A més, el blog també anava adreçat a tota la comunitat educativa del Colegio Helios, perquè mostrava les activitats que es duïen a terme al centre. Al blog es mantenien els redactors d'altres anys que podien continuar publicant.

Els objectius més destacats van ser fer una participació lliure i voluntària, aconseguir la interdisciplinarietat (a través del relat digital o els recitals de poesia), treballar lectures lliures, ensenyar a treballar la lectura i la comprensió lectora, motivar els alumnes a partir de la participació del concurs d'Educard, motivar la lectura de l'alumnat a partir d'altres blogs, mostrar el pla lector com

un document viu, fer que l'alumnat fora autònom i capaç de prendre decisions pròpies i ensenyar les destreses lingüístiques a partir de la poesia.

El blog presentava a la pàgina principal o d'inici una barra de navegació que incloïa l'espai del professor, l'espai dels alumnes, les activitats de lectoescriptura que es duïen a terme, els enllaços i tots els arxius organitzats cronològicament des de la seua creació. L'espai del professor el formava bàsicament la secció de "Diario de Somos" i l'enllaç al blog personal *Conspiración de lectores*. L'espai de l'alumne era la pàgina personal de l'alumne, el seu propi espai. Aquest espai el formaven alumnes d'altres anys que continuaven publicant, alumnes voluntaris actuals o bé "Redactor 2a", etiqueta que representava la totalitat dels alumnes de la classe. Les activitats que es van dur a terme apareixien explicades als diferents apartats on va destacar, com a més utilitzat, "Qué hay para leer". També hi havia altres apartats relacionats amb la lectura com "Actualidad literaria" o "Regalos de los libros", amb l'escriptura com "Somos redactores" o amb altres activitats on es troba "Nuestro tiempo libre", "Viajes de fin de curso" o "Nosotros". Els enllaços que apareixien al blog estaven dividits en tres apartats: un que feia referència a tots els blogs del col·legi, un que feia referència als blogs d'altres anys guanyadors del concurs d'Educarad i un tercer anomenat "Recursos para blogs". L'alfabetització digital es feia a través del professor que ensenyava dos alumnes. Aquests dos alumnes, una vegada estaven allionats, ensenyaven altres dos alumnes i així successivament es feia la roda. A més, el professor convidava a l'aula un alumne més major per explicar alguna eina digital que farien servir com l'Audacity. D'altra banda, el blog disposava de recursos sobre determinades eines que l'alumne podia consultar. Quant a la tipologia textual, el punt de partida eren els textos literaris, però, a partir de la lectura literària, el professor plantejava l'elaboració de textos expositius a partir de les fitxes de lectures i textos argumentatius mitjançant les recomanacions de llibres. Es podia fer una entrada voluntària d'una fitxa o d'una recomanació a la secció "Qué hay para leer". En altres seccions com ara "Actualidad literaria" o "Regalo de los libros", els alumnes podien utilitzar l'exposició, la descripció o la narració per contar diferents activitats relacionades amb la lectura. Destacaren la visita a la Biblioteca Valenciana o l'homenatge al centenari de Miguel Hernández. Els alumnes llegien sempre quinze minuts diàriament a l'inici de la classe. Es feia biblioteca d'aula i l'alumnat feia lectura lliure. Si l'obra que triava per a llegir no estava en aquesta biblioteca d'aula, l'alumne havia de fer una entrada al blog per comentar-la a través d'una fitxa de lectura o recomanació. A més, durant els quinze minuts de lectura tres alumnes rotatius, en compte de llegir en format paper, llegien a l'ordinador la llista de blogs del col·legi. Segons Evaristo Romaguera, els interessava molt veure les entrades d'altres anys on

es comentaven llibres que ara estaven llegint, sobretot si les entrades eren de gent que estava a Batxillerat, o compartir informació amb 2n d'ESO B. Pel que fa a la lectura al centre escolar, alguns alumnes de 2n d'ESO participaren al club de lectura i a la biblioteca dels dilluns. El club de lectura de 2n d'ESO incloïa els dos segons. Era un club de presència voluntària. Les reunions se celebraven al pati de migdia una vegada a la setmana. Hi havia nou clubs més de lectura al col·legi que funcionaven. No feia falta fer promoció, durant el mes d'octubre es preguntava i, simplement, qui volia formar-ne part s'hi apuntava. Durant el període d'investigació, catorze alumnes de 2n d'ESO hi van estar apuntats. Llegien un llibre per trimestre i feien discussió, sobretot d'opinió personal. Normalment tenia alguna intervenció al blog d'aula. Una alumna va ser l'encarregada de fer totes les cròniques de les reunions, almenys de les reunions més importants: la de l'inici de trimestre i la del final. El llibre es fragmentava en quatre, cinc o sis sessions. D'altra banda, la biblioteca de dilluns la coordinaven bibliotecaris voluntaris de 2n d'ESO. S'obria la biblioteca un dia a la setmana per a préstec per a alumnat de 1r de Primària. Únicament s'obria la biblioteca un dia a la setmana durant 45 minuts, perquè la resta de dies estava ocupada pels clubs de lectura. Els bibliotecaris tenien el full de préstec, s'encarregaven de tindre-la ordenada sempre i ajudaven els més menuts amb els audiollibres o els llibres de *pop-up*.

Cal assenyalar que la informació utilitzada per a realitzar la descripció de l'estudi de casos d'aquesta investigació qualitativa prové en la seua totalitat dels documents reals creats a partir de les converses amb els membres de la comunitat educativa, les dades extretes de l'observació real de les visites als centres i l'observació virtual de les plataformes.

## 2. ANÀLISI DE L'ESTUDI DE CASOS

A l'hora d'interpretar les aportacions del *web*, el blog i el wiki en l'aula per a la promoció de la lectura al centre educatiu, vaig fer servir, fonamentalment, el grup de discussió i la triangulació d'informació.

Pel que fa al grup de discussió, vaig partir de la proposta de reagrupació de Callejo (2001) i de Berganza i Ruiz (2005: 267). Aquesta pràctica d'investigació s'adaptà al treball de camp plantejat i va disposar d'una moderadora (investigadora), una assistent i tres participants (els professors) que conversaren sobre la seua experiència i opinió sobre les iniciatives de promoció de la lectura a l'aula amb l'ús de les tecnologies al llarg de quatre sessions.

Quant a la triangulació, i segons la classificació iniciada per Campbell i Fiske (1959: 81-105), continuada per Denzin (2003) i ampliada per Janesick

(2003), el tipus de triangulació predominant en aquesta investigació va ser la triangulació d'informació, ja que la investigació es realitzà a partir de la recopilació de dades des de tres punts de vista: el del professor, el de l'alumne i el de l'observador. En segon terme, però, també s'utilitzà la triangulació metodològica. Les dades recopilades des dels tres punts de vista, s'arreglegaren a partir de múltiples tècniques com ara l'observació, el qüestionari, l'entrevista, el grup de discussió, la història de vida i el relat de vida.



Com apareix reflectit a la gràfica, la primera perspectiva analitzada va ser la del professor. La informació recollida des d'aquest punt de vista s'obtingué principalment de l'entrevista en profunditat inicial i de les intervencions realitzades a les quatre reunions del grup de discussió. La segona perspectiva va ser la dels alumnes. D'una banda, s'estudiaren les aportacions de la totalitat de l'alumnat de les tres classes seleccionades a partir del qüestionari inicial grupal; d'altra, els deu estudiants que hi van participar individualment (pertanyents a aquestes tres classes) van estar analitzats a través de la informació adquirida en les històries de vida individuals i col·lectives dutes a terme al xat del Messenger i a partir dels relats de vida plasmats al Google Documents. La tercera i última perspectiva va ser la de l'observadora. Com a investigadora, vaig assumir el paper d'observadora i vaig fer servir el diari. A més, vaig realitzar l'observació presencial amb les visites als centres escolars i l'observació virtual de les plataformes digitals des de casa. Finalment, s'analitzà el discurs. L'anàlisi del discurs aparegué estructurat en quatre seccions ben diferenciades: els textos generats durant la investigació, els textos creats pels alumnes a l'aula, els



textos generats pels alumnes per a la investigació i els textos generats pels professors sobre la creació dels alumnes.

D'altra banda, i com a enfocaments secundaris i necessàriament adaptats a la situació de la investigació, es van assumir la investigació-acció i l'etnografia.

Segons Latorre (2003), a la investigació-acció educativa el professor ha d'aconseguir estudiar, comprendre i transformar la pràctica educativa de la millor manera possible, millorant-la i innovant-la. En aquest treball, es donà d'una forma adaptada: el professor no va actuar com a investigador directe, sinó que es va convertir en l'observador-mediador les aportacions del qual van ser interpretades per mi. Vaig ser jo, com a investigadora, qui vaig reflexionar sobre les pràctiques a l'aula a partir de la participació del mediador.

De la mateixa manera es va fer servir l'etnografia, descrita per Vasilachis de Gialdiano (2006: 113) com un plantejament que es desenvolupa en l'observació participant, amb una proposta personal basada en la mediació dels professors participants i no en la interacció directa de l'investigador en la part presencial de l'estudi. No obstant això, també fou present l'etnografia virtual que planteja Hine (2004), en què el seu compromís és desenvolupar una comprensió profunda a través de la participació i l'observació, amb l'aplicació directa de determinades tècniques aplicades al món del ciberespai, ja que vaig combinar una sèrie d'interaccions de diversa naturalesa: correus electrònics, històries de vides al xat del Messenger i relats de vida a través del Google Documents.

Pel que fa a les tècniques seleccionades per a la recollida de dades i la seua posterior anàlisi i avaluació, diferenciarem entre les observacionals, com van ser el diari de la investigadora del treball de camp, l'observació presencial concretada en les visites i l'observació virtual que es precisa en el seguiment de les plataformes digitals, i les tècniques no observacionals on es van fer servir el qüestionari, l'entrevista, la història de vida i el relat de vida.

Per a la creació i disseny del diari de la investigadora, seguirem les recomanacions de Latorre (2003) sobre la revisió contínua, així com les de Blaxter, Hughes i Tight (2008: 63) i Vasilachis de Gialdiano (2006: 136), que coincidiren a afirmar que és un registre clau per a la investigació, ja que anota el progrés, els sentiments, els pensaments, les pors, les preocupacions, les inseguretats i les intuïcions dia a dia, també explicita els canvis i les transformacions que acompanyen el treball des del moment que va començar i perfila el context de la investigació.

D'altra banda, la proposta personal de l'observació distingí dos vessants: el presencial, que es materialitzà en les visites i on els professors funcionaren de mediadors i el virtual, que comportà el seguiment de les plataformes digitals per part de la investigadora participant. Vaig partir de les propostes

d'observació qualitativa d'Hernández, Fernández i Baptista (2006) i Penalva i Mateo (2006: 69-75). Quant a la materialització d'aquesta observació jugaren un paper destacat les descripcions detalladíssimes i àmplies juntament amb les notes de camp i els registres com proposa McKernan (1999: 80-84). Aquestes descripcions es van fer d'una banda de les dotze visites als centres i, d'altra, de l'observació virtual de les plataformes digitals que es van dur a terme al llarg de cada avaluació.

El qüestionari fou l'única tècnica quantitativa utilitzada durant el treball de camp. Entre els enfocaments que Olivier Donnat (Lahire, 2004: 61) diferencia, aquesta investigació es decantà per l'enquesta que formula hipòtesis. Pel que fa al tipus de preguntes, a partir de les propostes de McKernan (1999: 145-147) i Berganza i Ruiz (2005: 190-191), el qüestionari dissenyat combinà preguntes de resposta oberta i de resposta tancada. Per a l'anàlisi vam fer servir el primer nivell, que Blaxter, Hughes i Tight (2008: 232) han anomenat estadística descriptiva. Disposà de percentatges, mitjanes i rangs. Les entrevistes dutes a terme al treball de camp partiren fonamentalment de la proposta d'Olaz (2008), ja que compartiren l'ús del guió (memoritzat), com a element vertebrador i de referència. També, pel que fa a la tipologia d'entrevistes, vaig seguir la classificació de Mayntz (1975: 134-135), citat per Olaz (2008: 27-30), atenent al grau d'estandardització i em decantí per les entrevistes intensives o en profunditat, ja que la investigació que vaig presentar pretenia ampliar el coneixement sobre un problema mínimament estructurat.

A partir de la classificació de Pujadas (1992), la història de vida que vaig fer servir va ser la història de vida de relats paral·lels, on se superposaren els relats autobiogràfics d'alumnes d'una mateixa classe. Seguint la terminologia de Vasilachis de Gialdiano (2006: 184-194), la història de vida que vaig utilitzar tenia un disseny multivocal o polifònic i l'instrument que vaig fer servir fou l'entrevista oberta. En el primer contacte amb els alumnes participants, i com a proposta personal, optí per fer història de vida individual de cadascun d'ells, però les següents trobades foren totes col·lectives. A més d'aquesta proposta, aquestes històries de vida fetes es caracteritzaren perquè es van dur a terme a partir del xat del Messenger. Amb aquest instrument digital vaig aconseguir molt satisfactòriament que l'entrevistat se sentira còmode per a parlar de si mateix i no vam tindre problemes per a dur a terme les trobades. D'altra banda, i seguint Vasilachis de Gialdiano (2006: 184-194), el relat de vida va estar present en la investigació mitjançant l'ús del Google Documents. Cada alumne seleccionat per a les històries de vida participà també, setmanalment, amb una entrada cronològica al document que va crear la investigadora dedicat al relat

de vida, on s'hi contà en primera persona l'experiència com a individu que forma part de la societat que s'estudia.

Després de la recol·lecció de dades i la posterior anàlisi de les activitats de lectura i escriptura dutes a terme a l'aula a partir del grup de discussió i la triangulació, vaig exposar que l'ús de les TIC era una possibilitat que calia tindre en compte a l'hora de fer promoció de la lectura a l'aula perquè es feia necessària una reformulació del paper de la institució escolar, calia l'ampliació del concepte d'alfabetització i s'havia d'incorporar el món de la tecnologia als materials didàctics. Així mateix vaig demostrar empíricament, mitjançant l'objectivació de les pràctiques dels tres centres docents valencians seleccionats durant el curs escolar 2010-2011, que el seu ús era beneficiós. D'una banda, perquè com assenyalava Jenkins les noves formes de lectura i escriptura utilitzant els mitjans digitals s'havien d'entendre com una expansió i no com una substitució de les formes tradicionals i, d'altra, perquè desgraciadament una part de la societat considera la lectura i l'ús de la tecnologia conceptes excloents i enfrontats com va indicar Juan Mata (2008: 210) quan parlava de tòpics actuals "la lectura es veu amenaçada per les noves tecnologies".

A més a més, en aquesta anàlisi destacaren tres aspectes. En primer lloc, va ser un èxit compartir amb el professorat tots els documents que es van generar a la investigació amb el Google Documents, ja que van ser sabedors de les aportacions dels alumnes o, fins i tot, de les anàlisis de les intervencions i de les activitats que van dur a terme, amb la retroalimentació que tot aquest procés va permetre. Els professors van assenyalar com a molt productiva la possibilitat d'accedir a les opinions dels alumnes deslligades del condicionament que els suposà la figura del professor i la satisfacció de poder conèixer unes altres iniciatives de les quals poder aprendre per desenvolupar la seua feina. En segon lloc, els textos que els professors van generar sobre la creació dels alumnes, al meu parer, van justificar i van il·lustrar el paper de guia del professor, cosa significativa pel que fa a un canvi de mentalitat en l'àmbit educatiu, on el professor passaria de ser una figura relativament impositiva a tindre una funció orientadora integrada en el grup. Considere que aquesta disposició per part del professorat tindria un paper important en les iniciatives dirigides a la reducció del fracàs escolar. Finalment, en tercer lloc, al llarg de la investigació es va perseguir l'ampliació del concepte d'alfabetització i la coexistència del llibre de text amb altres recursos didàctics. Pel que fa a la diversitat de formats, Díaz Argüero (Bonilla, 2008) va considerar que un únic llibre de text obliga que tots els estudiants hagen de llegir el mateix i fer les mateixes activitats i limita les oportunitats dels alumnes d'incorporar-se a la cultura escrita.

### 3. INDICADORS D'AVALUACIÓ

Posteriorment a l'anàlisi, vaig formular uns indicadors qualitius que permeteren l'avaluació de les pràctiques lectores en diferents formats digitals creats a partir de l'anàlisi de les intervencions dels participants d'aquesta investigació i de les meues consideracions, contrastades conjuntament amb documents de referència com ara el currículum d'Educació Primària i Secundària Obligatòria, l'article de Henry Jenkins (2006) o l'obra recopilatòria d'Haro (2010). Per extraure els indicadors d'avaluació, vaig plantejar una classificació que partia de les tres perspectives de la triangulació d'informació.

La primera perspectiva va ser la del professorat, el primer bloc d'indicadors estigué enfocat als objectius i les competències que es volien aconseguir al llarg del curs escolar, és a dir, a l'aprenentatge que els professors consideraren que els alumnes havien de fer per a l'assignatura. Les competències bàsiques que es treballaren en aquesta investigació es descriuen al currículum d'Educació Primària i Educació Secundària Obligatòria de la LOE (2006).

La segona perspectiva va correspondre a l'alumnat, el segon bloc d'indicadors va tindre la base en l'interés i la motivació que els alumnes mostraren en l'assignatura o en el projecte pel fet d'estar utilitzant aquestes eines. Part de la motivació i l'interés que, segons l'alumnat, despertà l'ús de les tecnologies en la promoció de la lectura a l'aula va vindre donada perquè el seu ús oferia la possibilitat d'anar més enllà de l'aula, és a dir, la informació podia anar o podia vindre d'altres aules, d'altres centres o, fins i tot, d'altres promocions. L'alumnat també valorà el fet que disposara de coneixements previs que podia posar a la pràctica i demostrar. Els alumnes estaven familiaritzats amb aquesta cultura tecnològica, ja que l'utilitzaven en el seu dia a dia, ho relacionaven amb l'oci i això feia que els resultara més divertit, se sentien més còmodes i hi participaren més. No obstant això, l'alumnat va ser conscient que es trobava en l'àmbit acadèmic i en gran part va assumir, com assenyala Margaix (2008), que cada xarxa social crea la seua cultura, té una missió concreta i un públic determinat. A més, el fet de voler demostrar aquests coneixements implicava ensenyar a la resta, fer-ho públic, exhibir-se, amb la qual cosa l'esforç era major i també els resultats. Aquest interès que anima els adolescents a crear i compartir, Jenkins (2006) l'anomena "cultura participativa" mentre que Haro (2010) parla de "participació col·lectiva", caracteritzada per compartir, interactuar i col·laborar. També els resultà motivador poder ensenyar i aprendre els uns dels altres. Haro (2010) destaca el reconeixement del treball alié, no apropiant-se'l sinó edificant i construint a partir d'ell. A l'aula hi hagué canvis de rols entre l'alumnat, ja que no necessàriament aquells que més coneixements de l'assignatura posseïen,

els tenien de les tecnologies, i a la inversa. A més, fou una manera d'atendre la diversitat i ajudar-se mútuament. Una altra motivació detectada va ser la utilitat. L'alumnat va fer un aprenentatge útil i pràctic, ja que posteriorment podria aplicar-ho en altres àmbits. Totes les activitats que van fer utilitzant les tecnologies aplicades a la promoció de la lectura, en un futur pròxim les podrien aplicar al seu entorn acadèmic, professional o, fins i tot, personal. Finalment, l'últim aspecte motivador que vaig identificar estava estretament vinculat amb l'opcionalitat, és a dir, amb el fet de poder elegir entre fer una activitat o una altra, entre utilitzar una eina concreta o una altra, entre triar una determinada lectura o una altra, és a dir, la possibilitat d'elecció.

La tercera perspectiva va ser la de la mateixa plataforma a través de les meues percepcions, el tercer bloc indicà les possibilitats i el rendiment que vaig observar en el funcionament de la plataforma. Quant a les possibilitats que oferien les plataformes digitals, vaig estructurar-les en cinc apartats. El primer, el fet de poder compartir informació, treballar conjuntament i estar en contacte, la qual cosa implicà aprendre coses de la resta de la gent, comparar-les i, fins i tot, millorar-les. Jenkins (2006) va definir aquest aprenentatge d'explotar el potencial de la comunicació en les xarxes com a "intel·ligència col·lectiva". Un altre apartat va estar format d'una banda per la interdisciplinarietat i d'altra per la diversitat de formats que podien assolir els diferents treballs. Implicà la participació de diverses disciplines i la utilització de distints formats per a la realització d'una mateixa activitat. El tercer apartat es va distingir per la possibilitat d'informar de la periodicitat i de marcar continuïtat i ritme. La plataforma controlava i indicava si s'havien presentat els treballs en la data establerta o quan i quantes vegades havien accedit per a revisar-los. El quart apartat se centrà en la capacitat d'avaluació de la plataforma, de mostrar els aprenentatges que s'havien fet des del principi fins al final. A través de la plataforma, es mostrà el procés i els resultats i, fins i tot, es van poder seleccionar els millors treballs dels alumnes i oferir-los públicament en cadascuna de les activitats. L'últim apartat es basà en la possibilitat de guardar (es podien fer còpies de seguretat), recuperar, ordenar, modificar i accedir-hi en qualsevol moment i de qualsevol ordinador a la informació sol·licitada. Haro (2010) considera la recuperació de la informació un dels trets que caracteritzen els serveis i les eines 2.0.

#### 4. APLICACIÓ DELS INDICADORS D'AVALUACIÓ A UNA PRÀCTICA LECTORA

Per exemplificar la feina duta a terme al llarg de l'any i aplicar-li els indicadors d'avaluació, he triat una mostra significativa d'un dels centres, una de les activitats de creació personal dels alumnes, les quals suposaren la part

més nombrosa de la investigació, ja que inclouen tots els treballs de promoció de la lectura realitzats durant el curs escolar 2010-2011 a les plataformes treballades. Aquesta pràctica ha estat l'elaboració de pòsters digitals. Per presentar aquesta activitat de promoció de la lectura a l'aula a través de l'ús de les TIC he optat per mostrar, en primer lloc, la pràctica que va realitzar un dels alumnes i la posterior descripció que vaig fer en aquesta investigació per a l'anàlisi del discurs, a mena de graella.

*Text creat a l'aula per l'alumne a l'IES Joanot Martorell*

Exemple de text	Pòster digital realitzat per l'alumne Álex Ibáñez Hergueta de 4t d'ESO E. És un pòster multimèdia que va realitzar en el compte col·lectiu obert pel professor a Edu.Glogster. Es va penjar a la plataforma Portfoli 4. Es troba a: <a href="http://wikialejandro4e.wikispaces.com/Glog+dedicat+a+La+Mosca+de+Gemma+Pa+squal">http://wikialejandro4e.wikispaces.com/Glog+dedicat+a+La+Mosca+de+Gemma+Pa+squal</a> .
Contextualització	És el primer pòster digital que van fer els alumnes al llarg de la segona avaluació. S'havia de lliurar abans de l'1 de febrer de 2011. El pòster havia d'incloure el títol del tema i tres o quatre textos molt breus, un àudio amb la veu de l'autora, un vídeo, tres o quatre fotos, un o més elements gràfics decoratius i el nom de l'autor del pòster.
Estil del discurs	El pòster inclou diversos llenguatges i diversos formats: lletra impresa, imatge i vídeo. La lletra impresa apareix amb diferents tipografies, estils i grandàries, depenent de la importància i funció: hi ha títol, encapçalaments i descripcions. Destaquen el format i els colors utilitzats per a l'encapçalament del nom de la l'autora estudiada en forma de núvol groc i el títol de l'obra que apareix emmarcat en blau. Les imatges que apareixen al pòster són fonamentalment fotografies: de la portada de la novel·la i de l'autora. Però, a més, també s'inclouen il·lustracions, que ressalten i diverteixen visualment. Hi ha dos llapis, elements gràfics decoratius, que indiquen que davall hi ha una descripció i una mà alçant dos dits (fent la v de victòria) que representa l'acceptació positiva de la lectura. A més hi ha un vídeo de Youtube incrustat, ja que aquesta eina té la possibilitat d'incrustar <i>gadgets</i> multimèdia. És una entrevista amb l'autora de l'obra literària, que converteix el pòster en un document audiovisual que li dona veu. L'alumne ha utilitzat el català amb un registre formal i un estil clar, directe i senzill que transmet allò que ha decidit exposar.

	Ho fa amb la tercera persona del singular i una única vegada amb la primera persona del plural. Hi ha algunes faltes de normativa com ara l'ús de l'article neutre <i>lo</i> i de vocabulari com el barbarisme <i>maltracte</i> .
Contingut del discurs (lectoescriptura)	El pòster se centra en la novel·la treballada a classe <i>La mosca</i> de Gemma Pasqual. L'autora va participar en una tertúlia literària al centre amb els alumnes. Els tres textos que inclou el pòster se centren en diversos aspectes de la novel·la. El primer tracta l'espai real de l'obra. L'obra no concreta el lloc i l'alumne argumenta a través d'exemples la interpretació que ell en fa. El segon text explica la importància de l'espai oníric i també ho justifica amb episodis de la novel·la. L'últim text indica la tipologia predominant de la novel·la. D'altra banda, el vídeo mostra l'entrevista que la Universitat Politècnica de València TV fa a l'autora sobre la temàtica de la novel·la, l'assetjament escolar, i sobre la relació de l'obra amb <i>El senyor de les mosques</i> de William Golding.
Grau de satisfacció del participant	La possibilitat de combinar el treball de la lectura i les tecnologies motiva l'alumnat. Hi ha un temps de dedicació, a més d'una intenció. L'alumne vol que el treball que compartirà amb la resta del món estiga ben fet, siga adequat i, fins i tot, agrade. Al portfoli que cada alumne havia de realitzar per a la tercera avaluació, aquest alumne escrivia: "He triat aquesta activitat perquè em va quedar molt bé. L'objectiu del professor era fer el treball del llibre mitjançant Glogster. Consistia a exposar el nostre treball escrit en un Glogster. L'aplicació és molt senzilla i el treball em va eixir com esperava".

### *Anàlisi text creat a l'aula per l'alumne a l'IES Joanot Martorell*

Una vegada descrita la pràctica lectora a partir del treball realitzat per un alumne i l'anàlisi del discurs que vaig fer, es continua la investigació amb l'aplicació dels quinze indicadors d'avaluació a aquesta pràctica. En primer lloc s'observa, a mena de graella, com els quinze indicadors hi són presents; en segon lloc, es du a terme la justificació.

Perspectiva de la triangulació	Indicadors d'avaluació	Pràctica lectora
Professorat	Objectius i competències: Lectoescritura i cultura Alfabetització digital Aprendre a aprendre Autonomia i iniciativa Fer ciutadans	X X X X X
Alumnat	Motivació: Interacció oberta Coneixements previs Protagonisme Utilitat Possibilitat d'elecció	X X X X X
Observadora de la plataforma	Possibilitats: Comunicació Diversitat Periodicitat Avaluació Accessibilitat	X X X X X

L'elaboració d'aquest pòster digital implicava necessàriament l'alfabetització digital, ja que a fi de poder presentar els treballs de lectura es feia necessària la confecció de cartells o pòsters multimèdia que realitzaren en un compte col·lectiu obert del professor a Edu.Glogster. Això incloïa també les competències aprendre a aprendre i l'autonomia i iniciativa perquè el professor no impedia que l'alumnat no poguera obrir un altre compte personal allí, la qual cosa també suposava una motivació per a l'alumne: la utilitat, ja que l'aprenentatge pràctic que van fer utilitzant les tecnologies aplicades a la promoció de la lectura amb la creació de glogs, en un futur pròxim el podrien aplicar al seu entorn acadèmic, professional o personal. Fins i tot, hi eren presents els coneixements previs dels alumnes, ja que alguns alumnes ja estaven familiaritzats amb algunes eines d'aquest tipus que feien servir en el seu temps d'oci.

Abans de la creació d'aquests pòsters digitals, el professor els mostrà els glogs que havien creats els estudiants nord-americans i també els pòsters que els alumnes de l'any passat havien elaborat, la qual cosa expressava la interacció



oberta que suposava el descobriment d'aquest instrument, ja que la informació prèvia provenia d'altres aules, d'altres centres i d'altres promocions.

La creació del pòster sobre l'enregistrament de la tertúlia literària duta a terme amb l'escriptora valenciana Gemma Pasqual a partir de la lectura de la novel·la *La mosca*, incloïa la competència comunicativa; de lectoescriptura i cultura, ja que el professor el que pretenia era que l'alumnat adquirira d'una banda la capacitat de saber comunicar i expressar-se per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir les tecnologies, amb un ús adequat de la llengua. I, d'altra banda, que coneguera, compreguera i valorara críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, que les utilitzara com a font d'enriquiment i gaudi i que les considerara com a part del patrimoni dels pobles.

En el contingut de la novel·la que es treballava en aquest pòster digital és on apareixia reflectida la competència de fer ciutadans, ja que amb el tema de l'assetjament escolar, l'alumnat podia comprendre la realitat social en què vivia, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, així com mantindre una actitud solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.

Durant l'elaboració d'aquests pòsters destacà la possibilitat d'elecció de què van gaudir els alumnes, és a dir, el fet de poder elegir entre utilitzar una eina concreta o una altra o entre triar una determinada lectura o una altra, així com la participació de diverses disciplines i la utilització de distints formats per a la realització d'una mateixa activitat. Els alumnes havien de triar tres o quatre textos molt breus i havien d'incrustar-los en el glog a partir d'un àudio, un vídeo, fotos i/o elements gràfics decoratius.

Finalment, durant la tercera avaluació, el professor els va demanar que seleccionaren els millors treballs que havien fet, on es trobaven els pòsters digitals. Aquesta selecció amb la creació del seu propi portfoli suposava el protagonisme de l'alumnat a l'hora d'ensenyar a la resta la seua creació, de fer-la pública, exhibir-la, la qual cosa va fer que l'esforç fora major i també els resultats, així com la possibilitat de comunicació que ofería la plataforma, perquè el fet de poder compartir els pòsters digitals, treballar-los conjuntament i estar en contacte, implicà aprendre coses de la resta de companys, compararlos i, fins i tot, millorar-los. Aquesta possibilitat de compartir, comparar i millorar els pòsters multimèdia es va veure reflectida en el wiki ja que aquesta plataforma indicava les vegades que havien entrat els alumnes per revisar el seu treball (la periodicitat), mostrava l'aprenentatge que havien fet de l'eina des del principi fins al final (capacitat d'avaluació) i possibilitava la recuperació, ordenació i modificació del treball de lectura en qualsevol moment i en qualsevol ordinador.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Berganza, R. & Ruiz, J. A. (2005): *Investigar en comunicació*. Madrid: McGraw-Hill.
- Blaxter, L., Hughes, Ch. & Tight, M. (2008): *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bonilla, E., Goldin, D. & Salaberria, R. (2008): *Bibliotecas y escuelas*. Barcelona: Océano.
- Buendía, L., Colás, P. & Hernández, F. (1998): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel: Barcelona.
- Comunitat Valenciana. Decret 111/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum d'Educació Primària en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 24 de juliol de 2007, núm. 5562.
- Comunitat Valenciana. Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum d'Educació Secundària en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 24 de juliol de 2007, núm. 5562.
- Denzin, N. K. (2003): *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Califòrnia: Sage Publications.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994): *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Haro Ollé, J. J. (2010): *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006): *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill interamericana.
- Hymes, Dell H. (1977): *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Jenkins, H. (P. I.) (2006): "Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century". Barcelona: John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Lahire, B. (coord.) (2004): *Sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Latorre, A. (2003): *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Lluch, G. (2012): *La lectura en català per a infants i adolescents Història, investigació i polítiques*. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- Margaix, D. (2008): *Informe APEI sobre web social*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.  
<<http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12506/1/informeapeiwebsocial.pdf>> [Accés 20/12/2011].

- Martín-Barbero, J. & Lluch, G (2011): *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá, València: Cerlalc i Unesco.
- Mata, J. (2008): "Leer cómo, enseñar qué (los formadores en lectura)". In: J. A. Millán (coord.), *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender*. Madrid: FGSR i FGRE, 209-219.  
<<http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>>.
- Mucchielli, A. (2001): *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Mckernan J. (1999): *Investigación-acción y curriculum* Madrid: Ediciones Morata.
- Olaz Capitán, A. (2008): *La entrevista en profundidad*. Oviedo: Septem Ediciones SL.
- Penalva C. & Mateo M. A. (2006): *Tècniques qualitatives d'investigació* [publicació en línia]. Alacant: Universitat d'Alacant, Secretariat de Promoció del Valencià.  
<[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77\\_Tecnicas\\_qualitatives.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2466/1/Num77_Tecnicas_qualitatives.pdf)>
- Pujadas, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Rojas, B. (2010): *Investigación Cualitativa*. Caracas: FEDUPEL
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.