

Experiències de lectura acadèmica intensiva amb estudiants de Grau (Ciències de l'Educació, Ciències Socials i Humanitats)

Max Turull Rubinat (coord.)

Autoria:

Núria Alturo Monné

Assumpta Bassas Vila

M. Trinidad Bretones Esteban

Jordi Capó Giol

Mariela Fargas Peñarrocha

Paloma Fernández Pérez

Ricardo García Manrique

Antonio Giménez Merino

Xus Martín García

Lluís Medir Tejado

Judith Muñoz Saavedra

Elisenda Pérez Muñoz

Enric Prats Gil

Berta Roca Acedo

Cesáreo Rodríguez-Aguilera de Prat

Carlos Sánchez-Valverde Visus

Albert Soler Llopart

Max Turull Rubinat



Títol: *Experiències de lectura acadèmica amb estudiants de Grau (Ciències de l'Educació, Ciències Socials i Humanitats)*

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat, IDP-ICE. Facultat de Biologia)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles, Facultat d'Educació

Consell de Redacció: Direcció de l'IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultat d'Educació; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació; Jaume Fernández Borràs, Facultat de Biologia; Francesc Martínez Olmo, Facultat d'Educació; Max Turull Rubinat, Facultat de Dret; Silvia Argudo Plans, Facultat Biblioteconomia i Documentació; Xavier Pastor Durán, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut; Roser Masip Boladeras, Facultat de Belles Arts; Rosa Sayós Santigosa, Facultat d'Educació; Pilar Aparicio Chueca, Facultat d'Economia i Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (Escola d'Infermeria); Juan Antonio Amador, Facultat de Psicologia; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretària tècnica) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: juny de 2019

Recepció de l'original: 29/10/2018

Acceptació: 25/01/2019

© Max Turull Rubinat (coord.)

© IDP/ICE i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional/ICE

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (IDP/ICE de la UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-17667-64-1

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	5
Lectura, lectura profunda i superficialitat en l'àmbit acadèmic.....	5
Llegir, un acte de llibertat.....	8
EXPERIÈNCIES METODOLÒGIQUES	11
1. Wikis de lectura: llegir per comprendre i per fer.....	11
2. Dones llegint dones: al fil de la lectura.....	15
3. Aprendre a aprendre: l'aplicació de la lectura anticipada de textos com a mètode.....	18
4. Història transversal i indagació lectora: model formatiu i d'avaluació en humanitats.....	21
5. El poder de la lectura.....	24
6. Lectura dels clàssics del Dret a partir de casos pràctics.....	27
7. La lectura com a element estructurant de la reflexió jurídica.....	30
8. Clàssics de la pedagogia del segle XX.....	33
9. La lectura com a instrument d'introducció a les polítiques públiques.....	36
10. Lectures, recensions i dilemes. Una proposta per a l'educació en drets humans.....	40
11. Llibres més enllà dels manuals.....	43
12. Llegir per comprendre la història de l'acció i de l'educació socials.....	46
13. Lectura i aprenentatge autònom i reflexiu.....	49
ADDENDA	52
Desenvolupar la intel·ligència simbòlica mitjançant la lectura meditativa de textos literaris.....	52
Fer llegir i no fer-ho.....	55
CONCLUSIONS	58
BIBLIOGRAFIA	63

INTRODUCCIÓ

Lectura, lectura profunda i superficialitat en l'àmbit acadèmic

Max Turull Rubinat

Secretari de l'Institut de Desenvolupament Professional (IDP-ICE)
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Aquest quadern presenta, d'una manera molt succinta i precisa, 15 experiències docents que s'han servit de la lectura de textos acadèmics de manera intensa i significativa. Totes les experiències s'han desenvolupat en nou graus de ciències socials i humanes de la Universitat de Barcelona: Dret (3), Ciències Polítiques i de l'Administració (3), Educació Social (2), Empresa Internacional (1), Filologia Catalana (2), Història (1), Història de l'Art (1), Pedagogia (1) i Sociologia (1). Evidentment, se n'haurien pogut recollir moltíssimes més, però les característiques de la col·lecció limiten el volum publicable. El criteri de selecció ha estat el de la representativitat de graus diferents, el nombre de lectures que es proposava en cada cas i que les assignatures fossin preferentment de formació bàsica o obligatòries en un Grau. Vam optar per descartar propostes del Grau de Belles Arts per l'aparent singularitat d'aquests estudis, però, en canvi, va resultar evident que, en vista de l'interès de les propostes rebudes, resultaria molt convenient publicar un quadern amb experiències docents d'aquest grau de la UB. Tots els autors s'han cenyit escrupolosament a les indicacions que se'ls van donar: el text havia de ser molt concís i, sense excessiva teorització, calia descriure de manera molt transparent en què havia consistit l'experiència docent en cada cas. Després de fixar el context acadèmic de cada experiència –nom de l'assignatura, grau, nombre de crèdits, hores de docència, etc.–, els autors explicaven tres coses: per què havien implantat aquesta metodologia que pivotava en la lectura intensiva en els seus estudiants (que en les contribucions assenyalem com a punt 1); com havien desenvolupat l'experiència i en què havia consistit –incloent-hi l'avaluació– (punt 2) i quina valoració en feien (punt 3).

Com es pot veure, per tant, no és un quadern de recerca sobre un àmbit de la docència ni de teorització d'un aspecte concret de la pràctica docent, sinó que «simplement» difon experiències de metodologies o pràctiques docents que tenen en comú haver recorregut a la lectura de textos acadèmics de manera intensiva. Certament, un quadern tan «aplicat» o adherit a la pràctica docent tindria el seu complement ideal en un altre volum, aquest sí més teòric i doctrinal, sobre «la lectura», bé sigui en la societat actual, bé sigui en la universitat d'aquest temps.

En tot cas, però, no volem deixar d'explicitar el perquè d'aquest quadern. Si bé és cert que totes les contribucions són molt descriptives i pràctiques –per bé que molts autors no han pogut evitar d'apuntar-hi el seu particular «per què»–, totes elles acaben obeint, de manera més implícita o més explícita, a motivacions similars, que podríem simplificar com segueix.

Pràcticament des de la revolucionària invenció de la impremta al segle XV, i fins fa uns quants anys, la lectura de llibres o articles de revista en paper, era el mitjà natural d'accés i de transmissió del coneixement. No cal parar especial atenció a aquest fenomen de tan evident que resulta: qui volia accedir al coneixement disciplinar havia de llegir la literatura corresponent. No serem tan ingenus per no reconèixer que, en el nostre àmbit acadèmic, sempre hi ha hagut frau i falses dreceres en les funcions docents i discents –des de dictar classes a estudiar només amb apunts–; però la lectura tenia assignat un rol essencial en la formació superior. I, com dèiem, sobretot en els àmbits de les ciències socials i humanes, això transcorria així de manera natural o ordinària, sense gaires qüestionaments. Sense pretendre entrar ara en un tema especialment complex, sembla que cada vegada hi ha més evidències per afirmar que possiblement avui es llegeix més que mai, però, en canvi, la lectura dita profunda està en ple declivi. Entenem per *lectura profunda* la lectura comprensiva i interpretativa, aquella que és capaç de trobar sentit i de relacionar el text amb altres elements significatius del seu context; profunda en contraposició a la lectura simple, que només descodifica els signes. La irrupció d'internet, les noves tecnologies de la informació, les xarxes socials, etc., han modificat els hàbits de lectura d'una manera gairebé abismal. Hom parla també de la irrupció de la lectura digital, de velocitat alta i reflexió baixa. Certament, no es pot dir que la lectura en un context i en un su-

port digital –des de la web, des dels *smartphones*, amb tauletes, etc.– es pugui identificar amb la lectura profunda. La immediatesa en l'accés a la informació en el món digital és el contrari de la distància que hi ha en el món analògic. Però no ens estem referint tan sols al tema del suport físic de la informació, digital *versus* paper, sinó a les íntimes i enormes conseqüències cognitives que ara comencem a saber que té accedir a la informació d'una manera o una altra. En tot cas, la lectura profunda que exigeix la lectura de textos en format paper indueix a la reflexió o pot conduir millor a un aprenentatge reflexiu o més profund –existeix, però, aprenentatge que no sigui profund?–; i aquesta reflexió o profunditat són just el contrari de la superficialitat a què condueix un accés immediat i massiu a gairebé infinits fragments d'informació.

Aquesta breu digressió sobre el context actual no pretén ser tant un lament com una reflexió per orientar de manera més realista la pràctica docent. Considerem que avui cal «fomentar» o induir de manera decidida la lectura acadèmica entre els nostre estudiants. En un context com el descrit, la lectura profunda està a punt de convertir-se en un bé preuat, en una competència o una habilitat que discriminarà, positivament, uns individus d'uns altres. Llegir, o llegir llibres i articles de revista, ja no és una obvietat entre els estudiants d'avui, sinó una competència bàsica i transversal que hem d'incorporar en les nostres programacions docents. Creiem aconsellable defugir actituds puristes i idealistes i, per contra, afrontar la realitat tal com se'ns presenta. Considerem que calen actituds proactives per fer llegir els estudiants. Llegint, no només tindran un accés «profund» al coneixement sinó que desenvoluparan una capacitat o unes competències que, més que mai, seran cobejades i valorades.

Com s'ha dit sovint, o com nosaltres ho interpretem, la formació a través de competències, que està a la base de l'actual model d'EEES (Bolonya), no és exclouent, ni molt menys, del coneixement diguem-ne clàssic. La diferència rau en el fet que abans potser era suficient haver accedit al coneixement, i avui és imprescindible, a més a més, saber-lo manejar: donar-li sentit, sotmetre'l a crítica, vincular-lo amb altres elements, contextualitzar-lo i, en definitiva, que permeti crear nou coneixement, també de manera original pel mateix actor. Hom pot comprendre que la lectura profunda hi té molt a veure.

Llegir, un acte de llibertat

Enric Prats Gil

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Llegir, més aviat poc i malament. Aquesta seria una sentència que signaria una bona part del professorat quan se'ls demanés l'opinió sobre l'hàbit lector dels estudiants universitaris. Però no deixaria de ser una opinió, potser meditada però massa sovint abocada tal com raja, amb poca reflexió o, si més no, amb un punt afectat. Només cal que mirem als campus universitaris i no trobarem gaires professors o professores amb llibres a les mans. O amb un de sol. La lectura no està de moda. I potser mai no ho ha estat, i és més una il·lusió de lletraferits i erudits de temps antics. Però el llibre, com a suport material, no exhaureix el fet de llegir, que avui duem a terme en una infinitat de dispositius i formats.

Apropar-se a un llibre és una activitat d'alt risc. Quan t'atrapa, estàs perdut (o perduda, segons el cas), perquè si la lectura és gratificant, saps que allò t'obligarà a dedicar-hi un temps que podries invertir en altres tasques, sens dubte més productives. Si no t'és plaent, però saps que allò ha significat alguna cosa per a molta gent, sigui un text literari o acadèmic, també saps que si ho deixes, et perdràs alguna cosa, imprecisa, però alguna cosa de la qual intueixes que podries treure un profit, tangible o no.

Amb tot, llegir fa nosa, cansa i és inútil.

Fa nosa perquè impedeix fer altres coses. Demana atenció i temps, que cal treure d'altres obligacions. Amb un llibre a les mans, els humans, poques activitats simultànies podem dur a terme. Encara pitjor, amb un dispositiu electrònic, els dits googlegen la primera ocurrència que ha despertat aquella lectura, i una referència porta a una altra, en una lectura que és inacabable, però també cansada i potser infructuosa al

cap d'un temps de no recordar el punt original, que ens obliga a tornar al llibre i recuperar el fil perdut.

I llegir cansa. La lectura exigeix un esforç intel·lectual i sensorial extrem. Les idees expressades al text desperten noves idees; els passatges del relat, sigui literari o acadèmic, activen nous interessos; els mots, llegits un a un, animen a trobar-hi nous significats. Una tasca esgotadora que demana desactivar altres sentits i evitar els sorolls ambientals o les aromes inquietants d'un cafè inoportú que aturaria la lectura.

La lectura és un acte que obliga. No admet altres compromisos que començar i acabar quan l'autor ho ha decidit, en uns marges que la convenció estableix en cada moment de manera raonada. Els textos acadèmics són més sensats que els textos literaris i admeten lectures parcel·lades, segmentades, a trossos. Organitzem dossiers de lectura amb capítols de llibres o articles, sense gosar imposar la lectura d'un llibre sencer. Perquè segurament no vivim temps de compromisos duradors. Tampoc ajuda l'organització acadèmica, amb períodes ultracurts, a voltes de setmanes o dies, que impedeixen garantir un seguiment pausat i articulat de les lectures, perquè llegir demana temps.

Mirat amb detall, la lectura és paradoxal. És un dels actes més íntims dels humans, fins i tot egoista, i alhora l'acció més concorreguda en la qual poden participar, també l'acte més generós. Submergir-se en les pàgines d'un llibre és aïllar-se del món, oblidar-se de les preocupacions del present, refugiar-se en les respostes gratificants del text, encantar-se amb les poètiques que respira. Alhora, però, caure en el deliri de la lectura també significa connectar-se a altres mons, preocupar-se pels grans temes de la vida, plantejar-se nous interrogants, trobar-se amb inquietuds compartides per molts altres humans.

Sense més embuts. Convé llegir més i millor. La lectura és un reconeixement de la memòria compartida i de la intel·ligència col·lectiva. El llibre, com a registre notarial, ha estat capaç de sedimentar el bagatge cultural acumulat i permet, encara en present, recuperar els grans moments de la història de la humanitat, encara també en present, vigent i no acabada, malgrat les profecies del seu final. És un reflex d'allò que

la intel·ligència humana és capaç de dur a terme i un testimoni perenne per a generacions posteriors.

I és important aprendre a llegir millor, o sigui, de manera significativa i crítica a la vegada. Una societat democràtica no ho és perquè siguem iguals, sinó per la possibilitat d'anhelar espais de llibertat, una expressió dels quals queda recollida en els llibres, en la lectura, en definitiva, perquè llegir és un acte de llibertat.

EXPERIÈNCIES METODOLÒGIQUES

1. Wikis de lectura: llegir per comprendre i per fer

Núria Alturo Monné

Departament de Filologia Catalana i Lingüística General
Facultat de Filologia, Universitat de Barcelona

Lingüística aplicada catalana (Grau en Filologia Catalana), obligatòria, 6 ECTS, 2n curs, 3,5 h setmanals (2 + 1,5) + 9 h actualment complementàries, 45 estudiants aproximadament.

Lexicologia catalana i Semàntica (Grau en Filologia Catalana), obligatòria, 6 ECTS, 3r curs, 3,5 h setmanals (2 + 1,5) + 9 h actualment complementàries, 30 estudiants aproximadament.

1. La idea de treballar la lectura va sortir inicialment de la constatació de les dificultats d'alguns estudiants a l'hora de fer un seguiment significatiu de les lectures bàsiques de l'assignatura, bé per falta de temps (o per una gestió del temps ineficaç), bé per la rutinització prèvia d'uns hàbits de lectura selectiva, és a dir, d'un tipus de lectura que es realitza amb una velocitat alta i que determina una comprensió limitada de la informació. Amb l'activitat de lectura pretenia, d'una banda, garantir que els estudiants dedicaven temps a la lectura de materials rellevants de l'assignatura, i, d'altra banda, generar un canvi en els hàbits de lectura dels estudiants, des de la lectura selectiva (d'alta velocitat i comprensió baixa) a la lectura analítica (de baixa velocitat i comprensió alta). A més, confiava a afavorir també la reflexió crítica sobre els continguts propis de cada matèria, amb independència de les capacitats individuals dels estudiants.

2. Les dues assignatures comparteixen un mateix disseny general de l'activitat de lectura: a) proposta de lectures i definició del calendari, b) lectura individual prèvia a la sessió de classe, c) activitat de grup a l'aula, d) possibilitat de revisió per part del grup d'estudiants durant els dos dies posteriors a l'activitat (fins al dijous, si l'activitat s'ha fet el dimarts), i e) revisió de l'activitat per part del professor abans de la classe següent. Aquest disseny s'ha adaptat a les característiques específiques de cada assignatura i grup classe, i s'ha reajustat quan la dinàmica del curs ho requeria (per exemple, en el cas de LEXSEM es va decidir anul·lar una de les activitats programades). Els grups de treball s'han creat per sorteig el primer dia de classe, i posteriorment he proposat algun canvi a partir de l'observació a l'aula de la dinàmica de treball de cada grup i sempre d'acord amb els estudiants (si algú no ha volgut canviar de grup, no ho ha fet). L'interès dels estudiants per l'activitat l'he valorat després de la primera sessió de grup mitjançant un qüestionari breu amb aquestes preguntes: «He participat col·laborativament en la discussió» (de «gens» a «molt»), «el grup ha treballat bé» (de «no hi estic d'acord» a «sí, hem treballat molt bé») i «m'ha semblat una activitat útil i interessant» (de «gens» a «molt»).

Els estudiants de LAC han llegit 9 textos al llarg del semestre. Es tracta majoritàriament d'articles tècnics o de difusió publicats a les revistes *Llengua, Societat i Comunicació*¹ i *Llengua i Ús*,² i que tenen una extensió d'entre set i deu pàgines. Només dos articles tenen una extensió de 20 pàgines, tot i que es tracta també d'articles de difusió.

Els estudiants de LEXSEM han llegit set textos al llarg del semestre. Són textos de contingut especialitzat però accessibles al nivell dels estudiants. L'extensió mitjana dels textos és de 20 pàgines. D'aquests set textos, només en el cas de cinc s'ha fet activitat de grup. Els altres dos són: un text d'introducció a l'àmbit de la lexicologia, que es va treballar a partir de preguntes dirigides que es van comentar col·lectivament a classe, i un text que només van llegir els alumnes que van participar voluntàriament en un taller que es va proposar com a activitat complementària de l'assignatura; aquest text proposava una tipologia de locu-

1. A: <<http://revistes.ub.edu/index.php/LSC>>.

2. A: <<http://llengua.gencat.cat/liu>>.

cions, i el taller va consistir a comentar aquesta tipologia i aplicar-la a selecció i anàlisi de les locucions que apareixien en una conversa col·loquial. Aquest text és el més llarg dels que es van proposar (41 pàgines).

L'activitat de grup ha consistit a elaborar, a l'aula, un wiki del que contingui la resposta del grup a la proposta de treball. Això ha estat possible perquè un nombre majoritari d'estudiants han vingut a classe des del primer dia amb un ordinador portàtil, i pel fet de poder disposar d'accés a internet. En cursos anteriors, en què no disposàvem d'aquests mitjans, els alumnes feien l'activitat a mà. La proposta de treball se'ls dona a l'inici de la sessió de grup, quan la lectura individual ja està feta. Cada proposta és diferent, en funció de l'assignatura, del tipus de lectura i de l'apartat del programa amb què es relaciona. En el cas de LAC, per exemple, es va plantejar una problemàtica comunicativa i hi havien de proposar una solució a partir de la lectura. En altres casos, en les dues assignatures, es fan preguntes que conviden a explicar sumàriament continguts clau de l'article o a debatre respostes plausibles a preguntes. En el cas de LEXSEM, altres propostes inclouen exemples d'enunciats en català que s'han d'explicar a partir dels conceptes que exposa l'article.

Pel que fa a l'avaluació, les activitats de lectura es consideren activitats formatives orientades a la preparació dels dos exàmens que es fan al llarg del semestre. En aquest sentit, ha estat fonamental l'avaluació qualitativa de l'activitat en forma de comentaris a cada wiki durant els dies immediatament posteriors a l'activitat. A més, en el cas de LAC s'ha valorat la participació en l'activitat amb un 10 % sobre la nota final –el control de la participació s'ha fet a partir d'una llista d'assistència. En el cas de LEXSEM, l'activitat aporta un 20 % a la nota global de l'assignatura, i es tenen en compte tant el grau de participació com la qualitat de les activitats realitzades.

3. De la meva experiència puc concloure que perquè una activitat d'aquest tipus pugui reeixir és important que es donin especialment aquests factors: una bona selecció de les lectures, una creació i seguiment dels grups òptims, unes propostes de treball viables i que contribueixin als objectius d'aprenentatge, i la valoració qualitativa immedi-

ata de cada wiki per part del professor. També hi influirà el valor que cada grup d'estudiants atorgui a l'activitat, que es pot valorar després del primer wiki mitjançant un qüestionari.

2. Dones llegint dones: al fil de la lectura

Assumpta Bassas Vila

Departament d'Història de l'Art; Secció d'Art Contemporani i Història
Feminista de l'Art
Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona

Perspectives feministes en la Història de l'Art (Grau en Història de l'Art), optativa, 6 ECTS, 4t curs, 3 h setmanals (1,5 + 1,5) i 6 h de pràctiques, 58 estudiants.

1. He articulat l'assignatura a través d'una selecció de lectures: 17 textos (unes 300 pàgines, aproximadament). La major part són assajos d'autores especialistes en la reflexió sobre la història i crítica feminista de l'art, de l'àmbit anglosaxó (L. Nochlin, G. Pollock, Laura Cottingham, Catherine de Zegher, Lucy Lippard), però he volgut donar especial lloc i rellevància a la recerca i producció de les autores espanyoles i catalanes (Patrícia Mayayo, Maia Creus i Lluïsa Faxedas) i he introduït també el text d'una autora argentina (Maria Laura Rosa) que considero de referència en la construcció de la historiografia feminista de l'art contemporani llatinoamericà. En la fase de selecció de textos, un altre criteri ha estat la diversitat de formats textuais (l'assaig acadèmic, una introducció d'un llibre, el guió d'una *performance*, la presentació d'una pel·lícula documental, una entrevista, un text *curatorial* d'exposició, i el text inèdit d'una obra de teatre). Set textos en llengua castellana (dels quals dos són traduccions de l'anglès), cinc en català (dels quals un és traducció de l'anglès) i cinc en anglès (originals).

L'alumnat acaba una etapa de formació bàsica i sovint ha rebut un ensenyament per transmissió de continguts fixos i preelaborats quasi exclusivament per homes historiadors i crítics. La idea d'articular l'assignatura a través d'un ampli ventall de lectures d'autores diverses és la base per a poder impulsar una docència des de la pedagogia de la diferència sexual, és a dir, *des de si* i a través d'una genealogia femenina que ofe-

reix aproximacions a la veu en l'escriptura, a la reflexió sobre la memòria, la història, l'art i la creació, i permet treballar noves relacions amb al text i la lectura com a fils en la mediació educativa. A partir d'aquí, és més factible impulsar el pensament creador i dialògic, especialment en les dones estudiants. L'assignatura i la metodologia fa, doncs, el *tall* (fil) de la diferència sexual i ens col·loca davant l'imprevisible.

El meu interès principal ha estat apostar per crear «contextos de lectura» que permetin impulsar una relació generativa amb el text, entès com a matèria viva i significativa per a la vida de l'estudiant. Inscriure la lectura en una dinàmica d'aprenentatge actiu, participatiu i relacional que estimuli la recerca de la pròpia veu en l'escriptura i en la investigació, assajant el *pensament en presència* (Chiara Zamboni) i posant al centre l'entramat de relacions reals entre l'alumna/e, la professora i les companyes i els companys de classe, que inclogui també allò que s'esdevé.

2. Les lectures seleccionades estaven destinades a produir inicialment pràctiques d'escriptura, però també activitats. En primer lloc, tota lectura generava una ressenya acadèmica que pretenia, d'una banda, la comprensió del text i del seu context de significació i, d'altra banda, la interpel·lació personal àmpliament entesa. Paral·lelament, l'assignatura demanava també registrar, en format de *dietari*, el procés de treball i el debat d'idees, així com reflexionar sobre la pròpia deriva personal d'aprenentatge (on es pot trobar evidència del treball que han fet les lectures en l'alumna/e).

Una de les activitats també vertebradores ha estat el «Primer seminari de lectures i conferències», en el qual han participat quatre de les autores dels textos: Patrícia Mayayo, Maia Creus, Maria Lluïsa Faxedas i Carla Rovira, presentant i conversant sobre el text de la seva autoria llegit per l'alumnat.

Altres activitats més experimentals han estat, per exemple, la lectura en veu alta i l'escolta amb els ulls tancats d'una selecció de textos de l'artista Fina Miralles. La intenció ha estat exercitar la pràctica de l'escolta atenta, «sentir les paraules» corporalment, i mobilitzar la in-

tuïció, l'inconscient i les emocions. En aquesta via, hem experimentat també la paraula encarnada en la *performance*, a partir de la visualització de l'acció *Waiting* (1972) de Faith Wilding. Finalment, també hem dedicat una sessió a incentivar la lectura com a *teach-back* per parelles, en funció d'un dels textos escrits per l'alumnat i destinats a l'avaluació. Una altra sessió l'hem dedicat a compartir les lectures que cada una recomanava al grup en el dia del llibre.

Durant el curs he avaluat i donat *feedback* per escrit de dos exercicis individuals de cada alumna i, oralment, a la classe i en tutories personals quan convenia. Al final de curs he valorat el portfoli de cada alumna, on hi ha incloses les ressenyes dels textos i el dietari de curs (en format digital –tipus blog o pàgina web–, o bé, dossier imprès en paper). Al principi de curs, especifico els criteris d'avaluació en el programa que resta penjat al campus virtual. Així mateix, l'experiència de lectura d'aquests portfolis és una eina molt interessant per a la professora perquè permet obtenir evidències, gaudir de la feina feta, però també autoavaluar-se i detectar les necessitats i desitjos reals de l'alumnat.

3. Des del punt de vista pedagògic, posar la lectura al centre com a espiral generadora de l'assignatura ha contribuït exitosament a dissoldre la falsa idea de que el coneixement és un compendi d'informació «enllaunada» i repetitiva (de manual, de PowerPoint) i ha impulsat el protagonisme de l'alumna, que ha començat a entendre's com a interlocutora i creadora de sentit en la producció de coneixement a l'aula, en un clima de relació i diàleg horitzontal i implicat. He percebut que les i els estudiants gaudeixen de la lectura quan se'ls permet anar més enllà del text, és a dir, quan es proposa un context de treball personal i, per tant, la lectura esdevé llavor per a la gestació pròpia i dona vida al seu desig d'aprendre de veritat i amb veritat.

3. Aprendre a aprendre: l'aplicació de la lectura anticipada de textos com a mètode

María Trinidad Bretones Esteban

Departament de Sociologia
Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona

Estructura social de les Societats avançades (Grau de Sociologia), obligatòria, 2n curs, semestre I, 4 h setmanals, 60-70 estudiants aproximadament.

En un segon cas, l'aplicació es realitza en l'assignatura *Estructura i Canvi social* (Màster en Sociologia: Transformacions Socials i Innovació), obligatòria, 5 ECTS, 3 h setmanals, 15-30 estudiants aprox.

1. La lectura anticipada de textos, temàticament seleccionats per la seva correlació amb el contingut que s'exposa a l'aula, és una activitat que realitzen els alumnes amb anterioritat a les sessions presencials. Aquesta activitat es planifica de manera progressiva, a mesura que s'avança en el desenvolupament dels temes del pla docent. Aquest mecanisme d'aprenentatge ha estat utilitzat al llarg de diversos cursos les dues mencionades assignatures de Grau i Màster de Sociologia.

La lectura anticipada de textos persegueix, per als dos casos, que els alumnes adquireixin mitjançant la lectura una eina de coneixement que potencialment els habiliti per a situar-se en una posició pròxima a «la igualtat» amb el professor i el seu particular maneig del coneixement a l'aula (nivell del discurs, vocabulari, teories, preguntes, arguments, etc.). També persegueix que l'alumne hagi pogut elaborar prèviament les seves intervencions a l'aula: quan planteja preguntes, crítiques o qüestionaments sobre el que s'exposa, o quan amb els seus arguments posa en relació la teoria i el context social immediat, etc.

En el cas de l'assignatura del Grau es persegueix, a més, l'objectiu bàsic (i previ a qualsevol altre considerat) que és encomanar a l'alumne l'hàbit de la lectura, i persegueix mostrar mitjançant la pràctica que moltes de les habilitats per aprendre estan directament relacionades amb aquest hàbit.

2. El text de lectura progressiva per al cas de l'assignatura de grau és el manual de l'assignatura: M. T. Bretones (2001): *Sociedades avanzadas* (Barcelona: Hacer; 342 pàgines, d'accés disponible al Campus). I, per assegurar que l'alumne efectivament compleix amb el requisit de la «lectura anticipada», es demana (mitjançant una tasca oberta al campus) que cada alumne realitzi (i lliuri abans de la sessió corresponent a l'inici de cada tema) «mapes d'idees» (esquemes visuals de la relació entre conceptes o, el que és el mateix, representacions esquemàtiques d'idees) en els quals s'incorporen (si l'alumne així ho decideix) notes al peu per indicar aclariments, preguntes o descripció d'esdeveniments socials relacionats amb el contingut de la lectura.

L'avaluació d'aquesta activitat consisteix simplement en el seguiment que aquests mapes es van lliurant progressivament en el termini fixat. En els primers lliuraments es valora que hagin après a organitzar en esquemes senzills «allò que comprenen» de la lectura. La utilitat d'aquesta tasca és múltiple: preparen el tema de manera anticipada, sintetitzen el que han après, detecten el que no entenen, estudien i memoritzen el contingut de la matèria (sense que hi hagi l'exigència d'un examen). La valoració d'aquesta activitat és d'1 punt sobre 10 de la nota global del curs. Per incentivar el compliment de la lectura i l'elaboració dels mapes, si el lliurament ha estat regular i puntual en els terminis, se'ls permet que aquests mapes d'idees que han elaborat siguin utilitzats com a material de consulta en les dues proves de control o examen.

Per al cas de l'assignatura de màster, la lectura bàsica, obligatòria i comuna per a tots els alumnes és l'obra de Charles Tilly: *Grandes estructuras, procesos amplios y comparaciones enormes* (Madrid: Alianza, 1991, 203 pàgines). En aquest cas, es demana a l'alumne que lliuri un treball escrit breu (de tres a cinc pàgines) en què s'exposin les idees principals i les preguntes que l'autor resol sobre la comprensió dels fenòmens de

canvi social, els mètodes d'investigació que proposa i una argumentació sobre els aspectes no considerats o no resolts per l'autor. La lectura i lliurament d'aquests treballs es realitza de manera anticipada a les sessions en què s'aborden els temes del programa. Per a aquesta pràctica docent, les tasques han estat segmentades en proporció als capítols del llibre: una per cada tres capítols, fins a completar els nou que componen el llibre.

En aquest cas, sent una assignatura avançada de màster, se suposa que l'hàbit de la lectura ja està consolidat, de manera que els objectius prioritaris són que l'alumne adquireixi coneixements que li permetin debatre a l'aula (amb el professor i amb el grup de classe), perquè pugui seleccionar i dirigir autònomament les seves pròximes lectures (a triar entre una àmplia bibliografia que se li facilita a l'inici de curs), i que pugui proposar lectures alternatives i temes o qüestions d'investigació sobre el canvi social (el tema central de coneixement d'aquesta assignatura).

3. Aquesta pràctica docent ha donat resultats positius, com mostra el fet que, per una banda, els alumnes del grau expressen satisfacció per la lectura del manual (encara que a l'inici del curs expressaven resistències) fins al punt que alguns demanen, al final de curs, que se'ls recomanin més lectures, i que, per l'altra, els alumnes de màster (que a l'inici també expressaven resistències davant la lectura d'un text complex) qualifiquen aquesta assignatura com a «fonamental», i valoren positivament la seva organització i l'aprenentatge obtingut.

4. Història transversal i indagació lectora: model formatiu i d'avaluació en humanitats

Mariela Fargas Peñarrocha

Departament d'Història i Arqueologia
Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona

Història moderna (Grau en Història), obligatòria, 9 ECTS, 2n curs, semestre I.

1. L'adquisició d'una formació orientada a l'esperit crític i la capacitat de construcció de coneixement, aspectes clau en tota formació universitària, adquireixen una dimensió molt especial en el cas dels estudis d'Humanitats, per naturalesa transversals i amb vocació de connexió, i evidentment també en el cas particular dels estudis d'Història, en tractar-se de disciplines plenament inserides en els canviants entorns socials en els quals estan involucrades. Aquest sol fet justifica la necessitat d'animar i preparar els nostres estudiants, tal com s'ha vingut fent arran de l'experiència que ara descrivim i en l'assignatura referida, a enfrontar-se en primera persona al procés crític i constructiu que es desvela amb un exercici intens de comparativa bibliogràfica. En aquest sentit, i al llarg del curs, les avaluacions continuades responen a aquesta idea: cerca de bibliografia i comparació de continguts i aportacions. Aquesta cerca i comparació posterior s'executa a través d'un cert espectre cronològic, per exemple, en un recorregut de 25 anys d'historiografia, o en funció del tema una mica més, per tal que faci comprensible i adequada la comparació i els avenços realitzats entorn d'una temàtica. Aquesta la pot concretar cada estudiant, individualment o en grup, alternatives que s'han anat modificant i combinant també dins d'un mateix curs, amb resultats en tot cas similars. En tot cas, la tria del tema es fa de forma lliure d'entre un breu conjunt de temes vinculats al programa de l'assignatura. En suma, es tracta d'incentivar la cerca bibliogràfica, la lectura comparada un cop aquesta bibliografia queda cronològicament ordenada i, finalment, la classificació de les aporta-

cions, conceptuals, metodològiques, de contingut, en la interpretació i ús de materials i fonts per al desenvolupament del coneixement sobre un tema prèviament determinat.

2. Aquest són els motius que ens han impel·lit a dissenyar aquest tipus d'avaluació formativa, que, com veiem, té uns objectius senzills i clars, verificar els avenços del coneixement. Representa per als estudiants un volum de treball i estudi adequat a l'organització de l'assignatura, tot i significar i requerir un volum de lectura rellevant que també queda indicat des de l'inici de curs. En efecte, l'avaluació exigeix la cerca i lectura en conjunt de 20 articles de revistes acadèmiques especialitzades en el conjunt del curs. Això, en un pla d'avaluació continuada de tres proves, representa una mitja dotzena per prova; si es tracta de només dues proves representaria deu per a cadascuna. També pensem que és important acostumar els nostres estudiants a fer un ús intensiu de les bases de dades que les nostres biblioteques han posat al seu abast i per a les quals ofereix sessions formatives adequades; és un espai virtual altament interessant que, en cas de no forçar l'alumnat a la seva visita, sol restar no consultat, i la major part de les vegades els estudiants opten pels manuals generals i monografies puntuals. La facilitat de disposar d'aquests recursos d'informació de gran valor pensem que ens ha d'animar a fer-los servir intensivament. Els estudiants universitaris a partir de segon curs de carrera com a mínim han de saber manejar aquestes bases de dades que contenen el coneixement de la matèria i a nivell internacional. No hi podem romandre al marge, perquè les grans bases de dades que contenen els articles que aquesta experiència ha motivat a treballar integren el valor de la interdisciplinarietat i el de la internacionalitat que tant afavoreixen la formació curricular dels estudiants d'Història, com dels d'Humanitats en general.

3. Creiem que es tracta d'una experiència fonamental impossible de deixar al marge de qualsevol avaluació formativa tant si tracta de treballar a fons un volum considerable de bibliografia específica com si es tracta simplement d'una aportació o complementació. Els estudiants no poden restar al marge de l'evolució dels temes posada de manifest en els articles acadèmics i d'investigació que tenen a l'abast gràcies a

les bases de dades proveïdes per les nostres biblioteques en la seva versió en línia. El treball a fons de la bibliografia d'avantguarda però amb una visió realista de la seva evolució partint d'un espectre cronològic d'un mínim de quinze o vint-i-cinc anys, segons la temàtica triada, posa l'estudiant davant el repte d'entendre la seva disciplina en formació i evolució constant. També l'ajuda a entendre com es va sedimentant i completant el coneixement i l'insereix dins la globalitat i transversalitat d'aquest coneixement, atesa la naturalesa i l'origen de la bibliografia emprada (articles internacionals de revistes acadèmiques especialitzades i recollides a grans bases de dades, sovint de caràcter també interdisciplinar).

5. El poder de la lectura

Paloma Fernández Pérez

Departament d'Història i Institucions Econòmiques, Política i Economia
Mundials

Facultat d'Economia i Empresa, Universitat de Barcelona

Història de l'Empresa internacional (Grau en Empresa Internacional), obligatòria, 6 ECTS, 1r curs, semestre I, 100 estudiants aproximadament (impartida en anglès).

1. L'assignatura requereix llegir obligatòriament dos documents, amb un total d'unes 400 pàgines. Un és una compilació de 22 articles o capítols de llibre. Cada text varia entre una pàgina i unes 15 pàgines, introduït per un full amb unes 10 preguntes sobre la lectura. El segon document és un llibre de 200 pàgines. Les raons per fer servir la lectura de textos amb preguntes de guia a la lectura van ser tres. Primera, perquè llegir per contestar preguntes contribueix a la fixació de coneixement. Segona, perquè essent una assignatura de primer, en anglès, amb un grup d'uns 100 estudiants sense requisits obligatoris d'un nivell alt d'anglès per a l'accés, les classes magistrals podien no haver estat ben seguides pels alumnes amb nivell més deficient d'anglès. Tercera raó, donar material escrit de recolzament ampli més complex i ric que notes o diapositives de PowerPoint per facilitar l'autoaprenentatge més divers.

2. El primer any que es va impartir aquesta assignatura els alumnes volien més «lectura» per consolidar coneixements per minimitzar, segons ells, els riscos de dependre d'apunts d'altres companys en cas d'absentisme, en una assignatura nova de la qual, per tant, encara no circulaven al mercat apunts comercials o gratuïts fabricats fora de l'aula. La compilació es fa servir per a treball autònom i treball a classe en grup i individual. El llibre, per a treball individual a casa, i en grup de lectura

i resum durant el semestre i per preguntes en un examen individual final.

El semestre s'organitzava fins al 2017 inclòs en unes 15 setmanes hàbils de classe, i almenys una hora o dues per setmana (de les 4 hores de classe presencial existents), o sigui, quasi el 50 % del temps de trobada professor/alumnes per setmana es dedicava a treballar les lectures. De l'altre 50% del temps, una part s'ocupava en presentacions de treballs dels alumnes i classes magistrals, i sovint amb un seminari d'un directiu, empresari o professor estranger convidat amb qui interactuaven els alumnes. Amb la compilació de lectures, cada divendres a través del campus virtual s'indicava feina per fer a casa individualment: llegir un text determinat i contestar per escrit preguntes sobre el text de la compilació.

Segons el nombre d'alumnes i l'any, amb aquest treball la setmana següent es fixava un dia, habitualment a finals de setmana i es feia això:

- Si l'alumnat matriculat era al voltant de 80 persones (els primers quatre anys de l'assignatura) la professora organitzava els alumnes en grups. Cada grup havia de parlar d'una o dues de les preguntes treballades davant la resta de la classe, i cada grup s'organitzava en 3 rols: uns estudiants tenien rol de «jutges» que avaluaven; altres estudiants tenien rol d'«empleats» presentant «informe» sobre el tema de les preguntes al «consell d'administració» (el professor i la resta de la classe); i altres estudiants tenien rol de «fiscals», detectant errors i omissions. Al final es feia una síntesi per part dels «jutges» i la gent del «consell d'administració» sobre la resposta correcta. I un nou grup era designat per la professora per fer el mateix amb altres preguntes.
- Si l'alumnat superava els 100 matriculats (va passar el curs 2017-2018) la dinàmica anterior es substituïa per grups que havien de fer el mateix però amb menys oralitat i participació individual, assignant el professor el rol a un alumne del grup que fes de «delegat» al qual ajudaven els seus companys per respondre les preguntes de la lectura assignada. De totes les preguntes i lectures el professor en seleccionava diverses per a l'examen final, que tenia un major pes en la nota de l'assignatura. Des de 2018 va canviar a la Facultat la

norma sobre horaris i es van fer classes dos dies en lloc de tres a la setmana de dues hores cadascuna, i en un dia es treballa cada setmana el tema d'un capítol del llibre obligatori i l'altre dia una lectura prefixada de la compilació de textos. El llibre té orientació cronològica i la compilació temàtica. En l'examen final de l'assignatura hi ha almenys un 30 % de preguntes que sortien d'haver llegit el manual.

3. Els alumnes es queixen, majoritàriament, que hi ha molta feina en comparació amb el que després es pregunta a l'examen i també en comparació a altres assignatures, però en les avaluacions i en les converses informals tinc el convenciment que han après, i molt, de molts temes, de molts països. Els insisteixo que una cosa és passar un examen i una altra, aprendre. I que a la classe els ajudaré a les dues coses, però no només a fer un examen. Que es queixin de llegir, per mi és un bon símptoma. Els dic que passa el mateix quan van al gimnàs i han de patir molt i suar per poder tonificar la musculatura i estar en forma per a l'estiu. Al final, els resultats han variat segons el grup. Algun any ha estat fantàstic, per plorar de l'emoció de veure resultats excel·lents. Altres anys ha estat per plorar de llàstima veient com desenes d'alumnes desaprofitaven esforços i materials. La lectura, *per se*, com una classe magistral, o una classe per YouTube enregistrada, només són eines. És la motivació d'alumnat i professorat, que varia molt d'any en any, la que fa que les eines funcionin o no serveixin absolutament per a res. La dimensió del grup hi influeix. Les institucions han de saber que no podem garantir motivació ni qualitat si incrementen el nombre d'alumnes per aula sense contractar més professorat motivat, preparat i actualitzat, al cost que això hagi de tenir. Les «innovacions docents» sovint són màscares políticament correctes de baix cost per baixar el nivell, aprovar i no pensar en quin tipus de capital humà enviem al mercat laboral i a la nostra societat.

6. Lectura dels clàssics del Dret a partir de casos pràctics

Ricardo García Manrique

Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret,
Secció de Filosofia del Dret
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Filosofia del Dret (Grau de Dret), obligatòria, 6 ECTS,
4t curs, semestre I, 4 h setmanals (2 + 2), 70 estudi-
ants aproximadament

1. La filosofia del Dret està dividida tradicionalment en tres parts: teoria del dret, teoria del coneixement jurídic i teoria de la justícia. No obstant això, dos fets aconsellen centrar la docència exclusivament en la tercera d'elles: en primer lloc, la teoria del dret i la teoria del coneixement jurídic són abordades en l'assignatura *Fonaments del Dret*, de primer curs, encara que només sigui amb un caràcter propedèutic; i en segon lloc, la durada de l'assignatura (semestral, amb menys de seixanta hores lectives) no és suficient per ocupar-se amb una certa serietat de les tres parts de la filosofia jurídica. En tot cas, la vinculació entre les tres parts permet fer referències a temes i qüestions que són propis de la teoria del dret i del coneixement jurídic a mesura que s'exposen els temes i qüestions propis de la teoria de la justícia, fet que mostra aquesta vinculació i, en definitiva, la unitat de la raó jurídica.

Per què la lectura? Aquest professor considera que la lectura és l'activitat acadèmica fonamental que han de dur a terme els alumnes del Grau de Dret. Considera també que les lectures apropiades per a l'assignatura han de ser de dos tipus: un manual que serveixi de fil conductor i ofereixi una exposició sistemàtica de les qüestions centrals de la matèria, i una sèrie de textos clàssics que siguin expressió de les tendències i autors més rellevants.

2. Les lectures van ser de dos tipus: 1) el «manual» de l'assignatura (el llibre de Michael Sandel, *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?*; es tracta d'una contrastada i reeixida introducció a la teoria de la justícia, caracteritzada per plantejar les teories de la justícia més rellevants a partir de l'exposició de casos concrets, i 2) una sèrie d'extractes de textos clàssics (els autors: Plató, Aristòtil, Sant Tomàs, Kant, Bentham, Marx, Mill, Rawls i Nozick). Al final del curs els alumnes hauran llegit unes 500 pàgines (les 300 del manual i les 200 que sumen els extractes de textos clàssics), a raó d'unues 30 per setmana.

Cada setmana els alumnes havien de llegir amb caràcter previ a les classes un capítol del manual. Cada capítol exposa per començar un problema pràctic concret, a partir del qual s'ofereixen els trets principals d'una teoria de la justícia, que resulten il·lustrats pel problema concret. Exemples d'aquests problemes són: la possibilitat de torturar un terrorista per evitar l'explosió d'una bomba, la gestació subrogada, l'exèrcit professional o de reemplaçament, la discriminació positiva en l'accés a la Universitat, l'admissió de persones amb discapacitat en un equip d'animadores esportives i les regles de joc del golf.

La primera classe setmanal es dedicava a la revisió del text del capítol a partir de l'examen de les qüestions més significatives o problemàtiques. La segona classe setmanal es dedicava a l'anàlisi del text clàssic seleccionat (i prèviament distribuït): un fragment d'un autor vinculat amb la teoria de la justícia que havia estat objecte d'exposició i comentari a la primera classe. D'aquesta manera, s'espera que la lectura del text clàssic resulti més assequible, significativa i amena, ja que l'alumne pot vincular-lo amb el problema concret exposat per l'autor del manual al començament de cada capítol; en particular, pot entendre quines són les conseqüències pràctiques d'assumir una o altra teoria de la justícia.

El control de la lectura tenia lloc mitjançant preguntes formulades pel professor als alumnes, de les respostes dels quals prenia breu nota. Així, al final del curs, el professor tenia entre tres i cinc anotacions sobre les lectures realitzades (i el seu grau de comprensió i aprofitament) per cada alumne. Aquestes anotacions servien per determinar la nota d'avaluació contínua, juntament amb la valoració de dos comentaris de text lliurement elegits pels alumnes a partir dels proposats pel pro-

fessor (de nou fragments de textos clàssics, dels autors indicats), que eren redactats a casa i lliurats al llarg del curs, en la data triada pels alumnes.

3. La valoració d'aquest mètode docent és molt positiva, ja que ha servit perquè els alumnes adquireixin una idea clara del sentit general i conseqüències pràctiques de les teories de la justícia més importants. A més, s'ha aconseguit desenvolupar de manera vinculada tres activitats acadèmiques fonamentals: lectura, escriptura i participació a les classes. Introduir els alumnes de Dret en l'àmbit de la filosofia moral, política i jurídica sol ser complicat, atès que estan habituats a temes i textos menys abstractes (els propis de la ciència jurídica), i molt més quan l'assignatura es troba en l'últim curs del grau i els alumnes estan pensant ja en com superar les últimes assignatures amb el menor esforç possible. El mètode escollit ajuda a reduir aquesta complicació, mitjançant la connexió del concret amb l'abstracte facilitada per la referència als problemes reals que s'exposen en el manual. En particular, el mètode estimula l'interès per la història de les idees i ajuda que els alumnes s'animin a llegir textos clàssics que la seva lectura resulti assimilable i profitosa.

7. La lectura com a element estructurant de la reflexió jurídica

Antonio Giménez Merino

Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret
Facultat de Dret

Filosofia del Dret (Grau en Dret), obligatòria, 6 ECTS, 4t curs, semestre I, 4 h setmanals (2 + 2), 70 estudiants aproximadament.

S'aplica la mateixa metodologia en *Orientació a la Investigació jurídica*, obligatòria, 6 ECTS; *Els Discursos de la Política*, obligatòria OE, 5 ECTS; *Estat, Sobirania i Dret*, obligatòria OE, 5 ECTS. La primera s'imparteixen en el Màster d'Estudis Jurídics Avançats; la segona i la tercera, s'imparteixen en el Màster en Ciutadania i Drets humans: Ètica i Política.

1. L'objectiu buscat és que els estudiants madurin punts de vista particulars amb els quals abordar problemàtiques que, malgrat els hi resultin familiars, estan mancades de respostes consistents o sistemàtiques dins els cossos jurídics i la pròpia ciència jurídica, com pot ser el cas de la normalització de l'excepcionalitat, la gestió mediambiental o la regulació dels cossos.

Amb aquesta premissa, la centralitat de l'aprenentatge focalitzat en lectures no només té a veure amb el que sembla raonable per a una disciplina l'objecte de la qual és la reflexió sobre els fonaments que sostenen el dret contemporani, sinó també amb l'objectiu de desacostumar els estudiants a buscar solucions en la dogmàtica (representada per l'única lectura d'un sol «manual» o la transmissió d'un sol punt de vista) i apropar-los a un aprenentatge innovador en el qual el seu propi punt de vista sobre qüestions centrals del món actual adquireixi protagonisme.

2. La posada en pràctica d'aquesta metodologia consisteix en l'elaboració d'una programació que desenvolupa el pla docent de l'assignatura, on, d'una banda, es relacionen les lectures generals sobre les quals versarà la prova final (un llibre i uns quatre articles científics); d'altra banda, es descriuen tots els temes que s'abordaran durant el curs amb la indicació precisa de les parts de les lectures generals a les quals correspon cadascun i, per fi, s'afegeixen lectures particulars més menudes per a cada tema (articles curts, sentències o *statements*, que són actualitzats constantment). Es procura que la major part de les lectures siguin de fàcil accés.

Un resum crític de les lectures més menudes és introduït per un estudiant voluntari a l'inici de cada tema, i per a això es facilita prèviament a tots una sèrie de preguntes clau. Com que l'objectiu és abordar-lo no des de posicions dogmàtiques, sinó des dels interessos que suscita als estudiants, aquesta relació inicial és una invitació a fixar en comú problemes i punts de vista per abordar-los. Això permet al professor superposar explicacions més sistemàtiques en les quals es puguin apreciar els punts forts i els punts febles dels raonaments inicialment extrets de les lectures, la qual cosa permet concloure cada lliçó amb un debat participatiu.

Al fil d'aquest treball, les dues o tres proves intermèdies consisteixen en comentaris de textos d'una pàgina, sobre els quals es formulen unes preguntes. El text pot ser un article breu, la descripció d'un supòsit de fet basat en algun conflicte latent, o un extracte d'alguna sentència. El que es valora, coherentment amb el mètode descrit, és la capacitat d'identificar problemes i d'argumentar sobre la base de les lectures prèviament realitzades i discutides.

Quant a la prova final, aquesta es divideix en dues parts: un test de comprensió (amb preguntes clares sobre les idees centrals de les lectures generals i la relació entre elles) i una pregunta de desenvolupament, a escollir entre dues o tres opcions. En tots dos casos es permet la consulta de tots els materials del curs, ja que el que s'avalua és la comprensió (en el primer cas) i la capacitat d'argumentar a partir del llegit individualment i discutit col·lectivament (en el segon). Encara que aquesta metodologia és portada un pas més enllà en els cursos de màs-

ter (on la prova final se substitueix per l'elaboració d'un assaig en què es fan constar les lectures realitzades i qu està orientat per les finalitats de la investigació escollida per als TFM), en el curs de grau s'incentiva la realització de treballs en grup, que permeten convalidar les proves d'AC. Les premisses són la identificació inicial pels estudiants d'algun contingut del programa que els susciti un interès particular i la (consequent) disposició a treballar-ho amb lectures addicionals a les comunes del curs. Identificat això, s'organitza un pla de treball a partir d'un índex i una bibliografia inicials i s'aplica la metodologia del seminari per anar solucionant els problemes que aquests grups de treball troben en el decurs de la seva recerca. Elaborat el treball, els grups exposen les seves conclusions presencialment en el moment del curs programat per al tema que han escollit, amb la qual cosa queda oberta la discussió al respecte. Aquesta dinàmica es demostra molt propiciadora a la interactivitat i reverteix a parts iguals en l'aprofundiment de l'aprenentatge i en una major autosatisfacció.

3. El mètode que s'ha descrit resulta molt ben acceptat pels (escassos) alumnes familiaritzats amb la lectura, però també per aquells que, sense estar-ho, troben una oportunitat per desenganxar-se de l'estudi memorístic. No obstant això (sobretot inicialment), també suposa un repte important per a molts altres. El comentari crític habitual (encara que no abundant) en les enquestes és el gran nombre de lectures que es veuen obligats a fer, així com la dificultat de preveure les preguntes de les diferents proves. D'això s'infereix la principal dificultat d'una metodologia docent basada en orientar a partir de lectures, on les anotacions preses a classe no tenen una funció sistemàtica.

8. Clàssics de la pedagogia del segle xx

Xus Martín García

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Teoria de l'Educació (Grau de Pedagogia), obligatòria formació bàsica, 6 ECTS, 1r curs, semestre I, 4 h setmanals (2 + 2), 60-70 estudiants aproximadament.

1. Amb l'assignatura de *Teoria de l'Educació* volem donar resposta a dues qüestions. D'una banda, pretenem que els estudiants coneguin i puguin utilitzar les teories i els conceptes bàsics de la reflexió pedagògica. D'altra banda, que s'incorporin i participin en l'anàlisi de la realitat educativa des d'una perspectiva pedagògica reflexiva i crítica. Som conscients que ambdues competències requereixen temps i que serà durant els quatre anys del grau quan els estudiants les desenvolupin i consolidin. No obstant això, considerem que l'inici dels estudis universitaris és un bon moment per adquirir hàbits i maneres d'enfrontar-se al coneixement. Un d'aquests hàbits (no l'únic) és el de la lectura reflexiva.

2. A principi de curs es presenta l'assignatura als estudiants: continguts, metodologies, tasques previstes per a les sessions presencials, tasques que hauran d'assumir fora de l'horari de classes i sistema d'avaluació. És en aquest primer moment quan s'introdueix la lectura com una activitat que tindrà una presència significativa i continuada al llarg del semestre.

Les lectures s'estructuren al voltant de dos tipus de material: vuit textos i tres llibres. Els textos, d'entre cinc i dotze pàgines cada un, permeten treballar una part de l'assignatura destinada a les teories i tendèn-

cies pedagògiques que emergeixen durant el segle XX com alternatives a la pedagogia tradicional. Cada text recull part del llegat pedagògic d'un autor. La docent utilitza el text per convidar els estudiants a identificar trets característics de l'autor que posteriorment es desenvoluparan a classe, per introduir un corrent pedagògic, per plantejar un debat sobre un dilema formulat en el text, per analitzar les diferències entre el pensament de dos autors respecte d'un tema concret -per exemple, l'ús de premis i sancions en educació, o bé per tancar el tractament d'una teoria.

La dinàmica de treball sobre els textos sempre és la mateixa. Els estudiants van a classe amb el text llegit i es dedica part de la sessió a analitzar-lo en grups de tres o quatre persones. En alguns casos es plantegen diferents propostes de discussió per a cada grup, i posteriorment es fa una posada en comú. En uns altres casos, tots els grups treballen sobre el mateix tema i es tanca la dinàmica amb un debat. El temps destinat a comentar els textos sol ser de 45 minuts. El contingut dels textos s'avalua, com la resta dels temes treballats a classe, en la prova de síntesi de l'assignatura (que té un valor del 60 % en la nota final).

A diferència dels textos, que ofereixen una visió panoràmica del que ha aportat la pedagogia durant els últims cent anys, la lectura dels llibres permet als estudiants aprofundir en una pedagogia concreta i accedir a la complexitat que caracteritza qualsevol realitat educativa. Se'ls proposen quatre llibres d'autors clàssics de la pedagogia del segle XX i altres dos que recullen investigacions etnogràfiques realitzades en escoles actuals de Catalunya. Dels sis llibres cada alumne n'ha d'escollir tres. Els llibres d'autors clàssics del segle XX són: *Summerhill* (A. Neill), *Poema pedagògic* (A. S. Makarenko), *Carta a una mestra* (alumnes de l'Escola de Barbiana) i *Per l'escola del poble* (C. Freinet). Els llibres sobre experiències actuals poden variar d'un any a un altre. El factor comú a tots ells és que mostren amb detall com els ideals educatius es concreten en un context històric, social i polític determinat.

Els llibres són un material extraordinari per desenvolupar alguns temes de l'assignatura. En concret, els que estan vinculats amb l'anàlisi dels elements que intervenen en el procés educatiu: rol de l'educador,

expectatives sobre l'alumne, la relació que es dona entre tots dos, les finalitats que es plantegen o els valors que es transmeten.

Quan s'introdueix un corrent pedagògic, els estudiants que han triat el llibre vinculat a aquest tenen una tasca addicional que pot consistir a: buscar anècdotes que il·lustrin la relació educativa, formular tres tesis sobre el sentit d'aquella intervenció o definir alguns elements. Aquestes aportacions permeten als companys que han triat altres lectures fer una primera aproximació al contingut dels llibres que no han llegit. En algunes ocasions els últims dies de curs es realitzen exercicis de simulació en què a partir d'un tema –l'autoritat, la presa de decisions, l'exclusió social, entre d'altres– un grup reduït d'estudiants adopta el paper d'alguns dels autors treballats a classe i la resta dels companys els entrevisten. Els alumnes que realitzen la simulació prèviament amplien els coneixements que tenen sobre el tema per preparar la seva intervenció.

3. Després de diversos anys realitzant l'activitat de lectura, destaquem tres idees: 1) la lectura d'autors clàssics de la pedagogia del segle XX permet un coneixement més ampli i complex de la teoria de l'educació; 2) les diferències no només ideològiques o educatives, sinó també en l'expressió, llenguatge i referents de cada autor, aporten informació addicional difícil de recollir en un manual o llibre de síntesi; 3) la lectura reflexiva és un recurs significatiu en la formació universitària, però no l'únic. És interessant introduir a classe altres metodologies que permetin el desenvolupament de diferents competències.

9. La lectura com a instrument d'introducció a les polítiques públiques

▸ **Lluís Medir Tejado**

Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

▸ **Berta Roca Acedo**

Psicopedagoga, tècnica de qualitat
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Polítiques públiques I (Grau de Ciència Política), obligatòria, 6 ECTS, 2n curs, semestre II, 4 h setmanals (2 + 2), 65-75 estudiants aproximadament.

1. La present experiència docent és conseqüència d'un projecte d'innovació docent desenvolupat durant el curs 2016-2017, la metodologia del qual s'ha replicat per al curs 2017-2018. El projecte d'innovació docent perseguia fonamentalment l'objectiu d'acostar la teoria basilar de les polítiques públiques als estudiants mitjançant l'estudi i observació directes de la realitat que els envoltava. Aquest «acostament» només ha estat possible a través de la lectura de materials molt diversos. Així, la lectura ha esdevingut l'eix principal al voltant del qual s'ha organitzat la docència i, sobretot, s'han dissenyat les activitats d'aprenentatge i d'avaluació de l'assignatura.

Els estudiants van haver de treballar els continguts teòrics de les assignatures de polítiques públiques des de materials concrets i casos reals, seguint un procés sovint de tipus deductiu que els permetés construir, posteriorment, el bagatge teòric de forma aplicada i significativa. La lectura dels materials seleccionats perseguia un doble objectiu: adquirir i construir el coneixement teòric de la temàtica de forma substantiva per a les sessions teòriques, i habitar els estudiants a llegir els diferents documents amb intencionalitats, estratègies i paràmetres diferenciats segons el tipus de treball a realitzar amb posterioritat.

2. Com ja s'ha comentat, aquesta experiència es va desenvolupar en els cursos 2016-2017 i 2017-2018 amb la finalitat d'aplicar una metodologia docent que permetés escurçar la bretxa existent entre els conceptes teòrics i la seva identificació i aplicació a casos reals.

El curs es va dividir en dues tipologies de sessions: les teòriques i les aplicades. En les sessions teòriques, es va optar per presentar els conceptes teòrics corresponents generalment a partir de casos concrets, notícies, normes, informes, per discutir-ne primer els contorns i els continguts, per després entomar-ne la descripció i explicació acadèmica. Els estudiants disposaven prèviament d'un calendari de les sessions en el qual s'indicava el tema que es tractaria en cadascuna d'elles i es recomanava un material de lectura corresponent a aquella sessió. Els materials de les sessions teòriques es van seleccionar amb la idea d'introduir el tema a treballar a l'inici o durant la sessió. Es van aportar un total de set materials diferents en les sessions teòriques (generalment, peces curtes que es podien llegir i treballar a classe).

Tanmateix, el gruix de la lectura es va portar a terme a les classes aplicades. Aquestes sessions es van estructurar en format de seminari i es va fer amb el grup classe partit en dues meitats. Per a preparar aquestes sessions i la seva avaluació, es proporcionava als estudiants, amb un mes d'antelació, un dossier de lectures d'entre 60 i 80 planes de materials diversos, en llengües també diverses (capítols d'un llibre en anglès, extrets de manuals teòrics, notícies, informes, lleis, anuncis...) sobre un tema determinat que es treballava durant tot el curs. En aquestes sessions es discutien les lectures i materials, en primer lloc, i es realitzaven les activitats d'avaluació continuada, posteriorment. Tot i que la lectura de materials ha estat present en totes dues tipologies de sessions, en els seminaris s'ha fet de forma intensiva.

Pel que fa a l'organització dels seminaris de lectura, cal destacar que es van dissenyar entre tres i quatre seminaris diferents, de caràcter acumulatiu, on el coneixement teòric i el pràctic s'encavalcaven. Els seminaris tenien dues parts diferenciades (sobretot al curs 2016-2017).

La primera part del seminari consistia en la discussió del contingut del llibre de lectura obligatòria. Abans de la discussió, els estudiants ha-

vien de respondre de forma presencial a classe un breu qüestionari en línia de preguntes curtes sobre la lectura programada a través de la plataforma Qualtrix. El professor disposava de les respostes al moment, i d'aquesta manera podia identificar els aspectes de la lectura que havien generat més dificultats als estudiants. Aquesta informació va ser de gran utilitat per abordar i dirigir la discussió de la lectura. La utilització d'aquesta eina també constituïa una manera de saber quants alumnes havien llegit la lectura, atenent a les seves respostes.

La segona part del seminari consistia en l'aplicació de la teoria a un supòsit pràctic breu. Es va decidir seleccionar una sola temàtica que es treballés al llarg de totes les sessions. Els temes treballats van ser les vacunes i el procés de preinscripció escolar a la ciutat de Barcelona. Es tracta de temes polèmics, amb volums de persones i interessos molt elevats i multinivell pel que fa a la gestió i decisió polítiques. La resolució del supòsit pràctic consistia en l'elaboració d'un informe executiu (de tipus *policy brief*) sobre algun aspecte relacionat amb la temàtica. Els estudiants podien elaborar-lo a partir de la seva lectura i sistematització del dossier de documentació, que esdevenia lectura imprescindible per poder realitzar els supòsits pràctics.

El sistema d'avaluació de l'assignatura consistia en quatre o cinc proves d'avaluació continuada i una prova de síntesi final. De les quatre activitats d'avaluació continuada, tres o quatre consistien en la participació als seminaris, que incloïa una activitat avaluable presencial de caire eminentment teòric sobre el llibre en anglès i un supòsit pràctic sobre els materials dels diferents temes. L'activitat restant fou una prova presencial de conceptes exclusivament teòrics i preguntes breus. La prova de síntesi constava de l'estudi d'uns materials pràctics sobre una temàtica totalment diferent sense cap altra indicació que el treball autònom i la guia de lectura que se'ls hi va proporcionar. Es tractava de fer, en les dues hores legalment previstes, un informe (un *policy brief*) que donés resposta a una problemàtica no real però que podria ser totalment possible en la realitat. El format d'aquesta prova era molt semblant als supòsits pràctics dels seminaris.

3. En conclusió, el curs ha pivotat sobre la lectura com a font de construcció tant teòrica com aplicada dels conceptes a assolir en l'assignatura. En aquest sentit, tant l'organització diferenciada i específica de les sessions com la lectura i treball dels diferents materials han estat fonamentals per tal d'aconseguir que els estudiants identifiquessin i apliquessin els conceptes teòrics a «situacions reals». Aquesta vessant organitzativa també ha permès que el procés de treball i lectura dels materials hagi estat diferent segons el tipus d'objectiu que calia assolir.

10. Lectures, recensions i dilemes. Una proposta per a l'educació en drets humans

Judith Muñoz Saavedra

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Drets humans i Marcos legals de l'Educació social (Grau en Educació Social), obligatòria formació bàsica, 6 ECTS, 1r curs, semestre II, 60 estudiants aproximadament.

1. *Lectures, recensions i dilemes* és una proposta docent que convida a l'alumnat a llegir articles sobre teoria de la justícia per a la comprensió, interpretació i anàlisi de contextos socioeducatius complexos i per reforçar el compromís ètic dels futurs educadors socials amb els drets humans.

Com se sap, la *Declaració universal de drets humans* va ser proclamada fa exactament 70 anys i des de llavors ha inspirat la majoria de les constitucions i sistemes normatius internacionals. El seu valor moral, importància jurídica i política és innegable, però la primera pregunta de l'alumnat de l'assignatura és: si els drets humans són tan evidents, per què no es respecten? Una resposta fàcil seria anar a tòpics justificadors o arguments lloables però inconsistents. L'altra possibilitat és desafiar l'alumnat a donar complexitat a la seva visió del món utilitzant la lectura d'articles de filosofia política per reflexionar, abandonar posicions relativistes, confrontar opinions i buscar les seves pròpies respostes.

2. Amb aquesta finalitat, al llarg del semestre es proposa a l'alumnat llegir dos articles que recullen perspectives contraposades en el debat sobre el dret a la igualtat i el dret a la diferència en una societat multi-

cultural. Per a això, es recorre a autors clàssics de les teories de la justícia com Seyla Benhabib, John Rawls, Martha Nussbaum o Boaventura de Sousa Santos. En reflexionar sobre dos articles amb tesis centrals discrepants, es busca que l'alumnat: a) reconegui els límits teòrics de cada proposta; b) identifiqui els arguments filosòfics que hi ha darrere de debats d'actualitat com, per exemple, l'ús del vel islàmic a Occident, i c) reflexioni sobre el valor de l'universalisme i també sobre els seus límits. Parafraçant Benhabib, la invitació seria a preguntar-se qui té drets a tenir drets i qui no té el dret a tenir-los?

Atesa la seva alta complexitat teòrica, cada article es treballa durant un parell de classes per avaluar, de manera formativa, si se n'ha fet una lectura comprensiva. Els alumnes es divideixen en subgrups heterogenis i se'ls demana que aclareixin mútuament els dubtes que tinguin, fomentant el valor de l'aprenentatge entre iguals. Després, cada subgrup ha d'exposar, al conjunt de la classe, les tesis principals dels autors perquè, posteriorment, la professora pugui corregir errors i aclarir els dubtes generals. Una vegada que els articles estan llegits i comentats, han d'elaborar dues recensions que, en conjunt, corresponen al 20 % de la nota final de l'assignatura. A cada recensió es demana un resum de les principals idees de l'autor i una reflexió crítica sobre els arguments exposats. En la segona recensió, a més, han d'incorporar un apartat per desenvolupar-hi els aspectes coincidents i discrepants entre autors.

Un cop finalitzades les lectures, es realitzen dues classes en què es treballa un dilema moral relacionat amb la universalitat dels drets humans. L'objectiu és que l'alumnat posi a prova les seves conviccions ètiques i deontològiques i que sigui capaç d'aplicar els conceptes teòrics extrets de les lectures. El dilema es correspon amb un debat d'actualitat i s'elabora a partir d'un cas pràctic en el qual un educador social ha de resoldre una situació complexa i de difícil solució, en què diferents valors i drets es confronten. Amb això es busca que l'alumnat observi que, tot i l'aparent obvietat dels drets humans, moltes vegades resulta difícil respectar-los o seguir-los. Perquè els contextos socioeducatius són complexos i perquè durant la vida professional s'hauran d'enfrontar a triar entre diferents alternatives d'acció, que els poden fer dubtar sobre les seves conviccions i allò que creuen que han de fer.

Un cop plantejat el dilema, es treballa novament en subgrups perquè intentin resoldre el cas pràctic. Per a això, cada equip ha de construir una argumentació sòlida i coherent per defensar públicament la solució que proposen. És imprescindible que l'argumentació s'elabori tenint en compte i aplicant els principals conceptes dels autors llegits. Finalment, es realitza un debat en què cada grup ha d'exposar els seus arguments, rebatre els contraarguments dels altres equips i buscar els punts de consens. Així es practica la llibertat o acció comunicativa que propicien la majoria de les teories de la justícia.

3. A partir de l'experiència, es considera que aquesta proposta pot ser una eina didàctica interessant per a la pràctica educativa en temes de justícia i drets humans. Això no exclou que també pugui ser utilitzada en altres àmbits acadèmics, perquè ajuda a treballar conceptes teòrics i, al mateix temps, permet l'exercici de la reflexió ètica, el diàleg i l'empatia, així com competències transversals i específiques presents en diferents currículums.

Si bé allò que distingeix aquesta proposta de lectura d'altres és la seva vinculació amb un dilema i un cas pràctic, crec que el més significatiu és, sens dubte, la resposta positiva de l'alumnat davant el desafiament que els suposa llegir articles d'alta complexitat teòrica. Perquè, encara que al principi poden mostrar-s'hi reticents, en finalitzar el semestre el solen valorar positivament, tal com ho expressa aquest alumne:

Per ser totalment honest, la recensió crítica d'aquest article comporta una elevada complexitat, especialment per a les persones que no estem habituades a la lectura d'aquest tipus de textos. No obstant això, ho agraeixo, perquè jo vaig haver d'escoltar, una i altra vegada, que els gitans no volíem ni valíem per estudiar, i malgrat això aquí estic, llegint i fent una recensió d'una professora de Yale que, precisament, parla «del dret a tenir drets».

II. Llibres més enllà dels manuals

Cesáreo Rodríguez-Aguilera de Prat

Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Sistemes polítics comparats (Grau de Ciència Política), obligatòria, 6 ECTS, 2n curs, semestre I, 4 h setmanals (2 + 2), 80 estudiants (matí) i 60 estudiants (tarda).

1. Ens vam plantejar a l'àrea la necessitat d'imposar la lectura obligatòria de llibres fonamentals de la disciplina davant la constatació reiterada que el gruix dels estudiants utilitza bàsicament apunts de classe i, si escau, fotocòpies amb extractes de manuals a manera d'eventual complement. En efecte, sol ser bastant excepcional per part seva el recurs a llibres monogràfics especialitzats que no siguin manuals, una pràctica estesa i ben poc productiva en termes de qualitat formativa. Per tant, és evident que és molt poc recomanable que un alumne pugui acabar una carrera universitària sense haver llegit algunes grans obres de referència de les principals assignatures.

2. L'experiència va arrencar fa uns tres cursos acadèmics i va consistir, en el cas de la meua assignatura, a imposar la lectura obligatòria del llibre de Juan J. Linz, *La quiebra de las democracias* (Madrid: Alianza, 1987, 169 pàgines). Es tracta d'un clàssic de la sociologia històrica comparada que analitza amb profunditat les principals causes que van provocar l'enfonsament de les democràcies liberals a Europa durant el període d'entreguerres i inclou, així mateix, referències a algunes experiències autoritàries d'Amèrica Llatina. Linz proporciona un bon quadre metodològic i interpretatiu d'un període crucial en l'esdevenir polític contemporani, i especialment adequat per a l'assignatura tant per la seva perspectiva comparada com per la seva descripció de les ins-

titucions i els actors polítics del moment. Per tant, aquest llibre és un instrument útil per aprofundir en l'ús del mètode comparat en ciències socials, a més de proporcionar dades descriptives i anàlisis multidimensionals dels fenòmens polítics.

Per comprovar si l'estudiant, efectivament, ha llegit el llibre he optat per fer una prova escrita a classe al final del quadrimestre i abans dels exàmens del gener. Aquesta fórmula presencial és molt més segura que la de sol·licitar un treball que pugui fer-se a casa, ja que, en aquest cas, el percentatge de plagis és bastant alt. En la prova presencial es tracta de contestar a una pregunta no memorística, ni molt genèrica ni excessivament detallista, sobre el contingut del llibre per avaluar la capacitat interpretativa i analítica de l'estudiant.

Al marge del llibre obligatori, els estudiants d'aquesta assignatura són avaluats al llarg del quadrimestre en altres dues proves escrites sobre un article o un capítol de llibre relacionat amb la disciplina. Per a això, he confeccionat un dossier de lectures amb alguns textos seleccionats de politòlegs sobre àmbits específics del programa relacionats amb qüestions sectorials (organització territorial de l'Estat, partits i eleccions, relacions interinstitucionals, i similars). La puntuació de totes aquestes proves forma part de la nota final, juntament amb l'examen general de l'assignatura. Aquesta modalitat d'avaluació està prevista per als alumnes d'avaluació continuada, no per als d'avaluació única, que s'ajusten estrictament a un únic examen global final. Els alumnes d'avaluació continuada han de fer necessàriament les tres proves i superar-ne, almenys, dues, al marge de l'examen final, que pot modular la nota definitiva.

3. El resultat d'aquesta experiència ha estat globalment positiu, però he detectat que circulen resums fotocopiats del llibre que permeten contestar la prova escrita sense haver-lo llegit completament. Per aquesta raó, serà convenient canviar de llibre cada any a fi d'evitar que es defraudi el propòsit d'aquest tipus d'avaluació. En resum, no té sentit que un estudiant universitari pugui acabar una carrera havent utilitzat tan sols apunts de classe i, si escau, fotocòpies d'algunes pàgines de manuals. La formació de qualitat esperable en un universitari obliga

a demostrar un mínim domini d'obres especialitzades de referència de les principals disciplines; d'aquí l'exigència expressa de lectures de llibres complets. Una obvietat no sempre realitzada i molt desitjable.

12. Llegir per comprendre la història de l'acció i de l'educació socials

Carlos Sánchez-Valverde Visus

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Història de l'Educació social (Grau d'Educació Social), obligatòria formació bàsica, 6 ECTS, 1r curs, semestre I, 4 h setmanals, 60 estudiants aproximadament (procedents majoritàriament de CFGS).

1. La lectura facilita un accés lent i reflexiu al coneixement a través de la paraula escrita. Un procés que podríem denominar *slow*, en un espai de trobada de la persona amb si mateixa que facilita el pensament. Tot el contrari dels models d'accés al coneixement actuals basats en l'horitzontalitat, la immediatesa i el rendiment (competitivitat) dels aprenentatges entre iguals en xarxes socials on dominen el missatge i la imatge audiovisual. Experimentar amb els/les alumnes altres processos d'accés al coneixement i d'aprenentatge ha de ser un objectiu fonamental en aquesta època, posant-los en valor i mostrant la seva virtualitat.

2. La història, en la seva didàctica habitual, acostuma a ser una matèria de difícil accés per als alumnes, que l'acaben sentint com una cosa llunyana i reiterativa, plagada d'aprenentatges mecànics. Per tractar de trencar aquesta consideració i l'estigma que envolta aquesta matèria, es va dissenyar una metodologia pedagògica de caire realista, pragmàtic i narratiu, hereva de les aportacions de Herbart, Dewey, Freire i Ghiraldelli. Amb aquesta metodologia, es vol presentar les activitats culturals relacionant-les amb l'ètica cultural i els problemes polítics actuals, fent servir vehicles instrumentals com són les pel·lícules, relats, novel·les, contes, còmics, música, etc. Tot això, buscant les relacions entre aquests problemes i els problemes de vida dels estudiants

i presentant les teories, les històries i filosofies com a narratives sobre aquests punts d'interès. Finalment els alumnes han de produir noves accions culturals, socials i polítiques. Aquestes accions poden ser la realització d'altres narracions (incloent la narració amb metàfores) i l'evidenciació d'altres problemes.

L'esquema didàctic organitzatiu del tractament de les temàtiques seria:

Fase	Acció	Lloc	Tipus	Comentaris
1	Activitat individual d'immersió (lectura, experiència, pel·lícula...)	A casa o a la classe	Individual	Treball autònom, o de recepció, estímul, etc.
2	Presentació pels alumnes de les lectures relacionades amb el tema. Complementació i aclariment per part del professor	A la classe	Exposició	Emmarcament general del tema per part del professor i de les lectures fetes pels alumnes
3	Activitat grupal compartint, debatent i valorant la fase i continguts anteriors i tancament del professor	A la classe	Grupal/ classe	Amb recollida de la feina feta pels grups que es penja al CV

La caracterització d'aquesta metodologia pel que fa a la lectura, combina dos moments i múltiples accions intencionals de caire pedagògic i educatiu. Per un costat, un moment centrat en les activitats en grup a la classe, on cada grup ha d'arribar a acords segons un qüestionari comú després d'haver llegit algun text acadèmic. Tots els alumnes llegeixen el mateix text. I després, des de la participació a la classe, on cada grup comparteix amb la resta les seves respostes, es construeix un resum que es penja al Campus Virtual i que serveix de referent temàtic. S'experimenten, així, tres processos: lectura comprensiva, capacitat de negociació i acord amb el grup i construcció col·lectiva del coneixement. Per l'altre costat, un moment més personal amb dues fases, una generalment fora de l'espai classe, amb la lectura per part de cada alumne d'un text acadèmic (habitualment articles, o capítols de llibre), relacionats amb el temari que s'estigui tractant, i una segona fase, ja a classe, amb la presentació individual a la resta del grup de la seva lectura (amb un màxim de 5 minuts). Cada alumne ha de fer, a més, un resum escrit que després pengem al Campus Virtual. Interessa que treballin la capacitat de fer lectura comprensiva (per això els resums) i d'expressió, exposició i defensa en públic d'allò que han comprès del que han llegit (comunicació).

Això fa que cada alumne al final del curs hagi llegit un mínim de 6 textos (entre els comuns de treball en grup i els individuals) i que hagi escoltat (i tingui al seu abast al Campus Virtual) les presentacions i resums de les lectures d'uns 60 companys i companyes. Els resums pensats al Campus Virtual actuen com a nous productes culturals fruit del procés d'aprenentatge.

3. L'avaluació que fa de l'experiència el docent és força positiva, malgrat la constatació que s'ha pogut fer en els darrers anys d'alguns aspectes deficitaris, com serien:

- La dificultat que molts alumnes mostren per fer una lectura comprensiva i per entendre el que estan llegint. La majoria d'ells es queden en un nivell descriptiu i concret sense arribar a formulacions formals abstractes en què apliquin la lògica proposicional i el raonament científic i proporcional.
- La manca de recursos comunicatius dels alumnes a l'hora de compartir el que han llegit, potser per la inexistència d'un treball formatiu sobre aquestes capacitats en nivells anteriors de base. Sentir dir a més d'un alumne, any rere any, que «és el primer cop que parlo en públic», ens ha de fer interpel·lar-nos sobre quins tipus de persones i quins tipus de recursos personals i socials volem que incorporin amb l'actual sistema educatiu.

El grau de satisfacció dels alumnes amb la metodologia s'ha pogut copsar curs rere curs, tant en les avaluacions a classe com en aquelles que els alumnes fan individualment, on sempre aquesta assignatura queda valorada per sobre de la mitjana del curs i grau. Rescatem dues manifestacions significatives al respecte: la del reconeixement d'una alumna de que «mai havia llegit tant en la seva vida acadèmica» i una altra, d'un alumne que reconeixia que «era l'assignatura que més l'havia agradat de tot el semestre».

13. Lectura i aprenentatge autònom i reflexiu

Max Turull Rubinat

Departament d'Història del Dret, Dret Romà i Dret Eclesiàstic de l'Estat
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Història del Dret (Grau en Dret), obligatòria formació bàsica, 6 ECTS, 1r curs, semestre II, 4 h setmanals (2 + 2), 75 estudiants aproximadament.

1. Per què la lectura? Sobretot per dos motius: a) perquè en una matèria com la història del dret al coneixement substancial només s'hi accedeix a partir de la lectura, i b) perquè la lectura –o més ben dit, la lectura profunda– ha esdevingut una habilitat que els futurs juristes han de posseir necessàriament. Un jurista es passarà la seva vida professional llegint, escrivint i parlant. Per tant, semblava convenient conrear aquesta destresa des del primer curs.

2. L'experiència va consistir que els estudiants llegissin diverses lectures directament vinculades al temari de l'assignatura. Es tractava de capítols de llibre, capítols d'altres manuals diferents al de referència, articles de revistes d'especialització, monografies, etc. A més a més, també hi havia la lectura del manual de referència de l'assignatura. Totes les lectures estaven seleccionades des del començament del curs –tot i que al final vam optar per eliminar-ne algunes– i advertíem els estudiants, a classe i al fòrum del campus, de quina lectura havien de dur llegida per a la classe de tal dia. La mecànica docent era de classe invertida. A classe el professor feia una explicació inicial a cada tema i els estudiants, justament per mitjà de les lectures, havien d'estudiar i preparar-se la matèria. A banda de les classes magistrals de plantejament del tema, la major part de les classes consistien, doncs, a comentar les lectures que corresponien per a aquell dia. El professor els feia preguntes sobre els temes centrals de la lectura –disposava, per a això, d'una

mena de pauta pròpia amb els temes o les idees més importants de cada text– i també deixava que els estudiants expliquessin lliurement què havien entès i què no. Cal assenyalar que en molts temes s’alternava i es complementava la lectura de les pàgines corresponents del manual, que funcionaven com una introducció al tema, i textos més especialitzats o profunds. En altres temes, però, la lectura gairebé exhauria el contingut d’un tema. Al final de cada tema el professor feia una explicació recopilatòria de tancament. Totes les lectures, tret d’una –que era un llibret que els estudiants havien d’adquirir en format paper o en format digital– estaven disponibles al Campus Virtual. Al final del semestre els estudiants van llegir un total de 528 pàgines –d’extensions o nombre de paraules diferents–, de les quals 164 pertanyien al manual de referència. A banda d’aquest conjunt de lectures pautades per a cada setmana, l’estudiant havia d’utilitzar, tant durant el curs com per afrontar la prova de síntesi, el manual de referència, de 386 pàgines (164 de les quals havien estat treballades directament a classe, com s’ha dit).

Les lectures realitzades tenien un reflex directe en el sistema d’avaluació. En règim d’avaluació continuada, tant en les tres activitats avaluable (10 %, 15 % i 25 % de nota final respectivament) com també en la prova de síntesi (50 % de nota final), hi havia preguntes sobre totes les lectures realitzades en el període corresponent. Es preguntava sobre la tesi principal de l’obra, o el nucli substancial del seu contingut o algun aspecte rellevant de la matèria tractada; en alguns casos també es demanava que l’estudiant identifiqués la lectura (qui n’era l’autor, on havia estat publicat el text, de quin tipus de text es tractava, quan havia estat escrit o publicat, etc.). Els estudiants que havien escollit l’avaluació única també havien d’haver realitzat les mateixes lectures que els d’avaluació continuada, i en l’examen final hi havia preguntes de totes les lectures.

3. La valoració final per part del professor és més aviat positiva, tot i que hi ha alguns elements de reflexió que potser obligaran a reajustar algun punt de l’experiència. El fet que 25 estudiants escrivissin un diari reflexiu sobre el curs de l’assignatura amb una entrada setmanal va oferir un *feedback* inestimable al professor sobre la percepció i la vivència per part dels estudiants d’aquesta metodologia docent; també les

enquestes realitzades pels estudiants a final de curs –sobretot amb les respostes a les preguntes obertes- ha ofert un altre *feedback* significatiu, tot i que no sempre agradable.

Per sobre de tot, molts estudiants consideren que la quantitat de lectures exigides suposava una càrrega de feina excessiva, tant en termes absoluts com en termes comparatius amb altres assignatures del mateix curs. Nosaltres mateixos ens plantegem la dicotomia entre llegir molt, en quantitat, però de vegades amb una qualitat de comprensió i aprofitament mediocres, o bé llegir menys però amb més i millor aprofitament. També hem observat que convé facilitar una pauta prèvia per a cada lectura per tal que l'estudiant s'hi enfoqui adequadament i presti atenció als aspectes més rellevants de cada text.

No sempre ha resultat fàcil localitzar i seleccionar lectures adequades per a estudiants de primer curs; caldria promoure la publicació de materials docents en aquest sentit, com ara determinades conferències o seminaris específicament pensats per a estudiants.

El sistema d'aula invertida amb un nombre tan elevat de lectures ha mostrat els seus límits: a partir d'un moment els estudiants mostren senyals d'esgotament i no havien llegit les pàgines corresponents per als dies assignats, amb la qual cosa s'incrementava l'absentisme a classe.

Finalment, semblaria raonable i convenient establir un pla de lectures de grau de manera que hi hagués una programació de lectures per a cada curs i assignatura.

ADDENDA

Desenvolupar la intel·ligència simbòlica mitjançant la lectura meditativa de textos literaris

Albert Soler Llopart

Departament de Filologia Catalana i Lingüística General
Facultat de Filologia, Universitat de Barcelona

Literatura (tots els graus de la Facultat de Filologia), obligatòria formació bàsica, 6 ECTS, 1r curs, semestre I, 3,5 h setmanals, 60 alumnes aproximadament.

Es tracta d'un curs d'introducció als estudis literaris que consisteix bàsicament en la lectura d'un nombre significatiu (entre vuit i deu) d'obres narratives, teatrals i poètiques de literatura universal. L'activitat principal del professor i dels estudiants en aquesta assignatura consisteix, doncs, a llegir.

L'índex de lectura, ja sigui espontània o induïda, dels estudiants de la nostra facultat segurament està per damunt del de la mitjana dels altres estudiants universitaris. Això no vol dir, però, que les seves lectures literàries estiguin en sintonia amb allò que la literatura és i allò per a què els humans hem desenvolupat la propietat literària del llenguatge. Podem llegir literatura per passar l'estona o per superar exercicis d'avaluació, però també podem llegir-ne per moblar la nostra interioritat, per emparaular-la; llegir textos literaris pot ser una manera de construir la interioritat; pot ser una manera excel·lent de desenvolupar la intel·ligència simbòlica, és a dir, la capacitat de gestionar el component simbòlic de la ment en benefici de l'equilibri personal.

La literatura és una manera d'emparaular l'experiència humana, de xifrar i transmetre la seva infinita complexitat i varietat. La literatura és consubstancialment simbòlica: apunta realitats que la transcendeixen;

té sentit en ella mateixa però assenyala més enllà d'ella mateixa; parla de coses però, sobretot, parla *en* les coses, mitjançant les coses de què parla. La literatura ofereix una mirada contemplativa de la realitat: exposa al lector la veritat que la narració, la peça de teatre o el poema són en si mateixos; els posa a la seva consideració perquè els contempli com un tot. L'anàlisi crítica, que és el tractament que generalment es dona als textos en els estudis de filologia, no és la finalitat immediata de la literatura; l'anàlisi, sens dubte, ajuda a la comprensió, però els textos, d'entrada, no han estat fets per ser analitzats.

Una lectura meditativa és una lectura atenta, pausada i recurrent dels textos. L'atenció és una condició *sine qua non* perquè em permet llegir com si jo fos part del que llegeixo, com si m'hi trobés. Prestem atenció quan llegim amb consciència, quan ens deixem interpel·lar pel text, quan el llegim sense prejudicis, en transparència; quan el llegim amb la intenció de rellegir-lo. Es tracta, doncs, de desenvolupar una atenció receptiva en l'acte de la lectura. Són conegudes les dificultats que tenen avui els estudiants per mantenir l'atenció, escindits com es troben entre els constants estímuls de tota mena que els sol·liciten i la necessitat de concentrar-se per reeixir en els seus estudis. D'altra banda, els exercicis d'avaluació continuada, generalitzats en els nostres plans d'estudi, reporten avantatges indubtables en el procés d'aprenentatge, però han introduït un factor pervers d'estrès que no afavoreix la lectura serena.

La metacognició és el coneixement del propi coneixement; reflexionar sobre els passos que fem en el coneixement millora la qualitat del coneixement. És una eina que ajuda el subjecte a prendre consciència dels seus processos mentals i a millorar-los. Això també val per a la lectura. El principal instrument per aconseguir una lectura meditativa és ser conscients del mateix acte de lectura; adonar-me d'allò que em succeeix mentre llegeixo, d'allò que m'ajuda i d'allò que em destorba, d'allò que em motiva i d'allò que m'avorreix, de quan estic atent i de quan em distrec, de quins llocs i de quins moments són propicis... Prendre'n consciència per millorar la qualitat de la lectura, és clar. No es tracta de qüestionar, sinó d'acceptar; la cosa no és si el text m'interessa, sinó que cal acceptar el text com un esdeveniment que succeeix, com un enigma que se'm planteja, com si s'hagués escrit per a mi.

El coneixement del sentit d'un text és un procés dinàmic en el qual el lector ha de tenir un paper necessàriament actiu. És una recerca gratificant perquè és dinàmica i progressiva. D'entrada, el sentit d'un text és intuït; en un segon moment, la reflexió i la conversa –interior o compartida– ajuda a fer conscient aquesta intuïció; prolongar aquesta conversa és rumiar els textos, «remugar-los» en el sentit etimològic de la paraula, meditar-los.

El que es proposa és, doncs, una veritable *meditatio* del text, mentre que el que habitualment es fa a classe és una *cogitatio* sobre el text. La cogitació busca respostes i tendeix a donar solucions que desxifrin el text; d'alguna manera, prefereix el sentit i redueix el text a mer pretext per assolir-lo. La meditació, en canvi, valora allò que el text és per si mateix, no pretén arribar a tancar-ne la lectura ni a revelar completament l'enigma que conté; la lectura meditativa tolera la incertesa; ensenya a mantenir diverses possibilitats en suspens al mateix temps, sense afanyar-se a adoptar una solució; així, allò que per a la cogitació és contradicció improductiva, la meditació ho acull com a paradoxa, sense necessitat de categoritzar-ho com a veritable o fals. Gregori el Gran († 604) s'havia referit a aquesta manera de llegir en els termes següents: «Hem de transformar el que llegim en nosaltres mateixos, perquè quan la nostra ment s'agita pel que sent, la nostra vida participa posant en pràctica el que ha sentit».

Un curs d'introducció a la literatura plantejat d'acord amb les premisses ara descrites comporta alguns beneficis significatius per als seus participants. En primer lloc, l'adopció d'hàbits metacognitius. En segon lloc, la descoberta del component simbòlic de la intel·ligència i el conreu de la interioritat. En tercer lloc, una certa afinació de la sensibilitat lectora.

Fer llegir i no fer-ho

Jordi Capo Giol

Departament de Ciència Política, Dret Constitucional i Filosofia del Dret,
Secció de Ciència Política
Facultat de Dret, Universitat de Barcelona

Acte 1. Un professor sènior de la Secció de Ciència Política es queixa de la manca de lectura dels estudiants (i de les gravíssimes fallades de redacció, sintaxi, ortografia, etc.). Proposa crear un corpus de llibres de lectura obligatòria. Per cada assignatura obligatòria –una vintena en quatre cursos– s’hauria de fer llegir un llibre clàssic, consensuat dins l’àrea i que tots els professors haurien de conèixer. Així es milloraria la formació dels estudiants i els professors tindrien uns punts de referència sobre els cursos anteriors.

A la discussió de la proposta apareixen algunes veus contràries o escèptiques. Les contràries pensen que és una intromissió a la seva llibertat de càtedra, i que ells ja preparen dossiers de lectures (òbviament, no és el mateix). Les escèptiques diuen que els alumnes ja no poden llegir en temps del domini de la in/cultura digital (resposta: i no podran mai si no se’ls força); altres afegeixen que no hi haurà consens per fer la selecció d’obres i que cada professor recomani un llibre al seu entendre (rèplica: es perd la visió de conjunt. No cal dir que aquest escpticisme sobre el consens amaga una contrarietat sobre el projecte).

S’aprova la proposta per assentiment amb més o menys entusiasme segons les persones. Els escèptics i contraris ja saben que no quedaria bé votar en contra.

Acte 2. Es crea una comissió de tres persones encarregada de fer la llista de llibres. A la comissió hi són representades les diferents matèries de la disciplina per poder recollir aspectes tan diversos com comportament polític, pensament polític, polítiques públiques, institucions, política internacional, etc. El professor sènior no forma part de la comissió

perquè vol que s'hi impliquin altres persones i així desvincular-ho de la seva *auctoritas*, si és que en té gaire.

La comissió fa una llista de llibres que l'àrea aprova sense posar objeccions a cap dels suggeriments. Qui escriu aquestes línies pensa (subjectivament) que algun dels llibres està objectivament mal triat. Segur que altres també ho pensen, i potser d'altres llibres. El professor sènior no vol obrir una nova discussió; creu que s'ha de reforçar el treball de la comissió i no pas afeblir-lo.

Acte 3. Amb el nou curs s'inicia l'experiència. Alguns professors fan llegir el llibre que els correspon; d'altres en passen directament. Com és conegut, no hi ha ningú amb *potestas* per obligar-los. Amb un parell de cursos la mesura es va abandonant. Els professors que hi creien observen: a) que algun llibre no és adequat, b) que si els llibres no són objecte d'una avaluació (i no es tractava d'això), els estudiants els ignoren completament. A més s'hi incorporen alguns professors nous, alguns d'ells associats (per a assignatures troncal!, però això és un altre tema) que ni coneixen la proposta ni estan per massa feines addicionals.

Mai més es torna a plantejar el tema en reunió d'àrea. El professor sènior creu que si les seves idees no són assumides col·lectivament, no té per què forçar-les. La comissió no suggereix mai fer una reavaluació del projecte. Alguna veu aïllada no disposa de consens per a relançar la proposta. Pocs anys després, quanta gent recorda que va existir aquest intent?

Comentaris després de la funció: El professor sènior havia d'haver-se implicat més activament? No hauria reduït això les responsabilitats individuals? No faria que el projecte caigués en el mateix moment en què disminuís la seva direcció?

Pot existir un projecte col·lectiu en una àrea que és molt diversa en continguts, mètodes i estils dels professors? No hauria estat millor limitar-se a uns quants professors «amics» (eufemisme) i provar-ho només en algunes assignatures? I amb aquests amics demanar alguna ajuda institucional a la innovació docent, que sempre dona mèrits, encara

que fracassi? Són les àrees –noteu que parlo en plural- funcionals per a discussions serioses sobre la docència o, simplement, són administracions de la cosa?

Té sentit un corpus de llibres si no són matèria avaluable? Haurien de ser-ho? Com combinar-los en cursos que ja tenen una càrrega docent/discent important?

Què exigim als estudiants? I als professors... què?

CONCLUSIONS

Elisenda Pérez Muñoz

Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona

Aquesta publicació, que es presenta en forma de quadern, és un recull de l'experiència de quinze docents que han utilitzat la lectura com a eix vertebrador de la seva metodologia docent en diversos graus de Ciències Socials i Humanitats de la Universitat de Barcelona. Les facultats on duen a terme la seva pràctica docent i on han implantat aquesta metodologia són: Dret, amb sis de les experiències; Educació amb tres, i Geografia i Història, Economia i Empresa i Filologia, amb dues en cadascun dels casos.

Un factor important, en l'anàlisi d'aquestes experiències, són els **motius que han impulsat aquests docents** a plantejar un sistema amb una **quantitat significativa de lectura** per part dels estudiants. Aquesta elecció ha vingut influenciada per diferents factors, tot i que un punt de consens entre els docents és el fet de considerar que la lectura és una activitat acadèmica fonamental per als seus alumnes. Tot i la consideració que l'índex de lectura dels estudiants d'aquests graus és molt probable que estigui per sobre de la mitjana, s'analitza el fet que la tipologia de lectures i la forma d'afrontar-les no sempre està al nivell desitjat, el que dificulta els posteriors aprenentatges. Es constata la dificultat d'alguns alumnes a l'hora de fer un seguiment significatiu de les lectures bàsiques de l'assignatura per falta de temps (mala gestió del temps) o per rutinització d'hàbits de lectura selectiva (velocitat alta amb una comprensió limitada de la informació), en lloc de la lectura analítica (velocitat baixa i comprensió alta). Es destaca també la necessitat d'arribar a una lectura meditativa dels textos, que sigui atenta, pausada i recurrent. Per altra banda, un gran nombre d'alumnes estudien només dels apunts i de resums dels manuals, i el resultat és que finalitzen la carrera sense haver llegit monogràfics especialitzats i cap de les grans obres de referència de la seva disciplina. És de vital importàn-

cia aconseguir inculcar-li a l'estudiant l'hàbit de la lectura i mostrar-li, a partir de la pràctica, que moltes de les habilitats per aprendre estan directament relacionades amb aquest hàbit.

Un dels aspectes positius que aquests docents li atorguen de forma majoritària a la lectura és l'afavoriment de la reflexió crítica sobre els continguts propis de cada matèria. L'ús de la lectura per a reflexionar, abandonar posicions relativistes, confrontar opinions i buscar les pròpies respostes. D'aquesta manera, es pot aconseguir la construcció de coneixement i una formació orientada a fomentar l'esperit crític, apropant els alumnes a un aprenentatge innovador on el seu punt de vista adquireixi protagonisme. La lectura és una eina que incideix significativament en l'aprenentatge de l'estudiant, facilitant l'adquisició de continguts i coneixements i millorant el seu nivell de discurs, vocabulari, teories i arguments. S'ha de destacar, també, la lectura com a eina que s'adapta a les necessitats de les diferents tipologies d'estudiants en funció de les seves capacitats, temps, motivació per aprendre i interès pel tema en concret, fent que cada alumne tingui la possibilitat d'adaptar els seus mecanismes d'aprenentatge en funció de les seves necessitats. Finalment, la lectura com a habilitat que necessitaran aquests estudiants a la seva futura vida professional, on hauran de llegir, escriure i parlar.

Per analitzar el **desenvolupament d'aquestes quinze experiències docents**, amb la lectura com a eix central, cal tenir en compte l'extensió d'aquests textos, la seva tipologia, com s'han dut a terme aquestes activitats i com s'ha avaluat el treball dut a terme per l'estudiant.

L'**extensió**, en nombre de pàgines, que han llegit els alumnes és molt variat i oscil·la entre les 60 i les 500. La **tipologia de textos** que s'han utilitzat és variada i en la major part dels casos es combina l'ús de més d'un tipus de text. El llibre, el manual i els articles predominen sobre altres tipologies de text. Analitzant els diferents usos dels materials de lectura, el llibre i el manual s'utilitzen majoritàriament com a fil conductor de l'assignatura i cobreixen en moltes ocasions el temari a treballar a l'assignatura. La seva lectura prèvia facilita un millor aprofitament de les sessions presencials amb el professor. Passa el mateix amb el dossier amb compilació de textos variats.

Els articles específics s'utilitzen majoritàriament amb la finalitat d'aprofundir en temes o aspectes més concrets, tot i que en alguns casos també es poden utilitzar de forma més generalista. Els articles són de tipologia diversa: tècnics, de difusió, de contingut especialitzat, científics, amb tesis centrals discrepants... Cal destacar l'ús més innovador d'una àmplia diversitat de formats textuais que no s'acostumen a associar amb aprenentatges acadèmics, com és el cas de: el guió d'una *performance*, la presentació d'una pel·lícula documental, una entrevista, un text inèdit d'una obra de teatre, notícies, informes, anuncis, còmics, relats i novel·les.

La **forma de treballar aquests textos** també ha estat diversa, però cal destacar, com a denominador comú en aquestes experiències docents, la necessitat que l'estudiant treballi la lectura de forma anticipada. La lectura prèvia comporta, en alguns dels casos, un treball anterior, com ara: la resposta abans de la sessió de classe d'unes preguntes breus, la resolució d'un petit qüestionari, l'elaboració d'un resum crític o d'un mapa d'idees, entre d'altres, facilitant l'aprenentatge previ de l'alumne i el coneixement per part del docent dels aspectes que s'han de treballar més a fons. Aquesta lectura facilita el seguiment de sessions de tipus teòric, atès que millora els coneixements i aprenentatges de l'alumne sobre la temàtica a abordar, i també el seguiment de sessions més pràctiques, on l'estudiant ha de relacionar els aspectes que ha treballat a la lectura amb situacions pràctiques concretes.

Tot i que la lectura es treballi de forma individual, gran part de les activitats que es fan posteriorment es realitzen en petit grup per fomentar l'aprenentatge entre iguals. Una de les estratègies seguides és la de posar en comú, en petit grup, els resultats del treball que s'ha dut a terme amb aquella lectura per, posteriorment, fer una exposició a classe, resoldre un dilema o preparar un debat. D'aquesta manera es fomenta l'esperit crític de l'estudiant i la seva capacitat d'argumentació en públic.

Altres formes d'afrontar el treball d'aquests textos són les pràctiques d'escriptura mitjançant una ressenya acadèmica i el treball de comparativa bibliogràfica amb la cerca de bibliografia i la comparació de

continguts i aportacions (amb la qual cosa l'estudiant posa en pràctica també l'ús intensiu de les bases de dades de les biblioteques).

L'**avaluació** s'ha realitzat de manera diversa en funció de les activitats programades. En el cas d'exposicions i debats a classe, el docent ha anat fent un seguiment de les intervencions per assegurar l'adequat treball dels aspectes programats, fent-hi les aportacions necessàries. Per altra banda, en el cas de l'elaboració de treballs com mapes conceptuals, entrega d'exercicis individuals, resposta de qüestionaris o de preguntes breus, entregues de resums de capítols i comentaris de text, els docents han anat donant el *feedback* necessari per tal de dur a terme una avaluació continuada que promogui un aprenentatge basat en la millora constant. El format d'entrega de les diverses activitats és variat: en paper (treballs, exàmens), mitjançant una wiki, un web, un blog i amb presentacions en públic.

Cal destacar que les activitats que s'han dut a terme han tingut un pes sobre la nota total de l'assignatura, en algun cas inclús el total de la nota d'avaluació continuada. Per altra banda, algunes proves han versat totalment sobre lectures i les proves de síntesi han incorporat continguts que s'havien treballat a les lectures en un major o menor grau.

Les **conclusions** d'aquestes experiències docents s'han d'analitzar des de diferents perspectives. La valoració general que en fa el docent és positiva: destaca millores evidents en l'alumnat que hi ha participat, i s'ha aconseguit certa afinació de la sensibilitat lectora i la identificació i aplicació de conceptes teòrics a situacions reals. Aquestes experiències docents han possibilitat: el treball de manera vinculada de tres activitats acadèmiques fonamentals (lectura, escriptura i participació a les classes), el treball de conceptes teòrics, del seu consegüent treball pràctic i del diàleg i l'empatia (competències transversals i específiques presents a diferents currículums), i que el protagonisme radiqui en l'alumne com a creador de coneixement a l'aula, circumstància que facilita un clima de relació i diàleg horitzontal i implicat.

Els obstacles detectats, per part dels docents, venen determinats per les dificultats dels alumnes per fer una lectura comprensiva i per entendre el que estan llegint, així com la manca de recursos comunica-

tius a l'hora de compartir allò que llegeixen. Es destaca la motivació de l'alumne, com a aspecte cabdal, que influeix directament en els resultats de l'aplicació d'aquesta metodologia. S'assenyalen, com a factors perquè una activitat d'aquest tipus pugui reeixir: una bona selecció de les lectures, el seguiment del/s grup/s, propostes de treball viables i que contribueixin als objectius d'aprenentatge i fer una valoració de forma continuada, facilitant el *feedback* ràpidament, perquè l'estudiant pugui fer els reajustaments necessaris en el seu procés d'aprenentatge.

L'anàlisi que fan els docents, pel que fa al punt de vista de l'alumnat, és bastant homogeni. Als inicis de la implementació de l'experiència, gran part de l'alumnat centra les seves crítiques en la quantitat de lectures que es veu obligat a fer, mentre que hi ha una bona acceptació per part dels alumnes familiaritzats amb la lectura i també pels que no ho estan, però veuen l'oportunitat de deixar de banda l'aprenentatge memorístic d'estils metodològics més clàssics. Al finalitzar l'experiència, la percepció dels estudiants és satisfactòria i valoren positivament els seus aprenentatges, inclús demanant en alguns casos lectures complementàries. Alguns docents fan referència a les enquestes de la seva assignatura, en què les valoracions per part de l'alumnat són elevades i es destaca l'organització i l'aprenentatge obtingut.

BIBLIOGRAFIA

- Aliagas, C. (2011). *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques i identitats lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels nous estudis de literacitat* (tesis doctoral). Barcelona: UPF. Disponible a: <<http://hdl.handle.net/10803/48671>>.
- Aliagas, C.; Castellà, J. M.; Cassany, D. (2009). «Aunque lea poco, yo sé que soy listo». Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura». *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 5: 97-116. Disponible a: <<https://doaj.org/article/b1a58957dd294a30841f12cd0f420b9e?>>.
- Arias Vivanco, G. E. (2018). «La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico». *Revista Boletín Redipe*, 7 (1): 86-94. Disponible a: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6297228.pdf>>.
- Bianchi Bustos, M. E. (2009). «La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas». *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11: 37-41. Disponible a: <https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=125>.
- Campos Fernández-Fígares, M.; Martos Núñez, E. (coord.) (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. Lecturas en las universidades públicas andaluzas*. Madrid: Marcial Pons.
- Carr, N. (2016). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* (4a ed.). Madrid: Taurus.
- Cassany, D. (2003). «Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones». *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32: 113-132. Disponible a: <<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view-File/7275/7623>>.
- (2006a). «Análisis de una práctica letrada electrónica». *Páginas de Guarda*, 2: 99-112. Disponible a: <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/27135?show=full>>.
- (2006b). *Leer tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2006c). *Rere les línies: sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

- (2006d). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- (2008). «Llegir críticament, al llarg del currículum. Presentació». *Temps d'Educació*, 34: 7-10. Disponible a: <<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/128672>>.
- (comp.) (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- (2011a). *En línia: llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- (2011b). «Amb criteri propi. Lectura jove i biblioteques». *Item. Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 55: 68-84. Disponible a: <<https://www.raco.cat/index.php/Item/article/view/259706>>.
- (2012). «La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red». En: Goldin, D.; Kriscautzky, M.; Perelman, F. (coord.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas* (pp. 217-236). Disponible a: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=497515>>.
- (2013). «Leer en los tiempos de internet». *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 106-107: 35-41.
- (2018). *Laboratori lector. Per entendre la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D.; Hernández y Hernández, D. (2012). «¿Internet: 1; Escuela: 0?». *Revista CPU-e*, 14: 126-141. Disponible a: <https://www.researchgate.net/publication/277843630_Internet_1_Escuela_0>.
- Cassany, D.; Sacristán Lucas, A. (sel.) (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. et al. (1997). *Cronoscopi: de lectura i literatura*. Barcelona: Teide.
- Castañeda, L. S.; Henao, J. I. (1999). *La lectura en la universidad: informe preliminar*. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible a: <<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/309-la-lectura-en-la-universidad-informe-preliminarpdf-71j-Vo-articulo.pdf>>.
- Cázares González, F. G. (2005). *Estrategias cognitivas para una lectura crítica*. México: Trillas.
- Díaz, J. P.; Bar, A. R.; Ortiz, M. C. (2015). «La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios». *Revista de la Educación Superior*, 44 (176): 139-158. Disponible a: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>>.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999). *Animar a escribir para animar a leer*. Salamanca. Disponible a: <<http://fundaciongsr.org/>>.

- Hernández y Hernández, D. (2014). *La apropiación digital: descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos* (tesis doctoral). Barcelona: UPF. Disponible a: <<http://hdl.handle.net/10803/131863>>.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debat.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Mateos Sanz, M. del M; Solé Gallart, I. (2009). «La lectura de textos académicos en la universidad». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 50: 12-20.
- Mendoza Afanador, R. E.; Molano Avendaño, L. N. (2015). «Importancia de formar lectores críticos en educación superior». *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5 (1): 101-116. Disponible a: <<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/viewFile/1278/1035>>.
- Moreira, G. (2018). «El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro». *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57: 1274-1296. Disponible a: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000201274&lng=en&nrm=iso>.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nunberg, G. (comp.) (1998). «Epílogo de Umberto Eco». A: *El futuro del libro: ¿esto matará eso?* Barcelona: Paidós.
- Ocnos. *Revista de Estudios sobre Lectura*. Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <<https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/index>>.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
- Pardo Rodríguez, L. E. (2010). «La lectura en la universidad: los estudiantes y sus prácticas de lectura. Recorrido conceptual y bibliográfico». *Hallazgos. Revista de Investigaciones*, 14: 183-196. Disponible a: <https://www.researchgate.net/publication/287846174_La_lectura_en_la_universidad_los_estudiantes_y_sus_practicas_de_lectura_Recorrido_conceptual_y_bibliografico>.
- Pérez Tornero, J. M.; Sanagustín Viu, P. (2011). «De la lectura superficial a la lectura profunda: una escala de las operaciones de lectura en un contexto TIC». *Lenguaje y Textos*, 34: 17-27. Disponible a: <<http://www>>.

sedll.org/sites/default/files/journal/de_la_lectura_superficial_a_la_lectura_profunda_una_escala.perez_jm_y_ot.pdf>.

- Ramírez Leyva, E. M. (2017). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. Mèxic: Instituto de Investigaciones Bibliotecnológicas y de la Información. Disponible a: <<https://universoabierto.org/2018/01/22/la-ensenanza-de-la-lectura-en-la-universidad/>>.
- Rovira Alvarez, Y.; López Calichs, E. (2017). «La lectura en la enseñanza universitaria». *Revista de Ciencias Médicas*, 21 (3). Disponible a: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000300013>.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda, R. (2010). *Recrear la lectura* (3a ed.). Madrid: Narcea.
- Trejo Cisneros, A.; Alarcón Pérez, L. M. (2006). «Estrategias de lectura en la universidad». *Graffylia. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 6: 30-38. Disponible a: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290467>>.
- Ulloa Herrero, J. R.; Crispín Bernardo, M. L.; López Peniche, M. O. B. (s/f). *La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad? Programa de formación de académicos*. Disponible a: <http://www.iberomx/formaciondeprofesores/Apoyos%20generales/wp_AD-ED_La_lectura_la%20escritura.pdf>.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Edicions B.
- Yubero, S. (2015). «Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal». *El Profesional de la Información*, 24 (6): 717-723. Disponible a: <<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2015/nov/03.html>>.
- Yubero, S.; Larrañaga, E. (2015). «Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal». *El Profesional de la Información*, 24 (6): 1699-2407. Disponible a: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/download/.../23763>>.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel.

NORMES PER A LA PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A LA COL·LECCIÓ

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

NORMES PER ALS COL·LABORADORS

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

Revisors

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

L'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.

