



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat d'Educació

ESCAPE BOOKS: **ATRAPATS EN LA LECTURA!**

Laura Fullana Bibiloni

Treball Final de Grau

Universitat de Barcelona, Facultat d'Educació

Grau de Mestre d'Educació Primària

Menció en Atenció a la Diversitat

Curs 2024-2025

Modalitat B

Tutora: Francina Torras Compte

AGRAÏMENTS

Voldria expressar el meu agraïment a la meva tutora, Francina Torras, per la seva orientació, dedicació i suport constant durant tot el procés d'elaboració d'aquest treball i, especialment, en la creació de *l'escape book*. Gràcies per la confiança oferta i per encoratjar-me a fer realitat les meves idees.

Agraeixo també a l'equip docent i a l'alumnat de sisè d'educació primària de l'escola on he pogut implementar el recurs educatiu creat. La seva implicació i il·lusió han estat imprescindibles per poder desenvolupar aquesta experiència.

A les meves amistats, gràcies per compartir tants moments inoblidables i per aportar-me alegria, confiança i suport al llarg de tota aquesta etapa universitària.

A la meva parella, per ser-hi sempre. Gràcies per oferir-me un suport incondicional, per ajudar-me a créixer valorant cada pas que faig, per alegrar-me el dia a dia i per ser un company de vida excepcional.

A la meva família, per ser un pilar fonamental per a mi. Gràcies per acompanyar-me i felicitar-me en cada assoliment, per animar-me a continuar endavant i per ser els meus referents constants.

I, en especial, al meu germà, Pere, per ser una persona exemplar que va afrontar cada repte de la vida amb valentia i perseverança. Gràcies per tot.

RESUM

La lectura és una activitat fonamental per al desenvolupament personal, acadèmic i social dels infants, i l'interès i la comprensió lectora en constitueixen dos pilars essencials. No obstant això, nombrosos estudis evidencien que una part significativa de l'alumnat d'educació primària no gaudeix de l'acte de llegir ni disposa d'estratègies eficaces per a comprendre un text. Davant d'aquesta realitat, el present treball exposa una proposta innovadora que combina narrativa i joc per millorar aquestes dues dimensions claus de manera integrada, la qual consisteix a la creació i l'aplicació d'un *escape book*. En aquest sentit, l'objectiu general del treball és analitzar com una proposta literària gamificada pot incrementar l'interès i la comprensió lectora d'alumnes de sisè d'educació primària d'una escola concreta.

Per a desenvolupar aquesta proposta educativa, s'ha portat a terme una revisió bibliogràfica sobre els processos de comprensió lectora, l'interès per la lectura i la gamificació, a més d'una anàlisi qualitativa dels antecedents pràctics existents. Això, juntament amb l'estudi del context escolar dels lectors destinataris, ha servit per a la creació del llibre original titulat "Escape Book. Atrapat dins de l'escola!", una narració ambientada en l'entorn real de l'alumnat i estructurada mitjançant enigmes que requereixen l'activació d'estratègies com la relectura o la inferència.

La metodologia adoptada per assolir l'objectiu del treball combina l'observació directa amb la recollida de dades mitjançant qüestionaris als infants durant i després de la lectura. Els resultats mostren una millora progressiva en l'adquisició d'estratègies de comprensió lectora i un increment significatiu de l'interès lector, especialment en alumnes amb menys predisposició inicial per la lectura. Amb tot això, el treball confirma que una proposta dissenyada amb intencionalitat literària, lúdica i pedagògica pot transformar l'experiència lectora positivament, gràcies a presentar-se d'una manera contextualitzada, participativa i significativa per a l'alumnat.

Paraules clau: comprensió lectora, educació primària, *escape book*, gamificació, interès lector.

ABSTRACT

Reading is a fundamental activity for the personal, academic, and social development of children, with reading comprehension and interest being two of its essential pillars. However, numerous studies have revealed that a considerable proportion of primary education students do not enjoy reading and have no effective strategies for understanding texts. In response to this reality, the present project introduces an innovative proposal that combines narrative and game-based elements to address these two key aspects in an integrated manner: the creation and

implementation of an escape book. The main objective of this study is to analyse how a gamified literary proposal can enhance both reading comprehension and interest among sixth-grade students in a specific school context.

To develop this educational approach, a literature review was conducted on reading comprehension processes, reading motivation, and gamification, along with a qualitative analysis of relevant practical precedents. This, combined with a contextual study of the target students, led to the design of an original book titled “Escape Book. Atrapat dins de l’escola!”, a story set in the real environment of the students and structured around enigmas that require the application of strategies such as rereading and inference.

The methodology used to achieve the research objective combines direct classroom observation with data collection through questionnaires administered during and after the reading process. The results indicate a progressive improvement in students’ use of reading comprehension strategies and a notable increase in reading engagement, especially among those with initially low motivation. Overall, this study demonstrates that a literacy, playful, and pedagogically intentional proposal, presented in a contextualised, participatory, and meaningful way, can positively transform the reading experience.

Keywords: escape book, gamification, primary education, reading comprehension, reading engagement.

ÍNDEX

Resum.....	
1. Introducció i justificació	1
2. Objectius	2
3. Antecedents teòrics i pràctics de referència	2
3.1. La importància de la lectura	2
3.2. Els processos de comprensió lectora.....	3
3.3. L'interès per la lectura	4
3.4. La gamificació	5
3.4.1. Origen i definició dels <i>escape rooms</i>	6
3.4.2. Impacte de la gamificació i els <i>escape rooms</i> en el context educatiu	6
3.5. L' <i>escape book</i>	7
3.5.1. Impacte dels <i>escape books</i> en el desenvolupament de l'interès i la comprensió lectora	8
3.6. Antecedents pràctics	9
3.7. Anàlisi de l'estructura interna i externa d'una obra literària.....	9
3.8. Anàlisi de l'estructura interna i externa d'un <i>escape book</i>	10
4. Metodologia.....	11
4.1. Revisió bibliogràfica de la temàtica	11
4.2. Anàlisi qualitativa de dos <i>escape books</i>	12
4.3. Estudi del context escolar i del grup-classe destinatari.....	12
4.4. Observació participativa durant l'aplicació de l' <i>escape book</i>	13
4.5. Breu qüestionari durant i després de la lectura	13
5. Anàlisi de resultats	14
5.1. Anàlisi qualitativa de dos <i>escape books</i>	14
5.2. Anàlisi de les respostes dels qüestionaris sobre l' <i>escape book</i> creat	16
6. Proposta educativa.....	17
6.1. Disseny de la proposta.....	17
6.1.1. Elements de l'estructura externa de l' <i>escape book</i> creat	17
6.1.2. Elements de l'estructura interna de l' <i>escape book</i> creat.....	19
6.2. Creació del material.....	22
6.2.1. Trama de l' <i>escape book</i> creat	22
6.3. Programació de l'aplicació pràctica de l' <i>escape book</i> creat	23
6.4. Valoració de l'aplicació pràctica de l' <i>escape book</i> creat.....	24
6.4.1. Valoració de l'increment de les habilitats de comprensió lectora.....	24
6.4.2. Valoració de l'increment de l'interès lector.....	26
7. Conclusions	27
7.1. Valoració dels objectius definits	27

7.2. Limitacions generals del treball.....	29
7.3. Aportacions del treball al context educatiu	29
7.4. Reflexió sobre la sostenibilitat.....	30
7.5. Línies de treball futur	30
8. Referències bibliogràfiques	31

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

La lectura és una activitat fonamental que incideix de manera decisiva en el desenvolupament personal dels infants, ja que facilita l'adquisició de coneixements i, alhora, esdevé una font significativa d'entreteniment i gaudi (Domínguez et al., 2015; Cerrillo, 2007). En aquest sentit, l'escola té un paper clau en el foment de l'interès per la lectura, especialment en aquells infants que, per motius socioeconòmics o familiars, no tenen accés a estímuls lectors (Sánchez, 2014). Aquesta manca d'experiències lectores pot derivar en dificultats de comprensió, desinterès per la lectura i, en conseqüència, un menor rendiment acadèmic i desenvolupament integral, d'acord amb Carratalá (2008, p. 2, citat per Álvarez-Álvarez, 2010). Per això, el present treball s'alinea amb l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible 10 (ODS10) (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), el qual busca reduir les desigualtats mitjançant una proposta educativa que apropa la lectura de manera lúdica i motivadora a tot l'alumnat per, alhora, millorar les habilitats de comprensió lectora.

Així mateix, aquest projecte pretén despertar o reforçar l'interès per la lectura de tots els infants, no només d'aquells que estan en situació de desavantatge. En l'actual societat de la informació, en la qual la lectura sovint competeix amb altres formes d'entreteniment més immediates i menys positives, cal reivindicar que llegir pot ser una experiència emocionant i significativa. Per això, la proposta combina narrativa i joc a través d'utilitzar una tipologia de llibre innovadora que permet demostrar que llegir pot ser divertit, estimulante i adaptat als interessos del perfil lector comú de l'actualitat. D'aquesta manera, amb la intenció de donar resposta a aquesta necessitat, s'ha plantejat la creació d'un *escape book* original per fomentar l'interès per la lectura i desenvolupar habilitats de comprensió lectora a través d'enigmes contextualitzats en una història propera a l'alumnat. Així com defensa Olivares, l'animació a la lectura és com "un acte conscient realitzat per a produir un acostament afectiu i intel·lectual a un llibre concret, de manera que aquest contacte produeixi una estimació genèrica als llibres" (1998, p. 18, citat per Sánchez, 2014), fet que aquest projecte intenta assolir mitjançant l'ús d'elements gamificats.

Així doncs, el present Treball Final de Grau parteix de la premissa que una narrativa atractiva, una estructura interactiva i l'ús d'enigmes pensats per treballar diferents nivells de comprensió lectora (literal, inferencial, organitzativa i crítica), poden transformar l'acte de llegir en una experiència interessant i significativa que resulti accessible i motivadora per a tot l'alumnat, independentment del seu context. Per aconseguir-ho, es portarà a terme una recerca sobre l'interès i la comprensió lectora, la gamificació i els *escape books* existents. A més, el projecte s'aplicarà a un grup de sisè d'educació primària de l'Escola Montseny (Barcelona) per analitzar qualitativament i quantitativament la seva aplicació i avaluar l'eficàcia del recurs educatiu.

2. OBJECTIUS

L'objectiu general que el present Treball Final de Grau pretén assolir és analitzar el foment de l'interès i la comprensió lectora d'alumnes de sisè d'educació primària a través d'un *escape book* creat. Per aconseguir-ho, resulta essencial considerar els objectius específics que orienten la proposta i permeten la seva realització, els quals es presenten seguidament:

- Conèixer els processos implicats en la lectura comprensiva i les estratègies per afavorir-la.
- Saber els factors que incideixen en el desenvolupament de l'interès lector i la seva relació amb la comprensió i l'adquisició d'hàbits de lectura.
- Conèixer els elements de la gamificació que capten l'atenció i l'interès dels infants per incorporar-los en el llibre.
- Identificar els elements de l'estructura interna i externa d'una obra literària que afavoreixen l'interès i la comprensió lectora per incloure'ls en el llibre.
- Crear l'*escape book* en funció dels antecedents teòrics i pràctics revisats per aplicar-lo en una escola concreta.
- Valorar el foment de l'interès i la comprensió lectora d'alumnes de sisè d'educació primària a través de l'*escape book* creat.

3. ANTECEDENTS TEÒRICS I PRÀCTICS DE REFERÈNCIA

3.1. LA IMPORTÀNCIA DE LA LECTURA

La lectura és un procés clau en el desenvolupament intel·lectual, social, lingüístic i emocional d'una persona (Domínguez et al., 2015). Es tracta d'una de les activitats amb més influència en la construcció de la personalitat i, a més, contribueix a l'activació de totes les funcions del cervell (Sartre, 1998, citat per Sánchez, 2014). D'acord amb Quiala i Zayas-Quesada (2016), la lectura és un instrument essencial per a l'adquisició de coneixements, atès que permet aprofundir i enriquir el procés d'aprenentatge de qualsevol lector. Cerrillo (2007) afegeix que llegir no només facilita l'accés i l'apropiació de la informació, sinó que, alhora, esdevé un mitjà significatiu d'entreteniment i gaudi.

Segons Loo (2021), l'aprenentatge de la lectura requereix, per una banda, l'ús d'estratègies metodològiques que permetin la comprensió del text i, per l'altra, el descobriment de la motivació per llegir, de manera que el que es comprèn resulti plaent per al lector. En conseqüència, Smith (1997) manifesta que la base de qualsevol aprenentatge, com ara el de la lectura, és la comprensió. En efecte, un infant amb bon rendiment acadèmic és aquell que presenta bons nivells de comprensió lectora (Barca, 2009).

3.2. ELS PROCESSOS DE COMPRENSIÓ LECTORA

Comprendre un text no és equivalent de descodificar-lo ni reproduir-lo, sinó d'interpretar-lo atorgant-li un significat en funció dels coneixements previs. Méndez i Pernía (2018) defensen que l'objectiu de la lectura és aconseguir la comprensió del text a través de la interacció entre el seu contingut i els esquemes cognitius de l'individu que el llegeix. Per aquesta raó, l'acte de llegir s'entén com una activitat mental d'elevada complexitat (Quiala i Zayas-Quesada, 2016).

Així doncs, l'aprenentatge de la lectura comprensiva és un procés gradual que sorgeix amb el reconeixement de paraules per part dels infants i avança durant l'educació primària i secundària mentre es desenvolupen habilitats per integrar i relacionar la informació del text, analitzar-ne l'estructura i entendre la intenció de l'autor (Colomer, 1997). Méndez i Pernía (2018) reconeixen que, durant els tres primers anys d'educació primària, els alumnes treballen per millorar les habilitats lectores i adquirir estratègies de comprensió, les quals reforcen durant els següents tres anys per aconseguir esdevenir lectors que aprenen mentre llegeixen. Aquesta independència d'ambdós processos (lectura i aprenentatge) és possible gràcies al gaudi que els produeix ser capaços de realitzar-los simultàniament (Méndez i Pernía, 2018).

Aquest procés d'aprenentatge de la lectura comprensiva requereix l'acompanyament, tant dels familiars com dels docents. Per això, des de l'escola cal guiar l'infant i garantir que coneix i sap aplicar les estratègies de comprensió lectora (Rogoff, 1984, citat per Méndez i Pernía, 2018). Així mateix, la família té una gran influència en el desenvolupament d'aquesta habilitat. Segons Carpio et al. (2012), els alumnes que viuen en un entorn d'estimulació lectora adquireixen més habilitats d'interpretació i comprensió de textos. A més, els fills de progenitors amb més quantitat d'anys d'escolaritat, especialment en el cas de mares, també són susceptibles de presentar una competència lectora més alta (Carpio et al., 2012). No obstant això, en els casos en què no es promouen aquests aprenentatges, ni des de l'escola ni des de l'àmbit familiar, i l'infant no aprèn a aplicar adequadament les estratègies de comprensió lectora, pot aparèixer la desmotivació per llegir. D'acord amb Aunola et al. (2002), aquest desinterès pot afectar negativament el procés d'aprenentatge de l'infant.

Així doncs, amb la intenció d'evitar desigualtats entre la competència lectora dels estudiants, des de l'escola cal posar en pràctica les estratègies que afavoreixen la comprensió. León i Sentís (1994) aclareixen que cal activar-les abans, durant i després de la lectura, animant el lector a la recreació del text per tal de garantir que s'entén. Tal com indiquen Méndez i Pernía (2018), algunes d'aquestes tècniques són la predicció i la inferència. En la mateixa línia, Galindo i Martínez (2014) aporten algunes altres estratègies que es consideren rellevants, com ara fomentar l'autoqüestionament, fer recapitulacions i conversar relacionant la lectura amb

coneixements o experiències prèvies. Solé (1992) també destaca la importància de ser conscients que, en alguns casos, pot resultar necessari rellegir un text o continuar la lectura amb l'objectiu de deduir significats no explícits. Així mateix, Soriano-Ferrer et al. (2013) proposen estratègies metacognitives per al seguiment, el control i la regulació de la comprensió, com ara a través de promoure la visualització mental perquè millori la integració del text i s'estimuli el record.

Altrament, Català et al. (2001) afegeixen que cal valorar les quatre dimensions cognitives que participen en la comprensió lectora per tal de treballar-les totes i reconèixer on es cometen errors. En primer lloc, s'exposa la comprensió literal, la qual fa referència a comprendre informació explícitament manifestada en el text. En segon lloc, la comprensió inferencial consisteix a elaborar hipòtesis a partir de la intuïció i l'experiència personal, per la qual cosa requereix l'activació i l'ús dels coneixements previs. En tercer lloc, la comprensió organitzativa o d'anàlisi s'entén com un nivell superior de la inferencial i suposa que el lector hagi de sintetitzar, analitzar, organitzar i contrastar les idees del text per comprendre-les. Finalment, la comprensió crítica implica fer un judici valoratiu que compari la informació textual amb idees externes o pròpies del lector.

3.3. L'INTERÈS PER LA LECTURA

De la mateixa manera que en el desenvolupament d'habilitats de comprensió lectora, la família i l'escola exerceixen una funció fonamental en l'assoliment del component subjectiu proposat per Loo (2021), el qual fa referència a despertar l'interès de l'infant per la lectura. Sánchez (2014) exposa que l'alumne percep la lectura a l'escola com una tasca obligatòria i, per això, no es converteix en un hàbit. A més, afirma que l'animació a la lectura a través d'emfatitzar les repercussions positives que es percebran en un futur no és significatiu per als estudiants. Així doncs, coincidint amb Polanco (2014), l'opció més apropiada és l'oferta d'un repertori divers de llibres que responguin als seus interessos, els presenti obres de qualitat i els motivi a llegir. Tot i això, Álvarez-Álvarez (2010) declara que molt poques escoles posen en funcionament tècniques innovadores d'animació a la lectura, la qual cosa no contribueix a reduir les desigualtats existents, en aquest cas, pel que fa a l'interès lector.

D'acord amb Solé (1995), el foment de l'interès i la motivació per llegir és imprescindible, atès que si l'infant considera la lectura com un desafiament divertit i assequible, s'implicarà més en el procés. D'aquesta manera, tal com assenyala Sarto (1998, p. 1, citat per Sánchez, 2014), l'alumne transitarà d'una lectura passiva a una d'activa, la qual contribuirà al desenvolupament d'habilitats de comprensió lectora.

Així doncs, Ripoll i Aguado (2015, p. 276, citat per García, 2019) i Correa-Pérez et al. (2019) defineixen l'animació a la lectura com els factors emocionals i cognitius que provoquen l'interès, el gust i la dedicació de temps a l'acte de llegir. Delgado et al. (2020) afegeixen que aquest interès permet convertir la mirada a la lectura des de l'obligatorietat a l'entreteniment. Aquest canvi pot aconseguir-se per diversos motius, com ara l'atracció a una temàtica, la qualitat d'una obra, la intriga que produeix la trama d'un llibre, la connexió amb experiències del lector, les il·lustracions, entre d'altres (García, 2019). D'aquesta manera, segons Ávila et al. (1984), l'impacte que pugui tenir un llibre en un infant pot provocar el foment de l'interès i la motivació genèrica per la lectura.

Altrament, resulta essencial considerar la capacitat de mantenir l'atenció a llegir com un factor clau en el desenvolupament del gust i d'habilitats de comprensió lectora. De la mateixa manera que indicava Solé (1995), Sousa (2014) assenyala que és necessari el repte perquè el cervell vulgui aprendre en la lectura. Així mateix, Sánchez (2014) proposa el joc com a element que permet augmentar la motivació de l'alumnat. La raó d'això és que jugar produeix dopamina, un neurotransmissor que incrementa l'atenció i l'interès de la persona i que, per tant, promou aprenentatges més significatius. Consegüentment, García (2019) planteja la diversió com l'accés a l'aprenentatge i proposa la seva consideració en el context escolar.

3.4. LA GAMIFICACIÓ

En relació amb la perspectiva de García (2019), el concepte de *gamificació* s'incorpora en l'entorn educatiu com a eina per estimular l'alumnat, implicant-los i motivant-los en el seu procés d'aprenentatge (Burke, 2014). Tot i això, aquest terme prové de l'ús d'elements del joc per part de Nick Pelling, al 2002, com a estratègia per a la venda de productes (Burke, 2014). Així doncs, partint de les definicions de García-Tudela et al. (2018), Cunningham i Zichermann (2011) i García (2019), s'entén la gamificació com l'ús de les mecàniques, tècniques i elements significatius del joc en un context aliè a aquest amb la intenció d'oferir una experiència lúdica que involucri activament els participants en la resolució d'un desafiament.

García-Tudela et al. (2018) exposen que la gamificació en el context educatiu és una estratègia que afavoreix la millora del binomi ensenyament-aprenentatge. Afirmar que això és possible gràcies a l'establiment i reconeixement d'un sistema de puntuació, premis, reptes a superar, proves amb materials de manipulació, etc. Kapp (2012) afegeix que aquest sistema en què els alumnes interactuen i reben retroalimentacions immediates provoca, en molts casos, una reacció emocional que afavoreix la motivació i la implicació i, en conseqüència, l'aprenentatge. Entre les propostes interessants de gamificació, Sánchez (2021) destaca els jocs

d'*escape room*, els quals poden tenir un format de joc de taula, de deducció o de llibres d'escapada o *escape books*.

3.4.1. Origen i definició dels *escape rooms*

Les habitacions d'escapada educativa o *escape rooms* són jocs d'acció en directe en què els participants han de treballar en equip per resoldre un seguit de proves físiques i mentals utilitzant estratègies i pistes amb la intenció d'assolir un objectiu específic o superar un repte, com ara escapar d'una habitació temàtica en un temps limitat (Nicholson, 2015; Vives, 2024). L'origen d'aquests jocs d'aventures és el *Real Escape Game* (REG), un projecte que el guionista i director de cinema japonès Takao Kato va crear el 2008 (Fernández et al., 2019). Cap al 2013, el nombre d'*escape rooms* havia crescut notablement, primer, per Àsia i Europa i, més tard, per Austràlia, Canadà i els Estats Units (García-Tudela et al., 2018; Nicholson, 2015). Moya (2018) indica que aquesta tendència de lleure continua expandint-se internacionalment i que, a Europa, Espanya és el país amb el nombre d'usuaris més alt.

Segons Villar (2018), l'èxit dels *escape rooms* esdevé de la "interacció real amb objectes, la desconexió amb el món exterior, l'emoció del moment i la dinàmica de grup" (p. 632). A més, Sánchez (2011) destaca també la narrativa com un dels elements més importants, atès que defensa que l'ambientació i la contextualització d'un projecte gamificat ha de ser atractiva i interessant. Així mateix, alguns altres factors que, segons Nicholson (2016), resulta imprescindible considerar en la creació d'un *escape room* són: el gènere (terror, detectiu, exploració...), l'escenari (laboratori, aula escolar, màquina del temps...), el context històric i espacial en què es desenvoluparà la narrativa i la tipologia de reptes a superar (recerca d'objectes, trencaclosques...). D'acord amb García-Tudela et al. (2018), s'ha de trobar un equilibri en la complexitat d'aquestes proves o enigmes, evitant que siguin excessivament complexos o simples per no afectar negativament la motivació dels participants.

3.4.2. Impacte de la gamificació i els *escape rooms* en el context educatiu

Amb tot això, Kapp (2012) defensa que la gamificació és una estratègia que tot docent ha d'incloure en el seu repertori de recursos. El motiu d'això és que, tant la gamificació com, més concretament, l'*escape room*, compten amb nombrosos beneficis quant al procés d'ensenyament-aprenentatge i el desenvolupament de l'infant (García-Tudela et al., 2018).

Segons Nicholson (2015), García-Tudela et al. (2018), Fernández et al. (2019) i Sánchez (2021), l'aplicació d'aquests conceptes a l'aula com a eines metodològiques provoquen els següents avantatges:

- Increment de la motivació de l'alumnat.
- Foment del compromís i la implicació pel propi procés d'aprenentatge.
- Retroalimentació constant i immediata durant el joc.
- Interdependència positiva en el treball en equip (escolta activa, corresponsabilització, ajuda entre iguals...).
- Foment de la comunicació i delegació.
- Desenvolupament de l'autonomia dels estudiants.
- Treball de la gestió del temps.
- Afavoriment de la creativitat i el pensament crític.
- Desenvolupament d'estratègies per a la resolució de conflictes i de la capacitat de decisió.
- Treball de les competències clau de manera activa, integrada i més significativa.

No obstant això, García-Tudela et al. (2018) assenyalen la complexitat del procés de creació d'un *escape room* i recomanen que es portin a terme puntualment per evitar que esdevinguin rutinaris. Així doncs, poden proposar-se com a recurs d'avaluació trimestral, d'una situació d'aprenentatge, com a eina d'avaluació inicial, entre d'altres.

3.5. L'ESCAPE BOOK

Tenint en consideració la necessitat de fomentar l'interès i les habilitats de comprensió lectora en els alumnes d'educació primària (Loo, 2021) i l'impacte positiu de la gamificació en el context educatiu, es proposen, d'acord amb Sánchez (2021), els llibres d'escapada o *escape books* com un recurs eficaç per aconseguir-ho. Coincidint amb García (2019), la innovació d'aquesta tipologia literària suposa una escassa investigació al seu voltant i, per això, aquest treball pot esdevenir un estudi pioner respecte als *escape books*.

Segons Vives (2024), els *escape books* sorgeixen de la inspiració dels *escape rooms*. Així doncs, són llibres interactius que combinen elements literaris i del joc per convertir l'experiència lectora en una activitat lúdica immersiva, en la qual el lector ha de llegir linealment la narrativa fins que troba un repte o enigma que ha de resoldre, juntament amb els protagonistes, per avançar en la història i assolir un objectiu específic (Sánchez, 2021). D'acord amb García (2019), el llibre conté pistes, situades tant dins del text com en les il·lustracions, que poden ajudar en el procés de resolució dels enigmes. Tot i això, afegeix que tendeix a haver-hi un espai en el llibre amb les solucions per evitar la desmotivació en cas que el lector no aconsegueixi resoldre'n un.

Així doncs, i de la mateixa manera que passa als *escape rooms*, cal trobar l'equilibri en la complexitat dels reptes a superar (García-Tudela et al., 2018), els quals poden ser endevinalles, reptes matemàtics, problemes de comprensió lectora, jocs de lògica, etc.

Un dels elements característics dels *escape books* és que aquests reptes estan contextualitzats i emmarcats en una història altament interessant. Per aquest motiu, el lector s'implica activament en la resolució dels enigmes amb l'objectiu de poder continuar descobrint la trama argumental (Sader, 2020). D'aquesta manera, la narrativa que comentava Sánchez (2021) pels *escape rooms*, també esdevé un element de gran rellevància en els *escape books*, atès que és el que presenta la possibilitat d'immersió de l'experiència lectora (Gomes i Rosa, 2022) i afavoreix l'interès i el gaudi per la lectura (Vives, 2024).

Segons Sánchez (2021), a Espanya, el primer *escape book* que va aparèixer va ser "Escape Book. El secreto del Club Wanstein", escrit el 2017 per Ivan Tàpia, el fundador i dissenyador d'enigmes de l'empresa de jocs intel·ligents *Cocolisto*. D'acord amb Sader (2020), l'escriptor menciona que aquesta tipologia literària té elements en comú amb els llibres dels anys 80 "Elige tu propia aventura", una sèrie creada per Edward Packard i R.A. Montgomery. Tot i això, la diferència rau en el fet que, en aquesta col·lecció, el lector tenia la possibilitat de decidir com actuaven els personatges a través de fer canvis de pàgina, mentre que, en els *escape books*, cal implicar-se en la resolució d'enigmes per continuar llegint (Sader, 2020).

Angelino (2007) exposa que la sèrie "Elige tu propia aventura" va promoure l'interès i l'hàbit lector en una època en què els infants gairebé no llegien. D'acord amb Sánchez (2014), en l'actual societat de la informació, els motius de la carència lectora són diferents, per la qual cosa cal fer interessant l'experiència de llegir per implicar activament els infants amb l'objectiu que adquireixin habilitats de comprensió lectora que converteixin aquest acte en un d'oci voluntari.

D'acord amb Tàpia (2024), s'han creat *escape books* per a un públic molt ampli que inclou, fins ara, experts dels *escape rooms*, famílies i infants. Així doncs, Sader (2020) ressalta que els *escape books* estan resultant molt exitosos gràcies a fer escapar el lector de la realitat mentre ajuda a fer escapar el personatge de la seva situació.

3.5.1. Impacte dels *escape books* en el desenvolupament de l'interès i la comprensió lectora

Segons Sánchez (2014), cal fer servir el joc com a element d'estimulació i motivació per aproximar la lectura a l'infant i fomentar l'hàbit i el gust lector. Vives (2024) afirma que l'enfrontament i la resolució dels reptes durant la lectura fomenten l'interès i requereixen la comprensió per part del lector, el qual ha d'utilitzar la creativitat, la lògica i l'enginy per avançar en la història. Per això, coincidint amb García (2019), aquesta tipologia de llibres poden tenir un

alt impacte en el desenvolupament d'aquests hàbits i en la reducció de desigualtats socials en aquest àmbit si s'inclouen en els contextos educatius, atès que augmenten la predisposició, el desig i el gust per la lectura. A més, García (2019) proposa que poden llegir-se individualment o en grup, la qual cosa pot fomentar la socialització, la comunicació i la presa de decisions de manera conjunta. Així doncs, poden assolir-se també molts dels beneficis exposats de la gamificació.

No obstant això, aquesta autora manifesta que els *escape books* existents “no gaudeixen d’una alta qualitat literària” (García, 2019, p. 28). Tenint en consideració aquesta afirmació, a continuació es presentaran alguns antecedents pràctics del treball i s’analitzaran alguns elements de l’estructura interna i externa d’un referent que servirà com a model per a la posterior creació d’un *escape book* en funció dels estudis literaris revisats.

3.6. ANTECEDENTS PRÀCTICS

- *Escape Book. El secreto del Club Wanstein*, de Tapia (2017a).
- *Escape Book Junior: Las puertas de Lía*, de Tapia (2017b).
- *Escape book. Atrapat... dins de casa meva!*, de Stilton (2020).
- *Escape book. Atrapat... al museu!*, de Stilton (2021).
- *Escape book. Atrapat... a París!*, de Stilton (2022).
- *L’orfenat*, de Montero i Romero (2023).
- *Escape book. Enigmas muy piratas*, de Jimenez (2021).
- *¡Resuelve el misterio! El secreto de la mansión*, de Magaziner (2019).
- *¡Resuelve el misterio! El castillo perdido*, de Magaziner (2024).
- *Escapistes: Un anunci misteriós*, de Cerdà (2020).
- *Escapistes: La mansió de l’horror*, de Cerdà (2021).

3.7. ANÀLISI DE L’ESTRUCTURA INTERNA I EXTERNA D’UNA OBRA LITERÀRIA

Prèviament a l’anàlisi de l’estructura interna i externa de dos *escape books* que esdevindran referents del present treball, cal estudiar els elements característics de les obres literàries de qualitat. Per una banda, s’analitzaran els criteris que, segons Olivé (2011), cal tenir en consideració pel que fa a l’estructura externa i, per l’altra, d’acord amb Colomer et al. (2018), s’analitzaran els elements literaris de l’estructura interna.

Així doncs, Olivé (2011) proposa, concretament per als àlbums il·lustrats, un seguit de trets que enriqueixen la literatura, els quals poden extrapolar-se a la resta de llibres infantils. Aquests elements literaris poden agrupar-se en tres categories: les característiques de la coberta, del text i de les il·lustracions. En primer lloc, quant a la coberta, assenyala que el títol ha d’anticipar la

problemàtica de la història alhora que ha de captar l'atenció i la curiositat del lector, per la qual cosa cal que sigui temàtic i misteriós. En segon lloc, fent referència al text, exposa que la tipografia s'ha de seleccionar amb criteri, de manera que la mida, el color i la disposició de la lletra no han de ser arbitràries. En tercer lloc, quant a les il·lustracions, explica que han d'aparèixer en el sentit de la lectura per acompanyar-la, però poden ser complementàries al text, ampliadores o, fins i tot, contradictòries amb la narració. Olivé (2011) afegeix que, a elecció de l'autor, les il·lustracions poden ser figuratives, abstractes o simplificades de la realitat i que les seves tonalitats poden relacionar-se amb el contingut de la història. Corro et al. (2016) assenyalen que, a mesura que progressa la capacitat lectora dels infants, els llibres van apropant-se més al model adult i, per això, comença a predominar el text sobre la imatge al voltant de quart d'educació primària.

Altrament, Colomer et al. (2018) exposen diferents elements de l'estructura interna que cal estudiar, els quals poden distribuir-se en tres categories: la veu narradora, la trama i els personatges. En primer lloc, afirmen que la veu narradora ha de generar en el lector una sensació de proximitat que provoqui la immersió en la història i el gust per la lectura, per exemple, a través d'utilitzar un to irònic puntualment. En segon lloc, pel que fa a la trama, indiquen que els esdeveniments s'han d'articular adequadament i a un ritme que fomenti la intriga i eviti l'avorriment. A més, destaquen que el final ha de ser impactant i no previsible per l'edat dels lectors. En tercer lloc, en relació amb els personatges, declaren que no n'hi ha d'haver un nombre gaire alt i que han de resultar atractius als destinataris. Per aconseguir-ho, la veu narradora ha de descriure les personalitats de cada personatge i garantir que els tons de les intervencions hi concorden. Finalment, cal destacar que exposen que, en les obres interactives, el lector ha de convertir-se en un personatge amb un rol transcendent, com ara en els *escape books*.

3.8. ANÀLISI DE L'ESTRUCTURA INTERNA I EXTERNA D'UN *ESCAPE BOOK*

Per a l'anàlisi de l'estructura interna i externa d'un *escape book*, cal considerar els ítems analitzats en l'apartat anterior i incorporar-hi una categoria més: els enigmes. A partir d'indagar en alguns dels antecedents pràctics exposats, cal assenyalat que el format de presentació dels enigmes és divers. En la majoria dels casos, els enigmes apareixen durant la lectura amb una il·lustració que indica que no es pot continuar llegint fins que es resolgui el repte. Així doncs, aquests símbols tendeixen a dirigir el lector a un espai reservat entre les pàgines del llibre on s'exposa l'enigma a resoldre, tal com ocorre, per exemple, a "Escape book. Atrapat... dins de casa meva!", de Stilton (2020) i a "Escapistes: Un anunci misteriós", de Cerdà (2020). En canvi, en el cas de "L'orfenat", de Montero i Romero (2023), els reptes estan recollits en un quadern situat a la guarda davantera, a la qual cal acudir cada cop que apareix el símbol corresponent en el llibre.

Pel que fa a la tipologia d'enigmes, en algunes obres s'aprecien reptes de caràcter logicomatemàtic, com ara a "Escape book. Enigmas muy piratas", de Jimenez (2021); mentre que, en la majoria dels antecedents pràctics exposats, es requereix, principalment, la comprensió lectora, la deducció o el pensament lateral per avançar en la història, com ara en "Escape Book. El secreto del Club Wanstein", de Tapia (2017a).

4. METODOLOGIA

L'enfocament metodològic del present Treball Final de Grau és de caràcter principalment qualitatiu, amb la intenció d'identificar com es donen els processos d'interès i comprensió lectora i, en funció d'això, dissenyar un recurs educatiu per fomentar-los i avaluar-ne l'eficàcia.

Amb aquest enfocament qualitatiu, s'han analitzat els elements de l'estructura interna i externa de dos *escape books* considerats referents per a la creació de l'*escape book* del projecte, s'ha indagat en el context escolar i, més concretament, en les característiques del grup-classe destinatari pel que fa a l'interès i la comprensió lectora; i s'han observat, analitzat i valorat els seus comportaments lectors en l'aplicació de l'*escape book* en qüestió en un context real.

Tot i això, el treball també compta amb un breu estudi quantitatiu gràcies a una anàlisi estadística descriptiva per obtenir dades objectives que permetin anar més enllà de la pròpia subjectivitat a l'hora de validar la hipòtesi del projecte, la qual és l'augment de l'interès i la comprensió lectora de l'alumnat de sisè d'educació primària a través de l'aplicació de l'*escape book* creat.

Prèviament a això, i amb la intenció d'establir una base teòrica sòlida per sustentar la proposta, s'han investigat i estudiat els processos i les estratègies que intervenen en la lectura comprensiva, els factors que afavoreixen el desenvolupament de l'interès lector, els elements de la gamificació que contribueixen a captar l'atenció i la motivació dels infants, així com els trets de l'estructura interna i externa de les obres literàries infantils i juvenils de qualitat.

4.1. REVISIÓ BIBLIOGRÀFICA DE LA TEMÀTICA

Per a realitzar aquesta revisió bibliogràfica, s'ha portat a terme una lectura crítica d'articles de recerca, llibres, informes d'investigacions, tesis doctorals, treballs finals de grau, entrevistes a professionals, conferències, entre d'altres. Per accedir a la major part d'aquesta informació, s'han consultat fonts de diferents bases de dades acadèmiques, com ara el *Web of Science*, del Centre de Recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació (CRAI) de la Universitat de Barcelona; el *Google Scholar*, el *Dialnet*, el *Redalyc* o l'*Education Resources Information Center* (ERIC).

Amb l'objectiu de trobar fonts d'informació d'interès pel treball, s'han emprat les següents paraules claus: comprensió lectora, lectura, interès lector, gamificació, *escape room*, *escape book*, entre d'altres. Per seleccionar els estudis més rellevants, s'han fet servir, principalment, els operadors *booleans* "AND" o "OR": estratègies "AND" comprensió lectora, beneficis "AND" gamificació, interès "OR" comprensió lectora, etc.

4.2. ANÀLISI QUALITATIVA DE DOS *ESCAPE BOOKS*

Partint dels coneixements adquirits en la revisió bibliogràfica realitzada, una de les tècniques de recollida d'informació emprada per a l'elaboració de l'*escape book* ha estat l'anàlisi qualitativa dels dos llibres considerats referents del treball (vegeu apartat 5.1): "Escape book. Atrapat... dins de casa meva!", de Stilton (2020), i "Escapistes: Un anunci misteriós", de Cerdà (2020). Aquestes obres han estat escollides com a fonts d'inspiració després de la lectura de la majoria dels antecedents pràctics exposats. En conseqüència, l'*escape book* resultant inclou una combinació dels trets més destacables d'ambdues obres literàries i altres característiques que en reforcen la qualitat.

4.3. ESTUDI DEL CONTEXT ESCOLAR I DEL GRUP-CLASSE DESTINATARI

A més d'identificar els elements interns i externs d'una obra literària que afavoreixen l'interès i la comprensió lectora per incloure'ls en l'*escape book*, ha estat necessari realitzar una recollida d'informació contextual de l'escola per conèixer-la i determinar el grup-classe destinatari, sobre el qual també s'ha indagat per reconèixer-ne les característiques.

Per aconseguir-ho, el primer pas ha estat contactar per via electrònica amb el centre educatiu en el qual s'ha volgut aplicar la proposta prèviament a començar-hi el període de Pràctiques III del grau universitari. L'objectiu d'aquest primer contacte ha estat comptar amb el seu consentiment informat de participació en el projecte. A més, se'ls ha sol·licitat el permís per a la contextualització de la narració i les il·lustracions del llibre en la seva escola, la qual cosa també ha estat acceptada gratament. En conseqüència, ha estat essencial acordar un dia per a fotografiar els espais per, així, conèixer l'escola amb més profunditat i disposar d'imatges per orientar la narrativa i els escenaris a il·lustrar.

Així mateix, un cop iniciades les pràctiques a l'escola, s'ha hagut de participar en situacions d'aula del grup-classe destinatari per poder realitzar una valoració rigorosa de l'aplicació de l'*escape book* pel que fa al foment de l'interès i la comprensió lectora dels alumnes. Per això, s'han portat a terme algunes observacions en altres activitats d'aula quant a les variables a analitzar i s'ha hagut de conversar amb l'equip docent de l'escola per definir el punt de partida de cada infant envers ambdós factors.

Un altre aspecte que resulta imprescindible considerar són les necessitats individuals de l'alumnat destinatari. Així doncs, aquestes característiques personals s'han tingut en compte amb la intenció d'oferir igualtats d'oportunitats d'accés al material per a tot el grup. Per això, tot i que l'*escape book* respecta els principis del Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) proposats pel Center for Applied Special Technology (CAST, 2024), s'han proporcionat recursos i estratègies de suport addicional a la lectura, tant verbals com materials, els quals seran exposats en l'apartat de "Disseny de la proposta". Així mateix, la intervenció educativa s'ha programat considerant la diversitat de ritmes, motivacions i estils d'aprenentatge (Direcció General d'Educació Inclusiva, 2023).

4.4. OBSERVACIÓ PARTICIPATIVA DURANT L'APLICACIÓ DE L'*ESCAPE BOOK*

Una vegada creat l'*escape book* tenint en compte els antecedents teòrics i pràctics i l'estudi contextual escolar i grupal, s'ha aplicat a sisè d'educació primària per tal de valorar l'increment de l'interès i la comprensió lectora de l'alumnat. Aquesta valoració s'ha portat a terme a través de l'observació participativa, la qual és un mètode qualitatiu que consisteix a integrar-se en l'entorn del grup que s'estudia per observar directament els comportaments en el context natural, registrar-los de manera controlada i interpretar-ne la informació (Sánchez, 2005).

Per fer-ho, els instruments que s'han emprat són les notes de camp recollides durant les sessions i un guió amb qüestions per formular als infants durant la lectura del llibre amb l'objectiu de valorar-ne l'interès i la comprensió lectora. Algunes d'aquestes preguntes són: què penses que pot passar a continuació?, com creus que se sent el personatge?, com et sentiries tu en la seva situació?, sabries explicar què ha passat fins ara a algú que comença a llegir el llibre en aquest moment?, creus que realment hi ha una planta subterrània a l'escola?, t'està semblant interessant?, què fas per entendre el que es demana en els enigmes?, et resulta fàcil posar-te en la pell del protagonista?, entre d'altres.

Totes les observacions i anotacions de les sessions han estat interpretades i analitzades temàticament per identificar les tendències principals quant als dos factors estudiats amb l'aplicació del llibre: l'interès i la comprensió lectora.

4.5. BREU QÜESTIONARI DURANT I DESPRÉS DE LA LECTURA

A més de l'observació participativa, s'ha considerat necessari elaborar dos breus qüestionaris dirigits als lectors de l'*escape book*, atès que la seva veu és imprescindible per a obtenir una panoràmica global de l'eficàcia del material educatiu. La intenció dels qüestionaris és valorar, principalment, l'increment de l'interès lector, ja que la millora en les habilitats de comprensió lectora es pot percebre a través de les observacions d'aula, tant en els moments en

què l'alumnat va resolent els enigmes aplicant diferents estratègies de comprensió, com quan sol·liciten ajuda davant incomprendions o se'ls planteja alguna qüestió.

S'ha optat pel qüestionari com a instrument de recollida d'informació quantitativa perquè permet obtenir i interpretar moltes dades amb rapidesa, gràcies a una fàcil administració posterior. En el cas del present treball, s'ha decidit utilitzar l'eina digital *Google Forms* per diversos motius. Per una banda, els qüestionaris no s'han omplert directament per part dels infants lectors, sinó que se'ls han plantejat les preguntes oralment i s'han recollit exactament les seves aportacions. D'aquesta manera, s'ha evitat tant l'exposició a aparells digitals com la pèrdua de temps teclejant les respostes en comptes de llegint el llibre. Per l'altra, l'elecció d'aquesta plataforma digital per al qüestionari s'ha degut al fet que analitza la informació recollida de manera automàtica i genera gràfics que afavoreixen la interpretació dels resultats.

Els qüestionaris elaborats s'han aplicat durant i després de la lectura amb l'objectiu de comparar les respostes i poder generalitzar els resultats, ja que ambdós qüestionaris pràcticament no es diferencien entre ells. Tenint en consideració que per a l'aplicació del qüestionari específic de durant la lectura de l'*escape book* seria necessari interrompre els lectors, s'ha decidit unificar les preguntes en quatre qüestions, de les quals, una, és de mesurar l'interès en una escala de Likert i, les altres tres, d'opció múltiple. D'aquestes últimes sorgeixen tres preguntes més depenent de la resposta anterior, dues de les quals són per justificar-la i, una tercera, d'escollir entre diverses opcions (vegeu Annex 1, p. I). Per a recollir tota aquesta informació, s'ha anat entrevistant els lectors, de manera individual, durant la sessió i, en el cas del qüestionari de després de la lectura, s'ha anat realitzant una vegada finalitzat el llibre.

5. ANÀLISI DE RESULTATS

5.1. ANÀLISI QUALITATIVA DE DOS *ESCAPE BOOKS*

Per a portar a terme l'anàlisi dels dos *escape books* seleccionats com a referents del projecte, s'han seguit els criteris i els elements literaris exposats en el marc teòric, d'acord amb Olivé (2011) i Colomer et al. (2018), a més d'incorporar la categoria específica d'aquesta tipologia de llibres: els enigmes (vegeu Taules 1 i 2, p. 18).

Escape book. Atrapat... dins de casa meva!, de Stilton (2020)			
Estructura externa			
Coberta	Text	Il·lustracions	
El títol i la il·lustració de la coberta creen expectatives que inciten a llegir el llibre, evidencien la seva tipologia i permeten plantejar una hipòtesi sobre el contingut de la història.	La tipografia presenta alternances: canvis de mida i de colors, ondulacions en la disposició del text, subratllats... A més, durant la narració apareixen diàlegs. Tot això capta l'atenció i afavoreix la comprensió lectora.	El predomini de text per sobre de la imatge és adequat d'acord amb l'edat de destinació (Correro et al., 2016). Tanmateix, n'apareixen a cada pàgina situades per conjunció. Són figuratives i permeten reforçar les emocions dels personatges i conèixer els objectes necessaris per resoldre els enigmes.	
Estructura interna			
Veu narradora	Trama	Personatges	Enigmes
És en primera persona i utilitza un to irònic amb expressions que mostren la seva personalitat.	Els esdeveniments es narren cronològicament, però no se segueix un ordre lògic de lectura. El ritme no és lent ni pausat, sinó que fomenta la intriga. L'objectiu és ajudar el protagonista a sortir de casa seva.	Les intervencions dels personatges evidencien la seva personalitat i són atractius per l'edat del lector. No hi ha un nombre gaire alt de personatges. Les il·lustracions permeten conèixer-los i imaginar-los durant la història.	Apareixen durant la lectura del text i provoquen la immersió i la implicació del lector. Fomenten l'interès perquè estan contextualitzats en la narració. Per a la seva resolució, cal dirigir-se a les pàgines que s'indiquen i indagar entre elles per assaig-error. La resposta és necessària per conèixer l'ordre de lectura.

Taula 1. Anàlisi de l'*escape book* de Stilton (2020). Font: Elaboració pròpia basada en Olivé (2011) i Colomer et al. (2018).

Escapistes: Un anunci misteriós, de Cerdà (2020)			
Estructura externa			
Coberta	Text	Il·lustracions	
El títol i la il·lustració de la coberta creen expectatives que inciten a llegir el llibre, evidencien la seva tipologia i permeten plantejar una hipòtesi sobre el contingut de la història.	La tipografia és uniforme, de manera que no consta d'elements que ajudin a captar i mantenir l'atenció del lector. Tot i això, durant la narració apareixen diàlegs, els quals afavoreixen la comprensió lectora.	El predomini de text per sobre de la imatge és adequat d'acord amb l'edat de destinació (Correro et al., 2016). Així i tot, n'apareixen a la majoria de les pàgines situades per conjunció. Estan formades per píxels i tenen la funció d'il·lustrar alguna pista per a la posterior resolució dels enigmes.	
Estructura interna			
Veu narradora	Trama	Personatges	Enigmes
És en tercera persona i es dirigeix directament al lector, atès que narra com els personatges van descobrint els enigmes i el fa partícip de la seva resolució.	Els esdeveniments es narren cronològicament, però no se segueix un ordre lògic de lectura. El ritme no és lent ni pausat, sinó que fomenta la intriga. L'objectiu és ajudar els protagonistes a resoldre els enigmes que van descobrint.	Les intervencions dels personatges evidencien la seva personalitat i són atractius per l'edat del lector. No hi ha un nombre gaire alt de personatges. Les il·lustracions permeten conèixer-los i imaginar-los durant la història, però haurien d'aparèixer més sovint per recordar-los.	Apareixen durant la lectura del text i provoquen la immersió i la implicació del lector. Fomenten l'interès perquè estan contextualitzats en la narració. Per a la seva resolució, cal dirigir-se a les pàgines que s'indiquen i aplicar estratègies de deducció logicomatemàtica, d'atenció al detall i de pensament lateral. La resposta és necessària per conèixer l'ordre de lectura.

Taula 2. Anàlisi de l'*escape book* de Cerdà (2020). Font: Elaboració pròpia basada en Olivé (2011) i Colomer et al. (2018).

5.2. ANÀLISI DE LES RESPOSTES DELS QÜESTIONARIS SOBRE L'ESCAPE BOOK CREAT

A través de les respostes dels qüestionaris realitzats als lectors sobre l'*escape book* creat, s'han pogut evidenciar uns resultats amb els quals s'han identificat algunes tendències quant a l'increment de l'interès lector i, indirectament, de l'ús d'estratègies de comprensió lectora. D'aquesta manera, a continuació, s'exposa l'anàlisi estadística descriptiva portada a terme per proporcionar una visió general de les característiques principals del conjunt de dades recollides durant i després de la lectura.

En primer lloc, cal mencionar que hi ha una diferència notable entre les respostes de la primera pregunta d'ambdós qüestionaris, en la qual s'havia de puntuar, en una escala de Likert de l'1 (gens) al 10 (molt), fins a quin punt el llibre està agradant o ha agradat (vegeu Imatges 1 i 8 de l'Annex 2, p. II i IV, respectivament). Així doncs, s'ha calculat la mitjana de puntuació obtinguda en aquesta pregunta i s'ha trobat que, durant la lectura, aquesta dada ha estat d'un 8,85, mentre que, després de finalitzar-la, ha augmentat fins a un 9,45. Les raons d'aquest increment poden explicar-se per la satisfacció personal d'haver aconseguit acabar el llibre, les possibles incomprensions detectades durant la lectura, l'efecte de la imprevisió del desenllaç de la història, entre d'altres.

En segon lloc, la pregunta que planteja la possibilitat de recomanar el llibre a algú, varia mínimament entre ambdós qüestionaris (vegeu Imatges 2 i 9 de l'Annex 2, p. II i V). D'aquesta manera, s'ha passat d'un 90% dels alumnes que el recomanarien, durant la lectura, a un 100% dels lectors una vegada finalitzat el llibre. De totes aquestes respostes recollides, tant durant com després de la lectura, destaca que un 71,1% d'alumnes el suggeririen a qualsevol persona, mentre que la resta el recomanarien a algú de la seva edat, a algú més gran o més petit (vegeu Imatges 3 i 10 de l'Annex 2, p. II i V).

En tercer lloc, les dues següents preguntes formulades en ambdós qüestionaris canvien una mica de plantejament. Per una banda, en el qüestionari de durant la lectura, es demana si s'escolliria un llibre similar per llegir a la biblioteca, la qual cosa cal justificar en la següent pregunta. Les respostes evidencien que un 85% dels enquestats voldrien llegir un llibre d'aquest estil (vegeu Imatge 4 de l'Annex 2, p. III). Entre les justificacions posteriors (vegeu Imatge 5 de l'Annex 2, p. III), destaquen explicacions com que el llibre és "molt divertit i és una manera de passar-t'ho bé llegint", que "normalment llegeixo altres tipus de llibres de lectura més ràpida i sense pensar" o que "mai havia provat de llegir un *escape book* i ara sé que m'encanten".

Per l'altra banda, la pregunta formulada un cop finalitzada la lectura ha estat si els agradaria que hi hagués un segon llibre d'aquesta història, a la qual cosa un 100% dels lectors ha respost

afirmativament (vegeu Imatge 11 de l'Annex 2, p. V). Això demostra que el llibre ha interessat, ha entretingut i ha estat una font de gaudi pels infants. Seguidament, se'ls ha preguntat què voldrien que passés en aquesta segona història, a la qual cosa han proposat idees com “que en Pere tornés a la planta subterrània amb els companys i es quedessin tots atrapats allà” o “voldria que en Pere quedés atrapat a algun altre lloc del barri” (vegeu Imatge 12 de l'Annex 2, p. VI).

En quart lloc, en ambdós qüestionaris s'ha plantejat la mateixa qüestió referent a la comprensió lectora, de manera que s'ha preguntat si hi ha hagut algun enigma que no s'hagi sabut resoldre tot i les ajudes disponibles. Gràcies a totes les respostes recollides, es pot afirmar que no hi ha hagut cap enigma impossible de resoldre ni s'han hagut de consultar les solucions del llibre (vegeu Imatges 6 i 13 de l'Annex 2, p. IV i VI, respectivament). No obstant això, un infant ha mencionat que el segon enigma li va resultar molt complicat de resoldre fins que va sol·licitar ajuda de la docent (vegeu Imatge 7 de l'Annex 2, p. IV).

6. PROPOSTA EDUCATIVA

6.1. DISSENY DE LA PROPOSTA

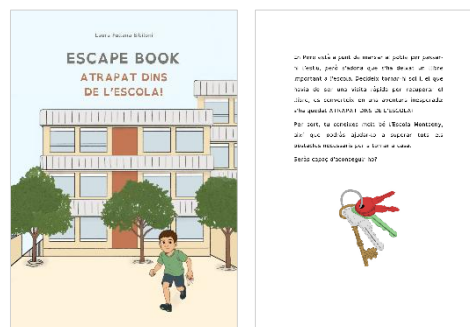
La proposta educativa creada per al present Treball Final de Grau consisteix en un llibre titulat “Escape Book. Atrapat dins de l'escola!”, destinat a l'alumnat de sisè d'educació primària de l'Escola Montseny, de Barcelona. Així com s'ha explicat anteriorment, el llibre s'ha dissenyat per fomentar l'interès i la comprensió lectora dels infants i, per aconseguir-ho, s'han respectat els següents criteris i recomanacions durant la seva elaboració.

6.1.1. Elements de l'estructura externa de l'*escape book* creat

Pel que fa a l'estructura externa de l'*escape book* creat, cal afirmar que s'han tingut en consideració els elements que doten de qualitat una obra literària segons els criteris analitzats en apartats anteriors, d'acord amb Olivé (2011). Així doncs, tot seguit es justificaran les decisions preses amb l'objectiu d'afavorir l'interès i la comprensió lectora de l'alumnat destinatari respecte a la coberta, el text i les il·lustracions.

En primer lloc, a més de les decisions referents a la coberta, cal explicar la raó de la mida seleccionada per a la impressió del llibre. Coincidint amb Harpum (2024), s'ha escollit el format A5 perquè facilita el canvi constant de pàgines per trobar els capítols corresponents, ofereix una experiència lectora més íntima i còmoda, es diferencia més dels quaderns de treball i els llibres de text, requereix menys paper i és més econòmic, entre altres raons pràctiques. Fent referència

a la coberta, i segons el suggeriment d'Olivé (2011), tant la il·lustració com el títol ajuden a anticipar la problemàtica de la història, a contextualitzar-la, a conèixer el protagonista i a captar l'atenció del lector gràcies al caràcter misteriós d'ambdós elements. Pel que fa a la contracoberta, apareix la sinopsi i un element visual que esdevindrà important a mesura que es vagi llegint la història, el qual, d'entrada, ajuda a despertar l'interès en el lector (vegeu Imatge 1).



Imatge 1. Coberta i contracoberta.
Font: Elaboració pròpia.

En segon lloc, la tipografia del llibre, anomenada "Opendyslexic", s'ha seleccionat amb cura amb l'objectiu de millorar l'accessibilitat lectora, especialment de les persones amb dislèxia, com ara de dos dels alumnes de sisè. L'ús d'aquesta font afavoreix una lectura més còmoda, fluida i compresa, i una menor fatiga visual. A més, la tipografia compta amb alternances diverses, com ara l'ús de majúscules d'intensificació, d'èmfasi o per a onomatopeies; l'allargament expressiu del nombre de lletres en determinades paraules, els signes de puntuació constants per marcar diferències en el to, entre altres característiques que faciliten la comprensió lectora i capten l'atenció del lector.

En tercer lloc, les il·lustracions s'han dissenyat per complementar el text i ampliar la informació contextual, gràcies a la coherència dels dibuixos amb els espais reals de l'escola. D'acord amb Corbero et al. (2016), el predomini de text per sobre de la imatge és adequat amb l'edat dels destinataris i, tot i això, continuen apareixent-hi nombroses il·lustracions, la qual cosa és favorable d'acord amb el DUA (CAST, 2024). Per al seu disseny, s'ha utilitzat una aplicació digital gratuïta, anomenada *Sketchbook*, la qual disposa de moltes eines de dibuix de qualitat professional per a il·lustrar en qualsevol aparell, en el meu cas, en una tauleta tàctil. L'elecció d'aquest programa es va fer perquè era el més adequat per al meu nivell inicial de competència artística. Gràcies a la possibilitat de practicar gratuïtament, les meves habilitats van millorar de forma significativa, la qual cosa no hauria estat possible amb alguna altra eina de dibuix digital.

El procediment tècnic seleccionat per a les il·lustracions també respon a un criteri proposat per Olivé (2011). D'aquesta manera, l'ús del "llapis de primària" per dibuixar i del "pinzell gruixut per a aquarel·la" per pintar, han permès aconseguir una tècnica de dibuix força realista, però adequada al públic destinatari gràcies a mantenir l'essència infantil. Els colors i les tonalitats de les il·lustracions no tenen un significat concret amb el contingut, sinó que són exactes a la realitat, per tal que les imatges siguin identificables i, en conseqüència, més interessants (vegeu Annex 3, pp. VIII - IX).

6.1.2. Elements de l'estructura interna de l'*escape book* creat

Quant a l'estructura interna de l'*escape book*, cal mencionar que s'han tingut en compte els criteris de qualitat literària proposats per Colomer et al. (2018) i analitzats en apartats anteriors. D'aquesta manera, a continuació s'argumentaran els motius de les decisions preses amb la intenció de fomentar l'interès i la comprensió lectora dels alumnes de sisè respecte a la veu narradora, la trama, els personatges i els enigmes.

En primer lloc, fent referència a la veu narradora, cal assenyalar que el llibre compta amb dos narradors clarament diferenciats, atès que hi ha el narrador de la història, en primera persona, i el narrador extern, el qual guia el lector proposant-li enigmes i ajudant-lo a avançar en la trama. Per una banda, la veu narradora interna és la del protagonista de la història, la qual utilitza la primera persona per afavorir que el lector se submergeixi completament en la ment del personatge, experimenti directament els seus sentiments, pensaments i conflictes interns; senti més misteri i curiositat pel que ocorrerà, construeixi la identitat i el caràcter del protagonista gràcies a l'autenticitat i la veu que es narra, entre d'altres. En relació amb això, un dels aspectes que s'ha tingut en consideració, d'acord amb Colomer et al. (2018), és l'ús del to irònic per tal d'apropar el lector gràcies a l'atracció de la personalitat del personatge. Per l'altra, la veu narradora externa o de guia és la de l'autora del llibre, qui s'adreça directament al lector, en segona persona i a través de lletres vermelles, per crear una experiència immersiva i interactiva.

En segon lloc, pel que fa a la trama, és rellevant destacar que compta amb una combinació d'elements ficticis i reals, els quals són coneguts pels lectors destinataris perquè, tal com s'ha comentat anteriorment, la narrativa està contextualitzada en un entorn molt proper i familiar a ells. La història presenta una estructura clarament identificable, la qual es basa a un inici, en el capítol 1; un nus, des del capítol 2 fins al 14; i un desenllaç, en el capítol 15. No obstant això, tenint en consideració que es tracta d'un *escape book*, l'ordre de lectura no és lineal, de manera que els capítols del nus estan desordenats i cal resoldre els enigmes pertinents per llegir-los cronològicament i avançar en la història.

Considerant alguns altres criteris de Colomer et al. (2018), cal afirmar que l'argument creat no és pla ni el ritme de lectura és lent, sinó que contínuament ocorren esdeveniments i es va descobrint nova informació gràcies a la col·laboració del lector. De fet, en un moment de la lectura sembla que la història s'hagi d'acabar, però un gir argumental dona lloc a una nova situació que proposa més reptes al lector. Així mateix, cal assenyalar que el final és inesperat per diversos motius, com ara que, previsiblement, el protagonista hauria d'aconseguir sortir de

l'escola per si sol. A més, durant la lectura de l'últim capítol, quan es coneix que els amics i els familiars del nen han planejat una sorpresa preparant-li un *escape room*, sembla que tots els enigmes superats per part del lector hagin estat planificats per ells, però, al final, torna a haver-hi un gir argumental impactant en què es manifesta que els reptes superats a la planta subterrània eren reals i, a més, s'acaba el capítol amb alguns pensaments del protagonista que deixen veure que hi podria haver un segon llibre que continués la trama.

En tercer lloc, quant als personatges de la història, cal mencionar que no n'hi ha un nombre gaire alt fins al final de la narració i, en conseqüència, se'ls pot conèixer més profundament, d'acord amb Colomer et al. (2018). Tot i que en aquest moment n'apareixen més, no és important qui expressa cada missatge, sinó el contingut del que diuen. Així doncs, el personatge principal del llibre és en Pere, un infant de la mateixa edat que el lector destinatari, la qual cosa s'ha decidit per fomentar el seu interès. Els personatges secundaris són en Joan (amic d'en Pere), en Pedro (el pare i conserge de l'escola) i na Joana Maria (la mare). A part d'aquests, hi ha personatges terciaris, els quals tenen una presència més limitada a la història, com ara en Francesc i en Josep (cosins).

En quart lloc, els enigmes apareixen durant la lectura del text i provoquen la immersió i la implicació del lector. Promouen l'assoliment de l'objectiu del Treball Final de Grau perquè, per una banda, fomenten l'interès gràcies a estar contextualitzats en la narració i, per l'altra, requereixen estratègies de comprensió lectora per a resoldre'ls i poder avançar en la història. La situació de cada enigma entre el text ha estat molt estudiada, atès que, coincidint amb Colomer et al. (2018), cal garantir que, tot i interrompre la història, els jocs interactius no molestin el lector, sinó que fomentin el seu interès i curiositat. Així mateix, cal afegir que hi ha un apartat al final del llibre amb les pistes per resoldre els enigmes i amb les solucions, amb l'objectiu d'ajudar tot l'alumnat adaptant els reptes a les necessitats individuals.

A més, els enigmes s'han dissenyat amb la intenció de treballar els diferents tipus de dimensions cognitives de la comprensió lectora, d'acord amb Català et al. (2001), per la qual cosa hi ha desafiaments que activen més les habilitats de comprensió inferencial, mentre que d'altres treballen, majoritàriament, la comprensió literal o l'organitzativa. Per tal d'argumentar l'impacte de cadascun dels enigmes de l'*escape book*, a continuació es justificaran tenint en consideració aquestes quatre dimensions cognitives: la comprensió literal, inferencial, organitzativa o d'anàlisi i crítica (vegeu Taula 3, p. 24).

Enigma	Justificació
1	Treballa, principalment, la comprensió literal , atès que el nom del protagonista es menciona explícitament al text. Tot i això, es necessita un coneixement previ del concepte de “protagonista” per identificar el nom correctament. També es pot considerar un enigma d’ organització o anàlisi, ja que cal comptar les lletres del nom per resoldre el repte.
2	Activa la comprensió inferencial i d’ anàlisi , pel fet que el lector ha de desxifrar instruccions no explícites a través de la intuïció, els seus coneixements previs i l’anàlisi de les paraules exposades i les il·lustracions. Així doncs, ha d’identificar quins botons estan il·luminats, quin és l’ordre correcte d’acció, i comprendre la relació entre els moviments a l’espai i al dibuix per interpretar i distingir el número del següent capítol entre els botons.
3	Requereix la comprensió inferencial , atès que el lector ha de deduir les paraules que falten o estan esborrades a partir del context per completar el text i poder-lo comprendre. A més, inclou una part de comprensió organitzativa perquè s’ha d’identificar la sala corresponent en un plànol per trobar la solució.
4	Implica la comprensió organitzativa , atès que cal analitzar els elements disponibles a la planta subterrània i relacionar-los amb la funció que poden complir dins la situació proposada. Així doncs, el lector ha de vincular el text amb una observació detallada de les imatges i, en descobrir l’objecte corresponent, ha de comptar la quantitat que n’hi ha per deduir la solució.
5	Combina la comprensió inferencial , ja que cal construir un codi a partir de pistes textuais i visuals prèviament descobertes, i la comprensió organitzativa , atès que s’ha de recuperar, sintetitzar, contrastar i aplicar la informació extreta de diferents fragments del llibre per aconseguir el número pertinent, sabent que només és rellevant l’últim dígit.
6	Activa la comprensió literal perquè el lector ha d’identificar un número manifestat explícitament en el text. Tot i això, l’enigma exigeix atenció a la forma, atès que compta amb una presentació no habitual, la lectura a la inversa.
7	Treballa la comprensió organitzativa , atès que requereix analitzar i comprendre tota la informació textual, contrastar-la amb un plànol visual i aplicar estratègies de comparació i exclusió per identificar la prestatgeria correcta.
8	Requereix la comprensió inferencial , ja que el lector ha d’elaborar una hipòtesi del número del següent capítol a partir d’establir relacions entre les lletres i els números presents en la circumferència, gràcies a la seva intuïció i experiència personal. Aleshores, no s’ofereix directament la solució, sinó que cal integrar els elements textuais i gràfics per fer-ne una deducció lògica.
9	Posa en joc la comprensió inferencial , pel fet que s’ha d’interpretar un text aparentment senzill per descobrir-hi un codi numèric ocult. Aleshores, no cal entendre el significat literal del missatge, sinó inferir la informació corresponent, a la qual cosa poden ajudar els coneixements previs del lector. També hi intervé la comprensió organitzativa , ja que cal seguir unes indicacions específiques i seleccionar només les xifres pertinents.
10	Combina dues dimensions cognitives i es divideix en dos reptes. La primera part fomenta la comprensió inferencial perquè el lector ha de fer prediccions sobre el possible desenllaç de la història, gràcies a utilitzar els coneixements previs, la intuïció i l’experiència personal. A més, inclou elements de la comprensió crítica , ja que es convida el lector a elaborar una valoració personal del final, la qual dependrà de com ha viscut ell la història. La segona part de l’enigma també activa la comprensió inferencial , atès que requereix la identificació d’un codi ocult dins un missatge encriptat visualment.

Taula 3. Justificació dels enigmes de l’*escape book* creat. Font: Elaboració pròpia.

6.2. CREACIÓ DEL MATERIAL

El material creat per a aquest Treball Final de Grau és el llibre “Escape Book. Atrapat dins de l’escola!”, el qual es pot consultar a través d’escanejar el QR de la Imatge 2. Es tracta d’un llibre imprès en vertical, en format A5, compost per 141 pàgines, entre les quals hi ha 15 capítols i 10 enigmes per resoldre. A continuació, s’exposa la trama per tal de mostrar com es construeix la narrativa interactiva del llibre i com aquesta estructura afavoreix el foment de l’interès i la comprensió lectora.



Imatge 2. QR de
l'*escape book*
creat. Font:
Elaboració pròpia.

6.2.1. Trama de l'*escape book* creat

“Escape Book. Atrapat dins de l’escola!” narra l’aventura d’en Pere, un nen que acaba de finalitzar el curs de sisè d’educació primària i que, poc abans de marxar al poble per passar-hi l’estiu, s’adona que ha perdut un llibre que li havia deixat el seu amic Joan. Amb la intenció de recuperar-lo, torna sol a l’escola aprofitant que disposa d’un joc de claus, ja que el seu pare n’és el conserge. Durant la recerca a la biblioteca, les claus cauen accidentalment per unes reixes i, en intentar recuperar-les, en Pere accedeix, sense voler, a una planta subterrània desconeguda fins al moment.

En aquest espai misteriós i aparentment abandonat, ha de resoldre nombrosos enigmes per aconseguir sortir-ne, tot amb l’ajuda del lector, que coneix molt bé la seva escola. Aquests reptes combinen el desxiframent de codis, la lectura de documents antics, pistes visuals i l’ús d’estratègies d’observació que permeten que en Pere travessi diferents zones de la planta subterrània fins a arribar novament a la planta principal. Per tal de no tornar a casa amb les mans buides, el protagonista torna a buscar el llibre perdut a la biblioteca fins que s’adona que és l’hora de marxar al poble i decideix tornar a casa.

Per la seva sorpresa, això no és possible perquè, malauradament, torna a quedar atrapat dins de l’escola, aquest cop, a la biblioteca. A partir d’aquí, s’inicia una nova fase del seu recorregut, en què ha de resoldre nous enigmes relacionats amb la sortida d’emergència, codis visuals, plànols i pistes numèriques, tot combinant elements literaris i espais físics reals de la biblioteca. Aquesta segona part amplia la tensió narrativa i reforça la dinàmica de joc d’escapada.

Finalment, en Pere no és capaç de sortir per si sol de la biblioteca i és alliberat per la seva família. La gran sorpresa arriba quan descobreix que, al pati de l’escola, l’esperen els seus amics i cosins, els quals li han preparat una festa sorpresa amb l'*escape room* no superat dissenyat especialment per a ell. Aleshores comprèn que tot ha estat part d’una celebració anticipada del seu aniversari, però, a mesura que va comentant les seves experiències resolent els enigmes, va

descobrint que hi ha elements que no quadren, com ara que tots es mostren desconcertats en sentir parlar de la planta subterrània. Aquest fet introdueix un element de misteri imprevist i suggereix que no tota l'experiència viscuda ha estat planificada per part dels seus familiars i amics. Així doncs, el llibre conclou amb un final obert i intrigant que mostra la il·lusió del protagonista per tornar a investigar la planta subterrània i, així, s'insinua una possible continuació literària.

6.3. PROGRAMACIÓ DE L'APLICACIÓ PRÀCTICA DE L'ESCAPE BOOK CREAT

Abans de posar en pràctica el llibre amb l'alumnat de sisè d'educació primària de l'Escola Montseny, s'ha decidit portar a terme una prova pilot amb dos infants, un de la mateixa edat que els destinataris i un de dos anys més. Aquesta prova pilot ha sorgit de manera natural per l'interès d'ambdós usuaris en l'*escape book*, i ha resultat molt útil per valorar el funcionament i la complexitat dels enigmes, els quals, fins al moment, només havien estat resolts per part de quatre adults. Així doncs, a través d'analitzar les estratègies de comprensió lectora aplicades en la prova pilot, s'ha decidit canviar la redacció del segon enigma, per tal que l'ordre d'actuació necessària correspongui a l'ordre de lectura.

A part d'això, abans d'aplicar l'*escape book* a l'aula, també ha resultat imprescindible programar les sessions destinades a la seva lectura tenint en consideració les característiques estudiades del grup respecte a l'interès i la comprensió lectora. Partint d'aquí i de les aportacions de l'equip docent, cal dir que, en general, el grup-classe no té gaire interès per la lectura ni han desenvolupat un hàbit lector, majoritàriament. Així mateix, han comentat que els nivells de comprensió lectora són variats, però que, aproximadament la meitat, no destaquen positivament.

A més, les docents han fet èmfasi en les dificultats de lectura de dos infants amb dislèxia, per als quals s'han portat a terme una sèrie d'adaptacions metodològiques. En primer lloc, s'han imprès dos exemplars amb les oracions més importants subratllades en dos codis de colors: verd, si corresponien al protagonista, o blau, si eren intervencions d'un altre personatge. En segon lloc, s'han creat uns materials que funcionen com a regles o pautes de lectura guiada (vegeu Annex 4, p. X). En tercer lloc, s'ha acompanyat oralment, tant aquests infants com d'altres que ho necessitaven, en el moment en què s'han llegit els enigmes. L'objectiu d'això ha estat identificar possibles incomprensions i aplicar les estratègies de comprensió lectora per tal que, gradualment, vagin integrant-les, com ara la relectura de les instruccions de l'enigma o la representació visual mental dels esdeveniments (Solé, 1992; Soriano-Ferrer et al., 2013), la qual cosa els ha ajudat notablement.

Pel que fa a la programació de les sessions, s'ha tingut molt present la prova pilot mencionada per fer una previsió del temps, la dinàmica de lectura, l'avaluació de l'interès i la comprensió lectora, etc. Així doncs, tenint en consideració que l'*escape book* compta amb 141 pàgines i que la seva lectura a la prova pilot ha requerit al voltant d'una hora i cinquanta minuts, la previsió del nombre de sessions, de quaranta-cinc minuts cadascuna, és de tres sessions, tot i que es podria disposar d'una quarta classe per respectar i atendre la diversitat de ritmes de lectura si fos necessari (Direcció General d'Educació Inclusiva, 2023).

A la primera sessió, la dinàmica a portar a terme és la més important per l'impacte directe en l'interès i en l'activació d'estratègies de comprensió lectora. Aleshores, és fonamental presentar el llibre de manera clara, captivant i estimulante, conversar sobre els coneixements previs al voltant d'aquesta tipologia literària, i compartir estratègies per comprendre el text, tot motivant-los a través de fer prediccions i inferències a partir de les expectatives inicials.

Així mateix, un altre dels aspectes que cal comentar és que la lectura es realitza de manera individual i en veu baixa, la qual cosa permet als alumnes concentrar-se plenament en el text i desenvolupar una experiència lectora més personalitzada i significativa. Aquesta dinàmica no impedeix la interacció, ja que tenen llibertat per conversar amb els iguals i els docents quan sorgeixi la necessitat, amb la intenció d'afavorir una comprensió més profunda. El motiu d'aquesta elecció metodològica és que contribueix a la participació activa i compromesa del lector i ajuda a mantenir l'interès i la motivació. A més, cadascú disposa d'un exemplar, el qual li permet avançar al seu ritme, sense pressions socials, i reforçar la seva autonomia lectora.

6.4. VALORACIÓ DE L'APLICACIÓ PRÀCTICA DE L'*ESCAPE BOOK* CREAT

La implementació de l'*escape book* ha permès constatar indicis positius tant pel que fa a l'increment de l'interès com de la comprensió lectora de l'alumnat participant. Seguidament, es valoraran ambdós factors tenint en consideració els resultats dels qüestionaris realitzats als lectors i les anotacions recollides als annexos del treball respecte al desenvolupament de cada sessió (vegeu Annex 5, pp. XI-XVII).

6.4.1. Valoració de l'increment de les habilitats de comprensió lectora

Amb les tres sessions desenvolupades, s'ha pogut evidenciar l'activació d'estratègies de comprensió lectora mitjançant diferents fases, d'acord amb León i Sentís (1994), tal com a continuació s'exposarà:

- Abans de la lectura, s'ha promogut el treball del vocabulari temàtic i l'exploració dels coneixements previs dels infants per connectar-los amb l'experiència lectora posterior (Galindo i Martínez, 2014; Solé, 1992). Així mateix, s'ha conversat al voltant de la

contextualització de la narrativa del llibre per facilitar la formulació de prediccions i hipòtesis a partir dels elements paratextuals i visuals (coberta, títol, etc.), d'acord amb Solé (1992). Aquesta activitat ha estat essencial per generar una actitud lectora atenta, curiosa i interessada. A més, s'han ensenyat diferents estratègies útils per al seguiment, el control i la regulació de la comprensió lectora amb l'objectiu que els alumnes fossin capaços de resoldre els enigmes amb autonomia (Solé, 1992; Soriano-Ferrer et al., 2013). Per fer-ho, no només s'han mencionat, sinó que també s'ha portat a terme un modelatge d'estratègies a través de la lectura compartida del primer capítol.

- Durant la lectura, s'ha proporcionat l'ajuda necessària i s'han retirat, gradualment, les tècniques de modelatge, gràcies a l'adquisició progressiva d'estratègies de comprensió lectora per part dels infants. Així doncs, a través de preguntar-los sobre el procediment portat a terme per resoldre els enigmes, s'ha apreciat l'ús de la relectura de fragments clau per confirmar o aclarir informació (Solé, 1992), la consulta i la interpretació de les il·lustracions per complementar el text, la formulació de preguntes internes o autoqüestionament per verificar la comprensió, la recuperació d'informació rellevant per respondre els enigmes i, tant de manera col·laborativa com individual, la contrastació d'hipòtesis i l'autoregulació del procés lector (Galindo i Martínez, 2014; Soriano-Ferrer et al., 2013). Així mateix, les preguntes de seguiment que se'ls ha anat plantejant han afavorit la reflexió metacognitiva i han estimulat la verbalització de les estratègies emprades.
- Després de la lectura, s'ha proposat, a través d'una de les preguntes del qüestionari corresponent, una breu aportació creativa consistent a imaginar com podria continuar la història en un segon llibre. D'aquesta manera, no només s'ha estimulat la creativitat, sinó que també s'ha consolidat la comprensió lectora a través d'estratègies de síntesi, inferència i anticipació, d'acord amb Méndez i Pernía (2018).

Així doncs, un indicador clau de l'impacte pedagògic del material és que l'alumnat ha adquirit aquesta gran varietat d'estratègies de comprensió lectora que l'acompanyaran en altres contextos i que coincideixen amb les descrites a la bibliografia de referència (Solé, 1992; Galindo i Martínez, 2014; Soriano-Ferrer et al., 2013; Méndez i Pernía, 2018). Això s'ha pogut evidenciar no només a través de l'observació participativa, sinó també gràcies al fet que tots els infants han aplicat tècniques apreses per a la resolució de cadascun dels enigmes del llibre. Aquest fet també pot constatar-se amb les respostes d'una de les preguntes del qüestionari, en la qual s'observa que tothom ha estat capaç de solucionar els reptes que es proposaven, amb acompanyament o sense en l'aplicació d'aquestes estratègies de comprensió lectora (vegeu Imatge 13 de l'Annex 2, p. VI).

6.4.2. Valoració de l'increment de l'interès lector

Pel que fa a l'interès, cal afirmar que, des del moment en què l'alumnat ha identificat la seva escola com a escenari de la narrativa i ha descobert que el relat implicava la resolució d'enigmes en un joc de participació activa, aquest factor ha augmentat visiblement. Aquesta motivació s'ha mantingut i, fins i tot, s'ha incrementat en molts casos, en anar resolent els enigmes i avançant en la història de manera individual. Alguns comentaris que evidencien una vivència lectora positiva i emocionant, allunyada de la lectura entesa com a obligació, són: "Pots fer més llibres així?" o "Vull saber ja com acaba!". A més, ha estat especialment revelador observar com alguns alumnes sense hàbit lector ni gust per la lectura s'han sentit interpel·lats per la proposta i han participat activament arribant a mostrar satisfacció en aconseguir superar els reptes del llibre.

Un dels aspectes més destacables ha estat l'alt nivell de sorpresa i entusiasme generalitzat en descobrir el gir inesperat dels esdeveniments al final de la història. Aquesta reacció ha generat converses espontànies entre els lectors que ja havien finalitzat la lectura, en les quals s'han intercanviat opinions, hipòtesis i propostes de continuació. Així doncs, el final ha promogut la interacció entre iguals i ha reforçat el vincle afectiu amb el llibre. Aquesta resposta emocional s'ha vist corroborada també en les aportacions recollides al qüestionari de després de la lectura, en què el 100% dels participants han manifestat interès per una possible continuació de la història i han formulat idees que evidencien tant la comprensió del text com la seva capacitat inferencial i creativa (vegeu Imatges 11 i 12 de l'Annex 2, p. V i VI, respectivament).

Quant a l'avaluació d'aquest interès lector, tant les observacions com les dades recollides als qüestionaris evidencien una evolució positiva. L'increment en la puntuació mitjana de la primera pregunta entre el qüestionari de durant la lectura (8,85) i el de després (9,45), mostra una tendència clara a aquest augment. Això pot atribuir-se, entre altres factors, a la satisfacció per haver completat la lectura i a l'impacte del desenllaç narratiu. Així mateix, cal remarcar que tots els participants afirmen que recomanarien el llibre i més del 85% asseguren que llegirien una obra similar, la qual cosa demostra una percepció positiva i un interès sostingut per aquest gènere narratiu.

No obstant això, també s'han detectat alguns elements puntuals que han generat certs obstacles, com ara la dificultat per localitzar el capítol corresponent en els exemplars impresos en paper a l'escola, o la percepció d'excés de text en determinats apartats. Aquests aspectes han estat valorats com a oportunitats de millora de cara a futures revisions del material, encara que no han interferit de manera significativa en la seva valoració general.

A part d'aquestes consideracions de caràcter més formal, també cal assenyalar algunes qüestions a millorar quant a l'aplicació del llibre en un grup. Una de les dificultats identificades és que la diferència de ritmes de lectura entre els alumnes ha generat moments en què els infants que han anat avançant a un ritme més lent han estat, en alguns casos, distrets per les converses i l'entusiasme dels iguals que ja havien acabat. Per tal d'evitar aquesta situació, en una propera aplicació es podrien proposar activitats tranquil·les i autònomes que contribueixin a consolidar la comprensió lectora de manera lúdica i permetin als altres continuar immersos en la lectura, com ara oferir un espai de creació de finals alternatius.

A més, una altra limitació que s'ha trobat en la implementació del material és que no s'ha fet un tancament de l'activitat de manera grupal, sinó que s'ha portat a terme individualment un cop han contestat el qüestionari de després de la lectura. Aleshores, en una altra situació en què es disposés de més temps per a l'aplicació del projecte, es proposaria fer una rotllana final de tancament o, fins i tot, es plantejaria la creació conjunta d'un *escape book* per continuar la narració, la qual cosa també fomentaria els dos factors estudiats en el present treball.

No obstant això, en general, l'aplicació del llibre ha posat de manifest com una proposta didàctica dissenyada amb intencionalitat literària, lúdica i pedagògica pot esdevenir un recurs eficaç per fomentar l'interès per la lectura i l'adquisició d'estratègies de comprensió lectora. A més, el fet que l'alumnat hagi reaccionat amb entusiasme al material educatiu, hagi connectat emocionalment amb el text i hagi expressat el seu desig de continuar la història, corrobora la capacitat transformadora de la lectura quan es presenta d'una manera significativa, contextualitzada i participativa.

7. CONCLUSIONS

7.1. VALORACIÓ DELS OBJECTIUS DEFINITS

El present Treball Final de Grau s'ha elaborat amb l'objectiu principal d'analitzar el foment de l'interès i la comprensió lectora d'alumnes de sisè d'educació primària a través de la creació i l'aplicació d'un *escape book* dissenyat específicament per al grup destinatari. Per donar resposta a aquest objectiu, es van plantejar diversos objectius específics que, a partir de l'anàlisi teòrica i pràctica, la creació del recurs educatiu i la valoració de la seva aplicació, es poden considerar assolits en gran manera.

En primer lloc, cal afirmar que s'ha aprofundit en la comprensió dels processos i les estratègies que afavoreixen la lectura comprensiva, tant des d'un enfocament teòric com pràctic. Des del vessant teòric, s'ha realitzat una revisió bibliogràfica per recollir les principals

aportacions de referents com Solé (1992), Galindo i Martínez (2014) o Soriano-Ferrer et al. (2013). Paral·lelament, des del vessant pràctic, s'han analitzat diversos *escape books* per identificar les estratègies de comprensió que es posen en joc i, gràcies a això, s'han dissenyat uns enigmes que afavoreixen l'activació de múltiples dimensions cognitives, tal com pot observar-se en la Taula 3 del document (vegeu Taula 3, p. 25).

En segon lloc, s'ha explorat la relació entre l'interès per llegir i la comprensió lectora, posant especial èmfasi en la necessitat d'oferir a l'alumnat lectures significatives vinculades als seus interessos i realitats properes. En aquest sentit, s'ha valorat com la connexió emocional i contextual amb la història pot esdevenir un factor clau per incrementar l'interès lector. Aquesta observació s'ha vist reforçada per l'experiència pràctica, atès que s'ha evidenciat que molts alumnes que habitualment no mostren afecte per la lectura, s'han implicat activament davant d'una proposta que combina el repte, el joc i la pròpia identificació amb l'escenari de la narració.

En tercer lloc, fent referència a un altre dels objectius específics definits, cal assenyalar que s'han identificat i integrat en la creació del llibre diversos elements de la gamificació per tal de captar l'atenció i l'interès dels lectors, com ara els enigmes, l'estructura desordenada de la narrativa i la participació necessària del lector per avançar en la història. Aquesta identificació dels elements de la gamificació ha estat possible gràcies a una recerca sobre aquest concepte aplicat a l'àmbit educatiu, en la qual s'han recollit aportacions com les de Sánchez (2021). A més, abans del procés de creació de l'*escape book*, s'ha realitzat una anàlisi de l'estructura interna i externa de dues obres literàries considerades de referència, seguint els criteris proposats per Olivé (2011) i Colomer et al. (2018). Tot això ha permès incorporar aquells elements que afavoreixen l'interès i la comprensió lectora en el llibre del treball, i contribueixen significativament a l'eficàcia del material elaborat.

Finalment, la valoració de l'assoliment de l'objectiu principal s'ha realitzat mitjançant una metodologia d'avaluació principalment qualitativa, centrada en l'observació directa i participativa i en les respostes espontànies de l'alumnat lector. No obstant això, també s'ha complementat amb una anàlisi quantitativa a través dels qüestionaris aplicats durant i després de la lectura, els quals han permès donar veu als participants i obtenir dades sobre la seva percepció de la proposta, especialment, referent al factor de l'interès lector. Aquest enfocament mixt ha aportat una visió global del procés i ha posat de manifest resultats positius tant pel que fa al foment de l'interès per la lectura com respecte al desplegament d'estratègies de comprensió lectora.

7.2. LIMITACIONS GENERALS DEL TREBALL

Tot i haver assolit els objectius plantejats, el present treball també ha comportat diverses limitacions generals. Per començar, cal destacar la manca d'estudis previs específics sobre els *escape books* i el seu ús educatiu com a recurs literari, així com l'escassa disponibilitat de publicacions d'aquesta tipologia. Això ha suposat un major esforç en la fonamentació teòrica i una anàlisi més exhaustiva dels antecedents pràctics disponibles per tal d'elaborar una proposta educativa de qualitat. A més, una altra de les limitacions trobades és l'aspecte metodològic, atès que la naturalesa individual i gamificada de la lectura plantejada ha exigít una dedicació docent constant i força personalitzada, la qual cosa pot dificultar la implementació del recurs en contextos amb estructures organitzatives més rígides, per exemple, en cas d'haver-ho d'aplicar en gran grup.

Altrament, cal assenyalar que hi ha hagut algunes limitacions en el treball pel que fa a la valoració de l'aplicació del material elaborat. Per una banda, el fet que la recollida de les respostes als qüestionaris s'hagi portat a terme en presència de la mateixa docent investigadora pot haver condicionat, en certa manera, la sinceritat o espontaneïtat dels lectors participants, tot i que se'ls hagi animat a contestar des de l'honestedat. Per l'altra, cal tenir en compte que la valoració, especialment la de caràcter qualitativa, està sotmesa a la pròpia subjectivitat, per la qual cosa hauria estat interessant compartir l'observació participativa amb algun professional que pogués aportar la seva perspectiva envers l'anàlisi de l'increment de l'interès i la comprensió lectora.

7.3. APORTACIONS DEL TREBALL AL CONTEXT EDUCATIU

Aquest treball aporta diverses contribucions rellevants al context educatiu gràcies a la recerca teòrica i pràctica i a l'aplicació de l'*escape book* creat. En primer lloc, ha evidenciat que la integració d'enigmes o reptes dins la lectura afavoreix l'aprenentatge progressiu d'estratègies de comprensió lectora per part de l'alumnat, assolides mitjançant un procés de modelatge inicial i una retirada gradual de l'acompanyament docent. En segon lloc, ha mostrat la capacitat transformadora de la gamificació aplicada a l'àmbit literari, la qual ha convertit la lectura, una activitat sovint percebuda com a avorrida, en una proposta atractiva, significativa i estimulante. D'aquesta manera, el treball també ha contribuït a incrementar l'interès lector, atès que s'ha posat en funcionament una tècnica innovadora d'animació a la lectura en un context concret (Álvarez-Álvarez, 2010), la qual cosa és fonamental en l'actual societat de la informació per fomentar l'hàbit i la comprensió lectora. Finalment, cal afegir que, tal com s'explicarà en el següent apartat, el treball ha intentat contribuir a la reducció de les desigualtats en el context educatiu, en aquest cas, referents a la lectura.

7.4. REFLEXIÓ SOBRE LA SOSTENIBILITAT

Així com s'ha mencionat en diverses ocasions al llarg del treball, la proposta presentada es vincula directament amb els principis que promou l'ODS10 (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), centrat en la reducció de les desigualtats. Segons Ávila et al. (1984), l'impacte que un llibre pot tenir en un infant pot provocar el foment de l'interès i la motivació genèrica per la lectura, per la qual cosa el present treball, a través d'oferir una tipologia literària amb elements lúdics, atractius i captivants, ha aconseguit despertar o reforçar l'interès de gran part de l'alumnat. Les evidències recollides en l'anàlisi de l'aplicació de l'*escape book* han exposat com els infants amb menor predisposició lectora han respost positivament a la proposta, mostrant sorpresa, gaudi i, fins i tot, el desig de continuar llegint més enllà de l'activitat plantejada.

A més, la contextualització de la narrativa en un escenari conegut i compartit entre tot l'alumnat, ha contribuït a reduir barreres culturals i emocionals que sovint dificulten la connexió amb textos descontextualitzats. Juntament amb un disseny respectuós amb els principis universals del CAST (2024), això ha afavorit una experiència lectora més accessible, equitativa i significativa per a tots els infants destinataris.

7.5. LÍNIES DE TREBALL FUTUR

Una de les principals línies de treball futur de la proposta és la creació d'un segon *escape book* que doni continuïtat a la història i permeti seguir promovent l'interès per la lectura, alhora que reforci les estratègies de comprensió lectora adquirides. Una altra proposta de treball és que, en cas que el llibre s'arribi a publicar, seria adequat incorporar orientacions específiques per al docent sobre el treball de les estratègies de comprensió lectora abans, durant i després de la lectura, per tal de garantir-ne l'eficàcia i fomentar l'interès en qualsevol context educatiu.

Així mateix, una possible proposta amb gran potencial pedagògic seria la integració d'aquest material dins de projectes interdisciplinaris, com ara la creació conjunta del segon *escape book* per part del grup-classe lector. Aquesta pràctica no només consolidaria les estratègies de comprensió durant el procés lector i de creació, sinó que també incrementaria la motivació i l'interès de l'alumnat en sentir-se coautors d'un producte col·lectiu amb sentit. A més, aquest recurs podria ser utilitzat posteriorment per altres grups, com ara proposant que l'alumnat de cinquè el llegís el curs següent i en creés una continuació, la qual cosa generaria una col·lecció col·laborativa i adaptada al propi entorn escolar.

A part d'això, una altra línia de treball futur seria explorar diferents formats que permetessin adaptar fàcilment el model de l'*escape book* creat a altres centres educatius, amb l'objectiu de facilitar la contextualització de la proposta i afavorir la seva transferibilitat com a recurs didàctic.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Álvarez-Álvarez, C. (2010). La animación a la lectura en la Educación Primaria: una innovación posible. *Abareque: Revista digital de bibliotecas escolares de la Consejería de Educación del Principado de Asturias*, 3, 1-13. <https://www.researchgate.net/publication/249578097>
- Angelino, F. (2007). Elige tu propia Aventura. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires* (pp. 1-7). Acta Académica. <https://www.aacademica.org/000-106/491>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>
- Aunola, K., Leskinen, E., Onantsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. (2002). Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343-364. <https://doi.org/10.1348/000709902320634447>
- Ávila, P., Gracida, M., Olivares, C., Reynoso, B., y Treviño, B. (1984). *Taller de lectura: autores españoles e hispanoamericanos contemporáneos*. Repositorio Institucional del CCH. <http://132.248.218.90:8080/jspui/handle/CCH.UNAM/11>
- Barca, A. (2009). Perfiles motivacionales del alumnado de educación secundaria y rendimiento académico. *Educação Temática Digital*, 10, 62-84. <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v10nnumerospecial/v10nnumerospeciala06.pdf>
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Bibliomotion. <https://books.google.es/books?id=r9FXBAAAQBAJ&>
- Carpio, M., Garcia, M., y Mariscal, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129-150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551008>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Castejón, J., y Pérez, A. (1998). Un modelo casual-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista de Pedagogía*, 50(2), 171-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54593>

- Català, G., Català, M., Molina, E., i Monclús, R. (2001). *Avaluació de la comprensió lectora. Vol. I: Proves ACL. Cicle inicial de primària*. Graó.
- Cerdà, X. (2020). *Escapistes: Un anunci misteriós*. Barcanova.
- Cerdà, X. (2021). *Escapistes: La mansió de l'horror*. Barcanova.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6-15. <https://compresionlectoraupana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/compresion-lectora-1.pdf>
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L., y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Correa-Pérez, L., Klimenko, O., y Ochoa, V. (2019). Aproximación neuropsicológica al concepto de comprensión lectora. *Psicoespacios*, 13(23), 77-112. <https://doi.org/10.25057/21452776.1298>
- Correro, C., Gil, R., Juan, A., y Real, N. (2016). Juego, lengua y literatura: de la oralidad a la multimodalidad. Dins M. Edo, M. Anton i S. Blanch (Coords.), *El juego en la primera infancia* (pp. 185-206). Octaedro. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/El-juego-en-la-primer-infancia.pdf>
- Cunningham, C., & Zichermann, G. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly. [http://storage.libre.life/Gamification by Design.pdf](http://storage.libre.life/Gamification%20by%20Design.pdf)
- De la Cruz, T., Loo, C., y Rodríguez, E. (2022). Estrategia de macrorreglas para mejorar la comprensión lectora. *TecnoHumanismo: Revista Científica*, 2(1), 33-48. <https://doi.org/10.53673/th.v1i5.22>
- Delgado, D., Méndez, I., y Ruiz, C. (2020). Motivación hacia la lectura en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.359>
- Direcció General d'Educació Inclusiva. (2023). *Mesures i suports universals en el centre educatiu: Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals*. Departament d'Educació i Formació Professional, Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/mesures-suports-universals-centre-educatiu/index.html>

- Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y., y Ruiz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552357190012>
- Escandell, V. (2022). *Enigmas: Desafía tu mente con 25 historias de misterio*. Zahorí.
- Fernández, R., Machancoses, M., y Zarco, N. (2019). La eficacia de la escape room como estrategia de motivación, cohesión y aprendizaje de matemáticas en sexto de educación primaria. *Edetania*, 56, 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7518829.pdf>
- Galindo, J., y Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la Motivación Mediante Estrategias de Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria. *Innovare*, 3(2), 11-25. <https://doi.org/10.5377/innovare.v3i2.2305>
- García, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificació en educació. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/download/17/7>
- García, M. (2019). *Animación a la lectura a través de los escape books: Una investigación científica* [Treball Final de Grau, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/36754>
- García-Tudela, P., Gil, J., Monteagudo, B., y Navarro, M. (2018). *Escapa y aprende: la escape room como estrategia didáctica*. Uno Editorial. https://www.researchgate.net/publication/334416816_Escapa_y_aprende_la_escape_room_como_estrategia_didactica
- Gomes, C., e Rosa, L. (2022). Contribuições da gamificação para a formação continuada de professores o escape book como estratégia metodológica. *ETD, Educação Temática Digital*, 24(1), 133-150. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665891>
- Gómez, R. (2025, 1 de febrer). *El boom de los libros de enigmas y los juegos de lógica*. Nokton. <https://noktonmagazine.com/el-boom-de-los-libros-de-enigmas-y-los-juegos-de-logica/>
- Harpum, L. (2024, 18 setembre). *A4 or A5 Size: Which One Fits Your Book Best?*. Spine Book Printing. <https://www.spinebookprinting.co.uk/blog/a4-or-a5-size>
- Jimenez, A. (2021). *Escape book. Enigmas muy piratas*. Libsa.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

León, M., y Sentís, M. (1994). Animación a la Lectura. Dins C. Gaviño (Ed.), *I Simposio de Canarias sobre bibliotecas escolares y animación a la lectura: 20 al 30 de junio de 1994* (pp. 47-72). Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Los mejores libros de acertijos, enigmas y lógica para niños. (2025). Piensa y escapa. <https://piensayescapa.com/libros-de-acertijos-para-ninos/#enigmas-25-historias-misterio>

Magaziner, L. (2019). *¡Resuelve el misterio! El secreto de la mansión*. Molino.

Magaziner, L. (2024). *¡Resuelve el misterio! El castillo perdido*. Molino.

Méndez, G., y Pernía, H. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria. *Educere*, 22(71), 107-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>

Montero, D., i Romero, S. (2023). *L'orfenat*. Zahorí.

Moya, C. (2018, 9 d'abril). España, líder en usuarios de juegos de escape en Europa. *El Economista*. <https://www.eleconomista.es/status/noticias/9057308/04/18/Espana-lider-en-usuarios-de-juegos-de-escape-en-Europa.html>

Nicholson, S. (2015). *Ask Why: Creating a Better Player Experience through Environmental Storytelling and Consistency in Escape Room Design*. <https://scottnicholson.com/pubs/askwhy.pdf>

Nicholson, S. (2015). *Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape Room Facilities*. <https://ischool.syracuse.edu/wp-content/uploads/2015/05/erfacwhite.pdf>

Olivé, D. (2011). *L'àlbum il·lustrat com a eina educativa per al desenvolupament lector i emocional dels lectors novells* [Treball Final de Màster, Universitat de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/2445/23042>

Polanco, J. (2014). L'animació escolar a la lectura literària: estratègies i experiències. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 63, 25-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4831002>

Quiala, B., y Zayas-Quesada, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 54-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753050015>

Sader, M. (2020, 21 d'octubre). «Escape Books», los «Elige tu propia aventura» que podríamos necesitar ahora más que nunca. Condé Nast Traveler. <https://www.traveler.es/viajeros/articulos/escape-books-libros-elige-tu-propia-aventura-adultos/19386>

Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega. Una guía práctica para utilizar y crear juegos en el aula*. Paidós.

Sánchez, S. (2005). La metodología de la investigación cualitativa. *Mundo Siglo XXI. Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional*, 1, 115-118. <http://hdl.handle.net/10469/7413>

Sánchez, S. (2014). *Animación a la lectura en la escuela: propuesta de intervención* [Treball Final de Grau, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5564>

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. A. Machado Libros.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa*. Graó.

Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista latinoamericana de lectura*, 3, 1-8. https://www.academia.edu/download/53335923/placer_leer_ole.pdf

Soriano-Ferrer, M., Sánchez-López, P., Soriano-Alaya, E., y Nieves-Cazorla, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), 848-854. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>

Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación*. CRAI UB. <https://elibro-net.sire.ub.edu/es/ereader/craiub/46191>

Stilton, G. (2020). *Escape book. Atrapat... dins de casa meva!*. Estrella Polar.

Stilton, G. (2021). *Escape book. Atrapat... al museu!*. Estrella Polar.

Stilton, G. (2022). *Escape book. Atrapat... a París!*. Estrella Polar.

Tapia, I. (2017a). *Escape Book. El secreto del Club Wanstein*. Lunweg.

Tapia, I. (2017b). *Escape Book Junior: Las puertas de Lía*. Lunweg.

Tapia, I. (2024, 22 de novembre). *Escape Book. Basado en el fenómeno de los Room Escape*. Cocolisto. <https://www.cocolisto.com/blog/escape-book-ivan-tapia/>

Villar, A. (2018). Ocio y turismo millennial: el fenómeno de las salas de escape. *Cuadernos de Turismo*, 41, 615-636. <http://dx.doi.org/10.6018/turismo.41.327181>

Vives, J. (2024, 2 d'agost). *¿Escape book? Las claves del entretenimiento familiar definitivo*. Revista Planeta de Libros. <https://www.planetadelibros.com/blog/actualidad/15/articulo/escape-book>

ANNEXOS

ÍNDEX

1.ANNEX 1	I
2.ANNEX 2	II
3.ANNEX 3	VIII
4.ANNEX 4	X
5.ANNEX 5	XI

1. ANNEX 1

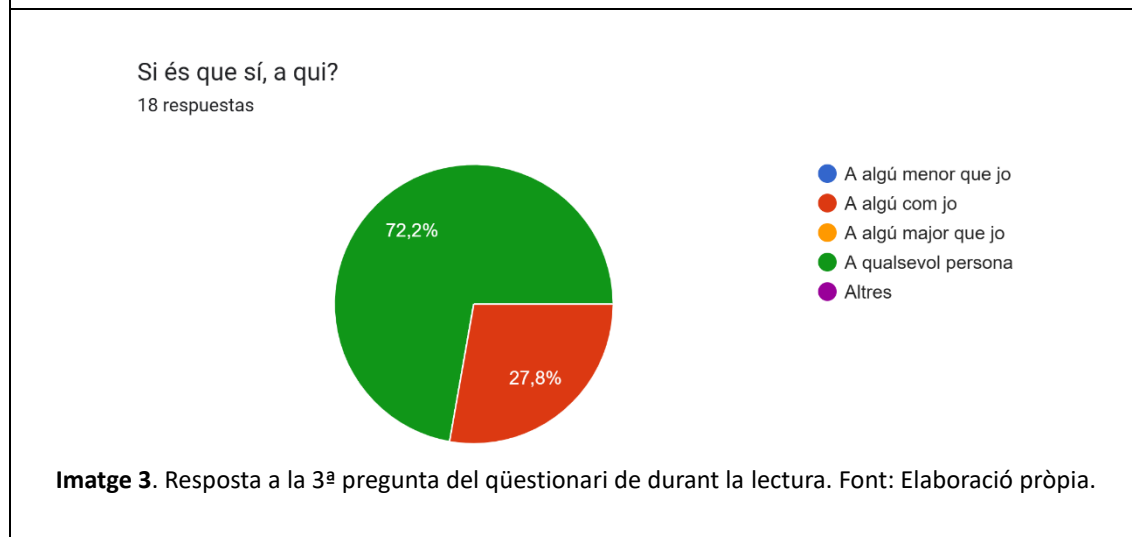
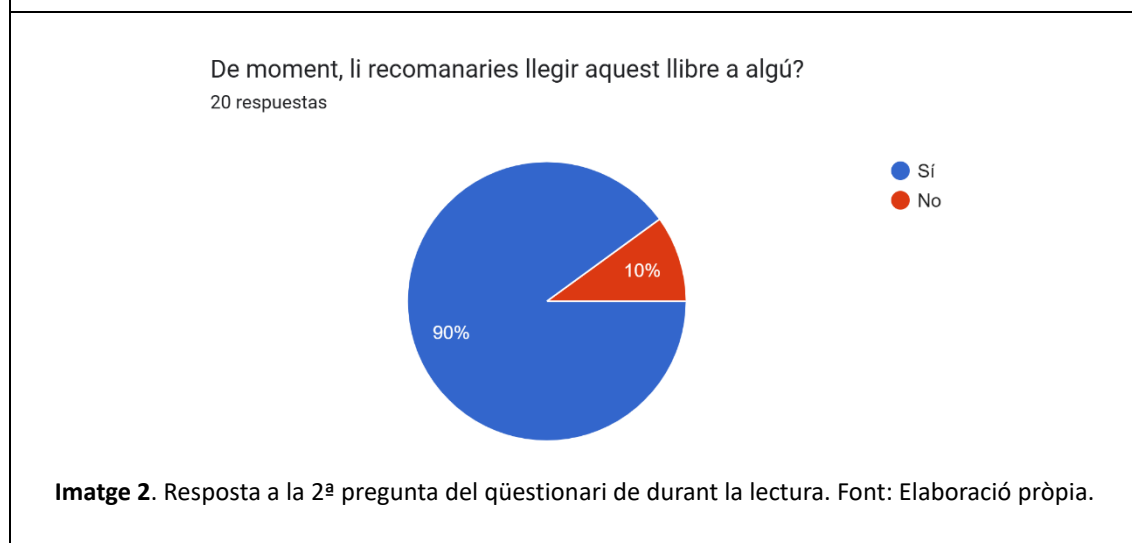
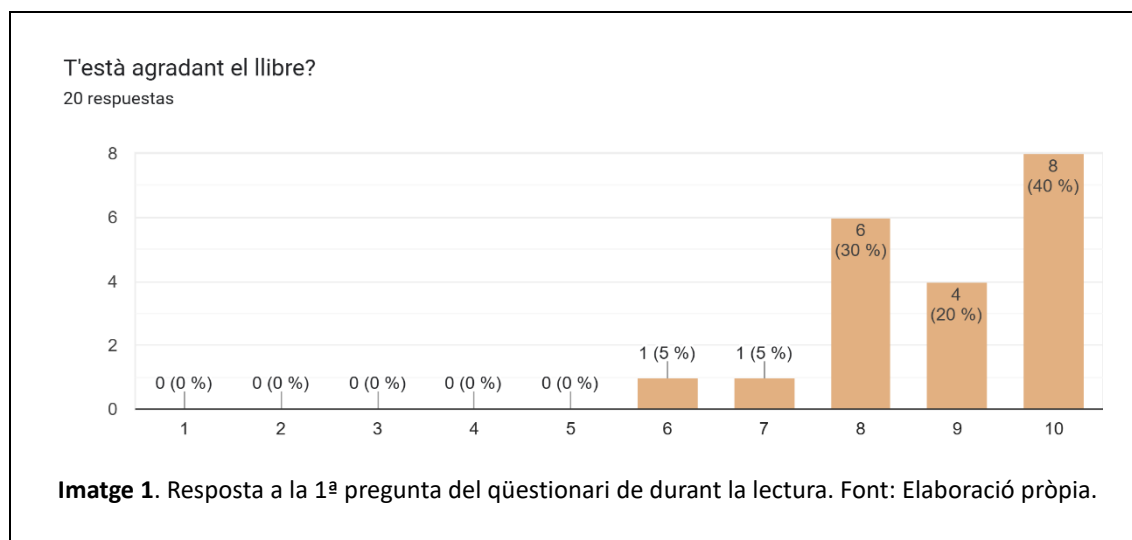
En el present annex s'adjunten els enllaços als qüestionaris realitzats per part meva als alumnes durant i després de la lectura de l'*escape book*.

- Qüestionari a l'alumnat de sisè d'educació primària **durant** la lectura:
<https://forms.gle/EmWFNmMvWVo15HdPA>
- Qüestionari a l'alumnat de sisè d'educació primària **després** de la lectura:
<https://forms.gle/YtogN9Rs7jUk9pTY7>

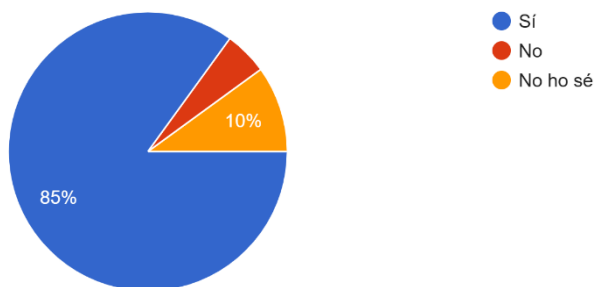
2. ANNEX 2

Seguidament, s'exposen les respostes dels qüestionaris realitzats a l'alumnat de sisè d'educació primària durant i després de la lectura de l'*escape book* creat.

- Respostes del qüestionari **durant** la lectura:



Escolliries un llibre similar per llegir a la biblioteca?
20 respuestas



Imatge 4. Resposta a la 4ª pregunta del qüestionari de durant la lectura. Font: Elaboració pròpia.

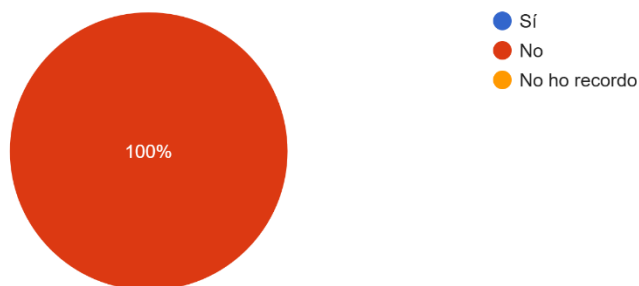
Per què?

Potser n'escolliria un de similar, però depèn de com sigui perquè alguns enigmes m'estressen.
És divertit llegir-lo, no com altres que m'avorreixen.
Perquè els enigmes fan que m'agradi llegir-lo.
Normalment llegeixo altres tipus de llibres. Prefereixo llibres per llegir ràpidament i sense pensar.
És molt divertit i és una manera de passar-t'ho bé llegint.
És atractiu i divertit, et dona ganes de continuar llegint perquè vas canviant tot el temps de capítol.
M'agraden molt els enigmes.
És emocionant anar descobrint coses.
Perquè no m'agrada llegir, és avorrit. Prefereixo mirar la televisió.
Perquè m'està agradant molt llegir-lo. Em sembla molt original. Mai havia provat de llegir un escape book i ara sé que m'encanten.
Perquè m'està semblant interessant i divertit.
Perquè a mi no m'agraden els llibres, però aquest de misteri m'està agradant molt. Les sèries de televisió que miro són de misteri també.
Segurament sí que n'escolliria un de similar, però hauria de ser bastant igual a aquest. Mai n'he provat d'altres.
M'està agradant pels enigmes i perquè és molt ràpid de llegir.
Perquè el que està passant al llibre em sembla molt interessant i vull continuar llegint-lo per saber com acabarà. No sempre em passa això amb altres llibres.
Perquè és com un joc.
Perquè el trobo divertit.
M'està semblant molt intrigant.
M'està agradant molt perquè resoldre enigmes és com un joc.
Els enigmes fan que llegir no sigui avorrit i em fan estar més atent a la història.

Imatge 5. Resposta a la 5ª pregunta del qüestionari de durant la lectura. Font: Elaboració pròpia.

Hi ha hagut algun enigma que no hages sabut resoldre tot i les ajudes disponibles?

20 respuestas



Imatge 6. Resposta a la 6ª pregunta del qüestionari de durant la lectura. Font: Elaboració pròpia.

Si és que sí, quin?

1 respuesta

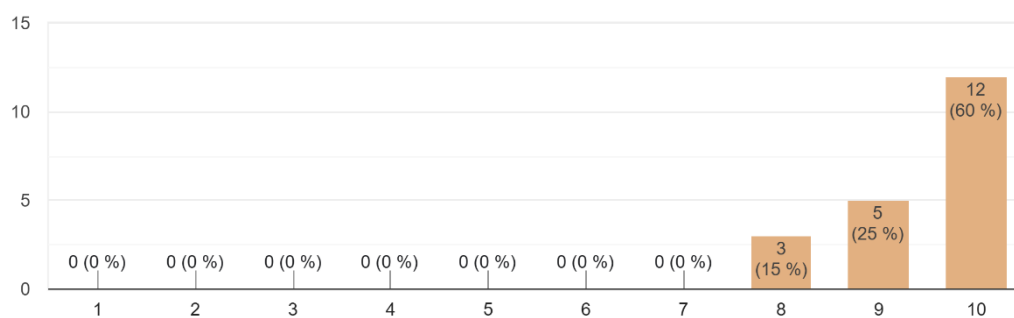
El primer em va costar molt, però amb ajuda el vaig aconseguir fer.

Imatge 7. Resposta a la 7ª pregunta del qüestionari de durant la lectura. Font: Elaboració pròpia.

- Respostes del qüestionari **després** de la lectura:

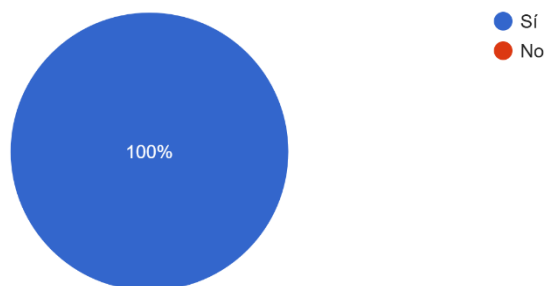
T'ha agradat el llibre?

20 respuestas



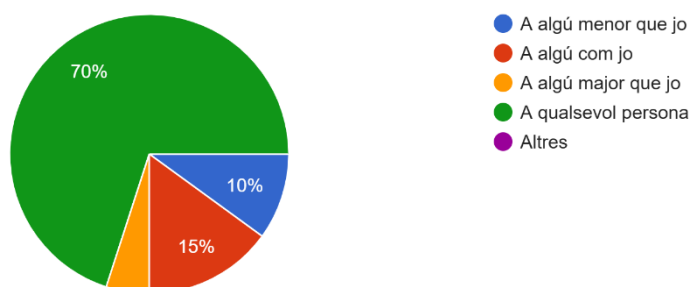
Imatge 8. Resposta a la 1ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.

Ara que l'has acabat, li recomanaries llegir aquest llibre a algú?
20 respuestas



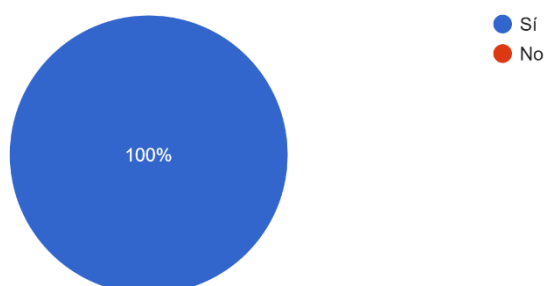
Imatge 9. Resposta a la 2ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.

Si és que sí, a qui?
20 respuestas



Imatge 10. Resposta a la 3ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.

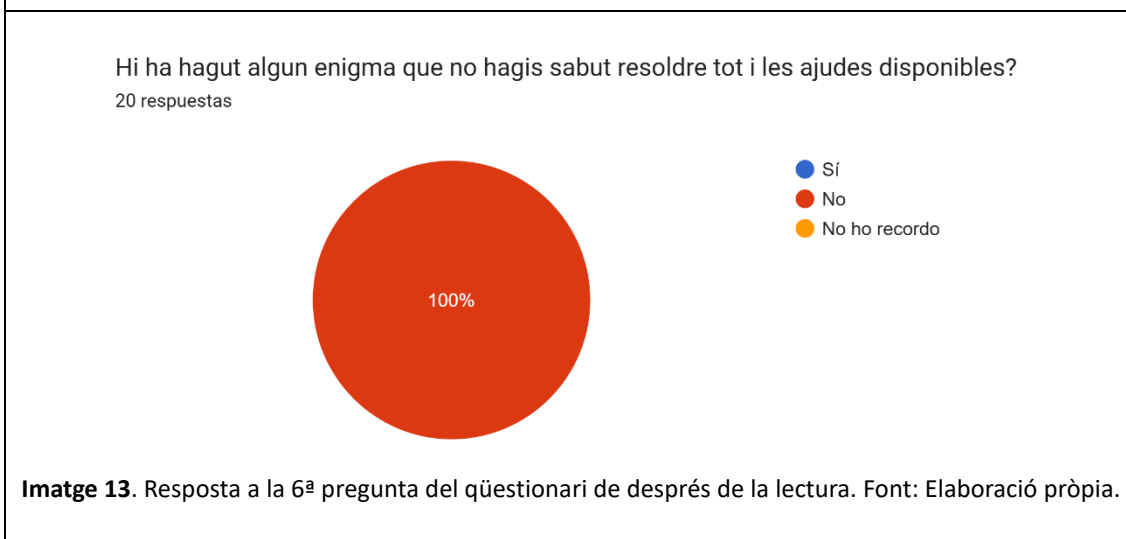
T'agradaria que hi hagués un segon llibre?
20 respuestas



Imatge 11. Resposta a la 4ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.

Si és que sí, què voldries que passés?
Que en Pere tornés a la planta subterrània i la reobris al públic.
Que tornés a la planta subterrània amb els companys i es quedessin tots atrapats allà.
Que en Pere anés a una casa encantada.
Voldria que hi hagués molts reptes i no se sabés què ha passat.
M'agradaria que el protagonista quedés atrapat de nou a la planta subterrània.
Voldria que preparessin una festa a l'escola amb la família i que a la germana, per exemple, li caigués el pastís. Llavors, haurien d'anar a comprar-ne un altre a la pastisseria i, allà, passés alguna cosa que els deixés atrapats de nou.
Que tots anessin a la planta subterrània i trobessin més coses diferents.
Que tots anessin a la planta subterrània i ho descobrissin tot.
M'agradaria que els ensenyés als amics la planta subterrània i s'hi pogués treballar.
Que tots els amics investiguessin la planta subterrània.
Voldria que en Pere quedés atrapat a algun altre lloc del barri.
Voldria que tornés a la planta subterrània amb els amics i quedessin atrapats un altre cop.
Voldria que tornés a quedar atrapat a algun lloc.
Que hagués de resoldre més reptes.
Que tornés a quedar atrapat a l'escola.
Voldria que anessin a la planta subterrània i que allà descobrissin que a altres escoles també hi ha una planta secreta. Llavors, voldria que anessin a investigar aquestes escoles i quedessin atrapats de nou.
Voldria que tornés a investigar la planta subterrània de l'escola.
Voldria que quedés atrapat dins de casa seva.
Que en Pere quedés atrapat a algun lloc molt divertit.
Voldria que anessin a un escape room i, així, les persones que llegim el llibre també estem intentant resoldre'l.

Imatge 12. Resposta a la 5ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.



Si és que sí, quin?

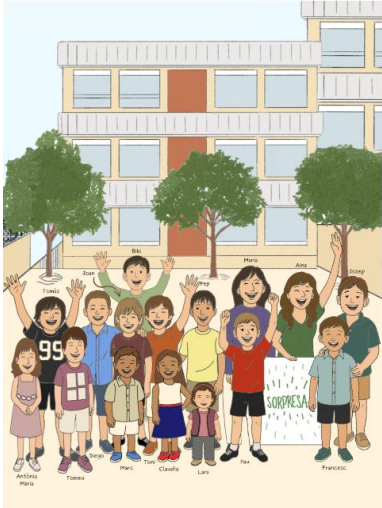
0 respuestas

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

Imatge 14. Resposta a la 7ª pregunta del qüestionari de després de la lectura. Font: Elaboració pròpia.

3. ANNEX 3

En el present annex s’inclouen algunes il·lustracions del llibre “Escape Book. Atrapat dins de l’escola!” juntament amb fotografies de l’escola on s’ambienta la història per tal d’evidenciar la correspondència entre els dibuixos i la realitat.

Il·lustracions	Fotografies
 Imatge 15. Il·lustració de la biblioteca de l'escola. Font: Elaboració pròpia.	 Imatge 16. Fotografia de la biblioteca de l'escola. Font: Elaboració pròpia.
 Imatge 17. Il·lustració del pati de l'escola. Font: Elaboració pròpia.	 Imatge 18. Fotografia del pati de l'escola. Font: Pàgina web de l'Ajuntament de Barcelona (2025)



Imatge 19. Il·lustració del carrer de l'escola. Font: Elaboració pròpia.



Imatge 20. Fotografia del carrer de l'escola. Font: Elaboració pròpia.

4. ANNEX 4

A continuació, s'adjunta una fotografia de les regles o pautes de lectura guiada creades com a recurs de suport per a tot l'alumnat, especialment pels infants amb dislèxia.



Imatge 21. Pautes de lectura guiada. Font: Elaboració pròpia.

5. ANNEX 5

En el present annex s'exposen estratègies metodològiques, observacions i anotacions realitzades després de cada sessió d'aplicació de l'*escape book* creat. L'objectiu de compartir aquestes intervencions és proporcionar un exemple que serveixi com a modelatge docent envers el foment de l'interès i la comprensió lectora de l'alumnat, gràcies a activar estratègies que promoguin ambdós factors, d'acord amb els estudis revisats en el present Treball Final de Grau.

SESSIÓ 1 (2 hores: 30 minuts en gran grup i 45 minuts per a cada meitat)

La proposta ha estat aplicada, per primera vegada, un dilluns a la primera franja horària del matí, de les 9 h a les 11 h. El grup-classe destinatari està format per 20 infants, dels quals cal destacar les dificultats específiques de dos alumnes amb dificultats en la lectura.

Per a la presentació del llibre, un cop arribats tots els alumnes a l'aula, s'ha exposat el llibre iniciant una conversa per activar estratègies de comprensió abans de la lectura, d'acord amb León i Sentís (1994) i Galindo i Martínez (2014). Així doncs, inicialment, amb la intenció de contextualitzar-los, se'ls ha explicat breument que el projecte consisteix en el meu Treball Final de Grau i que el llibre ha estat creat específicament per a ells. Aleshores, mostrant-los la coberta, se'ls ha preguntat per què creien que eren els destinataris i què els ho feia pensar i, ràpidament, els alumnes han reconegut la seva escola en la il·lustració i han reaccionat amb sorpresa, curiositat i admiració. Des d'aquest moment, s'ha percebut un canvi significatiu en l'atenció del grup, atès que la intriga per conèixer de què es tractava el llibre ha augmentat notablement.

A continuació, s'ha sol·licitat un voluntari per llegir el títol escrit a la coberta i, en fer-ho, els alumnes han quedat sorpresos tant del concepte "*escape book*" com de la trama que suggereix la frase "Atrapat dins de l'escola!". Per això, i coincidint amb Solé (1992), s'ha proposat la formulació d'hipòtesis i de prediccions sobre de què podia tractar la història a través de fixar la mirada en els elements visuals de la coberta, el títol, etc. Gràcies a escoltar-se els uns als altres, l'interès pel contingut del llibre ha continuat incrementant.

Tot seguit, s'ha assegurat que tots els infants coneguessin els conceptes clau del projecte. D'aquesta manera, se'ls ha preguntat, en primer lloc, què els suggeria el terme "*escape book*". Tal com era d'esperar, els infants han relacionat aquest concepte amb "*escape room*" i han arribat a la conclusió que un *escape book* és un *escape room* passat al paper. Per garantir la comprensió de tots i continuar treballant vocabulari i activant els coneixements previs per connectar-los amb l'experiència lectora posterior (Galindo i Martínez, 2014, Solé, 1992), se'ls ha preguntat si algú podia explicar què és un "*escape room*". Aleshores, ha sortit a la conversa la paraula "enigma", a la qual pretenia arribar per assegurar que tothom la comprengués. Un cop construïda la seva

definició gràcies a les intervencions de diversos companys, se'ls ha explicat la funció dels enigmes en el llibre.

Així doncs, aplicant una altra estratègia de comprensió abans de la lectura, segons Solé (1992), s'ha compartit amb l'alumnat el propòsit de la lectura. D'aquesta manera, s'ha explicat que aquest no és un llibre qualsevol ni es llegeix com la resta, sinó que es tracta d'un joc en què cal resoldre els enigmes per poder avançar en la història, la qual està totalment desordenada. El fet que el motiu de la lectura sigui gaudir de jugar llegint ha motivat molt l'alumnat, la qual cosa s'ha evidenciat amb les reaccions i amb algun comentari, com ara "Per fi!". Això ha portat a la reflexió que, tot i que els infants d'aquest grup no tendeixen a tenir un hàbit lector ni gaudeixen de llegir majoritàriament, és possible que sí que ho facin amb els llibres que els interessin, els quals potser no es troben dins de les opcions de l'escola.

Seguidament, d'acord amb Solé (1992) i Soriano-Ferrer et al. (2013), se'ls ha ensenyat diferents tipus d'estratègies útils pel seguiment, el control i la regulació de la seva comprensió per tal que siguin capaços de resoldre els enigmes amb autonomia. Així doncs, s'ha ofert un exemple d'un enigma per resoldre'l conjuntament i, fent referència al llibre, s'han suggerit estratègies com ara continuar llegint davant una incomprensió per si, més endavant, es resol per si sola; la relectura en els moments en què es necessita informació específica, explícita o implícita, i cal tornar a llegir alguna cosa per trobar-la o comprendre-la; la identificació de paraules desconegudes o incompreses per preguntar-les i entendre-les, l'autoqüestionament constant per anar interpretant el text i la visualització mental de les imatges per complementar la lectura (Solé, 1992). Així mateix, s'ha explicat que compten amb l'ajuda de les docents o dels companys si ho requereixen i que disposen de pistes i de les solucions al final del llibre.

Finalment, una vegada creat un context de treball en què té sentit per a l'alumnat la lectura del llibre, gràcies a haver connectat amb les seves motivacions, interessos i haver-los exposat que la finalitat de la lectura és el gaudi; s'ha optat per fer una lectura compartida del primer capítol. L'objectiu d'aquesta pràctica ha estat com a modelatge d'estratègies de comprensió lectora i interessar els infants a través de llegir conjuntament la introducció a la història, amb la qual han pogut conèixer el protagonista, la situació que li ocorre i el seu rol actiu i participatiu durant la lectura.

A continuació, s'ha distribuït l'alumnat en dos subgrups heterogenis formats per 10 infants cadascun. Se'ls ha explicat que, durant les següents sessions en què es llegeixi el llibre, es faran aquests desdoblaments per tal que cadascú compti amb un exemplar per llegir individualment. En un moment de la programació de l'aplicació de l'*escape book* es va considerar formar grups

de tres infants per llegir un mateix llibre i discutir per a la resolució dels enigmes. Tot i que això afavoriria la interacció, hi hauria problemes a causa de la diferència d'implicació entre els companys i de la fluïdesa lectora, el ritme de processament de la informació i de raonament a l'hora de resoldre els reptes.

Una vegada cadascú s'ha situat en un lloc per estar tranquil i còmode per llegir, se'ls han proporcionat uns materials per a qui vulgui per al seguiment visual de la lectura amb la intenció d'ajudar-los a evitar errors per salts entre línies. Posteriorment, tots els infants han començat a llegir en silenci, molt concentrats, atents, encuriós i contents.

En determinats moments, els infants han demanat ajuda quan percebien alguna incomprensió o no sabien com continuar i, inicialment, la resposta ha estat fer-los tornar a llegir l'oració que no havien entès. En molts casos, aquesta relectura ha estat suficient perquè resolguessin l'enigma. En alguna altra ocasió, després de la relectura, se'ls ha plantejat algunes qüestions oralment per fer-los connectar i relacionar el que havien llegit d'acord amb el que preguntava l'enigma. Per exemple, al segon enigma, les dues qüestions que s'han formulat a dos infants per ajudar-los a solucionar el repte han estat: "quins són els botons il·luminats?", "quin dibuix fa el teu dit quan els toques?".

Pel que fa a l'interès, cal afirmar que la primera sessió ha estat sorprenentment positiva perquè tots els alumnes han connectat amb rapidesa. De fet, cal destacar que, durant la lectura del primer capítol en gran grup, s'ha apreciat que un alumne no estava immers en la història i semblava que no li creava curiositat. No obstant això, una vegada ha vist que tots els companys llegien amb interès i sentia comentaris de gaudi, s'ha posat a llegir i s'ha sorprès en diverses situacions en percebre que també és capaç de resoldre els enigmes i avançar en la història.

Alguns comentaris positius a destacar dels dos grups són:

- "És una passada! Hi ha més enigmes així?" (com el segon enigma).
- "Hi ha una planta subterrània de veritat a l'escola?".
- "Vull saber ja com acaba. És molt interessant!".
- "Podràs fer més llibres? Podries fer-te escriptora".
- "L'escola va construir-se realment en aquest any?".

Aquests missatges dels alumnes em fan pensar que, per una banda, el llibre els ha sorprès gratament i, per l'altra, que els resulta interessant la història tant pel fet que han de participar-hi activament com perquè coneixen l'escola de primera mà i volen identificar els elements reals dels ficticis.

Altrament, els comentaris que he considerat més negatius des de la pròpia perspectiva són:

- “He de llegir els quatre capítols (calaixos a remenar)? No puc saltar-ne cap? Em fa mandra el capítol 6 perquè aquí hi ha molt de text (a les imatges de la llibreta)”.
- “És una mica difícil trobar el capítol que toca”.

Pel que fa al primer comentari, em va sobtar que l’infant que el va fer estava molt emocionat amb el llibre fins que va trobar la proposta d’escollir per quin capítol continuar. Aleshores, tot i que altres alumnes van valorar positivament que hi hagués diversitat d’enigmes, la seva opinió em fa pensar que és possible que prefereixi les activitats breus i segmentades, atès que em va dir que li estava agradant molt el llibre i sabia que l’havia de llegir tot, però ara sentia que comptava amb “moltes tasques alhora”.

Quant al segon comentari, coincideixo plenament amb la persona que el va fer perquè no és fàcil trobar el capítol que es desitja. Per evitar-ho, cal dir que vaig valorar la possibilitat d’adherir un *post-it* a cadascun dels capítols amb el seu número, però ho vaig descartar per tal que semblés realment un llibre i atragués l’atenció dels infants amb la seva estètica. No obstant això, cal dir que la versió original impresa del llibre sí que té marques visuals de colors al costat de la pàgina d’inici de cada capítol, però la impressió a l’escola en paper implica deixar marges en el full que no permeten veure aquestes franges de color en el tall del llibre.

Per tal de valorar la comprensió lectora, a mesura que s’ha anat observant com es passava a un altre capítol, se’ls ha plantejat una sèrie de preguntes, com ara:

- “Com has sabut la resposta de l’enigma? Què t’ho ha fet pensar?”.
- “Què has fet per entendre el que es demana a l’enigma?”.
- “Hi ha alguna informació que hagis descobert i que no et quadri amb la resta de coses?”.
- “Hi ha alguna dada que no entenguis?”.
- “Has hagut de tornar a llegir el que deia l’enigma per resoldre’l? T’ha ajudat aquesta relectura?”.
- “Has hagut d’anar a buscar alguna informació llegida pel capítol per confirmar-la?”.

Amb aquestes qüestions, alguns infants han explicat que han hagut de recórrer a una segona lectura i a consultar les imatges. Un exemple ha estat en el cas del quart enigma, en el qual l’alumne ha sabut que la resposta era el nombre de claus, però ha hagut de tornar a llegir el que preguntava l’enigma per fixar-se que només calia comptar el de claus vermelles i, llavors, ha volgut consultar la imatge de l’inici del llibre de les claus per confirmar que n’hi havia dues.

SESSIÓ 2 (2 hores: 60 minuts per a cada meitat del grup-classe)

Durant aquesta sessió, l'alumnat ha avançat en la lectura de manera individual, amb ritmes molt diversos entre els dos grups i amb l'acompanyament necessari en cada cas. Des del primer moment, amb el primer mig grup s'ha creat un ambient de lectura tranquil i relaxat, el qual ha permès a tothom concentrar-se i llegir sense distraccions. Quan ho han considerat oportú, han plantejat els dubtes que sorgien, com ara el significat de determinades paraules o qüestions relacionades amb els esdeveniments llegits en la sessió anterior, tot comptant amb la col·laboració docent per garantir una bona comprensió del text.

A diferència del clima establert en aquest grup, la segona meitat de la classe ha tingut més dificultats per mantenir la concentració i, en conseqüència, l'interès per la lectura. S'ha percebut que, en arribar de l'altra aula, alguns alumnes es mostraven més actius i xerraires, la qual cosa ha interferit en la lectura d'aquells infants més motivats. Tot i això, amb el pas dels minuts s'ha aconseguit generar un ambient més adequat i la gran majoria d'alumnes han recuperat l'atenció i s'han tornat a connectar amb el llibre.

En tots dos grups, cada vegada que canviaven de capítol després de resoldre un enigma, se'ls ha preguntat pel procediment que havien seguit per trobar la solució. Aquestes intervencions han permès posar de manifest diverses estratègies de comprensió lectora, com ara les recapitulacions mentals (Galindo i Martínez, 2014), la relectura (Solé, 1992) i la consulta d'il·lustracions prèviament exposades per estimular el record (Soriano-Ferrer et al., 2013). Així mateix, alguns lectors han arribat fins al desè enigma, en la resolució del qual han aplicat tècniques com la predicció i la inferència, tal com proposen Méndez i Pernía (2018).

A més d'observar l'activació d'estratègies de comprensió lectora, s'ha anat aplicant el qüestionari de durant la lectura a l'alumnat, amb l'objectiu de valorar l'eficàcia del material educatiu en l'increment de l'interès lector. A part d'això, també cal destacar que quatre infants del primer mig grup han aconseguit acabar el llibre i, per això, també se'ls ha realitzat el qüestionari corresponent a després de la lectura.

SESSIÓ 3 (2 hores: 60 minuts per a cada meitat del grup-classe)

En aquesta tercera sessió, l'alumnat ha continuat avançant de manera individualitzada en la lectura del llibre, i s'ha fet especialment evident la diversitat de ritmes entre els infants. Mentre una part important dels alumnes completaven la lectura durant la primera mitja hora de la seva sessió, altres infants han necessitat més temps i han finalitzat la lectura cap al final de l'hora assignada.

A mesura que els infants han anat avançant, s'han continuat aplicant els qüestionaris de durant la lectura per seguir valorant l'impacte del llibre en el desenvolupament de l'interès lector. Aquells que han arribat al final de la narració, també han pogut contestar el qüestionari de després de la lectura, pensat per recollir les seves impressions finals i contrastar les respostes amb les obtingudes durant l'experiència lectora.

En descobrir el desenllaç de la història, les reaccions han estat majoritàriament de sorpresa i entusiasme davant el gir inesperat dels esdeveniments de la narració. Aquestes impressions han generat converses espontànies entre els infants que havien finalitzat la lectura, durant les quals han comentat les seves hipòtesis inicials, han compartit les respostes que havien escrit en el sobre del desè enigma i han expressat la curiositat que sentien sobre com podria continuar la història. Aquest intercanvi ha promogut la interacció entre iguals i ha reforçat el vincle emocional amb el llibre, fins al punt que diversos alumnes han verbalitzat el seu desig que s'escrigui una continuació. De fet, en conèixer que el qüestionari de després de la lectura incloïa una pregunta sobre què els agradaria que passés en un segon llibre, molts s'han mostrat il·lusionats imaginant-se una possible seqüela i han pensat idees de fets que podrien ocórrer en el pròxim llibre amb molta motivació.

Tanmateix, cal assenyalar que els infants que han anat avançant a un ritme més lent han estat, en alguns casos, distrets per les converses i l'entusiasme dels iguals que ja havien acabat. Aquest fet cal tenir-lo en compte per a futures aplicacions, ja que pot afectar la concentració i el gaudi lector dels alumnes que encara es troben immersos en la lectura. Per evitar aquest tipus de situacions, es podria incorporar una activitat silenciosa i autònoma per a aquells que finalitzin abans, com ara un espai de creació de finals alternatius, una tasca d'il·lustració o un recull dels enigmes preferits; que els permeti mantenir-se implicats sense interferir en el procés lector dels altres.

A més, aquestes activitats poden contribuir a consolidar la comprensió lectora de manera lúdica. A part d'això, també s'ha de garantir que, quan tothom acabi la lectura, s'organitzi una conversa grupal per parlar de tots aquests aspectes que han creat curiositat i interès pel llibre, encara que el fet de plantejar-ho més endavant té l'inconvenient que la motivació no serà tan elevada com just després d'acabar la lectura.

Tenint en consideració aquesta diferència de ritmes, resulta necessari afegir que no s'ha portat a terme un tancament de l'activitat de manera grupal, sinó que s'ha fet individualment a mesura que realitzaven el qüestionari amb el meu acompanyament. Així doncs, se'ls ha preguntat sobre què han pensat del final per verificar que han comprès el gir inesperat dels esdeveniments, què

pensaven que ocorreria, si els ha agradat llegir un llibre d'aquesta tipologia, entre d'altres. No obstant això, en una altra situació en què es disposés de més temps per a l'aplicació del material educatiu, es plantejaria fer una rotllana final de tancament o, fins i tot, es podria proposar la creació conjunta d'un *escape book* que continués la narració d'aquest primer llibre.

Pel que fa a les estratègies de comprensió lectora, cal afirmar que aquestes han continuat desplegant-se de manera activa durant tota la sessió. S'ha observat com l'alumnat recorria a la relectura (Solé, 1992), a la consulta d'il·lustracions (Soriano-Ferrer et al., 2013), a la recapitulació de continguts previs (Galindo i Martínez, 2014) i a l'elaboració d'inferències i prediccions (Méndez i Pernía, 2018); consolidant, així, la transferència d'estratègies treballades a les sessions anteriors.