



Tesi Doctoral

Programa de doctorat 1997-1999

Discurs i notació en l'aprenentatge escolar

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

Universitat de Barcelona

L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament

Núria Castells Gómez

Directora: Dra. Isabel Solé i Gallart

Barcelona, 2006

CAPÍTOL 4

EMMARCAMENT DE LA PROBLEMÀTICA: FINALITATS, OBJECTIUS EMPÍRICS, HIPÒTESIS I DISSENY DE LA RECERCA

4.1 Emmarcament de la problemàtica.....	133
4.2. Finalitat, objectius i hipòtesis.....	140
4.3. Disseny del projecte -mostra i fases- i procediment metodològic d'obtenció de resultats.....	146
4.3.1. Procediment de configuració de la mostra i instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament inicial de la lectura (Fase 1).....	148
4.3.1.1. Instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament inicial de la lectura i procediment seguit a les entrevistes.....	155
4.3.1.2. Les entrevistes: procediments d'anàlisi	161
4.3.2. Procediment d'observació de les situacions d'ensenyament i aprenentatge (Fase III).....	162
4.3.4. Procediment i instruments d'obtenció de dades sobre els coneixements dels alumnes (Fases II i IV).....	163
4.3.4.1 Anàlisi de les dades corresponents a la indagació dels coneixements dels alumnes.....	178
4.4. Síntesi del disseny del projecte: fases i instruments de recollida de dades.....	179

Al llarg dels capítols anteriors hem anat esbossant, de forma parcial i relacionada amb la temàtica que era objecte de revisió, aquelles qüestions que ens preocupaven i que ens interessava indagar des de la nostra recerca. Ens trobem doncs, en el moment d'encadenar les diferents preguntes que se'ns han suscitat i ubicar-les en un marc coherent i integrat que ens permeti plantejar una possible via per encarar la recerca de respostes.

En aquest capítol, resituem la problemàtica objecte d'estudi, per a continuació presentar les finalitats, objectius específics i les hipòtesis que orienten el disseny de la recerca. En l'apartat corresponent al disseny presentarem el procediment per seleccionar i concretar la mostra i, de forma general, exposarem els instruments confeccionats per dur a terme l'obtenció de les dades, els procediments utilitzats i les previsions generals d'anàlisi de les dades.

4.1. Emmarcament de la problemàtica

Des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, en la qual ubiquem aquesta recerca, l'alfabetització inicial emergeix com un fenomen complex, que comporta la participació de coneixements de molt diversa naturalesa que es relacionen entre ells. De manera més específica, i pel que respecta a la lectura, hem assenyalat (en el Capítol 3) la necessitat de disposar de coneixements sobre el sistema d'escriptura alfabètic (tant de tipus convencional, com sobre les funcions i usos de la lectura en la nostra societat); coneixements metalingüístics (que concerneixen tant al coneixement fonològic o segmental, com als coneixements sobre els procediments que calen per llegir) i, en darrer terme, procediments per llegir textos amb un grau divers de contextualització. A més, la lectura es porta a terme sobre un sistema d'escriptura concret, en el nostre cas, l'alfabètic. Es tracta, per tant, d'una àmplia problemàtica que ha estat molt estudiada des de diverses perspectives i models, com ja s'ha comentat. De forma injustament sintètica podem fer algunes afirmacions relacionades amb les conclusions a què han arribat les recerques i al voltant de les quals es pot postular un consens:

a) els infants construeixen diferents coneixements sobre la lectura, i en general sobre el sistema d'escriptura alfabètic, en un procés que s'inicia prèviament a l'ensenyança

formalitzada en el context escolar. Aquestes conceptualitzacions o coneixements sobre l'escriptura, com han il·lustrat diferents investigadores (Clay, 1985; Ferreiro i Teberosky, 1979; Goodman, 1992; Vernon, 1998) inclouen nocions sobre aspectes convencionals del sistema (possibilitat de distingir entre dibuix i escriptura; identificació d'algunes grafies); entorn a què cal fer per llegir; sobre la funcionalitat de la lectura, i el que s'ha de fer per llegir; i també una incipient reflexió sobre el llenguatge (consciència metalingüística). A més, l'aprenentatge d'aquests sabers alfabetitzats es dóna de forma progressiva i gràcies a la participació en experiències lletrades (Teberosky, 2001; Solé i Teberosky, 2001).

b) entre els coneixements que es van construir, el coneixement fonològic sembla tenir un paper crític quan la lectura es fa en un sistema alfabètic, ja que sobre la seva base es fa possible l'establiment de correspondències, procés que funciona com una autèntica estratègia generativa (Share, 1995), i permet la progressiva adquisició de l'autonomia en la lectura (Alegría, 2006; Share i Gur, 1999).

c) El fet de disposar de coneixement fonològic i ser capaç d'establir correspondències entre sons concrets i grafemes, no implica, necessàriament que se'n pugui fer ús en situacions de lectura que el requereixin. Es planteja, per tant, el que diferents autors han anomenat "discrepància" entre el fet de disposar d'uns sabers o competència fonològica i la possibilitat de fer-ne ús, de saber-la utilitzar per resoldre problemes com llegir una paraula.

L'èmfasi en el coneixement fonològic com a element imprescindible per establir relacions entre grafies concretes i els sons que representen ha portat alguns autors a centrar-se de forma exclusiva en l'estudi d'aquest component, desatenent a d'altres coneixements que, des d'una perspectiva socio-constructivista són igualment importants en el camí cap a l'alfabetització. A tall de recordatori, gran part dels estudis experimentals revisats analitzen les relacions entre la consciència fonològica i l'impacte recíproc amb la lectura, deixant de costat, però el fet que l'escriptura manté una relació complexa amb tots dos. Convé no oblidar, que la lectura, escriptura i consciència metalingüística s'influencien mútuament, per la qual cosa és aconsellable adoptar una visió ampla, no restrictiva dels diversos coneixements implicats en l'aprenentatge.

D'altra banda, sembla donar-se per suposat que un cop els alumnes disposin de coneixement segmental que implica poder realitzar *discriminacions reflexives* entorn a la paraula (Defior, 1994), segmentant-la en diferents unitats (rima, síl·laba, fonema, intrasíl·laba), el podran utilitzar "naturalment" per poder resoldre el problema de llegir. Alguns treballs qüestionen, com acabem d'assenyalar, aquesta equació directa entre "saber", disposar del coneixement fonològic i coneixement de les lletres, i saber-lo utilitzar. Els treballs de Bradley i Bryant (1998) apunten al fet que determinats infants que tenen coneixements suficients sobre les correspondències grafo-fòniques -la qual cosa es mostra pel fet que les poden utilitzar per escriure- no són en canvi capaços d'utilitzar-los per llegir. Les recerques d'aquests autors s'han fet en la llengua anglesa, que presenta una gran irregularitat ortogràfica, la qual cosa ha estat utilitzada sovint per explicar el fenomen de la *discrepància* entre competència i actuació, en aquest cas concret. Tanmateix, aquesta discrepància s'ha trobat també en estudis portats a terme en el nostre àmbit lingüístic -en sistemes molt més segurs, per tant, des del punt de vista de la regularitat ortogràfica-, en llengua castellana (Cuetos, 1989) i amb infants catalans (Soliva, 2001). Aquest darrer treball va ser realitzat en el context escolar, a semblança d'altres estudis desenvolupats en l'àmbit francòfon (Elliott, 1993). En tots aquests casos es posa de manifest que nens que disposen de coneixements segmentals i sobre les correspondències entre les grafies i els sons -coneixements que mostren quan es tracta d'escriure, per exemple-, no els utilitzen quan correspon, quan els seria necessari fer-ho per llegir; així mateix, posen de manifest que determinades intervencions de la mestra els permeten, en alguns casos, actualitzar el seu coneixement sobre les correspondències i utilitzar-lo efectivament per llegir una paraula desconeguda.

Aquests fets obliguen a buscar una hipòtesi alternativa a la de la dificultat intrínseca del sistema; alguns autors (Ferreiro, 2002; Frith, 1985; Shanahan, 1998) suggereixen que, mentre que les situacions d'escriptura (sense model, per tant parlem de composició escrita i no de còpia) obliguen els infants a descompondre allò que volen escriure (per exemple, la paraula) en els seus components, i així han de fer ús del coneixement segmental i de les correspondències, la situació de lectura pot ser representada per l'infant amb una expectativa diferent. Molts nens semblen aproximar-se al text que cal llegir esperant poder deduir o captar el seu significat de manera directa, sense passar pel procés de descodificació. L'ús d'estratègies diferents i "especialitzades" (García-Milà, Martí i Teberosky, 2004) en el cas de la lectura i l'escriptura debutant s'associaria, en aquesta interpretació, a una representació determinada del que cal fer per escriure i el

que cal fer per llegir, que faria referència a processos diferents: codificar en un cas, i trobar el significat de manera immediata en l'altre, sense la mediació de la descodificació. Aquestes representacions, al seu torn, estarien vinculades a les pràctiques en què participen els joves lectors i escriptors, moltes de les quals presenten la lectura, almenys inicialment, com una qüestió d'identificació global del significat de paraules que els alumnes es limiten a memoritzar -com succeeix, per exemple, amb el reconeixement de noms de nens de la classe-.

En el context d'aquesta problemàtica, ens formulem les següents qüestions:

- a. Quins coneixements tenen els alumnes que estan aprenent a llegir i a escriure? Quines relacions es poden postular entre diferents nuclis de coneixement existents?
- b. El coneixement segmental o fonològic és un component necessari per a l'aprenentatge de la lectura, tal i com es continua mantenint des d'algunes recerques, o és més ajustat hipotetitzar que el coneixement segmental o fonològic és construït conjuntament amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, com sostenen d'altres?
- c. Disposar d'un nivell de coneixement fonològic o segmental elevat comporta *per se* que els alumnes puguin llegir de forma similar a la convencional davant de textos amb diferent grau de contextualització? El fenomen de la discrepància entre l'actuació dels infants davant de la lectura i davant de l'escriptura que han mostrat diverses recerques, es posa novament de manifest? En cas afirmatiu, amb què el podem relacionar?
- d. Alumnes amb un coneixement fonològic distint explicitaran coneixements i visions diferents sobre com s'aprèn a llegir i les funcions de la lectura? És a dir, es pot identificar algun tipus de relació entre el nivell de coneixement segmental dels alumnes i els coneixements metacognitius i metalingüístics que explicitin?

Aquest primer bloc de preguntes fa referència específicament a les característiques dels sabers dels alumnes i les relacions que apareixen entre ells. Ara bé, l'èmfasi en el coneixement fonològic pot conduir a pensar que la seva consecució és condició necessària i suficient per al seu ús en situacions de lectura, la qual cosa pot portar a negligir determinats aspectes igualment necessaris per a l'aprenentatge d'aquest instrument, així com a dedicar els esforços a ensenyar, de manera aïllada, continguts propis del coneixement fonològic, més que ensenyar a saber-los utilitzar significativament en situacions funcionals de lectura, en les quals intervenen tot un conjunt de coneixements que contribueixen a donar sentit a llegir, i a saber com fer-ho. Això ens condueix al problema de què s'ensenyia i com s'ensenyia, és a dir, a preguntar-nos sobre les propostes didàctiques en aquest àmbit i la seva concreció en les situacions d'ensenyament i aprenentatge.

Tanmateix, aquesta dimensió més vinculada a l'ensenyança, com hem posat de relleu en el Capítol 2, no sempre està present en les recerques sobre els processos involucrats en l'apropiació de l'alfabetització; o ho està d'una manera parcial. Per una banda, l'estudi d'aquest fenomen acostuma a restringir-se, des de les investigacions de caire cognitiu/experimental, a només alguns dels coneixements als quals s'ha al·ludit anteriorment, valorant-los des d'una perspectiva quantitativa i intentant, o bé neutralitzar l'efecte del context o bé introduir-lo com una variable experimental.

D'una altra banda, trobem les investigacions desenvolupades des d'una perspectiva constructivista, dirigides a indagar fonamentalment les hipòtesis que els alumnes construeixen sobre la lectura i l'escriptura, i les estratègies que posen en funcionament. Aquesta segona perspectiva, més qualitativa, descriu en molts casos les relacions entre diversos aspectes del coneixement alfabetitzat, però deixa de banda la possible influència del context en el qual els infants es troben immersos, i concretament, les diferències que poden emergir del fet de participar en situacions educatives escolars sustentades en visions concretes de com s'aprèn i com cal ensenyar a llegir. La importància que el context educatiu pot tenir en el desenvolupament i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura es posa de manifest des de la perspectiva de la concepció constructivista de l'ensenyament i de l'aprenentatge. Assumir que les persones

construïm coneixement en contextos concrets, en el nostre cas, l'aula, comporta prendre en consideració d'altres elements que configuren les situacions educatives escolars¹.

Assolir aquesta finalitat condueix a incorporar la visió del o de la docent amb l'objectiu d'identificar la seva possible influència en les situacions didàctiques que planifica i, en darrer terme, en els aprenentatges fets pels alumnes. Hem analitzat en els capítols precedents (Capítols 2 i 3) la importància de les experiències en què s'implica l'infant per explicar els seus guanys, en aquest i en d'altres àmbits. Així mateix, també hem pogut constatar que el docent posa en funcionament els seus recursos pedagògics en funció de la representació que elabora dels diferents components de la situació educativa, de forma sintètica: el contingut objecte d'ensenyament, els alumnes, i la seva pròpia intervenció i els efectes que li atribueix -recordem que la representació que el docent construeix en relació a aquests diferents aspectes remet a la noció de *coneixement pedagògic del contingut* proposada per Shulman (1986) i matisada per Grossman (1990)-. Per tant, estudiar els coneixements i representacions que construeixen els alumnes entorn a aquest àmbit, ens porta a preguntar-nos sobre les pràctiques educatives en què participen i sobre la possible influència de les representacions psicopedagògiques de les seves mestres en el seu disseny. Així doncs, atenent a les representacions psicopedagògiques que les docents construeixen sobre l'ensenyament de la lectura inicial, ens formulen les següents qüestions:

- A. Es detecten diferències en la manera com les mestres entenen la lectura i els processos que porten a terme els infants en la seva apropiació, que ens permetin justificar que les seves concepcions són tributàries d'una o altra aproximació determinada a l'ensenyament de la lectura –sintètica, analítica i analítico-sintètica? En cas afirmatiu, en quines de les dimensions de la pràctica educativa que conceptualitzen i planifiquen es concreten aquestes diferències?

- B. Influeix d'alguna manera la representació que les diverses docents identificades tenen de què ha de ser l'ensenyament de la lectura i l'escriptura en els coneixements que finalment els infants construeixen?

¹ Una visió global i completa del que succeeix en una situació d'ensenyament i aprenentatge obliga a prendre en consideració la influència del context institucional, el context socio-econòmic,... és a dir tots els nivells en els quals es prenen decisions que d'una manera més o menys directa determinen el que succeeix a l'aula.

- C. De forma més concreta, s'evidencia en la manera com els infants aborden diferents tasques de lectura –l'ús que fan dels coneixements que tenen disponibles per llegir- algunes de les idees que sostenen les docents? I en la forma com els alumnes conceptualitzen la lectura?

De fet les preguntes plantejades en els punts B i C han de permetre matisar les respostes a les qüestions que hem formulat entorn als coneixements que tenen disponibles els infants sobre la lectura (veure p. 136). D'aquesta manera, per respondre al punt B caldrà atendre a si els infants que reben un determinat tipus d'instrucció mostren unes relacions entre els nuclis de coneixement indagats que difereixin de les relacions que emergeixen en les altres aules -matisant-se, d'aquesta manera, els resultats relatius a la qüestió a) sobre els coneixements dels alumnes-. Per altra banda, respondre a la primera part de la pregunta C sobre si les idees de les docents es reflecteixen en els procediments de lectura i d'escriptura que empren els infants, ens remet a atendre, així mateix, als resultats que emergeixin a les qüestions b) i c) relatives als coneixements dels infants per a cadascuna de les aules. Finalment, la possible influència de les perspectives de les docents en la forma en què els infants de cada grup classe conceptualitzen l'escriptura s'observarà atenent a les respostes que aquests donin a la pregunta d).

La resposta a les diverses qüestions que es desprenen d'aquesta problemàtica es podia assajar des de diversos camins. El que hem escollit, no exempt de dificultats, aposta per una aproximació qualitativa a l'estudi de les diferents qüestions presentades. Així doncs, a través d'una recerca de caràcter exploratori s'intenta, d'una banda, caracteritzar pràctiques diferenciades en l'ensenyament de la lectura, prenent com a referent les diverses aproximacions que han estat revisades en el Capítol 1. D'altra banda, i donant per sabut que en totes elles els alumnes progressaran en el seu camí de convertir-se en lectors, vol indagar què és allò que hi aprenen de manera específica. Per fer-ho, cal assegurar una apreciació rigorosa dels coneixements de què disposen, en començar el curs escolar, els alumnes de diverses aules en les quals la lectura s'ensenya de manera diferent. És necessari així mateix respectar el ritme normal de les classes durant un període prou llarg de temps -sis mesos-, com per permetre identificar, a través d'una nova avaluació, canvis significatius en els coneixements dels infants.

Tenint en compte aquestes premisses i les preguntes que han sorgit, entrem a concretar formalment les finalitats, objectius, hipòtesis i disseny de la recerca.

4.2. Finalitat, objectius i hipòtesis²

En el context descrit, la *finalitat* d'aquesta recerca és contribuir al coneixement dels processos implicats en l'apropiació de l'alfabetització des d'una doble perspectiva:

- D'una banda, a través de la indagació dels coneixements que els infants construeixen en iniciar-se en la lectura, així com les relacions que s'estableixen entre els coneixements de què disposen i l'ús que en fan quan cal llegir.
- D'altra banda, pretenem identificar i analitzar la possible influència, en la construcció d'aquests coneixements, de les representacions que les mestres tenen del procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest contingut, representacions que es concreten en la planificació de les experiències i activitats de l'aula en les quals els infants aprenen sistemàticament a llegir.

Aquesta finalitat es concreta en els *objectius* que es descriuen a continuació.

1. Conèixer les representacions de diferents docents sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial, a partir de l'explicitació que fan sobre com ensenyar aquest contingut, i de la identificació i caracterització d'aquelles situacions d'ensenyament i aprenentatge que han planificat per promoure la lectura inicial en les seves respectives aules, atenent als seus trets distintius i a la seqüència en què es proposen. Mitjançant aquest objectiu es pretén identificar docents que puguem adscriure a les diverses aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial (sintètica, analítica i analítico-sintètica), i obtenir un coneixement detallat sobre la proposta educativa entorn de la lectura en les diverses aules representatives de les aproximacions indicades.

² En tractar-se d'una recerca exploratòria i descriptiva, el terme *hipòtesi* fa referència a les expectatives o conjectures plausibles sobre els objectius que guien el treball.

De manera més específica, pretenem identificar: Els *objectius* que persegueixen, els *continguts* que emfasitzen, els *materials* en què es recolzen i el que preveuen en relació a l'actuació de la mestra i dels alumnes a nivell d'organització de l'activitat; la *seqüència* en què es proposen les activitats identificades; els *criteris d'èxit* en relació als aprenentatges dels alumnes; i, aquelles *activitats*, d'entre les que es proposin, que les mestres consideren més significatives.

2. Identificar la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants, de cadascuna de les aules seleccionades, entorn a la lectura i l'ús que fan d'aquests coneixements. Concretament ens interessa identificar:

El *coneixement fonològic*, en tant que component del coneixement metalingüístic, del qual disposen, a nivell de capacitat de segmentació de la paraula en diferents unitats –p.e., síl·laba, intrasíl·laba i fonema-.

Els seus coneixements entorn al *sistema d'escriptura*, és a dir, què saben sobre algun dels aspectes convencionals, i les funcions i usos del material escrit.

Els *procediments* que els infants empren en tasques de lectura. Alhora identificar quin coneixement metacognitiu tenen sobre els procediments lectors.

Les possibles *combinacions o configuracions* de coneixements relacionats.

3. Postular les possibles relacions que es puguin establir entre els coneixements que els infants tenen sobre la lectura i les diferents aproximacions metodològiques en què participen a l'aula, prenent en consideració les peculiaritats de cadascuna de les aproximacions que queden definides per mitjà de l'objectiu 1.

La definició de les finalitats i conseqüent concreció dels objectius de la recerca ens porta a plantejar-nos un conjunt d'*expectatives* o *hipòtesis*, l'exploració de les quals esdevindrà el fil conductor del disseny metodològic. Presentem doncs, les *hipòtesis* directrius del nostre treball:

Hipòtesi directriu relacionada amb l'objectiu 1:

Tenint en compte la literatura revisada, esperem trobar docents que proposin activitats i situacions destinades a promoure la lectura des d'aproximacions metodològiques diferenciades. En concret esperem poder caracteritzar les representacions de les docents sobre com ensenyar la lectura i determinar quines dimensions són emprades i/o emfasitzades per unes aproximacions en major mesura que per unes altres.

1 a) Esperem trobar pràctiques d'ensenyament de la lectura inicial pròximes a la perspectiva *sintètica* o tradicional, que es caracteritzin pel predomini de:

- Priorització de la lectura enfront de l'escriptura.
- Activitats que segueixen una seqüència que progressa des de la presentació/reconeixement d'un fonema o lletra cap a alguna combinació de fonemes, independentment o deixant en un segon terme la comprensió.
- Activitats dirigides a “practicar la lectura” i a utilitzar fonamentalment la descodificació per resoldre el problema de llegir.
- Tasques consistents en omplir buits, escollir respostes, resseguir lletres, copiar repetidament un mateix enunciat.
- Ús de material de lectura curiosament seqüenciat, procedent majoritàriament d'editorials, dirigit a l'establiment i automatització de les relacions fonema- grafema, amb propostes de lectura específiques per cada grafia, i la realització de fitxes.

1 b) Esperem trobar, així mateix, pràctiques educatives properes a la perspectiva *analítica* per a l'ensenyament de la lectura, les quals es caracteritzin per una major presència o pel predomini de:

- Realització de projectes, amb la finalitat d'assolir coneixements diversos, en què es treballi la lectura i l'escriptura de manera conjunta.
- Reconeixement de paraules de forma global, no tant sols del nom propi dels alumnes.

- Lletreig a partir de paraules significatives.
- Potenciació de l'ús d'estratègies diverses, tant en la lectura com en l'escriptura, atenent primordialment a la comprensió del significat, i la funció a la qual responen.
- Recurs a l'escriptura lliure elaborada per l'infant -és a dir, no subjecte a una còpia o model-.
- Ús de materials contextualitzats -llibres, missatges de la família, escriptures dels nens-.

1 c) Quan l'aproximació a la lectura sigui de tipus *analítico-sintètica*, esperem identificar activitats que poden coincidir en alguns casos amb les que es proposen en les altres dues aproximacions, amb alguns aspectes diferencials:

- Reconeixement de paraules de forma global, però també ensenyament explícit d'estratègies relacionades amb l'establiment de correspondències i l'ús de la descodificació per llegir.
- Activitats dirigides a “practicar la lectura” i a utilitzar els coneixements que es van construir per resoldre el problema de llegir atenent al significat i funcionalitat dels textos llegits.
- Realització de projectes sobre continguts concrets en què es treballi la lectura i l'escriptura de manera conjunta.
- Lletreig a partir de paraules significatives.
- Ús de materials contextualitzats -llibres, missatges de la família, escriptures dels nens-, i d'escriptura lliure elaborada per l'infant -és a dir, no subjecte a una còpia o model-.

1 d) Malgrat que hi hagi tasques que permetin establir una clara diferenciació entre les perspectives instruccionals anteriors, també es podran identificar algunes activitats similars a totes elles:

- Activitats dirigides a promoure el gust per la lectura i el plaer de llegir.

Hipòtesi relacionada amb l'*objectiu 2*:

D'acord amb les recerques sobre el tema, els infants elaboren coneixements pertinents sobre la lectura en diverses dimensions (coneixement fonològic, coneixements sobre el sistema d'escriptura alfabètic -aspectes convencionals i coneixement sobre l'ús i les funcions de la lectura-, coneixements procedimentals, i coneixement metacognitiu sobre procediments). En la construcció d'aquests coneixements intervenen les experiències educatives en les quals es veuen involucrats els infants, entre elles, les que l'escola planifica i imparteix d'una forma sistemàtica³.

2 a) Entre els infants d'un mateix grup classe esperem identificar diferents nivells de coneixements. Eventualment, esperem també trobar alguns trets que caracteritzin globalment els coneixements de cadascun dels grups-classe de la mostra.

2 b) En la relació entre els coneixements de què es disposa i l'ús que se'n fa, esperem trobar, com ja han trobat d'altres recerques, que els infants que usen uns procediments per llegir més exitosos, tenen alhora un coneixement fonològic més elevat.

2 c) Malgrat el que s'afirma en la hipòtesi anterior, considerem que el coneixement fonològic de què disposen els infants no es reflectirà directament en els procediments que emprin en les tasques que hom els proposarà. Esperem trobar alumnes amb tipus i grau similar de coneixement fonològic que l'utilitzin en diferents nivells quan han de llegir. Concretament, esperem identificar infants que utilitzin els seus coneixements fonològics i sobre les correspondències en el moment d'escriure, i en canvi no sàpiguen fer-ne ús quan la situació de lectura ho requereixi, posant de manifest una "discrepància" en l'ús que fan d'aquests coneixements en el moment d'escriure i en el moment de llegir.

³ Trobaríem així mateix d'altres pràctiques educatives que tenen lloc en contextos diferents a l'escola, com són les que es donen a la família i que, si bé tenen un pes molt important en l'aprenentatge de la lectura, com ha quedat posat de manifest en el Capítol 3, escapen del nostre objecte d'indagació.

2 d) Esperem que aquells infants que disposen de coneixement fonològic més elevat i l'empren efectivament per llegir manifestin, així mateix, coneixements pertinents sobre el sistema d'escriptura, sobre els usos i les funcions de la lectura, i sobre què cal fer per llegir.

En consonància, esperem que aquells infants que tot i disposar de coneixement fonològic elevat, no l'utilitzen de manera efectiva per llegir, disposin de coneixements poc específics sobre el sistema notacional alfabètic, els usos i funcions de la lectura, i sobre què cal fer per llegir.

Hipòtesi relativa a l'*objectiu 3*:

Els coneixements que els infants elaborin sobre la lectura poden posar de manifest alguna influència específica de l'aproximació instruccional a l'ensenyament de la lectura de què participen.

3 a) En l'anàlisi de les relacions que s'estableixen entre les característiques dels coneixements que presenten els infants sobre la lectura, i l'aproximació instruccional cap aquest contingut de què participen, esperem trobar que els infants que es vegin involucrats en una determinada aproximació a l'ensenyament de la lectura construeixin coneixements que els diferenciïn dels alumnes que participen d'una altra aproximació a l'ensenyament d'aquest contingut.

3 b) En relació a la lectura, esperem que els infants que participen d'instrucció analítica emprin en major mesura estratègies de reconeixement global de paraules que els infants que segueixin una instrucció analítico-sintètica i sintètica. En general, esperem que els alumnes de les dues primeres aproximacions utilitzin un repertori d'estratègies més divers que els infants que estiguin en una aproximació més tradicional (sintètica), els quals tendiran a emprar, principalment, estratègies descodificadoras.

3 c) Esperem que els infants que es trobin en aproximacions sintètiques mostrin nivells de coneixement fonològic i sobre les lletres de l'alfabet superiors als dels altres dos grups –donat que la instrucció hauria de potenciar aquests aspectes-.

Els alumnes que aprenen en una aproximació sintètica podrien emprar aquests coneixements en el moment de llegir, però experimentarien més dificultats a l'hora d'utilitzar-los per escriure, ja que l'escriptura no és una activitat amb gaire presència -a diferència del que hauria d'ocórrer a les altres dues aproximacions-.

3 d) Pel que fa als eventuais casos d'infants que, tot i disposar de coneixements sobre els sistema d'escriptura suficients com per permetre'ls escriure, no els saben utilitzar quan han de llegir, esperem que procedeixin majoritàriament d'aules que treballen en una aproximació analítica, en les quals el recurs al reconeixement global de paraules constitueix una estratègia predominant d'accés a la lectura.

3 e) Pel que respecta al coneixement dels usos i funcions de la lectura i el coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els processos relacionats amb la mateixa, els nens i nenes que participin de classes en les quals la instrucció sigui analítica o analítico-sintètica tindran un coneixement més elevat sobre els usos i funcions del llenguatge escrit, mentre que els infants que participin en una instrucció sintètica, pel tipus de tasques en què es veuran implicats, mostraran un menor coneixement d'aquests aspectes. En canvi, els alumnes d'analítico-sintètica i els de sintètica explicitaran el coneixement de procediments per llegir en major mesura que els d'una aproximació analítica.

4.3. Disseny del projecte -mostra i fases- i procediment metodològic d'obtenció de resultats.

El disseny del projecte combina aproximacions metodològiques diverses atesos els objectius i hipòtesis que el guien. Així, per accedir a les representacions de les docents i configurar la mostra definitiva, s'ha fet ús d'entrevistes semiestructurades en relació a les quals es portarà a terme una anàlisi del contingut. La indagació dels coneixements dels alumnes dels diferents grups ha comportat l'aplicació d'un disseny "pre-post" pre-experimental, en el qual el tractament ha consistit en la intervenció educativa

implementada per cadascuna de les docents. L'obtenció de les dades sobre els coneixements dels alumnes i de les seqüències didàctiques de les aules s'ha fonamentat en l'observació participant.

S'han elaborat, en tots els casos, procediments i instruments específics, que es descriuen més endavant. El procés d'obtenció de dades consta, en el seu conjunt, de quatre fases:

La primera fase va ser destinada a la selecció i caracterització de la mostra, així com a la indagació sobre les representacions de les mestres al voltant de l'aprenentatge de la lectura inicial. Amb aquesta fase es pretenia obtenir informació per aconseguir l'*objectiu 1* de la recerca. En termes de temporització aquesta primera fase es va portar a terme a començaments del curs escolar (setembre/octubre).

La segona de les fases correspon a l'avaluació inicial dels coneixements dels alumnes que es va desenvolupar entre els mesos d'octubre, novembre i primera setmana de desembre, deixant un període de temps inicial perquè els infants s'haguessin adaptat a l'aula i per no incidir excessivament en la dinàmica de les classes. Per evitar possibles influències atribuïbles al transcurs del temps i a l'avenç del treball portat a terme en algunes de les aules, les avaluacions dels infants de les tres classes es van fer de manera intercalada.

En la tercera fase es van observar i enregistrar algunes de les activitats que les mestres havien indicat que portaven a terme, amb la finalitat de validar i concretar les informacions proporcionades per les docents al llarg de les entrevistes mantingudes. El període d'enregistrament d'activitats portades a terme a les diferents aules inclou des de mitjans de febrer fins a mitjans de maig. El nombre de sessions observades va variar segons el treball que les mestres realitzaven al voltant de les situacions que elles planificaven i consideraven que tenien una major relació amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. El criteri emprat va ser el d'enregistrar unitats de treball o de programació complertes i representatives del treball desenvolupat per la mestra.

Per últim, en la quarta fase que va transcórrer entre el mes de maig i la primera setmana de juny, es va dur a terme la segona de les avaluacions dels coneixements dels infants per poder analitzar els seus progressos. Com ja s'havia fet en el primer moment es van

combinar les avaluacions a les tres escoles. Les dades recollides en les fases II i IV van permetre explorar les hipòtesis relatives a l'objectiu 2, així com respondre a l'objectiu 3 a partir de la consideració dels resultats obtinguts del conjunt de les fases de la recerca.

4.3.1. Procediment de configuració de la mostra i instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament inicial de la lectura (Fase I)

La mostra es va configurar amb aules del tercer nivell del segon cicle de l'Etapa d'Educació Infantil -nivell de parvulari de 5 anys, P-5- i es va procedir a la recollida de dades durant el curs escolar 1999-2000.

El fet de seleccionar grups de P-5 respon a què, malgrat que en el Disseny Curricular de Catalunya, en el moment de portar a terme la recerca no s'exposava explícitament que s'hagués d'iniciar l'ensenyament de la lectura i l'escriptura de manera sistemàtica a l'etapa de l'Educació Infantil⁴ –l'Educació Infantil es regia pel DCB elaborat per la Generalitat de Catalunya i publicat el 1992-, la pràctica habitual de molts centres consistia en proposar, d'una manera intencional i planificada, l'ensenyament d'aquests dos continguts en aquesta etapa. La finalitat que es pretenia aconseguir és que els alumnes comencessin l'escolaritat obligatòria amb una base sòlida que els permetés anar progressant en l'assoliment dels objectius que es proposaven pel final del primer cicle de l'Educació Primària. A més, tant llavors com ara, bona part dels infants que assisteixen al parvulari a aquesta edat no tenen encara assolida la lectura, i és en aquest període de temps en què alguns comencen a fer-ho. Situar la recerca en aquest nivell

⁴ Aquest aspecte ha canviat en el transcurs dels darrers anys. Així, en el "Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya" –Nº 819, any XVIII-, referent al curs 2000-2001, ja s'especificava que "...es pot prescriure que, tot respectant els ritmes individuals de maduració i de progrés, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura s'iniciï de forma sistemàtica i amb caràcter general en el darrer curs de l'ensenyament infantil, a la classe de cinc anys" (pàg. 534).

Aquesta visió es continua sostenint en l'actualitat, com es constata a la *Resolució d'1 de juliol de 2005*, on es recullen les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació infantil i primària i d'educació especial de Catalunya per al curs 2005-2006. En aquesta resolució, i concretament en l'apartat II relatiu al Currículum, punt 3.2., s'hi diu: "*Un cop aconseguida l'escolarització de tot l'alumnat de Catalunya a partir dels tres anys, i tenint en compte les actuacions d'aprenentatge realitzades des del primer moment de l'escolarització al parvulari, és convenient que, tot respectant els ritmes individuals de maduració i de progrés de l'alumnat, l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura s'iniciï de forma sistemàtica i amb caràcter general a l'educació infantil*" (p. 806).

concret ens havia de permetre, per tant, identificar alguns aspectes rellevants del procés de construcció de coneixements entorn a la lectura inicial.

Per aquest motiu vam contactar amb algunes escoles que contemplaven dins del seu Projecte Curricular de Centre l'inici de l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura en el segon cicle de l'etapa de l'Educació Infantil i que manifestaven aproximacions clarament diferenciades a la didàctica d'aquest contingut. El primer contacte es va realitzar amb els equips directius -director/a eventualment acompanyat del o de la cap d'estudis- de diferents centres. Les entrevistes desenvolupades amb l'equip directiu van proporcionar una primera caracterització tot i que molt general de les finalitats i de les estratègies d'ensenyament i aprenentatge que emprava el centre en relació a la lectura i a l'escriptura en el cicle de Parvulari. Amb aquests primers contactes, al mateix temps, es sondejava la possibilitat i interès per part del centre a col·laborar amb la recerca.

Per la nostra part, vam establir un conjunt de criteris per a la selecció dels centres educatius i de les docents els alumnes de les quals configurarien la mostra de participants a la recerca:

-Que en els centres s'ensenyés a llegir i a escriure al parvulari, i que les mestres consideressin que els infants de les seves aules, en acabar el curs, sabrien llegir i escriure de manera incipient -malgrat que es donés per descomptat que els alumnes continuarien aprenent i treballant aquests continguts al llarg del cicle inicial-.

-Que l'aproximació a l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura per part de les mestres, i de l'escola, fos diferenciada de la dels altres centres, sobretot a nivell metodològic i també a nivell de la concepció de l'ensenyament i de l'aprenentatge en general que es va poder indagar a través de les entrevistes inicials semiestructurades.

-Que les escoles no presentessin una població extremadament diferent entre elles, és a dir, que els infants provinguessin de contextos socials similars, sense que aquests fossin completament homogenis. Per tant hi havia presència a dins de les aules d'alumnes procedents de diferents nivells econòmic-socials.

-Que les escoles com a tals mantinguessin coherència interna en els cursos de parvulari pel que respecta a les estratègies d'ensenyament de tot tipus de continguts, tant de lectura i d'escriptura, com d'altres -Llenguatge matemàtic, descobriment de l'entorn natural...-.

-Que les mestres estiguessin disposades a que durant l'any escolar que acabaven de començar els seus alumnes sortissin de l'aula per fer unes tasques amb la

investigadora i que a meitat de curs aquesta pogués entrar a dins de la classe a observar algunes sessions en les quals es realitzessin activitats destinades a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

En un moment inicial es van seleccionar sis mestres que sostenien aproximacions diferenciades a l'ensenyament de la lectura i que estaven disposades a participar. D'aquest primer grup es va procedir a escollir les participants més representatives de cadascuna de les perspectives que requeríem per a la recerca -sintètica, analítica i analítico-sintètica-.

Amb aquest objectiu, es van realitzar un parell d'entrevistes inicials semiestructurades amb cadascuna d'elles. De manera més específica i per d'identificar aquelles docents que més clarament podíem adscriure a una aproximació didàctica concreta, les informacions que es van requerir en la primera entrevista van tenir a veure, principalment, amb la seva concepció sobre l'ensenyament de la lectura inicial i la definició dels seus objectius en relació a la mateixa. L'anàlisi de contingut de les respostes donades es va fer atenent a la dimensió corresponent a l'*aproximació metodològica a l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura*, la qual consta de dues subdimensions que es presenten a continuació (Taula 1). Aquesta dimensió i les seves subdimensions, de forma similar a les que es mostraran en el Capítol 5 –on s'analitzen les dades obtingudes de les mestres-, emergeixen de la presa en consideració dels elements que ajuden a distingir entre les distintes aproximacions instruccionals presentades al Capítol 1.

Taula 1

Dimensió 1 i subdimensions emprades per a la identificació de les docents participants en la recerca i per a la concreció de la mostra

1. Aproximació metodològica a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura per part de la docent:

* Tipus d'aproximació general a l'ensenyament de la lectura:

- De tipus **sintètica** (Es parteix de l'ensenyament dels sons particulars i es progressa cap a la formació de paraules i addició progressiva de nous sons i grafies).
- De tipus **analítica** (Es parteix de paraules en context per analitzar els sons que aquestes presenten o que les configuren).
- De tipus **analítico-sintètica** (Es prenen en consideració tant elements relacionats amb una aproximació més sintètica a l'ensenyament d'aquest contingut, com estratègies properes a una perspectiva més analítica).

- * Objectius que es proposa la mestra:
- Relatius a la lectura (explícits/implícits).
 - * Automatització de l'establiment de correspondències (mecanismes) –**Sintètica**-
 - * Objectius poc definits i major importància a la comprensió i ús funcional de la lectura lligada a l'escriptura –**Analítica**-
 - * Importància tant als aspectes de descodificació com a la comprensió i ús funcional de la lectura lligada a l'escriptura. –**Analítico-Sintètica**-

Concretament, pel que respecta a la primera de les subdimensions corresponent al **tipus d'aproximació general a l'ensenyament de la lectura** trobem:

Aula/docent A: L'aula **A** es va considerar com la més propera a un treball de tipus *sintètic* o fonèmic. La mateixa mestra va manifestar que “*no feia servir cap mètode i que la lectura globalitzada no l'acabava de convèncer*”. El procediment de treball que seguia per ensenyar a llegir es basava en la presentació de les consonants de forma individual: “*La seqüència de treball de les lletres consisteix en què primer es presenta cada so, i llavors es reconeix en els noms dels altres nens de la classe, i en les coses que hi ha a la classe. Després es fa treball amb el llibre, per a cada lletra cal llegir les paraules que porten aquell so, i després llegir oracions més llargues amb aquell so i veure de què parla*”. La resta d'activitats planificades per treballar la lectura, els materials emprats i els procediments concrets van acabar de justificar la classificació.

Aula/docent B: La mestra del grup **B** va remarcar que el treball que es portava a terme en relació a la lectura tenia a veure amb material que resultés significatiu per als alumnes. La majoria d'activitats proposades als infants consistien en escriure i llegir paraules que havien estat dites pels mateixos alumnes en relació amb alguna temàtica o experiència concreta i no es va fer referència de manera explícita a activitats vinculades a la descodificació. Per això es pot assenyalar que en aquesta classe es partia d'una aproximació *analítica* a l'ensenyament i aprenentatge de la lectura.

Aula/docent C: A l'aula **C**, segons les paraules de la mestra, es realitzava una combinació d'analític i sintètic, introduint “*sons aïllats en una seqüència establerta per un llibre de lectura*” i al mateix temps realitzant un “*treball a nivell global en projecte sobre les notícies, i en d'altres activitats de lectura i escriptura que comporten escriure un text entre tots, per exemple, llegir-lo i després copiar-lo*”.

Pel que respecta als **objectius que perseguien en relació a l'aprenentatge de la lectura**, aquests objectius eren diferenciadors entre cadascuna de les aules. Així, si bé dues de les aules (**A** i **C**) tenien com a últim objectiu que els infants acabessin el curs sabent llegir oralment i fluïda, en l'altre grup classe (**B**) no es perseguia explícitament aquest objectiu, perquè l'èmfasi se situava en l'escriptura i en què els infants aprenguessin alguns aspectes vinculats amb la lectura, però sense que l'assoliment d'aquesta fos un objectiu final.

Aula/docent A: Concretament, la mestra de **A** va assenyalar que l'objectiu principal de P-5 era que els infants aprenguessin a llegir abans que comencessin el primer curs de primària. Per això resultava imprescindible tenir assolits els sons i la mecànica de la lectura. La mestra també considerava que treballava la lectura i l'escriptura de forma conjunta, ja que els nens havien de poder reconèixer els sons i les lletres.

Pel que respecta a la lectura comprensiva, no es plantejava cap objectiu específic, ja que aquesta es treballava i s'avaluava a primer de primària.

En relació amb l'escriptura els objectius estaven determinats pels quadernets que utilitzaven –amb continguts que afavorien el treball de les grafies- i no tenia objectius vinculats amb l'escriptura autònoma, malgrat manifestar que els nens i nenes podien exercitar-la a la pissarra i també a casa seva.

Aula/docent B: Proposava el treball de lectura i escriptura relacionats, i com instruments per saber més d'un tema que interessés als alumnes. La mestra d'aquesta aula va indicar respecte dels objectius: *“no ens plantejem objectius generals per a la lectura i l'escriptura, sinó que coneixem a quin nivell està cada nen i li posem reptes segons les necessitats que en aquest se li despertin i els interessos que tingui”*. De fet, el que pretenia aconseguir aquesta docent és que els *“infants emprem la lectura i l'escriptura de forma significativa, sempre que els fes falta”*.

Va matisar, però, que si bé no es plantejava objectius específics respecte de l'aprenentatge de la lectura, en el cas de l'escriptura estaven més concretats en la seva programació.

Aula/docent C: A la docent d'aquest grup li interessava que els alumnes aprenguessin els sons i poguessin llegir d'una forma cada cop més autònoma. La seqüenciació que

establia en la lectura partia de la discriminació auditiva del so, passant a l'establiment de correspondències fonogràfiques, i progressava cap a la unió dels diferents sons fins trobar el significat de la paraula. Així, en la mateixa línia, la mestra va indicar que la comprensió del vocabulari, “*de la paraula que s'està llegint*” era un aspecte al qual ella dedicava molta atenció.

També va remarcar que amb el mètode que seguia, als alumnes els costava acabar de lligar la paraula, perquè a vegades es centraven més en els “sons individuals” (correspondències) que en poder-los unir i dir tota la paraula complerta. Per aquest motiu tenia molt present que calia ajudar als alumnes a “*lligar*” els sons.

Respecte de l'escriptura, considerava que ella havia de fer de model en un principi, quan els alumnes li dictaven un text i que fins a mitjans de curs no tindrien suficients “eines” per poder elaborar escrits pel seu compte. Entre aquestes eines la mestra contemplava el coneixement de les correspondències fonogràfiques i de la lletra lligada.

Per tant, els objectius que les mestres pretenien assolir respecte de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura eren prou definitoris del tipus d'enfocament que les mestres atorgaven a aquest ensenyament, i del que valoraven en l'aprenentatge d'aquests continguts. Per aquest motiu, i d'aquí en endavant, passarem a identificar les tres aules de manera que resulti més senzill reconèixer-les. Partint de l'aproximació a l'ensenyament de la lectura amb què es poden relacionar, l'aula/docent **A**, es pot anomenar **sintètica (SIN)**, l'aula/docent **B**, pel que hem comentat, pot anomenar-se **analítica (AN)** i, finalment, la darrera aula/docent **C**, pot prendre el nom d'**analítico-sintètica (ANSIN)**.

Un cop identificades les mestres i les respectives aules, i havent-nos assegurat que comptàvem amb la conformitat dels participants, la mostra, per a cadascuna de les fases restà com s'especifica a la taula següent:

Taula 2
Caracterització de la mostra en les diferents fases de la recerca

	Sintètica	Analítica	Analítico-sintètica
Caracterització de la pràctica educativa entorn de la lectura (Fase I)	Mestra SIN	Mestra AN	Mestra ANSIN
Indagació de coneixements a principi de curs (Fase II)	20 alumnes	24 alumnes	25 alumnes
Observacions a l'aula (Fase III)	Mestra i 20 alumnes	Mestra i 24 alumnes	Mestra i 25 alumnes
Indagació de coneixements a final de curs (Fase IV)	20 alumnes	22 alumnes	22 alumnes

En el cas de la indagació inicial, la mostra va ser composta pel nombre d'infants que apareix a la segona filera, mentre que a final de curs, es va veure lleugerament modificada per motius aliens a la pròpia recerca. Aquesta reducció no va afectar la composició general dels diferents grups que configuraven la mostra, ja que aquests van continuar mantenint l'heterogeneïtat que els caracteritzava.

L'edat dels infants a la primera de les indagacions va ser d'una mitjana de 5 anys i 4 mesos -les edats dels alumnes anaven des de 4 anys i 10 mesos a un infant que en tenia 6-.

Per situar millor aquestes tres aules i els seus participants, podem assenyalar les següents característiques referides tant al centre com amb la mestra:

Sintètica. *Centre concertat d'Educació Infantil, Primària i primer cicle de Secundària. Constava d'una línia a parvulari, i el grup de P-5 era de 20 infants. La docent tenia per primer cop el grup, però disposava de les referències de la mestra de P-4. Aquesta docent feia 27 anys que exercia, 10 dels quals a l'Etapa d'Educació Infantil.*

Analítica. *Escola Pública d'Educació Infantil i Primària, d'una sola línia a infantil. El grup d'alumnes era de 26. La mestra era el segon any que estava amb aquest grup. Feia 21 anys que exercia i en portava 4 a l'Etapa d'Educació Infantil.*

Analític-sintètica. *Escola Pública d'Educació Infantil i Primària amb una doble línia de parvulari a educació infantil. El grup que es va seleccionar era compost per uns 25 alumnes. La mestra ja havia tingut el mateix grup, l'any anterior (P-4). Feia 21 anys que es dedicava a la docència, 11 dels quals havien estat a l'Etapa d'Educació Infantil.*

Cal destacar que en tots els centres les mestres van manifestar clarament que la població de les seves aules provenia d'una situació socio-econòmica diversa –el ventall d'ocupacions dels pares i mares dels alumnes anava des d'empresaris, passant per funcionaris i treballadors de fàbriques, encarregats de fer la neteja...-. A més d'aquest criteri relatiu a les característiques de la població que atenien, la resta de criteris que vam establir per seleccionar les aules (veure pp. 149-150) també s'acomplien. Així, per exemple, la proposta didàctica de les docents era congruent amb la perspectiva sobre l'ensenyament de la lectura que es preconitzava al llarg del parvulari i a primària, i també mostrava coherència amb els procediments d'ensenyament de la resta de continguts –atenent a les informacions aportades per les docents i pels documents que ens van proporcionar-. Així mateix, les mestres també van manifestar la seva disposició a col·laborar amb la recerca.

4.3.1.1. Instruments d'indagació de les representacions de les mestres sobre l'ensenyament inicial de la lectura i procediment seguit a les entrevistes

Amb la finalitat d'estudiar les representacions de les docents, les eines que es van considerar més pertinents van ser les entrevistes, de les quals se'n van utilitzar dos tipus⁵:

1) Entrevistes inicials semiestructurades amb les docents:

* Per caracteritzar la seva aproximació metodològica a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura.

⁵ Al finalitzar el procés també es va portar a terme una entrevista de tancament amb les mestres.

* Per obtenir informació sobre les activitats que desenvolupen a les seves aules –en aquest cas, i com s'explicarà a posteriori, es va contrastar la informació mitjançant dades procedents de l'observació a les aules-.

2) Entrevistes informals al llarg del procés:

* Per obtenir informacions relacionades amb les activitats que es portaven a terme a l'aula i les característiques d'aquestes –de manera que es poguessin complementar les dades obtingudes a les entrevistes inicials-;

* Per assegurar que el tipus d'activitats observades eren les que normalment es portaven a terme a l'aula i si la mestra havia pogut desenvolupar-les dins dels marges que preveia o no.

Malgrat que existeixen qüestionaris per indagar les orientacions i creences dels professors sobre l'aprenentatge de l'alfabetització inicial (DeFord, 1985; Lenski, Wham i Griffey, 1998; Westwood, Knight i Redden, 1997) la decisió d'utilitzar entrevistes en comptes de qüestionaris tancats, es va adoptar per diferents raons:

- a) Primerament per l'interès específic de la nostra recerca, orientada a conèixer el *contingut* de les representacions psicopedagògiques de les docents explicades per elles mateixes. Les entrevistes, en aquest sentit, permeten recollir els matisos que les persones entrevistades donen a certs continguts pels quals se'ls pregunta (*què diuen i com ho diuen*), la qual cosa enriqueix molt més la informació que queda disponible a posteriori per ser analitzada (Kvale, 1996).
- b) En segon lloc, per raons metodològiques i de procediment. Les entrevistes permeten aprofundir en aspectes concrets que poden resultar d'interès per a la recerca i que en un qüestionari poden restar amagats o confusos. Al mateix temps, s'evita “imposar” opcions que continguin categories preelaborades (Kvale, 1996), que predeterminin les respostes dels participants en la recerca.

- c) En qualsevol cas, afavoreixen que les definicions i formulacions de certs temes procedeixin dels mateixos entrevistats, sense que sigui l'entrevistador qui els imposi. Així doncs, condueixen a una "transacció informacional regulada" (Riba, 2004), pel fet de que, en l'entrevista hi ha la possibilitat de desfer malentesos i ambigüitats.
- d) Finalment, però no per això menys important, la decisió d'utilitzar entrevistes i contrastar la informació obtinguda mitjançant l'observació, està avalada per les recerques desenvolupades en l'àmbit de l'estudi del pensament del docent (Kagan, 1990; Leinhardt, 1990; Meijer, Verloop, Beijaard, 1999; Solé, 1987, p.e., com queda justificat en el Capítol 2)

Per tant, l'opció metodològica escollida per a les *entrevistes inicials* correspongué a l'entrevista *semiestructurada* (Kvale, 1996).

Com hem indicat en parlar dels objectius de la recerca, per mitjà de les entrevistes ens interessava esbrinar les *representacions psicopedagògiques* sostingudes pels docents participants, atenent fonamentalment al seu *coneixement pedagògic del contingut* (Grossman, 1990; Shulman, 1986), dimensió que ha estat àmpliament tractada al Capítol 2. De manera més específica, volíem accedir, en primer terme, a la seva representació de com ensenyar la lectura inicial i als seus objectius en relació a què han d'aprendre els alumnes. En segon lloc volíem indagar la planificació que desenvolupaven de les situacions i activitats destinades especialment a treballar amb aquest contingut. De forma més específica i vinculada a la seva representació sobre les situacions i activitats d'ensenyament que pretenien portar a terme ens interessava indagar:

- a) quins continguts prioritzaven -p.e. l'establiment de correspondències vs. l'ús funcional de la lectura i l'escriptura-
- b) i de quina manera es plantejaven treballar-los:
 - i. amb quines tasques -orientades a treballar el contingut de lectura i/o escriptura vs. orientades a l'ús de la lectura i l'escriptura per a l'aprenentatge d'altres continguts-,
 - ii. amb quins materials -p.e. guia didàctica vs. materials contextualitzats-,

- iii. amb quina organització de l'aula -p.e. tasques individuals vs. tasques en parelles-
- iv. i conèixer quins aspectes valoraven més en l'ensenyament de la lectura -p.e. treball de les correspondències vs. comprensió o ambdós aspectes al mateix temps-.

El conjunt de totes aquestes informacions que requeríem han estat assenyalades des de la recerca com a dimensions rellevants on poden apreciar-se diferències entre aproximacions instruccionals diverses, com s'ha posat de manifest en el Capítol 1. Per aquest motiu, tant el guió per conduir l'entrevista com la pauta elaborada per portar a terme l'anàlisi de les respostes –la qual s'exposa al Capítol 5-, es van confeccionar atenent a les informacions que, des d'aquestes recerques sobre perspectives didàctiques diferents (Lenski, Wham i Griffey, 1998; Thomas i Barksdale-Ladd, 1997; Westwood, Knight i Redden, 1997), s'establien com a rellevants per distingir clarament entre propostes sintètiques, analítiques i analítico-sintètiques a l'ensenyament inicial de la lectura.

El guió d'entrevista que finalment es va utilitzar es presenta a continuació, a la taula 3. De forma més específica, senyalarem al costat de les diferents qüestions les dimensions concretes –**en negreta**- a les quals remetem i que hem indicat que eren l'objecte del nostre interès.

Taula 3

Guió per a les entrevistes inicials amb les dimensions entorn a les quals es precisava informació

<p>1. Tipus diferents de situacions d'ensenyament de la lectura que el/la mestre/a ha planificat utilitzar al llarg del curs i motius en què recolza aquesta selecció de tasques. Activitats de lectura i d'escriptura/ l'aprenent i els coneixements que necessita</p> <p>2. Per cada tipus de situació d'ensenyament que el/la professor/a ha previst utilitzar:</p> <ul style="list-style-type: none">- referent documental o materials curriculars utilitzats habitualment (fitxa completa, característiques - projecte editorial, guia didàctica, llibres per als alumnes). Materials- ubicació temporal en la programació del curs i/o en la unitat de programació que s'utilitzi (setmanal, centre d'interès, trimestre...). Periodicitat-objectius fonamentals que es persegueixen amb aquesta situació. Objectius d'ensenyament
--

<ul style="list-style-type: none">- continguts que permet de treballar millor. Continguts vinculats a la lectura i l'escriptura- organització social de l'activitat (mestre/grup classe; petit grup (racó)/mestre; mestre/alumne; alumne/alumne/mestre...) Organització social- criteris i procediments habituals de valoració del procés d'ensenyament i aprenentatge.- criteris i procediments habituals de valoració dels resultats assolits per als alumnes.- si s'escau, treball posterior que es porti a terme si es considera que algun/s alumne/s no assoleixen els objectius perseguits.- valoració global sobre l'abast i les limitacions del tipus de situació: el que troba més interessant i positiu i el que troba més problemàtic i insatisfactori.- Seqüència i articulació global de les activitats previstes. Proposta de treball dels continguts relacionats amb l'ensenyament de la lectura i l'escriptura <p>3. Tipus de situacions que el/la mestre/a considera més útils per a que els alumnes aprenguin a llegir, i per què. Objectius i continguts que s'emfasitzen/ coneixements que necessita l'aprenent</p> <p>4. Nombre, tipus i calendari de les situacions que hom ha previst observar i registrar. Condicions de les situacions d'observació.</p>	<p>L'aprenent i els coneixements que necessita/ Conting./ Obj.</p>
---	---

Convé assenyalar que, malgrat concebem l'entrevista com l'instrument més potent per conèixer les concepcions i representacions de les mestres, el procediment d'obtenció d'informació que implica no està exempt de qüestionaments metodològics.

Kvale (1996), apunta algunes de les problemàtiques que envolten l'ús de les entrevistes. Indica, per exemple, la dependència que l'investigador té de les respostes de l'entrevistat –les quals poden ser més o menys clares o explícites–, de la seva comprensió idiosincràtica de la realitat, de la interpretació que atorga a les preguntes que se li formulen, i de la més o menys volguda transparència de les seves respostes - aspectes com voler quedar bé; amagar determinades informacions a l'entrevistador; manca d'empatia...-. Tots aquests biaixos poden posar en entredit la validesa de la informació que s'obté de l'entrevistat.

Amb tot, es poden adoptar mesures concretes per evitar o almenys reduir al mínim aquests efectes indesitjats. Hem vist en el Capítol 2 que moltes de les recerques en aquest àmbit opten per la realització d'observacions a les aules. S'ha assenyalat justament en aquell Capítol que aquesta es considera una forma de facilitar el contrast i validar les dades aportades per les mestres sobre la seva pròpia activitat docent. Aquest va ser un dels arguments que ens va conduir a establir una tercera fase en el disseny del

projecte que ens garantís l'accés a les situacions planificades que les mestres indiquen com a claus per treballar la lectura.

Una altra font que va afavorir el completament de les dades aportades per les mestres en un primer moment i assegurar-ne, d'aquesta manera, la seva validesa, va consistir en la realització d'entrevistes informals posteriors a l'enregistrament de les activitats didàctiques implementades a les aules.

En darrer terme, els documents relatius a les planificacions que elaboraven, al currículum que els servia de referent, o les guies didàctiques que els permetien organitzar la seva ensenyança i que ens van ser proporcionades per les mestres, suposen un element més que condueix a confirmar o matisar les seves aportacions durant les entrevistes inicials.

En el procediment seguit per desenvolupar les entrevistes inicials es va procurar tenir cura dels aspectes de privacitat, tranquil·litat i confiança necessaris, i es va aconseguir que les mestres es sentissin còmodes i poguessin comentar de forma relaxada les qüestions que se'ls formulaven. En tots els casos les entrevistes van transcórrer en el context de l'escola, durant dues sessions de durada compresa entre els 35-40 minuts. Es van portar a terme, com ja s'ha dit anteriorment, a principi del curs acadèmic, entre finals de setembre i començaments d'octubre i van ser enregistrades. La presència del magnetòfon amb el qual es gravava la conversa va ser ben acceptada.

En el transcurs de les entrevistes es va demanar informació documental sobre la planificació de l'acció educativa -Projecte Educatiu de Centre i/o Projecte Curricular de Centre i Programacions d'Aula-. Com acabem de comentar aquesta documentació va ser consultada amb la finalitat de completar i contrastar la informació obtinguda a través de les entrevistes. Així mateix, també es va acordar amb les tres mestres aspectes diversos relacionats amb el procés de la recerca, com pot ser el procediment d'entrevistes als infants, l'enregistrament a les aules, les entrevistes vinculades a les observacions...

Convé assenyalar que un cop finalitzada cadascuna de les entrevistes, i abans de procedir a la seva transcripció, s'escoltava el registre àudio obtingut per assegurar que aquest contenia totes les informacions necessàries, i identificar, quan era el cas, els aspectes que havien pogut ser omesos. En aquests casos, es va sol·licitar una nova entrevista per recollir la informació addicional. Igualment, i com hem indicat

anteriorment, les entrevistes informals mantingudes amb les docents al llarg de la fase d'observació a les aules van ser utilitzades per contrastar les informacions inicialment aportades i acabar-les de completar sempre i quan afegissin dades rellevants o més precises sobre alguna de les dimensions estudiades.

El procediment seguit amb les entrevistes informals va ser molt similar al desenvolupat amb les entrevistes semiestructurades. Les qüestions que es van formular a les docents tenien a veure amb la valoració que feien del desenvolupament de l'activitat, el grau en el qual les tasques havien transcorregut segons el que s'havia previst, i poder comentar incidències o interpretacions concretes que la mestra feia dels comportaments dels alumnes. La durada de les entrevistes informals va ser variable, des de cinc a quinze minuts, depenent de si la mestra disposava de temps després d'haver tingut lloc l'activitat. Les respostes obtingudes de les entrevistes informals també es van transcriure i organitzar en funció de les situacions observades.

4.3.1.2. Les entrevistes: procediments d'anàlisi

Tot i que el procediment concret d'anàlisi de les aportacions de les docents a les qüestions que se'ls van formular es presentarà més extensament en el Capítol de resultats (Capítol 5), és oportú apuntar-ne alguns detalls. El procediment seguit va consistir en la realització d'una anàlisi del contingut de caire qualitatiu -seguint la proposta plantejada per Riba, 2004-. En primer lloc, les entrevistes van ser transcrites per poder retornar sobre elles i codificar-les. A semblança del procés d'elaboració del guió de l'entrevista, el procediment d'anàlisi també va estar orientat teòricament. A partir de la presa en consideració de les dimensions que permeten establir distincions entre aproximacions didàctiques distintes -les quals han quedat àmpliament exposades en el Capítol 1 i s'han mencionat anteriorment en parlar de les entrevistes-, es va procedir a l'elaboració inicial d'una pauta d'anàlisi que inclogués dimensions i subdimensions que fossin sensibles a les característiques concretes de cada aproximació didàctica. Aquest llistat inicial va ser completat a partir de la identificació en les entrevistes d'algunes altres informacions que no s'havien categoritzat prèviament, que eren igualment rellevants i que es podien incloure en alguna de les subdimensions elaborades.

Un cop es va disposar de la pauta definitiva, es va procedir a la categorització de les informacions proporcionades per les docents. Dels resultats d'aquesta anàlisi es pretenia aconseguir una descripció completa de les característiques de les aules per cadascuna de les dimensions de la pauta utilitzades. Al mateix temps, les descripcions havien de posar de manifest aquelles diferències qualitatives que podien identificar-se entre les planificacions instruccionals de les mestres.

Tots els aspectes relacionats amb l'anàlisi portada a terme i els resultats obtinguts es detallen al Capítol 5.

4.3.2. Procediment d'observació de les situacions d'ensenyament i aprenentatge (Fase III)

En l'apartat 4.3. hem indicat quina era la finalitat d'aquesta fase, la qual presenta un marcat caràcter de suport o de validació de les respostes donades per les mestres a les entrevistes. Per aquest motiu, no ens estendrem gaire en la seva consideració, tot i que indicarem el procediment seguit per acordar les sessions que calia observar amb les docents, així com el procés d'enregistrament de les situacions didàctiques escollides.

Com ha quedat posat de manifest en l'exposició sobre les informacions recollides a través de les entrevistes, un dels components del pensament de les mestres que era focus de la nostra indagació eren les activitats d'ensenyament de la lectura que les mestres planificaven. De les situacions que esmentaven, es demanava que s'especificués quines revestien una major potencialitat des de la perspectiva de la docent per treballar la lectura. D'aquesta manera, es pretenia disposar d'un llistat d'aquelles situacions i activitats que, en funció de la visió de la mestra estaven dotades d'un interès més gran, i es va consensuar amb cadascuna de les docents el moment més adient per procedir a l'observació.

Tant a l'aula sintètica (**SIN**), com a l'aula analítics-sintètica (**ANSIN**), una de les activitats que destacaven com a més rellevant i que es va acordar d'enregistrar va ser una unitat de programació entorn al treball d'una lletra. Ambdues mestres van manifestar que els permetia focalitzar en el treball explícit i concret de la lectura i l'escriptura. Juntament amb aquesta unitat, es van enregistrar d'altres activitats que també van ser mencionades com a importants, com el treball de la *Notícia* a **ANSIN**, i

les situacions destinades a la *biblioteca* o a la *lectura de contes* -assenyalades per totes dues docents-. Aquestes darreres situacions també es van enregistrar a l'aula analítica (AN), juntament amb d'altres activitats que comportaven una execució més dilatada en el temps, com l'elaboració d'un *conte* de Sant Jordi.

La durada de les sessions observades va variar també al seu torn, perquè a cada grup el temps destinat a les activitats era diferent⁶. El període de gravacions amb mitjans audiovisuals, s'estengué des de finals de gener fins a principis de juny, depenent del treball que les docents pretenien fer.

El nombre de sessions enregistrades per a cadascuna de les aules és el següent: **SIN**: 12 sessions; **AN**: 11 sessions i **ANSIN**: 16 sessions.

Pel que respecta a les característiques de l'observació efectuada, aquesta va consistir en l'elaboració d'un registre audiovisual dels processos d'ensenyament i aprenentatge que prèviament havien estat descrits per les docents.

En tots els grups es va destinar una primera sessió a l'habitució dels participants a la presència de l'observadora i de la càmera que van restar situades en un indret de l'aula en el qual s'evitava interferir en l'evolució habitual de les classes.

Els registres obtinguts van ser organitzats i catalogats, però donada la seva funció contrastiva, no s'han efectuat anàlisis que vagin més enllà de la seva visualització per complementar i confirmar les dades obtingudes a través de les entrevistes.

4.3.4. Procediment i instruments d'obtenció de dades sobre els coneixements dels alumnes (Fases II i IV)

Les dades corresponents als coneixements que construeixen els alumnes van ser recollides durant les Fases II i IV de la recerca.

En ambdues fases es va plantejar als infants un conjunt de tasques dirigides a indagar les característiques dels seus coneixements entorn a la lectura i com els utilitzaven quan havien de llegir. Per familiaritzar-nos amb l'administració de les diferents tasques, així com identificar possibles modificacions o aspectes a millorar, es va portar a terme un estudi pilot previ en el qual es van posar a prova el conjunt de les tasques.

⁶ Els horaris corresponents a cadascuna de les aules es poden consultar a l'Annex IX, així com la relació completa de les activitats enregistrades a cadascuna d'elles –Annex XIII–.

Atenent al procediment seguit per presentar-los les tasques, cal assenyalar que es va demanar a les mestres que expliquessin als infants com es procediria –que sortirien de l'aula per estar una estona amb la investigadora-. Prèviament les mestres ens havien presentat al grup classe. Els alumnes van accedir a col·laborar amb gust. A totes les escoles les indagacions van ser portades a terme en espais on quedava assegurada la tranquil·litat necessària per resoldre les tasques. Abans d'iniciar les indagacions, es conversava una estona amb el nen o nena per afavorir una millor predisposició i obertura a participar i fer comentaris. La resolució de les tasques va ser individual -nen/a amb la investigadora-, i va ser enregistrada amb mitjans audiovisuals per poder retornar sobre les dades i les conductes no verbals dels nens i nenes davant de les situacions que els vam presentar.

La durada promig de les situacions individuals d'indagació dels seus coneixements va ser d'uns 35 minuts per infant⁷. També es van portar a terme entrevistes en parelles per identificar els seus coneixements metacognitius sobre els procediments per llegir –entrevista que s'explica amb detall en la descripció dels instruments i tasques corresponents a la Fase IV-, i la mitjana de temps per parella va ser d'uns 8 minuts.

Pel que fa a les tasques, els criteris que es van seguir per a la seva selecció i caracterització van estar fonamentats en les línies teòriques que consideren l'alfabetització inicial com un procés constructiu, en el qual l'infant va desenvolupant coneixements i explicacions cada cop més ajustades a les dels adults. Al mateix temps, es van adoptar com a referents els objectius concrets que guien aquest treball de recerca. S'ha pretès que les tasques d'indagació dels coneixements responguessin a una visió evolutiva, que permetés captar diferències qualitatives –en la utilització d'estratègies- i de grau, en comptes d'obtenir una puntuació global final que tan sols mostrés diferències de grau o intensitat. L'ús de tasques que ens permeten aplicar anàlisis qualitatives es va plantejar com un element que ens facilitaria apropar-nos als coneixements i representacions que els infants construeixen sobre el llegir i l'escriure.

Per seleccionar i concretar les diferents tasques que es va decidir emprar per analitzar els coneixements dels alumnes dels tres grups classe, es va atendre als coneixements implicats en l'aprenentatge de la lectura inicial que han estat exposats al Capítol 3 i que,

⁷ Un exemple del full de registre i d'alguns dels materials emprats a les tasques es poden consultar a l'Annex I i Annex II.

com hem manifestat a l'emmarcament de la problemàtica, requereixen de la nostra atenció: coneixement fonològic; reconeixement de lletres de l'alfabet; capacitat d'efectuar lectures de materials amb divers nivell de contextualització; i escriptura.

Algunes d'elles es van utilitzar en els dos moments d'indagació, mentre que n'hi hagué d'altres d'específiques per alguna de les fases. Aquesta informació s'especifica per a cadascuna de les tasques.

1. Lectura/Reconeixement de noms de nens (Fase II)

Aquesta tasca ens havia de permetre observar la capacitat dels infants per identificar noms d'altres nens i nenes. Es tracta de paraules que presentaven un cert grau de contextualització –pel fet de ser noms (Share i Gur, 1999)- i, en alguns casos proximitat i familiaritat al que era la realitat del nen o nena, fet que es considerava que podia ajudar al reconeixement, o com a mínim, a l'intent d'assajar respostes per part dels alumnes.

Es van presentar deu noms de nens distribuïts en tres tipus:

- a) aquells que es corresponien amb noms d'infants que estaven a l'aula.
- b) noms que començaven o compartien alguna de les lletres corresponents a algun dels alumnes de la mateixa classe, però que no eren el mateix nom,
- c) i, finalment hi havia un nom que no pertanyia a cap alumne.

La consigna que es va donar va ser la següent:

Ara t'ensenyaré noms de nens i nenes. Alguns noms són de nens i nenes de la teva classe i d'altres són de nenes i nens d'altres classes. Prova de saber quins són.

Noms utilitzats: POL, MARTÍ, MARTA, ROBERT, ROGER, FAISAL, CLARA, JOAN, EVA, CARLOS.

Es comptabilitzà el total de noms reconeguts correctament.

2. Reconeixement de lletres de l'alfabet (Fase II i IV)

La lectura convencional en llengua catalana requereix del coneixement de les correspondències grafonèmiques. Això comporta conèixer les lletres de l'alfabet i les

combinacions que més usualment es poden observar en el material escrit en aquesta llengua. Per aquest motiu es va considerar oportú presentar als alumnes una tasca de reconeixement de lletres.

Les lletres presentades van ser les de l'alfabet i les que s'utilitzen en català –el diacrític <Ç>-, incloent-hi dígrafs -<NY>-, i grafemes dobles -<LL>-, escrits en un ordre diferent al de l'alfabet. Les lletres estaven representades tant en majúscula (tipus Times New Roman, tamany 20) com en minúscula (tipus ScriptS, tamany 26), depenent fonamentalment del tipus de grafia que es fes servir a cadascun dels centres.

La consigna que es donava a l'infant era la següent: *Quines d'aquestes lletres coneixes? Me les pots dir? Quina és aquesta?*

Aquesta tasca va ser útil per observar quins elements del codi alfabètic els nens eren capaços de reconèixer i anomenar, bé dient el nom, bé dient el so que corresponia.

La tasca constituïa també una certa guia a tenir en compte en el moment de dictar paraules o fins i tot en el moment de mostrar-les perquè els alumnes les llegissin.

Es van comptabilitzar les lletres anomenades correctament.

3. Segmentació fonològica (Fase II i IV)

En el Capítol 3 s'ha exposat l'interès i rellevància que s'atribueix al coneixement fonològic com a element clau que facilitaria l'accés a la lectura. En el moment de plantejar una possible tasca que ens facilités accedir a aquests tipus de saber, un dels criteris que vam utilitzar és que ens permetés fer una anàlisi dels comportaments dels infants, més que obtenir un valor numèric ordinal. Per aquest motiu, vam optar per adaptar una tasca similar a la proposada per Vernon (1998) i Vernon i Ferreiro (1999), ja que, com ha estat comentat en el Capítol 3, a més de permetre graduar els comportaments dels infants, facilita l'establiment de relacions amb les actuacions dels mateixos alumnes a la tasca d'escriptura al dictat.

La tasca en concret va consistir en mostrar als infants una imatge (la de l'assaig era una rosa) i anunciar-los quin objecte hi havia representat en cas que ells no el reconeguessin. Llavors es proposava que segmentessin a nivell oral la paraula representada, dient-la en "trossets petits". La consigna que es va donar va ser la següent:

Ara t'ensenyaré uns dibuixos. Tu em dius què és. -El primer dibuix era una rosa- Podries dir "rosa" en trossets petits? Per exemple: ro-sa ó r-o-s-a.

Es van portar a terme dues mostres d'assaig (rosa i foca) en les quals la investigadora mostrava com fer les segmentacions més reduïdes de les paraules. En el cas que l'infant restés callat, o semblés que no entenia la consigna, es procedia a mostrar-li com podia fer-ho ajudant-se amb unes peces de fusta, les quals podia utilitzar per indicar cada part de la paraula que separava.

Les paraules que es va demanar que segmentessin foren: monosil·làbiques (pà, gos), bisil·làbiques (rosa), i trisil·làbiques (campana), essent algunes d'elles compostes per dues consonants seguides en diferents posicions -travades o dobles consonants intervocàliques-, com per exemple, **arbre**, **plat**, **trompeta**.

Indagació a l'inici de curs	Indagació al final de curs
pera/ taula	casa
avió	taula
mà/pa	dau
cuc/gos	pa
trompa	gos
plat/flor	porta
arbre	arbre/trompa
pilota/campana	plat

Si en més de quatre paraules –dues monosil·làbiques i dues bisil·làbiques-, l'infant portava a terme les mateixes segmentacions, la tasca s'aturava. En el cas que variés de segmentacions o no es pogués identificar clarament, es passaven més ítems fins a poder determinar quina era l'estratègia que predominava. En cas que l'alumne fos capaç de segmentar en fonemes fins i tot paraules monosil·làbiques, se li presentaven paraules amb lletres travades.

Es va registrar el comportament i es van transcriure les vocalitzacions de cada nen/a. Posteriorment, els comportaments identificats a l'hora de segmentar fonològicament es van classificar en categories seguint la proposta presentada per Vernon, i Vernon i Ferreiro (op.cits.)

4. Dictat (Fase II i IV).

La tasca del dictat es va introduir per contrastar les estratègies que els alumnes podien posar en funcionament davant de la lectura i quines feien servir en el moment d'escriure. D'altra banda aquesta tasca⁸ servia també de referent dels resultats que els infants obtinguessin de la tasca de segmentació, podent d'aquesta forma observar si l'anàlisi segmental juga un pes específic en la lectura i en l'escriptura –tant de manera separada com conjunta-, i d'aquesta manera poder valorar si els alumnes fan un ús diferencial d'aquest coneixement en l'escriptura enfront de la lectura – com alguns investigadors han posat de manifest (Bryant i Bradley, 1998)-.

Adoptant el mateix criteri emprat per concretar la tasca de segmentació fonològica, en aquest cas es va escollir un procediment similar al de Ferreiro i Teberosky (1979), consistent en dictar determinades paraules als infants per veure com les escrivien.

Concretament es va demanar als infants que escrivissin el seu nom i algunes paraules que se'ls dictava.

Indagació a l'inici de curs	Indagació al final de curs
Mama/ papa	Casa
Pera	Llop
Poma	Dau
Nina	Crema
Sopa	Conte
Crema	Porta
Conte	Nina
Gorra	Plat
Papallona	Papallona

En el primer moment es demanava a l'infant que escrivís el seu nom i després se li dictava la paraula “mama” ó bé “papa”. En cas que es negués a escriure, es parava la indagació del dictat. Si l'alumne acceptava escriure aquestes paraules es continuava

⁸ Les referències a la tasca del dictat han estat molt nombroses i només n'hem pretès fer un ús que ens ajudés a determinar les consistències i inconsistències amb el coneixement fonològic.

demanant-li que provés d'escriure'n més, fins que es detectava amb claredat quina estratègia estava utilitzant prioritàriament, o bé quan l'infant desistia en el seu esforç.

Les diferents escriptures produïdes van ser categoritzades atenent a les propostes de Ferreiro i Teberosky (1979)⁹.

5. Lectura d'un enunciat¹⁰ inserit en el context d'una imatge gràfica (Fase II i IV).

A l'annex II (*Material de lectura*) poden observar-se les imatges i el text que es van presentar als alumnes en els dos moments d'indagació dels seus coneixements. Aquesta tasca comporta la lectura d'un tipus de material que presenta índexs contextuais que podrien facilitar-ne la comprensió. En aquest cas, però, la relació entre la imatge i el text era "anecdòtica", en el sentit que era complicat de fer casar la informació gràfica amb la textual. En el primer cas ("la pilota") perquè, malgrat ser el nom d'un dels elements que apareixien a la imatge, aquest podia ser interpretat com a secundari, ja que la imatge central era la d'un jugador. En el segon dels casos encara hi havia més distància, ja que, a part de la imatge d'una persona del gènere masculí, no hi apareixia cap altra referència que pogués ajudar a reconèixer que es tractava d'"un músic". D'aquesta manera, esperàvem observar les estratègies que empraven els infants per aproximar-se al significat. Tasques similars han estat també utilitzades en d'altres recerques (Elliott, 1992; Ferreiro i Teberosky, 1979).

⁹ Concretament, es va adoptar la proposta que es presenta de manera sintètica al Capítol 1 (1.2.3.1. *Les aportacions del constructivisme psicogenètic*, pp. 33-34). De manera sintètica recordem que Ferreiro i Teberosky (1979) plantegen que els infants passarien per diferents etapes en el seu procés d'aprenentatge de l'escriptura, les quals anomenen: pre-sil·làbica, sil·làbica, sil·làbic-alfabètica i alfabètica.

¹⁰ Segons la proposta que Lyons (1997) fa d'enunciat (pp. 59-60): "En español ordinario, la palabra 'enunciado' se usa en general para referirse al lenguaje hablado (como ocurre con las palabras 'discurso' y 'conversación'). A diferencia de lo que ocurre con la palabra 'texto', que se usa en general para referirse a la lengua escrita. En este libro ambas palabras, 'enunciado' y 'texto', se van a usar indistintamente, al margen de las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. (...) Entre tanto podemos considerar los enunciados como textos mínimos (orales o escritos) y los discursos y conversaciones como sucesiones de (uno o más) enunciados. (...)

Los enunciados, en este sentido del término, son lo que algunos filósofos del lenguaje han llamado **inscripciones**: es decir, sucesiones de símbolos inscritos en algún medio físico. Por ejemplo, un enunciado oral suele estar inscrito (en este sentido técnico de 'inscrito') en un medio sonoro, un enunciado escrito se inscribe en algún otro medio apropiado que lo hace identificable visualmente. En tanto que se usan las lenguas, típica y hasta necesariamente, para la comunicación, los enunciados se pueden considerar como **señales** que se transmiten desde el hablante al oyente —y en general, desde un emisor a un receptor— por algún canal apropiado".

El procediment va consistir en mostrar a l'infant la imatge amb l'enunciat encapçalant-la i llavors se li preguntava: *Què hi diu aquí? Què et sembla que hi deu posar?* Si la resposta era congruent amb la imatge però no amb la informació de l'enunciat, se li demanava: *Com ho saps? Em pots ensenyar què has fet?* I tot seguit se li preguntava: *Coneixes les lletres? Les pots dir?* I si les coneixia totes, de nou se'l qüestionava: *I llavors què hi deu posar? Què hi deu dir?*

Primera indagació: LA PILOTA/ la pilota

Segona indagació: EL MÚSIC/ el músic

Es van registrar les diferents respostes donades per l'infant per poder-les categoritzar, adaptant, en aquest cas, categoritzacions d'Elliott (1992), Ferreiro i Teberosky (1979) i Soliva (2001).

6. Lectura de paraules (Fase II i IV).

En aquesta situació, es va confrontar als alumnes a un seguit de paraules descontextualitzades, és a dir, que per orientar-se en la recerca del significat concret, havien de prendre com a referents les grafies. Sens dubte aquesta és una de les tasques que ha estat més àmpliament utilitzada per les recerques en l'àmbit de l'aprenentatge de la lectura, sobretot des de recerques experimentals, tot i que, en el nostre cas, ens interessava atendre a les característiques de la lectura i no al nombre de paraules correctament llegides.

Les paraules presentades podien tenir un nombre divers de síl·labes i de combinacions consonàntiques –a semblança de les utilitzades a les tasques de segmentació i del dictat-. D'entre les paraules n'hi van haver algunes que es podien reconèixer de forma global ó bé reconeixent-ne algun element –mama, sol, casa, poma-, i d'altres que per la seva longitud o complexitat requerien de l'ús d'altres estratègies.

Prèviament a aquesta tasca s'havia demanat als alumnes si reconeixien noms de nens o bé si podien identificar què es podia llegir a l'enunciat que se'ls mostrava, i s'havia registrat el seu coneixement de les lletres. Per tant, tot i que sabem que no hi ha una relació directa entre reconèixer lletres i utilitzar el coneixement fonogràfic per llegir, es

disposava d'una informació indicativa sobre les lletres que havien reconegut i sobre si identificaven o no que el text és quelcom que es pot llegir.

Concretament, per aquesta tasca es va demanar:

Aquí hi ha un conjunt de paraules. A veure si trobem què volen dir. Pots provar de llegir aquesta? –s'indicava una de les paraules-. Si l'infant deia que no sabia què hi deia, o bé feia una interpretació lliure del que li semblava que hi podia posar, se li comentava: Segur que posa això? Què pots fer per estar-ne segur/a? Saps quines són aquestes lletres? Si continuava dient que no, es feia el mateix procés per una altra paraula.

Indagació a l'inici de curs	Indagació al final de curs
Mama/ papa	Casa
Sol	Llop
Poma	Taula
Nina	Crema
Sopa	Fina
Oli	Porta
Conte	Nina
Vida	Plat
Papallona	Papallona
Truca	Gorra

En aquesta tasca l'alumne havia de centrar la seva atenció en intentar descodificar i realitzar aquelles accions o estratègies que l'aproximessin al que deia el text. L'objectiu de la tasca consistia en indagar el tipus d'estratègies que els infants posaven en joc davant d'una paraula amb l'objectiu de saber què deia.

Per evitar el bloqueig dels infants es demanava en primer terme per paraules com “mama”, “sol”, o paraules que presentaven alguna de les lletres que havien reconegut prèviament. Si l'alumne no responia es donava la prova per finalitzada. Depenent de la resposta de l'infant s'anaven presentant per ordre la resta de paraules per determinar quina era l'estratègia que aquest emprava de forma predominant.

Es van recollir les estratègies més remarcables a partir de les quals es va categoritzar el comportament dels infants.

7. Lectura de contes (Fase IV)

Aquesta tasca es va introduir al final de curs, amb aquells aprenents que havien pogut llegir algunes de les paraules que se'ls havien presentat. Consistia en llegir el títol i una o més oracions d'un conte que els infants coneixien¹¹, com és el de "Les cabretes i el llop"¹² i després, en segon lloc, provar de llegir una narració que desconeixien, "Qui ha guanyat?"¹³. Així mateix se'ls van formular preguntes per veure quin grau de comprensió del text eren capaços d'assolir i quines estratègies adoptaven en els casos en què no podien respondre a les preguntes de forma immediata.

-En primer lloc es van mostrar als nens i nenes diferents llibres i es va demanar si coneixien el de "Les cabretes i el llop"; en el cas que s'hagués observat que els infants podien llegir, es demanava que llegissin la primera oració i depenent de les dificultats que presentessin (a nivell de lentitud, de comprensió posterior del que havien llegit) es proposava que continuessin amb la següent oració, o es deixava que rellegissin de nou el text.

Qüestions:

1. Com feia el títol.
2. On viuen les cabretes?
3. Què fa la mare cabra?

En el llibre de "Qui ha guanyat", es demanava que llegissin la primera oració i es seguia el mateix procediment que en el cas anterior, és a dir, un cop l'havien llegida, se'ls hi feien algunes preguntes. En alguns casos en què l'infant havia estat exitós i que semblava predisposat a continuar amb la tasca –no mostrava cansament ni es negava a

¹¹ Les mestres de les respectives aules ens van informar que era un conte que l'havien treballat aquell mateix curs, i per tant els infants el podien conèixer i sabien, a grans trets l'argument del mateix.

¹² Valeri, M.E., Balaguer, M. (1977). *Les cabretes i el llop*. Barcelona: La Galera.

¹³ Vilarrubias, P. (1999). *Qui ha guanyat?*. Barcelona: Ed. Barcanova.

continuar- es demanava que llegís la següent oració i es deixava a gust del nen o nena que triés llegir més planes.

Qüestions:

1. Què fa el Pau, on va?
2. I la Tina, què fa?
3. Qui diu “puc venir”? Qui ho pregunta si hi pot anar o no?
4. A qui van a buscar el Pau i la Marta?

Les anàlisis portades a terme a la tasca de la lectura de contes pretenen identificar, per mitjà del control de diferents indicadors, quines són les aproximacions que els infants porten a terme en la lectura. Per orientar l’anàlisi qualitativa del procés de lectura ens vam fonamentar en els estudis i propostes de Clay (1985), Goodman, Watson i Burke (1987) i de Vaca (1997, 2003). Com ha estat exposat en el Capítol 3, Clay i Goodman et al. (op.cit.) analitzen les errades, modificacions –consistentes en substituir una paraula per una altra que també té sentit en el context del text que s’està llegint-, i les autocorreccions en el procés de lectura que porten a terme els infants, com a indicadors dels seus processos de comprensió del text. A aquesta anàlisi Vaca (op. cit.) hi afegeix una atenció més detallada a les unitats lingüístiques que els infants pronuncien al llegir. Aquest conjunt d’informacions permeten obtenir una visió global de les aproximacions i processos de lectura que adopten els alumnes. A més a més, el fet de realitzar lectures de materials més extensos i amb un fil argumental afavoreix copsar alguns aspectes –sens dubte parcials-, del procés que segueixen els infants per comprendre, i què acaben comprenent o entenent de la història.

De les transcripcions¹⁴ de les lectures efectuades s’obtenen diferents informacions:

1. Tipus d’aproximació al text escrit que efectuen els infants
2. Característiques de la lectura que porten a terme

¹⁴ Per fer les transcripcions ens vam decantar per adoptar i adaptar als nostres objectius el procediment de Vaca (1997, 2003), el qual proposa identificar les unitats lingüístiques que els infants pronuncien al llegir textos per poder interpretar el procés que segueixen al llegir. Les unitats que proposa aquest investigador són les lletres i els agrupaments, entre els quals hi ha els agrupaments sublèxics (síl·labes, fonemes...), lèxics i supralèxics (quan es llegeix més d’una paraula seguida). L’element que permet distingir entre aquestes unitats és la “pausa” que els infants produeixen entre les unitats o que pot ser identificada atenent a aspectes com l’entonació. Alguns dels símbols presents en les transcripcions de les lectures han estat adoptats de les seves propostes (veure Annex III criteris per la transcripció).

3. Errors, autocorreccions, modificacions
4. Respostes a les qüestions que se'ls formulen.

8. Escripura lliure d'un fragment del conte de la Caputxeta Vermella (Fase IV).

Com en el cas anterior, aquesta tasca es va presentar tan sols al final de curs i es va proposar exclusivament a aquells nens i nenes que havien escrit de forma alfabètica a la tasca del dictat, per poder establir una discriminació més acurada entre les actuacions dels alumnes de les tres aules. A aquells infants que en el dictat van ser classificats en un nivell inferior a l'alfabètic, no se'ls va demanar que escrivissin, ja que es pretenia que la tasca ajudés a discriminar entre aquells infants que podien aproximar-se a l'escripura amb un nivell aproximadament equivalent.

Concretament es va partir de l'adaptació d'una tasca utilitzada per Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo (1996) per analitzar l'escripura en relació a un tipus de text concret que acostuma a ser conegut pels infants, com és el cas del conte de la Caputxeta Vermella. Es va escollir aquesta tasca perquè, demanar que els alumnes escriguin un tipus de text que els resulta conegut restringeix, d'alguna manera, l'espai del problema d'escripura, al mateix temps que permet fer una anàlisi de l'escrit de caràcter qualitatiu i atenent a les característiques de la narració.

El procediment seguit va consistir en preguntar als infants si coneixien el conte de "La Caputxeta Vermella". Se'ls va demanar que l'expliquessin i que n'escrivissin una part, allò que ells volguessin o els agradés més.

Per aquest motiu l'escripura dels infants té característiques diferents, perquè depenia de si el nen o nena volia escriure més o menys i també de la facilitat amb què podia fer-ho.

Els aspectes que es van valorar corresponen a les següents informacions:

- Nombre de paraules escrites.
- Nombre de construccions senzilles: Escrit en el qual es deixa constància de l'agent que fa l'acció i l'acció concreta que realitza –p.e., *El caçador va atrapar el llop*–.
- Nombre de construccions complexes: Escripures en les quals apareix més d'una acció referenciada i relacionada, habitualment, mitjançant l'aparició d'algun

connector (conjunció, pronom de relatiu...) –p.e., *La mare de la Caputxeta li diu que vagi a casa de l'àvia-*.

- Nombre de recursos estilístics narratius: Escriptura d'elements que són propis del gènere narratiu: títol, fórmules pròpies dels inicis i acabaments dels contes; diàlegs amb estil directe o bé amb entrades posposades –p.e. *Hi havia una vegada una nena que es deia Caputxeta -*
- Presència d'hiper o hiposegmentacions¹⁵: Presència de segmentació no convencional de les paraules escrites, bé per excés –exemple d'hipersegmentació: *ha via una vegada-*, o bé per defecte -exemple d'hiposegmentació: *esvantrerenir-* .
- Nombre de paraules escrites de forma convencional: Paraules escrites seguint les convencions que tenim en el nostre sistema d'escriptura alfabètica en català. No es tenia en compte si hi havia hipersegmentacions o hiposegmentacions, sinó si apareixien representats els sons corresponents a la paraula i si la representació que es feia dels mateixos incorporava les convencions que presenta el català escrit.
- Nombre de paraules escrites de forma no convencional: Paraules escrites que desatenen, en algun aspecte, les convencions del català escrit –exceptuant les hipo i hipersegmentacions-.

9. Entrevistes dirigides a obtenir informació sobre els coneixements metacognitius i metalingüístics sobre la lectura (Fase IV)

Per valorar els coneixements metalingüístics i metacognitius sobre la lectura es van plantejar un conjunt de qüestions als infants mitjançant dues entrevistes semidirigides realitzades en dues situacions diferents. En el primer cas les preguntes van ser formulades individualment, mentre que la segona entrevista va produir-se en parelles de nens i nenes de la mateixa classe.

¹⁵ Malgrat que la presència d'hiposegmentacions i hipersegmentacions podria haver-se considerat conjuntament en la categoria d'*escriptura de paraules de forma no convencional*, hem preferit deixar-la com una categoria a part. Com hem assenyalat al capítol 3, la noció de paraula resulta extremadament complexa per als infants, i per tant és esperable que es produeixin aquest tipus de segmentacions gràfiques en les escriptures de nens tan petits.

Així doncs, en el cas de l'entrevista individual:

Les qüestions es van introduir arrel de les tasques de lectura que es van proposar a l'alumne durant el procés d'indagació. D'aquesta manera l'infant es trobava ja situat en les tasques de lectura i escriptura, i en cas que no respongués a les preguntes que se li demanaven, se li podia tornar a presentar el problema o qüestió en un moment posterior. Al llarg del procés de l'entrevista es va intentar evitar dues de les problemàtiques que acostumen a succeir quan es fan entrevistes a alumnes d'aquestes edats: interrompre l'infant abans que hagi acabat de desenvolupar el seu pensament, i anticipar part de la seva resposta. Les entrevistes van ser igualment gravades i transcrites posteriorment per procedir a la seva anàlisi.

Les dades que es volien obtenir tenien a veure amb la manera com els nens i nenes entenien la lectura i la funció d'aquesta –pregunta 1-; sobre el procés que seguien per llegir –pregunta 2-, i finalment, sobre quines habilitats, quines estratègies pensaven que utilitzaven en el moment de resoldre un problema, bé a la lectura, bé a l'escriptura –pregunta 3-. La formulació concreta de les qüestions va ser la que es presenta a continuació:

1. Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?
2. Què fas per llegir? En què et fixes per llegir?
3. Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar?

L' anàlisi efectuada sobre la informació proporcionada pels alumnes durant l'entrevista va ser una anàlisi de contingut, per a la qual es van elaborar un conjunt de categories -a semblança del que han fet estudis similars com el de Peronard i Crespo, 2002-. Després es van calcular les freqüències de resposta per a cada categoria i grup classe. Finalment, per determinar si hi havia respostes que podien estar influenciades pel grau de coneixement fonològic de l'infant –hipòtesi que ens plantejàvem explorar-, es va procedir a establir una divisió per a cada grup entre els infants que a final de curs presentaven un nivell de coneixement fonològic més elevat i els qui no li tenien tant, fet que també es reflectia en la seva actuació en la tasca del dictat.

Pel que fa a l'entrevista en parella

Per aprofundir en les concepcions sobre el procés d'aprenentatge de la lectura i el que cal fer per llegir –aspectes relatius als coneixements metalingüístics sobre els procediments per llegir que als infants els resulta complex d'explicitar-, es va crear una situació on els alumnes, per parelles, es veien confrontats amb diverses tasques de lectura que constituïen situacions problema. Plantejar aquesta situació perquè fos resolta en parella respon a la intenció de facilitar als infants sentir-se més còmodes, promoure la verbalització dels processos en els quals s'implicaven, fer-los entrar en contradicció entre ells en alguns casos, i veure si es podien posar d'acord sobre les respostes que acabaven donant. En resum, preteníem que aquesta situació fomentés una més gran explicitació dels processos que els infants portaven a terme a l'hora de llegir, a partir de la creació d'una situació de caràcter cooperatiu. En aquest sentit, són nombroses les recerques que assenyalen la potencialitat d'aquestes situacions interactives entre iguals en les quals se'ls planteja resoldre alguna problemàtica, perquè poden afavorir l'aparició de conflictes sòcio-cognitius (Doise, Mugny i Perret-Clermont, 1975; Perret-Clermont, 1979 a Colomina i Onrubia, 2001) i forçar als aprenents a intentar regular-se mútuament amb el llenguatge, explicitant els seus propis punts de vista.

Els alumnes de cada grup classe es van agrupar de manera que acabessin sortint 10 parelles d'infants que tinguessin un nivell similar de coneixements a la indagació final. Aquesta decisió es va adoptar pensant que infants d'un nivell semblant podrien situar-se davant la tasca de lectura d'una forma similar, i que aquest fet els portaria a cooperar molt més que si es proposava la tasca a alumnes amb habilitats lectores molt diferenciades on només acabés responent un d'ells i l'altre es sentís amb poca capacitat de fer aportacions.

La tasca consistia en presentar-los un full amb algunes paraules escrites. Llavors se'ls preguntava què farien ells per explicar a un nen més petit què calia fer per llegir-les. Es pretenia que davant de la situació d'haver de llegir una paraula sense sentit “estronquis” i una altra igualment llarga “espiadimonis”, els infants reflexionessin sobre què feien per llegir les paraules, o bé que explicitessin què pensaven que haurien de fer per poder-les llegir en cas que no ho fessin de manera convencional, i com li ho podien explicar a un altre nen més petit que ells perquè en pogués aprendre.

Les respostes donades pels infants es van categoritzar seguint el procediment d'anàlisi del contingut que s'ha descrit més amunt per a les entrevistes individuals.

Com s'haurà pogut observar el nombre i característiques de les tasques presentades a la indagació inicial i a la final difereix. Concretament hi ha una tasca de la indagació inicial que no es va emprar a la indagació final (*Reconeixement/lectura de noms d'infants*), i tres tasques que es van afegir a la indagació final (*Lectura de narracions; escriptura de part d'un conte i entrevistes sobre els coneixements metalingüístics i metacognitius relatius als procediments per llegir i els usos i funcions de la lectura*). A la indagació final es va prescindir de la *Lectura de noms de nens* perquè ens havia ofert una informació poc rica i comparable amb les altres tasques de lectura. En aquest sentit, i donat que esperàvem que els coneixements dels infants a finals de curs fossin més rics i matisats que a la indagació inicial, vam decidir incloure dues tasques més complexes que ens permetessin copsar més detalls al voltant de la lectura i l'escriptura: *Lectura de part d'una narració coneguda i part d'una desconeguda i escriptura del conte de la Caputxeta*. De forma similar, vam preveure que el potencial influx de les pràctiques educatives de les docents podria entreveure's en major mesura al finalitzar les classes que al començament, i per aquest motiu es va decidir proposar les entrevistes a la indagació final. Així, donat que algunes de les qüestions que en elles s'hi formulaven ateniën als coneixements metalingüístics i metacognitius sobre els procediments per llegir, esperàvem que els nens i nenes poguessin ser més capaços d'explicitar-los a finals del curs escolar que no pas en el seu inici.

4.3.4.1. Anàlisi de les dades corresponents a la indagació dels coneixements dels alumnes

El procediment d'anàlisi seleccionat fou fonamentalment de tipus qualitatiu. Aquest tipus d'anàlisi dels comportaments dels lectors i escriptors debutants compta amb una àmplia i reconeguda tradició en el camp de la psicologia evolutiva i educativa, i la majoria dels coneixements que disposem sobre l'apropiació del sistema d'escriptura alfabètica procedeixen de recerques inspirades en el constructivisme de tall piagetian. Aquestes recerques es caracteritzen per l'anàlisi fina i detallada dels casos estudiats, que ha permès descripcions riques i exhaustives dels comportaments observats.

En la nostra particular aproximació a allò que aprenen els infants que reben un ensenyament sistemàtic de la llengua escrita, aquesta anàlisi qualitativa ha inclòs l'ús d'estadístics descriptius i la realització d'algunes proves de significació estadística que ajuden a comprendre l'abast i les limitacions dels resultats trobats en les diferents situacions observades. Donada la naturalesa dels resultats les anàlisis de significació van ser de tipus no paramètric per establir comparacions entre grups (Kruskal-Wallis i U Mann Whitney), identificar correlacions entre variables concretes (Rho d'Spearman) i mesurar la rellevància del canvi experimentat al llarg del curs per cadascun dels grups (Wilcoxon) i entre els grups (Kruskal-Wallis i U Mann Whitney per a les comparacions a posteriori).

4.4. Síntesi del disseny del projecte: fases i instruments de recollida de dades

En la següent taula, i de forma resumida, apareixen les diferents fases de l'estudi, juntament amb els objectius que s'hi relacionen i els instruments de recollida de dades que es van emprar.

En la primera Fase, destinada a seleccionar les docents per procedir a la recollida d'informació i posterior caracterització de les seves aproximacions, s'utilitzà com a principal instrument l'entrevista semiestructurada i gravada amb àudio.

Quant a la Fase II d'indagació dels coneixements dels infants, es van plantejar als alumnes de les diverses aules un conjunt de tasques dirigides a indagar les característiques dels seus coneixements entorn a la lectura i com els utilitzaven quan havien de llegir. En concret es va recollir informació sobre un dels components que formen part del coneixement metalingüístic, el *coneixement fonològic*; els *coneixements que tenen del sistema d'escriptura -coneixements convencionals i els coneixements sobre usos i funcions de la lectura-*; els *procediments* que usen al llegir, i els *coneixements metacognitius* que tenen entorn als procediments que són necessaris per llegir. A semblança de les entrevistes amb les mestres, les situacions d'indagació individuals amb els infants van ser gravades amb mitjans audiovisuals.

Durant la Fase III es va procedir a l'observació i enregistrament d'aquelles sessions/situacions que les mestres identificaven com a més representatives de la forma en què elles ensenyaven la lectura i l'escriptura. Les dades recopilades en aquesta fase

s'entenen com a referent per complementar i contrastar les informacions aportades per les mestres.

La Fase IV va comportar una nova avaluació dels coneixements dels infants, consistent en la utilització de gran part de les tasques que s'havien emprat en l'avaluació inicial, tot i que se n'hi afegiren dues de noves amb l'objectiu de poder discriminar amb major precisió quin tipus d'estratègies posen en marxa els alumnes quan se'ls demana que resolguin una tasca. Tant en la indagació de coneixements a l'inici de curs com al final, l'objectiu que es pretenia amb les tasques era poder obtenir un coneixement més ajustat i qualitatiu del tipus de procediments que els infants actualitzen davant d'una activitat de lectura i escriptura, fonamentalment.

Taula 4

Resum de les diferents fases, objectius i procediments d'obtenció de dades

Fases de l'estudi	Finalitat i objectius específics	Instruments per a la recollida de dades
<i>Fase I</i>	<i>Finalitat</i> Identificar la possible influència en l'aprenentatge de la lectura de les representacions psicopedagògiques de les mestres.	
Selecció de la mostra (Capítol 4)	<i>Objectiu específic</i> Caracteritzar la representació que les docents han elaborat sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial en diferents aules de l'Etapla de l'Educació Infantil, atenent així mateix a les activitats que planifiquen.	Entrevistes a les docents dels diferents centres: -Entrevistes inicials semiestructurades. -Entrevistes informals durant el procés.
Concreció de l'aproximació instruccional de les docents (Capítol 5)		Documents i materials de treball. Concreció del currículum per a parvulari (documents d'avaluació/programacions en el cas que les elaboressin). Descripcions dels centres: estructura i organització. Materials utilitzats pels alumnes durant les activitats dutes a terme a l'aula.

Fase II Indagació dels coneixements dels infants a principi de curs (Capítol 6)	Finalitats Indagar els coneixements que els infants construeixen sobre la lectura i les relacions que s'estableixen entre ells. Identificar la possible influència en la construcció d'aquests sabers de les aproximacions instruccionals de les mestres	
	Objectius específics	
	Identificar els procediments de lectura de paraules pertanyents a un àmbit semàntic acotat.	1. Lectura/Reconeixement de noms de nens
	Identificar alguns dels coneixements convencionals necessaris per llegir (i.e.: lletres de l'alfabet).	2. Tasca de reconeixement de lletres
	Identificar el grau de coneixement fonològic del qual disposen.	3. Tasca de segmentació fonològica
	Identificar els procediments que empren per escriure paraules al dictat.	4. Dictat
	Identificar els procediments de lectura d'un enunciat que acompanya una imatge amb la qual hi manté una relació "anecdòtica".	5. Lectura d'un enunciat
Identificar els procediments que empren quan se'ls proposa una tasca de lectura de paraules descontextualitzades.	6. Lectura de paraules	
Fase III Enregistraments a les aules (Capítol 5)	Finalitat Identificar la possible influència en l'aprenentatge de la lectura de les representacions psicopedagògiques de les mestres.	
	Objectiu específic Comparar la caracterització de la representació que les docents han elaborat sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura inicial, atenent a les pràctiques educatives que efectivament comparteixen a les seves aules.	Registres de vídeo i àudio de diferents activitats proposades i dutes a terme a les aules en relació a la lectura i a l'escriptura. Presa de notes per complimentar les observacions.

Fase IV	<i>Es van mantenir les mateixes finalitats i objectius establerts per a la Fase II tot i que es van modificar algunes de les tasques per aprofundir en el nivell de coneixements de l'infant.</i>	
Indagació dels coneixements dels infants a finals de curs (Capítol 6)	Identificar alguns dels coneixements convencionals necessaris per llegir (i.e.: lletres de l'alfabet).	2. Tasca de reconeixement de lletres
	Identificar el grau de coneixement fonològic del qual disposen.	3. Tasca de segmentació fonològica
	Identificar els procediments que empren per escriure paraules al dictat.	4. Dictat
	Identificar els procediments de lectura d'un enunciat que acompanya una imatge amb la qual hi manté una relació "anecdòtica".	5. Lectura d'un enunciat
	Identificar els procediments que empren quan se'ls proposa una tasca de lectura de paraules descontextualitzades.	6. Lectura de paraules
	Identificar els procediments que empren quan se'ls proposa una tasca de lectura de narracions coneguda i desconeguda.	7. Lectura d'un conte conegut i desconegut
	Identificar quins procediments utilitzen quan se'ls demana que redactin un fragment de narració.	8. Escriptura lliure d'un fragment del conte de la Caputxeta Vermella
	Identificar els seus coneixements sobre les funcions i usos de la lectura, així com sobre els procediments emprats per llegir.	9. Entrevistes individuals i en parelles
