



FACULTAT
**D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ
I CIÈNCIES HUMANES**

UVIC | UVIC-UCC

L'ENSENYAMENT DE LA LITERATURA A TRAVÉS DE LA NARRATIVA TRANSMÈDIA EN L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

Treball de Final de Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i

Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes - Especialitat en Llengua i literatura

catalana i castellana

Gemma Puigdomènech Reig

Curs 2020/2021

Tutor: Miquel Pujol Tubau

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes
(Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Vic, 4 de juny del 2021

Resum

Amb el constant desenvolupament de noves tecnologies i el naixement de noves cultures digitals com a context, cal introduir estratègies didàctiques que apropin la realitat dels joves a les aules. Aquest treball presenta la narrativa transmèdia (*transmedia storytelling*) com una metodologia que respon a aquesta necessitat, i analitza el seu potencial per a l'aprenentatge de la literatura a l'educació secundària. Les dades extretes de l'estudi mixt basat en l'observació i les enquestes realitzades a l'alumnat de 4t d'ESO d'un institut públic barceloní mostren que la narrativa transmèdia és una eina didàctica efectiva que millora la comprensió lectora. A més, les característiques pròpies de l'enfocament transmèdia com ara la naturalesa interdisciplinària i el treball cooperatiu contribueixen a l'augment de la motivació i interès de l'alumnat.

Paraules clau: narrativa transmèdia, literatura, secundària, comprensió lectora, interdisciplinarietat, creativitat

Abstract

With the constant development of new technologies and the birth of new digital cultures as a context, it is necessary to introduce didactic strategies that bring the reality of young people closer to the school. This paper presents transmedia storytelling as a methodology that responds to this need, and analyzes its potential for learning literature in secondary education. The data extracted from the mixed study based on observation and surveys carried out on high school students at a public institute in Barcelona shows that transmedia storytelling is an effective teaching tool that improves reading comprehension. In addition, the characteristics of the transmedia approach such as the interdisciplinary nature and cooperative work contribute to the increase of the motivation and interest of the students.

Key words: transmedia storytelling, literature, high school, reading comprehension, interdisciplinarity, creativity

Índex

1. Introducció	1
2. Marc teòric	3
3. Metodologia de recerca	9
3.1. Metodologia general	9
3.2. Participants	9
3.3. Eines de recollida de dades	10
3.3.1. Enquesta	10
3.3.2. Observació a l'aula	11
3.4. Procés de recollida de dades	13
3.5. Anàlisi de dades	14
4. Resultats de l'estudi	16
5. Discussió dels resultats	21
5.1. Una metodologia didàctica amb potencial	21
5.2. La interdisciplinarietat: cap a la creativitat i la motivació	23
5.3. Una proposta didàctica efectiva	24
6. Conclusions	26
7. Bibliografia	29
8. Annex. Resultats de l'enquesta	30

1. Introducció

It is, in fact, meeting the learners' needs according to their context.

Rodrigues & Bidarra (2014, 47)

L'impacte de les noves cultures digitals en l'àmbit educatiu és cada vegada més evident. L'avenç de les tecnologies de la informació ha qüestionat els mètodes educatius tradicionals i ha donat pas a l'aparició de noves estratègies educatives actives que posen l'alumnat i el seu procés d'aprenentatge al centre. Amb aquest canvi de paradigma, és necessari revisar les metodologies educatives per trobar punts en comú amb la realitat de les generacions joves.

El repte de l'ensenyament és el d'introduir estratègies didàctiques que casin els nous interessos de l'alumnat amb l'ensenyament. Davant d'això, aquest treball proposa la narrativa transmèdia com una estratègia didàctica potent i en concordança amb l'era digital. La implementació de la narrativa transmèdia per a ensenyar literatura permet la creació de contingut didàctic interessant basat en la participació de l'alumnat. A més, està estretament lligada amb les característiques de les noves generacions digitals, la principal font d'entreteniment de les quals és l'internet (Munaro et al., 2016, p. 1008).

L'objectiu d'aquest treball és comprovar l'efectivitat de la narrativa transmèdia a les aules de secundària com a estratègia didàctica, així com les seves implicacions en la motivació i interès de l'alumnat. Per fer-ho, s'ha realitzat un treball transmèdia en grups cooperatius en tres classes de l'últim curs d'educació secundària d'un institut públic. Les dades obtingudes al llarg de cinc setmanes s'han analitzat mitjançant l'observació a l'aula i una enquesta individual de l'alumnat.

Les preguntes de recerca formulades a l'inici del treball són les següents:

1. La narrativa transmèdia pot esdevenir una metodologia didàctica que influeix en l'aprenentatge de la literatura dels alumnes de secundària?
2. Quina és l'efectivitat que presenta l'ús de tècniques interdisciplinàries en l'aprenentatge dels continguts curriculars i seguiment de l'alumnat?
3. Com es pot implementar la narrativa transmèdia a les aules de literatura de forma efectiva?

La hipòtesi inicial d'aquest treball és, doncs, que la narrativa transmèdia és una estratègia didàctica efectiva per a l'aprenentatge de la literatura en aules de secundària, i que per la seva naturalesa interdisciplinària pot influir positivament en la motivació i interès de l'alumnat per aprendre.

A més, i a causa de la incipient arribada de la narrativa transmèdia a l'educació, hi ha una manca de recerca específica sobre la seva aplicació pràctica. Tal com reflexionen Munaro et al. (2016), la creació de materials transmèdia pel professorat facilitaria la incorporació d'aquesta metodologia en els propers anys. En aquest sentit, aquest treball pretén proporcionar un model d'implementació de la narrativa transmèdia a l'aula, i per tant, servir com a instrument didàctic que faciliti la introducció d'aquesta metodologia incipient al professorat de llengua i literatura o d'altres matèries.

2. Marc teòric

L'evolució de la cultura digital ha pres un gir en els últims anys. Des de fa uns anys, la interacció entre múltiples mitjans ha deixat de ser des d'una perspectiva d'observador, sinó que, com diuen González-Martínez *et al* (2019), la gent pot participar en la seva producció (208). Aquest rol actiu ha tingut una influència especialment gran en la generació més jove anomenada *millennial* o Generació Z la qual és “critical, dynamic, demanding, self-taught, they know what they want and they do not like hierarchy and non-flexible timetables” (Munaro et al., 2016, p. 1008). Aquests joves han crescut a l'era de l'internet i rodejats d'experiències interactives. Per això “they want speed, instant answers, and they desire innovative and modern products”. (Munaro et al., 2016, p. 1011). A l'esfera digital, els adolescents prenen un paper actiu, consumint, creant i compartint contingut amb la resta d'usuaris. Per aquest motiu és important que aquesta realitat en què viuen els joves es traslladi a les aules i que l'alumnat aprengui a analitzar les característiques pròpies de cada mitjà i a establir relacions entre ells. Seguint González-Martínez et al. (2019), “if we talk of a competence necessary for one to exercise citizenship in the 21st century, it is also undeniable that education should guarantee that new citizens acquire it” (p. 208).

Amb el terme *participatory culture*, Jenkins et al. (2009) fan referència a la implicació activa dels usuaris a les xarxes socials. Aquesta cultura nascuda com a conseqüència de l'internet es caracteritza pel seu ràpid accés a l'expressió artística i al compromís cívic; per la xarxa de suport existent per crear i compartir les pròpies creacions; i pel traspàs informal d'informació de l'usuari més experimentat al més novell (p. 3). Els membres entenen les seves contribucions com quelcom rellevant, i senten una connexió social els uns amb els altres. Segons els autors, les formes amb les quals aquesta cultura participativa s'expressa són diverses, i inclouen afiliacions —comunitats en línia com Facebook—, expressions —permeten crear produccions artístiques—, col·laboració en la resolució de problemes —treball cooperatiu per completar tasques, com ara Wikipedia— i, per últim, circulacions, com ara podcasts o blogs. Aquestes formes de relacionar-se en línia compten amb alguns beneficis com ara la possibilitat d'aprendre entre iguals, el canvi d'actitud referent a la propietat intel·lectual, la diversificació de les expressions culturals, el desenvolupament de noves habilitats rellevants pels futurs llocs de treball, i una concepció empoderada de la ciutadania (p. 3).

Tot i els beneficis acabats de mencionar, Jenkins et al. (2009) posen èmfasi en la necessitat d'un mediador —en aquest cas, l'escola— entre aquest vast univers digital i els joves i infants. L'argumentació que ho justifica inclou la desigualtat pel que fa l'accés a dispositius digitals (*participatory gap*), la necessitat d'entendre el contingut de manera crítica (*transparency*

problem), i, per últim, la importància de l'ètica en línia (*ethics challenge*). El paper de les institucions educatives, és, doncs, essencial. Segons els autors de l'article, les escoles han reaccionat de manera lenta a l'emergència d'aquesta nova cultura participativa (2009, p. 4). Per això, proposen que les escoles ofereixin programes que ensenyin les “*new media literacies*” que es defineixen com “*a set of cultural competencies and social skills that young people need in the new media landscape*” (Jenkins et al., 2009, p. 4). Aquestes consisteixen en un total d'onze competències, d'entre les quals hi figura la “*transmedia navigation*” que descriu l'habilitat de seguir una mateixa història a través de múltiples mitjans.

En aquest punt, cal definir el concepte *transmedia*, ja que és el terme central d'aquest estudi. La noció de narrativa transmèdia (*transmedia storytelling*) va ser introduïda per primer cop per e Jenkins, acadèmic i professor de la Universitat de Southern California. Al seu blog *Confessions of an Aca-Fan* la defineix de la següent manera:

Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story. (2007)

L'aportació de Jenkins a l'àmbit de la comunicació i estudis culturals a principis de la primera dècada del segle XXI és revolucionària. L'autor entén la convergència entre diversos mitjans com un procés cultural caracteritzat per la interacció i intercanvi entre múltiples indústries de la comunicació. Alguns dels canvis fonamentals que comporta respecte la transmissió de contingut clàssica són la multiplicitat de plataformes, la implicació de l'audiència en la història i la participació de l'audiència com a co-creadors. (Munaro et al., 2016, p. 1009).

Partint de la base establerta per Jenkins, Hovious (2013) aprofundeix en el concepte i identifica set competències¹ que es poden treballar a partir d'un projecte transmèdia. Al seu blog sobre disseny instructiu i tecnologia a les llibreries, l'autora defensa que un projecte de narrativa transmèdia fomenta la competència multi-modal (*multimodal literacy*) a partir de la creació de significats amb diversos mitjans; pensament crític (*critical literacy*) gràcies a l'aprofundiment en el tema i propòsit; competència digital (*digital literacy*) ja que requereix la navegació, avaluació i creació d'informació usant tecnologia digital; competència de mitjans (*media literacy*) que promou la anàlisi de mitjans diversos individualment; competència visual (*visual literacy*) mitjançant l'ús i interpretació d'imatges; recerca d'informació (*information literacy*) i *gaming literacy* que inclou el pensament lògic i estratègic per la resolució de problemes (2013).

¹ En aquest treball, em referiré a la paraula anglesa *literacy* (coneixement d'un subjecte particular) com a competència.

Tot i que Jenkins ja havia creat un lligam entre la convergència entre mitjans i l'educació en la seva publicació de l'any 2009 "Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century", els primers articles que parlen específicament de l'aplicació de la narrativa transmèdia en l'àmbit educatiu daten del 2012. Per aquest motiu, González-Martínez et al. escriuen l'article "What's up with transmedia and education? A literature review", on analitzen els significats i els usos del concepte transmèdia en l'educació. A partir d'una ressenya de literatura existent sobre el tema, els autors recullen informació sobre aquest fenomen des de tres perspectives diferents: 1) transmèdia com a factor necessari per evolucionar dins del moviment de cultura participativa; 2) la transmèdia com a producte del salt entre mitjans digitals i analògics; i, per últim, 3) transmèdia com una "estratègia didàctica que explora la narrativa desenvolupada en diferents mitjans per aconseguir objectius didàctics concrets" (2019, p. 207). L'objectiu de l'estudi és, doncs, veure quines implicacions té el concepte transmèdia i quins són els seus principals usos en el món educatiu. Els resultats mostren que l'aplicació d'aquesta teoria dels mitjans a l'àmbit educatiu encara és recent, però que els estudis realitzats fins la data de publicació mostren que la seva inserció pot contribuir en l'aprenentatge de l'alumnat i en l'augment de la seva motivació (2019, p. 219).

Això ho demostra l'article titulat "Use of transmedia storytelling for teaching teenagers" de Munaro i Vieira (2016), el qual analitza la implementació i efectivitat de la narrativa transmèdia a les aules de secundària a través de múltiples estudis realitzats en els darrers anys. Les autores afirmen que les noves generacions de joves es troben amb mètodes educatius ineficaços que cal canviar i modelar segons les característiques concretes de les futures generacions. Davant d'això, proposen la narrativa transmèdia com a mètode educatiu que s'adapta a les classes actuals. Les publicacions ressenyades mostren que l'ús de la narrativa transmèdia genera resultats positius per l'aprenentatge i per la implicació de l'alumnat en el tema proposat (2016, p. 1015). La pràctica transmèdia proporciona a l'alumnat habilitats i eines per treballar de manera autònoma i col·laborativa. De fet, aquesta metodologia "represents a new kind of relationship between the receptors and the convergence of media platforms, requiring not only their participation but also the relationship between the agents" (2016, p. 1008). Les autores també noten el potencial d'explicar històries per a treballar la part més emocional dels adolescents.

L'aportació de la narrativa transmèdia en els espais educatius ha estat l'objecte d'estudi de l'article de Rodrigues i Bidarra (2014) titulat "Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices". Els autors presenten models d'aprenentatge a partir de la narrativa transmèdia que tenen com a objectiu crear una experiència educativa que sigui estimulante i atractiva, que fomenti el treball cooperatiu i que desenvolupi el pensament creatiu i

l'habilitat de resolució de problemes. Sota la premissa que cal fer ús de contingut educatiu que s'ajusti al món exterior, els autors mostren quatre models educatius transmèdia: *connected learning*, *transmedia play*, *game-based learning* i *location-based learning*.

El primer concepte, *connected learning*, es basa en la participació activa dels aprenents i professors per fer front a la falta de connexió entre l'educació formal i l'apartat social dels joves aprenents, així com la necessitat de relacionar-se i de participar en l'entorn. *Transmedia play* pretén que l'alumnat adquireixi coneixement a partir de jugar videojocs, explicar històries i explorar mitjans, per tal de millorar la resolució de problemes, el pensament creatiu, el treball cooperatiu, entre d'altres. El següent mètode, *game-based learning*, pren el potencial dels videojocs per a fins educatius, els quals permeten construir espais participatius en línia on es duen a terme processos d'aprenentatge col·laboratiu. Les múltiples dimensions d'aquest mitjà possibiliten adreçar diversos aspectes com ara la motivació, el disseny, l'avaluació de coneixement i la col·laboració entre alumnes. Per últim, l'aprenentatge a través de la ubicació o *location-based learning* posa els mòbils al centre de l'aprenentatge. Aquests dispositius poden crear noves formes d'aprenentatge com a, per exemple, com a suport contextual en una excursió a través de la realitat augmentada, o com a guies basades en la localització, gràcies al GPS integrat.

A més de motivar i engrescar l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge, la narrativa transmèdia també presenta un estret lligam amb el treball cooperatiu. Aquesta és també una de les conclusions de Loertscher i Wools a l'article "Transmedia Storytelling as an Education Tool" (2014). Aquí, els autors subratllen la importància de la narrativa transmèdia en l'educació per al desenvolupament de la creativitat, la comprensió aprofundida i la resolució de problemes. Per tal d'aconseguir aquestes habilitats, Loertscher i Woolls parlen de l'existència de tres fases de desenvolupament en l'alumnat. En primer lloc hi ha una fascinació o interès individual per un tema en particular, que comporta la immersió en l'univers narratiu de l'obra. El coneixement previ de l'alumne posseeix és el que els autors anomenen l'expertesa personal (*personal expertise*). Quan es posen en comú els coneixements previs de cada alumne sobre un tema té lloc la segona fase, el treball cooperatiu (*cooperative group work*) que permet a l'alumnat resoldre reptes més complexos o difícils. A partir d'aquí, s'arriba a la tercera i última fase anomenada *collaborative intelligence*. A diferència del treball cooperatiu, on cada membre del grup s'encarrega d'una part del projecte, la intel·ligència col·laborativa consisteix en la combinació dels talents de cada membre per a construir quelcom que no s'hagués pogut fer de manera individual.

El terme *collaborative intelligence* ressona fortament amb la teoria de Gardner sobre les intel·ligències múltiples desenvolupada a finals dels anys setanta. Gardner afirma que els éssers humans són capaços de conèixer el món de diverses maneres. Observant retrospectivament aquells rols o estats que han estat valorats al llarg dels segles, des de caçadors, a líders religiosos o científics, Gardner qüestiona la limitació del concepte d'intel·ligència, que defineix com “the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more cultural settings” (1983, XXVIII). Per tant, aquesta habilitat no pot ser mesurable, tangible i avaluable, sinó que cal entendre-la com una ficció útil “for discussing processes and abilities that are continuous with one another” (1983, p. 74). La seva visió engloba vuit tipus d'intel·ligències: lingüística, lògico-matemàtica, espacial, musical, corporal, interpersonal (dirigida a altres persones), intrapersonal (dirigida a un mateix) i, afegida a *posteriori*, la naturalista. La ment humana té la capacitat de tractar contingut de manera diversa, i per això, cadascú posseeix habilitats en múltiples àmbits. Tot i així, l'acadèmic afirma que els individus tendeixen a tenir un major potencial en només algunes d'aquestes habilitats. Lligat amb aquest aspecte, l'autor critica la posició privilegiada de la intel·ligència lingüística i lògico-matemàtica a les escoles, respecte la resta. En aquest sentit, la introducció de la narrativa transmèdia a l'educació pot revaloritzar les habilitats no curriculars des de la perspectiva tradicional, així com donar un espai per l'intercanvi de potencials de l'alumnat.

Un altre element indeslligable de la narrativa transmèdia és la tecnologia, i també és un dels enfocaments principals de l'estudi realitzat per Škoda i Luić “Creating transmedia narratives to enhance digital intelligence in high school students”(2019). Els autors analitzen l'impacte de la narrativa transmèdia per a millorar tant les competències lingüístiques com les digitals de l'alumnat en llengua estrangera. L'objectiu d'aquest estudi és determinar fins a quin punt la incorporació de mitjans digitals a la classe d'anglès influencia adquisició de competències digitals. La investigació es va dur a terme en un centre d'educació secundària on 33 participants havien de realitzar un producte transmèdia a partir de la lectura d'un mateix relat. Els resultats obtinguts a través del producte final i enquestes a l'alumnat mostren que l'aplicació de la pràctica transmèdia a l'aula de llengua estrangera és una eina per a fomentar múltiples competències d'entre les quals destaca la competència digital. A més a més, aquesta metodologia didàctica és “a powerful tool that supports autonomy learning and it encourages emotional engagement while studying.” (2019, p. 9871).

Seguint una mateixa línia, l'article de Niemi et al. (2014) mostra com la narrativa digital (*digital storytelling*) pot crear ambients d'aprenentatge digitals en els quals l'alumnat pot aprendre competències i habilitats del segle XXI que li serviran pel seu futur professional. Per tal de demostrar-ho, Niemi et al. van dur a terme una anàlisi tant quantitativa com qualitativa en més

de 300 alumnes de tres països diferents (Grècia, Finlàndia i Estats Units), que consisteix en la producció d'un vídeo de manera virtual, és a dir, sense contacte presencial. Les experiències recollides es van interpretar seguint quatre enfocaments principals: el treball cooperatiu, l'aprenentatge i habilitats, l'intercanvi d'informació (*networking*) i la competència digital.

A partir d'aquest estat de la qüestió sobre la narrativa transmèdia en relació amb el context educatiu aquest estudi pretén posar en pràctica la metodologia descrita per comprovar si contribueix positivament a l'aprenentatge de la literatura a les aules d'educació secundària.

3. Metodologia de recerca

3.1. Metodologia general

La metodologia emprada per a l'obtenció d'evidència per a l'estudi ha estat una metodologia mixta: seguint una tècnica qualitativa i una de quantitativa. D'una banda, la observació directa de l'alumnat (qualitativa) i de l'altra, la confecció d'enquestes per a saber les opinions dels i les alumnes (quantitativa).

La intervenció a l'aula ha consistit en la introducció d'una unitat didàctica basada en la narrativa transmèdia durant tres sessions, dutes a terme un dia per setmana. En aquestes classes l'alumnat ha hagut d'elaborar un producte transmèdia a partir de la lectura obligatòria *Aigües Encantades* (1907), de Joan Puig i Ferrater, llegida a classe. L'objectiu d'aquesta proposta és el de posar en pràctica un enfocament purament interdisciplinari a l'hora de tractar i analitzar una obra literària. Durant aquestes sessions, s'ha fet un seguiment de l'alumnat i s'han recollit dades qualitatives a través de l'observació. Tal com diuen Massot, Dorio i Sabariego (2016), la investigació qualitativa es caracteritza per l'adaptació al context i flexibilitat, així com pel seu caràcter continu que acompanya tot el procés d'investigació. Com que les dades qualitatives extretes de les sessions amb l'alumnat són denses “de significados e interpretaciones” (2016, p. 325), s'han combinat amb dades quantitatives obtingudes a partir d'una enquesta. Això ha permès tenir una visió més general sobre l'impacte de la metodologia transmèdia a l'aula de literatura. La investigació quantitativa, d'altra banda, m'ha proporcionat dades generals que, per la seva naturalesa numèrica, són relativament fàcils d'administrar i d'establir-hi comparacions (Blaxter et al., 2008, p. 93).

En aquesta metodologia mixta, les tècniques d'investigació que s'han fet servir per obtenir les dades desitjades són dues. Pel que fa l'anàlisi qualitativa, la tècnica de recollida d'informació qualitativa ha estat indirecta i s'ha basat en l'observació directa dels participants. Per altra banda, l'anàlisi quantitativa s'ha introduït a partir d'una enquesta repartida a tot l'alumnat. Aquestes eines han servit per a obtenir resultats sobre l'ús i l'efectivitat de la hipòtesi d'aquest treball. El projecte, per tant, ha estat d'innovació didàctica amb una intervenció a l'aula que serà la font de resultats.

3.2. Participants

Els i les participants d'aquest estudi són l'alumnat de 4t curs d'educació secundària obligatòria de l'INS Joan Fuster de Barcelona. Es tracta d'un total de 70 alumnes repartits en tres classes.

L'estudi s'ha dut a terme en un centre d'educació secundària públic que ofereix tres línies d'ESO i dues de Batxillerat. Està situat al districte de Sant Andreu, concretament a la Plaça Ferran Reyes del districte de Navas, i actualment compta amb una matrícula al voltant dels cinc-cents alumnes. L'alumnat és procedent del barri i el nivell socioeconòmic de l'entorn és de classe mitjana i mitjana-baixa. En els últims anys ha augmentat significativament el nombre d'alumnes nous i d'alumnes nascuts a Catalunya, els pares dels quals van arribar al país fa un parell de dècades. El centre té, per tant, una gran diversitat sociolingüística. El català és la llengua vehicular, tot i així, cada vegada minva més l'ús de la llengua catalana en contextos no formals.

Els participants d'aquest estudi són joves d'entre quinze i setze anys que cursen el darrer curs de l'ESO. Com que aquest treball s'ha dut a terme a les hores de l'assignatura de llengua i literatura catalana, no ha pogut formar-ne part l'alumnat de l'aula d'acollida i l'alumnat que requereix mesures educatives especials. Les tres classes són heterogènies i tenen un nombre d'alumnes similar: el grup A té 22 alumnes, el grup B està format per 25 alumnes i el grup C per 23. Pel propòsit d'aquest estudi, no es tindrà en compte la divisió entre grups (A, B i C) sinó que es parlarà del total de l'alumnat com a bloc únic.

La diversitat de l'alumnat es fa palesa en tots els grups. Hi ha alumnes amb un pla individualitzat per dislèxia, TDAH, i per dificultats d'aprenentatge. Al llarg d'aquest estudi s'ha intentat respondre a les necessitats educatives personals de cada estudiant i, com a mesura, s'han dissenyat els grups de treball en funció d'aquestes. Per exemple, no s'han col·locat en un mateix grup dos alumnes amb PI de dislèxia.

La gran majoria d'alumnat ha estat present durant les cinc sessions dedicades al desenvolupament i presentació del projecte. En alguns casos, hi ha participants que no han pogut assistir a una sessió o a més d'una, generalment per motius de salut.

3.3. Eines de recollida de dades

3.3.1. Enquesta

Per tal de conèixer la valoració de cada alumne s'ha realitzat una enquesta individual que consta de 22 preguntes, les quals (excepte dues) seran analitzades de forma quantitativa. L'enquesta s'estructura en tres parts: la primera recull un seguit de preguntes generals sobre l'alumnat en relació a la literatura; la segona versa sobre el procés d'aprenentatge de l'estudiant; i la tercera inclou preguntes sobre la motivació i implicació.

L'enquesta té com a objectiu proporcionar informació sobre l'efectivitat de l'aprenentatge de la literatura a través de la narrativa transmèdia. A través d'aquestes qüestions, l'alumne/a haurà de reflexionar sobre el seu propi procés d'aprenentatge de la literatura, així com la motivació i la implicació presentada a l'hora de fer el treball. A més, també permetrà conèixer la visió de l'alumnat respecte de la tasca (els hi ha agradat? els hi agradaria repetir-la? estan contents amb els resultats?).

Per tal de distribuir l'enquesta a tot l'alumnat de 4t d'ESO s'han fet servir els formularis de Google Docs, per la seva practicitat d'importació i exportació de dades. Cal anotar que hi ha una relació de confiança amb els destinataris als quals va dirigit el qüestionari. Per això, la presentació de l'enquesta no és tan formal com podria ser en un altre context.

L'enquesta s'ha dut a terme a l'última sessió dedicada al treball. Un cop finalitzades totes les presentacions, s'ha explicat a l'alumnat el perquè d'aquesta enquesta i s'han deixat quinze minuts de classe per respondre-la. Aquest temps és suficient per respondre-la amb calma i llegint bé els enunciats.

Per tal d'analitzar les dades obtingudes de les enquestes, he creat una taula d'Excel on introduiré tota la informació numèrica. A banda d'aportar una visió general del conjunt de preguntes, aquesta eina em servirà per destriar i interpretar la informació.

3.3.2. Observació a l'aula

D'un total de 70 alumnes repartits en tres classes, s'ha observat el procés de producció de quinze (cinc alumnes per classe). L'observació s'ha fet durant les tres primeres sessions de concepció i desenvolupament del producte transmèdia, i per tant, n'han resultat tres graelles omplertes.

Per tal d'obtenir la màxima objectivitat, la selecció de l'alumnat a observar ha estat aleatòria. S'ha cregut rellevant, però, escollir un alumne per grup, de manera que no hi hagi tres alumnes de la taula d'observació al mateix grup. D'aquesta manera, els resultats seran més diversificats i el desenvolupament d'un sol grup de treball no afectarà en gran mesura l'eina d'observació. Com que a cada classe han sortit cinc grups d'entre quatre i cinc persones la taula d'observació ha pogut incloure un representant de gairebé la totalitat de grups (excepte la classe B, on hi ha sis grups i, per tant, hi ha un grup sense representació a la graella).

L'observació a l'aula ha servit per veure el progrés i desenvolupament de l'activitat, així com el grau d'implicació, interès i motivació de l'alumnat. També ha permès prendre consciència de les dificultats sorgides *in situ*. Això és especialment rellevant per l'estudi, ja que en tractar-se d'una

activitat que fa ús de mitjans digitals, les dificultats o els problemes tècnics són una realitat molt possible i poden ser els causants de complicacions que portin a la desmotivació de l'alumnat.

Per tal de fer la graella (Taula 1), m'he basat en el model de Fuertes (2011).

Selecció de variables	Definició
A qui s'observarà?	A l'alumnat de 4t d'ESO de l'INS Joan Fuster de Barcelona
Perquè i per a què s'observarà?	Per tal d'analitzar el comportament, motivació i progrés de l'alumnat a l'hora de realitzar una activitat concreta. Les dades obtingudes serviran per a analitzar l'efectivitat de la narrativa transmèdia en l'aprenentatge de la literatura
On s'observarà	A les classes de llengua i literatura catalana de 4t d'ESO
Tipus d'observació	La observació serà directa, estructurada, individual, participant i de camp.
Durant quant de temps s'observarà?	S'observaran tres sessions d'una hora dedicades a la realització d'aquest treball
Com s'analitzarà?	A través d'una graella d'observació amb una escala quantitativa i les notes de camp recollides <i>in situ</i> .

Taula 1: Concreció de l'observació a l'aula.

Els números de l'escala d'apreciació (1-5) fan referència a la informació següent:

1: No ho sé 2: No 3: Poc 4: Bastant 5: Molt

Per analitzar les dades recollides durant les tres sessions, faré servir la següent graella (taula 2). En tractar-se de dades quantitatives, faré la mitjana dels números obtinguts en cada ítem. D'aquesta manera, podré veure la relació establerta entre el total de l'alumnat i els aspectes d'interès, com ara la participació i el treball en equip, per esmentar-ne un parell.

Les observacions de camp també seran un material important a tenir en compte. Tot i no constar a l'eina d'anàlisi quantitativa exemplificada a continuació, aquests apunts formaran part de l'estudi i complementaran les dades numèriques.

Alumne: x (número)	Sessió: (1/2/3)					Observacions
Ítems	Escala d'apreciació					
Durant la sessió	1	2	3	4	5	
Participa de manera activa en les activitats						
Mostra interès per les activitats						
Relaciona continguts efectivament						
Contribueix en la presa de decisions						
Treballa de manera autònoma (sense ajuda professora)						

Alumne: x (número)		Sessió: (1/2/3)				
Ítems	Escala d'apreciació					Observacions
	1	2	3	4	5	
Durant la sessió						
Treballa col·laborativament en equip						
Té ambició per fer el projecte bé						
Demana ajuda al docent o companys/es						
Coneixement de l'obra literària						
Gaudeix del procés de creació						

Taula 2. Eina d'anàlisi de l'observació a l'aula.

3.4. Procés de recollida de dades

Com ja s'ha mencionat prèviament, l'estudi que s'està elaborant té la motivació de comprovar l'efectivitat de la introducció de la narrativa a transmèdia en l'aprenentatge de la literatura. Per fer-ho, s'han dedicat un total de cinc sessions en les quals l'alumnat treballava en grups d'aproximadament cinc persones. Aquestes sessions es van organitzar temporalment just després d'acabar la lectura de l'obra literària sobre la qual es fa el treball: *Aigües Encantades* de Joan Puig i Ferrater.

La primera sessió va consistir en una introducció al treball i una primera posada en comú i presa de decisions del tema i mitjà sobre el qual versaria el treball. A la segona sessió, els grups van començar a dissenyar el producte mitjançant esborranys, esbossos i/o guions. Es va encoratjar l'alumnat a continuar realitzant les tasques durant hores no lectives per tal d'avançar. A la tercera sessió els treballs ja tenien forma, i a la quarta sessió -extraordinària- es van acabar de polir els detalls finals i es va donar temps per preparar les presentacions. Al llarg d'aquestes sessions es va donar suport i acompanyar a l'alumnat per part de la professora. La setmana següent, a la cinquena sessió, es van fer les presentacions dels treballs i es va omplir l'enquesta de manera individual.

Les dades d'observació es van extreure durant les tres primeres classes. L'obtenció d'aquestes va consistir en la observació individual de cadascun dels alumnes escollits aleatòriament al llarg de la sessió amb l'ajuda de la graella d'observació mostrada anteriorment (Taula 2). Per simplificar el procés, les dades recollides es van classificar en una escala numèrica de cinc barems de l'1 al 5, en què 1 indica el nivell més baix i el 5 el més alt. Pel que fa les dades de l'enquesta, com s'ha mencionat al darrer paràgraf, es van obtenir a l'última sessió de cada classe i s'han exportat posteriorment a l'Excel per analitzar-les.

3.5. Anàlisi de dades

Per analitzar la graella d'observació s'ha recollit la informació de cadascuna de les tres taules corresponents a les tres sessions dedicades a la realització del treball. Després, s'han agrupat les dades en una única graella d'Excel que es pot veure a continuació (Taula 3).

En aquesta graella es pot veure, a la banda esquerra, els quinze alumnes que han format part, sense saber-ho, de l'estudi, i la mitjana de la seva puntuació (1-5) en cadascun dels barems que

	Participa	Mostra interès	Relaciona	Contribueix	Autonomia	Treball equip	Ambició	Demana ajuda	Coneixement	Gaudi	MITJANA ALUMNE/A
Alumne 1											
Alumne 2											
Alumne 3											
Alumne 4											
Alumne 5											
Alumne 6											
Alumne 7											
Alumne 8											
Alumne 9											
Alumne 10											
Alumne 11											
Alumne 12											
Alumne 13											
Alumne 14											
Alumne 15											
MITJANA											

Taula 3: Eina d'anàlisi de l'observació a l'aula.

encapçalen la taula (per qüestions d'espai, només la paraula clau de cadascun). A la banda dreta es pot veure la mitjana de cada alumne/a. A la part inferior també hi figura la mitjana de tots els participants en cadascuna de les categories que ens permet tenir una visió més global del nivell de participació, coneixement i ambició, entre d'altres, del conjunt classe. És interessant mencionar que alguns dels apartats de la graella d'observació han patit una evolució rellevant pel present estudi i, per aquest motiu, s'han exposat algunes de les dades de les tres sessions en un gràfic que permet veure la seva evolució al llarg dels dies.

Les respostes de l'alumnat de l'enquesta ha comportat un procés d'anàlisi una mica més complex. D'una banda, s'han recollit les dades obtingudes de Google Forms i s'han exportat a una pàgina d'Excel. Un cop allà, la informació qualitativa s'ha convertit en numeral, i els codis "totalment en desacord", "en desacord", "ni d'acord ni en desacord", "bastant d'acord" i "totalment d'acord" s'han convertit en 1, 2, 3, 4 i 5, respectivament. Això ha facilitat l'anàlisi i

la posterior visualització de les dades en gràfics. Les dades numèriques obtingudes s'han classificat en la graella següent (Taula 4).

Preguntes	Codi resposta					Total
	Totalment en desacord	En desacord	Ni d'acord ni en desacord	D'acord	Totalment d'acord	
	1	2	3	4	5	
Percepció de caràcter general						
1. M'agrada llegir.						
2. Els llibres que lleigeixo a l'institut em semblen interessants.						
3. La literatura (narrativa, poesia, estils, autors) és una de les meves parts preferides de l'assignatura de llengua i literatura catalana.						
4. M'agrada la tecnologia i fer servir aparells electrònics.						
5. Gaudeixo molt de fer activitats creatives (fotografia, dibuix, vídeo, escriptura...).						
Percepcions de l'alumnat sobre el seu propi procés d'aprenentatge						
6. A l'hora de fer treballs, m'ho passo més bé si he de fer coses pràctiques i/o creatives.						
7. Prefereixo treballar en equip.						
8. Fer aquest treball m'ha fet entendre millor el llibre <i>Aigües Encantades</i> .						
9. M'agrada més prendre un rol actiu a la classe que escoltar el/la professor/a explicar el temari.						
10. He après i millorat altres habilitats no relacionades amb la literatura, com la fotografia, l'edició de vídeos, el dibuix...						
11. El treball en equip ha estat beneficiós per aconseguir el resultat final.						
12. Les activitats proposades m'han fet veure d'una manera diferent l'aprenentatge de la literatura.						
Percepcions sobre la involucració i motivació en l'aprenentatge de la literatura						
13. M'ho he passat bé fent el treball.						
14. Durant el transcurs del treball m'he sentit motivat/da i amb ganes d'aprendre.						
15. M'he sentit més involucrat/da treballant la literatura d'aquesta manera que de costum.						
16. El fet de fer servir altres mitjans (vídeo, còmic, fotografia, pintura, etc) m'ha motivat a fer el treball.						
17. He posat més ganes a realitzar el treball de les que acostumo a tenir per fer treballs de l'assignatura de català.						
18. He tingut l'ambició de fer un treball ben fet.						
19. M'agradaria tornar a fer un tipus de treball similar.						
20. Estic content/a amb el producte final.						
21. Què és el que MÉS t'ha agradat del treball que has fet?						
22. Què és el que MENYS t'ha agradat del treball que has fet?						

Taula 4: Eina d'anàlisi de l'enquesta.

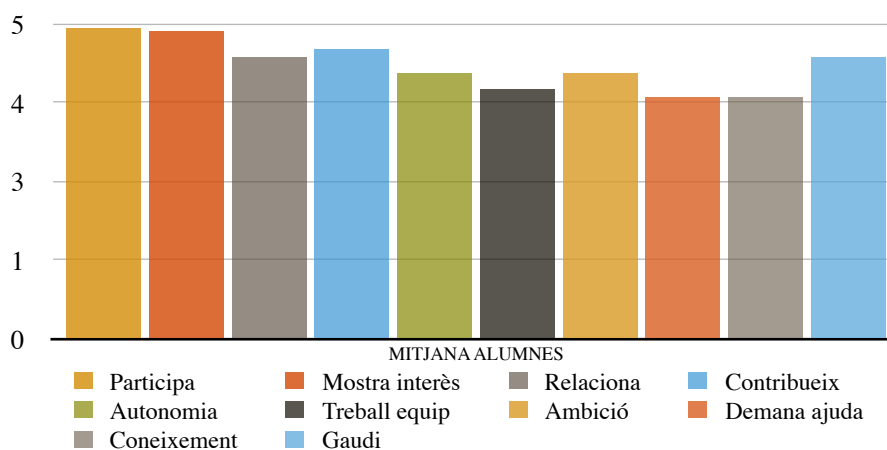
A partir d'aquesta graella base, s'ha elaborat un gràfic de barres que engloba totes les dades en percentatges de 100. S'ha cregut convenient l'agrupament de totes les dades en un sol gràfic, ja que, tot i que la compactació pot dificultar-ne la lectura, és interessant tenir una visió global del conjunt de preguntes. En el següent apartat d'aquest estudi s'ha optat també per l'anàlisi de preguntes concretes, i per això s'han dissenyat també gràfics que mostren els percentatges de les respostes de l'alumnat a una sola pregunta. Això permetrà realitzar un estudi més detallat i concret sobre les variables de l'alumnat.

4. Resultats de l'estudi

Un cop explicada la metodologia emprada per aquest estudi, és hora de presentar els resultats obtinguts. Abans d'entrar en la descripció d'aquests, però, és interessant fer una breu contextualització del perfil de l'estudiant que n'ha format part. Les tres classes de quart d'ESO de l'INS Joan Fuster que han participat en l'estudi tenen com a punt en comú la seva diversitat. Les tres classes tenen al voltant de 25 alumnes i alguns dels alumnes tenen necessitats específiques de suport educatiu com ara la dislèxia o el TDH. Un dels punts més importants a remarcar per aquest treball és el de la llengua. Un percentatge baix de l'alumnat parla català a casa, sent la llengua castellana la llengua més parlada per la majoria dels i les alumnes. Aquest fet condiona, en certa mesura, els resultats d'aquest estudi, ja que a una majoria dels participants els costa expressar-se sense interferències d'altres idiomes en català. Això, per descomptat, ha condicionat l'activitat transmèdia proposada en el sentit que la comprensió lectora d'un llibre del 1907 ha estat un repte major que en altres grups-classe on el català té una presència més elevada. Els resultats d'aquest estudi, doncs, s'han d'entendre a partir d'aquesta premissa.

En aquest apartat s'observaran les dades obtingudes i es detallaran aquells aspectes que són considerats més rellevants per a l'objecte d'estudi. D'aquesta manera, s'introduirà la posterior anàlisi dels resultats en el pròxim apartat. Els resultats extrets de l'enquesta individual i la taula d'observació mostren informació rellevant per entendre la recepció que ha tingut aquesta metodologia didàctica en l'alumnat així com per comprendre la percepció del seu propi procés d'aprenentatge de la literatura.

La taula d'observació dels mateixos quinze alumnes mostra el procés d'aprenentatge i la implicació de l'alumnat al llarg de les tres sessions dedicades a l'elaboració del treball. Per poder analitzar els deu aspectes que s'han tingut en compte i que es poden veure a la Taula 2 (pàgs. 12-13) s'ha fet la mitjana de cada ítem durant els tres dies. El gràfic següent (fig. 5) ensenyen de manera visual la puntuació mitjana obtinguda pel total de l'alumnat en cada aspecte.



Els resultats obtinguts mostren una bona mitjana pel que fa al grau de participació, interès, ambició i gaudi (per sobre de 4), essent la participació i l'interès els apartats amb una mitjana més alta (4,8/5 i 4,7/5 respectivament).

Aquest enfocament temporal és sobretot rellevant en algunes de les columnes, com ara la que indica el coneixement de l'alumnat sobre l'obra en qüestió. En aquest cas, és interessant veure la progressió que hi ha al llarg dels tres dies (Fig. 6). Aquest creixement del nivell de coneixement sobre la història d'*Aigües Encantades* no és aplicable al total de l'alumnat. De fet, hi ha alumnes que s'han mantingut estables, com ara els alumnes 9 i 10, que van començar l'activitat amb un bon nivell de coneixença i que

l'han mantingut. Però en canvi, sí que excel·leix en dos casos, com són els alumnes 1 i 6, com es pot veure a la figura 6. Ambdós alumnes van començar el treball amb una visió força difuminada de la història llegida, segurament a causa de la manca d'atenció durant la lectura de l'obra teatral. No obstant, l'interès i ambició per fer un bon treball van impulsar-los a voler conèixer més sobre la història, o bé llegint fragments del llibre o bé demanant a companys/es.

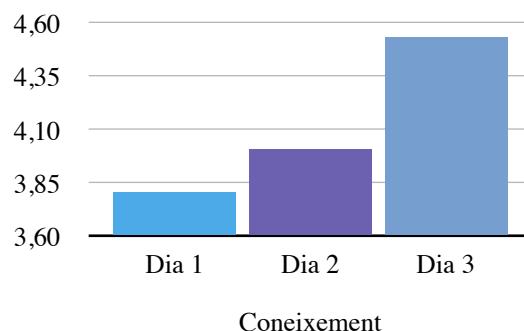


Fig. 6: Mitjana de la progressió del coneixement de l'obra al llarg de les tres sessions.

També és interessant fixar-se en l'autonomia i el treball en equip de manera conjunta. Aquests aspectes estan en certa manera entrelligats, ja que alguns alumnes que mostraven un alt grau d'autonomia, com per exemple l'alumne 3, presentava dificultats a l'hora de posar-ho en comú amb els companys o repartir-se la feina. Al contrari, l'alumne 5 tenia una molt bona comunicació en grup i avançava de forma conjunta amb els companys, però li costava progressar sense ajuda o suport extern.

D'altra banda, l'enquesta resposta per cada alumne individualment presenta la pròpia percepció de l'alumnat respecte al treball realitzat i a la seva experiència educativa. Les vint-i-dues preguntes (vegeu figura 7, pàg. 18; pels gràfics individuals vegeu l'annex) són diverses i responen a diferents aspectes que es poden relacionar entre ells. La primera part de l'enquesta conté preguntes sobre la relació de l'alumnat amb la literatura. Segons les dades obtingudes, gairebé la meitat de l'alumnat (45%) troba plaer en la lectura (pregunta 1), però només una quarta part del total troba interessants les lectures proposades per l'institut (pregunta 2). Tot i que aquest no és el tema central d'aquest estudi, és interessant tenir en compte aquestes dades per entendre la recepció que possiblement ha tingut la base d'aquest estudi: el llibre d'*Aigües*

Encantades. Encara dins d'aquest apartat, l'alumnat expressa en clara majoria que son partidaris tant de l'ús de dispositius electrònics com de la realització d'activitats creatives (preguntes 5, 6 i 7).

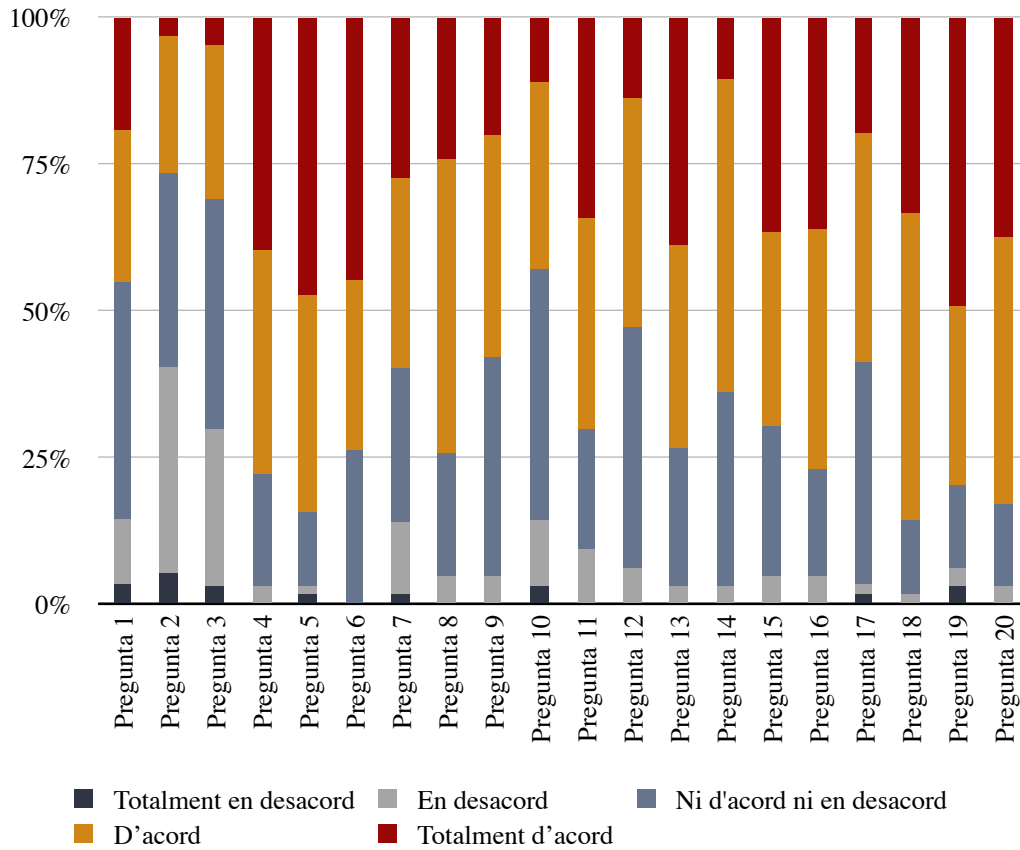
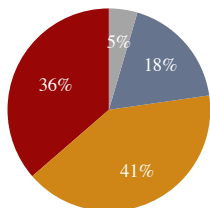


Fig. 7. Resultats de l'enquesta.

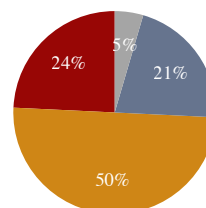
La segona part de l'enquesta es centra en el procés d'aprenentatge de l'estudiant. A la pregunta 8 "fer aquest treball m'ha fet entendre millor el llibre *Aigües Encantades* un 74% de l'alumnat ha respost afirmativament, un 21% no ha observat canvis i, finalment, un 5% creu que no ha millorat el seu coneixement de l'obra. Pel que fa a l'aprenentatge o millora d'altres habilitats no

Pregunta 16: El fet de fer servir altres mitjans (video, còmic, fotografia, pintura, etc) m'ha motivat a fer el treball



● Totalment en desacord
● En desacord
● Ni d'acord ni en desacord
● D'acord
● Totalment d'acord

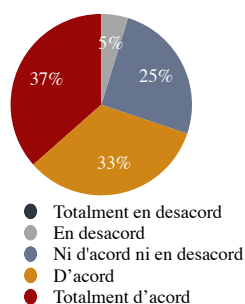
Pregunta 8: Fer aquest treball m'ha fet entendre millor el llibre "Aigües Encantades"



● Totalment en desacord
● En desacord
● Ni d'acord ni en desacord
● D'acord
● Totalment d'acord

relacionades amb la literatura, però, el percentatge baixa a un 43%, mentre que un altre 43% no hi està en acord ni en desacord, i un 14% hi està en desacord. D'altra banda, el treball en equip és l'opció preferida pel 60% de l'alumnat (pregunta 7), i un 70% dels enquestats considera que ha estat beneficiós per aconseguir el resultat final (pregunta 11).

Pregunta 15: M'he sentit més involucrat/da treballant la literatura d'aquesta manera que de costum

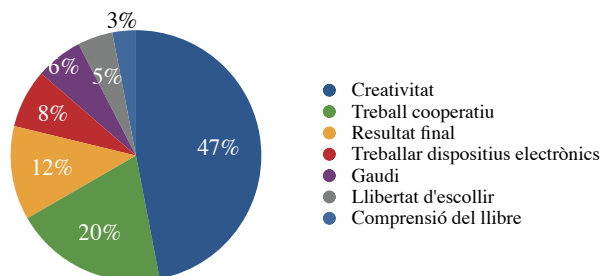


Sobre les preguntes de la tercera part relacionades amb la motivació i la implicació a l'hora de fer el treball, una gran majoria (73%) ha gaudit de fer el treball (pregunta 13), i un 64% s'han sentit motivats i amb ganes d'aprendre durant el procés (pregunta 14). Segons el 77% de l'alumnat, aquesta motivació està influenciada per l'ús d'altres mitjans com ara el dibuix, el vídeo o la fotografia. En relació, altre cop, amb la literatura un 70% dels participants s'han sentit més involucrats en aquesta forma de treballar una obra literària que de costum, i un 69% hi ha posat més ganes en fer-lo que en altres treballs de la mateixa assignatura. De fet, i relacionat amb la darrera pregunta, un 85% ha tingut ambició per fer un treball ben fet (pregunta 18). Una clara majoria del 83% està contenta amb el producte resultant (pregunta 20) i un 80% voldria tornar a realitzar un treball similar (pregunta 19).

Per últim, per tal d'analitzar les dues preguntes obertes s'han classificat les respostes en grups. Referent a la pregunta "Què és el que t'ha agradat més d'aquest treball" he agrupat les respostes en set blocs: creativitat, treball cooperatiu, comprensió del llibre, llibertat d'escollir, treball amb dispositius electrònics, resultat final i gaudi. El primer apartat conté totes aquelles respostes que han valorat l'aspecte imaginatiu i pràctic del procés, ja sigui per haver d'imaginar la història i escriure-la, haver de dibuixar un còmic o fer fotografies. Aquest ha estat l'aspecte més valorat (47%). La segona opció, el treball cooperatiu, engloba totes aquelles respostes que han destacat el treball conjunt d'equip (20%). La tercera opció, per ordre de preferència, ha estat el resultat final amb un 12% de les respostes. Algunes opcions amb un número més reduït de respostes i, per tant, de caràcter més aviat testimonial són: l'ús de dispositius electrònics (8%), el gaudi que han experimentat al llarg del procés de realització (6%), la llibertat d'escollir el tema i el mitjà (5%) i l'aprofundiment realitzat en l'obra literària en la qual es basava el treball (3%).

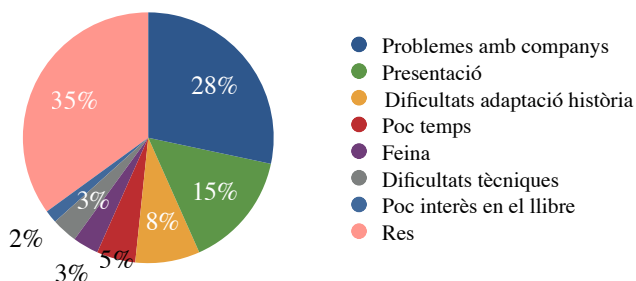
Alguns alumnes han seleccionat dues opcions i per això, el nombre de respostes no coincideix estrictament amb el nombre d'alumnes.

Què és el que t'ha agradat més d'aquest treball?



La segona pregunta oberta demanava què era allò que els havia agradat menys. La classificació, en aquest cas, ha estat força senzilla: en primer lloc, i de manera destacada, hi ha aquelles respostes que tenen a veure amb les dificultats sorgides del treball en equip (28%), ja sigui perquè algun membre no treballava o perquè era difícil repartir-se les tasques entre tots els membres. En segon lloc, nou alumnes han mencionat la presentació oral del treball com allò que els ha agradat menys, degut als nervis o les dificultats de parlar en públic (15%). En tercer lloc, cinc alumnes han exposat les dificultats sorgides durant la realització del treball per adaptar l'univers de la història, per exemple, a l'hora de fer fotografies que semblessin de principis de segle XX (8%). En quart lloc, tres alumnes han ressaltat el poc temps que han tingut per la realització del treball. En cinquè i sisè lloc, dos alumnes han mencionat la feina que han tingut com a quelcom negatiu, i dos d'altres han tingut dificultats tècniques durant l'elaboració del producte final. Cal mencionar que 21 alumnes (el 35% del total) han deixat aquesta casella en blanc o han indicat que res els havia desagradat.

Què és el que t'ha agradat menys d'aquest treball?



5. Discussió dels resultats

Les dades d'aquest estudi obtingudes mitjançant l'observació a l'aula i les enquestes mostren uns resultats favorables a la introducció de la narrativa transmèdia a l'aula de secundària. La bona rebuda d'aquesta estratègia metodològica immersiva és especialment rellevant quan es posa en relació amb les expectatives que l'alumnat té sobre l'aprenentatge de la literatura, les quals no són especialment positives. Així ho demostren les dades de l'enquesta: tan sols un 35% de l'alumnat gaudeix de la lectura (pregunta 1); gairebé la meitat de l'alumnat considera que les lectures prescriptives de l'institut no són del seu interès (pregunta 2) i la literatura no és l'apartat de l'assignatura de llengua i literatura catalana que desperti una gran passió (pregunta 3). Davant d'aquesta realitat, l'estudi es proposava tres objectius per tal de disminuir la distància entre la literatura i els joves a través d'un enfocament purament interdisciplinari. A continuació, s'analitzaran les preguntes de recerca en relació amb la literatura presentada i els resultats de l'estudi.

5.1. Una metodologia didàctica amb potencial

El fet d'explicar històries, *storytelling* en anglès, és un element intrínsec de la naturalesa humana que, seguint a Rodrigues et al., "not only do [...] enhance individual development, they also imply a sense of cultural identity" (p. 42). La possibilitat de contar històries i d'entrar a mons inexistents a través de la imaginació pren una nova dimensió amb el paisatge tecnològic existent, que permet crear experiències immersives a través de múltiples mitjans. En aquest punt és on emergeix la narrativa transmèdia, el potencial d'explicar històries de la qual és vist com una de les seves principals eines didàctiques. Munaro et al. reflexionen sobre el potencial educatiu del *transmedia storytelling*:

"the story interests students, lowers affective filters, and allows learning to take place more naturally as part of an interactive communication. If new ideas and concepts are taught within the context of a story, students are more likely to understand, since they are dealing with familiar details while at the same time being introduced to new concepts" (2016, p. 1012).

En efecte, l'ús d'aquesta estratègia didàctica ha despertat un interès en l'alumnat per entendre la història i les motivacions dels personatges. Com mostren els resultats de l'enquesta, set de cada deu alumnes s'ha sentit més implicat en la història que de costum (pregunta 15). Els aprenents digitals, afirma Rodrigues et al., (2014) formen part de la cultura participativa que busca la implicació activa de les persones en la història, i per tant, enlloc de tenir una actitud passiva cap a l'obra, els joves, acostumats a l'intercanvi de contingut digital, prefereixen adoptar un rol

actiu en la creació de les històries (p. 42). Així ho consideren, també, més de la meitat dels enquestats (pregunta 9) que també indiquen que gaudeixen de l'enfocament pràctic a l'hora de realitzar treballs (pregunta 6).

L'enfocament transmèdia comporta un rol actiu sobre la història on els alumnes poden afegir, inventar i manipular els continguts mitjançant la seva imaginació, sempre que romangui fidel a l'original. Els participants deixen de ser subjectes passius per convertir-se en co-creadors que afegeixen elements a la història, fet que augmenta la seva motivació i autonomia. Així ho assegura Gonzalez-Martínez et al. (2019) en la seva recerca (p. 219), i ho demostren, també, les dades obtingudes al llarg de l'estudi. Durant les observacions a l'aula, i com queda reflectit a la taula 2, la motivació i interès en la tasca és un dels aspectes que més sobresurt, i a l'enquesta, dues terceres parts dels participants consideren que s'han sentit motivats i amb ganes d'aprendre durant l'execució del treball. Un dels factors determinants que han possibilitat aquesta actitud proactiva ha estat la naturalesa interdisciplinària del treball, com es desprèn dels resultats de la pregunta 16, on l'alumnat considera que l'ús de diversos mitjans ha contribuït a la seva motivació personal.

Aquesta implicació en la història té efectes positius sobre la comprensió lectora. Això és el que demostren els resultats de la pregunta 8 sobre la influència de l'estratègia didàctica sobre la comprensió del llibre d'*Aigües encantades*, on un 74% de l'alumnat afirma que la realització del treball transmèdia els ha ajudat a entendre el llibre. El fet de connectar amb l'obra des d'una perspectiva més emocional, intentant entendre els personatges i la realitat del moment en el qual té lloc l'acció, fa que l'alumne/a tingui una experiència més significativa i personal de la lectura.

La creació d'històries que s'adeqüen a l'original ajuda als estudiants a “discover the meaning of the text, and to re-create, reflect, refract, reshape, and retain information” (Munaro et al., 2016, p. 1012) i, per tant, a aprofundir en la lectura. Per poder desenvolupar el producte transmèdia els participants havien de conèixer bé la història, haver-la entès, i quan fos necessari, revisitar la història, llegir-ne fragments de nou, per poder representar adequadament l'univers narratiu. Aquesta competència és la que Hovious (2013) anomena *critical literacy*, i consisteix en “destructuring’ and ‘restructuring’ a text in order to develop a critical understanding of its plot and purpose”. En agafar un text literari, en aquest cas teatral, i ampliar-ne la història, és necessari fer una reconstrucció dels aspectes propis de la literatura per traslladar-los a un altre mitjà, evitant crear una “simple” adaptació o perdre el fil amb l'obra original. Aquesta experiència innovadora ha provocat un canvi de visió respecte l'aprenentatge de la literatura per la meitat dels alumnes, una dada que encara que tingui un percentatge més tímid és rellevant per l'objecte d'estudi.

5.2. La interdisciplinarietat: cap a la creativitat i la motivació

La narrativa transmèdia es basa en l'ús de diversos mitjans per explicar una història. Aquest element interdisciplinari obre un espai per a diverses competències, com ara la textual, visual o digital, i posa la creativitat al centre de l'aprenentatge. Kalogeras (citada per Munaro et al., 2016) afirma que el coneixement ha d'incloure creativitat, innovació i imaginació (p. 1015) i així ho ha considerat també l'alumnat a l'enquesta, on l'aspecte més ben valorat ha estat la creativitat, englobant també la imaginació i la innovació. En efecte, gairebé la meitat dels enquestats ha conclòs que allò que els havia agradat més havia estat la llibertat d'imaginar i crear una història que anés més enllà del que havien llegit. La creativitat va lligada amb la curiositat, i en aquest sentit, és una eina poderosa per a l'aprenentatge i per a l'expressió personal. Jenkins et al. (2009) argumenta que el procés creatiu té valor en si mateix ja que "changes the way youth think about themselves and alters the way they look at work created by others" (p. 7), i per tant, és important incloure'l al currículum.

Gardner afirma en la seva teoria de les intel·ligències múltiples que cada ésser humà és diferent i té inquietuds i habilitats diverses. Gràcies a les característiques del treball transmèdia proposat, cadascú pot trobar un espai propi on sentir-se còmode dins del projecte. En aquest sentit, l'ús de tècniques interdisciplinàries que incloguin altres mitjans no recurrents dins del currículum de llengua donen una oportunitat a aquells alumnes que presenten dificultats o falta d'interès per desenvolupar les seves competències no formals per rebre un reconeixement social en el context classe. Loertscher (2014) critica la poca presència de la creativitat dins de l'escola formal, la qual sovint basa les tasques en rúbriques rígides o expectatives molt concretes (p. 7), i afirma que aquesta rigidesa no deixa lloc al pensament creatiu:

If the adult is trying to prepare the student for higher education where strict rules of acceptable scholarship is the norm, then they are in a quandary of whether to recognize the creativity and cleverness at the expense of wondering if the student could actually construct a product acceptable in academia (p. 8).

Segons Jenkins et al. (2009), una de les característiques fonamentals de la cultura participativa és el que anomena *collaborative problem-solving*. En aquesta nova era de la informació, el treball cooperatiu és essencial per completar les tasques i desenvolupar nous coneixements (p. 3). La posada en comú d'idees, habilitats i punts de vista ha contribuït significativament en el producte final. En efecte, la majoria dels participants (70%) considera que el treball en grup ha estat beneficiós i una cinquena part del total remarca que ha estat el més remarcable de l'experiència. L'ús d'aquesta metodologia, segons Loertscher et al. (2014), contribueix a millorar les competències individuals, el treball en grup i la intel·ligència col·laborativa. El

potencial del treball en grup es troba en el fet de posar en comú les habilitats de cada membre per crear una intel·ligència col·laborativa que permet assolir objectius que són impensables a nivell individual. El resultat final, molt preuat per la majoria de participants, és doncs el resultat d'una tasca conjunta en què cadascú ha fet una aportació.

Un altre aspecte clau de la narrativa transmèdia és l'ús de les noves tecnologies que mitjançant els dispositius mòbils, la web, les xarxes socials i els programes per editar vídeo i imatge, entre d'altres, permeten un potent escenari per aprendre (Niemi *et al*, 2014, p. 658). La presència de la tecnologia en les noves generacions representa un gran atractiu pels joves i així queda reflectit a les dades obtingudes, que mostren que gairebé un 80% de l'alumnat gaudeix de l'ús de dispositius electrònics. Niemi et al. remarquen la importància de crear “new virtual learning environments” que aportin als estudiants les competències digitals necessàries per fer front al món actual. Els recursos digitals encoratgen a l'alumnat “to become creators, producers, and discussants, rather than simply passive audience members” (2014, p. 658) i per tant és una eina molt útil per connectar amb les noves generacions. Aquesta avinentesa amb els nous mitjans es fa palesa també en el treball transmèdia: la majoria de grups ha escollit incorporar la tecnologia, i els que no ho han fet, han aprofitat les possibilitats ofertes per completar algun aspecte del treball, com ara buscar models per dibuixar o sinònims de paraules que s'adaptessin al context de l'obra.

5.3. Una proposta didàctica efectiva

Malgrat el potencial de la narrativa transmèdia per crear experiències immersives on l'alumnat té un rol actiu, es tracta d'una metodologia poc coneguda i, per això, com indiquen Munaro *et al* (2016), hi ha poques propostes didàctiques per al professorat. Contrarestar aquesta mancança ha estat també un dels objectius d'aquest estudi, el qual presenta una possible aplicació de la metodologia transmèdia a les aules de secundària.

Es pot concloure que la posada en pràctica d'aquesta experiència educativa ha resultat beneficiosa per l'estudiant, i per tant, el disseny de l'activitat es pot prendre com a punt de partida per a implementar la narrativa transmèdia a les aules. Així ho demostren les dades obtingudes a partir de l'observació de l'aula i l'enquesta. D'una banda, la metodologia emprada ha tingut una bona rebuda per part de l'alumnat. Durant el període de realització i observació, el conjunt de participants van participar i contribuir, cadascú en la seva mesura, en el treball i van mostrar interès durant les sessions i a les presentacions finals. En efecte, la graella d'observació mostra uns resultats molt favorables amb relació a aquests aspectes, així com els gràfics de l'enquesta, que indiquen que un alt grau d'implicació experimentat. D'altra banda, i possiblement a causa del disseny de l'activitat, els grups cooperatius van mostrar una gran

ambició per realitzar un bon treball, i més de la meitat dels alumnes (un 60%) consideren que la motivació per dur a terme aquest projecte ha estat major en comparació als altres treballs de la mateixa assignatura (pregunta 17). Aquesta autoexigència ha resultat en un producte final molt satisfactori per un 80% dels enquestats (pregunta 20).

Un altre aspecte determinant pel que fa a la validesa tant del mètode emprat com del disseny de la tasca és l'alt grau de satisfacció i gaudi experimentat per la majoria de l'alumnat (pregunta 13). Aquesta visió positiva respecte de l'experiència es materialitza en la pregunta 19 on, de nou, la gran majoria de participants confirmen que els agradaria fer un treball similar en el futur.

6. Conclusions

Aquest treball tenia com a objectiu comprovar l'efectivitat de la narrativa transmèdia com a eina didàctica per a l'aprenentatge de la literatura a secundària. Després d'analitzar les dades obtingudes, es pot confirmar la validesa d'aquesta metodologia per traslladar la cultura digital en la qual els joves estan immersos a les aules. Tal com mostren els resultats, aquesta proposta educativa interdisciplinària crea un entorn d'aprenentatge cooperatiu i inclusiu que millora la comprensió lectora i fomenta el pensament creatiu de l'alumnat.

Per determinar l'eficàcia d'aquesta estratègia didàctica per a l'aprenentatge de la literatura, aquest treball ha dissenyat una proposta didàctica per treballar la narrativa transmèdia a tres classes de 4t curs d'educació secundària obligatòria. A través de l'observació a l'aula i una enquesta individual, s'ha pogut confirmar la hipòtesi d'aquest treball i demostrar que la narrativa transmèdia és una eina educativa potent amb múltiples beneficis. En aquest sentit, reprenem tres conclusions comentades a l'apartat anterior i que ajuden a reforçar aquesta afirmació. D'una banda, i segons els resultats, la narrativa transmèdia és una eina didàctica que contribueix a la comprensió del llibre, tal com confirmen 74% dels enquestats. En efecte, per tal d'ampliar l'univers narratiu de l'obra literària de manera coherent l'alumnat ha d'haver aprofundit en la lectura, mitjançant la revisió de fragments i la seva interpretació per poder continuar el relat. D'altra banda, l'ús d'aquesta metodologia ha contribuït en la motivació de la majoria de l'alumnat: set de cada deu alumnes afirmen haver tingut més interès en la realització d'aquest treball transmèdia que en d'altres. Alguns dels factors que hi han influït han estat la naturalesa interdisciplinària, l'enfocament pràctic i creatiu del treball, el treball cooperatiu i l'ús de mitjans digitals. Per últim, el disseny de l'activitat transmèdia així com la seva posada en pràctica ha estat una experiència gratificant per l'alumnat: un 83% ha gaudit del procés de realització i un 80% voldria tornar-ne a fer un de similar. Per tant, es tracta d'un model de treball transmèdia exitós que pot ser d'utilitat per a altres professors/es que vulguin implementar aquesta metodologia a l'aula de llengua i literatura catalana.

Tot i que la implementació de la narrativa transmèdia a classe de llengua i literatura catalana ha tingut uns efectes molt positius, al llarg de la realització del treball hi ha hagut alguns entrebancs que val la pena tenir en compte per a futures experiències transmèdia a l'aula.

Una de les principals dificultats ha estat la comprensió del concepte de narrativa transmèdia. En un nivell com quart d'ESO, i sobretot per qüestions de temporització, es va decidir no aprofundir en la teoria transmèdia sinó que tan sols es va explicar breument en què consistia i es van posar un parell d'exemples. Durant el disseny del treball i, per la novetat que suposava per a

l'alumnat de treballar d'aquesta manera, alguns grups de treball cooperatiu no entenien la diferència entre l'adaptació i la narrativa transmèdia, i proposaven idees que no es corresponien amb allò que es demanava. Tal com explica Munaro et al. “simply telling the story across different media platforms”— és a dir, adaptant una història a un altre mitjà—“does not guarantee that it is a transmedia story, which should be combined and integrated, not simply transposed.” (2016, p. 1010) Per tal d'evitar aquesta confusió, hi ha d'haver un acompanyament constant de la professora, especialment durant les primeres sessions, per tal d'encaminar a l'alumnat.

Una altra problemàtica present ha estat la desavinença entre alguns participants. Per tal de prioritzar la creació de grups cooperatius inclusius i amb objectius comuns, la docent va ser l'encarregada de fer la distribuir de l'alumnat. Malgrat que la gran majoria de grups va tenir experiències positives que van establir i solidificar vincles amb els companys de classe, un 28% dels enquestats van expressar el seu malestar amb el grup de treball. Durant la primera sessió, es van fer els ajustaments que es van creure necessaris per garantir a l'alumnat un clima de convivència agradable, però tot i així, en alguns casos no va funcionar, i va tenir efectes negatius en el progrés i resultat final del treball. En tots els casos, aquestes dissonàncies —la majoria de les quals estaven relacionades amb la desigualtat pel que fa al grau de dedicació dels membres del grup—, han anat disminuint al llarg de les sessions, de manera que l'alumnat ha pogut treballar dues habilitats essencials: la capacitat de posar-se al lloc de l'altre i l'empatia.

La narrativa transmèdia és un camp de recerca poc investigat —i encara poc conegut al país. Les possibilitats que ofereix aquesta metodologia són múltiples, tal com s'ha mostrat en aquest breu estudi. A causa de la seva llargada, el present treball s'ha enfocat a l'anàlisi de la narrativa transmèdia com a eina didàctica per a la classe de llengua i literatura en l'educació secundària, tot i que es pot fer extensiu a altres especialitats. Emprant aquest estudi com a base, es pot continuar la recerca amb la finalitat d'investigar l'aplicació transmèdia en altres contextos educatius, incloent altres assignatures, per veure quins altres beneficis relacionats amb els continguts pot aportar.

Altres fils de recerca que es podrien seguir són l'aprenentatge de les TIC a través de la narrativa transmèdia, és a dir, si contribueix en el desenvolupament de la competència digital de l'alumnat; o les implicacions que sorgeixen de la inclusió d'activitats pràctiques i creatives a la secundària o batxillerat. Tot i que ja ha estat estudi de múltiples recerques, el treball cooperatiu i els seus avantatges per l'aprenentatge entre iguals és un altre fil interessant.

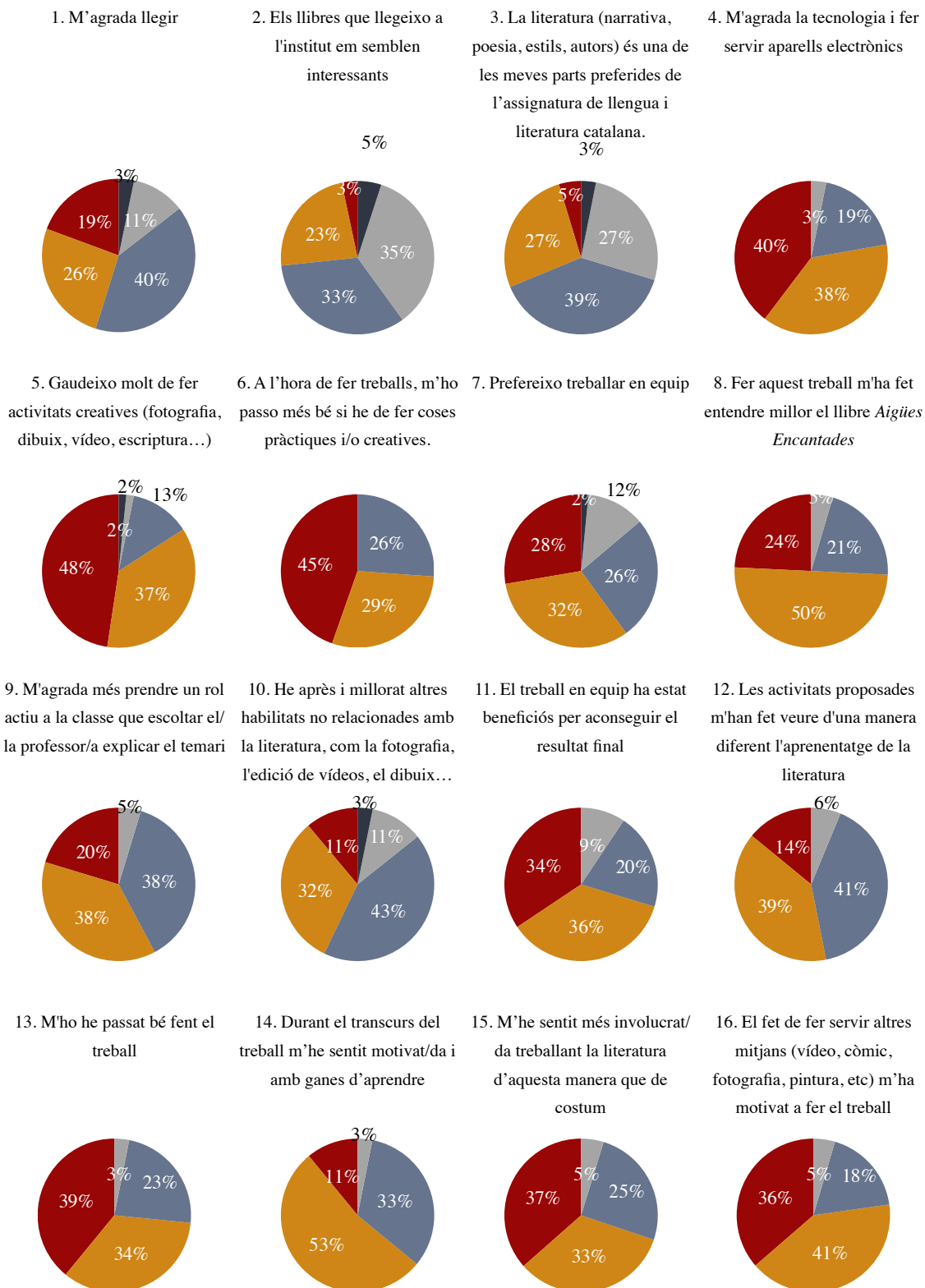
En conclusió, la narrativa transmèdia és una eina que es pot adaptar a múltiples contextos. En el cas concret de l'educació, futures investigacions ajudaran a determinar l'eficàcia i avantatges que aquesta metodologia pot aportar.

7. Bibliografia

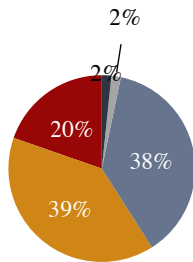
- Blaxter, L., Hughes, C., i Tight, M. (2011). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Fuertes, T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 9, 237-258.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sanchez, C., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-Minguell, M. (2019). What's up with transmedia and education? A literature review. *Digital Education Review*, 36, 207-222. <http://greav.ub.edu/der/>
- Hovious, A. (2013). The 7 literacies of transmedia storytelling. <http://designerlibrarian.wordpress.com/2013/11/21/the-7literacies-of-transmedia-storytelling/#comment-1271>.
- Jenkins, H. (2007). Transmedia storytelling 101. Confessions of an Aca-fan. The Oficial Weblog of Henry Jenkins. http://www.henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. The MIT Press.
- Loertscher, D., i Woolls, B. (2014). Transmedia storytelling as an education tool. *IFLA*, 1-13. <http://library.ifla.org/881/1/168-loertscher-en.pdf>
- Massot, I., Dorio, I., Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. 321-358.
- Munaro, A. C., i Vieira, A. M. D. P. (2016). Use of transmedia storytelling for teaching teenagers. *Creative Education*, 7, 1007-1017. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77105>
- Niemi, H., Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J., Kuokkanen, A. (2014) Digital storytelling for 21st-Century skills in virtual learning environments. *Creative Education*, 5, 657-671. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=46248>
- Rodrigues, P., i Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *iJET*, 9, 42-48. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Škoda, J., i Luić, L. (2019). Creating transmedia narratives to enhance digital intelligence in high school students, *ICERI2019 Proceedings*, 9864-9872.

8. Annex. Resultats de l'enquesta

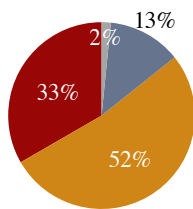
Llegenda: ● Totalment en desacord ● En desacord ● Ni d'acord ni en desacord ● D'acord ● Totalment d'acord



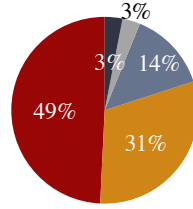
17. He posat més ganes a realitzar el treball de les que acostumo a tenir per fer treballs de l'assignatura de català



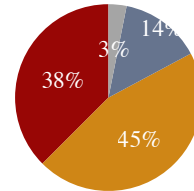
18. He tingut l'ambició de fer un treball ben fet



19. M'agradaria tornar a fer un tipus de treball similar



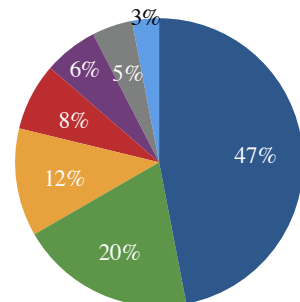
20. Estic content/a amb el producte final



21. Què és el que MÉS t'ha agradat del treball que has fet? (resposta oberta)

Què és el que MÉS t'ha agradat del treball que has fet?
La recerca i edició de fotografies.
El treball en equip y el tema perque amb l'activitat vaig entendre molt més el llibre
Tenyir els sobres amb cafè
la comunicació que va tindre el meu grup de treball.
La part de la historia dels personatjes
La pluja d'idees per fer el tauler de joc.
Escriure les cartes amb imaginació
Fer al tauler del joc
Gravar la meva veu per posar-la en el vídeo .
Que es un joc divertit
La creació d'un guió pel vídeo
treballar en grup
estar treballant en grup ja que amb les meves companyes em sentia molt comoda
Fer el video del treball
En la meva opinió ha sigut editar el video
posar una petita narració de baix de les imatges
Poder fer altres coses a part de teoria
el que més m'ha agradat també es el que més ens a costat al grup de poder-ho organitzar bé el video, però ha sigut molt interesant perquè he après més coses per editar videos, també m'ha agradat molt la creació del nostres diàleg. :)
la tematica que ens havia tocat,grabar un reportatge
M'a agradat molt tot però sobretot com ho hem fet ja que en el meu grup ens repartíem les coses i a l'hora d'opinar o dir alguna cosa ens havíem de ficar molt en el llibre ja que les cartes eren des del punt de vista de la Cecília i en Pere.
Doncs poder triar el tema i com fer-lo. Lo de poder triar el tema hem refereixo a no haver de ser un treball sobre alguna cosa que passa en el llibre si no poder fer la història d'abans ho després del llibre.
El resultat final
el resultat i l'idea de poder fer algo diferent
pensar i crear lo novs vide de la Cecília
El treball en equip
El tema que hem escollit m'agrada bastant, el resultat també i l'activitat estava divertida
La creatividad que he posat fen el divuixos dense apenes dadas
Fer les fotos, a estat tot més dinàmic
Estar en grup i repartir-nos el treball. També sortir a al carrer y fer les fotos.
Anar a fer les fotografies
El resultat dels dibuixos en els marcs.
El que més m'ha agradat es que tot era més dinàmics al utilitzar la tecnologia i els ordinadors per fer el treball.
Coordinar el grup i fer el treball mesclant les idees de cadascú
el fet de que aixi sigut una cosa diferent que no fem molt sovint, haver sortit una mica de la zona de confort.
Pensar preguntes i temes per posar al guió.
El treball en equip.
La cartulina

Resposta	Nombre
Creativitat	31
Treball cooperatiu	13
Entendre el llibre	2
Llibertat d'escollir	3
Treballar amb dispositius digitals	5
Resultat final	8
Gaudi	4

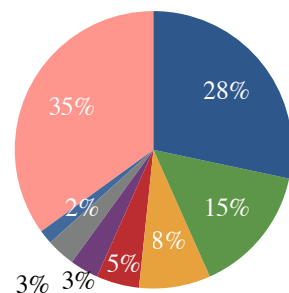


El treball en equip i la cartulina amb els dibuixos i descripció de cadascun dels personatges .
Poder aplicar el dibuix a un projecte de literatura catalana
Fer les fotos i treballat en grup
El resultat
Editant el video.
El còmic i el treball en equip.
PRODUIR EL PODCAST
Mo he pasat molt be fent el treball.
actuar
Crear el còmic
El poema encara que no m'agradi escriure en català, ha sigut un repte.
El moment de gravar el video va ser molt divertit.
Fer el guió del comic
Grabar l'audió
m'ha agradat molt el resultat ,quan estabavem fent el guió no pensaba que quedaria tan bé
Sincerament, tot. Però si tinc que elegir una, diria que la part de pensar les vinyetes i dibuixar.
Creo que el treball com el treball en conjunt tant l'elaboració com la presentació han sigut processos magnífics i tindriem de repetir-loestic molt orgullós de els companys tan bons que m'han fet veure el mon amb altres ulls
El poema
Dibuixar les escenes del còmic.
La diversitat i possibilitats que teniem
El que més m'ha agradat ha sigut poder treballar amb grup, fonamentar la meva part creativa i el resultat.
El resultat tan creatiu que ha quedat
Poder Treballar amb els companys i el resultat final.

22. Què és el que MENYS t'ha agradat del treball que has fet?

Què és el que MENYS t'ha agradat del treball que has fet?
Al haver de ser fotos de Barcelona a principis del segle XX, hem hagut de buscar moltes a internet, cosa que ens ha tret una mica de procés creatiu fotogràfic.
Presentar-ho davant de la classe
Tindre que buscar fotos amb llocs de aspecte antic
Fer tantes cartes
Res en particular.
Presentar el treball als meus companys
Que havia una persona que li fisques ganas al treball
Que havíem de quedar com es faria i quin tema escolliríem i això va ser complicat
El que a vegades el grup no treballés suficient
presentar
no hi ha res
res
Com el llibre és bastant antic, hi havien coses que costaven de fer o trobar
La veritat es que m'ha agradat quasi tot , encara que el grup li costava una mica de arrancar. :)
No tinc res a dir perquè em va agradar molt aquest treball
El poc temps que hem tingut per fer-lo cosa que ens a impedit poder-nos plantejar millor els temes o com fer el treball sobre e tema escollit.
res
Llegir
El grup 😊
La variación que tenen el personantges con posarli adjectiu mental sense físics
Que sigui un grup tan gran, ja que de vegades es difícil posar-se de acord.
Que no es un llibre que m'agradi
Res
La participació que no hi ha hagut per certs companys
Que algunes persones no es van posar a fer res fins l'últim dia.
En general tot m'ha agradat però a mi personalment no m'agrada fer treballs en grups perquè sempre treballen els mateixos.

Resposta	
Dificultats de recerca i adaptació a l'univers de la història	5
Presentació	9
Feina	2
Problemes amb els companys	17
Poc temps	3
Res	21
Poc interès en el llibre	1
Dificultats tècniques	2



Exposar el treball hem poso molt nerviós i lleigeixo quan m'ho se de memoriA
res crec
Gravar els audios, ja que hi havia soroll se ofns, no s'escoltava bè...
Tot i que no ha quedat malament, el resultat final ens podria haver quedat molt millor ja que cada veu s'escoltava molt diferent i no ha quedat tan bé com esperàvem.
Falta de temps.No vam aprofitar les primeres hores.
La presentació del power point
En tot cas el que no m'ha agradat tant, el power
Res
Quan hem començat a presentar-lo
La presentació perquè estava molt nerviós.
LA FORMACIÓ D'EQUIPS
Hi ha gent que no ha fet res.
el temps
Escriure el guió
Res, crec que tot a estat interesant
La falta de participació d'un company que no va fer res
A vegades el grup no es posava d'acord amb les idees
res
A vegades es notaba que hi habian personas no tant intesesades al treball
La presentació, podria haver estat millor, crec.
Res com tot a sigut orquestrat magníficament tot ha estat perfecte
Res
El poc interès en acabar el treball que a tingut el meu equip.
La dicultat que es per escollir un tema
Tot m'ha agradat d'aquest treball. M'agradant molt aquest tipus de treballs
A vegades no ens enteníem molt bé però al final es va solucionar tot
.