



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 6

LA INDAGACIÓ DELS CONEIXEMENTS DELS INFANTS SOBRE LA LECTURA (Fases II i IV)

6.1. Fases II i IV: Mètode d'indagació dels coneixements dels infants.....	221
6.1.1. Participants.....	221
6.1.2. Procediments d'observació i registre de les dades procedents de la indagació dels coneixements dels alumnes.....	222
6.1.3. Anàlisi de les dades.....	224
6.2. Resultats.....	232
6.2.1. Resultats corresponents a l'objectiu 2: Identificació de la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants.....	233
6.2.1.1. Resultats corresponents a la identificació dels coneixements dels infants i a l'existència de “configuracions” de coneixements a cada aula..	234
6.2.1.2. Resultats relatius a la relació que s'estableix entre el coneixement fonològic i els procediments que els infants utilitzen per llegir.....	272
6.2.1.2.1. Ús diferencial del coneixement fonològic i de lletres per llegir textos diferents i per escriure.....	278
6.2.1.3. Resultats relatius a la relació que s'estableix entre el coneixement segmental dels alumnes, l'ús que en fan al llegir i el seu coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre la lectura.....	281
6.2.1.4. Resum dels resultats corresponents a l'objectiu 2.....	283
6.2.2. Resultats corresponents a l'objectiu 3: Identificació de les relacions entre els coneixements dels infants i les aproximacions metodològiques de les seves mestres.....	291
6.2.2.1. Anàlisi comparativa dels resultats corresponents als diferents grups classe.....	292
6.2.2.2. Aproximacions dels alumnes de cadascuna de les aules a la lectura de textos diversos.....	304
6.2.2.3. Comparacions interaules relatives a la relació que s'estableix entre el coneixement segmental i els altres coneixements indagats.....	313

6.2.2.3.1. Presència de l'ús diferenciat del coneixement fonològic i de lletres per llegir textos diferents i per escriure.....	318
6.2.2.4. Diferències entre els alumnes de les diverses aules en relació al coneixement sobre les funcions de la lectura i els procediments.....	318
6.2.2.5. Resum dels resultats corresponents a l'objectiu 3.....	320
6.3. Contrastació dels resultats amb les hipòtesis de partida.....	326
6.3.1. Hipòtesis relatives a l'objectiu 2: la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants.....	326
6.3.2. Hipòtesis relatives a l'objectiu 3: Relacions entre aproximacions instruccionals a la lectura i els coneixements dels alumnes.....	336

En aquest capítol es presenten detalladament els resultats corresponents a les dades obtingudes a les fases II i IV de la recerca. Mitjançant el disseny realitzat preteníem donar resposta a dos objectius específics. Un d'ells, l'objectiu 2, remet a la indagació dels coneixements dels alumnes en diferents dimensions relacionades amb la lectura i l'escriptura, i les relacions que emergeixen entre aquests coneixements. L'altre, l'objectiu 3, suposa indagar les possibles relacions entre els coneixements dels infants i les aproximacions a l'ensenyament de la lectura inicial en les quals participen.

Per atendre a aquests objectius ens hem dotat d'una organització similar a la del Capítol 5. D'aquesta manera, comencem recordant breument el mètode seguit per obtenir els resultats, atenent als participants, el procediment, els instruments, i presentant les categories d'anàlisi utilitzades, i continuem amb la revisió dels resultats que comentarem seguint l'ordre dels objectius que es persegueixen.

Tancarem el capítol revisant les hipòtesis i expectatives que havíem formulat i que es refereixen als dos objectius que hem comentat.

6.1. Fases II i IV: Mètode d'indagació dels coneixements dels infants

El procés de recollida de dades sobre els coneixements dels infants es va desenvolupar en dos moments diferents del procés d'ensenyament i aprenentatge. Concretament, poc temps després que els alumnes haguessin començat les classes (fase II), i a finals del curs escolar (fase IV).

6.1.1. Participants

A la taula 1 apareixen en vertical els dos moments d'indagació i el període escolar en què es van presentar les tasques, mentre que a les fileres es mostra, de forma numèrica, el conjunt d'alumnes de cada aula que va participar en el projecte i el total de la mostra a cadascuna de les indagacions. En el cas de la segona de les indagacions la mostra es va veure lleugerament modificada, per motius aliens a la pròpia recerca:

Taula 1

Nombre d'alumnes participants i mostra total per a cadascun dels moments d'indagació de coneixements

Moments	Sintètica	Analítica	Analítico-Sintètica	Mostra Total
Indagació dels coneixements a <u>principis</u> de curs (entre finals d'octubre, novembre i primera setmana de desembre)	20 alumnes	24 alumnes	25 alumnes	69 alumnes
Indagació dels coneixements a <u>finals</u> de curs (entre el mes de maig i primera setmana de juny)	20 alumnes	22 alumnes	22 alumnes	64 alumnes

6.1.2. Procediments d'observació i registre de les dades procedents de la indagació dels coneixements dels alumnes.

Els procediments d'observació i recollida de les dades corresponents a ambdues fases s'han explicat de forma detallada al Capítol 4. Amb l'objectiu de facilitar la comprensió i lectura de les dades que es discutiran en aquest capítol, n'oferim un resum (Taula 2) on es detallen les diferents tasques que es van presentar als alumnes, així com els objectius que es pretenia assolir amb elles.

Taula 2

Fases, objectius i instruments per a la recollida de dades dels alumnes

Fases de l'estudi	Finalitats i objectius específics	Instruments per a la recollida de dades
Fase II Indagació dels coneixements dels infants a principi de curs	<i>Finalitats</i>	
	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.	
	<i>Objectius específics</i>	
	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
Fase IV Indagació dels coneixements dels infants a finals de curs	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
	<i>Es van mantenir les finalitats i la majoria dels objectius específics establerts per a la Fase II, tot i que es van modificar algunes de les tasques i se'n va afegir alguna per aprofundir en el nivell de coneixements de l'infant.</i>	
	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 d'una narració 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

Les condicions específiques de realització de les indagacions dels coneixements dels alumnes, així com la descripció concreta de les tasques i el procediment d'indagació han estat descrites en el Capítol 4 –4.3.4. *Procediment i instruments d'obtenció de dades sobre els coneixements dels alumnes (Fases II i IV)*–.

6.1.3. Anàlisi de les dades

Els objectius que ens plantejàvem assolir amb l'anàlisi de les dades dels alumnes requerien la utilització de procediments qualitatiu d'anàlisi. Com s'ha indicat en justificar de forma general el tipus de tasques construïdes, es pretenia identificar i graduar les estratègies que els alumnes de les tres aules posaven en funcionament davant de les demandes que se'ls formulaven. Per recollir de forma ordenada aquestes estratègies i poder-les escalar, es van tenir en compte les propostes de classificació

procedents d'experiències i recerques prèvies (Ferreiro i Teberosky, 1979; Peronard i Crespo, 2002; Vernon, 1998; Vaca, 1997, 2003). A partir d'aquestes propostes es van analitzar els comportaments dels alumnes participants i es van afegir les modificacions pertinents que ens permetien categoritzar les seves actuacions. Del procés deductiu-inductiu endegat es va aconseguir arribar a la delimitació de criteris i categories d'anàlisi, que evidentment reposa en les opcions teòriques i conceptuals que s'han exposat amb deteniment en el Capítol 3.

Els estadístics que es van calcular en relació a aquestes tasques van ser de tipus descriptiu –freqüències, percentatges, mitjanes i moda-, com es detallarà en la presentació dels resultats. D'aquesta manera esperàvem assolir una visió general de l'evolució dels sabers dels alumnes al llarg del curs escolar i la manera en què es relacionen aquests coneixements.

D'altra banda, identificar possibles diferències entre els resultats de les tres aules comportava dotar-se d'estadístics més potents que permetessin concretar tendències específiques de grup i així explorar les hipòtesis enunciades. En aquest sentit l'opció va consistir en aplicar algunes proves de significació estadística no paramètrica.

Per facilitar la comprensió i comparació de les categories elaborades per analitzar les estratègies emprades pels infants a les Fases II i IV, oferim una taula resum (Taula 3) que sintetitza les següents informacions:

* Fase de l'estudi

* Tasques utilitzades

* Tipus de variable:

- a) Quantitatives calculades amb escala de raó.

- b) Qualitatives artificials ordinals: categories elaborades a partir de la consideració de les categories proposades des d'altres recerques, fonamentades teòricament i que es van adequar a les nostres dades. Aquestes categories es van quantificar i convertir en variables politòmiques graduades atenent al nivell en què s'aconseguia resoldre la tasca.

Totes les categories elaborades compleixen els criteris d'exhaustivitat i exclusivitat.

- c) Qualitatives nominals: a semblança de l'anterior variable, les categories estan elaborades prenent en consideració les propostes d'altres recerques i adequant-les a les nostres dades. Totes les categories elaborades compleixen els criteris d'exhaustivitat i exclusivitat.

* Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes:

- a) valors màxims per a les tasques presentades –en els casos de les variables calculades amb escala de raó-;
- b) dimensions tingudes en compte a la resta de tasques, amb la descripció, i en alguns casos exemplificació de les categories de resposta elaborades.

Els instruments utilitzats per a la indagació dels coneixements dels infants, així com les anàlisis que se'n deriven, van ser de tipus molt divers, ja que es pretenia recollir informació sobre variables que tenien una naturalesa distinta. En aquest sentit, i com s'intenta reproduir en la taula 3 mitjançant el conjunt de dimensions que s'hi reflecteixen, per a les tasques de lectura, escriptura i coneixement fonològic es va pretendre copsar els procediments que els infants empraven. Per aquest motiu es van identificar les accions que portaven a terme per resoldre les tasques. En canvi, les entrevistes per indagar el coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els procediments van comportar fer una anàlisi del contingut de les respostes donades pels alumnes, per categoritzar-les.

Taula 3

Fases de l'estudi, tasques utilitzades, tipus de variable i criteris d'anàlisi i categorització de les respostes dels alumnes

Fase	Tasques utilitzades	Tipus de variable	Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes
II	<i>Lectura de noms de nens</i>	Quantitativa	Nombre total de noms que es poden reconèixer: 10 (es comptabilitzen les respostes correctes emeses)
II i IV	<i>Reconeixement de lletres</i>	Quantitativa	Nombre de lletres que poden reconèixer: 29 (es comptabilitzen les respostes correctes emeses)

Fase	Tasques utilitzades	Tipus de variable	Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes	
II i IV	<i>Segmentació de paraules¹</i>	Qualitativa (ordinal)	0. No segmenta la paraula, no és capaç de fer cap mena de segmentació ² .	
			1. Segmenta la paraula de manera sil·làbica, a vegades amb simples cops de veu, altres vegades geminant una consonant (enmig de paraula o bé una vocal). D'aquesta manera, a nivell dels monosíl·labs, la paraula apareix segmentada en dues.	ro-sa ros-sa cu-uc
			2. Segmenta de manera sil·làbica aïllant una part de la síl·laba. Repeteix la vocal, el nucli de la síl·laba, aïllant-lo. En els monosíl·labs els parteix en tres, aïllant el segment intermig (vocàlic).	ro-o-sa cu-u-uc
			3. Segmenta aïllant una consonant intermitja, i en el cas dels monosíl·labs separa la coda i la torna a repetir.	ro-s-sa cu-c-uc
			4. Aïlla completament els darrers sons de la paraula, o algun dels sons consonàntics i vocàlics finals.	ro-s-a cu-c
			5. Aïlla completament el primer so/sons de la paraula.	r-o-sa c-uc
			6. Aïlla tots els sons de la paraula, però no és encara capaç de separar els sons travats o dobles.	p-e-r-a c-u-c
			7. A més a més d'aïllar els sons de diferents paraules, és capaç d'aïllar també les consonants que es troben formant grups dobles.	c-r-e-m-a

¹ Per a l'anàlisi d'aquesta tasca ens hem fonamentat amb les categories proposades per Vernon (1998)-veure Capítol 4-.

² Aquesta categoria no apareix a les taules de resultats perquè tots els infants van ser capaços d'assajar algun tipus de segmentació de les paraules que se'ls presentaven i per tant cap d'ells puntuà en aquesta categoria.

Fase	Tasques utilitzades	Tipus de variable	Críteris d'anàlisi i categorització de les respostes
II i IV	<i>Dictat</i> ³	Qualitativa (ordinal)	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el moment que se li demana que escrigui, dibuixa o bé es nega a escriure cap més paraula que no sigui el seu nom o la d'alguna cosa que ell coneix, perquè diu que no sap escriure-la. 2. Escriitura amb valor sonor no convencional. El nen/a escriu lletres que, o bé poden pertànyer al seu nom o bé són les que coneix, però no segueix les normes de correspondència fonema-grafema, ja que encara no s'estableix relació entre els sons de la parla i l'escriitura: RTOTORN en comptes de <i>casa</i>. 3. Escriitura sil·làbica amb valor sonor convencional: pot escriure alguna/es de les lletres presents en les diferents síl·labes que constitueixen la paraula, per exemple, escrivint només les vocals o només les consonants, o una combinació d'ambdues però de manera que només hi hagi una grafia en representació de cada síl·laba: AA ó bé CA, AS ó CS en comptes de <i>casa</i>. 4. Escriitura sil·làbico-alfabètica: discrimina un major nombre de sons consonàntics i vocàlics que constitueixen cadascuna de les síl·labes de la paraula, i els escriu. Els nens i nenes que es troben dins d'aquest grup poden escriure alguna síl·laba completa, tot i que no són capaços de fer una discriminació totalment exhaustiva i col·locar per cada so una grafia: CAS ó bé ASA en comptes de <i>casa</i>. 5. Escriitura alfabètica. Escriuen la majoria dels sons que componen les paraules que se'ls dicta, tot i que poden descuidar-se alguna consonant pertanyent a un grup consonàntic, com pot ser el cas de les travades (pl, tr, ...): PATA enlloc de <i>plata</i> o TOBA en comptes de <i>troba</i>. 6. Escriitura alfabètica amb discriminació plena dels sons travats i altres grups consonàntics, com és el cas de: cr, rr, nt: PLATA per <i>plata</i>.

³ Per a l'anàlisi s'han adoptat, de forma general, les categories proposades per Ferreiro i Teberosky (1979). Adoptar aquestes categories ens havia de permetre establir relacions amb els resultats de la tasca de segmentació de forma similar a com ho va fer Vernon (1998).

Fase	Tasques utilitzades	Tipus de variable	Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes
II i IV	<i>Lectura d'un enunciat</i>⁴	Qualitativa (ordinal)	<ol style="list-style-type: none"> 0. Diu que no sap què hi posa, o que no ho sap llegir. 1. Atribueix un significat en relació a la imatge (p.e. <i>és un jugador; bàsquet</i>), però quan se li demana a on ho posa escrit, o bé assenyala tot l'enunciat (LA PILOTA) o bé, no sap quines són les lletres que té la paraula –no en reconeix ni la “p”-. 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes, i no s'adona que no posa allò que diu (p.e.: diu que posa jugador o bàsquet a l'enunciat “la pilota”) 3. Empra la descodificació però no és capaç de saber què posa en l'escrit. 4. Atribueix un significat idiosincràtic en primer lloc, però reconeix algunes o totes les lletres, entra en conflicte i acaba resolent què hi ha escrit (p.e.: primer diu que hi posa bàsquet, però utilitzant la descodificació, acaba donant valor al que diu el text i diu que hi posa “la pilota”). 5. Arriba a descodificar-ho i a saber què hi diu.
II i IV	<i>Lectura de paraules</i>⁵	Qualitativa (ordinal)	<ol style="list-style-type: none"> 0. No reconeix cap paraula, o bé diu que no sap llegir. 1. Atribueix un nom o etiqueta a alguna de les paraules (sobretot en el cas d'haver llegit prèviament els noms, podia ocórrer que interpretessin les paraules com a noms). 2. Intenta descodificar com a primera estratègia per arribar a saber què hi diu, però no aconsegueix lligar els sons, de manera que no arriba al significat –pot acabar considerant que hi ha escrita alguna paraula que presenta algun dels sons descodificats- . 3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.

⁴ Les categories corresponents a aquesta tasca es van construir seguint procediments de tipus inductiu-deductiu i prenent en consideració aportacions diverses relatives a com pot llegir un lector debutant (Ferreiro i Teberosky, 1979; Soliva, 2001; Sulzby, 1994).

⁵ Les categories corresponents a aquesta tasca es van desenvolupar seguint procediments inductius-deductius i prenent en consideració aportacions diverses relatives a com pot llegir un lector debutant (Ferreiro i Teberosky, 1979; Soliva, 2001; Sulzby, 1994).

Fase	Tas. utilitz.	Tipus varia.	Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes					
IV	Lectura de contes ⁶	Qualitativa (nominal)	Aproximació al text	Llegeix fluix de bon començament	Llegeix fort de bon començament	Rellegeix fluix a posteriori, per voluntat pròpia	Rellegeix fort a posteriori per voluntat pròpia	
		Quantitativa	Tipus de lectura (Es prenen en consideració les categories amb una ocurrència més elevada)	Lletres <i>Pronunciar lletres aïllades</i>	Síl·laba o agrupaments sublèxics <i>Cops de veu marcant les síl·labes o grups de lletres</i>	Paraula <i>Lectura de paraules completes marcades a cops de veu</i>	Grups de paraules <i>Lectura d'un grup de paraules sense pauses</i>	
		Quantitativa	Repeticions	Repetició de síl·labes <i>Proporció: Nombre de vegades que apareix aquest comportament / nombre total de síl·labes llegides.</i>	Repetició d'una paraula individual. <i>Proporció: Nombre de vegades que es produeix aquest comportament / nombre total de paraules llegides.</i>	Repetició grup de paraules <i>Proporció: Nombre de vegades que es produeix la repetició d'un grup de paraules / nombre total de sintagmes llegits</i>		
		Quantitativa	Errors	Nombre total d'errors <i>Nombre total que inclou afegits i omissions –exceptuant modificacions-. Només es compta un error per paraula.</i>				
		Quantitativa	Modificacions	Total de modificacions produïdes per l'infant. Categoria que remet a un tipus particular d'errors. En aquest cas no es comptava error, sinó modificació. Consistia en què els nens canviaven una paraula per una altra que també tenia sentit en el context del text que s'estava llegint: casa en comptes de <i>caseta</i> ; menjar en comptes de <i>herba</i> ... <i>Nombre total</i>				
		Quantitativa	Autocorreccions	Quan l'infant, després d'haver-se equivocat al llegir una part d'una paraula, paraula sencera o més d'una paraula, s'autocorregeix. No es compta com a error, sinó que només es compta la correcció. <i>Nombre total</i>				
		Qualitativa (nominal)	Preguntes comprensió	Respon correctament	No respon correctament	Rellegeix i respon correctament	Rellegeix i no respon correctament	
		Quantitativa	Interpretació	Quan l'infant no responia correctament a les qüestions de comprensió, podia ser que la seva resposta fos coherent amb el sentit i significat del text llegit. En aquests casos, l'infant elaborava una interpretació que es fonamentava en el seu coneixement del món, de la història llegida en d'altres ocasions o de les imatges que acompanyaven les narracions. <i>Totals</i>				
		Quantitativa	Acuretat	<i>Proporció de nombre d'errors en relació al nombre de paraules llegides.</i>				

⁶ En les anàlisis concretes es parteix de les propostes de Clay (1985) i Vaca (1997, 2003) referents a la identificació i anàlisi de les unitats lingüístiques que produeixen els infants mentre llegeixen, el tipus i nombre de repeticions que efectuen i els errors i modificacions que fan durant la lectura de textos.

Fase	Tasc. utilit.	Tipus variab.	Criteris d'anàlisi i categorització de les respostes	
IV	<i>Esriptura lliure d'una part d'un conte</i> ⁷	Quantitatives	Nombre de paraules escrites Nombre de construccions senzilles ⁸ Nombre de construccions complexes ⁹ Nombre de paraules escrites de forma convencional ¹⁰ Nombre de paraules escrites de forma no convencional Nombre de recursos estilístics narratius (llenguatge directe o indirecte, títol, fórmules pròpies dels textos)	
		Qualitativa (nominal)	Presència d'hiper i/o hiposegmentacions (presència de totes dues=2; presència d'un tipus=1; absència=0)	
IV	<i>Entrevistes dirigides a obtenir informació sobre els coneixements metalingüístics i metacognitius entorn de la lectura</i> ¹¹	Qüestions individuals:		
		Qualitatives (nominals)	1. Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?	a) Aprendre a llegir (contes, llibre de lectura) Aquesta categoria s'observa quan els infants diuen que llegir els ajuda a "aprendre a llegir" i poden concretar l'habilitat mencionant algun material concret. b) Aprendre a escriure En aquest cas els infants mencionen que llegir serveix per "escriure" o per "aprendre a escriure". c) Comprendre, entendre, saber què diu el text. Els infants poden fer menció que llegir és útil per entendre un conte, una història, per saber què diu el text... En definitiva, per comprendre, per arribar al significat, de forma més específica que quan diuen que "llegir serveix per aprendre a llegir". d) Aprendre les lletres e) Aprendre "d'altres coses" (sobre les plantes, paraules concretes) Els infants poden especificar que llegir els ajuda a aprendre determinades coses, continguts que acabaven concretant en alguns casos, senyalant, per tant, el valor informatiu i com a recurs per aprendre de la lectura. f) Aprendre Quan només es diu això i no s'especifica res més.
		Qualitatives (nominals)	2. Què fas per llegir? En què et fixes per	a) Fixar-se en les imatges i les lletres b) Fixar-se en les lletres c) Fixar-se en les paraules d) Procediment: cal mirar les lletres i llegir Els infants que han estat categoritzats en aquesta

⁷ L'aproximació a aquesta anàlisi ha atès a aquells trets característics dels textos narratius que podien aparèixer i apareixien efectivament, així com a aspectes vinculats amb el coneixement morfosintàctic i ortogràfic. La descripció completa de les categories també pot consultar-se al Capítol 4, 4.3.4. *Procediment i instruments d'obtenció de dades sobre els coneixements dels alumnes (Fases II i IV)*.

⁸ Les construccions senzilles fan referència a aquells escrits en els quals es deixa constància de l'agent que fa l'acció i l'acció concreta que realitza.

⁹ Les construccions complexes es refereixen a les escriptures en les quals apareix més d'una acció referenciada i relacionada mitjançant l'aparició d'algun connector (p.e. conjunció).

¹⁰ Les paraules que apareixien escrites seguint les convencions que tenim en el nostre sistema d'escriptura alfabètica en català es consideraven en aquesta categoria. En aquest cas, però 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.

	llegir?	<p>resposta sembla que entenen la lectura com un procés on cal posar l'atenció a les lletres, i també cal atendre a comprendre el text, a saber què significa.</p> <p>e) Pensar Aquesta categoria estaria relacionada amb l'anterior, ja que els infants entenen que per llegir cal reflexionar, cal pensar en allò que es llegeix, i així ho expressen. A diferència de l'anterior, però aquests ho expliciten clarament, mentre que els altres es centren més en les accions concretes que semblen desenvolupar.</p> <p>f) Oralitzar Remet a una visió de la lectura com una activitat física, que suposa específicament articular sons, fer servir l'aparell bucofonador.</p> <p>g) Fixar-se en un model Sembla que els infants que trien aquesta opció també comparteixen una visió més relacionada amb les accions físiques que suposa la lectura, que amb una activitat on cal pensar, entendre, comprendre. Així semblen posar-ho de manifest quan diuen que han de fixar-se amb com ho fan els seus companys o altres membres per imitar-ho ells.</p>
Qualitatives (nominals)	3. Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar?	<p>a) Pensar Els alumnes que adopten aquesta resposta semblen entendre que per llegir/escriure cal reflexionar per adonar-se'n de si allò que es llegeix té o no sentit.</p> <p>b) Tornar a llegir/escriure/mirar la paraula/les lletres</p> <p>c) Buscar un referent de com s'escriu</p> <p>d) Demanar ajuda a un adult (mare/pare/mestra)</p> <p>e) Demanar ajuda a un amic</p> <p>f) Demanar ajuda sense especificar</p> <p>g) No ho sap</p>

Qüestió en parella:

Qualitatives (nominals)	Què cal fer per llegir?	<p>a) Fixar-se en les lletres</p> <p>b) Llegir les lletres de dues en dues (junttes, enganxades)</p> <p>c) Disposar de contes</p> <p>d) Anar a l'escola (estudiar) o bé que la mestra els ajudi</p> <p>e) Descriure la lectura com un procés on cal fixar-se en les lletres, rellegir, i fins i tot, en alguns casos, es vincula la lectura amb l'escriptura</p>
-------------------------	--------------------------------	--

6.2. Resultats

En aquest apartat es presenten els resultats corresponents a les *anàlisis* efectuades, tant les de tipus descriptiu, com també les corresponents a les proves no paramètriques,

¹¹ Per generar les categories presentades, es va partir de les propostes de Peronard i Crespo (2002) i Soliva (2001), les quals es van modificar i ampliar a partir de la presa en consideració de les característiques de les respostes aportades pels alumnes participants. Exemples concrets de cada categoria de resposta es poden consultar a l'Annex VII.

tenint en compte les dades obtingudes a les fases II i IV. Primerament exposarem els resultats corresponents a l'objectiu 2 de la recerca i en segon lloc centrarem l'exposició en l'objectiu 3.

6.2.1. Resultats corresponents a l'objectiu 2: Identificació de la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants

En primer lloc, per respondre a la qüestió de si existeixen nivells de coneixement diversos a cadascun dels grups, es mostren els resultats -freqüències i percentatges- de les tasques per a cadascuna de les aules i moments d'indagació. Atendrem, així mateix als resultats de la prova no paramètrica T de Wilcoxon -per a cada aula- per explorar si els increments en el grau de coneixements dels participants entre els dos moments d'indagació són significatius.

Aquests resultats ofereixen una imatge general de l'estat de coneixements dels alumnes de cada grup classe que es completarà amb una anàlisi de correlacions bivariades no paramètriques -Rho d'Spearman-, que permeti detectar potencials relacions o configuracions significatives entre aquests coneixements.

A part d'atendre a les característiques dels sabers dels alumnes a cada aula, l'objectiu 2 i les hipòtesis que s'hi vinculen porten a adoptar una mirada general i global sobre les dades obtingudes -amb independència de la procedència de les mateixes-. D'aquesta manera, per aprofundir en l'estudi de com es combinen els diferents nivells de coneixements que mostren els alumnes davant les tasques que se'ls proposen -veure Objectiu 2, Hipòtesis 2a) al Capítol 4-, s'han elaborat dues taules, una que correspon a la indagació inicial i una altra per a la indagació final, que sintetitzen els principals resultats. Concretament, s'ha partit de la classificació dels alumnes segons la seva actuació a la tasca de segmentació fonològica, per identificar els comportaments lectors que sobresurten i relacionar-los amb la moda¹² de la tasca d'escriptura al dictat i la mitjana¹³ de lletres reconegudes. L'elecció de la tasca de segmentació com a element a

¹² S'escull aquesta mesura (moda), perquè en el cas de les variables categòriques, és l'única mesura de tendència central que pot utilitzar-se, com assenyalen Solanas, Salafranca, Fauquet i Núñez quan parlen d'aquest tipus de variables: "*Respecto a la tendencia central, la única medida que puede aplicarse es la moda (Mo), definida como la categoría más frecuente. En este sentido es importante destacar que en variables categóricas la moda es una de las categorías de la variable y no la frecuencia asociada a esa categoría*" (2005, p. 239).

¹³ En català l'estadístic mitjana es refereix al que es coneix com a "media" en castellà.

partir del qual s'elaboren les comparacions es justifica en funció de les hipòtesis i objectius dels quals partim en la recerca. Recordem que es pretén identificar el nivell de coneixement fonològic i determinar l'ús que se'n fa del mateix per llegir -veure Objectiu 2; Hipòtesis 2b), 2c) al Capítol 4-. A més és un tipus de coneixement que ha estat àmpliament estudiat i que es considera rellevant per explicar la lectura inicial.

En darrer terme, i amb l'objectiu d'estudiar els vincles entre el grau de coneixement fonològic, l'ús que se'n fa per llegir i l'explicitació d'uns determinats coneixements metacognitius sobre els procediments necessaris per llegir i escriure - veure Objectiu 2; Ho 2d)- s'ha efectuat una distribució del global dels alumnes en dos subgrups, en funció de si disposaven d'un nivell de coneixement fonològic més o menys elevat, i s'han calculat els percentatges de resposta a les qüestions que se'ls van formular.

6.2.1.1. Resultats corresponents a la identificació dels coneixements dels infants i a l'existència de "configuracions" de coneixements a cada aula

Presentem, a continuació, els resultats corresponents a cadascun dels grups-classe que s'han organitzat en tres apartats, segons es refereixin a *les tasques d'indagació dels coneixements implicats en la lectura*, a *les tasques complementàries*, i a la capacitat d'explicitar *la funció que s'atribueix a la lectura i els coneixements vinculats als procediments per llegir*. Els resultats en freqüències, percentatges i/o mitjanes es mostren a les figures i taules. Les dades que es presenten permeten comparar els resultats dels alumnes en les dues indagacions. Per aquest motiu, també s'ofereixen els resultats de la prova T de Wilcoxon que permeten valorar la significació de les diferències entre la primera i la darrera indagació.

Sintètica:

Tasques d'indagació sobre els coneixements implicats en la lectura

Els alumnes d'aquest grup mostren, a la indagació **inicial**, un nivell reduït de coneixements, tot i que sobresurten alguns infants en algunes de les tasques. Posteriorment, a la indagació **final** s'observa que els alumnes han evolucionat en la construcció dels seus coneixements.

Concretament, a l'inici de curs, a la *tasca de segmentació* (Fig. 1a) un 40% d'infants segmenten en síl·labes, mentre que alguns són capaços de separar la consonant de la síl·laba (20%), i d'altres de descompondre en fonemes el final de les paraules (25%). Només un infant és capaç de segmentar completament en fonemes.

A la indagació final, pocs alumnes arriben a fer una segmentació completa de tots els fonemes que constitueixen la paraula (15%). Un 55% aïllen, o bé tots els fonemes que configuren la paraula, o bé els sons finals (nivells 6 i 4 respectivament), i un 15% d'alumnes encara efectua segmentacions sil·làbiques.

La prova de T de Wilcoxon posa de manifest que els alumnes augmenten els seus coneixements segmentals de forma significativa entre els dos moments d'indagació ($Z = 3.57; p < .001$).

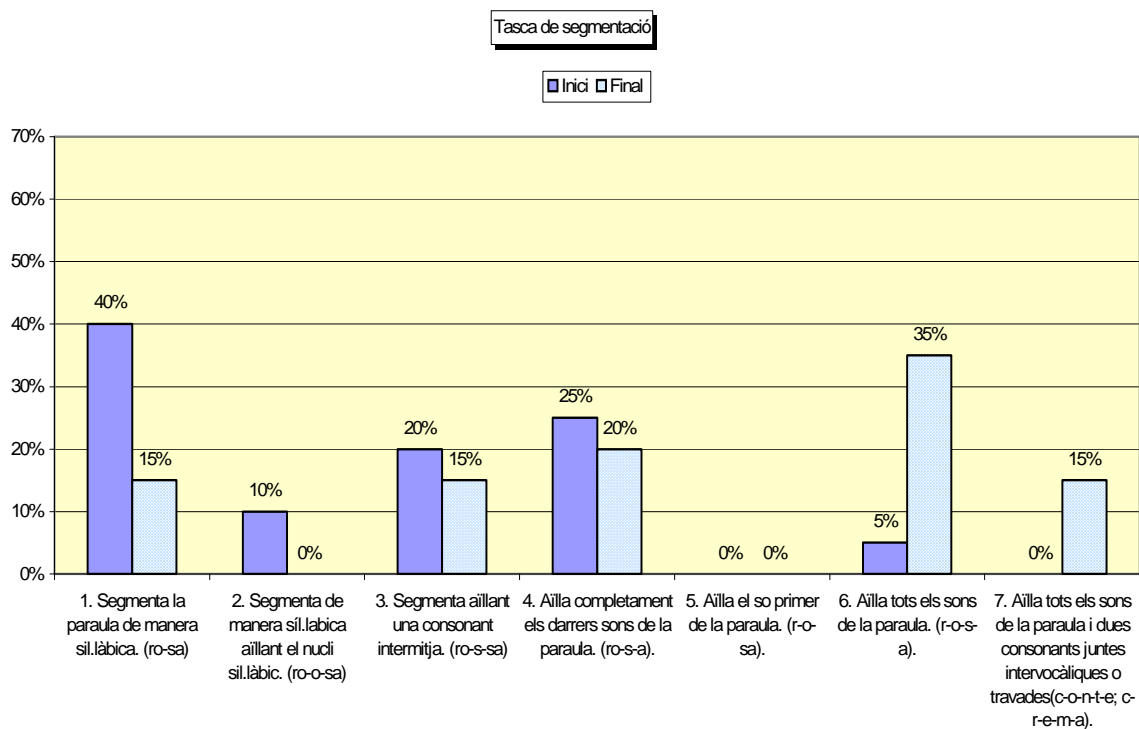


Figura 1a. Percentatges de resposta de la tasca de segmentació a la indagació inicial i final a l'aula SIN
n= 20

Pel que respecta al *reconeixement de lletres* (Fig. 2a), a la indagació inicial la majoria d'alumnes identifiquen les vocals i un promig de quatre consonants, per la qual cosa

disposen d'un nombre reduït de grafies que puguin emprar tant per llegir com per escriure.

Aquest coneixement s'incrementa notablement a la indagació final, en la qual la mitjana passa a ser de 22,4 lletres reconegudes, i els infants, com veurem, semblen emprar aquest coneixement sobre les correspondències grafema-fonema per efectuar les lectures que se'ls proposen. Aquest increment resulta significatiu atenent a la prova T de Wilcoxon ($Z = 3.92$; $p < .001$).

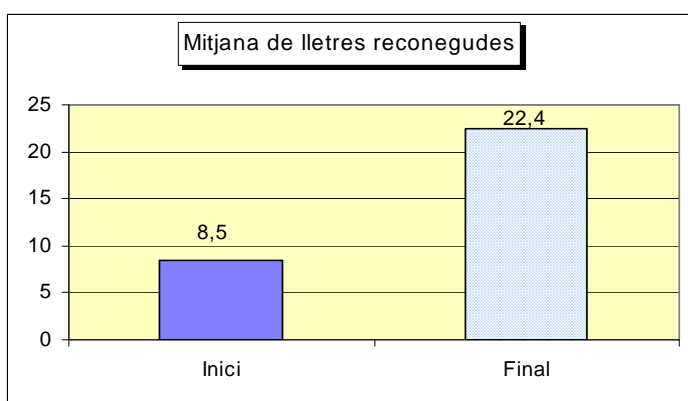


Figura 2a. Mitjana de lletres reconegudes a la indagació inicial i final a l'aula **SIN**
 $n = 20$

A l'inici de curs, i tenint en compte el seu nivell de coneixement fonològic i el coneixement de les lletres, les produccions relacionades amb la tasca d'escriptura al *dictat*¹⁴ (Fig. 3a) hi estan en consonància –escriptura sense valor sonor convencional (35%) i escriptura sil·làbica (45%) principalment–.

En el moment final, malgrat s'incrementa el reconeixement de lletres, a l'hora d'escriure emergeixen diversitat de nivells: infants que escriuen de forma sil·làbic-alfabètica (15%), d'altres alfabètica (55%), i d'altres que aconsegueixen representar gràficament tots els sons (25%). En la majoria dels casos s'estableix correspondència entre les segmentacions fonològiques efectuades i les característiques de l'escriptura al dictat, de manera que, com més precises i minucioses són les segmentacions, més possibilitats hi ha de representar els sons en l'escriptura. De nou la diferència entre els resultats inicials i els finals és significativa ($Z = 3.97$; $p < .001$), de manera que es palesa l'increment de coneixements entre aquests dos moments.

¹⁴ Es poden observar exemples de les escriptures elaborades pels alumnes categoritzats a l'Annex VIII.

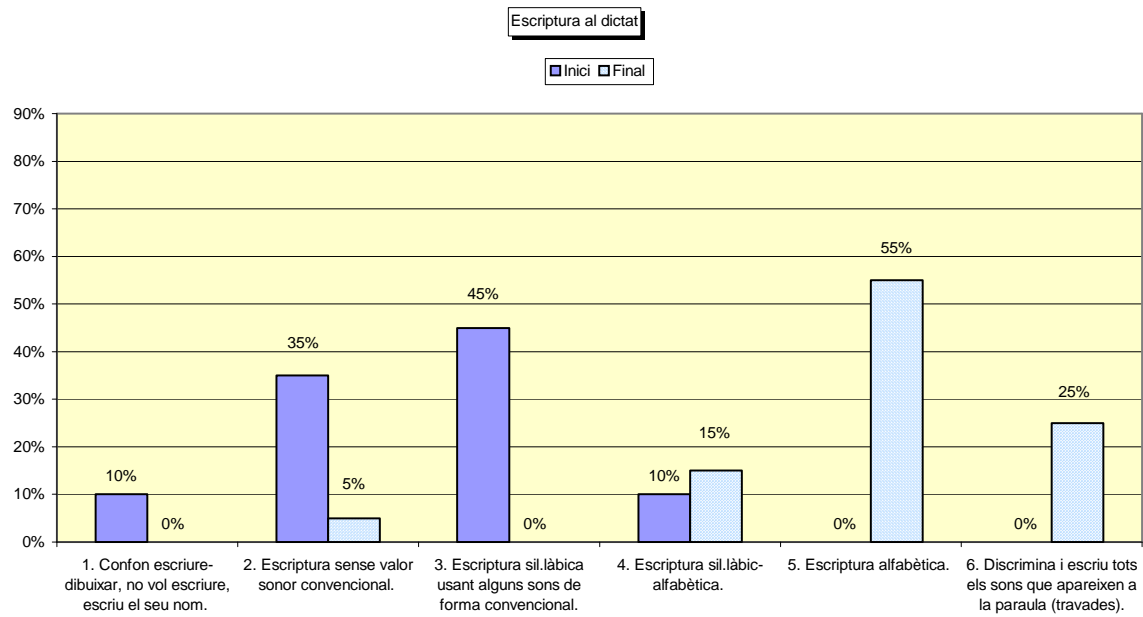


Figura 3a. Percentatge de respostes per a cadascuna de les categories d'escriptura al dictat a la indagació inicial i final a l'aula SIN
n= 20

Pel que respecta a la *identificació de noms*¹⁵ (Taula 4a), a la indagació inicial un nombre reduït d'infants aconsegueix reconèixer noms de nens. Un 60% d'alumnes reconeixen algun nom, mentre que la resta (40%) no identifiquen ni els que es corresponen amb els de companys seus de la classe.

Taula 4a

Resultats de la tasca de lectura de noms a la indagació inicial a l'aula SIN *

Mitjana de noms reconeguts	Percentatge de nens que reconeixen algun nom	Percentatge de nens que reconeixen tots els noms de companys de la classe inclosos a la llista
1	60%	0%

* n= 20

A l'hora de provar de *llegir un enunciat* (Fig. 4a) que acompanya una imatge, a la indagació inicial la meitat dels infants (50%) es veuen capaços de fer algunes interpretacions sobre què pot dir el text, i un lleix de forma convencional, mentre que

¹⁵ Aquesta tasca només es va emprar a la indagació inicial, i per tant no s'ha calculat la T de Wilcoxon.

un 35% se senten incapaços de donar una resposta –de forma semblant al que succeeix a la *identificació de noms* que acabem de comentar-.

Per contra, a la indagació final, un 90% d'alumnes fa una lectura correcta del que diu el text. L'increment que es produeix entre la indagació inicial i final també és significativa ($Z= 3.79$; $p<.001$).

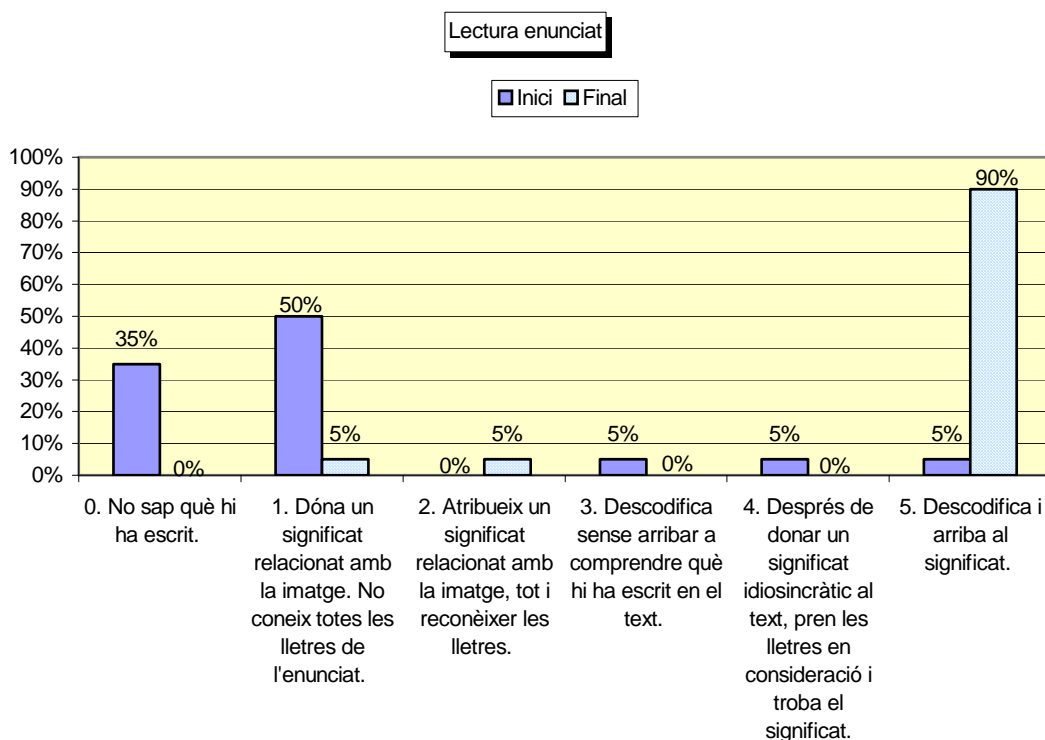


Figura 4a. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de l'enunciat a la indagació inicial i final a l'aula SIN $n= 20$

Quan del que es tracta és de llegir *paraules* concretes (Fig. 5a), alguna de les quals presenta unes grafies que estan treballant a l'aula, a la indagació inicial un 40% llegeixen alguna paraula, mentre que un 30% opten per atribuir un significat idiosincràtic al text escrit, de forma similar al que havia passat amb la lectura de *l'enunciat*.

Al final de curs, la mateixa proporció d'alumnes que havien llegit l'enunciat (90%) són capaços de llegir alguna paraula *descontextualitzada*.

Els alumnes incrementen els seus coneixements de forma significativa entre la indagació inicial i la final ($Z= 2.99$; $p=.003$).

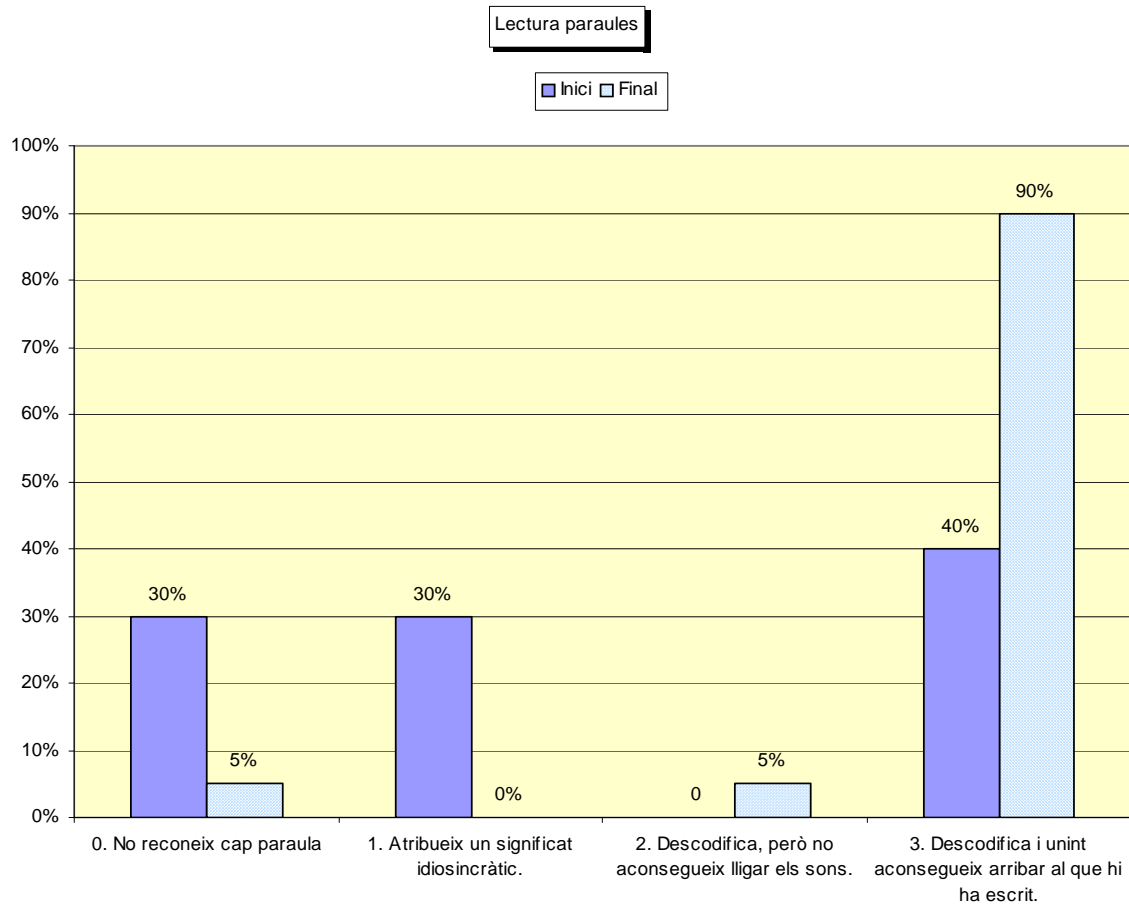


Figura 5a. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de paraules a la indagació inicial i final a l'aula SIN
n= 20

La taula de comparacions (Taula 5a), pel que respecta a la primera de les indagacions, posa de manifest que alguns infants que disposen d'un coneixement fonològic reduït, ja que bàsicament identifiquen síl·labes i en determinats casos alguna part de la síl·laba, davant de paraules de les quals n'identifiquen les grafies, són capaços de llegir, és a dir, coneixen el procediment per llegir i saben com emprar-lo. Si es tracta de *paraules descontextualitzades* però amb lletres que identifiquen, apliquen el procediment i poden llegir. Si és un *enunciat* en el context d'una imatge i no coneixen les lletres, atorguen un significat idiosincràtic a l'escrit. Només un 25% dels alumnes identifica els darrers fonemes de les paraules que se'ls demana de segmentar.

Un altre aspecte remarcable té a veure amb el fet que el nivell de coneixement segmental i de lletres sembla tenir relació amb el dictat, perquè les escriptures produïdes

pels infants oscil·len entre aquelles que no comporten cap atenció als valors sonors convencionals, i les sil·làbiques.

Quan s'atén als resultats corresponents a la indagació final, sembla produir-se en aquesta aula una evolució similar en la majoria dels infants consistent en que tots aquells que presentaven un nivell de coneixement fonològic poc elevat a principi de curs, malgrat que l'incrementen a final de curs, no arriben a assolir els nivells més elevats a la tasca de segmentació. La tasca que reflecteix en major mesura la seva capacitat fonològica és el dictat, on es perceben les anàlisis que els infants saben fer sobre el llenguatge per identificar-ne els sons.

El 30% d'alumnes que segmenten encara sil·làbicament o intrasil·làbicament, però sense fer segmentacions exhaustives (categories 1-3), a diferència de l'inici de curs, reconeixen moltes més lletres, i les seves produccions al dictat són una mica més evolucionades, tot i que no arriben a ser alfabètiques. Les lectures que efectuen presenten algunes diferències, però en general acaben llegint el material que se'ls mostra –tot i disposar d'un nivell de coneixement segmental baix–.

Els alumnes que són capaços d'efectuar segmentacions fonèmiques en un grau més elevat (nivells 4-6-7), llegeixen de forma majoritària els materials, tot i presentar diferències en el reconeixement de les lletres i també actuacions diverses a la tasca del dictat.

Taula 5a

Comparacions, en percentatges, a partir del coneixement segmental a la indagació inicial i final a l'aula SIN – tasques: lectura paraules; lectura enunciat; escriptura al dictat i reconeixement de lletres-.*

Nivell fonològic	1 (síll.labes:ro-sa)		2 (intrasíll.labes: ro-o-sa)		3 (intrasíll.labes: ro-s-sa)		4 (fonemes final paraula: ro-s-a)		5 (r-o-sa)	6 (fonemes sense travades: tr-o-p-a)		7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)	
	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final		Inici	Final	Inici	Final
Resultats lectura paraules	0. No reconeix cap paraula.	15	5			10		5					
	1. Atribueix un significat idiosincràtic	10		5		10							
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons		5							5			
	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.	15	5	5			15	20	20			35	15
Resultats lectura enunciat	0. No sap què hi ha escrit.	15				10		15					
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix les lletres.	25	5	5		10							
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui lletres.						5				5		
	3. Descodifica sense arribar a comprendre què hi ha escrit en el text.							5					
	4. Dóna un significat idiosincràtic, però considera les lletres i troba el significat.			5									
	5. Descodifica i arriba al significat.		10				10	5	20			35	15
M_0 i \bar{x}	Dictat: 3 * Lletres: 6,38**	Dictat: 2/4/5 Lletres: 16	Dictat: 2 Lletres: 9,5		Dictat: 2 Lletres: 8,25	Dictat: 4 Lletres: 20	Dictat: 3 Lletres: 12,4	Dictat: 5 Lletres: 22		Dictat: 2 Lletres: 5	Dictat: 5 Lletres: 24,6	Dictat: 6 Lletres: 26,7	

Nota:* A les cel·les de la taula apareix el percentatge d'alumnes que utilitzava un procediment concret per llegir. Els valors que coincideixen amb el 15% d'alumnes o el sobrepassen es troben ressaltats en negreta. A la darrera fila es mostra la moda* corresponent a la tasca del dictat i la mitjana de lletres reconegudes.

n= 20 (tant a la indagació inicial com final)

Atenent als resultats de la taula de comparacions, es detecta una certa dispersió de coneixements i de l'ús que es fa dels mateixos. La prova bivariada de Rho d'Spearman apunta en aquesta direcció, i en el moment inicial no emergeixen correlacions que es mostrin significatives –adoptant $p < .01$ ¹⁶- en aquesta aula (Taula 6a).

Les correlacions efectuades en la segona de les indagacions assenyalen, a nivell estadístic, la presència d'algunes relacions entre els resultats d'algunes de les tasques. Així, la configuració de coneixements que correlacionen entre ells de forma significativa, inclou la tasca de *segmentació*, el *nombre de lletres* que els infants reconeixen i l'escriptura al *dictat*. En canvi, i pels valors de significativitat que ens hem dotat, no s'observa que la tasca de segmentació correlacioni amb les tasques de lectura, ni que hi hagi relació entre les lectures efectuades i el dictat, a diferència del que succeeix en els altres dos grups. Un cop els infants d'aquesta aula reconeixen un nombre suficient de grafies i com fer-ho per dir-les unides, porten a terme amb seguretat una lectura propera a la convencional a les tasques de *lectura de paraules* i la *lectura de l'enunciat*, amb una certa independència del que arribin a fer a les tasques del *dictat* i de *segmentació*.

Taula 6a

Correlacions bivariades Rho d'Spearman per a la indagació inicial i final a l'aula SIN

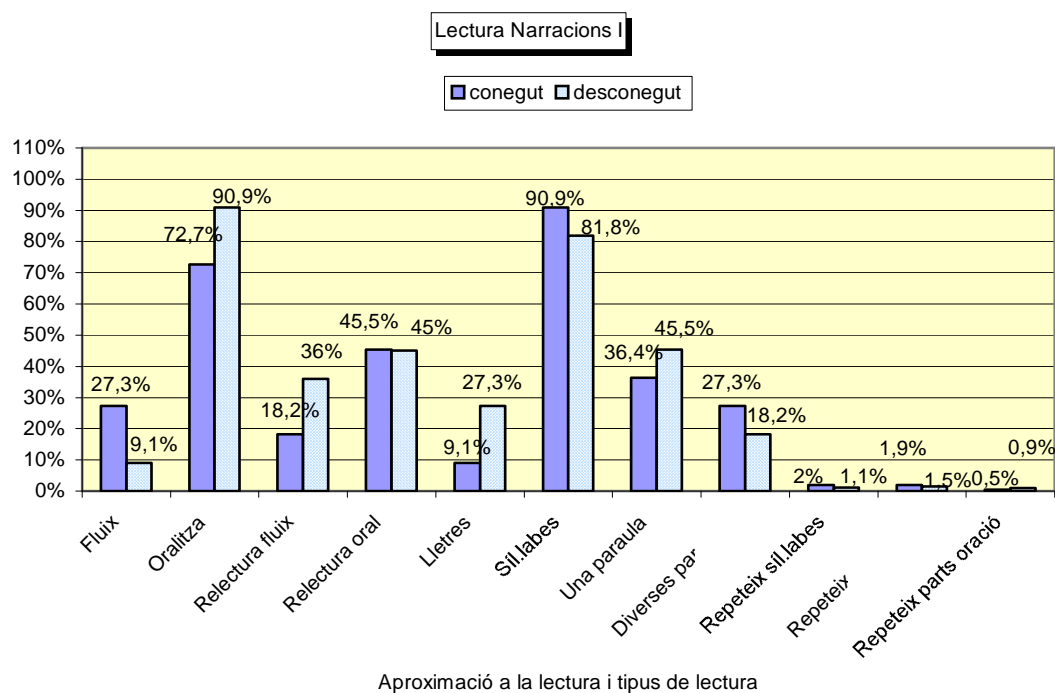
<i>Tasques</i>	<i>Indagació inicial</i> (<i>n</i> =20)		<i>Indagació final</i> (<i>n</i> =20)	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
Segmentació - nombre lletres	.308	.187	.618	.004*
Segmentació – dictat	.238	.132	.667	.001*
Segmentació - lectura noms	-.169	.476	--	--
Segmentació - lectura enunciat	.149	.531	.421	.065
Segmentació - lectura de paraules	.157	.508	.506	.023
Nombre de lletres – dictat	.474	.035	.590	.006*
Nombre de lletres - lectura de noms	-.015	.951	--	--
Nombre de lletres - lectura enunciat	.094	.692	.388	.091
Nombre de lletres - lectura de paraules	.466	.038	.526	.017
Dictat - lectura de noms	.331	.154	--	--
Dictat - lectura enunciat	-.197	.405	.546	.013
Dictat - lectura de paraules	.347	.105	.546	.013
Lectura de noms – lectura enunciat	-.084	.726	--	--
Lectura de noms – lectura de paraules	.275	.240	--	--
Lectura enunciat – lectura de paraules	.378	.100	.500	.025

Notes: *rho*: Valor del coeficient de correlació de Spearman; *p*: Nivell de significació (* $p < .01$)

¹⁶ S'adoptarà la $p < .01$ a totes les proves estadístiques portades a terme com a restricció per evitar sobreinterpretar les significacions que apareguin, ja que s'efectuen moltes comparacions.

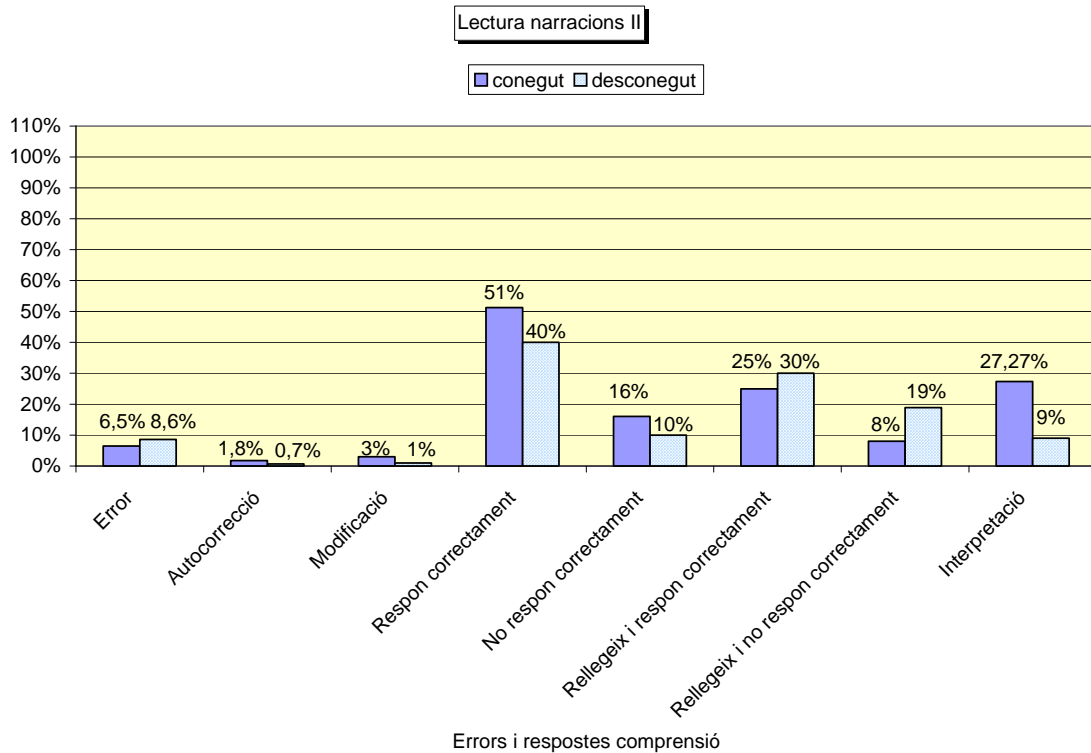
Tasques complementàries¹⁷

Les habilitats per aproximar-se al text i al seu significat queden matisades quan se'ls demana que llegeixin textos més extensos on se'ls formulen qüestions concretes (Fig. 6a i 7a). La seva lectura de la narració la fan en veu alta, i quan han de respondre a les preguntes en molts casos necessiten rellegir de nou el text per acabar de construir-se una representació més completa del que deia. La lectura dels alumnes de l'aula sintètica és marcadament sil·làbica i els infants mostren poca tendència a repetir parts del text mentre estan llegint. Es detecten dificultats més accentuades de comprensió en el text desconegut –en el qual els alumnes decideixen portar a terme més relectures abans de respondre a les qüestions de comprensió–, mentre que a la narració coneguda semblen tenir major facilitat per respondre. Algunes de les respostes no correctes tenen a veure amb les interpretacions que fan del contingut de la història, sobretot en el cas del conte conegut.



¹⁷ Recordem que aquestes tasques complementàries de lectura i escriptura, només es van administrar a aquells infants que havien estat capaços de llegir alguna paraula i d'escriure de forma alfabètica a la tasca del dictat (veure Capítol 4, 4.3.4. *Procediment i instruments d'obtenció de dades sobre els coneixements dels alumnes*).

Pel que respecta a aquestes tasques, no es va efectuar la T de Wilcoxon, ja que únicament es van presentar a la indagació final.



Figures 6a i 7a. Percentatges de resposta per a cadascuna de les categories de la lectura de la narració coneguda i desconeguda a la indagació final a l'aula **SIN**
n= 11

Per altra part, els alumnes d'aquest grup realitzen la tasca *d'escriptura* de part del *conte* de la Caputxeta¹⁸ de forma desigual (Taula 7a). Hi ha alumnes que escriuen un major nombre de paraules i elaboren construccions més complexes que d'altres, les seves escriptures presenten hiper-hiposegmentacions i comencen a escriure respectant algunes de les convencions de la llengua catalana (en un 74% de les paraules que escriuen).

Taula 7a

Mitjana o moda i desviació estàndard de la tasca *d'escriptura* de part del *conte* de la Caputxeta a la indagació final a l'aula **SIN**

(n=15)	Paraules	Construc. senzilles	Hiposeg./ Hiperseg. (Moda)	Recursos narratius	Construc. complex.	Paraules convencional	Paraules no convencional
Mitjana	10,6	1,2	1	0,53	0,2	7,87	2,73
DE	5,70	0,86	0,35	0,59	0,41	5,46	2,086

¹⁸ Exemples de l'escriptura del conte de la Caputxeta es poden consultar a l'Annex VIII. L'escriptura elaborada per un infant i analitzada es pot veure a l'Annex VI.

La funció de la lectura i el coneixement sobre els procediments¹⁹

En les entrevistes per identificar els seus coneixements sobre el valor, la funcionalitat de la lectura i del procés que segueixen per llegir, en aquest grup apareixen algunes tendències (Taules 8a i 9a).

Per als infants d'aquesta aula llegir *serveix per* “aprendre a llegir” (31%) i per “aprendre lletres” (31%). Per *poder llegir* consideren que cal “fixar-se en les lletres” (58%) i quan se'ls demana per parelles què pensen que *cal per aprendre a llegir* tornen a manifestar que “és necessari fixar-se en les lletres” (41%), que cal “ajuntar-les” (27%) i “anar a l'escola per aprendre'n” (22%).

Finalment, quan se'ls pregunta *què fan per resoldre dubtes* quan llegeixen o escriuen, les respostes fan referència a “demandar ajut a un adult” (47%).

Taules 8a i 9a

Percentatges de resposta a les preguntes sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu a la indagació final a l'aula SIN

Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?*		Què fas per llegir? Com ho fas? En què et fixes?		Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar? (n= 15)	
Aprende a llegir	31%	Dibuixos i lletres	21%	Pensar	24%
Aprende a escriure	4%	Lletres	58%	Tornar a llegir	0%
Comprendre, entendre, saber què diu	15%	Paraules	0%	Buscar un referent	18%
Aprende lletres	31%	Procés	5%	Demandar ajuda a un adult	47%
Aprende “d'altres coses”	19%	Pensar	0%	Demandar ajuda amic	0%
Aprende	0%	Oralitzar	5%	Demandar ajut	6%
		Fixar-se model	11%	No ho sap	6%

*Opcions de resposta amb un valor superior al 25% -el promig d'alumnes que van respondre a les diferents qüestions és de 17, de manera que el 25% recull les respostes donades per uns 4 alumnes-.

Què cal fer per llegir?*

Fixar-se lletres	41%
Lletres juntes	27%
Tenir contes	5%
Anar a l'escola	22%
Suposa fer diverses coses	5%

* Valors superiors a 15%. El nombre de parelles que va respondre a les qüestions va ser de 10. És per aquest motiu que s'ha escollit aquest percentatge, ja que representa que per a un 15%, havien de donar aquesta resposta un mínim de 4 de les parelles.

¹⁹ Exemples de les respostes dels alumnes categoritzades es poden consultar a l'Annex VII.

Analítica:

Tasques d'indagació sobre els coneixements implicats en la lectura

Els alumnes d'aquest grup classe mostren diversitat de coneixements a l'inici de curs, diversitat que es manté a la darrera de les indagacions malgrat que els coneixements dels infants s'incrementen.

D'aquesta manera, i a nivell grupal, en el moment inicial molts alumnes disposen d'un coneixement fonològic que els permet aïllar fonemes a la *tasca de segmentació* (Fig. 1b). Un 20,8% aïllen fins i tot sons dobles i travats, i un 37,5% aïllen la majoria dels sons de les paraules que se'ls presenten –categoria 6-.

A la indagació final, un 50% dels alumnes aconseguix segmentar tots els sons de la paraula, incloent-hi els sons dobles i travats, mentre que un 31,8% aïllen gairebé tots els sons, i un 13,6% segmenten sil·làbicament aïllant la consonant intermitja.

La diferència entre els resultats obtinguts a la indagació inicial i la final en aquesta tasca és significativa ($Z=3.34$; $p=0.001$), indicant que els infants incrementen els seus coneixements entre aquests dos moments.

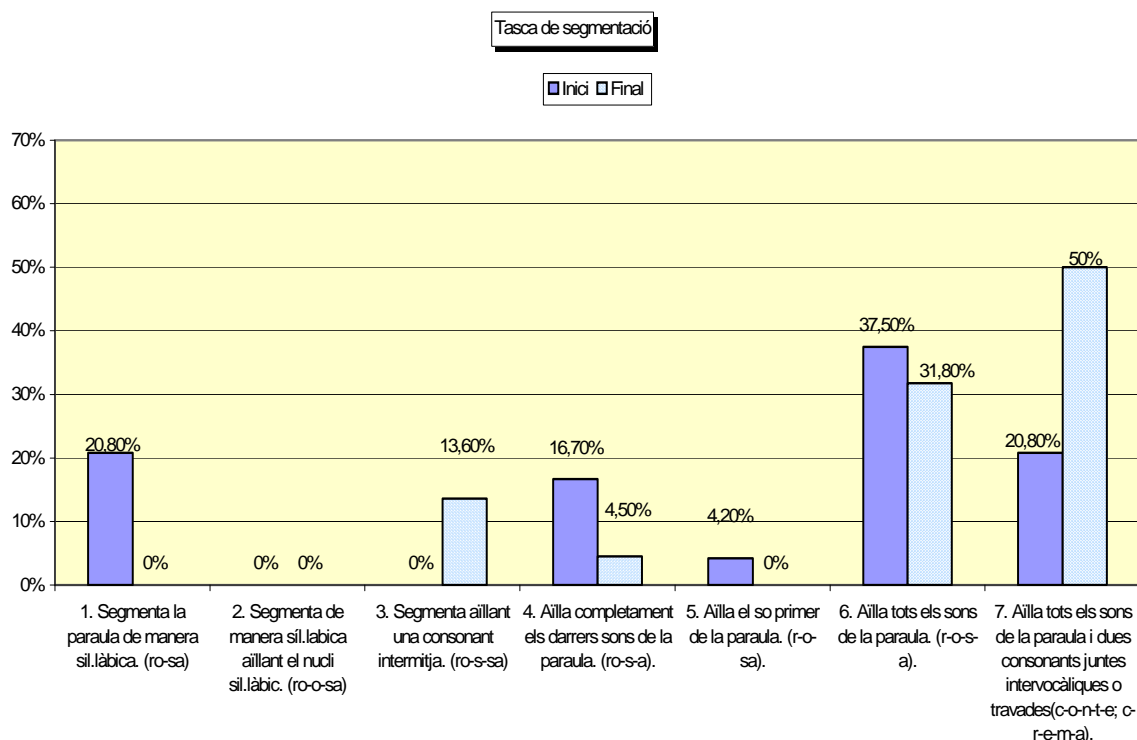


Figura 1b. Percentatges de resposta de la tasca de segmentació a la indagació inicial i final a l'aula AN
n inici= 24; *n final*= 22

A la indagació inicial també reconeixen un nombre divers de lletres (Fig. 2b), des dels qui bàsicament identifiquen les vocals, passant pels qui reconeixen un promig de 17 grafies i arribant als qui en reconeixen més de 20.

Al final de curs el promig de lletres reconegudes s'incrementa –passa a ser 22,7–, tot i que continuen havent-hi diferències entre els infants. L'increment entre el principi i el final de curs és significatiu ($Z= 4.02$; $p<.001$).

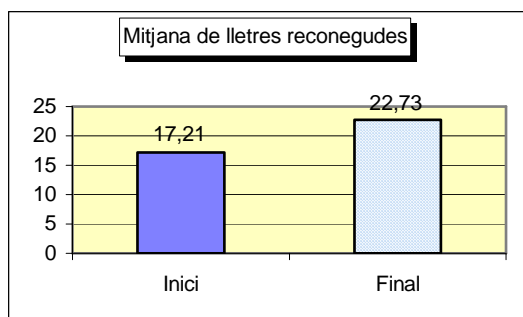


Figura 2b. Mitjana de lletres reconegudes a la indagació inicial i final a l'aula AN
n inici= 24; *n final*= 22

El bagatge inicial que presenten aquests infants a les tasques de segmentació i de reconeixement de lletres es reflecteix a d'altres tasques. D'aquesta manera, en el *dictat* (Fig. 3b), els qui coneixien més lletres i feien segmentacions més acurades assolien nivells propers a l'escriptura convencional (12,5% escriuen els sons travats i dobles; 25% escriuen alfabèticament), mentre que aquells infants que coneixien un ventall de lletres reduït i tenien una capacitat de discriminació de sons en les paraules minvada fan unes escriptures menys evolucionades (25% escriptura sense valor sonor convencional i 16,7% escriptura sil·làbica).

A la indagació final, s'incrementa el nombre d'alumnes que escriuen tots els sons presents a la paraula (54,5%), mentre que un 18,2% escriuen de forma sil·làbica, i una proporció similar escriuen en el nivell sil·làbic-alfabètic i sil·làbic (13,6%). L'increment en el nivell d'escriptures produïdes al final de curs respecte el principi és significatiu ($Z= 3.57; p<.001$).

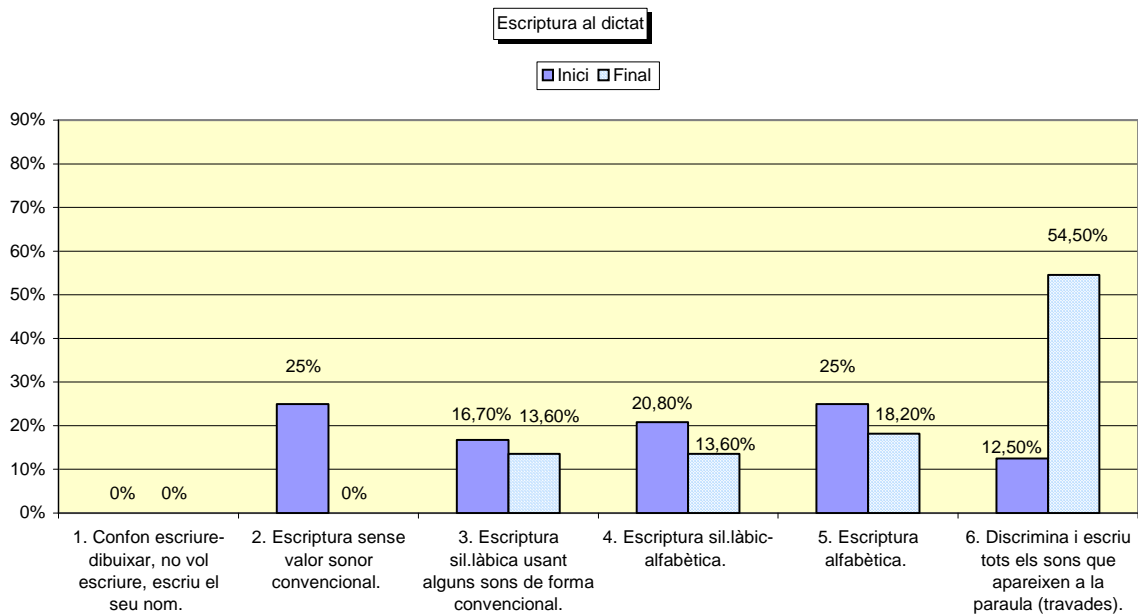


Figura 3b. Percentatge de respostes per a cadascuna de les categories d'escriptura al dictat a la indagació inicial i final a l'aula AN
n inici= 24; n final= 22

De *reconeixement de noms*²⁰ de nens (Taula 4b), exceptuant un alumne que no en reconeix cap, la resta (96%) n'identifiquen un promig de 4,75.

Taula 4b

*Resultats de la tasca de lectura de noms a la indagació inicial a l'aula AN**

Mitjana de noms reconeguts	Percentatge de nens que reconeixen algun nom	Percentatge de nens que reconeixen tots els noms de nens de la classe inclosos a la llista
4,75	96%	46%

*n= 24

A la indagació inicial, pel que respecta a la *lectura de l'enunciat* (Fig. 4b) un 29,2% d'infants no reconeixen totes les lletres del text i fan una interpretació del que hi pot dir. En el mateix percentatge (29,2%), una part dels alumnes descodifica però no aconsegueix assolir el significat, i en una proporció també semblant hi ha un grup de nens i nenes que llegeixen el text.

A la indagació final, un 59,1% assoleix el significat de l'enunciat, mentre que un 18,2% descodifiquen sense arribar a comprendre què diu el text i en una mateixa proporció (18,2%) hi ha alguns alumnes que atribueixen un significat inventat, recolzat en la imatge. L'increment en els resultats entre la indagació inicial i la final és significatiu ($Z= 3.44$; $p= 0.001$).

²⁰ Recordem que aquesta tasca només es va emprar a la indagació inicial, i per tant no s'ha calculat la T de Wilcoxon.

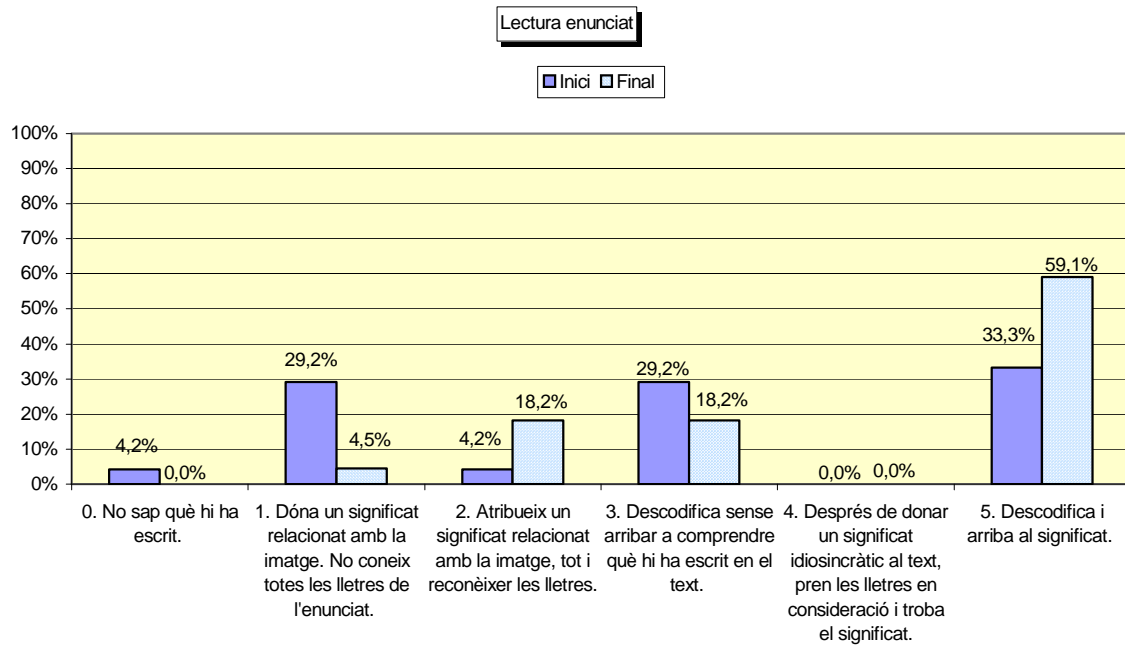


Figura 4b. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de l'enunciat a la indagació inicial i final a l'aula AN
n inici= 24; *n final*= 22

A la *lectura de paraules* fora de context (Fig. 5b), en el moment inicial, els resultats es matisen, ja que es van presentar paraules que contenien lletres que els alumnes podien reconèixer. D'aquesta manera, el nombre d'aprenents que assagen de descodificar s'incrementa una mica –passa a ser un 37,5%–, mentre que la mateixa proporció d'infants que a la tasca de *lectura de l'enunciat* aconsegueix llegir alguna paraula (33,3%).

Pel que fa a la indagació final, un 63,6% d'alumnes aconsegueix llegir alguna paraula, mentre que un 31,8% descodifiquen, sense que aquest procediment els permeti accedir al significat d'alguna de les paraules que se'ls presenten. De nou la diferència entre l'inici i el final de curs torna a ser significativa ($Z= 3.06$; $p= 0.002$).

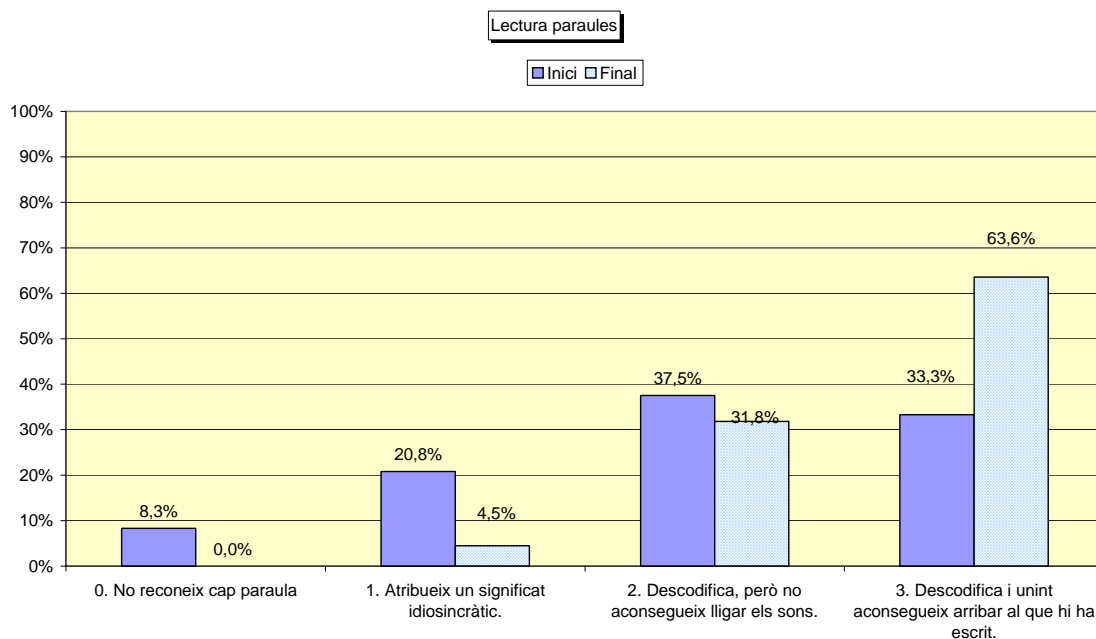


Figura 5b. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de paraules a la indagació inicial i final a l'aula AN
n inici= 24; *n final*= 22

Les relacions entre els diferents coneixements es palesa a la taula de comparacions (Taula 5b). A l'inici de curs, els alumnes que segmenten de forma sil·làbica (20,8%), quan se'ls mostren paraules, si reconeixen determinades lletres, en algun cas descodifiquen –sense assolir el significat-, mentre que quan han de llegir l'enunciat, com que disposen de poc coneixement de les relacions fonema-grafema, opten per interpretar el text atribuint-li un significat concret.

Els infants que es troben a la categoria 4 de la tasca de segmentació són capaços de segmentar les darreres parts de les paraules en fonemes, però disposen d'un coneixement baix de lletres. Aquests dos factors –capacitat segmental reduïda i coneixement de lletres limitat- podrien explicar perquè les estratègies que emergeixen consisteixen fonamentalment en atribuir significats als dos tipus de textos que se'ls mostren.

Les categories 5-6 (41,7%) presenten una mateixa tendència d'actuació consistent en què els alumnes intenten descodificar els textos en tots dos casos, però no se'n surten de comprendre el significat. En aquests nivells, els alumnes coneixen un promig de lletres més elevat que en els casos precedents i escriuen de forma sil·làbic-alfabètica.

Finalment en el nivell 7 –que comporta segmentar sons travats- trobem infants (20,8%) que poden llegir els dos textos sense dificultats, coneixen un nombre de lletres considerable i escriuen en un nivell alfabètic.

A la indagació final, un 18% d'alumnes que es troben entre les categories 3-4 de coneixement fonològic, adopten uns comportaments similars en el moment de llegir. Davant d'un text descontextualitzat, l'estratègia emprada és descodificar, mentre que en el cas de l'enunciat, malgrat reconèixer les lletres, prefereixen atorgar un significat idiosincràtic al text. El ventall de lletres que reconeixen es troba entorn les 13-16, i escriuen en un nivell entre no convencional i sil·làbic-alfabètic.

En el nivell 6 trobem alumnes (31,8%) que descodifiquen en tots els casos, però tampoc aconsegueixen comprendre el significat. Aquests alumnes escriuen en un nivell alfabètic i coneixen un promig de 21 lletres.

En el darrer nivell 7, els alumnes (50%) llegeixen tots els documents després d'haverlos descodificat. En aquest cas, a part de segmentar sons travats, també els escriuen quan se'ls dicten paraules i reconeixen la majoria de les lletres que se'ls presenten.

Taula 5b

Comparacions, en percentatges, a partir del coneixement segmental a la indagació inicial i final a l'aula AN – tasques: lectura paraules; lectura enunciat; escriptura al dictat i reconeixement de lletres-.*

Nivell fonològic	1 (síl.labes:ro-sa)		2 (intrasíl.labes: ro-o-sa)		3 (intrasíl.labes: ro-s-sa)		4 (fonemes final paraula: ro-s-a)		5 (r-o-sa)		6 (fonemes sense travades: tr-o-p-a)		7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)	
	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Inici	Final	Inici	Final	
Resultats lectura paraules	0. No reconeix cap paraula.	8,33						4,16						
	1. Atribueix un significat idiosincràtic	4,16				4,54	8,33							
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons	8,33				9,09	4,16	4,54	4,16	20,8	13,63	4,16		
	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.									16,7	18,18	16,7	50	
Resultats lectura enunciat	0. No sap què hi ha escrit.							4,16			4,16			
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix les lletres.	16,7				4,54	8,33							
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui lletres.							4,54		4,16	4,54			
	3. Descodifica sense arribar a comprendre què hi ha escrit en el text.	4,16				9,09	4,16		4,16	16,7	18,18			
	4. Dóna un significat idiosincràtic, però considera les lletres i troba el significat.													
5. Descodifica i arriba al significat.										12,5	13,63	20,8	50	
M_0 - i - x	Dictat: 2* Lletres: 10**					Dictat: 3 Lletres: 13	Dictat: 2/3 Lletres: 7,75	Dictat: 4 Lletres: 16	Dictat: 4 Lletres: 21	Dictat: 4 Lletres: 21,3	Dictat: 5 Lletres: 21,1	Dictat: 5 Lletres: 23,8	Dictat: 6 Lletres: 27	

Nota:* A les cel·les de la taula apareix el percentatge d'alumnes que utilitzava un procediment concret per llegir. Els valors que coincideixen amb el 15% d'alumnes o el sobrepassen es troben ressaltats en negreta. A la darrera fila es mostra la moda* corresponent a la tasca del dictat i la mitjana de lletres reconegudes.

n inici= 24; n final= 22

Els resultats obtinguts en el primer moment pels alumnes d'aquest grup semblen indicar que hi ha relació entre els coneixements indagats, com mostren les correlacions portades a terme ($p < .01$). Així, els resultats de la tasca de segmentació, els de reconeixement de lletres, dictat, reconeixement de noms, lectura de l'enunciat i lectura de paraules (Taula 6b) sembla que correlacionen entre ells significativament.

Quelcom similar succeeix a la indagació final, ja que els resultats de les tasques (*segmentació, reconeixement de lletres, dictat, lectura de l'enunciat i lectura de paraules*) correlacionen de nou entre ells de forma significativa.

Taula 6b

Correlacions Bivariades Rho d'Spearman per a la indagació inicial i final a l'aula AN

<i>Tasques</i>	<i>Indagació inicial</i> (<i>n</i> = 24)		<i>Indagació final</i> (<i>n</i> = 24)	
	<i>rho</i>	<i>p</i>	<i>rho</i>	<i>p</i>
Segmentació - nombre lletres	.799	.000*	.900	.000*
Segmentació - dictat	.819	.000*	.838	.000*
Segmentació - lectura noms	.629	.001*	--	--
Segmentació - lectura enunciat	.781	.000*	.885	.000*
Segmentació- lectura de paraules	.774	.000*	.822	.000*
Nombre de lletres - dictat	.861	.000*	.774	.000*
Nombre de lletres - lectura de noms	.735	.000*	--	--
Nombre de lletres - lectura enunciat	.926	.000*	.823	.000*
Nombre de lletres - lectura de paraules	.780	.000*	.715	.000*
Dictat - lectura de noms	.673	.000*	--	--
Dictat - lectura enunciat	.826	.000*	.755	.000*
Dictat - lectura de paraules	.768	.000*	.766	.000*
Lectura de noms - lectura enunciat	.654	.001*	--	--
Lectura de noms - lectura de paraules	.575	.003*	--	--
Lectura enunciat - lectura de paraules	.693	.000*	.929	.000*

Notes: rho: Valor del coeficient de correlació de Spearman

p: Nivell de significació ($p < .01$)*

Tasques complementàries²¹

La *lectura de les narracions* (Fig. 6b i 7b) mostra com els alumnes s'encaren als textos amb diversitat d'aproximacions. Més de la meitat dels aprenents d'aquest grup que efectuen la lectura de la narració ($n=8$), ho fan de forma silenciosa, tot i que acaben fent relectures orals. En el segon text (desconegut) ho fan oralment i les relectures disminueixen. Les unitats lingüístiques que acostumen a oralitzar al llegir en veu alta

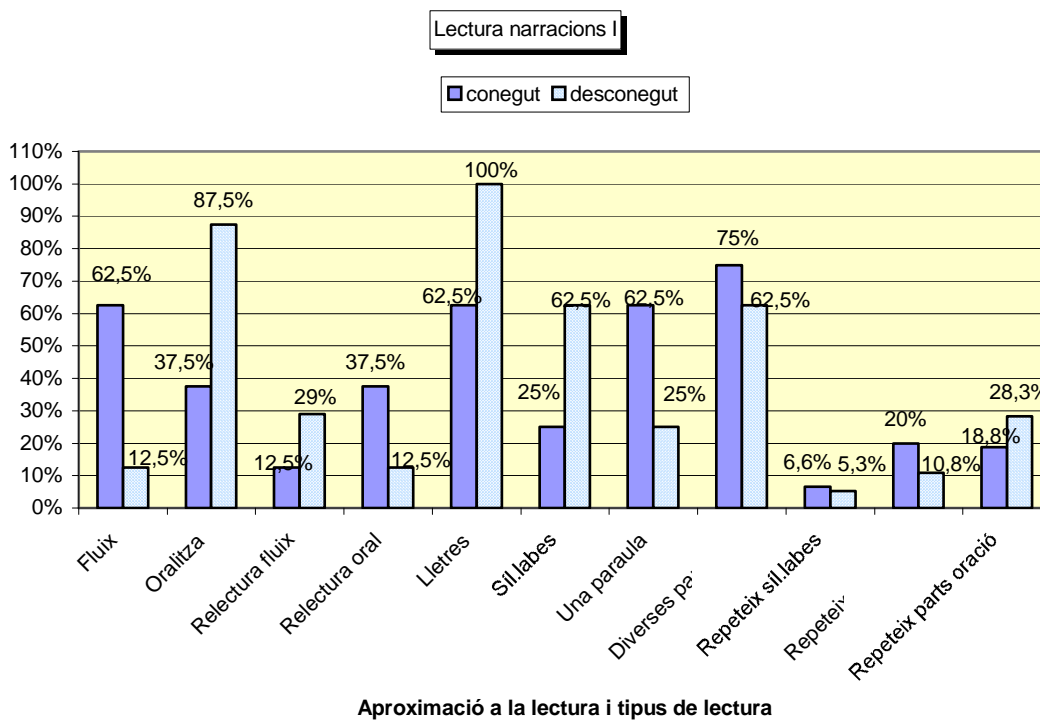
²¹ Les tasques incloses en aquest apartat només es van utilitzar a la indagació inicial, i per tant no s'ha calculat la T de Wilcoxon.

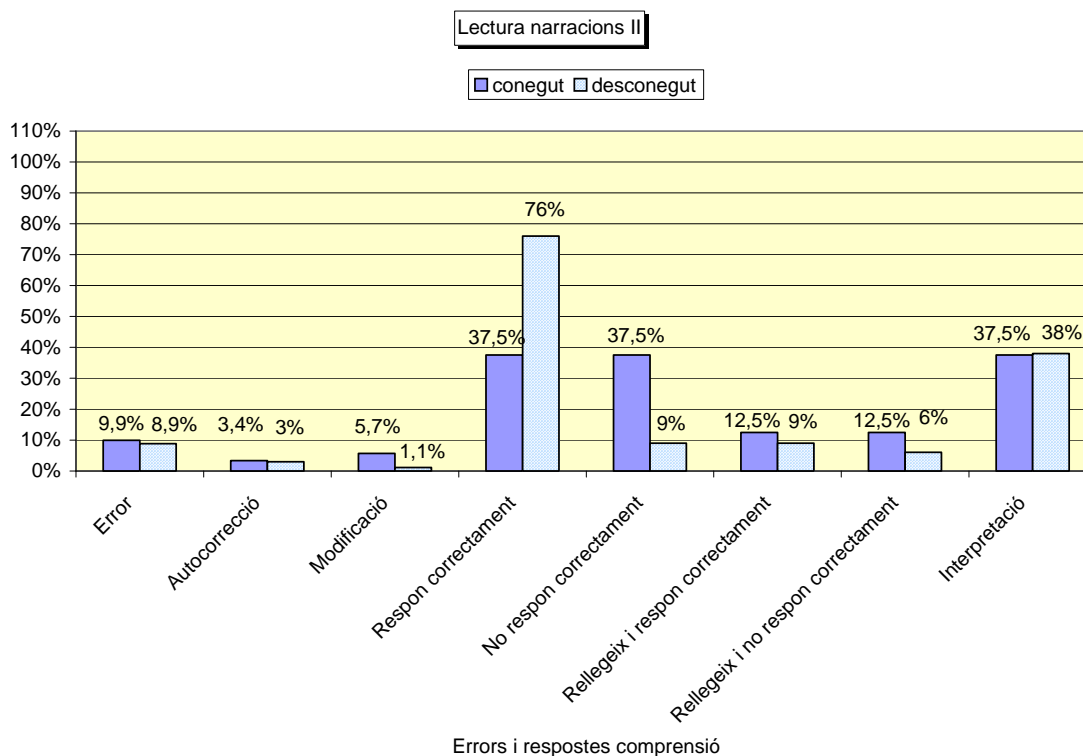
són majoritàriament les lletres, la paraula sencera i la lectura de diverses paraules seguides. Mentre llegeixen porten a terme repeticions d'algunes unitats del text (paraules i part d'oracions).

Acostumen a autocorregir-se i a fer modificacions del text en el cas de la narració coneguda.

A l'hora de respondre a les qüestions sobre la història coneguda, gran part de les respostes no ajustades al que es diu en el text es corresponen amb interpretacions que fan basant-se en el coneixement que tenen de la narració. Possiblement per això pocs d'ells rellegeixen per cercar una resposta més ajustada.

En el conte desconegut els alumnes que el llegeixen acaben donant un nombre de respostes correctes més elevat, mentre que les respostes no correctes a les preguntes de comprensió acostumen a ser interpretacions del text.





Figures 6b i 7b. Percentatges de resposta per a cadascuna de les categories a la lectura de la narració coneguda i desconeguda a la indagació final a l'aula AN
n= 8

Pel que fa a *l'escriptura* (Taula 7b) de part del conte de la Caputxeta, en aquest grup el nombre d'infants que fan aquesta tasca és reduït, ja que alguns d'ells no arriben encara a fer una escriptura alfabètica. Els qui sí la porten a terme tendeixen a escriure frases senzilles, fan hiper i hiposegmentacions i mostren un coneixement relatiu de les convencions de la llengua escrita (57% de les paraules escrites s'ajusta a les convencions de la llengua catalana).

Taula 7b

Mitjana o moda i desviació estàndard de la tasca d'escriptura de part del conte de la Caputxeta a la indagació final a l'aula AN

(n=15)	Paraules	Construc. senzilles	Hiposeg./ Hiperseg. (Moda)	Recursos narratius	Construc. complex.	Paraules convencio nal	Paraules no convencio nal
Mitjana	9,4	1,4	1	0,53	0,26	5,33	4,13
DE	5,76	0,98	0,41	0,56	0,59	4,62	3,56

La funció de la lectura i el coneixement sobre els procediments

Al preguntar-los *per què serveix llegir* (Taules 8b i 9b), els alumnes d'aquest grup manifesten, de forma majoritària, que serveix per “aprendre d'altres coses -continguts concrets-” (50%). Davant de la qüestió sobre *com ho fan per llegir*, diuen que es “fixen amb les lletres” (46%). Al demanar-los *què cal fer per llegir* en parelles diuen, en primer lloc, que cal “fixar-se en les lletres” (37%), “tenir contes per poder-los llegir” (20%), i finalment assenyalen que per llegir cal fer coses diverses –llegir flux i després fort, escriure i després llegir- en un 17% de les respostes.

Finalment, quan se'ls pregunta *què fan quan experimenten alguna dificultat* o problema al llegir o escriure, les respostes apareixen més diversificades i tan sols sobresurt lleugerament que demanen “ajut a l'adult” (27%), seguit de prop per “demandar ajuda a companys seus” (23%).

Taules 8b i 9b

Percentatges de resposta a les preguntes sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu a la indagació final a l'aula AN

Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?* (n= 21)		Què fas per llegir? Com ho fas? En què et fixes? (n= 20)		Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar? (n=17)	
Aprendre a llegir	23%	Dibuixos i lletres	12%	Pensar	8%
Aprendre a escriure	0%	Lletres	46%	Tornar a llegir	12%
Comprendre, entendre, saber què diu	8%	Paraules	0%	Buscar un referent	12%
Aprendre lletres	12%	Procés	23%	Demandar ajuda a un adult	27%
Aprendre “d'altres coses”	50%	Pensar	8%	Demandar ajuda amic	23%
Aprendre	8%	Oraltzar	8%	Demandar ajut	19%
		Fixar-se model	4%	No ho sap	0%

*Opcions de resposta amb un valor superior al 25% -el promig d'alumnes que van respondre a les diferents qüestions és de 19, de manera que el 25% recull les respostes donades per 5 alumnes-.

Què cal fer per llegir?*

Fixar-se lletres	37%
Lletres juntes	13%
Tenir contes	20%
Anar a l'escola	13%
Suposa fer diverses coses	17%

* Valors superiors a 15%. El nombre de parelles que va respondre a les qüestions va ser de 10. És per aquest motiu que s'ha escollit aquest percentatge, ja que representa que per a un 15%, havien de donar aquesta resposta un mínim de 4 de les parelles.

Analítico-sintètica:

Tasques d'indagació sobre els coneixements implicats en la lectura

En aquest grup també s'aprecien canvis notables entre els coneixements que els infants tenien disponibles a la indagació inicial i els que presenten a la final, produint-se un clar increment.

A l'inici de curs els alumnes presenten un nivell fonològic desigual (Fig. 1c), ja que alguns fan *segmentacions* més acurades (60% dels alumnes segmenten, en algun moment, en fonemes, com mostra el sumatori dels nivells 4,5,6 i 7) i d'altres només segmenten sil·làbicament (16%).

En canvi, a final de curs, un 31,8% dels aprenents d'aquest grup segmenten en fonemes (sumatori nivells 4 i 6), i entorn al 59% arriben a identificar i segmentar, a més, els sons consonàntics dobles o travats. Els resultats corresponents al final de curs són significativament superiors als inicials ($Z= 3.98; p<.001$).

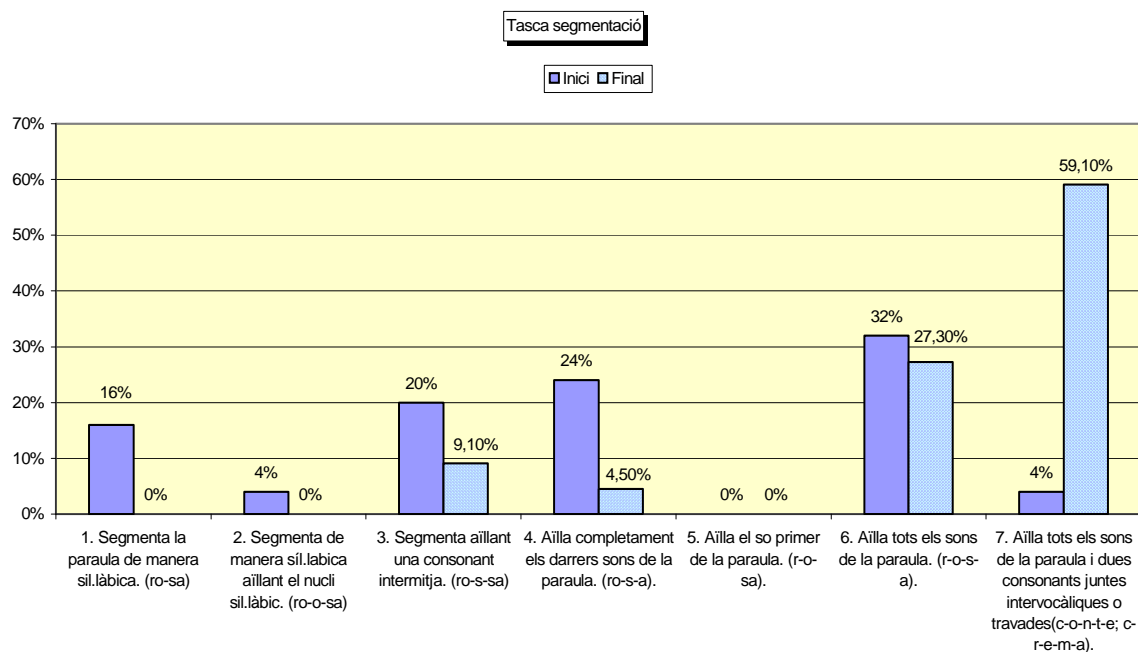


Figura 1c. Percentatges de resposta de la tasca de segmentació per a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN
 n inici= 25; n final= 22

Pel que respecta al nombre de *lletres* (Fig. 2c) que reconeixen a la indagació inicial, en general identifiquen la majoria de les vocals i el ventall de consonants reconegudes oscil·la entre 3-4 fins arribar al cas d'una nena que reconeix 25 lletres, de manera que hi ha una dispersió considerable.

A final de curs reconeixen la majoria de lletres que se'ls presenten, amb una mitjana de gairebé 25 lletres. La diferència entre els resultats de la indagació inicial i la final és significativa, posant de manifest l'increment del coneixement de lletres per part dels alumnes ($Z= 4.11; p<.001$).

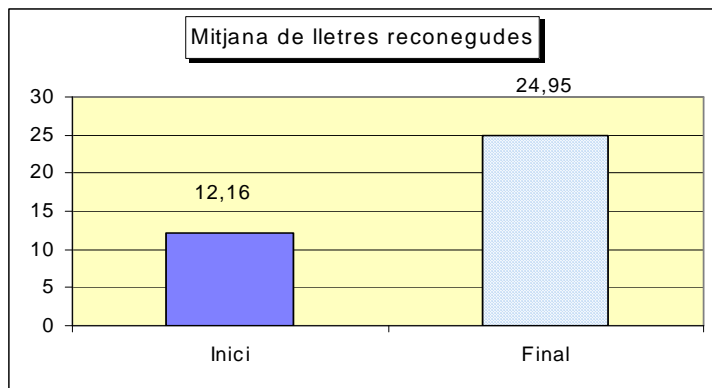


Figura 2c. Mitjana de lletres reconegudes a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN
n inici= 25; *n final*= 22

A la indagació inicial, sembla que el coneixement segmental i de lletres es reflecteix a les respostes que fan els alumnes en el *dictat* (Fig. 3c). Concretament, un 32% dels alumnes escriuen en un nivell sil·làbic-alfabètic o alfabètic (sumatori de les categories 4,5 i 6), mentre que un 36% són sil·làbics i un 32% realitzen una escriptura sense valor sonor convencional. A la indagació final la tendència es repeteix, i s'observa que els alumnes són capaços d'aprofitar els seus sabers fonològics i sobre les correspondències per representar gràficament tots els sons de les paraules. Així ho fan més del 77% dels alumnes –que són capaços d'identificar i representar consonants dobles i travades-, mentre que la resta ho fan en un nivell alfabètic (18,2%). Només un infant es troba en el nivell sil·làbic. El progrés dels alumnes en aquesta tasca, respecte els resultats de la indagació inicial, és significatiu ($Z = 3.96; p<.001$).

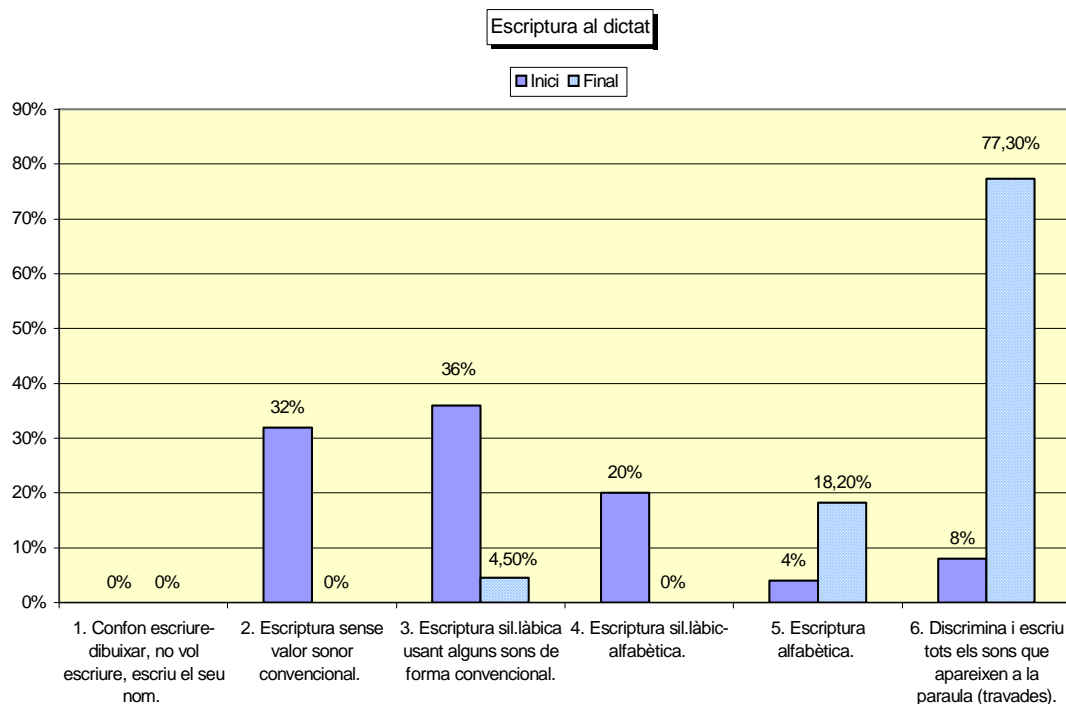


Figura 3c. Percentatge de respostes per a cadascuna de les categories d'escriptura al dictat a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN
n inici= 25; *n* final= 22

Pel que fa al nombre de *noms d'infants*²² (Taula 4c) que reconeixen varia, però tots els alumnes n'identifiquen com a mínim un, i hi ha quatre infants que reconeixen tots els noms dels companys de la seva classe. El promig de noms que reconeixen és de 2,92.

Taula 4c

*Resultats de la tasca de lectura de noms a la indagació inicial a l'aula ANSIN**

Mitjana de noms reconeguts	Percentatge de nens que reconeixen algun nom	Percentatge de nens que reconeixen tots els noms de nens de la classe inclosos a la llista
2,92	100%	16%

* *n*= 25

En el moment inicial, a l'hora de llegir un enunciat (Fig. 4c) es detecten conductes diverses. Així, trobem que la meitat dels alumnes atorguen un significat idiosincràtic a l'enunciat que se'ls mostra acompanyat d'una imatge (64%, sumatori dels nivells 1+2). Alguns d'aquests infants no coneixen les lletres del text però proven de dir allò que

²² Aquesta tasca només es va emprar a la indagació inicial, i per tant no s'ha calculat la T de Wilcoxon.

pensen que hi pot haver escrit (36%). D'altres reconeixen les lletres del text però també adopten aquesta estratègia (28%) –interpreten el text-. Un 16% de la classe s'apropa al text descodificant, però té dificultats per ajuntar els sons i produir una paraula que tingui sentit. Pocs infants arriben a llegir i comprendre el significat del text, un centrant-se en primer lloc en atribuir un significat idiosincràtic basant-se en la imatge i després ho acaba llegint (4%), i dos més llegint directament el text (8%).

A final de curs, aquesta tasca és realitzada amb èxit per gairebé la majoria dels alumnes. D'aquesta manera, un 77,3% assoleixen el significat i un 18,2% descodifiquen sense comprendre finalment què diu el text. L'avenç dels infants respecte el principi de curs és significatiu ($Z= 3.87; p<.001$).

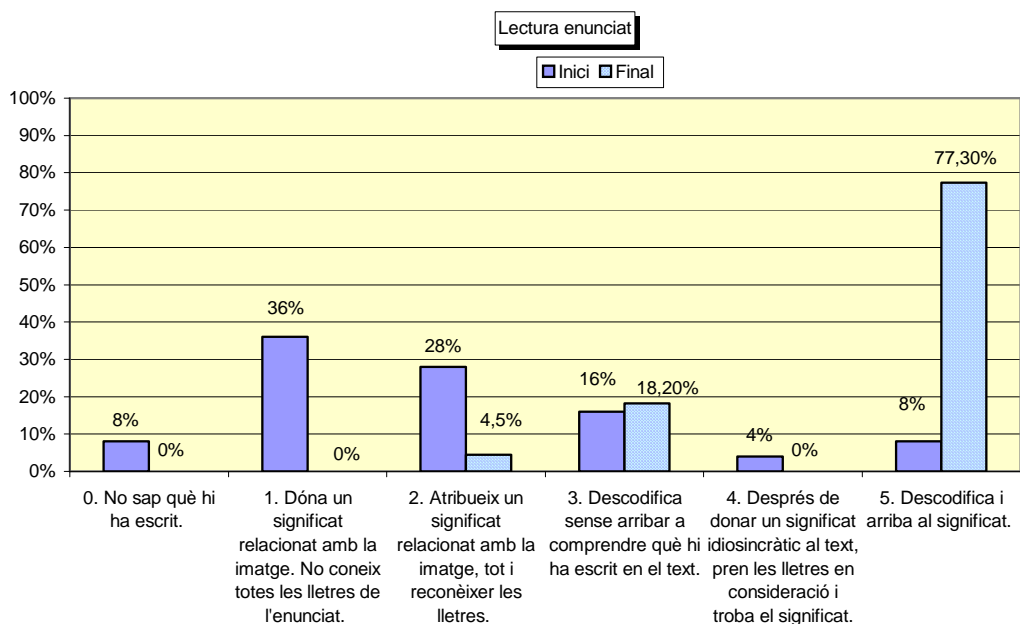


Figura 4c. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de l'enunciat a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN
n inici= 25; n final= 22

Les aproximacions a la lectura es matisen quan se'ls demana que *llegeixin paraules descontextualitzades* (Fig. 5c). A l'inici de curs el 32% de la classe tendeix a atribuir un significat idiosincràtic a les paraules que se'ls mostra. D'altres (20%) descodifiquen sense aconseguir trobar el significat i finalment un 36% dels infants llegeix alguna paraula de forma convencional.

A la indagació final en aquest grup classe s'arriba al sostre de la tasca, ja que el 95,5% dels infants descodifiquen i arriben a llegir alguna paraula. En aquesta tasca els alumnes també mostren un progrés significatiu en relació als resultats de la indagació inicial ($Z=3.36$; $p<.001$).

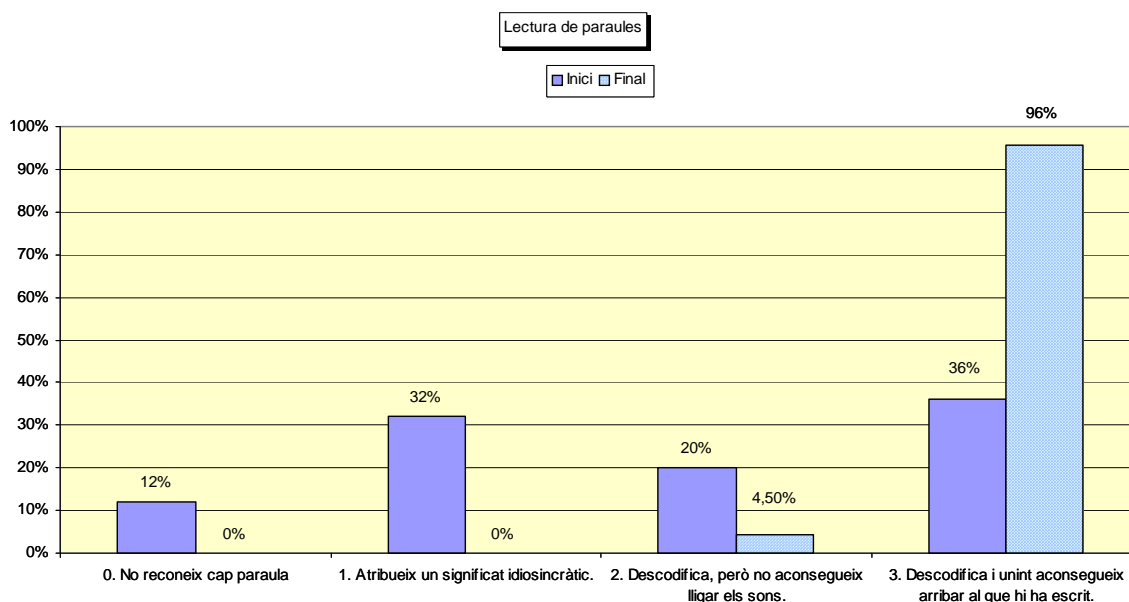


Figura 5c. Percentatge de respostes per a les categories de lectura de paraules a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN
 $n_{inici}=25$; $n_{final}=22$

Observant els resultats quan es comparen les diferents tasques a partir de la presa en consideració del nivell de segmentació fonològica (Taula 5c), a l'inici de curs es detecten les combinacions de coneixements dels alumnes. Els qui mostren una major capacitat de segmentar oralment (nivells 6 i 7) són també els qui utilitzen procediments per llegir més exitosos en la lectura de paraules. En canvi, quan se'ls mostra l'enunciat, el comportament que sobresurt en major mesura és el d'atribuir un significat idiosincràtic al text. A la vegada, aquests alumnes també coneixen més lletres i efectuen escriptures al dictat més evolucionades (sil·làbic-alfabètiques i alfabètiques). Els alumnes amb una menor capacitat de segmentar els sons oralment (nivells 1,2 i 3), utilitzen procediments basats en l'atribució idiosincràtica de significat als textos que se'ls demana de llegir. En general mostren un coneixement baix de lletres (mitjana de 8) i escriuen utilitzant les grafies de forma no convencional. En la categoria intermitja, quan els alumnes comencen a segmentar fonemes de l'interior de la paraula, s'observa

que alguns d'ells són capaços de llegir ja alguna paraula, mentre que en el cas de la lectura de l'enunciat, continuen emprant el procediment d'atribució d'un significat al text. Com pot apreciar-se, a l'inici de curs els alumnes adoptaven formes de llegir diferents depenent del tipus de text al qual es veien confrontats. Quan era un text amb una imatge, l'estratègia principal era atribuir algun significat plausible; i si es tractava d'un text descontextualitzat, s'esforçaven a descodificar i provar de llegir per comprendre què hi deia.

A la darrera indagació els resultats evidencien amb claredat que els infants que disposen de major nivell de coneixement fonològic (categories 6 i 7) són els qui efectuen les lectures de paraules i de l'enunciat, tenen més coneixement de lletres, i a més, escriuen identificant i representant tots o la gran majoria dels sons de les paraules dictades (83% dels infants si es prenen en consideració els percentatge de les dues categories mencionades). Els alumnes que segmenten en nivells inferiors (3 en total), poden en alguns casos llegir les paraules o descodificar-les, i davant de l'enunciat el procediment canvia una mica, ja que descodifiquen o bé atribueixen un significat idiosincràtic, però en cap cas arriben a conèixer què diu el text. El nombre de lletres reconegudes per aquests infants és una mica inferior al nombre que en reconeixen els qui fan segmentacions més acurades, i també succeeix el mateix amb l'escriptura al dictat.

Taula 5c

Comparacions, en percentatges, a partir del coneixement segmental a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN –tasques: lectura paraules; lectura enunciat; escriptura al dictat i reconeixement de lletres-.*

	Nivell fonològic		1 (síll.labes:ro-sa)		2 (intrasíll.labes: ro-o-sa)		3 (intrasíll.labes: ro-s-sa)		4 (fonemes final paraula: ro-s-a)		5 (r-o-sa)		6 (fonemes sense travades: tr-o-p-a)		7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)	
	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final	Inici	Final
Resultats lectura paraules	0. No reconeix cap paraula.	4					4		4				4			
	1. Atribueix un significat idiosincràtic	12		4			8						4			
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons					4			12	4,54			4			
	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.					4	9,09		8				20	27,27	4	59,09
Resultats lectura enunciat	0. No sap què hi ha escrit.						4						4			
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix les lletres.	16		4			8		8							
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui lletres.					4			8	4,54			12			
	3. Descodifica sense arribar a comprendre què hi ha escrit en el text.							9,09	8				4	9,09		
	4. Dóna un significat idiosincràtic, però considera les lletres i troba el significat.					4										
5. Descodifica i arriba al significat.	4											12	18,18	4	59,09	
M_0 · · · x	Dictat: 2 Lletres: 8,5		Dictat: 2 Lletres: 8		Dictat: 2/3 Lletres: 8,4	Dictat: 5 Lletres: 21	Dictat: 3 Lletres: 14,2	Dictat: 3 Lletres: 22			Dictat: 4 Lletres: 13,8	Dictat: 6 Lletres: 24,3	Dictat: 6 Lletres: 25	Dictat: 6 Lletres: 26,1		

Nota:* A les cel·les de la taula apareix el percentatge d'alumnes que utilitzava un procediment concret per llegir. Els valors que coincideixen amb el 15% d'alumnes o el sobrepassen es troben ressaltats en negreta. A la darrera fila es mostra la moda* corresponent a la tasca del dictat i la mitjana de lletres reconegudes.

n inici= 25; n final= 22

A la indagació inicial, les correlacions recolzen les relacions entre els coneixements dels infants que ja s'intuïen (Taula 6c). Les configuracions de coneixements que es mostren com a significatives ($p < .01$), apunten a que el nivell assolit en el *dictat* té a veure amb les habilitats de *segmentar* paraules, i també amb les *lectures de l'enunciat i la de paraules*. El *nombre de lletres* que reconeixen cau en el límit del nivell de significació de què ens hem dotat, indicant, possiblement una tènue relació amb la tasca del *dictat*.

Així mateix, en aquesta primera indagació, la tasca de *segmentació* sembla estar relacionada amb les dues lectures que els alumnes efectuen. Al seu torn, la *lectura de l'enunciat* correlaciona positivament amb el nombre de lletres que es reconeixen, la qual cosa resulta comprensible donades les característiques de la tasca, la qual requeria del coneixement de les grafies per comprendre el significat amb seguretat.

En canvi, la lectura de paraules no correlaciona significativament amb el nombre de lletres que els alumnes reconeixen, possiblement perquè, malgrat no reconèixer-ne moltes, hi havia alumnes que podien acabar llegint alguna/es paraules.

L'única tasca que no mostra correlacions significatives amb $p < .01$ és la de lectura de noms.

A final de curs s'observa una configuració general de coneixements que correlacionen significativament entre ells, per a les següents tasques: el *dictat*, el *nombre de lletres* reconegudes, la tasca de *segmentació* i la *lectura de l'enunciat*. És a dir, que, a semblança del que ocorria en un primer moment en aquest grup classe, el nivell d'escriptura al dictat té a veure amb els resultats de la tasca de segmentació, així com amb la resolució de la lectura en el context d'una imatge gràfica. Curiosament la tasca de segmentació correlaciona amb la lectura de l'enunciat però no amb la de paraules, com si els infants poguessin llegir paraules amb una certa independència del coneixement segmental de què disposin. Per contra, per arribar a llegir l'enunciat, disposar d'una major competència de caire fonològic, també ajuda.

Taula 6c

Correlacions Bivariades Rho d'Spearman per a la indagació inicial i final a l'aula ANSIN

Tasques	Indagació inicial (n=25)		Indagació final (n=25)	
	rho	p	rho	p
Segmentació - nombre lletres	.655	.001*	.544	.009*
Segmentació - dictat	.812	.000*	.748	.000*
Segmentació - lectura noms	.207	.322	--	--
Segmentació - lectura enunciat	.552	.004*	.748	.000*
Segmentació - lectura de paraules	.517	.008*	.332	.131
Nombre de lletres - dictat	.506	.010	.630	.002*
Nombre de lletres - lectura de noms	.417	.038	--	--
Nombre de lletres - lectura enunciat	.724	.000*	.630	.002*
Nombre de lletres - lectura de paraules	.468	.018	.208	.352
Dictat - lectura de noms	.076	.720	--	--
Dictat - lectura enunciat	.634	.001*	1	.000*
Dictat - lectura de paraules	.515	.008*	.494	.019
Lectura de noms - lectura enunciat	.413	.040	--	--
Lectura de noms - lectura de paraules	.252	.252	--	--
Lectura enunciat - lectura de paraules	.480	.015	.494	.019

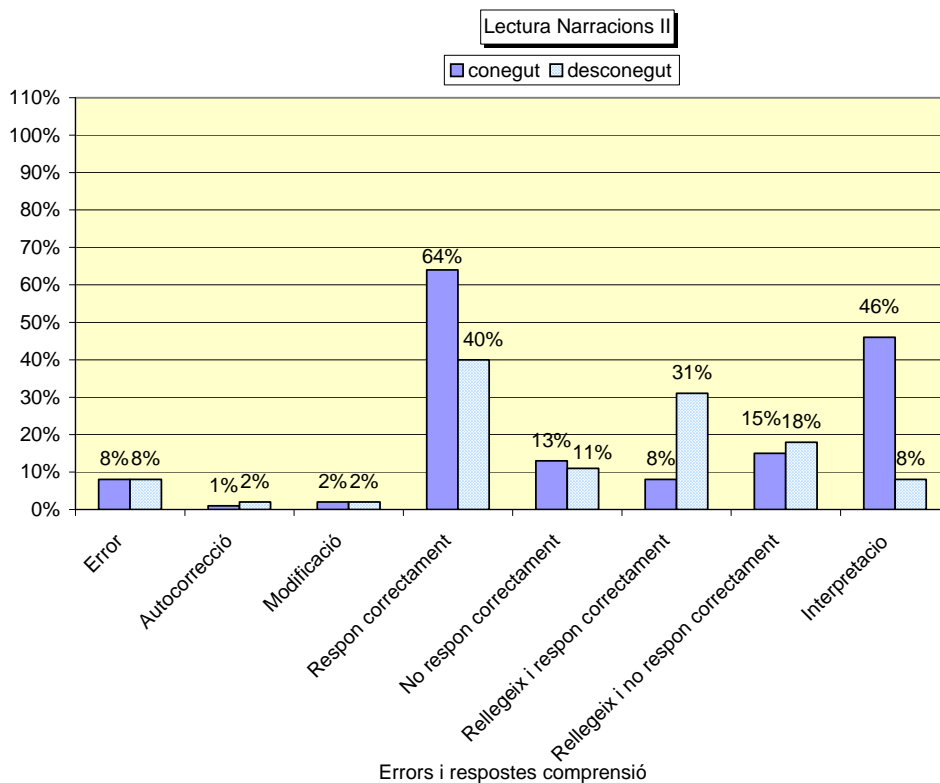
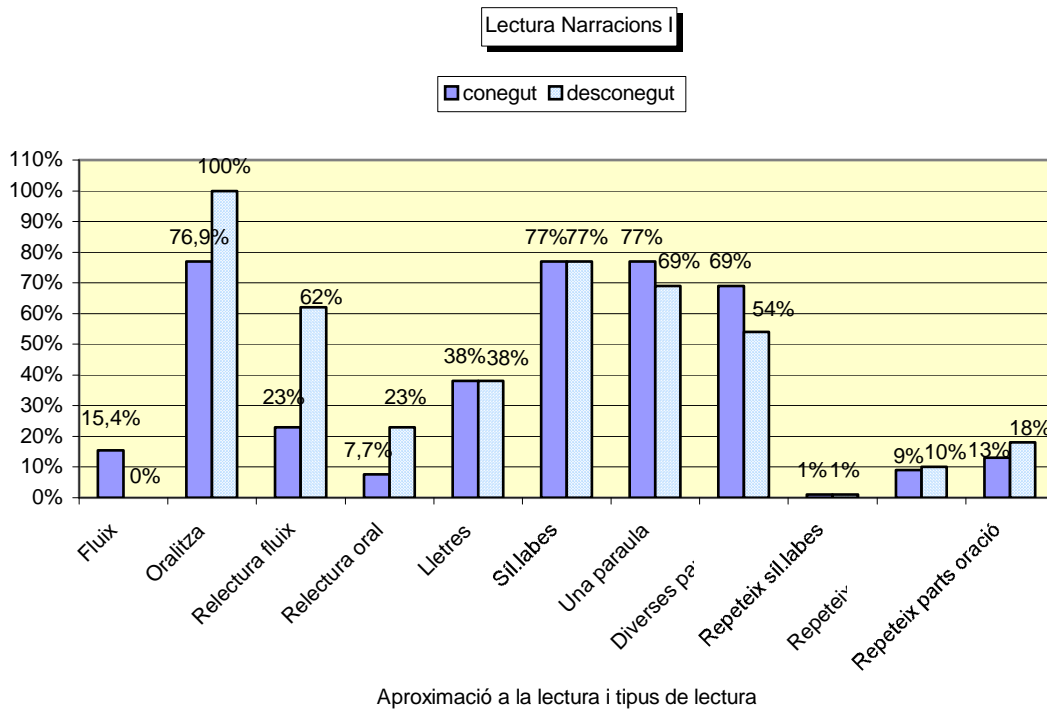
Notes: rho: Valor del coeficient de correlació de Spearman

p: Nivell de significació (*p<.01)

Tasques complementàries²³

Més detalls de com llegeixen els alumnes (n= 13) s'obtenen de les lectures de les narracions (Fig. 6c i 7c) coneguda i desconeguda. L'aproximació d'una nombrosa part d'aquests alumnes a la lectura d'aquests dos textos és oral. En el cas del text desconegut més de la meitat dels alumnes que fan la tasca rellegeixen en silenci per poder respondre a les qüestions que se'ls plantegen. En la lectura que desenvolupen oralitzen tota mena d'unitats, des de lletres soles, fins a dir la paraula en síl·labes, i també hi ha alumnes que llegeixen paraules senceres i grups de paraules de manera fluïda. Per altra banda s'observa que alguns infants porten a terme repeticions de paraules o bé de parts d'oracions tant en el conte conegut com en el desconegut. S'autocorregeixen una mica més en la narració desconeguda, i responen més directament en el cas del conte conegut que en el desconegut, on han d'efectuar més relectures. En canvi, hi ha més respostes incorrectes degudes a les interpretacions que els infants fan a la lectura de la història coneguda que en la desconeguda.

²³ Les situacions que es van plantejar dins d'aquest apartat només es va emprar a la indagació inicial, i per tant no s'ha calculat la T de Wilcoxon.



Figures 6c i 7c. Percentatges de resposta per a cadascuna de les categories a la lectura de la narració coneguda i desconeguda a la indagació final a l'aula ANSIN n= 13

L'escritura de la part del *conte* (Taula 7c) mostra que alguns dels infants tendeixen a escriure algunes construccions complexes i comencen a tenir en compte les separacions gràfiques entre les paraules, malgrat que també hi ha hiper i hiposegmentacions. Així mateix comencen a respectar algunes de les convencions del català (en un 71% de les paraules escrites).

Taula 7c

Mitjana o moda i desviació estàndard de la tasca d'escritura de part del conte de la Caputxeta a la indagació final a l'aula ANSIN

(n=21)	Paraules	Construc. senzilles	Hiposeg./ Hiperseg. (Moda)	Recursos narratius	Construc. complex.	Paraules convencional	Paraules no convencional
Mitjana	9,905	1,619	1	0,48	0,47	7,04	2,9
DE	5,09	1,12	0,62	0,36	0,59	5,25	2,14

La funció de la lectura i el coneixement sobre els procediments

Pel que respecta al coneixement metalingüístic i metacognitiu (Taules 8c i 9c), al qüestionar-los sobre *per què els pot servir llegir*, la resposta més mencionada és per “aprendre a llegir” (33%). Quan se’ls demana *com ho fan per llegir*, les respostes estan molt repartides, i en un 24% dels casos indiquen que es “fixen en les lletres i els dibuixos”, i en la mateixa proporció diuen que ho fan fonamentalment “fixant-se en les lletres”. En el moment de respondre per parelles a *què cal fer per llegir*, totes les parelles diuen que cal “aprendre les lletres” (34%) i “ajuntar-les” (34%), i finalment un 15% diu que per llegir cal “fer diferents coses” -llegir en veu baixa primer, i després en veu alta; escriure i després llegir-. Si no saben com escriure o llegir una paraula demanen “ajut a l’adult” (56%) i “tornen a llegir” en alguns casos (28%).

Taules 8c i 9c

Percentatges de resposta a les preguntes sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu a la indagació final a l'aula ANSIN

Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?*(n=20)	Què fas per llegir? Com ho fas? En què et fixes? (n= 17)	Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar? (n= 19)			
Aprendre a llegir	33%	Dibuixos i lletres	24%	Pensar	15%
Aprendre a escriure	20%	Lletres	24%	Tornar a llegir	28%
Comprendre, entendre, saber què diu	8%	Paraules	10%	Buscar un referent	0%
Aprendre lletres	13%	Procés	14%	Demandar ajuda a un adult	56%
Aprendre "d'altres coses"	13%	Pensar	10%	Demandar ajuda amic	0%
Aprendre	13%	Oralitzar	19%	Demandar ajut	0%
		Fixar-se model	0%	No ho sap	0%

*Opcions de resposta amb un valor superior al 25% -el promig d'alumnes que van respondre a les diferents qüestions és de 19, de manera que el 25% recull les respostes donades per 5 alumnes-.

Què cal fer per llegir?*

Fixar-se lletres	33%
Lletres juntes	37%
Tenir contes	4%
Anar a l'escola	11%
Suposa fer diverses coses	15%

* Valors superiors a 15%. El nombre de parelles que respongué a les qüestions fou de 10. És per aquest motiu que s'ha escollit aquest percentatge, ja que representa que per a un 15%, havien de donar aquesta resposta un mínim de 4 de les parelles.

Fins aquí hem presentat els resultats corresponents a cadascuna de les aules. Un cop caracteritzades, procedim a presentar les anàlisis que s'han portat a terme considerant les dades de forma conjunta. Tornarem a referir-nos a les aules quan atenguem a l'objectiu 3.

6.2.1.2. Resultats relatius a la relació que s'estableix entre el coneixement fonològic i els procediments que els infants utilitzen per llegir

Amb l'objectiu de matisar les relacions que s'estableixen entre el nivell de coneixement fonològic i la resolució de les diferents tasques de lectura i d'escriptura que porten a terme el global dels alumnes participants, es comparen els resultats obtinguts a les tasques emprades tant a la primera com a la darrera de les indagacions -és a dir, considerant les mesures preses de cadascun dels infants, una per a l'inici de curs i l'altra

corresponent al final de curs-. A partir del grau de *coneixement segmental* que mostren (Taules 10a i 10b), s'indiquen la freqüència relativa i el percentatge dels diferents tipus de lectures assajades pels alumnes (*enunciat i paraules*), la moda a la tasca *d'escriptura al dictat* (perquè es tracta d'una mesura més ajustada a les dades categorials) i la mitjana de *lletres* reconegudes.

En primer lloc, i abans d'iniciar la descripció més detallada de les dades corresponents a cada indagació, comentem aquells aspectes que sobresurten a nivell general. Així s'observa que, entre la primera i la segona indagació, el coneixement dels infants sobre les lletres gairebé es duplica, independentment del nivell de segmentació fonològica que portin a terme. Aquest fet succeeix en la majoria dels casos, amb excepció d'aquells infants que presentaven un nivell de coneixement segmental més elevat a la indagació inicial i al mateix temps reconeixien un nombre considerable de lletres, ja que es mantenen en les categories més elevades i assoleixen el sostre d'aquestes dues tasques. De forma similar, també el nivell d'escriptura al dictat augmenta i esdevé alfabètic fins i tot en els nivells de segmentació més baixos –corresponents a aïllar síl·labes o intrasíl·labes-. Cal tenir present, però, que el valor que representa el dictat és la moda, de manera que hi poden haver infants que presentin actuacions diferenciades que no queden reflectides a les taules.

D'altra banda, si atenem als resultats obtinguts en els dos moments d'indagació pel que respecta a la combinació del nivell fonològic i l'aproximació a la lectura de diferents textos, es pot observar que en el nivell més elevat, corresponent a la segmentació completa de les paraules (*nivell 7*), els infants tendeixen a llegir tant les paraules descontextualitzades, com l'enunciat acompanyat d'una imatge. Igualment aquests nens i nenes disposen d'un coneixement de lletres elevat i fan una escriptura alfabètica.

Taula 10a

Resultats corresponents al global dels alumnes per a les tasques emprades a la indagació a l'inici de curs, amb freqüències i percentatges per a les lectures, moda per a l'actuació al dictat i mitjana del nombre de lletres reconegudes***

Nivell fonològic		1 (síll.labes: ro-sa)	2 (intrasíll.labes : ro-o-sa)	3 (intrasíll.labes: ro-s-sa)	4 (fonemes final paraula: ro-s-a)	5 (fonem inici: r-o-sa)	6 (fonemes sense travades ni dobles: tr-o-p-a)	7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)
Resultats lect. paraules ind. inicial	0. No reconeix cap paraula.	6/17= 35%	2/3=66,6%	3/9=33,3%	3/15=20%			
	1. Atribueix un significat idiosincràtic	6/17= 35%		4/9=44,4%	2/15=13%		3/18=16,6%	
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons	2/17=11,7%		1/9=11,1%	4/15=26,6%	1/1=100%	6/18=33,3%	
Resultats lectura enunciat indagació inicial	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.	3/17= 17,6%	1/3=33,3%	1/9=11,1%	6/15=40%		9/18=50%	1/6=16,6%
	0. No sap què hi ha escrit.	3/17= 17,6%		3/9=33,3%	3/15=20%		1/18=5%	
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix totes les lletres de l'enunciat.	13/17= 76,4%	2/3=66,6%	4/9=44,4%	5/15=33%		2/18=11,1%	
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes.			1/9=11,1%	2/15=13%		5/18=27,7%	
	3. Descodifica sense arribar a comprendre què hi ha escrit en el text.	1/17=5,8%			4/15=26%	1/1=100%	6/18=33,3%	
Resultats lectura enunciat indagació inicial	4. Després de donar un significat idiosincràtic, considera les lletres i troba el significat.		1/3=33,3%	1/9=11,1%				
	5. Descodifica i arriba al significat.				1/15=6%		4/18=22,2%	6/6=100%
M _o		Dictat: 2 *	Dictat: 2	Dictat: 2	Dictat: 2	Dictat: 4	Dictat: 4	Dictat: 6
· i x		Lletres: 7,94**	Lletres: 9	Lletres: 8,33	Lletres: 11,9	Lletres: 21	Lletres: 17,1	Lletres: 24

Percentatge més elevat d'alumnes que empen un procediment concret a l'hora de llegir.

* Moda; ** Mitjana; ***n inicial: Sintètica, 20; Analítica, 24; Analítico-Sintètica, 25

Taula 10b

Resultats corresponents al global dels alumnes per a les tasques emprades a la indagació del final de curs, amb freqüències i percentatges per a les lectures, moda per a l'actuació al dictat i mitjana del nombre de lletres reconegudes***

Nivell fonològic		1 (síl.labes:ro-sa)	2 (intrasíl.labes: ro-o-sa)	3 (intrasíl.labes: ro-s-sa)	4 (fonemes final paraula: ro-s-a)	5 (fonem inici: r-o-sa)	6 (fonemes sense travades ni dobles: tr-o-p-a)	7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)
Resultats lect. paraules inda. final	0. No reconeix cap paraula.	1/3= 33%						
	1. Atribueix un significat idiosincràtic			1/8=12,5%				
	2. Descodifica, però no aconseguix lligar els sons	1/3= 33%		2/8=25%	2/6=33,3%		4/20=20%	
	3. Descodifica i unint aconseguix arribar al que hi ha escrit.	1/3= 33%		5/8=63%	4/6=66,6%		16/20=80%	27/27=100%
Resultats lectura enunciat indagació final	0. No sap què hi ha escrit.							
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix totes les lletres de l'enunciat.	1/3= 33%		1/8=12,5%				
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes.			3/8=37,5%	2/6=33,3%		1/20=5%	
	3. Descodifica sense arribar a comprendre què hi ha escrit en el text.			2/8=25%			6/20=30%	
	4. Després de donar un significat idiosincràtic, considera les lletres i troba el significat.							
	5. Descodifica i arriba al significat.	2/3=66,6%		2/8=25%	4/6=66,6%		13/20=65%	27/27=100%
M _o		Dictat: 2/4/5*		Dictat: 3/5	Dictat: 5		Dictat: 5	Dictat: 6
x		Lletres: 16**		Lletres: 17,6	Lletres: 21		Lletres: 23,3	Lletres: 26,5

Percentatge més elevat d'alumnes que empran un procediment concret a l'hora de llegir.

* Moda; ** Mitjana; ***n final: Sintètica, 20; Analítica, 22; Analítico-Sintètica, 22

Contràriament, les conductes més habituals en els aprenents que segmenten en *síl·labes* (1) consisteixen en, o bé dir que no poden llegir paraules aïllades, o bé atribuir significats inventats, tant en el cas de les paraules com de l'enunciat. Malgrat aquesta tendència general, també hi ha alguns infants –tant en la primera com en la segona de les indagacions- que arriben a llegir alguna paraula o assajar-ne la seva descodificació. Si bé a l'inici de curs els infants que estan en aquest nivell de coneixement segmental disposaven d'un coneixement de lletres reduït ($x = 7,94$), i escrivien de forma no convencional, a final de curs disposen d'un major coneixement de les lletres, i en l'escriptura continuen mostrant resultats dispersos.

Pel que respecta als nivells de coneixement fonològic que resten entremig, si anem des de les segmentacions intrasil·làbiques vers a les que són fonèmiques, destaquen les següents característiques.

A la indagació inicial, en els nivells de segmentació *intrasil·làbics* (2 i 3), els infants acostumen a adoptar unes aproximacions similars a les que presentaven els aprenents que segmentaven sil·làbicament –*nivell 1*-. D'aquesta manera atribueixen significats idiosincràtics tant a les paraules que se'ls proposa de llegir com a l'enunciat. Els seus coneixements de lletres i la seva escriptura al dictat també s'hi assemblen –la moda es manté en el nivell d'escriptura amb valor sonor no convencional-.

En canvi, a finals de curs, no s'identifiquen segmentacions del *nivell 2*, i en la segmentació intrasil·làbica del *nivell 3*, els comportaments lectors es diversifiquen. Així, gran part dels infants tendeixen a poder llegir alguna de les paraules fora de context, mentre que, davant d'un text acompanyat d'una imatge, atribueixen un significat inventat malgrat reconèixer-ne les lletres, o descodifiquen i en uns casos arriben a comprendre el que diu el text, mentre que en d'altres no saben què hi posa.

En el moment en què els aprenents comencen a segmentar de manera més específica els finals de paraula (*nivell 4*), a l'inici de curs, els comportaments predominants en la lectura de paraules descontextualitzades varien respecte a les anteriors categories. Així, els infants s'aproximen majoritàriament a llegir aquest material intentant descodificar. D'aquests, alguns arriben a assolir el significat de la paraula, mentre que d'altres no aconsegueixen unir els sons. Pel que respecta a la lectura de l'enunciat, aquesta es resol en primer terme atribuint un significat inventat, possiblement perquè el coneixement de

lletres de què disposen és encara reduït i es recolzen en la imatge, i també hi ha un 26% dels infants que llegeixen, i d'altres que no donen cap resposta.

A la darrera indagació, i pel que respecta a aquest nivell, els comportaments davant la lectura de paraules descontextualitzades consisteixen en llegir la paraula o bé descodificar-la sense aconseguir-la llegir; i, a diferència del moment inicial, la lectura de l'enunciat es resol majoritàriament llegint el text i comprnent el significat, o bé atribuint-li un significat idiosincràtic. Cal indicar que a final de curs, els infants que es troben en aquest nivell poden escriure ja alfabèticament (de forma general) i coneixen una mitjana de 21 lletres.

La categoria referent a la capacitat de segmentar la primera part de la paraula en fonemes (*nivell 5*) va comptar tan sols amb un infant, identificat a principi de curs -defet Vernon (1998) tampoc va identificar gaire segmentacions que es corresponguessin amb aquesta categoria-. Si bé aquest infant era capaç de descodificar quan es trobava davant dels materials escrits (contextualitzats o sense contextualitzar), no va aconseguir assolir el significat dels textos que se li mostraven.

Finalment, d'aquells nens i nenes que a principi de curs segmentaven en fonemes exceptuant les consonants travades (*nivell 6*), la meitat aconseguien llegir de forma propera a la convencional les paraules descontextualitzades que se'ls mostraven, mentre que un terç descodificava i no arribava a unir els sons per comprendre el significat. Quan aquests mateixos infants es trobaven davant d'un enunciat acompanyat d'una imatge, les respostes es diversificaven. Així, mentre que un 33% assajava de descodificar però no aconseguia comprendre què deia el text; d'altres (un 27,7%) atribuïen un significat inventat tot i reconèixer-ne lletres; i finalment hi havia alguns alumnes (22%) que podien llegir i comprendre el significat. Pel que respecta al dictat, els infants pertanyents a aquest nivell segmental escrivien de forma predominantment sil·làbic-alfabètica i reconeixien una mitjana de 17,1 lletres.

A finals de curs, i a la tasca de lectura de paraules, malgrat que augmenta el nombre d'infants que en llegeixen (80%), encara hi ha un 20% de nens i nenes que continua descodificant sense saber com unir els sons resultants i per tant no aconsegueixen identificar el significat. I en el cas de la lectura de l'enunciat, succeeix quelcom similar. Tot i que gairebé més de la meitat aconsegueix llegir-lo (65%), hi ha un grup que descodifica i no arriba a comprendre què hi diu (30%), i també hi ha un alumne que

atribueix un significat idiosincràtic tot i reconèixer-ne les lletres. En aquest moment, la mitjana de lletres reconegudes s'incrementa a 23,3 i l'escriptura al dictat tendeix a ser alfabètica.

6.2.1.2.1. Ús diferenciat del coneixement fonològic i de lletres per llegir textos diferents i per escriure

Les dades generals analitzades en l'apartat anterior ens han permès identificar algunes tendències en les relacions que s'estableixen entre diferents sabers. En aquest apartat pretenem observar amb major deteniment si es fa un ús diferencial del coneixement segmental o fonològic i de lletres per resoldre determinades situacions de lectura, així com per escriure. Amb aquesta finalitat s'han identificat aquells infants que, malgrat disposar de coneixement fonològic que els permet començar a segmentar en fonemes –a partir de la categoria 4 fins a la 7-, van utilitzar estratègies que no feien intervenir –almenys en la seva primera aproximació al text que se'ls mostrava- aquest coneixement en algun (o tots) els textos que se'ls va proposar de llegir²⁴.

²⁴ Han quedat exclosos d'aquesta comparació aquells infants que deien que no volien llegir o que no llegien algun dels textos que se'ls mostrava. Així mateix, tampoc s'han inclòs els alumnes que descodificaven davant dels dos tipus de text que se'ls van presentar, ja que es considera que van emprar el seu coneixement fonològic i sobre les lletres per aproximar-se al text com a estratègia privilegiada, tot i no aconseguir, finalment, comprendre el significat del mateix. Comportaments com els que acabem de descriure s'identifiquen, com es detalla a la següent taula (Taula 11a), a principi i a finals de curs.

Taula 11a

Caracterització dels alumnes amb nivell de coneixement segmental elevat, que enfront de determinats textos utilitzen la descodificació sense aconseguir comprendre el significat del text

Niv. Coneix. Segemen.	Patró lectura	Nº de nens	Nivell dictat
4	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 3. Descodifica sense comprendre què hi ha escrit en el text.	1	Sil.làbic (3)
5	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 3. Descodifica sense comprendre què hi ha escrit en el text.	1	Sil.làbic-Alfabètic(4)
6	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 3. Descodifica sense comprendre què hi ha escrit en el text.	2	Sil.làbic-Alfabètic(4)
Final de curs			
6	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 3. Descodifica sense comprendre què hi ha escrit en el text.	3	Sil.làbic-alfabètic(4) Alfabètic(5) Travades(6)

Les taules 11b i 11c mostren, per a la indagació inicial i final, el nivell de segmentació dels alumnes, el patró més característic de la lectura dels dos textos (descontextualitzat un d'ells i en el context d'una imatge l'altre), el nombre total d'infants que adopten comportaments distints depenent del text que llegeixen i el tipus d'escriptura que elaboren.

Com es pot observar, el nombre d'alumnes que responen als criteris de què ens hem dotat és escàs (6/69 a la indagació inicial i 3/64 a la final). Malgrat això, s'observen algunes tendències. En la majoria dels casos, els infants varien d'estratègia d'aproximació al text escrit depenent de si aquest consisteix en una paraula descontextualitzada o en un text situat al costat d'una imatge concreta. S'observa que, enfront de la tasca de lectura de paraules, els infants que tenen un coneixement segmental que els permet descompondre en fonemes, i que, al mateix temps els facilita atendre a les correspondències fonogràfiques, utilitzen aquests sabers mitjançant el recurs a la descodificació –podent assolir o no el significat del que hi ha escrit-. En canvi, quan es troben enfront d'un text acompanyat d'una imatge, la primera aproximació que fan consisteix a atribuir un significat concret, malgrat que a posteriori, es pugui observar que reconeixen alguna o totes les lletres que conformen l'enunciat. Així mateix, sembla que no saben com integrar aquest reconeixement de totes o gairebé totes les grafies que componen l'enunciat, ja que no varien la seva resposta malgrat se'ls faci entrar en conflicte. Els infants que adopten aquestes aproximacions diferenciades varien en el seu nivell de coneixement fonològic i en el nivell d'escriptura que assolixen. Malgrat trobem algun infant alfabètic en la indagació inicial, gran part dels alumnes escriuen en un nivell sil·làbic-alfabètic –és a dir, en alguns casos representen les síl·labes amb un sol grafema, mentre que en d'altres casos són capaços de representar tots els grafemes que la componen-, tant en la indagació inicial com en la final.

Taula 11b

Caracterització dels alumnes amb nivell de coneixement segmental elevat, que enfront de determinats textos utilitzen procediments de lectura diferents i el seu nivell d'escriptura al dictat a la indagació inicial

Nivell Coneix. Segemen.	Patró lectura	Nº de nens	Nivell dictat
4	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic (3)
6	1. Atribueix un significat idiosincràtic (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic-Alfabètic (4)
6	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic-Alfabètic (4)
6	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit. (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	2	Sil.làbic-Alfabètic (4)
6	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Alfabètic (5)

Taula 11c

Caracterització dels alumnes amb nivell de coneixement segmental elevat, que enfront de determinats textos utilitzen procediments de lectura diferents i el seu nivell d'escriptura al dictat a la indagació final

Nivell Coneix. Segemen.	Patró lectura	Nº de nens	Nivell dictat
4	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic (3)
4	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic-Alfabètic (4)
6	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons (paraules) 2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui la primera lletra o fins i tot totes. (text acompanyat d'imatge)	1	Sil.làbic-Alfabètic (4)

6.2.1.3. Resultats relatius a la relació que s'estableix entre el coneixement segmental dels alumnes, l'ús que en fan al llegir i el seu coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre la lectura.

Seguint amb l'anàlisi detallada de les dades considerades en la seva globalitat, per explorar si els alumnes que tenien un grau de coneixement segmental elevat i en feien ús per establir correspondències i llegir de forma convencional donarien unes respostes més complertes i elaborades a les qüestions sobre els procediments que empren per llegir i els usos i funcions de la lectura, enfront dels alumnes que, tot i tenir un elevat nivell de coneixement fonològic no en sabessin fer ús a l'hora de llegir, es va procedir a identificar aquests dos grups d'alumnes. Per una banda es van seleccionar aquells infants que havien segmentat les paraules en fonemes –aïllant en alguns casos fins i tot les travades (nivells 6-7)-, d'aquells altres que havien fet unes segmentacions menys acurades (inferiors al nivell 6). Seguidament es van identificar, dins del grup amb uns sabers fonològics més elevats, els infants que havien portat a terme lectures diferents. Amb aquest procediment vam aconseguir distingir dos subgrups:

- alumnes amb una capacitat segmental elevada (categories 6 i 7) que van llegir de forma convencional els dos tipus de text (CF elevat - L convencional); n= 41;
- alumnes amb coneixement fonològic elevat (categoria 6) que no aconseguen llegir algun dels materials que se'ls presentava –tot i que podien descodificar- (CF elevat – L convencional i/o descodificació). D'aquests infants, alguns llegien paraules (2/6), mentre que d'altres descodificaven tant enfront de paraules com de l'enunciat. En tots els casos, per tant, davant de l'enunciat descodificaven però no aconseguen comprendre el seu significat; n = 6.

Les descripcions dels dos subgrups posen en evidència que els seus components disposaven de coneixement fonològic elevat i, contràriament a les nostres expectatives, el feien servir per descodificar, malgrat que no tots eren capaços de llegir de forma convencional.

Els resultats que s'obtenen quan s'atén a les seves respostes a les qüestions sobre procediments, i usos i funcions de la lectura (Taula 12), apunten algunes tendències, si bé el tamany dels subgrups obliga a que els resultats siguin llegits amb molta precaució.

Taula 12

Percentatge de respostes prenent en consideració els resultats conjunts dels tres grups-classe, en funció del nivell de coneixement segmental i el tipus de lectura que porten a terme²⁵

1. Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?	CF elevat L convenc. (n=41)	CF elevat L i/o descodif. (n= 6)
Aprendre a llegir	27%	14%
Aprendre a escriure	12%	14%
Comprendre, entendre, saber què diu	6%	0%
Aprendre lletres	13%	<u>29%</u>
Aprendre "d'altres coses"	<u>37%</u>	<u>29%</u>
Aprendre	8%	14%

2. Què fas per llegir? Com ho fas? En què et fixes?	CF elevat L convenc. (n= 38)	CF elevat L i/o descodif. (n= 6)
Dibuixos i lletres	20%	25%
Lletres	<u>41%</u>	25%
Paraules	4%	0%
Procés	20%	<u>38%</u>
Pensar	4%	13%
Oralitzar	9%	0%
Fixar-se model	2%	0%

3. Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar?	CF elevat L convenc. (n=38)	CF elevat L i/o descodif. (n= 6)
Pensar	16%	18%
Tornar a llegir	14%	<u>27%</u>
Buscar un referent	8%	9%
Demandar ajuda a un adult	<u>46%</u>	18%
Demandar ajuda amic	10%	18%
Demandar ajut	6%	9%
No ho sap	0%	0%

Si atenem a les categories que aglutinen un major percentatge de resposta, quan es demana *per què serveix llegir*, s'observa que els alumnes que porten a terme unes lectures properes a les convencionals assenyalen en major mesura que llegir els permet "aprendre d'altres coses, continguts diversos". Pel que respecta als infants que no

²⁵ No es va calcular la X^2 , ja que no es complia la condició que les freqüències esperades per a cadascuna de les categories de resposta fos ≥ 5 .

aconsegueixen llegir tots els materials, malgrat descodificar, les seves respostes es reparteixen. Coincideixen amb el grup anterior en considerar que llegir serveix per “aprendre d’altres continguts”, però també assenyalen que és útil per “aprendre lletres”. Pel que respecta a *les accions* que diuen portar a terme per llegir, els qui llegeixen convencionalment, diuen que “es fixen en les lletres”, mentre que els qui encara tenen algunes dificultats per comprendre l’escrit mostren una visió de la lectura com a “procés”, en el qual és important “llegir, escriure, rellegir”.

Quan se’ls demana què fan quan tenen alguna dificultat per llegir, la categoria que aglutina un major percentatge de respostes en el cas dels nens que llegeixen els materials que se’ls mostren és “demandar ajuda a un adult”. Els infants del subgrup que descodifica però no aconsegueix entendre el significat d’alguns dels textos mostrats indica, en un 27% dels casos que “torna a llegir”.

6.2.1.4. *Resum dels resultats corresponents a l’objectiu 2*

La primera qüestió a la qual hem intentat donar resposta en relació a l’objectiu 2 feia referència a la possibilitat d’identificar nivells de coneixements diversos a cadascuna de les aules, i al mateix temps, si es detectaven configuracions de coneixements específiques.

Els resultats més importants per a cadascun dels grups participants els presentem en taules resum en les quals es podran observar les categories de resposta que han aglutinat al voltant del 60% del grup classe i les mitjanes de les tasques que eren de naturalesa quantitativa, tant per a la indagació inicial com final.

Taula 13

Resum dels principals resultats obtinguts pels alumnes de l’aula SIN a la indagació inicial i final

Categories ordenades Mitjanes (x)	SIN	
	<i>Inici</i>	<i>Final</i>
Segmentació	1. Síllabica (40%) 4. Aïlla darrers sons paraula (25%)	6. Tots els sons de la paraula (35%) 4. Aïlla darrers sons paraula (20%)
Lletres	x= 8.5	x= 22.4
Dictat	3. Sil·làbic convencional (45%) 2. Escriitura valor sonor no convencional (35%)	5. Alfabètic (55%) 6. Travades (25%)

Coneixements implicats en la lectura

Tasques complementàries de lectura i escriptura La funció de la lectura i el coneixement dels procediments Correlacions ($Rho = p \leq 0.01$)	Lect. noms	$x = 1$ nom reconegut	
	Lect. enunciat	1. Signific. idiosincràtic no reconeix lletres (50%) 0. No sap què hi ha escrit (35%)	5. Descodifica i arriba significat (90%)
	Lect. paraules	3. Descodifica i arriba al significat (40%) 1. Atribueix significat idiosincràtic (30%)	3. Descodifica i arriba al significat (90%)
	Narració coneguda		Lectura oral Sil·labes Respostes correctes (51%. Total: 76%)
	Narració desconeguda		Lectura oral Sil·labes Respostes correctes (40%. Total: 70%)
	Conte		$x = 10.6$ paraules x paraules convencionals = 7,87 (74%)
	Serveix llegir?		Per aprendre a llegir i aprendre lletres
	Què cal fer/fixar-se per llegir?		Dibuixos i lletres/lletres
	Dificultat, què fer?		Demandar ajuda a adult
	Què cal fer per llegir –parelles-		Fixar-se lletres, ajuntar-les, anar a l'escola
	No s'identifiquen correlacions significatives	Nombre de lletres + segmentació + dictat	

Com es pot observar a la Taula 13, podríem descriure el “perfil” que tindria un aprenent mig²⁶ de l'aula **sin-tè-tica**, dient que a l'inici de curs sabia segmentar paraules de forma sil·làbica i escrivia també sil·làbicament representant els sons de forma convencional.

La mitjana de lletres que reconeixia era d'un 8.

Pel que respecta a les tasques de lectura, encara que només identificués un nom de nen o nena, podia llegir ja algunes paraules, sempre i quan en reconegués les lletres. En el cas que no les conegués i el text estigués acompanyat d'una imatge, tendia a atorgar un significat idiosincràtic.

²⁶ L'intent de dibuixar aquest perfil respon a la finalitat de facilitar la lectura i comprensió dels trets característics de cadascuna de les aules, i en aquest sentit, malgrat que assumim que fer una extrapolació és qüestionable i pot resultar simplista, ens sembla la solució més acceptable.

A finals de curs reconeixia una mitjana de 24,4 lletres, podia aconseguir segmentar tots els sons de les paraules –exceptuant les travades-, i la seva escriptura al dictat era alfabètica. En aquest moment llegia tant paraules descontextualitzades com acompanyades per imatges, i possiblement també llegia narracions, en veu alta, vocalitzant les síl·labes i fent relectures posteriors per respondre a les preguntes sobre el text. Al demanar que escrigués part d'un conte, efectuava hipo i hipersegmentacions, i escrivia un percentatge considerable de paraules (74%) de forma convencional.

En preguntar-li sobre la funció de la lectura deia que li permetia llegir i aprendre lletres, que quan tenia dificultats preguntava a l'adult, i que per llegir es necessita considerar els dibuixos i les lletres. En companyia d'un altre infant afegia que cal ajuntar les lletres per poder llegir –procediment que semblava emprar efectivament quan llegia- i que anar a l'escola també ajuda.

A nivell del grup-classe, s'identifica una configuració de coneixements que correlacionen entre sí a la indagació final: la capacitat de segmentació, l'escriptura al dictat i el reconeixement de lletres.

Taula 14

Resum dels principals resultats obtinguts pels alumnes de l'aula AN a la indagació inicial i final

Moda i Mitjanes (x)	AN	
	<i>Inici</i>	<i>Final</i>
Segmentació	6. Tots els sons de la paraula (37.5%) 7. Aïlla travades= 1. Síllabica (20,08%)	7. Sons travats (50%) 6. Tots els sons de la paraula (31,8%)
Lletres	x=17.21	x=22.73
Dictat	5. Alfabètica = 2. Sense valor sonor convencional (25%) 4. Sil.làbic-alfabètica (20%)	6. Travades (54.5%) 5. Alfabètica (18%)
Lect. noms	x= 4.75 noms	
Lect. enunciat	5. Descodifica i arriba al significat (33.3%) 3. Descodifica i no comprèn= 1. Signific. idiosincràtic no reconeix lletres (29%)	5. Descodifica i arriba al significat (59.1%)
Lect. paraules	2. Descodifica, no uneix els sons (37.5%) 3. Descodifica i arriba al significat (33%)	3. Descodifica i arriba al significat (63.6%)

Coneixements implicats en la lectura

Tasques complementàries de lectura i escriptura	Narració coneguda	Lectura subvocàlica Lletres i síl.labes Repeteix paraules Respostes correctes (37.5%. Total: 50%)
	Narració desconeguda	Oralitza Lletres Repeteix parts oració Respostes correctes (76%. Total: 85%)
	Conte	x=9.4 paraules x paraules convencionals= 5,33 (57%)
La funció de la lectura i el coneixement dels procediments	Serveix llegir?	Aprendre "altres coses", i llegir
	Què cal fer/fixar-se per llegir?	Lletres i procés
	Dificultat, què fer?	Demanar ajuda adult, amic
	Què cal fer per llegir? – parelles-	Fixar-se lletres, tenir contes
Correlacions ($Rho = p \leq 0.01$)	Nº lletres+ segment+ dictat+ lect noms+ lect paraules+ lect enunciat	Nº lletres+ segment+ dictat+ lect paraules+ lect enunciat

Un infant de l'aula **analítica** -Taula 14- a principi de curs era capaç d'aïllar alguns o tots els fonemes de les paraules, coneixia una mitjana de 17,21 lletres i en el moment d'escriure al dictat podia fer-ho de forma sil·làbico-alfabètica o alfabètica. A les tasques de lectura reconeixia una mitjana de 5 noms de nens i enfront dels escrits tant descontextualitzats com contextualitzats tendia a descodificar, tot i que el resultat final podia ser divers, aconseguint o no comprendre el text.

En acabar el curs aquest alumne havia ampliat el seu coneixement de lletres –mitjana de 22,73-, podia aïllar sons travats o dobles i els podia representar de forma escrita en el dictat. Pel que respecta a la lectura, en general, llegia paraules i l'enunciat en el context de la imatge. En el cas que llegís les narracions, tendia a fer-ho en veu baixa en un primer moment. En fer-ho oralment, pronunciava les lletres una per una i adoptava l'estratègia d'anar repetint parts del que llegia. L'escriptura d'un conte posa de manifest la presència d'hipo-hipersegmentacions, i un percentatge relatiu (57%) de paraules que respectin les convencions del català.

També manifestava que llegir serveix per aprendre d'altres coses –sobre animals, contes...- i al mateix temps permet aprendre a llegir. Indicava que quan tenia dubtes demanava ajuda als adults i assenyalava que per llegir cal atendre a les lletres –aspecte que s'observava en la seva lectura-, i fer coses diverses, com rellegir, escriure... En el moment en què estava en parella afegia que per llegir cal disposar de contes.

En aquesta aula, i tant a l'inici com al final de curs, els coneixements dels infants apareixen significativament relacionats entre sí, indicant possiblement una construcció gradual i progressiva dels sabers indagats.

Taula 15

Resum dels principals resultats obtinguts pels alumnes de l'aula ANSIN a la indagació inicial i final

	Moda i Mitjanes (x)	ANSIN	
		Inici	Final
Coneixements implicats en la lectura	Segmentació	6. Tots els sons de la paraula (32%) 4. Aïlla darrers sons paraula (24%)	7. Sons travats (59.1%)
	Lletres	x=12.6	x=24.95
	Dictat	3. Escripura sil.làbica convencional (36%) 2. Escripura valor sonor no convencional (32%)	6. Tots els sons, travats també (73.3%)
	Lect. noms	x=2.92 noms	
	Lect. enunciat	1. Signific. idiosincràtic no reconeix lletres (36%) 2. Atribueix significat idiosincràtic tot i reconèixer les lletres (28%)	5. descodifica i arriba al significat (77.3%)
	Lect. paraules	3. Descodifica i arriba al significat (36%) 1. Atribueix significat idiosincràtic (32%)	3. Descodifica i arriba al significat (96%)
	Tasques complementàries de lectura i escriptura	Narració coneguda	
Narració desconeguda			Orallitza Síll.laba i paraula Respostes correctes (40%. Total: 71%)
Conte			x= 9.9 x paraules convencionals= 7.05 (71%)
La funció de la lectura i el coneixement dels procediments	Serveix llegir?		Aprendre llegir i escriure
	Què cal fer/fixar-se per llegir?		Dibuixos i lletres/lletres
	Dificultat, què fer?		Demandar ajuda adult/ tornar a llegir
	Què cal fer per llegir? – parelles-		Fixar-se lletres, ajuntar-les i fer coses diverses –llegir, escriure-.
Correlacions (Rho= $p \leq 0.01$)		Nº lletres+ segmentació+ lect enunciat+dictat ----- Lect paraules+ segmentació + dictat	Nº lletres+ segmentació+ lect enunciat+ dictat

A l'inici de curs, un alumne de l'aula **analítico-sintètica** –Taula 15- podia formar part de la meitat del grup que era capaç de segmentar en fonemes algunes parts de la paraula, o bé tota la paraula sencera. Al mateix temps reconeixia un ventall de 12,6 lletres i escrivia de forma sil·làbica i amb ortografia convencional. Davant de les propostes de lectura, identificava al voltant de 3 noms de nens i nenes; quan se li demanava de llegir paraules descontextualitzades tendia a descodificar arribant, en alguns casos, a comprendre l'escrit, mentre que acostumava a fer una interpretació enfront de l'enunciat en el context d'una imatge.

A finals de curs, aquest infant aïllava els sons travats i dobles, els podia representar de forma escrita i reconeixia gairebé totes les lletres (24,95 de mitjana).

Les lectures dels materials les feia de forma convencional, i quan se li proposava de llegir narracions ho feia oralment, vocalitzant síl·labes o paraules senceres, repetint alguns fragments del text al mateix temps que llegia, i fent relativament poques lectures posteriors –sobretot en el conte conegut-.

Davant la proposta d'escriptura del conte, escrivia fent algunes hipo-hipersegmentacions, i un percentatge considerable (71%) de paraules escrites segueixen les convencions del català.

A les preguntes sobre per què serveix llegir responia que permet llegir i escriure, que quan té dificultats demana suport a l'adult, i que per llegir convé atendre a les lletres i dibuixos. En parella afegia que per llegir és necessari dir les lletres juntes –procediment que va ser observat en la lectura de les narracions-, i que comporta fer coses diverses, com rellegir en veu baixa o alta...

Els coneixements dels infants d'aquesta aula posen de manifest correlacions significatives diverses a principi de curs. A finals de curs, la configuració que emergeix inclou la lectura de l'enunciat, el nombre de lletres, la capacitat de segmentació i el dictat.

A continuació resumim els aspectes més rellevants de les anàlisis portades a terme amb el conjunt de les dades, deixant al marge, per tant, la seva procedència, per donar resposta a les qüestions que atenen a les relacions entre coneixements diversos.

En el moment en què s'atén a les *relacions que emergeixen entre els diferents coneixements indagats*, adoptant com a variable criteri la capacitat de segmentació fonològica, sobresurten alguns resultats.

A la primera indagació els infants que segmenten en síl·labes o intrasíl·labes tendeixen a interpretar els textos que se'ls mostren. Els qui comencen a segmentar en fonemes, en canvi, intenten descodificar, assolint el significat en el cas de les paraules sense context, i tenint més dificultats amb l'enunciat. La lectura d'aquest darrer tipus de material la porten a terme de forma majoritària els infants que poden segmentar les consonants travades.

Tot i que els resultats que hem aportat semblen indicar que el grau de coneixement segmental afavoriria la lectura, s'han de fer dues puntualitzacions. D'una banda, hi ha d'altres coneixements que també hi estan intervenint, com la capacitat de reconèixer lletres –com més se'n reconeixen, més possibilitats de llegir l'enunciat i escriure de forma propera a la convencional-. D'altra banda, sembla que per a certs infants, saber segmentar en síl·labes i reconèixer algunes lletres ja seria suficient per llegir algunes paraules. En canvi, la tasca que sembla estar més estretament relacionada amb el grau de coneixement segmental és l'escriptura al dictat.

A finals de curs, s'observa un increment en la majoria dels coneixements indagats. A diferència de la indagació inicial, dóna la impressió que el coneixement de lletres i l'escriptura al dictat es poden portar a terme amb més facilitat en nivells més baixos de coneixement segmental. De forma similar, alumnes que aïllen parcialment en fonemes són capaços de llegir tant paraules com l'enunciat –la lectura d'aquest tipus de text s'observava fonamentalment en els alumnes que segmentaven consonants travades a l'inici de curs-. Continuen havent-hi alguns infants que, tot i segmentar en síl·labes, poden llegir paraules i l'enunciat, mentre que n'hi ha d'altres amb uns coneixements segmentals més elevats que mostren dificultats per llegir.

El següent aspecte en el qual hem situat la nostra atenció tenia a veure amb l'*ús diferencial del coneixement segmental –i de les correspondències fonema-grafema-, per llegir i per escriure*, com estableix la hipòtesi de la discrepància. Els resultats assenyalen la presència, en un nombre reduït d'infants i tant a l'inici com a finals de curs, d'un ús diferent del coneixement segmental en funció del tipus de text que es proposa de llegir. Així, alguns nens i nenes utilitzen el seu coneixement segmental i sobre les lletres per escriure de forma sil·làbico-alfabètica i alfabètica, descodifiquen

enfrent de paraules descontextualitzades –sense assolir-ne el significat en la majoria dels casos-, mentre que davant de l'enunciat en el context d'una imatge elaboren una interpretació plausible.

D'altra banda, també hi ha un conjunt d'infants que descodifiquen davant de les dues propostes de lectura, però no aconsegueixen comprendre el significat dels textos.

Un altre aspecte analitzat va ser la *relació entre el coneixement segmental, l'ús que es feia del mateix a l'hora de llegir i els coneixements sobre els usos i funcions de la lectura i sobre els procediments per llegir.*

Les nostres dades ens han permès atendre a aquesta qüestió de forma parcial. Tots els infants que eren capaços de segmentar en fonemes –disposaven, per tant, de coneixement fonològic-, reconeixien un nombre considerable de lletres i utilitzaven aquests sabers per descodificar. Malgrat aquesta constatació, l'ús del procediment consistent en establir correspondències fonema-grafema no conduïa a la comprensió del significat del text escrit en tots els casos. Aquesta diferència en la lectura ens va permetre distingir dos subgrups: infants que llegien de forma convencional i infants que en algunes ocasions no aconseguien comprendre el text. Els resultats en les seves respostes s'han de considerar amb molta precaució, donat el reduït nombre d'alumnes que conformava un dels subgrups. Així i tot, sembla que els qui llegeixen convencionalment tendeixen a explicitar que llegir serveix per aprendre d'altres coses en major proporció que els qui no se'n surten tan bé, els quals, al mateix temps, indiquen que la lectura els permet aprendre lletres. Els primers indiquen que es fixen fonamentalment en les lletres a l'hora de llegir, mentre que els segons semblen considerar que llegir és un procés en el qual s'ha de llegir, rellegir i escriure. Davant d'una situació de dubte quan llegeixen, els primers demanarien ajuda a l'adult, mentre que els segons tendeixen a assenyalar que tornarien a llegir el text.

Fins aquí hem analitzat les dades de forma global adoptant una mirada general i holística que ens ha permès identificar algunes peculiaritats dels coneixements dels infants que estan sent alfabetitzats.

A partir d'ara, la mirada sobre les dades atindrà, de forma comparativa, a les aules de les quals procedeixen, ja que la pregunta general que guia la presentació de resultats relatius a l'objectiu 3 incideix en la possible influència de les pràctiques instruccionals

distintes –identificades i caracteritzades a partir de les informacions aportades per les docents- en la construcció particular que fan els aprenents.

6.2.2. Resultats corresponents a l'objectiu 3: Identificació de les relacions entre els coneixements dels infants i les aproximacions metodològiques de les seves mestres

En relació a l'**objectiu 3** es pretenia identificar les diferències més destacables entre els grups-classe pel que respecta als coneixements que els infants hi construïen. Així doncs, es presenten els resultats corresponents a les proves de significació emprades (proves no paramètriques: H de Kruskal-Wallis per determinar si hi ha diferències significatives entre els grups; U de Mann-Whitney per clarificar entre quines aules es donen les diferències; i correlacions bivariades Rho d'Spearman).

Per concretar si existeixen relacions entre els coneixements dels alumnes de les diferents aules i els procediments que entren per llegir, es prendran com a referents les taules elaborades a partir de la consideració dels nivells resultants de la tasca de segmentació fonològica com a element de comparació per als dos moments d'indagació (Taules 5a –p. 241-; 5b –p. 254-; 5c –p. 266-).

De manera més específica, s'atendrà a les diferències en els procediments emprats pels alumnes a les diverses tasques de lectura comparant els resultats dels tres grups-classe. També es compararà el tipus de coneixement metalingüístic i metacognitiu que aquests posen de manifest a les entrevistes individuals i en parelles portades a terme a la darrera de les indagacions amb la finalitat de determinar si emergeixen diferències.

Finalment es presentarà la comparació efectuada sobre les diferències entre els resultats inicials i finals de les tres aules a partir de l'ús de la prova H de Kruskal-Wallis i U de Mann-Whitney.

6.2.2.1. Anàlisi comparativa dels resultats corresponents als diferents grups classe

En aquest apartat presentarem els resultats que permeten explorar les hipòtesis relatives a les diferències en els coneixements que construeixen els alumnes de les tres aules que formen part de l'estudi. Com que els resultats corresponents a cadascuna d'elles ja han estat exposats amb detall anteriorment, en aquest apartat destacarem, en primer lloc, les diferències significatives que posen de relleu les proves estadístiques efectuades²⁷. Com s'ha explicat en el Capítol 4, atenent a les característiques de les dades, primerament es va fer la prova no paramètrica de H de Kruskal-Wallis per a més d'un grup (Taula 16a i 16b), i donat que hi havia tasques en les quals apareixien diferències significatives, es va calcular l'estadístic d'U de Mann-Whitney per a les comparacions a posteriori. Conjuntament amb la presentació d'aquestes dades es revisen els resultats de les correlacions significatives aparegudes i es presenta l'anàlisi portada a terme per indagar si hi ha diferències en el progrés experimentat pels infants dels tres grups classe.

Com s'observa a la Taula 16a, la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis va posar de manifest que algunes de les diferències que intuïtivament s'observaven entre els resultats dels grups, al principi de curs, eren significatives (atenent a $p < .01$). Exceptuant la tasca de *lectura de paraules*, per a la qual no es van identificar diferències significatives amb aquesta prova, la resta de tasques posen de manifest la presència de resultats diferents entre els tres grups classe. En aquest sentit, la prova U de Mann Whitney a principi de curs (Taula 16a), ens permet identificar entre quines aules emergeixen les principals diferències a nivell de significació per a $p < .01$ –amb les reserves que convé tenir presents quan es tracta de proves de significació no paramètriques–.

Entre els resultats dels grups *Sintètic i Analític* és on sembla posar-se de manifest un major nombre de diferències, ja que les comparacions a posteriori per a la majoria de les tasques –a excepció de la lectura de paraules–, resulta significativa, i apareixen unes mitjanes dels rangs més elevades a l'aula analítica: *tasca de segmentació* ($Z = 3.39$; $p = .001$): **SIN**:15,48; **AN**:28,35; *nombre de lletres* ($Z = 3.52$; $p < .001$): **SIN**: 15,05; **AN**:

²⁷ Les proves s'han efectuat utilitzant el paquet estadístic SPSS 11.0

28,71; *dictat* ($Z= 2.96$; $p=.003$): **SIN**: 16,40; **AN**: 27,58; *lectura de noms* ($Z= 4.89$; $p<.001$): **SIN**: 12,23; **AN**: 31,06; *lectura d'un enunciat en context* ($Z= 3.51$; $p<.001$): **SIN**:15,13; **AN**: 28,65.

Pel que fa a la comparació de les aules *Sintètica i Analítico-sintètica* trobem diferències significatives en els resultats obtinguts per a la tasca *lectura de l'enunciat* i de *lectura de noms d'infants*, amb un nombre d'alumnes que fan una millor actuació a l'aula Analítico-sintètica (Mitjanes dels rangs per a la *lectura de noms* ($Z= 3.99$; $p<.001$): **SIN**: 14,48; **ANSIN**: 29,82; *lectura de l'enunciat* ($Z= 2.66$; $p=.008$): **SIN**: 17,42; **ANSIN**: 27,46), mentre que per al nivell de significació del qual ens hem dotat ($p<.01$), la resta de tasques no mostren diferències estadísticament significatives.

Finalment, entre els grups *Analític i Analítico-sintètic* l'única diferència significativa amb una $p<.01$ és per a la *tasca de lectura de noms d'infants*. En aquest cas la comparació de les mitjanes de rang d'ambdós grups sembla apuntar a que els infants del grup **Analític** són capaços d'identificar i llegir més noms de nens i nenes ($Z= 3.04$; $p=.002$): **AN**: 31,25; **ANSIN**: 19.

Taula 16a

Resultats de les proves estadístiques H de Kruskal-Wallis i U de Mann-Whitney per a la indagació inicial

Tasques	H de Kruskal -Wallis			U de Mann-Whitney				
	χ^2	g.ll.	p	Grups	Mitjana del rang	Contrast	Z	p
Segmentació	13.558	2	.001*	1	22,48	1-2	3.394	.001*
				2	44,21	1-3	2.577	.010
				3	36,18	2-3	1.660	.097
Nombre de lletres	15,803	2	.009*	1	22,05	1-2	3.520	.000*
				2	46,13	1-3	2.525	.012
				3	34,68	2-3	2.366	.018
Dictat	9.402	2	.009*	1	25,38	1-2	2.963	.003*
				2	43,35	1-3	1.702	.089
				3	34,68	2-3	1.614	.106
Lectura de noms	31.503	2	.000*	1	16,20	1-2	4.898	.000*
				2	49,81	1-3	3.999	.000*
				3	35,82	2-3	3.042	.002*
Lectura enunciat	14.844	2	.001*	1	22,27	1-2	3.510	.000*
				2	44,83	1-3	2.667	.008*
				3	35,74	2-3	1.917	.055
Lectura de paraules	1.483	2	.477	1	30,90			
				2	37,94			
				3	35,46			

Nota: Grups: 1. Sintètic (n=20); 2. Analític (n=24); 3. Analític-sintètic (n=25)

χ^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; p: nivell de significació (*p<.01); z: valor de l'estadístic de la prova no paramètrica U de Mann-Whitney.

En resum, a la primera de les indagacions, els infants de les aules **ANSIN** i **AN** mostren uns resultats semblants, exceptuant la *lectura de noms*, tasca que, tot i portar-se a terme a totes dues aules, s'emfasitzava més a l'**AN**. Un major nombre de diferències apareix entre **AN** i **SIN** per a gairebé totes les tasques, exceptuant la *lectura de paraules*, on els alumnes de **SIN** mostren la seva capacitat de descodificació i síntesi quan es troben amb grafies que reconeixen. Possiblement per aquest motiu en el cas d'aquesta tasca de lectura no emergeixen diferències significatives entre els resultats dels tres grups classe. En canvi, per a la *lectura de l'enunciat*, calia reconèixer un major nombre de lletres, contingut que havien d'anar assolint els alumnes de **SIN**, ja que amb prou feines s'havia treballat.

Pel que fa a les configuracions de coneixements, donat que els resultats de les correlacions bivariades Rho d'Spearman han estat presentades per a cadascuna de les aules (veure Taules 6a) -p. 243-; 6b) -p. 256-; 6c), -p.269-), presentem de forma resumida les relacions que emergeixen (per a $p < .01$) a principi de curs:

Taula 17a

Resum de les correlacions Rho d'Spearman que emergeixen a la indagació inicial ($p < .01$) a cadascuna de les aules.

Grups classe	Sintètic	Analític	Analític-Sin
Correlacions entre les tasques	No s'aprecien	Totes les tasques correlacionen entre elles (lectura de l'enunciat; lectura de paraules, lectura de noms, nombre de lletres, segmentació i dictat)	a) Nombre de lletres i segmentació, lectura de l'enunciat
			b) Segmentació i nombre de lletres, lectura de l'enunciat, dictat, lectura paraules
			c) Lectura de l'enunciat, nombre de lletres, segmentació i dictat
			d) Dictat i segmentació, lectura de l'enunciat, lectura de paraules
			e) Lectura de paraules i segmentació, dictat

n= Sin: 20; An: 24; Ansin: 25

Com es pot observar, a principi de curs i exceptuant l'aula **SIN**, a l'**ANSIN** i a l'**AN**, hi havia tasques que ja mantenien algunes relacions entre elles. A **AN** totes les tasques correlacionaven, mentre que a **ANSIN**, hi havia relacions diverses entre les tasques,

destacant la segmentació i el dictat amb les lectures diverses –enunciat i paraules-, mentre que el nombre de lletres sembla tenir a veure amb la segmentació i la lectura de l'enunciat, però no gaire amb el dictat. L'única tasca que en aquest grup no correlaciona de forma significativa amb d'altres tasques és la *lectura de noms*.

Pel que respecta a la segona de les indagacions, la prova H de Kruskal-Wallis va tornar a posar de relleu algunes diferències significatives entre els resultats dels tres grups classe. Concretament, per a les tasques de *segmentació* i *dictat*, com es palesa a la taula 16b. La prova de significació efectuada per fer les comparacions a posteriori (U de Mann-Whitney) permet identificar entre quins grups apareixien les diferències ($p < .01$) que també es presenten a la mateixa taula.

Entre *Sintètic* i *Analític*, els alumnes pertanyents al primer grup són els qui mostren una menor capacitat per aïllar fonemes en les paraules i, per tant per realitzar segmentacions més completes i minucioses d'aquestes (*tasca de segmentació* ($Z = 2.61$; $p = .009$); mitjana del rang: **SIN**: 16,52; **AN**: 26,02). Per això les diferències entre aquests dos grups són remarcables a la tasca de *segmentació*.

S'observen discrepàncies significatives entre les actuacions dels infants de *Sintètic* i d'*Analític-sintètic* pel que fa a les tasques del *dictat* i la *segmentació fonològica*, on el grup **Sintètic**, quedaria bastant per sota de l'**Analític-sintètic** -mitjana dels rangs per a la *tasca de segmentació* ($Z = 3.12$; $p < .002$): **SIN**: 15,57; **ANSIN**: 26,89; i per al *dictat* ($Z = 3.25$; $p = .001$): **SIN**: 15,68; **ANSIN**: 26,8-.

Taula 16b

Resultats de les proves estadístiques H de Kruskal-Wallis i U de Mann-Whitney per a la indagació final

Tasques	H de Kruskal –Wallis			U de Mann-Whitney				
	χ^2	g.ll.	p	Grups	Mitjana del rang	Contrast	Z	p
Segmentació	11.511	2	.003*	1	21,60	1-2	2.610	.009*
				2	35,93	1-3	3.125	.002*
				3	38,98	2-3	.626	.532
Nombre de lletres	2.837	2	.242	1	28,30			
				2	31,18			
				3	37,64			
Dictat	9.472	2	.009*	1	24,75	1-2	1.030	.303
				2	31,36	1-3	3.258	.001*
				3	40,68	2-3	1.773	.076
Lectura enunciat	5.059	2	.080	1	36,80			
				2	27,27			
				3	33,82			
Lectura de paraules	8.386	2	.015	1	34,60			
				2	26,50			
				3	36,59			

Nota: Grups: 1. Sintètic (n=20); 2. Analític (n=22); 3. Analítico-sintètica (n=22).

χ^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; p: nivell de significació (*p<.01); Z: valor de l'estadístic de la prova no paramètrica U de Mann-Whitney.

Entre *Analític* i *Analítico-sintètic* no s'identifiquen diferències significatives pel que respecta a les dues tasques que havien estat identificades com a significativament diferents al comparar els tres grups classe.

A la segona indagació es van proposar als alumnes dues tasques complementàries, la lectura d'un fragment d'un parell de narracions i l'escriptura de part del conte de la Caputxeta. Les dades procedents d'aquestes tasques també van ser sotmeses a la prova de H de Kruskal-Wallis (veure taules 18a i 18b, i 19) i, en l'únic cas en que va emergir una diferència significativa (en la *lectura atenent a les lletres*), es va procedir a efectuar la U de Mann-Whitney per comparar els grups 2 a 2. Aquesta diferència apareix quan es demana de llegir la *narració desconeguda* i es detecta que els alumnes d'un dels grups porten a terme una lectura pronunciant les lletres en major mesura que els alumnes de les altres aules. Concretament es tracta dels alumnes d'**AN** que tendeixen a pronunciar oralment els sons de lletres individuals (mitjanes de rangs: entre els grups analític i sintètic (Z= 3.086; p=.002), **AN**: 14; **SIN**: 7.9; i entre els grups analític i analítico-sintètic (Z= 2.752; p=.006): **AN**:15; **ANSIN**: 8.54).

Taula 18a

Resultats de les proves estadístiques H de Kruskal-Wallis i U de Mann-Whitney per a la lectura de la narració coneguda per part dels infants dels tres grups classe.

<i>Variables</i>	<i>H de Kruskal -Wallis</i>		
	<i>x²</i>	<i>g.ll.</i>	<i>p</i>
Lectura lletres	5.831	2	.054
Lectura síl·labes	8.765	2	.013
Lectura paraula	3.978	2	.137
Lectura paraules	5.605	2	.061
Repetició síl.labes	1.475	2	.478
Repetició paraules	3.861	2	.145
Repetició sintagmes	4.470	2	.107
Nombre d'errors	1.682	2	.431
Nombre de correccions	1.721	2	.423
Nombre de modificacions	2.665	2	.264

Nota:

Les anàlisis només s'han portat a terme per aquelles variables que eren quantitatives i ordinals. La X^2 no s'ha efectuat per les variables categòriques nominals perquè no es complia la condició que totes les freqüències esperades fossin $\geq a$ 5.

Aules: Sintètic (n=11); Analític (n= 8); Analítico-sintètic (n=13)

x^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; *p*: nivell de significació (* $p < .01$).

Taula 18b

Resultats de les proves estadístiques *H* de Kruskal-Wallis i *U* de Mann-Whitney per a la lectura de la narració desconeguda per part dels infants dels tres grups classe.

Variables	<i>H</i> de Kruskal –Wallis			<i>U</i> de Mann-Whitney				
	χ^2	g.ll.	<i>p</i>	Grups	Mitjana del rang	Contrast	<i>Z</i>	<i>p</i>
Lectura lletres	10.622	2	.005*	1	12.86	1-2	3.086	.002*
				2	24.50	1-3	1.134	.257
				3	14.65	2-3	2.752	.006*
Lectura síl·labes	.935	2	.627					
Lectura paraula	3.889	2	.143					
Lectura paraules	4.460	2	.108					
Repetició síl·labes	.641	2	.726					
Repetició paraules	3.299	2	.192					
Repetició sintagmes	5.427	2	.066					
Nombre d'errors	.859	2	.651					
Nombre de correccions	.266	2	.875					
Nombre de modificacions	2.373	2	.305					

Nota:

Les anàlisis només s'han portat a terme per aquelles variables que eren quantitatives i ordinals. La X^2 no s'ha efectuat per les variables categòriques nominals perquè no es complia la condició que totes les freqüències esperades fossin ≥ 5 .

Grups: 1. Sintètic (n=11); 2. Analític (n= 8); 3. Analític-sintètica (n=13)

χ^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica *H* de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; *p*: nivell de significació (* $p < .01$); *z*: valor de l'estadístic de la prova no paramètrica *U* de Mann-Whitney.

Pel que respecta a la tasca d'escriptura, no apareixen diferències significatives quan es va portar a terme la H de Kruskal-Wallis (Taula 19).

Taula 19

Resultats de les proves estadístiques H de Kruskal-Wallis per a l'escriptura de part del conte

Variables	H de Kruskal -Wallis		
	χ^2	g.ll.	p
Paraules escrites	1.337	2	.513
Construccions simples	2.275	2	.321
Construccions complexes	1.942	2	.379
Paraules escrites de forma convencional	1.311	2	.519
Paraules escrites de forma no convencional	1.402	2	.496
Recursos estilístics narratius	.195	2	.907

Nota:

Les anàlisis només s'han portat a terme per aquelles variables que eren quantitatives i ordinals. La X^2 no s'ha efectuat per les variables categòriques nominals perquè no es complia la condició que totes les freqüències esperades fossin ≥ 5 .

Grups: Sintètic (n=15); Analític (n= 15); Analítico-sintètic (n=21)

χ^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; p: nivell de significació (*p<.01).

De forma resumida, en aquesta segona indagació, i per un nombrós grups de tasques, no emergeixen diferències significatives. Tot i que caldrà ser molt prudent a l'hora d'interpretar tant les diferències que apareixen com les que no apareixen, ja que en moltes de les tasques els alumnes assoleixen els resultats o valors més elevats, podem assenyalar alguns aspectes. Primerament, s'observa que els alumnes de **SIN** continuen estant per sota dels altres dos grups a la tasca de *segmentació*, i que els alumnes d'**ANSIN** mostren actuacions més exitoses que **SIN** pel que fa a l'*escriptura al dictat*. La *lectura de narracions*, indica que els alumnes d'**AN** que llegeixen (que recordem que eren un total de 8 alumnes enfront dels 11 de sintètic i dels 13 d'analítico-sintètic), pronuncien individualment molts dels grafemes de la paraula quan se'ls proposa llegir una narració.

En aquest darrer moment, les tasques que semblen correlacionar entre elles a cadascun dels grups classe –i que s'han exposat numèricament al presentar cada grup– són les següents:

Taula 17b.

Resum de les correlacions Rho d'Spearman que emergeixen en el moment final ($p < .01$)

Grups classe	Sintètic	Analític	Analític-Sin
Correlacions entre les tasques	Nombre de lletres-segmentació - dictat	Totes correlacionen: lectura de l'enunciat; lectura de paraules, nombre de lletres, segmentació i dictat	Nombre de lletres-segmentació - lectura enunciat – dictat

$n =$ Sin: 20; An: 22; Ansin: 22

Pel que fa als resultats de la darrera de les indagacions, i com hem assenyalat amb anterioritat, convé ser prudent, ja que les puntuacions tendeixen a homogeneïtzar-se, en molts dels casos perquè s'arriba al sostre a nivell de resolució de les tasques. Aquest fet podria proporcionar una possible explicació de per què no apareixen un major nombre de diferències dins i entre els grups, i podria al mateix temps estar contaminant les dades-.

En aquesta ocasió, les tasques tornen a correlacionar entre elles en el grup **AN**, mentre que apareixen algunes configuracions en els altres grups. Concretament, a **ANSIN**, continua destacant que la lectura de l'enunciat té a veure amb la capacitat de segmentació dels alumnes, el nombre de lletres que coneixen, i amb el dictat.

En canvi, en el grup **SIN** no s'observa la relació entre el coneixement segmental i la lectura dels materials. En aquest grup però, el dictat té relació amb la tasca de segmentació i amb el nombre de lletres reconegudes.

Amb la finalitat d'identificar si els alumnes d'un determinat grup classe havien progressat en major o menor grau en relació als alumnes de les altres aules es va decidir comparar els resultats inicials i els finals. Per fer-ho es va calcular la diferència entre els resultats de les dues indagacions, i després es va fer la prova H de Kruskal Wallis. Com s'observa a la Taula 20, per a tres de les tasques que es van presentar a les dues indagacions (*nombre de lletres, dictat, lectura de l'enunciat*) les diferències van ser significatives ($p < .01$), posant de relleu que hi havia algun grup que havia experimentat un progrés menys palpable entre la indagació inicial i la final. En canvi, la tasca de *segmentació* i la de *lectura de paraules* no van posar de relleu diferències entre els resultats de les tres aules.

Per concretar entre quins grups aula apareixien les principals discrepàncies es va portar a terme la U de Mann-Whitney, que posa de manifest el que s'expressa a continuació.

Comparant la diferència entre els resultats obtinguts a la indagació final i els obtinguts a la indagació inicial, semblen emergir discrepàncies estadísticament significatives ($p < .01$), entre els grups *Sintètic* i *Analític*. Concretament, aquestes diferències apunten a què s'ha produït un avenç més gran en el grup *Sintètic* que a l'*Analític* en relació a les següent tasques: *nombre de lletres reconegudes* ($Z = 4.20$, $p < .001$, mitjanes de rang: **SIN**: 29,83; **AN**: 13,93); *dictat* ($Z = 2.94$, $p = .003$, **SIN**: 27,15; **AN**: 16,36); *lectura de l'enunciat* ($Z = 3.941$, $p < .001$, **SIN**: 29,15; **AN**: 14,55).

Quan es compara entre les aules *Sintètica* i *Analítico-sintètica*, no es detecten diferències estadísticament significatives amb el nivell de significació de què ens hem dotat.

En canvi, s'observen discrepàncies significatives entre l'avenç que han fet els alumnes de l'aula *Analítico-sintètica* respecte dels de l'aula *Analítica*. Les tasques en les quals s'evidencia aquesta diferència entre el nivell de progrés que han fet uns i altres infants són: *nombre de lletres reconegudes* ($Z = 4.03$, $p < .001$, mitjanes de rang: **ANSIN**: 30,30; **AN**: 14,70); *dictat* ($Z = 2.974$, $p = .003$, **ANSIN**: 28,14; **AN**: 16,86); *lectura de l'enunciat* ($Z = 3.047$, $p = .002$, **ANSIN**: 28,23; **AN**: 16,77).

Aquestes dades semblen apuntar al fet que, en els grups en els quals s'ha produït un major avenç al llarg del curs escolar –entre les dues indagacions–, són l'**analítico-sintètic** i el **sintètic**. Tot i que l'aula on els infants van presentar un nivell més elevat de coneixements a l'inici de curs va ser a l'**AN**, sembla que l'avenç dels infants, en general, és menor al que experimenten els alumnes de les altres aules. Malgrat que els resultats apunten en aquesta direcció, cal ser prudent en la seva consideració, ja que, en moltes de les tasques, com s'ha comentat, a finals de curs, els alumnes van assolir les màximes puntuacions possibles. Això hauria complicat la identificació de diferències més notables entre els diversos grups aula.

Taula 20

Resultats de les proves estadístiques H de Kruskal-Wallis i U de Mann-Whitney per a les diferències entre els resultats obtinguts a les indagacions inicial i final

Diferències resultats finals -inicials	H de Kruskal –Wallis				U de Mann-Whitney			
	χ^2	g.ll.	p	Grups	Mitjana del rang	Contrast	Z	p
Segmentació	7.769	2	.021	1	34,50			
				2	24,11			
				3	39,07			
Nombre de lletres	23.163	2	.000*	1	42,03	1-2	4.203	.000*
				2	17,14	1-3	.606	.544
				3	39,20	2-3	4.039	.000*
Dictat	12.094	2	.002*	1	36,70	1-2	2.945	.003*
				2	21,73	1-3	.759	.448
				3	39,45	2-3	2.974	.003*
Lectura enunciat	20.098	2	.000*	1	45,05	1-2	3.941	.000*
				2	19,82	1-3	2.524	.012
				3	33,77	2-3	3.047	.002*
Lectura de paraules	2.854	2	.240	1	35,80			
				2	27,41			
				3	34,59			

Nota: Grups: 1. Sintètic; 2. Analític; 3. Analítico-sintètica

χ^2 : valor de l'estadístic X^2 de la prova no paramètrica H de Kruskal-Wallis; g.ll.: graus de llibertat; p: nivell de significació (*p<.01); z: valor de l'estadístic de la prova no paramètrica U de Mann-Whitney.

6.2.2.2. Aproximacions dels alumnes de cadascuna de les aules a la lectura de textos diversos

Una de les preguntes que ens plantejàvem a la recerca era si els aprenents que participaven d'una instrucció diferent utilitzaven procediments distints en el moment de llegir.

Per respondre de manera més específica aquesta qüestió, ens centrarem a concretar quines eren les actuacions dels alumnes dels grups classe en cadascun dels moments d'indagació en aquelles tasques de lectura en les quals han aparegut diferències estadísticament significatives i s'han analitzat els procediments utilitzats.

Moment inicial: Lectura de l'enunciat, lectura de paraules

Pel que fa a la lectura de l'enunciat i la lectura de paraules, podem observar algunes característiques de les maneres de procedir dels infants.

A la tasca de *lectura de l'enunciat* (Fig. 8a), a principi de curs, era probable que els nens i nenes no reconeguessin totes les lletres que conformaven el text, i que, davant d'una imatge que tenia una relació indirecta amb allò que estava escrit, utilitzessin o recorreguessin a estratègies diferents de les que es podrien fer servir davant de textos exempts d'imatge (Fig. 9a).

Si ens fixem en les similituds i discrepàncies de resultats relatius a les dues tasques, es detecta el següent:

A l'aula **SIN**, i amb independència del tipus de text, hi ha un 30% d'alumnes que se senten incapaços de donar alguna resposta quan se'ls demana que llegeixin. Aquest comportament és gairebé imperceptible en els altres dos grups a la lectura de l'enunciat, tot i que s'incrementa una mica quan es presenten paraules.

A la lectura de l'enunciat, a **SIN** el 50% de la classe interpreta en funció de la imatge (categoria 1), perquè no reconeixen un nombre suficient de correspondències. Aquesta segona aproximació també l'adopten entorn a un 30% d'alumnes d'**ANSIN** i d'**AN**, tant pel que fa a la lectura de l'enunciat com per a la de paraules.

A **ANSIN** un 28% dels infants, malgrat que coneixien les lletres que hi havia a l'enunciat, van atribuir-li un significat concret sense sentir-se contrariats pel fet que la lletra per la qual deien que començava el text no tingués res a veure amb els sons de la

paraula que ells li atribuïen. Només un infant d'aquesta aula es va adonar de la contradicció i va acabar descodificant i comprenent el significat (categoria 4).

Un 29,2% dels alumnes d'AN, en canvi, intenta descodificar davant del text acompanyat per una imatge, proporció que s'incrementa lleugerament (37,5%) quan el que es proposa és llegir paraules. En aquesta segona tasca, els alumnes d'ANSIN també adopten la descodificació com a primera aproximació al text, però no assolixen la comprensió del significat de les paraules escrites.

En canvi, un 40% dels alumnes de SIN, als quals la mestra els ha ensenyat algunes lletres, descodifiquen i aconseguixen identificar el significat de les paraules que se'ls mostra. És a dir, quan reconeixen les grafies, són capaços d'anar enllaçant, lligant -"to blend", Ehri (1991); "assemblage", Alegría (1997)-, fins aconseguir establir el vincle entre el significat i el conjunt de grafies que el representen en el paper. Per tant, en aquest grup, aquells alumnes que reconeixen les correspondències arriben a comprendre una paraula, a diferència dels alumnes dels altres dos grups, els quals poden adoptar la descodificació com a estratègia, però no resolen satisfactòriament el problema de llegir.

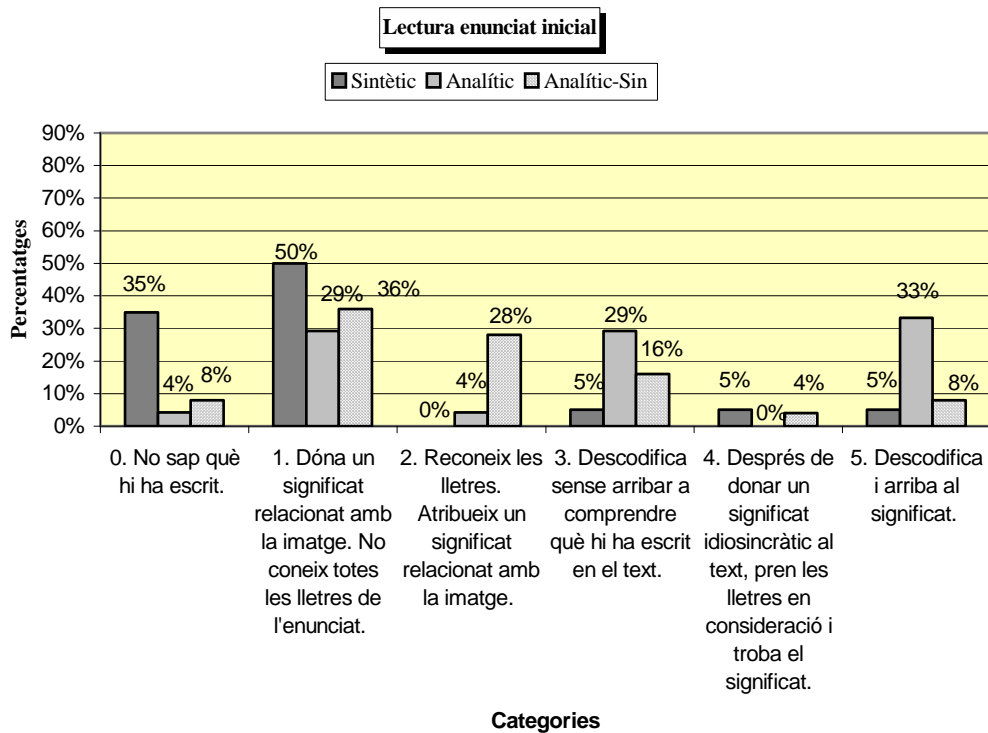


Figura 8a. Percentatge d'alumnes de cada grup per a la tasca de lectura d'un enunciat a la indagació inicial
 n= Sintètica, 20; Analítica, 24; Analítico-Sintètica, 25

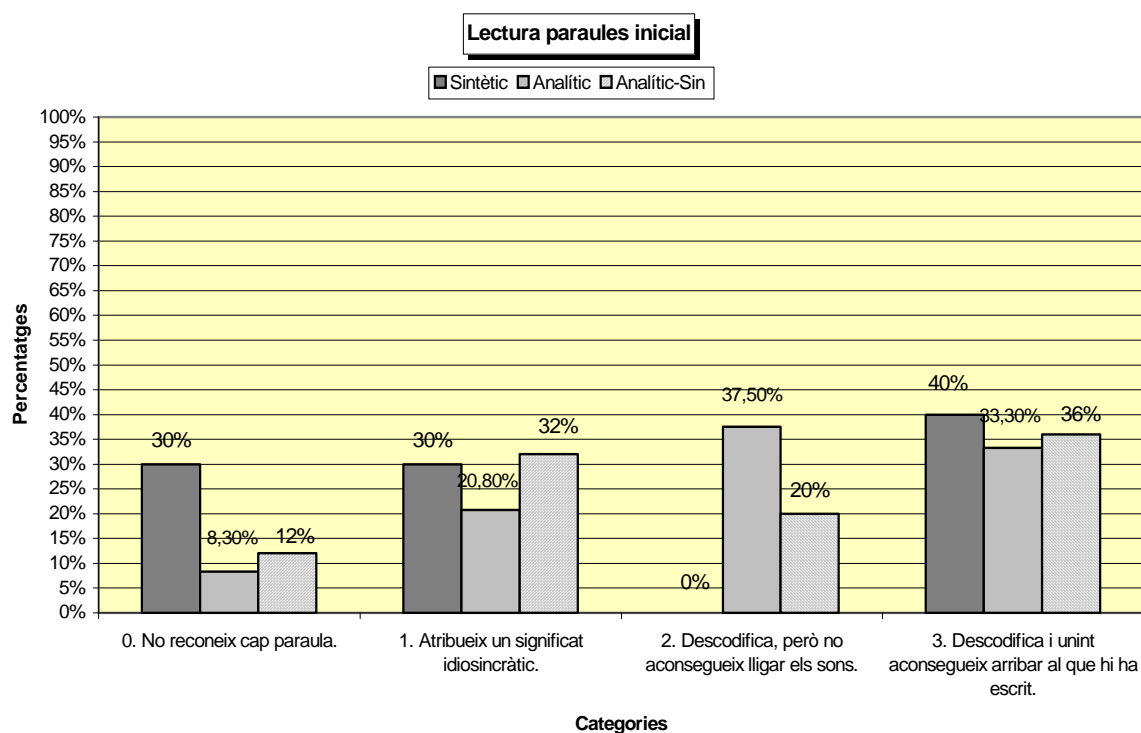


Figura 9a. Percentatge d'alumnes de cada grup per a la tasca de lectura de paraules en la indagació inicial
n= Sintètica, 20; Analítica, 24; Analítico-Sintètica, 25

Final de curs: Lectura de l'enunciat, lectura de paraules i lectura de les narracions.

Si comparem de nou les actuacions dels alumnes en les dues propostes de lectura, el que s'observa és que, tant per a la lectura de l'enunciat (Fig. 8b) com per a la de paraules (Fig. 9b) els grups SIN i ANSIN arriben al sostre de la tasca. Una mica per sota queden els alumnes d'AN, aula en la qual es detecta una major distribució de comportaments lectors davant de les situacions proposades. En aquest grup trobem quatre alumnes (18,2%) que enfront l'enunciat opten per atribuir un significat com a primera aproximació, si bé eren capaços de dir el so dels grafemes que hi havia -"el músic"-, i fins i tot de dir-les de forma que gairebé (en alguns casos), s'entenia què estaven dient. Aquest comportament només el mostren un alumne de cadascun dels altres dos grups classe. En el cas de la lectura de paraules, com que aquest procediment no els resulta útil, aquests infants, juntament amb aquells que ja havien intentat de descodificar a la

tasca de l'enunciat per arribar al significat, opten per descodificar sense saber com unir els sons produïts.

A **ANSIN** també identifiquem alumnes (18,2%) que, en el cas de l'enunciat, descodifiquen com a primer pas per assolir el significat, però els resulta impossible acabar lligant els sons i entenent l'escrit. Aquest comportament només es detecta a **SIN** en el cas d'un infant.

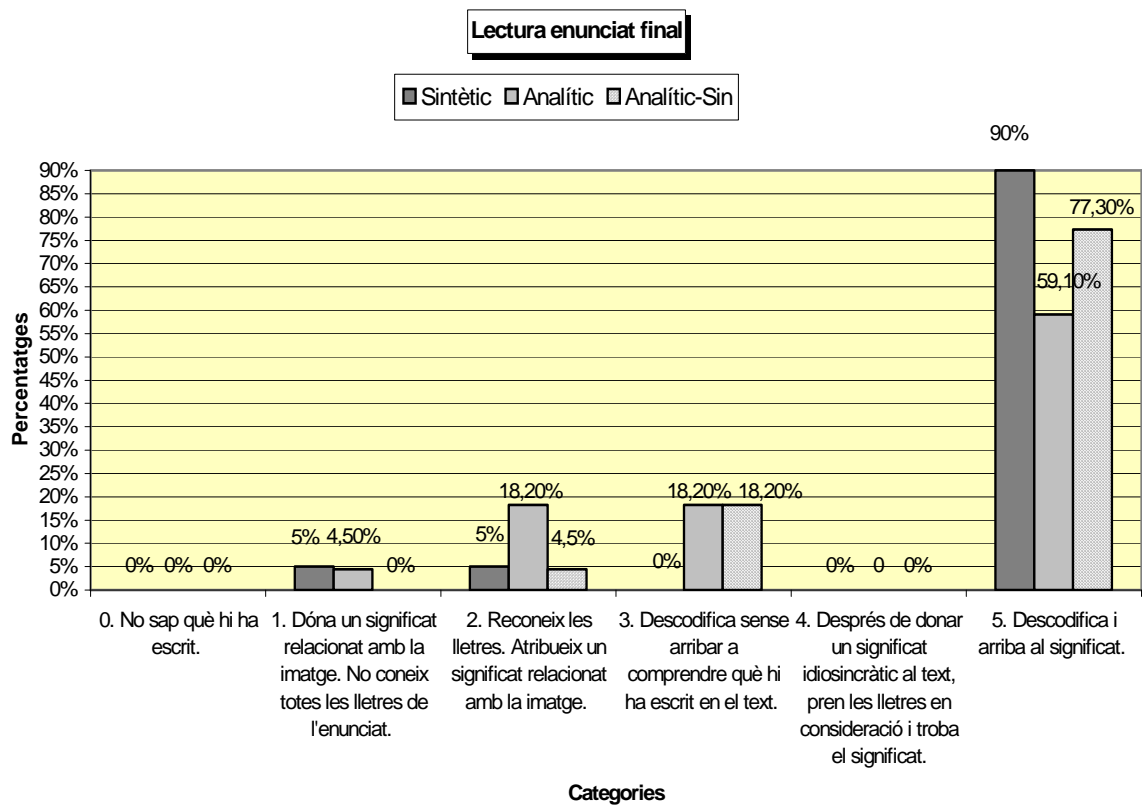


Figura 8b. Percentatge d'alumnes de cada grup per a la tasca de lectura d'un enunciat a la indagació final
 n= Sintètica, 20; Analítica, 22; Analítico-Sintètica: 22

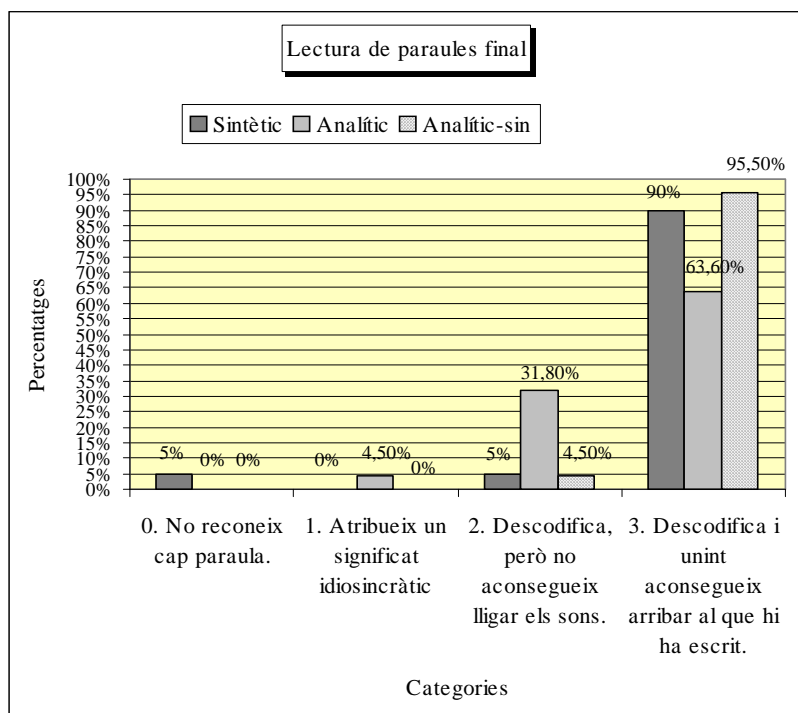


Figura 9b. Percentatge d'alumnes de cada grup per a la tasca de lectura d'un enunciat en la indagació final
n= Sintètica, 20; Analítica, 22; Analítico-Sintètica: 22

Les lectures d'una narració coneguda i una desconeguda²⁸ complementen la visió general entorn a l'aproximació i les estratègies emprades per llegir²⁹.

A semblança del que hem fet en amb les altres tasques de lectura, ens centrarem a analitzar i comentar de forma més específica els paràmetres en els quals emergeixen

²⁸ En relació a les anàlisis de les lectures de contes, no tots van llegir el mateix nombre d'oracions de cada text. Per ajustar els resultats i que fossin comparables, només s'han comparat les dades dels nens i nenes que han llegit ambdós textos i, per neutralitzar la possible influència de la longitud del text llegit, s'ha portat a terme una correcció de les dades relacionades amb les repeticions i els comportaments vinculats amb l'error, mitjançant l'obtenció de promitjos. D'aquesta manera, les repeticions de síl·labes es van promitjar entre el nombre de síl·labes total del text llegit, i es va fer el mateix amb el nombre de paraules i de sintagmes. En el cas de les equivocacions, autocorreccions i modificacions, com que només se'n comptava una per paraula, es van promitjar entre el nombre de paraules total que havien llegit.

En el cas de les variables quantitatives la prova estadística per determinar si hi havia diferències significatives entre els resultats obtinguts pels tres grups ha estat la prova no paramètrica de Kruskal-Wallis, i la prova U de Mann-Whitney per clarificar entre quins grups podien establir-se aquestes diferències. El valor que s'ha tingut en compte per a la significació és el $p < .01$. Les variables qualitatives nominals no han estat sotmeses a tractament de significació (X^2) ja que no es complia la condició de que les freqüències esperades fossin iguals o superiors a 5.

²⁹ Exemples de les transcripcions de les lectures d'ambdues narracions i de l'anàlisi efectuada es poden consultar a l'Annex IV.

diferències significatives entre els tres grups i assenyalarem algunes particularitats que presenten les lectures que porten a terme.

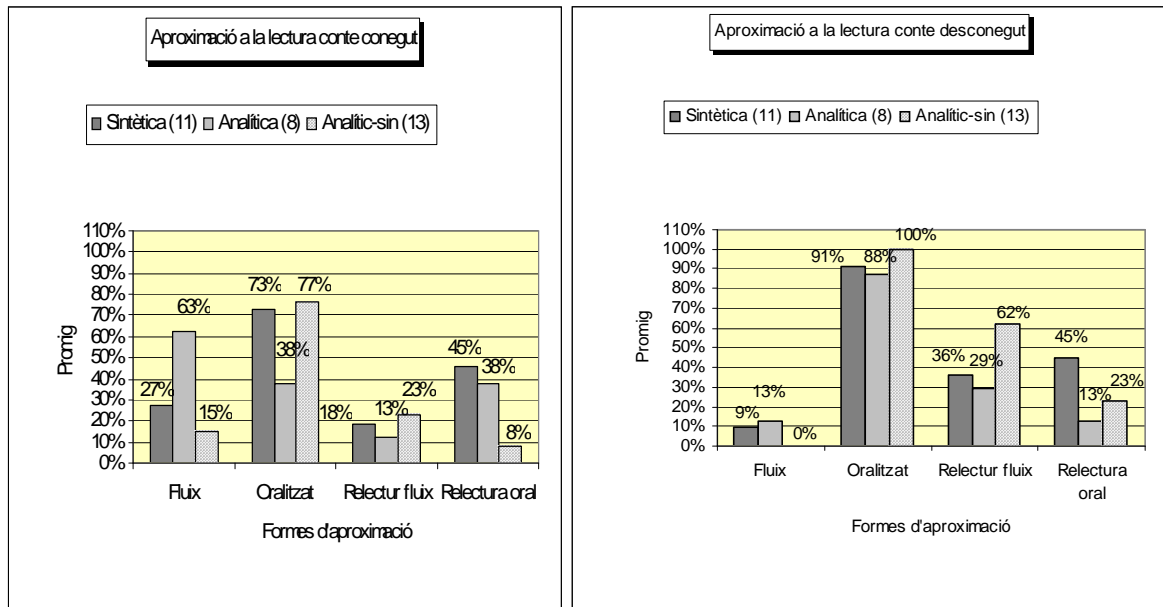


Figura 10a i 10b. Percentatge d'infants que adopten una determinada aproximació a la lectura de les narracions.

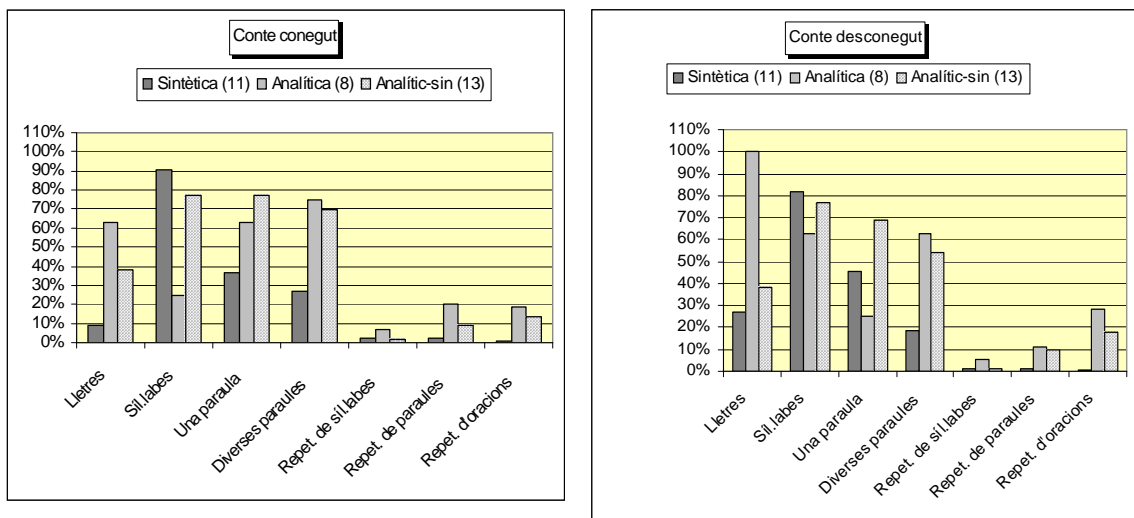


Figura 11a i 11b. Percentatge de tipus d'unitats pronunciades en la lectura de les narracions

Un dels aspectes analitzats remet a l'aproximació a la lectura que van adoptar els alumnes. En l'*aproximació*³⁰ a la lectura del text trobem les següents característiques (Fig. 10a i 10b):

- Els infants de l'aula **Analítica** es van posicionar davant del primer text que se'ls va presentar, el del conte conegut, llegint-lo subvocàlicament en un primer moment (malgrat que quan se'ls demanava que rellegissin en veu alta ho van fer així ja en la majoria dels casos). Una proporció similar d'alumnes de **Sintètic** i d'**Analítico-sintètic**, superior a les tres quartes parts del grup ho van fer directament en veu alta. En el segon dels contes, se'ls demanava si podien llegir-lo en veu alta i posteriorment, si havien de fer relectures, podien fer-les adoptant la forma que ells preferien. Malgrat això hi hagué infants (un a **SIN** i un a **AN**) que van iniciar la lectura fent-la subvocàlicament.

- A nivell de relectures, és interessant veure que els nens de **SIN** i **AN**, en el cas del conte conegut, van fer un major nombre de relectures per respondre a les qüestions que se'ls plantejava, que els d'**ANSIN**: **SIN**, 63% dels nens rellegiren; **AN**, 51%; **ANSIN**, 31%.

En canvi, en referència al text desconegut, els nens i nenes tant d'**ANSIN** com de **SIN** fan un percentatge de relectures superior al que fan els alumnes d'**AN** (**SIN**, 81%; **ANSIN**, 85%; **AN**, 29%), segurament per arribar a copsar el significat d'allò que està explicant la història.

El *tipus de lectura* que porten a terme els infants dels tres grups classe mostra els següents resultats (Fig.11a i 11b):

- Les unitats lingüístiques que els aprenents pronuncien al fer la lectura oral de cada text presenten petites variacions intergrupals i entre la lectura del text conegut i desconegut. Així, en totes dues lectures destaca el fet que els infants del grup **AN** tendeixen a pronunciar més el so de les lletres del que ho fan els altres dos grups. Recordem que aquesta tendència enfront a l'actuació dels infants dels altres dos grups

³⁰ En les categories que es corresponen al tipus d'aproximació a la lectura no es va poder efectuar la prova de Chi-quadrat, ja que no es complia la condició d'aplicació (les freqüències esperades per algunes de les variables eren ≤ 5).

resulta significativa en la lectura del conte desconegut³¹. El grup **SIN** sembla focalitzar més en síl·labes, i el grup **ANSIN** tendeix a posar la seva atenció en paraules individuals. Tant a **ANSIN** com a **AN** apareixen com a altres unitats que es llegeixen de forma contínua, la lectura de més d'una paraula en un 75% dels casos pel conte conegut, i en un 54% i 63% respectivament, pel desconegut.

- També mostra variacions entre el conte conegut i el desconegut el promig i tipus de repeticions que els infants produeixen mentre llegeixen *-on-line-*.

El grup **SIN** és l'únic on s'observa una presència de repeticions *on-line* reduïda, i el comportament entre la lectura d'un text i l'altre no varia excessivament. És a dir, aquests infants sembla que empren aquest recurs amb poca freqüència.

A **ANSIN**, el nombre és destacable en el cas de repetir paraules (de cada 10 paraules llegides en repetirien una) i sintagmes (1,3/10), i la repetició de sintagmes s'incrementa una mica en el conte desconegut (1,8/10).

El grup on el promig de repeticions és més elevat és l'**AN**, on en el cas del conte conegut els infants recorren en major mesura a la repetició de paraules i sintagmes (2 de cada 10 paraules/sintagmes llegits) i en menor mesura, de síl·labes. I, a la lectura del conte desconegut, es passa a repetir 2,8 de cada 10 sintagmes llegits³².

En darrer lloc, a les *preguntes sobre comprensió*³³, es van calcular els percentatges per a les quatre possibles actuacions dels infants en aquest apartat –respondre correctament; no respondre; rellegir i respondre correctament; rellegir i no respondre adequadament- (Fig. 12a i 12b).

- En el cas del conte conegut, els infants que en una major proporció van respondre correctament les qüestions just després d'haver efectuat la primera lectura van ser els

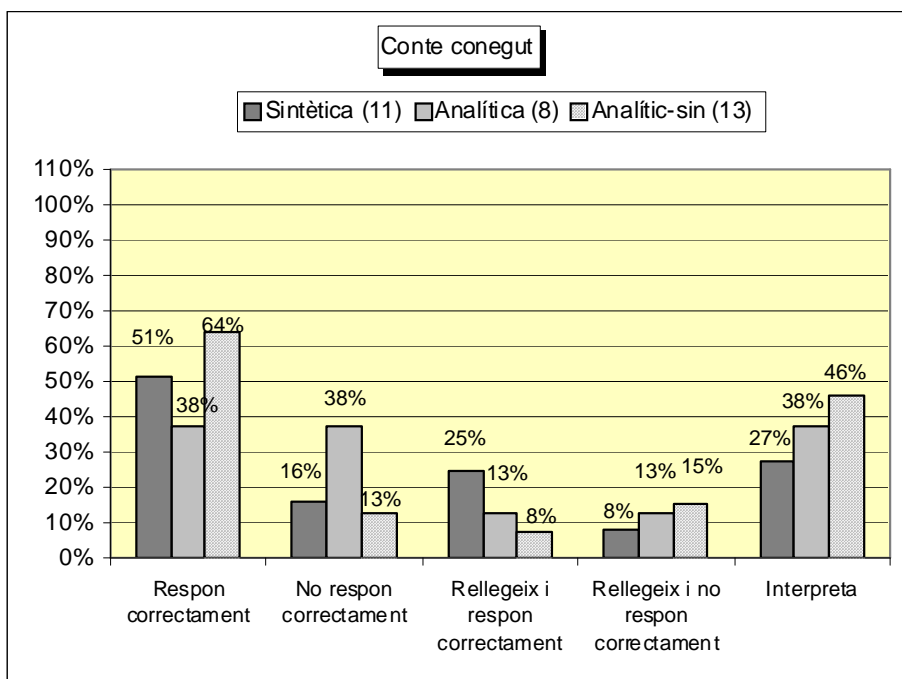
³¹ Els resultats de les comparacions a posteriori amb la prova U de Mann-Whitney van ser: mitjanes de rangs: entre els grups analític i sintètic (Z= 3.086; p=.002), **AN**: 14; **SIN**: 7.9; i entre els grups analític i analítico-sintètic (Z= 2.752; p=.006): **AN**: 15; **ANSIN**: 8.54. Cal tenir present que gran part dels alumnes d'**AN**, davant del conte conegut van tendir a llegir subvocàlicament, i malgrat que es demanava que ho fessin oralitzant, la informació recollida resulta menys fiable que la recopilada en el conte desconegut.

³² A **AN**, els alumnes van oralitzar més en el cas del segon text i al mateix temps van llegir un nombre de paraules molt més elevat, fets que podrien justificar en part la presència d'un major nombre de repeticions de tot tipus –malgrat s'intenti neutralitzar aquest efecte mitjançant la ponderació entre n° de repeticions, nombre total d'unitats d'aquell tipus presents en el text llegit-.

³³ En aquestes categories no es va poder efectuar la prova de Chi-Quadrat, ja que no es complia la condició d'aplicació (les freqüències esperades per algunes de les variables eren ≤ 5)

d'ANSIN, seguits per SIN i AN en darrer lloc. En canvi, el grup on es va produir el major nombre de respostes un cop van rellegir el text va ser el SIN (76%), seguit per ANSIN (72%) i finalment AN (51%), grup on un terç dels alumnes van decidir que no rellegien per trobar la resposta a les qüestions a les quals no havien contestat correctament. Per altra part, al tractar-se d'un conte conegut, algunes de les respostes incorrectes van ser ocasionades per les interpretacions que els alumnes van fer. En la majoria dels casos es va tractar d'informació que no es trobava explicitada en el text, o no hi apareixia, però, o bé es podia inferir, o bé els alumnes empraven el seu coneixement previ sobre la història per respondre. Per exemple, va ser bastant corrent que els alumnes, després de llegir el títol "Les cabretes i el llop" diguessin que hi posava "Les set cabretes", mentre que també va succeir que, en comptes de dir que la "mare cabra *anava a buscar* herba per menjar", mencionessin que "anava a *comprar* herba" (veure exemples a l'Annex V).

D'aquesta manera, de les respostes no fonamentades en la informació llegida directament en el text trobem que 6 dels alumnes d'ANSIN (46%) fan interpretacions personals de la informació llegida. A AN la proporció és més reduïda, de les sis respostes que no s'ajusten al text n'hi ha tres (38%) que suposen una interpretació personal de l'infant. A SIN passa quelcom semblant, amb tres de les cinc respostes (27%) no basades en el text que són interpretacions.



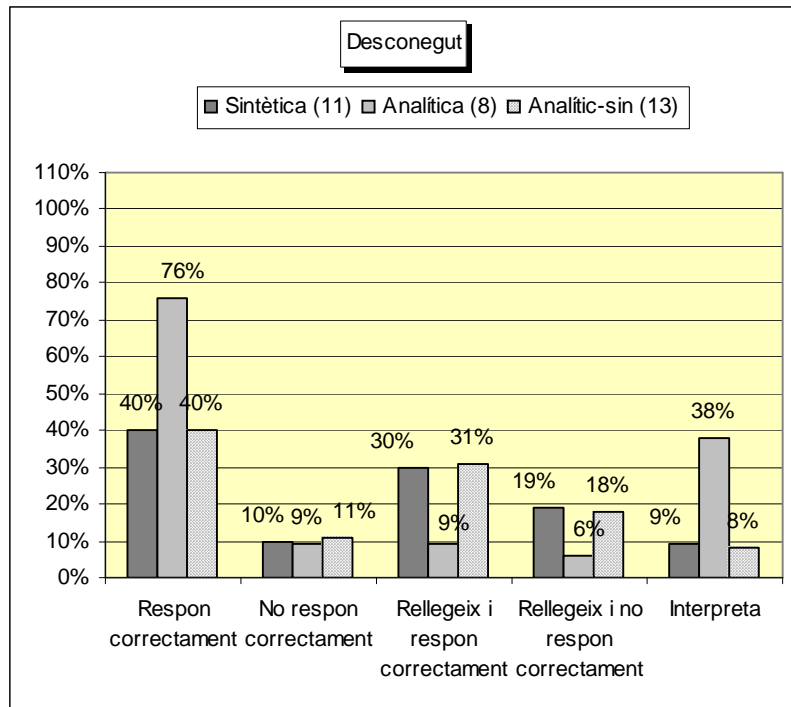


Figura 12a i 12b. Percentatge de respostes donades pels infants a les preguntes de comprensió de la lectura de la narració no coneguda.

En el conte desconegut les respostes canvien. Així, el grup que efectuant una primera lectura és capaç de respondre les qüestions sense massa dificultats és l'AN (76%), seguit pel SIN (40%) i l'ANSIN (40%), on només la meitat dels infants es veuen capaços de respondre amb una única lectura. Un cop els infants rellegeixen, els percentatges queden de la següent manera: AN: 85%; ANSIN: 71%; SIN: 70%. Malgrat que en aquest cas es tracta d'una història no coneguda, hi ha infants de les tres aules que elaboren inferències sobre el text i en base a la seva interpretació responen: a AN són dos nens que infereixen informació que podria trobar-se a la narració; a les altres dues aules hi ha un sol infant a cadascuna que opta per donar aquesta resposta.

6.2.2.3. Comparacions interaules relatives a la relació que s'estableix entre el coneixement segmental i els altres coneixements indagats.

Els resultats que es comentaran a continuació emergeixen de les comparacions elaborades a partir del nivell de coneixement fonològic dels aprenents de cadascuna de les aules que van participar a la recerca. Aquestes taules recullen les relacions que es

desprenen dels coneixements dels alumnes a les tasques utilitzades en els dos moments d'indagació. Com que ja s'han presentat a la descripció de cada grup classe, ara serviran exclusivament per destacar les semblances i diferències entre els coneixements dels tres grups.

De forma general per a tots els grups i moments d'indagació, els alumnes que porten a terme una segmentació més detallada (identificant sons travats i dobles), són els qui disposen d'un ventall de coneixements més elevat i efectuen les lectures de forma similar a un lector convencional (taules 21a i 21b).

Per altra banda, i fent una mirada global, a tots els grups s'observa l'ús diferenciat de procediments en la lectura vinculats al grau de coneixement de lletres i segmental, i de les característiques del text que es demana que els alumnes llegeixin. Per exemple, destaca el manteniment de l'estratègia d'interpretació global de l'enunciat, sense recórrer al coneixement de les grafies, malgrat que se'n disposa. Aquest comportament es manifesta fonamentalment en els alumnes d'**ANSIN** (primera i segona de les indagacions) i a l'aula **AN** a la segona de les indagacions, mentre que gairebé no apareix a l'aula **SIN**.

En aquest darrer grup **-SIN-**, es posa de manifest una relativa independència entre la capacitat de segmentació fonològica i la possibilitat de llegir paraules, ja que hi ha alumnes amb un coneixement segmental relativament baix que reconeixen algunes lletres i poden llegir. Aquesta capacitat lectora, però, no es reflecteix igualment a l'escriptura, on la manca de coneixement fonològic es deixa sentir més.

Els alumnes dels altres dos grups acostumen a interpretar els textos presentats fins al nivell 3-4 de segmentació fonològica. Els alumnes d'**ANSIN** que s'ubiquen a la categoria 4 tendeixen a atribuir un significat malgrat reconèixer les grafies que configuren l'enunciat a llegir. Aquesta estratègia, en el cas d'aquest grup, està present, en alguns casos i de forma esporàdica, fins el nivell 6 de segmentació fonològica.

En els nivells 5 i 6 els infants d'**ANSIN** i **AN** acostumen a emprar preferentment la descodificació per apropar-se al text escrit descontextualitzat. A **ANSIN**, concretament, comprenen l'escrit de forma majoritària després d'haver descodificat, mentre que a **AN** preval la descodificació exempta de comprensió, fins que no s'assoleix el nivell 7.

Atenent a les mitjanes de coneixement de lletres i el valor de la moda de l'escriptura al dictat, s'observa un salt entre les categories iguals o inferiors a 4 i les posteriors. Així, i com a tendència general, els alumnes que segmenten en el nivell 4 o inferior, escriuen

de forma no convencional o com a molt sil·làbica. Contràriament, els aprenents que tenen un nivell 5 o superior –a excepció d’una l’alumna de **SIN** en el nivell 6-, escriuen de forma sil·làbic-alfabètica o alfabètica. Tot i que el promig de lletres reconegudes mostra oscil·lacions entre els resultats dels diferents grups, i entre els nivells de segmentació fonològica, s’observa una certa relació entre disposar de major coneixement fonològic i identificar un nombre superior de lletres.

A la segona de les indagacions (taula 21b), i per cadascun dels nivells de coneixement fonològic, destaca que els alumnes han incrementat el promig de reconeixement de lletres, la seva actuació en l’escriptura al dictat, i fan un ús més proper al convencional dels procediments lectors. Aquest augment, però, no comporta que tots els infants hagin millorat el conjunt dels seus coneixements en igual proporció. Per tant, hi ha alumnes que, tot i els avenços en aquests àmbits, continuen mostrant un nivell de coneixement fonològic inferior a 4. Concretament, hi ha alguns aprenents de **SIN**, els quals tot i mostrar un major coneixement de lletres, presentar una escriptura sil·làbic-alfabètica o alfabètica, i llegir de forma convencional, mostren un coneixement fonològic de caire intrasil·làbic (categories 3-4), sense ser capaços de fer segmentacions més minucioses.

A més, aquest és l’únic grup on encara hi ha nens i nenes que tan sols segmenten síl·labes. Tot i aquest fet, i que el gruix de la classe es troba en un nivell de coneixement segmental inferior al dels infants de les altres dues aules, les estratègies que empren per llegir els textos són, en la majoria dels casos, les que permeten assolir el significat. A les aules **ANSIN** i **AN** s’observen reminiscències dels comportaments lectors presents a l’estat inicial, com és el cas d’alguns infants que tendeixen a interpretar, de forma idiosincràtica un text situat en el context d’una imatge malgrat reconèixer-ne les lletres (nivell 4). A **ANSIN** a partir del nivell de segmentació 6, els alumnes opten clarament per una estratègia que els permet accedir al significat dels textos; en aquest mateix nivell, al grup **AN**, el procediment de descodificació s’imposa, però a aquests alumnes (3 en total) sembla mancar-los el coneixement que els permeti unir els sons resultants de la descodificació i assolir el significat.

Taula 21a

Nivell de coneixement fonològic, tipus de lectures efectuades (percentatges), nivell d'escriptura al dictat (moda) i mitjana de lletres reconegudes a cadascun dels grups classe a la indagació inicial

Nivell fonològic	1 (síl.labes:ro-sa)			2 (intrasíl.labes: ro-o-sa)			3 (intrasíl.labes: ro-s-sa)			4 (fonemes final paraula: ro-s-a)			5 (r-o-sa)	6 (fonemes sense travades: tr-o-p-a)			7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)					
	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSIN	AN	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N			
Resultats lectura paraules	0. No reconeix cap paraula.	15	8,33	4						10		4	5	4,16	4				4			
	1. Atribueix un significat idiosincràtic	10	4,16	12	5				4	10		8		8,33			5		4			
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons		8,33									4		4,16	12	4,16		20,8	4		4,16	
	3. Descodifica i unint aconsegueix arribar al que hi ha escrit.	15			5					4	20		8				16,7	20		16,7	4	
Resultats lectura enunciat	0. No sap què hi ha escrit.	15							10	4	15	4,16				4,16	4					
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix les lletres.	25	16,7	16	5		4	10		8		8,33	8		5							
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat reconèixer lletres.									4			8			4,16	12					
	3. Descodifica sense arribar a comprendre.		4,16									5	4,16	8	4,16		16,7	4				
	4. Dóna un significat idiosincràtic, però considera les lletres i troba el significat.				5					4												
5. Descodifica i arriba al significat.										5								12,5	12		20,8	4
M_0 i x	Dictat: 3 Lletres: 6,38	Dictat: 2 Lletres: 10	Dictat: 2 Lletres: 8,5	Dictat: 2 Lletr: 9,5		Dictat: 2 Lletres: 8	Dictat: 2 Lletr: 8,25		Dictat: 2 i 3 Lletres: 8,4	Dictat: 3 Lletr: 12,4	Dictat: 2 i 3 Lletr: 7,75	Dictat: 3 Lletres: 14,2	Dictat: 4 Lletres: 21	Dictat: 2 Lletr: 5	Dictat: 4 Lletr: 21,3	Dictat: 4 Lletr: 13,8		Dictat: 5 Lletr: 23,8	Dictat: 6 Lletr: 25			

Taula 21b

Nivell de coneixement fonològic, tipus de lectures efectuades (percentatges), nivell d'escriptura al dictat (moda) i mitjana de lletres reconegudes a cadascun dels grups classe a la indagació final

Nivell fonològic	1 (síll.labes:ro-sa)			2 (intrasíl.labes: ro-o-sa)			3 (intrasíl.labes: ro-s-sa)			4 (fonemes final paraula: ro-s-a)			5 (r-o-sa)	6 (fonemes sense travades: tr-o-p-a)			7 (travades i dobles: t-r-o-m-p-a)			
	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSIN		SIN	AN	ANSI N	SIN	AN	ANSI N	
Resultats lectura paraules	0. No reconeix cap paraula.	5																		
	1. Atribueix un significat idiosincràtic							4,54												
	2. Descodifica, però no aconsegueix lligar els sons	5						9,09			4,54	4,54			13,63					
	3. Descodifica i aconsegueix arribar al que hi ha escrit.	5					15		9,09	20				35	18,18	27,27	15	50	59,09	
Resultats lectura enunciat	0. No sap què hi ha escrit.																			
	1. Dóna un significat relacionat amb la imatge. No coneix les lletres.	5						4,54												
	2. Atribueix un significat idiosincràtic malgrat que reconegui lletres.						5			4,54	4,54				4,54					
	3. Descodifica sense arribar a comprendre.							9,09	9,09						18,18	9,09				
	5. Descodifica i arriba al significat.	10						10			20				35	13,63	18,18	15	50	59,09
M_0 i x	Dictat: 2,4 i 5 Lletres: 16						Dictat: 4 Lletres: 20	Dictat: 3 Lletres: 13	Dictat: 5 Lletres: 21	Dictat: 5 Lletres: 22	Dictat: 4 Lletres: 16	Dictat: 3 Lletres: 22		Dictat: 5 Lletres: 24,6	Dictat: 5 Lletres: 21,1	Dictat: 6 Lletres: 24,3	Dictat: 6 Lletres: 26,7	Dictat: 6 Lletres: 27	Dictat: 6 Lletres: 26,1	

6.2.2.3.1. Presència de l'ús diferenciat del coneixement fonològic i de lletres per llegir textos diferents i per escriure

L'ús diferencial del coneixement fonològic i de les lletres per escriure i llegir textos diversos s'ha posat de manifest en les nostres dades (veure apartat 6.2.1.2.1., pp. 278-280). Com s'ha explicat en aquell apartat, alguns infants de la mostra feien recurs dels seus coneixements segmentals i sobre les lletres per escriure a un nivell sil·làbico-alfabètic i descodificar paraules descontextualitzades. En canvi, tendien a atribuir un significat idiosincràtic a l'enunciat situat en el context d'una imatge.

Els alumnes que presenten aquesta forma de procedir pertanyen a dos dels grups participants. D'aquesta manera a l'inici de curs, 5 infants d'ANSIN i 1 d'AN mostren aquest patró de conducta. A finals de curs 1 infant d'ANSIN i 2 d'AN tornen a posar-lo de manifest. En canvi, a l'aula SIN a cap de les dues indagacions s'identifiquen infants que mostrin aquests comportaments.

6.2.2.4. Diferències entre els alumnes de les diverses aules en relació al coneixement sobre les funcions de la lectura i els procediments

L'anàlisi de les diferències entre els coneixements metalingüístics i metacognitius sobre els procediments necessaris per llegir i escriure dels alumnes dels tres grups classe es va portar a terme a partir de la comparació dels percentatges donats per a les diferents categories de resposta establertes³⁴.

³⁴ No es va calcular la X^2 , ja que no es complia la condició que les freqüències esperades per a cadascuna de les categories de resposta fos ≥ 5 .

Taula 22

Diferències entre el coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els procediments dels tres grups classe.*

Per què serveix llegir? Què aprens quan llegeixes?*	SIN	AN	ANSIN	Què fas quan no saps com llegir o escriure una paraula? Qui et pot ajudar?	SIN	AN	ANSIN
	(n=19)	(n=21)	(n=20)		(n=15)	(n=17)	(n=19)
Aprendre a llegir	31%	23%	33%	Pensar	24%	8%	15%
Aprendre a escriure	4%	0%	20%	Tornar a llegir	0%	12%	<u>28%</u>
Comprendre, entendre, saber què diu	15%	8%	8%	Buscar un referent	18%	12%	0%
Aprendre lletres	<u>31%</u>	12%	13%	Demanar ajuda a un adult	<u>47%</u>	27%	<u>56%</u>
Aprendre "d'altres coses"	19%	<u>50%</u>	13%	Demanar ajuda amic	0%	<u>23%</u>	0%
Aprendre	0%	8%	13%	Demanar ajut	6%	<u>19%</u>	0%
				No ho sap	6%	0%	0%
Què fas per llegir? Com ho fas? En què et fixes?	SIN	AN	ANSIN				
	(n=16)	(n=20)	(n=17)				
Dibuixos i lletres	21%	12%	24%				
Lletres	<u>58%</u>	<u>46%</u>	24%				
Paraules	0%	0%	10%				
Procés	5%	23%	14%				
Pensar	0%	8%	10%				
Oralitzar	5%	8%	19%				
Fixar-se model	11%	4%	0%				

*Nota: Els percentatges de resposta per a cadascuna de les categories que són iguals o superiors a un 20% entre els diferents grups classe estan subratllats.

Taula 23

Diferències en el coneixement metalingüístic i metacognitiu dels tres grups classe valorat amb entrevistes per parelles.

Què cal fer per llegir?*	SIN	AN	ANSIN
Fixar-se lletres	41%	37%	33%
Lletres juntes	<u>27%</u>	13%	<u>37%</u>
Tenir contes	5%	<u>20%</u>	4%
Anar a l'escola	22%	13%	11%
Suposa fer diverses coses	5%	17%	15%

*Els valors propers o superiors a 15% entre les respostes de les tres aules estan subratllats -el nombre de parelles que respongué a les qüestions fou de 10. És per aquest motiu que s'ha escollit aquest percentatge, ja que representa que per a un 15%, havien de donar aquesta resposta un mínim de 4 de les parelles.

Pel que respecta a les qüestions sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu, apareixen respostes compartides pels alumnes de les tres aules (Taula 19). D'aquesta forma, atenent a les respostes que aglutinen un major percentatge, *llegir* serveix per “aprendre a llegir” segons els alumnes d'**ANSIN** i **SIN**, i també per “aprendre lletres” a **SIN**. En canvi, un 50% de les respostes dels alumnes d'**AN**, més avesats a un ús funcional de la lectura i de l'escriptura –no tant com a objectes en elles mateixes d'ensenyament i aprenentatge, sinó més com a mitjans per aconseguir fins diversos-, assenyalen que la lectura serveix per “aprendre d'altres coses, d'altres coneixements”.

Davant de la qüestió de *què cal fer per llegir* (taules 19 i 20) hi ha un considerable acord en les respostes dels alumnes de **SIN** i **AN** en la importància de reconèixer les lletres. Quan se'ls pregunta el mateix en la situació de parelles, apareixen d'altres respostes, com “ajuntar els sons” (**ANSIN** i **SIN** fonamentalment); “tenir contes” (**AN**); i en alguns casos es menciona que per llegir “cal fer diverses accions”, com llegir, escriure i després rellegir (**ANSIN** i **AN**).

En darrer terme, quan se'ls pregunta què es pot fer quan un té dubtes a l'hora de llegir o d'escriure, la resposta que obté un major percentatge en tots els grups correspon a demanar ajut a les docents. Però en segon terme es matisa una mica. Així a **SIN** alguns alumnes manifesten que cal “pensar”; mentre que a **ANSIN** senyalen la importància de “rellegir o tornar a llegir” –cosa que fan quan llegeixen les narracions en la segona indagació-; i els alumnes de **AN** remarquen la “recerca d'ajut en els seus companys” i en alguns altres casos indiquen que demanarien ajuda sense especificar a qui.

6.2.2.5. Resum dels resultats corresponents a l'objectiu 3

L'anàlisi de les dades que remeten a l'objectiu 3 ha evidenciat algunes diferències en els coneixements que els infants de cadascuna de les aules construeixen, els quals semblen estar influïts per l'orientació general de l'ensenyament que la docent va posar de manifest.

En primer lloc, la *comparació entre els resultats dels tres grups-classe* posa de relleu algunes diferències significatives entre elles, tant a la indagació inicial com final.

A la indagació inicial –Taula 24-, les discrepàncies s'evidencien entre el grup analític i el sintètic per a totes les tasques (segmentació, reconeixement de lletres, escriptura al dictat, lectura de noms i lectura de l'enunciat) exceptuant la lectura de paraules

descontextualitzades. Aquesta tasca concretament, és l'única en la qual no es detecten diferències significatives entre els tres grups. En canvi, a la tasca de lectura de noms d'infants hi ha discrepàncies significatives entre els resultats dels tres grups classe, mostrant-se els alumnes de l'aula analítica més capaços de reconèixer noms que els de l'aula analítico-sintètica i aquests, a la seva vegada, en reconeixen més que a la sintètica. L'aula analítico-sintètica també presenta resultats superiors i significatius en la lectura de l'enunciat enfront de l'aula sintètica.

Taula 24

Diferències significatives entre els tres grups a l'inici de curs segons la U Mann-Whitney ($p < .01$)³⁵.

Tasques indagació inicial	Grups classe
<i>Segmentació</i>	Analític > Sintètic
<i>Nombre de lletres</i>	Analític > Sintètic
<i>Dictat</i>	Analític > Sintètic
<i>Reconeixement de noms</i>	Analític > Analític-Sintètic > Sintètic
<i>Lectura d'un enunciat en context</i>	Analític i Analític-Sintètic > Sintètic
<i>Lectura de paraules</i>	No s'aprecien diferències significatives

n= Sin: 20; An: 24; Ansin: 25

A finals de curs –Taula 25–, les diferències entre els grups queden restringides a la tasca de segmentació, en la qual els alumnes dels grups analític i analítico-sintètic mostren unes segmentacions més acurades que els del sintètic, i la tasca d'escriptura al dictat, on els resultats dels alumnes d'analítico-sintètica són superiors als de l'aula sintètica.

Pel que respecta a les tasques complementàries, només s'identifica una diferència estadísticament significativa que consisteix en què els infants de l'aula analítica tendeixen a vocalitzar els sons de les lletres amb major mesura que els alumnes dels altres dos grups. No es detecten diferències significatives en la resta de mesures de lectura de les narracions ni tampoc en l'escriptura de part del conte.

³⁵ Els grups que no apareixen a la taula no mostren diferències significatives en relació als altres grups.

Taula 25

Diferències significatives entre els tres grups al final de curs segons la U Mann-Whitney ($p < .01$)

<i>Tasques indagació final</i>	<i>Grups classe</i>
<i>Segmentació</i>	<i>Analític i Analític-Sintètic > Sintètic</i>
<i>Nombre de lletres</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
<i>Dictat</i>	<i>Analític-Sintètic > Sintètic</i>
<i>Lectura d'un enunciat en context</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
<i>Lectura de paraules</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
<i>Lectura de contes:</i>	
• <i>Aproximació</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
• <i>Tipus de lectura</i>	<i>Analític > Analític-Sin i Sintètic atenent a les grafies (desconegut).</i>
• <i>Errades i autocorreccions</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
• <i>Comprensió</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>
<i>Escriptura part de conte</i>	<i>No s'aprecien diferències significatives</i>

n= Sin: 20; An: 22; Ansin: 22

Els coneixements que hem indagat al principi i final de curs presenten relacions concretes i significatives a cadascuna de les aules. Així, a l'aula analítica els coneixements semblen mantenir relacions significatives entre sí a les dues indagacions. A l'aula analític-sintètica les relacions es mostren més diverses, malgrat que a finals de curs la tasca de segmentació, el reconeixement de lletres, l'escriptura al dictat i la lectura de l'enunciat estan relacionades entre sí. A l'aula Sintètica trobem coneixements relacionats a finals de curs: capacitat de segmentació, coneixement de lletres i escriptura al dictat.

Com pot observar-se, les característiques dels grups a l'inici de curs posaven de relleu diferències considerables entre ells. Per comprendre millor el progrés que experimenten els aprenents dels diversos grups hem comparat les diferències entre els resultats finals i els inicials. Aquesta anàlisi ens ha permès detectar que a les aules analític-sintètica i sintètica els alumnes fan un progrés significativament més notable que a l'aula analítica a les tasques de reconeixement de lletres, dictat i lectura de l'enunciat –Taula 26 -.

Taula 26

Diferències significatives entre els tres grups classe pel que respecta a la diferència entre els resultats obtinguts a la indagació del final de curs i els obtinguts a la indagació inicial, segons la U Mann-Whitney ($p < .01$)

Diferència resultats final-inici	Grups classe
<i>Nombre de lletres</i>	Sintètic i Analític-Sintètic > Analític
<i>Segmentació</i>	No s'aprecien diferències significatives
<i>Lectura d'un enunciat en context</i>	Analític-Sintètic i Sintètic > Analític
<i>Lectura de paraules</i>	No s'aprecien diferències significatives
<i>Dictat</i>	Analític-Sintètic i Sintètic > Analític

Un cop ubicats els resultats de les aules, i havent observat que hi havia diferències estadísticament significatives entre elles pel que fa a les *tasques de lectura* –sobretot en el moment inicial-, ens hem aproximat de manera més qualitativa a la seva anàlisi. S'observa, en primera instància, una tendència general consistent en adoptar procediments relativament diferents –en funció també dels coneixements disponibles-, per provar de llegir els textos que se'ls proposava (paraules descontextualitzades i enunciat en el context d'una imatge). Enfront de l'enunciat es tendeix a fer més interpretacions; la lectura de paraules en el moment inicial, quan els infants encara no disposaven d'un coneixement gaire ampli de les lletres, es resolia o bé dient que no es podia llegir, o bé interpretant, o bé provant de descodificar –en el cas que es reconeguessin les grafies-. Aquestes tendències generals es concreten de formes diverses a les aules i pels dos moments d'indagació. A l'inici de curs destaca:

A l'aula sintètica, tot i que un terç del grup no sap què dir davant dels textos, hi ha un percentatge elevat d'alumnes que pot llegir alguna paraula, encara que enfront de l'enunciat facin una interpretació –perquè coneixen un nombre de lletres reduït-.

Un terç dels aprenents dels grups analític i analític-sintètic elaboren una interpretació tant davant de paraules com en el cas de l'enunciat.

Hi ha un nombre considerable d'infants, sobretot del grup analític, seguit de prop de l'analític-sintètic que descodifiquen en tots els casos però no se'n surten d'arribar al significat.

Els alumnes de l'aula analític-sintètica tendeixen a efectuar més lectures davant de les paraules descontextualitzades, mentre que fan més interpretacions enfront de l'enunciat tot i reconèixer-ne les lletres.

A finals de curs, els alumnes de les aules analític-sintètica i sintètica poden llegir els materials de les dues tasques de lectura. En canvi, a l'aula analítica s'observa diversitat

d'aproximacions: hi ha alumnes que fan una atribució idiosincràtica a l'enunciat tot i reconèixer-ne les lletres, i d'altres que, malgrat descodificar, no assoleixen el significat. Recordem que aquesta segona indagació es va completar amb la lectura d'una narració coneguda i una altra de desconeguda. Malgrat que van emergir poques diferències que fossin significatives, es van poder detectar algunes tendències concretes.

Així, en l'aproximació a la lectura dels textos, els alumnes de l'aula analítica tendien a llegir subvocàlicament, mentre que els de les altres dues aules ho feien habitualment en veu alta. En el conte conegut, aquests infants, juntament amb els de l'aula sintètica són els qui rellegeixen de nou el fragment llegit per intentar donar resposta a les preguntes de comprensió.

La lectura que porten a terme posa de relleu la tendència dels alumnes del grup sintètic a vocalitzar síl·labes, comportament que també es manifesta a l'aula analítico-sintètica, tot i que en aquest cas també hi ha infants que llegeixen paraules de forma global. Malgrat que en el conte desconegut els alumnes de l'aula analítica també vocalitzin síl·labes, atenen de forma particular a les correspondències fonema-grafema, ja que pronuncien lletra per lletra.

Potser per aquest motiu aquests alumnes són els que més tendeixen a repetir *on-line* parts que han llegit, comportament que també emergeix a l'aula analítico-sintètica i que en canvi és gairebé imperceptible a la sintètica.

En el conte conegut els alumnes de l'aula sintètica responen adequadament a les qüestions de comprensió en major mesura que les altres dues aules, mentre que en la narració desconeguda són els alumnes de l'aula analítica els qui obtenen uns millors resultats.

En la narració coneguda és on, de forma general, els alumnes fan més interpretacions del text llegit.

Detallades les característiques de les lectures que es porten a terme a les aules, afegim ara un element més de comparació: *el coneixement segmental*.

La intenció és detectar els matisos que s'afegeixen a l'anàlisi més general de les relacions entre coneixement fonològic, procediments emprats per llegir, mitjana de nombre de lletres i tipus d'escriptura al dictat.

A l'aula sintètica, per exemple, és on trobem situats alguns aprenents que, sent capaços d'aïllar en síl·labes o intrasíl·labes, poden començar a llegir paraules sense dificultats.

En canvi, a les altres dues aules, sembla que el punt d'inflexió es situa en la capacitat de començar a segmentar en fonemes els finals de les paraules, ja que a partir d'aquest nivell hi ha alguns alumnes que comencen a comprendre els textos. També trobem d'altres alumnes que, tot i sent capaços de descodificar, no arriben al significat.

Els resultats evidencien el que les correlacions posaven de manifest. Així, a l'aula sintètica el nivell de coneixement segmental sembla ser bastant independent de la capacitat de lectura, mentre que el dictat sembla dependre'n en major mesura. A les altres aules, contràriament, quan es disposa d'un nivell de coneixement fonològic més elevat és quan es porten a terme escriptures més evolucionades i lectures properes a les convencionals. El comportament consistent en efectuar una interpretació dels textos – tant al llegir paraules com l'enunciat– malgrat reconèixer-ne les lletres que els conformen es detecta a les aules analítico-sintètica a principi de curs i a l'analítica a finals de curs –només trobem un infant de l'aula sintètica que elabora una interpretació de l'enunciat a final de curs–.

De forma més específica podem assenyalar que és en aquestes dues aules on trobem aprenents que fan un *ús diferencial del coneixement fonològic per llegir i per escriure* (posant de manifest, tot i que d'una forma particular, la hipòtesi de la discrepància). Recordem que en les nostres dades, infants que podien emprar el seu coneixement segmental per establir correspondències fonema-grafema en l'escriptura i en la lectura de paraules, tendien a fer una interpretació de l'enunciat. Aquesta forma de procedir apareix fonamentalment a les dues aules on les mestres havien mencionat portar a terme tasques de lectura global –analítica i analítico-sintètica–.

El darrer element de comparació s'estableix al comparar les *respostes dels alumnes a les qüestions sobre els usos i funcions de la lectura i els procediments per llegir*.

Les respostes que marquen diferències –tot i que no significatives–, entre els alumnes de les distintes aules són:

Pel que respecta a *per què serveix llegir*, els alumnes de l'aula analítica assenyalen clarament que els permet aprendre d'altres coses, aprendre d'altres continguts; els de l'aula sintètica indiquen que els ajuda a aprendre lletres.

Quan es demana què fan quan tenen dubtes o dificultats, tant els de l'aula analítico-sintètica com els de la sintètica indiquen en major mesura que els de l'analítica que

demanen ajuda a l'adult. Els de l'anàlítico-sintètica, per altra banda diuen que tornen a llegir el text, i els de l'aula analítica mencionen demanar ajuda a amics seus.

La pregunta sobre què fan per llegir, en què es fixen, indica que tant els infants de l'aula sintètica com els de l'anàlítica atorguen major rellevància a fixar-se en les lletres que els de l'aula analítico-sintètica. En parelles, els dels grups sintètic i analítico-sintètic assenyalen que cal unir les lletres, i els de l'analític, tenir contes.

Presentats els resultats és el moment d'abordar la contrastació de les hipòtesis directrius, aspecte que tractarem a continuació.

6.3. Contrastació dels resultats amb les hipòtesis de partida

Després d'haver exposat els resultats obtinguts en les dues indagacions sobre els coneixements dels infants portades a terme, passarem a comentar fins a quin punt les expectatives o hipòtesis que havíem postulat atenent als objectius que preteníem assolir (objectius 2 i 3), es compleixen a la nostra recerca.

Abans de contrastar les hipòtesis convé indicar que, donades les característiques de la mostra i de les dades –de caire qualitatiu-, i de les proves estadístiques realitzades –no paramètriques-, aquest contrast resulta temptatiu i en cap cas es pretén l'extrapolació o generalització. Amb tot, oferirem indicacions del sentit en què es poden interpretar els resultats obtinguts en base al marc teòric en el qual ens situem.

6.3.1. Hipòtesis relatives a l'objectiu 2: la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants.

En primer terme, recordem que mitjançant el segon dels objectius es pretenia identificar la naturalesa i característiques dels coneixements dels infants entorn de la lectura i l'ús que fan d'aquests coneixements. Per tant, s'ha considerat el conjunt de les dades a l'hora de portar a terme les anàlisis.

Hipòtesi 2a)

Atenent a la hipòtesi 2a), que apuntava la possibilitat d'identificar nivells diversos de coneixements sobre la lectura, i configuracions de coneixements concretes en un mateix grup classe, es compleix, en general, per a cadascun dels grups i per a les indagacions tant del principi com del final de curs.

Partint de la consideració dels resultats presentats, per a cadascun dels grups-aula, sobresurten els següents aspectes:

A l'aula **SIN**, malgrat que es poden identificar nivells de coneixements diversos entre els alumnes, no hi ha evidència significativa de coneixements relacionats entre sí a la primera de les indagacions. Això possiblement té a veure amb els reduïts i pocs connexos coneixements alfabetitzats dels alumnes en les tasques de l'inici de curs. En general, quan no reconeixen les grafies d'una paraula que se'ls demana que llegeixin, els alumnes tendeixen a dir que no saben què hi posa (quan es tracta d'un mot aïllat, com és el cas de la lectura de noms de nens i de paraules), o bé acostumen a atribuir un significat idiosincràtic quan l'escrit està acompanyat d'una imatge. Per contra, aquells alumnes que eren capaços de reconèixer alguna grafia treballada a classe, tot i mostrar uns coneixements fonològics reduïts, podien llegir alguna paraula descontextualitzada. Per tant la seva actuació era diferent depenent del tipus de text escrit que se'ls mostrava perquè llegissin, i sobretot en funció de si en reconeixien les lletres.

Tant a principi com a final de curs, malgrat disposar de capacitats segmentals poc elevades, la qual cosa tendeix a reflectir-se principalment en l'escriptura, alguns alumnes són capaços de fer lectures de paraules de forma correcta. Així i tot, només emergeixen correlacions significatives a final de curs, les quals assenyalen una configuració de coneixements específica: l'habilitat de segmentar sembla tenir vincles amb la capacitat d'escriure paraules al dictat i amb el coneixement d'un major o menor nombre de lletres. En canvi, i com de fet s'observava a principi de curs, la capacitat de llegir d'aquest grup d'alumnes sembla relativament independent d'un coneixement elevat de lletres i d'una capacitat de segmentació que permeti aïllar fonemes.

Pel que fa a les tasques emprades a finals de curs, la lectura de les narracions s'acostuma a fer en veu alta, sil·labejant i sense repetir cap fragment de text durant el transcurs de la mateixa. Les respostes a les qüestions de comprensió es resolen més fàcilment en el cas del conte conegut que per a la narració desconeguda, on els alumnes han d'efectuar més relectures a posteriori (un cop ja han llegit el text sencer una vegada).

En l'escriptura de la Caputxeta fan algunes hipo i hipersegmentacions, mostren un cert coneixement de les convencions del català, i introdueixen pocs aspectes relacionats amb l'estructura i característiques del llenguatge dels contes.

Els alumnes consideren, en general, que llegir serveix per "aprendre a llegir" i "aprendre lletres"; per llegir es fixen en les "lletres", "uneixen les lletres" i consideren que és necessari "anar a l'escola". Quan experimenten algun problema a la lectura "demanen ajut a l'adult".

Pel que respecta a **AN**, destaca que, tant a principi com a finals de curs, els aprenents que tenen resultats més elevats en segmentació (nivells 5,6,7), acostumen a mostrar un coneixement bastant elevat de lletres de l'alfabet i efectuen lectures i escriptures més properes a les convencionals. Els alumnes que es troben en el nivell més elevat de la classificació fonològica, llegeixen sense problemes (reconeixen la majoria de noms dels seus companys; llegeixen alguna/es paraules i l'enunciat). En els altres dos nivells, els infants poden reconèixer un nombre divers de noms, i enfront les altres situacions de lectura opten per descodificar però sense arribar a comprendre el significat en tots els casos. Pel que fa als infants que es trobaven en uns nivells de segmentació fonològica igual o inferior a 4, les característiques generals dels coneixements de què disposen són diferents al principi i al final de curs. Si bé en el moment inicial els infants que segmentaven de forma sil·làbica o aïllant els fonemes de l'acabament de la paraula tenien uns coneixements limitats de lletres i escrivien de forma no convencional, a finals de curs els alumnes que presenten un menor coneixement fonològic separen les consonants interiors de les síl·labes (nivell 3), però tenen tendència a continuar escrivint sil·làbicament. Pel que respecta als procediments que utilitzen per llegir, a l'inici de curs tendien a fer atribucions tant a les paraules com a l'enunciat, ja que no reconeixien prou lletres. A la segona indagació acostumen a descodificar paraules malgrat que continuen interpretant el text acompanyat d'una imatge. Les correlacions semblen apuntar relacions significatives entre els coneixements indagats tant al principi com a finals de

curs, posant en evidència una configuració en la qual els coneixements indagats apareixen interrelacionats. Sembla que aquests infants construeixen els seus coneixements sobre el sistema d'escriptura d'una forma progressiva i interrelacionada.

Atenent a les tasques complementàries desenvolupades a finals de curs, els aprenents d'aquesta aula que llegeixen les narracions tendeixen a fer una primera lectura subvocalment, i quan la fan oralment descodifiquen lletra per lletra i fan repeticions *on-line* de diverses unitats del text -sí·labes, paraules, fragments d'oració-. Responen millor a les qüestions de comprensió quan han llegit el text en veu alta i en el cas de la narració desconeguda.

Quant a l'escriptura d'un fragment del conte de la Caputxeta, els textos elaborats presenten hipersegmentacions i hiposegmentacions, i hi ha un coneixement relatiu de les convencions de la llengua escrita catalana.

A les qüestions sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu, els alumnes manifesten que llegir “serveix per aprendre d'altres coses”, que per llegir “cal fixar-se en les lletres”, “disposar de contes” i “fer diverses accions”, com rellegir, o llegir primer en veu baixa i després en veu alta. Finalment, davant d'alguna dificultat, assenyalen que “demanarien ajut a l'adult o a companys seus”.

A **ANSIN** també apareixen nivells de coneixement diversos al principi i al final de curs. Així, i en termes generals, els infants que disposen d'un major coneixement fonològic o segmental (nivell 7) són els qui efectuen unes millors lectures de paraules i de l'enunciat i escriuen de forma més evolucionada. Al mateix temps, per llegir l'enunciat s'evidencia la necessitat de disposar d'un ventall ampli de coneixement de lletres de l'alfabet. Els qui disposen de coneixements segmentals més reduïts (fins al nivell 4), porten a terme execucions lectores i escriptores en nivells inferiors i mostren un coneixement de lletres menor. Per tant, s'observa una gradació en els nivells de coneixement que presenten els alumnes que, com a tendència general, apareixen equilibrats i distribuïts de manera creixent. Una tasca de lectura que no apareix clarament relacionada amb la resta de coneixements és la de reconeixement de noms -primera indagació-; la lectura de paraules tampoc està relacionada amb cap altra tasca en la segona de les indagacions, mentre que en la primera mostra relacions amb moltes de les altres tasques amb excepció del reconeixement de lletres i de la lectura de l'enunciat. Per tant, les correlacions indiquen, com a configuració general, que al principi de curs el

coneixement segmental correlaciona amb la lectura de l'enunciat, amb el reconeixement de lletres i amb l'escriptura al dictat, tot i que aquestes dues darreres tasques no correlacionen entre elles. En canvi, a finals de curs, els resultats de les quatre tasques correlacionen de forma significativa entre elles.

A les tasques de finals de curs aquests alumnes tendeixen a llegir en veu alta, efectuen algunes repeticions *on-line* de parts del text, i llegeixen paraules i grups de paraules de forma global. Al respondre a les qüestions de comprensió, se senten més segurs en el conte conegut, mentre que en el desconegut presenten algunes dificultats que resolen fent una segona lectura.

L'escriptura de part del conte de la Caputxeta mostra que els alumnes respecten algunes de les convencions de l'escriptura en català, comencen a utilitzar coneixements sobre les paraules per segmentar-les, i escriuen una proporció considerable de construccions senzilles i complexes.

A més, opinen que llegir serveix "per aprendre a llegir"; que per llegir es "fixen en els dibuixos i les lletres" i "diuen les lletres juntes"; i quan tenen dubtes "demanen ajuda a l'adult" i en alguns casos "tornen a llegir el text".

Resumint doncs, la presència de diversitat de sabers en el sí d'una mateixa classe es compleix per a cadascun dels grups i moments d'indagació. Aquesta diversitat no pressuposa que els infants no incrementin els seus coneixements entre els dos moments d'indagació. Al contrari, les proves estadístiques efectuades indiquen que es produeix un increment significatiu dels coneixements a cadascun dels grups classe entre el principi i el final de curs. De manera similar, i atenent a les mateixes condicions (grup i moments), s'identifiquen configuracions concretes de coneixements que apareixen relacionats entre ells. Tanmateix, en una de les aules (**sintètica**), i a l'inici de curs, no es detecta cap configuració de coneixements que resulti significativa. Les possibles interpretacions d'aquest fet, juntament amb la consideració de les diferències entre els resultats dels diferents grups, seran el focus de la nostra atenció quan atenguem a l'objectiu 3.

Hipòtesi 2b)

Per respondre a la hipòtesi 2b), referent a la possibilitat d'identificar infants que utilitzin procediments per llegir més exitosos i que al mateix temps disposin d'un elevat coneixement segmental, ens basarem en els resultats que ja han estat comentats i que provenen de les taules generals de comparacions on s'exposa la seva capacitat d'anàlisi segmental, el tipus de lectures que efectuen, i dades referents al dictat i nombre de lletres reconegudes -indagacions al principi i al final de curs-.

Com es posa de manifest en els resultats, a nivell general s'observa que el gruix d'alumnes que utilitza uns procediments per llegir més exitosos –sigui quin sigui el text a llegir-, disposa d'un nivell de coneixement fonològic elevat. I al mateix temps, escriu majoritàriament de forma alfabètica. Es pot pensar, per tant, que està assolit el procediment que els facilita l'accés i producció autònoma de textos desconeguts. Aquests resultats també es veuen recolzats per les dades procedents de cadascuna de les aules, i es corresponen amb el que s'ha identificat en moltes altres recerques –Bryant i Bradley, 1998; Cuetos, 1989-.

Així mateix, i basant-nos en els resultats que tenim, es palesa que els alumnes que utilitzen uns procediments per llegir menys exitosos són els qui disposen d'un coneixement segmental menys elevat. Tanmateix, les nostres dades també mostren que hi ha alguns infants que, tot i presentar un menor nivell de coneixement fonològic, són igualment capaços de llegir algun dels materials escrits que se'ls presenta.

Per tant aquesta hipòtesi es matisa i obliga a prendre en consideració d'altres factors quan s'observen amb minuciositat els comportaments lectors de certs alumnes que disposen d'un coneixement fonològic limitat. Aquest aspecte es concreta quan s'estudia la següent hipòtesi.

Hipòtesi 2c)

La H₀ 2c), assenyalava que el coneixement fonològic no es reflectiria de manera automàtica en els procediments que els alumnes emprassin per llegir. De forma més específica, posava l'accent sobre la possibilitat d'identificar aprenents que disposessin d'un coneixement fonològic elevat i no sabessin usar-lo per llegir –però sí en canvi per escriure-. Els resultats presentats a les taules generals de comparacions per a l'inici i final de curs, així com les taules on s'analitzen els comportaments concrets dels infants

que, tot i tenir un nivell de coneixement fonològic elevat, semblen no utilitzar-lo per llegir, ens permeten apuntar possibles respostes per a aquesta hipòtesi, sobretot a partir de la consideració del tipus de procediments que s'empren per llegir *paraules descontextualitzades* i un *enunciat emmarcat en el context d'una imatge*.

(i) S'identifiquen pocs infants que de manera clara mostrin un nivell de coneixement segmental elevat (que els permeti fer segmentacions fonèmiques de gran part de la paraula), reconeixin les grafies dels materials que se'ls mostra, i en canvi, facin poc ús d'aquests sabers en el moment de llegir –i per contra, sí els emprin per escriure-. Tan sols el 7% d'infants a l'inici de curs i el 5% a finals de curs mostren aquesta forma de procedir, que a la vegada és diferent entre la lectura de paraules i la de l'enunciat. Es tracta de nens i nenes que disposen d'un nivell de coneixement fonològic elevat (nivell 4 ó 6), que els permet segmentar els sons principals que componen la paraula, i escriure'ls gairebé tots –en la majoria dels casos escriuen de manera sil·làbico-alfabètica-, tendeixen a adoptar estratègies de lectura diferents depenent de les característiques del text que han de llegir. Davant de paraules descontextualitzades prioritzen, en primera instància, la descodificació. En comptades ocasions, quan descomponen la paraula la poden arribar a comprendre –per exemple, quan saben com unir els sons, la qual cosa ha succeït amb un infant-, mentre que en d'altres ocasions tan sols pronuncien els sons referents a les grafies, sense aconseguir dotar-los d'unitat i que els remeti a un significat concret. Alguns infants, quan després de descodificar no aconseguen unir els sons, tendeixen a atribuir un significat que integra informació sobre algun dels índex de la paraula: p.e., després de descodificar *nina*, dir que hi posa “Natàlia”, o després de descodificar *taula*, dir que hi posa “teulada”-. Aquesta actuació també l'han trobada a d'altres recerques (p.e. Elliott, 1996; Ferreiro i Teberosky, 1979).

En canvi, quan el text que es proposa de llegir es troba acompanyat d'informació gràfica o contextual, tendeixen a utilitzar un altre procediment consistent en atribuir un significat idiosincràtic, fent un reconeixement global sense atendre a les grafies i recolzant-se en la imatge. Ara bé, quan se'ls demana explícitament, poden identificar els grafemes que constitueixen l'enunciat, però això no acostuma a comportar un canvi en la interpretació efectuada, tot i que a alguns infants els pot situar davant d'un conflicte (p.e., se'ls demana que llegeixin *el músic*, i en primer lloc diuen que hi posa “cotxe”. Llavors se'ls pregunta per les lletres *i*, si les reconeixen, se'ls qüestiona si *cotxe*

comença per “m”. En aquest cas, alguns poden dir que no, però no saber com resoldre la qüestió, i d’altres poden continuar mantenint que hi diu “cotxe”). Sembla doncs, que aquests infants, malgrat que se’ls intenta ajudar fent-los parar atenció en les correspondències grafema-fonema, no saben encara com aprofitar aquesta informació.

Per tant, tot i disposar d’un nivell de coneixement fonològic i de lletres que en principi els permet començar a escriure paraules i descodificar, en determinats moments, sobretot quan la descodificació sembla no conduir per sí sola a la possibilitat de comprendre la paraula llegida, els nens i nenes adopten d’altres estratègies. Llavors, quan el text està acompanyat d’informació gràfica, l’infant pot decidir utilitzar procediments que no el portin a una comprensió exacta, sinó que l’aproximin a un significat viable en funció dels indicadors que decideix prendre en consideració. Possiblement aquesta estratègia té el seu romanent en les conductes que adopten els alumnes que no disposen de coneixements suficients que els permetin encarar, amb garanties, el significat del text i opten per interpretar-lo en funció dels elements que prenen en consideració. Malgrat que aquesta conducta indica que, de fet, els infants estan atenent al text i al vincle que aquest pot tenir amb el context on es troba ubicat – comportament important per a l’aprenentatge de la lectura com indica Ferreiro (2001)-, no resulta suficient ni adequada per comprendre el que realment diu el text, doncs el recurs a la interpretació directa pot resultar enganyós. Però en els inicis de l’alfabetització, per molts infants, la informació transmesa per la imatge que acompanya l’escrit sobresurt com un recurs vàlid, i potser fins i tot més segur i senzill que iniciar la descodificació i no aconseguir dir què posa al text pel fet de no saber com ajuntar els sons identificats.

(ii) En un sentit complementari i com a dades que no esperàvem trobar, hem identificat alguns infants amb coneixement segmental i de lletres elevat que els permet escriure, que usen la descodificació per aproximar-se a la lectura de paraules, però no saben com unir els sons per aconseguir comprendre el significat. Malgrat que el nombre d’infants que mostren aquest comportament tampoc és gaire elevat, sí que posa de manifest que tenir una capacitat fonològica que permeti descodificar els sons de les paraules i, d’aquesta manera establir les correspondències fonogràfiques, no implica, *per se*, que l’ús d’aquesta estratègia que és més adequada porti a l’èxit en la lectura. Possiblement s’hi està a prop, però encara hi ha algun altre element o procediment –com saber què cal

fer per atorgar unitat als sons que resulten de la descodificació i reconèixer la paraula-, que juga un paper rellevant.

(iii) Com també hem indicat en relació a la *hipòtesi 2b*), i atenent de nou als resultats de les taules de comparacions per al moment inicial i final, cal fer esment dels comportaments que porten a terme els infants amb una capacitat per segmentar paraules menys elevada. Fins i tot entre aquells alumnes que separen només en síl·labes podem trobar-ne alguns que llegeixen paraules de les quals en reconeixen les grafies. Això confirma que, per llegir convencionalment, cal saber establir les correspondències, però també apunta a que, fins i tot coneixent-ne un nombre reduït ja es poden llegir algunes paraules, sempre i quan també se sàpiga com unir els sons resultants de la descodificació en un tot que tingui sentit i remeti a un significat conegut.

Cal tenir present, però que aquest tipus de lectura propera a la convencional es dona fonamentalment amb paraules de les quals els alumnes reconeixen les grafies que les constitueixen. Aquesta estratègia descodificadora i d'”ensamblatge” dels sons no es produeix enfront de textos que presenten d'altres característiques –grafies que encara no coneixen suficientment bé; presència d'una imatge gràfica-. En aquests casos els alumnes adopten d'altres estratègies que comporten, sempre i quan els resulti possible, l'ús d'índexs contextuals –és a dir, recorren a allò que els suggereix la imatge gràfica per hipotetitzar el significat que pot tenir el text-.

En definitiva, si bé els alumnes que disposen d'un elevat nivell de coneixement fonològic empen uns millors procediments per llegir, i els qui li tenen menys n'usen de menys eficaços, hi ha alumnes que també llegeixen de forma propera a la convencional malgrat tenir unes capacitats segmentals baixes. I també succeeix de forma inversa, alumnes amb un grau de coneixement fonològic relativament alt que no saben com fer-ho per comprendre una paraula escrita.

Entre les possibles explicacions que podem apuntar respecte a aquesta diversitat, hem assenyalat el fet que, a banda del coneixement segmental i de lletres que permet encarar-se a l'escriptura amb una actuació més exitosa, sembla ser que, per llegir, es requereix el coneixement de procediments lectors que condueixin als alumnes a establir lligams entre els sons descodificats. Sembla, així mateix, que quan no es disposa

d'aquest coneixement alguns infants prefereixen atendre a índex contextuals per interpretar el text escrit.

Hipòtesi 2d)

La H₀ 2d) postulava que els infants amb un nivell de coneixement segmental més elevat i procediments lectors més efectius disposarien, al mateix temps, d'un coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre els procediments més detallat que els alumnes que, tot i disposar d'una capacitat segmental similar, no en fessin un ús pertinent per llegir. Respondre a aquesta hipòtesi ha suposat identificar infants que complissin amb els criteris establerts. Aquesta identificació ha estat complexa, perquè amb les dades disponibles no hem trobat infants que, tot i disposar de coneixement segmental elevat no l'empessin pertinentment a l'hora de llegir. Per tant, la hipòtesi, en els termes en els quals està formulada no es pot respondre convenientment. Malgrat això, hem pogut identificar un grup d'alumnes que, tot i saber segmentar clarament en fonemes i establir les relacions pertinents amb els grafemes corresponents, no assolien el significat d'alguns dels materials que se'ls mostrava. D'aquesta manera, hem optat per comparar les respostes relatives al coneixement metalingüístic i metacognitiu sobre la lectura d'alumnes que aïllaven els fonemes de les paraules oralment, atenent a dos subgrups: aquells que comprenien els textos que llegien ($n=41$) enfront d'aquells que, malgrat descodificar, no assolien el significat ($n=6$).

El volum d'alumnes que responen obliga a ser cautelós en el moment de considerar les seves respostes. Amb tot, es detecten algunes tendències. Davant la pregunta sobre *què s'aprèn* quan es llegeix, els alumnes que llegeixen convencionalment indiquen que "llegir serveix per aprendre coses diverses, continguts diversos". Els infants que no aconsegueixen comprendre el que diu el text responen en un sentit similar, si bé també afegixen que llegir serveix per "aprendre lletres". Aquesta darrera resposta apuntaria cap a un ús més immediat, específic i restringit d'aquest instrument.

Quan es demana *què cal fer per llegir*, el grup d'alumnes que llegeix els materials indica que es fixa fonamentalment en les lletres. Tot i que fixar-se en les lletres i en els dibuixos són dos procediments que mencionen els infants que en alguns casos no assolien el significat de les paraules, la resposta més donada té a veure amb

considerar la lectura com un “procés” en el qual cal “llegir en veu baixa i/o en veu alta, escriure”... mantenint per tant una visió interactiva dels procediments lectors i dels vincles amb l'escriptura.

A la darrera qüestió que se'ls formula, els qui llegeixen de forma convencional indiquen que davant d'una dificultat “demanarien ajut a un adult” –pare, mestra-, mentre que els nens i nenes que no aconsegueixen llegir convencionalment en tots els casos, indiquen que “tornen a llegir”, resposta que seria congruent amb la visió de la lectura com un procés en el qual, per assolir el significat es necessita retornar sobre el text en diverses ocasions.

6.3.2. Hipòtesis relatives a l'objectiu 3: Relacions entre aproximacions instruccionals a la lectura i els coneixements dels alumnes

Abans d'entrar en la contrastació de les hipòtesis, recordem que l'objectiu 3 comporta situar els resultats en relació a cadascuna de les aules de les quals procedeixen.

Pel que respecta a la hipòtesi postulada en relació al **tercer** objectiu, aquesta indicava la possibilitat d'establir relacions entre alguns dels aspectes dels coneixements desenvolupats pels alumnes dels tres grups classe i les característiques instruccionals emfasitzades per les mestres. A continuació atenem a les hipòtesis concretes que se'n desprenien.

La H_0 3a) feia referència a la possibilitat que els alumnes que estaven implicats en una determinada aproximació a la lectura inicial mostressin coneixements diferents dels alumnes d'altres aules en les quals les mestres sostenien aproximacions distintes a l'ensenyament inicial de la lectura.

Aquesta hipòtesis sembla complir-se si atenem als resultats de les proves estadístiques portades a terme.

D'aquesta manera, pel que respecta a l'inici de curs, ja hi havia diferències significatives entre els grups. Una de les tasques on les discrepàncies són més acusades és la *lectura de noms*. Els alumnes de l'aula **AN** són capaços d'identificar, i fins i tot llegir, un major nombre de noms de nens que els alumnes d'**ANSIN**, i aquests al seu torn en reconeixen més que a **SIN**. Cal especificar que la mestra del grup **AN** havia

manifestat que els seus alumnes treballaven de forma sistemàtica els noms de companys seus des de P-4; els d'**ANSIN** també havien estat utilitzant les primeres grafies dels noms dels nens de la classe a P-4, mentre que els infants del grup **SIN**, atenent a les informacions aportades per la docent, no havien estat involucrats en un treball directe amb noms dels alumnes ni amb les grafies que aquests presenten.

D'altra banda, el grup **ANSIN** i l'**AN** mantenen diferències amb el grup **SIN** en la *tasca de lectura de l'enunciat*, en la qual els alumnes de les dues primeres aules mostren uns procediments més exitosos per aproximar-se a la lectura d'un text immers en un context concret, que en el darrer dels grups. A l'inici de curs, les diferències més remarcables es donen entre l'aula **AN** i la **SIN**³⁶, no únicament en les tasques que s'han assenyalat anteriorment (*lectura de noms de nens i de l'enunciat*), sinó també en el *nombre de lletres* que reconeixen, la *segmentació* i el *dictat*, on el grup **AN** mostra puntuacions més elevades. L'única tasca on no hi ha diferències significatives entre **AN** i **SIN** és a la *lectura de paraules*, ja que quan alguns dels infants de **SIN** són confrontats amb una tasca de lectura on poden reconèixer les grafies que hi apareixen, són capaços de llegir la paraula de forma similar a com ho fan alguns dels alumnes en els altres grups.

Les correlacions també indiquen que les configuracions de coneixements per a l'inici de curs eren diverses per a les tres aules. A **SIN** no s'observava cap relació entre els coneixements indagats; a **AN**, per contra, tots correlacionaven, per la qual cosa podríem hipotetitzar que hi havia una certa dependència entre les habilitats que els alumnes posaven en funcionament davant les tasques, i el desenvolupament dels coneixements dels alumnes en aquest àmbit el podríem conceptualitzar com a progressiu i integrat; i a **ANSIN**, hi havia relacions diverses entre els coneixements, potser perquè els alumnes en certes tasques feien intervenir uns processos similars o relacionats, mentre que en d'altres les respostes podien dependre d'altres factors o coneixements. Tot i això, una de les relacions que s'observa és la del *coneixement segmental* amb la *lectura de paraules*, de *l'enunciat* i el *dictat*. L'única tasca que en aquest grup no correlaciona significativament amb cap altra és la *lectura de noms de nens*, la qual cosa pot indicar que aquests alumnes s'aproximen a la lectura d'aquest tipus de text posant en funcionament processos diferents dels implicats en les altres lectures i en l'escriptura.

³⁶ Tot i que només es tracta d'un únic cas, és interessant comentar que una de les alumnes del grup **SIN** presentava a l'inici de curs un coneixement fonològic molt elevat –sabia segmentar en fonemes–, tot i que no reconeixia gaire lletres més que les vocals i no utilitzava aquest coneixement fonològic ni per llegir ni per escriure. Com indiquen algunes recerques (Lundberg, Olofsson i Wall, 1980), aquest seria un cas prototípic d'infant que presenta una consciència fonològica desenvolupada abans i tot de rebre una instrucció sistemàtica sobre continguts de lectura i escriptura.

Per tant, en el primer moment d'indagació podríem situar els alumnes dels diferents grups en una escala, on els resultats dels alumnes de **SIN** es trobarien en el nivell més baix, amb una configuració confusa de coneixements; els d'**AN** en el pol més elevat i amb clares relacions entre els seus coneixements, i finalment els d'**ANSIN** quedarien en un lloc intermig. És rellevant indicar que els resultats obtinguts eren esperables a partir de les explicacions ofertes per les docents entorn a l'ensenyament de la lectura. En cert sentit, posaven de manifest la coherència en els plantejaments educatius al llarg del cicle que havien explicat les mestres -així com la direcció del centre- en les entrevistes realitzades.

A finals de curs, es mantenen les diferències d'**ANSIN** i **AN** amb **SIN** pel que fa referència a la *tasca de segmentació*. Resulta hipotetitzable que el nivell segmental més baix mostrat pels alumnes de **SIN** es degué a dos factors: En primer lloc, a l'inici tardà de les activitats de reflexió sobre els sons del llenguatge i el seu vincle amb les grafies, ja que a diferència dels altres dos grups no és fins que arriben a P-5 que es comença a portar a terme aquesta tasca de manera sistemàtica. En segon lloc, a la presència reduïda d'activitats d'escriptura lliure o de còpia de model no directament present, ja que la mestra, com es desprèn de l'entrevista, no emfasitza el treball d'escriptura en aquesta aula.

El grup que obté unes puntuacions més elevades a la indagació del final de curs -i que presenta unes actuacions més homogènies- és l'**ANSIN**, mentre que l'aula on s'evidencia una major distribució dels aprenents en les diverses categories, és a **AN**. Entre **ANSIN** i **AN** no s'identifiquen diferències significatives, mentre que entre el grup **ANSIN** i el **SIN** emergeix una altra discrepància significativa a la tasca de *dictat*, ja que els alumnes de la primera aula efectuen escriptures al dictat identificant i representant molts més sons que els infants de la segona de les aules.

En general, i com ja s'ha comentat, els resultats del grup **ANSIN** sobresurten dels obtinguts pels alumnes de les altres dues aules, mentre que el grup **SIN** presenta resultats més elevats a les tasques de lectura en alguns casos, i l'**AN** destaca per la capacitat de segmentació que presenten els seus alumnes, la qual, juntament amb el coneixement de lletres, es reflecteixen en la tasca del *dictat* -en les situacions de lectura, els coneixements en ambdós àmbits semblen repercutir en la possibilitat que els

alumnes descodifiquin el text, però no en que n'acabin derivant el significat en tots els casos-.

En les tasques complementàries que es van proposar al final de curs, cal indicar que la proporció dels alumnes que van respondre de cada grup es correspon amb la proporció d'alumnes que van obtenir uns resultats més propers als convencionals en les tasques prèvies de lectura i escriptura. Així hi va haver més alumnes d'**ANSIN** seguits per alumnes de **SIN** i finalment, en una proporció inferior, alumnes d'**AN** tant per a la tasca de lectura de la narració coneguda i desconeguda, com per a l'escriptura de part d'un conte. Les lectures d'ambdues narracions posen de relleu que els infants tendeixen a aproximar-se de forma diferent a llegir els textos, si bé no hi ha diferències remarcables entre les seves actuacions, amb excepció de la lectura de la narració desconeguda, on els infants de l'aula **AN** van oralitzar un major nombre de lletres que la resta d'alumnes dels altres dos grups. La proposta d'escriptura d'una part del *conte* de la Caputxeta no va proporcionar resultats clarament diferenciats entre les actuacions dels alumnes de les tres aules, tot i que es pot destacar l'actuació més ajustada als comportaments convencionals per part dels alumnes d'**ANSIN** –van ser els qui van produir menys errades ortogràfiques, van emprar un nombre més gran de recursos propis del llenguatge dels contes i van fer una menor proporció de hipo i hipersegmentacions-.

Les correlacions per aquest darrer moment i per a les tasques proposades tant a principi com a final de curs, posen de relleu que les configuracions de coneixements que semblen estar relacionats entre ells, continuen sent diverses a cadascun dels tres grups. A **AN** els coneixements dels aprenents continuen desenvolupant-se de manera interrelacionada; a **ANSIN** correlacionen totes les tasques exceptuant la lectura de paraules, la qual sembla ser relativament independent de la resta de coneixements; i a **SIN** es relacionen la tasca de segmentació amb la de dictat i amb la del reconeixement de lletres.

Així doncs, a final de curs, els resultats obtinguts pels alumnes d'**AN** i els de **SIN** tendeixen a equiparar-se, exceptuant la tasca de *segmentació*, en la qual **AN** i **ANSIN** continuen per davant. Sembla, doncs, que el baix coneixement mostrat en aquesta capacitat a l'inici de curs a **SIN** continua manifestant-se, en certa mesura, a finals de curs. El grup que presenta uns resultats més favorables, en general, és l'**ANSIN**, que

sobrepassa significativament al **SIN** en l'escriptura al dictat, i a la vegada presenta una major proporció d'alumnes que porten a terme, de forma relativament satisfactòria, les tasques de lectura i escriptura complementàries. En aquest sentit, sembla que els resultats posen de manifest, a nivell de tendències, els coneixements emfasitzats en menor mesura en les aproximacions instruccionals de les mestres d'**AN** i **SIN**. Així, si bé els alumnes de **SIN** són els qui mostren uns resultats més baixos a la tasca de dictat en comparació amb **ANSIN**, els resultats dels alumnes d'**AN** pel que respecta a la lectura tendeixen a ser més baixos que els d'**ANSIN**, tot i que aquesta tendència no és significativa. Sembla però, que els pocs alumnes d'**AN** que llegeixen la narració desconeguda en veu alta tendeixen a posar més la seva atenció en captar el significat que en pronunciar correctament –com posen de manifest les seves respostes a les qüestions de comprensió, així com les característiques de la lectura que efectuen, oralitzant les lletres i fent nombroses repeticions-.

Per altra banda, tot i que les dades corresponents als avenços de cadascun dels grups classe entre la primera i la segona de les indagacions són significatius, mitjançant les proves estadístiques també es posa de manifest que l'increment de l'aula **AN** respecte de les altres dues és substancialment menor. Es poden suggerir diferents interpretacions sobre aquest fet. D'una banda, aquest és el grup que partia amb un nivell de coneixements més elevats a la indagació inicial i, com s'ha comentat, es va produir un efecte sostre per a algunes de les tasques emprades, la qual cosa podria emmascarar un avenç superior en aquest grup. D'altra banda, però, si atenem de forma precisa als resultats, s'observa que, per algunes de les tasques (dictat i lectura de l'enunciat), en aquest grup no es va produir un avenç tan notable com a d'altres grups, la qual cosa, possiblement podríem atribuir-la, almenys en part, al tipus d'aproximació instruccional de la mestra.

Hipòtesi 3b)

La H_0 3b), feia esperar que els alumnes de les diferents aules utilitzessin procediments per llegir concrets que podrien relacionar-se amb algunes de les estratègies instruccionals explicitades per les seves respectives mestres. De forma més específica, esperàvem que els alumnes que participaven d'una instrucció analítica empresin estratègies d'interpretació global del significat de la paraula en major mesura que el

grup analítico-sintètic i molt més que el sintètic, on possiblement l'estratègia principal consistiria en descodificar.

Les prediccions referides als procediments que els aprenents mostrarien al llegir, derivades de la caracterització de les situacions d'ensenyament que les mestres afirmen portar a terme, semblen complir-se.

Així s'observa que els aprenents que es troben en una aproximació **sintètica** a l'ensenyament de la lectura, ja des del moment en què reconeixen algunes grafies, intenten descodificar i unir els sons resultants aconseguint llegir les paraules que se'ls mostren. Gairebé la meitat dels infants d'aquesta aula van posar en funcionament l'estratègia de descodificar davant de paraules de les quals es tenia constància que n'havien treballat les consonants a l'aula. Aquells que intentaven descodificar ho feien de forma diferent a com ho feien els nens de les altres dues aules, ja que deien directament els sons en síl·labes (p.e: nnii-nnaa), mentre que els alumnes dels altres dos grups podien emprar la descodificació sense aconseguir dir la paraula sencera, és a dir, anaven dient els diferents sons per separat i generalment només acabaven recordant els finals de la paraula, o repetien els darrers sons que havien pronunciat (p.e: nnn-iii-ann-aaa, na). A **SIN** és on tant a principi com a final de curs els alumnes mostren uns procediments lectors més similars entre ells. Possiblement perquè, un cop comencen a reconèixer algunes lletres i saben com unir-les, poden llegir diferents materials. En els altres dos grups, en canvi, emergeixen varietat de procediments emprats que es mantenen a la indagació final, especialment a l'aula **analítica**. A l'inici de curs, els alumnes de tots els grups, quan no coneixien un nombre suficient de lletres tendien a elaborar interpretacions dels textos escrits. Ara bé, són principalment alguns dels alumnes d'**ANSIN** i els d'**AN** els qui, sobretot a principis de curs -però també a finals en el cas d'**AN-**, presenten aquest procediment d'"etiquetatge" del text escrit malgrat reconèixer les lletres. En aquests dos grups també s'observa la presència d'alumnes que, tot i descodificar com a primera aproximació a l'escrit, no saben atorgar unitat als sons resultants, i per tant no l'arriben a comprendre.

Aquests resultats semblen apuntar al fet que els alumnes que reben una instrucció centrada en la descodificació i que emfasitza la unió dels sons resultants en síl·labes resolen millor les tasques que requereixen identificar i/o llegir paraules. En canvi, a les aules en les quals l'èmfasi recau més en la lectura de paraules globals i de textos en

relació als quals es porta a terme la descodificació, hi ha alguns alumnes que, tot i saber que han de descodificar, tenen més dificultats per assolir el significat. A més, enfront d'enunciats situats en el context d'una imatge, alguns d'ells tendeixen a atribuir un significat, a fer una lectura més interpretativa, més global, com a estratègia que han utilitzat de forma habitual a l'aula.

Les característiques concretes de la lectura dels alumnes s'acaben de posar de manifest en el moment en què es demana que llegeixin les narracions. Llavors s'evidencia que els nens i nenes d'**AN** que fan aquesta tasca, sonoritzen les grafies individualment de forma significativament superior als altres dos grups, porten a terme repeticions *on-line* de fragments ja llegits –possiblement per no perdre el significat d'allò que llegeixen-, i donen un nombre considerable de respostes correctes a les qüestions de comprensió tot i trobar-se davant d'un text desconegut. Aquesta tasca també posa de manifest que els alumnes de **SIN** tendeixen a fer una lectura vocalitzant les síl·labes i amb poques repeticions *on-line* –tendeixen a rellegir a posteriori, un cop ja han llegit tot el fragment-, mentre que els alumnes d'**ANSIN** tendeixen a llegir paraules senceres amb rapidesa, i a fer repeticions *on-line* de fragments de text, possiblement per mantenir el significat del que estan llegint.

Encara que repetir *on-line* comporta un enlentiment de la lectura oral i un sobreesforç, pel que s'ha observat és una estratègia que permet mantenir la comprensió a aquells nens i nenes que llegeixen oralment. Cal no oblidar que llegir oralment comporta un conjunt de demandes cognitives que competeixen amb la possibilitat de comprendre el significat. Fins i tot els adults experimentem el fet que, quan llegim oralitzant –i centrant-nos en entonar correctament-, ens resulta més complicat recordar la informació del text.

En el cas dels aprenents lectors, la repetició de paraules, i sobretot de parts d'oració o grups lèxics (sintagmes verbals o nominals o complements) pot ser un indicador clar de la importància que el significat té per a certs infants. En canvi, en el grup on es produeixen menys repeticions *on-line* (**SIN**), l'estratègia descodificadora i d'unió dels sons representa pels nens una estratègia útil per oralitzar, però per altra banda, el significat sembla quedar relegat a un segon terme –almenys en la primera lectura-, com indica el fet que han de fer relectures a posteriori per poder respondre a les qüestions de comprensió que se'ls plantegen. De fet, aquesta tendència podria interpretar-se com un efecte de l'influx de la instrucció de la mestra de **SIN**, la qual va assenyalar que atribuïa una importància relativa a la comprensió –que es treballa fonamentalment a primer de

primària-, mentre que considerava essencial ajudar-los a adquirir els mecanismes de la lectura.

Hipòtesi 3c)

La hipòtesi 3c) apuntava que els infants que participin en una aproximació sintètica mostraran una capacitat segmental i de coneixement sobre les lletres superiors a les dels altres dos grups. Al mateix temps, els aprenents implicats en aquesta aproximació sintètica haurien d'utilitzar aquests sabers per llegir en major mesura que per escriure – ja que aquesta darrera activitat es potenciaria menys que la lectura-.

Aquesta hipòtesi no s'acaba de complir del tot, sobretot quan es prenen en consideració els resultats corresponents a la indagació final. Els alumnes del grup **SIN** presenten un promig de coneixement de lletres similar al de les altres dues aules, i la seva capacitat de segmentar a nivell fonològic és significativament inferior a la de la resta de grups. Amb tot, efectuen una lectura de paraules i de l'enunciat similar o fins i tot superior a la dels altres grups. Sembla, doncs, que els alumnes d'aquesta aula semblen disposar d'un coneixement procedimental lleugerament diferent al dels altres dos grups que els permet llegir malgrat el seu coneixement segmental sigui, en molts casos, inferior. En canvi, la capacitat de segmentació sí que es reflecteix en l'actuació que els infants tenen en el dictat –on obtenen puntuacions menys elevades-. Contràriament, els alumnes dels altres dos grups presenten un coneixement segmental significativament superior i de nombre de lletres semblant, sabers que possiblement els permeten realitzar unes escriptures més evolucionades que les que fan els alumnes de **SIN**. Aquests sabers, però no semblen garantir en tot els casos que els alumnes d'**AN** i **ANSIN** realitzin unes lectures més evolucionades que els alumnes de **SIN**, sobretot si atenem a la lectura de paraules i de l'enunciat.

Aquesta hipòtesi, per tant, no s'acaba de complir com esperàvem. Els alumnes de l'aula **SIN** són els qui tenen una consciència segmental menys desenvolupada, però això no els impedeix de llegir, comprendre paraules i un petit enunciat. Ara bé, sí que es compleix que els alumnes d'aquesta aula mostren un nivell d'escriptura al dictat més baix, possiblement com efecte de l'escàs nombre d'activitats que impliquin escriure en aquest grup classe –atenent-nos al manifestat per la mestra-.

Hipòtesi 3d)

La hipòtesi 3d) portava a considerar que els infants que disposessin de coneixements suficients que els permetessin escriure, però no els sabessin utilitzar per llegir, es trobarien en aules amb una aproximació analítica a la lectura. Aquesta hipòtesi es compleix amb matisos. A diferència dels resultats de Bryant i Bradley (1998) que identificaven infants que escrivien correctament paraules que després no sabien llegir, nosaltres hem identificat nens i nenes que escriuen en uns nivells sil·làbic, sil·làbic-alfabètic, i alfabètic -emprant per tant el seu coneixement sobre les lletres i segmental-, i que, quan han de llegir actuen de forma diferencial depenent del tipus de text que tenen al davant. Així, si es tracta de paraules descontextualitzades s'aproximen descodificant, mentre que, enfront d'un enunciat amb una imatge, assagen d'interpretar o anticipar què hi deu dir.

Aquest comportament, que ha estat clarament descrit en la contrastació de la hipòtesi 2c), es manifesta principalment a dues de les aules estudiades. Concretament, a **ANSIN** a principi de curs, i a l'**AN** a final de curs. Tot i que hi ha un infant de **SIN** que al finalitzar el curs també presenta aquest comportament, no es dona en cap altre aprenent d'aquest grup classe. Així doncs, podem assenyalar que es tracta bàsicament de les aules on s'ha portat a terme una aproximació més global a la lectura on apareixen aquest tipus de procediments lectors dels infants en major mesura.

Hipòtesi 3e)

La hipòtesi 3e) postulava que els infants que participessin d'una instrucció en la lectura de tipus analític o analític-sintètic tindrien un coneixement més elevat sobre els usos i funcions del llenguatge escrit, que els alumnes que participessin en una instrucció sintètica. Afegia, així mateix, que els alumnes d'analític-sintètic i de sintètic explicarien un major coneixement de procediments que utilitzen per llegir –donat que la lectura es treballa de forma més sistemàtica en aquestes aules-.

A partir de l'anàlisi de les entrevistes individuals i en parelles, podem dir que aquesta hipòtesi hauria estat més ajustada si en comptes de dir que “els nens i nenes que participin de classes en les quals la instrucció sigui analític o analític-sintètic tindran un coneixement més *elevat* sobre els usos i funcions del llenguatge escrit”, haguéssim

dit que aquest coneixement *situarà l'èmfasi* en aspectes diferents en relació als usos i funcions de la lectura.

Les dades sobre el coneixement metalingüístic i metacognitiu posen de manifest que els alumnes dels tres grups mantenen opinions relativament similars pel que fa a algunes de les qüestions. De manera general –i compartida de forma relativa pels alumnes d'**AN** que la situen com a segona opció- indiquen que llegir “serveix per aprendre a llegir” – cal recordar que tots n'estan aprenent-. Tant a **SIN** com a **AN**, i de forma menys elevada a **ANSIN**, s'assenyala que per llegir “cal conèixer les lletres”, ja que fins i tot l'aproximació analítica a l'ensenyament de la lectura també promou aquest coneixement, com s'evidencia en les actuacions lectores dels alumnes, en les quals la descodificació és una estratègia rellevant d'accés a paraules descontextualitzades - aquesta dada recolza també el que han trobat d'altres recerques (Reutzel i Sabey, 1996)- . A **SIN** i **ANSIN**, i de manera menys destacada a **AN**, s'indica que enfront de problemes o dificultats en la lectura i l'escriptura “es pot recórrer a l'ajuda de la docent o algun altre adult”.

Tanmateix, les respostes d'aquests alumnes mostren algunes tendències que es poden relacionar, de forma temptativa, amb els aspectes que des de cada aproximació les mestres diuen promoure en major mesura.

D'aquesta manera s'estableixen dos extrems bastant diferenciats en l'estil de resposta pel que respecta als procediments que *cal seguir per llegir*. Malgrat tots estiguin d'acord en què cal atendre a les lletres, són principalment les parelles de **SIN** i **ANSIN**, les que indiquen que també cal “saber unir els sons”, posar-los junts, com una estratègia important per llegir. Cal tenir present que aquest és un aspecte que la docent d'**ANSIN** assenyala repetidament com a “clau” per a l'aprenentatge de la lectura, mentre que la mestra de **SIN**, tot i no ressaltar-lo de forma tan clara, també menciona que el treballa. En canvi, a **AN** amb prou feines es menciona, encara que possiblement caldria incidir-hi, donat que un terç de la classe, malgrat descodificar, no aconsegueix unir els sons al llegir en la darrera de les indagacions efectuades.

Els alumnes d'**ANSIN**, i en menor mesura els d'**AN**, mantenen una visió dinàmica de la lectura, com a activitat que pot suposar fer coses diverses: llegir, rellegir i escriure en alguns casos. De fet, les lectures de les narracions indiquen que les repeticions *on-line* de fragments de text és un procediment que tenen interioritzat els alumnes d'aquestes

dues aules. La visió que la lectura manté lligams amb l'escriptura també semblen posar-la de manifest els alumnes d'**ANSIN**, ja que diuen que llegir serveix per aprendre a escriure.

Els alumnes d'**AN** són els qui emfasitzen la importància de la lectura com a eina que els pot aproximar a nous continguts, a nous coneixements, posant de manifest una comprensió sobre la lectura més ampla que l'assenyalada pels alumnes de **SIN**, els quals manifesten que aprendre a llegir els permet aprendre lletres i aprendre a llegir.

La percepció que tenen els alumnes d'**AN** i de **SIN**, sobre què ajuda a aprendre a llegir també marca una diferència. Així, els primers identifiquen com a necessari, entre d'altres aspectes, disposar de contes per llegir, mentre que els segons posen més de relleu la importància de l'escola com a espai on s'aprèn a llegir.

Finalment, quan s'atén als matisos dels alumnes sobre què fan quan es troben amb problemes a l'hora de llegir i/o escriure, les respostes a **AN** es troben distribuïdes entre "demandar ajuda a un adult" –de manera similar al que succeeix en els altres grups classe- i "demandar ajuda als seus companys". Com la mestra d'aquest grup explicita, entén l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura com una activitat compartida en la qual "tots aprenen de tots". Els seus alumnes semblen haver incorporat –en certa mesura- aquesta idea, ja que són els únics que la posen de manifest. Els d'**ANSIN** emfasitzen l'activitat de "rellegir", comportament que porten efectivament a terme quan han de llegir fragments de text amplis; mentre que els alumnes de **SIN** indiquen que "cal pensar", com a activitat interna que els permeti resoldre el problema.

Per tant, tenint en compte els matisos que hem afegit al considerar aquesta hipòtesi, i les reserves que cal tenir sobre el risc de sobreinterpretar les aportacions dels infants, podem indicar que les nostres expectatives semblen complir-se. Els alumnes que participen d'una determinada instrucció en la lectura expliciten aspectes vinculats a les funcions i usos de la lectura que es poden relacionar amb alguns dels aspectes manifestats per les seves respectives mestres.

Analitzades les hipòtesis que orientaven el nostre treball, presentem a continuació l'apartat que ens permetrà discutir els resultats que hem obtingut a la llum del marc teòric del qual partíem, amb la finalitat d'establir l'abast i les limitacions de les aportacions que podem fer des d'aquesta recerca.