



LECTOESCRIPTURA i DANSA: Un binomi que funciona

La dansa és un poema.

[Une danse est un poème]

Denis Diderot (« Le Fils naturel », 1757)

Treball de Fi del Grau (TFG) en Educació Primària

Universitat de Barcelona (Juny, 2014)

Autora: Míriam Cabré Rocafort

Tutora: Rosa Sayós Santiagosa

Agraïments

Rosa Sayós Santigosa. Professora Titular de la Secció de Filologia Catalana de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona.

M^a Fe Santín Lamagrande. Directora del CEIP Pau Casals Gràcia de Barcelona.

Montserrat Guri López. Directora de l'IEA Oriol Martorell de Barcelona.

A tot l'alumnat i tutors/es de 2n de Primària (curs 2013-2014) del CEIP Pau Casals Gràcia i l'IEA Oriol Martorell de Barcelona.

Cristina Fuentes Mobèche. Psicòloga i amant de la dansa. Gràcies per compartir els teus coneixements i fer-me recomanacions.

Sílvia Paz Orench. Ballarina, professora de dansa i experta en *Brain-Gym* i *Kinesologia*. Gràcies per compartir el plaer de la dansa i fer-me adonar dels beneficis que aporta l'educació del moviment.

A la meva família i amistats per recolzar-me i acompanyar-me en tot moment.

ÍNDEX

Resum/ Resumen/ Abstract	pàg. 3
1) Introducció, justificació, hipòtesis i objectius	pàg. 6
2) Marc teòric de referència	pàg. 9
3) Paradigma d'investigació, mostra, tècniques de recollida de dades i metodologia	pàg. 22
4) Anàlisi de les dades i resultats	pàg. 28
5) Discussió	pàg. 29
6) Conclusions	pàg. 30
7) Referències bibliogràfiques	pàg. 38

ANNEXOS

Annex 1: Taules d'anàlisi de les dades	pàg. 1
Annex 2: Presentació de resultats	pàg. 5
Annex 3: Contextualització	
3.1. Descripció dels centres educatius analitzats	pàg. 11
3.2. Característiques dels grups de 2n de Primària dels dos centres	pàg. 23
Annex 4: Material d'administració de les proves del T.A.L.E.C	pàg. 25
Annex 5: Tests de lectura i escriptura del T.A.L.E.C	pàg. 27
Annex 6: Registres dels resultats dels tests de lectura i escriptura del T.A.L.E.C	pàg. 34
Annex 7: Taules d'avaluació de les proves del T.A.L.E.C	pàg. 40
Annex 8: Preguntes que es van formular a l'alumnat d'ambdues escoles abans de fer-los les proves del T.A.L.E.C	pàg. 41
Annex 9: Permisos legals de col·laboració d'ambdós centres	pàg. 42

RESUM

La lectoescriptura és un dels processos més amplis, transcendents i difícils d'ensenyar amb eficàcia, per la qual cosa tot agent educatiu hauria de dedicar molts esforços i energies per aconseguir el seu òptim assoliment i consolidació. La lectura i l'escriptura són els mètodes més eficaços per combatre el fracàs escolar, ja que són la base de qualsevol aprenentatge. Partint de l'elevat índex de trastorns de lectoescriptura a la població general, com ara la dislèxia, aquest estudi planteja dues hipòtesis que qüestionen si practicar dansa contribueix a l'assoliment i consolidació de la lectoescriptura i, a més, si pot esdevenir una forma de reeducació d'aquest procés.

En aquest sentit, tenint en compte les aportacions de la dansa al procés de lectoescriptura (afirmació de la lateralitat, consciència de l'esquema corporal i percepció espacial), es presenta una comparativa entre el nivell de lectoescriptura de l'alumnat d'un centre d'escolarització artística integrada (dansa, música i Currículum de Primària) i el d'un altre d'escolarització ordinària (Currículum de Primària), per verificar, refutar o modificar les hipòtesis inicials.

Aquest treball sobre la possible relació i complementarietat entre la lectoescriptura i la dansa consta de les parts característiques de qualsevol treball d'anàlisi sobre una situació i problemàtica educativa concreta. La part més significativa i reveladora d'aquest estudi són les conclusions, en les quals no només es donen explicacions en base als resultats aconseguits, sinó que, a partir de la fonamentació teòrica i pràctica del treball, es va més enllà i es contemplen possibles modificacions i ampliacions de cara a una possible continuació de l'estudi, sempre tenint com a finalitat contribuir al millor assoliment del procés de lectoescriptura. Amb tot, aquest TFG busca establir relacions beneficioses entre aquestes dues disciplines, la dansa i la lectoescriptura, per tal d'aportar noves perspectives a la necessària millora de la competència lectora de l'alumnat de Primària.

Paraules clau: Lectoescriptura, dansa o educació del moviment, dislèxia i escolarització artística integrada.

RESUMEN

La lectoescritura es uno de los procesos más amplios, trascendentes y difíciles de enseñar con eficacia, por lo que cualquier agente educativo debería dedicar mucho esfuerzo y energías para conseguir su óptima consecución y consolidación. La lectura y la escritura son los métodos más eficaces para combatir el fracaso escolar, ya que son la base de cualquier aprendizaje. Partiendo del elevado índice de trastornos de lectoescritura en la población general, como por ejemplo la dislexia, este estudio plantea dos hipótesis que cuestionan si practicar danza contribuye a consolidar la lectoescritura y, además, si puede convertirse en una forma de reeducación de este proceso.

En este sentido, teniendo en cuenta las aportaciones de la danza en el proceso de lectoescritura (afirmación de la lateralidad, conciencia del esquema corporal y percepción espacial), se presenta una comparativa entre el nivel de lectoescritura del alumnado de un centro de escolarización artística integrada (danza, música y Currículo de Primaria) y el de otro de escolarización ordinaria (Currículo de Primaria), para verificar, refutar o modificar las hipótesis iniciales.

Este trabajo sobre la posible relación y complementariedad entre la lectoescritura y la danza consta de las partes características de cualquier trabajo de análisis acerca de una situación y problemática educativa concreta. La parte más significativa y reveladora de este estudio son las conclusiones, en las cuales no sólo se dan explicaciones en base a los resultados conseguidos, sino que, a partir de la fundamentación teórica y práctica del trabajo, se va más allá y se contemplan posibles modificaciones y ampliaciones de cara a una posible continuación del estudio, siempre teniendo como finalidad contribuir a la mejora de la consecución del proceso de lectoescritura. En definitiva, este TFG busca establecer relaciones beneficiosas entre estas dos disciplinas, la danza y la lectoescritura, para aportar nuevas perspectivas a la necesaria mejora de la competencia lectora del alumnado de Primaria.

Palabras clave: Lectoescritura, danza o educación del movimiento, dislexia y escolarización artística integrada.

ABSTRACT

Reading and writing are two of the broadest, most important and hardest-to-teach processes, so every educator should put a lot of effort and energy into getting its ideal achieving and consolidation. Reading and writing are the most effective methods to fight school failure, because they are the basis of any learning. Taking into account the high rate of reading and writing disorders among general population, as dyslexia, this study considers two hypothesizes that wonder if practicing dance contributes to achieving and consolidating literacy skills and, moreover, if it can be a way to reeducate the process of reading and writing.

In this sense, bearing in mind the contributions of dance in this process (strengthening of laterality, proper body awareness and spatial perception), this study presents a comparison between reading and writing level of students who receive an artistic integrated education (dance, music and Primary Curriculum) and pupils that receive an ordinary education (Primary Curriculum), in order to verify, refute or modify the initials hypothesizes.

This study about the possible relation and complementarity between literacy skills and dancing has the typical parts and structure of any analytical study related to a specific educational situation and problem. The most meaningful part of this study is the conclusion. Apart from explaining and analyzing the results, these conclusions consider some possible modifications and extensions of this study, taking into account the theoretical and practical framework used so far. This aims to contribute to a better achievement of reading and writing process. In conclusion, this TFG tries to find a way to establish the beneficial relations between these two disciplines, dancing and reading and writing, in order to provide new points of view about the necessary improvement of literacy skills of primary students.

Key words: Reading and writing, literacy skills, dance or movement education, dyslexia and artistic integrated education.

1. INTRODUCCIÓ, JUSTIFICACIÓ, HIPÒTESIS I OBJECTIUS

Hem d'educar als nostres alumnes en la lectura i l'escriptura. Un infant que no llegeix ni escriu és una persona abocada al conformisme, al pensament únic, sense imaginació. Els llibres desenvolupen la seva capacitat de conviure amb el silenci, de pensar, de reflexionar, d'imaginar. Un infant que llegeix i escriu té vida interior i, per tant, lluentor als ulls. Llegir i escriure és la millor manera d'assimilar la vida i aprendre a viure-la.

La lectura, l'art pel qual es coneix allò que ha volgut dir aquell qui ho exposa, consisteix en extreure l'ensenyança continguda en els signes escrits. Es tracta d'una de les habilitats més àmplies, transcendents i difícils d'ensenyar amb eficàcia. D'aquí prové la dedicació i obstinació que tota institució educativa hauria de posar en el seu adequat aprenentatge.

Avui en dia, és precís llegir amb eficàcia i comprensió. La lectura afavoreix, per un costat, el coneixement i, per un altre, el desenvolupament de la intel·ligència i l'èxit escolar. Per tant, llegir bé es converteix en el mètode més eficaç per evitar el fracàs escolar. Es pot afirmar que l'estudiant que ha après a llegir adequadament està "vacunat" contra el fracàs. La lectura és l'aprenentatge més important que tot estudiant ha d'adquirir, ja que és la base de qualsevol altre.

La seva importància rau en el fet que un 70-75% del que s'aprèn arriba a l'infant a través de la lectura. Si bé pot pensar-se que amb les noves tecnologies aquest tant per cent tendeix a disminuir, allò cert és que està lluny de fer-ho, ja que el més important a la vida es concentra cada vegada més en textos que cal aprendre a llegir cada vegada millor.

En aquest sentit, en aquest Treball de Fi del Grau d'Educació Primària s'ha posat l'accent en el procés de lectoescriptura i els beneficis que la dansa aporta a la seva consolidació. Tenint com a punt de partida un índex significatiu de trastorns de la lectoescriptura a la població general, es plantegen les següents hipòtesis:

Practicar dansa contribueix a l'assoliment i consolidació de la lectoescriptura (1) i, al mateix temps, pot esdevenir una forma de reeducació d'aquest procés (2)?

El motiu personal que justifica aquesta temàtica és el fet que he practicat dansa clàssica i contemporània des que tenia 3 anys i penso que la dansa m'ha ajudat en el procés d'aprenentatge i consolidació de la lectoescriptura. Alhora, aquesta justificació també es recolza en fonaments teòrics, en tant que un 10-15% de la població general pateix trastorns

de lectoescriptura, concretament dislèxia, la qual cosa significa que 1 de cada 25 alumnes pateix aquest trastorn a les aules. Aquest problema és d'especial transcendència, tenint en compte allò que s'ha comentat anteriorment sobre les estadístiques que afirmen que entre un 70-75% del que aprenen els educands els arriba mitjançant la lectura.

L'objectiu general de l'estudi és demostrar que fer dansa des de l'Etapa de Primària ajuda a assolir i consolidar la lectoescriptura, en base a les aportacions d'aquesta disciplina en relació a la definició de la lateralitat, la consciència de l'esquema corporal i la percepció espacial. Això evita problemes característics de la dislèxia, com ara: repeticions, sil·labeigs, unions, fragmentacions, rotacions, inversions, substitucions, addicions, omissions, entre d'altres.

A partir d'aquesta meta principal, s'han establert tres objectius específics a assolir. El **primer** és observar i analitzar les contribucions de la dansa en el procés de lectoescriptura; el **segon** recollir i comparar els resultats de les proves de lectoescriptura de dues escoles (IEA Oriol Martorell i CEIP Pau Casals-Gràcia), per tal d'acceptar, refutar o modificar la hipòtesi inicial; i el **tercer** extreure unes conclusions sòlides a partir de les dades recollides que permetin continuar l'estudi en un futur proper, a través de l'ampliació de les variables d'estudi i l'enfocament del treball, amb la finalitat de dur a terme una investigació amb mires a contribuir al millor assoliment, per part de l'alumnat de Primària, del procés de lectoescriptura.

Per dur a terme aquest estudi, s'ha seleccionat una mostra de 84 alumnes de 2n de Primària, 42 de cadascuna de les dues escoles¹ de Barcelona escollides, les quals presenten realitats socioculturals, socioeconòmiques i de nivell acadèmic similars. No obstant això, la diferència entre ambdós centres rau en el fet que a un d'ells s'ensenya dansa i música de forma integrada en els estudis de Primària (IEA Oriol Martorell); i, en canvi, l'altre es tracta d'una escola ordinària que no imparteix dansa (Escola Pau Casals-Gràcia). Mitjançant un instrument de recollida de dades, concretament parts específiques del T.A.L.E.C. (Test d'anàlisi de la lectura i l'escriptura en català), es busca comparar els resultats en relació al nivell de lectoescriptura i extreure conclusions que verifiquin o refutin les hipòtesis inicials.

L'elecció del curs en què s'apliquen les proves (2n) es justifica, per un costat, pel fet de ser el moment en el qual els infants comencen a tenir consolidada la lectoescriptura; i, per un altre, perquè l'alumnat de l'IEA Oriol Martorell és en aquest curs quan ja ha cursat dos anys

¹ Veure a l'annex 3 la contextualització d'ambdós centres i les característiques de cada grup de 2n de Primària.

d'estudis artístics integrats (dansa i música) i el període anterior a l'elecció de l'itinerari (dansa o música). Per això, els grups d'aquest nivell (dues línies) són més homogenis que els educands de les línies de 3r, d'entre els quals n'hi ha que ingressen al centre en aquest mateix curs i que, per tant, tenen un bagatge diferent.

D'aquest breu resum del Treball de Fi de Grau se'n desprèn que s'aplica la modalitat B, és a dir, es fa un treball d'anàlisi sobre una situació educativa concreta (estudis artístics integrats a Primària) i d'indagació en relació a una problemàtica educativa (lectoescriptura i dislèxia). Els contextes amb què es pot relacionar aquest treball són: dos àmbits educatius formals (IEA Oriol Martorell i CEIP Pau Casals-Gràcia); el Practicum II, ja que vaig fer-lo a l'escola Pau Casals-Gràcia; i, per últim, la menció en Biblioteques Escolars que he realitzat dins del Grau d'Educació Primària, en tant que es posa l'accent en el procés de lectoescriptura.

Per tant, s'emmarca a dins de l'eix dels Treballs de Fi de Grau que versen sobre els contextes educatius i l'adquisició d'aprenentatges; i de la temàtica relacionada amb l'adquisició i desenvolupament de competències bàsiques, en concret, la lectoescriptura com a competència instrumental, clau i transversal del procés d'ensenyament-aprenentatge.

El present estudi, a més d'aquesta part d'introducció que inclou la presentació de la temàtica, la justificació, les hipòtesis i els objectius (general i específics), es divideix en les següents parts: el marc teòric de referència sobre la lectoescriptura, les aportacions de la dansa i la seva interrelació; el paradigma d'investigació, la mostra, les tècniques de recollida de dades i la metodologia; l'anàlisi de les dades i resultats; la discussió; les conclusions; les referències bibliogràfiques; i, per últim, els annexos (en un document addicional).

Parlem perquè ens volem comunicar, però només si llegim i comprem el que llegim aconseguirem una comunicació de qualitat. Qui no llegeix, o comprèn malament el que llegeix, alhora sol escriure poc o malament. Al contrari, els hàbits lectors tenen efectes positius en l'aprenentatge i la lectura continua sent una de les fonts principals d'aprenentatge; l'alumnat amb destresa i bons hàbits lectors té més èxit a l'escola. Fomentar l'hàbit i el gust per la lectura hauria de ser una prioritat estratègica de qualsevol centre. En definitiva, aquest Treball de Fi de Grau busca aportar el seu granet de sorra a aquesta problemàtica i establir ponts entre dues disciplines (dansa i lectoescriptura), que permetin contribuir a la necessària consciència col·lectiva que la millora del nostre sistema passa obligatòriament per la millora de la competència en lectura i escriptura dels alumnes.

2. MARC TEÒRIC DE REFERÈNCIA

Durant les últimes dècades, s'ha fet un treball relativament exhaustiu pel que fa a la repercussió de la dansa en el procés d'aprenentatge dels infants, en concret en l'educació del moviment i tots els elements que aquesta abraça. Tenint en compte aquests antecedents, és necessari fer un recorregut teòric que emmarqui tant la vessant de la lectoescriptura, com la de la dansa i la seva interrelació.

2.1. ALGUNES RELACIONS ENTRE LA DANSA I L'APRENTATGE DELS INFANTS

2.1.1. L'EDUCACIÓ DEL MOVIMENT

Segons Linares (1989: 31), *l'educació del moviment constitueix un mètode preventiu i fonamental per una educació integral*, perquè no només ajuda l'infant en el seu desenvolupament psicomotor (consciència corporal i lateralitat), sinó que també contribueix a una bona representació gràfica i a una bona execució dels processos de lectura, escriptura i càlcul. A més, apropa l'estudiant a un món relacional més ampli i l'ajuda a formar la seva personalitat. En aquest sentit, la concepció educativa global és aquella que potencia activitats de moviment, expressió i intel·lectuals.

Des d'aquesta perspectiva, educar en el moviment pot ser un facilitador d'altres aprenentatges, ja que conèixer i explorar el cos i l'espai pot ajudar a tenir més clares les nocions de lateralitat i direccionalitat, que es consideren prerequisits per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

2.1.2. ELS BENEFICIS DE LA DANSA A NIVELL PSICOLÒGIC

Pel que fa als beneficis que aporta la dansa a nivell psicològic, J. Robinson en el seu llibre "El niño y la danza" (1992: 6) afirma que *la pràctica de la dansa afavoreix el desenvolupament de les facultats cognoscitives, com ara l'observació, memorització, associació, anàlisi, dissociació, síntesi, previsió, conceptualització i la combinació*. És important posar de relleu que moltes d'aquestes destreses estan implicades en el procés de lectoescriptura.

Un mostra d'això es plasma quan s'aprèn un encadenament de passos per imitació, ja que l'educand ha d'observar acuradament; associar sèries de passos per aconseguir memoritzar-los; analitzar el tot per obtenir informació, per exemple, sobre les direccions a seguir i les cames i els braços que ha d'utilitzar; i dissociar les cames dels braços per aprendre moviments diferents executats al mateix temps. D'aquesta manera, s'observa que és un procés complex

que depèn de totes les facultats, les quals a l'executar-les mitjançant la dansa òbviament es veuen afavorides.

Si s'analitza la dansa de forma objectiva, es pot arribar a la conclusió que es tracta de moviments corporals, en definitiva, d'actes motors. No obstant això, darrera d'aquests moviments hi ha un important component psicològic; hi ha uns motius d'acció i una interiorització dels actes, la qual cosa porta a parlar no només de motricitat, sinó també de psicomotricitat.

Parafraçant Linares (1989) es podria definir la psicomotricitat com *la manifestació del llenguatge a través del cos*, és a dir, que s'utilitza el cos per emetre i rebre significats, essent aquest un mitjà de comunicació. Aquesta definició considera la motricitat com un acte psicològic de tan alt nivell que engloba la simbolització i el llenguatge. Quan s'aprèn a ballar s'estan desenvolupant la psicomotricitat i les habilitats motrius bàsiques, en tant que són la base de les execucions que poden arribar a realitzar-se dansant, és a dir, que són els fonaments per a l'aprenentatge de la dansa. D'això se'n desprèn que la psicomotricitat es considera un component indissociable al desenvolupament psicològic i les capacitats mentals, com ara la correcta construcció i assimilació de l'esquema corporal. Per tant, la dansa esdevé un mitjà útil en el procés de lectoescriptura.

Le Boulch (1990: 42) va establir com a fonaments del moviment les següents variables: esquema corporal, lateralitat, orientació espaciotemporal, representació i consciència corporal. De tots els continguts que engloben les tècniques psicomotrius implicades en la dansa, en aquesta investigació s'analitza l'esquema corporal, la lateralitat i les nocions associades a les relacions espacials (percepció i organització espacial).

El desenvolupament psicomotriu és un dels aspectes implicats en el procés de lectoescriptura, tenint en compte que permet el desenvolupament motor gruixut i fi, cognitiu, social i comunicatiu de l'infant. En aquest sentit, un infant amb dificultats en la lectoescriptura, pot presentar aspectes psicomotors afectats, sobretot pel que fa a la lateralitat, les simetries i l'esquema corporal.

2.1.3. TÈCNiques PSICOMOTRIUS

a) L'ESQUEMA CORPORAL

Una vegada l'infant percep que hi ha coses que són "jo" i coses que són "no jo", necessita agrupar aquestes impressions parcials de si mateix per construir la seva globalitat, el seu jo corporal. A poc a poc, va unificant el seu cos i identificant-s'hi. Va construint el seu esquema corporal que recull la seva experiència i el coneixement del cos i de les seves parts, així com el domini motriu, simbòlic, verbal i representatiu que en té.

L'esquema corporal o imatge del cos pot definir-se com a intuïció global o coneixement immediat del nostre cos, sigui en estat de repòs o en moviment, en funció de la interrelació de les seves parts i, sobretot, de la seva relació amb l'espai i els objectes que l'envolten (Le Boulch, 1984: 87).

Des del punt de vista fisiològic, té la funció d'establir l'estructura real del cos; però, a més, existeix una dimensió psicològica de la psicomotricitat, ja que l'infant percep i pren consciència del seu cos. El cos és un mitjà d'expressió i interacció, i el seu coneixement i assimilació és complex i bàsic per aconseguir un desenvolupament adequat. Per tant, un esquema corporal mal estructurat es pot traduir en problemes de percepció, motricitat i relacions socials.

Fins aquí s'ha explicat com la formació de l'esquema corporal és part del desenvolupament cognitiu i un fonament clau de la psicomotricitat. Això demostra que el treball de la dansa repercuteix positivament en el coneixement del cos de qui la practica, en la formació d'un esquema corporal ajustat i també en les seves sensacions, possibilitats i limitacions.

En el procés de formació de l'esquema corporal el llenguatge també és un condicionant, ja que el seu ús provoca transformacions en les formes de representació corporal. Com més clars es tenen els límits del cos, més possibilitats es tenen de conductes autònomes, les motivacions són més precises i es completen millor les tasques. Així doncs, s'ha de tenir en compte que la dansa contribueix en el coneixement de l'esquema corporal, la qual cosa repercuteix en un millor aprenentatge de la lectoescriptura.

b) LA LATERALITAT

La lateralització és l'expressió d'un predomini motor relacionat amb les parts del cos que integren les seves meitats dreta o esquerra, predomini que al mateix temps es vincula amb

l'acceleració del procés de maduració dels centres sensoriomotrius d'un dels hemisferis cerebrals (Le Boulch, 1990: 97).

En principi, la preferència lateral s'afirma als 4 anys, encara que hi ha infants que després la canvien a causa de, per exemple, la influència educacional. També hi ha nens i nenes amb la lateralitat indefinida a aquesta edat. En d'altres casos, es desenvolupa una preferència lateral en els membres superiors i l'oposada pels inferiors; o una per certes activitats i una altra per a d'altres. La qüestió rau en considerar que des dels 4 anys ja es poden fer exercicis que afirmen la lateralitat, la qual cosa serà molt important per respondre als problemes relacionats amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura.

La configuració i necessitat de millorar la competència manipulativa provoquen una especialització lateral de les mans, la qual cosa es veu recolzada en el desenvolupament dels processos simbòlics de tipus lingüístic, tant per a l'estructuració del llenguatge a nivell cerebral, com per a l'expressió del llenguatge representat a través de l'escriptura.

Per tant, la lateralitat fa referència al predomini d'una part del cos, que forma part del desenvolupament de l'esquema corporal i que és una conseqüència de l'activitat motriu. Des d'aquesta perspectiva, cal tenir en compte que tenir ben desenvolupada la lateralitat no significa saber on està la mà dreta o l'esquerra, sinó posseir tota una mecànica de coordinació psicomotriu.

c) LA PERCEPCIÓ I ORGANITZACIÓ ESPACIAL

Tota acció motriu té lloc a un espai i, per això, Sousa (a García Ruso, 1997: 9) considera *la dansa com un art de l'espai*. En aquest sentit, per estudiar el procés perceptiu d'algú que dansa, s'hauria d'indagar en la percepció d'aquesta variable espacial. L'espai constitueix el marc de referència des d'on es perceben els objectes. És l'àrea on la persona es mou. La percepció espacial és fruit de la relació entre els objectes i la informació d'aquestes relacions que, en moltes ocasions, captem gràcies a l'acció que exercim a l'espai i sobre aquests objectes.

Relacionant l'orientació espacial i la psicomotricitat, s'observa que l'espai és una variable fonamental. L'orientació a l'espai pot arribar a ser una capacitat complexa, l'adquisició de la qual segueix un procés que, a través de la dansa, es pot veure optimitzat. Això és així en tant que l'espai constitueix el marc de referència on ens movem; i que l'orientació espacial és la

capacitat per localitzar l'espai del nostre cos en relació amb els objectes o la localització d'aquests en funció de la nostra posició.

Per tal de ser capaços d'orientar-se a l'espai, els infants necessiten tenir consciència de l'eix de simetria corporal per diferenciar ambdós costats. En aquest sentit, la lateralitat és un concepte molt relacionat amb l'estructuració espacial, amb el qual l'educand pot formar-se un marc de referència per distingir i relacionar elements, i considerar el seu propi cos respecte a l'espai on es mou. També és important destacar que a través de la dansa es contribueix a desenvolupar l'orientació espacial, tenint present que es fan activitats d'exploració de l'espai, i de reconeixement de posicions i relacions espacials. Per últim, convé posar de manifest que l'orientació espacial és un dels aspectes implicats en el procés de lectoescriptura, en tant que és necessari dominar i tenir assolides les nocions espacials (ex. dreta-esquerra; amunt-avall) per llegir i escriure.

2.1.4. LA DANSA I EL LLENGUATGE


La dansa i el llenguatge verbal són formes de comunicació que exigeixen les mateixes facultats de conceptualització, creativitat i memòria. Aquest argument dóna suport a la hipòtesi d'aquest estudi: *la dansa ajuda al procés de consolidació de la lectoescriptura*. Si ambdós llenguatges tenen en comú el funcionament cognitiu que posen en marxa i la possibilitat de conceptualitzar, llavors la seva unió complementària tindrà major cabuda.

Le Boulch (1984: 37) parla sobre la importància del llenguatge unit al moviment: *el ritme tradueix una organització dels fenòmens successius, tant en el pla de la motricitat com en el de la percepció dels sons emesos en el curs del llenguatge*. Si tant el llenguatge com la motricitat s'organitzen en ritmes, poden associar-se perfectament en una espècie de dansa cantada. Així doncs, la dansa pot contribuir en l'optimització dels processos cognitius i a l'aprenentatge de la lectoescriptura.

2.2. EL PROCÉS DE LECTOESCRITURA

El procés d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura implica adquirir coneixements, destreses i actituds per llegir i escriure comprenent el sentit d'allò que es llegeix i s'escriu. Aquestes dues habilitats són aprenentatges que es produeixen a la vegada i que possibiliten la majoria dels èxits escolars i vitals posteriors. Es podria considerar que un bon nivell de competència en

lectura i escriptura serà el pilar de tot desenvolupament posterior de l'infant en l'àmbit educatiu.

Quan es fa referència al procés de lectoescriptura no s'està parlant d'un mètode d'ensenyament-aprenentatge, sinó del procés de construcció de l'infant d'aquest sistema, el qual es divideix en les següents sis etapes/fases (Teberosky; Solé, 2006): indiferenciada entre lletres, però  sí entre lletres i dibuix (Ex.); diferenciada (Ex. n-lom); sil·làbica vocàlica (Ex. Gallina [Ga-lli-na]: aia); sil·làbica alfabètica (Ex. Gat: at); pre-alfabètica (Ex. Gat: gat /Papallona: papainoa); i alfabètica (Ex. Cavall: cavall). La majoria dels estudiants als quals se'ls fan les proves de lectoescriptura d'aquest estudi estan a la fase alfabètica, en la qual presenten correspondència exhaustiva amb independència del número de síl·labes, tot i que, això no significa que hi hagi correcció ortogràfica.

2.2.1. CONCEPTES PREVIS O PREREQUISITS PER A L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA

El concepte de maduresa lectora (Sánchez Izquierdo, 1989) serveix per anomenar el moment òptim per iniciar el procés de lectura. Aquesta maduresa es determina a partir del desenvolupament dels conceptes previs o prerequisits per a l'aprenentatge de la lectura, que són els següents: lateralitat, esquema corporal, memòria visual i coordinació òcul-motora.

A part d'aquests prerequisits, que són imprescindibles, hi ha d'altres capacitats maduratives (Sánchez Izquierdo, 1989) també fonamentals, com ara les relacions espaciotemporals, l'habilitat grafomotora, la percepció i discriminació auditiva, l'habilitat analítica i sintètica, la capacitat d'atenció, la concentració, la persistència i esforç, la memorització i l'evocació immediata.

Relacionant aquests prerequisits i aquestes capacitats maduratives amb les tècniques psicomotrius (Le Boulch, 1990: 42) implicades en la dansa, que s'han explicat anteriorment, s'observen similituds entre ambdues variables: la lateralitat, l'esquema corporal i les relacions espaciotemporals. Aquesta és una raó de pes que justifica el plantejament d'aquest estudi, en el qual s'analitzen les contribucions de la dansa en el procés de lectoescriptura.

2.3. LA DISLÈXIA: Definició i característiques

Tenint en compte que el punt de partida d'aquesta investigació és l'elevat nombre de trastorns de la lectura, en concret dislèxics, a la població general (10-15%), la qual cosa es

tradueix a les aules amb un índex d'1 de cada 25 alumnes, és imprescindible definir què és la dislèxia i les seves característiques. Abans d'això, però, és necessari explicar que les estadístiques afirmen que entre un 70-75% d'allò que aprenen els educands els arriba a través de la lectura, per la qual cosa aquest problema és d'especial transcendència.

Etimològicament, la paraula dislèxia vol dir *dificultats de llenguatge* (Cruz, 2007). En l'acceptació actual es refereix a problemes de lectura i escriptura, més específicament, a un trastorn en l'adquisició d'aquests processos. L'Associació Catalana de Dislèxia (ACD, 2014) la defineix d'aquesta manera:

La dislèxia és una dificultat significativa i persistent que afecta les habilitats lingüístiques associades a la lectura i a l'escriptura, especialment a la discriminació fonològica, la descodificació, la memòria a curt termini, la percepció i la seqüenciació. Es caracteritza perquè les adquisicions de la persona en l'àmbit de la lectoescriptura es troben molt per sota del nivell esperat en funció de la seva intel·ligència i la seva edat cronològica. És un problema de tipus cognitiu, que afecta aquelles habilitats lingüístiques associades amb l'escriptura, particularment el pas de la codificació visual a la verbal. Es manifesta amb una dificultat d'automatització especialment en la lectura, l'ortografia i, en ocasions, també en el càlcul aritmètic.

És un trastorn crònic, d'origen neurobiològic i que afecta de manera més significativa durant l'etapa escolar, si bé persisteix fins l'adulthood. Les causes de la dislèxia no s'han de buscar en el coeficient intel·lectual, ni en la situació emocional o sociocultural de la persona afectada. És una dificultat en la forma escrita del llenguatge, que és independent de qualsevol causa intel·lectual, cultural i/o emocional i que, per tant, apareix malgrat tenir una intel·ligència adequada, una escolarització convencional i una situació sociocultural dintre de la normalitat. No s'ha de confondre amb una falta d'interès, motivació o una discapacitat sensorial.

Segons dades estadístiques (Cruz, 2007), la dislèxia afecta en major o menor grau a un 10-15% de la població escolar i adulta. Afecta en igual mesura a nens i nenes, encara que algunes estadístiques parlen d'una relació de 8 a 1 entre el nombre de nens i el de nenes afectats. Això pot estar relacionat amb el fet que es considera que les dones, en general, tenen un major desenvolupament en l'àrea del llenguatge respecte els homes. Hi ha consens que entre un 4% i un 5% dels nens presenten problemes greus d'aprenentatge de la lectura, amb la conseqüent dificultat en l'escriptura.

Partint de la generalització de l'ensenyament a tota la població de forma obligatòria i l'ús prioritari de la lectura i l'escriptura com a mediadors de l'ensenyament, la quantitat

d'educands que tenen dificultats escolars per aquesta causa és un factor rellevant a tenir en compte per part del professorat. Segons les estadístiques citades a dalt, es pot esperar que a cada aula de 25 alumnes hi hagi almenys un infant amb aquesta dificultat per a l'aprenentatge.

A l'aula la dislèxia es pot detectar inicialment pel retard en l'aprenentatge de la lectoescriptura, les peculiaritats que es donen quan aconseguix iniciar l'aprenentatge, la lentitud, la tendència al lletreig, l'escassa comprensió lectora deguda a la falta de ritme, l'absència de puntuació, entre d'altres. A mesura que els cursos avancen, els problemes s'aguditzen, ja que l'estudi i el treball escolar en general es basen en les habilitats que l'infant no té i, en conseqüència, es retarda progressivament. Així, la dificultat lectora i la manca de comprensió duen a resultats escolars dolents, un mal autoconcepte, actituds de desgana i conductes, en ocasions, disruptives, pertorbadores del bon funcionament del clima de l'aula.

La dislèxia es presenta en molts graus, des de petits problemes superables en un breu termini, fins a una dificultat que s'arrossega tota la vida i que s'aproxima, progressivament, cap a la disfàsia, que és un problema més greu i profund de totes les àrees de llenguatge. De qualsevol manera, amb la iniciació del tractament amb suficient precocitat se solen derivar resultats positius i una clara millora en el rendiment escolar. La major o menor efectivitat depèn de factors tals com la profunditat del trastorn, el nivell de motivació, el grau d'implicació de la família i el professorat, l'adequat diagnòstic i tractament, i la durada i seguiment del treball.

El principal problema que té la dislèxia és que no és compatible amb el sistema educatiu, en tant que en aquest tots els aprenentatges es realitzen a través del codi escrit, per la qual cosa l'alumnat dislèxic no pot assimilar certs coneixements, perquè no és capaç de captar el seu significat a través de la lectura. L'estudiant dislèxic ha d'esforçar-se tant en les tasques de lectoescriptura que s'acaba cansant, perdent la concentració, distraient-se i refusant aquest tipus d'activitats. Les famílies i el professorat sovint, erròniament, processen aquesta conducta com una manca d'interès i, en conseqüència, pressionen a l'infant per aconseguir un major esforç, sense comprendre que mentre ells realitzen aquestes tasques se senten com si, qualsevol de nosaltres, ens introduïssin a una classe d'escriptura xinesa.

A més, la dislèxia és molt més que tenir dificultats en la lectura i l'escriptura, ja que existeixen problemes de comprensió, de memòria a curt termini, d'accés al lèxic, de confusió entre la dreta i l'esquerra (lateralitat) i dificultats en les nocions espaciotemporals.

2.3.1. LES CAUSES DE LA DISLÈXIA I LA SEVA RELACIÓ AMB ELS HEMISFERIS CEREBRALS

Segons Vila (2012), per entendre les causes de la dislèxia és important comprendre què passa en el cervell d'un infant amb aquest trastorn, és a dir, com funciona durant el procés de la lectura. El cervell humà està format per dos hemisferis (dret i esquerra), que es comuniquen entre si. Cada hemisferi està especialitzat en certes funcions: l'esquerra en els processos del llenguatge; i el dret en la informació visual i espacial.

A més, no treballen exactament de la mateixa manera, sinó que l'hemisferi esquerra processa la informació seqüencialment, és a dir, unes dades darrera les altres; mentre que el dret ho fa simultàniament, per tant, processa moltes dades a la vegada. Al llegir, es combinen els dos tipus d'estratègies en el maneig de la informació per part d'ambdós hemisferis. Però en els infants dislèxics, la disfunció a l'hemisferi esquerra afecta la velocitat de processament de la informació, la qual cosa els incapacita per processar i canviar ràpid d'estímul i/o successions, tant a l'àrea visual com a l'auditiva.

Aquesta explicació que relaciona les funcions de l'hemisferi esquerra amb el llenguatge, la lectura i l'escriptura, permet establir els fonaments per a l'explicació de les possibles causes de la dislèxia. Relacionant això amb la dansa, cal destacar que aquesta contribueix a una integració pràctica i dinàmica dels dos hemisferis que pot ajudar els infants en el procés de lectoescriptura, per la qual cosa aquesta pot contribuir de forma efectiva en el procés de reeducació d'aquest trastorn (hipòtesi 2).

2.4. DIFICULTATS EN LA LECTOESCRITURA

En el llibre de M. Cervera i J. Toro (2005) es constata que les **errades més comunes** en la lectura i/o l'escriptura que fa una persona dislèxica són: rotacions, inversions, addicions, substitucions, omissions, repeticions, unions, fragmentacions, dificultats per denominar lletres, lentitud en la lectura, problemes de seguiment visual i dèficit en la comprensió lectora.

2.4.1. IRREGULARITATS EN LA LECTOESCRITURA QUE S'ANALITZEN EN AQUEST ESTUDI

a) Errors d'exactitud lectora

Generalment, apareixen de manera associada i/o simultània als errors de comprensió lectora i velocitat lectora. Es donen tant en lletres com en síl·labes i paraules. A continuació, s'esmenten els possibles errors de lectura, encara que només s'expliquen aquells en què es

posa l'accent en aquest estudi: no lectura, recolzament vocàlic, vacil·lació, lletreig, sil·labeig, substitució de lletra, substitució de vocal en síl·laba àtona, consonant castellana, paraula castellanitzada, errors sintàctics, puntuació, accentuació, fonètica, assenyalament, omissió de línies, distància entre els ulls i la cartolina, i actitud (ex. rebuig, acceptació o seguretat). Malgrat que tots aquests són susceptibles de ser produïts, només es tenen en compte els següents (Cervera; Toro, 2005: 33-36):

- **No lectura** [en el test es marca amb el símbol -]: es produeix quan l'infant no emet cap resposta verbal- no llegeix- davant d'una lletra, síl·laba o paraula determinada.
- **Sil·labeig**: es dóna quan es descomponen les síl·labes o paraules en lletres.
- **Rectificació** [els dislèxics no solen fer-ne]: consisteix en llegir equivocadament una lletra, síl·laba o paraula, adonar-se de l'error i procedir d'immediat a la lectura correcta (ex. "raba- roba").
- **Repetició**: es produeix quan l'educand torna a llegir (repeteix) el que ja ha llegit. Pot fer-ho un o diversos cops seguits. En ocasions, repeteix només una síl·laba (ex. "ca-capsa"); d'altres, inclús pot arribar a repetir frases dues o més vegades (ex. "anem a la platja- anem a la platja").
- **Inversió**: es dóna en grafies quan s'altera la forma de la lletra invertint o canviant la seva posició respecte a algun eix de simetria (rotació). Per exemple: b per d, b per p, m per w, n per u. L'error d'inversió consisteix, doncs, en una alteració o transposició de l'ordre lògic-seqüencial de les grafies (ex. "cle-cel").
- **Omissió (lletra, síl·laba o paraula)**: consisteix en ometre la lectura de lletres (ex. "flu-fu"), síl·labes (ex. "ratolins-ralins") i/o paraules (ex. adverbis, preposicions, articles i noms). Els fonemes que s'ometen amb major freqüència són: n, r, l i s. S'ometen principalment quan el so consonàntic es troba abans d'una altra consonant.
- **Addició**: es produeix quan s'afegeix el so d'una lletra (ex. "pla-pala"), una síl·laba (ex. "plora-plorava") o paraula (ex. hi, a, de) que sol ser tancada, com ara un adverbi, una preposició o una conjunció, i que no apareix al text.
- **Substitució (lletra, síl·laba o paraula)**: consisteix a canviar uns sons vocàlics o consonàntics per altres que no es corresponen amb la grafia (ex. "esquenes-estones" [síl·laba]; "primavera-princesa" [paraula]).

- **Rotació:** es dóna quan se substitueix una lletra per una altra, sempre i quan aquestes lletres siguin les anomenades *mòbils*, és a dir, aquells parells de lletres en els quals cada un pot interpretar-se, gràficament, com *la imatge en mirall* de l'altre. Aquests parells de lletres poden ser: p-q; b-d (ex. bata-data); p-d; q-b; m-w; n-u.

b) Errors d'escriptura

Simultàniament als errors que es produeixen en la lectura, apareixen altres errors en l'escriptura que, en alguns casos, són els mateixos que es produeixen en la descodificació fonètica. Aquests errors es classifiquen en sis grups diferents, segons la seva naturalesa (Cervera; Toro, 2005: 60-62):

- **Cal·ligrafia:** mida de les lletres, irregularitat de la mida (igual dimensió de les lletres o no), irregularitat de les línies (fragmentades, ondulants, ascendents o descendents), espai interlineal (equidistància o distàncies irregulars), zones (uniformes o no), superposicions (cap, una o més), soldadures (unir lletres: cap, una o més), inclinacions, postura, posició del paper i pressió del llapis.
- **Ortografia natural:** no identificació, unió, fragmentació, substitució (lletra, síl·laba i/o paraula), addició (lletra, síl·laba i/o paraula), omissió (lletra, síl·laba i/o paraula), rotació, consonant castellana i inversió.
- **Ortografia arbitrària:** accentuació, puntuació, vocal neutra, substitució de consonant i omissió de lletra muda.
- **Reproducció de facsímils** (reproduir exactament el mateix tipus de lletra impresa del text i no la pròpia de cada infant).
- **Velocitat** (temps invertit).
- **Sintaxi:** nombre (singular/plural), gènere (masculí/femení), omissió de paraula, addició de paraula, substitució de paraula, barbarisme, temps verbal, ordre-estructura, incoherència i enumeració de paraules.

En aquest estudi es focalitza l'atenció en les irregularitats que s'expliquen a continuació, tot i que, anteriorment es fa un breu resum dels tipus d'ortografia. L'**ortografia** (Galí, 1988) és la part de la gramàtica que estudia l'ús correcte a l'escriure les lletres, accents, signes... per poder ser compartits i interpretats correctament quan es llegeixen. Quan els infants s'inicien

en l'escriptura realitzen dos tipus d'errors ortogràfics, que es classifiquen en funció del tipus d'ortografia: natural o arbitrària.

L'**ortografia natural** (Galí, 1988) implica processos naturals de reconeixement de la paraula i de la conversió grafema-fonema. Es realitza un error natural quan al canviar una lletra d'una paraula canvia també el seu significat. És l'estadi de coneixement ortogràfic de l'infant que sap separar correctament els mots i representa els fonemes per signes correctes o equivalents.

Un exemple d'ortografia natural seria escriure *trevall* per treball, *abuca* per abocar. Una bona ortografia natural és un indicatiu que l'infant sap distingir tots els sons d'una paraula i en l'ordre correcte, una habilitat indispensable per a l'aprenentatge de l'ortografia. Les faltes d'ortografia natural es donen quan a l'escrit no correspon fonèticament el so i la paraula, per exemple, *prota* en lloc de *porta*.

Error propis de l'ortografia natural (Cervera; Toro, 2005: 62-64):

- **Unió:** s'escriuen dues o més paraules sense solució de continuïtat (ex. "de la caseta" → "dela caseta").
- **Separació:** s'escriu una paraula introduint-hi solucions de continuïtat evidents, com si realment es tractés de dues o més paraules (ex. "baixaven" → "baixa ven").
- **Substitució** (lletra, síl·laba i/o paraula): es canvien lletres (ex. "bol-Pol"), síl·labes (ex. "escletxa-estretxa") o paraules per altres, especialment aquelles que tenen una certa similitud fonètica: t-d; o similitud espacial: d-b, b-p, q-d, n-u, m-w.
- **Addició** (lletra, síl·laba i/o paraula): consisteix en afegir grafies (ex. "blanca-balanca"), síl·labes (ex. "germà-germana") i/o paraules (ex. articles, pronoms) a les del text escrit.
- **Omissió** (lletra, síl·laba i/o paraula): deixar d'escriure alguna lletra (ex. "vermell-vevell"), síl·laba (ex. "aranesos-arasos") i/o paraula (ex. paraules obertes: noms, verbs, adjectius; paraules tancades: articles, pronoms, preposicions, entre d'altres).
- **Rotació:** una lletra correcta es substituïda per una altra que pot considerar-se com la mateixa, havent-la girat o rotat en el pla del paper (ex. "bales-dales").
- **Inversió:** alterar l'ordre seqüencial de les lletres (ex. "estreta-esterta").

Quan parlem d'**ortografia arbitrària** (Galí, 1988) ens referim a l'estadi de coneixement ortogràfic en què l'alumnat coneix, respecte i aplica les normes i excepcions ortogràfiques, les quals va aprenent i que, per tant, no segueixen una natural relació grafema – fonema.

Error propis de l'ortografia arbitrària (Cervera; Toro, 2005: 64):

- **Substitució de consonant:** incórrer en una de les següents substitucions: b-v (ex. "enveja-enbeja"), v-b (ex. "blau-vlau"), j-g (ex. "mitjana-migana"), g-j (ex. "pagesos-pajesos"), r-rr (ex. "rierols-rrierols"), y-ll (ex. "vermell- vermey"), ch-x (ex. despatx-despach"), m-n (ex. "camp-canp").
- **Omissió de lletra muda:** deixar d'escriure una lletra que no es pronuncia. Per exemple, la "h" de començament de paraula (ex. "hora-ora"), la "r" i "t" de final de paraula (ex. "bestiar- bestia; fent- fen").

Després d'establir els fonaments teòrics d'aquest estudi i conèixer els antecedents, es procedeix a emmarcar el treball dins d'un paradigma d'investigació i a descriure la mostra, les tècniques de recollida de dades i la metodologia.

3. PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ, MOSTRA, TÈCNIQUES DE RECOLLIDA DE DADES I METODOLOGIA

En aquest apartat, en primer lloc, s'emmarca aquesta investigació dins del paradigma pre-experimental (mostra no aleatòria i aplicació d'un *tractament*), quantitatiu (dades) i estadístic-interpretatiu (anàlisi estadístic descriptiu i procés observacional). L'enfocament del treball és analític, ja que considera unes variables concretes; el propòsit és deductiu, en tant que s'estudien uns factors per tal de confirmar o refutar unes hipòtesis; el grau de control sobre el context és elevat; i l'explicitació de les dades també és elevada, ja que aquestes són de naturalesa quantitativa i, per tant, precises.

En segon lloc, la mostra seleccionada és de 84 estudiants de 2n de Primària, 42 de cada centre on s'efectuen les proves de lectoescriptura: l'IEA Oriol Martorell i el CEIP Pau Casals-Gràcia². Aquestes es duen a terme durant el 2n trimestre (març) del curs 2013-2014. L'elecció d'aquest període central del curs rau en el fet que en aquesta època se sol donar una major homogeneïtat en el rendiment de l'alumnat. Per tal de conèixer el nivell de lectoescriptura de l'alumnat de 2n d'ambdues escoles objecte d'estudi, s'utilitzen proves específiques (lectura de lletres, síl·labes, paraules i d'un text; escriptura: còpia i dictat) del T.A.L.E.C, és a dir, el *Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català* de M. Cervera i J. Toro (2005). Aquesta prova és fonamentalment analítica i descriptiva.

Aquest instrument està format per dos tests, un de cara àrea: lectura i escriptura i, al seu torn, per *subtests* dins d'aquests (lectura: lletres, síl·labes, paraules i text, i comprensió lectora; escriptura: còpia, dictat i redactat). Les proves segueixen l'estil de les utilitzades en l'àmbit anglosaxó, tenint en compte que permeten "puntuar" la lectoescriptura d'un infant en relació amb les mitjanes pròpies de la seva edat/curs. A més, proporcionen descripcions detallades dels possibles tipus d'errors que poden aparèixer pel que fa a la lectura i escriptura (ex. substitucions, addicions, rotacions, entre d'altres).

Aquesta eina i tècnica de recollida de dades és útil en tant que permet analitzar el tema de la lectura, el llenguatge escrit i les seves irregularitats més freqüents a cada nivell. En ella es fixa un *nivell basal*, una línia base, d'uns comportaments concrets per tal que, a partir d'ell, es pugui fer la correcció i avaluació dels tests.

² Veure a l'annex 3 la contextualització d'ambdós centres i les característiques de cada grup de 2n de Primària.

Per un altre costat, cal destacar que en aquest estudi també s'empra la tècnica d'observació, tenint en compte que, mentre els educands realitzen les proves de lectoescriptura del T.A.L.E.C, l'avaluadora pren notes de treball de camp sobre les irregularitats en la lectura i l'escriptura, a partir de taules de registre i, alhora, sobre les conductes dels subjectes associades a la lectura i a l'escriptura (ex. moure els llavis, murmurar o recórrer les línies amb els dits).

L'elecció d'aquestes tècniques és deguda al fet que aquest mètode d'anàlisi de la realitat fa possible tenir en compte el dinamisme propi de les situacions d'E-A en el seu context natural, a través de la contemplació d'accions, processos i situacions educatives. A més, la planificació del procés observacional i les tècniques de registre que la caracteritzen faciliten la interpretació de les dades des de la perspectiva dels subjectes participants.

De l'apartat de lectura d'un text convé matissar que, a diferència d'aquells adreçats als cursos de 3r i 4t de Primària que estan escrits en lletra d'impremta, els de 1r i 2n es presenten en lletra lligada. De la mateixa manera la mida de les lletres, així com les distàncies entre lletres i entre línies es redueix progressivament a mesura que augmenta el nivell educatiu. A l'apartat de còpia de l'àrea d'escriptura els infants han de reproduir una llista de 15 síl·labes, 12 paraules i 2 frases; i el dictat del segon nivell, a més d'un text, inclou una llista de deu paraules.

Pel que fa a la metodologia, quant a l'aspecte relacionat amb l'organització social, la part de lectura es fa de forma individual, igual que la d'escriptura, excepte el dictat que es realitza per parelles. Això és així tenint en compte que les dues escoles m'han comunicat que l'alumnat d'aquest curs (2n) està acostumat a sortir de l'aula a llegir de forma individual, durant el transcurs de les matèries instrumentals. El material³ necessari per passar aquestes proves consta del test de lectura i escriptura del T.A.L.E.C, que està format per unes cartolines impreses, un quadern pel registre de la lectura, un altre pel registre de l'escriptura, i un tercer per anotar els resultats definitius.

Abans de procedir a esmentar les normes d'administració de la prova, és important explicar que, amb la finalitat de recollir informació per a l'anàlisi posterior de les variables (com ara el sexe, el gènere i la pràctica d'extraescolars artístics) d'aquest estudi, sempre es formulen un

³ Veure als annexos 4, 5 i 6.

conjunt de preguntes a l'alumnat d'ambdós centres⁴ abans de realitzar les proves, les quals permeten conèixer més en detall la seva història personal en relació a la lectoescriptura i la dansa.

Aquests són els punts rellevants de les normes d'administració generals del T.A.L.E.C:

- Establir una bona relació amb el subjecte i "guanyar-se" la seva col·laboració.
- Conèixer la història escolar de l'alumnat relacionada amb la lectoescriptura.
- Valorar positivament les realitzacions correctes o aproximacions; i no criticar mai l'error.
- No donar ajudes; l'objectivitat ha de ser màxima. No es tracta d'una situació facilitadora dels aprenentatges, sinó verificadora dels repertoris ja existents.
- S'aconsella començar pel test de lectura.

Normes d'administració del test de lectura:

- No donar instruccions generals per tota la prova de lectura; sinó només les corresponents a cada *subtest* (lectura articulatòria de lletres, síl·labes, paraules i text).
- Anotar al "Registre de lectura" el temps de durada de cada *subtest*. Per tant, s'ha de disposar d'un cronòmetre, el qual s'ha d'utilitzar amb discreció.
- Anotar observacions (incidències, imprevistos i actituds) al seu apartat corresponent.

Aquestes són les parts seleccionades del test de lectura i el procediment a seguir a l'hora de desenvolupar-les:

1. Lectura de lletres: Es lliura a l'estudiant la cartolina on hi ha impreses les lletres en majúscules. Se li diu: "Llegeix aquestes lletres en veu alta seguint aquest ordre". En dir això, l'examinadora li assenyala les primeres fileres de lletres de la cartolina en sentit esquerra-dreta. Un cop finalitzada la lectura, es lliura a l'infant la cartolina on hi ha impreses les mateixes lletres en minúscules. L'avaluadora diu: "Ara llegeix aquestes altres lletres".

En el "Registre de lectura" (apartat "Lectura de lletres"), l'examinadora apunta la resposta, sempre i quan sigui errònia. Aquestes són les que, posteriorment, seran qualificades i quantificades. També s'ha d'anotar el temps de durada.

⁴ Veure a l'annex 8.

S'ha de tenir en compte que a l'infant se li diu que llegeixi les lletres; no que les enumeri o anomeni. Per tant, davant la lletra escrita "f", és tant correcte que el nen digui "efa", com que emeti el so "f...f...f...", o que recolzi el so sobre un vocal ("fe" o "fa").

2. Lectura de síl·labes: Es lliura a l'educand la cartolina on hi ha impresa un conjunt de síl·labes. Se li diu: "Llegeix en veu alta seguint aquest ordre". En dir això, l'examinadora li assenyala la primera columna de síl·labes, en el sentit dalt-baix. En el "Registre de lectura" (apartat "Lectura de síl·labes") s'anota la resposta, sempre que sigui errònia. També s'apunta el temps.
3. Lectura de paraules: Es lliura a l'infant la cartolina on hi ha impresa la sèrie de paraules. Se li diu: "Llegeix aquestes paraules seguint aquest ordre". En dir això, l'examinadora li assenyala la primera columna de paraules, en el sentit dalt-baix. L'avaluadora anota al "Registre de lectura" (apartat "Lectura de paraules") les respostes errònies. També cal apuntar el temps.

Una de les paraules presentades està mancada de significat (*Iraptàval*). Durant la lectura, si quan l'estudiant hi arriba s'atura o dubte, cal dir-li: "Continua llegint. Tot i que no entenguis què vol dir alguna paraula, no et preocupis".

4. Lectura del text: S'ha d'escollir el text corresponent al segon nivell de Primària. Es lliura a l'educand la cartolina que conté el text imprès dient-li: "Llegeix això en veu alta de la millor forma que sàpigues". En el "Registre de lectura" (apartat "Lectura text") i sobre el propi text allà reproduït s'han d'anotar tots els errors. També s'ha d'apuntar el temps.

Normes d'administració del test d'escriptura:

Aquestes són les parts escollides del test d'escriptura i el procediment a seguir a l'hora de desenvolupar-les:

- 1) Còpia: Es lliura a l'estudiant el "Registre d'escriptura" obert per la pàgina corresponent a l'apartat "Còpia". Al mateix temps, se li diu: "Copia tot això a les línies de punts" – se li assenyalen- "que hi ha a continuació de cada paraula. Escribeu amb la teva lletra normal. Escribeu sempre en minúscules, malgrat que aquí estigui en lletra majúscula". Si l'infant no ho reproduïx amb la seva lletra i ho fa copiant exactament la lletra

impresa, s'anota com a "facísimil". S'ha de cronometrar i apuntar la durada total del *subtest*.

- 2) Dictat: S'ha d'escollir el text corresponent al nivell de 2n de Primària. S'entrega a l'educand el "Registre d'escriptura" obert per la pàgina corresponent a l'apartat del "Dictat". Se li diu: "Ara escriuràs en aquesta pàgina el que jo et diré". Convé que l'educand compregui, sigui com sigui, que ha d'escriure a la seva velocitat habitual.

Un cop donades les instruccions, s'iniciarà el dictat del text. No s'ha de dictar paraula per paraula; si així es fes, no es donaria ocasió a la possible producció d'unions i/o fragmentacions. En aquest sentit, sempre s'han de dictar frases. Si l'infant sol·licita que se li repeteixi o torni a dictar una paraula, se li llegeix de nou tota la frase implicada, però no més de dues vegades. També s'han d'indicar els signes de puntuació. A continuació, se li dicta la llista de paraules, una després de l'altra. Cal anotar i controlar la velocitat d'escriptura de l'estudiant (temps).

En el "Quadern de Resultats" (apartats "Lectura: observacions i conclusions" i "Espectura: observacions i conclusions") se subratllaran o descriuran una sèrie de característiques pel que fa a la magnitud i topografia de diverses conductes del subjecte relacionades amb la lectura i l'espectura. Algunes d'aquestes observacions, situades en el context general de la prova, poden ser summament valuoses.

D'altra banda, en relació a les normes d'avaluació de la prova i, concretament, del test de lectura, s'han de tenir en compte els criteris d'error, ja que, en general i a efectes de quantificació, el nombre d'errors és el paràmetre que més es té en compte.

En el "Registre de lectura", tal i com es va convenir, s'hauran anotat les respostes errònies a cadascun dels *subtests* i s'hauran transcrit a les columnes corresponents de "Lectura de lletres, síl·labes, paraules o text". Al passar a la fase d'avaluació, s'anotarà a les columnes d'"error", juntament amb cada resposta errònia transcrita, el tipus d'error comès d'acord amb els criteris que s'indiquen al registre.

Tot seguit, convé recordar que la definició dels errors i irregularitats de la lectura (ex. inversió, omissió, addició, substitució, repetició i/o no lectura) i l'espectura (ex. unió, fragmentació, substitució, omissió i/o rotació), en els quals es posa l'accent en aquest estudi, estan definits i exemplificats a l'apartat del marc teòric d'aquest treball.

Un cop administrat el test de lectura i enregistrats tots els errors comesos per l'infant, ja es pot procedir a comparar els resultats obtinguts per part de les dues poblacions estudiades (alumnes de l'IEA Oriol Martorell i estudiants del CEIP Pau Casals-Gràcia) amb els de la població general d'aquest nivell/edat. En el "Quadernet de Resultats" consten les puntuacions mitjanes corresponents als errors totals i parcials propis de cada nivell de Primària, així com les mitjanes del temps invertit.

Concretament, l'examinadora ha de sumar els errors de cada tipus comesos en cada un dels diferents apartats ("Lectura de lletres, síl·labes, paraules i d'un text"), independentment del seu tipus. Els resultats de cada una d'aquestes sumes s'ha d'escriure a l'apartat corresponent del "Quadernet de Resultat". A l'annex 7 es poden veure les taules de lectura de la guia del T.A.L.E.C., que permeten fer les comparacions i avaluacions, i estudiar els resultats obtinguts.

També existeixen unes normes d'avaluació pel test d'escriptura, on hi consta la definició dels errors i irregularitats d'escriptura (veure la definició i exemples al marc teòric del treball). Una vegada administrat el test d'escriptura i registrats els errors comesos per l'infant, és precís comparar els resultats obtinguts per part de les dues poblacions estudiades (alumnes de l'IEA Oriol Martorell i estudiants del CEIP Pau Casals-Gràcia) amb els de la població general d'aquest nivell/edat.

En el "Quadernet de Resultats"⁵ consten les puntuacions mitjanes corresponents als errors totals i parcials propis de cada nivell de Primària, així com les mitjanes del temps invertit. L'examinadora ha de sumar els errors de cada tipus comesos a cadascun dels diferents apartats (còpia i dictat). El resultat de cadascuna d'aquestes sumes s'ha d'escriure a l'apartat corresponent del "Quadernet de Resultats". A partir de les taules d'escriptura de la guia del T.A.L.E.C.⁶, es pot procedir a l'avaluació, comparació i estudi dels resultats obtinguts.

Fins aquí s'ha descrit el paradigma d'investigació, la mostra, les tècniques de recollida de dades i la metodologia, per la qual cosa la següent part de l'estudi fa referència a l'anàlisi de les dades i resultats.

⁵ Veure a l'annex 6.

⁶ Veure a l'annex 7.

4. ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS

L'**anàlisi** de les dades s'efectua a partir de tres taules, en les quals es recullen i es classifiquen les dades segons:

- Les variables d'estudi:
 - a) D'ambdós centres: fer dansa o no a l'escola.
 - b) D'un dels dos centres educatius:
 - IEA Oriol Martorell: sexe (masculí o femení), curs d'incorporació a l'escolarització integrada (1r o 2n de Primària), realitzar o no extraescolars artístics en l'actualitat, i haver fet dansa o no durant l'Educació Infantil.
 - CEIP Pau Casals Gràcia: sexe (masculí o femení) i realitzar o no extraescolars artístics en l'actualitat.
- La part específica de la prova de lectura (articulatòria de lletres, síl·labes i paraules; d'un text) i escriptura (copia i dictat) i el nivell (1-4) assolit a cada apartat.

A l'**annex 1** estan plasmades les tres taules, segons els paràmetres esmentats, cadascuna de les quals relaciona el nivell assolit en cada estadi de la prova i les variables d'estudi.

D'altra banda, pel que fa als **resultats**, es presenten les dades estadístiques calculades mitjançant les taules de l'anàlisi a través de gràfics de barres, els quals es troben a l'**annex 2**. De la mateixa manera que s'ha representat l'anàlisi en tres taules, segons si les variables afectaven o no als dos centre educatius, també s'han organitzat els resultats en tres blocs, en funció dels mateixos criteris. Per a cada variable d'estudi i per a cada part específica de la prova, s'han representat les dades mitjançant gràfics de barres amb diferents colors segons el nivell assolit a cada part de la prova i amb el càlcul percentual (estadística descriptiva) dels resultats a cada franja del gràfic.

Una vegada s'ha explicat com s'ha procedit en l'anàlisi de les dades i en el tractament dels resultats per mitjà de l'estadística, ja s'està en disposició d'observar quines regularitats es produeixen en les variables de l'estudi, de discutir els resultats obtinguts i de concloure el treball.

5. DISCUSSIÓ: Quines regularitats s'observen en les variables de l'estudi?

En primer lloc, focalitzant l'atenció en la **variable** principal de comparació entre **ambdues escoles**, es presenten les conclusions extretes a partir de les estadístiques, que permetran verificar si els objectius i les hipòtesis plantejats s'han complert. La primera variable a tenir en compte és el fet de practicar dansa de forma integrada als estudis de Primària (IEA Oriol Martorell) o no (CEIP Pau Casals-Gràcia). Els resultats obtinguts a les proves i les estadístiques fetes en base a aquests mostren que hi ha un **nivell similar** entre l'alumnat d'ambdós centres.

No obstant això, cal destacar que els estudiants que realitzen l'educació integrada es concentren, majoritàriament, en els nivells més elevats (3 i 4) en tots els *subtests* de la prova; mentre que els educands d'escolarització ordinària se situen en major proporció en el nivell 3 i es troben repartits en tota la franja de nivells possibles (1-4). En darrer lloc pel que fa a aquesta primera comparativa, és rellevant posar de manifest que els *subtests* en què s'observa una major diferència entre ambdós tipus d'escolarització són el de *lectura articulatòria de paraules* i el *dictat*, en els quals obtenen millors resultats els infants del centre d'educació integrada (IEA Oriol Martorell).

En segon lloc, en relació a les **variables** referides al **centre d'escolarització integrada** (IEA Oriol Martorell), pel que fa al sexe s'observa que el gènere **femení** obté millors resultats. Generalment, se situa en els nivell més alts (3 i 4) i, inclús, en varis *subtests* redueix la seva franja possible entre els tres primers nivells, la qual cosa demostra la seva major destresa en lectura i escriptura.

Quant a la variable referida a la incorporació a l'escolarització integrada, s'observa un major nivell en l'**alumnat incorporat a 2n**, ja que se situa a pràcticament tots els *subtests* exclusivament en els nivells 3 i 4. Aquesta és la primera gran diferència contrastada, la qual es veurà traduïda a l'apartat posterior del treball en forma de reflexió i conclusió final.

En relació a la comparativa entre els educands que fan o no extraescolars artístics, els resultats són força **semblants**, excepte en el cas del *subtest* de *lectura articulatòria de paraules* en què els estudiants que sí que en fan assoleixen nivells més elevats; i el *subtest* de *còpia* en el qual els que no en fan obtenen més bons resultats. L'última variable analitzada del centre d'escolarització integrada fa referència al fet d'haver fet dansa o no durant l'Educació

Infantil, de la qual no es poden fer aportacions significatives, ja que els nivells assolits en els dos casos són molt **equiparables**.

En tercer lloc, la primera variable estudiada del **centre d'escolarització ordinària** (CEIP Pau Casals-Gràcia) és el sexe. Generalment, igual que succeeix amb l'alumnat de l'altre tipus d'escolarització, el gènere **femení** obté uns resultats més elevats, sobretot en els *subtests* de *lectura d'un text* i el de *dictat*. No obstant això, és important destacar que en els *subtests* de *lectura articulatòria de paraules* i el de *còpia* els nivells són molt anàlegs.

La segona i última variable contrastada d'aquest centre ordinari fa referència al fet de practicar extraescolars artístics o no, de la qual se'n obtenen uns resultats que mostren una clara tendència a ser més elevats en el cas de l'alumnat que **sí** que en fa. Concretament, a tots els *subtests*, tant de lectura com d'escriptura, el nivell en el qual se situa un nombre més elevat d'infants que sí que en fa és el tercer. Per acabar, convé posar de manifest que aquest grup d'estudiants que sí que fa extraescolars artístics sempre se situa entre els dos o tres millors nivells a tots els *subtests*.

6. CONCLUSIONS

En aquest darrer apartat del treball començaré intentant donar resposta a les **hipòtesis inicials**: *Practicar dansa contribueix a l'assoliment i consolidació de la lectoescriptura (1) i, al mateix temps, pot esdevenir una forma de reeducació d'aquest procés (2)?* Tal i com s'ha mostrat en el marc teòric, la dansa contribueix a l'assoliment d'aquest procés, sobretot pel que fa a la consciència de l'esquema corporal, la lateralitat i l'organització espaciotemporal, que són alguns dels requisits per a l'aprenentatge i consolidació de la lectoescriptura.

Hi ha una branca de l'estudi científic anomenada **quinesiologia** que estudia el moviment humà utilitzant els principis de les ciències físiques. Més específicament, la part de la quinesiologia relacionada amb l'aprenentatge és el *Brain Gym* o Gimnàstica Cerebral, que es tracta d'una sèrie de moviments que milloren l'habilitat d'aprendre i ajuden a desenvolupar el potencial de cadascú.

Aquesta disciplina es basa en estudis recents de neurociència que mostren que el moviment és la base del desenvolupament del sistema nerviós. En aquest sentit, afirmen que el *Brain Gym* recupera el moviment i el transforma en "la porta de l'aprenentatge". A través de simples, ràpids, enèrgics i divertits moviments que integren el cervell amb la finalitat que

funcioni al seu màxim rendiment, s'aconsegueix crear noves connexions neuronals que creixen quan ens movem amb intenció, i que ajuden a integrar aspectes mentals, emocionals i conductuals.

L'educació en el moviment pot ser aplicada a qualsevol tasca de l'escola i s'estan estudiant els seus beneficis en la millora dels problemes de dislèxia, TDAH, disgrafies, dificultats d'aprenentatge, problemes de lectoescriptura, de resolució de problemes, de conducta, entre d'altres. Tenint en compte les aportacions d'aquesta disciplina relativament moderna, les meves **hipòtesis** es veuen reforçades, ja que es parteix del moviment tant per potenciar els processos d'aprenentatge de la lectoescriptura, com per la seva possible reeducació.

Malgrat això, els resultats plasmats a l'apartat anterior (*discussió*) en base a les proves realitzades a dues escoles de diferent tipologia, d'escolarització integrada i ordinària, no demostren al 100% el que s'acaba d'exposar, ja que el **nivell** assolit és **força equiparable** entre ambdós centres. No obstant això, és rellevant posar de manifest que les estadístiques mostren que l'**alumnat d'escolarització integrada** obté uns **resultats més satisfactoris**, sobretot en la *lectura articulatòria de paraules* i en el *dictat*, la qual cosa contribueix a l'acceptació, si més no en part, de les hipòtesis plantejades.

A més, tal i com s'ha comentat a la discussió, mentre que els estudiants d'escolarització ordinària se situen a tota la franja possible de nivells, els d'escolarització integrada es concentren, majoritàriament, als nivells 3 i 4, la qual cosa evidencia una major destresa pel que fa a la lectoescriptura.

En relació a aquest punt, a continuació es plasmen unes reflexions sorgides arrel de l'anàlisi en profunditat de la part teòrica i pràctica d'aquest estudi. La primera fa referència al fet que, possiblement, si hagués escollit **una altra escola ordinària**, diferent al CEIP Pau Casals-Gràcia, els resultats de les proves haguessin contribuït a verificar, en major mesura, les hipòtesis. Això és així perquè es tracta d'un centre que, tot i ser públic, té un nivell acadèmic alt en comparació amb la majoria de centres d'aquesta titularitat, sobretot gràcies al foment del plaer de la lectura i l'escriptura en què l'escola bolca moltes energies i al mitjà-alt nivell sociocultural i socioeconòmic de les famílies, aquest últim, un aspecte equiparable al dels familiars dels estudiants de l'IEA Oriol Martorell.

Al mateix temps, hi ha dos factors més relacionats amb l'IEA Oriol Martorell (centre d'escolarització artística integrada) que són claus per interpretar els resultats obtinguts. El

primer és l'alt nombre de **població adoptada** i **estudiants amb família estrangera** que acull aquest centre, un aspecte a tenir en compte, ja que això influeix en el fet d'haver adquirit el català com a primera o segona llengua. Hi ha infants amb famílies de procedències molt diverses (per exemple holandesos, italians o brasilers), els quals a l'àmbit domèstic no tenen el català com a llengua d'ús habitual en la comunicació; i d'altres que van arribar a Catalunya quan no eren bebès i que, per tant, van aprendre com a primera llengua la del seu país d'origen.

El segon factor a destacar és que l'escolarització a l'IEA Oriol Martorell comença a 1r de Primària, curs en el qual l'escola acull infants que han rebut un tipus d'escolarització diferent (escola lliure, escola ordinària o escola pròpia del sistema educatiu del país d'origen). Això té una especial repercussió en el **mètode d'aprenentatge de la lectura** que s'utilitza a partir d'Educació Infantil. Així, per exemple, hi ha educands que han començat a llegir a partir del mètode sintètic, d'altres a partir de l'analític i altres mitjançant el **model interactiu** seguint les teories constructivistes, la qual cosa fa que a determinades parts de la prova els resultats siguin més o menys bons en funció del mètode amb què s'hagi après a llegir. Els estudiants que ho han fet a partir del model interactiu tenen avantatge respecte a la resta, perquè les proves del T.A.L.E.C emprades estan més enfocades a les orientacions didàctiques d'aquest model d'aprenentatge de la lectura.

Tenint en compte tots els factors esmentats, de cara a futurs estudis es podria plantejar la mateixa temàtica d'investigació d'una altra manera. Es podria fer una comparativa pel que fa a nivell de lectoescriptura entre **dues realitats educatives el màxim de consemblants possible** en tots els aspectes: centre d'estudis, professorat, nivell sociocultural i socioeconòmic, i metodologia del centre.

Les poblacions estudiades són força similars, però no exactament idèntiques, per la qual cosa els resultats es poden haver vist influïts per aquesta qüestió. De cara a una futura continuació i/o ampliació d'aquest estudi, allò més idoni seria escollir una **escola de més d'una línia**, de tal forma que amb el curs de 2n de Primària es fes practicar dansa a un grup-classe i a l'altre no, durant un curs escolar. Se'ls hauria de passar les proves a principis de curs (setembre), a mitjans (febrer) i a finals (juny) i, posteriorment, comparar els resultats aconseguits per veure si les hipòtesis inicials es compleixen, s'accepten, es refuten o es reformulen.

D'altra banda, també podria ser interessant plantejar un **estudi longitudinal** que abracés aquest estudi durant més d'un curs acadèmic. D'aquesta manera, l'anàlisi estadístic seria més fiable i rigorós, ja que permetria el maneig de més dades i variables, la qual cosa també reforçaria l'acceptació, refutació o modificació de les hipòtesis.

Per un altre costat, al llarg de l'anàlisi comparatiu, també s'ha pres consciència sobre el fet que, a més de totes les variables que s'han estudiat per comparar els dos centres o els infants d'una mateixa escola entre ells (la pràctica de dansa de forma integrada, el sexe, l'any d'incorporació a l'escolarització integrada, l'execució d'extraescolars artístics i la realització d'extraescolars artístics durant l'EI), també podrien haver estat variables susceptibles d'estudi les següents. En primer lloc, com influeix el fet de realitzar dansa a l'escola a nivell de **desenvolupament de l'autodisciplina i els hàbits**, sobretot en l'àmbit de la lectoescriptura, tenint en compte les aportacions d'aquesta pel que fa al treball de la disciplina en el treball, l'esforç, la perseverança, la tenacitat, l'entrenament, la voluntat, l'atenció, la concentració i la memòria.

L'atenció és la capacitat de poder seleccionar la informació en un moment concret i en un context determinat. En canvi, quan parlem de concentració fem referència al temps que podem romandre realitzant una activitat determinada; en altres paraules, és la capacitat de mantenir l'atenció plena de forma perllongada. Tenint en compte aquests dos conceptes, és important destacar la necessitat d'estimulació d'ambdues àrees en els infants per assegurar una adquisició i consolidació òptima del procés d'aprenentatge de la lectoescriptura. Tant és així que s'ha constatat que existeix una clara associació entre problemes d'aprenentatge i problemes atencional i, en el cas de la dislèxia, es veu sovint associada al dèficit d'atenció o a problemes de concentració importants. En aquest sentit, es podria emprar aquesta variable per comparar el rendiment en aquests processos entre els educands d'ambdós centres, partint de la premissa que uns fan dansa i els altres no.

En relació a aquest punt, m'agradaria exposar una reflexió de J.A. Marina (2014: 13) sobre la relació entre la dansa, l'aprenentatge i els hàbits:

De les classes de dansa es poden descobrir moltes coses que s'haurien d'aplicar a totes les aules. Els joves ballarins/es han d'adquirir els hàbits musculars de la dansa clàssica. La mestra de dansa diu: "Això els permetrà ballar qualsevol cosa". Els docents hauríem de reconèixer la importància dels hàbits, perquè només ells ens permeten crear. Les més altives invencions de l'esperit es

construeixen amb els humils maons de l'hàbit. Només els automatismes apresos pel pianista, o per l'escriptor, o pel matemàtic, els permeten després fer coses noves. No existeix la creativitat espontània. La decadència de les arts s'explica per la glorificació de l'artista precipitat que pensa que no té res a aprendre, que pot inventar-s'ho tot en un tres i no res.

En segon lloc, una altra possible variable a parangonar entre els estudiants de l'IEA Oriol Martorell seria tenir en compte qui ha dut a terme l'elecció de rebre una escolarització integrada. Això voldria dir diferenciar entre els educands que van escollir ells mateixos (motivació intrínseca) fer dansa i música a l'escola, juntament amb els altres ensenyaments; i els educands que reben aquest tipus d'educació arrel de la decisió que va prendre la família (motivació extrínseca), ja sigui perquè tenen familiars amb professions artístiques, perquè són persones amb inquietuds culturals, o per qualsevol altre motiu.

Aquesta variable és interessant tenint en compte que la **motivació** en l'aprenentatge és fonamental, ja que és a través d'ella com l'infant atribueix sentit en allò que aprèn. Aquest és un aspecte que fa que l'estudiant mostri interès o rebuig a l'hora de realitzar les tasques acadèmiques. Si està motivat voldrà dir que la tasca que se li proposa forma part de les seves prioritats. Per tant, crec que és un factor important saber si l'educació artística forma part dels seus interessos i prioritats.

En tercer lloc, una altra variable aplicable en els infants de qualsevol dels dos centre seria tenir en compte si la seva **llengua materna** és el català o no, ja que les proves del T.A.L.E.C emprades són en aquest idioma. Això pot influir de manera determinant en els resultats de les proves, independentment dels altres factors esmentats, en tant que el llenguatge estructura la ment i cada llengua representa una cultura sencera.

D'altra banda, centrant l'atenció en algunes variables específiques analitzades s'observa, per exemple, en el cas del **sexe**, que el gènere **femení** obté un nivell més elevat a tots els *subtests* de les proves. Aquest resultat pot estar influït pel fet que les nenes solen aprendre a parlar i a socialitzar-se abans que els nens, de manera que ells arriben al llenguatge més tard; i, a més, mentre que elles tendeixen a utilitzar el llenguatge per resoldre els conflictes, ells solen barallar-se abans que parlar per solucionar les habituals confrontacions infantils.

Un altra variable estudiada a destacar, en aquest cas del centre d'escolarització integrada, seria la referida al curs d'**incorporació a l'escolarització integrada**, ja que sorprenentment ha obtingut un major nivell l'alumnat incorporat a **2n**, que porta menys temps realitzant dansa.

Aquesta discrepància respecte els pronòstics inicials, que es basen en els fonaments teòrics plasmatats i que, per tant, afavorien els infants incorporats a 1r, pot suscitar una reflexió interessant. Es podria plantejar augmentar les hores d'educació artística entre el 1r i el 2n curs de Primària, de tal forma que a 1r s'assentessin les bases instrumentals pel procés de lectoescriptura, sense oblidar la part artística que hi contribueix, i a 2n es consolidés aquest procés amb el reforç extra de les contribucions de la dansa a la part acadèmica. Això pot ser una possible explicació que justifiqui els resultats obtinguts.

Una altra qüestió susceptible de ser modificada de cara a una possible continuació o ampliació de l'estudi seria excloure de **la mostra** l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge relacionades amb la lectoescriptura i els repetidors. Alhora, una altra opció seria només escollir els infants d'edats promitges.

Un altre aspecte a contemplar seria la possibilitat d'**ampliar les proves** del T.A.L.E.C, de tal forma que es passessin a l'alumnat tots els *subtests* de cada part (lectura i escriptura), tenint en compte que en aquest estudi s'ha focalitzat l'atenció en la lectura de lletres, síl·labes, paraules i d'un text; i en la còpia i el dictat. Per tant, s'han omès les parts de comprensió lectora i el redactat de l'àrea d'escriptura, les quals es podrien avaluar en futures investigacions.

Passant d'una temàtica més aviat tècnica a una altra social-afectiva, també és important parlar d'atenció al **component emocional** copsat mentre es duen a terme les proves. Es tracta d'un aspecte interessant partint de la base que *tot aprenentatge* (inclòs el de la lectoescriptura) *i pensament racional arrenca d'una emoció* (Damasio a Punset, 2012: 153).

Així, per exemple, més d'un alumne es va mostrar sorprès davant del fet que a la part del llistat de paraules del *dictat* anessin seguits els mots "guerra" i "amic", de manera que va manifestar rebuig vers el primer mot i valoració del segon. Una altra mostra d'aquesta part emocional es traduí en la preocupació dels infants per si aquestes proves formaven part o no de l'avaluació del curs, ja que per a ells això influïa en la manera com afrontaven la pressió i els nervis durant els *subtests*, tenint en compte, a més, que a les proves s'anota el temps destinat a cada part.

Per últim pel que fa a la part emocional, hi va haver un altre moment destacat. A l'intentar crear un clima còmode, acollidor i de tranquil·litat a través dels primers contactes quan se'ls hi feia preguntes sobre la seva trajectòria (per exemple, si feien extraescolars i a quin any

s'havien integrat a l'escolarització integrada), van mostrar la seva vessant més curiosa volent conèixer la finalitat de les proves, la qual cosa va conduir a la investigadora a explicar-los que serà mestra. Va ser increïble com, a partir d'aquell moment, poc a poc començaven a veure-la com un referent més, juntament amb el seu grup de mestres.

Després de totes aquestes conclusions i reflexions exposades, s'està en disposició de valorar si els **objectius** (general i específics) s'han complert. Pel que fa al **general**, s'ha assolit tant des de la seva vessant teòrica (marc teòric) com pràctica (proves i estadístiques), ja que s'ha demostrat que fer dansa, o si més no rebre una educació del moviment, des de l'Etapa de Primària pot ajudar a assolir i consolidar la lectoescriptura, en base a tres de les aportacions (n'hi ha més) d'aquesta disciplina a aquest procés: la definició de la lateralitat, la consciència de l'esquema corporal i la percepció espacial. La focalització de l'atenció en aquests beneficis de la dansa s'ha fet perquè ajuden a assolir una bona consolidació i adquisició de la lectoescriptura i, alhora, en tant que contribueixen a evitar problemes característics (ex. rotacions, substitucions, omissions i addicions) d'un dels trastorns d'aprenentatge més freqüent actualment a les aules: la dislèxia (punt de partida d'aquest treball).

En aquest estudi s'ha demostrat que algunes de les dificultats dels infants que pateixen aquest trastorn, tals com la confusió en la seva lateralitat i entre les nocions espaciotemporals, poden progressar a través de la pràctica de la dansa, tenint en compte que ajuda a la integració dels dos hemisferis i a la consolidació d'algunes de les capacitats bàsiques per a la lectoescriptura. En aquesta direcció, es corrobora la segona hipòtesi inicial referida a la dansa com a possible benefactora en el procés de reeducació de la lectoescriptura. Aquest fet podria contribuir positivament al clima de l'aula, ja que ajudaria a millorar l'autoconcepte, les actituds i el rendiment escolar dels educands que tenen dificultats d'aprenentatge.

Per tant, s'observa que, a través d'aquest objectiu general, s'han assolit també els objectius **específics**, pel que s'ha comentat de l'anàlisi efectuat sobre les contribucions de la dansa en el procés de lectoescriptura des dels dos plans (teòric i pràctic); i per la capacitat de recollir i comparar els resultats de les proves de lectoescriptura d'ambdues escoles, per tal de, posteriorment, acceptar, refutar o modificar les hipòtesis. En darrer lloc, també s'ha complert la tercera meta específica, ja que en aquest apartat del TFG es plasmen unes conclusions sòlides. Això és així tenint en compte que, en elles, no només es reflexiona sobre els resultats assolits i l'acceptació o refutació de les conjectures inicials, sinó que també es plasmen

modificacions, alternatives i noves variables d'anàlisi, que es podrien aplicar de cara a una possible continuació i/o ampliació d'aquest estudi.

Així doncs, partint de la premissa que la competència en lectura i escriptura són les bases per a qualsevol aprenentatge posterior, a través d'aquest Treball de Final de Grau s'ha dut a terme una investigació amb mires a contribuir al millor assoliment, per part de l'alumnat de Primària, del procés de lectoescriptura a partir dels beneficis que aporta l'educació del moviment en aquest procés.

En conclusió, es pot afirmar que, mitjançant els records que uneixen a l'autora a la disciplina de la dansa, que són experiències estètiques i vitals cabdals en la seva trajectòria i desenvolupament, a través d'aquest TFG s'ha constatat amb fonaments teòrics i pràctics unes hipòtesis que, al llarg del Grau en Educació Primària, s'havia plantejat repetidament pel seu especial interès en aquests àmbits: la dansa, la llengua i la literatura, tres grans passions vitals. Això li ha permès constatar que sí que hi ha relacions entre aquestes disciplines, que poden contribuir a un millor assoliment i aprenentatge del procés de lectoescriptura.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

LLIBRES

- Cervera, M.; Toro, J.; Gratacós, M.L.; Pons, M.D.; Osa, N. (2005). *T.A.L.E.C. Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català*. Madrid: Machado libros.
- Galí, A. (1988). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino.
- Le Boulch, J. (1984). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Linares, P. (1989). *Expresión corporal y desarrollo psicomotor*. Màlaga: Unisport.
- Punset, E. (2012). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Punto de lectura.
- Robinson, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona: Mirador.
- Sousa, A.B. (1980). *A Educaçao pelo movimento expresivo*. A García Ruso, H.M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde Publicaciones.

DOCUMENTS DE CENTRE

- Consell Escolar del CEIP Escola Pau Casals-Gràcia. (2012). *Projecte Educatiu de Centre*.
- Consell Escolar de l'IEA Oriol Martorell. (2010). *Projecte Educatiu de Centre*.

TESI

- Megías Cuenca, M^a I. (2009). *Optimización en procesos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. Tesis doctoral de la Universitat de València (departament de Psicologia Evolutiva i d'Educació). Recuperat el dia 4 de febrer del 2014 des de <http://roderic.uv.es/handle/10550/23326>

ARTICLE

- Marina, J. A. (15 de febrer del 2014). Una lliçó de ball. *La Vanguardia, ES: Crear*, 13.
- Teberosky, A. ; Solé, I. (2006). Psicopedagogia de la lectura i l'escriptura. *UOC Barcelona*, 93-108.

PÀGINES WEB

- Associació Catalana de Dislèxia (ACD). (2014). *Què és la dislèxia?* Recuperat el dia 4 de febrer del 2014 des de <http://www.acd.cat/>

- Cruz, J. (2007). *Recursos de psicopedagogia. Dislèxia: recuperació dels problemes de lectoescriptura*. Recuperat el dia 4 de febrer del 2014 des de http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/c_dislexia.html
- Asociación de Dislexia y Familia (DISFAM). (2014). *La dislexia*. Recuperat el dia 4 de febrer del 2014 des de <http://www.disfam.org/dislexia/>
- Sánchez Izquierdo, A. (1989). La iniciación a la lectoescritura en Educación Infantil. *Autodidacta*, 2. Recuperat el dia 4 de febrer des del http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_2_archivos/m_a_s_izquierdo.pdf
- Vila, P. (2012). *Rehasoft: dislexia. Proyecto de alfabeto para disléxicos*. Recuperat el dia 9 de febrer del 2014 des de <http://www.rehasoft.com/dislexia/>
- Hernández de la Torre, E. [Rehasoft: dislexia]. (2012). *La dislexia escolar. Algunas consideraciones actuales respecto a su intervención escolar*. Universitat de Sevilla (Departament de Didàctica i Organització Escolar i Mide). Recuperat el dia 9 de febrer del 2014 des de <http://www.rehasoft.com/documentos/terceros/LA%20DISLEXIA%20ESCOLAR.pdf>