

Comprensió lectora: l'assignatura pendent

Evidències i estratègies per superar un repte
educatiu urgent

Anna Llauradó



Comprensió lectora: l'assignatura pendent

Evidències i estratègies per superar un repte educatiu urgent

Comprensió lectora: l'assignatura pendent

Evidències i estratègies per superar un repte
educatiu urgent

Anna Llauradó

Anna Llauredó. Doctora en Lingüística, fa recerca en desenvolupament de la llengua oral i escrita en infants i adolescents. Ha fet assessorament a centres i formació a docents. És professora d'ensenyament secundari.

«Informes breus» és una col·lecció de la Fundació Jaume Bofill en què es publiquen els resums i les conclusions principals d'investigacions i seminaris promoguts per la Fundació. També inclou alguns documents inèdits en llengua catalana. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Bofill, 2025
Girona, 34
08010 Barcelona
fbofill@fundaciobofill.org
<http://www.fundaciobofill.cat>

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.



Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Primera edició: setembre de 2025

Autoria: Anna Llauredó
Edició: Fundació Jaume Bofill
i Bonal·letra Alcompàs
Cap de projectes: Joan Cuevas
Cap de publicacions: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Disseny i maquetació: Mercè Montané

Impressió: Martín Arts Gràfiques (Barcelona)
ISBN: 979-13-990319-3-5

Alguns apunts previs	1
Introducció	3
1 Què sabem sobre el desenvolupament de la lectura en edat escolar?	4
Què entenem per comprensió lectora?	4
Com s'adquireix aquesta habilitat cognitiva i lingüística que ens permet comprendre significats expressats en llengua escrita per utilitzar-los quan calgui?	5
Els aspectes clau de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura a l'escola	15
Aprendre a llegir en contextos multilingües	27
La interacció entre lectura i oralitat, entre lectura i escriptura	32
2 Com estem en comprensió lectora?	34
Els resultats de la mostra d'alumnes catalans en el conjunt de la mostra PIRLS	35
L'estàndard català en el context (inter) nacional. El paper del currículum	43
En quins processos/aspectes de la comprensió lectora tenen dificultats (i en quins no) els alumnes catalans?	49
L'avaluació nacional. Les competències bàsiques	55
Què no ens diu l'informe sobre l'impacte de les variables de context?	58

3	Prospectiva internacional: què fan o han fet els països del nostre entorn? Quines estratègies o programes han resultat més efectius?	61
	Accions escomeses des dels departaments d'educació	61
	Accions escomeses pels governs, sols o en col·laboració amb altres institucions	63
4	Propostes: possibles línies d'acció amb marge de canvi per millorar la competència lectora dels alumnes.	69
	Revisar la instrucció escolar	69
	La formació dels docents	74
	Fomentar una cultura de la lectura	75
	Bibliografia	78
	Notes	85

Índex de gràfics

1.	Distribució de l'alumnat segons el nivell de rendiment en què se situen	38
2.	Evolució de les puntuacions PIRLS segons el gènere textual i el procés lector	39
3.	Rendiment lector en el PIRLS segons el gènere textual i el nivell de dificultat	50
4.	Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament. Textos narratius segons nivell de dificultat i procés lector	51
5.	Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament. Textos informatius segons nivell de dificultat i procés lector	52
6.	Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament segons gènere textual, nivell de dificultat i tipus de resposta	53
7.	Distribució dels resultats obtinguts pels alumnes de sisè de primària en la prova de lectura dins les competències bàsiques de l'any 2022	57

Índex de taules

1.	Distribució de preguntes en les proves PIRLS (2021) i de competències bàsiques (2022) segons el nivell de dificultat dels textos i el tipus de comprensió requerit	56
----	--	----

Índex de figures

1.	Model SVR	6
2.	Model dels efectes directes i indirectes en la comprensió lectora	8
3.	Canvis amb l'edat dels efectes directes i indirectes en la comprensió lectora d'alumnes de 1r, 2n i 4t de primària	11
3a.	1r de Primària	11
3b.	2n de Primària	12
3c.	4t de Primària	13
4.	Proposta LARS pel treball integrat de coneixement lèxic per a la comprensió textual	29
5.	Nivells de rendiment lector	36
6.	Destreses lectores associades al nivell intermedi	37
7.	Curriculum de llengua espanyola de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias	46
8.	Estàndards de la NAEP per a la lectura de textos informatius a quart de primària	47
9.	Competències associades a la comprensió lectora en el currículum de llengua catalana a l'educació primària (Decret 175/2022)	48

Alguns apunts previs

La comprensió lectora és una habilitat fonamental per al desenvolupament acadèmic, emocional i social, durant l'escolarització i al llarg de la vida. Malgrat això, un percentatge rellevant d'alumnes rendeixen per sota del nivell adequat. Això té conseqüències importants per a aquests alumnes i per a la societat de què formen part.

- Llegir requereix mobilitzar habilitats lingüístiques, cognitives i metacognitives. El paper de l'escola en el procés d'aprenentatge de la lectura és fonamental.
- Ensenyar a llegir de manera efectiva millora el rendiment lector dels alumnes. També redueix diferències causades per les característiques de l'entorn dels infants.
- Disposem d'evidència científica sobre quines pràctiques són efectives per ensenyar a llegir. Cal que els docents coneguin i entenguin aquesta evidència i utilitzin les pràctiques recomanades quan ensenyen a llegir.
- Els resultats PIRLS 2021 posen de manifest que el rendiment lector dels alumnes catalans de quart de primària està per sota de la mitjana d'Espanya i de l'OCDE, independentment del tipus de text que es llegeixi i del tipus de procés cognitiu que es mobilitzi.
- La comparació entre els estàndards del PIRLS i el currículum català mostra que aquest últim és menys ambiciós que els primers. Això explica, en part, si més no, la pobresa dels resultats obtinguts. Per millorar els resultats, d'acord amb els estàndards internacionals, els infants de quart de primària necessiten millorar la comprensió de textos de dificultat alta, mobilitzar processos de comprensió

inferencial i integrativa, i utilitzar l'escriptura com a eina de reflexió i resposta dels textos llegits.

- Desconeixem quines pràctiques educatives fan servir els docents a les aules i quant de temps es dedica a ensenyar a llegir (i escriure). També, si les pràctiques per ensenyar a llegir (i escriure) tenen en compte la composició multilingüe d'un nombre elevat d'aules. Per revertir els mals resultats cal intervenir de manera efectiva dins les aules; també en la formació inicial dels docents.
- La formulació del contingut del currículum és excessivament normativa. Elaborar uns estàndards permetria guanyar en precisió pel que fa als continguts i a la utilitat pedagògica de la documentació normativa dins l'escola i l'aula.
- Els instruments d'avaluació nacional (les proves de competències bàsiques) no estan adequadament alineats ni amb l'estat de coneixement sobre comprensió lectora ni amb els estàndards de les proves internacionals PIRLS i PISA.
- La societat també té una missió: cal fer conscients els pares i mares de la importància de la lectura en l'etapa de 0 a 3 anys, i dotar de recursos les institucions culturals per afavorir l'aprenentatge vivencial fora de l'escola.
- En definitiva, cal treballar per desplegar una cultura de la lectura i el coneixement que retorni el prestigi a l'educació i als educadors i on la formació es percebi com un capital valuós i desitjable que bé val l'esforç que requereix.

Introducció

En una societat basada en el coneixement i la informació, com és la societat actual, llegir de manera eficient, comprensiva i profitosa no és una opció, sinó un requisit indispensable. La capacitat de comprendre i produir textos té un impacte en les condicions laborals dels individus, més enllà dels anys d'educació formal que hagin completat en incorporar-se al mercat laboral (OECD, 2021). Així, no sorprèn que l'any 2019 la UNESCO i el Banc Mundial llancessin un indicador de *pobresa d'aprenentatge* centrat en la mesura de la capacitat de llegir un text de manera mínimament comprensiva a l'edat de deu anys.

Aquest document s'originà arran de la publicació dels resultats obtinguts per l'alumnat català convocat a l'edició PIRLS 2021, que mostren un retrocés remarcable (15 punts menys en la puntuació global) respecte dels de la convocatòria anterior (PIRLS 2016). Aquests resultats, a més de decebedors, són preocupants, i exigeixen una reflexió crítica orientada a caracteritzar el problema de manera precisa, establir-ne les causes i planificar accions efectives per revertir-los. Amb el propòsit de contribuir a generar aquesta reflexió, aquest document aborda alguns aspectes a partir de tres qüestions d'interès:

1. Què sabem sobre el desenvolupament de la lectura en edat escolar?
2. Com estem en comprensió lectora?
3. Quines iniciatives han pres altres països per fomentar la competència en lectura dels escolars?

Què sabem sobre el desenvolupament de la lectura en edat escolar?

Què entenem per comprensió lectora?

Segons l'Associació Internacional per a l'Avaluació del Rendiment Educatiu (o IEA, pel nom en anglès, International Association for the Evaluation of Educational Achievement):

La competència lectora és l'habilitat per comprendre i utilitzar les formes lingüístiques escrites requerides per la societat i/o valorades per l'individu. Els lectors són capaços de construir significats a partir d'una varietat de textos. Llegeixen per aprendre, per participar en les comunitats de lectors de l'àmbit escolar i de la vida quotidiana, i pel seu gaudi personal. (Informe PIRLS 2021)

En el marc de les proves PISA, dissenyades per avaluar l'alumnat de tercer d'ESO, la comprensió lectora es defineix com:

La competència en lectura és la comprensió, l'ús, l'avaluació, la reflexió i el compromís amb els textos amb la finalitat d'aconseguir objectius propis, desenvolupar el coneixement i el potencial personal i participar en la societat. (Informe PISA 2018)

Cal notar que, sense ser exhaustives, ambdues definicions apunten tres nocions fonamentals: el caràcter actiu de la lectura com a procés de construcció de significat per part del lector; els usos diversos que el lector pot fer de la informació obtinguda a través dels textos llegits; l'impacte de la competència lectora en el desenvolupament personal i la participació cívica.

Com s'adquireix aquesta habilitat cognitiva i lingüística que ens permet comprendre significats expressats en llengua escrita per utilitzar-los quan calgui?

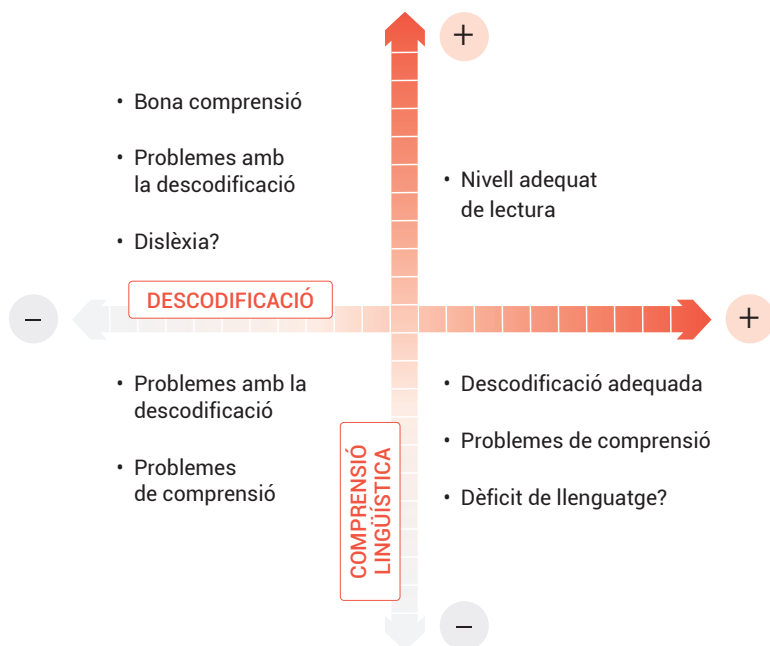
Llegir és un procés complex que implica una interacció entre habilitats lingüístiques (lèxic, morfosintaxi), funcions executives i habilitats (meta)cognitives (memòria de treball, atenció, inferència, presa de perspectiva, monitoratge). Aquesta interacció és dinàmica i l'impacte de les diferents habilitats varia amb el creixement i l'experiència lectora. Tot i que fer-ne una descripció exhaustiva està fora de l'abast d'aquest document, a continuació fem un repàs breu de quines són aquestes habilitats i quin n'és l'impacte en el rendiment lector en diferents moments de l'aprenentatge.

La lectura ha estat objecte de recerca des de fa dècades. Un dels models més utilitzats per descriure la lectura és el *Simple View of Reading* o SVR (Gough i Tunmer, 1986) (Figura 1). L'SVR caracteritza aquesta habilitat com el producte de dues altres habilitats: la de descodificar les paraules escrites (o lectura de paraules) i la comprensió lingüística. Aquí, entenem descodificar, o lectura de paraules, com la capacitat d'atorgar a una paraula escrita la seva forma oral i/o el seu significat¹ (Perfetti *et al.*, 2005). Per descodificar cal conèixer i reconèixer les lletres de l'alfabet (la seva forma i el so que correspon), i cal saber assemblar els sons de les lletres en paraules orals. La comprensió lingüística va ser definida per Gough com la capacitat d'extraure el significat de les paraules i integrar-les en unitats sintàctiques superiors (sintagmes, clàusules, etc.) fent interpretacions pel que fa a enunciat i discurs.

1. Vegeu les aportacions del *Dual route model* (Coltheart, 2006) i de la *Grain size theory* (Grainger i Ziegler, 2011) per aprofundir en els processos de descodificació i lectura de paraules.

FIGURA 1

Model SVR



Font: *Simple View of Reading* (Gough i Tunmer, 1986).

La concurrència d'aquestes dues habilitats, descodificació i comprensió lingüística, és imprescindible per poder llegir de manera eficient. La presència de dèficits en qualsevol de les dues capacitats ocasiona algun tipus de dificultat lectora. Quan la comprensió lingüística està intacta, però la capacitat de descodificació és deficient, podem estar davant d'un lector afectat de dislèxia. Si, al contrari, la descodificació està intacta i el que presenta dèficits és la comprensió lingüística, estem davant d'un lector amb comprensió deficient (o *poor comprehender*) (Nation i Snowling, 1998b). Si ambdues capacitats presenten alteracions, ens trobem amb lectors amb dificultats generalitzades (o *garden variety*) (Nation i Snowling, 1998a) que, sovint, presenten comorbiditat amb desordres en el desenvolupament del llenguatge oral. Tot això té implicacions pedagògiques, ja que cada perfil de dificultat requerirà un tipus de suport diferent.

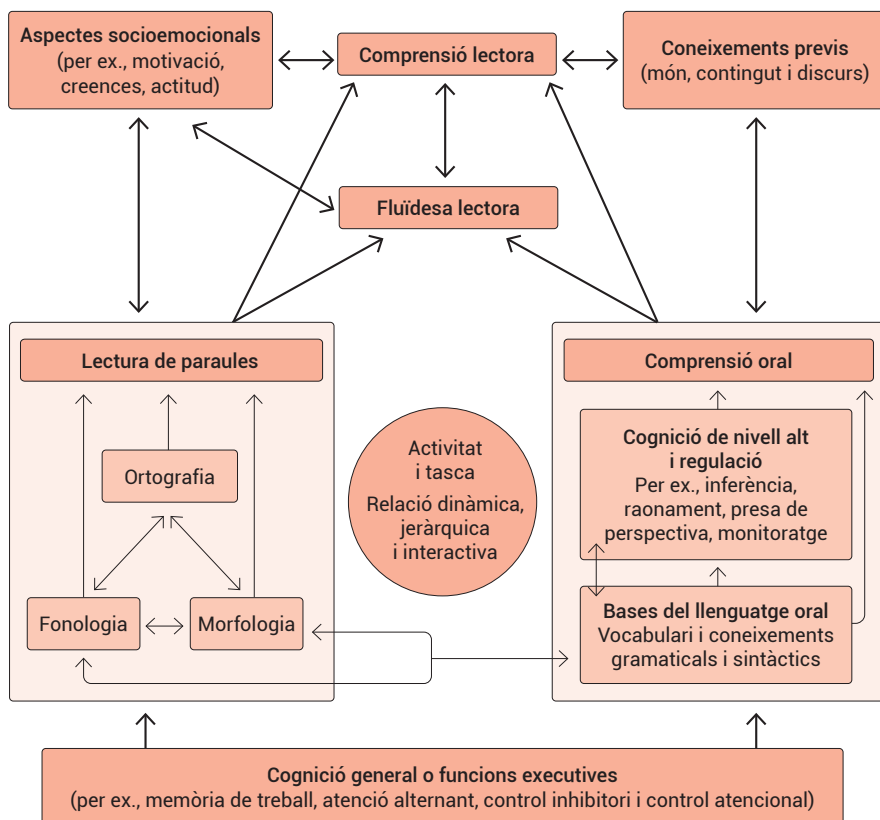
Per comprendre un text, la integració i comprensió de les paraules llegides en unitats lingüístiques superiors (sintagmes, clàusules, oracions, paràgrafs, etc.) és certament necessària, però no suficient. Cal, primer, establir les unitats sintàctiques que seran analitzades semànticament, per així obtenir un model mental del text que conté una representació coherent de l'estat dels fets descrits en el text. Per una comprensió profunda, però, cal encara un pas més en què el lector construeix un model de la situació pel qual vincula el significat establert en el text que està llegint amb el seu coneixement i experiència (Kinstch, 1988; Perfetti *et al.*, 2005). Assolir la representació de la construcció d'aquest model de la situació requereix tenir capacitats lingüístiques i cognitives al nivell de la paraula, la frase i el discurs. Recentment, la recerca ha posat els seus esforços en discernir quins són els components d'aquest constructe general anomenat comprensió lingüística en l'SVR, i en descriure com interactuen entre ells (Kim, 2017).

El vocabulari i la morfosintaxi són les habilitats lingüístiques bàsiques que, juntament amb les habilitats cognitives de baix nivell com la memòria de treball i l'atenció, permeten a l'infant construir un model mental que permet comprendre el significat literal del text. A més, aquestes habilitats són importants perquè possibiliten el desenvolupament d'unes altres habilitats cognitives de nivell superior (inferències, presa de perspectiva i monitoratge), necessàries per construir el model situacional del text. Les habilitats superiors permeten al lector fer inferències, és a dir, incloure en el model mental del text fets i estats que no hi apareixen explícitament; prendre perspectiva, és a dir, raonar sobre els estats mentals propis i/o dels altres per establir els motius que causen els esdeveniments en el text; monitorar la comprensió del text durant el procés lector, és a dir, llegir de manera estratègica per identificar possibles trencaments en la comprensió del text; i copsar els trets de l'estructura del text que es llegeix, és a dir, els trets que assignen el text a un gènere textual o un altre, i utilitzar aquest coneixement (o reconeixement) per millorar el seu rendiment lector.

A mesura que acumulem experiència lectora, les capacitats bàsiques i les capacitats superiors es retroalimenten. Així, si bé les capacitats bàsiques són essencials per desenvolupar les capacitats superiors —sense comprendre el lèxic i les proposicions, cap comprensió és possible—, el desenvolupament de les habilitats superiors i, amb elles, la construcció de representacions més acurades dels textos llegits, enriqueixen progressivament les capacitats lèxiques i morfosintàctiques del lector.

FIGURA 2

Model dels efectes directes i indirectes en la comprensió lectora



Les habilitats lingüístiques i cognitives que hem presentat fins aquí, són habilitats de l'individu. No obstant això, la llengua escrita és un artefacte sociocultural. La lectura de qualsevol text no es produeix en el buit, sinó que té un context (on llegim, què llegim, com ens acostem al text) i una finalitat (per a què llegim). Recentment, el Complete View of Reading o CVR (Francis *et al.*, 2018) ha aportat una noció interessant, en afegir a les característiques de l'individu les característiques del mateix text, de l'activitat o propòsit de la lectura, i del context sociocultural en què s'esdevé l'activitat lectora. És a dir, el CVR fa notar que la comprensió oral (recorrem que la comprensió oral, o lingüística, és un component fonamental de la comprensió lectora, segons l'SVR) de cada lector pot variar en funció del text que es llegeix, és a dir, del seu gènere i del seu contingut. Certament, fins i tot un lector competent pot obtenir un rendiment lector diferent segons llegeixi una narració de ficció o la crònica d'una cursa de *bobsleigh*. Igualment, l'eficiència lectora pot variar en funció del propòsit pel qual llegim: les exigències d'una tasca de lectura expressiva i les d'interpretar un contracte bancari per cancel·lar una pòlissa són, sens dubte, diferents. Finalment, qualsevol text està farcit de trets que responen a convencions socioculturals que, si bé resulten útils al lector experimentat, poden ser difícils de captar i interpretar per a algú que no té el coneixement pragmàtic d'un membre de la comunitat que ha produït el text. En un document com aquest, que aborda el desenvolupament lector en el context escolar, les tres dimensions afegides pel CVR a la conceptualització de la lectura són particularment rellevants.

Fins aquí hem fet una fotografia essencialment estàtica de la comprensió lectora. No obstant, aquesta és una habilitat que es desenvolupa gradualment amb l'edat i l'escolarització. Particularment important és el fet que, segons en quin moment es troba l'infant en el procés d'aprenentatge de la lectura, prevalen uns components o uns altres.

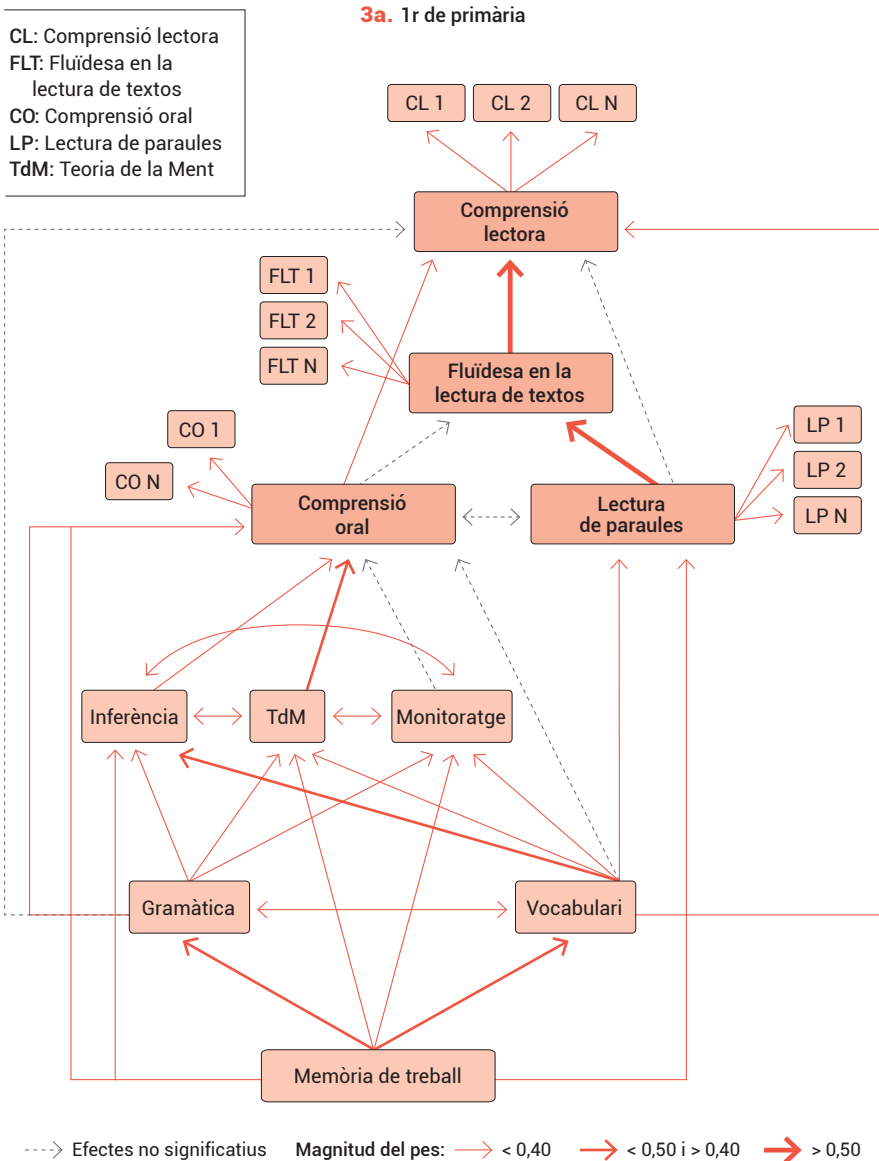
A l'inici de la instrucció formal de la lectura, esdevenir competent en la descodificació de paraules és fonamental —sense descodificació, no hi ha accés al text. El temps requerit per consolidar la capacitat de descodificar,

dependrà, entre altres factors, de les característiques de l'ortografia de la llengua en què s'aprèn a llegir. En el cas del català, amb una ortografia semitransparent (les correspondències entre lletres i sons no són sempre unívokes, per exemple, la lletra *s* té dos sons, sonor o sord, segons el context), es considera que el procés ha d'estar assolit a finals del cicle inicial a tot estirar. Amb la pràctica, la descodificació esdevé cada cop més precisa i fluida. L'encontre reiterat amb una mateixa paraula en genera una representació ortogràfica-fonològica-semàntica que el lector emmagatzema en el seu lexicó mental (vegeu la nota al peu número 1, per a més informació). En aquest moment, la descodificació s'automatitza: al lector ja no li cal llegir les paraules lletra a lletra, sinó que les reconeix d'un cop d'ull i les llegeix de manera fluida. A partir d'aquest moment, el pes de la descodificació en la comprensió lectora disminueix, alhora que augmenta progressivament la importància de la comprensió lingüística.

El model d'efectes directes i indirectes en la lectura s'ha utilitzat per examinar la relació dinàmica entre els components de la comprensió lingüística i la lectura al llarg del temps (Figura 3).

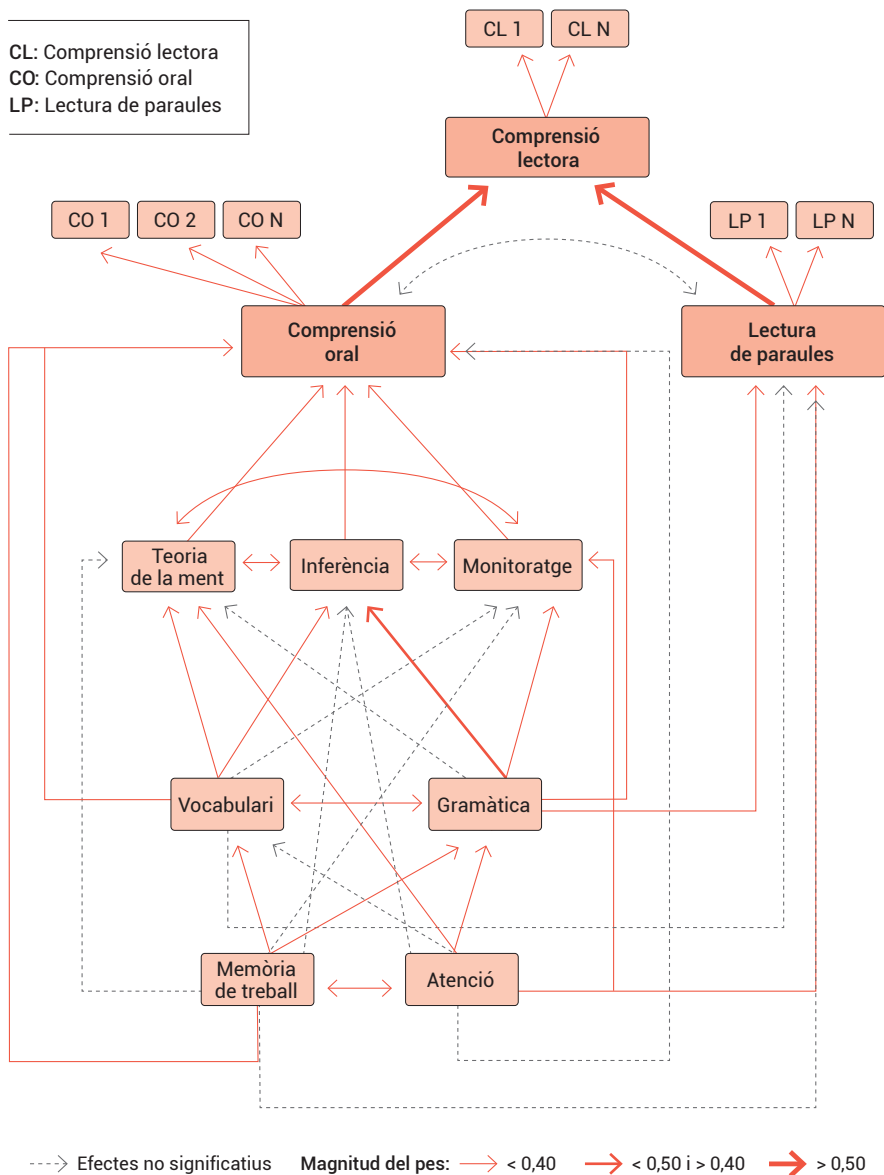
FIGURA 3

Canvis amb l'edat dels efectes directes i indirectes en la comprensió lectora d'alumnes de 1r, 2n i 4t de primària*



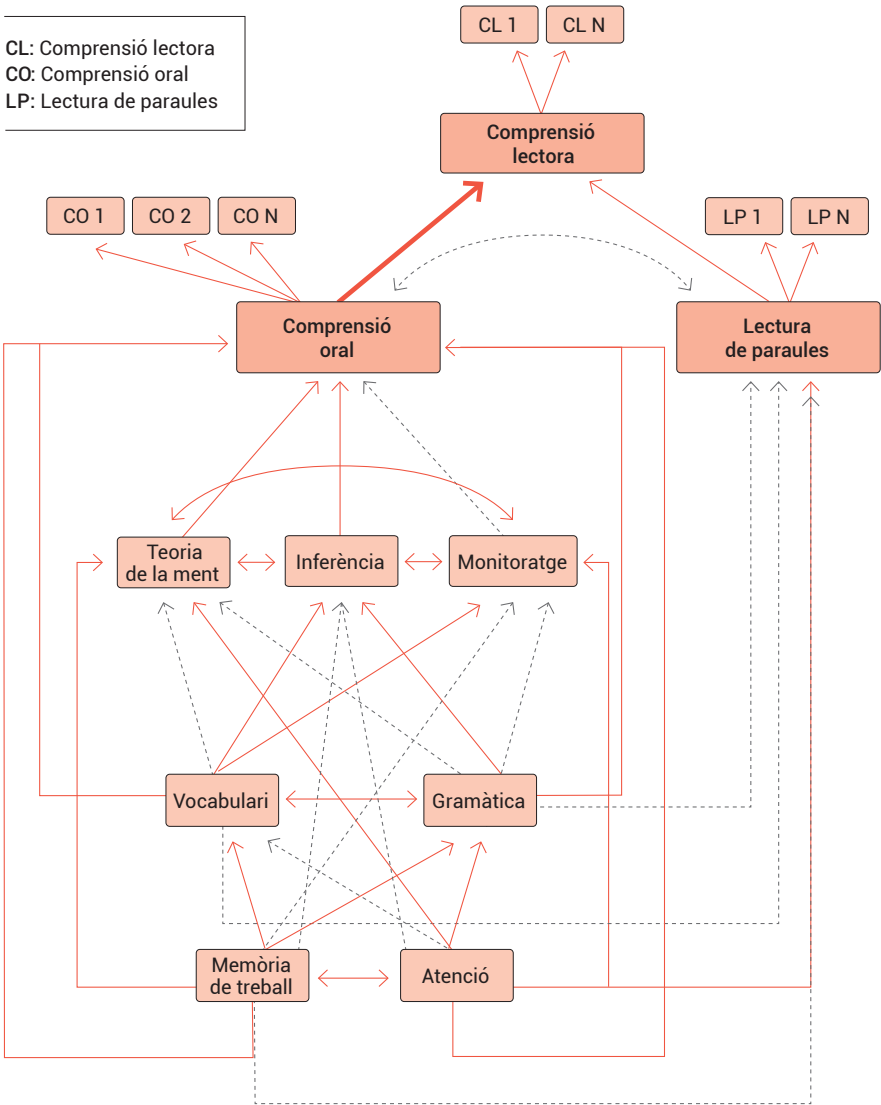
*Aquests models s'han obtingut en estudis fets amb mostres d'infants de Corea i d'Estats Units. >>>

3b. 2n de primària



3c. 4t de primària

CL: Comprensió lectora
CO: Comprensió oral
LP: Lectura de paraules



----> Efectes no significatius Magnitud del pes: → < 0,40 → < 0,50 i > 0,40 → > 0,50

Els estudis duts a terme assenyalen que, entre primer i quart curs d'educació primària, varia tant el pes de la contribució dels components de la comprensió lectora com la relació i l'impacte de les habilitats lingüístiques i cognitives de nivell baix i superior en la comprensió oral i en la lectura comprensiva. Pel que fa al primer aspecte, el pes de la contribució dels components de la comprensió lectora:

- A primer, la lectura de paraules, a través de la lectura fluida de textos, és el que majorment contribueix a la comprensió lectora (per sobre de la contribució de la comprensió oral).
- A segon, la lectura de paraules i la comprensió oral contribueixen de manera similar a la comprensió lectora.
- A quart, la contribució de la comprensió oral té més pes que la de la lectura de paraules.

I, pel que fa al segon aspecte, el de l'impacte de les habilitats lingüístiques i cognitives:

- Les habilitats cognitives bàsiques, el vocabulari i les habilitats cognitives superiors, especialment la presa de perspectiva, augmenten la seva contribució a la comprensió oral i, a través seu, a la comprensió lectora, entre segon i quart.
- A diferència dels cursos inicials, a quart de primària la contribució del vocabulari supera a la de la gramàtica. Aquest resultat podria ser efecte de les característiques dels textos llegits pels infants de quart.

Tot i que aquests resultats no són directament extrapolables al català,² il·lustren la necessitat d'una recerca capaç de definir models com aquests, que no són fruit de l'especulació teòrica, sinó de la comprovació empírica, i que són fonamentals per poder disposar d'una pràctica educativa informada de manera fiable. Per exemple, els resultats experimentals mostrats

.....

2. Aquests models s'han obtingut en estudis fets amb mostres d'infants de Corea i d'Estats Units.

en les figures 3a, 3b i 3c justificarien la necessitat de fomentar l'automatització de la descodificació durant l'ensenyament inicial de la lectura a segon cicle d'educació infantil sense detriment d'un ensenyament sistemàtic de la comprensió oral des d'educació infantil i durant tota l'educació primària. Caldria, doncs, planificar un treball sistemàtic de les habilitats de descodificació amb materials adequats (p. ex. que no presentin una exigència elevada en termes de comprensió semàntica). Alhora, caldria la planificació d'un treball sistemàtic i transversal de desenvolupament lingüístic i (meta)cognitiu al llarg de l'etapa que, a partir d'entorns de debat i discussió, incorpori, de manera gradual, l'ensenyament explícit de vocabulari especialitzat i llenguatge analític. Tot això, amb l'objectiu que, a partir del cicle mitjà, els alumnes puguin llegir textos cada cop més complexos tant en termes de formulació lingüística com de contingut, accedint al seu significat i connectant aquest significat amb els seus coneixements previs.

Els aspectes clau de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura a l'escola

La nostra societat viu voltada de llengua escrita. Des de petit, l'infant veu gent al seu entorn interactuant amb i en aquesta modalitat de la llengua. Ara bé, a diferència de la llengua oral, l'aprenentatge de la lectura no és espontani (més endavant tornarem sobre aquest punt) i requereix instrucció específica. Aquesta instrucció es dona, majoritàriament, a l'escola.

El primer pas: el codi?

Dominar el codi és fonamental per llegir. Tant és així, que no és estrany observar a les aules una pràctica centrada gairebé exclusivament en el reconeixement de les lletres i en les correspondències so-grafia. Aquest enfocament, però, pot portar a desatendre altres habilitats precursors igualment fonamentals per al desenvolupament d'una competència lectora sòlida, com ara, el pensament simbòlic, el llenguatge oral, la consciència fonològica, i el coneixement dels trets del text escrit. El pensament

simbòlic prepararà els infants per a la primera descoberta imprescindible per a l'aprenentatge de la llengua escrita, això és, la relació simbòlica, és a dir, representativa, entre uns signes, les lletres, i els sons de la llengua. El llenguatge oral és imprescindible per accedir al significat dels textos escrits. L'exposició a la llengua escrita dels textos autèntics permet als infants comprendre com funciona l'escriptura: que cal llegir d'esquerra a dreta i de dalt a baix, que els contes tenen títol, que portada i contraportada no fan la mateixa funció, etc. Finalment, la consciència fonològica i/o fonèmica, definida com l'habilitat d'un parlant per manipular l'estructura fonològica d'una paraula, permet als infants comprendre que la forma oral d'una paraula es pot descompondre en unitats menors com la síl·laba i el fonema, i que aquests components poden ser manipulats, si es vol. Aquesta habilitat és important per als individus que, com nosaltres, utilitzen un sistema d'escriptura que es regeix pel principi alfabètic. És a dir, els signes que fem servir per escriure (les lletres) representen, essencialment, les unitats fonològiques bàsiques (els fonemes). Sense la capacitat d'identificar els fonemes que corresponen a les paraules del text, l'infant no podrà accedir al text. La consciència fonològica dels infants prelectors prediu les habilitats amb el codi a finals d'educació infantil i primer curs de primària (Suárez-Coalla i Cuetos, 2012) i la comprensió lectora, especialment en les primeres fases de l'aprenentatge lector, tot i que també més endavant (National Reading Panel, 2000). Ara bé, l'experiència lectora reforçarà de manera notable la consciència fonèmica (Ziegler i Goswami, 2005), de manera que s'estableix una relació bidireccional en què la consciència fonològica i les habilitats lectores es reforcen mútuament (Snowling i Hulme, 2021).

Ara sí, el codi

Dominar el codi és fonamental per descodificar, que recordem que consisteix a poder traduir al llenguatge oral de manera acurada i fluida les paraules escrites dels textos. Aquest aprenentatge sol assolir-se en el darrer curs d'educació infantil —però això varia en el cas d'alumnes que arribin tardanament al sistema educatiu sense escolarització prèvia,

que hagin après a escriure utilitzant un sistema d'escriptura diferent del nostre (per exemple, en les llengües sinotibetanes com el mandarí, el sistema d'escriptura no es regeix pel principi alfabètic), o que procedixin de cultures àgrafes. En infants amb desenvolupament típic i amb una escolarització ordinària, es considera que l'aprenentatge del codi està consolidat a finals del primer cicle d'educació primària (afegirem una consideració sobre aquesta periodificació al final de l'apartat).

El codi és l'únic component de la lectura que consisteix en un repertori tancat d'elements. És a dir, l'alfabet consta d'un nombre finit de lletres (a-z) que tenen un nombre finit de representacions (majúscules i minúscules, en lletra d'impremta o lligada, en fonts diverses), i que, cadascuna, es correspon amb un nombre finit de sons (la [s] sonarà /s/ (sorda) o /z/ (sonora), segons aparegui en *savi*, *quasi*, *ens animen* o *astre*, per exemple). Per tant, el procés d'aprenentatge es pot, com aquell que diu, quantificar. Hi ha un moment inicial en què no hi ha coneixement alfabètic i un moment final en què ja s'està alfabetitzat (en sentit restringit).

Això pot fer caure el docent en la (arriscada) temptació de treballar els elements del codi (les lletres, els signes de puntuació) de manera seqüencial i aïllada, és a dir, independent dels textos escrits. Disposem, però, d'estudis sòlids que recomanen evitar caure en una focalització exclusivament centrada en la pràctica mecànica de la descodificació, ja que, si bé dominar les correspondències grafofòniques és essencial per poder accedir al text de manera autònoma, aquesta descodificació no té cap funcionalitat si no dona com a resultat una lectura comprensiva. Com a referència, la metaanàlisi de més de 60 estudis sobre els efectes de les pràctiques docents de la lectura centrades en el coneixement alfabètic (coneixement de la forma, nom i so de les lletres) als EUA va trobar una evidència tan sols mínima de transferència d'aquest coneixement al desenvolupament de la competència lectora (Piasta i Wagner, 2010).

Una pràctica recomanada és fer referència als trets del text imprès durant la lectura dialògica entre el docent i els infants. La recerca mostra

que aquesta pràctica accelera el coneixement alfabètic i dels trets dels textos escrits (o *print concepts*) d'infants prelectors de quatre anys (Justice *et al.*, 2009). La lectura interactiva amb atenció específica a aspectes del codi és una pràctica engrescadora que facilita que els infants s'interessin pel codi (això pot ser especialment rellevant en entorns deprimits on els infants, a casa, solen tenir menys accés als llibres). En aquest tipus d'intervenció, el docent dirigeix l'atenció dels infants a les lletres, paraules, i trets del text durant la lectura i en comenta algun aspecte: la forma, el nom, el so, la posició, la funció o altres. Hi ha evidència prometedora sobre el potencial d'aquest tipus d'acció docent per accelerar l'aprenentatge del codi, i estudis que en recomanen l'ús també en la lectura dialògica entre pares i fills (Justice *et al.*, 2010).

Durant aquest procés d'aprenentatge, cal crear un entorn ric en llengua escrita (llibres de lectura però també senyals, rètols, cartells) i ric en ocasions per llegir: recordem que l'encontre reiterat amb la paraula escrita afavoreix desar aquesta paraula en el lèxic mental. És convenient animar l'infant a intentar descodificar qualsevol missatge imprès de l'entorn, tant si està al seu abast com si encara no ho està. Quan l'infant s'enfronta a la descodificació de paraules que li costen (perquè no en coneix alguna de les lletres, perquè està escrita en un tipus de lletra que no coneix o per altres raons), formula inevitablement hipòtesis sobre el funcionament del codi que l'ajudaran a avançar. També quan les hipòtesis que construeix són errònies: en aquest cas, la pràctica reiterada i el suport de l'adult, o del company més experimentat, li servirà per anar descartant les hipòtesis equivocades. Quan l'infant comet errors, més que corregint-lo, l'ajudem preguntant-li per què descodifica com ho fa i ajudant-lo a rectificar a partir de la seva resposta. Aquest tipus d'interacció fomenta l'ús de la llengua per reflexionar sobre la llengua (en aquest cas, el codi). També, reforça la creença que llegir és una habilitat que s'aprèn, en detriment del sentiment que aquesta competència és un do innat i que hi ha qui és bo llegint i hi ha qui no ho és. Els infants que tenen aquesta percepció immobilista de la capacitat lectora progressen menys que els que veuen la competència lectora com el corol·lari de la pràctica i l'esforç (Limpó *et al.*, 2020).

Un aspecte particular de l'aprenentatge del codi (i la descodificació) és que no sol haver-hi diferències entre els infants que aprenen a llegir (a descodificar) en la seva llengua materna i els que ho fan en una llengua diferent de la que parlen a casa (Kieffer i Lesaux, 2022). Això pot crear la falsa creença que la canalla que parla català com a segona llengua —que no parla català a casa— progressa sense dificultats. Però és més que probable que les diferències, i/o les dificultats, es manifestin en les activitats que requereixin comprensió. D'aquí, un cop més, que sigui poc recomanable separar el treball del coneixement del codi del de les habilitats lingüístiques (i (meta)cognitives).

Durant aquesta etapa, quan es detecta que un infant té dificultats amb la descodificació (no progressa al ritme del conjunt del grup), és important no demorar l'exploració de les causes de les dificultats observades. Disposar de polítiques de cribratge adequades i planificar estratègies de suport al més aviat possible és important, ja que els infants que no consoliden el domini de la descodificació dins el període inicial de l'aprenentatge lector arrossegueu un endarreriment que pot perjudicar seriosament el rendiment escolar general.

Tancarem l'apartat del codi matisant un aspecte sobre quan i com contribueix la lectura de paraules a la comprensió lectora. Si bé la majoria d'alumnes hauran automatitzat aquest procés en acabar el cicle inicial de primària, i això permetrà que l'atenció dedicada a la descodificació requereixi menys recursos cognitius —recursos que es podran dedicar, a partir d'ara, a la comprensió—, no seria exacte dir que, a partir del cicle mitjà, la fluïdesa lectora deixi d'importar. Més enllà de segon curs, la prosòdia, això és, la percepció i producció del ritme, la localització de l'accent, la delimitació lèxica i la ubicació de les pauses en el discurs, s'associa a la comprensió dels textos en alumnes de tercer de primària a primer d'ESO (Calet *et al.*, 2015; Rasinsky *et al.*, 2009). Per tenir una bona prosòdia, l'automatització en la lectura de paraules (llegir les paraules de manera fluida i sense cometre errades) és necessària, però no suficient. La prosòdia va lligada a la comprensió i actua com a element facilitador de la construcció

de la representació mental del significat del text a mesura que el lector en descodifica les paraules (Paige *et al.*, 2021). Una derivada important d'això és la reinterpretació de la lectura expressiva que deixa de tenir un valor purament estètic i depassa l'àmbit narratiu per atènyer, també, als textos informatius. Tot i que els textos de diferents gèneres difereixen tant en el vocabulari com en les estructures sintàctiques i, per tant, la capacitat del lector per llegir de manera fluida i prosòdica dependrà, en part, del seu coneixement lingüístic, treballar la lectura prosòdica millora els resultats en comprensió lectora (Paige *et al.*, 2021).

Les habilitats lingüístiques bàsiques: vocabulari i morfosintaxi

El vocabulari i la morfosintaxi constitueixen els blocs i les regles d'ús amb què es construeix qualsevol enunciat en llengua oral. En els humans, l'adquisició de la parla s'inicia de manera espontània en interacció amb la comunitat i, al voltant dels cinc anys, es considera adquirida la gramàtica bàsica de la llengua (Karmiloff-Smith, 1985). El parlant nadiu està fet; però esdevenir un parlant competent, és a dir, preparat per utilitzar de manera flexible un repertori ampli de recursos lingüístics per comunicar-se efectivament en contextos diversos, durà tota una vida (Berman, 2004).

L'experiència lingüística dels infants en el moment d'iniciar la instrucció formal de la lectura varia molt entre individus. Depèn, fonamentalment, de les característiques de la llar on neixen (el nivell d'estudis i el nivell professional dels pares en són els indicadors més destacats) i, en menor mesura, de la comunitat cultural a què pertanyen (Heath, 1982). La variabilitat de la quantitat i la qualitat de les interaccions amb els adults quan els infants són menuts generen diferències importants en les capacitats conversacionals i narratives d'aquests infants (Hoff, 2013), i en la seva capacitat de processament lingüístic (Pace *et al.*, 2017). L'escola, a través de programes estructurats i de pràctiques eficients, que creïn entorns d'exposició enriquida al llenguatge (oral i escrit), té, o pot tenir, un paper fonamental: el d'agent compensador de les capacitats expressives

dels alumnes (Dickinson i Porche, 2011) i contrarestar així un possible efecte Mateu (Stanovich, 1986), multiplicador de les desigualtats, que, observades en els primers cursos de primària, tendeixen a persistir ben entrada l'etapa secundària. Per ser realment eficient, la intervenció en el llenguatge ha de tenir lloc aviat: les habilitats lingüístiques als tres anys, prediuen la comprensió oral als tretze, també la comprensió lectora, a través d'un efecte mediat per la comprensió oral (Ebbert, 2020). La recerca assenyalava que les intervencions dutes a terme més enllà dels set anys perden eficiència evitant dificultats amb el llenguatge a llarg termini (Law *et al.*, 2017). Per tant, la detecció primerenca és fonamental, i calen polítiques de detecció adequades en l'etapa d'educació infantil.

A l'escola es mobilitzen i requereixen usos lingüístics diferents dels que trobem a la llar. La instrucció ha de generar entorns de llenguatge «enriquit» on els infants puguin desenvolupar les capacitats lingüístiques i cognitives que precisaran per poder usar el llenguatge dels textos acadèmics.

A diferència dels elements del codi, el repertori lingüístic no constitueix un repertori tancat. Des de l'inici de l'escolarització i fins al cicle mitjà de primària, un infant amb desenvolupament lèxic típic adquirirà entre 3000 i 5000 paraules per any; una mitjana de tretze paraules al dia (Vermeer, 2001). Malgrat la importància de la instrucció explícita, una part notable de l'aprenentatge lèxic és incidental i, per tant, és crucial crear entorns rics en contingut on el lèxic sorgeixi en context, i cobreixi un ventall ampli de propòsits comunicatius. Cal recordar que, quan parlem de vocabulari, parlem tant de vocabulari receptiu com de vocabulari expressiu. També que, tant com el nombre de paraules sabudes, compta el grau de coneixement d'aquestes paraules: com més profund (sabem definirles? En sabem algun sinònim i/o antònim?), més sòlides les habilitats lingüístiques bàsiques de l'infant.

A l'inici de l'escolaritat, les converses adult-infant i infant-infant són el context interactiu primordial en què l'infant usa les paraules que sap i

n'aprèn de noves, de manera que amplia el coneixement d'unes i altres cada cop que escolta o utilitza una paraula en un context nou, amb una intenció diferent. La programació de llengua oral d'aula a infantil i a primària ha de ser planificada i estructurada per garantir que les activitats diàries generaran l'oportunitat de practicar sistemàticament les habilitats que promouen la competència oral: l'ús d'estructures lingüístiques sofisticades, l'elaboració i reflexió sobre continguts ben especificats, el pensament crític (Kim, 2020). Les interaccions adult-infant, tot i que s'originen espontàniament en les situacions diàries i els interessos de l'infant, han d'orientar-se a empènyer els infants a iniciar les interaccions i a mantenir intercanvis sostinguts (més d'un torn per participant) sobre el mateix tema. Aquests intercanvis són imprescindibles perquè els docents puguin recollir les contribucions dels infants, bé demanant-los que aportin noves informacions, bé oferint-los informació nova que nodreixi tant el seu *input* lingüístic com el seu repertori de coneixements (Cabell *et al.* 2015).

Juntament amb les habilitats conversacionals, les habilitats discursives són un component essencial de la llengua oral. Cal avaluar les capacitats narratives expressives dels infants de quatre anys (Massonnié *et al.*, 2021), i l'habilitat narrativa a cinc anys prediu de manera directa la comprensió lectora d'aquests mateixos infants quan tinguin nou anys (Babayigit *et al.*, 2021). Les capacitats conversacionals i les narratives, tot i recolzar-se totes dues en l'habilitat lingüística dels infants, presenten exigències cognitives diferents. En la conversa, l'infant pot recórrer a elements contextuais (la gestualitat, la dixi...) per fer-se entendre. A més, l'interlocutor pot intervenir, si cal, per demanar clarificacions i/o contribuir al manteniment de la interacció. Una narració, en canvi, és una producció autosostinguda, que s'emet sense interferències i que ha d'incloure una sèrie d'elements estructurals. Quan l'infant narra una seqüència d'esdeveniments (reals o imaginaris) porta al temps i l'espai de l'acte narratiu elements d'altres dimensions (pot parlar del passat, o de persones o fets desconeguts). D'aquest ús del llenguatge en què el parlant només pot recolzar-se en el repertori lingüístic per transmetre el significat que vol compartir se'n diu

ús del llenguatge descontextualitzat, i ha estat descrit com l'element en què es fonamenta la forta interconnexió entre la competència en llengua oral i la competència en llengua escrita (Dickinson i Tabors, 1991).

De narrar se n'aprèn sentint narrar, narrant les pròpies històries (fictícies o reals) i participant en les narracions dels altres. Durant l'educació infantil i el primer cicle de primària, la lectura dialògica promou el desenvolupament de les habilitats en llengua oral (receptiva i expressiva). En la lectura dialògica, l'infant no és subjecte passiu de l'activitat, sinó que participa activament en la construcció del significat del text, comentant i reflexionant, recordant i anticipant, mobilitzant el seu coneixement del món per entendre millor el contingut del text i, alhora, coneixent millor el seu món a partir dels continguts llegits (Hargrave i Senechal, 2000). La lectura dialògica permet fer present, des d'abans de saber llegir, el llenguatge dels textos —es veu, doncs, la importància d'usar un ventall ampli de textos des de l'inici de l'escolaritat—. Més endavant, la lectura dialògica troba continuïtat en les propostes d'ensenyament dialògic en què el docent, a partir d'un ús estructurat del diàleg, fa de facilitador per la construcció conjunta del coneixement a partir de l'ús del llenguatge com a eina per raonar, argumentar, justificar, entre moltes altres formes d'interacció lingüística (Mercer i Howe, 2012). Actualment, malgrat un consens ampli a favor de les practiques dialògiques, l'evidència de la seva eficàcia no està corroborada per metaanàlisis, i els experts apunten a la necessitat d'usar de manera habitual aquesta metodologia per obtenir els resultats desitjats (Noble i altres, 2019).

Si fins al final del cicle inicial, la majoria de les paraules i estructures noves es produeixen en contextos d'interacció oral (fins i tot, si aquesta interacció gira al voltant de textos escrits), a partir de cicle mitjà, la lectura autònoma de textos escrits serà la font principal de lèxic i contingut nou (Anglin, 1993). El lèxic esdevé més formal, més rar i tècnic, morfològicament més complex. Els continguts s'especialitzen cada cop més, es fan més abstractes. Chall (1983) va definir aquesta transició com el pas d'aprendre a llegir a llegir per aprendre. A partir d'aquí, els propòsits de

la lectura es diversifiquen. Es llegeix per afició, per conrear el llenguatge literari, per adquirir continguts especialitzats, per informar-se. Cal fer-se competent en la lectura de textos de gèneres diferents: informatius, argumentatius, persuasius. Els textos narratius i els textos expositius es diferencien en el contingut, però també en els trets lingüístics: els textos expositius inclouen tecnicismes, nominalitzacions, connectors, són més densos i sintàcticament més complexos. No n'hi ha prou amb comprendre el lèxic; el coneixement de l'estructura dels textos és igualment fonamental (Oakhill i Cain, 2012). L'ús de títols i subtítols té una funció estructural, pot haver-hi informació en format gràfic complementant el contingut verbal (Meyer i Ray, 2017). I en els textos digitals la seqüencialitat conviu amb la hipertextualitat. Interpretar i integrar degudament tots aquests elements és fonamental per comprendre el contingut dels textos. Així, les activitats d'aula han de planificar-se per garantir que els alumnes accedeixen a textos reals i engrescadors: no n'hi ha prou amb el llibre de text. L'accés a materials de lectura interessants motiva a llegir. Però per ser útils en l'aprenentatge, l'accés als textos ha de ser guiat. S'ha de parlar sobre els textos reflexionant sobre què diuen, però també sobre com ho diuen. La llengua ha de servir a la comunicació, però també a la reflexió sobre el llenguatge mateix, sobre la variació de la forma lingüística segons el propòsit comunicatiu.

Les habilitats (meta)cognitives superiors: inferències i monitoratge

Si en llegir un text comprenguéssim, només, el significat estrictament literal de les paraules/clàusules escrites, perdríem bona part del significat textual. La comprensió inferencial ens permet omplir els buits d'informació que no apareix explícitament en el text, fer prediccions, interpretar les motivacions dels personatges, connectar diferents parts del text integrant clàusules o proposicions en un tot (Bowyer-Crane i Snowling, 2005). Fer inferències requereix una lectura activa en què el lector connecta la informació del text amb allò que ja sap. Aquest procés és de doble direcció, és a dir, el lector aporta al significat del text el seu coneixement i alhora, aquest coneixement es veu enriquit per les successives

lectures. La capacitat de fer inferències prediu el rendiment lector més enllà del vocabulari (especialment en lectors de cicle mitjà en endavant) (Kim, 2023). Hi ha evidència que la instrucció explícita, treballant la interrogació de manera estructurada, o les tècniques de visualització produeixen una millora en la capacitat inferencial que persisteix en el temps (Zhao *et al.*, 2021).

Una altra habilitat important que cal desenvolupar per assolir un rendiment lector efectiu és el monitoratge de la comprensió. El monitoratge té lloc mentre es permet que el lector detecti possibles inconsistències, paraules desconegudes, o passatges que no comprèn. Aquesta identificació de la interrupció de la comprensió li permet desplegar estratègies per reparar-la. Les estratègies més habituals són la relectura, l'ús del context per inferir significats, el resum, l'anticipació i l'autointerrogació.

Tant el nombre d'inferències adequades produïdes durant la lectura d'un text, com l'autonomia del lector detectant interrupcions en la comprensió i desplegant estratègies de reparació discriminen els bons lectors d'aquells altres que tenen dificultats amb la comprensió lectora (no relacionades amb les dificultats amb la descodificació).

Tradicionalment, s'ha associat la importància de les habilitats cognitives i metacognitives a l'increment de la dificultat dels textos a mesura que el lector avança en les etapes educatives. No obstant això, és possible, i de fet recomanable, fomentar el desenvolupament d'aquestes capacitats en infants encara prelectors (Oakhill i Cain, 2012). Un context ideal per promoure aquest desenvolupament des de la interacció oral és, un cop més, la lectura dialògica. Durant la lectura, és habitual que l'adult insereixi preguntes orientades a confirmar si l'infant el segueix. Aquestes preguntes, però, solen limitar-se a aspectes de comprensió literal sobre els personatges i les seves accions. La recerca, en canvi, evidencia la capacitat dels petits per anticipar possibles accions, valorar les intencions dels personatges i els seus estats mentals, detectar possibles inconsistències en l'argument (per exemple quan, durant la relectura

d'una història que ja coneixen, s'introdueix un element nou que no és coherent). A més, estableix una relació positiva entre el desenvolupament primerenc d'aquestes habilitats i el nivell de comprensió lectora anys més tard (Dignath i Veenman, 2020).

També és útil en la comprensió dels textos escrits el coneixement (o el reconeixement), i l'ús, dels elements de l'estructura del text. L'estructura textual, és a dir, l'organització global del contingut d'un text, no és arbitrària per a cada text, sinó que està supeditada a les convencions de (cada) gènere. Així, les obres narratives s'estructuren en introducció, nus i desenllaç, narren els fets en ordre seqüencial (en les històries per a infants no s'acostuma a transgredir aquest ordre), i des de l'òptica d'un dels personatges; mentre que els textos expositius delimiten els apartats usant títols i subtítols, segueixen l'ordre de descripció, seqüenciació, comparació/contrast, causa/efecte, problema/solució, i la veu del text es considera experta. Conèixer aquests trets facilita la presa de posició del lector davant del text (no s'estranyarà davant d'un diàleg entre marciàns en una narrativa, però sí que l'hauria de posar en alerta en un text expositiu), i afavoreix l'anticipació i la retenció dels continguts. Poder identificar aquests trets del text i reconèixer-ne la funció permet fer-ne ús en una lectura més orientada i eficient. Un cop més, la relació positiva entre aquesta capacitat i la comprensió lectora està documentada empíricament.

Alguns alumnes adquireixen aquestes estratègies de manera implícita amb l'experiència lectora. Això no obstant, els experts recomanen incloure'n l'ensenyament explícit en sessions planificades per a la pràctica específica de cadascuna d'aquestes estratègies (Dignath i Veenman, 2020). El modelatge esdevé un recurs fonamental. Modelar és verbalitzar els processos metacognitius de monitoratge de la lectura per exterioritzar-los i fer-los accessibles a l'alumne per tal que en prengui consciència: primer observant-los, després imitant-los i finalment interioritzant-los. El docent ha d'entendre el modelatge com un procés en què l'alumne comença depenent quasi completament d'ell i va adquirint autonomia

progressivament fins a esdevenir completament independent. Lluny de restar temps a altres aprenentatges, l'ensenyament explícit de les habilitats cognitives i metacognitives a través de pràctiques docents estructurades des de l'etapa d'educació infantil beneficia el desenvolupament de la literacitat així com l'aprenentatge de les matemàtiques (Zelazo i Carlson, 2020).

Una consideració final, però no menys important: a diferència de les habilitats lingüístiques, les habilitats cognitives i metacognitives no són específiques de cada llengua. Un cop desenvolupades, el lector les pot aplicar a la lectura de qualsevol text independentment de la llengua del text. Per això, incorporar-ne l'ensenyament explícit dins les activitats docents, transversalment en qualsevol matèria pot ser font de benefici individual avui més que mai, ja que la majoria d'entorns educatius són multilingües.

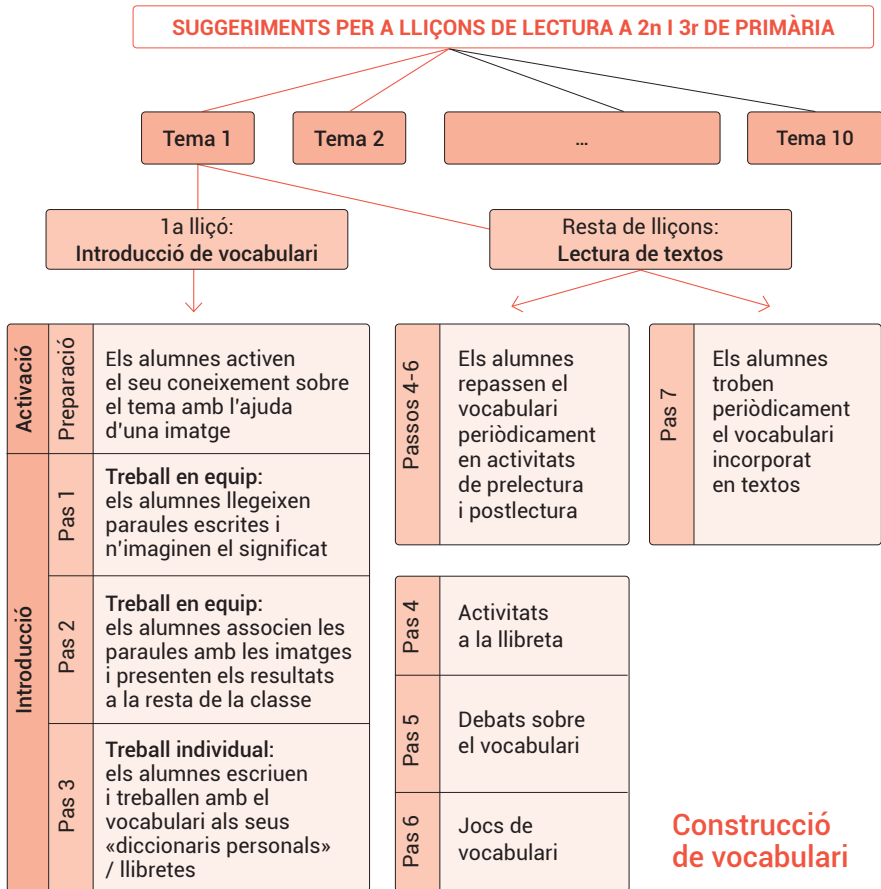
Aprender a leer en contextos multilingües

Les aules multilingües es caracteritzen per l'heterogeneïtat de l'alumnat en termes d'habilitats lingüístiques, cultures lletrades (o literacitats), identitats personals (amb relació al paper que la llengua de l'escola juga en la configuració d'aquesta identitat). Nombrosos estudis assenyalen el caràcter problemàtic, per massa extens, que té seguir abordant l'ensenyament de la lectura comprensiva en contextos multilingües des de plantejaments monolingües. En els contextos monolingües els docents pressuposen un coneixement de la llengua oral suficient per poder parlar del contingut dels textos. Els infants que a l'escola utilitzen una llengua (i una cultura) que no coincideix amb la de la llar, desenvolupen més dificultats en lectura comprensiva (però no necessàriament en descodificació) que els companys que parlen la mateixa llengua a l'escola i a casa. I la possibilitat d'endarreriment augmenta encara més en els infants que només aprenen a llegir en la llengua de l'escola. Atès que la comparació de models d'aprenentatge lector no mostren diferències substancials

entre llengües (és a dir, les habilitats lingüístiques i cognitives implicades en la lectura no varien de manera fonamental segons la llengua en què s'aprèn a llegir), aquestes diferències s'originen en el fet que els infants que llegeixen en una segona llengua (L2, qualsevol llengua diferent de la pròpia) solen tenir menys competència lingüística i pragmàtica. Quant a la competència lingüística, les mancances en coneixement lèxic són responsables de bona part de les dificultats, fins al punt que el dèficit lèxic té més impacte en infants que aprenen a llegir en una llengua diferent de la materna que en infants que llegeixen en la seva primera llengua (Verhoeven, 2000). Tenint en compte que en una tasca de lectura d'un text informatiu, la comprensió del 60% o el 70% de text requereix la comprensió del 95% o el 98% de les paraules, respectivament (Schmitt *et al.*, 2011), no sorprèn l'èmfasi docent que, durant la lectura, se sol posar en l'ensenyament del vocabulari. Encara més tenint en compte que també els alumnes que parlen la mateixa llengua a casa i a l'escola adquireixen vocabulari nou mentre aprenen nous continguts a través dels textos escrits. En els darrers anys han aparegut enfocaments com el Content and Language Integrated Learning (CLIL) o el Language and Reading Skills (LARS) que proposen el treball integrat de llengua i contingut amb activitats que inclouen, entre els seus objectius, treballar el vocabulari dels textos en el context de les activitats d'ensenyament de la lectura (vegeu un exemple d'això en la Figura 4).

FIGURA 4

Proposta LARS pel treball integrat de coneixement lèxic per a la comprensió textual



Font: Language and Reading Skills (LARS): Susann Seifert, Susanne Schwab & Barbara Gasteiger-Klicpera.

En un context en què no tan sols proliferen els entorns escolars multilingües, sinó que ens trobem amb una creixent diversitat de diversitats, cal prestar atenció a dues aportacions de la recerca recent. La primera mostra que, en el desenvolupament de la literacitat en contextos de L2, les dificultats en comprensió lectora/producció textual van més enllà del

desconeixement del lèxic acadèmic/especialitzat (sofisticat, propi de cada tema o àrea) i s'estenen a la dificultat d'utilitzar els recursos lingüístics (conjuncions, connectors i/o estructures morfosintàctiques) que, en el text, tenen la funció d'ajudar el lector a establir relacions entre les parts (per exemple, els connectors), assenyalar la posició epistèmica de l'autor (per exemple, els adverbis modals), i interpellar el lector. Aquests són els recursos de què disposa l'autor d'un text per guiar el lector cap a la comprensió de les idees que s'expressen en el text; si el lector els desconeix, perden la seva funció i suposen una barrera a la comprensió.

La segona aportació recent mostra que l'heterogeneïtat lingüística no és l'única heterogeneïtat en les aules multilingües. Quan la cultura lletrada (o literacitat: amb quins textos es relacionen en altres cultures i com és la relació amb aquests textos) dels alumnes no coincideix amb la de l'escola, les diferències en coneixement metalingüístic i pragmàtic poden afegir dificultats a l'accés i ús dels textos escrits. Aquesta convergència de diferents literacitats a l'aula fa necessari un treball de *llengua oral per la literacitat* que faci possible que els alumnes puguin parlar d'allò que diuen els textos llegits, però també planificar el treball docent de manera que proveeixi els alumnes amb oportunitats per desenvolupar una competència suficient en *literacitat per a l'aprenentatge*, que té a veure amb compartir de manera explícita per a què i com ens acostem i utilitzem els textos, en què vol dir *discutir* el contingut d'un text, i en *la llengua de la literacitat* que comprèn l'ensenyament i ús sistemàtic dels termes metalingüístics i metacognitius necessaris per comprendre i discutir el funcionament d'un text. Aquest segon plantejament no és intranscendent, ja que, sovint, l'especificitat cultural del llenguatge i coneixements acadèmics, allunya l'escola del llenguatge i la cultura propis de l'entorn dels infants. Això pot crear barreres emocionals que condueixin primer a la desafecció i, en darrera instància, al rebuig. Cal, per tant, construir ponts entre la llengua i la literacitat dels alumnes i la llengua i la literacitat escolars. No n'hi ha prou amb el *reconeixement* (moltes vegades superficial o simbòlic) dels repertoris lingüístics dels alumnes; cal, sobretot, incorporar aquests repertoris a la instrucció. Hi ha evidència que les metodologies

dialògiques permeten, a través de l'argumentació col·lectiva, construir tant un coneixement acadèmic compartit com el llenguatge necessari per expressar aquest coneixement (Shin, 2017).

A les aules catalanes, el multilingüisme i la diversitat cultural característics de les societats actuals aterra sobre el bilingüisme, no sempre simètric, propi del territori. Això fa que la llengua d'instrucció sigui una L2 no només per a molts dels alumnes, sinó també per a una part important dels docents. Actualment el sistema no està abordant aquesta realitat malgrat les evidents implicacions en la qualitat de les interaccions dins les aules i, conseqüentment, en el desenvolupament personal i acadèmic dels infants. Assenyalarem dos aspectes que podrien contribuir a abordar aquesta dificultat. En primer lloc, falten materials educatius de qualitat. L'oferta editorial educativa és del tot insuficient i, en molts casos, inadequada. Falten materials per ensenyar el català com a L2, també per treballar continguts curriculars a l'aula des de plantejaments multilingües. El repertori de llibres de lectura per a no catalanoparlants, amb nivells encara baixos de competència en català, és del tot insuficient i inadequat. Pel que fa a l'inventari de llibres de lectura, no es disposa d'un nombre suficient de propostes per nivells de dificultat —això és especialment notable en el cas de llibres de lectura no narrativa. Les implicacions d'això són importants, ja que un nombre important d'alumnes experimenta, davant la lectura, bé frustració, bé avorriment. En segon lloc, falta formació actualitzada i de qualitat (basada en evidències) sobre didàctica del desenvolupament del llenguatge (oral i escrit) en contextos multilingües. A més, el context actual demana revisar alguns dels plantejaments del model d'immersió per donar cabuda als models més actualitzats com, per exemple, les propostes de transllenguament pedagògic. Aquesta actualització de la formació demana, evidentment, canvis en l'oferta de formació inicial i continuada. També, però, cal promoure espais de diàleg i de programació veritablement transversal dels continguts que afavoreixi que els equips docents analitzin les dinàmiques de cada aula, aprofundint en la comprensió de la relació entre les interaccions interpersonals i els processos d'ensenyament i aprenentatge.

La interacció entre lectura i oralitat, entre lectura i escriptura

Tot allò que hem exposat fins ara evidencia que la comprensió lectora és un procés complex que consisteix en descodificar un contingut expressat per escrit segons les convencions alfabètiques del sistema d'escriptura amb l'objectiu de construir una representació que incorpori allò que el text diu, tant de manera explícita com implícita, en coherència amb el coneixement del món del lector, mentre aquest es posiciona formant-se una opinió. En aquesta lectura activa, el lector aprèn, a través de la reorganització del propi saber, sabers nous d'acord amb allò que el text li aporta. Llegir, en el seu sentit més profitós, si més no, és, doncs, una conversa del lector amb el text i el seu autor. Assenyalàvem, al començament d'aquest marc teòric, la diferència entre la naturalesa espontània del desenvolupament de la parla i la necessitat d'instrucció (formal) per aprendre a llegir i escriure. Cal anar fins i tot més enllà. Per a la interacció amb els textos escolars i per a la construcció de coneixement acadèmic, no n'hi ha prou amb el llenguatge que l'infant adquireix en els primers anys de vida en interacció amb la seva comunitat. El lector necessita tenir accés a un llenguatge (hem vist abans el terme llenguatge descontextualitzat) diferent del que utilitza en una conversa ordinària per fer coses (raonar, argumentar i contraargumentar, resoldre problemes) diferents de les que fa en una conversa ordinària. D'aquesta capacitat per utilitzar el repertori lingüístic de manera flexible segons un objectiu comunicatiu se'n diu flexibilitat retòrica. La capacitat d'usar el llenguatge (acadèmic) propi de les tasques escolars forma part de la flexibilitat retòrica i també requereix instrucció específica. Aquesta instrucció es dona en un contínuum entre la llengua oral i la llengua escrita en què el docent fomenta la discussió oral, a través de preguntes obertes orientades a empènyer els alumnes al raonament i l'escolta activa, també a la reflexió (metalingüística) sobre les característiques del llenguatge acadèmic dels textos escrits.

Quan parlem de llengua escrita, és important recordar que la lectura és només el 50% d'aquesta modalitat. L'escriptura aporta la meitat restant. A les aules, la relació entre la lectura i l'escriptura consisteix, massa sovint,

en l'ús de la segona per avaluar la primera. D'alguna manera, aquesta separació té el seu fonament en el fet que l'aprenentatge de la lectura dona ràpidament accés a la lectura de textos reals, mentre que l'aprenentatge de l'escriptura se supedita al domini del codi i l'ortografia durant un període de temps comparativament llarg. Aquest principi el reforça la creença que l'experiència amb els textos llegits es transferirà, més endavant, als textos produïts. Aquesta creença perviu tot i la quantitat d'alumnes que, en arribar a secundària, s'encallen en el pas de produir textos informats, és a dir, textos basats en informació obtinguda a través de la lectura.

Entre els «experts», la irrupció, als anys 80, de la metàfora del *lector compositor*, que identificava el lector més solvent com a aquell que encarava la lectura de manera semblant a com un escriptor encara la composició d'un text escrit, va significar l'inici de l'abandonament de la creença que llegir i escriure eren dos constructes independents. Des d'aleshores, un volum important d'estudis, molts d'ells basat en tècniques de neuroimatge, ha certificat que llegir i escriure, no sent exactament idèntics, comparteixen un nombre important de processos cognitius. I la ràpida propagació de la recerca sobre la/les literacitat/s, terme encara no recollit pel DIECI, evidencia l'interès per comprendre en detall i profunditat els mecanismes de l'ús de la llengua escrita (llegint o escrivint) com a via de relació amb la informació i el coneixement. Aquest canvi d'orientació té implicacions educatives importants. Aquí en mencionarem dues. Primer, des de l'ensenyament inicial i al llarg de totes les etapes educatives, ensenyar a llegir i a escriure de manera conjunta millora la comprensió lectora, la qualitat dels textos escrits, el vocabulari, i la lectura i l'escriptura de paraules (Graham, 2018). Segon, llegir i escriure sobre qualsevol tema incrementa l'aprenentatge sobre tal tema perquè, la lectura i l'escriptura donen perspectives diferents i complementàries que reforcen la comprensió del tema en qüestió. Cal, doncs, emprendre un procés de transformació a les aules que arraconi, des de l'inici de l'escolaritat, la creença que el lector és un subjecte receptor passiu, que no interacciona amb el text mentre el llegeix, i que escriure és un mecanisme de reproducció d'informacions prèviament apreses i no un procés complex de transformació de les informacions en coneixement.

Per analitzar com estan els escolars en comprensió lectora actualment, prendrem com a punt de referència les dades obtingudes per l'alumnat català³ (que compararem, quan convingui, amb les obtingudes per l'alumnat espanyol o altri) en la convocatòria PIRLS 2021. Aquesta prova ens ofereix el resultat d'una avaluació estàtica del rendiment lector de l'alumnat de quart de primària (edat mitjana dels alumnes en el moment de l'avaluació: nou anys i nou mesos) expressat en una puntuació global. Aquesta puntuació situa el rendiment individual respecte d'uns estàndards definits per l'organització pròpia del PIRLS que poden estar alineats, o no, amb els estàndards definits per les institucions educatives de cadascun dels països participants. La comparació ofereix dos punts d'interès:

- a) D'una banda, permet comparar les puntuacions de l'alumnat de quart de primària de països diferents en relació amb un mateix estàndard (vegeu l'apartat «Els resultats de la mostra d'alumnes catalans en el conjunt de la mostra PIRLS»).
- b) De l'altra, permet a cada país comparar el seu estàndard local amb l'estàndard usat en la convocatòria internacional (vegeu l'apartat «L'estàndard català en el context (inter)nacional. El paper del currículum»).

.....

3. Les anàlisis presentades en aquest apartat s'han fet a partir de les dades d'accés públic disponibles al portal PIRLS 2021 International Database Available.

Però, alhora, la comparació internacional té dues limitacions o contrapartides:

- a) No entra en una descripció detallada dels rendiments lectors obtinguts (vegeu l'apartat «En quins processos/aspectes de la comprensió lectora tenen dificultats (i en quins no) els alumnes catalans?»).
- b) L'anàlisi de l'impacte de les variables socials, familiars i escolars en els rendiments lectors obtinguts és també bastant superficial (vegeu l'apartat «L'avaluació nacional. Les competències bàsiques»).

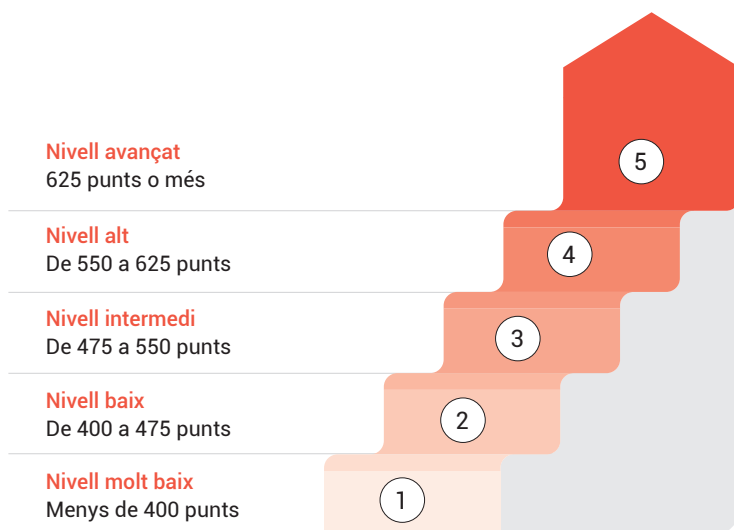
A continuació, abordarem algunes qüestions relacionades amb cadascun d'aquests punts per intentar obtenir un quadre més complet.

Els resultats de la mostra d'alumnes catalans en el conjunt de la mostra PIRLS

Les proves PIRLS mesuren la comprensió lectora de textos de gènere narratiu i informatiu. Els participants han de completar divuit quadernets, nou per a cada gènere. Els nou quadernets es reparteixen en tres grups de tres quadernets cadascun. Cadascun d'aquests tres grups correspon a un nivell de dificultat: baixa, mitjana i alta. Cada quadernet inclou un text i preguntes de comprensió, algunes de les quals són de resposta múltiple i algunes altres requereixen que el participant elabori la resposta per escrit. Les preguntes requereixen que el participant mobilitzi quatre tipus d'habilitats diferents: la comprensió del sentit literal del text, la comprensió per inferència, la integració de diferents informacions, l'avaluació de parts del text. La puntuació obtinguda pels participants pot estar entre els 0 i els 725 punts i, en aquest rang, hi ha cinc blocs o estadis de referència segons si el nivell de comprensió és molt baix, baix, intermedi, alt o avançat (Figura 5).

FIGURA 5

Nivells de rendiment lector



Font: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensi3n Lectora. Informe Espa3ol. Ministerio de Educaci3n y Formaci3n Profesional.

Presentem primer un breu repàs de les dades m3s rellevants de l'informe dels resultats de la convocat3ria PIRLS 2021:

Variables de rendiment individual

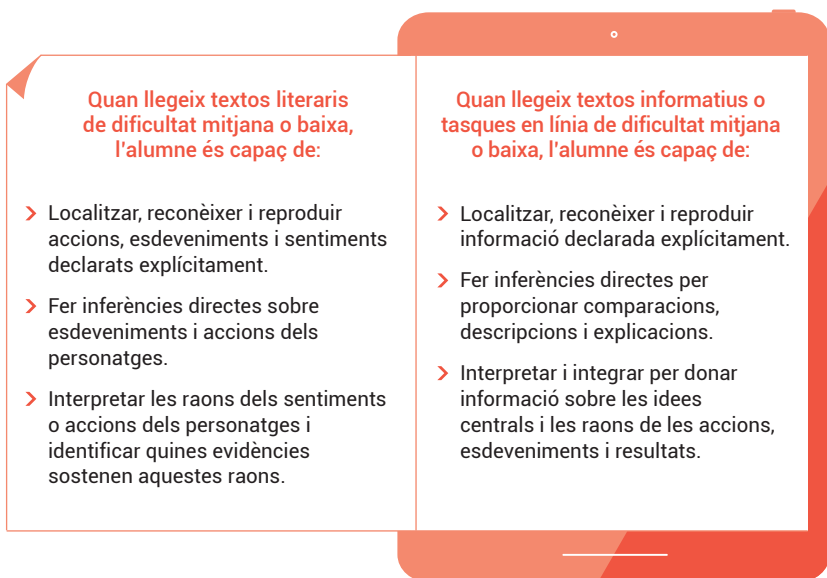
La mostra espanyola obt3 una puntuaci3 global de 521 punts (les puntuacions estan expressades en un interval de confiança del 95%). Aquesta puntuaci3 3s inferior, en set i dotze punts, a les obtingudes per les mostres del conjunt de pa3sos de la UE (528 punts) i pel conjunt dels pa3sos de l'OCDE (533), respectivament. Aquesta difer3ncia 3s estad3sticament significativa i ha de ser, per tant, presa en consideraci3.

La mostra catalana obt3 una puntuaci3 global de 507 punts. La difer3ncia de catorze punts respecte de la puntuaci3 obtinguda per la mostra espanyola 3s significativa.

En el marc de nivells de rendiment del PIRLS que mostra la Figura 5, aquesta puntuació se situa en el nivell mitjà de comprensió, que inclou lectors capaços d'utilitzar les següents capacitats durant la lectura d'un text (Figura 6).

FIGURA 6

Destreses lectores associades al nivell intermedi

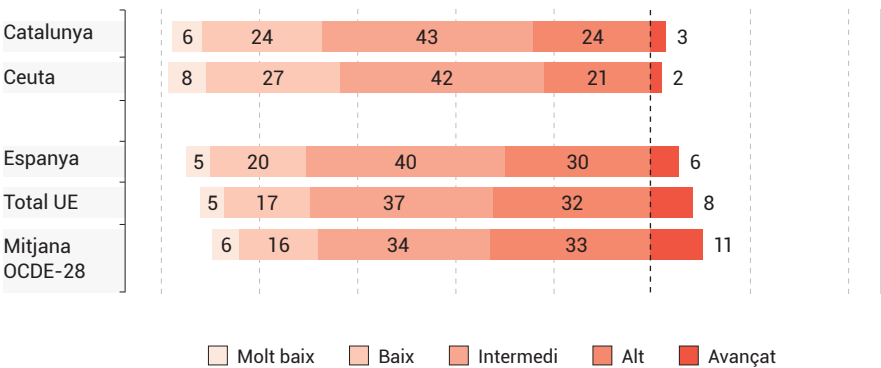


Font: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La distribució de les puntuacions obtingudes per la mostra catalana és desfavorable respecte del conjunt de les mostres espanyola, de la UE i de l'OCDE (Gràfic 1). El percentatge d'alumnes catalans que puntua en les franges de rendiment baix o molt baix supera el de la mostra espanyola (en un 5%) i els de la UE i l'OCDE (en un 8%, en ambdós casos). Per contra, el percentatge d'alumnes catalans que puntuen a la franja de rendiment alt o molt alt és inferior al de la mostra espanyola (en un 9%), al de la UE (en un 13%) i al de l'OCDE (en un 17%).

GRÀFIC 1

Distribució de l'alumnat segons el nivell de rendiment en què se situen



Font: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensió Lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

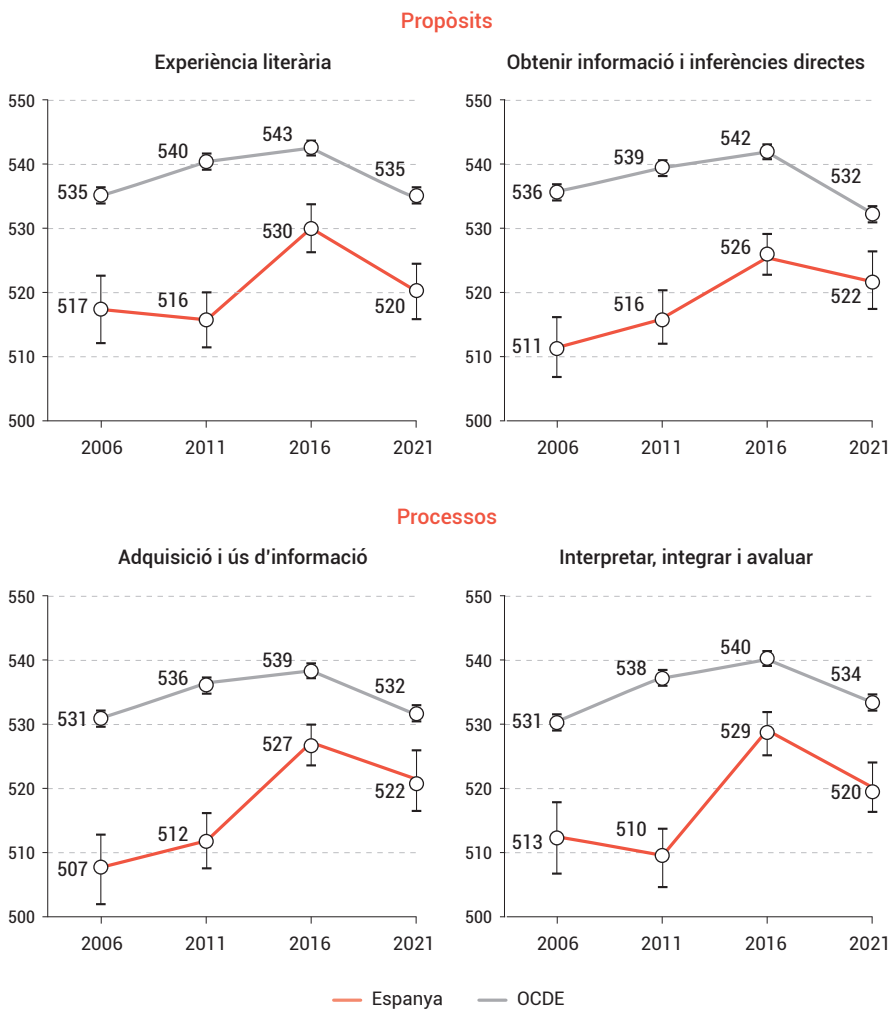
L'informe desagrega les puntuacions per propòsit de la lectura, narrativa o informativa, i per habilitat requerida, fer inferències o integrar informacions. Per propòsit, la puntuació en comprensió narrativa de les mostres de l'OCDE (535) i de la UE (530) superen en tres punts la puntuació en comprensió informativa (OCDE, 532; UE, 527). En les mostres espanyola i catalana s'observa el patró contrari, i la puntuació en comprensió informativa (Espanya, 522; Catalunya, 507) supera en dos punts la puntuació obtinguda en comprensió narrativa (Espanya, 520; Catalunya, 507). Les diferències de les puntuacions per propòsit i habilitat de lectura no són significatives per cap de les mostres que aquí ens interessen: OCDE, UE, Espanya i Catalunya.

Aquestes puntuacions mostren una dinàmica de retrocés dels resultats. Un total de setze països —entre els quals hi ha Espanya i, per tant, Catalunya, on la puntuació global és inferior— obtenen resultats notablement inferiors als que van obtenir en la convocatòria de 2016. Aquest retrocés arrossega els resultats del conjunt de l'OCDE, que perd vuit punts en comprensió narrativa (Espanya en perd deu), set punts en comprensió

informativa (Espanya en perd cinc), deu punts en comprensió inferencial (Espanya en perd quatre), i sis punts en comprensió integrativa (Espanya en perd nou) (Gràfic 2).

GRÀFIC 2

Evolució de les puntuacions PIRLS segons el gènere textual i el procés lector



Font: PIRLS 2021 Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Utilitzem els gràfics que il·lustren l'evolució de la mostra espanyola, atès que l'informe no detalla dades desagregades per les mostres de les comunitats autònomes que han participat en l'edició 2021. En puntuació global, la mostra catalana perd quinze punts respecte de la convocatòria de 2016, i és el retrocés més marcat de totes les comunitats autònomes.

Mentre que els resultats obtinguts en rendiment lector són decebedors, les dades de dispersió —que mesuren la distància entre els alumnes de major i menor rendiment i, per tant, donen certa mesura de l'equitat del sistema— aporten una nota més positiva. Amb 215 punts de separació entre els percentils 5 i 95, la dispersió de resultats de la mostra catalana és inferior a les de les mostres espanyola (226 punts), de la UE (242 punts) i de l'OCDE (249 punts).

Variables familiars (es reporten resultats de 20 països)

L'índex social, econòmic i cultural (ISEC), una mesura que combina informació sobre el nivell d'estudis dels pares, l'ocupació professional i el nombre de llibres que hi ha a la llar, és la variable que s'utilitza per examinar la incidència de l'entorn familiar i el rendiment lector.

L'ISEC de la mostra espanyola és de 10,4 i el de la mostra catalana la supera en una dècima. Tot i això, ambdues mostres se situen al terç inferior en la relació de països en funció del seu ISEC.

A la mostra catalana, la relació entre l'ISEC i la puntuació global obtinguda en el PIRLS està fora del límit inferior del model de regressió lineal entre ambdues variables, cosa que indica que no segueix el patró del conjunt de països en la relació entre l'augment de l'ISEC i el rendiment obtingut.

Tant pel nivell d'estudis dels pares, com per la professió del progenitor més qualificat, com pel nombre de llibres a la llar, és significativa la diferència entre la puntuació global PIRLS 2021 del grup amb una puntuació

més alta i la del grup amb una puntuació més baixa. Tot i així, a la mostra catalana, la diferència de rendiment entre els infants que provenen de famílies amb millor i pitjor qualificació ISEC és la més baixa de la mostra de països, i això confirma que el sistema educatiu és equitatiu i minimitza l'impacte de les variables socioeconòmiques de l'entorn.

El nivell d'estudis i l'ocupació del progenitor més qualificat tenen un impacte diferent sobre el rendiment lector dels infants. Mentre que les puntuacions globals PIRLS 2021 es distribueixen en tres grups diferents segons si el nivell d'estudis del progenitor més qualificat és alt, mitjà o baix, les puntuacions globals en funció de l'ocupació del progenitor més qualificat només difereixen segons si l'ocupació és de nivell alt o mitjà, d'una banda, o baix de l'altra. Per aquest patró, que s'observa en la majoria dels països de la mostra, l'informe només reporta diferències significatives entre els grups de nivell alt i de nivell baix.

A diferència del que passa a la UE i l'OCDE, a Espanya, i a Catalunya, aspectes com el nombre de recursos educatius (espais, dispositius, etc.) a què tenen accés els alumnes, el sexe d'aquests alumnes, i la titularitat dels centres un cop descomptat l'ISEC no expliquen de manera significativa les diferències en el rendiment lector de l'alumnat.

En canvi, l'origen de l'alumnat sí que explica les diferències de rendiment. Els alumnes que no han nascut a Espanya obtenen puntuacions significativament inferiors a les dels alumnes que sí que han nascut a Catalunya (o Espanya). Aquesta diferència és de 38 punts en la mostra catalana, notablement superior als 26 del conjunt de la mostra espanyola.

Variables del centre escolar

Pel conjunt de la mostra espanyola, l'ISEC explica un 40% de la variància en la puntuació global PIRLS 2021 i guarda relació amb la titularitat dels centres: en la franja alta de l'ISEC trobem més centres de titularitat privada.

A igual ISEC, hi ha una variació important en la puntuació global PIRLS 2021, la qual cosa confirma que hi ha altres factors del centre escolar que incideixen en el rendiment lector dels seus alumnes. Segons l'informe, a igual ISEC, la dispersió de resultats és major entre els centres de titularitat pública que entre els de titularitat privada.

A Catalunya:

- El grau de satisfacció laboral, sentir que la pràctica docent es veu limitada per característiques dels alumnes alienes a la pròpia capacitat docent, la sensació de seguretat dins del centre, la disciplina escolar, o l'èmfasi acadèmic del centre no expliquen de manera significativa el rendiment lector dels alumnes.
- Entre els alumnes, el sentiment de pertinença al centre educatiu i la percepció de patir l'assetjament dels companys tenen relació amb el rendiment lector, tot i que l'informe no especifica si la diferència dels resultats és significativa.

Un estudi recent (Salas, 2021), en què han participat més de 800 alumnes de segon i quart de primària d'escoles catalanes, ofereix un contrapunt de màxim interès. Els resultats reportats per Salas i els seus col·legues mostren una diferència significativa en rendiment lector i escriptor segons el nivell de complexitat de l'escola (mitjana versus alta). L'estudi mostra que controlar les variables de context (SES i ús del català fora de l'aula) elimina les diferències en rendiment en lectura i escriptura de paraules, però no en lectura i escriptura de textos. Només controlar les variables individuals elimina l'impacte del context en les diferències en rendiment lector i escriptor. Aquesta dada és rellevant, ja que, mentre que incidir en les variables de context resulta pràcticament impossible, sí que hi ha pràctiques educatives basades en l'evidència que incideixen de manera efectiva en aquestes habilitats individuals (vocabulari, morfosintaxi, memòria de treball, atenció i altres). Aquesta lectura dels resultats ens recorda que l'escola pot, de manera eficaç, tenir un paper determinant a l'hora de compensar les diferències en el rendiment

causades per diferències socials entre la població d'alumnes. Atès que els resultats obtinguts en la convocatòria PIRLS no semblen explicar-se per les característiques dels entorns escolars, examinar les pràctiques docents podria ser d'interès per comprendre millor l'origen de les dificultats observades.

L'estàndard català en el context (inter)nacional. El paper del currículum

Els estàndards del PIRLS 2021 s'alineen amb els d'una altra prova internacional, la del programa PISA, que ja en l'edició de 2018 abordava la necessitat que la competència lectora al segle XXI inclogués la capacitat de mobilitzar, durant la lectura, processos d'interpretació o presa de perspectiva, i d'integrar informacions diferents. Aquest gir cap als processos integratius és rellevant en el context actual, en què un nombre important de textos provenen d'entorns digitals, on la lectura ja no és un procés lineal, sinó que el lector pot haver d'atendre a diferents textos de manera simultània. En el PIRLS 2021, el requisit d'integrar informacions apareix de manera no especificada en el nivell mitjà de comprensió (recordem que aquest és el nivell amb què es correspon la puntuació global obtinguda per la mostra catalana) i va guanyant presència i especificació en els nivells alt i avançat.

L'alumnat que va participar en l'edició 2021 del PIRLS va cursar els cicles inicial i mitjà de primària sota les directrius del currículum LOMCE. El currículum de llengua catalana del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya no recollia de manera explícita el treball de la capacitat d'integrar informacions en la regulació de la competència lectora en alumnes del cicle mitjà d'educació primària (Requadre 1).

Requadre 1

Dimensió comprensió lectora

La comprensió lectora és la capacitat d'una persona per entendre, valorar i emprar textos escrits, per tal d'assolir objectius personals, desenvolupar el propi coneixement i potenciar-lo, així com també per poder participar en la societat.

Per comprendre, el lector necessita reconèixer les lletres, les paraules, les frases, però també interpretar el missatge que porta el text. Per això, un lector competent adequa la manera de llegir utilitzant estratègies lectores en funció del tipus de text, dels diferents formats i suports, i del propòsit de la lectura que l'ha motivat a llegir-lo. En tots aquests aspectes, hi intervenen diversos processos: localitzar i obtenir informació del text, saber integrar-la i interpretar-la, i reflexionar-hi i valorar-la.

La lectura apareix profundament relacionada amb la capacitat per aprendre i pensar. Formar aprenents autònoms capaços d'aprendre al llarg de la vida implica preparar lectors que gaudeixin amb la lectura i que puguin utilitzar-la per aprendre. L'actitud envers la lectura és la disposició per llegir de manera plaent —que porta a la pràctica lliure i voluntària—, per omplir la curiositat i el desig de saber, així com per obtenir satisfacció personal.

Aquesta dimensió està integrada per quatre competències:

- **Competència 4.** Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents suports i formats.
- **Competència 5.** Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura.
- **Competència 6.** Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules de les estructures morfosintàctiques més habituals.
- **Competència 7.** Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi.

Aquesta circumstància legitima reinterpretar els resultats globals obtinguts per la mostra catalana que, si bé deceben en termes de comparació internacional, constitueixen nogensmenys un bon resultat amb relació al marc curricular que orientava la pràctica docent a les escoles catalanes en el moment de la prova. Té sentit, però, acceptar que els currículums tenen un impacte directe en els resultats de l'alumnat? A continuació, examinarem els resultats obtinguts per dues mostres més: una d'àmbit espanyol (alumnat asturià) i una altra d'àmbit internacional (alumnat dels Estats Units), en relació amb l'especificació de la comprensió lectora en els seus estàndards respectius.

La mostra asturiana va obtenir la puntuació global més alta (550) en comparació a les vuit comunitats autònomes espanyoles representades en el PIRLS 2021. Aquest resultat situa la mostra asturiana per sobre de la mostra del conjunt de la UE (528) i de l'OCDE (533).

En aquest cas, el currículum de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias sí que mencionava de manera explícita la integració d'informacions com una de les habilitats lectores bàsiques per als alumnes de quart de primària (Figura 7).

FIGURA 7

Currículum de llengua espanyola de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias

CONTINGUTS

Bloc 2. Comunicació escrita: llegir

3r educació primària

- > Lectura en veu alta de diferents tipus de textos apropiats a l'edat, amb entonació adequada, cuidant la vocalització, el to de veu i la velocitat.
- > Interès pels textos escrits com a font de diversió, d'informació i d'aprenentatge; com a mitjà de comunicació d'experiències i enriquiment lingüístic i personal.
- > Desenvolupament de l'hàbit lector. Lectura regular de textos literaris infantils adequats a l'edat i els interessos, amb especial atenció als textos propis de la tradició asturiana: llegendes, contes, mitologia, poesia, teatre, etc.
- > Aplicació d'estratègies per a la comprensió de textos: identificació del títol, anàlisi de les il·lustracions, rellegir, formular preguntes, ús del diccionari.
- > Comprensió de la informació rellevant en textos propis de situacions quotidianes i en els produïts amb finalitat didàctica, en suport digital o paper.
- > Comprensió de la informació general en els mitjans de comunicació social (pàgines web infantils, notícies).
- > Iniciació a la utilització dirigida de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, de la premsa i de les biblioteques per obtenir informació i models.

4t educació primària

- > Lectura en veu alta de diferents tipus de textos apropiats a l'edat, amb fluïdesa i entonació adequades, cuidant la vocalització, el to de veu i la velocitat.
- > Interès pels textos escrits com a font de diversió, d'informació i d'aprenentatge; com a mitjà de comunicació d'experiències i enriquiment lingüístic i personal.
- > Desenvolupament de l'hàbit lector. Lectura regular de textos literaris infantils adequats a l'edat i els interessos, amb especial atenció als textos propis de la tradició asturiana: llegendes, contes, mitologia, poesia, teatre, etc.
- > Aplicació d'estratègies per a la comprensió de textos: identificar el títol, analitzar les il·lustracions, rellegir, reconèixer les paraules clau, formular preguntes, usar el diccionari.
- > Comprensió de la informació rellevant en textos propis de situacions quotidianes i en els produïts amb finalitat didàctica, en suport digital o paper.
- > Comprensió de la informació general en els mitjans de comunicació social (pàgines web infantils, notícies).
- > Integració de coneixements i informacions procedents de diferents suports per aprendre (identificació, classificació, comparació).
- > Iniciació a la utilització dirigida de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, de la premsa i de les biblioteques per obtenir informació i models.

Font: Currículo y relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Pel que fa a la mostra dels Estats Units, aquesta també va obtenir un bon resultat (548), similar al de la mostra asturiana. El nivell d'especificitat del currículum de lectura dels Estats Units supera de bon tros qualsevol dels currículums de les autonomies espanyoles (estàndards de lectura de textos informatius a quart de primària, vegeu Figura 8).

FIGURA 8

Estàndards de la NAEP per a la lectura de textos informatius a quart de primària

Alumnes de 4t de primària

- 1 Fa referència a detalls i exemples d'un text quan explica el que diu el text explícitament i quan en treu inferències.
- 2 Determina la idea principal d'un text i explica com se sustenta en detalls clau; resumeix el text.
- 3 Explica esdeveniments, procediments, idees o conceptes d'un text històric, científic o tècnic, incloent-hi què passa i per què, a partir d'informació concreta del text.
- 4 Determina el significat de paraules o frases generals, acadèmiques i específiques d'un camp, incloses en un text pertinent per a temes o matèries de 4t.
- 5 Descric l'estructura global (p. ex., cronologia, comparació, causa/efecte, problema/solució) d'esdeveniments, idees, conceptes o informació d'un text o del fragment d'un text.
- 6 Compara i contrasta de manera directa i indirecta el mateix esdeveniment o tema; descriu les diferències de perspectiva i la informació facilitada.
- 7 Interpreta informació presentada de manera visual, oral o quantitativa (p. ex., en gràfics, diagrames, línies temporals o elements interactius de pàgines web) i explica com la informació contribueix a la comprensió del text al qual apareix.
- 8 Explica com un autor fa servir raons i proves per donar suport a determinats punts d'un text.
- 9 Integra informació de dos textos sobre el mateix tema per escriure o parlar sobre aquest amb prou coneixements.
- 10 Cap a final de curs, llegeix i entén textos informatius, incloent-hi estudis històrics i socials, científics, i tècnics, amb un grau de complexitat adequat per a 4t i 5è, fent servir algun suport, si cal, en els casos de més dificultat.

No obstant això, als Estats Units, tot i la posició folgada obtinguda en el context internacional, roman la preocupació pels resultats interns. Les puntuacions obtingudes pels alumnes de quart de primària avaluats dins el National Assessment of Educational Progress, un marc precís i exigent, perfectament alineat amb l'evidència científica, mostren que només un 24% dels alumnes llegeixen de manera competent i només un 9% tenen un nivell avançat (NAEP-Reading comprehension 2022). Aquests resultats s'alineen amb els obtinguts en estudis diversos en què el percentatge d'alumnes que no assolixen el nivell de lectura esperat a quart de primària volta el 66% (i puja fins al 79% en poblacions vulnerables).

Sembla, per tant, pertinent obrir una reflexió sobre quines característiques han de tenir el currículum i les avaluacions nacionals per poder informar la pràctica docent dins les aules. A Catalunya, malgrat la reformulació del currículum l'any 2022, el nivell de concreció i d'alineació amb el coneixement científic continua estant molt lluny del d'altres sistemes educatius (vegeu comentari a la secció **Notes**) (Figura 9).

FIGURA 9

Competències associades a la comprensió lectora en el currículum de llengua catalana a l'educació primària (Decret 175/2022)

Comprensió lectora

- Lectura en veu alta, amb entonació i ritme adequats al nivell cognitiu, amb preparació prèvia.
- Ús d'elements gràfics, textuais i paratextuals progressivament complexos que afavoreixen la comprensió abans, durant i després de l'experiència lectora, en textos de la vida quotidiana, mitjans de comunicació, escolars, de fets i esdeveniments d'interès general.
- Aplicació d'estratègies de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura (planificació, anticipació, inferències...), en textos diversos de forma progressivament autònoma.
- Aplicació d'estratègies per detectar usos discriminatoris del llenguatge verbal i icònic, de forma progressivament autònoma, en tots els contextos.

En quins processos/aspectes de la comprensió lectora tenen dificultats (i en quins no) els alumnes catalans?

La puntuació global de 507 punts obtinguda per la mostra catalana és una puntuació mitjana estimada que pot ser el resultat de patrons de rendiment molt diversos entre ells. Comprendre de manera precisa el rendiment lector és cabdal per informar en quins aspectes cal reorientar l'ensenyament de la lectura a les aules a partir d'ara. Recordem que els participants van haver de completar divuit quadernets, nou de comprensió narrativa i nou de comprensió informativa; que cada bloc incloïa tres nivells de dificultat: baixa, mitjana i alta, i que les preguntes podien requerir escollir una resposta entre quatre opcions o redactar una resposta. La IEA-PIRLS ofereix accés lliure a part de les dades recollides. Això ens ha permès reanalitzar les dades de la mostra catalana amb la finalitat d'obtenir una descripció més detallada del rendiment d'aquesta mostra. En concret hem examinat el rendiment de l'alumnat en cadascun dels dos gèneres (narratiu i informatiu).

- Per nivell de dificultat (mitjà, alt).
- Segons el tipus de pregunta (resposta múltiple o escrita).

L'objectiu és comprovar si el rendiment lector dels alumnes de quart de primària:

1. Varia en funció del gènere textual i del nivell de dificultat (mitjà o alt).
2. Varia en funció del tipus de comprensió lectora requerida (literal, inferencial, integrativa, avaluadora).
3. Varia en funció de si, per respondre, cal escollir una resposta ja redactada o si cal redactar la resposta.

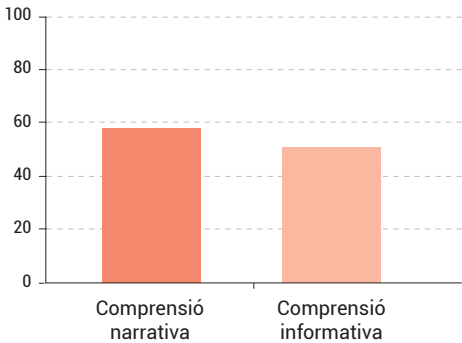
Per respondre les preguntes plantejades, presentarem un seguit de gràfics en què es mostra el rendiment lector dels alumnes (en percentatge d'alumnes que va respondre correctament) segons les variables d'interès.

El Gràfic 3 correspon a la primera pregunta. Observem que, globalment, el gènere textual no té gaire impacte en el nombre d'alumnes que resol correctament la tasca de comprensió lectora (Gràfic 3a). En canvi, el nivell de la dificultat del text té un impacte més visible. Els textos de dificultat mitjana van obtenir més respostes correctes que els textos de dificultat alta. En textos de dificultat mitjana, els escrits narratius van resultar més accessibles que els informatius. En canvi, en textos de dificultat alta, els alumnes van tenir força dificultat tant amb els textos narratius com amb els informatius (Gràfic 3b).

GRÀFIC 3

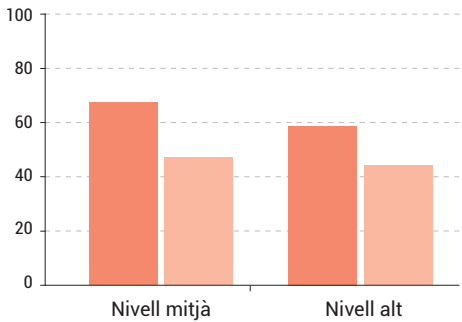
Rendiment lector en el PIRLS segons el gènere textual i el nivell de dificultat

3a
Alumnes que responen correctament segons gènere textual (%)



3b
Alumnes que responen correctament segons gènere textual i nivell de dificultat (%)

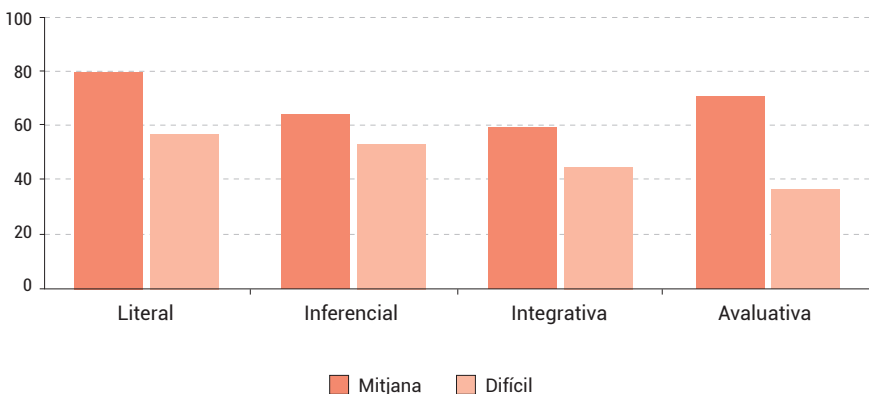
■ Comprensió narrativa
■ Comprensió informativa



Els gràfics 4 i 5 responen a la pregunta 2. Quan, a més del gènere textual i la dificultat de la tasca, analitzem l'efecte del tipus de comprensió lectora requerida, apareixen les següents diferències. En els textos narratius, la comprensió literal supera la inferencial, la integrativa, i en els textos de dificultat alta, l'avaluativa. Mentre que en els textos narratius de dificultat mitjana, el percentatge d'alumnes que responen correctament se situa al voltant o per sobre del 60%, independentment del tipus de comprensió requerida, en els textos narratius de dificultat alta, se situa al voltant o per sota del 50%. En els textos informatius, el nivell de dificultat no genera diferències en el rendiment en comprensió literal i avaluativa, i el rendiment és més elevat en comprensió literal que en comprensió avaluativa. El rendiment en comprensió inferencial i integrativa sí que varia en funció del nivell de dificultat del text: en els textos de dificultat mitjana, els alumnes van rendir millor en comprensió integrativa que en comprensió inferencial, just al contrari que en els textos de dificultat alta. Excepte en les preguntes de comprensió literal, el rendiment dels alumnes està per sota del 50% en tots els tipus de comprensió i independentment del nivell de dificultat del text.

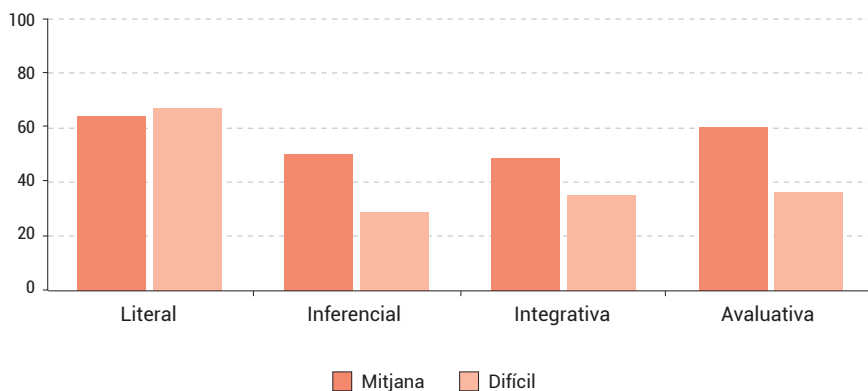
GRÀFIC 4

Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament Textos narratius segons nivell de dificultat i procés lector



GRÀFIC 5

**Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament.
Textos informatius segons nivell de dificultat i procés lector**



Font: IEA – PIRLS data. Anàlisis fetes per l'autora.

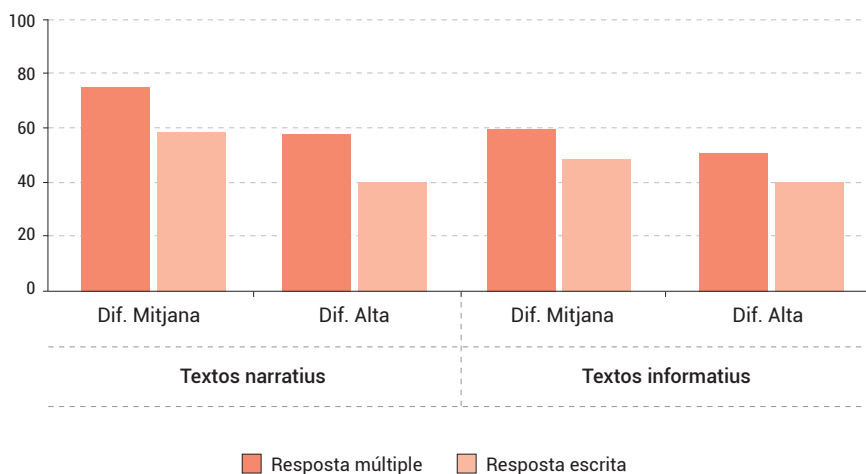
Per tant, els gràfics 4 i 5 permeten veure que, en la mostra analitzada, l'única habilitat lectora consolidada de manera general (en un 80% de l'alumnat) és la comprensió literal dels textos narratius de dificultat mitjana. A l'altre extrem, el rendiment dels alumnes va ser particularment baix en comprensió inferencial i integrativa dels textos informatius —és important tenir en compte les implicacions d'aquest resultat en termes de poder llegir per aprendre. Aquests resultats ens porten a reflexionar sobre si les pràctiques docents adrecen adequadament aquest estàndard de comprensió lectora o si, al contrari, se centren de manera excessiva en la comprensió literal dels textos i desatenen el treball d'una comprensió més profunda i connectada amb la resta dels sabers dels alumnes.

Finalment, el Gràfic 6 ens permet respondre la pregunta 3, mostrant el rendiment lector segons si el tipus de resposta requerida era la selecció d'una d'entre quatre respostes possibles o bé la producció escrita d'una resposta pròpia (aquest tipus de resposta implica no tan sols comprendre el text i la pregunta formulada, sinó també la capacitat d'elaborar un text que es correspongui efectivament amb el contingut que volem transmetre).

Per ambdós gèneres textuais i per ambdós nivells de dificultat, els alumnes van rendir millor en les tasques de respostes múltiples que en les tasques de resposta escrita. Val a destacar que, només en els textos narratius de dificultat mitjana, el percentatge d'alumnes capaços de produir una resposta escrita satisfactòria supera el 60%. A l'altre extrem, preocupa que en tots els textos informatius i en els textos narratius de dificultat alta, el percentatge d'alumnes capaç de produir una resposta escrita correcta està al voltant o per sota del 40%; això fa pensar que pot estar faltant el treball simultani de la lectura i l'escriptura, amb el qual la lectura informi les produccions textuais dels infants i l'escriptura serveixi per apropiar-se veritablement de la informació que transmeten els textos.

GRÀFIC 6

Percentatge d'alumnes catalans que responen correctament segons gènere textual, nivell de dificultat i tipus de resposta



Font: IEA – PIRLS data. Anàlisis fetes per l'autora.

Haver analitzat les dades atenent el gènere dels textos, la dificultat de les tasques, el tipus de comprensió i el tipus de resposta ens permet fer un diagnòstic més precís del nivell de comprensió lectora dels alumnes catalans.

- En primer lloc, veiem que, quan llegeixen un text narratiu i responen preguntes de comprensió literal seleccionant una resposta entre múltiples opcions, prop d'un 80% dels alumnes responen correctament. Quan la mateixa tasca avalua la comprensió d'un text informatiu, el percentatge d'alumnes que respon correctament baixa fins al 60%.
- En segon lloc, veiem que un percentatge elevat d'alumnes (al voltant o per sobre del 50%) tenen dificultat per respondre preguntes que requereixen mobilitzar processos de comprensió inferencial, integrativa i avaluativa. Aquests entrebancs augmenten si el text és de dificultat alta en els textos narratius, i són força independents de la dificultat de l'escrit en els textos informatius.
- En tercer lloc, el percentatge d'alumnes que respon correctament escollint una resposta entre múltiples opcions supera el percentatge d'alumnes que pot respondre una pregunta formulant per escrit una resposta amb paraules pròpies.

Aquests resultats, doncs, permeten concloure, per exemple, que cal revisar l'estat real del debat que les habilitats lectores (i escriptores) s'han de treballar de manera transversal des de totes les àrees curriculars, per assegurar que els alumnes accedeixen a un repertori divers de textos i adquireixen estratègies de comprensió lectora per a tots aquests textos; que cal revisar les pràctiques de lectura guiada, per confirmar que inclouen preguntes que connecten el contingut del text amb els coneixements que ja tenen els alumnes —altrament, la lectura no promou adquisició de coneixement nou—, i que els alumnes de quart de primària escriuen textos propis per reflexionar sobre els textos que llegeixen. És imperatiu que els docents tinguin accés a aquest tipus d'informació en un format que els ajudi a revisar la seva pràctica diària.

L'avaluació nacional. Les competències bàsiques

L'anàlisi de les proves de competències bàsiques-comprensió lectora amb què s'ha avaluat els alumnes de sisè del curs 2022-2023 (promoció corresponent als alumnes que van participar en l'edició PIRLS 2021), mostra diferències importants entre ambdues proves.

- En primer lloc, mentre que les proves PIRLS avaluen la comprensió de textos narratius i expositius, la prova de competències bàsiques avalua únicament la comprensió de dos textos expositius.
- En segon lloc, mentre que les proves PIRLS inclouen textos de diferent grau de dificultat, la prova de competències bàsiques inclou dos textos diferents quant a gènere (un d'opinió i un informatiu), però no en grau de complexitat.
- En tercer lloc, mentre que les proves PIRLS inclouen en proporció semblant preguntes de resposta múltiple i preguntes de resposta escrita, la prova de competències bàsiques utilitza essencialment preguntes de resposta múltiple i només en dos casos requereix una resposta escrita.
- Finalment, mentre que les proves PIRLS avaluen diferents tipus de procés de comprensió, la prova de competències bàsiques posa l'accent de l'avaluació en la capacitat de comprendre el sentit lèxic dels mots i expressions i el sentit literal del text (vegeu comentari a la secció **Notes**) (vegeu la Taula 1).

TAULA 1

Distribució de preguntes en les proves PIRLS (2021) i de competències bàsiques (2022) segons el nivell de dificultat dels textos i el tipus de comprensió requerit

	PIRLS (INF.)				COMP. BÀSIQUES	
	Dificultat mitjana		Dificultat alta			
	Resp. múltiple	Resp. escrita	Resp. múltiple	Resp. escrita	Resp. múltiple	Resp. escrita
Coneixement lèxic	0	0	0	0	8	1
Coneixement gramatical	0	0	0	0	2	
Coneixement puntuació	0	0	0	0	1	
Comprensió literal	3	9	3	4	12	
Inferències directes	7	2	7	2	2	1
Integracions	2	4	1	8	1	
Avaluació	2	0	2	2	2	
Total				60		30

Font: IEA – PIRLS data. Resultats Competències Bàsiques 2022 – 6è primària. Departament d'Educació. Anàlisis fetes per l'autora.

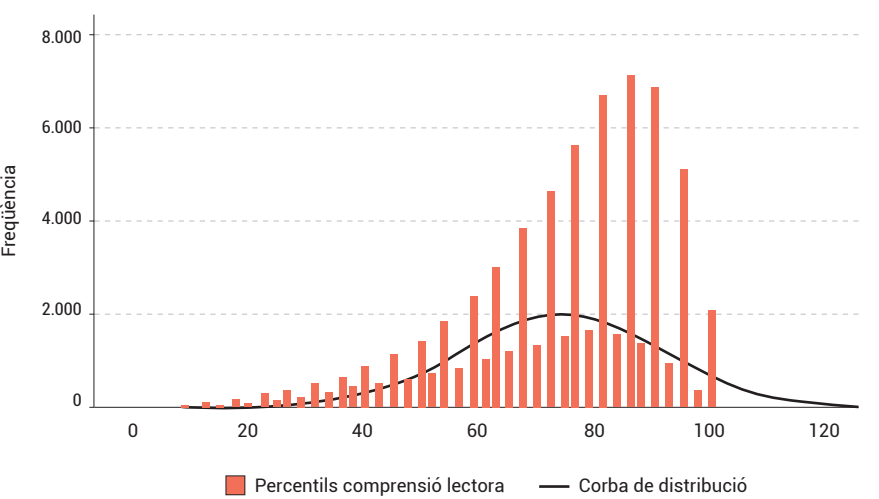
La Taula 1 posa en qüestió el sentit de fer una comparació directa dels resultats obtinguts en les proves PIRLS i els resultats obtinguts (dos anys més tard) en la prova de competències bàsiques, atès que les dues proves parametritzen la comprensió lectora de manera substancialment diferent. El tipus de preguntes que s'utilitzen en les proves PIRLS està més alineat amb les premisses de la ciència de la comprensió lectora (vegeu el capítol «Què sabem sobre el desenvolupament de la lectura en edat escolar?»). En les proves de competències bàsiques, en canvi, el nombre de preguntes orientades a avaluar la capacitat d'inferir el significat de mots i expressions a partir del context resulta excessiu. Si bé aquesta capacitat és necessària per accedir a la comprensió dels textos, comprendre el significat dels mots no equival ni a comprendre el sentit literal del text ni, encara menys, a fer inferències i interpretacions a partir del contingut del text. Així doncs, podríem dir que mentre que un bon resultat en les proves PIRLS permetria esperar un bon resultat en les proves de competències bàsiques (si hi ha comprensió del text, es pot pensar que hi haurà

bona comprensió lèxica i literal), un bon resultat en les proves de competències bàsiques no permet necessàriament anticipar un bon resultat en una prova de les característiques de la prova PIRLS.

Tanmateix, hem analitzat els resultats obtinguts pels alumnes de sisè de primària en la prova de competències bàsiques del curs 2021-2022 (Gràfic 7).

GRÀFIC 7

Distribució dels resultats obtinguts pels alumnes de sisè de primària en la prova de lectura dins les competències bàsiques de l'any 2022



Percentils comprensió lectora	
Casos vàlids	69.839
Casos perduts	2.079
Mitjana	74,69
Mediana	77,30
Moda	86,4

Percentils	
20	61.400
40	72.700
60	81.800
80	90.900
100	100.000

Els resultats mostren que la puntuació mitjana és de 74,69 punts, que la mediana, amb 77,3 punts, li és propera, i que només un 20% dels alumnes obtenen puntuacions inferiors a 61,4 punts. Si llegim els resultats de manera aïllada, la valoració pot ser moderadament optimista. Ara bé, tenint en compte que la majoria de les preguntes requereixen un nivell de comprensió literal i/o d'inferència directa, és a dir, no demanen mobilitzar processos de comprensió complexos (interpretació, integració i avaluació), aquest resultat és modest i confirmaria que aquesta promoció d'alumnes de sisè de primària rendeixen a un nivell equiparable al de la promoció d'alumnes de quart de primària que va fer les proves PIRLS 2021. A l'espera que els resultats estiguin disponibles, l'anàlisi dels resultats de la prova de competències bàsiques del curs 2022-2023, corresponents als alumnes que van fer les proves PIRLS 2021, permetrà valorar de manera més precisa si hi ha hagut alguna evolució.

Què no ens diu l'informe sobre l'impacte de les variables de context?

Per acabar aquesta secció, ens detindrem un moment en dos aspectes que sabem que tenen una incidència important en l'aprenentatge lector i que en l'informe PIRLS apareixen de manera tangencial tan sols. El primer són les pràctiques educatives que el docent desplega a l'aula per ensenyar a llegir. El segon és la composició cada cop més multilingüe i multicultural de les aules escolars. És evident que són les pràctiques educatives les que cal adaptar a les característiques de l'alumnat, i a l'inrevés.

Actualment, disposem d'un nombre important d'estudis que indiquen quines pràctiques són efectives (segons l'evidència científica) per ensenyar a llegir (i escriure). Malauradament, aquest coneixement no arriba a les aules, o no hi arriba prou. La prova PIRLS incloïa un extens qüestionari sobre pràctiques educatives d'ensenyament de la lectura que recollia informació d'aspectes diversos com ara temps dedicat a l'ensenyament explícit, aspectes que s'ensenyen explícitament (vocabulari, organització

o altres), repertori de materials utilitzats per promoure la lectura, tipus d'agrupaments segons el component de la lectura que es vol treballar. Ni en l'informe ni en les dades d'accés públic apareix aquesta informació ni, per tant, el seu impacte en els resultats obtinguts. En canvi, sí que disposem d'alguns estudis que reporten que, a les aules d'infantil i primària, el nombre de docents que utilitzen pràctiques basades en l'evidència científica per ensenyar la lectoescriptura és alarmantment baix. Seria recomanable poder caracteritzar les pràctiques educatives d'un nombre d'aules com més gran millor. Per ser efectiva, aquesta caracterització requereix observació directa —les diferències entre l'autopercepció i la pràctica observada no són infreqüents. Recollir aquest tipus de dades no ha de respondre, en cap cas, a una voluntat fiscalitzadora de l'activitat professional. Al contrari, ha de basar-se en un clima de confiança mútua i en l'entesa que només les dades objectives permeten identificar les fortaleses i mancances del sistema i definir i implementar propostes de millora. Cal fer un esforç per facilitar l'accés docent al coneixement científic sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i acompanyar de manera efectiva la implementació de pràctiques educatives basades en l'evidència.

És des d'aquest canvi de paradigma, en què l'evidència científica i no les creences personals o docents determinen les pràctiques docents desplegades a l'aula, que s'ha d'atendre tota la diversitat, incloent-hi, lògicament, la lingüística i cultural. Des de la Unió Europea i des de l'OCDE s'han fet esforços per confegir marcs comuns que regulin les especificitats dels entorns multilingües, però, malauradament, aplicar els coneixements o suggeriments teòrics a la realitat diària no és senzill. La recerca ofereix, no obstant això, propostes més específiques que val la pena explorar. En contextos multilingües, ensenyar a descodificar, a utilitzar estratègies de comprensió, etc., és insuficient. En aquests contextos cal, a més, evitar enfocaments docents basats en la intercomprensió total. Les dinàmiques de discussió d'idees i textos a l'aula permeten millorar les capacitats i també la lectura i l'escriptura dels alumnes en contextos de diversitat. Són efectius els plantejaments transversals que

proposen establir objectius, pràctiques i criteris compartits des de les diferents àrees i llengües curriculars, utilitzant estratègies per ajudar els alumnes a fer servir els seus coneixements i habilitats en la llengua materna i avançar així en el coneixement i ús de les llengües escolars. Malauradament, els estudis mostren que les dinàmiques de discussió són més prevalents com més elevat és el rendiment de l'alumnat (Applebee *et al.*, 2003). Cal, per tant, acompanyar els docents (tots, però potser especialment els que treballen en entorns complexos) en la transició de plantejaments basats en el treball dels continguts a la capacitació docent per prendre, en temps real i en situacions d'interacció aparentment caòtiques, decisions pedagògiques efectives per atendre les argumentacions dels alumnes, oferint el suport adequat per millorar aquestes argumentacions. Afortunadament, sabem com han de ser els programes de formació continuada (desenvolupament professional) per ser efectius i generar els canvis desitjats en la pràctica docent.

A les aules catalanes hi ha un nombre considerable de docents que no parlen el català fora de l'escola i és possible pensar que, amb el temps, creixerà la quantitat de docents que tindran llengües maternes diverses. Sense detriment de la riquesa i el benefici que això pot suposar envers la qüestió tractada al paràgraf anterior, cal nogensmenys encetar un diàleg sobre quines han de ser les característiques del llenguatge que els docents despleguen a l'aula. Si l'escola ha de ser l'agent que compensi una possible pobresa expressiva en l'entorn, si l'escola ha de preparar l'individu per accedir al llenguatge acadèmic propi de les etapes educatives postobligatòries, cal plantejar quins mecanismes de suport lingüístic podrien ser efectius per garantir que el docent domina aquest llenguatge i té els recursos necessaris per modelar-ne l'ús per als seus alumnes.

Prospectiva internacional: què fan o han fet els països del nostre entorn? Quines estratègies o programes han resultat més efectius?

En els apartats anteriors ens hem referit a fets diversos que donen mostra del consens rotund sobre la necessitat que els alumnes finalitzin l'educació obligatòria amb una competència lectora (i escriptora) que els permeti participar en la societat civil i en el mercat laboral. Per això, identificar pràctiques efectives i vetllar perquè aquestes pràctiques arribin sobretot als col·lectius més vulnerables és un esforç generalitzat en pràcticament totes les societats. Abordar aquesta qüestió en tota la seva complexitat està fora de l'abast d'aquest document, però, en aquest apartat, recollim algunes accions engegades en àmbits diversos per millorar els resultats en lectura que, per la diversitat, creiem que representen bé aquesta complexitat.

Accions escomeses des dels departaments d'educació

- **Revisió del currículum.** Cada cop més departaments d'educació (Estats Units i Anglaterra, Regne Unit, de fa temps, i Alemanya, Portugal, entre molts altres, més recentment) han desenvolupat estàndards educatius que acompanyen la documentació curricular, més prescriptiva, però menys específica. Els estàndards, que solen estar definits per experts en cada matèria, concreten amb detall i precisió les habilitats i els nivells de rendiment que els alumnes han d'assolir en les competències implicades en cada matèria i en cada nivell educatiu. Tot i que els estàndards no són prescriptius i, per tant, no constreixen la llibertat o autonomia docent dels mestres, sí que ajuden a uniformar les expectatives d'assoliment dels alumnes.

- **Avaluació dels resultats.** En bona part dels casos, l'assoliment o no d'aquests estàndards s'avalua mitjançant proves d'abast nacional a què se sotmeten tots els alumnes en moments de l'escolaritat considerats clau pel desenvolupament de la competència en joc. Per exemple, a Anglaterra (Regne Unit), on l'opacitat del sistema d'escriptura de la llengua anglesa singularitza de manera important el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita, els alumnes passen un cribratge en competència fonèmica a finals de primer curs, una prova en lectura, gramàtica i puntuació, i escriptura de paraules a finals de segon, i una prova de lectura i escriptura a finals de sisè. Si bé el suport a aquest tipus de proves és controvertit i té detractors que pensen que condiciona i constreny l'ensenyament, també té defensors; per exemple, els resultats en lectura a Portugal han experimentat un creixement notable després d'haver implementat aquest tipus d'avaluacions fa un parell de dècades. En qualsevol cas, quan s'avalua la comprensió, és important tenir en compte l'evidència que assenyalava que l'efectivitat d'algunes pràctiques docents d'ensenyament de la lectura comprensiva en contextos d'aula pot veure's compromesa o limitada quan s'utilitzen tests de resposta múltiple amb alumnes a partir de tercer de primària (Okkinga *et al.*, 2018). En aquest punt és important retornar a les consideracions al voltant de les proves de competències bàsiques presentades en l'apartat de resultats d'aquest informe. Perquè siguin informatives i puguin transformar la pràctica educativa, cal una cultura de l'avaluació en què les proves no es limiten a la descripció puntual del rendiment acadèmic. L'avaluació de l'alumnat ha de formar part d'un circuit en què també hi ha el currículum i la docència. Així, el disseny de les proves ha de garantir que orienten la pràctica docent a les aules. Aquestes proves han d'estar alineades amb el coneixement científic per poder fer aflorar quins aspectes clau d'aquesta competència assoleixen els alumnes de cada nivell escolar i quins no. D'aquesta manera, el retorn d'aquests resultats informará no només del nivell d'assoliment sinó de quins són els aspectes específics en què cal incidir des de la pràctica docent.

- Juntament amb l'obtenció de dades objectives sobre el rendiment dels alumnes, l'**avaluació dels centres educatius** és un altre paràmetre que alguns governs o ministeris d'educació han decidit implementar. Aquesta mesura, de vegades controvertida, recull, mitjançant un procés estandarditzat d'inspecció, evidència sobre una sèrie d'aspectes predeterminats que van des de les instal·lacions i equipaments, a la qualitat docent dels mestres, passant per les actituds dels alumnes del centre; també és una pràctica compartida en diversos sistemes educatius. Aquestes valoracions poden ser de caràcter públic o no. En qualsevol cas, no tenen, en principi, caràcter punitiu, sinó que formen part d'un procés destinat a fer que els centres puguin corregir la seva actuació en aquells paràmetres en què el seu rendiment ha estat identificat com per sota de l'estàndard.

Accions escomeses pels governs, sols o en col·laboració amb altres institucions

Finançament de projectes de recerca

La majoria dels governs destinen pressupostos a finançar projectes de recerca (R+D) que duen a terme institucions externes (universitats i/o fundacions en la majoria dels casos). Disposar d'un pressupost propi permet als governs establir les línies de recerca que vol finançar en funció de les dificultats detectades de manera interna i/o les prioritats pròpies. En el cas del govern català, cal fer notar la necessitat de recolzar una recerca que confirmi els resultats obtinguts en sistemes educatius en altres llengües. També, la manca d'instruments estandarditzats que permetrien descriure l'evolució de les habilitats lingüístiques en llengua catalana.

Implementació de mesures per promoure la lectura en la primera infància

Més enllà que llegir als infants des que són petits promou els vincles emocionals i l'interès pels llibres, és cabdal tenir present que la lectura adult-infant des de les primeres setmanes de vida és un dels mecanismes

per promoure el desenvolupament lingüístic dels infants. La interacció adult-infant al voltant dels llibres permet posar l'atenció en aspectes que no es donen en la resta de situacions d'interacció quotidiana. Això té implicacions en el repertori lingüístic que es mobilitza.

En aquest sentit, és interessant veure com, de mica en mica, el desenvolupament cognitiu, però cada cop més també el lingüístic, dels infants en l'etapa 0-3 es va considerant una qüestió de salut pública. És a dir, generar ocasions de riquesa lingüística deixa de ser vist com el privilegi de les classes educades i es considera necessari treballar per garantir oportunitats de desenvolupament semblants a tots els infants. Dins aquest esperit destaquen iniciatives com el Born to Read (originada al Quebec l'any 1990 i versionada per diversitat de països des d'aleshores), que treballa a partir de la coordinació amb associacions pediàtriques i xarxes de biblioteques per fomentar la lectura adult-infant en l'etapa 0-3. Amb l'objectiu de promoure la lectura compartida adult-infant de qualitat, i d'acord amb el manifest de la UNESCO (IFLA, 1994), són molts els governs que promouen, directament o a través de tercers, el suport perquè les biblioteques disposin de recursos per exercir el seu rol d'aglutinador de les unitats familiars entorn la lectura, oferir activitats que modelin activitats de lectura compartida de qualitat, i fomentar el diàleg intercultural entorn la diversitat de literacitats.

Coordinació estratègica d'escoles amb museus per desenvolupar el concepte de zona educativa estenent l'espai d'aprenentatge més enllà de l'aula i potenciar la transferència de metodologies de l'ensenyament entre docents i altres educadors i divulgadors

Des de fa dues o tres dècades, s'investiga, especialment en el món anglosaxó (Estats Units, Canadà, Regne Unit, Austràlia), però també dins l'espai europeu (projecte COSMUS dins Horizon2020) l'impacte de programes i models que afavoreixen l'extensió del context d'aprenentatge a través de la relació sistemàtica amb altres institucions educatives com ara museus, zoos o instituts culturals (conservatoris, teatres...). Aquesta

relació sistemàtica s'articula a través de tres eixos: en primer lloc, tant el repertori d'activitats que ofereixen les institucions com el contingut d'aquestes activitats estan alineades amb el currículum i els estàndards; en segon lloc, les activitats duren diversos dies i els educadors dels museus i els docents habituals dels alumnes s'encarreguen de la instrucció de manera conjunta, el material museístic permet treballar de manera multimodal i contextualitzada, utilitzant materials reals (*authentic texts*). Hi ha indicis clars que aquests programes (a infantil i primària) tenen un impacte positiu tant en els resultats educatius com en la motivació i actituds dels alumnes (Lacoe *et al.*, 2020). Els resultats dels estudis mostren un impacte positiu d'aquestes activitats més evident quan les sortides d'aprenentatge formen part de l'activitat acadèmica habitual que quan formen part de la vida familiar dels alumnes.

Impuls a la implementació de pràctiques basades en l'evidència científica

L'acceleració dels canvis socials, que fa que l'escola hagi de capacitar els alumnes per dur a terme tasques cada cop més complexes, i la diversitat creixent a les aules (lingüística, cultural i social) fan palesa la necessitat que els sistemes educatius abandonin els sistemes de presa de decisions basats en l'opinió o creença personal en favor de l'ús de pràctiques educatives basades en l'evidència (amb resultats empíricament contrastats) (Davies, 2004). Malgrat la proliferació d'estudis de qualitat que certifiquen l'efectivitat de certes pràctiques docents per millorar els resultats en lectura (també en altres competències), la importació directa d'aquests resultats no sempre és recomanable. Per posar un exemple, recentment el departament d'educació francès va escometre una reducció de la ràtio d'alumnes a primer i segon de primària en àrees de complexitat socioeducativa enfocada a millorar els nivells de lectura de l'alumnat d'aquest tipus de centre. Aquesta decisió, que es va prendre a partir dels resultats obtinguts per un equip d'investigadors, va suposar una despesa important en ampliació de professorat. Malauradament, aquesta decisió va tenir una efectivitat molt menor del que s'esperava i, de fet, estudis addicionals

van confirmar que la mesura, tal com s'havia formalitzat, no tenia efectes pràctics. És a dir, la recerca, fins i tot quan és metodològicament acurada, està circumscrita a variables d'entorn que fan que difícilment sigui directament exportable, com si es tractés d'un llibre de receptes.

Per tant, aquest canvi de paradigma no és senzill i planteja, segons el European Council (2007), tres reptes principals: la generació de coneixement, l'aplicació del coneixement generat per part dels agents polítics (*policymakers*) i la mediació del coneixement (*knowledge brokering*). La generació i aplicació de coneixement afronten el repte de crear circuits en què els agents polítics i educatius no tan sols utilitzin la recerca en la presa de decisions i en la pràctica, sinó que defineixin quines qüestions convé que la recerca explori. El Regne Unit encapçala les iniciatives amb organitzacions com l'Education Endowment Foundation o l'Evidence for Policy and Practice Information Centre (EPPI-Centre) que produeixen revisions sistemàtiques de l'evidència disponible i donen suport a institucions educatives en l'ús d'aquesta evidència en la presa de decisions. Iniciatives semblants són el Swedish Institute for National Research (que, a més, està en contacte permanent amb organitzacions educatives per identificar àrees on cal més recerca i subvencionar projectes de recerca); o el Top Institute for Evidence-Based Education Research, a Dinamarca, que té entre les seves línies d'actuació desenvolupar intervencions educatives i avaluar-les experimentalment, i crear centres on el professorat tingui accés a la recerca que cal transferir a les escoles. La disseminació del coneixement (*knowledge brokering*) afronta el repte de dissenyar estratègies de comunicació efectives per garantir una mediació sostinguda del coneixement. Són exemples de bona praxi en aquest sentit la What Works Clearinghouse, als Estats Units, i el Centre for the Use of Research and Evidence in Education (al Regne Unit), que tradueix el contingut d'informes i publicacions per fer-los accessibles pels agents polítics i educatius; així com l'Evidence-Based Teachers Network (també al Regne Unit) que facilita l'intercanvi d'idees entre docents, investigadors i agents polítics.

Creació de xarxes que fomentin la transversalitat entre institucions i societat

Plans nacionals de foment de la literacitat o les literacitats

Un ampli nombre de països —des de l'Afganistan (amb un programa ara malauradament interromput) fins a Finlàndia— han dissenyat una estratègia nacional de foment de les habilitats de lectura i escriptura (*literacy*) durant l'escolaritat. Aquestes estratègies s'alineen amb el currículum, però van més enllà. Entenen que la funció prescriptora del currículum pot ser veure's reforçada per una eina de suport dinàmic que n'il·lustri el desplegament real.

A Catalunya, recentment, s'ha posat en marxa el Pla nacional del llibre i la lectura que, sorprenentment, es distancia de les iniciatives de foment de la literacitat en, almenys, dos aspectes fonamentals. En primer lloc, el terme *literacy* es refereix a l'ús de la llengua escrita, és a dir, inclou de manera indestriable la capacitat de llegir i escriure. En el Pla nacional per la lectura, l'escriptura, en canvi, apareix com a component subsidiari de la lectura. És possible que la causa d'això es trobi en la segona diferència entre el Pla català i altres iniciatives nacionals de foment de la literacitat: mentre en aquestes la literatura s'alterna amb tantes altres funcions de la llengua escrita (premsa, divulgació, coneixement científic, entre altres), al Pla nacional per la lectura la funció literària té un pes fonamental. En aquest sentit, crida l'atenció la falta d'un terme realment equivalent a l'accepció anglesa del mot *literacy*. La UNESCO defineix *literacy* en aquests termes:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004; 2017).

La literacitat és la capacitat d'identificar, comprendre, interpretar, crear, comunicar i calcular, mitjançant materials impresos i escrits associats a diferents contextos. La literacitat implica un contínuum d'aprenentatge que permet a les persones assolir els seus objectius, desenvolupar el seu coneixement i potencial, i participar plenament en la seva comunitat i en la societat (UNESCO, 2004; 2017).

El terme *literacitat*, sovint, s'utilitza en el sentit, més vague i, per tant, menys funcional, menys operatiu, de pràctiques lletrades que, potser, afavoreix un cert desequilibri en el pes que reben la lectura i l'escriptura en aquestes pràctiques.

Això té dues implicacions de cabdal importància. La primera d'elles és directa: mentre el predomini de la literatura faci invisible la resta de gèneres textuais, a les aules l'ensenyament de la comprensió lectora romandrà presa de l'àrea de llengua en comptes d'integrar-se, també, i tal com recomanen experts internacionals en comprensió lectora (vegeu, per exemple, el *RAND study*), en la resta d'àrees curriculars. La segona implicació és indirecta i deriva de la primera: en l'imaginari col·lectiu, prioritzar en excés la connexió entre lectura i narrativa resta pes, o en pot restar, a la importància de la lectura com a eina d'accés crític a la informació (de tot tipus). Tot i la desitjabilitat de fomentar el gust per la lectura en la nostra societat, cal ser molt clar en el missatge que la lectura és una eina, potser l'única eina, d'accés crític a la informació, i que, per tant, ser un bon lector afavoreix tothom, tingui o no la capacitat de gaudir de la literatura.

Propostes: possibles línies d'acció amb marge de canvi per millorar la competència lectora dels alumnes

La competència lectora és requisit fonamental per a l'«èxit» escolar, tant en termes de resultats acadèmics com en termes de desenvolupament personal i social. És, també, determinant per aspectes clau de la vida post-escolar: des de les perspectives laborals a qüestions de benestar i salut. Tot i això, la competència lectora de bona part de l'alumnat està per sota del nivell mínim desitjable —i el context de pandèmia recent ha empitjorat aquest diagnòstic de manera tangible. Revertir aquest problema és complex: exigeix una aposta clara i implica molts agents diferents. En aquest apartat, oferim una sèrie de suggeriments que s'articulen al voltant de dos aspectes clau: la necessitat de *revisar la instrucció escolar* alineant-la al màxim possible amb l'evidència científica disponible, i la conveniència de *fomentar una cultura de la lectura* que faci visible que la importància i el prestigi de la lectura van molt més enllà de l'escola i ateny tota la societat.

Revisar la instrucció escolar

Ara com ara, és indiscutible que el sistema educatiu té un paper fonamental en l'adquisició de la competència lectora. Per tant, qualsevol aspiració a millorar resultats en aquesta competència exigeix revisar com s'ensenya a llegir a les aules. En aquest apartat, apuntarem quatre aspectes susceptibles de revisió.

Què s'ensenyava

Cal insistir en la importància d'ensenyar a llegir usant pràctiques basades en l'evidència científica que estableixen la importància dels aspectes que veiem tot seguit.

- a) Ensenyar els components de la lectura:
 - Consciència fonològica/fonèmica, coneixement alfabètic i fluïdesa, fonamentals a infantil i primer cicle, però no suficients.
 - Llenguatge acadèmic: inferència, vocabulari i comprensió des del primer moment, fins i tot abans d'iniciar l'ensenyament formal de la lectura.
- b) Utilitzar un repertori ampli de textos de tot tipus: diversitat de gèneres (no tan sols textos literaris o narratius), modalitat (ús de textos digitals i textos impresos al llarg de tota l'escolaritat) i nivell de dificultat (cada alumne ha de poder accedir a textos que no siguin ni massa senzills ni inassequibles). És important remarcar la importància de fer servir textos autèntics (*authentic texts*) en les activitats de lectura. Utilitzar textos que no s'han escrit per ensenyar a llegir, sinó per complir una funció comunicativa real, millora l'aprenentatge. La prevalença excessiva del «llibre de text» com a compilació de materials diversos (textos, activitats, avaluacions) contravé seriosament aquesta recomanació.
- c) Llegir i ensenyar a llegir des de totes les àrees. La premissa que la comprensió lectora és cosa de tots forma part del discurs educatiu vigent —no està tan clar si forma part de la praxi habitual. Ara bé, la responsabilitat d'ensenyar a llegir continua associant-se als mestres de l'àrea de llengua. Cal un canvi rotund en aquest sentit.
- d) Combinar [el docent], de manera habitual, la instrucció explícita i el modelatge (seqüència graduada de transferència de la responsabilitat: primer ho faig jo, després ho fem junts, finalment ho fas tu sol). En ambdós casos és fonamental conèixer bé els components de la lectura: què són, com es desenvolupen, quines pràctiques n'afavoreixen el desenvolupament, com s'avaluen, què indica un mal resultat i com respondre-hi.

- e) Combinar oralitat i lectura: la conversa o discussió sobre el contingut dels textos (també sobre la forma dels textos) com a font de construcció de coneixement (lingüístic i temàtic), no com a procés verificador/avaluador.
- f) Combinar escriptura i lectura: Les activitats d'escriptura i reescriptura com a procés de transformació de la informació en coneixement. També com a font de reflexió sobre les característiques de la llengua escrita (els seus dos components: notacional (o referent als elements del codi) i estilístic. L'evidència científica disponible deixa clar que la majoria dels docents ha d'augmentar el temps que dedica a les tasques d'escriptura a l'aula.
- g) Prendre mesures específiques que tinguin en compte la composició multilingüe dels contextos escolars: l'ús del llenguatge per ensenyar continguts és insuficient, cal ensenyar de manera explícita el llenguatge especialitzat (de cada tema), també el llenguatge per acordar què fem, i fins i tot què fem i com ho fem, per a cada activitat.
- h) Cal alinear formació, currículum i oferta de recursos didàctics per avançar en la implementació generalitzada d'aquestes pràctiques.

Com s'ensenya

Cal avançar de manera decidida en l'ús generalitzat de pràctiques amb evidència científica. Conèixer què fan els docents (diferents nivells, diferents àrees, amb relació als aspectes enumerats en el punt anterior) quan ensenyen a llegir és imprescindible per identificar quines mancances hi ha, i establir, organitzar i desplegar eficaçment mesures de suport al canvi en l'ensenyament de la lectura. Els instruments d'autoregistre poden ser un primer pas, però cal utilitzar també l'observació externa. Hi ha instruments disponibles validats (en contextos diferents del nostre) que poden ajustar-se amb relativa facilitat. Per exemple, la convocatòria PIRLS usa un qüestionari vàlid per a comparacions internacionals.

El Currículum

En un procés de revisió de la pràctica docent, el currículum pot assolir una utilitat que sovint no té quan és percebut com a instrument regulador extern. La incorporació d'estàndards (per curs, per matèria) específics (concrets) i ben alineats amb les recomanacions de la recerca pot ser una manera de convertir el currículum en un document de treball que orienti la pràctica diària i ajudi a reduir l'excés d'heterogeneïtat (quan és supèrflua) en la praxi educativa fruit de factors dispersos que van des de les creences personals a les propostes didàctiques de les editorials.

L'avaluació

Disposar de dades vàlides i fiables sobre el rendiment lector de l'alumnat ha de servir per poder identificar punts febles i per prendre decisions informades sobre quins canvis convé fomentar en la instrucció. A part de les tasques i proves que els alumnes resolen a les aules, les dades nacionals del rendiment lector permeten mesurar l'impacte en aquesta competència de variables contextuais (de l'escola, de l'entorn familiar, de l'entorn social...).

A Catalunya, les proves de competències bàsiques que passa el Departament d'Educació podrien revisar-se en dos sentits diferents. El primer, seria considerar la necessitat d'obtenir informació sobre el grau de consolidació dels components de la lectura que requereixen instrucció explícita a primer o segon de primària, és a dir, en el moment en què es fa la transició cap a l'ús de la lectura com a eina d'aprenentatge (el clàssic pas d'aprendre a llegir a llegir per aprendre (Chall, 1983). En aquest moment de l'escolaritat, les dades obtingudes pel mestre habitual en situacions d'aula es consideren més fiables i informatives que una prova escrita. Per tal que les dades obtingudes siguin comparables entre centres i rellevants per prendre decisions sobre com abordar la següent etapa, tots els docents han de tenir clar quins són els components de la lectura comprensiva, com cal treballar-los i com avaluar-los de la mateixa manera.

En segon lloc, sembla recomanable revisar els instruments d'avaluació (el contingut de les proves). La comparació presentada al segon capítol d'aquest informe il·lustra la distància entre les proves utilitzades en el PIRLS i la prova de competències bàsiques, respectivament. Mentre que la primera està ben alineada amb l'estat de coneixement actual sobre comprensió lectora, la segona se n'allunya en sobrerepresentar:

1. Aspectes (coneixement lingüístic, gramatical i de puntuació) que no informen per si mateixos sobre el nivell de comprensió lectora.
2. Les preguntes de comprensió literal en detriment de les de comprensió inferencial i integrativa.

Una altra dimensió, potser amb menor presència mediàtica, però no per això menys rellevant, de l'avaluació és la que té per objectiu la detecció i diagnosi d'alumnes amb dificultats específiques en el desenvolupament de la competència lectora (o d'altres habilitats verbals). Aquesta detecció ha de ser precoç —el pronòstic d'efectivitat de les intervencions decau com més tard s'identifiquen les dificultats—, i fiable —cada dificultat requereix un tipus d'intervenció diferent. Hi ha escassetat d'instruments estandarditzats que facin possible la detecció d'aquestes dificultats en llengua catalana. Seria erroni pensar que les llengües minoritàries no poden disposar d'aquests instruments. Posem només l'exemple de les llengües nòrdiques (el suec o l'holandès, entre altres), que disposen d'instruments vàlids i actualitzats per a la diagnosi del repertori d'habilitats verbals. També, falta:

1. Formació (tant en la formació inicial com en la formació contínua) que permeti als docents identificar ràpidament els infants sospitosos de patir alguna dificultat en el desenvolupament de la parla.
2. Recursos que permetin la ràpida derivació d'aquests infants als especialistes perquè puguin diagnosticar la dificultat i establir-ne la intervenció més adequada.

Un darrer apunt sobre el possible efecte perjudicial que les avaluacions a gran escala poden tenir si esdevenen l'objectiu de la pràctica lectora a les

aules: cal construir un circuit que garanteixi, en primer lloc, que els docents disposen d'eines assequibles (el currículum pot ser-ne una, la formació contínua n'ha de ser una altra) per ensenyar a llegir de manera efectiva, i, en segon lloc, que el retorn dels resultats de l'avaluació de l'alumnat es fa de manera que l'avaluació tingui un efecte (in)formatiu i permeti identificar quins canvis cal introduir en la pràctica docent.

La formació dels docents

Tot el que hem dit fins ara no té sentit si els docents no tenen aquest coneixement i no poden ni saben mobilitzar-lo segons els requisits de cada situació. Això té implicacions indiscutibles tant en la formació inicial com en la continuada. Atès que en l'actualitat s'està articulant un pla de revisió de la formació inicial que reben els futurs docents, ens limitarem a esmentar tres aspectes que, al nostre parer, han de formar part d'aquesta revisió. En primer lloc, creiem que és fonamental un gir complet en la consideració de la importància que els mestres d'educació infantil surtin veritablement capacitats per ensenyar a llegir i escriure els infants; actualment els programes destinen no més de dotze crèdits a aquesta matèria i preval la consideració que l'aprenentatge de la llengua escrita no és un aspecte clau de l'etapa d'educació infantil. En segon lloc, considerem que els alumnes han d'acabar el grau havent adquirit les destreses necessàries per accedir de manera autònoma al coneixement científic, és a dir, per poder fer una lectura crítica d'articles científics publicats en revistes *peer-reviewed*; aquesta capacitat és fonamental per poder-se mantenir actualitzat en els sabers professionals. En tercer lloc, recomanem optimitzar les estades en pràctiques a les escoles i acompanyar la transició de docent en formació a docent en actiu per continuar identificant aspectes de millora en la formació inicial.

Pel que fa a la formació contínua és important tenir present que, mentre que hi ha estudis científics rigorosos que estableixen de manera incontestable l'impacte que l'ensenyament d'alta qualitat té en l'aprenen-

tatge dels infants, l'impacte dels programes de formació contínua tant en la revisió de les pràctiques docents com, sobretot, en el rendiment dels alumnes que se sotmeten a aquestes pràctiques revisades produeix resultats menys concloents. Per tenir impacte, els programes de formació contínua no poden limitar-se a transmetre coneixement, sinó que també han de motivar el professorat (establint conjuntament amb ells els objectius de la formació), desenvolupar tècniques d'ensenyament (modelant, donant oportunitat per a l'assaig i aportant un retorn) i implementar la pràctica educativa en contextos específics (acompanyant el docent mentre ajusta les tècniques apreses). Així, sembla que la millor formació contínua seria aquella dissenyada ad hoc, basada en la revisió de la pròpia pràctica i orientada a canvis alineats amb les recomanacions de l'evidència científica disponible. Assegurar la qualitat del contingut dels programes de formació contínua com assajar marcs de relació sistemàtica i monitorada entre recerca i praxi educativa podria ser un primer pas envers la millora de la formació contínua.

Fomentar una cultura de la lectura

Tot i el paper fonamental de la docència escolar en el desenvolupament de la capacitat de la lectura comprensiva i crítica, cal reconèixer que, en el context actual, l'escola necessitarà aliats si vol tenir opcions reals de guanyar aquesta batalla.

El paper dels pares (o dels adults)

Llegir als infants des dels primers mesos de vida

No tan sols el nivell d'estudis dels pares (de la mare, fonamentalment), sinó també el nombre de llibres a la llar, han estat, en nombrosíssims estudis (alguns de primer ordre), correlats del nivell de desenvolupament lingüístic i escolar dels infants. Per tant, llegir acompanyat per l'adult és un hàbit valuósíssim que cal fomentar.

Iniciatives com la de reprendre el programa Nascuts per llegir és una molt bona notícia, però cal fer més. Cal potenciar l'existència d'informacions i de formacions adreçades a conscienciar els pares i mares de la importància de la lectura. Moments sensibles, com els cursos prepart, o l'estada postpart a les maternitats, poden ser bones ocasions per fer que els pares prenguin consciència de la importància que integrar l'hàbit de lectura compartida des de l'inici pot tenir en el desenvolupament dels seus fills. Cal expertesa professional per ensenyar a llegir a un infant. Per llegir a un infant de manera profitosa, en canvi, n'hi ha prou amb algunes orientacions que, avui dia, és relativament senzill transferir a través de tallers dinamitzats a les biblioteques, a les llars d'infants o, fins i tot, servint-se de les eines digitals.

El paper de les institucions

Les biblioteques

L'ús o assistència a la biblioteca ha estat utilitzat com a indicador de l'estatus socioeconòmic familiar en un nombre considerable d'estudis i, per tant, calen iniciatives estratègiques per estendre l'ús assidu d'aquest recurs entre els col·lectius menys afavorits i els que provenen d'altres cultures.

Les institucions culturals

L'aprenentatge vivencial a través del parteneriat escola-institució cultural requereix planificació estratègica i recursos. L'efecte del component motivador de l'aprenentatge *hands-on* i la contextualització intensa de les activitats poden ser particularment desitjables en entorns on la desafecció de la població envers el sistema educatiu és acusada.

El Pla nacional de lectura (i escriptura)

Sense posar en qüestió el potencial del pla, creiem que el contingut d'aquest informe avala la conveniència d'explorar la possibilitat de revisar-ne la configuració actual per estendre'l en dos sentits:

- En primer lloc, actualitzar la representació de la competència lectora entenent-la com a component de la literacitat (*literacy*), és a dir, la capacitat d'accedir i usar a propòsit la llengua escrita tant per llegir com per escriure. Contribuir a superar la desconexió (sovint no premeditada) entre lectura i escriptura té implicacions importants, especialment en relació amb el treball de llengua escrita fet des de les aules escolars.
- En segon lloc, adoptar un posicionament clar que, explícitament, vinculi la importància de l'hàbit lector i la comprensió lectora a tots els gèneres textuais. Una aposta clara en aquesta direcció hauria de tenir repercussions importants en la publicació de textos no narratius, de qualitat, en català, adreçats a públics de totes les edats i de tots els nivells de competència lectora.

En la societat del coneixement i la informació, llegir i escriure no són una opció, són una necessitat. Ara bé, aprendre a llegir i escriure són processos cognitivament complexos que requereixen esforç. L'escola és un entorn estructurat on, a diferència d'altres espais, les dinàmiques d'aprenentatge demanen a la canalla una actitud atenta i concentrada, capaç d'evitar voluntàriament distraccions externes. Sabem, empíricament, que això modela els mecanismes neurològics subjacents a les funcions executives (atenció i concentració) que, alhora, prediuen el rendiment en lectura i matemàtiques (Brod *et al.*, 2017) i les competències socials i cognitives en l'adolescència (Zelazo i Muller, 2010). No obstant això, la tecnologia i l'imaginari d'un aprenentatge gamificat ha posat en qüestió aquest model d'aprenentatge basat en l'esforç i la disciplina sense proposar una alternativa contrastada. Malgrat el soroll informatiu, cal abordar els canvis necessaris per retornar el prestigi a la comunitat docent. Sense aquest reconeixement social, difícilment podrà l'educació formal produir els resultats que n'esperem.

Bibliografia

- ANGLIN, J. M. (1993). «Vocabulary development: A morphological analysis». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, núm. 102. <https://doi.org/10.2307/1166112>.
- APPLEBEE, A. N., LANGER, J. A., NYSTRAND, M. i GAMORAN, A. (2003). «Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English». *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 3, p. 685-730. <https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- BABAYIĞIT, S., ROULSTONE, S. i WREN, Y. (2021). «Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 91, núm. 1, p. 148-168. DOI: 10.1111/bjep.12353
- BERMAN, R. A. (2016). «Linguistic literacy and later language development». A: J. Perera, M. Aparici, E. Rosado i N. Salas (Eds.), *Written and Spoken Language Development across the Lifespan: Essays in Honour of Liliana Tolchinsky*. Springer, p. 181-200.
- BOWYER-CRANE, C. i SNOWLING, M. J. (2005). «Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure?» *British Journal of Educational Psychology*, vol. 75, núm. 2, p. 189-201. <https://doi.org/10.1348/000709904X22674>
- BROD, G., BUNGE, S. A. i SHING, Y. L. (2017). «Does One Year of Schooling Improve Children's Cognitive Control and Alter Associated Brain Activation?» *Psychological Science*, vol. 28, núm. 7, p. 967-978. DOI: 10.1177/0956797617699838.
- CABELL, S. Q., JUSTICE, L. M., MCGINTY, A. S., DECOSTER, J. i FORSTON, L. D. (2015). «Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 30, p. 80-92.

- CALET, N., DEFIOR, S. i GUTIÉRREZ-PALMA, N. (2015). «A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children». *Journal of Research in Reading*, vol. 38, núm. 3, p. 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- COLTHEART, M. (2006). «Dual route and connectionist models of reading: An overview». *London Review of Education*, vol. 4, núm. 1, p. 5-17.
- DAVIES, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. Routledge Falmer.
- DICKINSON, D. K. i PORCHE, M. V. (2011). «Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities». *Child Development*, vol. 82, núm. 3, p. 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- DICKINSON, D. K. i TABORS, P. O. (1991). «Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five». *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, núm. 1, p. 30-46. <https://doi.org/10.1080/02568549109594820>
- DICKINSON, D. K. i TABORS, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Brookes Publishing.
- DIGNATH, C. i VEENMAN, M. V. J. (2021). «The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning-Evidence from classroom observation studies». *Educational Psychology Review*, vol. 33, núm. 1, p. 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09546-2>
- EBERT, S. (2020). «Early Language Competencies and Advanced Measures of Mental State Understanding Are Differently Related to Listening and Reading Comprehension in Early Adolescence». *Frontiers in Psychology*, vol. 11, p. 952. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00952.
- FRANCIS, D. J., KULESZ, P. A. i BENOIT, J. S. (2018). «Extending the simple view of reading to account for variation within readers and across texts: The Complete View of Reading (CVRi)». *Remedial and Special Education*, vol. 39, núm. 5, p. 274-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518772904>
- GOUGH, P. B. i TUNMER, W. E. (1986). «Decoding, reading, and reading disability». *RASE: Remedial & Special Education*, vol. 7, núm. 1, p. 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- GRAHAM, S. (2018). «A Revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing». *Educational Psychologist*, vol. 53, núm. 4, p. 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- GRAINGER, J. i ZIEGLER, J. C. (2011). «A dual-route approach to orthographic processing». *Frontiers in Psychology*, vol. 2, núm. 54, p. 1-13. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00054
- HEATH, S. B. (1982). «What no bedtime story means: Narrative skills at home and school». *Language in Society*, vol. 11, núm. 1, p. 49-76. <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- HOFF, E. (2013). «Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: Implications for closing achievement gaps». *Developmental Psychology*, vol. 49, núm. 1, p. 4-14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- JUSTICE, L. M., KADERAVEK, J. N., FAN, X., SOFKA, A. i HUNT, A. (2009). «Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing». *Language Speech and Hearing Services*, vol. 40, núm. 1, p. 67-85. DOI: 10.1044/0161-1461(2008/07-0098).

- JUSTICE, L. M., MCGINTY, A. S., PIASTA, S. B., KADERAVEK, J. N. i FAN, X. (2010). «Print-focused read-alouds in preschool classrooms: intervention effectiveness and moderators of child outcomes». *Language Speech and Hearing Services in Schools*, núm. 41, vol. 4, p. 504-20. DOI: 10.1044/0161-1461(2010/09-0056).
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). «Language and cognitive processes from a developmental perspective». *Language and Cognitive Processes*, vol. 1, núm. 1, p. 61-85.
- KIEFFER, M. J. i LESAUX, N. K. (2022). «Literacy development in English learners: A research synthesis». *Educational Psychology Review*, vol. 34, núm. 2, p. 789-815. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09628-7>
- KIM, Y. G. i SCHATSCHNEIDER, C. (2017). «Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW)». *Journal of Educational Psychology*, vol. 109, p. 135-150. DOI: 10.1037/edu0000129
- KIM, Y. S. G., PETSCHER, Y., UCCELLI, P. i KELCEY, B. (2020). «Academic language and listening comprehension—Two sides of the same coin? An empirical examination of their dimensionality, relations to reading comprehension, and assessment modality». *Journal of Educational Psychology*, vol. 112(7), p. 1367-1387. <https://doi.org/10.1037/edu0000430>
- KIM, Y. S. G. (2023). «The role of inferential reasoning in reading comprehension development: A synthesis of research findings». *Educational Psychology Review*, vol. 35, núm. 1, p. 21-45. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09693-1>
- KIM, Y. S. G. (2020a). «Toward integrative reading science: The direct and indirect effects model of reading». *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), p. 469-491. <https://doi.org/10.1177/0022219420908239>
- KIM, Y. S. G. (2020b). «Hierarchical and dynamic relations of language and cognitive skills to reading comprehension: Testing the direct and indirect effects model of reading (DIER)». *Journal of Educational Psychology*, 112(4), p. 667-684. <https://doi.org/10.1037/edu0000407>
- KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model». *Psychological Review*, vol. 95, núm. 2, p. 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- LACOE, J., PAINTER, G. i WILLIAMS, D. (2020). «Museums as Classrooms: The Academic and Behavioral Impacts of 'School in the Park'». *AERA Open*. 6. 233285842094030. 10.1177/2332858420940309.
- LAW, CHARLTON, DOCKRELL, GASCOIGNE, MCKEAN i THEAKSTON, A. (2017). *Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantage backgrounds A Report for the Education Endowment Foundation*.
- LIMPO, T., FILIPE, M., MAGALHÃES, S., CORDEIRO, C., VELOSO, A., CASTRO, S. L. i GRAHAM, S. (2020). «Development and validation of instruments to measure Portuguese third graders' reasons to write and self-efficacy». *Reading and Writing*, núm. 33, p. 2173-2204. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10039-z>
- MASSONNIÉ, J., LLAURADO, A., SUMNER, E. i DOCKRELL, J. E. (2022). «Oral language at school entry: dimensionality of speaking and listening skills». *Oxford Review of Education*, vol. 48, núm. 6, p. 743-766. <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2013189>
- MELBY-LERVÅG, M., LYSTER, S. A. i HULME, C. (2012). «Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review». *Psychology Bulletin*, vol. 138, núm. 2, p. 322-52. DOI: 10.1037/a0026744.

- MEYER, B. J. F. i RAY, M. N. (2017). «Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text». *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 4, núm. 1, p. 127-152.
- MERCER, N., i HOWE, C. (2012). «Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory». *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, núm. 1, p. 12-21.
- NATION, K. i SNOWLING, M. J. (1998a). «Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension». *Child development*, vol. 69, núm. 4, p. 996-1011.
- NATION, K. i SNOWLING, M. J. (1998b). «Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties». *Journal of Memory and Language*, vol. 39, p. 85-101. DOI:10.1006/jmla.1998.2564
- NATIONAL READING PANEL (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- NOBLE, C., SALA, G., LOWE, M., LINGWOOD, J., ROWLAND, C., GOBET, F., i PINE, J. (2019). «The Impact of Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Meta-Analysis». 10.31234/osf.io/cu7bk.
- OAKHILL, J. V. i CAIN, K. (2012). «The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study». *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 2, p. 91-121. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OKKINGA, M., STEENSEL, R., VAN GELDEREN, A. J. S., VAN SCHOOTEN, E., SLEEGERS, P. J. C. i ARENDS, L. R. (2018). «Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis». *Educational Psychology Review*, vol. 30, núm. 4, p. 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- PACE, A., LUO, R., HIRSH-PASEK, K. i GOLINKOFF, R. (2017). «Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development». *Annual Review of Linguistics*. 3. 10.1146/annurev-linguistics-011516-034226.
- PAIGE, D. D., RASINSKI, T. V. i MAGPURI-LAVELL, T. (2021). «Reading fluency: Past, present, and future considerations». *Reading Psychology*, vol. 42, núm. 6, p. 497-522. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1960317>
- PERFETTI, C., LANDI, N. i OAKHILL, J. (2005). «The acquisition of reading comprehension skill». M. J. Snowling i C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, p. 227-247. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- PIASTA, S. B. i WAGNER, R. K. (2010). «Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction». *Reading Research Quarterly*, vol. 45, núm. 1, p. 8-38. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- PIRLS 2021. Ministerio de educación y formación profesional. Programa para la Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora.
- PISA 2018. Ministerio de educación, formación profesional y deportes. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes.

- RASINSKI, T., RIKLI, A. i JOHNSTON, S. (2009). «Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?» *Literacy Research and Instruction*, vol. 48, núm. 4, p. 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>.
- RICKETTS, J., LERVÅG, A., DAWSON, N., TAYLOR, L. A. i HULME, C. (2019). «Reading and Oral Vocabulary Development in Early Adolescence». *Scientific Studies of Reading*, vol. 24, núm. 5, p. 380-396. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1689244>.
- SEIFERT, S., SCHWAB, S., i GASTEIGER-KLICPERA, B. (2015). «Effects of a Whole-Class Reading Program Designed for Different Reading Levels and the Learning Needs of L1 and L2 Children». *Reading & Writing Quarterly*, 32(6), 499-526. <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1029176>
- SHIN, S. J. (2017). «Bilingualism in Schools and Society: Language, Identity, and Policy», Second Edition (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315535579>
- SNOW, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2002.
- SNOWLING, M. J. i HULME, C. (2021). «Annual Research Review: Reading disorders revisited – The critical importance of oral language». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 62, núm. 5, p. 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>.
- SUÁREZ-COALLA, P. i CUETOS, F. (2012). «Predictores de la lectura y la escritura en castellano». *Infancia y Aprendizaje*.
- SCHMITT, N., JIANG, X. i GRABE, W. (2011). «The percentage of words known in a text and reading comprehension». *Modern Language Journal*, vol. 95, núm. 1, p. 26-43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- STANOVICH, K. E. (1986). «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, núm. 4, p. 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>.
- TOLCHINSKY, L. (2004). «The nature and scope of later language development». A R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. John Benjamins, p. 233-248.
- UCCELLI, P., BARR, C. D., DOBBS, C. L., GALLOWAY, E. P., MENESES, A. i SÁNCHEZ, E. (2015). «Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners». *Applied Psycholinguistics*, vol. 36, núm. 5, p. 1077-1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- VERHOEVEN, L. (2000). «Components in early second language reading and spelling». *Scientific Studies of Reading*, vol. 4, núm. 4, p. 313-330. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0404_4
- VERMEER, A. (2001). «Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input». *Applied Psycholinguistics*, vol. 22, p. 217-234.
- ZELAZO, P. D. i MÜLLER, U. (2011). «Executive function in typical and atypical development». U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development* (2 ed., p. 574-603). Wiley Blackwell.
- ZELAZO, P. D. i CARLSON, S. M. (2020). «The development of executive function

in childhood». *Child Development Perspectives*, vol. 14, núm. 4, p. 207-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12378>.

ZHAO, S., PERFETTI, C. A. i YANG, C. (2021). «Teaching inference-making strategies to improve young children's reading comprehension». *Journal of Research in Reading*, vol. 44,

núm. 1, p. 121-139. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>.

ZIEGLER, J. C. i GOSWAMI, U. (2005). «Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory». *Psychological Bulletin*, vol. 131, núm. 1, p. 3-29. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>.

Notes

Aquestes notes s'han generat tenint en compte el temps que ha passat entre l'anàlisi reportada en l'informe i el moment de la publicació.

Nota de la p. 48

Un nombre creixent de països, tant europeus com d'altres contextos, ensenyen i avalu- en la competència lectora sobre la base d'estàndards educatius nacionals. Aquests estàndards especifiquen amb precisió quins coneixements i habilitats s'han d'assolir en cada nivell educatiu. Aquesta concreció facilita la implementació de pràctiques fo- namentades en l'evidència científica, ja que permet connectar els objectius d'aprenen- tatge amb metodologies didàctiques avaluades empíricament. A més, contribueixen a garantir l'equitat educativa, establint expectatives comunes per a tot l'alumnat, inde- pendentment del centre educatiu o del context socioeconòmic de procedència.

A Catalunya, en canvi, s'ha optat per publicar un conjunt d'orientacions curriculars. Tot i que representen un esforç valuós per guiar la tasca docent, no està clar que siguin suficients per revertir les mancances detectades en l'aprenentatge lector. Hi identifi- quem tres limitacions importants.

- En primer lloc, el seu caràcter orientatiu: tot i que ofereixen pautes generals sobre com desenvolupar les competències i continguts del currículum, deixen un ampli marge d'interpretació als equips docents. Això pot afavorir una aplicació desigual entre centres i dins del mateix centre. Cal recordar que, en cursos anteriors, els re- sultats de comprensió lectora mostraven una variabilitat intracentre d'aproxima- dament el 80%, enfront d'un 20% de variabilitat intercentre (dada no publicada en el curs 2024-2025). Aquest patró indica que les diferències en el rendiment lector entre alumnes d'un mateix centre són molt més grans que entre escoles diferents, fet que suggereix desigualtats importants en l'experiència d'aprenentatge dins d'un mateix entorn educatiu.
- En segon lloc, aquestes orientacions no són exhaustives i no inclouen cap proposta clara sobre el desplegament progressiu de les competències en cada nivell educatiu dins dels cicles. Això dificulta que els docents puguin identificar amb precisió el punt de partida dels seus alumnes i adaptar les propostes didàctiques a les necessitats reals. Elaborar orientacions per cicles, sense detallar els objectius curs per curs, incrementa el risc de proposar activitats per a les quals els infants encara no estan preparats, ja que no han consolidat les habilitats prèvies necessàries.
- En tercer lloc, les orientacions no estan adequadament alineades amb l'evidència científica disponible. Per exemple, les propostes sobre comprensió lectora se cen- tren en l'ús d'estratègies abans, durant i després de la lectura, sovint en contextos

d'aprenentatge generats pels mateixos alumnes. No s'explicita, però, que aquestes estratègies han de ser objecte d'una instrucció explícita, sistemàtica i estructurada —amb fases de modelatge, pràctica guiada i ensenyament recíproc— com recomanen nombroses revisions internacionals (p. ex., Spörer *et al.*, 2009; EEF, 2021; Graham i Harris, 2005). Tampoc no es fa referència a l'ensenyament directe del lèxic, especialment el lèxic específic i abstracte dels textos informatius, malgrat la seva rellevància per a la comprensió en les etapes mitjanes i superiors de primària.

Fer explícita la connexió entre els estàndards educatius i l'evidència científica no tan sols és una garantia de fiabilitat, sinó també una oportunitat per fer del currículum una font de coneixement actualitzat per al professorat. Unes orientacions més precises, informades per la recerca i acompanyades de recursos concrets d'avaluació i instrucció, podrien afavorir una pràctica més coherent, equitativa i eficaç en l'ensenyament de la lectura.

Nota de la p. 55

L'anàlisi dels resultats de les proves de llengua catalana i comprensió lectora dins les Competències Bàsiques del curs 2024-2025 mostra la persistència d'alguns problemes importants.

- En primer lloc, els resultats, expressats en puntuacions mitjanes globals, no van acompanyats de cap anàlisi estadística ni cap mesura de dispersió (com ara la desviació estàndard), elements imprescindibles per interpretar adequadament tant les mitjanes com l'abast real dels canvis observats.
- En segon lloc, la vinculació entre la puntuació mitjana i un determinat nivell de rendiment manca de fonamentació tècnica. No es defineix quines habilitats concretes caracteritzen els quatre grups de rendiment (baix, mitjà-baix, mitjà-alt i alt) que s'utilitzen. Això limita greument el potencial dels resultats per guiar processos de millora pedagògica o intervenció educativa.
- En tercer lloc, la revisió del disseny de la prova posa en dubte la validesa de la prova per mesurar de manera precisa i fiable la competència lectora. Mentre que el marc conceptual de la prova parteix d'una definició adequada de la comprensió lectora, entenent-la com la capacitat per llegir diferents tipus de text i mobilitzar processos de comprensió literal, inferencial i reflexiva, la seva concreció en el disseny de la prova presenta limitacions significatives. En particular, s'hi detecta un pes excessiu de les preguntes centrades en la comprensió lèxica i diverses inconsistències entre els objectius d'avaluació declarats i el contingut real de les preguntes.

En resum, una avaluació censal requereix una inversió considerable de recursos públics i, per tant, ha d'aportar un retorn informatiu proporcional. Això implica oferir dades que permetin respondre amb claredat a preguntes fonamentals: quines habilitats han assolit els alumnes? Quines dificultats persisteixen? Quines mesures s'articularan per donar-hi resposta? Centrar la comunicació dels resultats en una única puntuació global, mancada de precisió tècnica, pot acabar distorsionant la pràctica educativa (orientant-la cap a la superació de la prova) sense aportar informació útil per a la planificació pedagògica o la presa de decisions en l'àmbit de centre o de sistema.

INFORMES BREUS 78

Catalunya arrossega des de fa més de quinze anys uns resultats preocupants en comprensió lectora, tant en les proves internacionals com en les de competències bàsiques. Aquest dèficit no només limita el rendiment acadèmic de l'alumnat, sinó que en compromet seriosament les oportunitats futures, tant en l'àmbit personal com en el professional.

Aquest informe ofereix una mirada rigorosa i accessible a la recerca actual sobre la manera en què s'aprèn a llegir, tot identificant els factors clau que condicionen l'adquisició de la comprensió lectora. A més, fa una anàlisi detallada de la situació a Catalunya i examina algunes polítiques públiques que han resultat exitoses a d'altres països del món i que bé podrien inspirar estratègies efectives per al nostre país.

Els resultats de l'estudi permeten traçar un conjunt de propostes concretes —mesures, recursos i polítiques— que poden implementar-se a curt i mitjà termini des de l'administració educativa i amb la implicació d'altres agents institucionals i comunitaris. Un document imprescindible per a tothom que vulgui entendre i revertir una de les assignatures pendents més crítiques del nostre sistema educatiu.

