

# ACTIVITATS MULTISENSORIALS EN UN ALUMNE DISLÈCTIC PER AFAVORIR LA LECTURA, L'AUTOESTIMA I L'AUTOCONCEPTE

## MULTISENSORY ACTIVITIES IN A DYSLEXIC STUDENT IN ORDER TO FAVOUR THE READING, THE SELF-ESTEEM AND THE SELF-CONCEPT

**Judith Riambau Jiménez<sup>1</sup>**

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.  
Barcelona, Catalunya

**Cristina Illamola Gómez<sup>2</sup>**

Universitat Oberta de Catalunya. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació.  
Barcelona, Catalunya

### RESUM

El present treball pretén afavorir la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte d'un alumne dislèctic de tercer d'Educació Primària a través d'una intervenció multisensorial. Per això, es basa en la realització d'activitats multisensorials, és a dir, que impliquen l'ús dels sentits. Abans de planificar la intervenció s'ha dut a terme una avaluació inicial, mitjançant el subministrament de la part de lectura de la prova TALEC i un text de fluïdesa lectora de les proves pedagògiques Galí, per detectar les dificultats lectores de l'infant, i un qüestionari d'autoestima i autoconcepte creat *ad hoc* a fi de conèixer el seu nivell d'autoestima i autoconcepte. La intervenció ha estat planificada tenint en compte els problemes lectors detectats en l'alumne a l'avaluació inicial, i s'ha desenvolupat en vuit sessions, en les quals s'ha reforçat la consciència fonològica i la correspondència fonema-grafema, i treballat la fluïdesa i la comprensió lectora. Els resultats obtinguts a l'estudi, obtinguts a través del subministrament de les mateixes proves que a l'avaluació inicial, mostren l'eficàcia del mètode multisensorial en la millora de la lectura de l'alumne, així com un augment de la seva autoestima i autoconcepte. A més, s'ha observat, a través d'un qüestionari d'avaluació del progrés i actitud de l'infant, també creat *ad hoc* i omplert a cada sessió, un progrés en aquests aspectes durant la intervenció. Així doncs, la conclusió principal d'aquest estudi és que la intervenció multisensorial afavoreix la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte dels discents dislèctics.

**Paraules clau:** trastorns d'aprenentatge, dislèxia, mètode multisensorial, autoestima, autoconcepte.

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to favour the reading skills, the self-esteem and the self-concept of a dyslexic pupil attending the third grade of primary school through a multisensory intervention. For this reason, it is based on the implementation of multisensory activities, that is to say, that involve the use of the senses. Before planning the intervention, an initial intervention was carried out by providing the reading part of the TALEC test and a text of reading fluency of the Galí pedagogical tests in order to detect the child's reading difficulties, and a questionnaire of self-esteem and self-concept created *ad hoc* to identify his level of self-esteem and self-concept. The intervention has been planned taking into account the student's reading problems, which were identified during the initial evaluation, and it has been carried out in eight sessions in which the phonemic awareness

---

<sup>1</sup> *Correspondència:* Judith Riambau Jiménez. Correu electrònic: jriambauj@uoc.edu

<sup>2</sup> *Professora col·laboradora que ha tutoritzat el treball.*

and phoneme-grapheme correspondence rules have been reinforced, and fluidity and reading comprehension have also been practised. The results of the study, obtained by providing the same tests applied at the initial evaluation, show the effectiveness of the multisensory method in improving the student's reading, as well as an increase in his self-esteem and self-concept. In addition, through the implementation of a questionnaire – also created *ad hoc* – which was completed during each session to assess the pupil's progress and attitude, an improvement regarding both aspects has been observed throughout the intervention. Therefore, the main conclusion of this study is that the multisensory intervention favours the reading skills, the self-esteem and the self-concept of dyslexic learners.

**Key words:** learning disorders, dyslexia, multisensory method, self-esteem, self-concept.

## Introducció

Avui dia a les escoles hi ha infants que presenten diverses necessitats educatives a les quals s'ha de donar resposta, ja sigui perquè provenen d'un altre país i no coneixen la llengua o perquè tenen algun trastorn d'aprenentatge o de comunicació que els dificulta adquirir els aprenentatges o relacionar-se, comportar-se o comunicar-se de manera adequada. A més, aquestes dificultats poden suposar futurs problemes emocionals. Per això, és necessari que el professorat es formi i tingui els coneixements adequats sobre com detectar aquestes necessitats a temps (López i Palacio, 2013), per tal d'establir una detecció precoç i poder dur a terme una intervenció adequada que permeti, a l'alumnat, adquirir els aprenentatges (Aguirre de Ramírez, 2000).

Actualment, una de les dificultats que més destaquen a les aules és en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, fet que pot originar, als infants, un baix rendiment acadèmic, atès que molts dels continguts que es treballen a l'escola s'aprenen a través d'aquestes habilitats (Cuetos et al., 2015). Per tant, el fet que els costi llegir i escriure els obstrueix l'assoliment dels continguts presentats a través de la lectura i l'escriptura, ja que no són capaços d'extreure'n el significat. Així doncs, sabem que les dificultats lectores incideixen en els aprenentatges escolars (Lara, 2013).

A més, aquestes poden ocasionar, a l'alumnat, una baixa autoestima, la pèrdua de motivació vers la lectura (Cuetos et al., 2015) i problemes emocionals (Portellano, 2004). Per això, cal tenir en compte aquests aspectes, ja que poden influir negativament en l'adquisició dels aprenentatges.

Aquest estudi de cas pretén donar resposta a les dificultats lectores que presenta un discent dislèctic de tercer d'Educació Primària, així com augmentar la seva autoestima i autoconcepte a través d'activitats multisensorials, és a dir, que impliquin l'ús dels sentits per a la seva realització.

## Qüestions de base

### *La dislèxia*

Al llarg de la història s'han establert diferents definicions de la dislèxia. D'una banda, Palomar (1995) va exposar que, en un principi, es considerava que els infants amb dificultats en la lectura presentaven ceguesa congènita a les paraules, tal com deia Morgan (1896). A *posteriori*, Hinshelwood (1987) va començar a emprar el terme *dislèxia* per referir-se a les dificultats lectores. Actualment es defineix com un trastorn específic d'aprenentatge de la lectura d'origen neurobiològic (Sans et al., 2012), caracteritzat per problemes en la descodificació de paraules i en el processament fonològic (Defior i Serrano, 2012). Andreu (2013) va exposar que pot coexistir

amb altres trastorns, i va dir que als infants dislèctics els costa l'escriptura, que Wood i Felton (1994) van afirmar un 45% de comorbiditat amb el TDAH i que Badian (1983) va confirmar un 43% amb la discalculia. A més, entre un 5% i 10% de la població és dislèctica (Siegel, 2006).

La International Dyslexia Association (IDA, 2002; Lyon, Shaywitz i Shaywitz, 2003) explica que la dislèxia és una:

Dificultat específica de l'aprenentatge d'origen neurobiològic, caracteritzada per la presència de dificultats en el reconeixement precís i fluid de les paraules, i per problemes d'ortografia i de descodificació. Aquestes dificultats provenen d'un dèficit en el component fonològic del llenguatge que és inesperat en relació a altres habilitats cognitives i condicions instruccionals donades a l'aula. Les conseqüències o efectes secundaris es reflecteixen en problemes de comprensió i en una pobra experiència amb el llenguatge imprès que impedeixen el desenvolupament del vocabulari (Lyon, Shaywitz i Shaywitz, 2003, p.2).

Tanmateix, la dislèxia pot originar, en molts infants, problemes emocionals (Portellano, 2004), probablement com a conseqüència de veure's insegurs en el procés lector i d'adonar-se de les seves dificultats encara que s'esforcin (Zupardo et al., 2017). Així doncs, hi ha dislèctics que, a causa dels problemes lectors que presenten, tenen una baixa autoestima i manca de motivació (Arnold et al., 2005). A més, poden rebre un tractament inadequat per part dels companys/es quan s'adonen de les dificultats que presenten. Aquests fets s'evidencien a l'estudi de Singer (2005), on la majoria d'infants van exposar que evitaven llegir en veu alta, sentien vergonya quan rebien una metodologia diferent de la resta de companys/es i sentien com aquests s'havien rigut d'ells/es.

La dislèxia pot donar-se durant el procés d'aprenentatge de la lectura (dislèxia evolutiva); o després, per patir un traumatisme o malaltia (dislèxia adquirida). En la dislèxia evolutiva destaquen tres subtipus en funció de la ruta afectada (Serrano i Defior, 2004):

- Dislèxia fonològica: dificultats en emprar la ruta fonològica per llegir i, per això, s'utilitza la ruta lèxica. Els infants amb aquest subtipus de dislèxia llegeixen correctament les paraules familiars, però els costa llegir les paraules infreqüents i les pseudoparaules.
- Dislèxia superficial: dificultats a l'hora de llegir per la ruta lèxica, per això s'empra la ruta fonològica. L'alumnat amb aquest subtipus de dislèxia mostra una lectura lenta i no és capaç de llegir paraules familiars i freqüents, atès que no les reconeix de manera global.
- Dislèxia mixta: dificultats a l'hora de llegir emprant la ruta fonològica i la lèxica. Hi ha presència dels errors característics dels dos subtipus de dislèxia esmentats anteriorment.

### *Bases biològiques de la dislèxia*

Hi ha estudis genètics i neurològics que parlen sobre les causes de la dislèxia i afirmen el seu origen neurobiològic i caràcter hereditari, així com exposen que no és conseqüència d'una discapacitat intel·lectual o sensorial, una incorrecta escolarització, problemes emocionals o falta de motivació (Serrano i Defior, 2004; Díaz, 2011). Els estudis genètics demostren que la dislèxia té una base genètica i que és de caràcter hereditari. En aquesta línia, Serrano i Defior (2004) van exposar que alguns estudis centrats en la família i els bessons van confirmar el caràcter hereditari (DeFries et al., 1997) i que altres estudis van parlar d'uns cromosomes implicats (Olson, 1999).

Als estudis neurològics, en un estudi *post mortem* per observar el cervell a nivell anatòmic, els no dislèctics tenien el pla temporal de l'hemisferi esquerre un centímetre més llarg que el dret; a diferència dels dislèctics, que la llargada d'ambdós hemisferis era la mateixa o a la inversa dels normolectors (Galaburda i Kemper, 1979). Sabent que el pla temporal de l'hemisferi esquerre s'encarrega de comprendre el llenguatge, l'estudi confirma la hipòtesi del dèficit fonològic, que explica que la dislèxia és causada per dificultats en la correspondència fonema-grafema (Defior i

Serrano, 2012). Els estudis de l'àmbit funcional del cervell van evidenciar que els no dislèctics, a les tasques lectores, activaven l'hemisferi esquerre, concretament el circuit dorsal, ventral i frontal inferior. En canvi, els dislèctics no activaven les mateixes àrees (Démonet et al., 2004); i es van demostrar resultats més baixos quan havien d'emprar la memòria a curt termini (Brady, 1991).

Andreu (2013) va exposar que hi ha estudis que afirmen que els aspectes ambientals també poden influir en el desenvolupament de la dislèxia (Sánchez i Coveñas, 2011).

### *Avaluació i identificació de la dislèxia*

Per establir una avaluació i identificació de la dislèxia, cal tenir presents les característiques dels infants dislèctics i, per determinar-los, el DSM-IV-TR (López-Ibor i Valdés, 2002), manual que classifica els trastorns mentals i especifica els criteris per diagnosticar-los, presenta tres criteris de diagnòstic: (1) el nivell de lectura es troba per sota del que es considera normal en la seva edat; (2) les dificultats lectores ocasionen problemes en adquirir els continguts curriculars i en desenvolupar activitats que requereixin la lectura; i (3) si hi ha un dèficit cognitiu o sensorial, les dificultats lectores són majors de les que normalment hi ha.

A més, el DSM V (American Psychiatric Association, 2013) indica quatre criteris de diagnòstic de la dislèxia: (1) presència d'almenys un d'aquests símptomes durant un mínim de sis mesos: lectura lenta i amb esforç, dificultats de comprensió lectora, dificultats ortogràfiques, dificultats en l'expressió escrita, dificultats en el domini del sentit numèric, les dades numèriques i el càlcul i dificultats en el raonament matemàtic; (2) el nivell de les habilitats acadèmiques on l'alumne/a té dificultats es troba per sota del que s'espera en la seva edat cronològica; (3) les dificultats poden aparèixer, encara que es tinguin abans, quan es demana més habilitat de la que té el/la discent; i (4) les dificultats no són conseqüència d'una discapacitat intel·lectual o sensorial, trastorns mentals o neurològics, una instrucció inadequada o falta de competència lingüística.

La dislèxia es diagnostica a partir dels set-vuit anys, que és quan l'alumnat hauria d'haver adquirit els processos relatius a la lectura i l'escriptura. El professorat identifica les dificultats lectores, i disposa de protocols de diagnòstic com el PRODISCAT (Col·legi de logopedes de Catalunya, 2011). Quan es detecta un alumne/a amb un nivell lector inferior al que s'espera, cal que sigui valorat per un/a psicopedagog/a o logopeda per establir el diagnòstic (Farriols i Torrent, 2015).

Per avaluar l'alumne/a i fer el diagnòstic hi ha diverses proves estandarditzades com, per exemple: (1) WISC IV, Escala d'Intel·ligència per a nens (Wechsler, 2005); (2) TALEC, Test d'anàlisi de Lectura i Escriptura en Català (Cervera, Toro, Gratacós, de la Osa i Pons, 1991); (3) PROLEC-R, Bateria d'avaluació dels processos lectors (Cuetos, Rodríguez, Ruano i Arribas, 2007); i (4) DST-J, Test per a la detecció de la dislèxia en nens i nenes (Fawcett i Nicolson, 2011).

### *Intervenció en la dislèxia*

Una vegada detectades les dificultats lectores de l'infant és important intervenir per disminuir-les i, en conseqüència, afavorir el seu procés lector. Aquesta intervenció ha d'estar adequada a les necessitats de l'alumne/a perquè sigui més efectiva. Així doncs, la reeducació de la dislèxia s'ha de centrar a millorar la lectura del/la discent, i tenir en compte les seves habilitats i punts febles. A més, encara que l'alumne/a tingui problemes emocionals, no cal que la intervenció estigui centrada a treballar-los, ja que aquests milloren després de reeducar la dislèxia (Portellano, 2004).

En funció del nivell de l'infant, la intervenció es realitza en cinc nivells (López i Palacio, 2013; Farriols i Torrent, 2015): (1) treballar la consciència fonològica per afavorir la manipulació dels fonemes; (2) ensenyar que cada fonema té una transcripció gràfica (correspondència fonema-grafema); (3) treballar la velocitat lectora afavorint la identificació de les paraules per potenciar la

fluïdesa lectora, ja que la manca de reconeixement de les paraules dificulta la lectura fluida (Soriano, 2004); (4) potenciar la comprensió i redacció treballant l'entonació, l'ortografia i el redactat; i (5) proporcionar estratègies (tècniques d'estudi, correctors...) a alumnes més grans.

Tal com va exposar Margaret Byrd Rawson (IDA, 2018), expresidenta de l'Associació Internacional de Dislèxia, els infants dislèctics aprenen de forma diferent de la resta d'alumnes i, per això, cal que s'apliqui una metodologia adaptada a les seves necessitats i habilitats. Un dels mètodes que es poden desenvolupar és el mètode multisensorial, que es basa en l'ús dels sentits en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura (Falzon et al., 2011).

Segons Gómez i Sancho (2007), "un ensenyament multisensorial és un ensenyament en el qual els canals sensorials són estimulats de manera simultània, optimitzant i enriquint el procés d'aprenentatge de tots els alumnes" (p. 16). A més, Alvarado et al. (2007) van afirmar que quan s'aplica aquest mètode cal tenir en compte els criteris proporcionats per Walker i Brooks (1996), de manera que les activitats han de contenir, com a mínim, un d'aquests aspectes: visual, auditiu, cinestèsic manual i cinestèsic oral.

Rusinko (2011) va explicar que molts clínics han utilitzat el mètode multisensorial per intervenir en l'alumnat dislèctic, i que els primers a desenvolupar-lo, a principis del segle XX, van ser autors com Samuel Torrey Orton, Hellen Keller i Grace Fernald, per fomentar la lectura dels dislèctics.

Aquest mètode va aparèixer a mitjans del 1920, impulsat pel doctor Samuel Torrey Orton i els seus col·laboradors a la clínica de Salut Mental de Iowa. Aquests, influenciats per Fernald i Keller, que van desenvolupar un treball, anomenat VAKT o mètode Fernald, basat a escriure mentre es deia el so i el nom de les lletres; van començar a aplicar el mètode per disminuir les substitucions i rotacions de les lletres en la lectura i l'escriptura. *A posteriori*, Anna Gillingham i Bessie Stillman (1936) van desenvolupar un programa, anomenat Orton-Gillingham, per treballar amb infants dislèctics a través d'activitats on calia emprar els sentits, i afavorir l'aprenentatge de la consciència fonològica i la correspondència so-grafia. A més, anys després, Montessori va emprar l'ús dels sentits per afavorir l'aprenentatge dels infants (Byrd, 2012; Santiuste i López, 2005; Rusinko, 2011). Actualment aquest mètode s'empra amb tot l'alumnat, i no només és útil per la lectura, sinó també en altres àrees com les matemàtiques o les ciències naturals (Morin, 2014-2017; Alvarado et al., 2007). Tanmateix, hi ha programes basats en aquest mètode per treballar la lectura, com el sistema de lectura de Wilson, que consisteix en la percussió de sons; i el programa de lectura de Barton, per l'aprenentatge de la correspondència fonema-grafema (Morin, 2014-2017).

Alvarado et al. (2007) van exposar que després de la creació del mètode s'ha afirmat que aquest afavoreix la lectura dels dislèctics<sup>3</sup> (Broomfield i Combley, 2003; Townend, 2003 a Townend i Turner, 2000). En aquesta línia, la International Dyslexia Association (IDA, 2018) explica que les investigacions de l'Institut Nacional de Salut Infantil i de Desenvolupament Humà recolzen que el mètode multisensorial és eficient en els dislèctics, atès que els resultats obtinguts en aquestes investigacions van mostrar una millora en la lectura després d'aplicar-lo.

El mètode multisensorial afavoreix l'aprenentatge significatiu i la motivació dels infants dislèctics, ja que se senten participants actius en els seus aprenentatges, de manera que a través de la manipulació i experimentació construeixen els coneixements i, per tant, aprenen més (Alvarado et al., 2007; Pinto, 2016). A més, millora l'aprenentatge dels dislèctics, ja que permet disminuir, de manera lúdica, les dificultats que presenten a l'hora d'adquirir la informació gràcies al fet que proporciona diversos canals per accedir als aprenentatges (Bates, 2013-2018). Es considera que aquest aspecte permet que, a l'hora de recopilar els coneixements adquirits,

---

<sup>3</sup> Cal destacar, però, que hi ha una mancança d'estudis relacionats amb el mètode multisensorial que expliquin què és, quins són els seus avantatges... Tot i això, hi ha alguns estudis que evidencien l'eficàcia d'aquest mètode amb els infants dislèctics, i d'altres que el recomanen com a mètode d'intervenció en l'alumnat amb dislèxia.

s'activin més àrees cerebrals i, per tant, un/a alumne/a amb dislèxia podrà evocar més fàcilment l'aprenentatge assolit i emprar-lo en tasques posteriors de forma efectiva (Shams i Seitz, 2008).

D'altra banda, cal destacar que el mètode s'adequa a les necessitats de l'alumnat dislèctic i ofereix la igualtat d'oportunitats (Falzon et al., 2011; Rodríguez, 2016), atès que pot ser que a un/a alumne/a li costi aprendre a través de la vista, per exemple, i el fet que rebi la informació des de diversos sentits li afavoreix l'adquisició dels aprenentatges i s'ajusta al seu estil d'aprenentatge (Alvarado et al., 2007; Shams i Seitz, 2008; Rodríguez, 2017). Per tant, es considera eficient en els dislèctics i els afavoreix la lectura, atès que aquesta no els millora llegint o copiant, sinó que han d'accedir a la informació a través de l'oïda, la vista i el tacte (Alvarado et al., 2007), ja que s'ha comprovat que els dislèctics aprenen més quan entren els sentits (Hart, 2014; Moratinos i Herrera, 2017). Així doncs, aquest mètode s'aplica quan s'observa que els infants no aprenen igual ni tenen els mateixos ritmes d'aprenentatge, i amb el seu ús es fomenten els aprenentatges i habilitats, atès que reben la informació des dels diversos sentits i els resulta més fàcil adquirir-la.

A més, Alvarado et al. (2007) van exposar que el mètode multisensorial ajuda a l'alumnat dislèctic a adquirir el coneixement fonològic i el reconeixement de paraules, fet que afavoreix l'aprenentatge de la lectura i la fluïdesa lectora (Broomfield i Combley, 2003); i van explicar que permet estimular els sentits a la mateixa vegada, afavorint els aprenentatges dels infants. Així doncs, els dislèctics aprenen més eficaçment, ja que la informació els arriba de diversos canals.

Diversos estudis afirmen que l'aplicació d'aquest mètode amb els dislèctics afavoreix les dificultats lectores que presenten (Oakland et al., 1998; Joshi et al., 2002; Guyer i Sabatino, 1989; i Giess, 2005). En aquesta línia, Oakland et al. (1998), van fer un estudi aplicant el mètode, i els resultats obtinguts van afirmar que després de la intervenció els dislèctics van millorar la descodificació fonològica, el reconeixement de paraules i la comprensió lectora. A més, a l'estudi de Joshi et al. (2002), es va aplicar el mètode multisensorial per afavorir la lectura d'un grup d'infants, els quals van millorar la consciència fonològica, el reconeixement de paraules i la comprensió lectora.

Guyer i Sabatino (1989) van fer un estudi realitzant una intervenció en estudiants universitaris amb dificultats lectores per comprovar l'eficàcia del mètode multisensorial en la lectura. Aquests van ser dividits en tres grups, i cadascun va rebre una intervenció diferent: un a partir del mètode multisensorial Orton-Gillingham, l'altre a través d'un mètode no fonètic i el darrer grup no va rebre intervenció. Els resultats de l'estudi van mostrar que els estudiants que van rebre una intervenció multisensorial van millorar la seva lectura, a diferència dels altres. Finalment, Giess (2005), en el seu estudi per avaluar l'eficàcia del mètode en el reconeixement de paraules, la descodificació i la consciència fonològica, va observar una millora en les habilitats lectores després de la intervenció.

Per tant, els estudis mostren que el mètode multisensorial afavoreix les dificultats lectores, i fomenten que els professionals l'emprin per millorar la lectura dels dislèctics, deixant de dur a terme els mètodes tradicionals per implementar-ne de més significatius i motivadors com aquest.

Així doncs, veient que la dislèxia pot ocasionar problemes emocionals, i que el mètode multisensorial disminueix les dificultats lectores, aquest estudi se centra en un estudi de cas, on s'ha realitzat una intervenció en un infant dislèctic de tercer de Primària mitjançant activitats multisensorials per millorar-li les dificultats lectores, així com la seva autoestima i autoconcepte.

### *Objectius, preguntes de recerca i hipòtesis de l'estudi*

L'objectiu general de l'estudi és millorar les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte d'un infant dislèctic a través d'activitats multisensorials.

Els objectius específics a assolir en aquest estudi són:

- Detectar les habilitats i dificultats lectores de l'infant.
- Analitzar la influència de les dificultats lectores en l'autoestima i l'autoconcepte del discent.
- Dissenyar una intervenció a través d'activitats multisensorials per a millorar les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant.
- Desenvolupar la intervenció dissenyada.
- Analitzar si hi ha hagut una millora en les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne.

Les preguntes de recerca que es pretenen respondre al final d'aquest estudi són les següents:

- Les activitats multisensorials afavoreixen la disminució de les dificultats lectores de l'infant?
- La intervenció a través del treball multisensorial afavoreix l'autoestima i l'autoconcepte del discent?

Finalment, les hipòtesis de l'estudi, que seran corroborades o refutades al final del treball, són:

- El treball multisensorial afavoreix la lectura de l'infant.
- L'autoestima i l'autoconcepte de l'infant es veuen afavorits després de la intervenció.

## Mètode

### *Participants*

L'infant d'aquest estudi de cas és un alumne diagnosticat de dislèxia de nou anys que cursa el primer curs de Cicle Mitjà d'Educació Primària (tercer) i està escolaritzat en un centre públic ordinari. En relació al seu àmbit familiar, els pares es preocupen molt pel seu fill i sempre intenten mantenir contacte amb l'escola per conèixer les dificultats que presenta i poder ajudar-lo a casa.

Aquest alumne presentava dificultats en la lectoescriptura des d'Educació Infantil, però a primer d'Educació Primària aquestes van destacar més. Per això, va començar a assistir a classes d'Educació Especial. En aquest curs, no tenia assolida la consciència fonològica ni les regles de correspondència fonema-grafema. A segon, la seva lectura era fonemàtica i, tot i que reconeixia les grafies, el seu nivell de lectura era de P5, tenia manca de fluïdesa lectora i poc interès vers la lectura, tot i que tenia habilitats socials que li permetien relacionar-se amb els companys/es.

Al curs escolar 2017/2018, des de la CAD de l'escola es va acordar que la tutora de l'infant omplís el PRODISCAT, i es va veure que el discent complia molts dels criteris: llegia de forma poc elaborada, en veu baixa i després deia la paraula sencera però de forma imprecisa, lectura fonètico-sil·làbica, dificultats en les paraules complexes, especialment en paraules d'estructura CVC i CCV, imprecisions d'assignació fonètica i confusions de vocals, rotacions (d/b), omissions, inversions... i baixa comprensió lectora. Aleshores, la psicopedagoga de l'EAP, va realitzar una valoració psicopedagògica per avaluar el baix nivell de lectura de l'infant. Aquesta li va subministrar la prova WISC IV (Escala d'intel·ligència de Weschler per a nens) per mesurar-li el nivell d'intel·ligència, i el resultat va ser una intel·ligència mitjana (91). També es va observar desatenció i desgana per part de l'alumne i dificultats en la memòria immediata, i es va descartar la presència de dificultats en la percepció visual i de dèficit d'atenció. A més, li va subministrar el DST-J, que és un test per la detecció de la dislèxia en nens/es. Als resultats, es va detectar un alt risc en la segmentació fonètica, dificultats de consciència fonològica en els diversos nivells (fonètic, sil·làbic...), lectura fonètica sense lligar els fonemes per aconseguir síl·labes i paraules, dificultats en percebre les regularitats dels patrons fonològics i manca de fluïdesa per falta de

reconeixement de les paraules. En aquest curs li van realitzar un PI metodològic i a l'escola s'ha treballat la consciència fonològica i les regles de correspondència fonema-grafema.

Aquest curs assisteix a Educació Especial a l'escola per treballar les seves dificultats lectores, no es mostra motivat en les tasques escolars, especialment les relacionades amb la lectura, i se li ha de donar seguretat en aquestes, ja que les rebutja per por a fer-ho malament.

### *Instruments*

Per avaluar les dificultats lectores i el nivell lector de l'infant, va subministrar-se una prova estandarditzada abans i després de la intervenció. Aquesta va ser el TALEC (Cervera, Toro, Gratacós, de la Osa i Pons, 1991), i permet detectar el nivell i les dificultats que presenta el discent en lectura i escriptura. En aquest cas, es va passar únicament la part de lectura, la qual està formada per diversos apartats: lectura de lletres, síl·labes, paraules, text i comprensió lectora.

Els resultats obtinguts a la prova abans de la intervenció (veure Annex 1) van mostrar que l'alumne reconeixia les lletres visualment i establia la correspondència fonema-grafema (tot i que tenia dificultats en algunes lletres, concretament amb la [h], [x], [w] i [z]). Quan llegia, feia substitucions de lletres (a/o, g/d per exemple), rotacions (b/d)..., i realitzava una lectura silenciosa establint la correspondència fonema-grafema i després ho deia en veu alta. També feia inversions, substitucions, omissions i addicions de lletres quan llegia síl·labes i paraules, especialment en les que tenien una estructura CCV i CVC (per exemple, deia "pala" en comptes de [:pla]), així com substituïa paraules per altres que coneixia (deia "lesió" en comptes de [:il·lusió]) i en altres deia que no sabia què posava. La fluïdesa lectora era baixa, tenia una lectura vacil·lant i movia els llavis quan llegia en silenci. En relació a la comprensió, la manca de fluïdesa lectora li dificultava comprendre el text.

A més, se li va subministrar un text de les proves pedagògiques Galí<sup>4</sup>, per valorar-li la fluïdesa lectora abans i després de la intervenció. Quan es va realitzar aquesta prova abans de la intervenció, va llegir 16 paraules per minut, de manera que llegia molt lent i es trobava per sota del que es considera normal, ja que hauria de llegir entre 73 i 82 paraules per minut, tal com s'especifica a les proves Galí. Aquesta baixa fluïdesa lectora pot ser perquè primer llegia de manera silenciosa i després en veu alta, i per la manca de reconeixement global de les paraules.

Per avaluar l'autoestima i l'autoconcepte, una de les dificultats va ser trobar un test adequat a l'edat de l'infant, ja que els que es trobaven eren per edats superiors i un que es va trobar d'autoconcepte (l'escala d'autoconcepte de Piers Harris) era massa llarg. Per això, va crear-se un qüestionari amb ítems d'autoestima i autoconcepte (veure Annex 2), tenint en compte l'escala d'autoconcepte de Piers Harris, l'escala de Rosenberg i un test d'autoestima de la bateria "Dino" (Delgado et al., 2009). El qüestionari es va passar a l'infant abans de la intervenció (veure Annex 3), i la puntuació obtinguda va ser 27, fet que indica una autoestima i autoconcepte normals, però molt a prop de ser baixos; i es va tornar a subministrar després per veure si l'autoestima i l'autoconcepte van millorar.

Tenint en compte les dificultats lectores detectades en l'alumne, la intervenció es va centrar en la realització d'activitats multisensorials, motivadores, de manipulació i vivencials per fomentar l'aprenentatge significatiu i reforçar la consciència fonològica i les regles de correspondència fonema-grafema de l'infant; i en treballar el reconeixement de paraules per millorar la fluïdesa lectora. Finalment, es van fer activitats de comprensió lectora. A més, cada sessió es va omplir un qüestionari, creat *ad hoc*, per avaluar el progrés i l'actitud de l'infant (veure Annex 4), si estava motivat, progressava...

---

<sup>4</sup> Aquestes proves poden obtenir-se a: Català, G. (2013). Proves Pedagògiques Galí. *Associació catalana de psicopedagogia i orientació*. Recuperat de: <http://www.acpo.cat/contenido.php?id=2> Obtingut el: 02/11/2018.



## Procediment

Primer es va realitzar una avaluació inicial per detectar les dificultats lectores de l'infant mitjançant el TALEC, així com un text de les proves pedagògiques Galí per valorar la fluïdesa lectora; i es va subministrar el qüestionari d'autoestima i autoconcepte. A partir de les dificultats identificades, es van planificar activitats multisensorials adequades a aquestes dificultats i es va crear el material necessari per desenvolupar-les (veure Annex 5). Algunes activitats es van obtenir de la pàgina web *Understood*<sup>5</sup>, de Farriols i Torrent (2015), López i Palacio (2013) i Alvarado et al., (2015); i d'altres van ser creades *ad hoc* seguint el mètode multisensorial.

Es van fer 8 sessions de 50 minuts cadascuna. Primer es va reforçar la consciència fonològica i les regles de correspondència fonema-grafema per evitar que llegís exercint tant d'esforç. Les activitats que es van realitzar sobre això van ser:

- Busco les lletres: es va donar, a l'infant, una safata amb lletres. Aleshores, es pronunciava el so d'una lletra, i l'alumne havia de cercar la lletra corresponent al so (sessió 1).
- Associo so i lletra: es va presentar una safata amb sorra i el discent havia d'escriure la lletra que se li demanava, repetint el so d'aquesta (sessió 1).
- Això és...: es van donar, al discent, diverses imatges i una safata amb lletres, i se li va demanar que digués el nom de les imatges i indiqués quins sons s'escoltaven (sessió 1).
- Fem rimes: es van ensenyar, a l'infant, diverses imatges (ratolí, coet, far...), i havia de dir el nom d'aquestes i dibuixar, en un paper, coses que rimessin amb la paraula (sessió 1).
- Escric paraules: es va donar, a l'alumne, una safata amb sorra on havia d'escriure les paraules que se li deien. Es va començar per paraules més simples i curtes (papa, casa...) i després més complexes i llargues (tauró, serp, papallona, termòmetre...) (sessió 2).
- Associo lletra i paraula: es va presentar la safata amb lletres i targetes de paraules i es va demanar, a l'infant, que llegís la paraula i agafés la lletra corresponent al so inicial, sense tornar a llegir-la. Una vegada havia agafat la lletra, podia veure la paraula per comprovar si era correcta. *A posteriori*, se li va donar un seguit d'imatges que havia de pronunciar i agrupar tenint en compte la consigna que havien d'acabar amb el mateix so (sessió 2).
- Formo paraules: es van donar diverses lletres a l'alumne i, a partir d'aquestes, havia de reproduir, amb les lletres, les paraules que se li deien (nas, amics, temps...) (sessió 2).

Després, es va treballar la via lèxica, especialment el reconeixement de paraules, per facilitar que quan llegís les reconegués globalment i, per tant, llegís més de pressa, és a dir, per afavorir la fluïdesa lectora. Les activitats van ser:

- "Llegeixo, formo i escric": es va proporcionar, a l'infant, un paper dividit en tres parts, una on posava "llegeix", l'altra "escriu" i l'altra "forma-la"; la safata amb lletres de plàstic i un llapis. Aleshores, havia de llegir la paraula de l'apartat "llegeixo", reproduir-la amb les lletres de plàstic a l'apartat "formo" i escriure-la amb el llapis a l'apartat "escriu" (sessió 3).
- El penjat: es va pensar una paraula i, a la pissarra, es van col·locar tants guions com lletres contenia la paraula. L'infant havia d'anar dient lletres per esbrinar quina paraula era. Cal dir, però, que es va començar amb paraules simples (gat, llapis, cadira...) i a poc a poc es va anar augmentant la dificultat (flor, invent...) i s'anava intercanviant el rol (sessió 3).
- Memory de paraules: hi havia unes targetes amb imatges i altres amb els noms. L'alumne havia de crear parelles relacionant la imatge amb la paraula, llegint en veu alta la paraula. Hi havia paraules familiars (resta, fil...) i no familiars (festuc...) (sessió 4).
- Bingo de paraules: es va proporcionar, al discent, un cartró amb diverses paraules familiars (sopa, serp, vaixell...) i no familiars (blat, monestir...). Se li van ensenyar imatges i havia de pronunciar el nom i mirar si la tenia al cartró per marcar-la (sessió 4).

---

<sup>5</sup> Morin, A. (2014-2017). 8 técnicas multisensoriales para enseñar a leer. *Understood*. Recuperat de: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/8-multisensory-techniques-for-teaching-reading> Obtingut el: 06/11/2018.

- Dòmino de paraules: es van donar diverses fitxes amb paraules i imatges a l'infant i les havia de relacionar seguint la consigna imatge-paraula (sessió 5).
- Ordeno lletres: es va proporcionar, al discent, una llista de paraules que havia de llegir durant 2 minuts. *A posteriori*, se li va donar una llista amb les mateixes paraules, però amb les lletres desordenades, i les havia d'ordenar i llegir (sessió 5).
- Ordeno paraules: es van proporcionar diverses targetes amb una paraula cadascuna (les que feien referència al subjecte de l'oració estaven en blau, el verb en vermell i els complements en verd) i l'infant havia d'ordenar-les formant frases i llegint-les (sessió 6).

Per últim, es va treballar la comprensió lectora, i les activitats que es van dur a terme van ser:

- Pregunta-resposta: es va proporcionar, al discent, un text que havia de llegir oralment. Primer, havia de dir sobre de què creia que era el text, què passaria... i, mentre el llegia, se li anaven donant uns palets de diversos colors on hi havia una pregunta sobre el text. Després de llegir-lo, havia de dir si el que creia que passaria va succeir (sessió 7).
- Llegeixo i dibuixo: mentre es llegia un text es dibuixava el que anava succeint (sessió 8).

Després de realitzar la intervenció, es van tornar a passar els instruments subministrats a l'avaluació inicial per valorar si va haver una millora en les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant. A més, es va observar i anotar, cada sessió i al qüestionari d'avaluació de l'infant, el desenvolupament de les activitats per avaluar el progrés i l'actitud de l'alumne a les activitats i considerar possibles adaptacions en cas que s'hagués de reforçar algun aspecte.

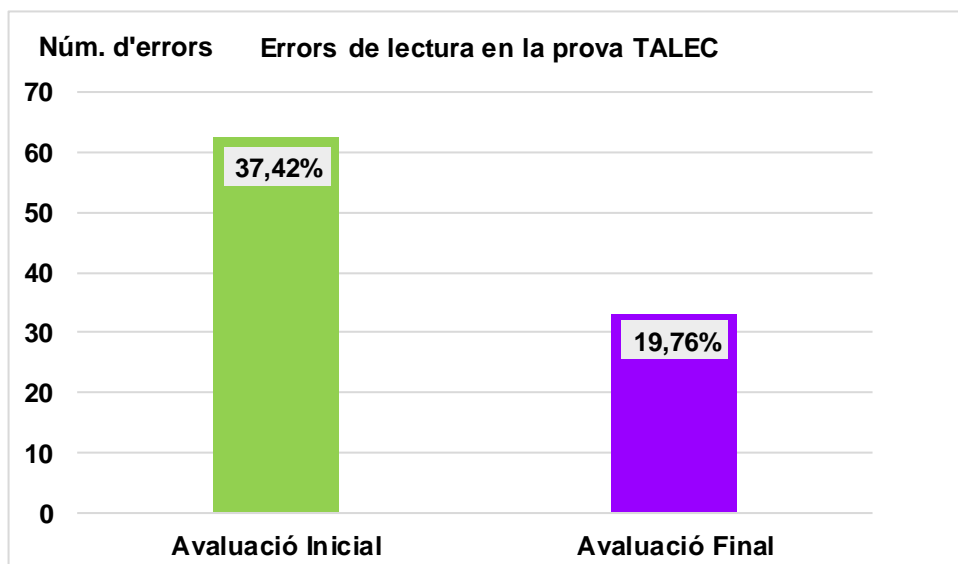
## Resultats

Per a l'obtenció dels resultats de l'estudi es van dur a terme dues avaluacions. D'una banda, l'avaluació inicial, que es va realitzar abans de desenvolupar la intervenció per tal de detectar les dificultats lectores de l'alumne, mitjançant la prova TALEC, i la seva fluïdesa lectora, a través de la lectura d'un text de les proves Galí, a fi de planificar una intervenció adequada a les seves dificultats; i conèixer el seu nivell d'autoestima i autoconcepte a través del qüestionari d'autoestima i autoconcepte. D'altra banda, l'avaluació final, que es va dur a terme, després de la intervenció, per analitzar si es va produir una millora en la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant. A més, al llarg de la intervenció es va omplir, a cada sessió, el qüestionari d'avaluació del progrés i actitud del discent.

En aquest apartat es presenten els resultats de l'estudi, per tal d'evidenciar si la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte del discent han millorat després del desenvolupament de la intervenció multisensorial desenvolupada. Per a això, es comparen els resultats obtinguts a l'avaluació inicial i final, primer, en la prova TALEC, després, al text de fluïdesa lectora i, *a posteriori*, al qüestionari d'autoestima i autoconcepte. Finalment, es presenta el progrés i l'actitud de l'infant a les vuit sessions realitzades, valorat a través del qüestionari d'avaluació de l'alumne.

### *La prova TALEC, comparació de l'avaluació inicial i final*

Els resultats obtinguts a l'avaluació inicial i final al TALEC, tal com es pot apreciar a la figura 1, mostren que la lectura del discent ha millorat després del desenvolupament de la intervenció multisensorial.

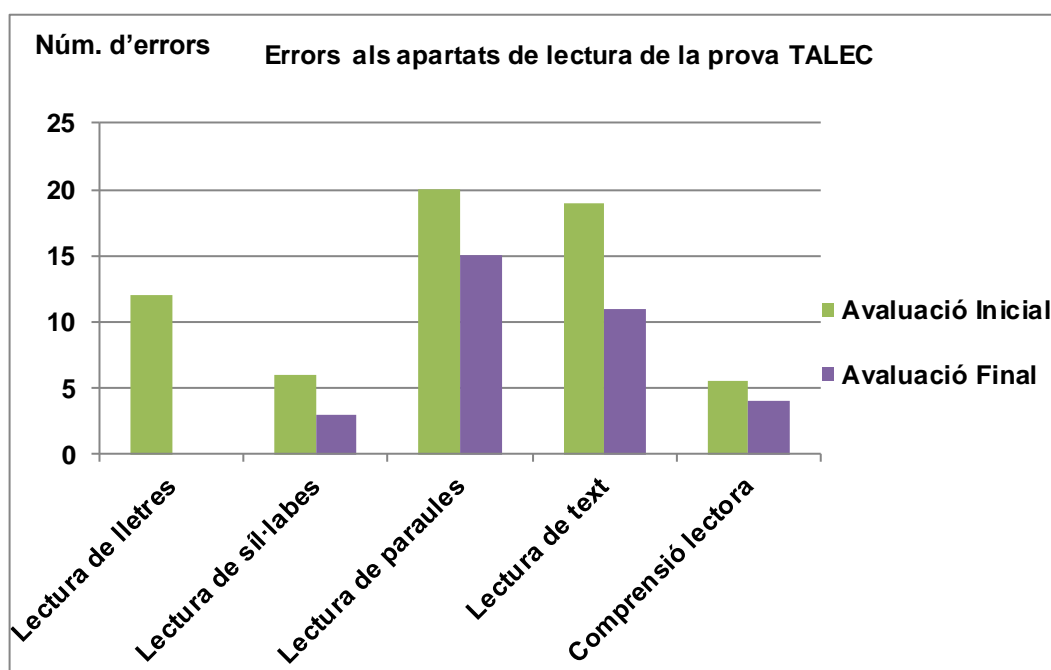


Font: elaboració pròpia.

Figura 1. Gràfic d'errors de lectura a la prova TALEC a l'avaluació inicial i final.

Tal com s'observa, l'infant, a l'avaluació inicial (veure Annex 1), va realitzar 62,5 errors a la part de lectura de la prova, concretament un 37,42% d'errors. En canvi, a l'avaluació final (veure Annex 6) aquest nombre d'errors va reduir quasi a la meitat, i en va cometre 33, és a dir, un 19,76% d'errors, de manera que podem evidenciar una millora en les dificultats lectores del discent després de la intervenció.

A la figura 2 es pot apreciar, de manera més concreta, aquesta millora en la lectura de l'alumne als diferents apartats avaluats a la part de lectura de la prova (lectura de lletres, de síl·labes, de paraules, de text i comprensió lectora), ja que es reflecteix el nombre d'errors comesos per l'infant, a l'avaluació inicial i final, a cada apartat, i s'observa una reducció d'aquests en cadascun d'ells, encara que en alguns va disminuir més el nombre d'errors que en altres.



Font: elaboració pròpia.

Figura 2. Gràfic d'errors als apartats de lectura de la prova TALEC a l'avaluació inicial i final.

Com es pot observar, en la lectura de lletres, a l'avaluació inicial l'infant va produir 12 errors, i aquests van ser la no lectura de les grafies [x], [h] i [w], tant en lletra majúscula com en minúscula (deia que no sabia com es deien ni quin era el seu so); la producció de “ce” per [z] i la rotació de b/d; però amb la resta de grafies no va tenir dificultats, tot i que a vegades trigava més temps a associar el so amb la lletra com, per exemple, en el cas de les grafies [k] i [g]. En canvi, a l'avaluació final va llegir correctament totes les lletres, sense cometre cap error ni entrebancar-se i amb més rapidesa. Així doncs, s'observa que l'alumne va acabar d'interioritzar les lletres amb què tenia dificultats i va ser capaç d'associar, de manera adequada, cada so amb la seva grafia.

En relació a la lectura de síl·labes, a l'avaluació inicial el discent va produir 6 errors, en els quals destaquen quatre addicions de lletres a les síl·labes travades (“pala” per [ːpla] o “fulu” per [ːflu], per exemple) i dues rotacions (“be” per [ːde] i “od” per [ːob]). En canvi, a l'avaluació final els errors es van donar en un menor nombre de síl·labes que a l'avaluació inicial, i va cometre 3 errors, és a dir, la meitat que els que va produir abans de la intervenció. En aquesta, els errors que va realitzar van ser a les síl·labes travades, i va cometre dues addicions (“cale” per [ːcle], per exemple) i una rotació (“bre” per [ːdre]). Per tant, la disminució del nombre d'errors comesos a l'hora de llegir les síl·labes evidencia una millora en la lectura d'aquestes.

A la lectura de paraules, a l'avaluació inicial es va observar que l'infant llegia de manera fonètico-sil·làbica, establint la correspondència fonema-grafema i lligant lletres i síl·labes, fet que feia, a més, que la seva lectura fos més lenta. L'alumne va cometre 20 errors, els quals van ser quatre substitucions de lletres (“glaç” per [ːglaç], per exemple) i set de paraules (“lesió” per [ːil·lusió], per exemple), una rotació de lletra (“roda” per [ːroba]), no lectura de les paraules [ːguiatge] i [ːiraptàval], cinc omissions de lletres (“san” per [ːsang] i “avocat” per [ːadvocat], per exemple) i una paraula castellana (“inyección” per [ːinjecció]<sup>6</sup>). A l'avaluació final, es va observar que l'alumne va començar a llegir les paraules de manera global, enfocant la vista a la paraula sencera, encara que li costava llegir globalment algunes paraules complexes i amb síl·labes travades, tot i que ho va fer amb més facilitat i rapidesa que abans de la intervenció. A més, va produir cinc errors menys que a l'avaluació inicial, és a dir, va cometre 15 errors. Aquests van ser sis substitucions de lletres (“cancó” per [ːcançó] i “carretja” per [ːcorretja], per exemple) i una de paraula (“escordetes” per [ːescarbats]), tres addicions de lletres (“irapetàval” per [ːiraptàval] i “subejcte” per [ːsubjecte], per exemple), dues omissions de lletres (“avocat” per [ːadvocat], per exemple) i una de síl·laba (“termetre” per [ːtermòmetre]), una metàtesi (“desperstigi” per [ːdesprestigi] i una rotació de lletra (“roda” per [ːroba])<sup>7</sup>.

Quant a la lectura de text, també es va produir una reducció del nombre d'errors realitzats. A l'avaluació inicial l'infant va cometre 19 errors i, a la final, 11. Els errors que va fer a l'avaluació inicial van ser la no lectura d'una paraula ([ːimpermeable]), quatre errors de vocal àtona, tres rectificacions, tres substitucions de lletres (“der” per [ːfer], per exemple) i una de paraula (“primera” per [ːprimavera]), dues addicions de lletres (“tempes” per [ːtemps], per exemple), tres omissions de lletres (“esta” per [ːfesta], per exemple) i una de paraula ([ːhi]) i una rotació de lletra (“agraben” per [ːagraden]). En canvi, a l'avaluació final, els errors van ser una rectificació, cinc substitucions de lletres (“agradem” per [ːagraden] i “enem” per [ːanem], per exemple), dues addicions de lletres (“pauc” per [ːpuc], per exemple) i tres omissions de lletres (“hiven” per [ːhivern], per exemple).

A la taula 1 es recullen, de manera visual i esquemàtica, el nombre i el tipus d'errors comesos per l'infant als diferents apartats de la prova comentats anteriorment.

---

<sup>6</sup> Encara que la llengua materna de l'infant és el català, i es comunica amb la seva mare en català, la seva llengua paterna és el castellà i, amb el seu pare, parla castellà, fet que pot haver influït a l'hora de llegir aquesta paraula i va anticipar-se a l'hora de llegir-la canviant la paraula al castellà.

<sup>7</sup> Cal destacar, però, que alguns dels errors que ha comès l'alumne no són propis del seu nivell maduratiu com, per exemple, l'addició de lletra a la paraula [ːsubjecte]. A més, cal fer esment de la complexitat del català per les diferències entre el codi oral i escrit; i hi ha algunes paraules que, en funció de la varietat dialectal, es diuen oralment d'una manera o altra, i aquest fet pot comportar diferències i dificultats a l'hora de llegir una paraula. En aquesta línia, la paraula [ːescarbat] es pot produir com “escarabat” o “escarbat” segons el dialecte, fet que probablement li va originar dificultats en llegir-la i no ho va fer correctament.

Taula 1.

Nombre i tipus d'errors comesos als apartats de la prova TALEC<sup>8</sup>

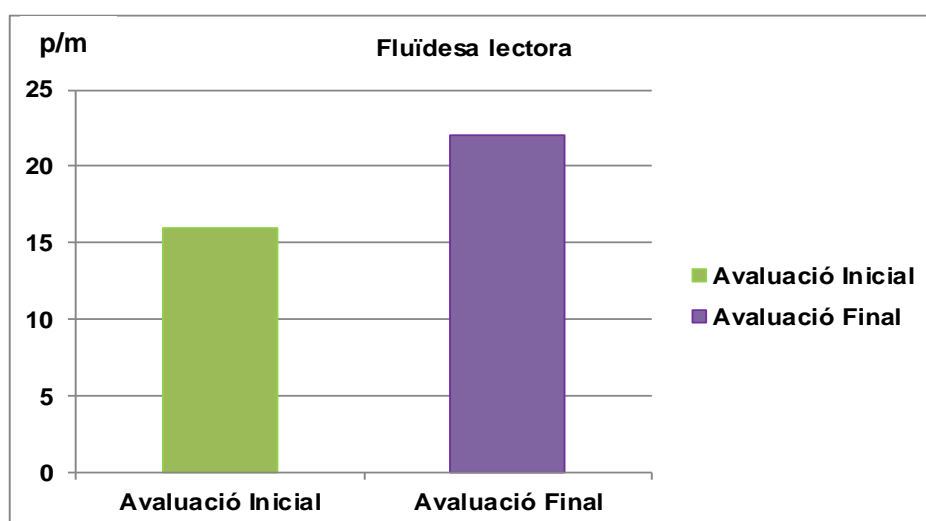
Apartat prova Tipus d'error	Lectura de lletres		Lectura de síl·labes		Lectura de paraules		Lectura de text	
	A.I	A.F	A.I	A.F	A.I	A.F	A.I	A.F
No lectura	6	0	0	0	2	0	1	0
Consonant castellana	2	0	0	0	0	0	0	0
Vocal àtona	0	0	0	0	0	0	4	0
Rectificació	0	0	0	0	0	0	3	1
Substitució lletra	0	0	0	0	4	6	3	5
Addició lletra	0	0	4	2	0	3	2	2
Omissió lletra	0	0	0	0	5	2	3	3
Metàtesi	0	0	0	0	0	1	0	0
Rotació	4	0	2	1	1	1	1	0
Addició síl·laba	0	0	0	0	0	0	0	0
Omissió síl·laba	0	0	0	0	0	1	0	0
Substitució paraula	0	0	0	0	7	1	1	0
Paraula castellana	0	0	0	0	1	0	0	0
Omissió paraula tancada	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Total d'errors</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>11</b>

Font: elaboració pròpia.

Finalment, la comprensió lectora també es va veure afavorida després de la intervenció, atès que a l'avaluació inicial va realitzar 5,5 errors i, en canvi, a l'avaluació final en va realitzar 4, fet que mostra un progrés en la comprensió lectora. A més, es va observar com, a l'avaluació final, llegia sense exercir tant d'esforç com a l'avaluació inicial, així com amb més fluïdesa, ja que la seva habilitat lectora va millorar i, per tant, comprenia més el que llegia.

### La fluïdesa lectora, comparació de l'avaluació inicial i final

Tal com es reflecteix a la figura 3, la fluïdesa lectora de l'alumne també va millorar després de la intervenció, fet que s'observa en l'increment del nombre de paraules per minut que va llegir a l'avaluació final, encara que segueix sent una lectura lenta, ja que es considera, tal com determinen les proves Galí, que hauria de llegir entre 73 i 82 paraules per minut.



Font: elaboració pròpia.

Figura 3. Gràfic fluïdesa lectora a l'avaluació inicial i final.

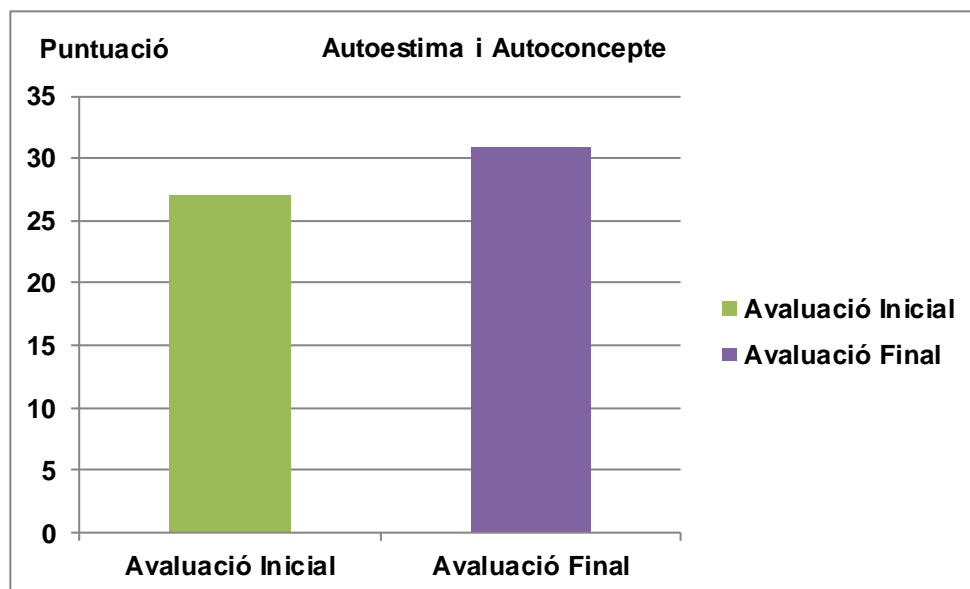
<sup>8</sup> A.I: Avaluació Inicial – A.F: Avaluació Final.

En aquest gràfic es pot apreciar com el discent, a l'avaluació inicial, va llegir 16 paraules per minut. En la realització d'aquesta primera avaluació es va observar com l'alumne llegia, primer, de manera silenciosa, per assegurar-se que ho feia correctament, i establint una lectura fonètico-sil·làbica i, *a posteriori*, de manera oral, fet que li originava que trigués més temps a llegir. A més, va realitzar substitucions de lletres i de paraula, omissions de lletres i rotacions, així com es van evidenciar dificultats a l'hora de llegir les síl·labes travades. En canvi, a l'avaluació final va llegir 22 paraules per minut, així com va cometre menys errors en la lectura del text de fluïdesa lectora.

Així doncs, s'observa que s'ha produït una millora en aquesta, ja que l'alumne ha agafat més seguretat en el procés lector i no es posa tan nerviós quan llegeix, aspecte que l'ajuda a estar més concentrat; així com no ha d'exercir tant d'esforç quan llegeix. A més, es va observar que a l'avaluació final va començar a llegir directament de manera oral i deixant d'establir la correspondència fonema-grafema, i que enfocava la vista a la paraula sencera en algunes de les paraules, reconeixent-les amb més facilitat i rapidesa que abans de la intervenció.

### *L'autoestima i l'autoconcepte, comparació de l'avaluació inicial i final*

L'autoestima i l'autoconcepte també es van veure afavorits després de la intervenció, tal com s'aprecia a la figura 4<sup>9</sup>.



Font: elaboració pròpia.

Figura 4. Gràfic autoestima i autoconcepte del subjecte de la intervenció<sup>10</sup>.

Com es pot observar, es mostra una millora en l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant, atès que la puntuació obtinguda a l'avaluació final ha augmentat respecte a la inicial. De manera més concreta, a l'avaluació inicial (veure Annex 3) l'infant presentava una autoestima i autoconcepte mitjos/normals (puntuació obtinguda: 27), tot i estar a prop de considerar-se una autoestima i autoconcepte baixos. En canvi, després de la intervenció (veure Annex 7), ambdós aspectes s'han vist afavorits (puntuació obtinguda: 31). Tot i això, segueix estant en un nivell d'autoestima i autoconcepte mitjos/normals.

<sup>9</sup> Aquesta figura mostra un gràfic que representa la puntuació final obtinguda al qüestionari d'autoestima i autoconcepte a l'avaluació inicial i la final, per mostrar de manera clara si hi ha hagut una millora en aquests aspectes. En un principi s'anaven a representar les respostes de l'infant a cada pregunta del qüestionari a l'avaluació inicial i final, però es va considerar que el gràfic no seria molt representatiu i que costaria veure si l'autoestima i l'autoconcepte han millorat després de la intervenció i, per això, es va decidir fer el gràfic només de la puntuació obtinguda al qüestionari.

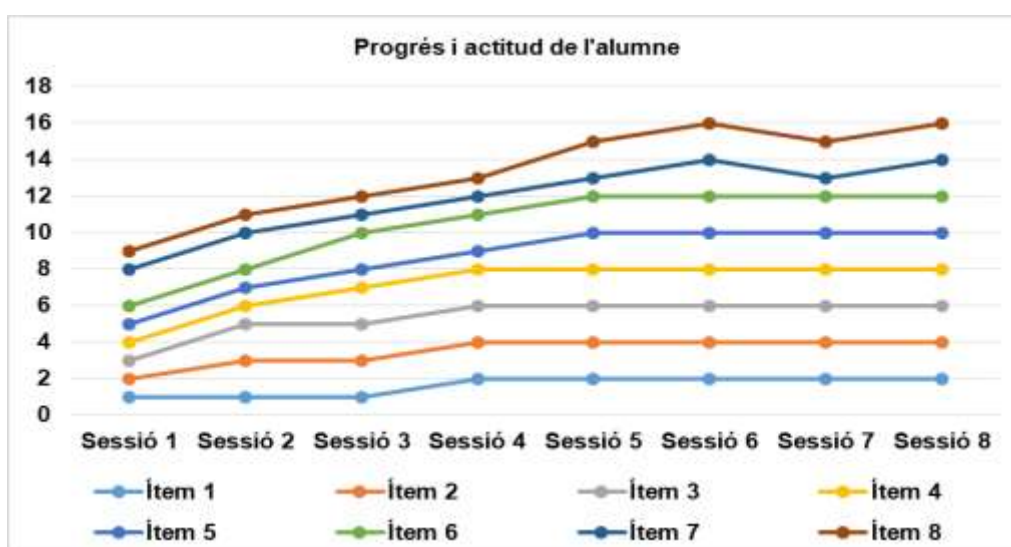
<sup>10</sup> Nivell d'autoestima i autoconcepte segons les puntuacions obtingudes: 35-40: elevats; 26-34: mitjos/normals; menor de 25: baixos.

La diferència en aquestes puntuacions obtingudes al qüestionari a l'avaluació inicial i final (veure Annex 8) es troba a les respostes que va produir l'infant a quatre de les preguntes, ja que va respondre diferent. Aquesta diferència de respostes va ser a "Sóc simpàtic/a", "Quan em trobo amb alguna dificultat faig el possible per solucionar-la" i "Surto voluntari/a a classe" on va respondre, a l'avaluació inicial, que no, i a l'avaluació final que sí; i a "Quan el mestre/a em pregunta em poso nerviós/nerviosa", que va respondre primer que sí i després que no. En canvi, la resta de respostes no van variar, sinó que va contestar el mateix abans i després de la intervenció.

Així doncs, es pot apreciar una millora en l'autoconcepte i l'autoestima de l'infant, de manera que s'observa un canvi d'actitud, així com se sent més capaç i segur que abans.

### *Progrés i actitud del participant durant la intervenció*

A la figura 5 es pot observar el progrés i l'actitud de l'alumne a les diferents sessions desenvolupades al llarg de la intervenció (veure Annex 9)<sup>11</sup>.



Font: elaboració pròpia.

Figura 5. Gràfic progrés i actitud de l'alumne a les sessions de la intervenció<sup>12</sup>.

En relació a la predisposició vers la lectura, l'infant, a les tres primeres sessions, no estava predisposat, probablement com a conseqüència de ser conscient de les seves dificultats, fet que li ocasionava rebuig vers les tasques lectores. A partir de la quarta sessió, la seva predisposició va augmentar, atès que va començar a sentir-se més segur en la lectura i les activitats li agradaven.

Pel que fa a la motivació, a la primera sessió l'alumne no es mostrava motivat. Però, a partir de la segona sessió, es veia amb ganes de realitzar les activitats, atès que li agraden les tasques que requereixen manipulació i, com les que es van dur a terme es basaven a manipular i no implicaven explícitament la lectura, ràpidament va augmentar la seva motivació. Tanmateix, al principi es mostrava passiu i no s'esforçava, però quan va adonar-se que per millorar les seves dificultats havia d'implicar-se ràpidament va augmentar el seu esforç i participació.

A més, a les primeres sessions tenia dificultats en estar atent i concentrat, especialment a les activitats que li requerien més esforç, i calia repetir-li en què consistia la tasca, ja que es

<sup>11</sup> En aquesta figura es mostra el progrés i l'actitud de l'infant de manera cronològica i evolutiva. Però, a l'Annex 10, s'ha adjuntat una figura (figura 6) on es poden apreciar les respostes a cada ítem i sessió, on s'ha atorgat el número 2 per a les respostes "SÍ" i el 1 per les "NO". Aquestes respostes també es poden veure als qüestionaris omplerts (Annex 9).

<sup>12</sup> Ítems: 1. Mostra predisposició vers la lectura, 2. Es veu motivat en les tasques a realitzar, 3. Participa activament a les activitats, 4. S'esforça per aprendre, 5. Manté l'atenció i la concentració, 6. Pregunta els dubtes que té, 7. Ha resolt les activitats sense dificultats, 8. Es mostra una millora en les dificultats lectores.

desconcentrava. Però, a partir de la cinquena sessió va esforçar-se a estar atent i concentrat. Sobre si l'infant preguntava els dubtes que tenia, a les dues primeres sessions no ho feia, ja que no tenia confiança amb mi i es mostrava vergonyós. Però, a partir de la tercera sessió, va augmentar la confiança i preguntava els dubtes, fet que va afavorir la realització de les tasques.

En relació a resoldre les activitats sense dificultats, va haver-hi activitats on no va tenir problemes i d'altres en les que sí. Aquests es van observar a les sessions de reconeixement de paraules com, per exemple, a l'activitat del penjat, on li costava esbrinar la paraula; al bingo, que al principi trigava més temps a trobar la paraula; i a l'activitat d'ordenar lletres, que no va tenir dificultats en ordenar les paraules d'una o dues síl·labes, però sí amb les que eren més llargues.

Finalment, la millora de les dificultats lectores es va començar a fer palesa a partir de la cinquena sessió, després d'haver treballat la lectura durant les darreres sessions.

## **Discussió i Conclusions**

En aquest estudi s'ha presentat una intervenció multisensorial que es va desenvolupar en un infant dislèctic de tercer d'Educació Primària per tal de comprovar si el mètode multisensorial disminueix les dificultats lectores que presentava, així com afavoreix la seva autoestima i autoconcepte. La intervenció es va fer a partir d'activitats que impliquessin l'ús dels sentits, es va adequar a les dificultats detectades en el discent prèviament, i es va centrar a reforçar la consciència fonològica i les regles de correspondència fonema-grafema, treballar el reconeixement de paraules per millorar la fluïdesa lectora i afavorir la comprensió lectora.

En començar el treball es van plantejar dues preguntes a les quals es pretenia donar resposta a través d'aquest estudi una vegada finalitzat. Aquestes van ser: Les activitats multisensorials afavoreixen la disminució de les dificultats lectores de l'infant? La intervenció a través del treball multisensorial afavoreix l'autoestima i l'autoconcepte del discent?

D'aquestes qüestions plantejades va sorgir l'objectiu general de l'estudi, el qual era millorar les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte d'un infant dislèctic a través d'activitats multisensorials; i els objectius específics, els quals van ser: (1) detectar les habilitats i dificultats lectores de l'infant, (2) analitzar la influència de les dificultats lectores en l'autoestima i l'autoconcepte del discent, (3) dissenyar una intervenció a través d'activitats multisensorials per a millorar les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant, (4) desenvolupar la intervenció dissenyada i (5) analitzar si hi ha hagut una millora en les dificultats lectores, l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne. A més, es van plantejar les hipòtesis de l'estudi, les quals van ser que el treball multisensorial afavoreix la lectura de l'infant i que l'autoestima i l'autoconcepte d'aquest es veuen afavorits després de la intervenció.

En relació als objectius específics, cal dir que en aquest estudi es va dur a terme una avaluació inicial que va permetre conèixer les habilitats i dificultats lectores de l'infant, i es va detectar que tenia dificultats en la lectura d'algunes grafies, presència d'errors mentre llegia (substitucions, addicions, omissions...), dificultats amb les síl·labes travades i manca de fluïdesa lectora que, a més, li dificultava comprendre el que llegia; així doncs, es va assolir el primer objectiu específic. A més d'això, en aquesta primera avaluació es va conèixer també l'autoestima i l'autoconcepte del discent, fet que va ajudar a analitzar i saber si la dislèxia havia ocasionat problemes emocionals en l'infant, que era el segon objectiu específic. A partir d'aquí, es va dissenyar una intervenció multisensorial adequada a les dificultats lectores de l'alumne, fet que va permetre assolir el tercer objectiu específic. Una vegada planificada la intervenció, es va desenvolupar, de manera que el quart objectiu també es va dur a terme. Finalment, després de realitzar les diferents sessions, es va fer una avaluació final per detectar si s'havia produït una millora en les dificultats lectores de



l'alumne, així com en la seva autoestima i autoconcepte, fet que permet afirmar que també es va assolir el cinquè i últim objectiu específic.

Als resultats obtinguts en l'estudi s'ha observat que, després de la intervenció, les dificultats lectores de l'infant van disminuir, així com va millorar la seva autoestima i autoconcepte. De manera més concreta, la lectura de lletres, síl·labes, paraules i text i la comprensió lectora es van veure afavorides després de dur a terme les diferents sessions de la intervenció, ja que va produir un menor nombre d'errors en aquestes després de la intervenció, especialment en la lectura de lletres; així com la fluïdesa lectora, atès que l'alumne va acabar llegint més paraules per minut. Tot i això, cal destacar que, encara que el discent segueixi realitzant errors quan llegeix i que la seva fluïdesa lectora no sigui l'adequada pel que es considera en el seu nivell educatiu, va produir un menor nombre d'errors a l'avaluació final en comparació a la inicial.

S'ha apreciat, doncs, que l'alumne ha reforçat la consciència fonològica, les regles de correspondència fonema-grafema i el reconeixement de paraules, així com la fluïdesa i comprensió lectora, ja que s'ha observat la producció d'un menor nombre d'errors en l'avaluació final respecte a la inicial. Així doncs, s'ha vist una millora en la lectura de l'infant després de la intervenció multisensorial, de manera que podem confirmar la primera hipòtesi basada en el fet que el treball multisensorial afavoreix la lectura del discent. A més, el discent va millorar la seva autoestima i autoconcepte, fet que coincideix amb la hipòtesi plantejada sobre que l'autoestima i l'autoconcepte es veuen afavorits després de la intervenció i, per tant, permet confirmar-la. Tanmateix, un altre aspecte destacable és que l'alumne va augmentar la seva motivació i predisposició vers les tasques lectores, ja que durant la intervenció aquests aspectes, així com l'esforç, l'atenció i la concentració van anar augmentant, fet que va afavorir la realització de les diferents tasques.

Per tant, es constata un progrés en la lectura de l'infant i una millora en la seva autoestima i autoconcepte després de la intervenció multisensorial desenvolupada, fet que permet confirmar, tal com s'ha comentat anteriorment, les dues hipòtesis plantejades prèviament, així com concloure que s'ha assolit l'objectiu principal de l'estudi.

Aquests resultats coincideixen amb diversos enfocaments teòrics i estudis citats a la introducció. En aquest treball, l'aplicació del mètode multisensorial ha suposat, tal com s'ha comentat anteriorment, un progrés en la lectura de l'alumne, ja que s'han disminuït les dificultats lectores detectades a l'avaluació inicial. Aquest aspecte es relaciona amb els resultats obtinguts a les investigacions realitzades per l'Institut Nacional de Salut Infantil i de Desenvolupament Humà, els quals van mostrar que els participants d'aquests estudis van presentar una millora en la lectura després del desenvolupament d'una intervenció multisensorial (IDA, 2018). A més, aquesta millora de la lectura coincideix amb la idea d'Alvarado et al. (2007), que van exposar que aquest mètode és molt eficient amb els nens i nenes dislèctics, atès que el fet de rebre la informació a través dels diferents sentits els afavoreix la lectura i disminueix les seves dificultats lectores. En aquesta línia, les activitats desenvolupades en aquest estudi requerien l'ús dels diferents sentits per a ser realitzades correctament, aspecte que ha disminuït, tal com van afirmar Alvarado et al. (2007), les dificultats lectores que presentava l'infant.

Tanmateix, aquesta millora de la lectura del subjecte de la intervenció també coincideix amb els resultats obtinguts a l'estudi de Guyer i Sabatino (1989), on es va evidenciar l'eficàcia del mètode multisensorial en la disminució de les dificultats lectores, atès que els participants de l'estudi que van rebre una intervenció multisensorial van millorar més la seva lectura que els que van obtenir una intervenció a través del mètode no fonètic o no van rebre intervenció.

Més concretament, el fet que el discent hagi millorat la consciència fonològica, la correspondència fonema-grafema i el reconeixement de paraules, així com la seva fluïdesa lectora, coincideix amb Alvarado et al. (2007), els quals van afirmar que el mètode multisensorial fomenta el coneixement fonològic i el reconeixement de paraules, fet que afavoreix, tal com van exposar i s'ha vist als

resultats d'aquest treball, la fluïdesa lectora (Broomfield i Combley, 2003). A més, Oakland et al. (1998), Joshi et al. (2002) i Giess (2005), als resultats dels seus estudis, van confirmar, igual que Alvarado et al. (2007), que la intervenció multisensorial va millorar, als participants del seu estudi, la consciència i descodificació fonològica i el reconeixement de paraules, però també la comprensió lectora, aspecte que coincideix amb els resultats d'aquest estudi, ja que aquesta també s'ha vist afavorida en el subjecte després de la intervenció.

Pel que fa a la motivació i predisposició de l'infant vers la lectura, cal dir que les activitats desenvolupades en aquest estudi requerien la manipulació i participació activa del discent. A les primeres sessions, es va observar com l'infant no estava motivat ni mostrava predisposició vers les tasques lectores, aspecte que es relaciona amb la idea d'Arnold et al. (2005) i Cuetos et al. (2015), que van afirmar que molts infants dislèctics tenien manca de motivació a causa dels problemes lectores que presentaven. Però, la realització d'activitats multisensorials manipulatives i lúdiques realitzades van fomentar que, a mesura que es van anar desenvolupant, anés augmentant la motivació i predisposició de l'infant vers la lectura. Aquest aspecte es relaciona amb la idea de Pinto (2016) i Alvarado et al. (2007), els quals diuen que el mètode multisensorial fomenta l'aprenentatge significatiu i la motivació dels i les discents dislèctics, gràcies al fet que afavoreix la participació activa dels alumnes, la manipulació i l'experimentació.

La millora de l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne després de la intervenció desenvolupada es relaciona amb la idea de Portellano (2004), el qual va exposar que la intervenció en els i les discents dislèctics no cal que se centri a millorar els problemes emocionals, atès que aquests es veuen afavorits després de la reeducació de la dislèxia. En aquest sentit, s'ha vist com, encara que la intervenció realitzada no s'hagi basat en activitats que treballen l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne, aquests han millorat després de desenvolupar-la, i el discent s'ha sentit més capaç i ha canviat la seva actitud.

Per tant, a partir dels resultats obtinguts es pot concloure que la intervenció multisensorial és efectiva i afavoreix la disminució de les dificultats lectores de l'alumne dislèctic, així com millora la seva autoestima i autoconcepte. Tot i això, hi ha hagut alguns aspectes que han pogut condicionar els resultats. D'una banda, el nombre de participants en l'estudi, ja que s'ha dut a terme només en un infant i, per tant, els resultats no es poden generalitzar, atès que en funció de les característiques del subjecte que s'estudiï els resultats poden variar. Per això, per tal de poder extrapolar els resultats, i com a línia d'investigació futura i/o millora d'aquest estudi, es proposa realitzar un estudi longitudinal, en un futur pròxim, duent a terme una intervenció multisensorial a un grup d'alumnes dislèctics i d'edats diferents, amb la finalitat de veure si tots/es tenen un progrés en la lectura i milloren la seva autoestima i autoconcepte i, per tant, que els resultats siguin més representatius. D'altra banda, encara que els resultats obtinguts han sigut favorables, ja que s'ha vist que la intervenció multisensorial ha afavorit la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant, els resultats han pogut resultar esbiaixats pel factor temps, atès que aquest ha limitat el nombre de sessions a desenvolupar. Per això, es considera que si la intervenció perdurés en el temps i es desenvolupessin més sessions, hi hauria una millora més notable en la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte de l'alumne.

En relació a les contribucions d'aquest treball, tenint en compte la manca d'estudis realitzats sobre el mètode multisensorial, aquest treball és rellevant perquè aporta informació sobre el mètode multisensorial i planteja un mètode d'intervenció efectiu per millorar la lectura dels dislèctics, així com la seva autoestima i autoconcepte, ja que tot i que hi ha estudis que recolzen que el mètode multisensorial és efectiu en la lectura dels infants, no s'han trobat que expliquin que afavoreix també els problemes emocionals.

Pel que fa a les implicacions pràctiques dels resultats obtinguts en aquest estudi per a la pràctica del dia a dia, cal destacar que aquestes esdevenen en el fet que veient l'eficàcia del mètode multisensorial en la lectura de l'infant, es pot potenciar la seva implementació a l'hora de reeducar la dislèxia amb altres nens i nenes dislèctics, atès que s'ha demostrat com l'aplicació d'aquest

mètode permet millorar l'habilitat lectora i afavorir l'actitud envers aquesta. Tot i això, cal dir que la intervenció d'aquest estudi es va centrar a afavorir la lectura de l'alumne, adequant-se a les seves habilitats i dificultats i, per tant, encara que s'ha vist que el mètode multisensorial és efectiu, la intervenció s'ha d'ajustar a les necessitats de cada alumne/a, ja que en funció d'aquestes és necessari treballar més uns aspectes que d'altres. Així doncs, en cas que s'implementés una intervenció multisensorial amb un altre discent dislèctic, seria necessari adequar-la a les dificultats i habilitats lectores del subjecte de la intervenció.

A més, els professionals podrien aplicar el mètode multisensorial amb altres alumnes que, encara que no tinguin dislèxia, presentin dificultats lectores, atès que segurament es veurien afavorides; o inclús podrien emprar-lo a l'aula per treballar la lectura amb tots els i les discents i fomentar l'habilitat lectora d'aquests/es mitjançant activitats que impliquin l'ús dels sentits, aspecte que, tal com s'ha vist en els resultats d'aquest estudi, no només afavoreix la lectura, sinó també l'autoestima, l'autoconcepte i la motivació i predisposició vers els aprenentatges.

Respecte als aspectes a millorar d'aquest estudi, cal dir que aquests es basen en les limitacions i problemes metodològics sorgits al llarg del treball. En primer lloc, cal destacar, tal com s'ha comentat anteriorment, el nombre de participants i el temps, ja que han pogut condicionar els resultats obtinguts i, a més, fa que aquests no es puguin generalitzar. Per això, tal com s'ha dit abans, es considera que l'estudi es podria dur a terme amb una mostra més gran i durant un període més llarg de temps, perquè els resultats siguin més representatius. En segon lloc, cal dir que encara que s'han trobat bastants estudis sobre la dislèxia, hi ha hagut dificultats a l'hora de trobar articles sobre el mètode multisensorial, atès que hi ha manca d'aquests i els que s'han trobat no són gaire actuals. Tot i això, hi ha hagut un gran esforç en cercar articles més recents que tractessin sobre aquest mètode, així com s'han trobat pàgines web i blogs que parlen sobre aquest i que han permès obtenir més informació al respecte i, per això, s'han emprat al marc teòric de l'estudi. Per últim, i tal com es va comentar a l'apartat d'instruments, hi ha hagut també dificultats a l'hora de trobar un test i/o qüestionari d'autoestima i autoconcepte que fos adequat a l'edat del subjecte d'estudi, ja que els que es van trobar eren massa llargs i/o no s'ajustaven a la seva edat. Però, per poder subministrar, a l'infant, un qüestionari adequat a ell, es van seleccionar alguns dels tests i qüestionaris que es van trobar (l'escala d'autoconcepte de Piers Harris, l'escala de Rosenberg i el test d'autoestima de la bateria "Dino") i es va crear un *ad hoc* que contenia alguns dels ítems dels que es van seleccionar, però amb una llargada adequada i ajustat a l'edat del subjecte de la intervenció.

Finalment, es proposa la realització d'estudis on es desenvolupi una intervenció multisensorial amb infants que presenten dislèxia i altres que no, per observar si aquest mètode afavoreix també la lectura dels no dislèctics, atès que aquests també produeixen errors quan llegeixen. D'aquesta manera, es podrien comparar els resultats dels dislèctics i dels normolectors. A més d'això, es considera que caldria dur a terme més estudis sobre el mètode multisensorial i la seva eficàcia en la lectura dels i les alumnes amb dislèxia per tal d'afavorir-los la lectura, l'autoestima i l'autoconcepte, atès que tal com s'ha comentat anteriorment falten estudis sobre aquest mètode i, per tant, si se'n fessin més, es podria aportar i ampliar la informació.

## Referències bibliogràfiques

- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4(11).
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., i Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16.

- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-5) (5a edición). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Andreu, L., Lara Díaz, M. F., López, A., Palacio, A., Rodríguez, J. i Sopena, J.M. (2013). *Trastornos d'aprenentatge de la lectura*. Barcelona: UOC.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205-217.
- Bates, M. (2013-2018). Multisensory Learning. *Dyslexia reading well*. Recuperat de: <https://www.dyslexia-reading-well.com/multisensory-learning.html> Obtingut el: 26/10/2018.
- Brady, S. A. (1991). The role of working memory in reading disability. *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*, 129-151.
- Byrd, M. (2012). Enseñanza multisensorial. *Cita médica en línea*. Recuperat de: <http://www.citamedicaenlinea.com/seccion.item.1138/ensenanza-multisensorial.html> Obtingut el: 23/11/2018.
- Català, G. (2013). Proves pedagògiques Galí. *Associació catalana de psicopedagogia i orientació*. Recuperat de: <http://www.acpo.cat/contenido.php?id=2> Obtingut el: 02/11/2018.
- Cervera, M.; Toro, J; Gratacós, M.; de la Osa, N. i Pons, M. (1991). *T.A.L.E.C. Test d'anàlisi de lectura i escriptura en català*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Col·legi de logopedes de Catalunya - CLC (2011). *PRODISCAT: Protocol de detecció i actuació en la dislèxia. Àmbit educatiu*. Barcelona: Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., i Arribas, D. (2007). *PROLEC-R, Bateria d'avaluació dels processos lectors*. Madrid: TEA.
- Cuetos, F., Suárez-Coalla, P., Molina, M. I., i Llenderozas, M. C. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), e99-e107.
- Defior, S., i Serrano, F. (2012). Dislexia en Español: bases para su tratamiento y diagnóstico. *Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes*, 15-35.
- Delgado, E., Pablos, M. i Sánchez, D. (2009). "Dino" Educación preventiva de drogas para preadolescentes tercer ciclo de educación primaria. *Junta de Andalucía*. Recuperat de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/7c8d698c-bfeb-4f37-9c2c-1b1097a3c6e7> Obtingut el: 05/11/2018.
- Démonet, J., Taylor, M. J., i Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *Lancet*, 363, 1451-1460.
- Díaz, J. Q. (2011). La dislexia: desconocida, cuando no, ignorada. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (340), 16-19.
- Falzon, R., Calleja, C., i Muscat, C. (2011). Structured multisensory techniques in reading and learning patterns-some considerations. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 51-71.
- Fariols, E. G., i Torrent, M. S. (2015). Avaluació, diagnòstic i intervenció en la dislèxia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 33(1).
- Fawcett, A. J. i Nicolson, R. I. (2011). *Test para la detección de la dislexia en niños DST-J*. Madrid: Tea Ediciones.
- Galaburda, A. M, i Kemper, T. L. (1979). Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society*, 6(2), 94-100.

- Giess, S. (2005). *Effectiveness of a Multisensory, Orton-Gillingham Influenced Approach to Reading Intervention for High School Students with Reading Disability* (Tesis Doctoral, Universitat de Florida).
- Guyer, B. P. i Sabatino, D. (1989). The effectiveness of a multisensory alphabetic phonetic approach with college students who are learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 430-434.
- Hart, K. (2014). App para niños con dislexia. *Madrid con la dislexia*. Recuperat de: <http://www.madridconladislexia.org/tag/aprendizaje-multisensorial/> Obtingut el: 13/12/2018.
- International Dyslexia Association (IDA). (2018). Multisensory structured language teaching fact sheet. Recuperat de: <https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching-fact-sheet/> Obtingut el: 21/11/2018.
- Joshi, R. M., Dahlgren, M., i Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 229-242.
- López-Ibor, J. i Valdés, M. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto Revisado. Barcelona: Masson.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., i Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Moratinos, A. i Herrera, M. (2017). La metodología Orton-Guillingham i l'aprenentatgem multisensorial. *Criatures*. Recuperat de: [https://criatures.ara.cat/familia/metodologia-Orton-Gillingham-laprenentatge-multisensorial\\_0\\_1823817730.html](https://criatures.ara.cat/familia/metodologia-Orton-Gillingham-laprenentatge-multisensorial_0_1823817730.html) Obtingut el: 14/12/2018.
- Morin, A. (2014-2017). 8 técnicas multisensoriales para enseñar a leer. *Understood*. Recuperat de: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-children/school/instructional-strategies/8-multisensory-techniques-for-teaching-reading> Obtingut el: 06/11/2018.
- Morin, A. (2014-2017). Aprendizaje multisensorial: Lo que usted necesita saber. *Understood*. Recuperat de: <https://www.understood.org/es-mx/school-learning/partnering-with-children/school/instructional-strategies/multisensory-instruction-what-you-need-to-know> Obtingut el: 08/11/2018.
- Oakland, T., Black, J. L., Stanford, G., Nussbaum, N. L., i Balise, R. R. (1998). An evaluation of the dyslexia training program: A multisensory method for promoting reading in students with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 31(2), 140-147.
- Palomar, J. M. (1995). La dislexia, una deficiencia neurolingüística compleja: implicaciones didácticas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 17-30.
- Pinto, A. (2016). Dislexia en la educación: intervención psicopedagógica. *Revista Científica Multidisciplinaria Base de Conocimiento*, 9, 631-649.
- Portellano, J. (2004). La dislexia, en todas las edades. *Revista A distancia*, 22(2-3), 81-85.
- Rodríguez, A. (2017). Enseñanza multisensorial. *Fundación Querer*. Recuperat de: <https://www.fundacionquerer.org/elcole/ensenanza-multisensorial/> Obtingut el: 13/12/2018.
- Rodríguez, C. (2016). Enseñanza multisensorial. Ventajas del método de enseñanza multisensorial. *Educapeques*. Recuperat de: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/ensenanza-multisensorial.html> Obtingut el: 16/12/2018.
- Rusinko, J. E. (2011). *A proposed theoretical model of literacy learning using multisensory structured language instruction (MSLI)* (Doctoral dissertation, Antioch University).

- Sans, A., Boix, C., Colomé, R., López-Sala, A., i Sanguinetti, A. (2012). Trastornos del aprendizaje. *Pediatr Integral*, 16(9), 691-9.
- Santiuste, V., i López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Serrano, F., i Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Shams, L., i Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in cognitive sciences*, 12(11), 411-417.
- Shaywitz, S., Morris, R., i Shaywitz, B. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 451-475.
- Siegel, L. (2006). Perspectives on dyslexia. *Paediatrics and Child Health*, 11(9), 581-587.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Soriano, M. (2004). Perspectivas actuales en el estudio de la dislexia evolutiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 1-4.
- Wechsler, D. (2005). *Escalas de inteligencia Wechsler IV*. Madrid: TEA.
- Zuppardo, L., Serrano, F., i Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI (RETOS XXI)*, 1(1), 88-104.

## Annexos

### Annex 1: Registre de lectura i resultats de la prova TALEC a l'avaluació inicial

#### Registre de lectura

LECTURA LLETRES										
Lletres	Lectura	Error		Lectura	Error		Lectura	Error	Lectura	Error
J			i			Q			q	
F			f			A			a	
D			d			R			r	
(H)			(h)			C			c	
S			s			K			k	
G			g			V			v	
O			o			E			e	
(W)			(w)			N			n	
T			t			I			i	
B			b			(X)			(x)	
L			l			R			r	
M			m			U			u	
V			v			P			p	
						(Z)			(z)	

Temps ..... 3 min 30 segons ..... Errors ..... 12

Observacions ..... h/a ..... 1/1/2017 ..... 1/1/2017

LECTURA SIL·LABES					
Sil·labes	Lectura	Error	Sil·labes	Lectura	Error
pi			ite		
ba			su		
tu			ia		
li			am		
cap			oli		
bra			ox		
dra			tu		
pla			anta		
ob			uc		
pio			ka		

Temps ..... 3 min 30 segons ..... Errors ..... 6

Observacions ..... h/a ..... 1/1/2017 ..... 1/1/2017



## LECTURA DE PARAULES

Paraula	Lectura	Error	Paraula	Lectura	Error
roba	roda	1	hivern	hiver	1
nas			pingüi		
pou	pau	1	queixal		
bonica			sang	san	1
zero			agradable	agradel	1
gassa	gas	1	invent		
xop			iraptával	—	1
cinc			desprestigi	desperta	1
sardana			escarbats	escarguet	1
cançó	canco	1	advocat	avocat	1
camp			termòmetre		
glaç	glac	1	cognom		
ratolins			amics		
capsa			il·lusió	lestig	1
corretja	corretilla	1	injecció	inyercció	1
bombers			aranyes	ernies	1
quatre	cutre	1	subjecte	supets	1
esquenes	escenios	1	guiatge	—	1
water			càstig		
			despatx		

Temps 4 min 47 segons Errors 20

Observacions Canvis de paraula, vacil·lacions, substitucions (a la gl) retrapis)  
(b/d) omissions, paraula antellocutada...

**LECTURA TEXT**

Nivell I

La Fina plora

perquè té son

En Tomas té gana

I menja sopa amb la cullera

Temps .....

Total errors .....

Lectura comprensiva

Temps: .....

1 .....

2 .....

3 .....

4 .....

5 .....

6 .....

7 .....

8 .....

9 .....

10 .....

respostes correctes:

Nivell II

Totes les estacions de l'any m'agraden

La primavera perquè comença a fer bon temps.

L'estiu perquè anem a la platja

La tardor perquè plou molt i puc anar amb l'impermeable.

I l'hivern perquè a vegades neva i hi ha el Nadal i la festa dels Reis.

Temps .....

Total errors .....

Lectura comprensiva

Temps: 2 min 38 segons

1 primavera ✓ 1

2 ros ✓ 1

3 auyjada ✓ 1

4 los animals ✓

5 de pasta ✓

6 amb ✓

7 perquè ✓ 1

8 els peixos ho surten ✓

9 gigantes ✓

10 al voltant del poble ✓

respostes correctes: 4/5



Resultats

LECTURA		LLETRES
Recolzament vocal		
So		
Denominació		
		ERRORS
No lectura		0
Consonant castellana		2
Substitució lletra		
Rectificació		
Rotació		4
TOTAL ERRORS		12
NIVEL ASSOLIT		
PERCENTIL		5
TEMPS		1 min 02 segons
NIVEL ASSOLIT		
PERCENTIL		77

MITJANES I PERCENTILS								
	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	8,69	2'9"	3,62	1'36"	2,02	1'11"	1,21	53"
percentil 90	2	1'	0	52"	0	46"	0	35"
75	4	1'25"	1	12"	1	53"	0	40"
50	8	1'53"	3,5	1'30"	1	1'10"	1	50"
25	12	2'33"	5	2'	3	1'22"	2	1'
10	15	3'	7	2'24"	5	1'47"	3	17"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula IV.

OBSERVACIONS

LECTURA		SIL·LABES
		ERRORS
No lectura		
Vacil·lació		
Recolzament vocal		
Lletraig		
Consonant castellana		
Repetició		
Rectificació		
Substitució		
Adició		4
Omissió		
Rotació		2
Substitució sil·laba		
Inversió		
TOTAL ERRORS		6
NIVEL ASSOLIT		
PERCENTIL		30
TEMPS		1 min 30 segons
NIVEL ASSOLIT		
PERCENTIL		10

MITJANES I PERCENTILS								
	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	9,43	1'35"	4,27	51"	3,21	33"	1,9	24"
percentil 90	3	30"	1	23"	1	20"	0	15"
75	5	45"	2	30"	2	25"	1	18"
50	9	1'21"	4	45"	3	30"	2	24"
25	14	1'58"	5,25	1'9"	4	35"	3	27"
10	16	3'2"	9,5	1'38"	6	48"	4	34"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula VII.

OBSERVACIONS

**LECTURA**

**PARAULES**

	ERRORS
No lectura	2
Recolzament vocal	
Lletreig	
Sil·labeg:	
Vacil·lació	
Vocal atona	
Consonant castellana	
Repetició	
Rectificació	
Substitució lletra	4
Adició lletra	5
Omissió lletra	1
Rotació lletra	
Substitució sil·laba	
Adició sil·laba	
Omissió sil·laba	3
Substitució paraula	2
Paraula castellana	
Accent errors	
<b>TOTAL ERRORS</b>	<b>20</b>
<b>NIVEL·L ASSOLIT</b>	<b>25</b>
<b>PERCENTIL</b>	
<b>TEMPS</b>	<b>4,47</b>
<b>NIVEL·L ASSOLIT</b>	
<b>PERCENTIL</b>	<b>11</b>

OBSERVACIONS

**MITJANES I PERCENTILS**

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	25,97	6'52"	14,7	2'31"	8,89	1'21"	5,10	58"
90	7	1'45"	4	55"	2,6	44"	1	34"
75	15	1'35"	7,75	1'20"	5	54"	3	43"
50	28	4'43"	13	2'	7	1'15"	4	55"
25	36	8'13"	20	3'30"	11	1'40"	7	1'8"
10	40	11'21"	27	4'36"	16,4	2'18"	10	1'29"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula X.

# LECTURA

## TEXT

	ERRORS
No lectura	1
Recolzament vocal	4
Vocal atona	
Consonant castellana	
Sil·labeig	
Repetició	3
Rectificació	
Substitució lletra	3
Adició lletra	3
Omissió lletra	3
Rotació	1
Adició sil·laba	
Omissió sil·laba	
Inversió sil·laba	
Substitució paraula	1
Adició paraula	
Omissió paraula tancada	2
Omissió paraula oberta	
Paraula castellana	
Accent erroni	
Error sintaxi	
<b>TOTAL ERRORS</b>	<b>19</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>10</b>
<b>TEMPS</b>	<b>2 min 07 segons</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>11</b>
<b>TOTAL ENCERTS COMPR</b>	<b>4,5</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>30</b>
<b>TEMPS COMPR</b>	<b>3 min 38 segons</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>4</b>

OBSERVACIONS

## MITJANES I PERCENTILS

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{x}$	3,72	56"	6,24	59"	7,76	1'	7,12	1'12"
percentil 90	0	11	1	27"	1	32"	1,6	42"
75	1	20"	3	34"	3	40"	3	54"
50	3	35"	5	47"	6	54"	6	1'6"
25	6,75	1'20"	8	1'26"	11	1'20"	11	1'26"
10	8	2'15"	13,5	1'55"	19,4	1'37"	19,4	1'47"

## COMPRESIÓ

	ENC		T		ENC		T	
	ENC	T	ENC	T	ENC	T	ENC	T
$\bar{x}$	4,05	2'24"	5,39	1'24"	6,84	58	3,24	1'19"
percentil 10	1	4'30"	2,5	3'5"	4	1'34"	1	2'13"
25	2	3'6"	4,4	1'50"	5,5	1'12"	2	1'38"
50	3,5	1'42"	5,5	1'7"	7,5	50"	3	1'7"
75	6,4	56"	7	48"	8,5	40"	4	55"
90	8	30"	8,5	35"	9,5	30"	6	45"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula XII.

## Annex 2: Qüestionari d'autoestima i autoconcepte

### Qüestionari autoestima i autoconcepte

L'objectiu d'aquest qüestionari és avaluar l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant. Aquest està format per 20 preguntes amb resposta SÍ o NO, de manera que el/la discent haurà de marcar la resposta seguint com a criteri la seva opinió i, en cas que dubti en alguna, se li indicarà que ha de marcar la resposta tenint en compte com és la majoria de vegades. És molt important deixar clar a l'alumne/a, abans de la seva realització, que no es tracta de cap prova, i que la persona que apliqui el qüestionari a l'infant sigui qui llegeixi les preguntes, per tal d'assegurar-se que l'alumne/a les ha comprès.

Per a la seva correcció, se sumaran 2 punts a les respostes SÍ i 1 punt a les respostes NO a les preguntes de la 1 a la 15; i se sumará 1 punt a les respostes SÍ i 2 punts a les respostes NO a les preguntes de la 16 a la 20. Si el resultat de les respostes es troba entre 35 i 40 voldrà dir que l'infant presenta una autoestima i autoconcepte elevats; si el resultat dóna entre 26 i 34 voldrà dir que té una autoestima i autoconcepte mitjos/normals; i, si és menor de 25, té un baix autoconcepte i autoestima.

PREGUNTES		SI	NO
1	Sóc llest/a.		
2	Sóc una persona treballadora.		
3	Sóc simpàtic/a.		
4	Sóc alegre.		
5	Sóc bona persona.		
6	M'agrada ser com sóc.		
7	Quan començo una tasca o activitat l'acabo.		
8	Reconec els meus errors quan faig alguna cosa malament.		
9	Quan em trobo amb alguna dificultat faig el possible per solucionar-la.		
10	Llegeixo bé.		
11	Hi ha coses que sé fer molt bé.		
12	Tinc molt bones idees.		
13	Surto voluntari/a a classe.		
14	Els meus pares confien en mi.		
15	Els meus mestres confien en mi.		
16	Em preocupo molt per les coses.		
17	Em sento rebutjat/da.		
18	Sóc lent/a realitzant les tasques o activitats.		
19	Quan el mestre/a em pregunta em poso nerviós/nerviosa.		
20	Quan tinc un examen em poso nerviós/nerviosa.		

Puntuació obtinguda:



### Annex 3: Resultats del qüestionari d'autoestima i autoconcepte a l'avaluació inicial

#### Qüestionari autoestima i autoconcepte

L'objectiu d'aquest qüestionari és avaluar l'autoestima i autoconcepte de l'infant. Aquest està format per 20 preguntes amb resposta SÍ o NO, de manera que el/la discent haurà de marcar la resposta seguint com a criteri la seva opinió i, en cas que dubti en alguna, se li indicarà que ha de marcar la resposta tenint en compte com és la majoria de vegades. És molt important deixar clar a l'alumne/a, abans de la seva realització, que no es tracta de cap prova, i que la persona que apliqui el qüestionari a l'infant sigui qui llegeixi les preguntes, per tal d'assegurar-se que l'alumne/a les ha comprès.

Per a la seva correcció, se sumaran 2 punts a les respostes SÍ i 1 punt a les respostes NO a les preguntes de la 1 a la 15; i se sumará 1 punt a les respostes SÍ i 2 punts a les respostes NO a les preguntes de la 16 a la 20. Si el resultat de les respostes es troba entre 35 i 40 voldrà dir que l'infant presenta una autoestima i autoconcepte elevats; si el resultat dona entre 26 i 34 voldrà dir que té una autoestima i autoconcepte mitjos/normals; i, si és menor de 25, té un baix autoconcepte i autoestima.

	PREGUNTES	SÍ	NO
1	Sóc llest/a.		X
2	Sóc una persona treballadora.		X
3	Sóc simpàtic/a.		X
4	Sóc alegre.	X	
5	Sóc bona persona.	X	
6	M'agrada ser com sóc.		X
7	Quan començo una tasca o activitat l'acabo.		X
8	Reconec els meus errors quan faig alguna cosa malament.	X	
9	Quan em trobo amb alguna dificultat faig el possible per solucionar-la.		X
10	Llegeixo bé.		X
11	Hi ha coses que sé fer molt bé.	X	
12	Tinc molt bones idees.		X
13	Surto voluntari/a a classe.		X
14	Els meus pares confien en mi.	X	
15	Els meus mestres confien en mi.	X	
16	Em preocupo molt per les coses.	X	
17	Em sento rebutjat/da.	X	
18	Sóc lent/a realitzant les tasques o activitats.		X
19	Quan el mestre/a em pregunta em poso nerviós/nerviosa.	X	
20	Quan tinc un examen em poso nerviós/nerviosa.	X	

Puntuació obtinguda: 27

#### Annex 4: Qüestionari d'avaluació del progrés i l'actitud de l'alumne

ASPECTES A AVALUAR	SÍ	NO
Mostra predisposició vers la lectura.		
Es veu motivat en les tasques a realitzar.		
Participa activament a les activitats.		
S'esforça per aprendre.		
Manté l'atenció i la concentració.		
Pregunta els dubtes que té.		
Ha resolt les activitats sense dificultats.		
Es mostra una millora en les dificultats lectores.		
<b>Observacions:</b> (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).		

#### Annex 5: Explicació explícita de les activitats de la intervenció i materials necessaris

- Activitat "Busco les lletres" (sessió 1): per a la realització de l'activitat es va proporcionar, a l'infant, la safata amb lletres presentada a la imatge següent:



Aleshores, se li va donar la consigna que se li dirien diferents noms i sons de lletres i ell hauria de buscar la lletra que corresponia a cada so i nom. Quan trobava la lletra demanada, havia d'ensenyar-la i pronunciar el so d'aquesta, així com dir el seu nom. Cal destacar que es va fer amb totes les lletres de l'alfabet, però donant especial èmfasi en aquelles que presenta dificultats (/z/, /h/, /k/ i /x/), així com la /b/ i la /d/, ja que les confonia.

- Activitat "Associo so i lletra" (sessió 1): per a realitzar aquesta activitat es va proporcionar, a l'alumne, una safata que contenia sorra de la platja. La safata va ser la de la imatge següent:



Aleshores, es deien diverses lletres pronunciant el seu so i nom, i l'infant havia d'escriure-les establint la correspondència fonema-grafema. Se li va demanar, primer, que les escrivís en majúscula i, a posteriori, en minúscula, per assegurar que establia la correspondència en ambdós tipus de lletra. A més, se li va donar la consigna que, mentre escrivia la lletra, havia de repetir el so. Cal destacar que aquesta activitat també es va realitzar amb totes les lletres de l'alfabet i es va donar, també, més èmfasi en aquelles que l'infant tenia més dificultats (/z/, /h/, /k/ i /x/), així com la /b/ i la /d/, ja que les confonia.

- Activitat “Això és...” (sessió 1): Per a realitzar aquesta activitat es van anar ensenyant, a l'alumne, diverses imatges. Algun exemple d'aquestes imatges van ser les que es mostren a continuació:



Llavors, el discent havia de dir el nom de la imatge i quins sons escoltava quan es pronunciava el nom, agafant les lletres de la safata que corresponien als sons. Cal destacar que hi havia noms més simples (poma, oli...) i d'altres més complexes (bicicleta, granota, aranya...).

- Activitat “Fem rimes” (sessió 1): per a realitzar aquesta activitat, es van anar ensenyant diverses imatges a l'infant com les que hi ha a continuació:





Aquestes s'ensenyaven d'una en una i, l'infant, havia de dir el nom i, en un paper en blanc, dibuixar coses que rimessin. D'aquesta manera, havia de pensar en els sons que conformaven la paraula i en noms que rimessin.

- Activitat “Escric paraules” (sessió 2): per dur a terme aquesta activitat es va proporcionar, a l'infant, la mateixa safata amb sorra que a l'activitat “Associo so i lletra”. Aleshores, es va explicar, al discent, que se li dirien diverses paraules, d'una en una, i que ell hauria d'anar-les escrivint amb el dit en aquesta safata tenint en compte les lletres que conformaven les paraules. Primer es van dir paraules simples i freqüents (casa, pilota, peu, gel, gat, pou...) i, a poc a poc, es van anar introduint paraules més complexes i infreqüents, acabant amb paraules que contenien l'estructura CCV i CVC (llop, olla, cirera, cuinera, planta...), ja que és on presentava més dificultats a l'hora de llegir i produïa imprecisions d'assignació fonètica, confusions i addicions de lletres.
- Activitat “Associo lletra i paraula” (sessió 2): en aquesta activitat es va proporcionar la safata de lletres esmentada a les activitats anteriors. Aleshores, es va dir, al discent, que se li anirien donant unes paraules i que les havia de llegir en veu alta. Una vegada llegia la paraula, havia d'agafar, de la safata, la lletra que corresponia al so inicial de la paraula llegida, sense veure-la. Quan l'havia agafat, podia mirar la targeta amb la paraula escrita per veure si ho havia fet correctament. Algunes de les targetes de paraules que se li van proporcionar van ser:



*A posteriori*, se li van ensenyar diverses imatges, i havia de pronunciar, en veu alta, el nom d'aquestes, així com agrupar-les tenint en compte que havien d'acabar amb el mateix so, indicant de quin so es tractava. Algunes de les imatges que se li van proporcionar van ser:





- Activitat “Formo paraules” (sessió 2): en aquesta activitat es va tornar a proporcionar, a l’alumne, la safata de lletres de l’activitat anterior. Aleshores, s’anaven dient diverses paraules i el discent havia d’agafar, de la safata, les lletres que conformaven la paraula i reproduir-la. Una vegada l’havia creat se li demanava que la llegís en veu alta.

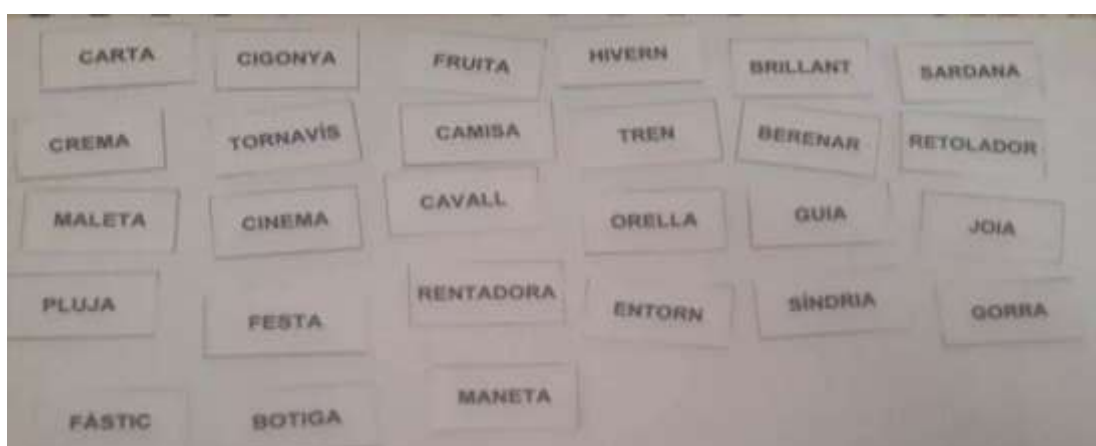
Cal destacar, però, que es va començar amb paraules simples (nas, cap, sol...) i, a mesura que l’infant ho feia correctament i aprenia la dinàmica de l’activitat, s’anaven introduint paraules més complexes (amic, temps, drap..) per augmentar la complexitat de l’activitat.

- Activitat “Llegeixo, formo i escric” (sessió 3): per a la realització d’aquesta activitat es va proporcionar, a l’infant, un paper que estava dividit en tres parts com el següent:



Aleshores, a l’apartat “llegeixo”, s’anaven posant targetes de diverses paraules, i l’infant havia de llegir-les i, amb les lletres de la safata de les activitats anteriors, havia de crear la paraula i posar les lletres a l’apartat “formo”. Finalment, una vegada havia format la paraula, se li va demanar que l’escrivís amb el llapis en un trosset de paper que es va posar, *a posteriori*, damunt de l’apartat “escric”. D’aquesta manera, es va potenciar que l’infant llegís la paraula, fos conscient dels sons que la conformaven i l’escrivís. Cal dir que com no s’escrivia, en cap moment, en aquest paper, l’activitat es podia allargar tant com es considerés necessari i repetir-la en altres ocasions i amb les paraules que es consideressin més convenientes a cada moment.

Algunes de les paraules que es van treballar en aquesta activitat van ser:



- Activitat “El penjat” (sessió 3): per dur a terme aquesta activitat no era necessari cap tipus de material especial, simplement una pissarra i l’instrument per escriure en aquesta. Per a realitzar-la, es va pensar una paraula i es van escriure, a la pissarra, tants guions com lletres contenia la paraula. Aleshores, es va donar la consigna a l’infant que havia d’anar dient el nom de les lletres que creia que conformaven la paraula, de manera que s’anava formant la paraula, i ell havia d’intentar esbrinar-la abans de posar totes les lletres. Cal dir que primer, igual que a les altres activitats, es van pensar paraules simples, per facilitar l’evocació de la paraula i, per tant, afavorir la motivació de l’infant vers l’activitat i, a poc a poc, es van anar introduint paraules més irregulars i infreqüents per tal d’augmentar la complexitat.

Un altre aspecte a destacar en la realització d’aquesta activitat és que els rols s’anaven intercanviant, de manera que l’infant podia participar des de les dues perspectives (pensar la paraula i esbrinar-la), aspecte que també va afavorir la seva motivació.

- Activitat “Memory de paraules” (sessió 4): aquesta activitat va consistir en el fet que l’alumne fos capaç de relacionar imatge-paraula, i en fomentar la seva habilitat mental. Per a realitzar-la, es van proporcionar diverses cartes on hi havia parelles de paraula-imatge que es col·locaven boca baix, de manera que no es veia ni la imatge ni la paraula. Aleshores, es va donar la consigna a l’infant que havia d’aixecar dues cartes i, si aquestes formaven la parella correcta, les agafaria, i si no les deixaria, memoritzant la ubicació on es troben, i hauria de tornar a provar. L’objectiu era que l’infant aconseguís tantes parelles d’imatge-paraula com pogués.

Algunes de les parelles de cartes que es van presentar van ser:



- Activitat “Bingo de paraules” (sessió 4): en la realització d’aquesta activitat es va proporcionar, a l’infant, un cartró on apareixien diverses paraules (cal dir que es van crear diversos cartrons per poder dur a terme l’activitat més d’una vegada amb paraules diferents). Dos dels cartrons que es van proporcionar van ser aquests:

CASTANYES	PLUJA	POMA	RETOLADOR
'COPA	MONESTIR	PORTA	BUFANDA
TASSA	PEIX	FESTUC	COCODRIL
GESPA	RAÏM	PALMERA	GALLINA
CONILL	ARRÒS	CLAUS	CARGOL
REGLE	ABELLA	AUTOBÚS	TAURÓ

BOMBILLA	LLOP	LLENGUA	ARBRE
RELOTGE	SOPA	SERP	BOLET
DINOSAURE	PARAIGÜES	GIRAFÀ	PALMERA
BRUSA	BLAT	PLÀTAN	QUEIXAL
SUBMARÍ	VAIXELL	FANTASMA	CARMEL
ESCOBRA	FALDILLA	FLOR	SÍNDRIA

Aleshores, es van anar ensenyant, a l'alumne, diverses imatges que corresponien a les paraules del cartró, i l'infant havia de pronunciar el nom d'aquesta i buscar-la al seu cartró. En cas que el discent tingués, al seu cartró, la paraula corresponent al nom de la imatge, havia de posar-hi una fitxa. Quan el discent tenia una línia sencera de paraules amb fitxa, havia de pronunciar "línia" i, quan havia tapat totes les paraules amb les fitxes, "bingo". L'activitat va acabar quan es van tapar, amb les fitxes, totes les paraules del cartró.

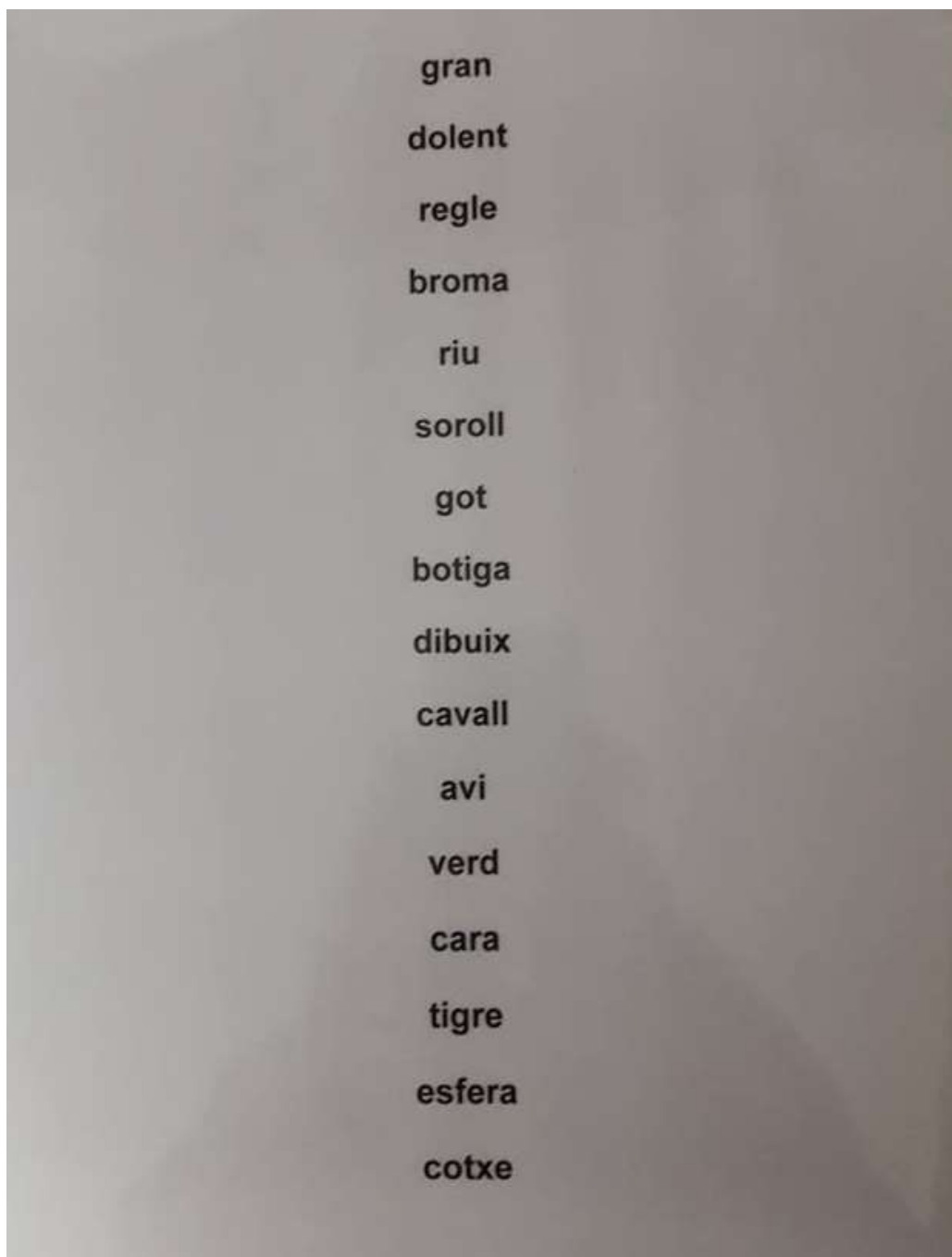
- Activitat "Dòmino de paraules" (sessió 5): aquesta activitat ha estat inspirada en el joc tradicional del dòmino, però en aquesta s'havien d'aparellar imatges amb paraules. A més, per tal d'afavorir la motivació de l'infant, també vaig participar amb ell en l'activitat.

Per a la seva realització, es van crear diverses 28 fitxes dividides en dues parts: una que contenia una imatge i l'altra una paraula. Alguns exemples d'aquestes fitxes són les de la imatge següent:

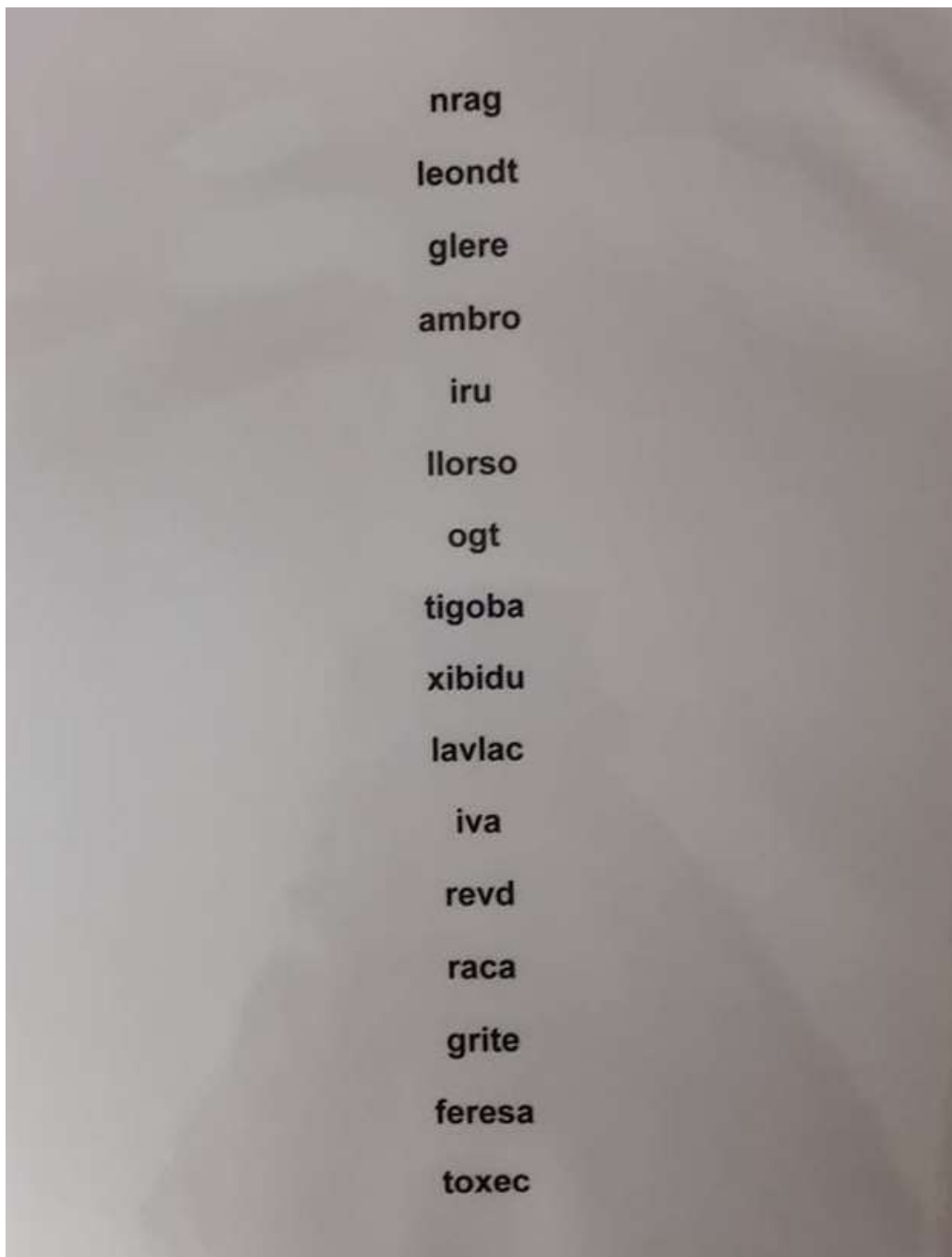


Aleshores, es van proporcionar a l'infant diverses fitxes, i es va començar col·locant una fitxa damunt la taula, i l'altra persona havia de col·locar una fitxa que corresponia a la paraula o imatge de la que hi havia a la taula, però pronunciant en veu alta el nom de la que es col·locava i llegint la paraula; i així successivament fins que un dels jugadors es quedava sense fitxes.

- Activitat "Ordeno lletres" (sessió 5): en aquesta activitat es va potenciar l'habilitat memorística de l'infant i el reconeixement de paraules. Per a realitzar-la, primerament es va proporcionar, a l'alumne, la llista següent amb les lletres de les paraules ordenades:



Aleshores, se li va demanar que llegís les paraules durant 2 minuts i, *a posteriori*, se li va donar una altra llista amb les mateixes paraules però amb les lletres desordenades. La llista va ser la següent:



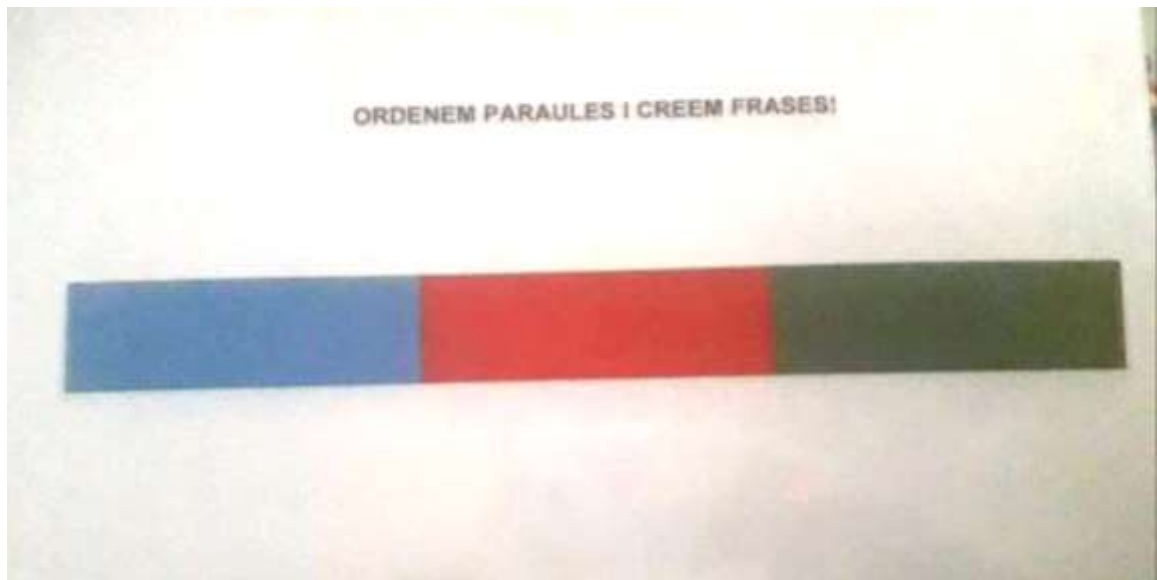
L'infant havia d'ordenar les lletres creant les paraules que hi havia a la llista inicial a través de les lletres de la safata emprada a les altres activitats i, una vegada hagués ordenat cada paraula, l'havia de llegir en veu alta. Finalment, quan l'infant havia format totes les paraules de la llista, se li va proporcionar la llista inicial perquè comprovés si ho havia realitzat de manera correcta i, en cas que no fos així, pogués realitzar les modificacions convenients.

- Activitat "Ordeno paraules" (sessió 6): aquesta activitat va consistir a ordenar paraules per crear frases. Per a fer-ho, es van crear diverses targetes, cadascuna de les quals té escrita una paraula, però amb la peculiaritat que les paraules de les targetes que fan referència als subjectes de l'oració estan en blau, els verbs en vermell i els complements en verd.

Alguns exemples d'aquestes targetes són les següents:



Aleshores, l'infant havia d'anar agafant targetes i crear diferents frases, col·locant-les al paper següent:



Així doncs, un exemple del resultat de l'activitat va ser aquest:





- Activitat “Pregunta-resposta” (sessió 7): al començament de l’activitat es va presentar, a l’alumne, un text, i se li va demanar que llegís el títol de manera oral i mirés la imatge que apareixia. Aleshores, se li van realitzar preguntes sobre què creia que passaria al text que s’anava a llegir, qui creia que serien els personatges... A posteriori, es va llegir el text de manera oral i, a mesura que s’anava llegint, se li anaven proporcionant uns palets de colors amb preguntes diverses sobre el contingut del text com, per exemple, “Què succeeix al text?”, “Qui és el protagonista?”, “Què creus que passarà després?”, “Com creus que acabarà?”, “On creus que succeeix la història?”, entre altres; i l’alumne havia de llegir i respondre oralment aquestes preguntes. Finalment, després de llegir el text es va preguntar, a l’infant, si finalment va succeir el que creia.

Alguns exemples dels palets de colors que es van proporcionar van ser aquests:



El text que es va llegir va ser extret d’un quadern de llengua catalana de Cicle Inicial de l’Editorial Barcanova<sup>13</sup>, concretament del quadern 5. Els dos textos escollits, tant per aquesta activitat com per la següent, són de segon d’Educació Primària perquè tenint en compte que la intervenció es va dur a terme al primer trimestre del curs escolar, l’infant estava més a prop d’aquest curs educatiu i, per tant, la lectura no li resultaria tan complicada.

Així doncs, el text que es va llegir va ser el següent:

### Pinotxo

En Gepetto era un fuster que va decidir fer un ninot de fusta perquè li fes companyia. Li diria Pinotxo. Va començar pel cap... I es va adonar que els ulls el miraven fixament. Quan li va fer el nas, va veure com creixia i creixia, fins a arribar a un pam.

Va fer la boca... I va sentir una forta riallada!

Va continuar treballant i li va fer el cos. I en arribar a les mans, va notar com li arrencaven la perruca que duia, perquè en Gepetto era calb. Quan en Pinotxo va tenir els peus acabats, va saltar a terra i es va posar a ballar!



<sup>13</sup> Camps, M. i Murillo, N. (2015). *Llengua Catalana 2n*. Barcelona: Barcanova.

- Activitat “Llegeixo i dibuixo” (sessió 8): en aquesta última activitat es va presentar un text a l’infant i un paper en blanc. Aleshores, es va explicar, a l’infant, que havia de llegir la lectura en veu alta i, a mesura que anava avançant, havia d’anar dibuixant les situacions que succeïen, per tal de demostrar que estava comprenent el text.

El text que es va llegir també va ser extret del mateix quadern de llengua catalana que el de l’activitat anterior, però aquest és del quadern 6. El text va ser el següent:

### Un viatge diferent

Avui, com cada dissabte, anem a casa dels avis amb tren. Però avui el viatge és diferent, el tren va a poc a poc perquè fan obres a la via. Arribarem més tard, però tant li fa!; així puc contemplar millor el paisatge.

Veig els camps llaurats, els xops que ja estan despulats de fulles, i els faigs de colors grocs i rogencs... I el verd dels boscos dels pins. Veig un riu ple d’aigua marronosa perquè ha plogut molt i arrossega terra de les muntanyes.



I també veig masos entre els camps, i tractors pels camins....

Tant si va ràpid com lent, m’agrada anar amb tren!

## Annex 6: Registre de lectura i resultats de la prova TALEC a l’avaluació final

### Registre de lectura

LECTURA LLETRES											
Lletres	Lectura	Error		Lectura	Error		Lectura	Error	Lectura	Error	
J			i			O			q		
F			f			A			a		
D			d			K			k		
H			h			C			c		
S			s			Y			y		
G			g			E			e		
O			o			N			n		
W			w			I			i		
T			t			X			x		
B			b			R			r		
L			l			U			u		
M			m			P			p		
V			v			Z			z		

Temps ..... 47 segons ..... Errors ..... 0 .....

Observacions .....

LECTURA SÍL·LABES					
Síl·labes	Lectura	Error	Síl·labes	Lectura	Error
pi			cie	ci	1
be	be		ou		
fu		1	ia		
li			am		
cap			oi		
bro			ax		
dre			fu		
pla			ents	ents	
ob			uc		1
pic			ka		

Temps ..... 58 segons ..... Errors ..... 3 .....

Observacions .....



### LECTURA DE PARAULES

Paraula	Lectura	Error	Paraula	Lectura	Error
roba	roda	1	hivern		
nas			pingüi		
pou			queixal		
bonica			sang	san	1
zero			agradable		
gassa	gossa	1	invent		
xop			iraptàval	irapctaval	1
cinc	quinc	1	desprestigi	desperstigi	1
sardana			escarbats	escordetes	1
cançó	cançó	1	advocat	avocut	1
camp			termòmetre	termetre	1
glaç	glac	1	cognom		
ratolíns			amics	amiguers	1
capsa			il·lusió		
corretja	carretja	1	injecció		
bombers			aranyes		
quatre			subjecte	subjecte	1
esquenes	esquenes	1	guatge		
water			càstig		
			despatx		

Temps 2 min 59 segons Errors 15

Observacions

**LECTURA TEXT**

**Nivell I**

La Fina plora

perquè té son

En Tomàs té gana

i menja sopa amb la cullera

Temps ..... Total errors .....

**Lectura comprensiva**

Temps .....

1 .....

2 .....

3 .....

4 .....

5 .....

6 .....

7 .....

8 .....

9 .....

10 .....

respostes correctes:

**Nivell II**

Totes les estacions de l'any m'agraden

La primavera perquè comença a fer bon temps.

L'estiu perquè anem a la platja.

La tardor perquè plou molt i puc anar amb l'impermeable.

I l'hivern perquè a vegades neva i hi ha el Nadal i la festa dels Reis.

Temps 2min...01 segons Total errors 11 .....

**Lectura comprensiva**

Temps: 3min...58 segons

1 Pescador ✓ 1

2 Ros ✓ 1

3 Amigada ✓ 1

4 A la taula X

5 De motor X

6 Els peixos que pesca X

7 Peixos ✓ 1

8 Mal temps ✓ 1

9 (No ho recordo) X

10 Al voltant de l'aigua ✓ 1

respostes correctes: 6

Resultats

**LECTURA**

**LLETRES**

Recolzament vocal	.....
So	.....
Denominació	.....
<b>ERRORS</b>	
No lectura	.....
Consonant castellana	.....
Substitució lletra	.....
Rectificació	.....
Rotació	.....
<b>TOTAL ERRORS</b>	0
<b>NIVEL ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	.....
<b>TEMPS</b>	48 segons
<b>NIVEL ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	96

OBSERVACIONS

**MITJANES I PERCENTILS**

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	8,69	2'3"	3,62	1'36"	2,02	1'11"	1,21	53"
percentil 90	2	1'	0	52"	0	46"	0	35"
75	4	1'25"	1	1'2"	1	53"	0	40"
50	8	1'53"	3,5	1'30"	1	1'10"	1	50"
25	12	2'33"	5	2'	3	1'22"	2	1'
10	15	3'	7	2'24"	5	1'47"	3	17"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula IV.

**LECTURA**

**SÍL·LABES**

<b>ERRORS</b>	
No lectura	.....
Vacil·lació	.....
Recolzament vocal	.....
Lletreig	.....
Consonant castellana	.....
Repetició	.....
Rectificació	.....
Substitució	.....
Adició	2
Omissió	.....
Rotació	1
Substitució sil·laba	.....
Inversió	.....
<b>TOTAL ERRORS</b>	3
<b>NIVEL ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	65
<b>TEMPS</b>	50 segons
<b>NIVEL ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	50

OBSERVACIONS

**MITJANES I PERCENTILS**

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	9,43	1'35"	4,27	51"	3,21	33"	1,9	24"
percentil 90	3	30"	1	23"	1	20"	0	15"
75	6	45"	2	30"	2	25"	1	18"
50	9	1'21"	4	45"	3	30"	2	24"
25	14	1'58"	5,25	1'9"	4	35"	3	27"
10	16	3'2"	9,5	1'38"	6	48"	4	34"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula VII.

# LECTURA

## PARAULES

	ERRORS
No lectura	.....
Recolzament vocal	.....
Lletreig	.....
Sil·labeg	.....
Vacil·lació	.....
Vocal àtona	.....
Consonant castellana	.....
Repetició	.....
Rectificació	.....
Substitució lletra	6
Adició lletra	2
Omissió lletra	2
Rotació lletra	1
Substitució sil·laba	.....
Adició sil·laba	.....
Omissió sil·laba	1
Substitució paraula	1
Paraula castellana	.....
Accent erroni	.....
<b>TOTAL ERRORS</b>	15
<b>NIVEL·L ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	47
<b>TEMPS</b>	2 min. 59 segons
<b>NIVEL·L ASSOLIT</b>	.....
<b>PERCENTIL</b>	40

OBSERVACIONS

## MITJANES I PERCENTILS

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	25,97	6'52"	14,7	2'31"	8,89	1'21"	5,10	58"
90	7	1'45"	4	55"	2,6	44"	1	34"
75	15	1'35"	7,75	1'20"	5	54"	3	43"
50	28	4'43"	13	2'	7	1'15"	4	55"
25	36	8'13"	20	3'30"	11	1'40"	7	1'8"
10	40	11'21"	27	4'36"	18,4	2'18"	10	1'29"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula X.



## LECTURA

## TEXT

	ERRORS
No lectura	
Recolzament vocal	
Vocal àtona	
Consonant castellana	
Sil·labeig	
Repetició	
Rectificació	
Substitució lletra	1
Adició lletra	2
Omissió lletra	3
Rotació	
Adició sil·laba	
Omissió sil·laba	
Inversió sil·laba	
Substitució paraula	
Adició paraula	
Omissió paraula tancada	
Omissió paraula oberta	
Paraula castellana	
Accent errori	
Error sintaxi	
<b>TOTAL ERRORS</b>	<b>11</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>20</b>
<b>TEMPS</b>	<b>2 min. 02 segons</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>11</b>
<b>TOTAL ENCERTS COMPR.</b>	<b>6</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>65</b>
<b>TEMPS COMPR.</b>	<b>3 min 58 segons</b>
<b>PERCENTIL</b>	<b>4</b>

OBSERVACIONS

## MITJANES I PERCENTILS

	NIVELL I		NIVELL II		NIVELL III		NIVELL IV	
	ERR	T	ERR	T	ERR	T	ERR	T
$\bar{X}$	3,72	56"	6,24	59"	7,76	1'	7,12	1'12"
percentil 90	0	11	1	27"	1	32"	1,6	42"
75	1	20"	3	34"	3	40"	3	54"
50	3	35"	5	47"	6	54"	6	1'6"
25	6,75	1'20"	8	1'26"	11	1'20"	11	1'26"
10	8	2'15"	13,5	1'55"	19,4	1'37"	19,4	1'47"

## COMPRESIÓ

	ENC		T		ENC		T	
	ENC	T	ENC	T	ENC	T	ENC	T
$\bar{X}$	4,05	2'24"	5,39	1'24"	6,84	58	3,24	1'19"
percentil 10	1	4'30"	2,5	3'5"	4	1'34"	1	2'13"
25	2	3'6"	4,4	1'50"	5,5	1'12"	2	1'38"
50	3,5	1'42"	5,5	1'7"	7,5	50"	3	1'7"
75	6,4	56"	7	48"	8,5	40"	4	55"
90	8	30"	8,5	35"	9,5	30"	6	45"

NOTA: Els resultats parcials poden consultar-se a la taula XII.

## Annex 7: Resultats del qüestionari d'autoestima i autoconcepte a l'avaluació final

### Qüestionari autoestima i autoconcepte

L'objectiu d'aquest qüestionari és avaluar l'autoestima i autoconcepte de l'infant. Aquest està format per 20 preguntes amb resposta SÍ o NO, de manera que el/la discent haurà de marcar la resposta seguint com a criteri la seva opinió i, en cas que dubti en alguna, se li indicarà que ha de marcar la resposta tenint en compte com és la majoria de vegades. És molt important deixar clar a l'alumne/a, abans de la seva realització, que no es tracta de cap prova, i que la persona que apliqui el qüestionari a l'infant sigui qui llegeixi les preguntes, per tal d'assegurar-se que l'alumne/a les ha compres.

Per a la seva correcció, se sumaran 2 punts a les respostes SÍ i 1 punt a les respostes NO a les preguntes de la 1 a la 15; i se sumará 1 punt a les respostes SÍ i 2 punts a les respostes NO a les preguntes de la 16 a la 20. Si el resultat de les respostes es troba entre 35 i 40 voldrà dir que l'infant presenta una autoestima i autoconcepte elevats; si el resultat dona entre 26 i 34 voldrà dir que té una autoestima i autoconcepte mitjos/normals; i, si és menor de 25, té un baix autoconcepte i autoestima.

PREGUNTES		SÍ	NO
1	Sóc llest/a.		<input checked="" type="checkbox"/>
2	Sóc una persona treballadora.		<input checked="" type="checkbox"/>
3	Sóc simpàtic/a.	<input checked="" type="checkbox"/>	
4	Sóc alegre.	<input checked="" type="checkbox"/>	
5	Sóc bona persona.	<input checked="" type="checkbox"/>	
6	M'agrada ser com sóc.		<input checked="" type="checkbox"/>
7	Quan començo una tasca o activitat l'acabo.		<input checked="" type="checkbox"/>
8	Reconec els meus errors quan faig alguna cosa malament.	<input checked="" type="checkbox"/>	
9	Quan em trobo amb alguna dificultat faig el possible per solucionar-la.	<input checked="" type="checkbox"/>	
10	Llegeixo bé.		<input checked="" type="checkbox"/>
11	Hi ha coses que sé fer molt bé.	<input checked="" type="checkbox"/>	
12	Tinc molt bones idees.		<input checked="" type="checkbox"/>
13	Surto voluntari/a a classe.	<input checked="" type="checkbox"/>	
14	Els meus pares confien en mi.	<input checked="" type="checkbox"/>	
15	Els meus mestres confien en mi.	<input checked="" type="checkbox"/>	
16	Em preocupo molt per les coses.	<input checked="" type="checkbox"/>	
17	Em sento rebutjat/da.		<input checked="" type="checkbox"/>
18	Sóc lent/a realitzant les tasques o activitats.	<input checked="" type="checkbox"/>	
19	Quan el mestre/a em pregunta em poso nerviós/nerviosa.		<input checked="" type="checkbox"/>
20	Quan tinc un examen em poso nerviós/nerviosa.	<input checked="" type="checkbox"/>	

Puntuació obtinguda: 31

## Annex 8: Respostes al qüestionari d'autoestima i autoconcepte a l'avaluació inicial i final

Taula 2.

Avaluació inicial i final de l'autoestima i l'autoconcepte de l'infant

	Avaluació Inicial	Avaluació Final
Sóc llest/a.	NO	NO
Sóc una persona treballadora.	NO	NO
Sóc simpàtic/a.	NO	SI
Sóc alegre.	SI	SI
Sóc bona persona.	SI	SI
M'agrada ser com sóc.	NO	NO
Quan començo una tasca o activitat l'acabo.	NO	NO
Reconec els meus errors quan faig alguna cosa malament.	SI	SI
Quan em trobo amb alguna dificultat faig el possible per solucionar-la.	NO	SI
Llegeixo bé.	NO	NO
Hi ha coses que sé fer molt bé.	SI	SI
Tinc molt bones idees.	NO	NO
Surto voluntari/a a classe.	NO	SI
Els meus pares confien en mi.	SI	SI
Els meus mestres confien en mi.	SI	SI
Em preocupo molt per les coses.	SI	SI
Em sento rebutjat/da.	NO	NO
Sóc lent/a realitzant les tasques o activitats.	SI	SI
Quan el mestre/a em pregunta em poso nerviós/nerviosa.	SI	NO
Quan tinc un examen em poso nerviós/nerviosa.	SI	SI
<b>PUNTUACIÓ FINAL</b>	<b>27</b>	<b>31</b>

Font: elaboració pròpia.

## Annex 9: Qüestionari d'avaluació del progrés i l'actitud de l'alumne a les diferents sessions

SESSIÓ 1

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.		X
Es veu motivat en les tasques a realitzar.		X
Participa activament a les activitats.		X
S'esforça per aprendre.		X
Manté l'atenció i la concentració.		X
Pregunta els dubtes que té.		X
Ha resolt les activitats sense dificultats.	X	
Es mostra una millora en les dificultats lectores.		X

**Observacions:** (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió, quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).

- Al principi dubta amb [h], [x], [x], però quan se li tornen a demanar ho fa correctament.

- Activitat "Jeu rimes", facilitat en fer rimes, però ha necessitat un exemple previ per entendre que havia de fer. Després de veure l'exemple ha fet l'activitat sense dificultats.



## SESSIÓ 2

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.		✓
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	✓	
Participa activament a les activitats.	✓	
S'esforça per aprendre.		✓
Manté l'atenció i la concentració.		✓
Pregunta els dubtes que té.		✓
Ha resolt les activitats sense dificultats.	✓	
Es mostra una millora en les dificultats lectores.		✓

**Observacions:** (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...)

- Molt més participatiu i motivat que a la sessió anterior. Ha vingut amb ganes de fer les activitats. Diu que gaudix fent-les.
- Activitat "escriu paraules": amb les paraules simples no ha tingut dificultats, però amb les que presenten síl·labes travades al principi ha fet addicions de lletres ("tunta" per ["truito"]). Quan s'ha adonat del seu error ho ha corregit i a les posteriors paraules amb la mateixa estructura es fixava més per no tornar a cometre el mateix error.
- Facilitat en detectar els sons inicials i finals de les paraules.

## SESSIÓ 3

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.		✓
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	✓	
Participa activament a les activitats.	✓	
S'esforça per aprendre.		✓
Manté l'atenció i la concentració.	✓	
Pregunta els dubtes que té.		✓
Ha resolt les activitats sense dificultats.		✓
Es mostra una millora en les dificultats lectores.		✓

**Observacions:** (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...)

- Dificultats a l'activitat del Penjat a l'hora de reconèixer i esborrar ràpidament les paraules. Necessitava dir abans bastantes lletres per poder-les esborrar.



## SESSIÓ 4

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.	x	
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	x	
Participa activament a les activitats.	x	
S'esforça per aprendre.	x	
Manté l'atenció i la concentració.		x
Pregunta els dubtes que té.	x	
Ha resolt les activitats sense dificultats.		x
Es mostra una millora en les dificultats lectores.		x
<b>Observacions:</b> (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).		
- "Bingo de paraules": dificultats en trobar ràpidament les paraules corresponents. Tot i així, al final utilitzava de detectar el so inicial de la paraula, aspecte que l'ajudava a trobar-la al cartó, ja que només es fixava en les que començaven per la lletra corresponent.		

## SESSIÓ 5

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.	x	
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	x	
Participa activament a les activitats.	x	
S'esforça per aprendre.	x	
Manté l'atenció i la concentració.	x	
Pregunta els dubtes que té.	x	
Ha resolt les activitats sense dificultats.		x
Es mostra una millora en les dificultats lectores.	x	
<b>Observacions:</b> (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).		
- "Ordeu lletres": amb les paraules simples no ha tingut dificultats d'ordenar les lletres, però amb les complexes sí. Se li ho donat, per aquestes paraules, una pista indicant el so inicial de la paraula. fet que li ho ajudat a acabar ordenant les lletres.		

SESSIÓ 6

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.	x	
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	x	
Participa activament a les activitats.	x	
S'esforça per aprendre.	x	
Manté l'atenció i la concentració.	x	
Pregunta els dubtes que té	x	
Ha resolt les activitats sense dificultats.	x	
Es mostra una millora en les dificultats lectores.	x	

**Observacions:** (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).

Activitat realitzada amb facilitat, no he tingut dificultats.  
Molt participatiu i motivat

SESSIÓ 7

ASPECTES A AVALUAR	SI	NO
Mostra predisposició vers la lectura.	x	
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	x	
Participa activament a les activitats.	x	
S'esforça per aprendre.	x	
Manté l'atenció i la concentració.	x	
Pregunta els dubtes que té.	x	
Ha resolt les activitats sense dificultats.		x
Es mostra una millora en les dificultats lectores.	x	

**Observacions:** (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).

Quan les preguntes de comprensió eren preguntes literals tenia dificultats en recordar la resposta, calia recórrer de nou al text per recordar-la.

SESSIÓ 8

ASPECTES A AVALUAR	SÍ	NO
Mostra predisposició vers la lectura.	X	
Es veu motivat en les tasques a realitzar.	X	
Participa activament a les activitats.	X	
S'esforça per aprendre.	X	
Manté l'atenció i la concentració.	X	
Pregunta els dubtes que té.	X	
Ha resolt les activitats sense dificultats.	X	
Es mostra una millora en les dificultats lectores.	X	
<b>Observacions:</b> (Anotar aspectes relatius a la realització de les activitats de la sessió: quines dificultats han sorgit, si s'han resolt correctament, si cal reforçar quelcom...).		
<p>Ha realitzat l'activitat sense dificultats; mentre llegia era el mateix qui, quan ho veia convenient, parava i expressava què dibuixava segons el que succeïa al text.</p>		

Annex 10: Gràfic progrés i actitud de l'infant a les sessions amb respostes SÍ/NO

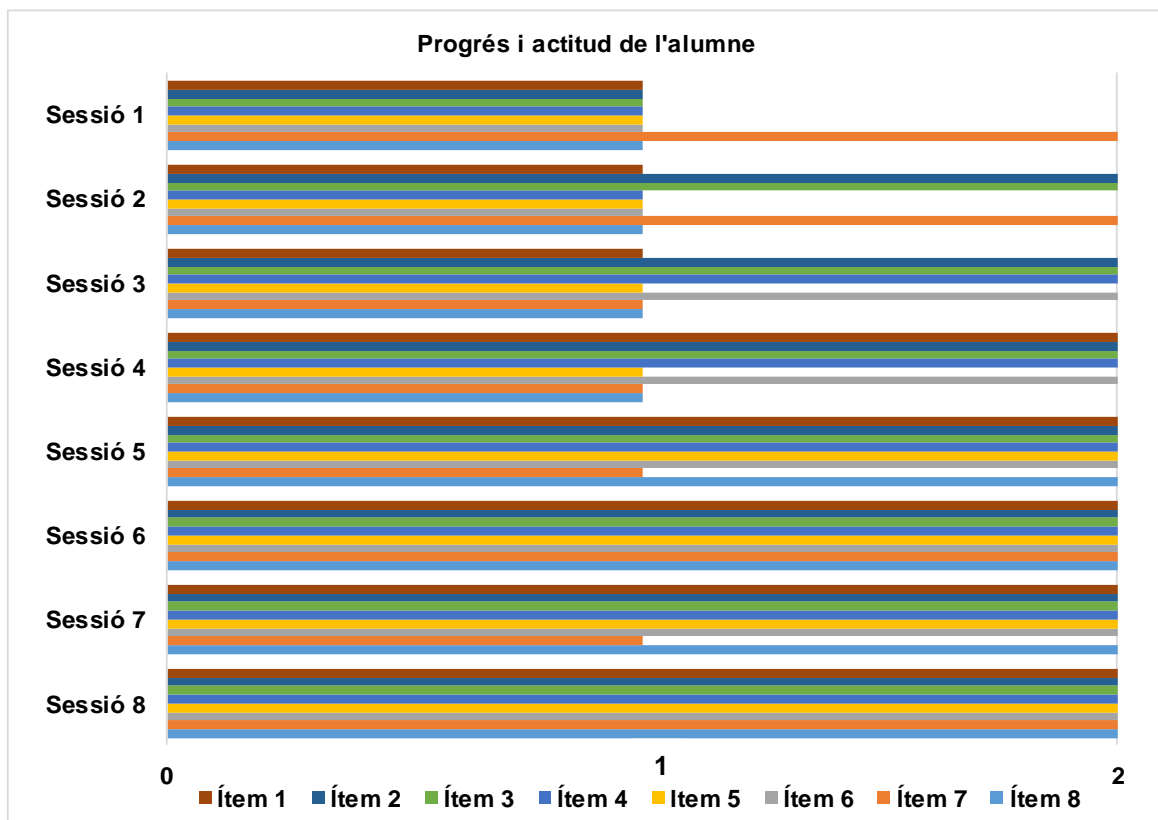


Figura 6. Gràfic progrés i actitud de l'infant a les sessions, amb respostes SÍ/NO.

## **AUTOAVALUACIÓ**

El criteri de la rúbrica que considero que es troba en un nivell de competència més alt és l'apartat de discussió i conclusions, ja que penso que compleix tots els criteris: les idees es presenten clarament i es recolzen en estudis científics, es reprenen els objectius i hipòtesis i es diu si s'han acomplert, es destaquen les principals conclusions i es parlen de les limitacions de l'estudi, les implicacions pràctiques i línies d'investigació futures (Nivell Alt). El criteri que penso que es troba en un nivell més baix és l'apartat de resultats, atès que considero que encara que s'adeqüen amb l'objectiu de l'estudi, la seva organització facilita la localització de la informació, queda clar què s'ha considerat en l'estudi i hi ha taules i gràfics que ajuden a entendre'ls, penso que alguns poden no haver estat representats de forma entenedora, especialment el gràfic del progrés i actitud de l'infant, ja que valorava diversos ítems i m'ha estat difícil representar-lo (Nivell Mig-Alt).

## **REFLEXIÓ SOBRE EL QUE HE APRÈS A L'ASSIGNATURA**

La realització d'aquesta assignatura m'ha permès implementar els continguts teòrics adquirits a les diferents matèries cursades al llarg del màster, però veient la importància d'adequar-los a les dificultats pròpies de cada alumne. A més, m'ha ajudat a desenvolupar els meus coneixements sobre la dislèxia, especialment sobre com fer una reeducació d'aquesta per afavorir les dificultats lectores dels discents, així com comprendre i analitzar els resultats obtinguts després de la intervenció realitzant una lectura crítica d'aquests, extraient unes conclusions i considerant possibles línies d'investigació futures. Tanmateix, m'ha permès identificar i dissenyar els instruments de recollida d'informació més rellevants i, en aquest sentit, aplicar-los. Finalment, m'agradaria dir que també he après la importància de cercar informació en llengua anglesa, per augmentar la recerca teòrica i que el treball presenti informació més contrastada i amb major rigor.