

Treball Final de Màster

MÀSTER UNIVERSITARI EN PROFESSORAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA,
ESPECIALITAT EN LLENGUA CATALANA (VALENCIANA) I LA SEUA
LITERATURA

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Curs 2020/2021



**El *Discmón* de Terry Pratchett com a eina de motivació i
aprenentatge a l'aula de 1r d'ESO.**

Un estudi de cas

PRESENTAT PER: MARÍA DOLORES PRATS CLIMENT

TUTOR: ALEXANDRE BATALLER CATALÀ

València, 2021

Resum: El present Treball de Fi de Màster és un estudi de cas sobre la posada en funcionament d'una seqüència didàctica amb un grup de 1r d'ESO, pertanyent a un IES de titularitat pública de València, el febrer i març de 2021. Aquesta seqüència, anomenada *Relats del Discmón*, es construeix com una investigació-acció i es desplega en el context de l'Àmbit Sociolingüístic. Aquesta experiència educativa es basa la interdisciplinarietat i les metodologies actives, i pren forma en una sèrie de tallers de gamificació, lectura i escriptura, creats a partir de l'univers de literatura fantàstica *Discmón*, desenvolupat per l'autor Terry Pratchett. Amb aquest desplegament, es pretén posar a prova el Discmón (i el seu trasllat didàctic en forma activa) com a eina de motivació i aprenentatge.

Paraules clau: *Discmón*, seqüència didàctica, taller de lectura, taller d'escriptura, gamificació

Resumen: El presente Trabajo de Fin de Máster es un estudio de caso sobre la puesta en funcionamiento de una secuencia didáctica con un grupo de 1º de ESO, perteneciente a un IES de titularidad pública de València, en febrero y marzo de 2021. Esta secuencia, llamada *Relats del Discmón*, se construye como una investigación-acción y se despliega en el contexto del Ámbito Sociolingüístico. Esta experiencia educativa se basa en la interdisciplinariedad y las metodologías activas, y toma forma a través de una serie de talleres de gamificación, lectura y escritura, creados a partir del universo de literatura fantástica *Mundodisco*, desarrollado por el autor Terry Pratchett. Con este despliegue, se pretende poner a prueba el Mundodisco (y su traslado didáctico en forma activa) como herramienta de motivación y aprendizaje.

Palabras clave: *Mundodisco*, secuencia didáctica, taller de lectura, taller de escritura, gamificación

Abstract: The following End of Masters' Thesis is a case study on the implementation of a didactical sequel during February and March 2021 with a group of secondary school's freshmen, who study in a publicly owned high school in Valencia. This sequel, called *Relats del Discmón*, is constructed as an action-research and is unfolded within the context of Sociolinguistics Field. This educational experience is based on interdisciplinarity and active methodologies, and takes shape through a series of gamification, reading and writing workshops, created from fantastic literature *Discworld* universe, developed by the author Terry Pratchett. By this unfolding, our intention is to verify the thematic corpus of the *Discworld* and its didactic transfer into an active method as a motivational and learning tool.

Keywords: *Discworld*, didactic sequel, reading workshop, writing workshop, gamification

Índex

Índex.....	5
1. Introducció.....	9
2. Preguntes d'investigació i objectius del treball	11
2.1 Preguntes d'investigació	11
2.2 Objectius del treball.....	11
3. Marc teòric.....	13
3.1 Introducció	13
3.2 El llegat del Discmón i els seus trets d'interès per a les aules: humor, fantasia i subversió.....	13
3.3 Usos de la literatura fantàstica amb projectes de lectura i escriptura.....	15
3.3.1 Lectura i escriptura individual del gènere fantàstic com a canals de creativitat, auto-representació i aprenentatge significatiu per a l'estudiantat.....	15
3.3.2. Lectura i escriptura del gènere fantàstic en format de taller: els seus beneficis en una dimensió col·lectiva.....	18
3.4 La gamificació com a eina de participació i motivació a l'aula. El joc de rol i la gimcana.....	19
4. Marc metodològic	23
4.1 Disseny de l'estudi	23
4.1.1 Introducció: aspectes bàsics	23
4.2 Les fases del projecte d'investigació	24
4.2.1 Introducció	24
4.2.2 Diagnòstic de la situació (setmanes prèvies).....	25
4.2.3 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 1	25
4.2.4 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 2	26
4.2.5 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 3	27
4.2.6 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 4	27
4.2.7 Desenvolupament del pla d'acció de la comanda de deures (producte final) i de la seua rúbrica d'avaluació	28
4.2.8 Preparació del post-test.....	29
4.3 Instruments de recollida de dades	29
4.3.1 L'observació personal.....	29
4.3.2 Enregistrament d'àudio	29
4.3.3 Anotacions sobre els deures de narrativa i qualificacions a partir de la rúbrica d'avaluació.....	30

4.3.4 Post-test.....	30
5. El context escolar de la investigació	31
5.1 El centre	31
5.2 L’aula de l’estudi de cas	32
6. La seqüència didàctica <i>Relats del Discmón</i>	35
6.1 Objectius didàctics generals.....	35
6.2 Seqüència d’activitats: descripció i objectius de cada sessió.....	35
6.2.1. Sessió 1: Joc de rol “Benvinguda al Discmón”	35
6.2.2. Sessió 2: Taller de lectura “Igualtat de ritus”	36
6.2.3. Sessió 3: Conversa literària	37
6.2.4. Sessió 4: Taller d’escriptura narrativa “Construïm la nostra Eskarina”	38
6.2.5. Producte final: “Deures del taller de narrativa” (fora de l’aula)	39
6.2.6 Post-test.....	40
6.3 Graella-resum de la seqüència didàctica “Relats del Discmón”	41
6.4 Rúbrica d’avaluació	42
7. Anàlisi i discussió de les dades	43
7.1 Anàlisi de les sessions	43
7.1.1 Sessió 1 (Joc de rol) — 22 de febrer de 2021	43
7.1.2 Sessió 2 (Taller de lectura) — 23 de febrer de 2021	44
7.1.3 Sessió 3 (Conversa literària) — 24 de febrer de 2021	45
7.1.4 Sessió 4 (Taller d’escriptura) — 2 de març de 2021	46
7.2 Anàlisi del producte final.....	48
7.3 Anàlisi dels post-tests	49
8. Conclusions.....	55
9. Referències bibliogràfiques	57
Annexos.....	61
Annex 1. Fitxa de joc de rol de la sessió 1 (“Benvinguda al Discmón”)	61
Annex 2. Fitxa de la màster de la sessió 1 (“Benvinguda al Discmón”).....	67
Annex 3. Presentació en PowerPoint de la Sessió 1: “Benvinguda al Discmón”	74
Annex 4. Transcripció de la sessió 3 (conversa literària).....	77
Annex 5. Transcripció parcial de la sessió 4 (taller d’escriptura).....	81
Annex 6. Instruccions per al producte final.....	83
Annex 7. Presentació en PowerPoint de la sessió 4 (taller d’escriptura)	86

Annex 8. Produccions finals de l'alumnat (enllaç)	89
Annex 9. Post-test	90
Annex 10. Gràfiques elaborades a partir dels resultats del post-test (dades quantitatives de les seccions I i II)	95

1. Introducció

“At such times the universe gets a little closer to us. They are strange times, times of beginnings and endings. Dangerous and powerful. And we feel it even if we don't know what it is. These times are not necessarily good, and not necessarily bad. In fact, what they are depends on what we are”

—*I Shall Wear Midnight* (2010), Terry Pratchett

Les següents pàgines descriuen la transformació en realitat d'una experiència educativa amb la qual havia fantasiejat des del primer moment que vaig posar peus al meu institut de pràctiques, o potser molt abans. Donar a conèixer el meravellós *Discmón* de Terry Pratchett i explorar les seues possibilitats entre les parets d'una aula era una de les meues metes com a professora primerenca, i vaig ser suficientment afortunada com per poder fer-la realitat en la meua primera experiència docent.

Sabedora de la incommensurabilitat d'aquest univers, i amb ganes de facilitar tots els accessos possibles per a aquest, vaig dissenyar la seqüència didàctica que apareix a aquest Treball de Fi de Màster amb tal d'oferir un trasllat educatiu a un dels fenòmens que més m'han copsat en la meua vida literària. Aquest trasllat està pensat des de la interdisciplinarietat i està fet des de l'estima i la dedicació, amb la finalitat de fer justícia a la naturalesa polièdrica pratchettiana i alhora homenatjar a Sir Terry Pratchett, qui abandonà aquest món l'any 2015.

Com més endavant descriuré, el *Discmón* és una font infinita d'humor, transgressió i aprenentatge en forma literària, la qual encara resta per descobrir en el context literari i educatiu actual del nostre país. La saga del *Discmón* habita l'ecosistema editorial d'Espanya (entre Martínez Roca i Plaza & Janés) des de l'any 1989, però aquesta presència ha estat sempre relegada a l'anomenat món de literatura de gènere, amb un públic lector molt definit i tal vegada reduït, tot i ésser Pratchett un indiscutible autor de culte al Regne Unit. Com a continuació a aquest fet, els llibres de Pratchett mai han aconseguit el seu lloc al cànon literari juvenil espanyol ni tenen cabuda dins les llistes de lectures escolars.

Tanmateix, l'any 2020 l'editorial Mai Més publicà les primeres traduccions al català de *Guàrdies! Guàrdies!* i *Igualtat de ritus*, a càrrec d'Ernest Riera i amb els dissenys de portada de Marina Vidal, fet que ha atorgat una vida acabada d'encetar al *Discmón* dins del sistema literari català.

Aquesta publicació fou precisament el que em motivà a portar l'univers de Pratchett a l'aula de València (tot i que en aquest context específic, es tractaria de l'aula d'Àmbit Sociolingüístic); la seua inclusió a la literatura en llengua catalana em va espentar a buscar provatures de promoció i animació lectora entre el jovent per a aquesta saga.

Així doncs, aquest Treball de Màster es proposa a si mateix com a petita aportació a la divulgació d'un dels majors universos de fantasia de la història de la literatura entre el públic juvenil, alhora que del seu trasllat a un format educatiu, força inexplorat encara.

2. Preguntes d'investigació i objectius del treball

“My Lord... what is Death like?” called the old man tremulously.
“When I have investigated it fully, I will let you know,” came the faintest of modulations on the breeze.
“Yes,” murmured the Loremaster. A thought struck him. “During daylight, please,” he added”

—*The Colour of Magic* (1983), Terry Pratchett

2.1 Preguntes d'investigació

Aquest Treball de Fi de Màster naix des d'una voluntat d'estendre un interès personal fins transformar-lo en una eina educativa, ja que s'alimenta de la creença en les virtuts d'una saga literària, com és el *Discmón* de Terry Pratchett, i la seua adequació per a un context juvenil i acadèmic. Per tant, des d'aquesta inquietud, pròpia de l'animació i la promoció lectora, es formula la pregunta bàsica: és el *Discmón* un element d'interès i motivador per a l'alumnat?

Aquesta pregunta clau deriva en noves preguntes, més específiques, al respecte de l'adequació del material pratchettian i el seu desplegament en una seqüència didàctica, com: quins elements d'aprenentatge es poden sostroure d'una experiència interdisciplinària amb el *Discmón*? Com es poden compaginar els continguts del *Discmón* amb el currículum establert per decret?

2.2 Objectius del treball

Aquest projecte, consistent en la realització d'una seqüència didàctica, posseeix dues vessants: una de caire investigador i d'altra de tipus actiu, didàctic. En correlació amb les preguntes d'investigació formulades anteriorment, emergeixen inevitablement els següents objectius del treball, que fan inferència sobre aquestes dues vessants:

1. Crear una experiència completa sobre el *Discmón* amb múltiples accessos per als alumnes (gamificació, lectura, conversa literària, escriptura), la qual estiga alineada amb les exigències del currículum oficial

2. Esbrinar si el *Discmón*, com a corpus temàtic, és una eina motivacional envers la lectura i escriptura per a l'alumnat

3. Comprovar l'efectivitat d'una seqüència didàctica, basada en metodologies actives, per generar interès i aprenentatge significatiu a l'aula

3. Marc teòric

“Without a shadow of a doubt, the first fiction ever recounted was fantasy”

—Terry Pratchett

3.1 Introducció

El marc teòric d'aquest Treball de Fi de Màster representa un gresol de coneixements transversals, el punt de fuga dels quals és el tractament de la nostra matèria primera: el *Discmón*, com a pedra angular que ens du a plantejar les possibilitats didàctiques de la literatura fantàstica en projectes de lectura i escriptura per a Educació Secundària.

Açò respon a la interdisciplinarietat de la seqüència didàctica sobre la qual versa aquest treball, en forma de diverses modalitats d'activitats i tallers. Així doncs, haurem de parar atenció sobre les característiques principals de la saga literària a partir de la qual es construeix l'experiència *Relats del Discmón*, i també sobre les implicacions dels seus usos, com són la lectura i l'escriptura, practicades de manera individual i col·lectiva, a més de la gamificació com a metodologia activa i de motivació.

3.2 El llegat del *Discmón* i els seus trets d'interès per a les aules: humor, fantasia i subversió

L'any 1983, amb la publicació de la novel·la *El color de la màgia* (*The Colour of Magic*, Colin Smythe), Terry Pratchett obrí per primer cop la finestra que donava al *Discmón*, univers de fantasia que conreà al llarg de més de quaranta novel·les. Des d'aquella primera publicació, Pratchett esdevingué un autor extensivament venut, només desbancat del número 1 de vendes a Regne Unit per l'aparició de J.K. Rowling i la seua saga *Harry Potter* l'any 1999 (Ruquet, 2014). Tanmateix, l'autor de Lancashire suscità un seguiment de culte per part dels seus seguidors, summament acèrrim i característic, el qual es perpetua anys després de la seua mort (l'autor va morir l'any 2015) com, per exemple, amb fenòmens de caire cibernètic com *#SpeakHisName*, *hashtag* emprat actualment a xarxes per divulgar l'obra pratchettiana, el qual respon a la cèlebre cita del propi Pratchett a la seua novel·la *Going Postal* (2004, Random House): «*Do you not know that a man is not dead while his name is still spoken?*».

El *Discmón* ha deixat al seu pas, a més del que serien dues prestatgeries replenes de llibres i una avidesa lectora sostinguda per centenars de milers de seguidors, una multitud d'obres derivades pertanyents a altres formats artístics, com són videojocs, jocs de taula o sèries de televisió. Òbviament, aquest llegat infinit respon a una sèrie de virtuts que han catapultat el *Discmón* com un dels fenòmens més lluminosos i interessants de la història literària contemporània al nostre parer. A continuació, intentarem desgranar les raons per les quals es donà aquest implacable èxit, alhora que tractarem d'atribuir la seua adequació per a un context educatiu.

Podem associar amb l'univers del *Discmón* dos principals trets: *excentricitat* i *audàcia*. Aquests adjectius ja semblen fer justícia per a un univers que posseeix forma de disc, suportat per quatre elefants que, alhora, reposen sobre la closca d'una tortuga

mil·lenària i gegantina —una tortuga que, per altra banda, quasi porta el *Discmón* a la seua desaparició en un intent d'aparellament (Ruquet, 2014). Però és que aquesta excentricitat no acaba en el peculiar aspecte de l'univers, sinó que té continuïtat en els seus personatges, escenaris, jocs i mecanismes literaris; tots configuren una ficció polièdrica i embogida, la qual abasta des de muntanyes poblades de bruixes i ciutats medievals, fins a escenaris de la Revolució Industrial. Terry Pratchett desenvolupa, al llarg de les seues quaranta novel·les, diverses *sub-sagues* on aprofundeix i matisa la geografia del *Discmón*, i construeix en aquests espais històries replenes de línies argumentals i una varietat quasi impensable de personatges, quasi tots dels quals configuren la paròdia d'algun tema o motiu del corpus clàssic de la literatura o la cultura en general.

Esteban Ruquet compila les diferents sèries a partir de les quals podem dividir el *Discmón* (2014): (1) la saga de Rincewind el mag, on s'explora el gènere medieval fantàstic; (2) la saga de les bruixes, la qual s'inspira en els formats del conte de fades tradicional i el teatre clàssic, a més d'atacar totes les convencions i creences establertes canònicament a propòsit de la bruixeria; (3) la saga de la Mort, probablement la més carismàtica de totes, on la pròpia mort és un personatge i corre diverses aventures, a més de relacionar-se amb personatges provinents d'altres sagues; (4) la saga de Moist von Lipwig (*Húmedo von Mustachen* en castellà, encara no traduïda al català), que adquireix la forma de les novel·les urbanes, amb relats d'estafa i picaresca, i dona començament a la modernitat dins el *Discmón* (en referència a elements com la revolució industrial, les noves tecnologies o el capitalisme); i (5), la saga de la Guàrdia, la qual s'ambienta en la capital del *Discmón*, Ankh-Morpork, i s'apropa als gèneres policials, bèl·lics i d'intriga política.

No satisfet amb això, Pratchett també escriví sèries més curtes, com una inspirada en les civilitzacions antigues, a més d'una tirada de novel·les juvenils, protagonitzades per la bruixa jove Tiffany Aching (*Tiffany Dolorido* en castellà), les quals es vinclen amb la saga de les bruixes mencionada abans.

Així, podem ratificar la naturalesa *polièdrica* del *Discmón*; des de les òptiques de formes, continguts i gèneres literaris. L'únic fil que embranca totes i cadascuna de les seues novel·les és de tipus formal; l'eterna paròdia i subversió d'elements del nostre món, com la religió, el poder, les desigualtats de gènere (Neill, 2015), la imatge cultural de la màgia alimentada pels referents culturals i, en general, les complexitats de la naturalesa humana, en una vessant individual i col·lectiva. La seua manera única d'emprar l'humor és tan intricada i enginyosa que suposa una evolució des de la mera paròdia d'elements realistes fins a la creació d'un món secundari completament desenvolupat, amb vida pròpia.

El *Discmón* esdevé, així, un pati de joc literari dotat de múltiples dimensions, immensament crític i imaginatiu, el qual a més es dona a si mateix el permís per dur a terme totes les meravelles postmodernes de les quals Pratchett és capaç. Com a artefacte literari, el *Discmón* consisteix també en una filigrana fictícia de *meta-comentaris*, notes a peu de pàgina, o personatges els quals trenquen la quarta paret, com ens recorda Daniel Luthi (2014).

Com a pertanyent al gènere fantàstic, l'operació literària del *Discmón* consisteix en rebatejar la matèria primera tradicional de la qual beu («Fairy tales, the extensive body of stories embodying folk-wisdom and wonder handed down from generation to generation»; Luthi, 2014) per tal d'ésser la font de les seues bromes, acudits i ironies més obscures.

A més, com ens indica Luis Güemes (2016), Terry Pratchett tria la icona d'una mitologia inusual, com és la hindú, la qual li proporciona un món pla —el disc— on tenen cabuda totes les supersticions i fantasies de l'Edat Mitjana, alhora que, com hem assenyalat anteriorment, hi habiten infinitat de referències intertextuals, hipotextuals i dialògiques de la literatura, el cinema i la història, modalitzades sota la lògica genèrica del *Discmón* (Güemes, 2016). Així doncs, ens recorda Güemes, el funcionament del *Discmón* es dona gràcies al tractament fantàstic dels mals, mundanitats i curiositats propis de les societats antigues, i també de les contemporànies; un realisme imprès de fantasia, ironia i humor.

Són aquestes característiques les que fan del *Discmón* un instrument productiu i interessant a emprar amb públic més jove; exposar al jovent a la creativitat i la crítica de la prosa pratchettiana posseeix un potencial aprenentatge significatiu de gran valor, que té la capacitat d'exercir efecte sobre la seua sensibilitat literària i estètica, especialment en relació a l'esperit crític, l'ús de la ironia i humor i la construcció esplendorosament imaginativa d'imatges i entorns.

3.3 Usos de la literatura fantàstica amb projectes de lectura i escriptura

3.3.1 Lectura i escriptura individual del gènere fantàstic com a canals de creativitat, auto-representació i aprenentatge significatiu per a l'estudiantat

Diu Guadalupe Jover: «Es a través de los relatos como nos anclamos culturalmente, es en ellos donde fundamentamos nuestras creencias, y es en forma narrativa como nos representamos nuestra experiencia» (2007: 70). Així doncs, és a partir d'aquesta evidència que s'ha de formular l'ús de la literatura, la lectura i l'escriptura a les aules; com una part absolutament essencial i ineludible del nostre ADN cultural; eminentment, de la nostra humanitat. En especial, ens referim al gènere de la narrativa com a contenidor i reflex de les nostres experiències i subjectivitat, en una vessant individual i social. Cal importar aquest focus humanista a l'aula per atorgar-li un significat ple a la nostra labor docent.

En correspondència amb aquesta qüestió, la literatura és també una part troncal i ineludible del currículum de secundària; ens remetem al Decret 87/2015, al qual ens hem d'adherir en el marc d'aquest treball, on s'estableix l'educació literària com un dels quatre blocs que configuren el currículum de València: Llengua i literatura, ja des de 1r d'ESO. Per la seua banda, la matèria relativa a la història de la literatura s'inclou des del segon curs de secundària obligatòria fins al darrer de batxillerat.

Respecte a les funcions socials de la literatura i els seus beneficis, la narrativa de gènere fantàstic té impeses unes implicacions rellevants per a la nostra investigació; en concret, respecte a l'educació literària de l'estudiantat de secundària.

El gènere fantàstic s'ha construït tradicionalment d'episodis èpics i mitològics d'un seguit de tradicions i folklores, com han estat la germana, l'escandinava, la celta o la mediterrània (Güemes i Díez Mediavilla, 2019). Tot i així, narratives més contemporànies, alineades amb la postmodernitat literària, fan servir una heterogeneïtat folklòrica que els permet compondre mons que funcionen com a vertaders *polisistemes* (en termes d'Even-Zohar), és a dir, com a confluències de codis literaris que conjunquen en una obra literària (Pozuelo Yvancos, 1994; citat a Jover, 2007).

Allò que caracteritza als mons fantàstics i la seua lògica genèrica és que aquests, com ens recorden Güemes i Díez Mediavilla (2019), no depenen d'un contrast o el suport amb la realitat objectiva, ni cal que establisquen cap tipus de relació amb aquesta. Els elements fantàstics, contràriament a seguir el funcionament d'ornamentació de les «males obres de ficció» (Aristòtil, 1974; citat a Güemes i Díez Mediavilla, 2019), són centrals, i d'ells deriven els conflictes i línies argumentals d'aquestes novel·les. És aquest fet el que dona la consistència i versemblança als universos de fantasia, i instal·la les condicions de lectura per al lector implícit, en termes de Wayne Booth (*Retòrica de la ficción*, 1978).

Un cop pensem en el lector implícit de les novel·les fantàstiques, potser la imatge del jovent siga la primera a sorgir. Sovint s'ha establert una relació especial entre la literatura fantàstica i el públic infantil i juvenil; ho veiem, per exemple, amb fenòmens com *Harry Potter* (J.K. Rowling, 1997-2008) i el seu insondable solatge en la cultura literària adolescent de finals del segle XX i començaments del XXI. Tot i que potser, de vegades, el binomi fantasia/jovent respon principalment a una imatge cultural (doncs trobem altres fenòmens de la literatura fantàstica que transgredeixen la barrera generacional, com poden ésser *Joc de Trons*, de George R. R. Martin [1996-2011] o *El Senyor dels Anells*, de J.R.R. Tolkien [1954-1955]), hi existeix veritablement una correspondència entre la fantasia i la joventut, que podem situar, com assenyalen Martínez i López Valero (2013: 141), en la qüestió de la identitat i els motius de recerca (de tints existencials) propis de l'adolescent: «la búsqueda de respuesta es clave en esta etapa y (...), observar que en otros mundos acciones determinadas son posibles motiva que los textos de literatura fantástica sean atractivos para el lector».

La literatura fantàstica constitueix una plataforma amb unes dimensions irrealment màgiques, les quals permeten pensar en la realitat del propi lector des d'unes coordenades que l'atorguen una nova llibertat desitjada, segons Martínez i López Valero, en contrast al sistema social normatiu que habita (2013). Aquesta és una operació de trasllat que potencia elements tan importants de la psique adolescent com són l'autoconcepte i els gustos estètics. Cal tindre a més en compte que el fantàstic, com a gènere i àmbit de la cultura, ha adquirit una rellevància social en els darrers trenta anys que el catapulta a un lloc central en el marc cultural de les noves generacions (Villalonga, 2015; citat a Huergo Doménech, 2016).

Són, precisament, les novel·les de Terry Pratchett emprades a la seqüència didàctica *Relats del Discmón* exemples d'allò que tractem. *Guàrdies! Guàrdies!* i *Igualtat de ritus* versen, respectivament, sobre històries que podríem titllar de *coming of age* (adherint-nos als termes de la indústria cinematogràfica actual) o, si apel·lem a termes estrictament literaris, properes a l'estructura i temàtica dels *Bildungsroman*. Ens presenten protagonistes joves en

un procés d'autodescobriment i de resposta a preguntes sobre el seu origen i condició; un nan anomenat Safanòria a *Guàrdies! Guàrdies!* i Eskarina, una xiqueta amb poders de maga a *Igualtat de ritus*. Ambdós demostren les inseguretats i els dubtes, alhora que la determinació, pròpies dels protagonistes de les ficcions juvenils, la qual cosa desperta un interès natural en el públic jove o adolescent.

Degut a aquests fets exposats, considerem que és d'una rellevància especial incorporar literatura d'aquest gènere a les aules de secundària. Però l'objectiu de la seqüència no finalitza en el conreu de la competència humanística i literària que llegir el *Discmón* pot atorgar, sinó que es tradueix i, de fet, adquireix ple sentit, en l'escriptura.

Treballar l'escriptura amb l'alumnat és una de les ferramentes vitals per al desenvolupament de les seues competències lingüístiques; de fet, com indica Jordi Vila i Monclús (2007), l'escriptura i el bon conreu d'aquesta constitueixen una eina bàsica de construcció del coneixement, si tenim el compte la seua importància a la pràctica totalitat dels àmbits de la vida quotidiana.

Des de les dècades dels setanta i vuitanta que han proliferat els estudis a propòsit de l'escriptura entesa com a procés d'ensenyament-aprenentatge (Vila i Monclús, 2007). Algunes de les conclusions més importants a les quals han arribat aquests estudis han estat la intersecció de processos de diversa natura que es donen en el acte d'escriptura, el qual, alhora, és dinàmic i recursiu, no estàtic i lineal a nivell cronològic (Flower i Hayes, 1981; citats a Vila i Monclús, 2007). També, cal tenir en compte la perspectiva neoretòrica, segons la qual l'escriptura es veu determinada pel seu context comunicatiu; al subapartat següent insistirem en major mesura en aquest aspecte.

En el marc del nostre treball, el tipus d'escriptura que conrearem de la mà del nostre alumnat és la de tipus ficcional i narratiu. Com hem indicat anteriorment, quan citàvem a Jover (2007), la narració és un dels fenòmens intrínsecament humans sense els quals no s'entendria la nostra història cultural com a espècie. De fet, és una noció estesa el fet que allò que diferencia els humans dels animals és la seua capacitat de crear ficcions, enteses com a reflexions de la seua pròpia condició. Així doncs, familiaritzar l'alumnat amb la pràctica de la narració i crear ficcions és apropar-los a un dels nostres majors valors com a individus i alhora éssers socials.

En concret, l'escriptura fantàstica narrativa és d'un interès especial el qual mereix la pena ésser considerat, ja que construir i entrar a un món diferent de l'immediat comporta un estímul per a la imaginació de l'estudiantat (Saputri, Priyatni, Widiati; 2021). De fet, com ens recorden aquests autors, escriure històries imaginàries sobre una o diverses alteritats, més o menys llunyanes, pot inspirar l'alumnat a superar obstacles, acceptar diferents perspectives i formular metes personals. Per altra banda, Schwartz ens parla del xiquet «habituat a treballar en la hipòtesi i el treball associatiu que produeix l'estranyament [en termes de Xlòvski]», fet que el convertirà en un «adult amb pensament original, capaç d'inventar noves realitats i, fins i tot, canviar la seua de pròpia» (2005; citat a Martínez Llorente, 2015)

Per suposat, són múltiples els beneficis que pot portar aversar un alumne en l'escriptura creativa, ja sia fantàstica o d'altre gènere. Nosaltres insistim en aquest entrenament de l'empatia, la imaginació i la millora personal; Gianni Rodari ho plasmà de manera més eloqüent quan parlava de fer útil allò aparentment irreconciliable, o de trobar allò nou gràcies al desordre (Martínez Llorente, 2015).

Hi afegim l'evidència que practicar l'escriptura a classe implica entrenar les competències lingüístiques pròpies de la llengua escrita, com el domini de la gramàtica i l'ortografia, tal i com apareix explicitat el currículum de secundària (Decret 87/2015).

3.3.2. Lectura i escriptura del gènere fantàstic en format de taller: els seus beneficis en una dimensió col·lectiva

Autores com Camps (1995) o Jover (2007) ens recorden la importància de la dimensió de l'aula (com a context social) a l'hora de desenvolupar tasques i projectes de lectura i escriptura amb el nostre alumnat. Són les nocions de *compartir* i *intercanviar* les que ens han d'ajudar a focalitzar el plantejament d'aquestes activitats en l'àmbit educatiu. En el cas d'aquesta seqüència didàctica, el temps a l'aula es dona en format de taller. La metodologia en forma de tallers podem atribuir-la al corrent pedagògic de l'Escola Activa (Vila i Monclús, 2007), on l'alumnat és el centre del procés educatiu i es planteja com a un mètode d'ensenyament-aprenentatge actiu. Tot i que cal endarrerir-se segles en el temps per poder situar el sorgiment d'aquest fenomen d'innovació educativa, els tallers són, encara avui dia, una eina poc explorada en un context educatiu dominat per la passivitat i unidireccionalitat. Així doncs, incidirem sobre les seues virtuts a l'hora de plantejar activitats relacionades amb la lectura i escriptura, dins del marc d'una seqüència didàctica.

Cal comentar primerament les implicacions de la lectura en aquest tipus de format. Llegir conjuntament, per a després parlar sobre allò llegit, constitueix un acte primordial per donar vida i sentit a l'acte de lectura. El filòsof Ernesto Castro ens parla dels llibres impresos com talment una partitura (2021), i el fet que aquests, per la seua pròpia naturalesa, mai no adquirisquen la *carnositat* i *so* d'altres formes artístiques com poden ésser el cinema, els videojocs o les sèries de televisió pot suscitar cert grau de rebuig en la societat contemporània, sotmesa a allò visual; sobretot, quan pensem en l'alumnat i la seua sensibilitat cultural, la qual exerceix efecte sobre la seua capacitat d'atenció («una nueva sensibilidad colectiva caracterizada por la velocidad y la sonoridad», en paraules de Gemma Lluch [2010: 9]). Per tant, crear aquests nous contextos, tals com els tallers d'animació lectora, pot ajudar a superar aquest tipus d'obstacles socials i culturals.

Així, contextos com els d'una conversa o diàleg literari permeten que l'alumne «s'adoni de com la literatura cerca la nostra implicació emotiva, interroga la nostra realitat des del llibre, estableix construccions entre els elements i utilitza detalls per a la construcció de sentits globals» (Colomer, 2001; citat a Amat i Castells, 2010). D'aquesta manera, la lectura en companyia, i l'oportunitat del comentari col·lectiu, són elements primordials per un aprofitament vertader d'aquest entrenament de la competència lectora.

Pel que fa a l'exercici escriptural, tal i com assenyalàvem anteriorment, s'ha incidit en com la dimensió contextual de l'escriptura li dona forma a aquesta; l'audiència, la finalitat, l'estructuració del text o les convencions del gènere textual (Vila i Monclús, 2007) en són alguns elements d'aquesta dimensió. En el cas d'aquesta investigació, ens centrarem en l'element de l'audiència, i hi afegirem el del professorat, com a guia i instància moderadora i medidora. Aquests dos elements es modalitzen en funció de l'ambient que dona sentit al procés escriptural; en aquest cas, un taller d'escriptura.

Diu Vicent Pagès Jordà que a un taller no només es produeix la composició dels textos, sinó també la seua «traducció, descomposició, i reescriptura» (2002: 89); i aquests fets es donen precisament gràcies a les instàncies de l'audiència i el professorat moderador. És amb aquestes coordenades, centrades més sobre el procés que sobre el resultat, que es produeix un aprenentatge realment significatiu, ja que, com aclareix l'autor, «només es pot aprendre a escriure anant més enllà del missatge» (2002: 89).

Anna Camps, per la seua banda, insisteix en la figura del professorat com a fonamental per tal que els coneixements previs i capacitats de l'alumne puguin veure's reflectides a la producció textual (1995); si es deixés a l'alumnat en total autonomia, tal vegada la complexitat d'aquesta tasca els portaria a no saber desplegar les seues habilitats i recursos. Així, recopila els beneficis d'utilitzar el format de taller des del criteri de l'ensenyament actiu, la interacció entre alumnat i professorat, l'ús del metallenguatge i la resolució d'exercicis específiques rere una tasca global (1995).

3.4 La gamificació com a eina de participació i motivació a l'aula. El joc de rol i la gimcana

La gamificació, neologisme que naix a partir del terme anglès *game* (joc), és una de les metodologies actives que més importància i focus estan guanyant actualment dins de l'àmbit acadèmic de la innovació educativa. Com el seu propi nom ens indica, consisteix en la inclusió de les tècniques o mecanismes d'un joc en algun sistema que habitualment no incorpora formats lúdics (Pascuas Rengifo, Vargas Jara, Muñoz Zapata; 2017); en aquest cas, l'aula.

Hi ha diverses raons per les quals es tria el format de gamificació per desenvolupar l'activitat inaugural per a la seqüència didàctica *Relats del Discmón*. Primerament, partim de la premissa que el joc és una de les constants de la vida cultural general, una de les mostres més primitives d'humanitat, tal i com ens recorda Xavier Ruiz (2013), a la qual cal tornar sempre, de manera més o menys sofisticada. Considerem açò, conjuntament amb què la instauració d'un sistema lúdic i amb normes, amb un objectiu o guany final, afavoreix el comportament que desitgem obtindre de l'alumnat; és a dir, estimularà la motivació i la participació d'aquest.

La psicologia cognitiva ens recorda que, pel que fa a l'educació, la motivació de l'alumnat és una qüestió complexa, travessada per multiplicitat de factors personals, socials i contextuais (Vidal-Abarca, García Ros, Pérez Fernández; 2010). Tanmateix, podem considerar que un factor que pot millorar aquesta implicació i motivació és la coneixença per

part dels alumnes que les seues tasques segueixen un propòsit i, per aconseguir-ho, cal proporcionar a l'alumnat directrius i objectius clars. En aquest sentit, la gamificació s'ajusta molt favorablement a aquestes finalitats.

Tenint en compte les raons humanístiques i utilitàries per triar fer ús d'un format lúdic, el propòsit d'aquesta incorporació *gamificativa* consisteix, així, a enriquir l'experiència educativa i estimular la motivació dels participants al joc (Deterding, O'Hara, Sicart, Dixon, Nackle, 2011; citats a Pascuas Rengifo, Vargas Jara, Muñoz Zapata, 2017). A més, en alineació amb els objectius d'investigació d'aquest treball, es considera per part de la investigació que un joc de rol és un element que despertarà major atracció i curiositat entre l'alumnat de l'estudi cap al *Discmón*.

Cal, a més, incidir en les particularitats del joc de rol i la gimcana com a modalitats de gamificació concretes.

El joc de rol (*role-playing game*, o RPG) és una modalitat de joc que sorgeix primerament a l'àmbit dels jocs de taula. En concret, és a partir del famós *Dungeons & Dragons* (D&D) (Gygax & Arneson, 1974) que s'instaura la cultura dels jocs de rol, la qual després s'estendrà al terreny dels videojocs (Ntokos, 2019). Els jocs de rol ens ofereixen un univers (el qual comunament pertany al gènere de la fantasia), en el qual normalment té lloc una o diverses línies argumentals i una sèrie de personatges protagonistes; el mecanisme bàsic d'aquest tipus de jocs consisteix, per tant, en adoptar un personatge i convertir-nos en ell (allò que en l'argot s'anomena *rolejar*). El períple d'aquest personatge segueix una estructura de desenvolupament personal i superació d'obstacles. Aquest *roleig* o interpretació es basa en prendre les decisions d'aquest personatge en funció dels fets que li succeeixen (narrats pel moderador de la història, anomenat *màster*), la qual cosa té efecte sobre el desenvolupament de la història.

Si quan parlàvem dels beneficis de la gamificació en termes generals podíem convocar el seu foment de la participació, la motivació i dels vincles amb l'entorn social, és fàcilment imaginable que el format de joc de rol o RPG ens aporta el mateix, amb nous d'afegit. Pablo Giménez (2003) els recopila succintament: «permite acceder al conocimiento de forma significativa, (...) útil para memorizar, (...), mejorar el empleo del cálculo mental (...), promoción de la lectura como medio lúdico y recreativo (...), gran riqueza de vocabulario» (citada a 2010, Grande de Prado i Abella García).

Cal parar atenció sobre la qüestió citada del càlcul mental, doncs hem de relacionar-la amb la metodologia de gimcana que incorporem a la gamificació de *Relats del Discmón*. Tot i que l'estructura i mecanisme bàsica d'aquesta sessió constitueix un joc de rol, a aquesta també s'hi afegix la metodologia de la gimcana, pel que fa als aspectes de la progressió dels escenaris i la consecució de l'objectiu final.

En un joc de rol, aquest haguera estat un procés complicat, consistent en un cúmul dels anomenats punts d'experiència (XP), a més de l'exploració i coneixença de molts altres personatges i ambients. Com aquesta és una gamificació que es produeix en una única hora de classe, aquesta superació d'obstacles es tradueix en l'agilitat pròpia de les gimcanes. El

mecanisme d'aquesta modalitat de joc es redueix a superar proves que poden ser de tipus físic o mental, en el procés de les quals es pretén motivar els participants i fomentar valors com la solidaritat, la col·laboració o el treball en grup (Rodríguez Marín, F.; Fernández Arroyo, J.; Vidal Piñero, S.; Noguera Ruiz, P.; Cortes Guillén, I.; Amaya Gómez, I., 2013).

4. Marc metodològic

“Never promise to do the possible. Anyone could do the possible. You should promise to do the impossible, because sometimes the impossible was possible, if you could find the right way, and at least you could often extend the limits of the possible. And if you failed, well, it had been impossible”

—*Going Postal* (2004), Terry Pratchett

4.1 Disseny de l'estudi

4.1.1 Introducció: aspectes bàsics

Allò primer que cal assenyalar és que aquest estudi es desenvolupa en forma d'investigació-acció, la qual adquireix la forma d'un estudi de cas; en concret, l'experiència d'una seqüència didàctica duta a terme amb alumnat de 1r d'ESO. Tenen lloc una sèrie de raons per les quals s'ha triat aquest format en concret.

La investigació-acció és un mètode de recerca plantejat a partir de la identificació d'un problema, d'un interès o d'una intuïció de possible millora inherents al grup amb el qual es treballa. Segons John Elliott, responsable d'algunes de les aportacions més importants a aquesta matèria, l'acció es pot vertebrar a partir de quelcom identificat com a «problemàtic», «contingent» o «prescriptiu» (1990: 24). És evident, per tant, que la persona encarregada de la investigació assumeix en doble rol en la seua tasca: la identificació i recerca, però també la iniciativa i orquestració de l'anomenada acció.

En aquest cas, l'espurna hipotèticament problemàtica que encetà la investigació-acció consistia més bé en un entrecruament de factors que en un fet assenyalable: s'ha parlat prèviament d'un interès fervorós pel *Discmón* pratchettià, el qual ens hauria motivat a dur a terme aquesta tasca en molts altres contextos. A banda d'això, altre element que hi col·laborava fou la potència acadèmica de l'aula que protagonitza aquesta experiència, la qual donava l'espai per dur a terme activitats d'ampliació. Aquest fet, però, contrastava amb la seua aparent manca d'interès per les tasques creatives. Així doncs, es van alinear aquestes observacions amb els objectius d'investigació per posar en marxa aquesta investigació-acció.

Partim, per tant, d'una àrea de treball enormement específica. Aquesta és la qüestió essencial de la investigació-acció, la total dependència en el problema concret per a la seua formulació i desplegament, ja que «está enteramente determinada por la naturaleza del objeto o fenómeno que se va a estudiar» (Miguélez, 2000).

La realitat sobre la qual es vertebra la investigació-acció fa que aquest estudi es desplegue en forma d'un estudi de cas, segons Elliott (1990: 25): «una teoria naturalista en forma narrativa». Concloem, així, que la naturalesa i condició d'aquest Treball de Fi de Màster mai es realitza des d'un moviment vertical de la teoria a la pràctica. És la nostra pràctica, duta a terme dins un *microcontext*, aquella que, en tot cas, possibilita una teorització.

És aquest moviment de pràctica cap a la teoria el tret distintiu de les seqüències didàctiques, la modalitat de projecte triada per a aquesta experiència educativa. La seqüència didàctica és un seguit d'activitats, les quals estan correlacionades entre elles amb lògica consecutiva i lineal, la qual dona lloc a la realització d'un producte final. Propostes com la seqüència didàctica suposen una oportunitat d'innovació educativa ja que, com s'ha indicat abans, es fonamenten en l'acció; demanen que l'estudiant realitze coses, «no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento» (Díaz-Barriga, 2013).

La seqüència didàctica és un format ideal per treballar continguts com el *Discmón*, comunament desconegut per a l'alumnat mitjà, i dotat d'una complexitat considerable. Aquesta ens permet assajar els diferents accessos que es poden assajar envers l'univers literari de Pratchett, com són el lúdic, el lector o el creatiu, i que tots es puguen veure reflectits, en major o menor mesura, en la creació d'un producte final.

A més, aquest és un format que, com ha assenyalat Anna Camps (1994), és d'una gran rendibilitat com a instrument de recerca, doncs es tracta d'un format capaç de contenir totes les complexitats i particularitats que comporta un estudi de cas.

Pel que fa a la vessant d'investigació de l'anomenada investigació-acció, aquesta es duu a terme en format mixt, a partir de diferents instruments de recollida de dades (l'observació directa, l'enregistrament d'àudio i el post-test), mitjançant els quals s'executa una recopilació de dades tant de caire quantitatiu com qualitatiu; és a dir, mixta. S'ha vessat molta tinta a favor d'aquesta modalitat d'investigació; per la nostra banda, ens limitarem a citar Hernández, Fernández i Baptista, que assenyalen que els dissenys mixtos representen el més alt grau d'integració o combinació entre els enfocaments qualitatiu i quantitatiu (2003).

Més endavant, a l'apartat 7, s'aclariran profusament el tipus de dades obtingudes.

4.2 *Les fases del projecte d'investigació*

4.2.1 *Introducció*

El procés de planejament d'una seqüència didàctica és, com ens recorda Díaz-Barriga a *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica* (2013, UNAM), de tipus dinàmic, «donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí» (2013: 2). És per eixa raó que el procés de construcció i investigació de la seqüència didàctica *Relats del Discmón* s'alterna constantment entre la planificació, la realització, i l'avaluació, de manera que existeix una retroacció constant entre les fases d'investigació.

El principal tret definitori de les seqüències didàctiques és la seua immediatesa, en la qual adquireixen ple sentit; és una vulnerabilitat que alhora es tradueix en una fortalesa. És, així doncs, un procés d'enriquiment profund, consistent en la clàssica lògica de l'assaig-error.

4.2.2 Diagnòstic de la situació (setmanes prèvies)

L'aula de 1r d'ESO E, com s'ha explicat anteriorment, està constituïda per desset xiquets de dotze i tretze anys, pertanyents a la línia PEV, als quals la investigadora va poder conèixer des del dia 11 de gener de 2021, quasi dos mesos abans de la celebració d'aquesta seqüència didàctica. Durant aquesta experiència, es va poder testimoniar l'alt nivell acadèmic de la classe, a més de la resta de les seues virtuts com a grup, com eren l'alta participació, el seu compromís acadèmic, o la seua fluïdesa en valencià.

Aquest potencial permetia dur a terme activitats d'ampliació amb el grup, sense la preocupació per dur a terme activitats de reforç sobre alguna mancança. Aquesta ampliació sovint tenia un enfocament especial en allò creatiu, un tret sobre el qual la tutora del grup estava interessada en insistir. Amb anterioritat, durant el període de pràctiques, s'havien dut a terme altres tasques de creativitat a l'aula (com, per exemple, la creació d'un llibret de versos), a partir de les quals la tutora havia inferit que el grup, en general, mancava d'una certa "frescor" creativa (que podríem titllar d'una imaginació limitada, a més de poca espontaneïtat i vivesa escriptural).

Amb interès per indagar en aquest peculiar tret i poder, en certa forma, desmentir-lo, es va plantejar l'ús del *Discmón* com a font i matèria base d'aquesta experiència educativa, considerat ben interessant des d'un punt de vista creatiu per a l'alumnat de primer curs de secundària, el qual es troba a les portes de l'adolescència i posseeix un gust encès per les ficcions (entre les quals destaca notablement la fantàstica, com a reclam d'interès per al públic jove).

4.2.3 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 1

L'activitat primera de la seqüència didàctica consisteix en la gamificació *Benvinguda al Discmón*, la qual ocupa la integritat de la Sessió 1. Es planteja com una combinació entre joc de rol i gimcana, i el seu material d'inspiració és l'argument de la novel·la *Guàrdies! Guàrdies!* (2020, Mai Més). Fortament inspirada per la metodologia activa, aquesta sessió es planteja com una introducció al *Discmón* lúdica i quasi festiva, la qual s'uneix a l'estela dels tallers d'animació lectora i la seua intenció de despertar curiositat per un material literari concret, com és en aquest cas el *Discmón*.

Com aquesta activitat dona començament a l'experiència *Relats del Discmón*, és la que es pot beneficiar en grau major de la manca d'expectació de l'alumnat, però alhora s'exposa amb major risc a la immediatesa i la possibilitat d'errors i manques de càlcul. El seu planejament és, per tant, curós i detallista. El mecanisme i el contingut dels jocs de rol sol ésser molt intricat, tot i que en aquest cas es simplifica generosament, amb tal d'adaptar-se a les condicions de la sessió.

La preparació d'aquesta primera activitat ocupa l'espai de temps d'una setmana, i la seua prioritat es situa en crear un joc divertit i enganxós, el qual puga despertar la participació alhora que l'escolta i interès per part de l'alumnat.

Durant la seua materialització, de la qual la investigadora s'encarrega integralment, s'incorporen els següents elements del joc de rol: un univers de caire fantàstic com és el

Discmón, el qual es dona a conèixer mitjançant una narració oral, un personatge el qual l'alumnat ha de *rolejar* (o interpretar) amb unes característiques que tenen incidència sobre l'argument, i una línia argumental lineal, poblada de diversos personatges i obstacles, a la fi de la qual s'assoleix un objectiu i es finalitza l'aventura.

El mecanisme de progressió i superació d'obstacles no segueix, emperò, la forma clàssica dels jocs de rol (on es fa ús de punts d'experiència o encanteris), sinó que es simplifica, de la mà d'una proposta de proves similars al passatemp (sopa de lletres, preguntes de tipus *trivia*, anagrama, laberint), segons la modalitat de la gimcana.

Es preparen dues fitxes per dur a terme la gamificació: una per a la màster i altra per als participants a *Benvinguda al Discmón*, una còpia física de la qual es proporciona a cada alumne. La fitxa de la màster està composta per les diferents narracions que aquesta ha de llegir oralment, les quals són de la seua autoria, tot i que inspirades en els escenaris i personatges presents a *Guàrdies! Guàrdies!*

A la fitxa dissenyada per als participants, anomenada fitxa de joc, es redacta un apartat d'instruccions, on s'explica el mecanisme bàsic de *Benvinguts al Discmón* i les característiques del personatge que serà *rolejat* per tota la classe, a més d'incloure imatges que il·lustren l'aparença primordial de l'univers. A continuació, s'inclou la mateixa introducció, a la manera d'un pròleg novel·lesc, que la màster llegeix de la seua fitxa de màster. La narració de la resta d'escenaris, tanmateix, no serà reproduïda integralment a la fitxa de joc, amb la intenció que l'alumnat dedique esforç a l'escolta activa i la visualització creativa. La resta de la fitxa està constituïda per les activitats tipus gimcana que cada alumne haurà de resoldre per la seua banda, les quals també són d'autoria pròpia de la màster, triades segons un criteri d'estímul d'agilitat mental, creativitat i recerca de recursos, com són les proves de caire de passatemp.

El darrer material dissenyat per la investigadora, emprat a la gamificació *Benvinguda al Discmón*, és el PowerPoint utilitzat per il·lustrar els escenaris que es narren durant l'aventura de rol, a més de l'aparença d'alguns dels personatges.

La tria que finalitza la preparació és la de la música emprada durant la narració, de tipus ambiental i obtinguda d'Internet.

4.2.4 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 2

El taller de lectura es planteja com una immersió directa al *Discmón*, petjada inapel·lable per assolir els objectius referents a la coneixença que l'alumnat ha de construir de l'univers pratchettià; també ho és per poder tenir un millor rendiment al taller d'escriptura i producte final.

No requereix de la preparació material i creativa que demanava la sessió primera. La tria del material que compon el dossier de lectura respon a una decisió orientada per dos factors principals: *Igualtat de ritus* és l'únic dels dos llibres editats en català de la saga del *Discmón* en el moment, al costat de *Guàrdies! Guàrdies!*, fet que limita enormement la tria. La raó per la qual aquesta novel·la s'escull en comptes de l'altra rau en una qüestió de

practicitat i adequació temàtica; l'argument té començament en un sol escenari i amb una protagonista definida, per oposició a *Guàrdies! Guàrdies!*, de major complexitat de forma i contingut.

A més, la protagonista respon a un arc de personatge i argumental que es correspon amb molts dels esquemes de la literatura infantil i juvenil (que, alhora, troben el seu origen en els tòpics del *Bildungsroman*), com són la crisi d'identitat o les relacions familiars; qüestió que la dota d'un interès especial per al públic d'aquesta seqüència.

La preparació del dossier de lectura es basa en un escaneig de les pàgines 7 a 39 de l'edició d'*Igualtat de ritus* de l'editorial Mai Més (2020, Barcelona), el qual es fotocopia amb tal de proporcionar una còpia física a cada alumne. A més, es prepara una música ambiental per al taller de lectura, obtinguda, com a la sessió de gamificació, d'Internet.

4.2.5 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 3

La conversa literària i la seua preparació es determina fortament per la retroacció provinent dels alumnes durant les sessions anteriors, tot i que primordialment de l'última. La investigadora es centra sobre les qüestions al voltant de l'univers pratchettià i de la lectura d'*Igualtat de ritus* que han resultat més cridaneres per a l'alumnat, manifestades durant la cloenda del joc de rol i el taller de lectura, alhora que aquelles que es considera que poden resultar d'interès general i sobre les quals val la pena incidir.

Amb aquesta intenció, i amb una lleugera inspiració pel mètode *Dime* de conversa literària (Chambers, 2007), es planteja una sessió dotada d'una gran flexibilitat, amb tres grans blocs temàtics de preguntes: (1) la màgia i la fantasia al *Discmón*, (2) les diferències entre mags i bruixes, i (3) la problemàtica de la protagonista.

Pel que fa a la resta, la sessió es planteja com si d'una tutoria d'iguals o un club de lectura es tractés; es prima el diàleg i intercanvi d'opinions i observacions, i la investigadora exerceix un rol de moderació.

4.2.6 Desenvolupament del pla d'acció de la sessió 4

El taller d'escriptura que configura la sessió 4, predecessor més important de la producció final, és el moment de la seqüència didàctica on es demana major producció activa per part de l'alumnat. El rol de la investigadora és de moderadora i, en certa manera, de comentarista, doncs les petites produccions textuais que es vagen produint comptaran amb certa retroacció per part d'aquesta i, si escau, dels companys.

Aquest segueix l'estructura bàsica dels tallers per consignes, modalitat inspirada en el mètode de tallers d'escriptura descrit per Silvia Adela Kohan a *Taller de escriptura: el método* (2004, Alba). Es tria aquest format de taller per diverses raons: la primera respon a què les consignes atorguen un sentit de linealitat ascendent en termes de dificultat (des de la consigna més espontània i senzilla, fins la més madurada), i açò alleugereix el ritme i dinàmica d'un taller, en un exercici de desinhibició progressiva; per altra banda, s'ha defensat que directrius tan, en principi, limitants com unes consignes, són clau per despertar la imaginació (Álvarez Rodríguez, 2013). Una darrera raó és que aquesta dinàmica, respectuosa amb els ritmes de la

desinhibició, suposa un esquema més natural i orgànic cap a la creació del text de la producció final.

Donat que el taller de lectura (sessió 2) i la conversa literària (sessió 3) versaren sobre una protagonista determinada —Eskarina—, es decideix enfocar el taller d'escriptura sobre la construcció d'aquest personatge, aquesta vegada sota els criteris de l'alumnat. Aquest enfocament també respon a les qüestions explicitades al marc teòric sobre la importància de la literatura fantàstica com a plataforma de problemes d'identitat propis de la primera adolescència.

Tenint en compte aquests factors, es formulen tres consignes bàsiques, en ordre ascendent de dificultat i maduresa creativa, explicitades a l'apartat 6. Amb la intenció de posar en focus en la construcció de personatge, la investigadora fa èmfasi, durant les dues darreres consignes, en el treball de dos elements literaris que permeten una construcció madurada de personatge, i que apareixen a la novel·la *Igualtat de ritus*: el diàleg i el monòleg intern.

S'atorga un temps determinat per a la realització de cadascuna de les consignes (deu minuts per la primera i vint per a les dues següents), tenint en compte que la sessió consta d'1 hora i 30 minuts. La resta de temps es dedicarà a la lectura i comentari conjunt dels textos.

Els materials emprats a aquesta sessió són una presentació en PowerPoint, preparada per la investigadora, a més d'una música ambiental extreta d'Internet, com les anteriors.

4.2.7 Desenvolupament del pla d'acció de la comanda de deures (producte final) i de la seua rúbrica d'avaluació

Si tenim en compte que al taller de narrativa es proposaren unes consignes al respecte de la descripció i aprofundiment del personatge d'Eskarina, és per tant evident que el producte final s'ha de formular com a continuació natural d'aquest treball. Però no només representa el producte final el seguiment del taller d'escriptura, sinó també del de lectura: la comanda consisteix en resseguir els últims esdeveniments que es llegiren al taller de lectura i alhora acompanyar-los del treball de personatge fet a la sessió 4.

D'aquesta manera, tot i que el producte final és aparentment el fruit directe de l'exercici realitzat al taller d'escriptura, amb aquesta comanda es demostra que tots els aprenentatges que es donen al llarg de la seqüència veuen la llum en l'activitat final. Per suposat, s'aclareix a l'alumnat que elements del *Discmón* vistos durant el joc de rol, o reflexions formulades a la conversa literària, són perfectament vàlids per ésser inclosos al seu text final.

Aquestes instruccions es compilen a un document que la tutora puja al blog de la classe, anteriorment utilitzat per proporcionar el dossier de lectura.

Amb la intenció d'avaluar aquests trets especificats, es formula una rúbrica d'avaluació que dona cabuda a elements treballats exhaustivament al taller (la construcció del personatge [2 punts] i la incorporació concreta d'un diàleg i un monòleg intern [1 punt]),

ahora que valora elements textuais bàsics i extensibles a la valoració de tot producte escrit, com l'ortografia [1 punt] i la cohesió, coherència i adequació [2 punts]. Darrerament, s'ha de contemplar la bona fruïció de tots aquests elements, manifestada en el to narratiu [2'5 punts] i la creativitat [1 punt].

4.2.8 Preparació del post-test

Com havíem assenyalat prèviament, l'ús del post-test com a eina de recollida de dades resulta essencial per conèixer l'assoliment dels nostres objectius didàctics i d'investigació. Aquest qüestionari es crea a partir de la composició de tres seccions: I. Gustos i aficions, II. Expressió i representació i III. Activitats del *Discmón*. Aquesta suposa un gresol de dades de tipus quantitatiu i qualitatiu amb tal d'elaborar un retrat de la seqüència didàctica tan útil com siga possible.

Les dues primeres seccions es dissenyen amb la finalitat d'aprofundir en l'alumnat del nostre estudi de cas. Si tenim una consciència profunda de les seues condicions, això ens permetrà interpretar les dades recollides amb major precisió. Les preguntes de la secció I s'interessen per les seues aficions i la seua relació particular amb la lectura i l'escriptura; així, a partir de les respostes obtingudes, es pot crear un perfil mitjà de l'alumnat com a lectors i escriptors actuals i posar-lo en relació, com diem, amb les dades.

La segona secció se centra en la relació de l'alumnat amb la seua creativitat i autoconcepte; d'aquesta manera, es pretenen extreure una sèrie de conclusions sobre l'adequació d'un enfocament creatiu i les metodologies actives a la nostra aula, i podrem valorar més consegüentment el rendiment creatiu manifestat a la producció final.

Darrerament, la secció tercera és tal vegada la més essencial, doncs aquesta es formula amb la pretensió de conèixer la impressió i efecte de la seqüència didàctica en l'alumnat. A partir de les seues valoracions, que es demanen de manera eminentment quantitativa, es podrà elaborar un retrat amb pretensions d'objectivitat sobre allò que ha funcionat millor a la seqüència.

4.3 Instruments de recollida de dades

4.3.1 L'observació personal

L'observació directa és l'eina primitiva que fonamenta la recollida de dades. La investigadora, al veure's immersa en una investigació-acció, molt poc freqüentment pot recórrer a instruments d' anotació per plasmar les seues observacions i comentaris. Així doncs, la majoria dels comentaris plasmats a l'apartat 7 provenen d'aquesta font. Aquesta és una dada de caire purament qualitatiu.

4.3.2 Enregistrament d'àudio

Aquesta eina s'empra en els moments quan les intervencions de l'alumnat necessiten ésser reproduïdes literalment, donat el seu valor dins de la sessió (per exemple, les seues intervencions durant la conversa literària). Aquests enregistrament es transcriuen posteriorment, i apareixen a l'apartat d'Annexos. Evidentment, es tracta de dades de tipus qualitatiu.

4.3.3 Anotacions sobre els deures de narrativa i qualificacions a partir de la rúbrica d'avaluació

Aquests són els instruments que ens permeten plasmar les qualificacions extraïbles d'aquesta seqüència didàctica. Aquestes qualificacions no només ens proporcionen informació el nivell acadèmic de l'estudiantat, reflectit en la seua expressió escrita, sinó també la relació que han establert amb el Discmón al llarg de la seqüència i la seua interiorització d'aquest. Les qualificacions ens mostren, per tant, les seues capacitats de creativitat i atenció.

Aquest instrument de recollida de dades és de disseny mixt, doncs ofereix dades tant quantificables com qualificables.

4.3.4 Post-test

L'eina del post-test és la que ens permet mesurar amb major èxit la bona acollida d'aquesta experiència educativa, les seues mancances, i alhora ens dona pistes sobre les seues possibilitats futures. Aquesta, a més, es proposa recollir informació sobre els valors i habilitats de l'alumnat plasmables a la seqüència i, per tant, si aquests s'han vist reflectits (com l'afició per la lectura, l'escriptura, la creativitat, els referents de ficció...).

De nou, aquesta és també una eina de recollida de dades de tipus mixt, ja que les dades que abasta són de caire quantificable alhora que qualificable.

5. El context escolar de la investigació

“It was nice to hear the voices of little children at play, provided you took care to be far enough away not to hear what they were actually saying”

—*Hogfather* (1996), Terry Pratchett

5.1 El centre

El centre escolar on es produeix aquesta investigació és un IES de titularitat pública de la ciutat de València; en concret, aquest es troba al nord-est de la ciutat. Es tracta d'un institut en funcionament des de la dècada dels vuitanta, amb 634 alumnes matriculats, i endinsat en una zona urbana caracteritzada pel seu patrimoni històric.

A aquest barri predomina un estrat socioeconòmic de classe treballadora i mitjana, dins del qual es duen a terme, principalment, activitats laborals adscrites al sector terciari. Aquesta condició social i econòmica troba continuïtat en la realitat social de l'institut, en el qual, a més, un 17% de l'alumnat és estranger (21% a l'ESO), segons el darrer Projecte Educatiu de Centre (revisat per última vegada al novembre de 2020).

Aquest document també arreplega com l'amplíssima majoria del cos estudiantil té com a llengua primera o d'ús principal el castellà (un 85% estimat). Quant a l'aspecte acadèmic, la tercera part de l'estudiantat mostra escàs interès pels estudis, i es detecta que un 15% d'aquest compta al darrere amb una problemàtica familiar que dificulta el seu rendiment acadèmic. Al següent subapartat comentarem la correspondència entre les dades generals comentades de l'IES i les de l'aula de l'estudi de cas.

Darrerament, és inevitable esmentar com la situació de crisi sanitària generada pel COVID-19 afectà l'organització del centre escolar i cadascun dels seus alumnes, doncs provocà alteracions de gran calat. Aquestes consistien, primerament, en desdoblar les aules en grups més petits, i fer que aquests subgrups assistiren a classe en dies alternats. D'aquesta manera, per exemple, un grup com 3r ESO A esdevenia 3r ESO A1 i 3r ESO A2; A1 assistia dilluns, dimecres i divendres, i A2 dimarts i dijous. A la setmana següent, es feia a l'inrevés. Açò es donava amb tots els cursos excepte amb 1r d'ESO i 2n de Batxillerat, els quals assistien tots els dies de la setmana.

A aquest model de semipresencialitat no s'hi afegia, tanmateix, un seguiment *online*; les hores passades a casa es traduïen en treball autònom, el qual es supervisava normalment pel professorat mitjançant eines TIC com aplicacions de missatgeria instantània o el correu electrònic. A aquestes condicions de treball hem d'afegir en consideració l'atmosfera a l'institut i les aules caracteritzada per la manca d'activitats, d'excursions, de socialització en condicions normals. Les aules havien de respectar també aquestes mesures de distanciament, sense possibilitat de treballar per petits grups o eixir a la pissarra, a banda d'estar constantment ventilades.

Llavors, no resulta difícil d'imaginar com tots aquests condicionants donaren lloc a un any acadèmic extraordinàriament tranquil, i a partir d'aquesta tranquil·litat, poc motivador i, per a molts alumnes, directament depriment.

5.2 L'aula de l'estudi de cas

Resseguint amb la qüestió de com el COVID-19 afectà l'IES, podem apreciar com a l'aula del nostre estudi de cas aquest imprimia un ambient de concentració i tranquil·litat major que en condicions normals. Tot i que alguns dels alumnes eren d'una tendència més nerviosa i activa, el distanciament i la impossibilitat de retirar-se del seient per a dirigir-se a un altre lloc de la classe tenia un efecte naturalment calmant.

Encara així, hem de reconèixer la bona disposició per part de l'alumnat, doncs, amb excepció d'un parell de casos, "poc motivador" no és un qualificatiu que es puga emprar amb aquest grup. 1r d'ESO E, compostat per 17 alumnes (11 xiquets i 6 xiquetes) era una aula que gaudia d'un gran rendiment i potencial acadèmic. Només 3 alumnes de 17 havien suspès més d'una assignatura el trimestre anterior, com a dada il·lustrativa del seu nivell.

Es tractava d'un grup pertanyent a la línia PEV (comunament anomenada línia en valencià); tot i que no es van recollir dades sobre el seu ús del valencià o si cap dels alumnes la tenia com a llengua primera, allò cert és que la llengua utilitzada per parlar entre ells era el castellà en la totalitat de les vegades, malgrat pertànyer a aquesta línia d'ensenyament.

A més, el grup mostrava bastant homogeneïtat ètnica i cultural; només dos alumnes eren estrangers (de nacionalitats índia i ucraïnesa), en comparació amb la multiculturalitat de la qual gaudeix l'institut.

El context on tingué lloc la investigació-acció no fou l'assignatura de Valencià: Llengua i literatura, sinó l'anomenat Àmbit Sociolingüístic, que havia entrat en funcionament l'any escolar 2020/2021. Aquest abasta les hores que abans haurien sigut de les assignatures Castellà, Valencià i Ciències Socials, com a proposta d'integració i horitzontalització de continguts; així, teníem 9 hores setmanals de docència. La nostra aula d'estudi de cas era, a més, la tutoritzada per part de la professora, fet que significava que també comptàvem amb una sessió de tutoria de 55 minuts setmanals. Al remat, 10 eren les hores que passàvem setmanalment amb el grup, les quals es traduïen en un acompanyament i coneixença molt propers.

La metodologia emprada per la tutora i docent (M) a l'Àmbit Sociolingüístic consistia en un foment dels projectes i els treballs creatius a casa, i de participació i motivació a l'aula, amb ús de recursos audiovisuals. Es tractava d'un perfil de docent que sempre havia rebutjat recursos habituals com enviar deures que consistien en realitzar exercicis del llibre de text; tot i així, la implantació de l'Àmbit amb la conseqüent inclusió d'uns continguts (aquells relacionats amb les ciències socials) que no eren del seu camp de domini (ja que M havia estat sempre professora de Valencià) l'obligaren a adquirir una vessant més tradicional.

D'aquesta manera, el context des del qual es partia per a la realització de la seqüència *Relats del Discmón* era molt favorable, ja que es tractava d'un alumnat centrat i amb bon

rendiment, acostumat al treball autònom i de caire creatiu. L'acompanyament de la docent tutora fou recolzador en tot moment, fet que permeté la bona fluïdesa de tota l'experiència educativa, com més endavant es descriurà.

6. La seqüència didàctica *Relats del Discmón*

“He enjoyed reading and writing. He liked words. Words didn't shout or make loud noises, which pretty much defined the rest of his family. They didn't involve getting muddy in the freezing cold. They didn't hunt inoffensive animals, either. They did what he told them to. So, he'd said, he wanted to write”

—*The Truth* (2000), Terry Pratchett

6.1 Objectius didàctics generals

La seqüència didàctica *Relats del Discmón* es defineix, com ja hem mencionat anteriorment, com a acció de caire didàctic alhora que investigador. La seua intenció des del punt de vista didàctic s'emmarca parcialment en el currículum d'educació secundària desglossat al Decret 87/2015 i els objectius i competències que allà s'especifiquen (sobretot, en relació amb els blocs “Escoltar i parlar”, “Llegir i escriure” i “Educació literària”). En farem referència a la graella-resum de la seqüència didàctica, inclosa més avall, la qual està dissenyada segons aquests criteris oficials.

Alhora, però, aquesta investigació-acció transgredeix i amplia aquests objectius i competències de caire oficial. La nostra formulació personal dels objectius didàctics generals de la seqüència *Relats del Discmón* és, així doncs, la següent:

- Conèixer el *Discmón* i apreciar els seus trets literaris
- Desenvolupar les competències de lectura i escriptura
- Desenvolupar les competències de parla oral
- Reforçar la cohesió social del grup
- Practicar la reflexió, el pensament crític i la creativitat a través de la literatura

A continuació, inferirem en cadascuna de les sessions i el seu plantejament formal, a més dels seus objectius específics.

6.2 Seqüència d'activitats: descripció i objectius de cada sessió

6.2.1. Sessió 1: Joc de rol “Benvinguda al Discmón”

La primera sessió, amb una durada de 55 minuts, té començament amb l'entrada de la investigadora participant a classe, qui envaeix l'aula de l'ambient propici per a la celebració d'un joc de rol: preparació de llum tènue i música ambiental, mentre anuncia les activitats que s'aveïnaran durant la seqüència didàctica.

La investigadora participant explica que aquesta és la primera entrada al *Discmón*, la qual ve en forma de joc de rol, imitant l'estil del RPG (*role-playing game*). D'aquesta manera, un cop explicades les característiques i instruccions del joc, i havent resolt qualsevol

dubte que hagen pogut tindre els alumnes, el joc té començament i la investigadora participant adquireix el rol de màster.

La narració comença amb una introducció ambiental i la projecció d'unes imatges que ajuden a visualitzar les característiques de l'univers. Un cop l'aula s'ha vist endinsada al *Discmón*, comença a tindre lloc l'aventura, la qual és narrada oralment per la màster. Aquesta està encapçalada per una introducció, a la qual ressegueixen cinc escenaris i que es finalitza en un escenari final. Durant la narració de la màster, no està permès interrompre ni fer preguntes; aquestes s'han de fer després de cada escenari.

D'aquesta aventura, cada alumne en forma part de la mà de la seua fitxa del joc. L'ús d'aquesta fitxa es dona quan s'han de realitzar les proves presents a l'aventura, de tipus gimcana, les quals es troben al final de cadascun dels escenaris. D'aquesta manera, amb la vinguda de cada prova, l'alumnat ha d'obrir la fitxa per la pàgina on es troba aquesta.

Les proves (una sopa de lletres, unes preguntes tipus *trivia*, un anagrama i un laberint) es resolen de manera individual alhora que participativa i tenen un límit de temps; en funció de la dificultat, entre dos i cinc minuts. Com tot l'alumnat juga des de la perspectiva d'un mateix personatge, tenen el dret de col·laborar entre ells, tot i que sempre de manera ordenada i pacífica. No hi ha premis per aquells qui resolen la prova de manera més ràpida, més enllà del reconeixement de la màster.

El joc acaba amb la resolució de la prova de l'escenari 5, la qual es veu resseguida per la narració del final de l'aventura, amb la seua música pertinent.

Del temps que haja pogut restar de la sessió, se'n fa ús fent un col·loqui general sobre les impressions del joc i els dubtes que hagen pogut sorgir durant la narració i la resolució de proves. També serveix per recapitular els elements del *Discmón* que han aparegut al joc i donar les seues opinions sobre aquests.

Els objectius didàctics específics d'aquesta sessió són:

- Entrenar l'escolta activa
- Estimular l'atenció i la visualització creativa
- Posar en pràctica l'agilitat mental
- Reforçar la cohesió social amb el grup
- Conèixer els aspectes bàsics del *Discmón*

6.2.2. Sessió 2: Taller de lectura “Igualtat de ritus”

Per a dur a terme el taller de lectura, es fa servir 1 hora i mitja. Aquesta sessió consisteix en una lectura conjunta de les primeres 32 pàgines (en concret, de la 7 a la 39) de la novel·la *Igualtat de ritus*, de Terry Pratchett (ed. Mai Més, 2020).

El propòsit d'aquesta sessió és accedir al *Discmón* a través de la seua font original, fet que suposarà el punt d'inflexió de la seqüència didàctica. Es donen a conèixer els elements literaris que després donaran suport a la resta d'activitats plantejades; per tant, allò més important és assegurar la seua bona interiorització i comprensió durant la lectura. A més, la història presenta un personatge infantil en un descobriment de la seua pròpia identitat, una maga jove anomenada Eskarina, la qual cosa constitueix un element adient i d'interès per treballar amb alumnat pre-adolescent.

De la mateixa manera que en l'activitat anterior, es fa servir música ambiental per facilitar l'endinsament lector, tot i que aquesta vegada la lectura oral la realitza l'alumnat i no la investigadora participant. Cada alumne llegeix una o dues pàgines, en funció de la seua apetència, i cada dues pàgines es fa una breu pausa per resoldre dubtes de vocabulari i sobre els fets que estan tenint lloc a la novel·la. Aquestes petites pauses també es podran fer servir per intentar endevinar allò que passarà després a la novel·la.

Els objectius didàctics específics d'aquesta sessió són:

- Aprofundir en la coneixença del *Discmón*
- Desenvolupar la competència lectora
- Estimular l'escolta activa
- Posar en pràctica la lectura en veu alta
- Estimular l'atenció i la visualització creativa

6.2.3. Sessió 3: *Conversa literària*

De la mà d'una bateria de preguntes provisional, la investigadora fa ús d'una sessió de 55 minuts per celebrar una conversa literària amb l'alumnat respecte a la lectura del dia anterior. Aquesta conversa està plantejada des de la informalitat i l'espontaneïtat, doncs l'únic recurs emprat per la investigadora s'utilitza de manera molt flexible. La temàtica d'aquestes preguntes primerenques gira entorn als trets fantàstics que apareixen al *Discmón* (com modula els elements del gènere fantàstic) i les diferències entre les bruixes i els bruixots.

El rol de la investigadora és de moderadora, com si d'un club de lectura es tractés; per això, un cop planteja alguns dels temes mencionats que podia suggerir la lectura, donarà pas a les intervencions, les quals hauran de ser moderades també en termes de llargària. La intenció principal de la conversa literària és estimular la participació del major nombre d'alumnat possible alhora que arribar junts a les reflexions més madurades i interessants que es puguin fer al respecte de la lectura.

Els objectius didàctics específics d'aquesta sessió són:

- Desenvolupar el pensament reflexiu
- Apreciar els trets literaris del *Discmón*

- Posar en pràctica l'ús oral de la llengua
- Estimular l'escolta activa
- Reforçar la cohesió social amb el grup

6.2.4. Sessió 4: Taller d'escriptura narrativa “Construïm la nostra Eskarina”

Aquesta darrera sessió suposa el colofó de la seqüència didàctica, doncs és el moment on tots els aprenentatges i interessos surten a la llum. Durant 1 hora i mitja, la investigadora orquestra un taller d'escriptura la temàtica del qual gira entorn del *Discmón*. El suport visual d'aquest serà una presentació en format PowerPoint, on apareixeran les instruccions i enunciats emprats durant la sessió.

La metodologia del taller d'escriptura s'inspira lliurement en el mètode de Silvia Adela Kohan, explicat a *Taller de escriura: el método* (2004, ed. Alba), consistent en l'ús de consignes progressives i correlacionades. Aquest format s'adapta a les condicions temporals (una sessió d'hora i mitja) i humanes (désset alumnes de dotze i tretze anys), inherents al nostre estudi de cas. L'estructura general del taller consisteix en tres consignes, destinades a treballar progressivament la construcció d'un personatge: Eskarina, la protagonista d'*Igualtat de ritus* i sobre la qual s'ha llegit i debatut al taller de lectura (sessió 2) i a la conversa literària (sessió 3). La funció del taller i les seues consignes és seguir aprofundint en aquest personatge, sobre el qual s'ha fet un tast, i personalitzar-lo segons les inquietuds literàries i creatives individuals de cadascun dels alumnes.

Les consignes del taller suposen un entrenament i desinhibició per, eventualment, produir un text narratiu protagonitzat per Eskarina, el qual esdevindrà el producte final i avaluable de la nostra seqüència didàctica.

La primera consigna, breu i simple, està dissenyada com a mer escalfament, doncs correspon a un període de “desgel” creatiu. Aquesta treballa el llenguatge des d'un punt de vista merament formal, i diu així: *Construeix l'oració més llarga (i amb sentit) que pugues on totes les paraules comencen per la mateixa lletra. Pot ser narrativa o descriptiva*. L'alumnat compta amb un màxim de 10 minuts per dur-la a terme.

La segona consigna demana un exercici literari de major maduresa, el qual exigeix cert nivell de creativitat i fins i tot empatia, doncs en aquesta es demana: *Què passaria si Esk també fora una alumna de 1er d'ESO a l'IES Campanar? Com pot compaginar aquest tipus de vida amb els seus poders màgics? Describeu com seria un dia en la seua vida. Tin en compte tant les seues accions com els seus sentiments i pensaments*.

L'alumnat compta amb aproximadament 20 minuts per realitzar aquesta consigna. Quan cadascun ha escrit el seu propi text, aquests es comparteixen en veu alta i reben la retroalimentació dels companys i la investigadora participant.

La tercera i darrera consigna proposa un últim exercici de creativitat i empatia, plantejat de manera inversa a la consigna segona. El seu enunciat és el següent: *Però al Discmón també s'està molt bé. Un dia Eskarina es troba caminant per Mala Llet quan...*

sorpresa! De sobte es troba amb tu. Com has anat a parar allà? Per quin motiu? Pensa com seria el vostre encontre. Considera utilitzar la narració, la descripció i el diàleg.

De nou, l'alumnat compta amb uns 20 minuts per escriure la seua mostra, rere els quals es tornen a compartir els textos en veu alta i s'intercanvien impressions entre els participants del taller i la investigadora.

El darrer tram de la sessió està destinat a anticipar el producte final de la seqüència didàctica, directament relacionat amb tot allò treballat immediatament abans, durant el taller. S'insisteix en com els exercicis en forma de consigna han tingut el propòsit d'aprofundir en Eskarina, i com cadascun dels alumnes ha donat forma a la seua pròpia versió intransferible d'aquest personatge literari.

La tasca definitiva és donar continuació als últims esdeveniments que van tenir lloc a la lectura d'*Igualtat de ritus* (sessió 2), on el seu principal objectiu serà parar atenció a la construcció de la seua protagonista, a més de reflectir tots els aprenentatges sobre el *Discmón* donats durant la resta de l'experiència educativa.

Els objectius didàctics específics d'aquesta sessió són:

- Desenvolupar la competència escrita i creativa
- Estimular l'escolta activa
- Estimular l'atenció i la visualització creativa
- Reforçar la cohesió social del grup

6.2.5. Producte final: "Deures del taller de narrativa" (fora de l'aula)

Les instruccions sobre els deures de narrativa són explicitades al final de la sessió 4 i apareixeran també publicades al blog de classe, gestionat per la tutora, amb tal que els alumnes les puguin consultar sempre que ho necessiten.

Com s'ha explicat abans, l'objectiu és produir un text narratiu que done continuació als fets amb què finalitzava el dossier de lectura a la Sessió 2. S'ha de recollir l'entrenament escriptural dut a terme al taller de la Sessió 4, el qual girava al voltant de la construcció de personatge, i ampliar-lo amb un parell d'elements que s'han d'incloure obligatòriament al text: un diàleg i un monòleg intern. Així doncs, l'alumnat plasmarà en el text dos factors principals: primerament, la seua visió personal sobre allò que farà Eskarina a partir del treball individual sobre la seua psicologia; per altra banda, la seua modulació dels elements fantàstics de l'univers literari del *Discmón*.

L'alumnat compta amb tres dies per completar la tasca, doncs aquesta s'encomana en dimarts i serà arreplegada, per a la seua qualificació, el divendres d'eixa mateixa setmana.

Els objectius didàctics específics d'aquesta tasca final són:

- Desenvolupar la competència escrita i creativa

—Estimular l'atenció i la visualització creativa

6.2.6 *Post-test*

És a la setmana següent quan es du a terme el recull de dades sobre la seqüència didàctica des de la perspectiva de l'alumnat. Aquest recull es farà en forma de post-test, el qual es planteja des d'una perspectiva d'investigació de disseny mixt, amb recollida de dades quantitatives i qualitatives.

El propòsit bàsic del post-test és conèixer el grau d'assoliment dels objectius didàctics de la seqüència didàctica. D'aquesta forma, el post-test es presenta en forma d'un formulari a omplir amb diverses seccions temàtiques. Aquestes són: I. Gustos i aficions, II. Expressió i representació i III. Activitats del *Discmón*.

A més de conèixer la satisfacció dels objectius didàctics, hi resideixen altres propòsits de recerca, alineats amb la investigació, com aprofundir en la situació prèvia de l'alumnat i així saber valorar conseqüentment, i fins i tot reajustar, els resultats de la investigació. Aquesta situació prèvia fa referència primordialment a les inquietuds i formes d'oci de l'alumnat i, per altra banda, les seues vies d'expressió i creativitat i la seua relació amb aquestes; així, s'obté una perspectiva més completa sobre l'adequació de la seqüència didàctica.

Darrerament, el post-test demana que l'alumnat redacte les seues observacions sobre l'experiència *Relats del Discmón*, alhora que quantifique, en escales de l'1 al 5, el seu acord o desacord amb una sèrie d'afirmacions sobre la seqüència didàctica.

L'alumne compta amb una sessió de tutoria per omplir el formulari.

6.3 Graella-resum de la seqüència didàctica “*Relats del Discmón*”

	Activitats	Temporalització	Materials	Objectius (segons currículum)	Competències (segons currículum)
Situació inicial Sessió 1: Joc de rol “Benvinguda al <i>Discmón</i> ”	Gamificació a l’aula. Aventura narrada oralment, en forma d’adaptació del joc de rol amb elements de gimcana, basada en la novel·la <i>Guàrdies! Guàrdies!</i> de Terry Pratchett	55 minuts	Projector, altaveus, fitxa de la màster, fitxa de joc, eines d’escriptura (llapis o bolígraf)	BL1.1, BL1.3	CCLI, CAA, CSC
Mòdul 1 Sessió 2: Taller de lectura al voltant d’ <i>Igualtat de ritus</i>	Lectura i comentari de les primeres 30 pàgines d’ <i>Igualtat de ritus</i> , de Terry Pratchett	1 hora i 30 minuts	Projector, altaveus, dossier de lectura	BL1.3, BL2.1, BL4.1	CCLI, CAA
Mòdul 2 Sessió 3: Conversa literària a partir d’ <i>Igualtat de ritus</i>	Debat i tertúlia sobre les qüestions principals despertades al taller de lectura	55 minuts	Bateria de preguntes, instrument d’enregistrament (investigació)	BL1.1, BL1.4, BL4.4	CCLI, CAA, CSC, SIEE, CEC
Mòdul 3 Sessió 4: Taller d’escriptura “Construïm la nostra pròpia Eskarina”	Exercicis escriturals al voltant del <i>Discmón</i> , orquestrats a partir de tres consignes	1 hora i 30 minuts	Eines d’escriptura (paper i llapis o bolígraf)	BL1.3, BL2.2, BL2.7, BL3.2	CCLI, CAA, CSC, SIEE
Producció final Tasca final “Deures de narrativa” (fora de l’aula)	Continuació del darrer fragment d’ <i>Igualtat de ritus</i> llegit al taller de lectura. Ús dels coneixements i tècniques adquirits al taller d’escriptura	Fora de l’aula	Projector, altaveus, eines d’escriptura (paper i bolígraf, ordinador)	BL2.2, BL2.5, BL3.2	CCLI, CAA, SIEE

6.4 Rúbrica d'avaluació

	Molt assolit	Assolit	No assolit
Ortografia (fins 1 punt)	0'75-1 No en comet, o comet poques faltes ortogràfiques. El text és perfectament llegible.	0'5-0'75 Comet un nombre considerable de faltes d'ortografia, tot i que no dificulten en gran mesura la comprensió del text.	0-0'5 Comet faltes d'ortografia abundants i greus, que mostren una descurança pronunciada del text i fins i tot arriben a dificultar-ne la comprensió.
Cohesió, coherència i adequació textual (fins 2 punts)	1'5-2 El text està molt ben construït. Utilitza connectors, marcadors i recursos amb els quals la informació s'administra de forma ordenada, i així se'n facilita la lectura.	0'75-1'5 Tot i que hi apareix cert desordre o caldria un millor ús de connectors, el text segueix una estructura moderadament clara i no comporta una lectura complicada.	0-0'75 Mostra dificultats per endreçar un text clar i estructurat. La informació apareix de manera desordenada i incoherent, fet que dificulta la lectura.
Construcció del personatge (fins 2 punts)	1'5-2 Dibuixa un personatge amb profunditat i trets característics, els quals es veuen reflectits en les seues accions i intervencions orals.	0'75-1'5 Caracteritza el seu personatge, tot i que amb manca de profunditat i matisos.	0-0'75 El personatge és unidimensional i genèric. No es preocupa en desenvolupar una personalitat o una veu per a aquest.
To narratiu (fins 2'5 punts)	1'75-2'5 El text posseeix un estil personal i característic, i fa ús de recursos formals i de contingut que forgen una atmosfera versemblant.	1-1'75 Utilitza recursos narratius que aporten certa profunditat i versemblança al text, sense treballar molt l'estil.	0-1 La narració manca d'estil o recursos que afegisquen literarietat al text. Té un estil pobre.
Creativitat (fins 1'5 punts)	1-1'5 Afegeix elements nous a l'univers amb gran imaginació, i personalitza el <i>Discmón</i> i el seu text de forma característica.	0'5-1'5 Hi afegeix algun element personal, però s'adhereix en gran mesura a l'univers treballat als tallers.	0-0'5 S'adhereix completament a allò treballat a classe i no incorpora elements personals.
Mínims (fins 1 punt)	1 Incorpora tant el diàleg com el monòleg intern.	0'5 Només incorpora o el diàleg o el monòleg intern.	0 No incorpora ni diàleg ni monòleg intern.

7. Anàlisi i discussió de les dades

“You don't have to test everything to destruction just to see if you make it right”

—*Good Omens* (1990), Neil Gaiman i Terry Pratchett

7.1 Anàlisi de les sessions

7.1.1 Sessió 1 (Joc de rol) — 22 de febrer de 2021

Allò que podem analitzar d'aquesta sessió s'extreu de la pròpia observació de la investigadora doncs, com aquesta exerceix el rol de màster durant l'activitat, no és possible prendre anotacions mentre té lloc la sessió.

La sessió 1 es va produir de manera acord a com havia estat planejada i està plasmada a l'apartat 6. L'alumnat, naturalment atret per la idea d'utilitzar una sessió de classe per dur a terme un joc, es mostrà voluntari i entusiasmada, i escoltà atentament les instruccions donades per la investigadora. També obeeïren la instrucció de no obrir la fitxa de joc amb les activitats. En correlació amb aquest entusiasme, algun alumne, com ara C, volgué comentar que només coneixia els jocs de rol (RPG) en el format de videojocs. A es mostrà interessat i sorprès de que la investigadora hagués programat i dissenyat una activitat tan aparentment ambiciosa.

Amb les cortines desplegadas i la música d'ambient, es creà ràpidament l'atmosfera propícia per encetar el joc de rol, el qual seguí el ritme planejat. Després de la narració de cada escenari, la investigadora/màster instava l'alumnat a que obrís la fitxa per l'activitat de la gimcana que calia resoldre, mentre es succeïen les diapositives amb il·lustracions i sonava la música ambiental.

Totes les activitats es van resoldre de manera individual amb excepció de la prova de l'escenari 2, la qual constava les preguntes tipus *trivia*, i que es realitzà de manera col·lectiva. A més, tenia lloc un tram del joc el qual no consistia en superar una prova sinó prendre una decisió (després de l'escenari 3), la qual s'havia de votar, un element clàssic dels RPG; aquesta votació també es produí amb un alt grau de participació alhora que ordenadament.

L'alumnat mostrà un nivell de motivació i competitivitat que s'ajustava al previst. Durant la resolució de les proves tingué lloc un clima de concentració i rapidesa que agilitzava favorablement el ritme del joc, sense interrupcions. Només al final de la prova es produí cert desajustament, doncs un parell d'alumnes (Y i AM) s'anticiparen i realitzaren la prova 4 (consistent en la realització d'un laberint) abans que la màster en donés ordre.

De fet, el ritme fou tan favorable que restaren 5 minuts per al tancament de la sessió, els quals s'aprofitaren per realitzar un breu col·loqui, on l'alumnat manifestà la seua satisfacció amb el grau d'entreteniment de la sessió. A més, s'aprofità aquest temps restant per demanar que l'alumnat avancés la lectura prevista per a la sessió 2, el taller de lectura, i així assegurar que aquesta es completés durant el taller d'1 hora i mitja. La investigadora demanà que l'alumnat llegís les deu primeres pàgines d'*Igualtat de ritus* (2020, Mai Més) a sa casa aquella mateixa vesprada.

A partir d'aquest rendiment detectat mitjançant l'observació personal, podem confirmar que els objectius didàctics es veieren assolits (els quals feien referència a la tenir una primera coneixença del *Discmón* i el desenvolupament de l'escolta activa, l'agilitat mental i la cohesió social). A més, extraïem la conclusió definitiva que l'ús d'una metodologia activa, com la gamificació, incentiva de manera pronunciada la motivació i interès de l'alumnat. Aquest fet es veié potenciat per l'ús d'un univers de fantasia com el *Discmón*, que resultà immediatament cridaner per a la majoria de la classe; açò es manifestà, per exemple, quan la primera il·lustració fou projectada (en la qual apareixia un element del *Discmón* com és la tortuga Gran A'Tuin nedant per l'univers, present a l'Annex) i l'alumnat començà a fer preguntes de manera acalorada sobre què era, a més de comentar que els semblava una idea divertida el fet que el món fos pla.

7.1.2 Sessió 2 (Taller de lectura) — 23 de febrer de 2021

De nou, l'instrument de recull de dades del taller de lectura és l'observació personal, per les mateixes raons explicitades prèviament.

Així doncs, el dia immediatament posterior al joc de rol tingué lloc el taller de lectura, per al qual es disposava d'1 hora i mitja. Per a aquesta sessió, s'havia demanat que l'alumnat comencés la lectura del dossier a casa, el qual s'havia facilitat mitjançant el blog que la tutora del grup administra, i on aquesta puja setmanalment continguts de l'Àmbit Sociolingüístic. La majoria de l'alumnat (12 de 17) havien realitzat la lectura; tanmateix, com no es tractava de la totalitat del grup, es dedicaren els primers minuts de la sessió per aclarir en veu alta els esdeveniments produïts a les primeres pàgines de la novel·la. Això també serví per aclarir amb els que sí havien realitzat la lectura les seues manques de comprensió.

El taller de lectura es produí de manera ordenada i pacífica, com s'havia previst amb el grup classe. Es repartí el dossier de lectura físic a cadascun dels alumnes, i cadascun d'ells va llegir un fragment (consistent en una o dues pàgines). Cada dues pàgines, es feia una petita pausa per aclarir algun dubte de comprensió o vocabulari.

Tot i que en principi aquest fet podia imprimir certa sensació de tedi a la sessió, l'alumnat es mostrà curiós i sol·lícit per comprendre la lectura i endinsar-se en ella.

Com a decisió espontània, no plasmada a la programació de la seqüència, es decidiren utilitzar els darrers deu minuts per fer una recopilació de tots els esdeveniments i personatges llegits a la novel·la, per fer una cloenda de tots els aclariments. D'aquesta manera, no es llegiren les darreres cinc pàgines de la novel·la.

En eixos darrers minuts, la investigadora va fer una llista a la pissarra, amb l'ajuda de l'alumnat, dels personatges vistos fins el moment amb tal de caracteritzar-los i parlar breument d'ells, i així poder seguir reforçant la seua comprensió de la lectura. En aquest espai, els alumnes tingueren a més l'oportunitat de donar la seua opinió sobre els personatges apareguts i fer algunes prediccions sobre allò que podia passar, tot demostrant la seua atenció durant el taller.

Gràcies a l'ambient de concentració que es pogué conrear a classe, els objectius didàctics previstos s'acompliren, doncs es treballaren la lectura en veu alta, l'escolta activa i l'atenció sense cap dificultat.

7.1.3 Sessió 3 (Conversa literària) — 24 de febrer de 2021

Degut a que el pes d'aquesta sessió rau de manera íntegra sobre les intervencions de l'alumnat, la investigadora considerà necessari utilitzar una eina d'enregistrament d'àudio, com és el telèfon mòbil, per poder reflectir amb precisió allò produït durant la sessió. A l'Annex es pot consultar la transcripció d'aquesta sessió, la qual tanmateix no apareix completa degut a què durant els primers minuts de classe es dedicaren a una conversa amb l'alumnat en relació amb els seus assumptes personals (ja que aquesta hora, a més, es corresponia amb horari de tutoria), la qual no fou enregistrada.

Com s'ha esmentat anteriorment, la conversa literària es planteja com una tertúlia casual sobre alguns dels temes apareguts al taller de lectura, i la investigadora no estructura aquesta sessió; aquesta es limita a aportar un parell de qüestions d'interès, que puguen avivar la conversa. Són les intervencions de l'alumnat les que donen forma definitiva a la sessió i decideixen la seua deriva.

Abans de la conversa, però, calia repassar la sessió anterior, a més de llegir les cinc darreres pàgines que no es pogueren llegir a la sessió anterior. És a partir del comentari d'aquest últim fragment de lectura que s'enceta la conversa. Així, comentarem els fragments de major interès per a la investigació.

Com dèiem, es llegí el darrer fragment de la novel·la, sobre el qual la investigadora insistí amb preguntes com “Quin és el conflicte? De què discuteixen?” (12:31), formulades a l'alumnat, el qual respongué prestament.

El primer conflicte que la investigadora decidí comentar és la diferència que es proposa a la novel·la entre mags i bruixes (“(...) hem vist al llarg del text que hi ha una diferència; que a Esk li ha tocat la màgia que al seu gènere no li pertocaria. Què opinem d'açò? Amb què ho podem relacionar? Vos recorda a altres temes de l'actualitat aquest tema?” [13:44]). Tanmateix, l'alumnat no es va sentir identificat amb aquesta manifestació de sexisme i es dedicà a comentar com, per exemple, a l'univers de *Harry Potter* les dones són “magues molt bones” (15:37).

Amb intenció de seguir explorant aquesta qüestió, la investigadora demanà una enumeració sobre els tòpics de mags i bruixes, per tal de crear una imatge prototípica i aprofundir en les connotacions d'aquesta. Un alumne, A, reaccionà ràpidament a allò que estava tenint lloc: “Per què esteu dient totes coses roïnes? És que no ho entenc” (17:42), la qual era la reacció esperada. La conversa continuà i s'arribà a la conclusió que, tot i que molts dels tòpics negatius segueixen complint-se (titllar a les bruixes com “malvades” o “lletges”), molts referents de ficció fantàstica actuals els han superat (21:15). L'alumnat es dedicà a comentar *Harry Potter* i, abans de que es produís un desviament major, la investigadora llençà la següent pregunta, de caire més reflexiu: “Si a Eskarina mai li diuen que té poders de mag, passaria el mateix que si digueren que sí és maga?” (24:12), a la qual

respongueren més de quatre alumnes alhora, amb un prest “no!”. Els alumnes A, N i G coincidiren amb què, si aquesta no fora conscient de la força dels seus poders, perdria el control sobre les seues accions i podria fer malbé algú. P afegí una reflexió diferent: “si li ho digueren, tal vegada podria patir” (26:22).

Davant la varietat i qualitat de les reflexions compartides, la investigadora es proposà donar una vessant filosòfica a la conversa: “Pensant en la vostra realitat i el món on vivim, creieu que vosaltres teniu tota la informació amb la qual tindre poder sobre la vostra vida?” (27:20). D'aquesta manera, es pretenia personalitzar les reflexions encetades per la lectura.

Diversos alumnes (A, C, N) respongueren ràpidament que no era així, i la resta de la sessió es desplegà com a debat casual sobre aquesta qüestió, on cada alumne vessà les seues pròpies preocupacions: “Jo alguna vegada m'he plantejat que podem viure la nostra vida però ens han posat lleis que ens prohibeixen coses i aleshores no podem viure de la nostra forma”, “La meua pregunta és: per què hi ha gent en aquest món que ha d'estar per damunt d'altres?” (29:14). Així, des dels problemes existencials i de desigualtat social que pateix Eskarina, al *Discmón*, es viatjà als problemes existencials i de desigualtat de l'alumnat, i es mantingué una conversa sobre el sistema on vivim, durant la qual la investigadora oferí petites explicacions (“Algú sabria dir en quin sistema econòmic vivim?” [36:42]).

Podem extreure que la conversa literària mantinguda resseguí els objectius plantejats respecte aquesta, ja que es fomentà extensament el pensament reflexiu (crític, també), a més de desenvolupar l'escolta activa i la interacció entre el grup. Aquesta fou una mostra del tipus de qüestions transcendents que pot encetar una lectura i l'adequació de tractar-les de manera col·lectiva. Es fomentà, així, la conversa literària com a espai segur d'expressió personal.

7.1.4 Sessió 4 (Taller d'escriptura) — 2 de març de 2021

Els instruments de recull de dades del taller d'escriptura són de naturalesa distinta; a l'observació personal de la investigadora s'uneix més tard un instrument d'enregistrament d'àudio (de nou, el telèfon mòbil). Aquesta decisió es pren degut a la proliferació d'intervencions i comentaris, per part de la investigadora i l'alumnat, les quals es veuen parcialment reflectides a l'Annex.

De manera general, el taller de narrativa oferí els resultats ajustats a les expectatives, ja que tot l'alumnat seguí les instruccions de cada consigna i produí textos de la qualitat i creativitat esperades. A continuació, comentarem els fragments més rellevants de la sessió.

Allò primer digne de comentari és que aquest taller era l'únic de la seqüència que tenia començament a primera hora (8h del matí), la qual cosa es podia veure reflectida en el rendiment. Açò s'acomplí moderadament, ja que la primera consigna, pensada com la més simple i dissenyada com a mer element desinhibidor, resultà d'una inusual dificultat com a arrencament. Així, la investigadora decidí realitzar-la a la pissarra, de manera participativa, com a model perquè l'alumnat després realitzés la seua. Com a conseqüència, aquesta ocupà més espai de temps del calculat.

La resta del taller es produí, d'altra banda, de la manera planejada. Les següents dues consignes es dugueren a terme seguint els enunciats; de vegades, fins i tot, de manera extremadament literal, doncs en comptes d'elaborar textos narratius, part de l'alumnat els escrivia de forma descriptiva, com a resposta directa als enunciats (Annex). Aquesta literalitat també es visibilitza quan, a l'hora d'escriure el seu text narratiu, bona part de l'alumnat s'adhereix amb molta subjecció als suggeriments de l'enunciat. Aquest fet el podem atribuir a què els alumnes es troben en una etapa de desenvolupament cognitiu marcada pel pensament concret, i la capacitat abstracta encara s'està desenvolupant (Vidal Abarca, García-Ros, Pérez González; 2010).

A l'hora d'imaginar Eskarina en el seu món (consigna 2), no hi hagué una tendència generalitzada; molts la imaginaren com un ser estrany i poc social (com A, AB, AL), de la mateixa manera que d'altres la veien com una alumna popular (com N, I, D). Aquesta polaritat també es produí a l'hora de decidir si Eskarina decidia visibilitzar els seus poders màgics o no. Com a dada curiosa, sí que hi hagué certa unanimitat en atorgar-li l'ús de poders en concret, com el de teletransport per traslladar-se a l'institut (A, N, AL). Pràcticament tot l'alumnat es sentí motivat per llegir la seua història, o almenys fer-ne un resum (excepte AY i NG).

És quan ells s'imaginen al *Discmón* (consigna 3), que el factor imaginatiu es dispara de manera més pronunciada. Idearen, per exemple, diverses maneres de trasllat fins allà (travessant cossos d'aigua [L, N], creuant forats al terra [I, AL, J], fins i tot en cotxe [D]), o s'imaginaren directament com a personatges màgics del *Discmón*, amics de la protagonista [A, AL, JS]). En els diferents escenaris que cadascun dels alumnes creà, es poden discernir *Eskarines* de distinta naturalesa, i és especialment en aquest moment del taller com es demostrà l'escriptura narrativa com a eina de creativitat i personalització.

Després de cada lectura, la qual, aquesta vegada, va realitzar la totalitat de l'alumnat, la investigadora comentava breument la de cadascun, per així augmentar l'autoconsciència sobre les seues capacitats i reforçar la seua autoestima, amb intervencions en la línia de: "M'agrada molt perquè has desenvolupat molt la personalitat dels personatges" (24:42) o "A partir de l'univers màgic has creat moltes coses, també està molt bé" (33:19). La investigadora es dedicà, així, a apreciar en veu alta com cada alumne havia realitzat la tasca a la seua manera, i com de valuós era aquest fet, amb tal de què aquests es sentiren més validats i perderen la por a compartir les seues creacions.

La darrera part de la classe es dedicà per explicar la tasca final i resoldre dubtes al respecte. Es donen les instruccions, tot i que s'avisà que aquestes apareixeran encara més detallades al blog de classe (Annex).

Podem concloure, per tant, com el taller de narrativa fou una eina idònia per al foment de la creativitat i, de manera encara més important, l'auto-expressió; també es demostrà com l'univers del *Discmón* oferia la flexibilitat per aportar nous elements i escenaris de creació pròpia. L'alumnat es sentí còmode compartint els seus textos i es creà un clima de participació i respecte, alhora que de concentració. Així, veiem que els objectius plantejats

per a aquesta darrera sessió s'assoliren amb comoditat, tant aquells referents a l'atenció i l'escolta activa com aquells de desenvolupament de la competència escrita i creativa.

7.2 Anàlisi del producte final

El producte final s'encomanà el dimarts 2 de març per ésser entregat el dia 5, divendres. 16 alumnes de 17 l'entregaren; 6 de manera *online*, mitjançant correu electrònic, i 10 físicament. Entre els entregats, només una alumna (V) l'entregà amb retard (en concret, tres dies), fet que afectà la seua nota final. A l'Annex apareixen les anotacions fetes al respecte dels 15 relats que foren entregats en el temps demanat, les quals serviren a la investigadora per qualificar l'alumnat.

Allò primer que podem inferir, de manera general, sobre els relats escrits per l'alumnat és la seua voluntat per personalitzar la comanda segons les seues consideracions. La investigadora havia insistit que el personatge d'Eskarina i la seua caracterització quedava en les seues mans, i que allò que ells construïren es podia diferenciar àmpliament del personatge treballat al taller de lectura, si així ho desitjaven. Als annexos on apareixen les seues produccions finals podem comprovar, de fet, que així fou; cada alumne posà de relleu uns elements temàtics determinats segons els seus interessos i criteris.

Alumnes com NG i C, per exemple, proposaren una protagonista perillosa, que generava situacions de risc, llunyana als tòpics d'herois idealitzats de ficció juvenil, els quals sí que es veuen reproduïts a una majoria dels relats entregats. En aquesta estela psicològica, AB i P s'interessaren per desenvolupar un missatge combatiu de la mà d'un personatge d'aquesta naturalesa, en la línia de les reclamacions del feminisme, i als seues relats es construeixen situacions de lluita familiar nascudes arrel d'aquest tipus de conflicte. Fins i tot, al seu relat, AB imagina un futur on Eskarina abandona una universitat masculinitzada i crea una banda de magues. D'altres, s'interessaren més per la conflictivitat humana del desengany pel qual passa Eskarina al no haver sigut informada sobre la seua condició com a maga, com per exemple J o AL.

Bona part de l'alumnat aprofità també l'ocasió per atorgar-li nous poders al seu personatge, inexplorats en les activitats de la seqüència; així, Y li donà poders a Eskarina tals com la telepatia i la telequinesi.

Quelcom també mereixedor de comentari és la tria per part de l'alumnat de 1a o 3a persona per articular la veu narrativa, ja que s'havia donat plena llibertat en aquesta qüestió. L'única referència amb què podien comptar era la novel·la original, la qual està narrada en 3a persona. En correlació amb aquest fet, només 4 alumnes triaren la primera persona, en comparació amb 11 que optaren per la tercera, a banda d'una alumna, qui en féu ús de les dues.

Veiem així que un dels objectius didàctics d'aquesta tasca, com eren desenvolupar la seua competència escrita i creativitat, es veuen sobradament aconseguits, en una varietat que és només palpable una vegada la portem a la realitat.

Així doncs, segons els criteris explicitats a la rúbrica mostrada a l'apartat 6, aquestes van ésser les avaluacions del producte final.

Nom alumne	Ortografia (1 punt)	Cohes., coher., adeq. textual (2 punts)	Construcció personatge (2 punts)	To narratiu (2'5 punts)	Creativitat (1'5 punts)	Mínims (1 punt)	Nota final
I	1	2	1'5	2'25	0'75	1	8'5
D	0'75	1'75	1'75	2	1'5	0'5	8'25
N	1	2	2	2'5	1'5	0'5	9'5
A	1	2	2	2	1	1	9
Y	1	2	2	2	1'5	0'5	9'5
AB	0'5	2	2	1'5	1'5	1	8'5
G	0'5	1	1'5	1'25	1'5	0'5	6'25
AL	1	2	2	2'5	1'5	1	10
JS	1	2	1'5	2	1	0'5	7
AM	1	1'25	1'25	1	1'5	0'5	6'5
J	0'75	1'5	2	1'75	1	0'5	7'5
NG	0'5	1	0'75	1'25	1	0'5	5
C	0	1	1'25	1'25	1	0'5	4'5
AY	1	0'75	1'5	1'25	1	0'5	5'5
P	1	2	2	2'5	1'5	0'5	9'5
V	0'75	2	2	2'5	1'5	1	7'75*

Podem veure com, de manera generalitzada, el rendiment d'aquesta tasca és d'un nivell destacable, amb una mitjana final de 7,36 punts sobre 10. Gairebé no es detectaren problemes d'expressió escrita greus, com podem inferir a partir de les qualificacions en cohesió textual (amb una mitjana de 1'51 sobre 2 punts); únicament mostra problemes pronunciats l'alumna AY, que podem atribuir al seu progressiu domini de les llengües castellana i valenciana.

L'única anomalia problemàtica que podem observar són les dificultats per a la incorporació del monòleg intern, ja que només 5 alumnes de 16 l'inclogueren al seu text, malgrat que aparegué a les instruccions donades al document de comanda de deures (Annex), a més d'ésser aclarit a classe. Aquest fet ens fa deduir que aquest element, d'una complexitat literària prou més elevada que el diàleg, hauria d'haver sigut treballat explícitament al taller.

7.3 Anàlisi dels post-tests

Com havíem assenyalat prèviament, l'ús del post-test com a eina de recollida de dades resulta primordial per conèixer l'assoliment dels nostres objectius didàctics i d'investigació. Aquest qüestionari es compon de tres seccions: I. Gustos i aficions, II. Expressió i representació i III. Activitats del *Discmón*. És evident que aquesta configuració del qüestionari transcendeix la intenció primera de conèixer l'assoliment d'objectius, ja que també s'interessa per elaborar una panoràmica més detallada sobre les condicions de

l'alumnat, en especial sobre el seu perfil lector i escriptor, amb tal de contextualitzar de manera òptima l'obtenció de dades.

El post-test va ser repartit el dia 10 de març i es va proporcionar a l'alumnat assistent (els 17 alumnes) amb el temps d'una sessió de tutoria per completar-lo. En uns 30 minuts aproximats omplí el qüestionari la totalitat de la classe.

A partir de les dades obtingudes del post-test (i traduïdes a gràfiques, com es pot consultar a l'Annex), podem esbossar unes conclusions sobre el grup de l'estudi de cas.

Començant per la secció I (referent als seus gustos i aficions, principalment en relació amb la lectura i l'escriptura), podem ratificar definitivament que la nostra aula està composta per consumidors de ficció en correspondència amb la seua generació: les aficions amb més èxit són veure sèries (8) i jugar a videojocs (7), tot i que allò cert és que l'activitat predilecta és la física (fer esport o ballar és triada per 9 persones). Llegir i veure pel·lícules, amb 6 vots cadascuna, també són aficions importants, tot i que de manera més tímida.

En adequació amb aquest fet, només 2 alumnes declaren llegir amb freqüència diària i afirmar que és una de les seues aficions principals, en contraposició als 8 que diuen tenir gust per la lectura i llegir ocasionalment algun llibre independentment de l'escola. 5 afirmen que els resulta indiferent i que només llegeixen allò manat a classe. Així, trobem una actitud general moderadament favorable a la lectura, tot i que les narratives audiovisuals són aquelles que surten victorioses (de nou, en correlació amb la seua condició generacional).

Pel que fa als seus interessos literaris, el gènere d'aventures (13) i la sensació d'entreteniment i enganxament (11) és allò més buscat pel grup. La fantasia, així, és el tercer gènere més votat (7), després del misteri (8). Transportar-se a un altre món també és una sensació comunament buscada (7), que s'alinea amb el gust per la fantasia i, per extensió, pels universos imaginaris. Com és comú pels seus referents literaris infantils i juvenils, i pel tipus de cultura habitualment consumida, l'evasió i l'estímul narratiu és allò més buscat a l'hora de llegir.

En referència a l'activitat d'escriure, els resultats són d'una discreció molt major. Pràcticament ningú declara escriure en el seu temps lliure (una única persona), malgrat que bona part de l'alumnat reconeix que se li dona bé però no ho fa normalment (8). 5 alumnes declaren directament que els dona igual i que no ho gaudeixen especialment, i una persona afirma que l'avorreix i evita escriure per a classe. És fàcilment inferible que aquesta no és una activitat que l'alumnat veja com una opció d'oci, malgrat (o, potser justament, degut a) que l'han conreada àmpliament en el marc d'Àmbit Sociolingüístic. Aquesta escassetat també es pot veure parcialment justificada pel fet que l'escriptura no és una activitat present en els voltants de l'alumnat, doncs 8 manifesten no conèixer ningú en els seus voltants que escriu i 3 no ho saben o no contesten. Per altra banda, 6 sí diuen conèixer algú que escriu, familiar o amic.

Si han escrit, la majoria ho han fet sobre històries fictícies de la seua autoria (11) i sobre la seua vida (4), fet que es correspon amb allò comentat al marc teòric en referència a

l'escriptura com a plataforma de desenvolupament de l'autoconcepte, ja siga per via fictícia o explícita.

Tot i que aquesta no és una afició que sembla gaudir de particular èxit, és cert per altra banda que la majoria de l'alumnat es veu a si mateix creatiu; les següents dades corresponen a la Secció II del post-test, "Expressió i representació".

En concret, són 11 els alumnes que diuen creure ser creatius, per oposició a 5 que consideren no ser-ho i 1 que no ho sap. La creativitat present tendeix, emperò, cap a altres vies alternatives a l'escriptura (9 indiquen dibuixar com la seua via principal, i 6 la música). Com aquests resultats no s'han vist reflectits a la pregunta sobre les aficions principals (ja que només 3 persones es referien a dibuixar/pintar com una de les coses que més els agradava a fer i 2 a la música), cal interpretar aquesta dada com una activitat realitzada de manera ocasional o en un context acadèmic. A més, aquesta dada, de la mà de les anteriors, confirma la manca de creativitat escrita que la tutora havia detectat en el grup.

Les mateixes proporcions es mostren en relació amb la qüestió de mostrar-se a u mateix i la importància d'aquest fet: 11 creuen mostrar-se realment a si mateixos i 12 ho veuen com a quelcom important a fer. Els 4 restants que diuen no expressar-se solen matisar la seua resposta amb comentaris com "amb persones que no conec molt no [m'expresse]" o "només amb persones més especials [m'expresse]".

Es manifesta una varietat d'observacions sobre el perquè de la importància d'expressar-se: la identificació i bona correspondència amb l'entorn ("Així veus si hi ha més gent que pensa igual que tu" / "Perquè sàpiguen com eres" / "Per sociabilitzar") o l'autenticitat ("No has de ser d'altra manera perquè t'accepten" / "Crec que és millor que et coneguen per com ets realment") són algunes de les justificacions més comuns. Trobem un parell d'observacions aïllades sobre els potencials problemes de mostrar-se, en referència a la vulnerabilitat ("Tal vegada és millor guardar-te algunes coses a dintre") o la relació amb els adults ("No és molt important perquè sempre volen opinions i idees dels majors"). Podem inferir, tot i que sense possibilitat d'aprofundir-hi més, un equilibri general sobre el seu autoconcepte com a individus i confirmem en conseqüència l'adequació d'una seqüència didàctica de metodologies actives per al grup.

Quan l'alumnat és preguntat directament pel seu gust per la fantasia, apareix una inclinació major que a la pregunta general sobre els gèneres literaris: 11 afirmen gaudir-la. Les seues justificacions també són d'una important varietat, però podem identificar una tendència general a valorar aquest gènere per la seua manca de correspondència amb la realitat i, per extensió, el seu factor imaginatiu i evasiu inherent ("Són emocionants perquè apareixen coses que no existeixen" / "Perquè són creatives i fan imaginar coses que voldries que existiren" / "Perquè cada llibre de fantasia té un univers diferent i mai saps el que et pots trobar" / "Perquè m'agradaria estar en un món com eixos que s'inventen").

3 alumnes manifesten que no els agraden les narratives de fantasia, precisament per aquesta manca de realisme, i altres 3 declaren no tenir-ho clar o que "depèn de la història".

On la fantasia triomfa incontestablement és a les preguntes a l'alumnat sobre les seues referències i personatges favorits de ficció: aquelles més citades pertanyen a universos com *Umbrella Academy*, una sèrie de la plataforma d'*streaming* Netflix estrenada l'any 2019 (4 mencions), i *Harry Potter* (5 mencions), ambdues pertanyents a aquest gènere. És interessant mencionar a més *Star Wars* (3 mencions), tot i que pertany a la ciència-ficció, per tractar-se també d'un gènere llunyà al realisme.

Darrerament, passarem a comentar els resultats de la darrera secció: "Activitats del *Discmón*".

Allò primer que cal posar de relleu i es manifesta d'entrada és la seua fantàstica rebuda per part de la classe. En una pregunta general sobre si la seqüència ha estat del gust de l'alumnat, 16 alumnes responen amb un sí i una persona diu que "depèn". Hi ha moltes raons darreres d'aquests sí, que podem agrupar en qüestions generals com: el propi fet que es tractés d'un món de màgia i fantasia ("M'agrada la història" / "Perquè com eren de màgia i coses així i a mi m'agradaria, m'ho he passat molt a gust" / "Perquè és un nou món d'imaginació i la història també és molt bona"), haver sentit diversió i entreteniment ("M'ha paregut molt divertit" / "Perquè he escrit una història, era de màgia i era entretingut" / "No eren molt difícils i eren divertides" / "Fer més coses a més de llegir el llibre està bé"), o l'estímul creatiu que representava ("Perquè hi havia que inventar-se coses" / "Han fet que la meua creativitat augmente"). Qui ha respost "depèn", ho justifica dient que "no m'agrada molt escriure ni llegir".

En correlació amb aquesta acceptació general, es donen pràcticament les mateixes proporcions quan són preguntats sobre si els agradaria tornar a realitzar activitats sobre el *Discmón*, amb una petita alteració: a l'anterior "depèn" s'hi afegeix un "no". Per part dels 15 que responen que sí, aquests ho justifiquen, de nou, lloant el gènere fantàstic i el seu component imaginatiu ("Perquè és un món de fantasia que no existeix" / "M'agraden molt eixos gèneres de lectura" / "Perquè així treballa la meua imaginació" / "Perquè donar classe de literatura normal a vegades és avorrit i la fantasia m'agrada"), i aprecien les activitats com a "interessants", "divertides" i com a alternativa a la docència tradicional ("És fer altra cosa nova en comptes de fer classe normal" / "Estes coses són molt interessants" / "És molt interessant i divertit i a més s'aprèn d'altra forma"). Hi ha qui fins i tot manifesta el seu interès en aprofundir en el *Discmón*, doncs li agradaria "conèixer bé la història". Açò corrobora, un cop més, l'adequació de l'ús del gènere fantàstic a les aules, com es justificava al marc teòric.

Per altra banda, qui respon "no" argumenta la seua raó amb la resposta "no m'agraden les històries de fantasia", i la persona que ha contestat "depèn" es pregunta per si fer més activitats sobre el *Discmón* no deixés temps suficient per donar el temari.

Posteriorment, es demanen les valoracions de cadascuna de les activitats de la seqüència, les quals es tradueixen en una sèrie de dades de caire quantitatiu. Així doncs, es demana establir un ordre, de l'1 al 5, des de l'activitat que més els haja agradat (1) fins la que menys (5).

D'aquesta forma, els resultats són els següents: el joc de rol (sis 1, tres 2, quatre 3, un 4, dos 5), obté un 2,375 de mitjana; el taller de lectura (sis 1, un 2, tres 3, tres 4, tres 5), un 2,75 de mitjana; la conversa literària (un 1, tres 2, un 3, nou 4, un 5), 3,18 de mitjana; el taller d'escriptura (tres 1, set 2, quatre 3, dos 4, cap 5), obté un 2,31 de mitjana i, per últim, els deures de narrativa (tres 1, cap 2, dos 3, un 4, deu 5) un 4,06 de mitjana. Al remat, i segons la mitjana simple, l'activitat millor valorada és el taller d'escriptura i la que obté menor puntuació són els deures de narrativa.

Allò que podem extreure d'aquestes xifres és, primerament, la manca de tendències polaritzades en relació amb allò valorat positivament; per la banda contrària, sí que es pot detectar una tendència de marcar els deures de narrativa amb la menor puntuació (deu alumnes la puntuen amb un 5). Tanmateix, tot i que el joc de rol és aquella activitat amb major nombre d'1, és finalment el taller d'escriptura, sense cap valoració de 5, aquella que acaba obtenint la puntuació més favorable.

Però, tal i com insistim, totes les activitats reben tot tipus de puntuacions (excepte el taller d'escriptura, sense cap 5), fet que ens indica que la interdisciplinarietat de la seqüència didàctica ha col·laborat a què cadascun dels alumnes trobés una activitat més propera al seu interès i sensibilitat. Afegim, a més, que l'èxit del taller d'escriptura i el joc de rol el podem llegir com a continuïtat a allò expressat a les preguntes anteriors pels alumnes, i sobre la qual cosa tornen a insistir quan són preguntats pel perquè de les seues puntuacions: l'entreteniment, la diversió i l'ús de la imaginació i creativitat són els components millor valorats per aquests, i els quals es reproduïxen de manera més clara a aquestes sessions. De nou, es demostra l'efectivitat de les metodologies actives i d'allò defensat als marcs teòric i metodològic.

La puntuació de la conversa literària (nou persones la puntuen amb un 4) ens fa pensar en possibles millores, com l'ús d'un guió més estructurat, o la possibilitat d'endregar entrevistes i converses entre els propis alumnes. És una possibilitat, a tenir en compte en futures propostes, que la flexibilitat i l'ús del debat casual emprats en aquesta activitat no explotaren tot el seu potencial. També cal tenir en consideració que no es va utilitzar cap sistema per assegurar la participació de tot l'alumnat.

Per últim, la baixa puntuació dels deures de narrativa sembla respondre al fet que aquesta és l'activitat més propera als mètodes de docència tradicional, perquè, tal i com expressen molts alumnes, "eren deures".

La darrera qüestió formulada al post-test demana que l'alumnat puntue el seu grau d'acord amb una sèrie d'afirmacions: 1 és estar completament d'acord i 5 en complet desacord. A continuació presentem els enunciats amb la seua mitjana de puntuacions:

- Alguna activitat m'ha fet reflexionar o plantejar-me preguntes: 2'56
- Alguna activitat m'ha fet aprendre alguna cosa nova: 1'87
- Alguna activitat m'ha motivat a participar a classe: 2'37

—Alguna activitat m'ha motivat a ser creatiu/va i a expressar la meua imaginació o personalitat: 2'19

—Alguna activitat m'ha generat curiositat sobre el *Discmón*/universos de fantasia: 1'93

—Alguna activitat m'ha motivat a llegir el *Discmón*/literatura fantàstica: 2'56

—Alguna activitat m'ha motivat a escriure (a banda del relat d'Eskarina): 3'19

Com veiem, es tracta d'uns resultats de nou molt favorables per a la seqüència didàctica, i que corroboren la seua eficàcia. Allò amb què l'alumnat mostra un especial acord és que el *Discmón* els ha fet aprendre alguna cosa, que han sentit curiositat sobre el *Discmón* (o la fantasia en general) i que s'han sentit motivats a ser creatius. Per tant, aquest ha sigut un incentiu d'aprenentatge, curiositat i fins i tot *empoderament* creatiu, objectius principals d'aquest treball didàctic i d'investigació.

Com a conclusió final, la qual desenvoluparem més profusament a l'apartat de conclusions, podem corroborar l'efectivitat del *Discmón* com a material didàctic i, especialment, el seu trasllat a l'aula mitjançant l'ús de la gamificació i els tallers. Açò, però, no només ens ho han demostrat les valoracions fetes directament pels alumnes, sinó que les seues característiques com a lectors i escriptors (i, al cap i a la fi, com a xiquets o pre-adolescents), desglossades a les seccions I i II, ens mostren una idoneïtat per posar en funcionament activitats d'aquest tipus amb grups de la seua naturalesa (a nivell cultural, social i individual).

8. Conclusions

“And at the end of all stories Azrael, who knew the secret, thought: I REMEMBER WHEN ALL THIS WILL BE AGAIN.”

—*Reaper Man* (1991), Terry Pratchett

Hem pogut comprovar, al llarg d'aquest Treball de Fi de Màster, la multiplicitat d'aspectes ressenyables que enceta una seqüència didàctica com ha estat *Relats del Discmón*. La seua ja anomenada interdisciplinarietat, i la multiplicitat amb la qual es presenten les formes de dades, fan d'aquesta experiència una de realment complexa i interessant. A continuació, intentarem recopilar els principals ensenyaments i aprenentatges proporcionats per aquesta investigació-acció, a partir d'un retorn a l'inici: les preguntes que inauguraven aquesta tasca.

Encetàvem aquest treball amb la pregunta “és el Discmón una eina d'interès i motivació per a l'alumnat?”; els resultats obtinguts i la seua anàlisi ens animen a confirmar aquesta qüestió. Així, la implicació mostrada per l'alumnat en la qualitat del seu treball i les seues bones valoracions d'allò dut a terme ens asseguren aquest fet.

Les dades al post-test ens indiquen, a més, la inclinació general cap a la matèria literària fantàstica i el Discmón sembla oferir continguts i formes que satisfan aquesta set per “mons que no existeixen”, com ha expressat bona part de l'alumnat. Açò ens fa pensar en el potencial que hagués tingut comptar amb un trimestre per treballar individualment una novel·la del Discmón, per així treballar amb major profusió elements intrínsecament literaris, propis de la prosa de Pratchett.

Per tal de seguir mesurant el nivell d'assoliment dels nostres objectius didàctics i d'investigació, ens hem d'apropar als objectius d'investigació que ens havíem marcat al començament d'aquest treball:

1. Crear una experiència completa sobre el *Discmón* amb múltiples accessos per als alumnes (gamificació, lectura, conversa literària, escriptura), la qual estiga alineada amb les exigències del currículum oficial
2. Esbrinar si el *Discmón*, com a corpus temàtic, és una eina motivacional envers la lectura i escriptura per a l'alumnat
3. Comprovar l'efectivitat d'una seqüència didàctica, basada en metodologies actives, per generar interès i aprenentatge significatiu a l'aula

El desenvolupament del treball i la seua duta a la realitat poden corroborar la satisfacció d'aquests objectius. En referència a l'objectiu 1, és fàcilment comprovable que ha aquest tingut lloc, ja que només cal revisar l'apartat 6, i en especial la graella-resum elaborada, per confirmar que aquesta seqüència s'alinea perfectament amb la major part d'exigències del currículum en matèria de Valencià: Llengua i literatura, a nivell de contingut i competències.

Sobre l'objectiu 2, directament relacionat amb la pregunta que enceta la investigació, s'ha insistit constantment al treball, i mitjançant els diversos instruments de recollida de dades emprats es ratifica el bon funcionament del Discmón com a matèria motivadora per a la lectura i escriptura. Els taller plantejats com a posada a prova d'aquest objectiu s'han manifestat particularment útils i productius (com podem inferir a partir de l'observació i intervenció a aquests), i l'alumnat els ha gaudit notablement —especialment, el taller de narrativa, tal i com s'ha mostrat a les dades del post-test i a la seua pròpia participació en aquests. La producció final, com a continuació última i colofó d'aquests tallers, ho demostra també el conreu de creativitat i la implicació acadèmica del grup amb la seqüència.

Finalment, l'objectiu 3, en referència a l'interès de les metodologies actives, representa una continuació lògica de l'objectiu 2: el Discmón com a corpus temàtic posseeix un potencial i atractiu evidents, però és el seu trasllat educatiu, la seqüència didàctica, allò que realment explota les seues possibilitats. Sense l'ús de metodologies actives, com és per exemple la gamificació emprada com a situació inicial, que l'experiència no hagués exercit l'efecte de motivació i interès que va generar.

L'alumnat es mostra particularment favorable a intervindre a classe, fer ús de la seua creativitat i elaborar les seues reflexions; els han resultat còmodes i interessants les dinàmiques de tallers i gamificació (de nou, ho podem comprovar a partir de l'observació, els enregistraments i, finalment, els post-tests). Tots aquests fets ens demostren l'efectivitat i d'aquesta mena de mètodes amb l'alumnat, i ens animen a seguir-los emprant, i renunciar així paulatinament a esquemes tradicionals de format magistral, caracteritzat per la seua passivitat.

Com esmentàvem molt abans, la lectura i l'escriptura són activitats que els joves necessiten experimentar en una atmosfera conjunta i segura, on puguen vessar les seues inquietuds i creacions, i puguen començar a copsar la seua importància per configurar-se com a éssers individuals alhora que pertanyents a una comunitat.

Això és el que aquesta seqüència didàctica es proposava ésser, i que segons els nostres paràmetres de recull de dades s'ha aconseguit.

9. Referències bibliogràfiques

- Álvarez, M. I. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educare*, 13 (44), 83-87.
- Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: Disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 33-49.
- Astudillo, C.; Rivarosa, A.; Ortiz, F. (2011). Formas de pensar la enseñanza en ciencias. Un análisis de secuencias didácticas. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 10 (3), 567-586.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita. *Textos de didáctica de lengua y literatura*, 5, 7-20.
- Camps, A. (coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Decret 87/2015, del 5 de juny, pel qual estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Secundària Obligatòria i del Batxillerat a la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 7544, del 10 de juny de 2015. https://dogv.gva.es/portal/ficha_disposicion_pc.jsp?sig=005254/2015
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *UNAM México*, 10 (04), 1-15.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, M. (2015). *Aprendizaje basado en los juegos serios como herramienta de la educación para todos*. Tesi per optar a doctor. Universitat de Salamanca.
- Grande, M.; Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 56-84.
- Güemes, L. F. (2016). *La narrativa fantástica: caracterización de género y aportación propedéutica*. Tesi per optar a títol de doctor. Universitat d'Alacant.
- Güemes, L. F., Díez, A. (2019). Poética y canon de la narrativa fantástica: claves para el análisis de sus textos en el ámbito de la didáctica de la literatura. *E-SDLL*, 1, 1-16.
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mèxic: McGraw Hill Educación.
- Huergo, P. A. (2016). *La motivación a la lectura a través de la literatura fantástica contemporánea; una herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo*. Universitat de Barcelona.
- Jerez, I.; López, A. (2013). Literatura fantástica e identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente. *Contextos Educativos*, 16, 141-152.
- Kohan, S. A. (2004). *Taller de escritura: el método*. Barcelona: Alba Editorial.

- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Luthi, D. (2014). Toying with Fantasy: The Postmodern Playground of Terry Pratchett's Discworld Novels. *Mythlore: A Journal of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*, 33, 125-142.
- Martínez, I. (2015). *El viaje literario para la educación en competencias básicas. Una investigación de creatividad interdisciplinar en Educación Secundaria*. Tesi per optar a títol de doctora. Universitat de Múrcia.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Neill, G. (Març, 2015). Revisiting Terry Pratchett's Discworld Taught Me Why I Love Reading. *The Guardian*. Data de consulta: 10/06/2021. Disponible a: <https://www.theguardian.com/books/2015/mar/14/revisiting-terry-pratchett-discworld-taught-me-love-of-reading>
- Ntokos, K. (2019). Swords and sorcery: a structural gamification framework for higher education using role-playing game elements. *Research in Learning Technology*, 27, 19-32.
- Pagès, V. (2002). Un taller literari a primer cicle d'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 22, 89-98.
- Pascuas, Y. S., Vargas, E. O., Muñoz, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. *Innovación educativa (México, DF)*, 17 (75), 63-80.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 15 (1), 15-29.
- Pratchett, T. (2020). *Guàrdies! Guàrdies!* (Trad. E. Riera) Barcelona: Mai Més.
- Pratchett, T. (2020). *Igualtat de ritus* (Trad. E. Riera) Barcelona: Mai Més.
- Rodríguez, F.; Fernández, J.; Vidal, S.; Noguera, P.; Cortes, I.; Amaya, I. (2013). ¡Aprendamos jugando!: la yincana como recurso didáctico y motivador. *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre (2013)*, Universitat de Sevilla.
- Ruquet, E. (2014). Los cráteres de Gran A'Tuin. Una revisión del Mundodisco, el universo ficcional de Terry Pratchett. *Revista Luthor*, 20, 60-74.
- Saputri, S.L.; Priyatni, E.T.; Widiati, N. (2021). Teaching Material on Writing Fantasy Story Incorporating the Local Culture. *International Seminar on Language, Education, and Culture. KnE Social Sciences*, 365–371.
- Suárez-Álvarez, R.; Vázquez-Barrio, T. (2019). La gamificación aplicada a la educación como recurso “learning by doing” y “learning by interacting” en alumnos de

Educación Secundaria Obligatoria. *EDUNOVATIC2019*, Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 91-94

Vidal-Abarca, E.; García, R.; Pérez, F. (coords.). (2010). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Vila, J. (2007). Tallers d'escriptura a l'educació secundària obligatòria. Memòria tècnica curs 2006/2007. Generalitat de Catalunya.

Villalonga, C. (Octubre, 2015). Alejo Cuervo: "El 15M fue una revolución friki". *La Vanguardia* [en línia]. [Data de consulta: (8/06/2021)] Disponible a: <http://www.lavanguardia.com/cultura/20151011/54438013832/alejo-cuervo-15m-revolucion-friki.html>

Annexos

Annex 1. Fitxa de joc de rol de la sessió 1 (“Benvinguda al Discmón”)

BENVINGUTS I BENVINGUDES AL DISCMÓN!

Hui vos propose un exercici d'imaginació un tant fora de l'habitual: anem a embarcar-nos en un **joc de rol**. I què és això? Un joc de rol és una **aventura narrada** en la qual assumim el paper d'un personatge: haurem d'entrenar l'oïda, perquè tota la narració està feta **oralment** per la **màster**. En aquesta aventura el nostre personatge haurà de **resoldre un misteri** a partir de la **presa de decisions** i la **superació d'una sèrie de proves**. Estes proves les explicarà la màster i les farem a aquesta fitxa. Durant el joc, anirem fent parades per recopilar la informació i compartir teories sobre l'aventura que estem protagonitzant.

Vos pose en situació:

Ens trobem a Ankh-Morpork, la ciutat capital del Discmón situada en el centre d'aquest. El Discmón és l'univers que va construir l'escriptor Terry Pratchett al llarg de més de quaranta novel·les.



Fitxa del nostre personatge:



Nom: Asralyn Lewton

Espècie: Humana (es diu que el seu llinatge porta sang dels homes llop)

Lloc de naixement: Regió d'Uberwald, a l'extrem nord-est del disc

Ofici: Investigadora i experta en criatures màgiques

Habilitats: agilitat mental, intuïció i deducció

Introducció

Per les profunditats insondables de l'espai, neda la tortuga estel·lar, Gran A'Tuin, que transporta sobre la seua closca als quatre elefants gegants que, alhora, suporten sobre els seus lloms la massa del Discmón. Al seu voltant giren un xicotet sol i una diminuta lluna. Dibuixen una òrbita molt complicada per provocar els canvis d'estació, així que ha de ser l'únic lloc de l'univers on a vegades un elefant es veu obligat a alçar una pota per deixar passar el sol.

Potser mai sabem exactament el perquè d'això. És possible que el Creador de l'Univers s'avorrira i decidira divertir-se un poc.

La màgia és allò que manté la consistència del Discmón: és una màgia generada pel seu mateix girar, una màgia entreteixida com fils de seda a l'estructura de la seua existència, una màgia que cura les ferides de la realitat.

Bona part d'aquesta màgia es concentra a Ankh-Morpork, la capital del disc dividida en dues grans meitats pel seu espès i ample riu Ankh...

Era de matinada a Ankh-Morpork, la més vella i la més gran i la més llardosa de les ciutats.

Hi va haver un esclat de flama per damunt dels molls i, durant un instant, aquella enorme criatura va passar per davant de la lluna. Llavors va batre les ales, una vegada, amb el mateix soroll que farien les pells escorxades i humides d'un ramat sencer de vaques amb pedigri quan algú les colpeja contra un penya-segat.

Va girar en un cercle molt tancat, va batre l'aire unes quantes vegades per agafar velocitat i va tornar.

Quan va passar per damunt de les tabernes, va escopir una columna de foc blanc. Les teules que va encertar no és que es fonguessin, és que van esclatar en milers de gotes ceràmiques al roig. Unes xemeneies reventaren i van ploure rajoles per tot el carrer.

Unes ales vastes van martellejar l'aire mentre la criatura flotava al damunt dels edificis en flames; el foc es va estendre ràpidament i ho va convertir tot en una pira candent. Llavors, quan només va quedar un bassal cada cop més ample de pedra fosa, el drac es va alçar amb un cop despectiu de les ales i es va allunyar i enlairar per damunt de la ciutat...

Prova 1: La taverna Tambor Trencat

«—Joveneta, hi ha alguna cosa que no és normal amb això del drac. Era com si... com si no acabara de ser real. Una vegada va fer tota aquesta destrossa per tot el carrer i totes les tabernes, es va enlairar en el cel, va volar fins la torre de la Biblioteca de la Universitat, on es va posar i... com si fora per un cop de llum, va desaparèixer. És cert que, de criatures màgiques, el Discmón en té per donar i vendre... però eixe poder de desaparició, completament instantani... mai se li havia conegut a cap forma de drac. I ara, si em fa un petit favor, li conïaré una informació que porta temps circulant per estos pudents carrers...»

S	V	Z	X	E	T	Y	R	X	G	S	<i>Bruixa</i>
G	M	E	N	C	A	N	T	E	R	I	<i>Drac</i>
D	V	N	P	C	V	V	Q	A	Q	M	<i>Encanteri</i>
R	B	G	S	K	R	B	Z	C	R	F	<i>Mag</i>
A	U	E	A	I	Z	A	M	G	W	I	<i>Gegant</i>
C	E	O	Y	O	I	G	B	F	C	G	<i>Troll</i>
X	Z	O	M	A	G	E	R	N	W	C	
C	J	Q	M	Y	T	G	U	B	U	R	
S	M	X	F	A	I	A	I	Q	T	P	
L	T	R	O	L	L	N	X	Q	P	Z	
I	K	U	F	H	C	T	A	K	Y	N	

Prova 2: La Biblioteca de la Universitat

«—Sense carnet d'usuari està terminantment prohibit accedir a les sales i l'arxiu.

—Carnet d'usuari? El govern del Patrici m'ha encomanat investigar...

—Sense carnet d'usuari, a mi si com vostè ve de part de l'elefant de l'extrem esquerre del disc.

Asralyn, que ja s'imagina l'odissea que serà intentar convèncer-la de cap altra cosa, li pregunta com s'ha de treure un carnet.

—Ha de respondre aquest qüestionari de coneixements mínims, per així assegurar que farà bon ús dels arxius de la Biblioteca»

Quina és la criatura fantàstica més xicoteta?

- a) Troll b) Nan c) Goblin d) Gnom

Què tenen en comú els vampirs i els homes llop?

- a) Són nocturns b) Tenen el poder de transformació c) Tenen un gust especial per la sang
d) Totes són correctes

Quines persones amb poders màgics van ser perseguides durant segles a Europa?

- a) Les mèdiums b) Els mags c) Les bruixes d) Els endevins

Prova 3: Al passadís de la Biblioteca

«Els tres joves i l'orangutan l'empenten per a eixir d'allà i aquesta es queda totalment sola davant els prestatges que atresoren els llibres més perillosos del Discmón. I és en el moment que Asralyn es disposa a treure de la seua butxaca una llibreta per anotar aquest darrer fet i posar-se a reflexionar, quan aquesta descobreix una nota tirada al terra.

«Tothom s'ha posat tan nerviós que ni tan sols han reparat en ella», pensa mentre s'agenolla per arreplegar-la. I al desplegar el paper es troba la nota següent...»

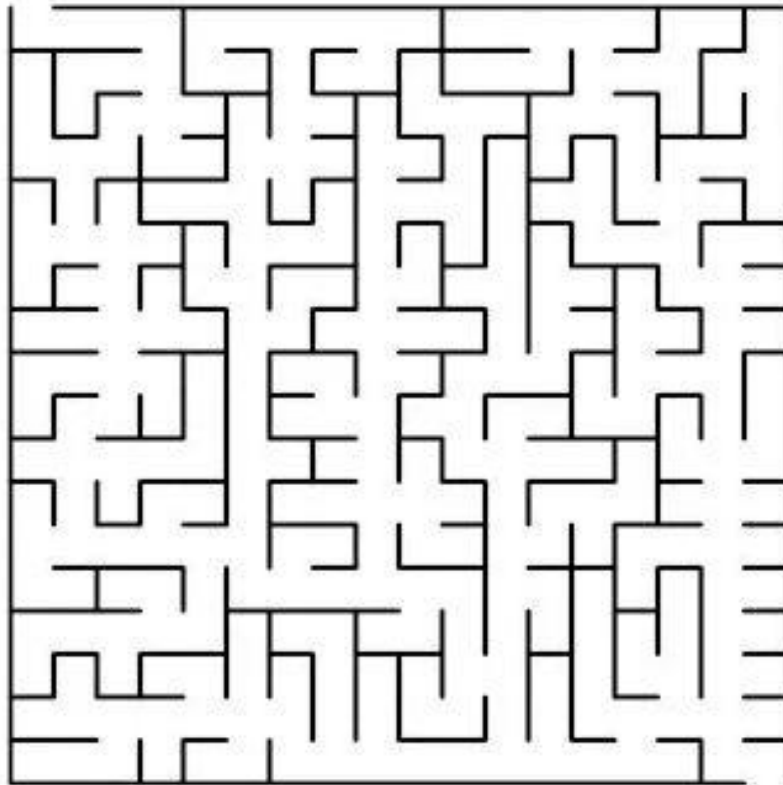
<p>Nuaq gvestin le relibl, gidexiri-et a al rasont taseicot. Al satornayeac sé "al</p>
--

Prova 4: La Lògia dels Germans Elucidats

«—Molt bé, sí. Ens ha enxampat. Però si pensa que açò anava a ser tan fàcil, ho porta clar.

És en eixe moment quan Asralyn comença a tindre una visió estranya: «Soc jo, o les parets s'estan menejant?», es pregunta, «estan eixint parets d'altres parets?». Presa del pànic, la seua mirada es retroba amb la del Gran Mestre Suprem, qui riu malèvolament:

—Eixe llibre només podrà tornar a veure l'exterior en el cas que vostè siga capaç de tornar a l'exterior...»



Annex 2. Fitxa de la màster de la sessió 1 (“Benvinguda al Discmón”)

Introducció

Per les profunditats insondables de l'espai, neda la tortuga estel·lar, Gran A'Tuin, que transporta sobre la seua closca als quatre elefants gegants que, alhora, suporten sobre els seus lloms la massa del Discmón. Al seu voltant giren un xicotet sol i una diminuta lluna. Dibuixen una òrbita molt complicada per provocar els canvis d'estació, així que ha de ser l'únic lloc de l'univers on a vegades un elefant es veu obligat a alçar una pota per deixar passar el sol.

Potser mai sabem exactament el perquè d'això. És possible que el Creador de l'Univers s'avorrira i decidira divertir-se un poc.

La màgia és allò que manté la consistència del Discmón: és una màgia generada pel seu mateix girar, una màgia entreteixida com fils de seda a l'estructura de la seua existència, una màgia que cura les ferides de la realitat.

Bona part d'aquesta màgia es concentra a Ankh-Morpork, la capital del disc dividida en dues grans meitats pel seu espès i ample riu Ankh...

Era de matinada a Ankh-Morpork, la més vella i la més gran i la més llardosa de les ciutats.

Hi va haver un esclat de flama per damunt dels molls i, durant un instant, la criatura va passar per davant de la lluna. Llavors va batre les ales, una vegada, amb el mateix soroll que farien les pells escorxades i humides d'un ramat sencer de vaques amb pedigrí quan algú les colpeja contra un penya-segat.

Va girar en un cercle molt tancat, va batre l'aire unes quantes vegades per agafar velocitat i va tornar.

Quan va passar per damunt del quarter de la Guàrdia, va escopir una columna de foc blanc. Les teules que va encertar no és que es fonguessin, és que van esclatar en milers de gotes ceràmiques al roig. La xemeneia va esclatar i van ploure rajoles per tot el carrer.

Unes ales vastes van martellejar l'aire mentre la criatura flotava al damunt de l'edifici en flames; el foc es va estendre ràpidament i ho va convertir tot en una pira candent. Llavors, quan només va quedar un bassal cada cop més ample de pedra fosa, el drac es va alçar amb un cop despectiu de les ales i es va allunyar i enlairar per damunt de la ciutat.

Escena 1

És un miracle que ningú haguera mort. Els desastres causats pel drac es poden comptabilitzar, però, en l'incendi de tres carrers sencers, amb les seues respectives desset tavernes, sis fondes, quatre vivendes hiper-multi-familiars i un llavador, el govern d'Ankh-Morpork, conformat pel Patrici i el seu seguici, es posa en contacte amb la investigadora Asralyn Lewton.

El Patrici, d'expressió severa, s'ha rodejat durant els últims dos dies d'infinat d'experts draconòlegs que li han assegurat, amb llàgrimes als ulls, que feia literalment segles que no es veia al Discmón un dragó noble de 6x3 metres, d'escames roges i platejades i uns ullals quasi de la mateixa alçada que una persona de grandària mitjana. Una modalitat

especialment letal de dragó considerada extingida, i es suposava que amb garanties. Realment estan morts de por davant aquesta nova i enorme amenaça.

D'aquesta manera, l'equip de govern ha cregut que la investigadora Lewton, experta en totes les criatures que habiten el Discmón i els misteris que aquestes guarden, serà qui els ajude a resoldre el misteri de com aquesta impossible criatura s'ha començat a passejar pels cels d'Ankh-Morpork.

I Asralyn també està segura que va a desvetllar aquest misteri: porta molt de temps rodant per tota la superfície del disc esbrinant misteris que cap altra persona s'hauria plantejat; aquesta criatura no serà cap excepció. Aquests són els pensaments que li creuen pel cap mentre rellegeix la carta del Patrici, ja gitada en l'habitació de la posada d'Ankh-Morpork on s'allotja. Ha arribat aquest mateix dia.

Mentre s'embolcalla amb els llençols del petit llit i les primeres ratxes de son li van tancant els ulls, una última i gegantina i completament monstruosa imatge d'un drac roig i platejat li creua la ment. I això no la fa arraulir-se.

Escena 2

Segons la informació que li havia facilitat el Patrici a la seua carta, els principals danys s'havien donat al barri antic, poblat de tavernes i comerços excèntrics. I és allà on ella decideix apropar-se primerament, als carrers atestats de locals on els habitants d'Ankh-Morpork s'apropen per beure com si la nit no s'acabara mai, els quals atresoren milions d'anècdotes de borratxos alhora que secrets mil·lenaris.

El Tambor Trencat és la taverna més pròxima a les altres tavernes extingides i on, segurament, es troben els testimonis oculars que haurien vist el drac de més prop i sentit el calor de les flames amb perillosa proximitat.

Asralyn s'endinsa en una taverna completament a reventar, on qui no parla a crits, canta fins quedar-se sense veu, i qui no canta, balla fins que la taula sobre la qual es trenque. L'encarregat de la taverna, un enorme cambrer que es dedica a secar gerres de cervesa darrere de la barra, li respon quan Asralyn li pregunta per testimonis dels esdeveniments:

—Jo no estava quan va passar tot el tema del drac, però veus eixe nan al final de la barra? És qui millor et sabrà contestar. Sembla que és l'únic que encara estava sobri quan passà tot.

La investigadora Lewton arrufa els ulls per poder distingir millor entre tot el boirí que pobla l'aire un nan, assegut sobre un tamboret vertiginosament alt. Està inclinat sobre la barra, mirant amb expressió enfadada un periòdic. Quan Asralyn es dirigeix a ell per preguntar-li què recorda dels incidents del drac, l'expressió enfadada en el seu arrugat rostre es mescla amb la de preocupació, i diu:

—Joveneta, hi ha alguna cosa que no és normal amb això del drac. Era com si... com si no acabara de ser real. Una vegada va fer tota aquesta destrossa per tot el carrer i totes les tavernes, es va enlairar en el cel, va volar fins la torre de la Biblioteca de la Universitat, on es va posar i... com si fora per un cop de llum, va desaparèixer. És cert que, de criatures màgiques, el Discmón en té per donar i vendre... però eixe poder de desaparició, completament instantani... mai se li havia conegut a cap forma de drac. I ara, si em fa un petit favor, li confiaré una informació que porta temps circulant per estos pudents carrers...

Les orelles d'Asralyn es tensen davant aquest oferiment i el nan, amb gest de suficiència, li apropa el periòdic.

—Si és tan amable, ajude'm amb aquesta sopa de lletres, per favor.

(...)

—Les males llengües porten temps dient que s'està conspirant contra el Patrici d'Ankh-Morpork... No soc massa perspicaç, però pense que tal vegada estos fets ajudarien qualsevol a alterar-se i enfadar-se amb les seues autoritats...

Escena 3

Davant les instruccions del nan aficionat als passatemps del periòdic, el següent pas és evidentment apropar-se a l'últim lloc on s'havia vist el drac: la Biblioteca de la Universitat.

La Biblioteca és l'amuntegament més gran de textos màgics en la totalitat del multivers. Milers de volums de sapiència oculta n'omplin els prestatges.

Es diu que, com que vastes quantitats de màgia poden distorsionar seriosament el món mundà, la Biblioteca no obeeix les lleis habituals de l'espai i el temps. Es diu que no s'acaba mai. Es diu que pots vagarejar dies i dies entre els prestatges llunyans, que hi ha tribus perdudes de becaris de cerca, que hi ha coses estranyes amagades en nínxols oblidats, perseguides i engolides per altres coses que són encara més estranyes.

Asralyn, ja dins de les instal·lacions de la Biblioteca i a punt d'endinsar-se en les seues infinites prestatgeries en busca de noves pistes, arrenca a caminar quan una agudíssima veu ressona i rebotava en infinits ecos per totes les parets:

—On creu vostè que va?

Aquesta veu és la de la secretària, qui la mira des del seu escriptori amb una expressió d'enuig encara més intensa que la que posseïa el nan. La investigadora Lewton, avesada en vampirs, mòmies, fantasmes i semblants criatures, arrupida de por, li pregunta tímidament si no podia accedir a veure la Biblioteca.

—Sense carnet d'usuari està terminantment prohibit accedir a les sales i l'arxiu.

—Carnet d'usuari? El govern del Patrici m'ha encomanat investigar...

—Sense carnet d'usuari, a mi si com vostè ve de part de l'elefant de l'extrem esquerre del disc.

Asralyn, que ja s'imagina l'odissea que serà intentar convèncer-la de cap altra cosa, li pregunta com s'ha de treure un carnet.

—Ha de respondre aquest qüestionari de coneixements mínims, per així assegurar que farà bon ús dels arxius de la Biblioteca.

Escena 4

Amb el carnet d'usuari nou en mà, Asralyn ja es passeja amb llibertat pels passadissos de la Biblioteca, amb el nas tensat i la respiració profunda, en busca de noves pistes. Però la tranquil·litat dura poc de temps: des de l'altre extrem de la sala es pot sentir el tràfec de tres

apuradíssims auxiliars de la Biblioteca corretejant d'un lloc a un altre, xiuxiuejant entre ells amb cada vegada major nerviosisme... I això que també es pot sentir són els crits d'un mico?

Asralyn es gira sobre la seua esquena i topa davant la visió d'un orangutan saltant sobre els seus punys desesperadament, i la investigadora el ressegueix en la mirada fins veure'l entrar en la Secció de Llibres Prohibits. És evident que allà es trobarà amb alguna cosa relacionada amb el que està buscant.

Està a punt de creuar el marc de la porta de la Secció quan l'orangutan es precipita sobre ella amb sorollosíssims xisclets.

Farta de la situació, i abans que algú li demane fer-se algun altre tipus de document identificatiu per poder entrar en cap lloc més, Asralyn mostra el seu carnet d'investigadora al simi i als auxiliars de la biblioteca i escup un muntó de paraules abans que el misteriós animal s'atrevisca a fer-li alguna cosa.

—Sóc la investigadora Asralyn Lewton, i el Patrici i els seus consellers m'han encomanat descobrir l'origen del drac que va aterrir la ciutat d'Ankh-Morpork fa un parell de dies. M'han dit que l'últim lloc on es va veure el drac va ser a aquesta biblioteca i abans que algú m'impedisca alguna cosa més, els denunciaré a Inspecció d'Animals per tindre este absurd orangutan saltironejant per tota la biblioteca.

—D'acord, d'acord! —replica amb angúnia un dels auxiliars—. Doncs, si necessita informació sobre el maleït drac, sàpiga açò: acabem de reportar la desaparició d'un llibre. I aquest no és altre que La invocació dels dracs, de Lady Ramkin, que estava atresorat sota quinze encanteris de protecció. I aquest orangutan és el nostre bibliotecari, així que molt de compte amb les seues paraules!

Els ulls d'Asralyn coincideixen amb la mirada de orangutan, plena de superioritat i menyspreu. L'auxiliar segueix parlant-li:

—I, si li sembla bé, nosaltres ens anem a avisar les autoritats pertinents.

Els tres joves i l'orangutan l'empenten per a eixir d'allà i aquesta es queda totalment sola davant els prestatges que atresoren els llibres més perillosos del Discmón. I és en el moment que Asralyn es disposa a treure de la seua butxaca una llibreta per anotar aquest darrer fet i valorar la nova informació, quan aquesta descobreix una nota tirada al terra.

«Tothom s'ha posat tan nerviós que ni tan sols han reparat en ella», pensa mentre s'agenolla per arreplegar-la. I al desplegar el paper es troba la nota següent:

*Nuaq gvestin le relibl, gidexiri-et a al
rasonta taseicot. Al satornayeac sé "al*

Escena 5

Qualsevol habitant d'Ankh-Morpork sap que "societat" és un eufemisme per dir "lògia". «Finalment», pensa Asralyn, «sembla que les peces encaixen: hi ha una lògia a la ciutat que està invocant un drac per atemorir la ciutat i així conspirar contra el Patrici. Havien enviat algú ací a furtar el llibre d'encanteris».

Tothom sap de l'existència de les tres lògies registrades a la ciutat: La Lògia dels Amics de la Nit d'Eben, la dels Adeptes al Déu Om i, per últim, la dels Germans Elucidats.

Generalment són vistes com uns clubs socials més o menys excèntrics: alguns tenen fama de ser un poc antisocials, o tancats de ment, i d'altres senzillament se'ls considera gent amb gust pels jocs de taula. Però no tenien fama de voler fer-li mal a ningú, i encara menys algú hauria imaginat que n'haurien organitzat una de tan grossa.

Ara, només és qüestió d'encertar de quina de les tres lògies es tracta. Totes plantejaran enigmes a l'entrada, i aquella on es troba el llibre d'invocacions és on la resposta és "la clau".

(Decidim)

És quasi mitjanit quan la rebufant investigadora Lewton finalment arriba al Carrer Lògic, amb els reforços de la Guàrdia Nocturna que ha demanat al seu darrere, capitanejats pel Capità Vimes. Segurament els necessita davant allò que es puguen trobar.

Com havia decidit primerament, Lewton es dirigeix a _____. Si alguna cosa fa que es pugui reconèixer una lògia amb facilitat, són les seues impressionants portes, fetes amb la fusta més robusta que es pugui imaginar. A aquesta porta hi ha una reixeta, que s'obri quan pica a la porta, i darrere de la qual es troba amb uns ulls i part d'un nas que l'interroguen.

Codi Amics de la Nit d'Eben: "Què és una capseta blanca, que s'obri i no es tanca?" (l'ou)

Codi Adeptes al Déu Om: "Un corral de gent, toques, toques i ningú ho sent. Què és?" (cementeri)

Després del primer intent, Lewton es dirigeix, carrer avall, a la Lògia de _____. Sembla que demanen fer la porta al mateix constructor: de nou, una robustíssima fusta i uns forrellats oxidats caracteritzen la porta que té al davant, amb la seua respectiva reixeta. Un segon parell d'ulls apareix quan aquesta pica a la porta.

Codi Amics de la Nit d'Eben: "Què és una capseta blanca, que s'obri i no es tanca?" (l'ou)

Codi Adeptes al Déu Om: "Un corral de gent, toques, toques i ningú ho sent. Què és?" (cementeri)

Francament cansada, Lewton pica l'arcaica i sobrenatural porta feta de roure fosc del Carrer Lògic, 33. La rectangular reixeta de la porta s'obri i la mirada de la investigadora es troba amb uns impenetrables ulls negres, els quals li pregunten des de l'altre costat de la porta:

—Què és petita com una rata, i com un lleó guarda la casa?

—La clau.

Els dos ulls s'apartaren de la porta i Lewton escolta com passen els forrellats que bloquegen la porta.

—Endavant —pronuncia misteriosament la veu.

La gruixuda porta de roure s'obri de bat a bat i, a punt d'endinsar-se en l'interior, es gira cap als seus guardes i amb un gest silenciós els demana que l'esperen a fora. Lewton entra a un obscur i humit passadís en el qual ja no troba cap figura d'ulls misteriosos. Es pregunta com s'hauria esmunyit en l'obscuritat amb tal agilitat. Al final del passadís es projecta sobre el terra un fil de llum provinent de l'habitació contigua. Sense perdre temps, Lewton arrenca

a córrer i es precipita sobre la porta per a trobar la imatge que ja s'havia començat a formar en la seua ment.

Un grup d'uns 15 homes formats en rogle, amb els ulls tancats i agafats de la mà, declamen un encanteri en un llenguatge incompreensible. Tots vesteixen una túnica grisa i en el centre de tots ells es situa el que fa l'aspecte més imponent de tots: alt i primíssim, amb una expressió inequívoca de malevosia impresa en els seus ulls i boca; es tracta, sense dubtes, del Gran Mestre Suprem de la Lògia dels Germans Elucidats.

El Gran Mestre porta en les mans un llibre de vius colors verds i blaus, tan gros com una enciclopèdia, i amb el llom gastat de tant d'obrir-lo. No pot ser un altre que "La invocació dels dracs", i és que en eixe mateix instant que estan invocant novament el drac per un nou atac fulminant a la ciutat. D'aquesta forma, abans que al mestre conspirador i els seus seguidors els done temps a reaccionar, Asralyn es llença cap al centre del cercle, on es troba el Gran Mestre, i li arrenca a aquest el llibre de les mans.

—El meu nom és Asralyn Lewton, i en nom del govern del Patrici i de la Guàrdia Nocturna d'Ankh-Morpork, esteu detinguts per delictes de provocació d'incendis, robatori, i conspiració.

Asralyn dirigeix la mirada grup dels Elucidats, els quals són incapaços d'amagar el pànic que senten en aquell moment, al veure's enxampats i fan un gest de voler detindre-la. Però el Mestre, que es situa al seu costat, sorprenentment es manté amb una respiració serena i la mira severament. Asralyn es fixa en el moviment dels seus llavis: sembla que estiguen recitant amb gran velocitat alguna i a un volum inaudible.

—Molt bé, sí. Ens ha enxampat. Però si pensa que açò anava a ser tan fàcil, ho porta clar.

És en eixe moment quan Asralyn comença a tindre una visió estranya: «Soc jo, o les parets s'estan menejant?», es pregunta, «Estan eixint parets d'altres parets?». Presa del pànic, la seua mirada es retroba amb la del Gran Mestre Suprem, qui riu malèvolament:

—Eixe llibre només podrà tornar a veure l'exterior en el cas que vostè siga capaç de tornar a l'exterior.

Per què diria una cosa tan estranya?, es pregunta Asralyn, intentant contenir les nàusees que sent davant l'estranyíssim moviment que fan les parets. Tot li dona voltes.

—És un laberint? —encerta a preguntar.

Final

Quan aconseguixes escapar d'un laberint, l'aire de exterior posseeix un aroma especialment fresc i dolç, i no pots evitar sentir una alegria irrefrenable davant el final del malson que acabes de travessar.

Asralyn, amb el volum de La invocació dels dracs estrenyit sobre el seu pit, s'abalança sobre el Capità Vimes, qui l'estava esperant a fora.

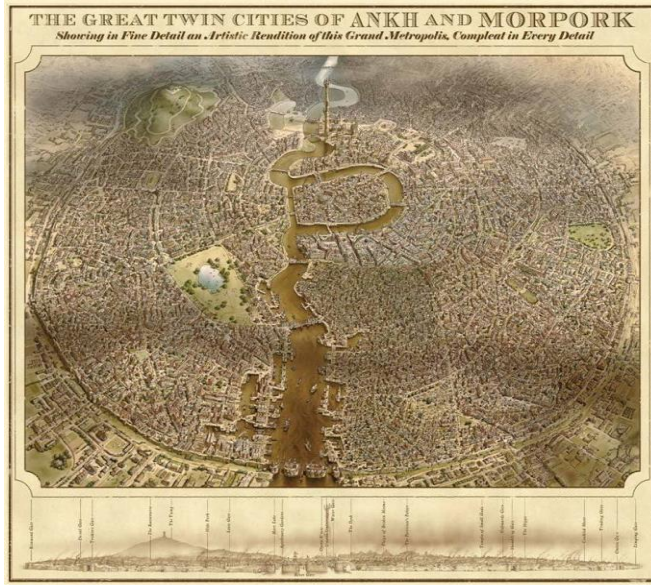
—El Mestre Suprem! I tots els germans! Han escapat!

—No es preocupe, investigadora Lewton —la tranquil·litza Vimes—. Mentre vostè estava a dins, els he fet rodejar l'edifici abans de que algú escapés. Els acabem de detindre.

És en eixe moment quan tot el món es deté davant els ulls d'Asralyn: el constant tràfec dels carrers, el soroll dels negocis que mai tanquen malgrat que és mitjanit. Tot passa a un segon pla, i la investigadora Asralyn Lewton no pot evitar l'accés de riure que l'envaeix en eixe moment, al pensar en l'absurditat d'esdeveniments i proves per les que ha passat fins l'últim instant.

—Quina ciutat més curiosa, Ankh-Morpork.

Annex 3. Presentació en PowerPoint de la Sessió 1: “Benvinguda al Discmón”





Cal que
investigueu
l'origen d'aquest
drac!



Hi ha alguna cosa
que no és normal,
amb això del
drac...





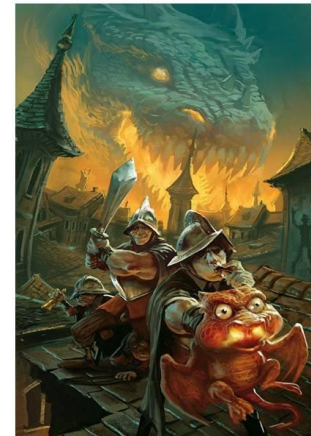
Acabem de reportar la desaparició d'un llibre... I aquest no és un altre que *La invocació dels dracs*...



Moltes gràcies!



D'acord, m'heu enxampat, però... no tan ràpid!



Annex 4. Transcripció de la sessió 3 (conversa literària)

(47 minuts)

2:35 Investigadora: “Anem a llegir com acaba el que vam començar ahir”

[Es fa un resum sobre l'argument del fragment llegit taller de lectura, es rellegeixen alguns fragments i s'aclareixen dubtes de vocabulari].

8:20 Investigadora: “El caràcter màgic d'Eskarina comença a trastocar la realitat (...) la vara va a buscar a la xiqueta... Ara anem a llegir l'últim diàleg”

[10:20 Es llegeix l'últim fragment. S'acaba el minut 12]

12:31 Investigadora: “Quin és el conflicte, A? De què discuteixen?”

13:00 A: “La màgia era de la xiqueta i li diuen que no és l'adequada, perquè la màgia és per a mags”

13:44: “El tema de la màgia de bruixes i la màgia de mags; hem vist al llarg del text que hi ha una diferència; que a Esk li ha tocat la màgia que al seu gènere no li pertocaria. Què opinem d'açò? Amb què ho podem relacionar? Vos recorda a altres temes de l'actualitat aquest tema?”

14:32 C, N: “Sí, sí”

14:36 D: “No entenc [del llibre] qui diu que les dones no poden ser magues”

14:44 Investigadora: “Ací ho tracten com una creença popular. I per què existeix aquesta creença popular? Quina és la diferència entre la màgia de les bruixes i els mags? Apele als vostres coneixements. Coneixeu la literatura fantàstica una miqueta i em podeu dir què és allò que diferencia als mags i les bruixes”

15:37 C: “En Harry Potter *las mujeres son muy buenas magas*”

15:45 Investigadora: “Hi ha bruixes a Harry Potter?”

16:13 I: “Sí que hi ha bruixes bones, per exemple McGonagall”.

16:31 Investigadora: “I quin poder té? I, per altra banda, quina és la imatge habitual quan ens diuen “una bruixa”? Què pensem?”

16:48 A: “En el barret”

16:55 P “Una *verruca*”

A: “Per què?!”

17:03 N: “Porten un vestit molt llarg i negre”

17:16 I: “Una persona de caràcter roí”

17:25 C: “Les dents...”

17:42 A: “Per què esteu dient tots coses roïnes? És que no ho entenc”

17:57 Investigadora: “Heu descrit perfectament la imatge prototípica que tenim de les bruixes. I com era el caràcter de la bruixa que vam llegir ahir?”

18:14 C: “Fort. Estava boja”

19:23 “I els mags?”

19:29 C: “Alts i prims” N: “Pèl llarg” Y: “Vells”

20:24 P: “Merlí és un mag, no?”

20:37 Ai: “Solen tindre la barba molt llarga”

20:44 Investigadora “Alguna característica psicològica?”

21:09 Y: “Els més experimentats són vells i amb la barba llarga”

21:15 A: “A la sèrie que estic veient ara (*Maldita*), el mag és jove”

[Discussió sobre Harry Potter essent llevada de Netflix]

23:35 A: “Per què a tanta gent li agrada Harry Potter si és tot el *rato* el mateix?”

24:12 Investigadora: “Vos plantege la següent reflexió. Si a Eskarina mai li diuen que té poders de mag, passaria el mateix que si digueren que sí és maga?”

24:21 A, C, D, P: “No!”

24:24 A: “Hi ha moltes opcions. Si no *se* ho diuen, a *lo* millor no *se* entera mai i mor sense despertar-los, i si sí s’ho diuen poden haver moltes opcions. Una: que si està molt enfadada, i es baralle amb una amiga seua, li pot aniquilar. O també podria fer el bé, o el mal...”

25:05 Investigadora: “Però si ella no té tota la informació sobre la realitat no sabria com actuar”

25:12 G: “Si no *se’l* digueren, *pues a lo* millor ho descobriria per ella sola”

A: “*Eso sería peor*”

N: “*¿Por qué?*”

25:24 Investigadora: “Ella viu en un poble que està molt aïllat en la muntanya, és una situació molt distinta a la de la ciutat que vam veure al joc de rol. Allí només hi ha bruixes. Si a ella mai li expliquen que existeix una cosa anomenada mags, amb el tipus de màgia que ella té, com creieu que li afectaria això a la seua vida? Com ha dit A, podria no tindre control sobre les seues accions”

C: “*Claro*”

25:58 N: “Jo pense que si no *se’l* digueren, ella sense voler podria fer-li mal a algú si s’enfadés, perquè no ho controlaria. Si li ho digueren, també podria fer-ho, però sense matar ningú”

26:22 P: “Crec que seria millor si no li ho digueren (...) Si entra en eixe món, *a lo millor* pot *sufrir*”

26:45 N: “A lo millor és com que les persones roïnes de la història li ho podrien furtar sense ella saber per què, i aleshores és quan descobreix que té poders...”

27:16 A: “És pitjor que no li ho diguen perquè si ho descobreix sentirà que li han mentit tota la seua vida”

27:20 Investigadora: “Si a tu no et donen tota la informació del teu voltant, és com que no arribes a tenir el control total, i no eres capaç de mesurar la grandària de les teues accions. Pensant en la vostra realitat i el món on vivim, creieu que vosaltres teniu tota la informació amb la qual (Y: “No!”) tindreu poder sobre la vostra vida?”

27:54 C: “No!” A: “Ni la meitat!”

28:00 A: “De la meua vida no sé, però del món no tenim tota la informació. Per exemple, pel COVID-19 donen resultats que no són del tot certs, diuen coses perquè no *cunda el pánico*. Si saberen al 100%, per a què existeix, jo què sé, la CIA?”

28:47 Investigadora: “No vos heu plantejat que com vivim nosaltres la realitat és una manera limitada de viure-la? Que la nostra forma de veure el món i sentir-lo està limitat? A nivell d'olfacte, vista... Ens falten més sentits? (A: “Sí”)

29:14 N: “Jo alguna vegada m'he plantejat que, o siga, podem viure la nostra vida però ens han posat lleis que ens prohibeixen coses i aleshores no podem viure de la nostra forma”

29:35 A: “La meua pregunta és: per què hi ha gent en aquest món que ha d'estar per damunt d'altres? Si tots som persones, no? Per què una persona pot robar i que no li passe res i després...? Fa poc a les notícies va aparèixer una persona que va dir que tenia una enfermetat, li van donar molts diners, resulta que va ser fals, va tindre que pagar 40.000 quan va estafar 200.000...”

D: “Després ha tingut que pagar eixos diners, però els famosos que li han donat diners també els han pagat”

30:43 N: “També és veritat que les persones famoses no han decidit ser-ho perquè, per exemple, un YouTuber comença a fer vídeos i a la gent li agrada. No ho han decidit ells”

31:15 “Jo pense que tots tenim la mateixa utilitat. Perquè sense els professors no aprenem, i si no aprenem, no som res... Si no hi ha metges, no podem curar a les persones... Si no hi ha persones que es dediquen a matar els animals i obtenir aliments aleshores no podríem anar a cap supermercat a comprar-los. En canvi, els futbolistes no fan res”

31:56 Investigadora: “Quina és la teua reflexió general?”

32:05 A: “Si tots som útils, per què uns cobren més que altres?”

32:10 Investigadora: “Tu plantejges que açò et resulta incomprendible. Però açò, al cap i a la fi, és el sistema on vivim”

32:21 G: “Lo dels futbolistes i els metges... els metges fan més que els futbolistes però cobren menys” (Y: “Cobren por las marcas”)

32:40 Investigadora: “Exposem que, als nostres ulls, açò és una injustícia”

32:50 Y: “Als futbolistes els patrocinen les marques perquè porten les seues coses i després tu et compres eixa mateixa cosa perquè per exemple la porta Messi”

33:03 N: “És veritat que quan un futbolista famós es lesiona el cura un metge, i eixe metge no cobra tant”

33:20 Investigadora: “És veritat que els metges, d'alguna manera, formen part d'eixe sou. Gràcies a l'activitat dels metges, els futbolistes poden arribar a eixe pic de genialitat

33:32 P: “Sobre allò que diu abans que uns cobren més que altres. Per exemple, si hi ha algú que treballa d'informàtic, no té ningú riesgo. I, per exemple, els que puguen a les grues ha de cobrar més perquè té més riscos”

34:16 A: “Per exemple hi ha una persona que es dedica a fabricar diners. Tu vas a una tenda i et diuen 500 fulls a un euro, i una porció molt més xicoteta de paper com és un bitllet val molt més que 500 ulls. Estem pagant per paper”

35:25 Investigadora: “Però quina és la diferència entre un mer full i un bitllet?”

35:33 D: “Els diners tenen un certificat”

35:49 P: “Els bitllets no estan fets de paper”

36:05 Y: “Els bitllets i les monedes només tenen valor si algú els vol. Com tots els volem per comprar les coses que necessitem per a viure, als que els paguem també els necessiten per comprar eixes coses”

36:45 Investigadora: “Aquest és el sistema en el que ens ha tocat viure. Algú sap en quin tipus de sistema econòmic vivim?”

A, N: “L'euro”

36:55 Investigadora: “Però el sistema? Perquè això és la divisa. La divisa és la moneda. A part de l'euro, quines altres divises hi ha al món?”

37:05 A, C, N, Y, G: “Lliures”, “francs”, “rubles”, “pessetes”, “corones”, “reals”, “dòlars”

39:00 Investigadora “Totes aquestes divises en quin tipus d'economia poden viatjar, per així dir-ho? A algú li sona el capitalisme? (A, C, N: “Sí”) I quins altres sistemes econòmics existeixen?” (A: “Franquisme”)

39:40 “No va per ahi, això és un sistema polític”

AL: “No sé si és, però el trueque?”

40:31 Investigadora: “Sí, el bescanvi un sistema econòmic primitiu. Fins que no comencen a construir-se els països tal i com els coneixem avui dia, es comencen a establir els sistemes econòmics. A part del capitalisme i el bescanvi, a algú li sona algun més? El comunisme?”

C: “*Me suena de haberlo escuchado, pero no sé lo que es*”

41:19 Investigadora: “Podem dir que el capitalisme i el comunisme són els dos grans sistemes econòmics que tenim. I, per exemple, el fet que un metge cobre més que un futbolista és un resultat del capitalisme. El capitalisme és la forma en què la economia i el major guany és el que prima en la societat. Per exemple, el fet que un futbolista cobre més que un metge tal vegada

moralment no és el més lògic, però a nivell de guany sí. Perquè el futbolista, a través de la imatge mediàtica i la publicitat, cobra molts més diners per com està fet el sistema que no un metge”.

43:03 P: “Quan les pessetes, quan treballaves almenys t’havien de pagar 120 pessetes”

43:13 A: “Això en eixa època era molt, perquè amb una pesseta anaven al cine”

Annex 5. Transcripció parcial de la sessió 4 (taller d’escriptura)

(52 minuts)

1:00 Investigadora: “Està molt bé, perquè entrenes també la teua intuïció. Eixe eres tu caracteritzant el teu personatge. Quines característiques li heu donat a Eskarina en un món com el nostre?”

C: “Que és *traviesa*”

1:42 Investigadora: “Com és en el teu relat, D? Què és el que fa ella per passar discretament?”

(D el llegeix)

2:32 Investigadora: “Heu imaginat a Eskarines molt distintes si vos doneu compte, perquè heu imaginat mons distintes en els quals la màgia és una cosa més discreta, o més censurable, o és un talent digne de popularitat, com podria haver sigut altra cosa. I els personatges s’han comportat de maneres distintes en funció d’això”.

(Es passa a la tercera consigna)

(I llegeix)

13:57 Investigadora: “Hem vist a una Eskarina defensiva, es sent atacada per un element nou, molt interessant”.

14:18: Anem a fer-ho de la següent manera; tu tries qui llegeix després de tu.

(N llegeix) 16:00 Investigadora: “La teua ha anat a tota velocitat, han passat *mogolló* de coses. Quina diferència hi ha entre aquesta i la que ens ha narrat I? Aquesta no s’ha sentit atacada per un element nou”

16;35 A: “Jo a la meua història conec a Eskarina”

Inv: “Jo tampoc he especificat si aquest era el vostre primer encontre... Em sembla molt vàlid”

(A llegeix)

18:07 Investigadora: “Els portals màgics són la forma que heu triat molts per transportar-vos al Discmón, la qual cosa està molt bé”

(C llegeix un resum de la seua)

19:13 Investigadora: “O siga, que era un somni! És una bona alternativa! Quines altres opcions heu triat?”

J: “Jo també era un mag”

Investigadora: “Qui s’ha donat a si mateixa poders màgics?” (alça la mà A)

24:42 (J llegeix)

Investigadora: “Has desenvolupat el diàleg moltíssim, i això està molt bé, perquè és una altra forma de desenvolupar el personatge. I tu has descrit una Eskarina molt curiosa amb ganes de conversa, i amb moltes preguntes sobre l’origen al Discmón. La teua forma de transportar-te ha sigut un forat del terra. M’agrada molt perquè has desenvolupat molt la personalitat dels personatges”

25:21 (D llegeix)

Investigadora: “Entenc que no t’haja donat temps a acabar perquè hi ha un desenvolupament narratiu molt complex on hi ha tota una acció, tota una trama, tenen tota una personalitat... Està molt treballat”.

(D dona el torn a A)

A: “*Yo lo he hecho en el futuro, creo que no está bien*”

26:43 (A llegeix)

Investigadora: “No has emprat un to narratiu, sinó descriptiu. També està bé per començar a imaginar. Molt bé, perquè t’has inclòs en l’univers”

27:51 (G llegeix)

Investigadora: “Esteu desenvolupant accions i trames, està molt bé! No vos quedeu en la mera descripció”

28:54 (L llegeix)

Investigadora: “El teu personatge ha adquirit molta forma en aquesta narració. I has trobat una altra forma de traslladar-se al Discmón, la qual és traslladar-se a un cos d'aigua, has caigut en un llac i aparegut en un altre, com si fos un portal a una altra dimensió. També és una bona alternativa!”

30:33 (AB llegeix)

Investigadora: “Molt interessant, el teu personatge ha necessitat d'un altre per traslladar-se. Si vos doneu compte, cadascú està aportant elements personals al seu relat”

31:20 (Y llegeix)

Investigadora: “Ha tornat a aparèixer el trasllat pel forat. Se us han ocorregut diverses maneres de traslladar-se d'una dimensió a una altra”

33:19 (V llegeix)

Investigadora: “Has incorporat l'element de la pòcima. A partir de l'univers màgic has creat moltes coses, també està molt bé”

34:05 (N en fa un resum)

Investigadora: “Tu també has adquirit un to més narratiu. Hi ha que heu sigut més descriptius, perquè l'enunciat tampoc era massa concret. Heu incorporat maneres de traslladar-se, o ja estàveu, o heu fusionat els dos mons... Cadascú ha vessat part de la seua imaginació o personalitat en part de la seua narració”

35:33 (AY llegeix)

Investigadora: “Tu també has desenvolupat el diàleg, molt bé. El que anem de fer ara és acabar d'arrodonir aquesta capacitat narrativa i el que anem a fer va a ser donar-li una continuació de la història que vam llegir a classe. Vos podeu plantejar incloure elements que hem vist ací: podeu plantejar un canvi d'univers, un nou personatge... Podeu plantejar-vos el que considereu, on creieu que la història vos porte”

38:06 N: “O siga que tenim que fer com aquesta història més desenvolupada?”

Investigadora: “Nosaltres vam deixar a Eskarina quan ella estava en eixa situació de risc i desconexença, quan ella no sabia si havia de ser maga o no. Nosaltres el que hem de pensar ara és, una vegada s'assabenta que ella és maga, per on continuar la història. Si ella accepta els seus poders, si té un poder màgic especial, si vol anar a la universitat...” (es llegeix el PowerPoint)

Annex 6. Instruccions per al producte final

Durant la lectura d'*Igualtat de ritus*, vam començar a conèixer el personatge d'Eskarina, però la vam veure en poques situacions i no vam arrebregar massa informació del personatge, més enllà de que aquesta era una xiqueta valenta. De fet, la vam deixar a les portes d'una situació determinant: quan encara no s'havia adonat que era maga, però els seus poders s'havien manifestat (podeu rellegir les últimes pàgines del dossier de lectura).

Per a crear un bon personatge, cal donar-li profunditat a través de les seues accions, pensaments i emocions. Avui, al taller, això és el que hem començat a fer, posant el personatge d'Eskarina a través de diferents escenaris, i cadascú li heu donat detalls distints:

alguns l'heu feta curiosa i hospitalària, d'altres més seriosa o defensiva. Sense donar-vos compte, l'heu començada a definir.

Ara, la tasca és continuar i arrodonir la construcció d'aquest personatge, escrivint una narració sobre la vida d'Eskarina, a partir del moment que aquesta s'assabenta que és maga. A la sessió de la tertúlia literària, vam estar discutint quines conseqüències podia suposar per a ella saber o no si era maga (a nivell psicològic, i també els conflictes que podia afrontar): ara és hora de posar en paper les reflexions que van tindre lloc a classe.

Algunes de les coses que caldria plantejar-se:

- Com descobreix la seua vertadera naturalesa? Algú li ho diu?
- Accepta els seus poders o intenta renegar d'aquests? Si accepta, què és el que més li agrada fer amb els seus poders màgics?
- Vol anar a la Universitat per aprendre la màgia dels mags, quedar-se amb la seua família a Mala Llet, o una altra cosa? Quina és la intenció d'aquest desig?
- Té algun poder màgic especial? (En relació amb els animals, vol, invisibilitat, elements de la natura...)
- Quina és la persona més important per a ella? I la que més respecta?
- Què és el que et diferencia a tu d'Eskarina?

Per a assegurar-nos que construïm una Eskarina amb dimensions i una personalitat mínimament complexa, és necessari que hi haja **un mínim d'un diàleg i un monòleg intern** al vostre relat (aquesta és **l'única instrucció obligatòria** de la tasca). D'aquesta manera, es manifesta la veu d'Eskarina, a més de la trama, i podrem escoltar els seus pensaments i emocions respecte al que li passa.

El monòleg intern, o flux de pensament, és la representació del discurs mental del personatge, o la conversa que té amb si mateix. Vos pose un exemple (narrat en tercera persona):

Va pensar en els mags. No venien molt sovint a Mala Llet, però s'explicaven moltes històries d'ells. Eren savis, va recordar, i generalment molts vells, i realitzaven màgies poderoses, complexes i misterioses, i gairebé tots tenien barba. També eren, sense cap excepció, homes.

Les bruixes, per la seua banda, eren astutes, recordava Esk, i generalment molt velles, o provaven de semblar velles, i feien unes màgies una mica sospitoses i casolanes, i n'hi havia algunes que tenien barba. També eren, sense cap excepció, dones.

Hi havia algun tipus de problema fonamental en tot que Esk no podia acabar de comprendre. Per què no...?

Altres elements de la narració que cal considerar:

- **Espai/univers.** La història comença al muntanyós poble de Mala Llet, al Discmón. La història segueix ahi o continua en altre lloc? Com es produeix el canvi de localització?

PD: Aproveu que es tracta del Discmón, un **univers de fantasia** per donar-li tots els detalls màgics que vulgueu. Podeu utilitzar amb total llibertat elements d'altres univers de màgia que vos agraden.

- **Temps.** La continuació de la seua història es dona durant un dia o cinc anys?

- **Tipus de narrador.** Fins ara hem utilitzat l'omniscient. Si ho veieu oportú, podeu canviar a primera persona des de la perspectiva d'Eskarina.
- **Personatges.** La protagonista és Eskarina, però si inclogueu secundaris, un antagonista o un segon protagonista (com vosaltres mateixos, per exemple, tal i com hem fet a classe), també caldrà caracteritzar-los mínimament.

Dimensions del treball

Com a mínim la narració d'ocupar una cara de full, com a màxim dos fulls.

Si redacteu el treball a ordinador: utilitzeu la tipografia que vulgueu, però amb tamany 12 i interlineat 1'5!

I si vos abelleix, podeu afegir portada o il·lustracions.

Annex 7. Presentació en PowerPoint de la sessió 4 (taller d'escriptura)

Taller de Narrativa

Construcció de personatges:
La història d'Eskarina

Crear un personatge

- De moment, hem conegut el personatge d'Eskarina però l'hem vista en poques situacions i encara tenim poca informació del personatge.
- Per a crear un bon personatge, cal donar-li profunditat a través de les seues accions, pensaments i emocions. Això és el que ens proposem amb el personatge d'Eskarina en aquest taller.

Primera consigna

Construïx l'oració més llarga (i amb sentit) que pugues on totes les paraules comencen per la mateixa lletra.

Ha de parlar d'Eskarina, però no hi ha necessitat de dir el seu nom i que totes les paraules comencen per "e-": pensa alternatives!

Pot ser descriptiva o narrativa.

Segona consigna

Què passaria si Esk també fora una alumna de 1er d'ESO a l'IES Campanar? Com pot compaginar aquest tipus de vida amb els seus poders màgics?

Describeu com seria un dia en la seua vida. Tin en compte tant les seues accions com els seus sentiments i pensaments.

Tercera consigna

Però al Discmón també s'està molt bé. Un dia Eskarina es troba caminant per Mala Llet quan... sorpresa!

De sobte es troba amb *tu*.

Com has anat a parar allà? Per quin motiu? Pensa com seria el vostre encontre.

Considera utilitzar la narració, la descripció i el diàleg.

Hem imaginat diferents situacions on hem pogut començar a personalitzar Eskarina. Ara, ens posarem a la feina: continuarem la seua història allà on la vam deixar. Però abans d'escriure, ens hem de plantejar unes qüestions.

Preguntes que fer-li al nostre personatge

- Té algun poder màgic especial? (Animals, elements de la natura, vol, invisibilitat...)
- Accepta els seus poders o intenta renegar d'aquests? Si accepta, què és el que més li agrada fer amb els seus poders màgics?
- Vol anar a la Universitat per aprendre la màgia dels mags, quedar-se amb la seua família a Mala Llet, o una altra cosa? Quina és la intenció d'aquest desig?
- Quina és la persona més important per a ella? I la que més respecta?
- Què és el que et diferencia a tu d'Eskarina?

Diàleg

- Continua amb el diàleg que comença amb la iaia Ceravellarda. Com a mínim, ha de tindre 5 intervencions per personatge.
- Pensa en allò que pots demostrar de la personalitat d'Eskarina a través de les seues paraules: inseguretat, incredulitat, sorpresa, traïció, desengany, orgull...

Monòleg intern

- El monòleg intern, o flux de pensament, és la representació del discurs mental del personatge, o la conversa que té amb si mateix.
- Pensant en les característiques que li heu donat a Eskarina, penseu en una continuació per al seu monòleg intern.

Ara sí: continuem amb la història d'Eskarina

- L'exercici final d'avui és redactar la continuació de la vida d'Eskarina des d'on la vam deixar. Partim de la base que la xiqueta s'assabenta de què és maga.
- A la narració hem d'incorporar allò que hem treballat (diàleg i monòleg intern).
- Recomanació: aprofiteu que ens trobem en un univers de fantasia per afegir tots els detalls que vos vinguen a la ment.

Elements que cal tenir en compte

- **Personatges.** Durant la classe hem estat caracteritzant Eskarina. Ara, cal que això es veja reflectit al text.
- **Espai.** La història comença al muntanyós poble de Mala Llet. Segueix ahí o continua en altre lloc? Com es trasllada?
- **Temps.** La continuació de la seua història es dona durant un dia o cinc anys?
- **Tipus de narrador.** Fins ara hem utilitzat l'omniscient.

Annex 8. Produccions finals de l'alumnat (enllaç)

Amb tal de respectar la protecció de dades, les produccions finals de l'alumnat són només consultables mitjançant el següent enllaç, d'accés restringit a persones autoritzades.

<https://drive.google.com/drive/folders/11TyTanVJW8K-fliROTPAC4saiWWM0INI?usp=sharing>

Annex 9. Post-test

I. GUSTOS I AFICIONS

I. 1. Què és el que més t'agrada fer en el teu temps lliure? Marca totes les opcions que vulgues.

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Veure sèries | <input type="checkbox"/> Escriure (diari personal/històries /còmics/altres) | <input type="checkbox"/> Veure la televisió |
| <input type="checkbox"/> Veure pel·lícules | <input type="checkbox"/> Gravar vídeos | <input type="checkbox"/> Altres coses: _____ |
| <input type="checkbox"/> Llegir (llibres/còmics/manga) | <input type="checkbox"/> Fer música (tocar instruments/cantar/composar/rapejar) | _____ |
| <input type="checkbox"/> Jugar a videojocs | <input type="checkbox"/> Xatejar/fer videotrucades | _____ |
| <input type="checkbox"/> Mirar coses a Internet/Crear contingut a Internet | | _____ |
| <input type="checkbox"/> Fer esport/ballar | | _____ |
| <input type="checkbox"/> Dibuixar/pintar | | _____ |

I. 1. 1. Si has triat més de tres: quines de les que has triat són les teues tres activitats preferides, o que fas amb major freqüència?

I. 2 T'agrada llegir? Amb quina freqüència llegeixes? Marca una opció.

- Sí, molt! Sempreestic amb un llibre entre mans (diàriament/setmanalment)
- M'agrada, però tampoc és la meua activitat preferida. De vegades m'agrada llegir llibres a més dels que ens manen a classe (mensualment)
- Em resulta indiferent/Normalment m'avorreix. Sempre o quasi sempre llegisc únicament el que em manen a classe.
- No m'agrada gens/M'avorreix molt llegir. Només llegisc el que em manen a classe/evite llegir tot el que puc.
- Altra resposta:

I. 2. 1. Al teu entorn domèstic llegeixen? Teniu llibres a casa?

I. 2. 2. Tens un llibre preferit, o algun que t'haja agradat especialment? Per què et va agradar? El vas llegir de manera independent o te'l van manar a classe?

I. 2. 3. Quins gèneres/temes t'agraden més a l'hora de llegir? Pots marcar més d'una opció.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aventures | <input type="checkbox"/> Problemes socials |
| <input type="checkbox"/> Misteri | <input type="checkbox"/> Realista/temes quotidians |
| <input type="checkbox"/> Terror | <input type="checkbox"/> Altre: |
| <input type="checkbox"/> Romàntic | _____ |
| <input type="checkbox"/> Ciència-ficció | _____ |
| <input type="checkbox"/> Fantasia | _____ |
| <input type="checkbox"/> Distopia | |
| <input type="checkbox"/> Històric | |

I. 2. 4. Què busques normalment quan llegeixes? Pots marcar més d'una opció.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Entretindre'm i enganxar-me | <input type="checkbox"/> Investigar/aprendre de nous temes/reflexionar |
| <input type="checkbox"/> Transportar-me a un altre món | <input type="checkbox"/> Altra cosa: |
| <input type="checkbox"/> Emocionar-me | _____ |
| <input type="checkbox"/> Que parle de coses que m'interessin | _____ |
| | _____ |

I. 3 T'agrada escriure? Amb quina freqüència? Marca una opció.

- M'agrada molt, crec que tinc molt a dir i escric amb certa freqüència
- Em sembla divertit escriure i crec que se'm dona bé, però no ho faig normalment
- Em dona igual/no ho gaudisc especialment. Només ho faig per a classe
- Em sembla avorrit i intente escriure el mínim per a classe
- Altra resposta: _____

I. 3. 1. Sobre què escrius/has escrit alguna vegada? Pots marcar més d'una opció.

- Històries que m'invente (novel·la/relat/còmic/altre)
- La meua vida/Diari personal
- Pensaments, sentiments i idees que tinc
- Poemes/cançons
- Cartes/textos dedicats a altres persones
- Altra cosa: _____
- Mai escric/he escrit

I. 3. 2. Coneixes algú del teu entorn que li agrade escriure (novel·les/cartes/cançons/poemes)?

II. EXPRESSIÓ I REPRESENTACIÓ

II. 1. Creus que eres una persona creativa? Fas alguna activitat per a expressar-te (escriptura/dibuix/ball/vídeos/música/altres)?

II. 2. Creus que et mostres a tu mateix amb la gent del teu entorn (idees/emocions/opinions/creacions)? Creus que és important fer-ho?

II. 3. T'agraden les històries de fantasia (pel·li/videojoc/sèrie/l·libre)? Per què?

II. 4. Quins són alguns dels teus personatges favorits (pel·li/videojoc/sèrie/l·libre)? Per què?

II. 5. Alguna vegada t'has sentit identificat/da amb algun personatge de ficció? Qui era? Per què?

III. ACTIVITATS DEL DISCMÓN

III. 1. En general, t'han agradat les activitats que hem fet sobre el Discmón? T'has sentit a gust fent-les? Per què? Hagueres fet alguna cosa de manera diferent? Dona una breu opinió.

III. 2. T'agradaria fer més activitats a classe relacionades amb el Discmón o altres universos de fantasia? Per què?

III. 3. Ordena del 1 al 5 les activitats, essent la 1 la que més t'ha agradat i la 5 la que menys. Si no has pogut assistir/fer alguna, deixa-la en blanc.

- Joc de rol
- Taller de lectura
- Conversa literària
- Taller de narrativa
- Deures de narrativa

III. 3. 1. Per què has marcat la 1? I la 5? Justifica la teua resposta.

III. 4. Valora cadascuna de les afirmacions de l'1 al 5 segons el següent criteri:

1 - Totalment d'acord. 2 - D'acord/Prou d'acord. 3 – Neutre/indiferent

4 - En desacord/Prou en desacord. 5 - Totalment en desacord

Alguna activitat m'ha fet reflexionar o plantejar-me preguntes:

Alguna activitat m'ha fet aprendre alguna cosa nova:

Alguna activitat m'ha motivat a participar a classe:

Alguna activitat m'ha motivat a ser creatiu/va i a expressar la meua imaginació o personalitat:

Alguna activitat m'ha generat curiositat sobre el Discmón/universos de fantasia:

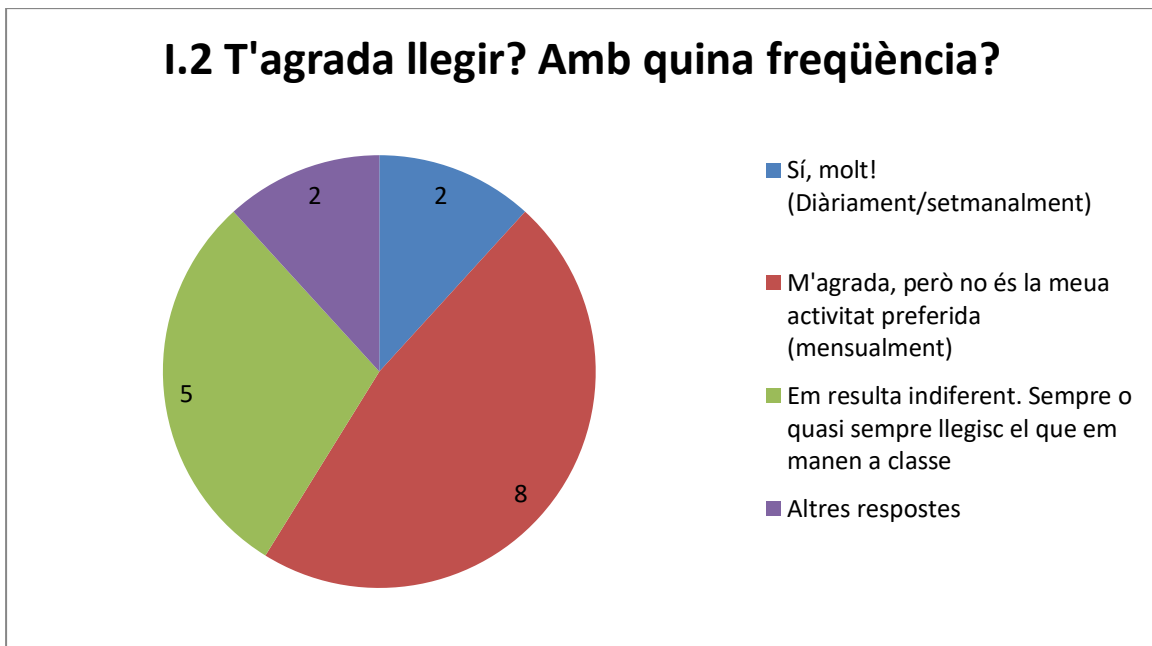
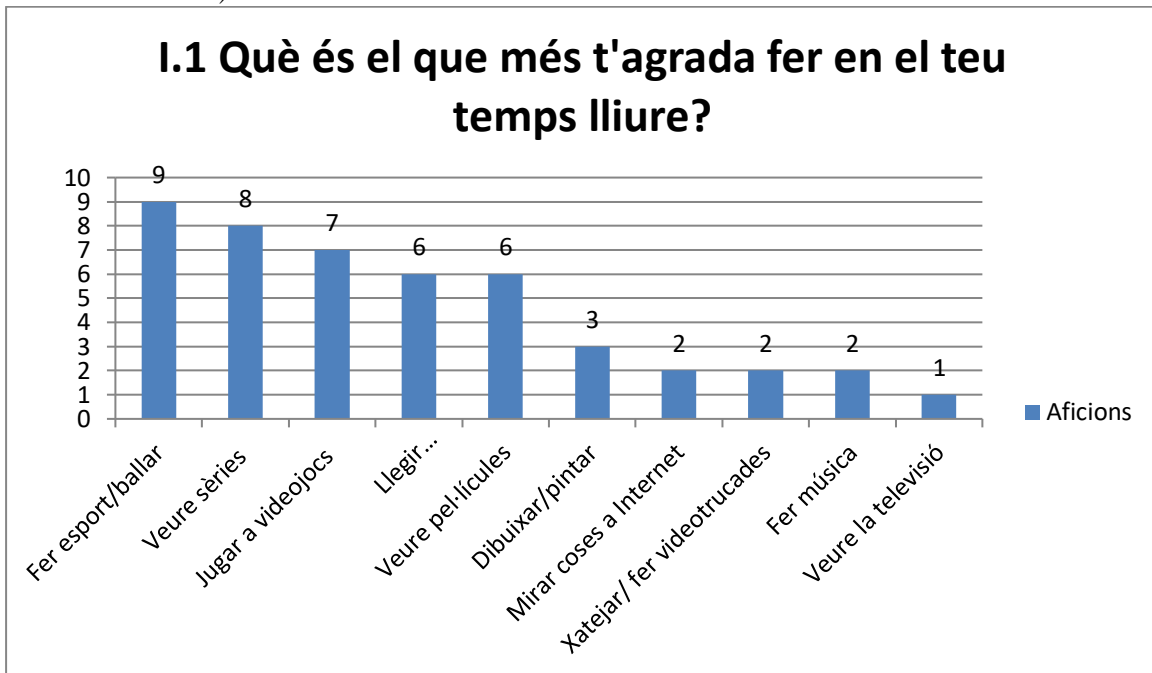
Alguna activitat m'ha motivat a llegir el Discmón/literatura fantàstica:

Alguna activitat m'ha motivat a escriure (a banda del relat d'Eskarina):

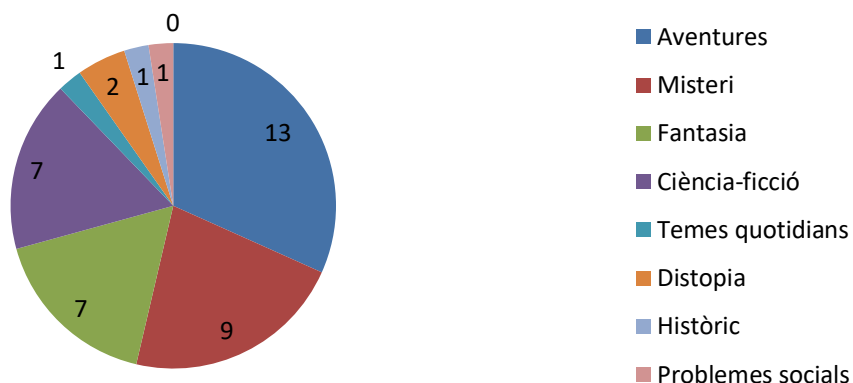
T'agradaria dir alguna cosa més?

Gràcies per respondre!

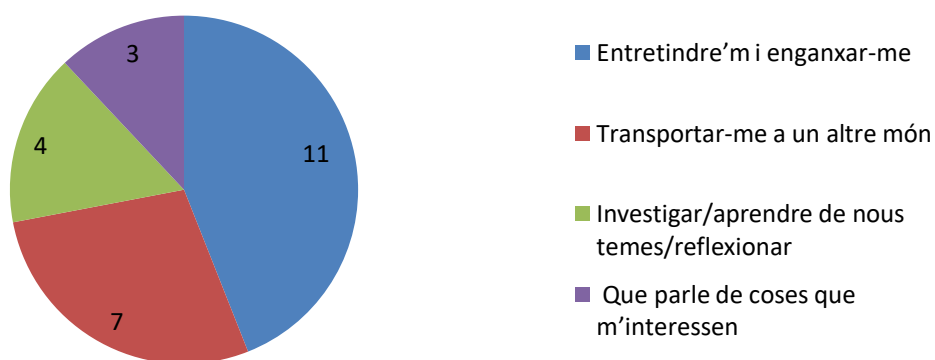
Annex 10. Gràfiques elaborades a partir dels resultats del post-test (dades quantitatives de les seccions I i II)



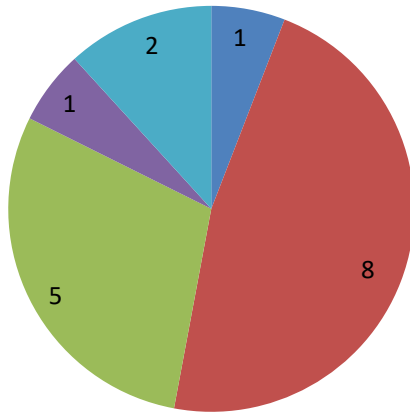
I. 2.3 Quins gèneres t'agraden més a l'hora de llegir?



I.2.4. Què busques normalment quan llegeixes?

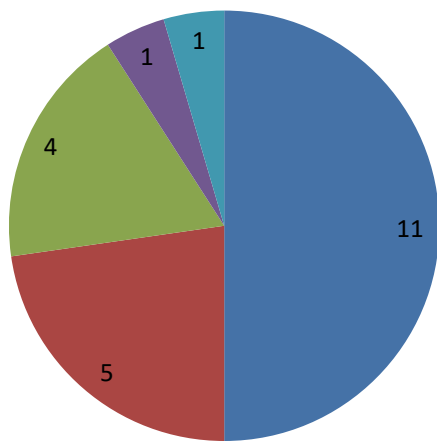


I. 2 T'agrada escriure? Amb quina freqüència?



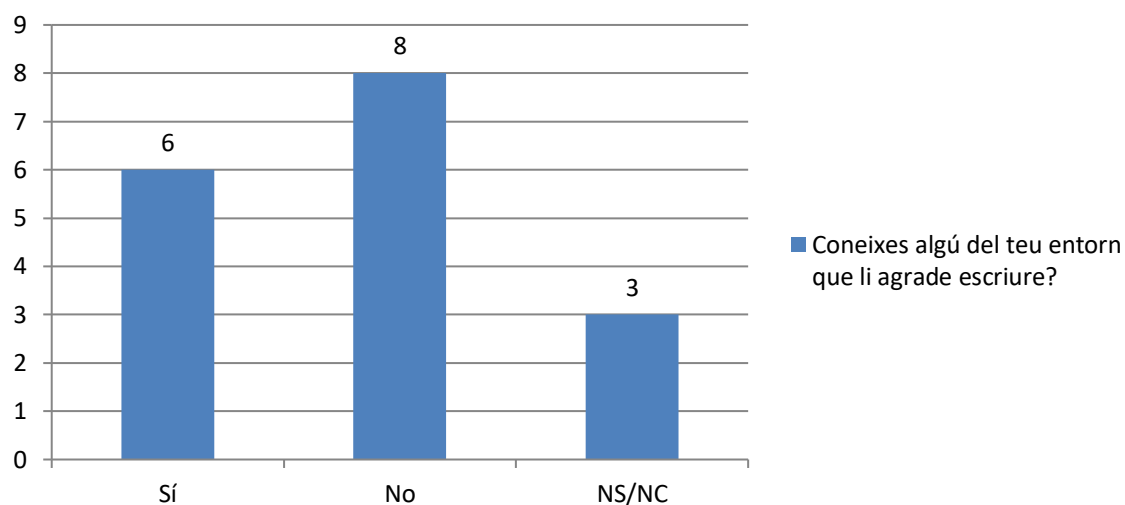
- M'agrada molt, crec que tinc molt a dir i escric amb certa freqüència
- Em sembla divertit escriure i crec que se'm dona bé, però no ho faig normalment
- Em dona igual/no ho gaudisc especialment. Només ho faig per a classe
- Em sembla avorrit i intente escriure el mínim per a classe

I.3.1 Sobre què escrius/has escrit alguna vegada?

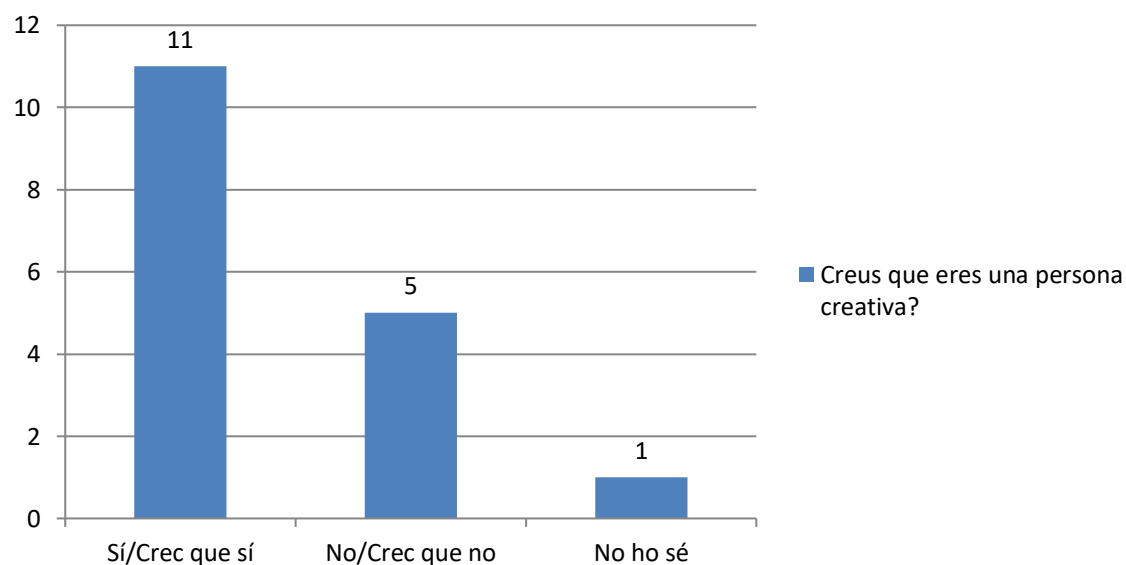


- Històries que m'invente (novel•la/relat/còmic/altre)
- Cartes/textos dedicats a altres persones
- La meua vida/Diari personal
- Poemes/cançons
- Mai escric/he escrit

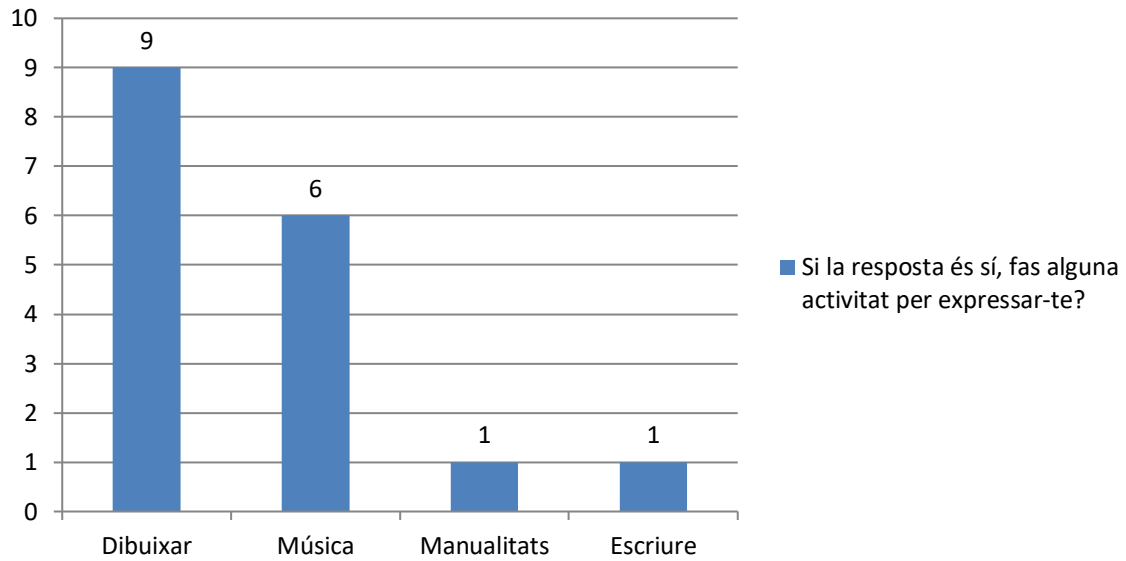
I.3.2. Coneixes algú del teu entorn que li agrada escriure?



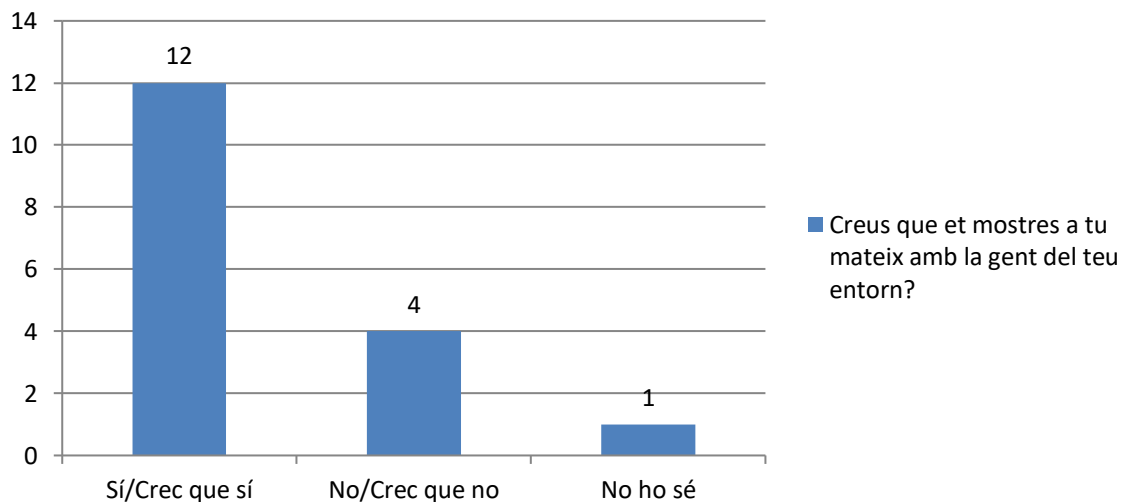
II.1 Creus que eres una persona creativa?



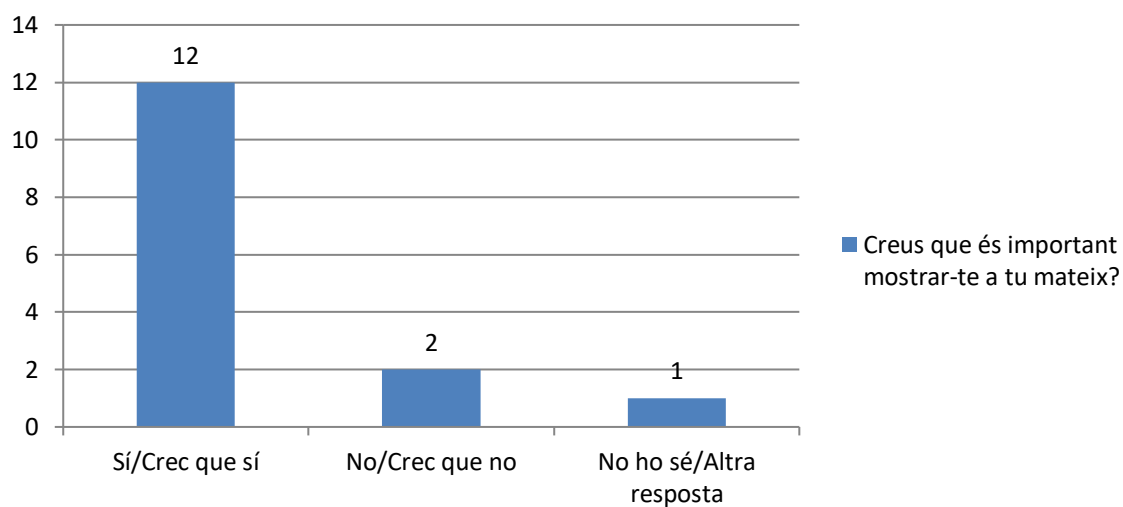
II.1 Fas alguna activitat per expressar-te?



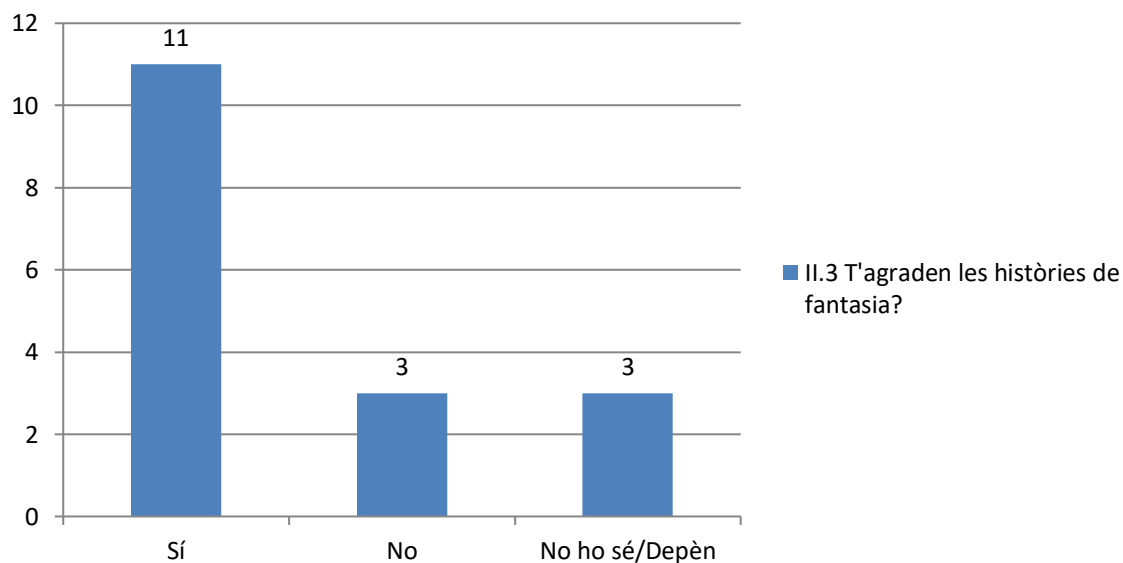
II.2 Creus que et mostres a tu mateix amb la gent del teu entorn?



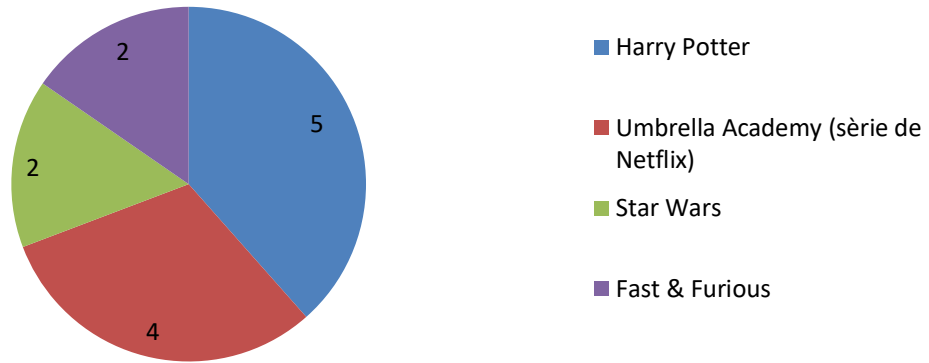
II.2 Creus que és important mostrar-te a tu mateix?



II.3 T'agraden les històries de fantasia?



II.4 Quins són alguns dels teus personatges favorits de ficció? (Referències repetides més d'una vegada)



II.5 Alguna vegada t'has sentit identificat/da amb un personatge de ficció?

