

LÍNIES DE CREATIVITAT DIDÀCTICA EN EL DISSENY D'ACTIVITATS AUTOMATITZADES DESTINADES A LA PLANIFICACIÓ DE RUTES LITERÀRIES¹

JOAN MARC RAMOS SABATÉ

POCIÓ

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓ

La didàctica de la literatura és la disciplina que estudia trobar maneres efectives de formar literàriament els estudiants de qualsevol nivell educatiu i dotar-los de la competència literària suficient per ser capaços de llegir textos literaris, gaudir-ne, parlar-ne adequadament i, si escau, crear-ne. Tot i tractar-se d'un àmbit del saber aplicat, participa de manera indefugible de les lògiques pròpies de la disciplina que tracta, és a dir, dels àmbits filològics que s'encarreguen d'estudiar la literatura. Per tant, el didacta no viu en la llibertat absoluta, sinó que treballa per ajudar el professorat a presentar de la manera més efectiva possible aquests sabers davant del seu alumnat. Ara bé, que el professor presenti els textos literaris –que parli de literatura– adequadament és el primer pas per assolir el repte fonamental: que els estudiants parlin de literatura amb propietat, ja sigui oralment o per escrit.

Aquesta competència metaliterària només es podrà adquirir si es plantegen situacions on l'alumne l'hagi d'exercitar en contextos acadèmics o, encara millor, en contextos significatius. Les rutes literàries són un dispositiu que permet incorporar aquest discurs metaliterari d'una manera natural i motivada.

En aquesta recerca, volem explorar formes creatives d'acompanyar l'alumnat d'educació secundària en aquest camí cap a la competència literària basades en l'automatització d'algunes activitats digitals, en volem descriure les possibilitats per tal d'ajudar els professors

1. Aquest treball s'emmarca en les línies de treball de projecte I+D (PID2019-104628RB-E00) *Poètiques liminals en el món contemporani: creació, formació i compromís social*, coordinat per G. Bordons.

a elaborar els seus materials didàctics. Quedi clar de bon començament que no es pretén situar aquesta línia d'actuació com a hegemònica, sinó simplement explorar-ne el potencial a partir de l'anàlisi de dues experiències concretes.

2. RUTES LITERÀRIES DIDÀCTIQUES

Les rutes literàries han esdevingut en les últimes dècades un dispositiu de mediació literària i cultural de primer ordre. A banda de tots els treballs científics publicats, pàgines web com *Endrets* o *Espais escrits* i grups d'innovació interuniversitària com Geografies Literàries 3.0 han contribuït a incorporar cada cop més la literatura en el patrimoni cultural de les poblacions. Resulta cada cop més habitual trobar en pobles i ciutats un seguit d'espais geolocalitzats relacionats amb textos literaris que, en molts casos, conformen un itinerari. Moltes vegades, aquests recorreguts esdevenen ofertes turístiques en les quals una institució difon aquest patrimoni, ja sigui a través d'un fulletó, ja sigui a través de passejades guiades per un expert o, fins i tot, amb espais web creats *ad hoc*. Les rutes literàries, per tant, són a hores d'ara una manera més d'acostar-nos als nostres textos literaris, als nostres autors i, en conseqüència, al nostre patrimoni cultural. Com afirmen Soldevila i San Eugenio (2012), l'objectiu principal de les rutes literàries és donar a conèixer el patrimoni literari a partir d'indrets del territori. S'apropa el llegat dels autors situant la literatura i el paisatge al servei del lector.

Cal dir, tanmateix, que no totes les rutes literàries s'han concebut seguint el mateix patró. D'acord amb Ramos i Prats (2019), hi ha dues grans menes de rutes literàries: les que participen d'un enfocament turístic i les que tenen un enfocament didàctic.

Les rutes literàries turístiques presenten la particularitat que estan gestionades per un mediador expert que dirigeix tota l'experiència: situa els espais i explica la connexió que mantenen amb els textos que es llegeixen. En conseqüència, la resta de participants té un paper essencialment receptiu. Aquestes activitats es realitzen *in situ* en els espais literaris marcats en l'itinerari en un període de temps limitat. L'objectiu

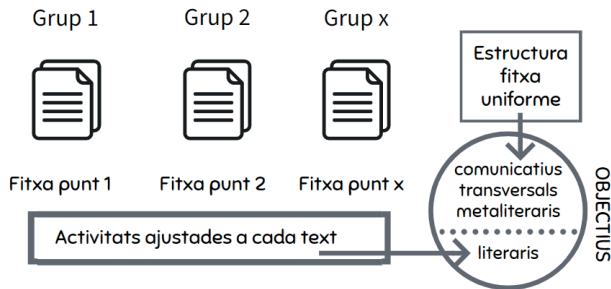
d'aquestes rutes és aprofundir en el coneixement d'un autor –o d'un conjunt d'autors vinculats entre si– a través de la paraula de l'expert, que controla tots els continguts i els *tempos* de la passejada.

Amb una altra filosofia, les rutes literàries didàctiques estan concebudes com a experiències d'aprenentatge en les quals el paper dels participants –normalment alumnat– ha de ser proactiu, de manera que esdevenen els protagonistes de l'acció: no només escolten sinó que parlen dels llocs, dels textos i de literatura. Esdevenen per tant, els mediadors literaris entre els sabers i els seus companys i companyes. Per tal que això sigui possible, cal una planificació, fet que suposa l'existència, com a mínim, d'unes activitats preparatòries de la ruta. Així doncs, ja no ens trobem amb una experiència puntual sinó que esdevé una seqüència didàctica, tal com les concep l'escola de Ginebra (DOLZ I GAGNON 2010). A més a més, en aquest cas, es multipliquen els objectius d'aprenentatge, atès que els alumnes han d'evidenciar la competència metaliterària de què parlàvem més amunt, però també han d'activar competències comunicatives (orals i escrites), competències vinculades amb la recerca, selecció i ordenació de la informació o competències relacionades amb el treball en grup. Aquesta multiplicació d'objectius suposa una complicació organitzativa per al professorat, que ha de planificar molt bé les accions perquè l'experiència tingui el rigor acadèmic adequat i es pugui avaluar convenientment.

Entre totes les possibilitats estructurals que presenten les rutes literàries didàctiques, n'hi ha una de força estesa, que es basa en l'aprenentatge cooperatiu o vicari. En essència, la ruta es divideix en un seguit d'etapes o punts i cada grup de treball desenvolupa un dels punts per compartir-lo amb els seus companys. Les tasques que se solen encarregar a cada grup de treball poden ser múltiples, però entre les més habituals trobaríem la presentació de l'espai, la contextualització dels textos, la comprensió, l'explicació i la lectura expressiva dels textos.

En aquest format de ruta, el professor no només ha de conèixer l'objecte d'aprenentatge sinó que ha de cercar la manera d'acompanyar els alumnes en la construcció dels sabers implicats en l'experiència literària a través del disseny de les activitats d'aprenentatge de planificació que assegurin l'èxit de la sortida. La dificultat organitzativa

més destacable neix del fet que cada grup d'alumnes està preparant una etapa diferent i, per tant, l'acompanyament s'ha d'ajustar a textos i contextos parcialment diferents. Treballem amb la hipòtesi que, en aquestes situacions, és recomanable dissenyar una seqüència de treball uniforme sobre textos i espais diferents, de manera que els procediments que porta a terme cada grup de treball permetin assolir els objectius comunicatius, transversals i metaliteraris de la tasca mentre que les diferències puntuals de cada fitxa (ajustada a cada etapa) incideixin en els objectius literaris, tal com es representa en el quadre 1.



Quadre 1: Concepció dels materials didàctics

El disseny dels materials didàctics previstos per a aquestes rutes, en conseqüència, també es complica, perquè no es pot limitar a una guia didàctica explicativa de consulta per al professorat o l'alumnat. S'ha de fer el trànsit de la guia didàctica cap a uns materials d'acompanyament diversificats que s'ajustin a cada etapa de la ruta. Els dissenyadors de rutes literàries didàctiques han d'oferir tots aquests materials d'acompanyament perquè el professorat disposi d'un suport, rigorós i efectiu alhora, que li permeti una gestió raonable de la fase de planificació. L'èxit final de la ruta i el goig de l'experiència dependran en gran mesura d'aquesta fase inicial.

3. FORMAT DELS MATERIALS DIDÀCTICS EN LA FASE DE PLANIFICACIÓ

Com hem dit al començament, partim de la base que els sabers literaris i el paper del professorat són fonamentals per a l'aprenentatge dels alumnes. Ara bé, tal com explica Chevallard (1991) la responsabilitat principal del professorat és la transposició didàctica dels sabers savis a sabers *ensenyables*. És en aquest punt on els materials didàctics prenen rellevància, ja que suposen bastides per a la construcció del saber. En aquesta recerca, es planteja el repte de saber fins a quin punt es poden automatitzar aquestes activitats de planificació per tal que els alumnes puguin preparar les seves etapes de la manera més autònoma possible i, per tant, la gestió de l'aula per part del professorat resulti més assumible. Concretament, es vol explorar quines línies de creativitat didàctica podem endegar per aconseguir un material didàctic efectiu i facilitador de l'autonomia de l'alumnat.

Es tracta d'un treball exploratori que connecta amb les línies didàctiques que busquen una utilització intel·ligent i contextualitzada de les tecnologies digitals, de manera que siguin un suport per al professorat i per als alumnes.

S'entén per «material didàctic» un text (escrit, oral, audiovisual, multimodal) elaborat per un expert que té com a finalitat restablir la seva paraula en un context d'aprenentatge en el qual l'expert no és present. Efectivament, quan els aprenents s'enfronten al material didàctic, el seu autor (fins i tot si és el professor que tenen al davant) només es fa present a través d'aquests materials. La importància pràctica dels materials didàctics resulta innegable en un context educatiu en el qual el professorat ha d'abastar un gran ventall de sabers o, tot simplement, no pot donar una resposta simultània al conjunt d'alumnes que té al davant i, per tant, necessita que avancin autònomament.

Els materials didàctics que poden crear-se en el disseny d'una ruta literària són innumerables i dependran sempre dels objectius de qui es planteja la ruta. Mújica (2020), després d'analitzar un corpus de rutes literàries i d'entrevistar diversos experts sobre el tema, arriba a la conclusió que podem distingir tres grans tipus de rutes literàries, en funció de la fase del procés on es posa el focus:

- Les *rutes com a escenari* són aquelles en les quals el més important és compartir un producte amb els companys que s'ha treballat prèviament en la fase de planificació. Sol ser una producció textual o unes lectures determinades, fruit d'una seqüència didàctica, semblant als projectes, en la qual tot es sintetitza el dia de la ruta. Normalment, la fase posterior a la ruta no té tanta transcendència.
- La *ruta com a experiència literària* està concebuda per posar el focus sobre la vivència del lligam entre literatura i territori. Es cerca que l'alumnat visqui una experiència memorable al voltant de la llengua i la literatura que suposi un punt d'inflexió en la seva formació. La fase de planificació sol recaure en el professorat i en els moments posteriors a la ruta, més que el desenvolupament de competències, es busca una evocació de l'experiència per canalitzar què ha significat per a cada estudiant.
- La *ruta com a eina per obtenir nous inputs* està pensada perquè el dia del recorregut l'alumnat conegui un autor o nous textos amb un sentit vinculat al patrimoni. El territori és l'espai en el qual es reivindica el patrimoni i es preserva el llegat de l'autor. Després de la ruta, es programen activitats destinades a aprofundir el que s'ha experimentat al llarg del recorregut i, per tant, consolidar uns sabers determinats.

Tot i que trobaríem molts dispositius mixtos, la nostra recerca es dirigeix sobretot a la categoria de *ruta com a escenari*, atès que es posa l'èmfasi en la planificació del treball per part de l'alumnat que culminarà el dia de l'experiència literària. Ara bé, com haurien de ser els materials didàctics destinats a aquesta fase de planificació? La seva funció principal hauria de ser contribuir a la construcció del saber, és a dir, acompanyar el procés d'aprenentatge dels alumnes perquè s'apropiïn dels sabers literaris imprescindibles per al desenvolupament de la ruta i, en conseqüència, per poder parlar de literatura davant dels seus companys amb la màxima propietat possible.

La idea d'*acompanyament* no es contraposa a d'altres formats –la recerca d'informació a la xarxa, la lectura d'un text expositiu, el visionat d'un reportatge...– sinó que es concep com a útil en un moment

de desenvolupament intermedi on l'alumne és capaç de mostrar una relativa autonomia.

Per perfilar una mica millor la complexitat de les activitats que s'estan plantejant, es remetrà a dues taxonomies força utilitzades a l'hora de crear materials didàctics. En el quadre 2 es mostra en cursiva el nivell de complexitat al qual van destinats els nostres esforços. Com es pot observar, s'intenta anar més enllà dels nivells més elementals – tradicionalment ben coberts per activitats automatitzades– i atènyer els nivells intermedis. Els nivells superiors, per les seves característiques, resulten de difícil automatització i, per tant, queden fora de l'estudi realitzat.

Menys suport del professor/Més autonomia de l'alumnat	
Taxonomia de Bloom	De Ketele (2011)
<ul style="list-style-type: none"> • crear • avaluar • <i>analitzar</i> • <i>aplicar</i> • <i>comprendre</i> • recordar 	<ul style="list-style-type: none"> • Realitzar un projecte (saber esdevenir) • Comportaments i actituds interioritzats que formen part del sistema de valors de la persona (Actituds, Saber ser) • Saber mobilitzar els sabers en un context que no enuncia què s'ha de mobilitzar (Competència) • <i>Saber aplicar un procediment o regla en un context, però l'enunciat indica el procediment que cal aplicar (Saber fer de base en context).</i> • Saber aplicar un procediment o regla après, fora de context i expressat en la consigna (Coneixement procedimental, Saber fer de base) • Saber restituir fidelment un saber (Coneixement declaratiu, Saber restituir)
Més suport professor / Menys autonomia de l'alumnat	

Quadre 2: Complexitat de les activitats i autonomia

En aquest moment intermedi de desenvolupament, quan l'alumnat encara necessita el suport de l'expert, l'acompanyament de la construcció del saber i de la comprensió dels textos es pot fer perfectament a través de la paraula del professorat, que va conduint els alumnes, posant les bastides necessàries, marcant els passos indicats per la lògica de la matèria (NUNZIATI 1990). La nostra recerca va dirigida a explorar formats digitals creatius compatibles amb les activitats automatitzades que reproduïxin de la manera més plausible possible aquest diàleg entre el professorat i l'alumnat que es dona a classe.

4. POSSIBILITATS DELS MATERIALS DIDÀCTICS AUTOMATITZATS

Un material didàctic automatitzat és aquell dispositiu –fonamentalment digital– que permet que l'alumnat adquireixi un aprenentatge sense una actuació directa de professorat. Tal com hem explicat, el professor no desapareix sinó que se situa «dins del material». Actualment, existeixen una munió de plataformes que permeten el disseny d'aquests materials. El gestor de continguts Moodle n'és un dels més potents i disposa d'eines, com per exemple els qüestionaris, capaces de programar-se mil·limètricament. Per la seva facilitat d'instal·lació, *Google classroom* s'ha imposat en molts centres educatius i els seus formularis convertits en qüestionaris també presenten certa versatilitat. A tot això, s'hi afegeixen eines digitals com les presentacions de Google, de *Genially* o *Canva* i petites meravelles com les activitats interactives *H5P* o *Edpuzzle*.

L'oferta no para de créixer, però, és possible que la paraula del professor s'insereixi en materials didàctics automatitzats, que doni les bastides necessàries per ajudar els aprenents amb més dificultats i, fins i tot, que simuli un cert diàleg entre docent i les accions del discent? Tot i les limitacions del format, aquestes activitats presenten moltes línies de creativitat dirigides a fer present el professor absent. Vegem-ne algunes:

- a) Combinar la construcció del saber (presentació d'informacions, dades, procediments...) amb l'exercitació del saber (realització d'activitats descontextualitzades). És a dir, que la presen-

tació de la teoria i la pràctica de la teoria apareguin en la mateixa activitat.

- b) Alternar diversos modes de comunicació: escriptura, oralitat, imatge, audiovisual, gràfics... i adequar-les a la necessitat de cada moment.
- c) Fomentar la interacció de l'aprenent amb els materials a través de clicar, escriure, arrossegat, repetir... Es tracta de tenir l'estudiant actiu i concentrat (CORNELLÀ 2019), tot donant un sentit a l'acció correcta, de manera que sigui impossible assolir l'èxit amb accions aleatòries.
- d) Introduir retroaccions i pistes al llarg dels materials que donin respostes automàtiques a les tries de l'alumnat per guiar-los en l'aprenentatge. Aquesta és una de les principals virtuts dels materials automatitzats, ja que permeten una reacció immediata i ajustada a cada tria de l'alumne. Per tant, el creador de materials genera a la vegada el discurs central i els discursos complementaris que apareixen en les retroaccions.
- e) Introduir línies d'ampliació dels continguts per als alumnes que tinguin interès a anar més enllà. De la mateixa manera que les retroaccions permeten bastides per als alumnes amb problemes, també poden incorporar finestres obertes a una densificació de l'aprenentatge dels més afavorits, de manera que s'atenyui la diversitat de manera integrada.
- f) Animar l'alumnat amb retroaccions afectives en moments concrets del procés. Manresa i Ramos (2021) mostren la importància del component emocional en el *feedback* del professor, tal com ho és en qualsevol fet comunicatiu.
- g) Repetir l'experiència d'aprenentatge diversos cops mitjançant la inclusió de components aleatoris en els materials i de consignes de repetició.
- h) *Gamificar* alguns elements o, més simplement, dotar d'una narrativa els materials per cohesionar tots els seus components. En aquest sentit, les autèntiques experiències d'aprenentatge poden contenir un punt de sorpresa o d'incertesa que, en formats digitals, contribueix a la captació de l'atenció.

5. PROCÉS DE RECERCA

5.1. Contextualització

L'estudi que presentem se centra en l'oportunitat que planteja l'actualització de dues pàgines web dedicades a rutes literàries que s'han utilitzat reiteradament amb alumnes de secundària: *Viladrau, un entorn poètic* (OLIVÉ I RAMOS 2018) i *Dracs literaris* (DÍAZ-PLAJA et al. 2014).

Les dues rutes existeixen en format web des del seu origen, disposen d'un dossier de l'alumnat amb els emplaçaments i les lectures a l'abast de tothom, però han quedat una mica obsoletes atès que no estaven adaptades a tota mena de dispositius mòbils. A més a més, tant l'una com l'altra contenien unes guies didàctiques massa genèriques per ser utilitzades directament a l'aula, fet que en dificulta la seva aplicació. Per tant, en el marc dels treballs del grup Poció ens vàrem imposar dues línies d'actuació:

- a) Actualitzar els espais web, de manera que fossin accessibles des de qualsevol dispositiu mòbil.
- b) Complementar el web amb uns materials didàctics que permetessin una aplicació més fàcil per part del professorat interessat. És en aquest segon repte que s'emmarca la inclusió de materials didàctics digitals automatitzats.

L'actualització dels dos espais web suposa dos moments diferenciats en el procés de recerca de materials automatitzats. En primer lloc, a *Viladrau, un entorn poètic*, les actuacions van anar a càrrec dels autors de la ruta i van servir per explorar les possibilitats de treball. A continuació, la recerca pròpiament dita es va dur a terme en l'espai *Dracs literaris* i els protagonistes de les activitats automatitzades van ser un grup d'alumnes de l'especialitat de llengua catalana i literatura del Màster oficial en Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes de la Universitat de Barcelona. Exposarem breument el primer treball i desenvoluparem més detalladament el segon.

5.2. Fase exploratòria

Viladrau, un entorn poètic és una ruta literària ideada per Maria del Mar Olivé i Joan Marc Ramos que vincula diversos llocs emblemàtics de Viladrau amb l'obra de dos escriptors concrets: la poesia de Jaume Bofill i Mates (Guerau de Liost) i el dietari *El vel de Maia*, de Marià Manent. Cada punt està associat a un text de cada autor, tal com es mostra en el quadre 3.

Localització	Lectura de El Vel de Maia	Lectura de Guerau de Liost
Mas Vilarmau	Frag. 4 d'octubre de 1937	La tardor a muntanya
El Pujolar	Frag. 12 de juny de 1938	El silenci parla
Ca l'Herbolari	Frag. 20 de nov. de 1938	Visita a ca l'Herbolari
La font del Ferro i la font del Noi Gran	Frag. 24 d'octubre de 1937	A una font inaccessible
La font de les Paitides	Frag. 5 de febrer de 1938	La font de les Paitides
Rusquelles	Frag. 14 de febrer de 1937	A la muntanya dels vernets
Molí de Rusquelles	Frag. 15 de maig de 1937	Poema del molí
La font de l'Oreneta	Frag. 2 de nov. de 1937	Amor, si de la Font de l'Oreneta...
El poble	Frag. 19 de gener de 1937	Cap al tard

Quadre 3: Itinerari i lectures de la ruta *Viladrau, un entorn poètic*

En aquest dispositiu didàctic, la feina principal que s'encarrega a l'alumnat en la fase de planificació és la comprensió i la prepara-

ció dels dos textos, és a dir, produir un comentari de text simplificat per compartir-lo amb els seus companys i la seva lectura expressiva. Per contra, la presentació dels espais està inclosa en els dossiers atès que molts d'ells són llocs dels quals es pot trobar molt poca informació.

Així mateix, conscients que per arribar a realitzar l'activitat cal una base de coneixements relativament densa, s'encarrega al professorat que assegurí el domini, com a mínim, dels aspectes següents:

- Nocions generals del Noucentisme, especialment, en allò relatiu a la creació poètica i a l'arbitrarisme.
- Coneixements bàsics sobre els bàndols de la Guerra Civil.
- Aspectes generals de mètrica: recompte sil·làbic, cesura, síl·labes tòniques i síl·labes àtones, tipus de rima. L'estructura del sonet.
- Indicacions sobre les formes de recitació expressiva d'un poema.
- El gènere del dietari.

És a partir d'aquest bagatge previ que l'alumnat pot començar la seva planificació autònoma amb l'objectiu d'aconseguir que cada grup desenvolupi la competència metaliterària per presentar els dos textos i, en conseqüència, contribueixi a l'èxit de la ruta. Dels textos que s'han d'explorar, la poesia de Guerau de Liost és la que presenta més complexitat per als estudiants, centrada sobretot en el vocabulari, en l'elaboració formal i en la vinculació del text amb l'espai. Això ens va portar a elaborar una fitxa d'anàlisi de cada poema seguint el mateix patró i dividida en tres moments:

1. *Comencem a preparar la lectura.* Cada grup ha de llegir el text i escoltar-ne la locució d'un expert. A continuació, s'ha d'informar sobre l'espai i realitzar una tasca d'anticipació que és diferent per a cada text.
2. *Durant la lectura.* És la part més diferenciada de la feina ja que cada fitxa s'ajusta al text seleccionat. L'objectiu és que els alumnes rellegeixin el text per anar aprofundint en la seva comprensió, posant sempre la mirada en un aspecte concret diferent: el vocabula-

ri, la mètrica, el llenguatge figurat, els camps lèxics, el contingut i les sensacions que transmet el poema.

3. *Després de la lectura.* Per preparar l'exposició han d'endrecar tot el que han anat observant del poema en un comentari de text guiat, per al qual disposen d'un patró únic.

Com a recursos complementaris, s'ha elaborat un exemple a partir d'un dels poemes més complexos del recull: el *Poema del molí*.

Els resultats d'aquesta fase exploratòria del treball ens van servir per centrar l'estructura del material didàctic que necessitàvem i per observar el tipus d'activitats que havíem de fomentar. Per concloure aquesta fase, es va automatitzar una de les fitxes en format *Google Forms*, la del poema *El silenci parla*, que s'ha de llegir al Pujolar. Aquesta prova ens va servir de model per ajustar les consignes que havíem de fer servir en la segona fase de la recerca.

5.3. Fase de recerca

Dracs literaris és una ruta ideada per Ana Díaz Plaja i Margarida Prats, en la qual s'associen diversos elements arquitectònics del barri antic de Barcelona que mostren figures de dracs amb textos literaris de diverses cultures on apareix aquesta figura. Aquest fil conductor serveix d'ancoratge per centrar l'atenció en la intertextualitat com a element constitutiu del fet literari. Aquesta ruta és una activitat habitual dels alumnes de 1r d'ESO de l'INS Premià de Mar i de diversos màsters de la UB. En la seva realització, s'encarrega a cada grup de treball la planificació d'una etapa, que en aquest cas consisteix en els aspectes següents:

- Presentació de l'espai i de l'element arquitectònic on està situat el drac,
- Presentació i contextualització del text literari,
- Lectura expressiva del text,
- Elaboració d'una hipòtesi que relacioni el drac arquitectònic amb la lectura.

Els tres primers punts d'aquest encàrrec impliquen una feina prèvia a l'aula per part d'un alumnat amb una autonomia parcial tant de recerca i selecció de la informació com de reflexió metaliterària. Per assolir el repte, el professorat necessita uns materials didàctics d'acompanyament que posin les bases perquè els alumnes puguin avançar pel seu compte. És per aquesta raó que, en el moment d'emprendre la renovació de la pàgina web, es va considerar la necessitat de generar uns materials automatitzats per a la fase de planificació.

La recerca analitza les activitats d'aprenentatge incloses en l'assignatura Didàctica de la Llengua i de la Literatura de l'especialitat de Llengua Catalana del Màster de Secundària de la UB (promoció 2021-2022). En l'assignatura, aquests alumnes han estat formats en l'elaboració d'activitats de construcció del coneixement i de comprensió lectora. També han realitzat una pràctica grupal d'automatització de qüestionaris *Google Forms*, que havia de servir de modelatge per a les seves tasques posteriors. Bona part del grup ja s'ha estrenat professionalment, tot i que es troben en la fase inicial de formació.

Una de les activitats de l'assignatura consisteix a realitzar la ruta literària dels Dracs amb la finalitat d'experimentar aquest dispositiu didàctic i de practicar les habilitats expressives. En aquest cas, se'ls va demanar que, a banda de la preparació de la ruta, elaboressin els materials didàctics per fornir la nova pàgina web.

En el quadre 4 recuperem la secció de la consigna escrita que afecta la recerca.

5.4. *Corpus i procés d'anàlisi dels resultats*

La recerca s'emmarca en la línia de treball que utilitza com a evidències activitats autèntiques de l'alumnat, tot entenent que resulten significatives perquè formen part del procés d'ensenyament i aprenentatge i incideixen en la seva avaluació certificativa. A més a més, tots els participants eren conscients que els treballs anaven destinats a una pàgina web pública per ser utilitzada pels internautes. En aquest sentit, són representatius del nivell de competència d'aquests futurs professors en el moment de l'estudi.

OBJECTIU: Realitzar activitats digitals de construcció dels sabers i d'acompanyament de la lectura per crear el web *Nous Dracs Literaris*.

PARTS DE LA TASCA:

BLOC A: Presentació de l'espai de la lectura: Al campus es penjaran les adreces de quatre fonts documentals fiables per documentar-se sobre l'espai. Es compartirà una imatge pròpia sobre l'espai feta el dia de la ruta.

BLOC B: Anàlisi del text: Al campus s'enllaçarà una presentació digital oberta (Google, *Genially*...) que pugui ser utilitzada per a la construcció dels sabers i la contextualització del text en una classe de secundària.

També s'enllaçarà un qüestionari digital d'acompanyament a la comprensió del text, preferentment amb un formulari de Google.

BLOC C: Lectura expressiva Al campus es penjarà un enllaç a un arxiu d'àudio obert amb la lectura.

Quadre 4: Consigna de la tasca

La ruta està formada per nou punts i un total d'onze textos. En aquesta contribució ens limitarem a presentar els resultats de l'anàlisi de les nou presentacions obtingudes i dels onze qüestionaris d'acompanyament a la lectura.

Tenint en compte la naturalesa del corpus,² el nostre estudi utilitza una metodologia qualitativa descriptiva i, a través de l'anàlisi detallada dels treballs presentats per l'alumnat, vol donar resposta a aquestes dues preguntes de recerca:

Quines línies de creativitat didàctica dirigides a l'acompanyament de l'alumnat s'observen en el corpus?

Com es materialitzen en l'activitat de contextualització de la lectura i com en el qüestionari d'acompanyament a la lectura?

2. El corpus és públic i es pot consultar a l'espai web *Dracs literaris* que es refereix a la bibliografia.

5.5. Presentació dels resultats

En el punt 4 d'aquesta contribució hem presentat un seguit d'actuacions que poden incidir en una concepció dialògica dels materials didàctics. Aquest llistat no s'havia compartit amb l'alumnat directament, tot i que molts d'aquests recursos havien aparegut en alguna de les pràctiques realitzades en el seu procés de formació.

Per tant, tot i que es disposava d'aquesta referència, les preguntes de recerca eren completament obertes, per tal que l'anàlisi del corpus fes emergir una sèrie de categories que permetessin endreçar l'exposició dels resultats. S'han seleccionat les accions creatives observades en algun dels treballs dels alumnes, entenent que la freqüència no és el factor més significatiu en un estudi amb un corpus reduït. Tanmateix, indiquem entre parèntesis el nombre de cops que el recurs va aparèixer de manera efectiva.

Pel que fa al qüestionari digital d'acompanyament de la comprensió lectora, la majoria de grups han utilitzat el recurs *Google Forms* convertit en qüestionari. En les onze mostres s'han observat les línies de creativitat següents:

Elements estructurals del recurs

- Inclusió de puntuació (5)
- Solucionari al final de l'intent (3)
- Utilització de diverses pàgines en el formulari (5)
- Una pàgina per a cada moment del procés lector: Abans, durant, després. (4)
- Segmentació de la lectura en fragments (1)
- Nombre limitat de preguntes (4)

Continguts incorporats al recurs

- Inclusió d'il·lustracions significatives (sovint referenciades) (3)
- Ampliació del fragment proposat per contextualitzar-lo millor (1)

- Inclusió del text al propi qüestionari (1)
- Inclusió (o referència) a la locució (2)
- Enllaç a versions musicades del text (1)
- Combinació dels enunciats amb píndoles informatives (1)

Tipologia d'activitats

- Preguntes exploratòries d'anticipació ("Abans de la lectura") (2)
- Activitats automatitzades de vocabulari (4)
- Activitats automatitzades de comprensió literal (7)
- Activitats automatitzades de comprensió inferencial (6)
- Activitats automatitzades d'activació d'elements culturals (1)
- Activitats automatitzades relatives a la forma del text o al gènere literari (3)
 - Preguntes obertes de comprensió crítica (4)

Elements interactius

- Inclusió de *feedback* emotiu i sobre el contingut (de reforç i d'ampliació) (6)
 - Preguntes tancades dirigides a fixar la mirada en els elements clau del text (2)
 - Activitats d'endreçar l'argument d'una narració (1)
 - Inclusió de fils conductors secundaris (1)

Pel que fa a la presentació digital oberta, la majoria dels nou grups han triat el recurs *Genially*, tot i que també s'ha utilitzat *Canva* i les presentacions de Google. S'han observat les línies de creativitat següents:

Elements estructurals del recurs

- Construcció d'una seqüència (incloent locució i qüestionari en la presentació) (3)

Estratègia dialògica a través de preguntes (3)

Ús de pistes visuals per construir el coneixement (interacció text i imatge) (3)

Concepció de materials incomplets, que inciten l'alumnat a actuar. (1)

Continguts incorporats al recurs

Inclusió d'informació enciclopèdica (6)

Inclusió d'informació literària vinculada al text (4)

Inclusió d'il·lustracions significatives (en alguns casos referencials) (2)

Inclusió de petits jocs dins de la presentació (2)

Anàlisi del text amb bastides per acompanyar la comprensió (1)

Presència d'exemples extrets del text (1)

Inclusió d'audiovisuals (1)

Ampliació del fragment proposat (1)

Mostra de diverses versions del text per establir un contrast (1)

Tipologia d'activitats

Preguntes amb resposta (2)

Reptes visuals (1)

Elements interactius

Inclusió d'enllaços (2)

Presència de finestres emergents amb informació (2)

Fils conductors secundaris (les pròpies il·lustracions, to humorístic, ús de referents de l'alumnat, formulació d'hipòtesis sobre l'espai o sobre el drac...) (3)

6. PRIMERES CONCLUSIONS

Un cop analitzat el corpus objecte d'estudi podem afirmar que presenta un gran nombre de línies de creativitat didàctica en activitats automatitzades dirigides a l'acompanyament de l'alumnat, tant en el procés de comprensió lectora com en les activitats de construcció del coneixement.

L'anàlisi ha permès definir quatre categories d'intervenció prou sòlides: l'estructura del recurs, els continguts incorporats al recurs, la tipologia d'activitats i els elements d'interacció. Les categories no suposen compartiments estancs, sinó que estan interrelacionades. La tipologia d'activitats o els elements interactius es podrien considerar continguts del recurs, però presenten prou entitat com per ser analitzats de manera independent.

De la mateixa manera, hem comprovat com un bon nombre de grups han incorporat línies de creativitat prou potents de manera exitosa. Volem destacar-ne algunes que reforcen la idea d'acompanyament: la seqüenciació del qüestionari en diverses pàgines, la inclusió d'imatges i locucions significatives, l'automatització d'activitats de comprensió literal i inferencial, la inclusió d'un *feedback* variat i ric, la incorporació d'informació significativa en format multimodal o la idea de generar fils conductors secundaris a l'activitat.

Per tant, podem concloure que uns materials didàctics destinats a automatitzar parcialment la construcció del coneixement i la comprensió de textos literaris en la fase de planificació de rutes literàries són possibles i, a més a més, relativament assequibles al professorat novell.

Tanmateix, al costat d'aquestes línies de creativitat ens hem trobat amb algunes febleses que s'han de considerar.

En primer lloc, no tots els grup han estat capaços de crear uns materials rics i automatitzats. Alguns s'han limitat a formular preguntes obertes sense recorregut en un format com el que es planteja perquè reclamen la revisió íntegra per part del professorat. Aquesta troballa, previsible d'altra banda, ens connecta amb les conclusions del grup de recerca Litmedmod, que afirma que els alumnes només podran reeixir en la producció de textos multimodals si han rebut una formació explícita de cadascun dels codis implicats en aquesta multimodalitat (LEMI-

EUX *et al.* 2017). La creació d'un qüestionari o d'una presentació digital implica expertesa didàctica i expertesa en la combinació de codis, cosa que reclama una formació explícita i profunda del professorat, tant del que comença la seva vida professional, com del que es troba ja a les aules, d'aquí la necessitat d'estudis com el que hem emprès.

En segon lloc, hem constatat en alguna mostra errors de contingut que denoten buits en la formació enciclopèdica d'aquests futurs professors. Aquest desconeixement de la lògica de la disciplina afecta directament la qualitat del producte, encara que mostri traces de creativitat. Si bé les formes de transmetre la literatura poden canviar, és innegociable que hi ha d'haver una continuïtat en la base referencial si volem preservar el patrimoni cultural i evitar que les rutes només siguin passejades intranscendents. No hem desenvolupat aquest punt en aquest estudi, però en volem deixar constància perquè serà detectat per qualsevol que s'acosti al corpus.

En tercer lloc, constatem que aquestes activitats automatitzades, per creatives i riques que siguin, no poden ser el punt final de la fase de planificació. Diversos grups han inclòs bones preguntes crítiques en format de pregunta oberta. Això obliga a pensar que cal un pas més entre la realització del qüestionari i la presentació de l'etapa el dia de la ruta. La proposta de guió que vàrem dissenyar en la ruta *Viladrau, un entorn poètic*, podria ser la base per resoldre aquest moment de síntesi que sembla del tot ineludible.

Per acabar, volem indicar la direcció lògica de continuïtat del nostre estudi: descriure més acuradament cadascuna de les línies de creativitat detectades per tal que serveixin d'exemple i tinguin una utilitat efectiva en la formació del professorat de literatura del nostre país.

BIBLIOGRAFIA

- CHEVALLARD (1991): Yves Chevallard, *La transposición didáctica*, Buenos Aires: Aique.
- CORNELLÀ (2019): Alfons Cornellà, *Educар humanos en un mundo de máquinas inteligentes*, Barcelona: Profit Editorial.
- DE KETELE (2011): Jean-Marie De Ketele, «L'évaluation et le curriculum: les

- fundaments conceptuels, les debats, les enjeux», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, núm.25, p.89-106.
- DÍAZ-PLAJA *et al.* (2014): Ana Díaz-Plaja, Margarida Prats i Joan Marc Ramos, «De la ruta literaria al microrelato: una experiencia en Educación Secundaria.», dins Osvaldo Cleger i Jose M. de Amo (eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/67641>>. [Consulta: 10 de gener de 2021]
- DOLZ I GAGNON (2010): Joaquim Dolz i Roxanne Gagnon, «El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito», *Lenguaje*, núm. 38, p. 497-527.
- LEMIEUX *et al.* (2017): Nathalie Lemieux, Nathalie Lacelle i Jean-François Boutin, «Élaboration d'un dispositif de compréhension/production d'hyper-textes multimodaux», *Forumlecture.ch*. <2017_1_Lemieux_et_al (forumlecture.ch)>. [Consulta: 10 maig de 2022]
- MANRESA I RAMOS (2021): Mireia Manresa i Joan Marc Ramos, «¿Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el *feedback* de sus docentes?», *Holos*, núm. 37(2), p. 1-23. <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/12075/pdf>>. [Consulta: 10 maig de 2022]
- MÚJICA (2020): Florencia Mújica, «*Las rutas literarias como herramienta didáctica para potenciar la experiencia literaria y el desarrollo de habilidades y competencias en Cataluña*», Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/171357/1/tfm_florencia_mujica_perez_de_castro.pdf>. [Consulta: 10 maig de 2022]
- NUNZIATI (1990): Georgette Nunziati, «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice», *Cahiers Pédagogiques*, núm. 280, p. 47-64.
- OLIVÉ I RAMOS (2018): Mar Olivé i Joan Marc Ramos, *Viladrau, un entorn poètic*, Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/126369>>. [Consulta: 10 abril de 2022]
- RAMOS I PRATS (2019): Joan Marc Ramos i Margarida Prats, «Procés de creació d'un protocol d'anàlisi de rutes literàries des de la perspectiva de la didàctica de la llengua i la literatura», *Didacticae*, núm. 5, p. 99-114.
- SOLDEVILA I SAN EUGENIO (2012): Llorenç Soldevila Balart i Jordi de San Eugenio Vela, «Geografia literària dels Països Catalans. El cas de la comarca d'Osona», *Ausa*, vol. 25, núm. 170, p. 979-1001.
- Dracs literaris*. <<https://sites.google.com/view/nousdracsliteraris/home>>.
- Viladrau, un entorn poètic*. <<https://sites.google.com/view/viladrauliterari/benvinguts>>.