

EXPERIENCIAS DE LECTURA ACADÉMICA INTENSIVA CON ESTUDIANTES DE GRADO (CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES)

Max Turull Rubinat
(coord.)

Autoría:

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

Título: *Experiencias de lectura académica intensiva con estudiantes de Grado (Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Humanidades)*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección de Universidad, IDP-ICE. Facultad de Biología)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación)

Consejo de Redacción: Dirección del IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultad de Educación; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Jaume Fernández Borràs, Facultad de Biología; Francesc Martínez Olmo, Facultad de Educación; Max Turull Rubinat, Facultad de Derecho; Silvia Argudo Plans, Facultad de Biblioteconomía y Documentación; Xavier Pastor Durán, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; Roser Masip Boladeras, Facultad de Bellas Artes; Rosa Sayós Santigosa, Facultad de Educación; Pilar Aparicio Chueca, Facultad de Economía y Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (Escuela de Enfermería); Juan Antonio Amador, Facultad de Psicología; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretaría técnica) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: junio de 2019

Recepción del original: 29/10/2018

Aceptación: 25/01/2019

© Max Turull Rubinat (coord.)

© IDP/ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional/ICE

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: IDP/ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-17667-63-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
Lectura, lectura profunda y superficialidad en el ámbito académico	5
Leer, un acto de libertad	8
EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS	11
1. Wiki de lectura: leer para comprender y para hacer	11
2. Mujeres leyendo a mujeres: al hilo de la lectura	15
3. Aprender a aprender: la aplicación de la lectura anticipada de textos como método	18
4. Historia transversal e indagación lectora: modelo formativo y de evaluación en Humanidades	21
5. El poder de la lectura	24
6. Lectura de los clásicos del Derecho a partir de casos prácticos	27
7. La lectura como elemento estructurante de la reflexión jurídica	30
8. Clásicos de la pedagogía del siglo XX	33
9. La lectura como instrumento de introducción a las políticas públicas	36
10. Lecturas, reseñas y dilemas. Una propuesta para la educación en derechos humanos	40
11. Libros más allá de los manuales	43
12. Leer para comprender la historia de la acción y de la educación sociales	46
13. Lectura y aprendizaje autónomo y reflexivo	49
ADENDA	52
Desarrollar la inteligencia simbólica mediante la lectura meditativa de textos literarios	52
Hacer leer y no hacerlo	55
CONCLUSIONES	58
BIBLIOGRAFÍA	63

INTRODUCCIÓN

Lectura, lectura profunda y superficialidad en el ámbito académico

Max Turull Rubinat

Secretario del Instituto de Desarrollo Profesional (IDP-ICE)
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Este cuaderno presenta, de una manera muy sucinta y precisa, 15 experiencias docentes que se han servido de la lectura de textos académicos intensa y significativamente. Todas las experiencias se han desarrollado en nueve grados de ciencias sociales y humanas de la Universidad de Barcelona: Derecho (3), Ciencias Políticas y de la Administración (3), Educación Social (2), Empresa Internacional (1), Filología Catalana (2), Historia (1), Historia del Arte (1), Pedagogía (1) y Sociología (1). Evidentemente, se habrían podido recoger muchísimas más, pero las características de la colección limitan el volumen publicable. El criterio de selección ha sido el de la representatividad de grados diferentes, el número de lecturas que se proponía en cada caso y el hecho de que las asignaturas fueran preferentemente de formación básica u obligatorias en un grado. Optamos por descartar propuestas del Grado de Bellas Artes por la aparente singularidad de estos estudios, pero, en cambio, resultó evidente que, a la vista del interés de las propuestas recibidas, convenía publicar un cuaderno con experiencias docentes de este grado de la UB. Todos los autores se han ceñido escrupulosamente a las indicaciones que se les dieron: el texto debía ser muy conciso y, sin excesiva teorización, describir de manera muy transparente en qué había consistido la experiencia docente en cada caso. Tras fijar el contexto académico de cada experiencia –nombre de la asignatura, grado, número de créditos, horas de docencia, etc.–, los autores explicaban tres cosas: por qué habían implantado esta metodología que pivotaba en la lectura intensiva en sus estudiantes (que en las contribuciones señalamos como punto 1), cómo habían desarrollado la experiencia y en qué había consistido –incluyendo la evaluación– (punto 2) y qué valoración hacían de la misma (punto 3).

Como se puede ver, por tanto, no es un cuaderno de investigación sobre un ámbito de la docencia ni de teorización de un aspecto concreto de la práctica docente; «simplemente», difunde experiencias de metodologías o prácticas docentes que tienen en común haber recurrido a la lectura de textos académicos intensivamente. Ciertamente, un cuaderno tan «aplicado» o adherido a la práctica docente tendría su complemento ideal en otro volumen, este sí más teórico y doctrinal, sobre «la lectura», sea en la sociedad actual, sea en la universidad de nuestro tiempo.

En todo caso, sin embargo, no queremos dejar de explicitar el porqué de este cuaderno. Si bien es cierto que todas las contribuciones son muy descriptivas y prácticas –aunque muchos autores no han podido evitar apuntar su particular «porqué»–, todas ellas terminan obedeciendo, de manera más implícita o más explícita, a motivaciones similares, que podríamos simplificar como sigue.

Prácticamente, desde la revolucionaria invención de la imprenta en el siglo XV hasta hace varios años, la lectura de libros o artículos de revista en papel era el medio natural de acceso y de transmisión del conocimiento. No es necesario prestar especial atención a este fenómeno de tan evidente que resulta: quien quería acceder al conocimiento disciplinar debía leer la literatura correspondiente. No seremos tan ingenuos como para no reconocer que en nuestro ámbito académico siempre ha habido fraudes y falsos atajos en las funciones docentes y discentes – desde dictar clases a estudiar solo con apuntes–, pero la lectura tenía asignado un rol esencial en la formación superior. Y como decíamos, sobre todo en los ámbitos de las ciencias sociales y humanas, esto transcurría así de modo natural u ordinario, sin demasiados cuestionamientos. Sin pretender entrar ahora en un tema especialmente complejo, parece que cada vez hay más evidencias para afirmar que posiblemente hoy se lee más que nunca; en cambio, la lectura calificada de profunda está en pleno declive. Entendemos por lectura profunda la lectura comprensiva e interpretativa, aquella que es capaz de hallar sentido y de relacionar el texto con otros elementos significativos de su contexto; profunda en contraposición a la lectura simple, que únicamente descodifica los signos. La irrupción de internet, las nuevas tecnologías de la información, las redes sociales, etc., han modificado los hábitos de lectura de

una manera casi abismal. Se habla también de la irrupción de la lectura digital, de velocidad alta y reflexión baja. Ciertamente, no se puede decir que la lectura en un contexto y en un soporte digital –desde la web, desde los *smartphones*, con tabletas y demás– se pueda identificar con la lectura profunda. La inmediatez en el acceso a la información en el mundo digital es lo contrario a la distancia que hallamos en el mundo analógico. Pero no solo nos estamos refiriendo al tema del soporte físico de la información, digital versus papel, sino a las íntimas y enormes consecuencias cognitivas que ahora empezamos a saber que implica el acceso a la información de una manera u otra. En todo caso, la lectura profunda que exige la lectura de textos en formato papel induce a la reflexión o puede conducir mejor a un aprendizaje reflexivo o más profundo –¿existe aprendizaje que no sea profundo?–, y esta reflexión es justo lo contrario de la superficialidad a que conduce un acceso inmediato y masivo, los casi infinitos fragmentos de información.

Esta breve digresión sobre el contexto actual no pretende ser tanto un lamento como una reflexión para orientar la práctica docente de forma más realista. Consideramos que actualmente hay que «fomentar» o inducir decididamente la lectura académica entre nuestros estudiantes. En un contexto como el descrito, la lectura profunda está a punto de convertirse en un bien preciado, en una competencia o una habilidad que discriminará positivamente unos individuos de otros. Leer, o leer libros y artículos de revista, ya no es una obviedad entre los estudiantes de hoy, sino una competencia básica y transversal que debemos incorporar en nuestras programaciones docentes. Creemos aconsejable rehuir actitudes puristas e idealistas y, por el contrario, afrontar la realidad tal como se nos presenta. Consideramos que se necesitan actitudes proactivas para hacer leer a los estudiantes. Leyendo, no solo tendrán un acceso «profundo» al conocimiento, sino que desarrollarán una capacidad o unas competencias que, más que nunca, serán codiciadas y valoradas.

Como se ha dicho a menudo, o como nosotros lo interpretamos, la formación a través de competencias, que está en la base del actual modelo de EEES (Bolonia), no es excluyente, ni mucho menos, del conocimiento, digamos, clásico. La diferencia radica en que antes tal vez era suficiente haber accedido al conocimiento, y hoy es imprescindible, además, saberlo manejar: darle sentido, someterlo a crítica, vincularlo a otros ele-

mentos, contextualizarlo y, en definitiva, que permita crear nuevo conocimiento, también de manera original, por parte del mismo actor. Se puede comprender que la lectura profunda tiene mucho que ver con ello.

Leer, un acto de libertad

Enric Prats Gil

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Leer, más bien poco y mal. Esta sería una sentencia que firmaría una gran parte del profesorado si se les pidiera la opinión sobre el hábito lector de los estudiantes universitarios. Pero no dejaría de ser una opinión, tal vez meditada, pero con demasiada frecuencia lanzada tal cual, con poca reflexión o, al menos, con un punto afectado. Basta con mirar los campus universitarios y no veremos a demasiados profesores/as con libros en las manos. O con uno solo.

La lectura no está de moda. Quizás nunca lo ha estado, y es más una ilusión de literatos y eruditos de tiempos pasados. Pero el libro, como soporte material, no agota el hecho de leer, que hoy llevamos a cabo en una infinidad de dispositivos y formatos.

Acercarse a un libro es una actividad de alto riesgo. Cuando te atrapa, estás perdido (o perdida, según el caso), porque si la lectura es gratificante, sabes que aquello te obligará a dedicar un tiempo que podrías invertir en otras tareas, sin duda más productivas. Si no te es placentera, pero sabes que ha significado algo para mucha gente, sea un texto literario o académico, también sabes que, si lo dejas, te perderás algo, que será impreciso, pero algo de lo que intuyes que puedes sacar un provecho, tangible o no.

Así, leer estorba, cansa y es inútil.

Estorba porque impide realizar otras cosas. Pide atención y tiempo, que hay que sacar de otras obligaciones. Con un libro en las manos, los

humanos pocas actividades simultáneas podemos llevar a cabo. Aún peor, con un dispositivo electrónico, los dedos «googlean» la primera ocurrencia que ha despertado aquella lectura, y una referencia lleva a otra, en una lectura que es inacabable, pero también cansada y quizás infructuosa al cabo de un tiempo de no recordar el punto original, que nos obliga a volver al libro y recuperar el hilo perdido.

Y leer cansa. La lectura exige un esfuerzo intelectual y sensorial extremo. Las ideas expresadas en el texto despiertan nuevas ideas; los pasajes del relato, sea literario o académico, activan nuevos intereses; las palabras, leídas una a una, animan a encontrar nuevos significados. Una tarea exhausta que pide desactivar otros sentidos y evitar los ruidos ambientales o los aromas inquietantes de un café inoportuno que detendría la lectura.

La lectura es un acto que obliga. No admite más compromisos que empezar y terminar cuando el autor lo ha decidido, en unos márgenes que la convención establece en cada momento de manera razonada. Los textos académicos son más sensatos que los textos literarios y admiten lecturas parceladas, segmentadas, por partes. Organizamos dossiers de lectura con capítulos de libros o artículos, sin atrevernos a imponer la lectura de un libro entero. Porque seguramente no vivimos tiempos de compromisos duraderos. Tampoco ayuda la organización académica, con periodos ultracortos, a veces de semanas o días, que impiden garantizar un seguimiento pausado y articulado de las lecturas, porque leer exige tiempo.

Mirado con detalle, la lectura es paradójica. Es uno de los actos más íntimos de los humanos, incluso egoísta. Al mismo tiempo es la acción más concurrida en la que podemos participar, también el acto más generoso. Hundirse en las páginas de un libro es aislarse del mundo, olvidarse de las preocupaciones del presente, refugiarse en las respuestas gratificantes del texto, encantarse con las poéticas que respira. No obstante, caer en el delirio de la lectura también significa conectarse a otros mundos, preocuparse por los grandes temas de la vida, plantearse nuevos interrogantes, encontrarse con inquietudes compartidas por muchos otros humanos.

Sin más rodeos. Conviene leer más y mejor. La lectura es un reconocimiento de la memoria compartida y de la inteligencia colectiva. El libro, como registro notarial, ha sido capaz de sedimentar el bagaje cultural acumulado y permite, aún en el presente, recuperar los grandes momentos de la historia de la humanidad, aunque también en presente, vigente y no acabada, a pesar de las profecías de su final. Es un reflejo de lo que la inteligencia humana es capaz de llevar a cabo y un testimonio perenne para generaciones posteriores.

Y es importante aprender a leer mejor, o sea, significativa y críticamente a la vez. Una sociedad democrática no lo es porque seamos iguales, sino por la posibilidad de anhelar espacios de libertad, cuya expresión queda recogida en los libros, en la lectura, en definitiva. Porque leer es un acto de libertad.

EXPERIENCIAS METODOLÓGICAS

I. Wiki de lectura: leer para comprender y para hacer

Núria Alturo Monné

Departamento de Filología Catalana y Lingüística General
Facultad de Filología, Universidad de Barcelona

Lingüística aplicada catalana (Grado en Filología Catalana), obligatoria, 6 ECTS, 2.º curso, 3,5 h semanales (2 + 1,5) + 9 h actualmente complementarias, 45 estudiantes aproximadamente.

Lexicología catalana y Semántica (Grado en Filología Catalana), obligatoria, 6 ECTS, 3.º curso, 3,5 h semanales (2 + 1,5) + 9 h actualmente complementarias, 30 estudiantes aproximadamente.

1. La idea de trabajar la lectura surgió inicialmente de la observación de las dificultades de algunos estudiantes a la hora de realizar un seguimiento significativo de las lecturas básicas de la asignatura, o bien por falta de tiempo (o por una mala gestión del tiempo), o bien por la rutinización previa de hábitos de lectura selectiva; es decir, de un tipo de lectura que se realiza a velocidad alta y de la que se obtiene un nivel de comprensión bajo. Mediante la actividad de lectura pretendía, por un lado, garantizar que los estudiantes dedicaran tiempo a la lectura de materiales relevantes de la asignatura y, por otro lado, generar un cambio en los hábitos de lectura de los estudiantes, desde la lectura selectiva (de alta velocidad y comprensión baja) a la lectura analítica (de baja velocidad y comprensión alta). Además, esperaba favorecer también la reflexión crítica sobre los contenidos propios de cada materia, con independencia de las capacidades lectoras individuales de los estudiantes.

2. Las dos asignaturas comparten un mismo diseño general de la actividad de lectura: a) propuesta de lecturas y definición del calendario; b) lectura individual previa a la sesión de clase; c) actividad de grupo en el aula; d) posibilidad de revisión por parte del grupo de estudiantes durante los dos días posteriores a la actividad (hasta al jueves, si la actividad se ha realizado un martes), y e) revisión de la actividad por parte del profesor antes de la clase siguiente. Este diseño se ha adaptado a las características específicas de cada asignatura y grupo-clase, y se ha reajustado cuando la dinámica del curso lo ha requerido (en el caso de LEXSEM, por ejemplo, se anuló una de las actividades previstas inicialmente). Los grupos de trabajo se han creado por sorteo el primer día de clase; posteriormente he propuesto algún cambio a partir de la observación en el aula de las dinámicas de trabajo de cada grupo, siempre de acuerdo con los estudiantes. El interés de los estudiantes por la actividad se evaluó, después de la primera sesión de grupo, mediante un cuestionario breve con estas preguntas: «He participado colaborativamente en la discusión» (de «Nada» a «Mucho»), «El grupo ha trabajado bien» (de «No estoy de acuerdo», a «Hemos trabajado muy bien») y «Me ha parecido una actividad útil e interesante» (de «Nada» a «Mucho»).

Los estudiantes de LAC han leído nueve textos a lo largo del semestre. En su mayoría son artículos técnicos o de difusión publicados en las revistas *Llengua, Societat i Comunicació*¹ y *Llengua i Ús*,² y tienen una extensión de entre 7 y 10 páginas. Dos artículos publicados en otros medios tienen una extensión de 20 páginas, aunque se trata también de artículos de difusión del conocimiento.

Los estudiantes de LEXSEM han leído siete textos a lo largo del semestre. Son textos de contenido especializado, pero accesibles al nivel de los estudiantes. La extensión de los textos oscila entre las 15 y las 28 páginas. De estos textos, únicamente en el caso de cinco se ha hecho actividad de grupo. Los otros dos son: un texto de introducción al ámbito de la lexicología, que se comentó colectivamente en el aula a partir de una lista de preguntas, y un texto que solo leyeron los estudiantes que participaron voluntariamente en un taller programado como acti-

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

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

vidad complementaria. En este texto, de 40 páginas, se proponía una tipología de locuciones; el taller consistió en comentar esta tipología y aplicarla a la selección y análisis de las locuciones que se usaban en una conversación coloquial.

La actividad de grupo ha consistido en la creación de una página wiki del campus virtual a partir de una propuesta de trabajo. El hecho de que los estudiantes acudieran en su mayoría a clase con un ordenador portátil y de poder disponer de conexión a internet ha facilitado que las wikis se pudieran elaborar en el aula. En cursos anteriores en los que no se disponía de este recurso, las respuestas se redactaron a mano en papel. Cada propuesta se formula teniendo en cuenta el perfil de la asignatura, el tipo de lectura y el apartado del programa con el que se relaciona. En el caso de LAC, por ejemplo, se planteó una problemática comunicativa y los estudiantes debían proponer una solución a partir de la lectura. En otros casos, en las dos asignaturas se hicieron preguntas que invitaban a explicar resumidamente algunos contenidos clave del artículo o a debatir respuestas plausibles a preguntas relacionadas. En el caso de LEXSEM, otras propuestas incluyeron ejemplos de frases en catalán que había que explicar a partir de los conceptos que aparecían en la lectura.

En cuanto a la evaluación, las actividades de lectura se consideran actividades formativas orientadas a la preparación de los dos exámenes que se realizan a lo largo del semestre. En este sentido, ha sido fundamental la evaluación cualitativa de la actividad mediante comentarios sobre cada wiki (en la misma wiki de cada grupo) durante los días inmediatamente posteriores a la actividad. Además, en el caso de LAC se ha valorado la participación en la actividad con un 10 % sobre la nota final –el control de la participación se ha realizado mediante una lista de asistencia–. En el caso de LEXSEM, la actividad aporta un 20 % a la nota global de la asignatura, y se tienen en cuenta tanto el grado de participación como la calidad de las actividades realizadas.

3. De mi experiencia puedo concluir que una actividad de este tipo puede tener éxito si se dan especialmente estos factores: una buena selección de los textos, una óptima creación y seguimiento de los grupos,

unas propuestas de trabajo viables y claramente relacionadas con los objetivos de aprendizaje, y la valoración cualitativa inmediata de cada wiki por parte del profesor o la profesora. También influirá en la obtención de un buen resultado el valor que cada grupo de estudiantes atribuya a la actividad, que se puede valorar tras la primera wiki mediante un cuestionario breve.

2. Mujeres leyendo a mujeres: al hilo de la lectura

Assumpta Bassas Vila

Departamento de Historia del Arte; Sección de Arte Contemporáneo e Historia Feminista del Arte
Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona

Perspectivas feministas en la Historia del Arte (Grado en Historia del Arte), optativa, 6 ECTS, 4.º curso, 3 h semanales (1,5 + 1,5) y 6 h de prácticas, 58 estudiantes.

1. He articulado la asignatura a través de una selección de lecturas: 17 textos (unas 300 páginas aproximadamente). La mayor parte son ensayos de autoras especialistas en la reflexión sobre la historia y crítica feminista del arte, del ámbito anglosajón (L. Nochlin, G. Pollock, Laura Cottingham, Catherine de Zegher, Lucy Lippard), pero he querido dar un papel especial y relevancia a la investigación y producción de las autoras españolas y catalanas (Patricia Mayayo, Maia Creus y Lluïsa Faxedas) y he introducido también el texto de una autora argentina (María Laura Rosa) que considero de referencia en la construcción de la historiografía feminista del arte contemporáneo latinoamericano. En la fase de selección de textos, otro criterio ha sido la diversidad de formatos textuales (el ensayo académico, una introducción de un libro, el guion de una *performance*, la presentación de una película documental, una entrevista, un texto curatorial de exposición y el texto inédito de una obra de teatro). Son siete textos en lengua castellana (de los cuales dos son traducciones del inglés), cinco en catalán (de los cuales uno es traducción del inglés), y cinco en inglés (originales).

El alumnado acaba una etapa de formación básica y a menudo ha recibido una enseñanza para transmisión de contenidos fijos y preelaborados casi exclusivamente por hombres historiadores y críticos. La idea de articular la asignatura a través de un amplio abanico de lecturas de autoras diversas es la base para poder impulsar una docencia desde la

pedagogía de la diferencia sexual, es decir, «desde sí» y a través de una genealogía femenina que ofrece aproximaciones a la voz en la escritura, a la reflexión sobre la memoria, la historia, el arte y la creación, y permite trabajar nuevas relaciones con el texto y la lectura como hilos en la mediación educativa. A partir de aquí, es más factible impulsar el pensamiento creador y dialógico, especialmente en las mujeres estudiantes. La asignatura y la metodología hacen, pues, el corte (hilo) de la diferencia sexual y nos coloca ante lo imprevisible.

Mi interés principal ha sido apostar por crear «contextos de lectura» que permitan impulsar una relación generativa con el texto, entendido como materia viva y significativa para la vida del estudiante. Inscribir la lectura en una dinámica de aprendizaje activo, participativo y relacional que estimule la búsqueda de la propia voz en la escritura y en la investigación, ensayando el «pensamiento en presencia» (Chiara Zamboni) y poniendo en el centro del entramado de relaciones reales entre el alumno o la alumna, la profesora y las compañeras y los compañeros de clase, e incluya también lo que sucede.

2. Las lecturas seleccionadas estaban destinadas a producir inicialmente prácticas de escritura, pero también actividades. En primer lugar, toda lectura generaba una reseña académica que pretendía, por un lado, la comprensión del texto y de su contexto de significación y, por otra parte, la interpelación personal ampliamente entendida. Paralelamente, la asignatura pedía también registrar, en formato de dietario, el proceso de trabajo y el debate de ideas, así como reflexionar sobre la propia deriva personal de aprendizaje (donde se puede encontrar evidencia del trabajo que han hecho las lecturas en el alumnado).

Una de las actividades también vertebradoras ha sido el «Primer seminario de lecturas y conferencias» en el que han participado cuatro de las autoras de los textos: Patricia Mayayo, Maia Creus, María Luisa Faxedas y Carla Rovira, quienes han presentado y conversado sobre el texto de su autoría leído por el alumnado.

Otras actividades más experimentales han sido, por ejemplo, la lectura en voz alta y la escucha con los ojos cerrados de una selección de textos

de la artista Fina Miralles. La intención ha sido ejercitar la práctica de la escucha atenta, «sentir las palabras» corporalmente y movilizar la intuición, el inconsciente y las emociones. En esta vía hemos experimentado también la palabra encarnada en la *performance*, a partir de la visualización de la acción *Waiting* (1972) de Faith Wilding. Por último, también hemos dedicado una sesión a incentivar la lectura como *teach-back* por parejas, en función de uno de los textos escritos por el alumnado y destinados a la evaluación. Hemos dedicado otra sesión a compartir las lecturas que cada una recomendaba al grupo en el día del libro.

Durante el curso he evaluado y dado *feedback* por escrito de dos ejercicios individuales de cada alumna y oralmente en la clase y en tutorías personales cuando convenía. Al final de curso he valorado el portafolio de cada alumna, donde están incluidas las reseñas de los textos y el dietario de curso (en formato digital –tipo blog o página web–, o bien como dossier impreso en papel). A principio de curso especifico los criterios de evaluación en el programa, que queda colgado en el campus virtual. Asimismo, la experiencia de lectura de estos portafolios es una herramienta muy interesante para la profesora, porque permite obtener evidencias, disfrutar del trabajo realizado, pero también autoevaluarse y detectar las necesidades y deseos reales del alumnado.

3. Desde el punto de vista pedagógico, poner la lectura en el centro como espiral generadora de la asignatura ha contribuido exitosamente a disolver la falsa idea de que el conocimiento es un compendio de información «enlatada» y repetitiva (de manual, de PowerPoint) y ha impulsado el protagonismo de la alumna, que ha comenzado a entenderse como interlocutora y creadora de sentido en la producción de conocimiento en el aula, en un clima de relación y diálogo horizontal e implicado. He percibido que el estudiantado disfruta de la lectura cuando se le permite ir más allá del texto, es decir, cuando se propone un contexto de trabajo personal; por tanto, la lectura se convierte en semilla para la gestación propia y da vida a su deseo de aprender de verdad y con verdad.

3. Aprender a aprender: la aplicación de la lectura anticipada de textos como método

María Trinidad Bretones Esteban

Departamento de Sociología
Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Barcelona

Estructura social de las Sociedades avanzadas (Grado en Sociología), obligatoria, 2.º curso, semestre I, 4 h semanales, 60-70 estudiantes aproximadamente.

En un segundo caso, la aplicación se realiza en la asignatura *Estructura y Cambio social* (Máster en Sociología: Transformaciones Sociales e Innovación), obligatoria, 5 ECTS, 3 h semanales, 15-30 estudiantes aproximadamente.

1. La lectura anticipada de textos, temáticamente seleccionados por su correlación con el contenido que se expone en el aula, es una actividad que realiza el alumnado con anterioridad a las sesiones presenciales. Esta actividad se planifica progresivamente, conforme se avanza en el desarrollo de los temas del plan docente. Este mecanismo de aprendizaje ha sido utilizado a lo largo de varios cursos en las mencionadas asignaturas de Grado y Máster de Sociología.

La lectura anticipada de textos persigue, para ambos casos, que los alumnos adquieran una herramienta de conocimiento que potencialmente les habilite para situarse en una posición próxima a «la igualdad» con el profesor y su particular manejo del conocimiento en el aula (nivel del discurso, vocabulario, teorías, preguntas, argumentos, etc.). También persigue que el alumnado haya podido elaborar previamente sus intervenciones en el aula: cuando plantea preguntas, críticas o cuestionamientos sobre lo que se expone, o cuando con sus argumentos pone en relación la teoría y el contexto social inmediato, etc.

En el caso de la asignatura del grado se persigue, además, el objetivo básico (y previo a cualquier otro considerado) de contagiar al alumno del hábito de la lectura, y persigue mostrarle, mediante la práctica, que muchas de las habilidades para aprender están directamente relacionadas con este hábito.

2. El texto de lectura progresiva para el caso de la asignatura de grado es el manual de la asignatura: M. T. Bretones (2001): *Sociedades avanzadas* (Barcelona: Hacer; 342 páginas, de acceso disponible en el campus virtual). Y, para asegurar que el alumno efectivamente cumple con el requisito de la «lectura anticipada», se pide (mediante una tarea abierta en el campus) que cada alumno/a realice (y entregue antes de la sesión correspondiente al inicio de cada tema) «mapas de ideas» (esquemas visuales de la relación entre conceptos o, lo que es lo mismo, representaciones esquemáticas de ideas), en los que se incorporan (si así lo deciden) notas al pie para indicar aclaraciones, preguntas o descripción de acontecimientos sociales relacionados con el contenido de la lectura.

La evaluación de esta actividad consiste simplemente en el seguimiento de estos mapas, que se van entregando progresivamente en el plazo fijado. En las primeras entregas se valora que hayan aprendido a organizar en esquemas sencillos «aquello que comprenden» de la lectura. La utilidad de esta tarea es múltiple: preparan el tema anticipadamente, sintetizan lo que han aprendido, detectan lo que no entienden, estudian y memorizan el contenido de la materia (sin que haya la exigencia de un examen). La valoración de esta actividad es de 1 punto sobre 10 de la nota global del curso. Para incentivar el cumplimiento de la lectura y la elaboración de los mapas, si la entrega ha sido regular y puntual en los plazos, se les permite utilizar esos mapas de ideas que han elaborado como material de consulta en las dos pruebas de control o examen.

Para el caso de la asignatura de máster, la lectura básica, obligatoria y común para todos es la obra de Charles Tilly: *Grandes estructuras, procesos amplios y comparaciones enormes* (Madrid: Alianza, 1991; 203 páginas). En este caso, se les pide que entreguen un trabajo escrito breve (de tres a cinco páginas), en el que se expongan las ideas principales y

las preguntas que el autor resuelve sobre la comprensión de los fenómenos de cambio social, los métodos de investigación que propone y una argumentación sobre los aspectos no considerados o no resueltos por el autor. La lectura y entrega de estos trabajos se realiza antes que las sesiones en las que se abordan los temas del programa. Para esta práctica docente, las tareas han sido segmentadas en proporción a los capítulos del libro: una por cada tres capítulos, hasta completar los nueve que componen el libro.

En este caso, siendo una asignatura avanzada de máster, se supone que el hábito de la lectura ya está consolidado, por lo que los objetivos prioritarios son que el alumno adquiera conocimientos que le permitan debatir en el aula (con el profesor y con el grupo-clase), que pueda seleccionar y dirigir autónomamente sus siguientes lecturas (a elegir entre una amplia bibliografía que se le facilita en el inicio de curso) y pueda proponer lecturas alternativas y temas o cuestiones de investigación sobre el cambio social (el tema central de conocimiento de esta asignatura).

3. Esta práctica docente ha dado resultados positivos, como lo muestra el hecho de que, por un lado, los alumnos del grado expresan satisfacción por la lectura del manual (aunque al inicio del curso expresan reticencias) hasta el punto de que al final del curso algunos piden que se les recomiende más lecturas, o el hecho de que los alumnos de máster (que al inicio también expresan reticencias ante la lectura de un texto complejo) califican esta asignatura como «fundamental» y valoran positivamente su organización y el aprendizaje adquirido.

4. Historia transversal e indagación lectora: modelo formativo y de evaluación en Humanidades

Mariela Fargas Peñarrocha

Departamento de Historia y Arqueología
Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona

Historia moderna (Grado en Historia), obligatoria, 9 ECTS, 2.º curso, semestre I.

1. La adquisición de una formación orientada al espíritu crítico y la capacidad de construcción de conocimiento, aspectos claves en toda formación universitaria, adquieren una dimensión muy especial en el caso de los estudios de Humanidades, por naturaleza transversales y con vocación de conexión, y evidentemente también en el caso particular de los estudios de Historia, al tratarse de disciplinas plenamente inseridas en los cambiantes entornos sociales en los que están involucradas. Solo este hecho justifica la necesidad de animar y preparar a nuestros estudiantes, tal como se ha venido haciendo a raíz de la experiencia que ahora describimos y en la asignatura referida, a enfrentarse en primera persona al proceso crítico y constructivo que se desvela con un ejercicio intenso de comparativa bibliográfica. En este sentido, y a lo largo del curso, las evaluaciones continuadas responden a esta idea: búsqueda de bibliografía y comparación de contenidos y aportaciones. Esta búsqueda y comparación posterior se ejecuta a través de un cierto espectro cronológico; por ejemplo, en un recorrido de 25 años de historiografía, o en función del tema un poco más, para que haga comprensible y adecuada la comparación y los avances realizados en torno a una temática. Esta puede concretarla cada estudiante, individualmente o en grupo; son alternativas que se han ido modificando y combinando también dentro de un mismo curso, con resultados similares. En cualquier caso, la elección del tema se realiza libremente de entre un breve conjunto de temas vinculados al programa de la asignatura. En suma, se trata de incentivar la búsqueda bibliográfica –y la lectura comparada una vez

esta bibliografía queda cronológicamente ordenada–, la clasificación de las aportaciones –conceptuales, metodológicas y de contenido– en la interpretación y uso de materiales y fuentes para el desarrollo del conocimiento sobre un tema previamente determinado.

2. Estos son los motivos que nos han impelido a diseñar este tipo de evaluación formativa, que, como vemos, cuenta con unos objetivos sencillos y claros: verificar los avances del conocimiento. Representa para los estudiantes un volumen de trabajo y estudio adecuado a la organización de la asignatura, aunque significa y requiere un volumen de lectura relevante, que también queda indicado desde el inicio de curso. En efecto, la evaluación exige la búsqueda y lectura en conjunto de 20 artículos de revistas académicas especializadas en el conjunto del curso. Esto, en un plan de evaluación continua de tres pruebas, representa una media docena por prueba; si se trata de solo dos pruebas, representaría diez para cada una. También pensamos que es importante acostumbrar a nuestros estudiantes a usar intensivamente las bases de datos que nuestras bibliotecas han puesto a su alcance y para las que se ofrecen sesiones formativas adecuadas; es un espacio virtual altamente interesante que, en caso de no forzar al alumnado a su visita, quedará como no consultado, pues los estudiantes suelen optar por los manuales generales y monografías puntuales. Pensamos que la facilidad de disponer de estos recursos de información de gran valor nos debe animar a usarlos intensivamente. Los estudiantes universitarios, a partir de segundo curso de carrera, al menos deben saber manejar estas bases de datos que contienen el conocimiento de la materia y a nivel internacional. No podemos permanecer al margen, porque las grandes bases de datos de los artículos que esta experiencia ha motivado a trabajar integran el valor de la interdisciplinariedad y el de la internacionalidad que tanto benefician a la formación curricular de los estudiantes de Historia y de Humanidades, en general.

3. Creemos que se trata de una experiencia fundamental, imposible de dejar al margen de cualquier evaluación formativa, tanto si trata de trabajar a fondo un volumen considerable de bibliografía específica como si se trata simplemente de una aportación o complementación. Los

estudiantes no pueden quedar al margen de la evolución de los temas puesta de manifiesto en los artículos académicos y de investigación que tienen al alcance gracias a las bases de datos provistas por nuestras bibliotecas en su versión en línea. El trabajo a fondo de la bibliografía más puntera, pero con una visión realista de su evolución, partiendo de un espectro cronológico de un mínimo de 15 o 25 años, según la temática elegida, pone al estudiante ante el reto de entender su disciplina en formación y evolución constante. También le ayuda a entender cómo se va sedimentando y completando el conocimiento, y lo inserta dentro de la globalidad y transversalidad de este conocimiento, dada la naturaleza y el origen de la bibliografía empleada (artículos internacionales de revistas académicas especializadas y recogidas en grandes bases de datos, a menudo de carácter también interdisciplinar).

5. El poder de la lectura

Paloma Fernández Pérez

Departamento de Historia e Instituciones Económicas, Política y Economía Mundiales

Facultad de Economía y Empresa, Universidad de Barcelona

Historia de la Empresa internacional (Grado en Empresa Internacional), obligatoria, 6 ECTS, 1.º curso, semestre I, 100 estudiantes aproximadamente (impartida en inglés).

1. La asignatura requiere leer obligatoriamente dos documentos, con un total de unas 400 páginas. Uno es una compilación de 22 artículos o capítulos de libro. Cada texto varía entre una página y unas 15 páginas, introducido por una hoja con unas 10 preguntas sobre la lectura. El segundo documento es un libro de 200 páginas. Las razones para utilizar la lectura de textos con preguntas de guía a la lectura fueron tres. Primera, porque leer para contestar preguntas contribuye a la fijación de conocimiento. Segunda, porque siendo una asignatura de primero, en inglés, con un grupo de unos 100 alumnos sin requisitos obligatorios de un nivel alto de inglés para el acceso, las clases magistrales podían no haber sido bien seguidas por quienes tenían un nivel más deficiente de inglés. Tercera razón, dar material escrito de apoyo amplio más complejo y rico que notas o PowerPoint para facilitar un autoaprendizaje más diverso.

2. El primer año en que se impartió esta asignatura, los alumnos querían más «lectura» para consolidar conocimientos con los que minimizar, según ellos, los riesgos de depender de apuntes de otros compañeros en caso de absentismo, en una asignatura nueva de la que no circulaban en el mercado todavía apuntes comerciales o gratuitos fabricados fuera del aula. La compilación se utiliza para trabajo autónomo y trabajo en clase en grupo e individual; el libro, para trabajo individual

en casa y en grupo de lectura y resumen durante el semestre, y para preguntas en un examen individual final.

Hasta el 2017, el semestre se organizaba en unas 15 semanas hábiles de clase, y al menos una hora o dos por semana (de las cuatro horas de clase presencial existentes); o sea, casi el 50 % del tiempo de encuentro profesor/alumnos por semana se dedicaba a trabajar las lecturas. En el otro 50 % del tiempo, una parte se ocupaba en presentaciones de trabajos de los alumnos y clases magistrales, y a menudo se daba un seminario en el que participaba un directivo, empresario o profesor extranjero invitado, con quien interactuaban los alumnos. Con la compilación de lecturas, a través del campus virtual, cada viernes se indicaba el trabajo para realizar en casa individualmente: leer un texto determinado y contestar por escrito preguntas sobre el texto de la compilación.

Según el número de alumnos y el año, con este trabajo se fijaba un día de la semana siguiente (habitualmente a finales de semana) y se organizaba el trabajo de la siguiente manera:

- Si el alumnado matriculado era alrededor de 80 personas (los primeros cuatro años de la asignatura), la profesora organizaba a los alumnos en grupos. Cada grupo tenía que hablar de una o dos de las preguntas trabajadas ante el resto de la clase, y cada grupo se organizaba en tres roles: unos estudiantes tenían rol de «jueces» y evaluaban; otros estudiantes tenían rol de «empleados» y presentaban un «informe» sobre el tema de las preguntas al «consejo de administración» (formado por el profesor y el resto de la clase), y otros estudiantes tenían rol de «fiscales» y detectaban errores y omisiones. Al final los «jueces» y los del «consejo de administración» realizaban una síntesis sobre la respuesta correcta. Y un nuevo grupo era designado por la profesora para hacer lo mismo con otras preguntas.
- Si el alumnado superaba los 100 matriculados (ocurrió en el curso 2017-2018), la dinámica anterior se sustituyó por grupos que debían hacer lo mismo, pero con menos oralidad y participación individual; el profesor asignó el rol de «delegado» a un alumno del grupo, al que ayudaban sus compañeros para responder a las preguntas de la lectura asignada. De todas las preguntas y lecturas, el profesor seleccionaba varias para el examen final, que tenía un mayor peso en la

nota de la asignatura. Desde el año 2018 cambió en la Facultad la norma sobre horarios y se impartieron clases durante dos días, en lugar de tres a la semana, de dos horas cada uno. Cada semana, un día se trabajaba el tema de un capítulo del libro obligatorio y el otro día, una lectura prefijada de la compilación de textos. El libro tiene orientación cronológica y la compilación es temática. En el examen final de la asignatura hay por lo menos un 30 % de preguntas que salían de haber leído el manual.

3. Los alumnos se quejan, mayoritariamente, de que hay mucho trabajo en comparación con lo que luego se pregunta en el examen y también en comparación con otras asignaturas, pero en las evaluaciones y en las conversaciones informales tengo el convencimiento de que han aprendido, y mucho, de muchos temas, de muchos países. Les insisto en que una cosa es pasar un examen y otra aprender. Y que en la clase les ayudaré en las dos tareas, pero no solo a hacer un examen. Considero que es un buen síntoma el hecho de que se quejen de leer. Les digo que pasa lo mismo cuando van al gimnasio: tienen que sufrir mucho y sudar para poder tonificar musculatura y estar en forma para el verano. Al final, los resultados han variado según el grupo. Algún año ha sido fantástico, incluso era para llorar de la emoción de ver resultados excelentes. Otros años ha sido para llorar de lástima viendo cómo decenas de alumnos desperdiciaban esfuerzos y materiales. La lectura *per se*, como una clase magistral, o una clase por YouTube registrada, solo es una herramienta. Pero la motivación de alumnos y profesores, que varía mucho de año en año, permite que las herramientas funcionen o no sirvan absolutamente para nada. La dimensión del grupo influye. Las instituciones deben saber que no podemos garantizar motivación ni calidad si se incrementa el número de alumnos por aula sin contratar más profesorado motivado, preparado y actualizado, al coste que ello deba tener. A menudo, las «innovaciones docentes» son máscaras políticamente correctas de bajo coste para bajar nivel, aprobar y no pensar en qué tipo de capital humano enviamos al mercado laboral y a nuestra sociedad.

6. Lectura de los clásicos del Derecho a partir de casos prácticos

Ricardo García Manrique

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho, Sección de Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Filosofía del Derecho (Grado en Derecho), obligatoria, 6 ECTS, 4.º curso, semestre I, 4 h semanales (2 + 2), 70 estudiantes aproximadamente.

1. La filosofía del Derecho está dividida tradicionalmente en tres partes: teoría del derecho, teoría del conocimiento jurídico y teoría de la justicia. Sin embargo, dos hechos aconsejan centrar la docencia exclusivamente en la tercera de ellas: en primer lugar, la teoría del derecho y la teoría del conocimiento jurídico son abordadas en la asignatura *Fundamentos del Derecho* de primer curso, aunque sea con un carácter propedéutico; en segundo lugar, la duración de la asignatura (semestral, con menos de sesenta horas lectivas) no es suficiente como para ocuparse con una cierta seriedad de las tres partes de la filosofía jurídica. En todo caso, la vinculación entre las tres partes permite hacer referencias a temas y cuestiones que son propios de la teoría del derecho y del conocimiento jurídico según se exponen los temas y cuestiones propios de la teoría de la justicia; se muestra así dicha vinculación y, en definitiva, la unidad de la razón jurídica.

¿Por qué la lectura? Este profesor considera que la lectura es la actividad académica fundamental que deben llevar a cabo los alumnos del Grado en Derecho. Considera también que las lecturas apropiadas para la asignatura deben ser de dos tipos: un manual que sirva de hilo conductor y ofrezca una exposición sistemática de las cuestiones centrales de la materia, y una serie de textos clásicos que sean expresión de las tendencias y autores más relevantes.

2. Las lecturas fueron de dos tipos: 1) El “manual” de la asignatura: el libro de Michael Sandel, *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?* Se trata de una contrastada y exitosa introducción a la teoría de la justicia, caracterizada por plantear las teorías de la justicia más relevantes a partir de la exposición de casos concretos. 2) Una serie de extractos de textos clásicos de autores como Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Kant, Bentham, Marx, Mill, Rawls y Nozick. Al final del curso, el alumnado habrá leído unas 500 páginas (las 300 del manual y las 200 que suman los extractos de textos clásicos), a razón de unas 30 por semana.

Cada semana debían leer, con carácter previo a las clases, un capítulo del manual. Cada capítulo expone, para empezar, un problema práctico concreto, a partir del cual se ofrecen los rasgos principales de una teoría de la justicia, que resultan ilustrados por el problema concreto. Ejemplos de estos problemas son: la posibilidad de torturar a un terrorista para evitar la explosión de una bomba, la gestación subrogada, el ejército profesional o de reemplazo, la discriminación positiva en el acceso a la Universidad, la admisión de personas con discapacidad en un equipo de animadoras deportivas y las reglas de juego del golf.

La primera clase semanal se dedicaba a la revisión del texto del capítulo a partir del examen de sus cuestiones más significativas o problemáticas. La segunda clase semanal se dedicaba al análisis del texto clásico seleccionado (y previamente distribuido): un fragmento de un autor vinculado con la teoría de la justicia que había sido objeto de exposición y comentario en la primera clase. De esta manera, se espera que la lectura del texto clásico resulte más asequible, significativa y amena, puesto que el alumno puede vincularlo con el problema concreto expuesto por el autor del manual al comienzo de cada capítulo; en particular, puede entender cuáles son las consecuencias prácticas de asumir una u otra teoría de la justicia.

El control de la lectura tenía lugar mediante preguntas formuladas por el profesor a los alumnos, de cuyas respuestas tomaba breve nota. Así, al final del curso, el profesor tenía entre tres y cinco anotaciones sobre las lecturas realizadas (y su grado de comprensión y aprovechamiento) por cada alumno. Estas anotaciones servían para determinar la nota de evaluación continua, junto con la valoración de dos comentarios de tex-

to libremente elegidos por los alumnos a partir de los propuestos por el profesor (de nuevo fragmentos de textos clásicos, de los autores indicados), que eran redactados en casa y entregados a lo largo del curso en la fecha elegida por los alumnos.

3. La valoración de este método docente es muy positiva, puesto que ha servido para que el alumnado adquiriera una idea clara del sentido general y consecuencias prácticas de las teorías de la justicia más importantes. Además, se ha conseguido desarrollar de manera vinculada tres actividades académicas fundamentales: lectura, escritura y participación en las clases. Introducir a los alumnos de Derecho en el ámbito de la filosofía moral, política y jurídica suele ser complicado, dado que están habituados a temas y textos menos abstractos (los propios de la ciencia jurídica), y más en cuanto que la asignatura se halla en el último curso del grado y los alumnos están pensando ya en cómo superar las últimas asignaturas con el menor esfuerzo posible. El método elegido ayuda a reducir esa complicación mediante la conexión de lo concreto con lo abstracto facilitada por la referencia a los problemas reales que se exponen en el manual. En particular, el método estimula el interés por la historia de las ideas y ayuda a que alumnos y alumnas se animen a leer textos clásicos, y a que su lectura resulte asimilable y provechosa.

7. La lectura como elemento estructurante de la reflexión jurídica

Antonio Giménez Merino

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho

Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Filosofía del Derecho (Grado en Derecho), obligatoria, 6 ECTS, 4.º curso, semestre I, 4 h semanales (2 + 2), 70 estudiantes aproximadamente.

Se aplica la misma metodología en *Orientación a la Investigación jurídica*, obligatoria, 6 ECTS; en *Los Discursos de la Política*, obligatoria OE, 5 ECTS, y en *Estado, Soberanía y Derecho*, obligatoria OE, 5 ECTS. La primera se imparte en el Máster de Estudios Jurídicos Avanzados; la segunda y la tercera, en el Máster en Ciudadanía y Derechos Humanos: Ética y Política.

1. El objetivo buscado es que los estudiantes maduren puntos de vista particulares con los que abordar problemáticas que, a pesar de resultarles familiares, carecen de respuestas consistentes o sistemáticas dentro de los cuerpos jurídicos y de la propia ciencia jurídica, como puede ser el caso de la normalización de la excepcionalidad, la gestión medioambiental o la regulación de los cuerpos, por ejemplificar.

Con esta premisa, la centralidad del aprendizaje focalizado en lecturas no solo tiene que ver con lo que parece razonable para una disciplina cuyo objeto es la reflexión sobre los fundamentos que sostienen el derecho contemporáneo, sino con el objetivo de desacostumbrar a los estudiantes a buscar soluciones en la dogmática (representada por la sólita lectura de un solo «manual» o la transmisión de un solo punto de vista) y acercarlos a un aprendizaje innovador en el que su propio punto de vista sobre cuestiones centrales del mundo actual adquiera protagonismo.

2. La puesta en práctica de esta metodología consiste en la elaboración de una programación que desarrolla el plan docente de la asignatura, donde, por un lado, se relacionan las lecturas generales sobre las cuales versará la prueba final (un libro y unos cuatro artículos científicos); por otro lado, se describen todos los temas que se abordarán durante el curso con indicación precisa de las partes de las lecturas generales a las que corresponde cada uno, y, por fin, se añaden lecturas particulares más menudas para cada tema (artículos cortos, sentencias o *statements*, que van siendo actualizados constantemente). Se procura que la mayor parte de lecturas sea de fácil acceso.

Un resumen crítico de las lecturas más menudas es introducido por un estudiante-voluntario al inicio de cada tema, para lo cual se facilita previamente a todo el alumnado una serie de preguntas clave. Como la función no es tratarlo desde posiciones dogmáticas, sino desde los intereses que suscita a los estudiantes, esa relación inicial es una invitación a fijar en común problemas y puntos de vista para abordarlos. Esto permite al profesorado superponer explicaciones más sistemáticas en las que se puedan apreciar los puntos fuertes y los puntos débiles de los razonamientos inicialmente extraídos de las lecturas, lo que permite concluir cada lección con un debate participativo.

Al hilo de este trabajo, las dos o tres pruebas intermedias consisten en comentarios de textos de una página, sobre los cuales se formulan unas preguntas. El texto puede ser un artículo breve, la descripción de un supuesto de hecho basado en algún conflicto latente, o un extracto de alguna sentencia. Lo que se valora, coherentemente con el método descrito, es la capacidad de identificar problemas y de argumentar sobre la base de las lecturas previamente realizadas y discutidas.

En cuanto a la prueba final, esta se divide en dos partes: un test de comprensión (con preguntas claras acerca de las ideas centrales de las lecturas generales y la relación entre ellas) y una pregunta de desarrollo que se escoge entre dos o tres opciones. En ambos casos se permite la consulta de todos los materiales del curso, pues lo que se evalúa es la comprensividad (en el primer caso) y la capacidad de argumentar a partir de lo leído individualmente y discutido colectivamente (en el segundo). Aunque esta metodología es llevada un paso más allá en los cursos

de máster (donde se sustituye la prueba final por la elaboración de un ensayo en que han de constar las lecturas realizadas y orientado por los fines de la investigación escogida para los TFM), en el curso de grado se incentiva la realización de trabajos en grupo, que permiten convalidar las pruebas de EC. Las premisas son la identificación inicial por los estudiantes de algún contenido del programa que les suscite un interés particular y la (consiguiente) disposición a trabajarlo con lecturas adicionales a las comunes del curso. Identificado esto, se organiza un plan de trabajo a partir de un índice y una bibliografía iniciales y se aplica la metodología del seminario para ir solucionando los problemas que estos grupos de trabajo encuentran en el curso de su investigación. Elaborado el trabajo, los grupos exponen sus conclusiones presencialmente en el momento del curso programado para el tema que han escogido, con lo que queda abierta la discusión sobre el mismo. Esta dinámica se demuestra muy propensa a la interactividad y revierte a partes iguales en la profundización del aprendizaje y en una mayor autosatisfacción.

3. El método que se ha descrito resulta muy bien aceptado por los (escasos) alumnos familiarizados con la lectura, pero también por quienes, sin estarlo, encuentran una oportunidad para desapegarse del estudio memorístico. Sin embargo (sobre todo inicialmente), también supone un reto importante para muchos otros. El comentario crítico habitual (aunque no abundante) en las encuestas es el gran número de lecturas que se ven obligados a hacer, así como la dificultad de prever las preguntas de las distintas pruebas. De ello se infiere la principal dificultad de una metodología docente basada en orientar a partir de lecturas, donde los apuntes tomados en clase no tienen una función sistemática.

8. Clásicos de la pedagogía del siglo xx

Xus Martín García

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Teoría de la Educación (Grado en Pedagogía), obligatoria de formación básica, 6 ECTS, 1^{er} curso, semestre I, 4 h semanales (2 + 2), 60-70 estudiantes aproximadamente.

1. Con la asignatura de *Teoría de la Educación* queremos dar respuesta a dos cuestiones. Por un lado, pretendemos que los estudiantes conozcan y puedan usar las teorías y los conceptos básicos de la reflexión pedagógica. Por otro lado, que se incorporen y participen en el análisis de la realidad educativa desde una perspectiva pedagógica reflexiva y crítica. Somos conscientes de que ambas competencias requieren tiempo y de que será durante los cuatro años del grado cuando los estudiantes las desarrollen y consoliden. Sin embargo, consideramos que el inicio de los estudios universitarios es un buen momento para adquirir hábitos y maneras de enfrentarse al conocimiento. Uno de estos hábitos (no el único) es el de la lectura reflexiva.

2. A principio de curso se presenta la asignatura a los estudiantes: contenidos, metodologías, tareas previstas para las sesiones presenciales, tareas que deberán asumir fuera del horario de clases y sistema de evaluación. En este primer momento se introduce la lectura como una actividad que tendrá una presencia significativa y continuada a lo largo del semestre.

Las lecturas se estructuran en torno a dos tipos de material: ocho textos y tres libros. Los textos, de entre cinco y doce páginas cada uno, permiten trabajar una parte de la asignatura destinada a las teorías y

tendencias pedagógicas que emergen durante el siglo XX como alternativas a la pedagogía tradicional. Cada texto recoge parte del legado pedagógico de un autor. La docente usa el texto para invitar a los estudiantes a identificar rasgos característicos del autor que posteriormente se desarrollarán en clase, para introducir una corriente pedagógica, plantear un debate sobre un dilema formulado en el texto, analizar las diferencias entre el pensamiento de dos autores respecto un tema concreto –por ejemplo, el uso de premios y sanciones en educación–, o bien para cerrar el tratamiento de una teoría.

La dinámica de trabajo sobre los textos siempre es la misma. Los estudiantes acuden a clase con el texto leído y se dedica parte de la sesión a analizarlo en grupos de tres o cuatro personas. En algunos casos se plantean distintas propuestas de discusión para cada grupo y posteriormente se lleva a cabo una puesta en común. En otros casos, todos los grupos trabajan sobre el mismo tema y se cierra la dinámica con un debate. El tiempo destinado a comentar los textos suele ser de 45 minutos. El contenido de los textos se evalúa, como el resto de los temas trabajados en clase, en la prueba síntesis de la asignatura (que tiene un valor del 60 % en la nota final).

A diferencia de los textos, que ofrecen una visión panorámica de lo que ha aportado la pedagogía durante los últimos cien años, la lectura de los libros permite a los estudiantes profundizar en una pedagogía concreta y acceder a la complejidad que caracteriza cualquier realidad educativa. Se les proponen cuatro libros de autores clásicos de la pedagogía del siglo XX y otros dos que recogen investigaciones etnográficas realizadas en escuelas actuales de Cataluña. De los seis libros, cada alumno debe elegir tres. Los libros de autores clásicos del siglo XX son: *Summerhill* (A. Neill), *Poema pedagógico* (A. S. Makarenko), *Carta a una maestra* (alumnos de la Escuela de Barbiana) y *Por una escuela del pueblo* (C. Freinet). Los libros sobre experiencias actuales pueden variar de un año a otro. El factor común a todos ellos es que muestran con detalle cómo los ideales educativos se concretan en un contexto histórico, social y político determinado.

Los libros son un material extraordinario para desarrollar algunos temas de la asignatura. En concreto, los que están vinculados con el aná-

lisis de los elementos que intervienen en el proceso educativo: rol del educador, expectativas sobre el educando, la relación que se da entre ambos, las finalidades que se plantean o los valores que se transmiten.

Cuando se introduce una corriente pedagógica, los estudiantes que han elegido el libro vinculado a esta tienen una tarea adicional que puede consistir en buscar anécdotas que ilustren la relación educativa, formular tres tesis sobre el sentido de aquella intervención o definir algunos elementos. Estas aportaciones permiten a quienes han elegido otras lecturas aproximarse por primera vez al contenido de los libros que no han leído. En algunas ocasiones, los últimos días de curso se realizan ejercicios de simulación en los que, a partir de un tema –la autoridad, la toma de decisiones, la exclusión social, entre otros–, un grupo reducido de estudiantes adopta el rol de algunos de los autores trabajados en clase y el resto de los compañeros les entrevistan. Los alumnos que realizan la simulación amplían previamente los conocimientos que tienen sobre el tema para preparar su intervención.

3. Después de varios años realizando la actividad de lectura, destacamos tres ideas: 1) la lectura de autores clásicos de la pedagogía del siglo XX permite un conocimiento más amplio y complejo de la teoría de la educación; 2) las diferencias no solo ideológicas o educativas sino también en la expresión, lenguaje y referentes de cada autor aportan información adicional difícil de recoger en un manual o libro de síntesis; 3) la lectura reflexiva es un recurso significativo en la formación universitaria, pero no el único. Es interesante introducir en clase otras metodologías que permitan el desarrollo de distintas competencias.

9. La lectura como instrumento de introducción a las políticas públicas

˘ **Lluís Medir Tejado**

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

˘ **Berta Roca Acedo**

Psicopedagoga, técnica de calidad
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Políticas públicas I (Grado en Ciencia Política), obligatoria, 6 ECTS, 2.º curso, semestre II, 4 h semanales (2 + 2), 65-75 estudiantes aproximadamente.

1. La presente experiencia docente es consecuencia de un proyecto de innovación docente desarrollado durante el curso 2016/2017, cuya metodología se ha replicado en el curso 2017/2018. El proyecto de innovación docente perseguía fundamentalmente el objetivo de acercar la teoría basilar de las políticas públicas a los estudiantes mediante el estudio y observación directas de la realidad que los rodeaba. Este «acercamiento» solo ha sido posible a través de la lectura de materiales muy diversos. Así, la lectura se ha convertido en el eje principal en el que se ha organizado la docencia y, sobre todo, se han diseñado las actividades de aprendizaje y de evaluación de la asignatura.

Los estudiantes tuvieron que trabajar los contenidos teóricos de las asignaturas de políticas públicas desde materiales concretos y casos reales, siguiendo un proceso a menudo de tipo deductivo que les permitiera construir posteriormente el bagaje teórico de forma aplicada y significativa. La lectura de los materiales seleccionados perseguía un doble objetivo: adquirir y construir el conocimiento teórico de la temática de forma sustantiva para las sesiones teóricas, y habituar a

los estudiantes a leer los diferentes documentos con intencionalidades, estrategias y parámetros diferenciados según el tipo de trabajo que se haya de realizar posteriormente.

2. Como ya se ha comentado, esta experiencia se desarrolló durante los cursos 2016/2017 y 2017/2018 con la finalidad de aplicar una metodología docente que permitiera acortar la brecha existente entre los conceptos teóricos y su identificación y aplicación a casos reales.

El curso se dividió en dos tipologías de sesiones: las teóricas y las aplicadas. En las sesiones teóricas se optó por presentar los conceptos teóricos correspondientes generalmente a partir de casos concretos, noticias, normas, informes; se discutían primero los contornos y los contenidos, para luego llegar a su descripción y explicación académica. Los estudiantes disponían previamente de un calendario de sesiones, en el que se indicaba el tema que se trataría en cada una de ellas y se recomendaba un material de lectura correspondiente a aquella sesión. Los materiales de las sesiones teóricas se seleccionaron con la idea de introducir el tema que se tuviera que trabajar al inicio o durante la sesión. Se aportó un total de siete materiales diferentes en las sesiones teóricas (generalmente, piezas cortas que se podían leer y trabajar en clase).

Sin embargo, el grueso de la lectura se llevó a cabo en las clases aplicadas. Estas sesiones se estructuraron en formato de seminario y se realizó con el grupo-clase partido en dos mitades. Para preparar estas sesiones y su evaluación, se proporcionaba a los estudiantes, con un mes de antelación, un dossier de lecturas de entre 60 y 80 páginas de materiales diversos, en lenguas también diversas (capítulos de un libro en inglés, extractos de manuales teóricos, noticias, informes, leyes, anuncios...) sobre un tema determinado que se trabajaba durante todo el curso. En estas sesiones se discutían las lecturas y materiales en primer lugar y se realizaban las actividades de evaluación continuada posteriormente. Aunque la lectura de materiales ha estado presente en ambas tipologías de sesiones, en los seminarios se ha dado de forma intensiva.

En cuanto a la organización de los seminarios de lectura, hay que destacar que se diseñaron entre tres y cuatro seminarios diferentes, de

carácter acumulativo, donde el conocimiento teórico y el práctico se solapaban. Los seminarios tenían dos partes diferenciadas (sobre todo, durante el curso 2016/2017).

La primera parte del seminario consistía en la discusión del contenido del libro de lectura obligatoria. Previo a la discusión, los estudiantes debían responder de forma presencial en clase un breve cuestionario en línea de preguntas cortas sobre la lectura programada a través de la plataforma Qualtrix. El profesor disponía de las respuestas en el mismo momento; así podía identificar los aspectos de la lectura que habían generado más dificultades a los estudiantes. Esta información fue de gran utilidad para abordar y dirigir la discusión de la lectura. La utilización de esta herramienta también constituía una manera de saber cuántos alumnos habían leído el libro según sus respuestas.

La segunda parte del seminario consistía en la aplicación de la teoría a un supuesto práctico breve. Se decidió seleccionar una sola temática que se trabajara a lo largo de todas las sesiones. Los temas trabajados fueron las vacunas y el proceso de preinscripción escolar en la ciudad de Barcelona. Se trata de temas polémicos, con volúmenes de personas e intereses muy elevados y multinivel con respecto a la gestión y decisión políticas. La resolución del supuesto práctico consistía en la elaboración de un informe ejecutivo (tipo *policy bryef*) sobre algún aspecto relacionado con la temática. Los estudiantes podían elaborarlo a partir de su lectura y sistematización del dossier de documentación que debía lectura imprescindible para poder realizar los supuestos prácticos.

El sistema de evaluación de la asignatura consistía en cuatro o cinco pruebas de evaluación continua y una prueba de síntesis final. De las cuatro actividades de evaluación continua, tres o cuatro consistían en la participación en los seminarios, que incluía una actividad evaluable presencial de carácter eminentemente teórico sobre el libro en inglés y un supuesto práctico sobre los materiales de los diferentes temas. La actividad restante fue una prueba presencial de conceptos exclusivamente teóricos y preguntas breves. La prueba de síntesis constaba del estudio de unos materiales prácticos sobre una temática totalmente diferente, sin ninguna otra indicación que el trabajo autónomo y la guía de lectura que se les proporcionó. Se trataba de realizar, en las dos ho-

ras legalmente previstas, un informe (un *policy brief*) respondiendo a una problemática no real, pero que podría ser totalmente posible en la realidad. El formato de esta prueba era muy similar a los supuestos prácticos de los seminarios.

3. En conclusión, el curso ha pivotado sobre la lectura como fuente de construcción tanto teórica como aplicada de los conceptos que había que alcanzar en la asignatura. En este sentido, tanto la organización diferenciada y específica de las sesiones como la lectura y trabajo de los diferentes materiales han sido fundamentales para conseguir que los estudiantes identificaran y aplicaran los conceptos teóricos a «situaciones reales». Esta vertiente organizativa también ha permitido que el proceso de trabajo y lectura de los materiales haya sido diferente según el tipo de objetivo que se pretenda alcanzar.

10. Lecturas, reseñaciones y dilemas. Una propuesta para la educación en derechos humanos

Judith Muñoz Saavedra

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Derechos humanos y Marcos legales de la Educación social (Grado en Educación Social), obligatoria formación básica, 6 ECTS, 1^{er} curso, semestre II, 60 estudiantes aproximadamente.

1. Lecturas, reseñaciones y dilemas constituyen una propuesta docente que invita al alumnado a leer artículos sobre teoría de la justicia para la comprensión, interpretación y análisis de contextos socioeducativos complejos y reforzar el compromiso ético de los futuros educadores sociales con los derechos humanos.

Como se sabe, la *Declaración universal de derechos humanos* fue proclamada hace exactamente 70 años; desde entonces ha inspirado la mayoría de las constituciones y sistemas normativos internacionales. Su valor moral, importancia jurídica y política es innegable. No obstante, la primera pregunta del alumnado de la asignatura es: si los derechos humanos son tan evidentes, ¿por qué no se respetan? Una respuesta fácil sería acudir a tópicos justificatorios o a argumentos loables, pero inconsistentes. La otra posibilidad es desafiar al alumnado a ofrecer complejidad a su visión del mundo utilizando la lectura de artículos de filosofía política para reflexionar, abandonar posiciones relativistas, confrontar opiniones y buscar sus propias respuestas.

2. Con este fin, a lo largo del semestre se propone al alumnado leer dos artículos que recogen perspectivas contrapuestas en el debate sobre el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia en una sociedad multi-

cultural. Para ello, se recurre a autores clásicos de las teorías de la justicia como Seyla Benhabib, John Rawls, Martha Nussbaum o Boaventura de Sousa Santos. Al reflexionar sobre dos artículos con tesis centrales discrepantes, se busca que el alumnado: a) reconozca los límites teóricos de cada propuesta; b) identifique los argumentos filosóficos que hay detrás de debates de actualidad, como, por ejemplo, el uso del velo islámico en Occidente, y (c) reflexione sobre el valor del universalismo y también sobre sus límites. Parafraseando a Benhabib, cabría preguntarse: ¿quién tiene derecho a tener derechos y quién no tiene el derecho a tenerlos?

Dada su alta complejidad teórica, cada artículo se trabaja durante un par de clases para evaluar formativamente si ha habido una lectura comprensiva de los mismos. Los alumnos se dividen en subgrupos heterogéneos y se les pide que aclaren mutuamente las dudas que tengan con el fin de fomentar el valor del aprendizaje entre iguales. Luego cada subgrupo debe exponer las tesis principales de los autores al conjunto de la clase, para que posteriormente la profesora pueda corregir errores y aclarar las dudas generales. Una vez que los artículos están leídos y comentados, deben elaborar dos reseñas, que, en su conjunto, corresponden al 20 % de la nota final de la asignatura. En cada reseña se pide un resumen de las principales ideas del autor y una reflexión crítica sobre los argumentos expuestos. En la segunda reseña, además, deben incorporar un apartado desarrollando los aspectos coincidentes y discrepantes entre autores.

Inmediatamente finalizadas las lecturas, se realizan dos clases en las que se trabaja un dilema moral relacionado con la universalidad de los derechos humanos. El objetivo es que el alumnado ponga a prueba sus convicciones éticas y deontológicas, y sea capaz de aplicar los conceptos teóricos extraídos de las lecturas. El dilema se corresponde con un debate de actualidad y se elabora a partir de un caso práctico en el que un educador social debe resolver una situación compleja y de difícil solución, en las que distintos valores y derechos se confrontan. Con ello se busca que el alumnado observe que, a pesar de la aparente obviedad de los derechos humanos, muchas veces resulta difícil respetarlos o seguirlos. Porque los contextos socioeducativos son complejos y durante la vida profesional tendrán que enfrentarse a elegir entre diferentes al-

ternativas de acción que los pueden hacer dudar de sus convicciones y de lo que creen que deben hacer.

Una vez planteado el dilema, se trabaja nuevamente en subgrupos para que intenten resolver el caso práctico. Para ello, cada equipo debe construir una argumentación sólida y coherente con la que defender públicamente la solución que proponen. Es imprescindible que la argumentación se elabore teniendo en cuenta y aplicando los principales conceptos de los autores leídos. Finalmente, se realiza un debate en el que cada grupo debe exponer sus argumentos, rebatir los contrargumentos de los otros equipos y buscar los puntos de consenso. Así se practica la libertad o acción comunicativa que propicia la mayoría de las teorías de la justicia.

3. A partir de la experiencia, se considera que esta propuesta puede ser una herramienta didáctica interesante para la práctica educativa en temas de justicia y derechos humanos. Lo que no excluye que también pueda ser utilizada en otros ámbitos académicos, porque ayuda a trabajar conceptos teóricos y, al mismo tiempo, permite el ejercicio de la reflexión ética, el diálogo y la empatía, así como competencias transversales y específicas presentes en diferentes currículos.

Si bien lo que distingue esta propuesta de lectura de otras es su vinculación con un dilema y un caso práctico, creo que lo más significativo es, sin duda, la respuesta positiva del alumnado ante el desafío que les supone leer artículos de alta complejidad teórica. Porque, aunque al principio pueden ser reticentes, al finalizar suelen valorar el semestre positivamente, tal como lo expresa este alumno:

Para ser totalmente honesto, la recensión crítica de este artículo comporta una elevada complejidad, especialmente para las personas que no estamos habituadas a la lectura de este tipo de textos. Sin embargo, lo agradezco, porque yo tuve que escuchar una y otra vez que los gitano no queríamos ni valíamos para estudiar, y, a pesar de eso, aquí estoy leyendo y haciendo una recensión de una profesora de Yale que precisamente habla «del derecho a tener derechos».

II. Libros más allá de los manuales

Cesáreo Rodríguez-Aguilera de Prat

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho

Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Sistemas políticos comparados (Grado en Ciencia Política), obligatoria, 6 ECTS, 2º curso, semestre I, 4 h semanales (2 + 2), 80 estudiantes (mañana) y 60 estudiantes (tarde).

1. Nos planteamos en el área la necesidad de imponer la lectura obligatoria de libros fundamentales de la disciplina ante la constatación reiterada de que el grueso de los estudiantes utiliza básicamente apuntes de clase y, en su caso, fotocopias con extractos de manuales a modo de eventual complemento. En efecto, suele ser bastante excepcional por parte de los mismos el recurso a libros monográficos especializados que no sean manuales, una práctica extendida y muy poco productiva en términos de calidad formativa. Por tanto, es muy poco recomendable que un alumno pueda acabar una carrera universitaria sin haber leído algunas grandes obras de referencia de las principales asignaturas.

2. La experiencia arrancó hace unos tres cursos académicos y consistió, en el caso de mi asignatura, en imponer la lectura obligatoria del libro de Juan J. Linz, *La quiebra de las democracias* (Madrid: Alianza, 1987, 169 páginas). Se trata de un clásico de la sociología histórica comparada que analiza con profundidad las principales causas que provocaron el hundimiento de las democracias liberales en Europa durante el período de entreguerras; incluye, asimismo, referencias a algunas experiencias autoritarias de América Latina. Linz proporciona un buen cuadro metodológico e interpretativo de un período crucial en el devenir político contemporáneo y especialmente adecuado para la asignatura tanto por su perspectiva comparada como por su descripción de las ins-

tituciones y los actores políticos del momento. Por tanto, este libro es un útil instrumento para profundizar en el uso del método comparado en ciencias sociales; además, proporciona datos descriptivos y análisis multidimensionales de los fenómenos políticos.

Para comprobar si el estudiante ha leído efectivamente el libro he optado por realizar una prueba escrita en clase al final del cuatrimestre y antes de los exámenes de enero. Esta fórmula presencial es mucho más segura que la de solicitar un trabajo que pueda realizarse en casa, ya que, en este caso, el porcentaje de plagios es bastante alto. En la prueba presencial se trata de contestar a una pregunta no memorística, ni muy genérica ni excesivamente detallista, sobre el contenido del libro para evaluar la capacidad interpretativa y analítica del estudiante.

Al margen del libro obligatorio, los estudiantes de esta asignatura son evaluados a lo largo del cuatrimestre en otras dos pruebas escritas sobre un artículo o un capítulo de libro relacionado con la disciplina. Para ello, he confeccionado un dossier de lecturas, con algunos textos seleccionados de politólogos sobre ámbitos específicos del programa, relacionados con cuestiones sectoriales (organización territorial del Estado, partidos y elecciones, relaciones interinstitucionales y similares). La puntuación de todas estas pruebas forma parte de la nota final, junto con el examen general de la asignatura. Esta modalidad de evaluación está prevista para los alumnos de evaluación continuada, no para los de evaluación única que se ajustan estrictamente a un único examen global final. Los alumnos de evaluación continuada han de hacer necesariamente las tres pruebas y superar, al menos, dos, al margen del examen final que puede modular la nota definitiva.

3. El resultado de esta experiencia ha sido globalmente positivo, pero he detectado que circulan resúmenes fotocopiados del libro que permiten contestar en la prueba escrita sin haberlo leído completamente. Por esta razón, será conveniente cambiar de libro cada año a fin de evitar que se defraude el propósito de este tipo de evaluación. En resumidas cuentas, no tiene sentido que un estudiante universitario pueda acabar una carrera habiendo utilizado a lo largo de la misma tan solo apuntes de clase y, en su caso, fotocopias de algunas páginas de manuales. La

formación de calidad esperable en un universitario obliga a demostrar un mínimo dominio de obras especializadas de referencia de las principales disciplinas, de ahí la exigencia expresa de lecturas de libros completos. Una obiedad no siempre realizada y muy deseable.

12. Leer para comprender la historia de la acción y de la educación sociales

Carlos Sánchez-Valverde Visus

Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Historia de la Educación social (Grado en Educación Social), obligatoria formación básica, 6 ECTS, 1^{er} curso, semestre I, 4 h semanales, 60 estudiantes aproximadamente (procedentes mayoritariamente de CFGS).

- 1.** La lectura facilita un acceso lento y reflexivo al conocimiento a través de la palabra escrita. Un proceso que podríamos denominar *slow*, en un espacio de encuentro de la persona consigo misma, que facilita el pensamiento. Todo lo contrario de los modelos de acceso al conocimiento actuales, basados en la horizontalidad, la inmediatez y el rendimiento (competitividad) de los aprendizajes entre iguales en redes sociales, donde dominan el mensaje y la imagen audiovisual. Experimentar con los alumnos otros procesos de acceso al conocimiento y de aprendizaje debe ser un objetivo fundamental en esta época, poniéndolos en valor y mostrando su virtualidad.
- 2.** La historia, en su didáctica habitual, suele ser una materia de difícil acceso para el alumnado, que la acaba sintiendo como algo lejano, como reiterativa y plagada de aprendizajes mecánicos. Para tratar de romper esta consideración y el estigma que rodea a esta materia, se diseñó una metodología pedagógica de carácter realista, pragmático y narrativo, heredera de las aportaciones de Herbart, Dewey, Freire y Ghiraldelli. Con esta metodología se quiere presentar las actividades culturales relacionándolas con la ética cultural y los problemas políticos actuales, utilizando vehículos instrumentales como son películas, relatos, novelas, cuentos, cómics, música, etc. Todo ello buscando las relaciones en-

tre estos problemas y los problemas de vida de los estudiantes y presentando las teorías, las historias y filosofías como narrativas sobre estos puntos de interés. Finalmente, los alumnos deben producir nuevas acciones culturales, sociales y políticas. Estas acciones pueden ser la realización de otras narraciones (incluyendo la narración con metáforas) y la evidencia de otros problemas.

El esquema didáctico organizativo del tratamiento de las temáticas sería:

Fase	Acción	Lugar	Tipo	Comentarios
1	Actividad individual de inmersión (lectura, experiencia, película...)	En casa, o en clase	Individual	Trabajo autónomo, o de recepción, estímulo, etc.
2	Presentación por los alumnos de las lecturas relacionadas con el tema. Complementación y aclaración por parte del profesor	En clase	Exposición	Encuadre general del tema por parte del profesorado y de las lecturas hechas por el alumnado
3	Actividad grupal compartiendo, debatiendo y valorando la fase y contenidos anteriores y cierre del profesor	En clase	Grupal/ clase	Con recogida del trabajo realizado por los grupos que se cuelga en el campus virtual

La caracterización de esta metodología en cuanto a la lectura combina dos momentos y múltiples acciones intencionales de carácter pedagógico y educativo. Por un lado, un momento centrado en las actividades en grupo en la clase, donde cada grupo debe llegar a acuerdos según un cuestionario común después de haber leído algún texto académico. Todos los alumnos leen el mismo texto. Y luego, desde la participación en clase, donde cada grupo comparte con el resto sus respuestas, se construye un resumen que se cuelga en el campus virtual y sirve de referente temático. Se experimentan así tres procesos: lectura comprensiva, capacidad de negociación y acuerdo con el grupo, y construcción colectiva del conocimiento. Por otro lado, un momento más personal con dos fases, una generalmente fuera del espacio clase, con la lectura por parte de cada alumno de un texto académico (habitualmente artículos, o capítulos de libro), relacionados con el temario que se esté y tratando, y una segunda fase, ya en la clase, con la presentación individual al resto del grupo de su lectura (con un máximo de 5 minutos). Cada alumno tiene que realizar, además, un resumen escrito, que después colgamos

en el campus virtual. Interesa que trabajen la capacidad de lectura comprensiva (de ahí los resúmenes) y de expresión, exposición y defensa en público de lo que han comprendido de lo que han leído (comunicación).

Esto provoca que, al final del curso, cada alumno haya leído un mínimo de seis textos (entre los comunes de trabajo en grupo y los individuales) y que haya escuchado (y tenga a su alcance en el campus virtual) las presentaciones y resúmenes de las lecturas de unos 60 compañeros. Los resúmenes colgados en el campus virtual actuarían como nuevos productos culturales, fruto del proceso de aprendizaje.

3. La evaluación del docente respecto a esta experiencia es bastante positiva, a pesar de que se han podido constatar algunos aspectos deficitarios en los últimos años, como serían:

- La dificultad que muchos alumnos muestran para efectuar una lectura comprensiva y entender lo que están leyendo. La mayoría se queda en un nivel descriptivo y concreto sin llegar a formulaciones formales abstractas en las que se ha de aplicar la lógica proposicional y el razonamiento científico y proporcional.
- La falta de recursos comunicativos de los alumnos a la hora de compartir lo que han leído, tal vez por la inexistencia de un trabajo formativo sobre estas capacidades en niveles anteriores de base. El hecho de que digan, año tras año, la frase: «Es la primera vez que hablo en público», nos debe hacer interpelar sobre qué tipo de personas y de recursos personales y sociales queremos que incorporen con el actual sistema educativo.

El grado de satisfacción de los alumnos con la metodología se ha podido captar curso tras curso, tanto en las evaluaciones en clase como en aquellas que trabajan individualmente, donde esta asignatura queda siempre valorada por encima de la media del curso y grado. Rescatamos dos manifestaciones significativas al respecto: la del reconocimiento de una alumna que «nunca había leído tanto en su vida académica» y la de un alumno que afirmaba que «era la asignatura que más le había gustado de todo el semestre».

13. Lectura y aprendizaje autónomo y reflexivo

Max Turull Rubinat

Departamento de Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho
Eclesiástico del Estado
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Historia del Derecho (Grado en Derecho), 1^{er} curso, semestre II, obligatoria de formación básica, 6 ECTS, 4 h por semana (2 + 2), 75 alumnos aproximadamente.

1. ¿Por qué la lectura? Sobre todo, por dos motivos: porque en una materia como la historia del derecho solo se accede al conocimiento sustancial a partir de la lectura y porque la lectura –o mejor dicho, la lectura profunda– se ha convertido en una habilidad que los futuros juristas deben poseer necesariamente. Un jurista se pasará su vida profesional leyendo, escribiendo y hablando. Por lo tanto, parecía conveniente cultivar esta destreza desde el primer curso.

2. La experiencia consistió en que los estudiantes leyeran varias lecturas directamente vinculadas al temario de la asignatura. Se trataba de capítulos de libro, capítulos de otros manuales diferentes al de referencia, artículos de revistas de especialización, monografías, etc. Además, también había la lectura del manual de referencia de la asignatura. Todas las lecturas estaban seleccionadas desde el comienzo del curso –aunque al final optamos por eliminar algunas– e indicábamos a los estudiantes, en clase y en el foro del campus virtual, cuál era la lectura que debían haber leído para la clase de tal día. La mecánica docente era de clase invertida. En clase, el profesor explicaba inicialmente cada tema y los estudiantes, justamente a través de las lecturas, debían estudiar y prepararse la materia. Aparte de las clases magistrales de planteamiento del tema, la mayor parte de las mismas consistían, pues, en comentar las lecturas que correspondían para ese día. El profesor

les hacía preguntas sobre los temas centrales de la lectura –para ello disponía de una especie de pauta propia con los temas o las ideas más importantes de cada texto– y dejaba que los estudiantes explicaran libremente qué habían entendido y qué no. Cabe señalar que en muchos temas se alternaba y se complementaba la lectura de las páginas correspondientes del manual, que funcionaban como una introducción al tema, y textos más especializados o profundos. En otros temas, sin embargo, la lectura casi agotaba el contenido de un tema. Al final de cada tema, el profesor daba una explicación recopilatoria de cierre. Todas las lecturas, salvo una –un librito que los estudiantes debían adquirir en formato papel o en formato digital– estaban disponibles en el campus virtual. Al final del semestre, los estudiantes leyeron un total de 528 páginas de extensiones o número de palabras diferentes, de las cuales 164 eran del manual de referencia. Aparte de este conjunto de lecturas pautadas para cada semana, el estudiante debía utilizar, durante el curso y para afrontar la prueba de síntesis, el manual de referencia, de 386 páginas (164 de las cuales habían sido trabajadas directamente en clase, como se ha dicho).

Las lecturas realizadas tenían un reflejo directo en el sistema de evaluación. En régimen de evaluación continua, tanto en las tres actividades evaluables (10 %, 15 % y 25 % de nota final, respectivamente) como en la prueba de síntesis (50 % de nota final) había preguntas sobre todas las lecturas realizadas en el período correspondiente. Se preguntaba sobre la tesis principal de la obra, o el núcleo sustancial de su contenido, o algún aspecto relevante de la materia tratada; en algunos casos, también se pedía que el estudiante identificara la lectura (quién era el autor, dónde había sido publicado el texto, de qué tipo de texto se trataba, cuándo había sido escrito o publicado, etc.). Los estudiantes que habían escogido la evaluación única tenían que haber realizado las mismas lecturas que los de evaluación continua, y en el examen final había preguntas de todas las lecturas.

3. La valoración final por parte del profesor es más bien positiva, aunque hay algunos elementos de reflexión que quizás obligarán a reajustar algún punto de la experiencia. El hecho de que 25 estudiantes escribieran un diario reflexivo sobre el curso de la asignatura con una entrada

semanal ofreció un *feedback* inestimable al profesor sobre la percepción y la vivencia por parte de los estudiantes de esta metodología docente; también las encuestas realizadas por los estudiantes al final del curso – sobre todo con las respuestas a las preguntas abiertas– ha ofrecido otro *feedback* significativo, aunque no siempre agradable.

Por encima de todo, muchos estudiantes consideran que la cantidad de lecturas exigidas suponía una carga de trabajo excesiva, tanto en términos absolutos como en términos comparativos con otras asignaturas del mismo curso. Nosotros mismos nos planteamos la dicotomía entre leer mucho, pero a veces con una calidad de comprensión y aprovechamiento mediocres, o bien leer menos, pero con más y mejor aprovechamiento. Y hemos observado que conviene facilitar una pauta previa para cada lectura con el objetivo de que el estudiante se enfoque adecuadamente y preste atención a los aspectos más relevantes de cada texto.

No siempre ha resultado fácil localizar y seleccionar lecturas adecuadas para estudiantes del primer curso; habría que promover la publicación de materiales docentes en este sentido, como, por ejemplo, la publicación de determinadas conferencias o seminarios específicamente pensados para estudiantes.

El sistema de aula invertida con un número tan elevado de lecturas ha mostrado sus límites: a partir de un momento, los estudiantes mostraban señales de agotamiento y no habían leído las páginas correspondientes para los días asignados, lo cual incrementaba el absentismo en clase.

Por último, sería razonable y conveniente establecer un plan de lecturas de grado, de manera que hubiera una programación de lecturas para cada curso y asignatura.

ADENDA

Desarrollar la inteligencia simbólica mediante la lectura meditativa de textos literarios

Albert Soler Llopart

Departamento de Filología Catalana y Lingüística General
Facultad de Filología, Universidad de Barcelona

Literatura (todos los grados de la Facultad de Filología), obligatoria de formación básica, 6 ECTS, 1^{er} curso, semestre I, 3,5 h semanales, 60 alumnos aproximadamente.

Se trata de un curso de introducción a los estudios literarios que consiste básicamente en la lectura de un número significativo (entre ocho y diez) de obras narrativas, teatrales y poéticas de la literatura universal.

El índice de lectura, sea espontánea o inducida, de los estudiantes de nuestra facultad seguramente está por encima de la media de los otros estudiantes universitarios. Esto no quiere decir, sin embargo, que sus lecturas estén en sintonía con aquello que la literatura es y con aquello para lo que los humanos hemos desarrollado la propiedad literaria del lenguaje. Podemos leer literatura para pasar el rato o para aprobar ejercicios de evaluación, pero también podemos leer para poblar nuestra interioridad, para llenarla de palabras. Leer textos literarios puede ser una manera de construir la interioridad, una manera excelente de desarrollar la inteligencia simbólica, es decir, la capacidad de gestionar el componente simbólico de la mente en beneficio del equilibrio personal.

La literatura es una forma de poner palabras a la experiencia humana, de cifrarla y transmitir su infinita complejidad y variedad. La literatura

es consustancialmente simbólica: apunta a realidades que la trascienden; tiene sentido en ella misma, pero señala más allá de sí misma; habla de cosas, pero sobre todo habla «en» las cosas, mediante las cosas de las que habla. La literatura ofrece una mirada contemplativa de la realidad: expone al lector la verdad de lo que la narración, la pieza de teatro o el poema son por sí mismos; los toma en consideración para que los contemple como un todo. El análisis crítico, que es el tratamiento que generalmente se da a los textos en los estudios de filología, no es la finalidad inmediata de la literatura; el análisis, sin duda, ayuda a la comprensión, pero los textos, en principio, no están escritos para ser analizados.

Una lectura meditativa es una lectura atenta, pausada y recurrente de los textos. La atención es una condición *sine qua non*, porque me permite leer como si yo fuera parte de lo que leo, como si me hallase allí. Prestamos atención cuando leemos con conciencia, cuando nos dejamos interpelar por el texto, cuando lo leemos sin prejuicios, en transparencia; cuando lo leemos con la intención de releerlo. Se trata, pues, de desarrollar una atención receptiva en el acto de la lectura. Son conocidas las dificultades que tienen hoy los estudiantes para mantener la atención, puesto que se encuentran escindidos entre los constantes estímulos de toda índole que los solicitan y la necesidad de concentrarse para tener éxito en los estudios. Por otra parte, los ejercicios de evaluación continua, generalizados en nuestros planes de estudio, conllevan ventajas indudables en el proceso de aprendizaje, pero han introducido un factor perverso de estrés que no favorece la lectura serena.

La metacognición es el conocimiento del propio conocimiento; reflexionar sobre los pasos que damos en el conocimiento mejora la calidad del conocimiento. Es una herramienta que ayuda al sujeto a tomar conciencia de sus procesos mentales y a mejorarlos. Esto también vale para la lectura. El principal instrumento para conseguir una lectura meditativa es ser conscientes del mismo acto de lectura; darme cuenta de lo que me sucede mientras leo, de lo que me ayuda y de lo que me estorba, de lo que me motiva y de lo que me aburre, de cuándo estoy atento y cuándo me distraigo, de qué lugares y momentos son propicios... Tomar conciencia para mejorar la calidad de la lectura, claro está. No se trata de cuestionar, sino de aceptar; no se trata de si el texto me interesa,

sino de aceptar el texto como un acontecimiento que sucede, como un enigma que se me plantea, como si se hubiera escrito para mí.

El conocimiento del sentido de un texto es un proceso dinámico en el que el lector tiene que desempeñar un papel necesariamente activo. Se trata de una búsqueda gratificante porque es dinámica y progresiva. En un principio, el sentido de un texto es intuitivo; en un segundo momento, la reflexión y la conversación (interior o compartida) ayuda a hacer consciente dicha intuición; prolongar esta conversación equivale a rumiar los textos, a meditarlos.

Lo que se propone es, pues, una verdadera *meditatio* del texto, mientras que lo que habitualmente se desarrolla en clase es una *cogitatio* sobre el texto. La cogitación busca respuestas y tiende a dar soluciones que descifren el texto; de algún modo, prefiere el sentido y reduce el texto a mero pretexto para alcanzarlo. La meditación, por el contrario, valora lo que el texto es por sí mismo; no pretende cerrar su lectura, ni revelar completamente el enigma que contiene. La lectura meditativa tolera la incertidumbre; enseña a mantener varias posibilidades en suspenso al mismo tiempo, sin apresurarse a encontrar una solución. Lo que para la cogitación es contradicción improductiva es acogido por la meditación como paradoja, sin necesidad de categorizarlo como verdadero o falso. Gregorio el Grande († 604) se había referido a esta manera de leer en los siguientes términos: «Tenemos que transformar lo que leemos en nosotros mismos, porque cuando nuestra mente se agita con lo que oye, nuestra vida participa poniendo en práctica lo que ha oído».

Un curso de introducción a la literatura planteado según las premisas ahora descritas conlleva algunos beneficios significativos para sus participantes. En primer lugar, la adopción de hábitos metacognitivos. En segundo lugar, el descubrimiento del componente simbólico de la inteligencia y el cultivo de la interioridad. En tercer lugar, una cierta afinación de la sensibilidad lectora.

Hacer leer y no hacerlo

Jordi Capo Giol

Departamento de Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho, Sección de Ciencia Política
Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona

Acto 1.º Un profesor sénior del Área de Ciencia Política se queja de los déficits de lectura de los estudiantes (y de sus gravísimos fallos de redacción, sintaxis, ortografía, etc.). Propone crear un corpus de libros de lectura obligatoria. Para cada asignatura obligatoria (unas 20 en cuatro cursos) se debería hacer leer un libro clásico, consensuado en el área y que todos los profesores conocerían. Así mejoraría la formación de los estudiantes y el profesorado tendría unos puntos de referencia sobre los cursos anteriores.

En la discusión de la propuesta aparecen algunas voces contrarias o escépticas. Las contrarias piensan que es una intromisión en su libertad de cátedra y que ellos ya preparan dosieres de lectura (obviamente, no es lo mismo). Las escépticas dicen que los alumnos ya no pueden leer en tiempos del dominio de la (in)cultura digital (respuesta: y no podrán nunca si no se les fuerza). Otros añaden que no habrá consenso para llevar a cabo la selección de las obras y que cada profesor recomiende un libro según su criterio (réplica: se pierde la visión de conjunto; no es necesario decir que este escepticismo esconde una contrariedad sobre el proyecto).

Se aprueba la propuesta por asentimiento con más o menos entusiasmo según las personas. Los escépticos y contrarios ya saben que no quedaría bien votar en contra.

Acto 2.º Se crea una comisión de tres personas encargadas de proponer la lista de libros. En la comisión están representadas las distintas materias de la disciplina para poder recoger aspectos tan diversos como comportamiento político, pensamiento político, políticas públicas, ins-

tituciones, política internacional, etc. El profesor sénior no forma parte de la comisión porque quiere que se impliquen otras personas y así desvincularlo de su *auctoritas*, si es que tiene alguna.

La comisión presenta una lista de libros que el área aprueba sin poner objeciones a ninguna de las sugerencias. Quien escribe estas líneas piensa (subjetivamente) que alguno de los libros está objetivamente mal escogido. Seguro que otros también lo piensan, y quizás lo piensen de otros libros. El profesor sénior no quiere abrir una nueva discusión; cree que hay que reforzar el trabajo de la comisión y no, por el contrario, debilitarlo.

Acto 3.º Con el nuevo curso se inicia la experiencia. Algunos profesores hacen leer el libro que les corresponde; otros pasan directamente. Como se sabe, no hay nadie con *potestas* para obligarlos. En un par de cursos, la medida se va abandonando. Los profesores que la compartían observan que algún libro no es adecuado y que, si los libros no son objeto de una evaluación (y no se trataba de esto), los estudiantes los ignoran completamente. Además, se incorporan algunos profesores nuevos, algunos de ellos asociados (¡para asignaturas troncales! –pero esto es otro tema–) que ni conocen la propuesta ni quieren demasiado trabajo adicional.

Nunca más se vuelve a plantear el tema en reunión de área. El profesor sénior cree que si sus ideas no son asumidas colectivamente, no tiene por qué forzarlas. La comisión no sugiere nunca realizar una reevaluación del proyecto. Alguna voz aislada no dispone de consenso para relanzar la propuesta. Pocos años después, ¿cuántos recuerdan que existió este intento?

Comentarios después de la función: ¿El profesor sénior debería haberse implicado más activamente? ¿Ello no hubiera reducido las responsabilidades individuales? ¿No haría que el proyecto decayera en el mismo momento en que disminuyera su dirección?

¿Puede existir un proyecto colectivo en un área que es muy diversa en contenidos, métodos y estilos de los profesores? ¿No habría sido mejor limitarse a unos cuantos profesores «amigos» (eufemismo) y probarlo solo en algunas asignaturas, y con estos amigos pedir alguna ayuda institucional a la innovación docente, que siempre da méritos, aunque fracase? ¿Son las áreas –obsérvese que hablo en plural– funcionales para discusiones en serio sobre la docencia, o, simplemente, son administraciones de la cosa?

¿Tiene sentido un corpus de libros si no constituyen materia evaluable? ¿Tendrían que serlo? ¿Cómo combinarlos en cursos que ya tienen una carga docente/discente importante?

¿Qué exigimos a los estudiantes? ¿Y a los profesores?

CONCLUSIONES

Elisenda Pérez Muñoz

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

Esta publicación, que se presenta en forma de cuaderno, es una recopilación de la experiencia de quince docentes que han utilizado la lectura como eje vertebrador de su metodología docente en diversos grados de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Barcelona. Las facultades donde realizan su práctica docente y donde han implantado esta metodología son: Derecho, con seis de las experiencias; Educación, con tres de ellas, y Geografía e Historia, Economía y Empresa y Filología, con dos en cada uno de los casos.

En el análisis de estas experiencias, un factor importante son los **motivos que han impulsado a estos docentes** a plantear un sistema con una **cantidad significativa de lectura** por parte de los estudiantes. Esta elección ha venido influenciada por diferentes factores, aunque un punto de consenso entre los docentes es considerar que la lectura es una actividad académica fundamental para su alumnado. A pesar de que es muy probable que el índice de lectura de los estudiantes de estos grados esté por encima de la media, se analiza el hecho de que la tipología de lecturas y la forma de afrontarlas no siempre está al nivel deseado, lo que dificulta los posteriores aprendizajes. Se constata la dificultad de algunos alumnos a la hora de hacer un seguimiento significativo de las lecturas básicas de la asignatura por falta de tiempo (mala gestión del tiempo) o por convertir en rutina los hábitos de lectura selectiva (velocidad alta con una comprensión limitada de la información), en lugar de la lectura analítica (velocidad baja y comprensión alta). Se destaca también la necesidad de llegar a una lectura meditativa de los textos, atenta, pausada y recurrente. Por otra parte, un gran número de alumnos estudia solo los apuntes y resúmenes de los manuales, lo cual conlleva que finalicen la carrera sin haber leído monográficos especializados ni ninguna de las grandes obras de referencia de su disciplina.

Es de vital importancia conseguir inculcar al estudiante el hábito de la lectura y mostrarle, a partir de la práctica, que muchas de las habilidades para aprender se hallan directamente relacionadas con este hábito.

Según la mayoría de docentes, uno de los aspectos positivos de la lectura es favorecer la reflexión crítica sobre los contenidos propios de cada materia. El uso de la lectura para reflexionar, abandonar posiciones relativistas, confrontar opiniones y buscar las propias respuestas. De esta manera, se puede conseguir la construcción de conocimiento y una formación orientada a fomentar el espíritu crítico y a acercar a los estudiantes a un aprendizaje innovador donde su punto de vista adquiera protagonismo. La lectura es una herramienta que incide significativamente en el aprendizaje del estudiante, pues facilita la adquisición de contenidos y conocimientos y mejora su nivel de discurso, vocabulario, teorías y argumentos. Cabe destacar también la lectura como herramienta que se adapta a las necesidades de las diferentes tipologías de estudiantes en función de sus capacidades, tiempo, motivación para aprender e interés por el tema en concreto, haciendo que cada alumno tenga la posibilidad de adaptar sus mecanismos de aprendizaje en función de sus necesidades. Finalmente, la lectura constituye una habilidad que necesitarán estos estudiantes en su futura vida profesional, donde tendrán que leer, escribir y hablar.

Para analizar el **desarrollo de estas quince experiencias docentes**, con la lectura como eje central, hay que tener en cuenta la extensión de estos textos, su tipología, cómo se han llevado a cabo estas actividades y cómo se ha evaluado el trabajo del estudiante.

La **extensión**, en número de páginas, que han leído los alumnos es muy variada y oscila entre las 60 y las 500 páginas. La **tipología de textos** que se han utilizado también es variada, y en la mayor parte de los casos se combina el uso de más de un tipo de texto. El libro, el manual y los artículos predominan sobre otras tipologías de texto. Analizando los diferentes usos de los materiales de lectura, el libro y el manual se utilizan mayoritariamente como hilo conductor de la asignatura y cubren en muchas ocasiones el temario de la asignatura. Su lectura previa facilita un mayor aprovechamiento de las sesiones presenciales con el profesor. Pasa lo mismo con el dossier que compila textos variados.

Los artículos específicos se utilizan con el fin de profundizar en temas o aspectos más concretos, aunque en algunos casos también se pueden utilizar de forma más generalista. Los artículos son de tipología diversa: técnicos, de difusión, de contenido especializado, artículos científicos, artículos con tesis centrales discrepantes, etc. Hay que destacar el uso más innovador de una amplia diversidad de formatos textuales que no se suelen asociar con aprendizajes académicos, como es el caso del guion de una *performance*, la presentación de una película documental, una entrevista, un texto inédito de una obra de teatro, noticias, informes, anuncios, cómics, relatos y novelas.

La **forma de trabajar estos textos** también ha sido diversa, pero hay que destacar, como denominador común en estas experiencias docentes, la necesidad de que la lectura se trabaje de forma anticipada por parte del estudiante. La lectura previa conlleva, en algunos de los casos, un trabajo anterior, como la respuesta antes de la sesión de clase de unas preguntas breves, la resolución de un pequeño cuestionario, la elaboración de un resumen crítico o de un mapa de ideas, entre otros; lo cual facilita el aprendizaje previo del alumno y el conocimiento por parte del docente de los aspectos que se deben trabajar con mayor profundidad. Esta lectura permite el seguimiento de sesiones de tipo teórico, dado que mejora los conocimientos y aprendizajes del alumno sobre la temática que se ha de abordar, así como el seguimiento de sesiones más prácticas, donde el estudiante debe relacionar los aspectos que ha trabajado en la lectura con situaciones prácticas concretas.

Aunque la lectura se trabaje individualmente, gran parte de las actividades que se realizan después son en pequeños grupos para fomentar el aprendizaje entre iguales. Una de las estrategias seguidas es poner en común, en pequeño grupo, los resultados del trabajo que se ha llevado a cabo con aquella lectura para, posteriormente, hacer una exposición en clase, resolver un dilema o preparar un debate. De esta manera, se fomenta el espíritu crítico del estudiante y su capacidad de argumentación en público.

Otras formas de afrontar el trabajo de estos textos son las prácticas de escritura mediante una reseña académica y el trabajo de comparativa bibliográfica con la búsqueda de bibliografía y la comparación de conte-

nidos y aportaciones (con lo que el estudiante pone en práctica también el uso intensivo de las bases de datos de las bibliotecas).

La **evaluación** se ha realizado de manera diversa en función de las actividades programadas. En el caso de exposiciones y debates en clase, el docente, con las aportaciones necesarias, ha ido haciendo un seguimiento de las intervenciones para asegurar el adecuado trabajo de los aspectos programados. Por otra parte, en el caso de la elaboración de trabajos como mapas conceptuales, entrega de ejercicios individuales, respuesta de cuestionarios o de preguntas breves, entregas de resúmenes de capítulos y comentarios de texto, los docentes han ido dando el *feedback* necesario para llevar a cabo una evaluación continua que promueva un aprendizaje basado en la mejora constante. El formato de entrega de las diversas actividades es variado: en papel (trabajos, exámenes), mediante una wiki, una web, un blog y con presentaciones en público.

Cabe destacar que las actividades que se han llevado a cabo han tenido un peso sobre la nota total de la asignatura; en algún caso incluso han representado el total de la nota de evaluación continua. Por otra parte, algunas pruebas han versado totalmente sobre lecturas, y las pruebas de síntesis han incorporado contenidos que se habían trabajado en las lecturas en un mayor o menor porcentaje.

Las **conclusiones** de estas experiencias docentes deben analizarse desde diferentes perspectivas. La valoración general que establece el docente es positiva; destacan mejoras evidentes en el alumnado que ha participado, logran cierta afinación de la sensibilidad lectora y la identificación y aplicación de conceptos teóricos a situaciones reales. Estas experiencias docentes han posibilitado el trabajo de manera vinculada de tres actividades académicas fundamentales (lectura, escritura y participación en las clases), el trabajo de conceptos teóricos, de su consiguiente trabajo práctico y del diálogo y la empatía (competencias transversales y específicas presentes en diferentes currículos). El protagonismo radica en el alumno como creador de conocimiento en el aula, lo cual facilita un clima de relación y diálogo horizontal e implicado.

Los obstáculos detectados por parte de los docentes vienen determinados por las dificultades de los alumnos para realizar una lectura comprensiva y entender lo que están leyendo, así como por la falta de recursos comunicativos a la hora de compartir lo que leen. Se destaca la motivación del alumno como aspecto capital que influye directamente en los resultados de la aplicación de esta metodología. Los factores para que una actividad de este tipo pueda tener éxito son: una buena selección de las lecturas, el seguimiento del grupo, propuestas de trabajo viables y que contribuyan a los objetivos de aprendizaje, y realizar una valoración de forma continuada, facilitando el *feedback* rápidamente, para que el estudiante pueda reajustar lo necesario en su proceso de aprendizaje.

El análisis de los docentes sobre el punto de vista del alumnado es bastante homogéneo. En los inicios de la implementación de la experiencia, gran parte del alumnado centra sus críticas en la cantidad de lecturas que se ve obligado a hacer, mientras que hay una buena aceptación por parte de los alumnos familiarizados con la lectura y también por quienes no lo están, pero ven la oportunidad de dejar de lado el aprendizaje memorístico de estilos metodológicos más clásicos. Al finalizar la experiencia, la percepción de los estudiantes es satisfactoria y valoran positivamente sus aprendizajes, incluso piden en algunos casos lecturas complementarias. Algunos docentes muestran las encuestas de su asignatura, donde las valoraciones por parte del alumnado son elevadas y se destaca la organización y el aprendizaje obtenido.

BIBLIOGRAFÍA

- Aliagas, C. (2011). *El desinterés 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 en: <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 en: <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 en: <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 en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=125.
- Campos Fernández-Figares, 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?* (4.ª 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 en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view-File/7275/7623>.
- (2006a). «Análisis de una práctica letrada electrónica». *Páginas de guarda*, 2: 99-112. Disponible en: <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 en: <<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 en: <<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 en: <<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 en: <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 en: <<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 en: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n176/v44n176a7.pdf>>.
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez (1999). *Animar a escribir para animar a leer*. Salamanca. Disponible en: <<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 profesio-*

- nales mexicanos* (tesis doctoral). Barcelona: UPF. Disponible en: <<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 en: <<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 en: <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». En: *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*. México: 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 en: <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 en: <http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/de_la_lectura_superficial_a_la_lectura_profunda_una_escalaperez_jm_y_ot.pdf>.

- Ramírez Leyva, E. M. (2017). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. México: Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Disponible en: <<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 en: <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* (3.ª 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 en: <<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 en: <http://www.iberomx.com/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: Ediciones 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 en: <<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 en: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/EPI/article/download/.../23763>>.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

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

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

Revisores

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

EXPERIENCIAS DE LECTURA ACADÉMICA
INTENSIVA CON ESTUDIANTES DE
GRADO (CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES)

MAX TURULL RUBINAT
(COORD.)

AUTORÍA:

NÚRIA ALTURO MONNÉ

ASSUMPTA BASSAS VILA

M. TRINIDAD BRETONES ESTEBAN

JORDI CAPO 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