

La conceptualització de la competència lectora. Una anàlisi del recorregut historicolegal a Catalunya

Virgínia García-Elvira*
Mariona Graell Martín**
Maria Pujol Valls***

Resum

La competència lectora és un dels principals reptes de l'educació. El sistema educatiu treballa per desenvolupar aquesta competència en tot l'alumnat, encara que amb desajustos en la seva conceptualització. Aquest article pretén explorar els matisos del concepte mitjançant un recorregut longitudinal de les lleis educatives en el període democràtic. L'estudi legal es tria amb les aportacions de la literatura acadèmica. A més, i concretat en l'etapa d'educació primària i a Catalunya, a tall d'exemple, s'analitza la implementació del concepte mitjançant la prova d'avaluació de sisè i els programes de foment lector dins dels àmbits formals i no formals. La intencionalitat de l'article pretén cercar les contribucions que ajudin tots els infants i joves a ser capaços de llegir un text, entendre'l i raonar-lo críticament.

Paraules clau

Competència lectora, marc legislatiu, prova d'avaluació de sisè d'educació primària, programes de lectura

Recepció original: 20 de maig de 2022

Aceptació: 6 de març de 2023

Publicació: 29 de desembre de 2023

La necessitat de plantejar el concepte de 'comprensió lectora'

Aquest estudi té el propòsit de presentar els matisos que han anat emergint i copsar, així, l'evolució des de la democràcia fins a l'actualitat. Les exigències socials reclamen desenvolupar una bona competència lectora en tot l'alumnat (Marchesi, 2005, p. 18), ja que és un element cabdal per les seves implicacions en la resta d'àmbits, no només acadèmics, sinó també personals i socials (Lluch i Zayas, 2015). El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu ha dissenyat la prova d'avaluació de sisè amb la finalitat de mesurar l'assoliment de les competències de primària, entre les quals hi ha la competència en comprensió lectora. Es constaten certes mancances en una part de l'alumnat i s'insta a

(*) Virgínia García-Elvira és doctoranda, professora associada i membre del grup de recerca en Sostenibilitat i Educació Integral (SEI) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Llicenciada en Psicopedagogia (UAB) i postgraduada en Pedagogia terapèutica (UAB). Inspectora d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2023). ORCID: 0009-0002-8155-1105. Adreça electrònica: vgarcia-elvira@uic.cat

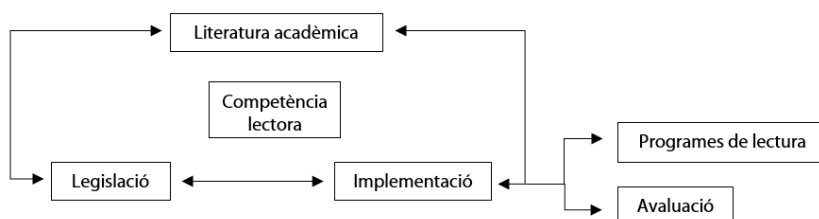
(**) Mariona Graell Martín és professora adjunta i membre del grup de recerca en Sostenibilitat i Educació Integral (SEI) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Docent i investigadora en el camp de la lectoescriptura, la literatura infantil, l'educació en valors, l'aprenentatge servei i la formació inicial de mestres. ORCID: 0000-0001-9776-8830. Adreça electrònica: mgraell@uic.cat

(***) Maria Pujol Valls és professora adjunta i membre del grup de recerca de Sostenibilitat i Educació Integral (SEI) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC). Docent i investigadora en el camp de la literatura infantil i juvenil, l'ecocrítica i la formació inicial de mestres. ORCID: 0000-0001-6314-4675. Adreça electrònica: mpujolv@uic.cat

trobar, de manera reconeguda a la LOMLOE, la coordinació entre l'àmbit formal i no formal. Aquesta recerca és innovadora perquè contribueix a donar resposta a la necessitat de replantejar la conceptualització i l'aplicació de la competència lectora.

S'empra un marc teòric per entendre la conceptualització científica actual de la competència lectora: la relació entre la fluïdesa lectora i la comprensió lectora (Worthy i Broaddus, 2002b), l'hàbit lector (Arthur, 1995; Marchesi, 2005), l'acompanyament en el procés de la lectura (Chambers, 2007; Worthy *et al.* 1998 i 2010; De la Cerda, 2013) així com les atribucions que comporta esdevenir un lector competent (Worthy i Broaddus, 2002a; Solé, 1992, 2012, 2016; Cassany, 2007, 2011, 2021). L'aplicació del concepte es materialitza en la prova de sisè i en els programes de foment lector. És per això que, a l'anàlisi documental, s'integra l'exercici de triangular aquests tres pilars: conceptualització, legislació i implementació.

Figura 1: Triangulació de la concepció de la comprensió lectora



Font: Elaboració pròpia

Evolució històrica del concepte de 'lectura' a partir de les lleis d'educació

Es fa una anàlisi longitudinal del concepte de *competència lectora* a partir de les lleis educatives aplicades a Catalunya: les d'àmbit estatal, així com també l'única llei d'àmbit autonòmic català.

Davant una llei educativa, Sarrañana (2014, p. 34) exposa que hi ha dues visions contraposades i, des del seu parer, «simplistes»:

- «Les lleis no transformen la realitat»
- «N'hi ha prou a promulgar una llei per transformar la realitat en la direcció desitjada»

Sarrañana afegeix la variable *temps* i així apropa ambdues postures: l'ús reiterat del llenguatge que promou la llei modifica la realitat. Al mateix temps, és la realitat la que impulsa els canvis en les lleis. L'estudi legislatiu vol precisament evidenciar el grau de desenvolupament del concepte que es reflecteix i en contrast amb la visió dels autors experts.

S'inicia el recorregut legislatiu amb la llei d'educació que s'instaura després de la democràcia —i que encara és vigent—, la llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (a partir d'ara, LODE). Aquesta llei menciona constantment l'article 27 de la Constitució espanyola per prescriure'l i desenvolupar-lo. S'enfoca en dos aspectes: el sosteniment de la xarxa de finançament dual que estableix l'Estat entre escoles

públiques i concertades, i la participació i associació de les famílies en el procés educatiu dels seus fills. Així, a l'article 4.1. d i g es reconeix la relació permanent que han de mantenir famílies i equip docent per treballar conjuntament en el progrés d'aprenentatge de l'alumnat. No es fa al·lusió concreta a la lectura o a la biblioteca, però s'entén que l'èmfasi que promou en la relació família-escola en benefici dels aprenentatges també inclou l'aprenentatge de la lectura. Portell (2017) amplia la responsabilitat a la societat perquè col·labori de manera coordinada en el desenvolupament de la lectura, «la lectura demana persistència, perseverança i la coordinació i implicació de tothom» (p. 71).

A la Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), només apareix el terme *lectura* un cop des de la vessant única d'aprendre a llegir quan s'acaba l'etapa de l'educació primària. No es fa menció a la comprensió lectora o a les biblioteques escolars. L'accepció de *competència* s'associa amb l'Administració o l'Estat, però no amb els agents educatius principals: alumnat o docents.

Artículo 12. [...] La finalidad de este nivel educativo será proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio. (LOGSE, 1990)

Cal assenyalar l'adjectiu *tot* l'alumnat, un terme absolutista i que pot semblar utòpic. Isabel Solé el defensa afirmant que, si es fa un correcte acompanyament al llarg de tot el procés i s'identifiquen èxits i obstacles, «no hi ha motiu, la immensa majoria de les vegades, perquè un nen no pugui aprendre a llegir» (Solé, 2016, p. 19).

Seguint el recorregut legislatiu, la Llei orgànica 9/1995 de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG) es focalitza només en aspectes organitzatius dels centres escolars. No s'observa referència a la lectura o termes afins.

La Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat d'educació (LOCE) cita en diverses ocasions l'aprenentatge de la lectura i hàbit lector. Forma un dels objectius a assolir quan s'acaba l'etapa d'educació primària, igual que la LOGSE. Tot i que de manera incipient, només al preàmbul, s'atorga a les biblioteques escolars la clau per crear hàbit lector i fer front al fracàs que presenta l'alumnat. És rellevant que en aquesta llei s'esmenti el paper de les biblioteques per fomentar l'hàbit lector. De fet, Arthur (1995) defensa que es tracta d'un hàbit que cal plantejar com una rutina a partir d'etapes primerenques; a més, aquest hàbit es pot veure beneficiat per l'accessibilitat a la biblioteca perquè permet augmentar el nombre d'oportunitats per desenvolupar l'actitud lectora i la descoberta dels gustos lectors.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE) presenta un abordatge diferenciat, transversal i sistemàtic; diferenciat perquè promou l'aprenentatge d'estratègies pròpies de la comprensió lectora; transversal atès que és present en totes les àrees com a canal comunicatiu; i sistemàtic perquè, regulat i articulat des del projecte educatiu de centre, s'ha de dedicar de manera constant, cada dia, un temps a la lectura.

19.2. Sense perjudici del seu tractament específic en algunes de les àrees de l'etapa, la comprensió lectora [...] s'ha de treballar en totes les àrees. 19.3. A fi de fomentar l'hàbit de la lectura, s'hi ha de dedicar un temps diari. (LOE, 2006. Suplement núm. 11, p. 1304)

La proposta del tractament que ofereix la LOE està en línia amb Marchesi (2005); transversal, entenent que les àrees diferenciades del currículum aporten les diferents tipologies textuais. I sistemàtic, per la dedicació constant que proposa a l'acte de llegir.

Sería necesario que se estableciera un tiempo de lectura semanal en todas las áreas y materias del currículo, lo que supondría que todos los alumnos dedicaran media hora o una hora diaria a la lectura. No se trata solo, por tanto, de que los alumnos lean cuentos o literatura durante el tiempo escolar, lo que ya sería un logro importante. La propuesta que formulo [...] es que se dedique a la lectura de textos relacionados con sus objetivos y contenidos específicos: textos geográficos, históricos, medioambientales, de animales, artísticos, científicos, deportivos [...] (Marchesi, 2005, p. 33)

Chambers (2007) exposa el que alguns autors anomenen «procés lector» (p. 14) amb el propòsit d'emfatitzar un període de temps en què es duu a terme un treball planificat fins al seu assoliment. En l'àmbit legislatiu, es passa de l'aprenentatge de la lectura a la LOGSE el 1990, a l'hàbit i domini lector a la LOE el 2006: d'un aprenentatge mecànic de la lectura a un concepte que implica praxi habitual i és mitjà de coneixement.

La LOE dedica en exclusiu l'article 113 a les biblioteques escolars; determina que a cada centre escolar ha d'haver-hi una biblioteca escolar accessible no tan sols a l'alumnat, sinó també a la resta de la comunitat educativa. Fins i tot, insta a establir acords amb les biblioteques municipals pel benefici que pot suposar nodrir-se d'un àmbit expert. Totes aquestes accions són amb la finalitat de contribuir, amb un abordatge més ampli, al foment de la lectura en l'alumnat dels centres escolars.

La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC) és l'única llei d'educació que s'ha promulgat a Catalunya amb vigència en l'actualitat i que coexisteix en el mateix rang amb les lleis d'educació estatals. A l'article 52 s'exposa que un dels objectius del currículum és que l'alumnat adquireixi una «comprensió lectora correcta». A més, dedica l'article 88 a la biblioteca escolar i convida alumnat, professorat i famílies a participar-hi. Vincula la necessitat de deixar palès en el projecte educatiu de centre que la biblioteca és un entorn d'aprenentatge, un recurs més en benefici de la consecució de les àrees curriculars i l'hàbit lector. Es planteja l'accés a «recursos informatius en qualsevol suport». Recull, per tant, no només el suport paper, sinó també el digital. L'accés digital al coneixement és un aspecte necessari i innovador a descriure a la LEC, perquè pot «tenir conseqüències rellevants en l'ordre cognitiu (habilitats individuals, exercitació de la memòria, motivació per a l'aprenentatge, etc.)» (Cassany, 2011, p. 76). Davant els nadius digitals, es configura en la tasca docent una nova manera d'ensenyar a «interpretar amb rellevància i destriar» la informació necessària i veraç (p. 77).

La Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE), ja derogada, és la llei predecessora de l'actual. És una llei d'article únic que elimina, afegeix o modifica la redacció de determinats articles de la LOE. L'aprenentatge de la lectura es concep com un objectiu últim de l'educació primària. Reafirma que la comprensió lectora ha de tenir un tractament específic en algunes de les àrees de l'etapa i cal treballar-la en paral·lel des de tots els camps acadèmics. No es troben referències a la biblioteca.

Actualment, regeix la Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, que modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE), també d'article únic. Indica una altra vegada la necessitat, cada dia, de dedicar a la lectura un temps que cal concretar en el projecte educatiu. En aquesta línia, Marchesi (2005) concreta la necessitat de dedicar entre mitja hora i una hora diària a la lectura. Idea que també han plantejat altres autors com Gardiner (2001), que aposta per deu minuts al dia de lectura silenciosa per part de l'alumnat amb l'afegit que, en paral·lel, el docent també ha d'estar llegint: «Observe teachers modeling reading habits» (p. 32). La LOMLOE planteja que la comprensió lectora ha

de tenir un tractament transversal, des de cada àrea, i de manera exclusiva amb la finalitat d'aconseguir el domini i l'hàbit lector. També concreta a l'article onze que els «plans de foment de la lectura» desenvolupats han de comptar «amb la col·laboració de les famílies i del voluntariat, així com l'intercanvi de bones pràctiques» (p. 20). No fa referència a les biblioteques escolars, només a l'ús de les biblioteques (municipals).

La LOMLOE ha permès concretar el Reial decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableix l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'educació primària. És en aquesta legislació, i a diferència del Reial decret 126/2014, en què es troba, a la fi, el concepte de *competència lectora* i es defineix com una competència específica.

El objetivo de esta competencia específica es sentar las bases para formar lectores competentes, autónomos y críticos de todo tipo de textos, capaces de evaluar su calidad y fiabilidad con espíritu crítico y de responder a diferentes propósitos de lectura en todos los ámbitos de su vida. En todo caso, la alfabetización requerida para responder a los retos del siglo xxi pasa necesariamente por la enseñanza de la lectura hipertextual. (p. 70)

Es deixa constància, amb més d'una dècada d'asincronia entre el marc legislatiu i acadèmic, de les dimensions amb què s'ha dignificant el concepte. En paraules d'Isabel Solé (2012), un lector competent és aquell que adquireix el nivell màxim d'alfabetització, el nivell epistèmic (Wells, 1987), té una visió crítica, avalua, es qüestiona i reforça idees, accedeix a la lectura per iniciativa pròpia, amb autonomia, valorant la comparació de les seves idees amb les de la lectura; és a dir, és un lector «independent, capaç d'emocionar-se i gaudir de la lectura, de fer-la servir per ampliar els coneixements i de relativitzar els seus propis punts de vista gràcies al contrast amb els punts de vista que d'altres han posat per escrit» (Solé, 2016, p. 14). És la literatura legislativa la que encara ara fa servir aproximacions parcials, cosa que comporta, en part, que l'execució del concepte també sigui limitada.

A continuació, es mostra una taula esquemàtica amb el propòsit de sintetitzar tot el que s'ha descrit anteriorment i mostrar referències properes al concepte de competència lectora, ja que, com a tal, no s'ha trobat amb rang de llei en la legislació analitzada.

Taula 2. Taula resum del tractament de competència lectora a les lleis educatives en el transcurso democràtic

Any	Llei	Presència de conceptes entorn de la competència lectora
1958	Llei orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del dret a l'educació (LODE)	Cap referència
1990	Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE)	Aprenentatge de la lectura (finalitat de l'educació primària)
1995	Llei orgànica 9/1995 de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEG)	Cap referència
2002	Llei orgànica 2/2002, de 23 de desembre, de qualitat d'educació (LOCE)	Aprenentatge/iniciació de la lectura Hàbit/s de lectura Biblioteques escolars
2006	Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE)	Temps diari a la lectura Hàbits de (la) lectura Biblioteques escolars Comprensió lectura (i tractament específic i des de totes les àrees) Pla de foment de la lectura

Any	Llei	Presència de conceptes entorn de la competència lectora
2009	Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació (LEC)	Hàbit lector Biblioteca escolar (recursos digitals) Comprensió lectora (tractament específic i des de totes les àrees)
2013	Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE)	Aprenentatges de la lectura Comprensió lectora (tractament específic i des de totes les àrees)
2020	Llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, que modifica la Llei orgànica 2/2005, de 3 de maig, d'educació (LOMLOE)	Temps diari a la lectura Plans de foment de la lectura Domini/hàbit de la lectura Comprensió lectora (tractament específic i des de totes les àrees) amb col·laboració de les famílies i voluntariat

Font: Elaboració pròpia

En síntesi, i tornant a la idea de l'inici de Sarramona (2014), s'observa, llei a llei, l'enriquiment del concepte de competència lectora mitjançant l'ampliació i la implicació de suports i d'agents educatius. Pel que fa a la definició del concepte, apareixen termes que donen resposta de manera parcial, superficial i en diferents apartats inconnexos. Per tant, la llei no aprofita, en la seva profunditat, la definició aportada pel món científic dels últims anys.

Prova de sisè d'avaluació d'educació primària

La prova de sisè té com a precedent les proves PISA (Programme for International Student Assessment). En aquestes proves, es parteix del concepte següent:

La competencia lectora (...) es la capacidad de los estudiantes de comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 8)

Amb el propòsit de constatar que aquesta competència es desenvolupa de manera efectiva i eficient per part del sistema educatiu, així com de contrastar que dona resposta a les demandes del sistema laboral i, en última instància, del sistema social, es fa necessari disposar d'un instrument que avalui els centres educatius de manera externa. Per això, l'administració catalana va aprovar el decret 305/1993, de 9 de desembre, amb el propòsit de crear el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE). Aquest òrgan consultor i assessor va elaborar i implementar de manera massiva arreu de tot el territori, el 2007 per primer cop, la «prova d'avaluació de sisè d'educació primària». Tenia la voluntat d'externalitzar l'avaluació com a garantia d'objectivitat.

Posteriorment, el CSASE elabora valoracions sobre els resultats obtinguts. Pren en consideració els objectius del pla «Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya», que estableix que abans del 2018 s'ha de complir l'objectiu de reduir, a menys d'un 15%, el nombre d'alumnes situats en un nivell baix en totes les competències avaluades a la prova de sisè (Secretaria de Polítiques Educatives, 2013). Aquesta directriu pren com a punt de referència el programa EU2020, que afirma que s'han d'establir objectius de millora en relació amb el punt de partida següent: «La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad» (Comunicación de la Comisión d'Europa 2020, 2013, p. 15).

La calendarització estratègica de la prova i el seu caràcter obligatori permet obtenir informació rellevant en un moment clau. Els informes generats beneficien tres agents: alumnat i famílies (visió micro), centres educatius (visió macro) i situació global educativa a Catalunya (visió meso). Com a resultat, s'obté el nivell competencial assolit quan s'acaba l'etapa de l'educació primària, cosa que permet reajustar el disseny d'estratègies pedagògiques a tres nivells: micro, macro i meso. Així com també cohesionar la transició a l'educació secundària.

La prova de sisè de primària avalua, entre d'altres, la competència en comprensió lectora. Es fonamenta en tres processos de menys complexitat a més: obtenció d'informació, interpretació d'informació, reflexió i valoració. Aquest últim procés s'avalua mitjançant preguntes de resposta oberta des del 2021 (CSASE, 2021). Així, es materialitza l'alineació en l'evolució del concepte de *competència lectora*, tot i que encara no amb les eines suficients per poder avaluar-lo en tota la seva complexitat i, per tant, es conserva la nomenclatura de *competència en comprensió lectora*.

Els resultats recollits en l'edició del 2018 i del 2021 demostren que, malgrat la situació de pandèmia, s'ha aconseguit reduir el percentatge d'alumnat situat en el *nivell baix* i *nivell mitjà baix* en comprensió lectora. A partir d'aquest estudi, s'intueix que la disminució no és casual, sinó fruit d'acords que activen intervencions educatives dirigides a l'aprenentatge competencial. A la taula a continuació, es mostra la informació detallada.

Taula 3. Comparativa 2018 i 2021. Percentatge d'alumnat en els trams de competència lingüística de comprensió lectora en llengua catalana i llengua castellana

	Nivell baix		Nivell mitjà baix		Nivell mitjà alt		Nivell alt	
	2018	2021	2018	2021	2018	2021	2018	2021
Llengua catalana	14,3%	11,2%	20,8%	14%	39,4%	25'8%	25,5%	49%
Llengua castellana	12%	10,3%	24,4%	15%	30,2%	29'8%	33,4%	44,8%

Font: Elaboració pròpia, a partir del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2018, 2021)

Foment de la lectura

La LOMLOE exposa que «s'ha de promoure l'articulació i complementarietat de l'educació formal i no formal» (2020, p. 15). La transversalitat de la lectura també l'expressa Marchesi (2005) de la manera següent: «Leer es una de las actividades más completas, formativas y placenteras a la que podemos dedicar nuestro tiempo» (p. 22).

Colom (2005) assenyalava la dificultat per diferenciar l'educació formal de la no formal, ja que hi pot haver una gran quantitat de característiques comunes, com ara «l'espai o els professionals, que sigui una educació sistemàtica o flexible, planificada i avaluada» (p. 11). S'ha defensat que la competència lectora l'ha de desenvolupar l'alumnat i són els agents educatius d'ambdós àmbits els que han de provocar aquest impuls en el procés de la lectura mitjançant l'acompanyament (De la Cerda, 2013). És indispensable el paper de l'adult com a facilitador; és qui estableix, per exemple, la dinàmica del «cercle lector» perquè selecciona, destina un temps a llegir en veu alta o a la lectura individual i a propiciar un diàleg formal o informal que promou el gaudi (Chambers, 2007). Worthy *et al.*

(2010) reforça aquesta idea i afirma que, per inspirar la lectura autònoma i voluntària, no n'hi ha prou amb lectures atractives, la clau rau en el factor humà de qui acompanya.

A continuació, se seleccionen algunes iniciatives que tant es duen a terme a l'escola en horari lectiu com en horari postlectiu. En aquest segon cas, s'aprofiten espais del centre educatiu mateix o d'altres del municipi mitjançant les iniciatives de diferents organitzacions, associacions o fundacions. Educació formal i no formal col·laboren, mitjançant els seus recursos, en el mateix objectiu: el foment lector.

Foment de la lectura en espais formals

Per saber quin és el foment de la lectura en una escola, es poden analitzar tres nivells: la documentació de centre, l'espai i el programa dinamitzador de lectura. La documentació de centre és on es recullen de manera estratègica i planificada els moments exclusius de lectura; és fonamentalment el pla de lectura de centre (PLEC). L'espai de lectura per excel·lència d'una escola és la biblioteca escolar. Aquest espai convida a activar una sèrie d'aptituds que contribueixen a un clima propici per a la lectura. El programa dinamitzador que promou el Departament d'Educació a les escoles és, entre d'altres, el pla d'impuls de la Lectura (ILEC).

El pla de lectura de centre

La LOE, 2006, especifica, a l'article 157 b, que correspon a les administracions educatives proveir els recursos necessaris per garantir la posada en marxa d'un pla de foment de la lectura. La LOMLOE (2020), també fa referència als plans de foment de la lectura per fer una crida als agents que han de treballar de manera col·laborativa. Per incidir en l'hàbit lector de l'alumnat a partir d'un pla de lector, aquest darrer ha de ser continuat (Manresa, 2011), però, al mateix temps, és necessari comprovar la viabilitat dels mecanismes que s'han de posar en funcionament. És a dir, el centre educatiu ha de trobar un equilibri sostenible entre el que és necessari, real i possible (Lerner, 2001). La col·laboració de les famílies és un índex de qualitat, influeix en l'aprenentatge i, com s'ha vist, en diverses lleis s'insta a la seva participació. Però s'aplica a les famílies un rol receptiu d'informació, unidireccional per part de l'escola. Per sentir-se compromeses, la participació s'hauria de concebre de manera bidireccional (Ceballos i Saiz, 2021).

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya recomana disposar del PLEC, un document no prescriptiu que ha d'estar en concordança amb el projecte educatiu de centre. Ha de mostrar coherència entre l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i el treball sistemàtic de l'hàbit lector. L'hàbit lector es relaciona amb l'actitud i es referma si esdevé un estil de vida (Larrañaga i Yubero, 2005), no només de lectures obligatòries, sinó de les que tria el lector, self-selected reading (Worthy *et al.*, 1998). Tot i que la lectura obligatòria pot conduir finalment a l'abandó (Prado, 2004), per a molts alumnes serà les úniques lectures que faran (Manresa, 2011). D'aquí la importància que cada escola disposi d'un PLEC, una guia, una oferta de material lector. De manera oportuna, Manresa (2011) confirma que la tendència dels últims anys és prioritzar lectures obligatòries que «contagien el plaer per la lectura» (p. 186).

Els elements objecte d'estudi i a partir dels quals es construirà el pla són principalment dos: els recursos de què disposa el centre i els eixos de competència lectora. El punt de partida són els recursos de què disposa el mateix centre, els recursos interiors, tals com

la biblioteca de centre i d'aula. També es recullen, en paral·lel o un cop optimitzats els recursos interiors, els recursos exteriors: les iniciatives externes al centre provinents de la biblioteca municipal o de les famílies. S'aconsella que un PLEC tingui en compte diferents aspectes de la lectura: saber llegir, llegir per aprendre i el gust per llegir (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, 2013). Aquest plantejament s'ajusta als eixos de la competència lectora per Isabel Solé (1992). El Departament d'Educació ofereix una formació interna de centre perquè els centres educatius puguin, de manera autònoma, implementar el PLEC. Seguint els mòduls, permet fer la diagnosi, ajustar el punt de partida i proposar línies d'acció. Els objectius en concordança amb els criteris d'avaluació permeten, alhora, valorar i reconduir les accions. És així com l'equip docent i l'equip directiu deixen constància escrita, al PLEC, de les estratègies lectores que s'ajusten al context de cada centre, «es preciso replantearnos el concepto de competencia lectora, con el fin de definir qué estrategias precisa desarrollar el lector de nuestro siglo» (Prado, 2004, p. 9).

La biblioteca escolar

Les últimes dècades, s'ha defensat la transformació de la biblioteca: d'estàtica, rígida i limitada a dinàmica, flexible i extensible (Centelles, 2005). La «llibertat d'accés a la informació» ha d'estar garantida (Directrius IFLA per a la Biblioteca Escolar, 2018, p. 14) així com els estàndards de funcionament de la biblioteca escolar (Marchesi i Miret, 2005). L'accessibilitat es fa possible si la biblioteca es dissenya com un espai personalitzat que s'ajusta a les necessitats de cada infant i jove i fa servir una metodologia activa que impulsa l'alumnat a arribar a les màximes potencialitats (Easley, 2017). S'entén per espai personalitzat la diversificació de seients, mobiliari, espai i temps, la col·lecció virtual o suports digitals. Worthy *et al.* (2010) també comparteix la idea de trobar els materials adequats per arribar als seus alumnes. Albelda-Esteban (2019) corrobora que el fet que un centre educatiu disposi d'una biblioteca escolar dinàmica, amb un accés integrat a diversos recursos i amb un projecte de biblioteca d'activitats contextualitzades contribueix positivament sobre l'alumnat. Es justifica en el fet que l'alumnat desenvolupa més autonomia vers l'aprenentatge, l'hàbit lector i el component socialitzador de la lectura. L'autonomia també en ús de la biblioteca proporciona gaudi i confiança en l'espai. A més, si el mestre que té atribuïdes funcions de bibliotecari disposa de formació, la competència lectora de l'alumnat millora.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya també treballa sobre la constatació que, si un mestre té formació bibliotecària, l'alumnat millorarà la seva competència lectora (Albelda-Esteban, 2019). S'estableix a l'apartat e de la resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, una descripció acurada sobre el perfil de «lectura i biblioteca a l'escola». Se n'exposa la missió, els requisits i les funcions, com ara «impulsar i coordinar el PLEC, assessorar el professorat, coordinar la biblioteca escolar i promoure activitats que fomentin el gust per la lectura» (ENS/1128/2016, p. 7). Així mateix, el docent, a més de la formació didàctica, hauria de ser un lector competent, ja que «per aconseguir alumnat competent en lectura, cal que el docent mateix també ho sigui» (Marchesi, 2007, p. 81).

La LOE i la LEC preveuen la dotació de biblioteques escolars, però sense cap figura que en promogui la dinamització. La LOMLOE no concreta novetats sobre això, qüestió que es resol mitjançant la gestió de l'autonomia de cada centre educatiu. A efectes pràctics, això suposa que molts centres educatius no puguin prioritzar la consecució d'aquest perfil i no disposin de recursos de qualitat ni en quantitat. La inversió minsa en formació

actualitzada comporta que es cedeixi el dinamisme de la biblioteca escolar més a la «voluntat» que al «coneixement» de les persones (Portell, 2017, p. 70).

Pla d'impuls de la lectura

L'ILEC és una adaptació autonòmica de les iniciatives europees per potenciar la lectura. Els programes transversals per al foment de la lectura a primària com l'ILEC han afavorit els esforços per millorar els nivells d'alfabetització ciutadana i dels indicadors d'habilitats comunicatives per a l'aprenentatge i la gestió de la pròpia vida (Pérez *et al.*, 2016).

Els objectius generals de l'ILEC consisteixen a potenciar la capacitat de comprendre textos i l'autonomia en els infants perquè accedeixin a la informació i el gaudi per la lectura. Es basa, doncs, en les tres claus d'Isabel Solé: aprendre a llegir, llegir per aprendre i el gaudi per la lectura. La metodologia de treball és «l'aprenentatge cooperatiu, que els alumnes aprenguin a fer preguntes i a inferir respostes i que siguin conscients de "com aprenen" i quins mecanismes han d'activar per comprendre un text» (Centelles, 2014, p. 75).

S'exemplifiquen diferents estratègies, però l'estratègia per excel·lència és el portafolis. Es tracta d'una eina d'aprenentatge i d'avaluació alhora que permet que l'alumnat reflexioni i documenti el procés d'aprenentatge (Cassany, 2007). Promou l'autonomia i la reflexió, principis pedagògics de la LOMLOE.

La implementació expressa d'un programa de lectura provoca un impuls lector que necessita recordatoris perquè perduri en el temps: «El impulso sostenido de la lectura en la escuela puede ser una poderosa estrategia de mejora y en torno a ella es posible realizar una pequeña revolución escolar» (Marchesi, 2005, p. 16).

Ofrir un programa de lectura a l'escola que permeti llegir de manera continuada fa millorar els hàbits lectors, no només perquè augmenta el volum de llibres llegits, sinó perquè permet llegir textos variats i, per tant, el lector pot haver tastat diferents productes i així esdevenir un lector més expert. (Manresa, 2011, p. 451)

Espais no formals

«Efectivament, l'escola ha perdut la funció exclusiva de transmetre coneixements i informacions» (Subirats i Albaigés, 2006, p. 80). L'educació no formal, doncs, també dedica esforços en pro de la competència lectora. Aquestes iniciatives poden acollir-se a subvencions que donen suport a projectes de promoció i difusió de la literatura (Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2021). Algunes activitats relacionades amb la lectura són impulsades per l'Associació de Lectura Fàcil, Fundació Art i Paraula o el programa Lecxit, entre d'altres.

Lecxit

Es destaca el programa Lecxit per l'envergadura que ha adquirit els últims anys: té una xarxa de 295 centres educatius, biblioteques i entitats socials i alhora mobilitza 1.750 voluntaris a Catalunya (Fundació Bofill, 2022).

La Fundació Bofill impulsa aquest projecte i està basat en la mentoria tradicional, un a un, per a la millora del desenvolupament de la competència lectora. La mentoria és definida com el «proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña,

aconseja, guia y ayuda a otra (el tutelado), en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos» (Soler, 2003, p. 27).

La fluïdesa és un aspecte essencial de la lectura (Worthy i Broaddus, 2002b) que contribueix a la comprensió i el gaudi. Per això aquest programa va destinat a l'alumnat que cursa entre tercer i sisè de primària, nivells en què es considera que ja han assolit la mecànica de la lectura i es focalitza en aspectes relacionats amb la comprensió. També hi estan implicats altres agents educatius que hi col·laboren aportant el seu espai i coordinació: escola, biblioteques municipals i famílies. Aquesta pràctica es duu a terme sistemàticament un cop per setmana, en horari postlectiu, fet que provoca que s'estableixi un vincle humà entre voluntaris i alumnat. El factor més destacat per augmentar la motivació lectora és la voluntat del tutor d'assumir la responsabilitat personal del progrés del seu alumne (Worthy *et al.*, 2010). El vincle setmanal entre el voluntariat i el lector transfeix, en segon terme, el plaer per la lectura. S'orienta el voluntari amb caràcter preventiu amb la finalitat que sorgeixin habilitats socioemocionals cap a la proposta lectora i s'enforteixin els nexes (Ortegón *et al.*, 2018). Sobre el vincle emocional, també hi treballa Worthy *et al.* (2010): assenyala que l'impacte per inspirar els alumnes a llegir és més gran quan els tutors són eficaços. És a dir, un tutor eficaç és aquell que adapta la instrucció a les necessitats úniques dels estudiants i interessos, persisteix a trobar els materials adequats per arribar als seus alumnes i dedica el temps i l'esforç addicionals necessaris.

Factors per l'assoliment de la competència lectora

Recapitulant de nou la idea de Sarramona (2014), són les lleis educatives les que recullen les exigències socials alhora que promouen canvis. Es demostra, mitjançant aquest estudi, la necessitat que el concepte *competència lectora* figuri en el món legislatiu, ja definit en el món acadèmic, i així es permeti desplegar una metodologia i avaluació més fidel a la seva complexitat.

En relació amb la manera d'abordar el procés lector segons els autors esmentats, hi ha un ampli ventall d'indicacions que, en major o menor grau, s'apliquen en l'àmbit formal i no formal. Així doncs, es fa referència al tipus de lectura (silenciosa, en veu alta o modelada); la sistematització, dedicar-hi un temps diari (Marchesi, 2005; Gardiner, 2001); les diferents tipologies textuais o àrees del currículum sobre suport paper o digital (Marchesi, 2005, 2007; Cassany, 2021); la fluïdesa relacionada amb l'hàbit lector i la comprensió lectora (Worthy i Broaddus, 2002b), i l'acompanyament de l'adult com a facilitador, que promou un vincle emocional (Gardiner, 2001, Worthy *et al.*, 2010, Ortegón *et al.*, 2018).

Aquests procediments sí que fan efecte en una part de l'alumnat i, fins i tot, fan que esdevingui un lector competent. Tot i així, en altres casos, configuren el que Larrañaga i Yubero (2005) anomenem «falsos lectores». Es tracta, doncs, d'un procés inacabat en què alguns alumnes abandonen la lectura quan deixa de ser obligatòria (Prado, 2004). L'objectiu és arribar a la màxima que tot l'alumnat sigui un lector competent pels beneficis acadèmics (Albelda-Esteban, 2019), personals i socials que reporta (Lluch i Zayas, 2015) i per poder exercir, el dia de demà, la ciutadania de ple dret.

Els factors que contribueixen a l'assoliment de la competència lectora i que s'haurien d'incorporar en el marc legal són els següents:

- Augmentar l'accessibilitat a la biblioteca escolar: tant pel que fa a l'autonomia de l'alumnat com a la llibertat de tria en el material lector diversificat (Cassany, 2021), cosa que permet l'adaptabilitat a cada alumne (Worthy *et al.*, 1998, 2010). Així, la LOCE 2002, LOE 2006 i LEC 2009 són lleis que fan menció a la biblioteca escolar, però de manera encara moderada i sense metodologia definida que es prorrogui en el temps. Aquest fet és limitant perquè no permet als centres educatius desplegar la manera de rendibilitzar la biblioteca escolar en profunditat.
- Definir un pla lector planificat en què es recullin les propostes lectores de l'escola, però també de les famílies (Ceballos i Saiz, 2021), i liderat per un expert en la matèria que sàpiga adaptar-lo al context (Lerner, 2001). Per tant, cal inversió en aquest perfil i no dependre de la bona voluntat (Portell, 2017) o de l'autonomia de gestió de centres amb recursos limitats. Aprofitar, al mateix temps, les lectures «obligatòries» del pla lector perquè siguin atractives i puguin fascinar el lector debutant (Manresa, 2011; Solé, 2016). A la LOE 2006 i a la LOMLOE 2020 es menciona la necessitat d'un pla de foment de la lectura i s'exposen agents educatius que poden contribuir-hi. Però, a efectes pràctics, s'haurien d'establir unes funcions ben definides i unificades per tot el sistema educatiu envers els agents educatius per tal que actuessin com a mentors amb garantia d'impacte educatiu.
- Crear una actitud lectora en l'alumnat que permeti fer-lo crític i que formi part del seu «estil de vida» (Prado, 2004), així com induir estratègies lectores adaptables als nous models de lectura que vindran i poder practicar la competència al llarg de tota la vida fent transferència a diverses situacions possibles (Lluch i Zayas, 2015). A partir de la LOCE 2002 i successives, es fa al·lusió a la necessitat de crear hàbit lector; però aquest hàbit necessita, a més, relacionar-se amb el concepte de *competència* i formar en l'alumnat estratègies lectores pròpies adaptables a situacions diverses futures.

Caldrà veure si és possible fer arribar aquest missatge a tots els agents del sistema educatiu de manera coordinada i sostinguda perquè actuïn amb les eines quantitatives i qualitatives suficients. Es tracta, doncs, de fer una aposta en ferm per a la màxima: «Un país lector és un país millor» (Portell, 2017, p. 71).

Tanmateix, el sistema educatiu ja és conscient que molts docents no disposen de prou eines per treballar la competència lectora i, per tant, aquesta funció l'acompleixen els diversos programes específics que hi ha dins dels àmbits formals i no formals. Aquesta manca d'eines pedagògiques per treballar la competència lectora podria estar relacionada amb el fet que és un concepte relativament nou, tal com s'observa en la revisió legislativa. Els factors que proposa aquest estudi pretenen ajudar a ajustar-ne la conceptualització per tal que es formi un disseny d'avaluació complet i que tot l'alumnat faci activitats que li permetin desenvolupar estratègies lectores específiques adaptables al llarg de la vida.

Referencias

- Albelda-Esteban, B. (2019) «Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016». *Revista de Educación*, núm. 384, p. 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408> [Consulta: 7 de febrer de 2022].
- Arthur, J. (1995) «What is the effect of recreational reading on reading achievement of middle grade students?». *ERIC Document Reproduction Service* ED 391-143, p. 1-13.
- Cassany, D. (2007) «Del portafolio al e-PEL». *Carabela*, núm. 60, p. 5-21.
- Cassany, D. (2011) «Amb criteri propi - Lectura jove i biblioteques». *Revista de Biblioteconomia i Documentació*, núm. 55, p. 68-84. <https://raco.cat/index.php/Item/article/view/259706> [Consulta: 14 de gener de 2022].
- Cassany, D. (2021) «Crítica de la (lectura) crítica». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, núm. 91, p. 7-13.
- Ceballos, N. i Saiz Á. (2021) «Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas». *Educatio Siglo XXI*, núm. 39, p. 305-326.
- Centelles, J. (2005) *La biblioteca, el cor de l'escola*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Centelles, J. (2014) «La lectura entre els infants i joves a Catalunya (2012-2013)». *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, núm. 3, p. 71-81. <https://raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/282636> [Consulta: 14 de gener de 2022].
- Chambers, A. (2007) *El ambiente de la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Colom, A. (2005) «Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal». *Revista de Educación*, núm. 338, p. 9-22.
- Comunicación de la Comisión de la Europa 2020 (2013) *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52014DC0130> [Consulta: 14 de gener de 2022].
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2018) «L'avaluació de sisè d'educació primària 2018». *Quaderns d'avaluació*, núm. 41, p. 1-68.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2021) «L'avaluació de sisè d'educació primària 2021». *Quaderns d'avaluació*, núm. 50, p. 1-84.
- De la Cerda, M. (2013) *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona, Editorial Graó.
- Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya (2021) *Subvencions per a la promoció d'activitats literàries*. <https://cultura.gencat.cat/ca/tramits/tramits-temes/Subvencions-per-a-la-promocio-dactivitats-literaries> [Consulta: 10 de març de 2022].
- Directrius IFLA per a la biblioteca escolar (2018) *Directrius IFLA/UNESCO per a La Biblioteca Escolar*. Barcelona, Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya amb la col·laboració de la Generalitat de Catalunya i del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/65/1/ifla-school-library-guidelines-ca.pdf> [Consulta: 8 d'abril de 2022].
- Easley, M. (2017) «Personalized Learning Environments and Effective School Library Programs». *Knowledge Quest*, núm. 45 (4), p. 16-23.

- Fundació Bofill (2022) *Lecxit. Lectura para el éxito educativo*. <https://lecxit.cat/> [Consulta: 7 de febrer de 2022].
- Gardiner, S. (2001) «Ten Minutes a Day for Silent Reading». *Educational Leadership*, 59 (2), p. 32-35.
- Larrañaga, E. i Yubero, S. (2005) «El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"». *OCNOS*, núm. 1, p. 43-60.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. i Zayas, F. (2015) *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona, Octaedro.
- Manresa, M. (2011) *Els hàbits lectors dels adolescents: efectes de les actuacions en les pràctiques de lectura* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/4685> [Consulta: 7 de febrer de 2022].
- Marchesi, Á. (2005) «La lectura como estrategia para el cambio educativo». *Revista de Educación*, núm. extraordinari, p. 15-35.
- Marchesi, A. i Miret, I. (Dirs.) (2005) *Las Bibliotecas escolares en España: análisis y recomendaciones*. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Marchesi, Á. (2007) *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ortegón, R., Julià, O. i Torrella, L. (2018) «Programa PDA BULLYING, una propuesta de buenas prácticas para superar el acoso escolar». *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, núm. 49, p. 115-126.
- Pérez, C., Lorenzo, N. i Trenchs, M. (2016) *Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. <http://hdl.handle.net/10230/33133> [Consulta: 7 de març de 2022].
- Portell, J. (2017) «Una mirada japonesa a la lectura». *Perspectiva Escolar*, núm 393, p. 69-71.
- Prado, J. (2004) «La lectura en la era de la informació: hacia un concepto de competencia lectora». *Primeras Noticias de LIJ*, núm 207, p. 1-13.
- Sarramona, J. (2014) «Les lleis d'educació després del franquisme: Implicacions per a Catalunya». *Educar especial 30 aniversari*, p. 33-53. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.689>
- Secretaria de Polítiques Educatives, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya (2013) *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar: pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona, Servei de Comunicació i Publicacions. <http://hdl.handle.net/20.500.12694/224> [Consulta: 14 de desembre de 2021].
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó [vol. 137].
- Solé, I. (2012) *La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Solé, I. (2016) «L'aprenentatge de la lectura en els lectors debutants... i el seu ensenyament». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 14, p. 13-20. <https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/15329> [Consulta: 10 d'octubre de 2021].

- Soler, M. R. (2003) *Mentoring: estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona, Gestión 2000.
- Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme (2013) *La lectura en un centre educatiu. Saber llegir, llegir per aprendre, gust per llegir*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/lectura/la_lectura_en_un_centre_educatiu.pdf [Consulta: 8 d'abril de 2022].
- Subirats, J. i Albaigés, B. (2006) *Finestra oberta Educació i comunitat Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Wells, C. G. (1987) *The meaning Makers*. Londres, Hodder and Stoughton.
- Worthy, J., Turner, M. i Moorman, M. (1998) «The Precarious Place of Self-Selected Reading». *Language Arts*, núm. 75 (4), p. 296-304.
- Worthy, J., i Broadbush, K. (2002a) «Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading». *The Reading Teacher*, núm. 55(4), p. 334-343.
- Worthy, J. i Broadbush, K. (2002b) «The intermediate grades: "I thought about it all night": Readers Theatre for reading fluency and motivation». *The Reading Teacher*, núm. 56 (3), p. 294-297.
- Worthy, J., Patterson, E., Salas, R., Prater, S. i Turner, M. (2010) «More than just reading: The human factor in reaching resistant readers». *Reading Research and Instruction*, núm. 41 (2), p. 177-201, DOI: 10.1080/19388070209558364 [Consulta 7 de febrer de 2022].

Bibliografia legislativa

- Espanya. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE [en línia], 159, 04-07-1985, p. 21015 a 21022). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>. [Consulta: 29 de novembre de 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE [en línia], 238, 04-10-1990, p. 28927 a 28942). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>. [Consulta: 29 de novembre de 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE [en línia], 278, 21-11-1995, p. 33651 a 33665). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>. [Consulta: 29 de novembre de 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. (BOE [en línia], n. 307, 24-12-2002, p. 45188 a 45220). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>. [Consulta: 29 novembre de 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE [en línia], 106, 04-05-2006, p. 17158 a 17207). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>. [Consulta: de 29 novembre de 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE [en línia], 295, 10-12-2013, p. 97858 a 97921). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>. [Consulta: 29 de novembre 2021].
- Espanya. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la cual se modifica la Ley Orgánica de Educación. (BOE [en línia], 340, 30-12-2020, p. 122868 a 122953). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>. [Consulta: 11 de desembre de 2021].

- Espanya. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE [en línia], 52, 01-03-2014, p. 19349 a 19420). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/02/28/126>. [Consulta: de 15 de març de 2022].
- Espanya. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE [en línia], 52, 02-03-2020, p. 1 a 109). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>. [Consulta: 15 de març de 2022].
- Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació (DOGC [en línia], 5422, 16-07-2009, p. 56589-56682). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>. [Consulta: de 29 de novembre 2021].
- Catalunya. Decret 305/1993, de 9 de desembre, de creació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (DOGC [en línia], 1837, 27-12-1993, p. 8450-8451) <https://portaldogc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/1837/50877.pdf> [Consulta: de 29 de novembre 2021].
- Catalunya. Resolució ENS/1128/2016, de 26 d'abril, dels perfils professionals dels llocs de treball específics en centres educatius públics dependents del Departament d'Ensenyament i el procediment de capacitació professional per ocupar-los. (DOGC [en línia], p. 1-13. <https://portaldogc.gencat.cat/utisEADOP/PDF/7114/1492074.pdf> [Consulta: de 29 de novembre 2021].

La conceptualización de la competencia lectora. Un análisis del recorrido histórico legal en Cataluña

Resumen: La competencia lectora es uno de los principales retos de la educación. El sistema educativo trabaja para desarrollar esta competencia en todo el alumnado, aunque con desajustes en su conceptualización. Este artículo pretende explorar los matices del concepto mediante un recorrido longitudinal de las leyes educativas en el período democrático. El estudio legal se triangula con las aportaciones de la literatura académica. Además, y concretado en la etapa de educación primaria y en Cataluña, a modo de ejemplo, se analiza la implementación del concepto mediante la prueba de evaluación de sexto y los programas de fomento lector dentro de los ámbitos formales y no formales. La intencionalidad del artículo pretende buscar las contribuciones que ayuden a todos los niños y jóvenes a ser capaces de leer un texto, entenderlo y razonarlo críticamente.

Palabras clave: Competencia lectora, marco legislativo, prueba de evaluación de sexto de educación primaria, programas de lectura

La conceptualisation de la compétence en lecture. Une analyse de la trajectoire historique juridique en Catalogne

Résumé: La compétence en lecture est l'un des principaux défis de l'éducation. Le système éducatif travaille au développement de cette compétence chez tous les élèves, bien qu'avec des déséquilibres dans sa conceptualisation. Cet article vise à explorer les nuances du concept à travers un examen longitudinal des lois sur l'éducation à l'époque démocratique. L'étude juridique est triangulée avec les apports de la littérature académique. De plus, et précisément dans l'enseignement primaire et en Catalogne, à titre d'exemple, la mise en œuvre du concept est analysée à travers le test d'évaluation de la sixième année et les programmes de promotion de la lecture dans les sphères formelles et non formelles. L'intention de l'article est de rechercher des contributions qui aident tous les enfants et les jeunes à être capables de lire un texte, de le comprendre et de raisonner de manière critique.

Mots clés: Compétence en lecture, cadre législatif, test d'évaluation de sixième année de l'enseignement primaire, programmes de lecture

The conceptualization of reading competence. An analysis of the legal historical trajectory in Catalonia

Abstract: Reading competence is one of the main challenges of education. The educational system works to develop this competence in all students, although there are imbalances in its conceptualization. This article aims to explore the nuances of the concept through a longitudinal review of educational laws in the democratic period. The legal study is triangulated with the contributions of academic literature. In addition, as specified in the primary education stage in Catalonia, as an example, the implementation of the concept is analysed through the sixth-grade evaluation test and the reading promotion programmes within formal and non-formal spheres. The intention of the article is to seek contributions that help all children and young people to be able to read a text, understand it and reason critically.

Key words: Reading competence, legislative framework, sixth grade evaluation test of primary education, reading programmes