

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Facultat de Pedagogia
Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

TESI DOCTORAL

LES ACTITUDS ENVERS LA LECTURA:
Un model d'anàlisi a l'Educació Primària



Autor: NURIA RAJADELL i PUIGGROS
Directora: Dra. MARIA PLA i MOLINS

Barcelona, Març 1990.

2. CONSTRUCCIO DEL TEST I JUSTIFICACIO ESTADISTICA

Una vegada realitzada l'Anàlisi Descriptiva hem passat a avaluar la validesa i la fiabilitat dels qüestionaris d'actituds envers la lectura (IAL-2, IAL-3 i IAL-4).

1. VALIDESA:

A "Material i Mètodes" (veure **Capítol 3. "Instrumentació: factors personals"**) ja hem explicat el perquè s'han construït d'aquesta manera concreta els qüestionaris, a partir de les referències bibliogràfiques consultades, el qual permet una primera validació del contingut dels mateixos.

Una altra manera de validar-los és a través de l'estudi de la concurrència o relació entre les puntuacions globals dels diferents qüestionaris i d'altres indicadors, ja siguin externs o paral·lels. En aquest sentit s'ha considerat la relació existent entre les qualificacions anteriors globals (QAG), les qualificacions anteriors en llengua (QAL), i la maduresa intel·lectual (MI), respecte les puntuacions globals dels IAL'S; mitjançant l'aplicació d'una correlació no paramètrica ("R" DE PEARSON). La relació entre maduresa intel·lectual i les actituds envers la lectura és confirmada per diversos autors (Harris i Sipay 1980, Hummel 1984, Dreher i Singer 1986).

Els valors de "r" (veure **Annex 19: Taula 22**, pp. 260) han resultat ser despreciables si bé han sigut estadísticament significatius ($p < 0.001$); fet que no ens ha d'estranyar ja que tenint en compte la validesa de constructe, la qual atén al grau en què els qüestionaris o millor dit, les seves puntuacions, són congruents amb la certesa de que els nens de 10 anys aproximadament posseeixen actituds positives envers la lectura; ens hem trobat uns valors de Skewness inferiors a -0.8 (asimetria negativa) pels IAL-2 i IAL-3, mentre que no ha estat aquest el cas de l'IAL-4 (Skewness de -0.4). Extensa bibliografia ho corrobora: Chiu 1973, Bamberger 1975, Stanchfield i Fram 1979, Tourrette 1982, Riding 1986.

Per altra part, la validació concurrent paral·lela ha tingut en consideració la variable "Jo llegeixo" (JL), tot trobant valors estadísticament significatius de r de Pearson, de .27, .36 i .43 pels IAL-2, IAL-3 i IAL-4, respectivament.

2. FIABILITAT:

En segon lloc i per avaluar la **fiabilitat interna** d'aquests qüestionaris o la consistència interna dels mateixos hem determinat el **COEFICIENT α DE CRONBACH** segons la fórmula següent:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right)$$

sent **k** el número d'ítems inclosos als diferents IAL'S, **S_i^2** la variança de cadascun dels ítems i **S_t^2** la variança de les puntuacions globals de cada qüestionari. El resultat obtingut es mostra en la taula següent:

PROVES	NOMBRE D'ITEMS	COEF. α DE CRONBACH
IAL-2	30	0.84
IAL-3	30	0.82
IAL-4	20	0.64

Taula 23. Coeficients α de Cronbach dels IAL-2, IAL-3 i IAL-4.

Resultats que ens determinen que aquests qüestionaris són fiables (des del punt de vista intern), degut a que els coefi-

cients α obtinguts tant per l'IAL-2 com per l'IAL-3 són alts, tot atenent la referència de $\alpha > 0.75$ (Bisquerra 1987, pp. 289). En canvi, el coeficient de l'IAL-4 no supera aquest límit si bé també es pot considerar important. Per tal de veure si es pot millorar la fiabilitat dels mateixos s'ha procedit a eliminar alguns ítems que podrien no beneficiar la puntuació global.

En aquest sentit, per calcular aquests coeficients α eliminem les variables "Llegir quan m'obliguen a casa" (QO) i "Llegir perquè m'obliga el mestre" (OM) de l'IAL-2, ja que han estat les que no han correlacionat gens amb la puntuació global d'aquest IAL. Per tant, considerant la mateixa fórmula de càlcul amb $k = 28$ s'ha obtingut un coeficient α de 0.86. Per l'IAL-3 s'han eliminat, pel mateix motiu que en el cas anterior, les variables "No m'agrada que el mestre m'obligui a llegir" (OB), "No m'agrada llegir en veu alta davant els pares" (NV), "No m'agraden els llibres amb lletra petita" (NP) i "No m'agrada que a casa m'obliguin a llegir" (CO), obtenint amb $k = 26$ un coeficient α de 0.86. Per últim, eliminant només la variable "Quan estic llegint i em trobo una paraula que no conec" (PA) de l'IAL-4, s'ha aconseguit un coeficient α de 0.67. Com que la variació ha estat molt minsa prenem en consideració les α tal com acabem d'exposar tot excloent aquestes sis variables: IAL-2 (0.86), IAL-3 (0.86) i IAL-4 (0.67).

Avaluem també la **fiabilitat externa** entre els diversos qüestionaris mitjançant el COEFICIENT DE CONCORDANCIA "W" DE KENDALL, al comparar més de dues variables o només dues respectivament. En aquest sentit s'ha avaluat si hi ha relació entre les puntuacions globals dels IAL-2, IAL-3 i IAL-4, i entre aquelles variables que es repeteixen a cadascun d'ells, encara que s'hagin formulat de manera diferent.

Els resultats obtinguts a l'avaluar el coeficient W de Kendall, han estat els següents:

VARIABLES				n	W	X ²
Puntuacions globals	IAL-2	IAL-3	IAL-4	809	.77	1244
	LD	IX	UI	798	.11	172
	JE	IC	MX	798	.04	58
	MV	EE	XV	791	.01	8
	VA	VC	DD	802	.02	36
	SI	NS	SS	796	.01	11
	LR	RC	ER	803	.05	84
	BB	MB	OA	766	.02	30
	TM	IA	OU	800	.09	145
	QV	VL	VT	789	.06	98
	QO	CO	OL	771	.05	78
	RT	RE	GU	782	.07	109
	ES	PY	SE	795	.01	15

GL = 2 en tots els casos
p <0.001 en tots els casos excepte MV-EE-XV que és p <0.05

Taula 24. Resultats del coeficient de concordança W de Kendall als IAL-2, IAL-3 i IAL-4.

Com es pot observar, totes les variables que es repeteixen mostren una significativa relació entre elles. Les variables ressaltades en negreta són les que han presentat un rang mig més alt, fet que ens indica que són les millors i que tindrem en compte posteriorment a l'hora d'elaborar el qüestionari definitiu sobre les actituds envers la lectura.

Per altra part la comparació entre dues variables que es repeteixen, tot i estan redactades de manera diferent, l'hem avaluat a través del COEFICIENT "T" DE KENDALL, obtenint els següents resultats, on indiquem també la X² i la r de Pearson.

IAL-2	IAL-3	IAL-4	n	X ²	T _B	r
LS	SV		805	294	.40	.47
LP	NP		799	285	.32	.37
TV	TL		799	378	.44	.51
OM	OB		792	92	.17	.20
VP	NV		795	230	.28	.32
TT	BT		783	172	.28	.32
LC	TQ		808	264	.40	.46
AN	MC		805	120	.26	.31
PJ	JP		803	62	.19	.21
DO	OP		798	134	.30	.33
CP	SP		799	194	.34	.39
IP	IS		796	261	.44	.47
EX	BE		787	138	.29	.31
ML	BM		787	198	.26	.33
FD	MD		789	237	.40	.43
PM	MP		793	134	.30	.31
DV	VX		784	98	.25	.26
EH		XP	807	146	.30	.34
p < 0.001 en tots els casos, tant per X ² , T _B com r						

Taula 25. Resultats del coeficient de correlació T de Kendall als IAL-2, IAL-3 i IAL-4.

Com es pot observar, totes les variables estan relacionades entre elles, i, per tant, podem afirmar que els IAL'S són vàlids i posseeixen consistència interna i externa quan són contraposats els uns amb els altres.

3. BAREMACIO:

Seguidament, s'ha procedit a baremar els diferents inventaris (IAL-2, IAL-3 i IAL-4) obtenint els seus respectius percentils, aconseguits els quals i pel fet de que la distribució ha estat asimètrica negativa, és a dir, positivitzada, els intervals de classe categòrics han estat diferents dels teòrics (veure **Capítol 3. Instrumentació: factors personals**).

Per tant, atenent el tipus d'investigació i de mostra hem treballat els intervals de classe següents:

I A L - 2	
INFORMACIO:	
-Preguntes positives:	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30
-Preguntes negatives:	5, 10, 23, 26, 28
PUNTUACIO:	
Puntuació molt baixa	- 41
Puntuació baixa	42 - 65
Puntuació moderada	66 - 114
Puntuació alta	115 - 138
Puntuació molt alta	139 -

Taula 26. Baremació de l'IAL-2.

I A L - 3	
INFORMACIO:	
-Preguntes positives:	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30
-Preguntes negatives:	5, 6, 10, 15, 20, 24, 25
PUNTUACIO:	
Puntuació molt baixa	- 41
Puntuació baixa	42 - 65
Puntuació moderada	66 - 114
Puntuació alta	115 - 138
Puntuació molt alta	139 -

Taula 27. Baremació de l'IAL-3.

I A L - 4	
INFORMACIO:	
-Preguntes positives:	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 14 15, 16, 18, 19, 20
-Preguntes negatives:	6, 7, 10, 17
PUNTUACIO:	
Puntuació molt baixa	- 27
Puntuació baixa	28 - 43
Puntuació moderada	44 - 76
Puntuació alta	77 - 92
Puntuació molt alta	93 -

Taula 28. Baremació de l'IAL-4.

Obtinguts aquests intervals realitzem les anàlisi de contrast i totes les anàlisi posteriors. Preferentment treballem amb l'IAL-3, ja que ha estat el que ens ha donat una fiabilitat més elevada.

**3. PROVES DE NORMALITAT, ASSO-
CIACIO I CORRELACIO**

Per a comprovar la hipòtesi de normalitat hem aplicat la PROVA DE KOLMOGOROV-SMIRNOV, que ens ha demostrat que totes les variables es distribueixen de manera normal ($p < 0.001$).

La PROVA DE XI QUADRADA s'ha aplicat per a determinar dos fets: comparar les freqüències observades de dues variables per tal de veure si hi ha diferències entre elles i comparar si aquestes dues variables són independents o bé estan associades, és a dir, el canvi dels valors d'una d'elles es modifica de manera paral·lela al canvi dels valors de l'altra. Podem observar els resultats concrets a la **Taula 29** (veure **Annex 20**, pp. 289).

Volem assenyalar que en la immensa majoria dels resultats comentats, l'associació ha resultat significativa ($p < 0.001$); per tant, quan tingui lloc un altre grau d'associació, aquest serà especificat.

El COEFICIENT "R" DE PEARSON permet establir el grau de dependència o concomitància (funcional o causal) entre dues variables. Ara bé, aquest coeficient pot ser baix però significatiu; fet que ens indicaria que tot i que la correlació és imperfecta o baixa, pot existir o no dependència amb un cert marge d'error.

A la **Taula 22** (veure **Annex 19**, pp. 260) es poden observar especificats els coeficients "r" i la seva significació corresponent.

A través dels resultats obtinguts comprovem que l'índex més elevat de correlació entre variables es troba en els factors que engloben el B.A.D.Y.G.:

La correlació més elevada es troba entre la Maduresa Intel·lectual (MI) i els dos valors que la formen: Intel·ligència General Verbal (IGV) i Intel·ligència General No Verbal (IGN), amb uns coeficients $r = .98$ i $r = .87$ respectivament; existeix igualment una alta correlació ($r = .83$) amb Habilitat Mental Verbal (HNV). A un nivell inferior ($r = .54 - .63$), MI

correlaciona amb Habilitat Mental No Verbal (HMN), Comprensió Verbal (CV), Aptitud Numèrica (AN) i Raonament Lògic (RL).

Es manté un elevat índex de correlació ($r = .63 - .88$) entre els diferents factors del BADYG: Intel·ligència General Verbal amb HMV, CV, IGN, HMN, APN i RL; Intel·ligència General No Verbal amb HMN, PL i, APE; Habilitat Mental Verbal amb IGN, HMN, CV, APN i RL; Habilitat Mental No Verbal amb RL.

A mesura que el nivell de correlació va decreixent els factors més generals del BADYG apareixen amb menys freqüència, mentre que els factors aïllats o més independents són els més destacats, com són Memòria ($r = .23 - .56$) o Atenció ($r = .07 - .38$).

Aptitud Numèrica, Comprensió Verbal i Aptitud Espacial mantenen correlacions moderades amb diversos factors ($r = .36 - .58$).

Existeixen també correlacions elevades entre altres factors exteriors al BADYG. La més destacada correspon entre la qualificació anterior en llengua (QAL) i la qualificació anterior global (QAG) en la que r resulta ser de .86; correlació que no ens sorprèn degut a que és del tot lògic i indiscutible el seu lligam. També observem el lligam entre l'agradar anar a l'escola (AE) i el seu perquè (PQ) ($r = .74$), qüestions molt relacionades entre elles ja que una no és més que l'ampliació de l'altra.

Amb correlacions de tipus més moderat ($r = .59$ i $r = .58$ respectivament) trobem dos grups d'interès:

- els estudis del pare (EP) amb els de la mare (EM), que tal com hem observat en l'anàlisi descriptiva la immensa majoria es troben ubicats en la possessió d'estudis elementals

- l'agradabilitat o no dels llibres de text que s'utilitzen a l'escola (TX) amb l'esbrinament del seu perquè (PE).

Per últim englobem aquells factors que tot i mantenint correlació, és d'un nivell força baix ($r = .21 - .35$). Un dels blocs més destacables està format per una sèrie de factors relacionats amb el tipus d'escola (PP), com són: sexe (SX), nivell socio-econòmic (NSE), estudis del pare (EP) i de la mare

(EM), assignatures menys preferides (ANI i AN2), llibre de text que menys agrada (RG), i la quantitat de llibres que es llegeixen a l'escola (EL). També es correlacionen amb PP força factors del BADYG: MI, IGV, IGN, HMV, HMN, CV, APN i MEM.

Els estudis del pare (EP) mantenen un grau de correlació baix ($r = .21 - .30$) amb diversos factors tant del BADYG (MI, IGV, IGN, HMV, CV i APN), com externs: nivell socio-econòmic (NSE), treball actual del pare (TAP) i de la mare (TAM) i, el perquè del llibre de text menys preferit (RQ).

Amb els estudis de la mare (EM) hi correlacionen ($r = .20 - .29$) menys factors: nivell sòcio-econòmic (NSE) i treball actual (TAM).

Quant les dades referents a l'opinió personal de l'infant també hi trobem graus de correlació diversos ($r = .20 - .34$):

- l'alumne treballador (CT) i: MI, IGV, IGN, APN, RL; QAG i QAL

- l'alumne atent (CA) i: MI, IGV, HMV, APN, RL, MEM; QAG i QAL

- l'alumne responsable (CR) amb menys factors: QAG, CT i CA

- l'alumne net i ordenat (CN) amb: CA, CT, CR i CC (alumne cuidadós).

Ambdós, CT i CA, també correlacionen entre ells. L'alumne treballador, net i atent manté correlació amb l'estudiar a casa (EC) ($r = .26 - .34$), a l'igual que aquesta (EC) amb el perquè d'agradar o no anar a l'escola (PQ) amb un coeficient $r = .21$.

La qualificació global anterior (QAG) i l'obtinguda en llengua (QAL), que actuen de manera molt paral·lela, correlacionen amb tots els factors del BADYG, en un nivell entre moderat i baix ($r = .23 - .54$): MI, IGV, IGN, HMV, CV, APN, RL; i, HMN, APE, MEM i AT. També QAL i QAG correlacionen amb altres factors, com l'estar d'acord amb les notes que es van tenint a partir de l'esforç realitzat (NT) amb un coeficient $r = .29$ i $.30$ respectivament. NT manté un cert grau de correlació amb

IGN i APN (amb $r = .22$ i $.21$ respectivament).

Amb la variable sexe (SX) hi trobem algunes curioses correlacions, tot i que a un nivell baix ($r = .21 - .23$): l'acostumar a estudiar a casa (EC), l'ésser net i ordenat (CN) i el lloc de preferència a les hores lliures (HL).

Volem però ressaltar les variables més significatives que hem trobat immerses dins l'àmbit de la lectura, que seguidament detallarem:

El nivell més elevat de correlació ($r = .69$) el trobem entre els llibres que hi ha en català a casa (NC) i els que posseeix concretament l'infant (JN); coeficients molt similars en la majoria de les ocasions.

Troblem també un altre grup amb un coeficient de correlació prou interessant ($r = .50 - .52$):

- els llibres més llegits a la biblioteca (BL) i els més demanats en servei de préstec (DP); correlació totalment coherent, degut a que les preferències per un tipus concret de lectura s'acostumen a manifestar en totes les oportunitats que se li brinden a l'infant

- la freqüència de consulta de la biblioteca (BC) i la quantitat de llibres que hi sol·licita l'infant (DL); com més visita la biblioteca, més llibres acostuma a demanar.

Amb un coeficient de correlació menor, però significatiu, ($r = .17 - .38$) hi trobem un bon nombre de parelles de variables:

- el sexe (SX) amb la pràctica lectora preferida (PR); en l'anàlisi descriptiva es pot comprovar que tot i que predomina l'interès per llegir en veu alta, mentre en els nois es dona de manera pràcticament exclussiva, en les noies es combina amb la lectura silenciosa.

- alguns els factors del BADYG, com IGV i MEM, correlacionen amb la quantitat de lectura que es practica (JL); aquests factors tenen una certa influència en el fet de voler llegir més llibres o bé menys. Altres (MI, IGV, HMV i CV), amb la llibertat o no de posar-se a llegir (PL); els trets de tipus in-

tel.lectual-verbal de l'infant tenen la seva influència en la motivació per la lectura. I, per últim, MI, IGV, HVM, APN, CV i MEM, amb les dificultats mecàniques de la lectura; un major nivell o domini intel.lectual (sobretot verbal) comportarà un menor nombre de dificultats mecàniques.

- les qualificacions globals i concretament de llengua anteriors i amb alguns factors de l'IAL-1: JL i LA. Certament en les qualificacions hi juga un paper primordial la capacitació de tipus intel.lectual que acabem de contemplar en l'apartat anterior. Igualment la motivació per posar-se a llegir (LA) manté un gran lligam amb les ganes de treballar (CT).

- l'infant acostuma a llegir els còmics o llibres que es compra o bé que li deixen (LCL); d'aquí que la correlació amb ésser soci de la biblioteca (SB) sigui tinguda en compte, a l'igual que la motivació per posar-se a llegir (PL).

- el raonament pel qual un llibre de text és considerat com el millor (PO) es correlaciona amb alguns dels factors, com: el plaer que experimenta amb els llibres de text utilitzats a l'escola (TX) i, el perquè li agraden o no els llibres de text que s'utilitzen a l'escola (PE); qüestions íntimament relacionades degut a que l'una comporta i/o amplia l'altra. PO també es correlaciona amb el raonament pel qual un llibre de text és considerat com el pitjor (RQ). Amb PO i RQ obtenim doncs una visió de conjunt molt interessant sobre l'opinió que té l'infant sobre els llibres de text.

- els llibre en català menys preferit (YN) correlaciona amb una sèrie de qüestions d'interès: la llengua usual familiar (FU), el llibre que ha agradat menys (MA), el llibre preferit en català (NA), el temps de dedicació lectora per part de la família (FM), i amb PO. Ens adonem que la família hi juga una paper força important en les influències sobre la lectura en català.

- el llibre de text que menys agrada a l'infant (RG) està relacionat amb les assignatures que agraden menys, en primera opció (ANI) i en segona (AN2) respectivament. Es molt probable

que quan a l'infant no li agrada una assignatura, no li agradi massa tot allò que l'envolta: llibre de text, classe concreta, treballs a realitzar, etc.

- el nombre de llibres existents en català a casa (NC) correlaciona amb: la llengua usual de familiar (FU), amb el nombre de llibres que hi ha a casa, sense tenir en compte la llengua en què estan escrits (HH), i, amb el tipus d'escola que va l'infant (PP). Probablement, el fet de que una família no compri massa llibres juntament amb l'èsser castellano-parlant pot reflectir-se en el tenir una existència reduïda de llibres en català; si a més a més hi afegim el fet de que vagi a una escola totalment castellano-parlant, pot accentuar aquesta manca de necessitat i d'interès de llegir en català.

- la quantitat global de llibres que hi ha a casa (HH) té un elevat paral·lelisme amb el nombre que en posseeix l'infant (JN). Podem assegurar doncs, que l'afició lectora familiar es transmet, en general, al propi fill.

Hi ha també diverses relacions entre variables referents a la biblioteca:

- els llibres que més llegeix l'infant quan va a la biblioteca (BL) es troben molt relacionats amb el perquè hi va (BP) i amb la freqüència en què hi va (BC).

- la freqüència d'anar a la biblioteca (BC) està molt unida als llibres més sol·licitats en préstec (DP), factor aquest, molt relacionat amb la quantitat de llibres que acostuma a demanar a la biblioteca (DL).

- de retruc, la quantitat de llibres que acostuma a demanar a la biblioteca (DL) correlaciona amb l'èsser soci d'una biblioteca (SB).

Quant les puntuacions globals dels IAL'S hem trobat dos blocs interessants, tot i que el nivell de correlació es troba entre moderat i baix:

A) Moderat: figura la correlació entre la puntuació global de l'IAL-2 (I2R) i la primera qüestió de l'IAL-1: Jo llegeixo

(JL) ($r = .43$). També correlaciona amb la puntuació global de l'IAL-3 ($r = .52$) i de l'IAL-4 ($r = .42$), inventaris força semblants encara que amb certes diferències a nivell de redacció. La correlació és més elevada amb l'IAL-3 perquè hi ha molta si militud, més que no amb l'IAL-4.

Podem parlar d'una possible existència d'esbiaix degut a la pròpia presentació; ja que mentre a l'IAL-4 hi figuren menys qüestions i la seva presentació és amb dibuixos; als IAL-2 i IAL-3, hi ha un major nombre de qüestions i la presen tació pot no ser tan atractiva.

La puntuació global de l'IAL-3 correlaciona també amb la de l'IAL-4 ($r = .54$). La correlació existent entre IAL-2 i IAL-3, i, IAL-3 i IAL-4 és pràcticament la mateixa, ja que, tal com hem esmentat, aquests tres inventaris tenen moltes semblan ces.

B) Baix: hi trobem correlacions entre les puntuacions glo bals dels IAL'S i qüestions diverses pertanyents a algun d'ells com també amb altres qüestionaris.

Les variables amb les que més correlaciona l'IAL-2 ($r = .21 - .36$) són les següents: estar acostumat a estudiar a casa (EC), els problemes que es troba a l'hora de llegir (LA), el plaer envers els llibres de text utilitzats a l'escola (TX) i el raonament sobre el plaer o no de llegir en català (PRE). LA és amb la que manté un nivell més elevat.

L'IAL-3 correlaciona amb les activitats que prefereix fer quan es troba a casa (FC) ($r = .23$) i amb la quantitat de lectu ra que practica (JL) ($r = .36$). D'entre les possibilitats que hi ha en quant activitats a realitzar a casa, lògicament hi figura la lectura; d'ací la seva gran relació.

L'IAL-4 manté correlacions amb qüestions concretes com: Jo llegeixo (JL) i el raonament sobre el plaer o no de llegir en català (PRE) ($r = .27$ i $.23$ respectivament) i, el temps de lectura practicat per la família (FM) (amb una significació de $p < 0.05$ i una correlació de $r = .08$).

Ens adonem que la variable JL (Jo llegeixo) de l'IAL-1, és

la qüestió que en certa manera reflecteix la idea global dels inventaris, doncs la quantitat de lectura que es practica es troba totalment relacionada amb l'actitud que l'infant posseeix envers ella; d'aquí que es trobi representada en les correlacions amb els inventaris restants.

Em poso a llegir quan (PL) es tracta d'una qüestió força interessant degut a que manté una àmplia relació amb diverses variables del BADYG ($r = .21 - .24$), mostrant doncs que el motor que posa en marxa l'interès per llegir, està format, entre altres aspectes, per la pròpia capacitació intel·lectual (sobretot de tipus verbal).

Els possibles problemes mecànics que l'infant es pot trobar en el moment de llegir (LA) també estan relacionats amb diverses qüestions: pràcticament les mateixes que PL quant factors del BADYG ($r = .20 - .29$) a més a més d'altres com les qualificacions obtingudes o bé lo treballador que es senti el propi infant.

La següent Taula ens mostra de manera resumida el nombre i grau de correlacions existents:

CORRELACIO MOLT ALTA (0.8-1.0)

MI-IGV	IGV-HMV	IGN-HMN	QAL-QAG
MI-IGN	IGV-CV	IGN-RL	
MI-HMV			

CORRELACIO ALTA (0.6-0.8)

MI-HMN	IGV-IGN	IGN-APE	HMV-IGN	HMN-RL	IGN-APE
MI-CV	IGV-APN		HMV-APN		JN-NC
MI-APN	IGV-HMN		HMV-HMN		
MI-RL			HMV-CV		PQ-AE
			HMV-RL		

CORRELACIO MODERADA (0.4-0.6)

QAG-MI	QAL-MI	MEM-MI	IGN-APN	HMN-APN	RL-IGV
QAG-IGV	QAL-IGV	MEM-IGV	IGN-CV	HMN-CV	RL-APN
QAG-IGN	QAL-IGN	MEM-IGN			RL-CV
QAG-HMV	QAL-HMV	MEM-HMV	APN-CV		
QAG-APN	QAL-APN	MEM-APN		APE-MI	I2R-JL
QAG-CV	QAL-CV	MEM-CV		APE-HMN	I2R-I3R
QAG-RL	QAL-RL	MEM-RL		APE-RL	I2R-I4R
I3R-I4R	EM-EP	PE-TX	DP-BL	DL-BC	

CORRELACIO BAIXA (0.2-0.4)

PP-SX	MI-PP	IGV-PP	IGN-PP	HMV-PP	HMN-PP	CV-PP
PP-NSE	MI-EP	IGV-EP	IGN-EP	HMV-EP	HMN-QAG	CV-EP
PP-EP	MI-CT	IGV-CT	IGN-CT	HMV-CA	HMN-QAL	CV-PL
PP-EM	MI-CA	IGV-CA	IGN-NT	HMV-PL		CV-LA
PP-ANI	MI-PL	IGV-JL		HMV-LA		
PP-AN2	MI-LA	IGV-PL				
PP-EL		IGV-LA				
PP-RG						
APN-PP	RL-CT	MEM-PP	APE-QAG	AT-QAG	EP-NSE	EM-NSE
APN-EP	RL-CA	MEM-QAG	APE-QAL	AT-QAL	EP-TAP	EM-TAM
APN-CT		MEM-QAL	APE-IGV	AT-MI	EP-TAM	
APN-CA		MEM-CA	APE-HMV	AT-IGV	EP-RQ	
APN-NT		MEM-JL	APE-APN	AT-IGN		
APN-LA		MEM-LA	APE-CV	AT-HMV	AT-HMN	
		MEM-HMN		AT-CV	AT-RL	
		MEM-APE		AT-APN	AT-APE	AT-MEM
NT-QAG	SX-HL	CT-QAG	CA-QAG	CR-QAG	CN-SX	EC-SX
NT-QAL	SX-PR	CT-QAL	CA-QAL	CR-CT	CN-CT	EC-CT
			CA-CT	CR-CA	CN-CA	EC-CA
					CN-CR	EC-CN
					CN-CC	EC-PQ
JL-QAG	PO-TX	LA-QAG	LCL-PL	RG-ANI	NC-PP	YN-FU
JL-QAL	PO-PE	LA-QAL	LCL-SB	RG-AN2	NC-FU	YN-MA
	PO-RQ	LA-CT			NC-HH	YN-NA
	PO-YN					YN-FM
BL-BP	DP-BC	DL-SB	I2R-EC	I3R-FC	I4R-JL	JN-HH
BL-BC	DP-DL		I2R-LA	I3R-JL	I4R-PRE	
			I2R-TX		I4R-FM	
			I2R-PRE			FM-NA

Taula 30. Esquema de les correlacions existents entre les diferents variables.

4. PROVES DE CONTRAST

A partir de l'Anàlisi de Variança d'una via (ANOVA) apliquem el TEST DE BARLETT, i, seguidament, si tenim variàncies homogènies les proves de SCHEFFE i T de STUDENT, o bé si les variàncies no són homogènies les proves de l'anàlisi de variança de KRUSKAL-WALLIS i U de MANN-WHITNEY. Això ens permetrà poder contemplar la dependència o independència de les variables avaluades en relació a la Variable Dependent: "l'actitud envers la lectura" (centrada en l'I3R, degut a que ha estat el que ha mostrat una consistència interna superior).

Un primer bloc se centra en l'anàlisi de les relacions existents entre les VARIABLES PERSONALS i l'actitud envers la lectura (veure Taula 31).

Es tenen en compte fonamentalment variables com sexe, maduresa intel·lectual i intel·ligència general verbal; tot i que també se'n contemplaran d'altres, encara que de manera secundària. Levine i Singleton consideren que existeix una forta relació entre les actituds envers la lectura i nombroses variables de tipus personal.

Segons el Sexe observem que no hi ha diferències significatives, malgrat podem comentar l'existència de discretes diferències a favor de les nenes, com és el cas de I2R i I4R ($p < 0.01$ Test T de Student).

La diferència significativa en l'IAL-2 i IAL-4 ens fa pensar en la possibilitat del cansament de l'infant, ja que ambdues s'han realitzat en segon lloc. L'IAL-2 s'ha passat just després d'una densa prova (IAL-1), i en aquesta edat es considera que la nena suporta millor el cansament mental que no pas el nen. L'IAL-4 s'ha passat després de l'IAL-3, tot i que aquest inventari és menys llarg i ardu que l'IAL-1. L'IAL-4 es compon de dibuixets de pallasos que reflecteixen la posició actitudinal, i que sembla que agraden més a les nenes que als nens. Tanmateix el nostre inventari pretén ser igualment vàlid per ambdós sexes.

L'IAL-3 ha mostrat ser l'inventari més consistent de tots degut a aquestes precises raons.

Se'ns demostra pel futur que haurien de dedicar-se dues sessions per l'aplicació dels IAL'S: una primera per l'IAL-1 cara a obtenir una informació general sobre la lectura, i en una altra sessió posterior l'IAL-3. Ens resta pendent la qüestió de si fóra bo passar l'IAL-2 en una segona sessió, posteriorment a l'IAL -1, malgrat creiem que amb l'IAL-3 obtenim la mateixa informació. L'aplicació de l'IAL-4 ens fa pensar amb possibles problemes cara a no agradar massa els nois, degut a la presentació a través de dibuixets.

El sexe, per alguns autors (Alexander i Filler, Asher i Markell (veure Baldwin), Beyard, Tyler i Sullivan (veure McKenna, Purves i Beach (veure McKenna) Swanson o Zuelke), és un dels factors més importants per la predicció de les actituds envers la lectura.

Alguns autors han comprovat, a través d'estudis experimentals diversos, que a cinquè existeix una diferència significativa a favor de les nenes (Haladyna i Thomas (veure Jones), Levine i Engin (veure Hummel), Parker i Paradis o Wallbrown). Altres, en canvi, opinen que les nenes tendeixen a posseir unes actituds més elevades, malgrat no s'atreveixen a dir que existeixi una diferència tan significativa (Anderson i Tollefson, Askov (veure Swanson), Berkowitz, Engin, Fein i Solomon, Nielson (veure Swanson) o Jersild.

Per alguns les diferències es donen des de primer (Askov, Fishbach, Hansen); per uns altres comencen a donar-se a partir de cinquè (McKenzie i King (veure Jones) o Baldwin); i, per últim, hi ha els que creuen que és posterior, com Purves i Beach (a Harris i Sipay).

Un altre àmbit de diferències entre sexe es troba quant els interessos temàtics (Harris i Sipay, Langer (veure Jones), Norwell (veure Bamberger) o Chiu); tot i que cada cop més les nenes tendeixen a apropar-se als gustos dels nens (Alexander i Garrett, Wolfson i Shores (veure Jones) o Chiu. Hi ha els qui consideren que a cinquè és encara prematur parlar de diferències, com Johnson i Greenbaum (veure Baldwin).

Per un darrer grup l'única diferència significativa es troba en la quantitat de lectura practicada, a favor de les nenes (Stieiert (veure Jones) o Newman).

El sexe no manté diferències significatives amb la majoria de variables del BADYG (Maduresa Intel.lectual, Intel.ligència General Verbal, Intel.ligència General No Verbal, Habilitat Mental Verbal, Comprensió Verbal, Memòria, Habilitat Mental No Verbal, Raonament Lògic i Aptitud Espacial), tot i que sí en manté amb algunes d'elles com són Aptitud Numèrica i Atenció ($p < 0.05$ T de Student) a favor de les nenes.

L'assignatura preferida i les notes relacionades amb l'esforç tampoc mantenen diferència significativa amb el sexe; a l'igual que algunes variables concretes de l'IAL-1: quantitat de lectura practicada, dificultat o no en la practica lectora, el perquè d'agradar molt llegir, amb què es fixa quan llegeix, personatges que li agrada trobar en la lectura, quantitat de lectura que es realitza a l'escola, nombre de llibres que hi ha a casa, ésser soci de la biblioteca i consulta de la biblioteca ($p < 0.001$ test T de Student).

En canvi trobem que hi ha variables que mantenen diferència significativa amb el sexe com són: activitats lliures que realitza a casa, motivació per a la lectura, llibres de text de l'escola, quantitat de llibres que hi ha a casa en català, llibres que posseeix l'infant en català, i perquè m'agrada o no llegir en català ($p < 0.001$ test T de Student), trobant-nos en totes elles una diferència sempre a favor de les nenes.

La Maduresa Intel.lectual ens proporciona diferència significativa. Observem ja en diferents autors (Alexander i Filler, Blaha i Chomin, Engin, Wallbrown i Brown, Purves i Beach (veure McKenna, Richards i Bear) l'opinió de que a partir d'aquest valor podem saber, amb poc risc d'error, l'actitud que posseeixen envers la lectura.

Els nens i nenes amb una puntuació de mitja a molt alta (3, 4, 5) es diferencien amb els nens i nenes de puntuació baixa (2), però no amb els de puntuació molt baixa (1). Els molt

baixos tenen una actitud promig superior a la dels baixos; i ens ho demostra un error estàndar molt elevat (existència d'una gran dispersió entre els alts i els baixos).

Els infants amb una actitud envers la lectura molt alta poden tenir una Maduresa Intel.lectual o molt alta o molt baixa. Les tres puntuacions mitges no es diferencien gaire entre sí. Dreher i Singer, i Schwyhart i Toller (veure Athey) també ho han pogut comprovar.

Curiosament Scheffé ens matitza aquesta diferència, assegurant que la màxima diferenciació existeix en el 2 i 4, les puntuacions intermitges ($p > 0.05$). Certament els alumnes molt brillants o molt poc brillants els agrada llegir molt o no; és més difícil trobar-los en punts intermitjos.

Quant Intel.ligència General Verbal tenim uns resultats molt paral.lels a la Maduresa Intel.lectual; obtenim una diferència significativa amb les actituds envers la lectura, precisada ademés per la prova de Scheffé. La gradació quant a puntuacions és paral.lela a la variable anterior: els infants amb una intel.ligència general verbal molt elevada o molt baixa, mostraran unes actituds o molt favorables o molt desfavorables; el marge de dispersió és molt elevat, tal com ens mostren els seus errors estàndars (3.8 i 3.3). Scheffé ens assenyala de nou que la màxima diferenciació es troba en les puntuacions intermitges: 2 i 4.

Per alguns autors l'existència de correlació significativa entre el nivell verbal i les actituds lectores és indiscutible (Bamberger, Haller i Waterman, Purves i Beach (veure Mc Kenna) i Janopoulos); tot i que alguns arriben a precisar que a cinquè encara no hi ha diferències entre sexe, com és el cas de Maccoby i Jacklin (veure Alexander i Garrett).

Altres autors, però, com Alexander i Filler, no asseguren que sempre es doni aquesta correlació amb les actituds.

Quant la variable Edat, en el nostre cas, no resulta significativa, degut a que la majoria dels infants tenen 10 anys (o com a molt 11) i no hem pretès en cap moment la realització

d'un estudi longitudinal per a observar altres edats i poder ampliar aquest comentari.

Tanmateix sabem que l'edat és una variable influent per les actituds lectores (Beyard, Tyler i Sullivan (veure McKenna), Purves i Beach (veure McKenna), Zuelke). Els infants acostumen a tenir actituds lectores més positives que els adults (Anderson i Tollefson); les quals es van establir cap els 10-11 anys (Bamberger, Russell (veure Healy) o Harris i Sipay).

Hem comprovat que amb la variable edat hi ha unes diferències notables quant Maduresa Intel.lectual i Intel.ligència General Verbal ($p < 0.001$ T Student i $p < 0.05$ Scheffé), a favor dels infants de 10 i 11 anys; resultat totalment esperat, degut a que els repetidors acostumen a tenir més edat (12, 13 anys) i menor grau d'intel.ligència.

També, però, trobem altres variables que no mantenen diferències significatives amb l'edat, com és la dedicació en general a la lectura ($p < 0.05$ T Student), ja que en totes les edats trobem infants (o adults) que llegeixen molt, d'altres menys i d'altres gens.

Juntament amb l'edat, volem tractar la variable Curs Escolar, tot i que no la hem analitzat degut a la mateixa raó que acabem d'exposar. El nostre interès en comentar-ho és degut a l'alta significació trobada per alguns autors, concretament en el nostre curs, a partir d'estudis longitudinals, entre els que volem destacar: Fein i Solomon, Jones, Parker i Paradis, Richards i Bear, Scott. Altres autors han comprovat aquest elevat grau de significació en altres nivells més elevats (Reid (veure Lohman) o Smith).

Sempre trobem autors, però, que opinen que el nivell escolar és una variable influent (Haladyna i Thomas (veure Jones) o Harris i Sipay); i d'altres que no (Askov (veure Lohman) o Smith).

Tot i que en la Taula 31 especifiquem diferents facetes de la variable Autoconcepte, volem realitzar un comentari general, ja que moltes de les seves facetes són similars:

- per una banda tenim un bloc de subvariables que no han mostrat diferència significativa: Sinceritat, Agradar destacar, Jugar sol i Deixar les coses pròpies.

- per una altra, les que sí han mostrat existència de diferència significativa (corroborada per Scheffé): Esser treballador, ésser atent i, ésser net i ordenat. Observem que hi ha una relació proporcional ben clara, ja que com millor autoconcepte mostri l'infant (quant aquestes variables en concret), una actitud més elevada posseirà. La màxima diferenciació, segons Scheffé es troba entre 3, 4 i 5 amb l'1.

També, a partir de Kruskal-Wallis, figuren amb diferència significativa: Esser responsable, ésser alegre, treballar en grup, ajudar als demés i, cuidar el que li deixen. En totes elles trobem una gradació més o menys proporcional excepte la puntuació 4, que és la d'una mitjana més elevada, ja que una important quantitat d'infants es considera amb una bona puntuació quant autoconcepte i quant actituds.

Molt són els autors que han pogut comprovar la gran relació existent amb l'autoconcepte (Alexander i Filler, Alexander i Garrett, Athey, Berkowitz i Engin, Dennerl (veure Athey), Schwyhart i Toller (veure Athey), Stevens i Padelford (veure Athey) o Dreher i Singer), mentre que relativament pocs hi han estat en contra (Schon, Hopkins i Vojir).

Per últim, quant la relació amb els companys, a partir de la qüestió amb quin company prefereixes estar, trobem que no hi ha diferència significativa (Kruskal-Wallis ($p > 0.05$), tot i que Mann-Whitney puntualitza que la màxima diferenciació es troba entre les puntuacions 2 i 4.

Purves i Beach (veure McKenna) troben relació significativa, malgrat baixa, amb les actituds, sobretot a partir de cinquè.

Variable Independent	Nombre cassos	p	Anàlisi	Significació entre grups	Tipus prova	Rebut H ₀
Sexe	837	NS	A	NS	C	No
Maduresa intel.	792	<0.01	A	3,4,5>2	C	Si
Intel.Gral.Verbal	797	<0.01	A	3,4,5>2;4>1	C	Si
Edat	836	NS	A	NS	C	No
Esser treballador	816	<0.05	A	3,4,5>1;4,5>2	C	Si
Esser atent	817	<0.05	A	3,4,5>1	C	Si
Esser responsable	813	<0.01	B	3,4,5>2	D	Si
Esser net-ordenat	815	<0.01	A	5>1,2,3,4	C	Si
Esser sincer	814	NS	A	NS	C	No
Esser alegre	807	<0.05	B	3,4>2;4>5	D	Si
Agradar destacar	808	NS	A	NS	C	No
Treball en grup	809	<0.05	B	2,3,4,5>1	D	Si
Esser cuidadós	811	<0.01	B	2,3,4,5>1	D	Si
Jugar sol	803	NS	A	NS	C	No
Deixar les coses	807	NS	A	NS	C	No
Ajudar als altres	817	<0.05	B	3,4,5>1	D	Si
Tipus de companys	818	NS	B	NS	D	No

A= Anàlisi de la varianza d'una via
B= Anàlisi de Kruskal-Wallis
C= Test T de Student
D= Test U de Mann-Whitney
NS= No Significatiu (p> 0.05)

Taula 31. Anàlisi de la relació existent entre les variables de Tipus Personal i les actituds envers la lectura (I3R).

Un segon bloc està format per les VARIABLES FAMILIARS. Tal com ens mostra la **Taula 32**, no hi ha hagut diferències estadísticament significatives entre l'actitud envers la lectura i la majoria de les variables analitzades.

Ens interessa especialment ressaltar la no significació amb el Nivell Sòcio-Econòmic Familiar, degut a que existeixen opinions diverses respecte aquesta variable.

Per molts autors és una variable a tenir en compte per la configuració de les actituds envers la lectura (Greaney, Newson i Newson (veure Johnston), Nielson (veure Swanson), Parker (veure Jones), Purves i Beach (veure McKenna) o Hannon; inclús

per alguns, com Hall (veure Swanson), és l'única amb significació.

Per altres la influència no és tan clara: Alexander i Filler, Greenburg i Tompkins, Ransbury (veure Swanson) i Topping.

Estudis recents (Swanson) precisen aquesta influència en els primers nivells, juntament amb altres variables.

La Llengua Usual Familiar és una altra variable molt important per a nosaltres, la qual ha resultat significativa, tot i que Scheffé no ho consideri; cal destacar com a factor més diferenciador el bilingüisme. La llengua és un element molt important i trobarem que proporcionarà diferències significatives en la majoria de les proves que componen el BADYG: Maduresa Intel.lectual, Intel.ligència General Verbal, Intel.ligència General No Verbal, Habilitat Mental Verbal, Aptitud Numèrica, Comprensió Verbal, Habilitat Mental No Verbal i Raonament Lògic, tant a partir de la T de Student (nivells $p < 0.05$ i $p < 0.01$) com amb Scheffé. En totes elles hi ha un clar predomini dels infants catalans per damunt bilingües, i més encara per damunt els castellano-parlants. Cal assenyalar que en els alumnes que es consideren bilingües hi ha una gran dispersió quant les actituds (corroborada a través d'un elevat error estàndar). Tanmateix no tenim resultats concrets d'experiències realitzades en àmbits bilingües, en el marc de les actituds envers la lectura.

No hi trobarem diferències en proves com: Memòria, Aptitud Espacial i Atenció, en les qualificacions anteriors tant global com de llengua, i en la pràctica lectora que realitzi l'infant (T Student $p > 0.05$).

Ni els Estudis del pare i de la mare, ni el Treball que es tan realitzant actualment tant l'un com l'altra, mostren cap mena de diferències significatives respecte les actituds.

Sembla ser que l'estudi i el treball no són variables significatives per les actituds envers la lectura, malgrat Zuelke assenyali haver-ne trobat amb el treball de la mare.

En l'estudi realitzat per la Fundación Germán Sánchez Rui

pérez a Andalusia, se'ns assenyala que han pogut comprovar que a mesura que els pares tenen un nivell més elevat d'estudis, els fills també tenen unes actituds lectores superiors.

Entre altres variables de caire secundari que s'analitzen figuren les següents, les quals també mostren una manca de diferències significatives respecte les actituds. Podem parlar dels anys que porten vivint a Sant Feliu, tant els pares com l'infant, malgrat aquest ens surt significatiu ($p < 0.05$ U Mann-Whitney) destacant les actituds molt baixa i la indiferent. No tenim estudis al respecte on s'hagi analitzat la immersió en una zona com a variable important per a mantenir unes actituds elevades.

L'Edat tant del pare com de la mare tampoc sembla tenir massa a veure amb les actituds envers la lectura que posseeix l'infant, tot i que Greaney ens aporta dades relatives que mostren diferència significativa, juntament amb la freqüència lectora (que veurem tot seguit), molt més acusada en les nenes que no pas en els nens.

Tampoc obtenim diferència significativa amb la Freqüència de Lectura practicada a casa, tot i partint de la base de la influència de l'ambient familiar en el desenvolupament de l'infant (Alexander i Garret, Durkin i McCormack (veure Jones) i Greaney).

En canvi, la variable centrada en la Quantitat de Llibres que hi ha a casa, malgrat no ha estat significativa amb Kruskal-Wallis, amb l'aplicació de Mann-Whitney ha mostrat una certa diferència ($p < 0.05$) amb I3R, destacant sobretot els infants amb actituds màximes i mínimes o indiferents (1, 2 i 3).

Quant el tercer bloc, centrat en les VARIABLES ESCOLARS, és molt patent la relació entre el nivell socio-econòmic familiar i la Tipologia Escolar, ja que els pares d'un nivell més elevat porten els seus fills a escoles privades, i és coincident que les puntuacions de Maduresa Intel.lectual, Intel.ligència General Verbal, Habilitat Mental Verbal, Intel.ligència General No Verbal, Aptitud Numèrica, Comprensió Verbal, Memò

Variable Independent	Nombre cassos	p	Anàlisi	Significació entre grups	Tipus prova	Rebutj H ₀
Nivell socioecon.	573	NS	A	NS	C	No
Llengua usual fam	777	<0.05	A	4>1,2,3	C	Si
Estudis pare	713	NS	B	NS	D	No
Estudis mare	712	NS	B	NS	D	No
Treball act pare	799	NS	A	NS	C	No
Treball act mare	809	NS	B	NS	D	No
Anys a St. Feliu	779	NS	B	NS	D	No
Edat del pare	746	NS	B	NS	D	No
Edat de la mare	756	NS	B	NS	D	No
Anys pare S.Feliu	625	NS	A	NS	C	No
Anys mare S.Feliu	634	NS	A	NS	C	No
Nº llibres a casa	805	NS	B	NS	D	No
Freq. lect. famil.	805	NS	B	NS	D	No

A= Anàlisi de la varianza d'una via
B= Anàlisi de Kruskal-Wallis
C= Test T de Student
D= Test U de Mann-Whitney
NS= No Significatiu (p> 0.05)

Taula 32. Anàlisi de la relació existent entre les variables de Tipus Familiar i les actituds envers la lectura (I3R).

ria, Habilitat Mental No Verbal, Raonament Lògic, Aptitud Espacial i Atenció, siguin p <0.001 de privada versus pública. A més, hi ha més catalans a escoles privades que no pas castellans, i a l'inrevés. Tanmateix, però, no hi ha diferències quant IAL'S i I2R, I3R i I4R (T Student).

Les experiències recollides reflecteixen una certa influència centrada en l'existència de més recursos i més temps dedicat a la lectura a les escoles privades (Chall, Zuelke), malgrat no s'han trobat diferències significatives (Berkowitz i Engin).

L'inici de l'escolaritat tampoc és una variable significativa (Kruskal-Wallis p >0.05).

Trobem diferències significatives quant la tipologia esco

lar si tenim en compte variables com el nivell sòcio-econòmic familiar o bé la llengua usual familiar (Kruskal-Wallis $p < 0.001$), a favor de la privada.

Quant Rendiment Acadèmic Anterior (mesurat a través de la qualificació global anterior) obtenim diferència significativa (T Student $p > 0.001$) corroborada per Scheffé. La major dispersió es troba en les dues puntuacions més extremes. La diferència més significativa s'emmarca entre les puntuacions elevades (3, 4, 5) i la baixa (2). Els infants amb les notes pitjors posseeixen una actitud lectora superior als que tenen notes baixes.

Tot i que era indubtable la validesa i fiabilitat del BAYG, se'ns confirmen de nou les diferències significatives de la qualificació global anterior amb les puntuacions de IGV, HMV, CV, RL, APE i AT (T de Student amb $p < 0.001$ i Scheffé $p < 0.05$). Igualment MI, IGV, APN, MEM i HMNV (Kruskal-Wallis $p < 0.001$).

Les actituds envers la lectura mesurades tant a través de IAL-2, IAL-3, I2R, I3R i I4R (T Student $p < 0.001$ i Scheffé $p < 0.05$), com a través de IAL-4 (Kruskal-Wallis $p < 0.001$) també mantenen bones diferències significatives amb la Qualificació Global Anterior.

Els autors, en general, asseguren que els infants que els agrada l'escola i obtenen un bon rendiment en ella, acostumen a tenir actituds favorables envers la lectura (Blaha i Chomin (veure Hummel), Engin, Wallbrown i Brown (veure Hummel) o Chiu); alguns, però, no hi troben correlació significativa (Dreher).

Quant Rendiment Anterior en Llengua (mesurat a través de la qualificació anterior en llengua) obtenim una diferència significativa ($p < 0.05$) a partir de T de Student, on es troba la màxima diferència entre les puntuacions moderades (2 i 4); malgrat Scheffé no hi troba diferències significatives. Les actituds són més elevades en els que tenen notes altes que no pas en els que les tenen molt altes.

Alguns autors han corroborat l'existència d'estreta relació significativa, com Zimmerman i Allebrand (veure Mathewson), Aiken (veure Quinn i Jadan). Uns altres confirmen que no sempre es dóna tan clarament aquesta correlació amb les notes obtingudes en llengua, malgrat creguin que hi ha una certa influència (Roettger, Szymczuk i Millaro (veure Quinn i Jadan) o Neale, Gill i Tismer (veure Gable i Roberts).

Les qualificacions anteriors en llengua no tenen res a veure amb el tipus d'escola que es vagi (Kruskal-Wallis).

De la mateixa manera que hem observat quant les qualificacions anteriors a nivell general, hi ha diferències significatives amb les variables del BADYG: MI, IGV, CV, HMV, RL, APE i AT (amb T de Student i $p < 0.001$ i Scheffé $p < 0.05$) i IGV, HMV, APN, MEM (Kruskal-Wallis $p < 0.001$).

Igualment ho suposen els IAL'S tant IAL-2, IAL-3 i IAL-4, com I2R, I3R i I4R (T Student $p < 0.001$ i Scheffé $p < 0.05$). En ells hi figura un elevat error estàndar en el nivell més inferior, fruit de la dispersió existent.

Referent a les qualificacions anteriors, tant a nivell global com pròpiament en llengua, no trobem diferències significatives quant a sexe.

La lectura a l'escola és un tema molt important que hem analitzat a partir de diverses qüestions. Tanmateix són molts els autors (Berkowitz i Engin, Combs i Van Dusseldorp) que han comprovat que l'infant moltes vegades no posseeix unes actituds envers la lectura més elevades, perquè considera aquesta com una tasca escolar. El clima emocional de la classe hi juga també un paper primordial, tot i que no l'arribem a precisar en el nostre estudi, tal com confirmen: Wallbrown i Engin (veure Hummel) o Wallbrown i Blaha (veure Levine i Singleton).

La figura del mestre és una variable molt influent pel desenvolupament de les actituds lectores, tant per la possible millora com deteriorament, segons creuen la majoria d'autors: Artley (veure Lohman), Boning i Boning, Bruckerhoff, Chall, Damicco (veure Alexander i Garrett), Mager, Wilson i Hall (veure

Lapp i Flood) o bé Zuelke; en les diverses variants possibles, com són la personalitat, el tipus de lectura que practica més o bé la manera d'organitzar la classe. Wallbrown i Blaha (veure Hummel) troben diferència significativa amb la manera d'ésser i comportar-se del mestre, mentre Alexander i Garrett, Brophy i Good, Zimmerman i Allebrand, i Zuelke, la troben amb el sexe.

I, per últim, a nivell de VARIABLES AMBIENTALS en volem remarcar dues: el districte on es troba la vivenda, i els contactes amb la Biblioteca Pública.

La variable del Districte on viu ha resultat no ésser significativa en quant les actituds envers la lectura: en tots els barris hi ha infants amb tota mena d'actituds lectores. A l'estudi realitzat per la Fundació Germán Sánchez Ruipérez, per tota Andalusia, es va observar que els nens que vivien en zones més atapeïdes de població tenien millors actituds. En el nostre cas, però, no hi trobem cap aspecte destacable per arribar a considerar-lo com a nucli significatiu.

Variable Independent	Nombre cassos	p	Anàlisi entre grups	Significació	Tipus prova	Rebut H ₀
Tipologia escolar	838	NS	A	NS	C	No
Hab.Ment.Verbal	825	<0.05	A	4>1,2,3;3,5>2;5>1	C	Si
Comprensió Verbal	825	<0.05	A	4,5>2	C	Si
Memòria	824	<0.05	A	4>1;3,4,5>2	C	Si
Qual.Ant.Global	814	<0.05	A	3,4,5>2	C	Si
Qual.Ant. Llengua	824	NS	A	NS	C	No

A= Anàlisi de la varianza d'una via
B= Anàlisi de Kruskal-Wallis
C= Test T de Student
D= Test U de Mann-Whitney
NS= No Significatiu (p> 0.05)

Taula 33. Anàlisi de la relació existent entre les variables de Tipus Escolar i les actituds envers la lectura (I3R).

Tampoc han resultat ser-ho l'Esser Soci d'una Biblioteca, com els llibres més llegits de la Biblioteca tant en consulta com en préstec (T Student).

Tanmateix, les consultes a la Biblioteca i els llibres de manats en ella sí han resultat ésser significatives amb les actituds envers la lectura (T Student $p < 0.001$ i Scheffé $p < 0.05$), destacant les diferències entre les actituds més elevades (4, 5) i les més inferiors (1,2).

A partir de les consultes i préstecs de la Biblioteca, podem contemplar amb claredat aquells que estan més abocats a la lectura o aquells que menys. També Anderson i Tollefson, i Jones, consideren significativa aquesta variable, tot i que no siguin els infants dels cursos intermedis els que utilitzin amb major asiduitat aquests serveis.

Amb Biblioteca en aquests moments entenem tant la de l'escola com la del poble, degut a que considerem que, en principi, ambdues realitzen la mateixa funció cara les actituds.

Variable Independent	Nombre cassos	p	Anàlisi	Significació entre grups	Tipus prova	Rebut H ₀
Districte on viu	777	NS	A	NS	C	No
Soci Biblioteca	785	NS	A	NS	C	No
Perquè va a Bibl.	642	<0.05	A	4,3>1	C	Si
Freq. consulta	779	<0.05	B	4,5>1;4>2	D	Si
Consulta a Bibl.	693	NS	A	NS	C	No
Material préstec	549	NS	A	NS	C	No
Préstec de Bibl.	756	<0.05	A	4,3>1,2;5>2	C	Si

A= Anàlisi de la variança d'una via
B= Anàlisi de Kruskal-Wallis
C= Test T de Student
D= Test U de Mann-Whitney
NS= No Significatiu ($p > 0.05$)

Taula 34. Anàlisi de la relació existent entre les variables de Tipus Ambiental i les actituds envers la lectura (I3R).

El motiu pel qual l'infant decideix anar a la Biblioteca també resulta mostrar diferències significatives amb les actituds lectores (Kruskal-Wallis $p < 0.01$), sobretot entre l'actitud alta i la molt baixa; tal com ha contemplat també Greaney (veure Morrow).

5. ANALISI DISCRIMINANT

L'Anàlisi Discriminant parteix d'una col·lecció de variables distribuïdes en una sèrie de grups, tot pretenent determinar quines d'elles són les que contribueixen més a discriminar aquests grups. En el nostre cas pretenem veure si hi ha algunes variables suficientment significatives per a determinar les actituds envers la lectura.

En primer lloc s'han agafat totes les variables existents en els diferents qüestionaris per a enfrontar-les a I3R (variable IAL-3 categoritzada), a fi de facilitar l'anàlisi, en tres intervals de classe: actitud negativa (<15 %), actitud normal (16-85 %) i actitud positiva (>86 %).

Prenent en consideració les variables de manera individual a través de la lambda de Wilks (o estadístic "U") i les diferències de grup a través de "F" univariable amb 2 i 53 graus de llibertat respectivament, es posen de manifest que les variables més significatives han estat: Sexe, Qualificació Anterior Global, Crec ésser responsable, Crec ésser sincer, Crec que les notes estan d'acord amb l'esforç realitzat, Què m'agrada més fer quan estic a casa, Jo llegeixo (quantitat), A vegades no m'agrada molt llegir perquè, i, Els llibres que més demano de préstec a la biblioteca són a un nivell de $p < 0.05$; mentre que La Biblioteca la consulto i Acostumo a demanar llibres (quantitat) a la Biblioteca ho han estat a un nivell de $p < 0.01$; el qual indica que aquestes variables poden ser les més adequades per a constituir la funció discriminant.

L'anàlisi discriminant pròpiament s'ha basat en prendre el valor mínim de lambda de Wilks per a seleccionar les variables, d'una en una, que s'inclouran a la funció discriminant. El número màxim de passos de selecció (anomenats "steps") serà de 132, el nivell mínim de tolerància de 0.001, el valor mínim de F per a seleccionar una variable serà de 1 i el valor màxim de F per a rebutjar una variable també serà de 1. Per altra part, el nombre màxim de funcions serà 2, el percentatge acumulat mínim de variances serà 100, la significació màxima de la lambda de Wilks serà de 1 i la probabilitat ini-

cial per cada grup serà de 0.33.

Després de 44 "steps" han sortit escollides 39 variables, anomenades "canòniques" (veure **Taula 35**), cinc de les quals han estat rebutjades després d'ésser inicialment seleccionades per la funció discriminant.

Les dues funcions discriminants canòniques han resultat ésser significatives ($p < 0.001$); tot presentant una correlació canònica (equivalent al valor "Eta" de l'anàlisi de la variança d'una via) de 0.98 i 0.93 respectivament, mostrant d'aquesta manera un elevat grau d'associació entre els valors discriminants i els grups.

Les variables que millor contribueixen a la funció discriminant són aquelles que presenten una significació més alta; per això, en el nostre cas, l'obtenció de valors propis (anomenats "eigenvalues") força elevats ens proporciona unes bones funcions. Igualment el fet que la funció primera presenti una X^2 de 181.94 per 68 graus de llibertat i la funció segona presenti una X^2 de 71.33 per 33 graus de llibertat, ambdues amb una significació de $p < 0.001$ ens indica que no és probable que els nens que presentin una actitud negativa, normal o positiva envers la lectura posseïxin les mateixes mitjanes en les funcions discriminants.

Aquests coeficients no estandaritzats de les funcions de discriminant canòniques els podem observar de manera específica a la **Taula 36**.

La representació gràfica d'aquestes funcions discriminants canòniques permet establir una espècie de mapa territorial on se situarien els tres grups d'actitud lectora segons el càlcul de les dues funcions, tal com podem observar a la **Figura 2**, en la qual els números representen les fronteres entre els grups.

Segons podem apreciar, la concentració centroidea de cada grup (o bé centre de la distribució territorial) queda assenyalada a través d'una asterisca. Els eixos de les coordenades per cada grup en concret, figuren a la **Taula 37**.

Summary Table

Step	Action	Vars	Wilks'			
Entered	Removed	In	Lambda	Sig.	Label	
1	DL		1	.70890	.0001	DEMANDO LLIBRES A LA BIBLIOTECA:
2	SX		2	.61266	.0000	SEXE DE L'INFANT
3	DP		3	.52971	.0000	ELS QUE DEMAND MES PER A PRESTEC SON:
4	CS		4	.46213	.0000	ETS SINCER?
5	QF		5	.39171	.0000	LLEGINT EM FIXO:
6	EC		6	.35511	.0000	ESTUDIES A CASA?
7	QAG		7	.31932	.0000	QUALIFICACIO GLOBAL ANTERIOR
8	IGV		8	.27691	.0000	INTEL.LIGENCIA GENERAL VERBAL (PC)
9	HMNV		9	.24019	.0000	HABILITAT MENTAL NO VERBAL (PC)
10	PQ		10	.21556	.0000	PER QUE?
11	PO		11	.19859	.0000	PER QUE?
12	CPE		12	.17952	.0000	AMB QUINS COMPANYS VOLS ESTAR?
13	CG		13	.15899	.0000	T'AGRADA DESTACAR?
14	NT		14	.14300	.0000	LES NOTES SON D'ACORD AMB L'ESFORÇ?
15	AE		15	.12764	.0000	T'AGRADA ANAR A L'ESCOLA?
16		PQ	14	.13235	.0000	PER QUE?
17	RL		15	.11651	.0000	RAONAMENT LOGIC (PC)
18	HMV		16	.09887	.0000	HABILITAT MENTAL VERBAL (PC)
19	API		17	.08899	.0000	ASSIGNATURA PREFERIDA (OPCIO I)
20	FC		18	.08008	.0000	QUE T'AGRADA MES FER A CASA?
21		SX	17	.08330	.0000	SEXE DE L'INFANT
22	QP		18	.07621	.0000	QUE PREFEREIXES?
23	CA		19	.06903	.0000	ETS ATENT?
24	HL		20	.06427	.0000	ON VOLS ESTAR A LES HORES LLIURES?
25	SX		21	.05815	.0000	SEXE DE L'INFANT
26	GN		22	.05223	.0000	SI NO ENTENC UNA COSA LLEGINT:
27	PRE		23	.04702	.0000	PER QUE?
28	DC		24	.03913	.0000	ON ESTUDIES A CASA?
29	ANI		25	.03381	.0000	ASSIGNATURA MENYS PREFERIDA (OPCIO I)
30	PB		26	.02910	.0000	PER LLEGIR BE:
31	GC		27	.02519	.0000	ET TROBES BE A CLASSE?
32	CY		28	.02252	.0000	AJUDES ALS DEMES?
33	CJ		29	.01888	.0000	JUGUES SOL?
34	CV		30	.01658	.0000	COMPRESIO VERBAL (PC)
35	AT		31	.01332	.0000	PERCEPCIO DE DIFERENCIES (PC)
36		QP	30	.01370	.0000	QUE PREFEREIXES?
37	FM		31	.01205	.0000	LA MEVA FAMILIA:
38		API	30	.01293	.0000	ASSIGNATURA PREFERIDA (OPCIO I)
39	APN		31	.01106	.0000	APTITUD NUMERICA (FC)
40	MEM		32	.00965	.0000	MEMORIA (PC)
41	BL		33	.00803	.0000	A LA BIBLIOTECA,ELS LLIBRES QUE MES LLEG
42		DP	32	.00851	.0000	ELS QUE DEMAND MES PER A PRESTEC SON:
43	RG		33	.00763	.0000	I EL QUE MENYS?
44	LN		34	.00684	.0000	LLEGIR EN CATALA:

Taula 35. Relació de variables escollides per l'anàlisi discriminant.

Unstandardized Canonical Discriminant Function Coefficients

	FUNC 1	FUNC 2
SX	-2.092701	.7047820
QAG	-.3503966	-1.234415
IGV	-.3657638	.6664611E-01
HMV	.2167920	.9352545E-02
APN	.4546304E-01	-.2248684E-01
CV	.1049116	.2949511E-02
MEM	-.1787074E-01	-.3416958E-01
HMVN	.3705423E-01	-.3705927E-01
RL	-.1202919E-01	.2082632E-01
AT	.2693171E-01	.1030707E-01
CA	1.294506	-1.482299
CS	-4.684498	-1.254990
CG	.7721358	-1.203962
CJ	2.319501	-.2021850
CY	1.964258	-1.370024
CPE	.2186019	-.1307843
AE	2.965675	-1.673371
GC	-.9188256	-.2106895
ANI	-.4473105	-.3890362
NT	-1.466622	.5739913
EC	3.955372	1.318198
OC	5.310154	.9861674
HL	-2.297101	.4614750
FC	-1.459250	.3728390
QF	3.108933	5.640388
QN	1.023053	-.5749994E-01
PB	4.668744	-.1197603
PO	.5707348	.5386199
RG	-.2765740	.3764335E-01
LN	-.7418244	-.2507225
PRE	-.5785168	-.1134109
FM	-.5638819E-01	.1086629
EL	.1051194	.6325948E-01
DL	-1.837214	.8490945
(constant)	-19.39005	-3.945636

Canonical Discriminant Functions evaluated at Group Means (Group Centroids)

Group	FUNC 1	FUNC 2
1	7.61089	5.47449
2	1.00908	-1.47955
3	-7.72906	2.25604

Taula 36. Coeficients de discriminant canònic no estandaritzats.

CLASSE IAL	Funció 1a.	Funció 2a.
Actitud negativa	7.61	5.47
Actitud normal	1.01	-1.48
Actitud positiva	-7.73	2.26

Taula 37. Coordenades formadores de les actituds.

A primera vista ja se'ns indica que aquestes funcions discriminants són estadísticament bones, malgrat la seva predisposició no sembli la més adequada, ja que només s'hi classifiquen bé el 40.45 % dels nens, segons podem veure amb més detall a la **Taula 38**.

A la **Figura 3** s'hi troben representades a l'eix d'abcises la funció primera i al d'ordenades la funció segona, podent observar igualment els valors amb asterisca que representen la concentració centroidea.

Tot això ens indica que la majoria de les variables seleccionades per aquestes funcions discriminants no són del tot significatives per determinar l'actitud negativa, normal o positiva envers la lectura.

GRUP ACTUAL	Nº DE CASSOS	MEMBRES DEL GRUP PREDIT		
		1	2	3
Grup 1	128	28 21.9 %	57 44.5 %	43 33.6 %
Grup 2	579	122 21.1 %	264 45.6 %	193 33.3 %
Grup 3	131	27 20.6 %	57 43.5 %	47 35.9 %
Cassos sense agrupar	57	9 15.8 %	25 43.9 %	23 40.4 %

Taula 38. Membres del grup predict.

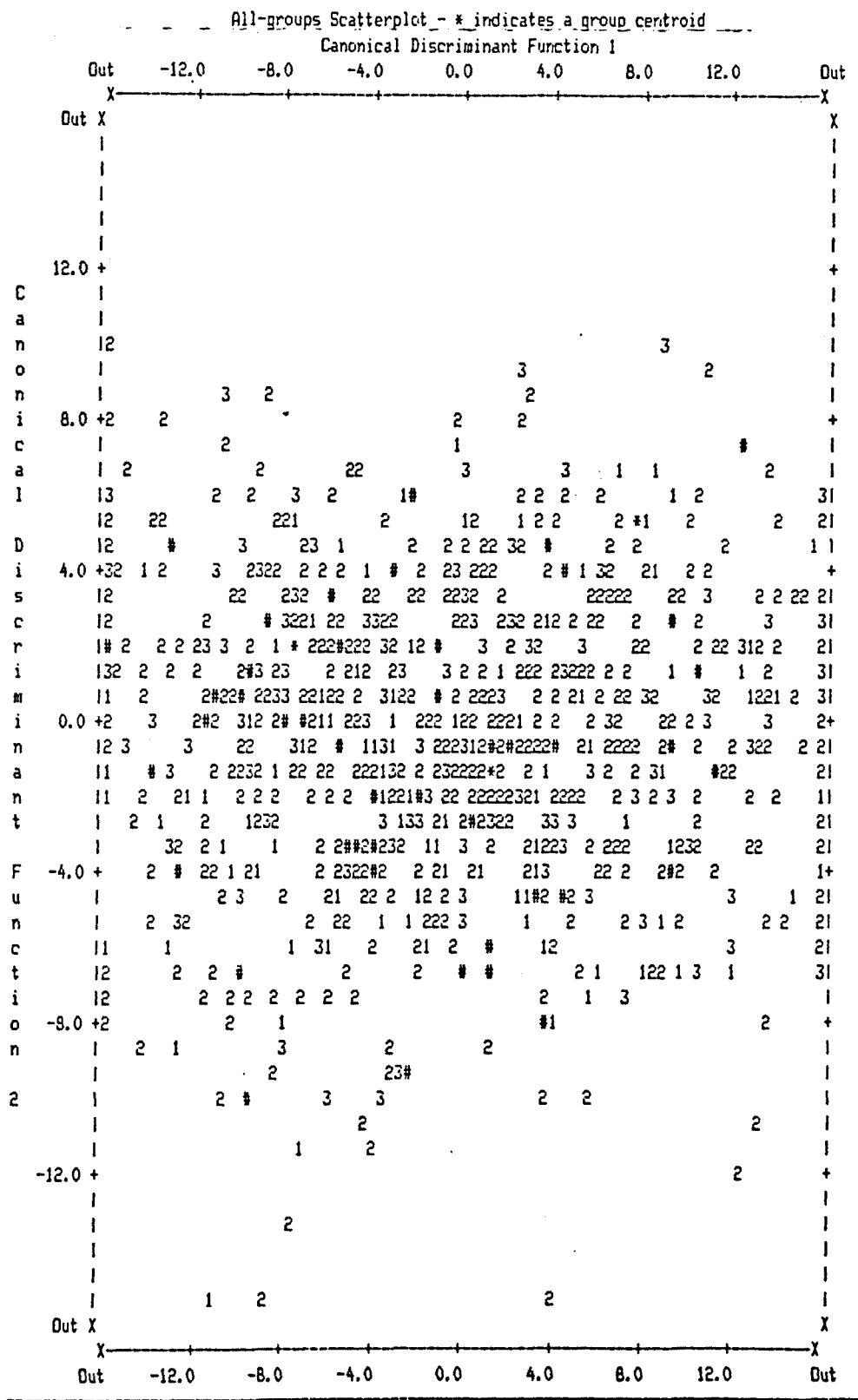


Figura 3. Diagrama de les funcions Discriminant Canòniques.

Una segona anàlisi feta amb les variables per les que la lambda de Wilks ha resultat significativa, ha seleccionat únicament les variables següents: Llengua usual familiar, Crec ésser responsable, Crec ajudar als altres, Les dues assignatures que agraden menys, Les notes estan d'acord amb l'esforç que es realitza, Què t'agrada més fer quan estàs a casa, Jo llegeixo (quantitat), Acostumo a llegir amb (problemes mecànics), A vegades no m'agrada molt llegir perquè, A l'escola llegim (quantitat), La Biblioteca la consulto (freqüència), Els llibres que més demano de préstec a la Biblioteca són, i, Acostumo a demanar llibres a la Biblioteca (quantitat).

En aquesta anàlisi també han resultat significatives les dues funcions discriminants: la primera amb una X^2 de 120 i 26 graus de llibertat ($p < 0.001$) i un coeficient de correlació canònica de 0.24. Si comparem amb l'anàlisi anterior, en aquest hi ha hagut una notòria disminució dels valors dels coeficients de correlació canònica si bé s'ha mantingut el mateix tipus de mapa territorial (veure **Figura 2**) i ha augmentat la predicció, que en aquest cas ha estat del 50 %.

Altres anàlisis fetes per a millorar aquest grau de predicció han estat irrellevants i per tant les hem omès.

Podem extraure doncs de l'anàlisi discriminant que no hi ha variables de tipus escolar, personal ni intel·lectual de l'infant, a l'igual que familiars i socials, que hi tinguin un paper massa significatiu per la predicció de les actituds lectores; el qual ens confirma encara més la necessitat de disposar d'uns bons qüestionaris per a avaluar les mateixes.

6. ANALISI FACTORIAL

L'Anàlisi Factorial consisteix fonamentalment en identificar un nombre determinat de factors, inferiors al nombre de variables, a través dels quals es pugui descriure el fenomen observat de manera simplificada.

Per a extraure aquests factors hi ha diversos mètodes, sent el de Components Principals un dels més utilitzats. En el nostre cas aquesta anàlisi ens determinarà com les actituds envers la lectura estan més o menys influenciades per tota una sèrie de factors.

Tal com havíem explicat en el procediment SPAD (veure Capítol 3. El paquet SPAD: Introducció), a partir de les variables que posseïm es van conformant tota una sèrie de factors que aniran definint les actituds.

Per a realitzar un estudi més precís i profund alhora, s'ha treballat amb les variables que figuren en la Taula 39, que en aquest cas anomenem "factors".

S'ha obtingut la correlació, tot eliminant el màxim de valors missing, a través del procediment PAIRWISE (que compara les variables de dues en dues, sempre que una d'elles no sigui missing).

A través del TEST D'ESFERICITAT DE BARLETT rebutjarem la hipòtesi nul·la, fet que ens demostra l'existència d'intercorrelació entre les variables, a partir d'un valor de 44482.00 i un grau de significació de $p > 0.001$.

Igualment a partir de l'índex de KAISER-MEYER-OLKIN (conegut també com el coeficient de correlació parcial KMO), amb un valor de 0.74, se'ns reflecteix que hi ha una bona relació entre les variables, concretament una valoració "mitjana" (Bisquerra, 1989).

Ambdós valors ens indiquen que els passos s'estan portant a terme de manera correcta i que, per tant, es pot procedir a l'aprofundiment de l'Anàlisi Factorial.

A partir d'aquí es realitza de nou l'abstracció dels "eigenvalues" seleccionant els de valor superior a 1 (seguint el criteri del propi Kaiser: "Conserveu solament aquells compo-

----- FACTOR ANALYSIS -----

Analysis Number 1 Pairwise deletion of cases with missing values

	Mean	Std Dev	Cases	Label
PP	1.33855	.47348	895	TIPUS D'ESCOLA
SX	1.49162	.52209	895	SEXE DE L'INFANT
QAG	3.14171	1.12411	868	QUALIFICACIO GLOBAL ANTERIOR
QAL	3.21112	1.13655	881	QUALIFICACIO ANTERIOR EN LLENGUA
NSE	1.84330	.46181	619	NIVELL SOCIO-ECONOMIC
EP	2.18675	.68391	755	ESTUDIS DEL PARE
EM	2.03571	.54230	756	ESTUDIS DE LA MARE
TAP	5.24648	2.40403	852	TREBALL ACTUAL DEL PARE
TAM	8.38140	1.69327	860	TREBALL ACTUAL DE LA MARE
MI	43.82583	31.23138	844	MADURESA INTEL.LECTUAL (PC)
IGV	41.18963	30.44382	849	INTEL.LIGENCIA GENERAL VERBAL (PC)
UF	1.89709	.49513	826	LLENGUA USUAL FAMILIAR
CT	2.38117	.55029	871	ETS TREBALLADOR?
CR	2.54147	.62761	868	ETS RESPONSABLE?
CS	2.50748	.57722	869	ETS SINCER?
AE	1.15068	.40016	876	T'AGRADA ANAR A L'ESCOLA?
PQ	2.52593	1.63768	829	PER QUE?
API	4.10357	2.84967	869	ASSIGNATURA PREFERIDA (OPCIO I)
ANI	3.27435	2.37547	842	ASSIGNATURA MENYS PREFERIDA (OPCIO I)
NT	1.78947	.94358	874	LES NOTES SON D'ACORD AMB L'ESFORÇ?
EC	3.13014	.73069	876	ESTUDIES A CASA?
HL	1.87771	.92010	875	ON VOLS ESTAR A LES HORES LLIURES?
FC	1.95059	.83499	850	QUE T'AGRADA MES FER A CASA?
JL	2.12383	.64606	856	JO LLEGEIXO:
PL	2.05047	.69312	852	LLEGEIXO QUAN:
LA	2.53972	.56054	856	LLEGEIXO AMB:
QF	1.82649	.38505	853	LLEGINT EM FIXO:
QN	5.73832	3.24756	856	SI NO ENTENC UNA COSA LLEGINT:
PT	9.61510	4.82983	821	PERSONATGES QUE M'AGRADA TROBA:
EL	2.21729	.61138	856	A L'ESCOLA LLEGIM:
LM	1.14404	.35134	847	LLIBRES QUE ESCULL EL MESTRE:
QU	6.82803	7.94653	628	PER QUE?
TX	1.87559	.45063	852	LLIBRES DE TEXTE DE L'ESCOLA:
HH	2.63807	.55786	851	A CASA TENIM:
NC	2.31132	.83589	848	EN CATALA, TENIM A CASA:
JN	2.02948	.56696	848	TINC LLIBRES EN CATALA:
LN	2.15882	.66155	850	LLEGIR EN CATALA:
FM	19.08696	5.34433	851	LA MEVA FAMILIA:
BC	2.25759	.93420	823	A LA BIBLIOTECA CONSULTO:
DL	2.33459	1.32615	798	DEMANO LLIBRES A LA BIBLIOTECA:
I3R	2.94272	1.08605	838	

Taula 39. Relació de les variables utilitzades per a l'anàlisi factorial.

nents principals que tinguin eigenvalues superiors a 1"); obtenint un total de 14, segons podem observar en la **Figura 4**.

En aquesta representació, anomenada "scree plot" s'hi detallen els factors a l'eix d'abscises, i els eigenvalues al d'ordenades (el qual explica la variança total). Podem observar que existeix un primer factor que explica la major part de la variabilitat (4.995), seguit de dos factors que engloben també valors força interessants (2.857 i 2.413). Però considerant que entre la 5 i 6 asterisca hi podem col·locar el punt anomenat d'inflexió, a partir dels qual els valors ja no tenen massa importància perquè contribueixen relativament poc en la construcció del factor, serà interessant sobretot treballar amb els quatre primers factors.

Obtinguda la relació entre els factors i les variables individuals (matriu factorial), la seva interpretació és massa complicada, i per això es crea una matriu més senzilla a partir de girar els eixos (que representen els factors) i apropar-se el màxim a les variables: és la fase de rotació.

El mètode de rotació que escollim és el VARIMAX, de tipus ortogonal, l'objectiu del qual és simplificar al màxim les variables i els factors que tenim.

En la **Taula 40** es presenta una primera rotació l'objectiu de la qual ha consistit en la simplificació dels factors (EQUA MAX); i podem observar que figuren els 14 factors considerats com a principals, formats cadascun d'ells per un grup de variables que el defineixen. De manera general podem dir que cada factor engloba una temàtica concreta:

- Factor 1: Capacitat Intel·lectual de l'infant
QAG (0.815), QAL (0.808), IGV (0.776), MI (0.770) i NT (-0.451)
- Factor 2: Nivell socio-cultural i econòmic familiar
EM (0.759), EP (0.757), TAM (-0.539), TAP (-0.519) i NSE (0.452)
- Factor 3: Els llibres i la llengua usual
NC (0.856), JN (0.830), UF (-0.441) i HH (0.438)

----- FACTOR ANALYSIS -----

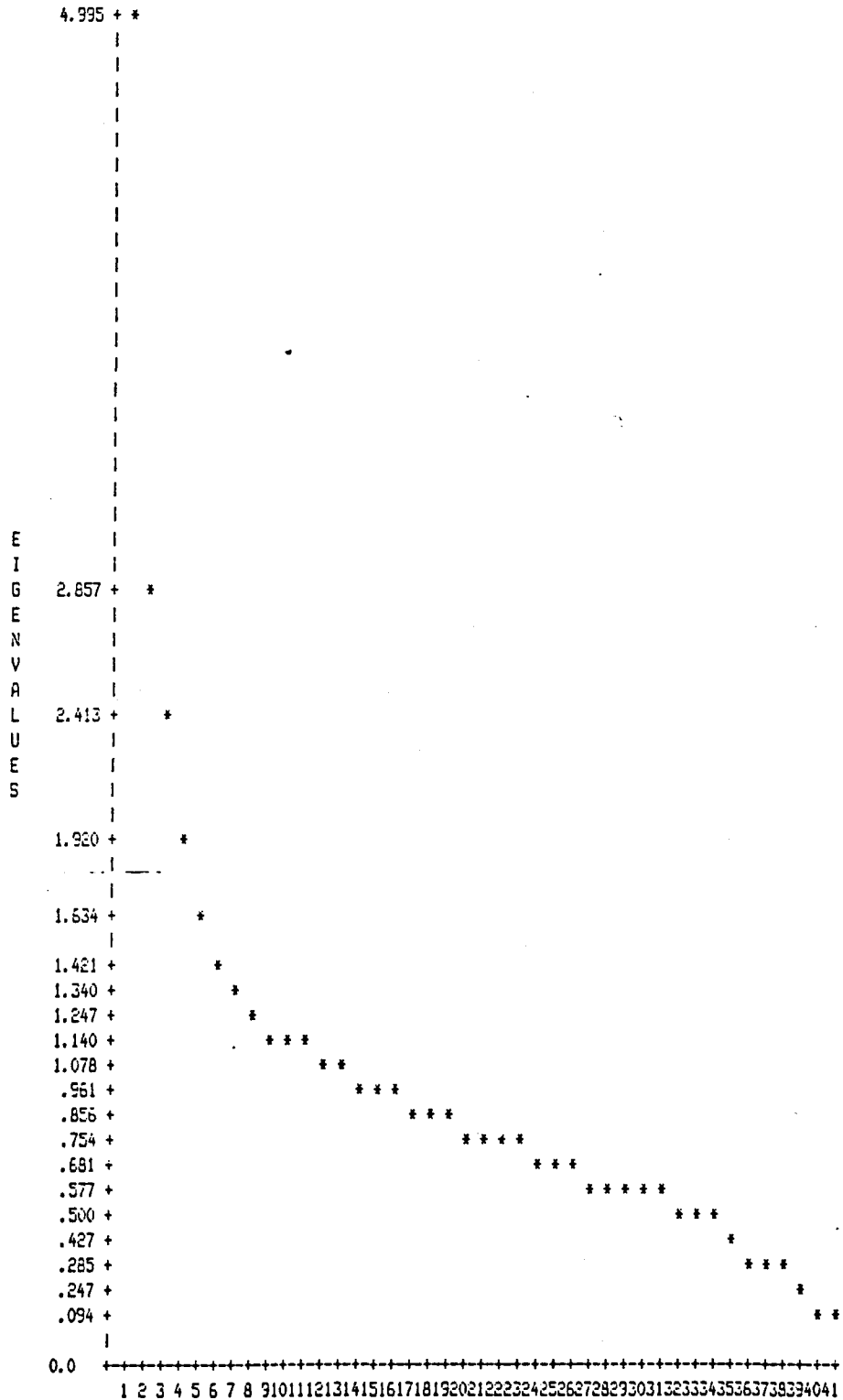


Figura 4. Representació gràfica dels factors.

- Factor 4: Actituds envers la lectura
JL (0.655), QF (0.588), LA (0.578) i I3R
(0.544)
- Factor 5: Actituds envers l'escola
AE (0.898) i PQ (0.884)
- Factor 6: Característiques personals i estudiar a casa
CR (0.674), CT (0.574), EC (0.480) i CS
(0.475)
- Factor 7: La Biblioteca
DL (0.849) i BC (0.836)
- Factor 8: Raons per a practicar la lectura
PL (0.650) i QN (0.638)
- Factor 9: La lectura a l'escola
TX (0.745), LM (-0.642) i EL (0.431)
- Factor 10: Assignatures rebutjades
ANI (0.700)
- Factor 11: Temps d'esbarjo i sexe
HL (-0.732), SX (0.639) i FC (0.356)
- Factor 12: Assignatures preferides i tipus d'escola
API (0.815) i PP (0.462)
- Factor 13: Llegir a la família i en català
LN (0.606), FM (0.453) i QU (0.445)
- Factor 14: Personatges preferits en els llibres
PT (-0.738).

Ens interessa també conèixer la participació que concretament ha tingut l'IAL-3 en la construcció de cada factor, i que especifiquem al Quadre 2.

Tot i que observem que una majoria de factors han tingut la influència de l'IAL-3, ens adonem que els factors en els quals ha participat més han estat el Factor 4 (el més destacat, representatiu pròpiament del tema de les actituds envers la lectura), com també el Factor 14 (relacionat amb els personatges preferits dels llibres) i el Factor 9 (la lectura a l'escola).

Equamax converged in 16 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7	FACTOR 8
QAG	.81499	.03772	-.02299	.13372	.00361	.28828	.07630	.03327
QAL	.80751	.08195	-.05280	.12871	.01640	.26288	.02853	.06833
IGV	.77615	.15340	.10785	.12944	-.07139	-.09886	.00219	.24119
MI	.76950	.14313	.11343	.10365	-.07225	-.10007	-.01910	.26351
NT	-.45116	.04277	-.08959	-.01879	.13321	-.19986	-.00594	.08646
EM	.07889	.75930	.13041	.01302	-.00449	.03612	-.06185	.01131
EP	.13069	.75673	.12468	.11093	-.10998	.00994	-.09316	.02519
TAM	-.05543	-.53889	-.21263	.08236	-.03654	.08822	-.04676	-.00562
TAP	.03019	-.51938	.07436	.03423	.02905	-.11989	-.02146	.00270
NSE	.02132	.45157	-.08849	-.01955	.00723	.20274	.04582	.15224
NC	.01752	.05094	.85633	.05320	-.00500	.07967	.11503	.05625
JN	.00679	.05445	.82990	.03831	-.01913	.05469	.12907	.09358
UF	-.07324	-.27790	-.44102	.18590	.02609	.14363	-.00826	-.14013
HH	-.00418	.06288	.43826	.25051	-.10679	.07731	-.00973	-.20996
JL	.13930	-.05855	.04290	.65498	-.07480	.03345	.16875	.06605
QF	.02399	.09040	.11738	.58804	-.03433	.16007	.09212	.18839
LA	.28875	.08436	-.02132	.57815	-.00774	.19889	-.06193	.21767
IGR	.03776	-.12113	.00290	.54399	-.14459	-.00755	.19755	-.03181
AE	-.00443	-.03861	.00384	-.03017	.89789	-.09133	.00341	-.03395
PQ	-.01990	-.00532	-.02389	-.01848	.88382	-.10547	-.02581	-.10306
CR	.02190	-.03552	.03627	.03920	-.09879	.67449	.03536	.07498
CT	.30837	-.03831	.00298	.17939	-.10729	.57363	-.07784	-.05398
EC	.04893	.03148	.11329	.15538	-.10974	.48030	.07500	-.03239
CS	.03682	.13583	.06446	-.01985	-.17187	.47526	.11971	.13259
DL	.01386	-.02451	.08963	.04524	.03384	.02273	.84938	.09505
EC	.00424	-.02719	.07310	.06593	-.04850	.02277	.83593	.00262
FL	.07104	.01614	.07192	.20224	-.06584	.08785	.06687	.64361
QV	.10087	-.03662	.05620	.09805	-.12475	.01155	.07584	.63308
		FACTOR 9	FACTOR 10	FACTOR 11	FACTOR 12	FACTOR 13	FACTOR 14	
TX		.74517	.03989	.03566	.10441	.14290	.00347	
LM		-.64188	-.07135	-.20692	.13898	.07869	-.07088	
EL		.43090	-.17846	-.19984	-.01478	-.00586	-.04843	
ANI		.02762	.70004	-.06866	-.15576	.10803	-.01585	
HL		-.00044	.17766	-.73216	.17486	-.08556	-.01773	
SX		.20178	.17454	.63934	.18202	-.17848	-.01809	
FC		.03876	.20112	.35580	-.31413	.07342	.30029	
API		.02241	-.11697	-.08555	.81526	-.00456	.04130	
PP		-.26661	.44139	.14632	.46155	-.07707	.10333	
LN		.06660	.01414	-.09441	-.15958	.60590	.04430	
FM		-.08175	.06531	.06298	.19486	.45275	-.02856	
QU		.17803	.14332	.13449	.13795	.44546	-.15861	
PT		-.05732	.06362	-.05141	-.06229	-.00197	-.73762	

Taula 40. Matriu factorial obtinguda a partir del mètode de rotació Varimax (Equamax).

Nº DEL FACTOR	PARTICIPACIO DE L'IAL-3
Factor 1	0.038
Factor 2	- 0.121
Factor 3	0.003
Factor 4	0.544
Factor 5	- 0.145
Factor 6	- 0.008
Factor 7	0.198
Factor 8	- 0.032
Factor 9	0.233
Factor 10	0.152
Factor 11	0.061
Factor 12	- 0.019
Factor 13	0.079
Factor 14	0.284

Quadre 2. Nivell de participació que ha tingut la variable IAL-3 en la construcció de cada factor.

Igualment hi ha factors en els quals pràcticament l'IAL-3 no hi ha tingut participació, com són: el Factor 6 (les característiques personals i l'estudiar a casa), el Factor 12 (les assignatures preferides i el tipus d'escola), el Factor 8 (les raons per a practicar la lectura), el Factor 2 (el nivell socio-econòmic familiar) i el Factor 5 (les actituds envers l'escola).

Tot seguit es realitza una segona rotació l'objectiu de la qual ha consistit en la simplificació de les variables (QUARTIMAX), obtenint-ne un total de 23 com a les més representatives en la construcció dels factors. (Veure Taula 41).

Observem de nou, les variables més representatives, les quals ja s'han utilitzat en anteriors anàlisis; hi ha representats la majoria dels factors que hem comentat amb Equamax (excepte els Factors 9, 12 i 14) trobant-nos en el cas d'alguns factors, com el 2, que segueix mantenint totes les variables. Volem assenyalar que de les 23 variables seleccionades, 21 es trobaven en l'anterior anàlisi, mentre dues han aparegut en a-

questa ocasió: CG (crec que m'agrada destacar) i VM (a vegades no m'agrada molt llegir), les quals perfectament es poden incloure dins el Factor 6 i el Factor 8 respectivament.

Respecte l'IAL-3 en concret, segueix mantenint la mateixa tònica, amb una ínfima participació en els Factors 2 i 5, mentre el Factor 4 continua sent el principal.

Per últim, podem observar en la matriu factorial resultant de la rotació Varimax, les relacions numèriques consistents entre els cinc factors principals, la representació gràfica d'algunes de les quals podrem observar-la en les Figures posteriors.

En cada representació gràfica figura un eix factorial, format per dos factors sobre els que es projecten les variables. Es poden fer tantes representacions com combinacions de factors de dos en dos existeixin, tot i que cal assenyalar que els primers són els més importants.

Quartimax Rotation 1, Extraction 1, Analysis 2 - Kaiser Normalization.

Quartimax converged in 6 iterations.

Rotated Factor Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
QAG	.89227	.07549	.05726	.02337	-.02064
QAL	.90048	.09605	.03184	-.01946	-.00499
TAM	.07178	-.57617	.10712	-.13602	-.03148
TAP	-.03398	-.43732	-.11566	.13667	.06492
EM	.05636	.76735	-.01969	.03242	-.03361
EP	.12125	.75844	.05710	-.04392	.02299
NSE	.09075	.44240	.00663	-.07875	.05168
PQ	.00346	-.05980	-.59203	.07646	-.16759
ANI	-.09578	.13953	.43369	-.07950	.04194
GN	.13718	-.01865	.11104	.08150	.69975
JL	.33277	-.07518	.39516	.34474	.04321
CG	.03733	.06457	-.26890	.25835	-.30976
EC	.09736	.15350	.54461	.08333	.05316
FC	.15330	-.16631	.47010	.06506	-.17475
PL	.21398	.05001	.17399	.09422	.58558
LA	.53766	.00721	.11840	.08110	.16219
VM	.01106	.08813	-.22369	.02151	.49027
FM	.07987	.28935	.15781	.22907	.19189
EC	.00234	-.04465	.07805	.78905	.02439
DL	.01878	-.04657	-.00125	.79702	.10275
MI	.63891	.24574	.05525	-.03936	.22590
HH	.01635	.23665	.17756	.22726	.03261
ISR	.20166	-.08020	.51244	.27737	-.11966

Taula 41. Matriu factorial obtinguda a partir del mètode de rotació Varimax (Quartimax).

Factor Transformation Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
FACTOR 1	.76040	.39070	.39169	.22972	.26566
FACTOR 2	.12871	-.84233	.31272	.41941	.01493
FACTOR 3	-.57256	.35929	.31272	.66089	.09163
FACTOR 4	.22516	.01757	-.79703	.55570	.02148
FACTOR 5	-.16308	-.12711	-.12544	-.14586	.95929

Taula 42. Matriu factorial resultant de la rotació.

Horizontal Factor 1	Vertical Factor 2	Symbol Variable	Coordinates
		1 QAG	.892 .075
		2 QAL	.900 .096
5 6		3 TAM	.072 -.576
		4 TAP	-.034 -.437
		5 EM	.056 .768
		6 EP	.121 .758
7		7 NSE	.081 .442
18		8 PQ	.003 -.060
22	21	9 ANI	-.097 .140
9 113		10 QN	.137 -.019
17 15	1 2	11 JL	.333 -.075
<hr/>			
20102311	16	12 CB	.037 .065
114		13 EC	.097 .159
		14 FC	.153 -.166
		15 PL	.214 .050
		16 LA	.538 .007
4		17 VM	.011 .083
		18 FM	.080 .269
3		19 EC	.002 -.045
		20 DL	.019 -.047
		21 MI	.539 .246
		22 HH	.016 .237
		23 I3R	.202 -.080

Figura 5. Representació gràfica dels eixos factorials 1 i 2.

Podem observar en aquesta representació la relació existent entre la capacitat intel·lectual del nen (Factor 1) i el nivell socio-econòmic familiar (Factor 2), observant com les variables QAG i QAL (qualificacions tant generals com en llengua) són les que han tingut un major pes en la formació del primer eix; mentre que variables com els treballs dels pares o bé l'edat dels pares han estat les de major pes per la construcció del segon eix.

Horizontal Factor 1	Vertical Factor 3	Symbol	Variable	Coordinates	
		1	QAG	.892	.057
		2	QAL	.900	.032
		3	TAM	.072	.107
		4	TAP	-.034	-.116
		5	EM	.056	-.020
	11423	6	EP	.121	.057
9	11	7	NSE	.081	.007
		8	PQ	.003	-.592
		9	ANI	-.097	.434
	221015	10	QV	.137	.111
	15 5	11	JL	.333	.395

	20	12	CG	.037	-.269
4		13	EC	.097	.545
	17	14	FC	.153	.470
	12	15	FL	.214	.174
		16	LA	.539	.118
		17	VM	.011	-.224
		18	FM	.080	.158
	8	19	EC	.002	.078
		20	DL	.019	-.001
		21	MI	.639	.055
		22	HM	.016	.178
		23	ISR	.202	.512

Figura 6. Representació gràfica dels eixos factorials 1 i 3.

Quant la relació entre els Factors 1 i 3 podem observar que en aquest cas, continuen tenint un pes important les qualificacions anteriors dels infants juntament amb la Maduresa Intel.lectual per a la construcció del primer eix, mentre que per la del tercer (referit als llibres i la llengua familiar) en destaquen uns quants: de tipus personal (agrada destacar) centrades en l'escola i la lectura (perquè m'agrada o no anar a l'escola, les assignatures menys preferides), centrades en la lectura i casa (què m'agrada fer quan estic a casa), i, per últim les exclussivament lectores (Jo llegeixo, a vegades no m'agrada molt llegir perquè i IAL-3).

Horizontal Factor 1	Vertical Factor 4	Symbol	Variable	Coordinates	
		1	QAG	.892	.023
		2	QAL	.900	-.019
20		3	TAM	.072	-.135
		4	TAP	-.034	.137
		5	EM	.056	.032
		6	EP	.121	-.044
		7	NSE	.081	-.079
	11	8	PQ	.003	.076
22 23		9	ANI	-.097	-.080
4		10	QN	.137	.081
171415	16	11	JL	.333	.345
<hr/>					
		12	CG	.037	.268
9 7 6	21	13	EC	.097	.083
3		14	FC	.153	.069
		15	PL	.214	.094
		16	LA	.538	.081
		17	VH	.011	.022
		18	FM	.080	.229
		19	BC	.002	.789
		20	DL	.019	.787
		21	MI	.639	-.039
		22	HH	.016	.227
		23	I3R	.202	.277

Figura 7. Representació gràfica dels eixos factorials 1 i 4.

Ens adonem en aquest cas que les variables més representatives del Factor 1 han perdut lleugerament pes tot i que continuen mantenint-se com a les més importants per a la construcció de l'eix. Per la construcció del Factor 4 trobem una variable molt destacada: els llibres que acostuma a demanar a la Biblioteca, ja que suposa l'exemple més clar de tenir unes bones actituds envers la lectura, sense necessitat de sentir-se forçat per cap adult que l'envolta. La quantitat de llibres que hi ha a casa i la puntuació global de l'IAL-3 tenen valor, però no tan destacat segons podem observar, ja que es troben molt més propers a la intersecció dels eixos.

Horizontal Factor 3	Vertical Factor 4	Symbol Variable	Coordinates
	1	1 QAG	.057 .023
	1	2 QAL	.032 -.019
	20	3 TAM	.107 -.136
	1	4 TAP	-.116 .137
	1	5 EM	-.020 .032
	1	6 EP	.057 -.044
	1	7 NSE	.007 -.079
	1 11	8 PQ	-.592 .076
12	11822 23	9 ANI	.434 -.080
4	1	10 QN	.111 .081
8	17 5 11615 1413	11 JL	.355 .345
<hr/>			
	21 9	12 CG	-.259 .268
	1 3	13 EC	.545 .083
	1	14 FC	.470 .069
	1	15 FL	.174 .094
	1	16 LA	.118 .081
	1	17 VM	-.224 .022
	1	18 FM	.158 .229
	1	19 BC	.078 .789
	1	20 DL	-.001 .787
	1	21 MI	.055 -.039
	1	22 HH	.178 .227
	1	23 I3R	.512 .277

Figura 8. Representació gràfica dels eixos factorials 3 i 4.

Podem observar en aquesta representació la relació existent entre el Factor 3 (llibres i llengua familiar) i entre els Factor 4 (actituds lectores). Per a la construcció del primer eix han tingut un fort pes variables com: acostumes a estudiar a casa, què t'agrada fer més quan estàs a casa, perquè t'agrada o no anar a l'escola i quines són les assignatures que menys t'agraden de l'escola.

Per la construcció de l'eix corresponent al Factor 4 es troba molt destacada l'acostumar a demanar llibres a la Biblioteca, trobant-se la variable I3R a cavall dels dos factors.

Horizontal Factor 4	Vertical Factor 5	Symbol	Variable	Coordinates
		1	QAG	.023 -.021
		2	QAL	-.019 -.005
		3	TAM	-.136 -.031
10		4	TAP	.137 .065
15		5	EM	.032 -.034
17		6	EP	-.044 .023
		7	MSE	-.079 .052
		8	PQ	.076 -.168
21 18		9	ANI	-.080 .042
15	20	10	GN	.081 .700
9 13 211	19	11	JL	.345 .043
<hr/>				
3 2 5		12	CS	.268 -.310
8 23		13	EC	.083 .053
14		14	FC	.069 -.175
12		15	PL	.094 .536
		16	LA	.081 .162
		17	VM	.022 .490
		18	FM	.229 .192
		19	BC	.789 .024
		20	DL	.787 .103
		21	MI	-.039 .225
		22	HH	.227 .033
		23	I3R	.277 -.120

Figura 9. Representació gràfica dels eixos factorials 4 i 5.

Volem observar la relació que es dóna entre les actituds lectores (Factor 4) i les actituds envers l'escola (que havíem definit com a Factor 5).

La consulta a la Biblioteca així com els llibres que s'acostumen a demanar a la Biblioteca són les variables que tenen un pes major per la construcció del Factor 4. El Factor 5, segons se'ns mostra, podem assegurar que ens perfila les actituds lectores més que pròpiament definir les actituds envers l'escola, corroborat per les següents variables: quan no entenc una cosa mentre estic llegint, a vegades no m'agrada llegir perquè, i, em poso a llegir quan.

Curiosament variables com m'agrada destacar o sobretot I3R es troben exercint un pes molt similar a ambdós eixos.

7. ANALISI DE CONTINGUT

L'aplicació del paquet S.P.A.D. ha estat pensada, tal com hem especificat a "Material i Mètodes" (veure **Capítol 3. Tractament estadístic dels resultats: el paquet SPAD**), per a l'anàlisi de les dues frases obertes que encapçalen l'IAL-1.

El procediment seguit en cadascuna de les qüestions ha estat molt paral·lel; per tant, especificarem els resultats complets de la primera, i després els de la segona.

QUESTIO PRIMERA: "PER MI LLEGIR ES..."

1. ETAPES ARTEX-SELOX-COTEX:

El resultat ens mostra que el número total de paraules és de 5.703, d'entre les quals 626 són diferents (1'11 %).

A l'**Annex 21** (pp. 296) es presenta la relació de paraules especificades seguint l'ordre alfabètic, i tenint en compte la freqüència d'aparició de cadascuna d'elles. Podem observar com en moltes de les ocasions podem realitzar agrupacions de paraules amb una mateixa significació (p. ex. el cas de: **aburre**, **aburrído**, **aburrida**, **aburres**,... que engloba un total de deu paraules diferents, les quals aglutinem en una de sola).

Una primera visió general dels resultats se'ns mostra en el següent quadre, on hem agrupat els noms a partir de característiques molt generals, les quals ens permeten una primera visió aproximativa.

Destaquem com a agrupacions més interessants les que detalllem tot seguit:

-Paraules amb sentit positiu: trobem paraules que pretenen definir la lectura, com **diversion** (347), **aventura** (64); altres que van més enllà d'aquest concepte i que acostumen a ser adjectius: **importante** (145), **bonito** (77), **entretenimiento** (70), **interesante** (41); i, per últim un reflexe de la importància

PARTICULES SOLTES (preposicions, adverbis, articles...)	2.698
NOMS COMUNS	1.061
ADJECTIUS	601
VERBS	1.261

Quadre 3. Nombre de paraules existents en l'Etapa COTEX.

que té la lectura en el món escolar: **aprender** (201), **saber** (40)

-Paraules amb sentit negatiu: **aburrir** (64)

-Paraules neutres: deixant de banda paraules que no ens diuen res per si soles com: **ser** (293), **cosa** (174), **mucho** (89), **estar** (70), **pasar** (69), etc; cal assenyalar altres com: **leer** (88), **libro** (73).

Per tal d'aprofundir en l'anàlisi de les paraules més freqüents, efectuem una segona edició de COTEX amb un umbral de 9 (veure **Annex 22**, pp. 300), que engloba els grups que es presenten en el **Quadre 4**.

D'entre les 92 paraules resultants cal destacar les següents:

- Particules soltes: articles (501), adverbis (501), preposicions (494), conjuncions (476), pronoms (234)

- Noms comuns: **cosa** (174), **libro** (73), **aventura** (62)

- Adjectius: **importante** (144), **bonito** (67), **interesante** (40)

- Verbs: **divertirse** (328), **ser** (260), **aprender** (184), **leer** (162).

Realitzem per últim una tercera edició de COTEX amb un umbral de 19, en la qual es mostren les 60 paraules de major freqüència (veure **Annex 23**, pp. 301).

L'umbral redueix el nombre de paraules a seleccionar. D'aquí que en la majoria de les Etapes posteriors treballem sota aquest umbral o sota l'anterior.

PARTICULES SOLTES	2.591
NOMS COMUNS	474
ADJECTIUS	329
VERBS	1.222

Quadre 4. Nombre de paraules existents en l'Etapa COTEX, amb un umbral de 9.

Exceptuant les partícules soltes (que són les més nombroses, tot i que les menys interessants) destaquen: **divertirse** (293), **aprender** (165), **leer** (112), **i**, **importante** (144).

Ens adonem que amb paraules com **divertirse** o bé **aprender**, en un llistat figuren amb freqüència diferent de l'altre, però és degut al nombre concret de paraules de la mateixa família que es presenten. Per tant, no podem perdre mai de vista el llistat complet per tal de conèixer amb precisió la xifra total real.

2. ETAPA SETEX:

L'agrupació de paraules en funció del nombre de caràcters que ocupen es mostra de manera global en el **Quadre 5**.

A partir del SETEX total obtenim totes les possibilitats existents; les paraules més freqüents estan formades per 5, 6 o bé 7 lletres cadascuna. Tot i que amb aquests nombres concrets hi trobem una quantitat de paraules molt variades, cal destacar les següents:

- Amb cinc lletres: **cosas** (119), **gusta** (56), **mucho** (48), **libro** (39), **veces** (35), **pasar** (20), **mejor** (18)

- Amb sis lletres: **porque** (119), **bonito** (66), **cuando** (45), **nuevas** (37), **libros** (32), **puedes i enseña** (17)

Lletres que ocupa el nom																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
4	23	33	59	115	91	92	56	55	46	29	15	5	1	2	0	
Efectes observats																

Quadre 5. Resultats de l'Etapa SETEX.

- Amb set lletres: **leyendo** (22), **aprendo** (19), **algunas/algunos** (15).

A l'Annex 24, pp. 302, podem observar la distribució realitzada a SETEX, amb les 60 paraules de major freqüència.

3. ETAPA SEGME:

Es presenten en aquesta etapa els segments de frases més repetits i, per tant, més significatius, trobats en agrupacions d'entre dues i quatre paraules; nombre que considerem suficient per proporcionar una primera informació.

A través d'aquests segments, se'ns mostren les diferents possibilitats, ordenades alfabèticament tot precisant la seva freqüència d'aparició.

Se'ns presenten 42 segments (veure Annex 25, pp. 303) com els de major freqüència (umbral 4), els quals estan agrupats en funció de la quantitat concreta de mots que contenen.

Els segments en general giren entorn aspectes positius de la lectura considerant-la com a interessant, divertida, que els agrada. El considerar-la important no inclou que agradi o no, tot i que almenys s'hi reflecteix un objectiu a realitzar. La paraula **muy** apareix tot sovint. En alguns casos no podem arribar a descobrir l'entrellat, quan se'ns presenta **es una cosa** o **para mi leer es**. Tenim un únic segment negatiu: **no me gusta**, amb una freqüència de 12.

Els segments amb una freqüència més elevada són: **muy importante** (94), **muy divertido** (91), **divertido y** (60), **me gusta** (55) i **una diversion** (52).

4. ETAPA ASPAR:

Seguint les edicions de COTEX efectuades anteriorment, presentem tot seguit dues edicions de l'etapa ASPAR.

En primer lloc, amb un umbral de 9, figura una anàlisi minuciosa de les 92 paraules més significatives, a través de passos diferenciats:

Primerament se'ns mostra la relació dels valors propis d'aquestes paraules, precisant a través d'un histograma els quinze principals (veure **Annex 26-A**, pp. 304). Podríem efectuar un primer tall dels cinc eixos de major importància.

Seguidament se'ns mostra un llistat dels valors específics de cadascuna de les paraules (contribucions absolutes, relatives, etc), els quals han col·laborat en perfilar els eixos de coordenades (veure **Annex 26-B**, pp. 305). Les paraules més significatives que han intervingut en la construcció de cada eix han estat les següents:

- **Eix 1**: **un** (11.9), **muy** (11.5), **aburrimiento** (11.2), **divertido** (9.2), **importante** i **interesante** (6.0)

- **Eix 2**: **aburrimiento** (19.2), **divertido** (9.0) i **un** (4.7)

- **Eix 3**: **divertirme** (20.0), **una** (17.6), **aprender** (10.3), **diversion** (9.1), **cosa** (7.2)

- **Eix 4**: **pasar** (6.3), **el** (4.6), **interesante** (4.4), **i, bueno** i **cosas** (4.3)

- **Eix 5**: **divertirme** (34.1), **diversion** (7.5), **aburrimiento** (5.4).

Se'ns presenten a continuació les representacions gràfiques, de les quals mostrem les quatre principals (veure **Annexos 26-C₁**, **26-C₂**, **26-C₃** i **26-C₄**, pp. 307, 309, 311 i 313).

En el primer gràfic (eixos 1,2) destaquen tres agrupacions clarament definides: una primera està formada per una sèrie de dades de tipus negatiu (**aburrido, un, poco, aburrimiento, rollo**). Una segona, distribuïda en un espai més ampli, inclou dades més positives (**bueno, bonito, importante, muy, divertido, bastante, interesante**). I, en una tercera s'hi agrupen paraules referides a la significació de l'acte lector (**forma, divertirse, diversion, aventura, entretiempo**).

En el segon gràfic (eixos 2,3) el nucli central es troba bastant traslladat a la banda dreta. Tanmateix trobem, a mà esquerra un ampli bloc de concepció negativa de la lectura (**rollo, un, poco, aburrimiento**), tot i que força dispers. A la part inferior dreta, un bloc més centrat en la faceta intel·lectual i seriosa; malgrat apareix la paraula **divertirme**, la majoria estan centrades en: **estudiar, saber, palabras, cosas, aprender**. A mà dreta hi figura la faceta contrària, els que pensen en la lectura com a diversió: paraules com **aventura, forma, diver, cosa, imaginación, divertir**.

En el tercer gràfic (eixos 3,4) de caràcter allargat al voltant de l'eix de coordenades, hi figuren un seguit de paraules relacionades amb la lectura com a medi de distracció i entreteniment. Tanmateix però, ens interessen els extrems: al nord-oest hi figura el grup de: **aprender, cosas, palabras, enseñar**; mentre que al nord-est: **diversion, cosa, divertida**; paraules que s'aniran perfilant en descendre en l'espai: **forma, algo, aventura, entretenimiento, imaginacion, entrar, fantasia**.

En el quart gràfic (eixos 4,5) destaquen en la part superior tirant cap a mà esquerra: **entretenimiento, diversion, pasar un rato, tiempo**, mentre que **imaginacion, fantasia, mundo, entrar**, es troben al sud-oest. **Diversion, divertirse**, a la zona nord i nord-est. En la part del sud-est hi destaca la faceta seriosa: **saber, palabras, cosas, enseñar, aprendes, nuevas**. Totalment al sud, i contràriament a la faceta de diversió que hem vist al nord, hi tenim l'avorriment.

D'aquests quatre gràfics podem extraure dos amplis grups: un en funció del concepte de lectura i un altre de l'estat anímic que viuen en el moment de llegir. Dins el primer grup, per uns és una manera d'aprendre coses (per això ho relacionen amb aprendre, estudiar, saber paraules noves, etc); per altres és una forma de diversió (diversió, entreteniment, passar l'estona, etc). Dins el segon grup, tenint present o no el concepte, hi trobem els que s'ho passen bé (és divertit, és bonic, etc) i els que no tant (és avorrit, un rotllo, etc).

De manera paral·lela realitzem de nou ASPAR, amb un umbral de 19, en el que ens apareixen les 60 paraules més significatives.

A l'histograma inicial (veure **Annex 27-A**, pp. 315) podem observar els eixos més significatius, que ens vindran perfilats a partir dels valors absoluts i relatius (veure **Annex 27-B**, pp. 316) de les paraules seleccionades:

- **Eix 1**: muy (17.1), divertido (14.5), una (8.8), importante (8.3), diversion (7.3), interesante (7.1), un (5.1)
- **Eix 2**: divertirme (16.8), aprender (15.4), cosas i un (10.1), nuevas (7.8)
- **Eix 3**: divertirme (19.9), una (18.4), un (12.6), diversion (7.1), cosa (7.0)
- **Eix 4**: divertirme (29.2), diversion (14.7), una (11.1)
- **Eix 5**: pasar (8.4), entretenimiento (7.9), nuevas (7.1) cosas (7.0), diversion (5.6), el (5.1).

Tot seguit les quatre gràfiques que presentem ens ho confirmaran (veure **Annexos 27-C₁**, **27-C₂**, **27-C₃** i **27-C₄**, pp. 318, 320, 322 i 324), encara es troba patent una gran semblança amb l'ASPAR anterior.

En el primer gràfic se'ns mostren tres grups clarament de finits: en la part central superior, el centrat en la faceta més intel·lectual de la lectura (**aprender, estudiar, cosas, palabras, nuevas**). A la part central de l'esquerra un bloc on

es concep la lectura com a plaer (**una, aventura, diversion, pasar un rato**). I en la zona central de la dreta una barreja entre adjectius definitoris de la lectura (**interesante, muy, divertido, bonito, importante**).

En el segon gràfic hi ha poc per a observar, degut a que és un gràfic força ampli i dispers. En els extrems hi trobem cap el sud-est el bloc més definit de tots, que concep la lectura com: **aprender, cosas, nuevas, estudiar, palabras**. En la part inferior central hi trobem una altra faceta (**aventura, diversion, una, cosa**); i a l'extrem del nord-oest un grup poc definit, on es barregen entreteniment i avorriment, sense prioritats.

En el tercer gràfic, també força dispers, hi figuren petits blocs; al llarg de la zona inferior se'ns mostra una concepció positiva de la lectura (**interesante, diversion, divertirme**), mentre en la zona nord-est la negativa (**aburrido, pasar, un, poco**) i a l'esquerra la més positiva, encara que no es mostri en la gràfica (**aventura i divertirme**).

El quart gràfic és el més dispers de tots, però permet poder observar algunes agrupacions: unes de més clares, com la zona esquerra, de dalt a baix (**diversion, una, divertirme, interesante**) o la part nord-est de manera força estesa (**aprendes, palabras, cosas, muchas**); i altres amb una precisió menor, com la zona sud-est (**pasar, aventura, aventuras, el, libro**).

5. ETAPA MOTEX:

En aquesta etapa ens apareix un llistat de 60 paraules, ordenades alfabèticament, en funció de les 6 coordenades proposades (ASPAR) i de l'umbral de 19 (COTEX).

Les respostes es distribueixen en les sis classes que es mostren a continuació:

Nº text	Identificador	Nº individus	Nº respostes
1	aa1a	classe 1/6	104
2	aa2a	classe 2/6	146
3	aa3a	classe 3/6	315
4	aa4a	classe 4/6	23
5	aa5a	classe 5/6	105
6	aa6a	classe 6/6	202
TOTALS		895	849

Quadre 6. Agrupació de les respostes, segons l'Etapa MOTEX.

Podem observar que els textos més densos són el tercer i el sisè, mentre el quart és extremadament reduït (únicament destaquen dues paraules); existeix un gran equilibri entre els tres restants.

La distribució de les paraules entre els diversos textos es pot observar en el **Quadre 7**.

Tot i que s'analitzi amb precisió la freqüència de cada paraula en un text concret (veure **Annex 28**, pp. 326), les més destacades en cada text són les següents:

AA1A: un (81), a (30), me (29), veces (28), es (27), aburrido, algo i divertido (25)

AA2A: de (61), y (57), es (52), en (50), el (46), un i la (41)

AA3A: y (133), cosas (111), aprender (98), es (97), muy (91), porque (78), leer (65), importante (57)

AA4A: divertirme (23), y (14), aprender (9)

AA5A: una (105), cosa (43), diversion (38), y (36), que (33), me (21)

AA6A: muy (135), divertido (118), importante (63), y (46), interesante (33), es (29).

Iden- tifi- cador	Nº de mots	% del total	\bar{X} per respos ta	Nº mots dife- rents	% mots del text	Nº mots retin- guts
aa1a	691	121.2	6.6	49	70.9	531
aa2a	1537	269.5	10.5	55	35.8	1029
aa3a	2113	370.5	6.7	54	25.6	1543
aa4a	77	13.5	3.3	12	155.8	56
aa5a	649	113.8	6.2	45	69.3	490
aa6a	636	111.5	3.1	33	51.9	516
GLOBAL	5703	1000.0	6.4			4165

Quadre 7. Distribució de les respostes, segons l'Etapa MOTEX.

6. ETAPA MOCAR:

En aquesta etapa ens apareixen ordenades, segons freqüència i criteris interns de classificació, les deu formes lexicals més significatives de cada text (veure **Annex 29**, pp. 327). Tot i que es troba molt relacionada amb l'etapa anterior, ja que hi figuren les mateixes paraules, no solament es té en compte la freqüència interna (com era el cas anterior), sinó el criteri de classificació característic d'aquesta etapa.

Dels textos formats hi destaquen les paraules que presentem seguidament:

AA1A: un, poco, aburrido, veces, entretenimiento

AA2A: el, en, pasar, rato, la

AA3A: cosas, aprender, nuevas, muchas, porque

AA4A: divertirme, aprender, y, estudiar, mas

AA5A: una, diversion, cosa, que, mucho

AA6A: divertido, muy, interesante, importante, bonito.

Una segona faceta d'aquesta etapa presenta els segments més representatius que han format les sis coordenades (veure

Annex 30, pp. 329); en els quals s'hi troben immerses les paraules característiques que acabem de veure. La majoria d'aquests segments estan formats per dues o tres paraules, tot i que hi ha algun cas aïllat que n'arriba a tenir set.

Alguns dels textos (com els 4 i 6) solament utilitzen una única paraula que els defineix: **divertirme-divertido**. Altres (1 i 3), encara que amb una certa varietat lexical, engloben un sol concepte. En el 5 hi té lloc tota una gradació conceptual que va des d'una **tonteria** fins una **diversion**. I el 2 està format per segments més amplis i més ben formats; la tendència d'aquest text s'encamina vers viure l'aventura.

7. ETAPA RECAR:

Aquesta etapa ens mostra la distribució de les frases més significatives al llarg d'aquests sis textos que hem configurat anteriorment, a partir d'un umbral de 19 (COTEX), en el que es seleccionaven les 60 paraules de major freqüència (veure **Annex 31**, pp. 331).

Les frases es poden arribar a relacionar amb els segments o les paraules extretes a MOCAR, tot i que ara se'ns presenten de manera més extensa i precisa. En totes les ocasions en que ens apareixia la paraula **aburrido** ho catalogàvem de la mateixa manera; però en aquesta etapa podem arribar a perfilar la gradació de l'avorrimient experimentat; p. ex. **un poco aburrido, pero a veces leo... o bé ... a veces me divierto cuando estoy aburrido**.

El text més senzill i pobre és el 4, en el qual tot gira entorn **divertirme** i un altre verb, que en la majoria dels casos és **aprender**. El text 5 segueix la mateixa tònica tot i que amb una major amplitud. El text 6 defineix els adjectius que inclou la lectura; per la majoria és una acte **importante** i **interesante**, tot i que alguns hi afegixin que és **entretenido**. El text 3 té molt clar que llegir és una forma d'aprenentatge;

en algun cas trobem a més a més algun detall aïllat, com el vo calitzar o bé el plaer de llegir tebeos. El text 1 està centrat en l'avorriment, en tota la seva gradació; en algun cas trobem que llegir no desagrada si no fos pels problemes que s'hi inclouen. Per últim, el text 2 se centra sobretot en el tipus de llibres: la importància del llibre d'aventures; tot i que hi figuri algun aspecte aïllat, com el llegir millor a classe o les faltes d'ortografia.

Una vegada realitzades les etapes considerades com les més interessants de l'SPAD-TEXTUAL volem aprofundir en dos camps que creiem interessants: tenint en compte el SEXE i els SEGMENTS recollits. Ho treballarem amb les etapes MOTEX, MOCAR i RECAR, amb un umbral de 19 (60 paraules).

8. ETAPES MOTEXSEX-MOCARSEX-RECARSEX:

Les respostes, distribuïdes en funció de la variable sexe, es mostren en el **Quadre 8**, on es pot observar que el nombre de respostes en funció del sexe, és proporcional; malgrat hi ha més nens que nenes, sembla, a primera vista, que responen de manera força similar.

Hi han hagut 46 infants que no han respòs a aquesta qüestió de tipus obert, tot i que ha estat el 50 % de cada sexe. La distribució més precisa de les respostes es pot observar en el **Quadre 9**.

Nº text	Identificador	Nº individus	Nº respostes
1	SX01 NEN	460	437
2	SX02 NENA	435	412
TOTALS		895	849

Quadre 8. Agrupació de les respostes en funció del sexe (Etapa MOTEXSEX).

Iden- tifi- cador	Nº de mots	% del total	\bar{X} per respos- ta	Nº mots dife- rents	% mots del text	Nº mots retin- guts
SX01	2644	463.6	10.7	63	22.4	1934
SX02	3059	536.4	7.0	59	19.3	2231
<hr/>						
GLOBAL	5703	1000.0	6.4			4165

Quadre 9. Distribució de les respostes, segons l'Etapa MOTEXSEX.

Aquest quadre ens reflecteix que tot i que la mitja de paraules per text sigui menor en les nenes que en els nens, en conjunt obtenim més paraules de les nenes.

Tot i que es mostra amb detall a l'Annex 32, pp. 335, les paraules més freqüents en funció del sexe són:

- En els nens: **y** (131), **muy** (126), **es** (100), **divertido** (99), **un** (91), **una** (79), **importante** (70), **aprender** (59), **porque** (57), **i me** (50).

- En les nenes: **y** (175), **muy** (154), **es** (126), **divertido** (116), **que** (86), **me** (79), **porque** (67), **aprender** (66), **leer** (64), **i una** (58).

Els conceptes de **divertido** i **aprender** apareixen en una mateixa posició, mentre que paraules importants com **libro** o **aventura** tenen una freqüència més reduïda. Trobem algunes diferències en quant a sexe en algunes paraules; en **libros** o bé **leer**, hi ha un predomini femení, mentre que a **estudiar** o bé **aburrido** dominen els nens.

A MOCARSEX (veure Annex 33, pp. 336) podem observar les paraules més significatives en funció del sexe tot i que MOCARSEX ens ha proporcionat una primera visió de les paraules més utilitzades. El sexe masculí es caracteritza per considerar que la lectura és una tasca bastant avorrida, tot i que es doni algun cas aïllat que ho trobi divertit. Per les nenes, en canvi, no hi ha un concepte tan generalitzat, ja que trobem pa

raules com **aventuras** que pugui semblar que ho consideri més divertit, tot i que no podem precisar-ho degut a que apareixen paraules poc definitòries.

La segona part de MOCARSEX (veure **Annex 34**, pp. 337) ens presenta una selecció de les frases més característiques, on de manera general podem observar com en general llegir és pels nens una tasca bastant avorrida, mentre que per les nenes és divertida i, fins i tot, instructiva. Vuit de les deu frases seleccionades pels nens caracteritzen la lectura d'avorrida (**aburrido, rollo...**), mentre pels dos restants pot ser una distracció, un **hobby**. En les nenes hi trobem una gran dispersió de criteris amb un clar predomini de l'aspecte positiu: per la majoria és divertit (**divertido, entretenerme...**) i per la resta instructiu (**aprendo cosas, te enseñan cosas...**).

A RECARSEX ens adonem que en quant a frases no hi ha una diferenciació tan acusada com a les anteriors etapes (veure **Annex 35**, pp. 338). El sexe masculí, tot i que la majoria es limita a considerar la lectura com un acte divertit o no, en algun cas es pensa més enllà: millorar a l'escola, enterar-se'n dels anuncis del diari, etc. El femení també tendeix a acusar força l'aspecte lúdic de la lectura, però no oblida la seva importància per aprendre coses.

9. ETAPES MOTEXSEG-MOCARSEG-RECARSEG:

Les respostes distribuïdes en funció dels sis segments observats a SEGME com a més significatius, podem observar-les en el **Quadre 10**.

Ens donem compte que hi ha dos grups amb el nombre més elevat de segments (grups 3 i 6), mentre que el grup 4 és excessivament reduït.

Una major precisió en quant la distribució d'aquestes res postes es mostra en el **Quadre 11**.

Nº text	Identificador		Nº individus	Nº respostes
1	aa1a	classe 1/6	104	41
2	aa2a	classe 2/6	146	51
3	aa3a	classe 3/6	315	133
4	aa4a	classe 4/6	23	3
5	aa5a	classe 5/6	105	82
6	aa6a	classe 6/6	202	128
TOTALS			895	438

Quadre 10. Agrupació de les respostes en funció dels segments (Etapa MOTEXSEG).

Del llistat dels segments més importants (veure **Annex 36**, pp. 340) podem extraure des de segments que no especifiquen res (**a veces, para mi, cosa que**) fins altres, la majoria, que ens assenyalen una bona disposició envers la lectura (**que me gusta mucho, una diversion, una cosa que me importa**).

Iden- tifi- cador	Nº de mots	% del total	\bar{X} per respos ta	Nº mots dife- rents	% mots del text	Nº mots retin- guts
aa1a	78	81.3	0.8	16	205.1	78
aa2a	109	113.7	0.7	27	247.7	109
aa3a	390	406.7	1.2	40	102.6	390
aa4a	3	3.1	0.1	3	---	3
aa5a	174	181.4	1.7	21	120.7	174
aa6a	205	213.8	1.0	23	112.2	205
GLOBAL	959	1000.0	1.1			959

Quadre 11. Distribució de les respostes, segons MOTEXSEG.

Com a segments més representatius dels sis blocs agrupats figuren: **a veces, me gusta, importante porque, ---, una diversion, i, muy importante**.

Una major precisió, a partir de diversos criteris de clas

sificació, la podem observar a MOCARSEG (veure **Annex 37**, pp. 342).

Per últim, amb RECARSEG descobrim les frases més interessants a partir de les sis agrupacions realitzades (veure **Annex 38**, pp. 346). Es tracta de frases que inclouen des d'una única paraula (en el text 4) fins a 24 (en el text 2). Analitzant les deu frases que componen cada text, trobem les paraules més significatives, les quals hem anat trobant en etapes anteriors així com en les mateixes representacions gràfiques.

El primer text es troba bastant definit pel segment **a ve-ces** que reflecteix que la lectura pot ser en un moment divertida i en un altre avorrida. En el segon text es dóna un pas endavant ja que l'infant declara que si el llibre és d'aventures, gairebé segur que s'ho passarà molt bé. El tercer text pretén demostrar el perquè la lectura és important, i dins hi podem trobar qualsevol visió, des del més intel·lectual fins el més ociós. El quart text simplement reflecteix que amb la lectura un s'hi diverteix. En el cinquè cal destacar un gran nombre de casos en que la lectura és un acte que agrada, tot i que no s'especifiqui el perquè. I per últim, el darrer, tot i que està configurat pràcticament per l'aspecte ociós (divertit) de la lectura, existeix alguna altra informació, tot i que força difosa.

<p>QUESTIO SEGONA: "CREC QUE LLEGIR ES IMPORTANT PERQUE ..."</p>

1. ETAPES ARTEX-SELOX-COTEX:

El número total de paraules és de 6151, d'entre les quals 714 són diferents (l'11.6 %).

L'Annex 39 (pp. 350), mostra la relació de paraules especificades de manera alfabètica, tot tenint en compte la freqüència d'aparició de cadascuna d'elles. Tal com hem realitzat amb la primera qüestió, agrupem famílies de paraules en una de sola.

Una primera visió general se'ns mostra en el següent quadre:

PARTICULES SOLTES	2.952
NOMS COMUNS	829
ADJECTIUS	809
VERBS	1.806

Quadre 12. Nombre de paraules existents a l'Etapa COTEX.

Destaquem com a agrupacions més interessants:

-Paraules amb sentit positiu: ens trobem amb una doble faceteta, predominant la de caire més escolàstic amb exemples com **aprender** (510), **saber** (143), **conocer** (11); l'altra configura l'aspecte més lúdic, i destaquen paraules com **divertirse** (53) **imaginación** (34), **entretenerse** (16), **interesante** (14), **distraer** (8).

-Paraules amb sentit negatiu: **corregir** (11), **aburrimiento** (6). Cal destacar les paraules amb caire de temor, com: **analfabeto** (7), **avergonzarse** (3), **tontos** (2), **inculto** i **parásito** (1).

-Paraules neutres: hi figuren verbs diversos: alguns sense cap significació com **poder** (111), altres de molt més relacionats amb el tema com: **escribir** (43), **hablar** i **expresar** (32), **pronunciar** (17); i d'altres encarats més cap el futur, com **necesitar** (21) o **trabajar** (26). També hi ha paraules soltes, algunes amb més significació que altres, com: **muy** (217), **palabras** (62), **ortografia** (27) o **bé vobabulario** (16).

Per tal de poder analitzar les paraules més freqüents realitzem un segon llistat de COTEX amb un umbral de 9, obtenint la quantitat de 60 paraules amb una freqüència més elevada (veure Annex 40, pp. 357), l'extracte del qual figura en el **Quadre 13**.

D'ara endavant treballarem sota aquest umbral o sota un umbral de 19, en el que surten seleccionades 52 paraules.

PARTICULES SOLTES	2.851
NOMS COMUNS	668
ADJECTIUS	703
VERBS	1.628

Quadre 13. Paraules resultats de l'Etapa COTEX, amb un umbral de 9.

D'entre els quals destaquen:

- Partícules soltes: preposicions (874), conjuncions (570), adverbis (399), articles (345), pronoms (258)
- Noms comuns: cosa (307), palabras (61), libro (53), faltas (28)
- Verbs: aprender (502), saber (262), leer (244), ser (128), poder (95), enseñar (49), divertirse (42)
- Adjectius: nuevas (75), importante (54), mejor (54), mayor (70)

2. ETAPA SETEX:

A través del següent quadre podem observar la distribució de les paraules (a partir de l'umbral 9), en funció del nombre de lletres que conté cadascuna d'elles, tot i que de manera completa figura a l'Annex 41 (pp. 358).

Lletres que ocupa el nom															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
8	26	42	64	115	113	111	81	68	50	38	7	5	1	1	0
Efectes observats															

Quadre 14. Resultats de l'Etapa SETEX.

A l'igual que hem vist en la qüestió anterior, les paraules que apareixen amb major freqüència, són les que estan formades per 5, 6, 7 i 8 lletres cadascuna, d'entre les que cal destacar:

- Amb cinc lletres: cosas (299), sabes (64), mucho (58), mejor (54)

- Amb sis lletres: porque (210), muchas (86), nuevas (51), puedes (51)

- Amb set lletres: aprendo (70), aprende (54), leyendo (23)

- Amb vuit lletres: aprendes (243), aprender (94), palabras (61), aprenden (25).

3. ETAPA SEGME:

En aquesta etapa apareixen els segments de frases més repetits i, per tant, més significatius trobats en agrupacions de paraules (segments) des de dues fins a cinc, ja que considerem que ens permet obtenir una informació suficientment interessant.

En aquests segments se'ns presenten diferents possibilitats, ordenades seguint l'ordre alfabètic i tenint anotada la freqüència en que apareixen cadascun d'ells.

Resulten ser 62 els segments destacats per la seva freqüència d'aparició (veure Annex 42, pp. 359), els quals es troben

agrupats en funció de la quantitat concreta de paraules que contenen.

En aquests segments podem observar que la paraula clau que trobem en la majoria és **aprender** o bé **aprender cosas**. No trobem una visió global com en el cas de la primera qüestió, ja que no hi ha tendències ni positives ni negatives. Alguns dels segments són insuficients, ja que no tenen significació per si sols, tal com és el cas de **es muy, cosas y, cosas que, si no...**

La tendència general assenyala que "cal saber llegir", mostrant-nos aquest aspecte des de dues vessants: **es necesario aprender, i, si no sabes leer...**

Les freqüències ens apareixen molt més igualades que en la qüestió anterior (veure **Annex 25**, pp. 303), destacant: **muchas cosas (79), a leer (65), aprendes a (60), aprendes cosas (58), cosas y...**

4. ETAPA ASPAR:

Presentem dos models d'ASPAR, seguint una mica els mateixos passos que havíem realitzat amb la primera qüestió (veure **Annexos 26 i 27**, pp. 304 i 315).

En primer lloc analitzem aquesta etapa sota un umbral de 4 (seleccionant 160 paraules diferents); i posteriorment ho farem també sota un umbral de 19, amb 52 paraules.

A partir de l'Histograma (veure **Annex 43-A**, pp. 360) observem que entre cinc i sis eixos són els més destacats.

A partir del llistat de coordenades i contribució de les columnes (veure **Annex 43-B**, pp. 361) veiem que les paraules que han demostrat una major significació en la construcció dels eixos han estat:

- Eix 1: **cosas (12.7), nuevas (7.3), aprendes (6.1), muchas (4.9), aprenden (4.7), se (4.4)**
- Eix 2: **el (10.8), sino (8.3), pasar (7.1)**

- Eix 3: **se** (13.8), **aprende** (9.9), **es** (9.8), **te** (6.7), **aprendes** (5.3), **aprenden** (4.9), **a** (4.1)
- Eix 4: **aprendes** (13.9), **se** (11.8), **aprende** (9.3), **me** (8.5), **gusta** (4.8), **el** (4.4)
- Eix 5: **aprender** (10.2), **aprende** (8.2), **puedes** i **me** (7.1), **cosas** (6.6), **mucho** (5.9)

Aquesta distribució de paraules es pot interpretar de manera més clara a través de diverses representacions gràfiques de les quals escollim les quatre principals (veure Annexos 43-C₁, 43-C₂, 43-C₃ i 43-C₄, pp. 364, 366, 368, 370):

En el primer gràfic, en la part del centre-oest clarament es troben expressades les paraules del primer eix: **aprenden**, **cosas**, **nuevas**, **importantes**, **saber**, **aprendo**, **aprendes**. En el nord-est es reflecteix una mica la visió de futur proporcionada per la lectura: **trabajar**, **sino**, **grande**, **seas**, **sea**, **podria**, **nada**, **podras**, **cuando...** A la part del sud, entre el centre i la dreta, hi figura l'aspecte més informal: **desarrolla**, **pasa**, **tiempo**, **lenguaje**, **el**, **pasar...** La zona central es troba molt agobiada de dades, i se'ns reflecteix més encara en el llistat de mots que concorden.

Tenint en compte que la segona qüestió se centra en el per què creu que és important saber llegir; aquesta gràfica ens mostra de manera ben clara els resultats: per saber coses noves, pel futur laboral, i per pasar el temps tot desenvolupant el llenguatge.

En el segon gràfic ens adonem que tot i que en el centre l'enfoc cara a l'aprenentatge i a la diversió ocupen gairebé tot l'espai, a l'esquerra al llarg de dalt i baix hi figura la importància de desenvolupar el llenguatge, a l'igual que pasar una estona divertida. Al sud hi figura l'aprendre, contra el nord en que hi figura el divertir-se. Tanmateix al sud esquerra hi ha un petit grup format per adjectius, molt junts i sobreposats: **bueno**, **divertido**, **bonito**, **importante**. A la part del centre, a mà dreta de nou hi figura la visió de futur: **si-**

no, trabajar, grande, sabre. De nou figura una gran aglomeració en la part central, i, per tant, nombroses sobreposicions de paraules.

El tercer gràfic està caracteritzat per una major dispersió que en la gràfica anterior, encara que en la part cèntrica hi continui existint certa aglomeració. Les aglomeracions de la banda esquerra semblen ser les més significatives: per una banda el bloc (a la part més superior): **divertido, necesario, bueno, importante**. A la part més inferior les paraules que trobem més característiques de l'eix 3: **aprender, aprenden, lenguaje, va**. A la part inferior, entre el centre i la dreta hi figura el grup del plaer: **rato, desarrollar, pasar, tiempo**; com a entreteniment que suposa la lectura per a passar el temps.

A la zona superior com a novetat trobem la paraula: **expresarme**, que sembla relacionar-se força amb **distrae**. A la banda del centre-dreta hi figura de nou la diversió: **entretenimiento, diversion...**

La darrera representació (quart gràfic), ens mostra de nou un nucli central bastant atapeït, tot i que hi ha extrems clarament definits: a l'esquerra superior el bloc de **pasar, rato, pasas, tiempo**. Totalment al contrari, al centre-dreta, hi figura el conjunt de paraules **aprender, gustar, divierto, expresar, bonito**. Al centre-sud hi figura amb bastanta dispersió: **aprender, sabias, historias, puedes...** cara a aprendre coses que no sabies.

La segona edició d'ASPAR (sota un umbral 19) ens presenta les 52 paraules de major freqüència.

En l'histograma (veure **Annex 44-A**, pp. 372) podem observar els eixos més significatius, construïts a partir dels valors absoluts i relatius de les paraules seleccionades (veure **Annex 44-B**), d'entre els que destaquen els tres inicials:

- Eix 1: **cosas** (13.7), **se** (8.6), **nuevas** (8.2), **aprenden** (7.6)

- Eix 2: **se** (28.3), **aprende** (25.1), **aprendes** (11.2)
- Eix 3: **mucho** (10.9), **es** (0.1), **aprender** (7.3), **a** (5.7), **aprendo** (4.9), **aprende** (4.7).

Seguidament ho veurem amb més detall en les representacions gràfiques (veure **Annexos 44-C₁** i **44-C₂**, pp. 374 i 376).

En la primera gràfica podem observar que es tracta d'una representació bastant espaiada, en la qual destaca a mà dreta la importància que té la lectura com a eina d'aprenentatge (**aprender, aprendes, palabras, nuevas, se aprende...**), mentre que la banda esquerra pensa més en el present (en el quadrant superior): **ayuda, faltas, ortografia, leer, escribir...**; i en el futur (en el quadrant inferior): **para, una, cuando, mayor, importante...** Tanmateix no hi ha aglomeracions massa significatives en les zones extremes.

En la segona gràfica hi trobem una representació més important en els extrems. Tota la faceta de considerar important la lectura com a instrument d'aprenentatge apareix extesa per tots els racons: **aprenden, aprende, aprendes, aprender...** El quadrant del sud-est és potser el més clar degut a que reflecteix la importància de la lectura en el present, tant a través de paraules generals (**ayuda, mejor, enseña...**) com d'específiques del món lector (**escribir, ortografia, faltas...**). En la zona superior sembla que s'encamini més cap el futur: **aprender, muchas, cosas, nuevas...**

En canvi, en els quadrants de la zona oest, no s'observen ideologies o conceptes tan clars, encara que apareixin paraules significatives: **leyendo, importante o bé libros.**

5. ETAPES MOTEXSEX-MOCARSEX-RECARSEX:

Degut a que ja s'han vist amb la qüestió primera les etapes MOTEX, MOCAR i RECAR, considerem que és més interessant concretar aquestes etapes en aspectes com el sexe i el tipus

de segments (en funció del sexe).

La distribució de les respostes en funció de la variable SEXE es pot observar en el **Quadre 15**, extret de l'Etapa MOTEXSEX.

Nº text	Identificador	Nº individus	Nº respostes
1	SX01 NEN	460	428
2	SX02 NENA	435	407
TOTALS		895	836

Quadre 15. Agrupació de les respostes en funció del sexe (Etapa MOTEXSEX).

Tot i que sembla que responguin més els nens que les nenes, la proporció és molt semblant (47.8 % nens - 45.5 % nenes). Val a dir que si comparem aquesta mateixa etapa amb la de la pregunta anterior (veure **Quadre 8**), podem observar que en aquesta segona qüestió no han respòs un 6.6 % dels infants (mentre a l'anterior eren un 5.1 %).

La distribució més minuciosa d'aquestes respostes es mostra en el quadre següent:

Iden- tifi- cador	Nº de mots	% del total	\bar{X} per respos- ta	Nº mots dife- rents	% mots del text	Nº mots retin- guts
SX01	2899	471.3	17.3	167	54.4	2500
SX02	3252	528.7	7.5	159	48.9	2763
GLOBAL	6151	1000.0	6.4			5263

Quadre 16. Distribució de les respostes, segons l'Etapa MOTEXSEX.

En aquest quadre podem observar que les nenes utilitzen per a respondre un menor nombre de paraules que no pas els

nens, tot i que les que fan servir frases llargues superen de manera sobrada les frases llargues utilitzades pels nens.

Les paraules més utilitzades es mostren a l'Annex 45, pp. 378, tot i que destaquen les següents:

- En els nens: **y** (145), **cosas** (136), **aprendes** (123), **leer** (95), **a** (94), **no** (89), **te** (83), **se** (78), **que** (54), **mas** (53).

- En les nenes: **y** (172), **cosas** (163), **aprendes** (121), **a** (115), **te** (93), **leer** (92), **no** (90), **que** (84), **se** (62), **mas** (45).

Ens donem compte de que el vocabulari que utilitzen en aquesta resposta és molt similar entre ambdós sexes. Tanmateix es troba una major diferenciació entre sexes en paraules molt concretes però que apareixen en una freqüència molt reduïda; predominen els nens en paraules com: **imaginacion** (nens 17 - nenes 7), **vocabulario** (11-5), **puedo** (10-7), **hablar** (10-4) o bé **aventuras** (9-4). En canvi destaquen en les nenes: **nuevas** (nenes 46 - nens 28), **bien** (30-17), **faltas** (20-8), **como** (14-5), **libro** (13-6), **hacer** (12-8), **trabajo** (11-4), **diviertes i dia** (10-3) o bé **distrae** (5-0).

En una primera faceta de MOCARSEX (veure Annex 46, pp. 379) podem observar les paraules més característiques utilitzades per cada sexe juntament amb els criteris particulars de classificació. De manera general es reflecteix en el nen la importància de la lectura com a eina d'aprenentatge (**aprende, enteras..**), mentre que en la nena, tot i que tingui en compte l'aprenentatge (**aprendo, faltas..**), hi figura també la faceta lúdica (**diviertes, distrae..**).

La segona faceta de MOCARSEX ens mostra les frases més característiques en funció del sexe (veure Annex 47, pp. 380). En els nens continua predominant clarament l'aprenentatge, doncs de les deu frases seleccionades, en nou d'elles hi figura, mentre que a la restant s'hi inclou la imaginació. En les nenes la paraula **aprendo** apareix en totes les frases, tot i que en una d'elles es relacioni amb **me distraigo**. Per tant, tot i que en quant a paraules aïllades semblava existir una

certa diferenciació entre sexes, observem que en les frases curtes no es donen aquestes característiques i té lloc una mateixa línia.

Per últim, a RECARSEX, de nou predomina clarament la importància de l'aprenentatge en els nens, ja que apareix en totes les frases seleccionades (**aprendes a leer, aprendes cosas...**); però al ser frases més llargues aquest aprenentatge tant pot estar enfocat cap a la part mecànica de la lectura, com a la part d'ampliació de coneixements, com, fins i tot, col.laborar per l'aprenentatge d'un ofici. En les nenes, tot i que l'aspecte d'ampliació de coneixements, bastantes el tenen en compte, el seu interès rau sobretot en la part de domini mecànic (pronúncia, escriptura...: **si no sabes leer no puedes escribir...**) cara a la millora personal i a pròpia imatge davant els altres (**si tienes que leer algo en publico que no se rian...**). (veure Annex 48, pp. 381).

Tot i que en la qüestió anterior (veure Annex 35, pp. 338) destacava la faceta lúdica de la lectura en les nenes, en aquesta qüestió sembla que no recordin tant l'aspecte lúdic com el mecànic i social de la lectura. Sembla que en els nens la faceta lúdica també es tenia molt més en compte abans que ara. Ens dóna la sensació de que, de manera general, els infants consideren la lectura com una tasca de plaer, però per tal de considerar aquest acte com a important, sembla que hi hagi d'intervenir la seriositat de l'escola i de la societat.

6. ETAPES MOTEXSEG-MOCARSEG-RECARSEG:

Seguint la mateixa línia de la qüestió anterior, analitzarem en aquest apartat els segments més característics en funció del sexe. En el següent quadre es reflecteix la xifra exacta dels infants que han respòs a la qüestió, utilitzant més d'una paraula.

Nº text	Identificador		Nº individus	Nº respostes
1	SX01	NEN	460	250
2	SX02	NENA	435	252
TOTALS			895	502

Quadre 17. Agrupació de les respostes en funció dels segments i del sexe (Etapa MOTEXSEG).

Una major precisió de la distribució de les paraules la podem observar en el **Quadre 18**, en el qual les nenes demostren contestar més i amb major quantitat de paraules que no pas els nens.

Iden- tifi- cador	Nº de mots	% del total	\bar{X} per respos- ta	Nº mots dife- rents	% mots del text	Nº mots retin- guts
SX01	653	482.3	1.4	67	95.7	653
SX02	701	517.7	1.6	62	88.4	701

GLOBAL	1354	1000.0	1.5			1354

Quadre 18. Distribució de les respostes en funció dels segments i del sexe (Etapa MOTEXSEG).

Dels 62 segments inicials seleccionats (d'entre dues i quatre paraules) (veure **Annex 49**, pp. 383), en destaquen alguns de molt significatius: **aprendes a** (nens/31-nenes 29), **aprendes cosas** (28-30), **se aprenden** (27-24), **puedes aprender** (21-15); altres sense massa significació tot i que utilitzen paraules immerses dins el camp lector: **muchas cosas** (35-44), **a leer** (33-32), **los libros** (24-20), **cosas y** (21-27); i, per últim, **al** tres sense cap significació, com **si no** (22-14) o **bé y te** (19-21).

En la primera fase de l'etapa MOCARSEG, en la qual s'han seleccionat les formes lexicals més característiques, tot tenint en compte el sexe, (veure **Annex 50**, pp. 384) podem destacar que segueix predominant la importància de la lectura com a medi d'aprenentatge (tal com ja vèiem a l'Etapa MOCAR-SEX, **Annexos 46 i 47**, pp. 379 i 380). En sis ocasions apareix clarament en els nens, mentre que apareix quatre en les nenes. Destaquen però en els nens els següents segments breus concrets: **se aprende a** (49), **se aprende** (46), **puedes aprender** (42) i **por que si no sabes** (40). I en les nenes: **porque aprendes** (38 i 37) o **cosas que no sabes** (23), i altres de visió més prospectiva com **el dia de mañana** (25).

La segona faceta de MOCARSEG (veure **Annex 51**, pp. 385), a l'estar formada per frases més llargues, ens permet una major comprensió del contingut global; malgrat segueix predominant l'aprenentatge en ambdós sexes, en els nens hi trobem detalls curiosos com **aprendre vocabulario español o toda clase de ciencias**; i, en les nenes **palabras nuevas o cuando pregunten ya lo se**.

I, pér últim, a l'Etapa RECARSEG (veure **Annex 52**, pp. 387), encara que continua en primera posició l'aprenentatge, els nens el combinen amb paraules molt diverses (com entreteniment o diversió), o bé es perfila l'aprenentatge: **aprender verbos, nombres y adjetivos, aprendes a experimentar...** Les nenes busquen millorar de manera general (**aprendes a leer y a leer bien, aprendes cosas que no sabes...**) o temen el que no es produeixi aquesta millora (**repites curso, te quedas sin trabajo...**).

Abans de concluir volem deixar ben patent que acabem de donar una ràpida pinzellada a algunes de les etapes que formen part del paquet S.P.A.D.; aquelles que hem considerat més interessants pel nostre estudi. El nostre objectiu no ha estat altre que presentar el paquet de manera longitudinal, tot incidint en alguna de les etapes que hem considerat més interes-

sants.

Cadascuna de les etapes, com s'ha pogut deduir, pot suposar un ampli estudi, en el qual hi figurin àmplies anàlisis, comparacions, suposicions, deduccions, etc etc; fet que aplicat al nostre cas, hauria pogut arribar a fer infinit aquest capítol.

CAPITOL 5.

CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

Seguint la mateixa línia encetada a la Introducció General, voldríem assenyalar unes darreres reflexions i valoracions respecte la investigació portada a terme, així com les limitacions amb les quals hem topat al llarg d'ella i, per últim, alguns aspectes que han quedat pendents i que obren noves línies de treball per un futur.

Tot i que hem intentat plantejar i desenvolupar una investigació seriosa i completa sobre les actituds envers la lectura, cal dir que ens hem trobat amb limitacions ambientals o externes que ha estat impossible poder alterar, com: l'existència de teories força disperses, problemes de caire temporal (dificultat d'estar períodes més llargs amb els infants comentant, discutint, observant...), factors humans que a vegades ens han retallat la llibertat d'anar més enllà (desinterès d'algun mestre, manca de sinceritat, manca de credibilitat per part d'algunes famílies...); i limitacions personals degudes a desencerts fortuïts (l'oblit d'alguna qüestió que podria haver estat interessant...) o provocats (no arribar a esbrinar el cent per cent dels aspectes fins la seva darrera possibilitat...).

Això ens porta a que en el moment de voler reemprendre la investigació sobre aquest tema hem de considerar, de manera molt general:

1. Els conceptes teòrics continuen sent molt dispersos entre els diferents autors

2. L'Inventari d'Actituds envers la Lectura "I.A.L." pot ser un material pioner per a treballar les actituds envers la lectura en el nostre país.

I concretament en la nostra investigació:

3. Degut a la gran quantitat d'elements que intervenen en el camp de les actituds envers la lectura és probable que se'ns hagi passat per alt algun aspecte

4. Reconeixem l'existència d'un problema de cooperació social, concretament a nivell de les famílies i de l'ambient

5. No volem ni podem obviar l'existència d'alguna distor-

sió en opinions o bé comentaris d'alguna de les persones que han participat en la investigació, sigui de manera voluntària o involuntària

6. El nostre estudi s'ha centrat en intentar validar i fiabilitzar un inventari sobre actituds envers la lectura de manera puntual i en un context concret, com a un inici d'estudis posteriors de tipus longitudinal i en diferents contextos.

No ha estat el nostre objectiu enfocat exclusivament a la demostració de grans conclusions generals, sinó que s'ha centrat molt més en voler conèixer una mica millor aspectes de la nostra realitat educativa i sociocultural, tot i que aplicables a altres comunitats amb característiques similars; com també realitzar una més o menys modesta aportació.

Considerem també fonamental aquesta reflexió com a punt de partida per poder reiniciar noves investigacions sobre aquest mateix tema, les quals ni molt menys s'ha esgotat amb el present treball.

Aquesta reflexió inclou dos grans camps, amb un pes diferent cadascun d'ells:

Primerament l'àmbit teòric, del qual podem dir, de manera general, que a partir d'una extensa lectura sobre el material existent més actual respecte el tema tractat, hem intentat aportar més que grans originalitats, ordenació i aclariment de tipus conceptual, tan necessari en aquest tema. No podem ni volem oblidar l'aportació de diversos materials recollits d'autors d'arreu del món.

En segon lloc i amb una valoració superior, hi figura la reflexió sobre la investigació realitzada, en la qual ressalten sobretot dos aspectes: per una banda l'aportació dels quatre inventaris d'actituds envers la lectura (I.A.L.'S) a l'igual que altres models variats de qüestionaris, entrevistes, etc, malgrat no hagin estat analitzats d'una manera tan profunda. Per una altra banda, l'extensa aportació de dades sobre el món de les actituds i la lectura, algunes de les quals corroboren

ren el que ja altres autors han averiguat abans (tot i que volem precisar que en societats bastants diferents de la nostra), altres contrastant o fins i tot contradient les afirmacions d'altres autors, i, unes altres proporcionant informacions totalment originals.

1. CONCLUSIONS SOBRE L'AMBIT TEORIC

En l'àmbit teòric figuren encara una gran quantitat de dubtes i interrogants per a descobrir, alguns dels quals ja existien en la gestació d'aquesta investigació. Des d'un bon principi, la nostra idea en aquest apartat teòric s'ha centrat en la busca d'una major claredat conceptual, i que considerem haver-la aconseguit, encara que mínimament, malgrat sempre puguem trobar algú que opini el contrari.

Tanmateix creiem convenient remarcar una sèrie d'aspectes:

1. El concepte d'actitud és poc clar, i els autors varien força a l'hora de definir-lo

2. Les actituds és un tema molt treballat en el camp de la Psicologia Social, i molt poc en el de l'Educació

3. Per a nosaltres una actitud és "una predisposició de l'individu per a respondre davant estímuls"

4. L'actitud està formada per tres components ("Model Tripartit"): cognoscitiu, afectiu i comportamental

5. Cal distingir l'actitud d'altres conceptes com comportament, creença, hàbit, idea, intenció conductual, interès, opinió, predisposició, prejudici, valor o bé emoció

6. Una actitud es pot adquirir a nivell psicològic i/o sociològic, a partir del coneixement de l'objecte, el contacte més o menys repetit i la reacció de l'individu

7. Una actitud canviarà quan no existeixi estabilitat entre els seus tres components o bé quan l'individu no se senti segur amb ell mateix

8. Existeixen una sèrie de Teories sobre el canvi d'acti-

tud tot i que encara no s'han arribat a treballar en la màxima profunditat

9. Per alguns autors la conducta és el quart component de l'actitud; per altres es tracta d'una acció posterior, en forma de resposta. Malgrat tot, sembla ser que amb l'únic que la majoria dels autors concorden actualment és que l'actitud precedeix la conducta

10. Sembla ser que el model més efectiu per a predir la conducta és el d'Ajzen i Fishbein (1975-1980), mentre que el millor per a predir la intenció conductual és el de Triandis (1977-1980)

11. El mesurament és un dels problemes més greus del tema actitudinal, doncs es troba amb una sèrie d'elements distorsionadors (impossibilitat d'observació directa, barreja de diferents conceptes, etc)

12. A l'hora de construir una escala per a mesurar les actituds hem de tenir en compte que els ítems expressin una opinió i no un fet, que estiguin redactats de manera breu, que estiguin expressats en veu activa i en la llengua adequada per a l'individu i que tinguin sempre en compte que l'objectiu de l'actitud mesurada és la persona

13. Les actituds es poden descobrir tant a partir de mètodes quantitativs com de mètodes qualitativs

14. Els estudis sobre les actituds dels alumnes confirmen l'impacte que tenen aquestes sobre l'aprenentatge i la formació de l'individu

15. Les actituds envers la lectura estan influïdes per dues classes de factors: personals (edat, sexe, intel·ligència, comprensió, autoconcepte, interessos lectors...) i ambientals (família, escola i societat)

16. Les actituds envers la lectura sorgeixen de la interacció concreta entre quatre elements ben diversos: personals, familiars, escolars i ambientals.

2. CONCLUSIONS SOBRE LA INVESTIGACIO

Aquestes conclusions prenen un caire, des d'un bon principi, molt diferent a les anteriors, degut precisament a l'existència d'aportacions molt més originals i més complexes. La nombrosa quantitat de dades i de resultats obtinguts podria fer-nos caure en el perill de presentar en aquest moment unes conclusions extenses i interminables; pel que hem decidit presentar aquelles que creiem que són més interessants o bé que aporten més novetat al tema d'estudi.

En primer lloc, malgrat no siguin pròpiament conclusions, volem assenyalar que, juntament amb l'existència d'un interès personal per aquest tema, volem justificar també la seva necessitat científica d'aprofundiment, i de l'enfoc particular que li hem donat; aspectes que ens ajudaran a comprendre millor els comentaris posteriors.

1. Les actituds envers la lectura és un tema que està poc treballat, tant en la nostra societat com a nivell d'anàlisi profunda

2. Hem seleccionat un únic curs escolar per la mateixa raó d'aprofundiment, ja que la majoria dels estudis trobats segueixen diversos cursos, però d'una manera més superficial

3. Hem seleccionat concretament 5è. curs d'EGB per ésser un moment en que, segons molts autors, es presenta la darrera oportunitat per a l'assentament de les actituds lectores

4. Les actituds envers la lectura no han estat estudiades en el nostre país fins el moment present, sinó que normalment s'han aplicat materials d'origen americà. Considerem doncs important l'estudi d'aquestes en el nostre context sociocultural i curricular

5. Hem ubicat la mostra en el cinturó industrial barceloní, per ésser un dels contextos proper a nosaltres i que permet generalitzar-lo a diversos contextos del nostre país

6. Hem escollit una àmplia mostra de població per tal d'assegurar una major representativitat de totes les variants pos-

sibles que hi poden intervenir

7. Hem seleccionat una àmplia quantitat de variables per tal d'apropar-nos molt més a la realitat de les actituds envers la lectura, tot i que n'hi hauran de major i de menor importància

8. Hem penetrat en els quatre àmbits que considerem que incideixen més en les actituds lectores: personal, familiar, escolar i ambiental. Cal però assenyalar que hem investigat més a fons en el personal i de manera menys profunda en els tres restants, dels quals en som concients de la necessitat futura d'aprofundiment

9. Considerem necessària la creació d'un instrument específic per a mesurar les actituds lectores dels nostres alumnes, basat en la teoria existent i en el nostre context específic.

Partint d'aquests aspectes concrets que ens serveixen com a guia de treball, aprofundim la nostra investigació en una faceta totalment pràctica i real. Una investigació que ha tingut moments i resultats per a recordar i d'altres que sembla que fóra millor arraconar.

Els resultats ens han indicat el compliment de la Hipòtesi General: "Les actituds envers la lectura dels alumnes de cinquè d'EGB es troben relacionades significativament amb variables personals, variables familiars, variables escolars i variables ambientals"; tot i que cada bloc de variables tingui un pes i una influència particular, que el fan diferent als altres.

A nivell general i descriptiu, tot seguint l'esquema d'aplicació i anàlisi de les diferents proves, trobem com a aspectes més interessants els següents:

1. Qüestionaris realitzats a l'infant

-Dades generals: predomina l'assistència de les nenes a l'escola privada i dels nens a la pública.

-Dades personals: els infants es consideren responsa- bles i els agrada treballar en equip, a l'igual que preferei- xen tenir companys bons en el joc més que no en els estudis. Les seves afeccions les desenvolupen més fora de casa que dins.

-Dades escolars: en general els agrada anar a l'esco- la i la majoria han obtingut bones notes tant a nivell general com en llengua.

-BADYG: els resultats segueixen la corba normal, sen- se diferències entre sexes, tot i que les proves verbals mos- tren puntuacions en general força baixes.

-Dades familiars: predominen les famílies castella- no-parlants (sobretot andaluses), de classe mitja, residents a la població no fa més de 20 anys, amb estudis elementals i una mitja d'edat dels pares entre 31 i 40 anys.

2. Qüestionaris realitzats a la família

Malgrat una quarta part no contesta, observem que el nivell lector de les famílies és en general força baix, arri- bant en algunes a un nivell gairebé nul. La pràctica lectora es concentra sobretot en diaris informatius o bé revistes de la televisió o del cor.

Consideren que el seu fill de 5è. curs llegeix bastant, so- bretot llibres de la biblioteca de l'escola o els que li com- pren ells. Les seves lectures preferides són els llibres d'a- ventures i els còmics.

3. Entrevista realitzada al mestre

-Dades personals: destaquen les mestres de sexe feme- ní i casades, amb una gran varietat d'edats (entre 26 i més de 50 anys). Pràcticament la meitat resideixen en la mateixa po- blació. També, gairebé, la meitat ha realitzat o està realit- zant altres estudis universitaris. La majoria no ha treballat més de cinc anys amb alumnes de cinquè curs. Llegeixen força revistes educatives, però molt pocs llibres.

La majoria dels infants, segons el paper del mestre, té un bon concepte d'ell.

-Dades sobre la relació amb la classe: existeix un lligam real entre els diferents cursos i entre els alumnes en general; cal destacar però una baixa relació dels pares amb l'escola.

-Dades sobre la lectura a classe: en la majoria de les escoles existeix un clar predomini de la llengua castellana, no figurant un temps dedicat en exclussiva a la lectura. Consideren fonamental la lectura i saben que als nens en general els agrada força llegir, havent-se iniciat la majoria amb el mètode fonètic. Els llibres de text són seleccionats per tot l'equip docent, destacant en llengua castellana els de l'editorial Santillana i en llengua catalana els de l'editorial Casals.

No s'obliga a llegir a casa i la lectura es practica dins l'hora de llengua, trobant als nens tranquils abans de començar, atents mentre s'està llegint i alegres quan acaben. Es practica tant la lectura oral com la silenciosa. El mestre intervé de manera moderada. Alguns mestres han introduït a més a més del llibre de lectura, llibres d'aventures portats pels alumnes o bé per ells mateixos. L'ambient lector dels nens és bastant baix tot i que el mestre intenti activitats de foment.

4. Entrevista i anàlisi de l'ambient

-Biblioteca Popular: hi ha molta més consulta que préstec de llibres, destacant el mes de Febrer com el de major moviment, i el de Juny com el pitjor, ambdós tant en consulta com en préstec. Curiosament el percentatge és major en els nens que no pas en les nenes, tant en préstec com en consulta.

Tot i que hi ha solament un 13 % d'infants de la mostra que són socis, més de la meitat s'han inscrit al llarg de la nostra investigació.

-Botigues amb venda de material lector: es dona un

fort augment entre els anys 70 i 80, distribuïnt-se els locals de manera coherent per tota la població. Destaca la venda de còmics molt superior a la de llibres.

5. Inventaris d'Actituds envers la Lectura (IAL'S)

-I.A.L.-1: Els infants opinen que llegeixen bastant, sobretot per les nits o els caps de setmana; majoritàriament llibres que els compren a casa. La majoria llegeix ja sense dificultats, de manera silenciosa, encara que s'hi fixa força i si no entén alguna cosa acostuma a preguntar-ho als pares. La comprensió i la pronúncia són els principals problemes amb els que es troben.

Creuen que llegeixen bastant a l'escola i els llibres que escull el mestre acostumen a estar força bé. La seva família no llegeix gairebé gens, malgrat hi ha prou llibres a casa.

-I.A.L.-2: Els agrada llegir tant a casa com a la biblioteca, encara que els agradaria que hi haguessin més llibres i que també els en regalessin més. També desitjarien que hi haguessin més dibuixos en els llibres, i no els molesta el tamany de la lletra o bé la llargada del llibre. S'ho passen molt bé quan llegeixen en veu alta a l'escola.

Els agrada molt llegir per a divertir-se, sobretot llegir els seus propis escrits. Una lleugera majoria prefereix llegir que mirar la televisió. Reconeixen que el saber llegir bé comporta una sèrie d'avantatges presents i futures; i per tant han d'esforçar-se per a poder llegir millor cada dia. Els agrada llegir als adults, però sense sentir-se obligats a fer-ho; a l'igual que els agrada escoltar llegir als adults.

-I.A.L.-3: Tot i que els resultats són pràcticament iguals que l'IAL-2 hi trobem les següents discrepàncies: reconeixen que els agrada més mirar la tele que no pas llegir, a l'igual que no els agrada llegir als pares i no els molesta que els obliguin a llegir.

-I.A.L.-4: Els agrada molt anar a la biblioteca, rebre llibres com a regal i llegir per les vacances. Prefereixen

que hi hagi més dibuix que lletra en un llibre i els és indiferent la llengua (castellà o català) en que es trobi escrit. Els agrada molt llegir els textos que han escrit ells mateixos. Existeix un percentatge molt equilibrat entre els nens que els agrada llegir als seus pares i els que no, malgrat a la majoria d'ells els agrada escoltar quan un altra persona llegeix, sigui adult o bé un company de classe.

Tot seguit mostrem els valors fonamentals d'aquesta investigació, alguns dels quals ja han estat assenyalats per altres autors (segons s'ha especificat àmpliament en el Capítol 4. Anàlisi de Resultats):

1. El sexe manté una discreta diferència significativa a favor de les nenes.

Sembla ésser que potser es dóna una tendència massa generalitzada i poc fonamentada, de pensar que la lectura és més a viat una activitat del sexe femení.

A través de variables concretes de motivació qualitativa com quantitativa sembla ser que aquesta tasca decanta més cap a les nenes: la motivació per a llegir, per a llegir en català, la pràctica lectora com a activitat preferida a les hores lliures a casa, el plaer que experimenten en els llibres de text escolars; com la quantitat de llibres que posseeix tant la família com l'alumne, sobretot en català. Però també detalls com l'ésser soci o bé la consulta i préstec de la biblioteca del poble, mostren un clar predomini del sexe masculí.

2. La maduresa intel.lectual és una variable de gran influència en les actituds envers la lectura

Els nens i nenes amb puntuació mitja, alta o molt alta es diferencien dels nens i nenes amb puntuació baixa, però no dels de molt baixa, els quals en les actituds envers la lectura tenen un promig superior al dels nens amb puntuació baixa.

3. La intel·ligència general verbal manté també una gran influència en les actituds envers la lectura

Molt paral·lels als resultats de la maduresa intel·lectual tenim els corresponents a intel·ligència general verbal. Les actituds lectores més elevades es troben en els alumnes que demostren una intel·ligència verbal més extrema (o molt elevada o molt baixa); malgrat alguns autors creguin que és precipitat trobar diferències en aquest nivell escolar.

4. Algunes variables d'autoconcepte difereixen significativament de les actituds lectores, mentre altres no ho demostren.

La diferència significativa de l'autoconcepte és assegurada per molt autors. En la nostra investigació arribem a trobar variables de gran influència com ésser treballador, atent, net i ordenat, responsable, alegre, poder treballar en grup, saber ajudar als demés i ésser cuidadós amb el que li deixen.

En canvi, altres variables mostren una influència tan minsa que pràcticament podem considerar-la nul·la; aquest és el cas d'ésser sincer, agradar destacar, jugar sol i deixar les coses pròpies.

5. No hi ha diferència significativa quant la relació amb els companys.

No té res a veure el tenir millor o pitjor relació amb els companys per a tenir unes actituds lectores més positives o menys. Tanmateix algun autor ha trobat influència, tot i que baixa, a nivell dels alumnes que mantenen una relació més pobre amb els seus companys.

6. El nivell socio-econòmic familiar no influeix pràcticament gens en les actituds lectores.

Es aquesta una de les variables amb més varietat d'opinió segons els autors. Els resultats de la nostra investigació reflecteixen la manca de diferència significativa, malgrat si-

guem conscients de que a mesura que el nivell és més elevat també és més normal l'augment del poder adquisitiu i per tant l'obtenció, per part de l'infant, de més quantitat de material per a llegir.

Els últims corrents precisen que el nivell sòcio-econòmic és molt important sobretot en els primers nivells, i que a poc a poc va perdent importància.

7. La llengua usual familiar influeix notablement les actituds envers la lectura

La diferència significativa deguda a la llengua familiar és corroborada ademés en les proves corresponents a la part de llengua de la Bateria BADYG-E.

Existeix un clar predomini dels infants de llengua catalana per damunt dels altres; trobem una gran dispersió quant actituds lectores en els infants bilingües i més acusada encara en els de llengua castellana.

8. Els estudis del pare i de la mare no influeixen en les actituds lectores del fill

Tot i que en un primer cop d'ull sembli que com més elevats siguin els estudis dels pares, més influència positiva tindran aquests sobre les actituds lectores; els resultats de la nostra investigació ens han mostrat que no tenen res a veure, ja que fills de famílies sense estudis o bé amb estudis mínims arriben a tenir actituds superiors a fills d'universitaris.

9. El treball actual del pare i de la mare no influeixen per res en les actituds lectores del fill.

De manera molt paral·lela als estudis dels pares, la faceta laboral pràcticament no contribueix a l'obtenció d'actituds més elevades. Malgrat no hi trobem diferència significativa, sabem de l'existència d'alguna investigació que n'ha trobat respecte el treball de la mare.

10. L'edat del pare i de la mare no influeixen per res en les actituds lectores del seu fill.

Tot i que un alt percentatge de pares es troben en una edat molt similar, els resultats ens demostren que l'edat no té res a veure amb les actituds que pugui tenir el fill.

11. Els anys que porta l'infant residint a la població són significatius respecte les seves actituds lectores, mentre que no ho són els anys de residència dels pares.

Tot i tenint en compte els anys de residència dels pares degut a la característica peculiar de forta immigració de la població, se'ns mostra que no te res a veure el fet que no hagin nascut la gran majoria en aquesta població. Si en canvi és important la quantitat d'anys que hi porta l'infant, sobretot per la influència que hi tenen quant a actituds indiferents o baixes.

12. La quantitat de llibres existents a casa influeix en l'adquisició i manteniment de les actituds lectores.

Hem trobat l'existència de diferència significativa amb la quantitat de llibres que posseeix la família, i que es reflecteix sobretot quant les actituds indiferents i baixes.

Se'ns demostra doncs que per a unes bones actituds lectores és més important tenir llibres a casa que no pas un nivell cultural més elevat.

13. La freqüència lectora familiar no influeix en les actituds lectores.

Malgrat sabem que aquesta variable té la seva importància per les actituds lectores, com també acabem de contemplar la importància de tenir llibres a casa, en la nostra investigació no se'ns demostra l'existència de diferències significatives. Potser l'escola, tot i sent prou conscient de la manca de dedicació lectora familiar, cobreix aquest buit ?, potser en una població de diferents característiques no sortirien aquests

resultats ?... Tanmateix preferim aquesta manca d'influència, perquè si es donés el cas contrari podríem tenir una impressió nant quantitat de nens amb actituds lectores molt baixes.

14. La tipologia d'escola no mostra diferència significativa amb les actituds lectores.

Malgrat sembla ser que tant el tipus d'escola on va l'alumne com el moment d'inici de la seva escolaritat no influeixin massa en les actituds lectores; si creiem interessant assenyalar alguns detalls recollits com són: la influència trobada quant el nivell socio-econòmic o bé la llengua usual familiar, o bé la mínima o nul·la influència que ha mostrat tenir la tipologia escolar quant el nivell intel·lectual o el temps de dedicació lectora.

15. El rendiment acadèmic anterior influeix notablement en les actituds lectores.

Les notes obtingudes tant a nivell general com concretament en llengua han mostrat tenir diferències significatives amb les actituds lectores, sense trobar cap diferència respecte la variable sexe. Aquest resultat ha estat assegurat per la majoria dels autors.

Trobem també diferència significativa amb el BADYG-E i amb tots els I.A.L.'S.

L'infant amb actituds lectores elevades acostuma a tenir notes elevades o bé molt baixes; les valoracions intermitges o tirant a baixes presenten menys coherència quant actituds lectores.

16. Les actituds podrien ser més elevades si s'observessin fora del marc escolar.

Diversos autors han comprovat que les actituds lectores tot sovint no són més elevades perquè l'infant associa massa la tasca lectora a l'escola; i com que moltes de les tasques que realitza a l'escola són per obligació, la lectura perd el

plaer de la llibertat i es converteix en una tasca més aviat monòtona. Però volem assenyalar que els resultats obtinguts a partir de l'Anàlisi Factorial ens indiquen que l'actitud envers l'escola és un dels factors que menys influeix en les actituds lectores.

17. El districte on viu l'infant no influeix per res en les seves actituds lectores.

Tot i coneixent la població en la qual s'ha realitzat aquest estudi i sabent l'existència d'alguns districtes poc afavorits en tots els sentits, els resultats ens han demostrat que no hi té res a veure la zona on visqui l'infant per a l'assoliment d'unes actituds lectores millors o pitjors. El districte en el qual es troba ubicada la biblioteca en certa manera atrau més als infants a fer-se'n socis, però no és suficientment discriminatori.

18. L'ésser soci de la biblioteca del poble no reflecteix plenament l'existència d'unes actituds lectores més elevades, així com la quantitat de llibres que s'hi llegeixen.

Malgrat a primera vista pugui semblar contradictori, no hi ha diferència significativa entre ésser soci de la biblioteca del poble i tenir unes bones actituds lectores. Cal pensar que aquesta biblioteca és un recurs lector més, però que en general l'infant s'abasteix més de llibres de la biblioteca de la classe o de l'escola que no pas d'aquesta. En altres moments històrics anteriors, en que les biblioteques d'aula o de l'escola pràcticament no existien, el paper de la biblioteca del poble era indiscutible per al foment de la lectura.

19. Les consultes de llibres a la biblioteca del poble o bé els llibres demanats en préstec reflecteixen de manera significativa les actituds lectores.

La lectura dels llibres de la biblioteca del poble, sigui en la mateixa sala o bé utilitzant el seu servei de prés-

tec demostra les actituds reals envers la lectura: siguin les més elevades les dels infants que més utilitzen aquests serveis, o bé les més inferiors les dels infants que els utilitzen.

20. El motiu pel que l'infant visita la biblioteca és també reflexe de la seva actitud lectora.

Els resultats obtinguts en la nostra investigació no ens sorprenen, degut a que l'infant que més visita la biblioteca és el que acostuma a tenir unes actituds lectores més positives, mentre que el que no la visita ja s'entreu que per norma general les seves actituds no seran massa notables.

En un apartat separat volem reflectir les opinions que tenen els infants sobre la lectura en general, a partir de l'anàlisi de contingut realitzat de les dues frases obertes de l'IAL-1.

Quant el concepte general de lectura considerem que les idees principals extretes són les següents:

1. Els infants veuen la lectura com una activitat positiva.

Un elevat percentatge d'alumnes veu amb bons ulls la pràctica de la lectura, sense entrar en més detalls. Es donen alguns cassos d'alumnes que els és indiferent, mentre que una petita minoria no la considera com una activitat massa agradable i arriba a definir-la com una tasca avorrida.

2. La lectura està formada per dues facetes: la intel·lectual i la lúdica.

Tot i que la majoria dels infants tenen en compte aquestes dues facetes, trobem dos blocs d'opinió diferents: per uns són dos camps totalment separats, perquè quan es llegeix a l'escola s'està portant a terme una tasca intel·lectual, la qual no té res a veure amb passar-ho bé; per uns altres són

dos camps totalment interrelacionats, ja que podem llegir sota una motivació intel·lectual i alhora passar-ho bé, o bé podem llegir per plaer i de manera simultània anar aprenent.

3. El concepte general de lectura varia en funció del sexe.

L'opinió que tenen nens i nenes sobre la lectura és ben diferent. Per una banda les nenes veuen la tasca lectora més en sentit positiu que no pas els nens; elles ho consideren divertit i instructiu, mentre els nens opinen més que és avorrit.

4. Les nenes expressen un concepte amb més brevetat que els nens.

La mitja de paraules per text és menor en les nenes que no pas en els nens, tot i que les que tenen ganes d'escriure superen de bon tros l'extensió dels nens repetint una i altra vegada l'opinió concreta que havien assenyalat en un principi. Aquesta afirmació se'ns ha reflectit en les dues frases de l'inventari.

Quant la reflexió sobre el perquè és considerat tan important el llegir destaquen els següents aspectes:

5. Tots els infants concorden que cal saber llegir per avui i per demà.

No dubten en cap moment de reconèixer la importància de saber llegir avui en dia tant per a superar els cursos escolars com per tenir un demà millor a nivell laboral i general. L'opinió és del tot lògica ja que és indiscutible la necessitat d'un mínim domini lector en la nostra societat.

6. La majoria dels nens associen la importància de llegir a la faceta intel·lectual.

Tot i que puguin sorgir opinions diverses sobre aquest tema, sempre s'acaba dins el món de l'aprenentatge: cal saber

llegir per a poder aprendre coses noves, per a ampliar el vocabulari...

Tanmateix, tot i que ambdós tenen en compte la faceta mecànica de la lectura, el nen es mostra més realista i valent que no pas la nena. Ell opina que si llegeix podrà millorar i ampliar els seus coneixements de llengua o bé de ciències, mentre que ella tem que si no llegeix bé haurà de repetir el curs o bé quan sigui gran no trobarà feina. El nen sembla no importar-li tant la imatge de fer-ho bé cara els altres (per quedar bé, perquè no riguin...) com a la nena.

7. Nens i nenes utilitzen pràcticament les mateixes paraules per a concretar la importància de la lectura.

Les paraules que utilitzen amb major freqüència els subjectes de la mostra són pràcticament les mateixes: coses, aprendre, llegir; però més enllà, en la realització de frases subordinades, el vocabulari pren un altre caire diferenciador entre el nen (imaginació, vocabulari, poder parlar, aventures) i la nena (noves, bé, faltes, llibre, treball, diverteixes).

8. La majoria dels infants tenen present la faceta lúdica de la lectura, malgrat no li donen massa valor.

La faceta lúdica de la lectura és present en la ment de la majoria dels infants de la mostra, malgrat es troba més acusada en les nenes que no pas en els nens. Cal assenyalar però que perquè l'acte lector sigui pres realment de manera seriosa ha d'estar emmarcat d'una aureola intel·lectual, sigui a l'escola o a la societat.

A partir dels resultats obtinguts i de la reflexió realitzada al respecte, considerem oportú assenyalar que les actituds envers la lectura de l'infant es podrien arribar a conèixer, en un futur, a partir de quatre proves diferents:

1. Un primer recull de dades generals i concretament de tipus sociolingüístic

L'interès d'aquest se centra en la recopilació de dades de tipus general (sexe, edat,...) i de tipus sociolingüístic (llengua usual, nombre de llibres a casa...); dades que seran fonamentals per poder després comparar i contrastar amb les opinions i actituds lectores de l'infant.

Algunes d'aquestes dades es poden obtenir de la Secretaria de l'escola, la qual cosa ens permetria poder reduir la llargada del propi qüestionari.

El model de qüestionari que presentem es troba detallat en el **Quadre 1**, on ens adonarem, a partir de la lectura dels ítems que el componen, de la representativitat de dades pertanyents als quatre àmbits d'estudi: personals, familiars, escolars i ambientals.

2. Una Bateria d'Intel.ligència General

Ens interessa extraure bàsicament dues puntuacions: Intel.ligència General Verbal (IGV) i Maduresa Intel.lectual (MI); però a l'obtenir-se aquestes d'altres proves que componen aquesta bateria, ens veiem obligats a passar la bateria completa.

La Bateria d'Aptituds Diferencials i Generals BADYG-E ens proporciona les dades que ens interessin de manera completa i amb una gran senzillesa de correcció, per la qual cosa continuem proposant la mateixa bateria que, de manera específica, figura als Annexos nº 9, 10, 11 i 12 del Capítol 3.

3. Un primer Inventari sobre Lectura

Aquest inventari se centra en la necessitat de conèixer dades generals relacionades amb la lectura; la majoria de les quals ens han estat assenyalades com a indispensables en les diferents proves realitzades.

El qüestionari proposat figura en el **Quadre 2**, i està format per 25 qüestions, algunes de caràcter obert i altres de caràcter tancat, algunes de més àmplies que altres.

La distribució és proporcional als resultats obtinguts en la nostra investigació, destacant les dades personals que sempre hauran de tenir un pes doblement superior perquè precisa-

ment el que volem conèixer són les actituds de l'infant. Quant dades personals considerem interessant incloure les dues qüestions obertes que encapçalaven l'IAL-1, així com deu qüestions més centrades en aspectes lectors de tipus més aviat descriptiu: quantitats, interessos, etc. Els tres blocs restants estan formats per pràcticament la mateixa quantitat d'ítems: quant dades familiars hi trobem cinc ítems pensats per a conèixer la pràctica lectora a la família així com la quantitat de llibres que tenen. Quant dades escolars, representades per quatre ítems, l'opinió i les xifres molt generals de la lectura a l'escola. I, per últim, quant dades ambientals, amb quatre ítems, interessa conèixer la relació de l'infant amb la biblioteca del poble.

4. Un **segon Inventari sobre Lectura**, exclussiu per a analitzar les actituds

A partir de les diferents proves estadístiques utilitzades, presentem l'inventari pròpiament d'actituds lectores, tot seguint el mateix model dels IAL-2, IAL-3 i IAL-4 quant presentació i quantitat total d'ítems, i, baremació.

Els trenta ítems resultants han estat extrets dels ítems més discriminatius de cadascun d'aquests tres IAL'S, segons podem comprovar en el Capítol 4: Anàlisi de Resultats.

Concretament corresponen a l'antic IAL-2 els deu primers ítems, sota les sigles: LS, EH, DO, SI, IP, FD, MV, DV, VP i LP. De l'antic IAL-3 han sortit seleccionats vint-i-cinc ítems tot i que estaven redactats igual que els de l'IAL-2; però la raó principal es deu a que l'IAL-3 ha resultat ser l'inventari amb major grau de fiabilitat i validesa. Els ítems equivalen a les sigles: TQ, RE, IX, PY, MC, SP, MP, JP, BM, VC, VL, TL, BE, BT i IC. I, per últim, corresponents a l'IAL-4 han sortit seleccionats tres ítems: ER, OA i OU; als quals hi hem afegit dos ítems més, TE i PV, que no tenen cap correspondència amb els altres IAL'S, però que sí ens proporcionen una nova informació.

L'inventari resultant es pot observar en el **Quadre 3**.

L'aplicació d'aquestes proves tindria lloc, com a mínim, al llarg de tres sessions:

- en una primera sessió s'aplicaria el qüestionari de dades generals i sociolingüístiques, sense cap mena de control del temps. Posteriorment, una primera part de la bateria d'intel·ligència general formada per les següents proves: Habilitat Mental Verbal, Habilitat Mental No Verbal i Aptitud Numèrica; sota el temps controlat de 16, 16 i 14 minuts respectivament

- en una segona sessió s'aplicaria el primer inventari sobre lectura, sense control de temps. Continuarà la segona part de la bateria d'intel·ligència formada per les proves de Comprensió Verbal, Memòria i Raonament Lògic, sota un control rigorós de temps de 10, 12 i 12 minuts respectivament

- en una tercera i darrera sessió s'aplicaria l'inventari pròpiament d'actituds lectores, tenint en compte la bona disponibilitat dels alumnes i sense control de temps. I també la darrera part de la bateria d'intel·ligència, formada per les proves d'Aptitud Espacial i de Percepció de Diferències, amb el control de temps de 10 i 5 minuts respectivament.

Si és important en el moment de l'aplicació de l'inventari que els infants se sentin tranquils, relaxats i sense la sensació que estan realitzant un examen.

DADES PERSONALS:

PRIMER COGNOM:

SEGON COGNOM:

NOM:

SEXE: M F

ADREÇA:

POBLACIO:

DISTRICTE:

DATA DE NAIXEMENT:

ANYS: MESOS:

LLOC DE NAIXEMENT:

ANYS QUE PORTES VIVINT A SANT FELIU:

AUTOCONCEPTE:

- COM CREUS QUE ETS TU ?

	Molt	Regular	Gens
Treballador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsable.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sincer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
M'agrada ajudar als altres....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DADES FAMILIARS:

- LLENGUA USUAL:

Català Castellà Ambdues Una altra

- NIVELL SOCIO-ECONOMIC:

Alt Mitjà Baix

- ESTUDIS:

Del pare:

De la mare:

- TREBALL ACTUAL:

Del pare:

De la mare:

DADES ESCOLARS:

- TIPOLOGIA ESCOLAR

pública privada

- T'AGRADA ANAR A L'ESCOLA ?

si no

- PER QUE ?

- ANOMENA QUINA ES L'ASSIGNATURA QUE T'AGRADA MES:

- ANOMENA QUINA ES L'ASSIGNATURA QUE T'AGRADA MENYS:

- QUALIFICACIO GLOBAL ANTERIOR

- QUALIFICACIO ANTERIOR EN LLENGUA

- CREUS QUE LES NOTES ESTAN D'ACORD AMB L'ESFORÇ QUE REALITZES ?

si no algunes vegades

DADES EXTRAESCOLARS:

- ACOSTUMES A ESTUDIAR A CASA ?

molt regular poc gens

- A LES HORES LLIURES, ON T'AGRADA ESTAR MES ?

a casa teva a casa d'un amic al carrer

- QUE ES EL QUE T'AGRADA FER MES QUAN ESTAS A CASA ?

jugar mirar la televisió llegir

.....

Quadre 1. Qüestionari de dades generals i sociolingüístiques de l'infant.

DADES PERSONALS:

1. Per mi llegir es....

2. Crec que llegir és important perquè ...

3. Jo llegeixo

-molt

-bastant

-poc

4. Quantes hores llegeixo a la setmana

-més de 10 h.

-entre 5 i 10 h.

-entre 1 i 5 h

-cap

5. Em poso a llegir quan

-haig de realitzar un treball per a l'escola

-em ve de gust

6. Acostumo a llegir amb

-facilitat

-alguna dificultat

-bastants dificultats

7. A vegades no m'agrada molt llegir perquè

-no llegeixo massa bé

-no entenc el que diu el llibre

-em recorda l'escola

-prefereixo fer altres coses, com.....

8. Quan llegeixo m'acostumo a fixar:
 -molt (m'entusiasma el que llegeixo)
 -no massa (em distrec i oblidat aviat el que he llegit)
9. Quan no entenc alguna cosa mentre estic llegint
 -deixo de llegir
 -canvio de llibre
 -continuo llegint
 -busco l'explicació en algun llibre
 -ho pregunto als meus pares o al meu mestre
10. Els personatges que més m'agrada trobar en els llibres són
11. Llegir en català:
 -m'agrada molt
 -no m'agrada gens
 -m'és indiferent
12. Per què m'agrada o no llegir en català:

DADES FAMILIARS:

13. El meu pare:
 -no llegeix mai
 -gairebé mai
 -algunes vegades
 -cada dia
14. La meua mare:
 -no llegeix mai
 -gairebé mai
 -algunes vegades
 -cada dia

15. A casa tenim
- molts llibres
 - bastants llibres
 - pocs llibres
16. A casa tenim en català
- molts llibres
 - bastants llibres
 - pocs llibres
 - cap llibre
17. Jo tinc en català
- molts llibres
 - pocs llibres
 - cap llibre

DADES ESCOLARS:

18. A l'escola llegim
- molt
 - bastant
 - poc
19. Els llibres que escull el mestre perquè llegim
- m'agraden
 - no m'agraden
20. Per què m'agraden o no els llibres de text que escull el mestre perquè llegim
21. Els llibres de text que utilitzem a l'escola
- m'agraden
 - no m'agraden

DADES AMBIENTALS:

22. La biblioteca la consulto

-molt

-bastant

-poc

-gens

23. Els llibres que més demano de préstec a la biblioteca són...

24. Acostumo a demanar llibres a la biblioteca

-més d'una vegada per setmana

-un cop per setmana

-un cop al mes

-algunes vegades

-mai

25. Vaig a la biblioteca per què:

-m'obliguen

-em ve de gust

Quadre 2. Inventari d'actituds lectores (informació general).

A MI M'AGRADA...

- | | |
|--|-----------|
| 1. Llegir un llibre per segona vegada | M B I P G |
| 2. Explicar a un amic les històries que
llegeixo | M B I P G |
| 3. Llegir per distreure'm i oblidar tots
els problemes | M B I P G |
| 4. Llegir en silenci | M B I P G |
| 5. Llegir per a imaginar que sóc el pro-
tagonista de la història | M B I P G |
| 6. Esforçar-me per llegir millor cada
dia | M B I P G |
| 7. Escoltar al mestre quan llegeix en
veu alta | M B I P G |
| 8. Llegir per divertir-me | M B I P G |
| 9. Llegir en veu alta davant els pares | M B I P G |
| 10. Llegir llibres amb lletra petita | M B I P G |
| 11. Estar llegint a casa tranquil.la-
ment | M B I P G |
| 12. Em sembla que els llibres que em fan
llegir són massa llargs per a mi | M B I P G |
| 13. Els llibres que tenen més dibuixos
que lletra | M B I P G |
| 14. Escoltar quan un company de classe
llegeix en veu alta | M B I P G |
| 15. Llegir perquè puc aprendre moltes
coses | M B I P G |
| 16. Llegir perquè puc conèixer com són i
que pensen altres persones | M B I P G |
| 17. Llegir perquè així podré parlar mi-
llor | M B I P G |

- | | |
|---|-----------|
| 18. Si llegeixo bé, podré entendre un plànol, una recepta o les instruccions d'un joc | M B I P G |
| 19. Quan el mestre ens explica coses que ell ha llegit | M B I P G |
| 20. Quan el mestre em fa llegir en veu alta a classe | M B I P G |
| 21. Quan arriben les vacances i puc llegir | |
| 22. Prefereixo mirar la televisió que llegir | M B I P G |
| 23. Si llegeixo bé, puc fer els deures i els exàmens molt millor | M B I P G |
| 24. Crec que si llegeixo bé, quan sigui gran podré trobar un treball millor | M B I P G |
| 25. Llegir les coses que escric | M B I P G |
| 26. Que em regalin un llibre | M B I P G |
| 27. Que els meus pares o el mestre em facin anar a la biblioteca | M B I P G |
| 28. Que a l'escola compren llibres nous per a la biblioteca | M B I P G |
| 29. Que el mestre ens aconselli la lectura d'un llibre que ha escollit ell | M B I P G |
| 30. Quan veig llegir al meu pare o a la meva mare | M B I P G |

M: Molt - B: Bastant - I: Indiferent - P: Poc - G: Gens

Quadre 3. Inventari d'actituds envers la lectura (informació específica).

3. LINIES DE RECERCA PER UN FUTUR

El camp de les actituds envers la lectura engloba unes limitacions que difícilment podran eliminar-se en un futur immediat, les quals no han de ser motiu de temor o estancament per a prosseguir en la seva investigació.

Dins la mateixa línia encetada en la nostra recerca resten encara aspectes de notable interès per a treballar:

1. Aprofundiment en l'anàlisi de la influència de la família en les actituds envers la lectura

Les influències de la família en les actituds lectores de l'infant són per descomptat de gran valor, segons tots els autors. En la nostra investigació hem realitzat una primera anàlisi de l'ambient lector familiar, però ens hem trobat amb el problema bastant general de la manca de credibilitat per part de les famílies, moltes de les quals opinaven que es tractava d'alguna estratègia editorial per tal de vendre les seves obres; altres famílies no han retornat l'enquesta pel simple fet de tenir problemes a l'hora d'escriure.

Si volem conèixer més a fons la influència real de la família hem de contactar amb ella d'una manera més directa, i igualment reflexionar sobre la millor forma de realitzar-ho. Es pot tenir en compte el model americà de proporcionar una petita dotació econòmica per la despesa de temps ocasionada, o bé experimentar altres estratègies per tal d'assegurar el màxim nombre de respostes i el màxim de sinceritat a l'hora de realitzar-les.

El qüestionari que hem confeccionat per la família ens aporta la selecció d'unes primeres variables a tenir en compte degut al gran pes que tenen quant les actituds lectores; les quals ens poden servir de primera guia per a una nova investigació. Així mateix hem comprovat que algunes de les variables ens proporcionen poca informació, pel que serà millor eliminar-les o bé plantejar-les d'una altra manera.

2. Aprofundiment en l'anàlisi de la influència de l'escola en les actituds envers la lectura

L'escola i sobretot el mestre tenen un valor cabdal en l'assoliment i el manteniment de les actituds lectores de l'alumne. La nostra experiència a partir de l'entrevista realitzada amb els mestres ha estat un primer intent de conèixer la pràctica de la lectura a les escoles, malgrat estem convençuts que alguna de les respostes ha estat enfocada pensant en quedar bé davant la investigació i davant les altres escoles de la població.

Considerem que per un futur és essencial estar-se més hores a la classe, escoltar i observar les expressions dels infants, i el paper real del mestre davant la lectura, buscant uns resultats més variats i objectius que els que ara tenim.

El treball de seguiment de les actituds també és important per a conèixer els aspectes concrets que les van model·lant.

La preparació conjunta amb el mestre estratègies per a millorar actituds baixes, o bé per a mantenir les actituds respectables que, a cinquè tenen la majoria dels alumnes.

3. Aprofundiment en l'anàlisi de la influència de l'ambient en les actituds envers la lectura

L'ambient sempre serà el factor més difícil de mesurar degut sobretot al control i seguiment. La idea d'analitzar una localitat sencera i totes les seves possibilitats ambientals s'ha volgut portar a terme com a un model global d'un relatiu fàcil accés; però som conscients que no sempre és o pot ésser tan senzill, perquè si bé l'escola i la família són més o menys localitzables, molts són els infants que obtenen materials lectors d'altres poblacions (sigui perquè hi van a l'escola o perquè és el lloc de treball dels seus pares), i, per tant, la faceta ambiental ens queda més coixa.

Sant Feliu mostrava una visió força òptima en aquest sentit, però reconeixem que no és una situació cent per cent generalitzable.

Igualment cal buscar una manera d'analitzar els materials lectors que es venen a les botigues, i, de nou, tal com dèiem amb la família, tenir en compte la predisposició dels botiguers per a col.laborar.

La Biblioteca és un dels factors fonamentals en l'anàlisi de l'ambient i que en certa manera majors i millors resultats ens pot proporcionar. En la nostra investigació hem mostrat un primer model d'anàlisi puntual que ens ha proporcionat dades prou interessants; però cal per un futur aprofundir en el seguiment d'aquests lectors: comentar amb ells les seves experiències, observar les postures i les expressions que realitzen al voltant de l'acte lector, l'estona que hi estan, conèixer la raó per la que alguns dels companys s'han fet socis, entre d'altres aspectes.

4. Investigacions sobre les actituds envers la lectura en diferents contextos

Sant Feliu de Llobregat ha estat un exemple d'investigació en un context típic del cinturó barceloní, com podrien ser altres localitats com Cornellà de Llobregat, Badalona, o fins i tot Leganés o Alcorcón; però no podem, solament amb les dades que posseïm, assegurar els mateixos resultats en poblets petits allunyats de la gran ciutat o en segons quines zones de la gran ciutat.

Fan falta, per un futur, noves investigacions sobre el mateix tema en altres contextos diferents, tot i que alguns dels materials que posseïm, com els IAL'S o el BADYG puguin ser utilitzats amb la mateixa validesa i fiabilitat. Haurem de pensar en noves estratègies d'investigació per algunes de les variables de tipus familiar i sobretot per les ambientals.

5. Investigacions sobre les actituds envers la lectura en diferents nivells escolars

La importància d'haver seleccionat cinquè d'EGB ha estat raonada en la nostra investigació, però fora insuficient conèixer

xer solament les actituds lectores en un moment tan concret; se sap que molts adolescents i adults que probablement cap als deu anys havien tingut unes actituds lectores força bones, ara les tenen en uns nivells bastant o molt inferiors.

Per tant, es requereixen estudis en diferents cursos per arribar a trobar el quan i sobretot el perquè, raonats amb seriositat científica, comencen a degradar aquestes actituds.

Fins i tot són indispensables estudis longitudinals amb uns mateixos alumnes, aprofitant l'aplicació de recursos i estratègies per a provocar el manteniment de les actituds positives en els que a cinquè les posseeixen, i potser oblidar aquells infants que sabem que no tenen unes òptimes actituds i que probablement no les arribaran a tenir mai.

Aquest aspecte es té en compte per la continuació de la nostra investigació, degut a que, els infants de la mostra de cinquè curs, actualment, en el curs 1989-90, estan a vuitè d'EGB, i tenim present el contactar amb ells abans que acabin el curs, per tal d'observar la seva situació actitudinal quant la lectura es refereix, simplement per a contemplar el canvi actitudinal que s'ha donat al llarg d'aquests cursos intermedis. Ens cal encara efectuar les darreres reflexions quant a aplicar el nostre inventari o bé construir-ne un de nou sota unes característiques similars; reflexions que encara considerem massa immadures per detallar en aquest moment.

6. Investigacions sobre estratègies per a millorar les actituds lectores negatives o mantenir les actituds lectores positives

Seguint el fil del plantejament anterior, sabem que les actituds poden canviar amb més facilitat en aquests anys inicials, i per tant un dels àmbits on hi tenim molt a dir és en la creació de recursos, aplicació d'estratègies i anàlisi minuciosos dels resultats que es van obtenint per tal de fomentar aquesta lectura prioritàriament de tipus lúdic que serà per l'únic camí on les actituds poden tirar endavant.

En el nostre cas, l'interès per a conèixer la situació actitudinal en els escolars de vuitè, pretén arribar a esbrinar els motius principals que col·laboren en el manteniment o la negativització de les actituds lectores; sense els quals és im possible pensar qualsevol tipus d'estratègia o recurs al respecte.

Tanmateix, creiem necessari expressar aspectes que, tot i que no depenen de nosaltres per a la seva aplicació, són fonamentals en aquests moments:

1. Necessitat d'un replantejament de la lectura a nivell d'E.G.B.

De tots és coneguda la importància que posseeix la lectura en la nostra societat, i el paper indiscutible que hi juga a la EGB ja que és la base de tots els aprenentatges presents i futurs; però tot i sent conscients d'aquest fet, no hem arribat a donar-li el lloc que es mereix com a matèria independent, i sempre ha d'anar a cavall de l'assignatura de llengua; ni tan sols té un horari exclusiu per ella, i en la majoria de les ocasions la pràctica lliure de la lectura queda relegada al breu espai de temps que acostuma a quedar quan l'alumne ha acabat els "deures" sol·licitats a classe.

La lectura plantejada a partir de continues regles i de manera obligatòria, al que cal sumar-hi a vegades el contingut que inclou, fan que l'infant des d'un bon principi la contempli, i amb raó, com una tasca poc agradable.

El mateix Disseny Curricular per a l'Educació Primària elaborat pel Ministeri, assenyala textualment:

"Más allá del dominio de la mecánica de la lectura y de la escritura, la iniciación al código escrito permitirá a los alumnos descubrir las posibilidades que les ofrece la lectura como fuente primordial de disfrute, de aventura, de ocio, de diversión y de saber..." (pp. 268).

No oblida tampoc la necessitat de valorar les actituds en-

vers la lectura:

"...la sensibilidad estética, la apreciación de formas y usos nuevos, el gusto por la lectura...

...de participación, apertura y flexibilidad en el diálogo con otros..." (pp. 297).

Juntament a aquesta necessitat és fonamental l'existència d'un nou personatge dins el camp de l'educació: l'especialista en lectura. Aquest professional de l'ensenyament ha de posseir una sèrie de qualitats i capacitats que també col·laborarien en ubicar la lectura al lloc que li correspon.

2. Extraure l'exclusivitat de la lectura dins l'àmbit intel·lectual, per a compartir-la amb l'àmbit lúdic

Molt relacionat amb l'aspecte anterior podem dir que la lectura fora de l'escola no sembla desenvolupar-se massa; els mateixos infants de la nostra investigació no li donen gaire pes a llegir a casa, o si ho fan ja no és una tasca important i prestigiosa.

La lectura per plaer ha d'ésser contemplada com a una tasca dins o fora de l'escola, que l'infant practiqui amb el màxim de llibertat, que no tingui notes i que no suposi temor al ridícul... i sinó continuarà sent una de les tasques més avorrides que es realitzen a l'escola.

3. Reforçar la importància de la lectura a partir de plantejaments i realitzacions diverses per al foment de la lectura

Malgrat hem assenyalat, sobretot en el segon capítol, experiències existents per al foment de la lectura tant a casa nostra com a l'estranger, és necessari aprofundir en la investigació de noves estratègies i analitzar els seus resultats, pensant sempre amb els infants que tenim al davant.

Convé arrelar fort des del mateix inici, i mantenir el bon nivell en general que acostumen a tenir en els primers anys d'escolaritat.