

CARPETA DOCENT

Màster en docència universitària per a professorat novell

Institut de Ciències de la Educació,

Bienni 2011-2013

Maria Grau Perejoan

**Departament de Filologia Anglesa i
Alemanya**

23 de juny 2013



Universitat de Barcelona

ÍNDEX

1. Reflexió prèvia	
	3-6
2. Trajectòria professional i acadèmica	
	7-10
3. Presentació del departament i de l'assignatura	
	11-13
4. Síntesis de tallers del primer any, reflexions i possibles aplicacions	
Síntesi, reflexions i possibles aplicacions	14-49
Annexos	50-60
5. Síntesis de tallers del segon any, reflexions i possibles aplicacions	
Síntesis, reflexions i possibles aplicacions	61-82
Annexos	83-98
6. Actes: reunions de mentoria i seguiment del primer any	
Reunions de mentoria	99-116
Reunions de seguiment	117-120
Annexos	121-122
7. Actes: reunions de mentoria i seguiment dels segon any	
Reunions de mentoria	123- 129
Reunions de seguiment	130-132
8. Innovacions	
	133-147
9. Mentoria	
	148-150
10. Pla docent	
	151-171
11. Referències	
	172-173

1. Reflexió prèvia

Què és el que m'empeny a fer el màster? No puc negar que crec que al formar-me com a millor docent, el meu currículum millorarà i per tant, tindrè més oportunitats per continuar fent carrera a la UB, però, per sobre de tot, el que m'empeny a fer el màster és l'interès en fer millor la meva feina, tenir més recursos com a docent universitari. És a dir, la meva autoimposada obligació de reflexionar i millorar la meva pràctica docent, i a poder ser també a la nostra àrea de coneixement.

La formació continua és un requisit imprescindible en qualsevol àrea professional, i potser encara més en la nostra, ja que amb la pràctica docent tenim una gran responsabilitat al formar persones i la nostra capacitat d'influència sobre elles, tal com hem vist durant les sessions dels màster, és enorme. Feia un parell d'anys que no assistia a cap taller sobre metodologia o innovació i sentia que em feia falta posar-me al dia. Havia canviat el meu entorn, tot i que sí que he treballat a la universitat, l'entorn universitari en el que havia treballat anteriorment era bastant diferent i necessitava aquesta reflexió que el màster em dóna per tal de millorar la meva pràctica docent en aquest nou entorn.

Tot i que no he acabat la meva tesi, i publicat més aviat poquet, em sembla egoista centrar-me només en la vessant investigadora, i oblidar la vessant de docent, que, d'altra banda, és inexplicablement la menys valorada a l'hora d'acreditar-se i poder tenir una carrera d'èxit a la universitat.

A més a més la meva àrea de coneixement, els estudis postcolonials, em sembla que és enormement útil en l'actualitat ja que ens ajuda a conèixer millor al realitat que ens envolta i entendre els orígens i les raons de molts dels fenòmens recents en el nostre país. Podríem definir els estudis postcolonials com l'estudi i anàlisi de les diverses formes culturals i estructures socials producte dels processos de colonització europea i les seves conseqüències en el món actual.

Durant el pas de llicenciatura a grau, les assignatures d'aquesta àrea, estudis postcolonials, van patir una reducció dràstica. Pel que fa a les assignatures obligatòries, vam passar de dues assignatures obligatòries a tan sols una:

LLICENCIATURA

GRAU

Introducció a les Cultures Postcoloniales de Parla Anglòfona (1er cicle)	Història i Cultures Postcoloniales (obligatòria)
Literatura Anglesa i Imperi (2n cicle)	Literatura i conflicte (optativa)

Quant a les assignatures optatives, l'assignatura obligatòria de segon cicle de llicenciatura s'ha convertit en una assignatura optativa de grau. I pel que fa a les quatre assignatures optatives existents durant la llicenciatura, aquestes s'han convertit en una sola assignatura genèrica que se suposa que engloba les quatre desaparegudes:

LLICENCIATURA

GRAU

EL Món Postcolonial Anglòfon: el Carib i l'Índia	El Món Postcolonial Anglòfon
El Món Postcolonial Anglòfon: el Pacífic	
El Món Postcolonial Anglòfon: el Mosaic Canadenc	
El Món Postcolonial Anglòfon: Àfrica	

Per tant, en el grau només s'ofereix una sola assignatura obligatòria al segon curs i dues optatives, una que és l'adaptació de l'assignatura obligatòria de segon cicle: Literatura i Conflicte i una altra que engloba les quatre assignatures que se centraven en diferents àrees geogràfiques que s'anomena El Món Postcolonial Anglòfon. Podem apreciar, doncs, com actualment en el grau d'Estudis Anglesos, l'àrea de literatures Postcoloniales ha sigut relegada a una posició molt més perifèrica de la que tenia a la llicenciatura.

La meua intenció en fer el màster és contribuir humilment a millorar l'assignatura obligatòria de l'àrea. Crec, junt amb la meua professora mentora, la Dra. Isabel Alonso, que la nostra àrea necessita tornar a créixer i un element clau per tal de tornar a créixer és aconseguir motivar els estudiants i fer que gaudeixin de l'assignatura.

Aquesta millora creiem que faria créixer el nombre d'alumnes que fan l'assignatura optativa, així com també els que fan treballs de grau en la nostra àrea i com a conseqüència, incrementar, també, el nombre d'estudiants que fan la seva tesina de màster i la seva tesi de doctorat en la nostra àrea.

2. Trajectòria professional i acadèmica

Trajectòria professional i acadèmica

Primerament, m'agradaria apuntar que abans de tornar a la UB com a docent, he ensenyat a bastants de nivells educatius i he estat a diferents universitats tan de l'estat espanyol com a l'estranger. Crec que aquestes experiències que explicaré a continuació probablement em donen una perspectiva prou útil com a docent. Així mateix, per a mi ser docent a la universitat és probablement la meua meta professional més desitjada. He anat fent camí, he anat superant etapa darrera etapa per arribar a ensenyar el que més m'agrada i m'apassiona: literatura del Carib anglòfon i estudis culturals.

Sóc llicenciada en Filologia Anglesa per la UB (2003) i durant la carrera vaig estar un any acadèmic a la *University College Cork*, Irlanda, amb el programa Erasmus. Vaig cursar el CAP també a la UB, un curs EOI Drassanes de metodologia per a professorat en llengües estrangeres, especialitat anglès i un curs de l' *Instituto Cervantes* de formació en metodologia i didàctica de l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera. Tot seguit i per complementar la formació en ensenyament de llengües, que era el que em semblava que tenia més sortida laboral però no pas la que m'atreia més, vaig decidir posar fil a l'agulla i fer un Postgrau en Traducció Literària a la UAB. La meua primera experiència professional com a docent van ser fent classes d'anglès a una acadèmia privada a nens i adolescents mentre feia filologia anglesa (UB) i l'any posterior a acabar la carrera.

L'any 2004 vaig accedir al segon cicle de la llicenciatura de Traducció i Interpretació a la *Universidad de Granada*. Mentre cursava aquesta segona carrera, a la que vaig accedir directament al segon cicle, com que havia fet diversos cursos de metodologia i didàctica d'ensenyament de llengües estrangeres i entre ells un curs de metodologia per ensenyar espanyol com a llengua estrangera, vaig donar classes de castellà per a estrangers a una acadèmia privada de Granada durant mig any. Aquest mig any em va servir també per constatar en pròpia pell que, tal com alguns dels nostres alumnes fan, treballar jornada completa i estudiar a jornada completa és molt dur.

Només vaig estar un any a la *Universidad de Granada* ja que els següent any vaig guanyar un lectorat a *The University of the West Indies*, Trinidad & Tobago on vaig estar treballant com a docent durant tres anys acadèmics (2005-2008). Va ser gràcies a

L'experiència en l'ensenyament de l'anglès com a llengua estrangera i l'espanyol per a estrangers que vaig poder guanyar una beca de la AECID per fer de lectora a *The University of the West Indies* a Trinidad i Tobago. L'elecció de Trinidad i Tobago va ser una elecció a consciència, ja que durant la carrera vaig tenir el gran honor de fer les assignatures optatives de l'àrea de Literatures Postcolonials en anglès impartides per la Dra. Kathleen Firth. A Filologia Anglesa teníem la sort de tenir una gran varietat d'assignatures de Literatures Postcolonials en anglès: una de centrada en el Pacífic, una altra centrada en Canadà i una última assignatura centrada en el Carib i la India. Bé, en aquesta última assignatura fèiem dues obres de dos autors trinitaris: *The Dragon Can't Dance* de Earl Lovelace i *Miguel Street* de V.S. Naipaul. Les obres i l'assignatura en general em van obrir un món que em va semblar d'allò més apassionant, a més la Dra Firth era una magnífica professora, ja retirada, que irradiava passió i entusiasme en les seves classes, tan és així que quan vaig demanar fer un lectorat, no vaig dubtar ni un minut en triar Trinidad i Tobago.

El primer any a *The University of the West Indies* només vaig estar treballant com a docent de llengua i cultures hispàniques al B.A. in Spanish, però el segon any vaig començar un *Masters in Philosophy in Cultural Studies* (el Masters in Philosophy o M. Phil és un títol propi del sistema britànic universitari que està a mig camí entre màster i doctorat). El curs acadèmic 2008/2009 vaig tornar i vaig acabar la carrera de Traducció i Interpretació que havia començat a Granada, aquest segon i últim any, però, el vaig cursar a la Universitat Autònoma de Barcelona, ja que em van concedir el trasllat d'expedient. Altra vegada vaig compaginar la carrera amb la feina, ja que feia substitucions a l'Institut Municipal de Mataró, ensenyant anglès a ESO, alfabetització, català per nouvinguts a l'Escola d'Adults Municipal. El següent any, mentre enllestia la meua tesina del M. Phil, vaig entrar a les llistes del Departament d'Ensenyament i vaig fer de mestra d'anglès a mitja jornada a una escola primària pública. En realitat, apart d'ensenyar anglès feia matemàtiques, dibuix i altres matèries ja que vaig estar en una escola primària nova que només tenia fins a primer de primària i una sola línia, a més a més, per les tardes donava anglès al curs de Graduat en Educació Secundària a la mateixa escola d'adults que l'any anterior.

L'any acadèmic 2010/2011 vaig tornar al departament com a professora associada de la secció de literatura en anglès. La Dra Kathleen Firth, la professora que tan m'havia inspirat amb les seves classes de literatures en anglès es va jubilar i vaig tenir

L'oportunitat d'entrar al Departament de Filologia Anglesa i Alemanya com a professora associada i començar ensenyant, entre d'altres, l'única assignatura obligatòria de literatura postcolonial que existeix en el grau: Història i Cultures Postcolonials. Aquesta és l'assignatura a la qual aplicaré els canvis que aquesta carpeta plasmarà. Apart de ser professora associada de la casa, i fer tres assignatures diferents, com que els sou és tan miserable, també faig de tutora de centre del grau d'estudis anglesos a la UNED. Per altra banda, l'obtenció del M.Phil de la *University of the West Indies* el 2011 m'ha permès matricular-me al programa de doctorat de la facultat de filologia de la UB de Representació i Construcció d'Identitats Culturals. Actualment estic escrivint la meva tesi doctoral sobre dos escriptors de Trinidad i Tobago: Merle Hodge i Earl Lovelace sota la direcció de la Isabel Alonso, qui també és la meva professora mentora.

Per últim, aquest setembre que ve espero fer una estada d'investigació de tres mesos a la *University of Toronto* per avançar amb la meva tesi i poder obtenir la menció internacional quan em doctori.

3. Presentació del departament i de l'assignatura

El departament al qual pertanyo, Filologia Anglesa i Alemanya, està dividit en la secció d'anglès i la secció d'alemany. La secció d'anglès (el doble de gran que la d'alemany) a al seva vegada, està dividida en la secció de llengua i la secció de literatura i dins la secció de literatura hi ha diferents grups, entre ells, el grup d'estudis postcolonials, al que jo pertanyo. Tal com he assenyalat anteriorment quan es va fer el pas de llicenciatura a grau, les assignatures que versaven sobre estudis postcolonials es van reduir de manera molt dràstica. Aquesta reducció tan dràstica ha fet que probablement els estudiants no vegin la continuïtat d'aquests estudis dins el grau, sinó que ho vegin com una assignatura isolada. És per això que crec que ens hem d'esmerar força per a què els estudiants tinguin interès per buscar la continuïtat en els estudis postcolonials.

Des del departament fem docència al Grau d'Estudis Anglesos i al Grau de Llengües i Literatures Modernes. El Grau d'Estudis Anglesos és el grau amb més estudiants de la Facultat de Filologia. Pel que fa al curs 2012/2013, el juliol de 2012 ja teníem algunes dades que així ho corroboren, 190 estudiants han triat Estudis Anglesos a la UB com a primera opció, a diferència dels 108 de Filologia Hispànica i molt per sota i en tercer lloc filologia Catalana. Estudis Anglesos és, per tant, el grau amb més càrrega docent.

Tot i ser el grau amb més càrrega docent, les condicions laborals dins el nostre departament són bastant precàries. Més d'un 60% del professorat del departament és professorat associat, la gran majoria dels quals no som associats reals, sinó que som el resultat d'un sistema que ha pervertit la figura del professor associat per tal d'estalviar diners. Per tant tenim un 60% de professorat associat que fa tres assignatures normalment diferents que canvien cada any.

Pel que fa a l'assignatura a la qual implementarem els canvis, Història i Cultures Postcolonials, es tracta d'una assignatura obligatòria del segon curs del grau d'Estudis Anglesos i el Grau de Llengües i Literatures Modernes (per aquells estudiants que escullen una combinació que inclogui l'anglès) de segon quadrimestre. Existeixen quatre grups d'aquesta assignatura: 3 grups de matí i un grup de tarda. A tots quatre grups el nombre d'alumnes és entre 60 i 70 i les sessions presencials a l'aula es duen a terme dues vegades a la setmana i tenen una durada d'hora i mitja a cada una durant aproximadament 16 setmanes. En el capítol vuitè, en el que s'analitza el pla docent vigent fins l'any acadèmic 2102-2013, i els modificacions introduïdes i també es

donarà informació més detallada en quant a la metodologia, avaluació i blocs temàtics dels que consta l'assignatura.

4. Síntesis dels tallers, reflexions i possibles aplicacions

PRIMER ANY

Taller: Docència, aprenentatge i comunicació

Idees principals del taller i reflexions

El taller s'estructura al voltant d'una part teòrica en la que es debaten aspectes relacionats amb el coneixement, l'aprenentatge, l'ensenyament, la comunicació i les classes expositives i una segona part pràctica en la qual posem en pràctica tots aquests conceptes en una sessió de microteaching.

Primerament, s'apunta que és convenient crear un clima de confiança, és important durant les nostres classes donar instruccions clares i comprovar que s'han entès, acotar el temps de les activitats i realitzar activitats que activin el coneixement, és a dir, que enllacin el que ja sabien amb el que és nou.

Entenem aprenentatge significatiu com aquell aprenentatge que atribueix un significat a un nou contingut. Tres conceptes claus de l'aprenentatge significatiu són sintonitzar, assimilar o acomodar i els resultats d'aprenentatge. Sintonitzar és crear les condicions necessàries perquè qui ensenya i qui aprèn es puguin entendre, dit d'altre manera, crear les condicions perquè qui aprèn modifiqui la seva estructura cognitiva, per exemple llençant preguntes per saber des d'on hem de partir i quines són les idees prèvies. Assimilar o acomodar és provocar desequilibris cognitius per crear incertesa amb relació a coneixements previs. I resultats fa referència a la integració d'aquest nou coneixement. Els resultats d'aprenentatge es centren en què canviarà en els estudiants després d'haver fet l'activitat d'aprenentatge. Cal diferenciar els objectius dels resultats d'aprenentatge: els objectius són descriptius i responen més a la intenció docent ("el que pretenc") mentre que els resultats d'aprenentatge són operatius i més concrets ("el que puc comprovar").

Seguidament, tractarem el tema del coneixement i els diferents tipus de coneixement: coneixement disciplinar i coneixement pedagògic; coneixement declaratiu i coneixement procedimental. Com a docents, nosaltres no transmetem coneixement sinó que posem els recursos per a què l'estudiant generi coneixement. El coneixement disciplinar és aquell que fa referència a la matèria, mentre que el coneixement

pedagògic fa referència a com transmetem aquesta matèria; el coneixement declaratiu és el coneixement teòric i el coneixement procedimental és l'aplicat.

Durant el taller s'apunten els quatre elements claus que segons el Dr. Miquel Martínez entren en joc al ensenyar:

- Crear condicions materials i entorns per tal que l'estudiant aprengui.
- Transmissió o promoció de construcció i transformació de coneixement.
- Integració i transformació de la informació en quelcom significatiu.
- Comprometre's amb qui aprèn.

Per què continuem fent classes magistrals? Han deixat de tenir sentit amb Bologna? Continuem fent classes magistrals, entre d'altres coses, perquè són motivadores, perquè tenim la informació actualitzada i sabem destriar els conceptes claus dels conceptes secundaris i a més a més sabem adaptar el material al nostre públic. És a dir, saber simplificar: retallar els continguts segons els destinataris.

També segons el Dr. Martínez, les classes expositives les podem millorar si:

- Pensem en el programa com un tot i no com un seguit de classes, i relacionem i integrem els diferents continguts de les diferents sessions.
- Pensem en la classe com a tres mini-classes de 15-20 minuts.
- Impliquem els estudiants en una tasca concreta a la que hagin de respondre.
- Evitem situacions que generin aprenentatges memorístics i prendre contínuament apunts.

Apliquem les estratègies apreses al taller en una mini classe de 10 minuts. Després de fer la classe posem en comú punts positius de la nostra pràctica i punts de millora.

Reflexió sobre l'aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Per tal de reflexionar sobre com hem après de manera més significativa, mirem un petit fragment en què diferents docents de la casa, parlen de la seva pràctica docent i entre

ells veiem en Jesús Tuson, professor ara ja retirat del departament de lingüística general a la facultat de filologia.

En més d'un taller hem comentat que ensenyem com ens han ensenyat i en Jesús Tuson em sembla el millor exemple que m'agradaria ser capaç de seguir. A part de la seva capacitat de motivar als estudiants, de lligar els continguts amb el món que ens envolta, a les seves classes sempre nombrosíssimes era tan proper i humil que deia que no hi havia preguntes estúpides, sinó respostes estúpides. Ens feia pensar, sabia repetir de diferents maneres en la dosi justa per tal com el J.A. Amador afirma “ *darles la levadura que les permita hacer una buena masa.*”

Taller: Com aprenen els estudiants: estratègies d'aprenentatge

Idees principals del taller i reflexions

En aquest taller les dues idees amb una implicació més directa en la nostra manera d'ensenyar són el fet que ensenyem segons el nostre propi estil d'aprenentatge, i que per tal d'afavorir l'aprenentatge necessitem ser conscients de les diversitat de maneres d'aprendre.

Pel que fa als enfocaments de l'aprenentatge o l'actitud vers la situació d'aprenentatge, no és permanent i pot ser de tres tipus: superficial, profund i estratègic. L'estudiant que té un enfocament superficial no té un interès real amb el contingut, tan sols vol treure's la feina de sobre i memoritza els continguts per reproduir-los a l'examen i tot seguit oblidar-se'n. En canvi, l'estudiant que té un enfocament profund té interès en el contingut i vol aprendre i entendre, i per últim, l'estudiant amb un enfocament estratègic està a mig camí, és a dir, busca el màxim benefici amb el mínim esforç i orienta el treball en funció de la percepció del que s'espera d'ell.

Pel que fa al estils d'aprenentatge podem apuntar quatre estils: actiu, pragmàtic, reflexiu i teòric.

- Actiu: animador, improvisador, descobridor, arriscat i espontani.
- Pragmàtic: experimentador, pràctic, directe, eficaç i realista.
- Reflexiu: ponderat, receptiu, analític i exhaustiu.
- Teòric: metòdic, lògic, objectiu, crític i estructurat.

Dels quatre estils, el primer és el que trobem amb menys proporció a la universitat. Per al professorat, el meu estil d'aprenentatge repercuteix en la meua manera d'ensenyar, és a dir, ensenyem segons el nostre propi estil d'aprenentatge. Cal ser conscients de que arribem molt més als estudiants quan gaudim del que fem, o sigui, utilitzant el teu estil d'aprenentatge. Però per tal d'arribar a tots els estudiants és important fer aportacions per englobar tots els estudiants, no es tracta de canviar-ho tot perquè llavors serà un fiasco, però sí de ser conscients del que amb el que fem com a docents pot ser que faciliten l'aprenentatge a un determinat tipus d'estudiants.

Seguidament, m'agradaria remarcar de les dimensions de l'aprenentatge, la dimensió afectiva, és a dir, per a què estudien els estudiants? Què els motiva? El que els motiva no és permanent, requereix un motiu i esforç, i està en relació amb l'expectativa de recompensa, l'autoeficàcia percebuda, els patrons d'atribució i depèn enormement del context o les condicions entre docent i estudiant.

Acabem aquesta síntesi amb una pregunta crucial: què podem fer com a docents per afavorir l'aprenentatge? Segons diferents experts, analitzarem primers les condicions d'aprenentatge i en segon lloc la creació de situacions diverses d'aprenentatge. Quant a les condicions d'aprenentatge, hem d'assumir la diversitat de maneres d'aprendre i hem de reconèixer el propi estil d'aprenentatge i en conseqüència el d'ensenyança. També hem de ser conscients dels rols i les relacions que establim i de les expectatives que els transmetem. I pel que fa a la creació de situacions diverses d'aprenentatge, confrontarem els estudiants a diferents punts de vista, afavorirem, en moments, el treball col·laboratiu, crearem espais de reflexió en petit grup, generarem situacions de debat general i també proporcionarem moments de treball individual.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Abans del taller no hi havia reflexionat mai i em sembla molt important ser conscients de la nostra manera d'aprendre i per tant d'ensenyar. Segons quin tipus d'activitats fem a les postres classes, facilitem l'aprenentatge a uns o altres alumnes. No es tracta de canviar la manera d'ensenyar completament i deixar d'utilitzar el teu estil, però sí que és important fer aportacions per així arribar a tots els estudiants.

Taller: Planificació de la docència universitària: del perfil professional i les competències del grau al programa docent
--

Idees principals del taller i reflexions:

Primer de tot, incloc les definicions dels conceptes claus en la docència universitària: competència, objectiu, contingut i resultat d'aprenentatge.

Competència: "Aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida i pertinent tota una sèrie de recursos, coneixements, habilitats i actituds per afrontar eficientment determinades situacions."¹ Hi ha competències específiques, és a dir, pròpies d'un determinat camp de coneixement i competències genèriques o transversals necessàries per al desenvolupament integral de la persona i que s'adquireix treballant en totes les matèries d'una titulació. Les competències d'una titulació han de servir de referències per a determinar les aptituds o capacitats que han de desenvolupar els i les estudiants d'aquesta titulació. De la interacció dels tres aprenentatges: actituds, coneixements i habilitats sorgeix la competència.

Objectiu: "Formulació explícita del resultat que s'espera obtenir del procés educatiu (en coherència amb les competències de la titulació). Indica el que l'estudiant ha de conèixer, comprendre, saber fer o demostrar per a cada bloc de contingut."²

Contingut: "Coneixement científic, habilitat, actitud o valor que ha d'aprendre l'alumnat i que ha de guiar la pràctica educativa del professorat per arribar a un determinat perfil de titulat"³

Resultat d'aprenentatge: Indicador del que l'estudiant haurà de conèixer, entendre i ser capaç de demostrar quan finalitzi un determinat procés de formació"⁴

¹ Glossari UB

² Idem

³ Idem

⁴ Idem

Tot seguit, analitzarem les estratègies metodològiques i d'avaluació per a millorar processos d'aprenentatge ja que seran petits canvis en la metodologia i l'avaluació que ens permetran innovar enormement en la docència.

Quant a les estratègies i tècniques metodològiques, és necessari ser coherent i tenir una doble visió, es a dir, d'una banda preguntar-me què necessito fer com a docent i de l'altra, què necessita l'estudiant per anar dirigint el seu procés d'aprenentatge i adquirir autonomia en les seves pròpies decisions. Com a docents compartim la responsabilitat amb l'estudiant, és a dir, tenim una funció d'acompanyament però no substitució, però és l'estudiant el responsable directe del procés d'aprenentatge.

Pel que fa a l'avaluació, la definim com el "procés sistemàtic de recollida d'informació rellevant orientat a l'emissió d'un judici sobre el valor o vàlua d'un objecte o subjecte i que serveix per a la presa de decisions."⁵ Només si els objectius estan clars podrem avaluar, així l'estudiant ha d'entendre els objectius i el professor l'ha d'ajudar en el seu procés autoregulator. A més a més, l'avaluació té tres funcions: en primer lloc l'acreditativa, aconseguir un títol, en segon lloc, formativa, regular la intervenció del docent i en últim lloc, formadora, regular el procés de l'aprenentatge de l'estudiant. Sovint la funció acreditativa ens menja les dues altres funcions. L'únic sistema que combina les tres funcions és l'avaluació continuada ja que ens permet regular els processos mentre es van produint. Tal com veurem amb més profunditat en el taller d'avaluació, l'avaluació continuada no té res a veure amb el número de proves, sinó que té a veure amb la necessitat de feedback immediat.

Per últim, tractarem el tema de la planificació i descriurem la planificació de la docència des d'una perspectiva de seqüència formativa que constarà de tres fases: fase inicial, desenvolupament i tancament. A la fase inicial el docent necessita fer un diagnòstic inicial per establir el punt de partida i presentar els objectius de l'assignatura. L'estudiant necessita entendre clarament els objectius, l'avaluació i el sistema de treball, ja que aquesta primera fase condiona enormement el desenvolupament de l'assignatura. A la segona fase, el desenvolupament, el professor presenta els continguts, es realitzen activitats per detectar quins errors cometien els estudiants i quins

⁵ Glossari UB

estudiants avancen i el docent proporciona feedback a l'estudiant per a que sàpiga què fa malament i què fa bé, per a que sàpiga si avança o no avança. La tercera i última fase, la fase de tancament el professor avalua a l'estudiant, però és també importantíssim fer una síntesi final que doni sentit al que s'ha anat fent durant el quadrimestre. Al reflexionar sobre el que s'ha après i també el que no han après aprofundeixes en l'aprenentatge ja que revises i relaciones els diferents continguts, i a més, al ser conscient d'allò que no han assolit els permet ser més proactius de cara a la pròxima assignatura.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

L'èmfasi en la fase inicial em sembla molt i molt important. Tot i que crec que tan la fase inicial com la de tancament les he millorat aquest any, de cara l'any que ve encara en faré més èmfasi, ja que tal com afirma el Dr. Parcerisa em sembla cabdal pel desenvolupament de l'assignatura, per tant, veig la necessitat d'aturar-m'hi. Tinc la sensació que, en general, els alumnes estan acostumats a no entendre-ho tot clarament des de ben principi, sinó que potser és quan ja tenen més confiança amb el docent quan gosen preguntar allò que no està del tot clar i vull que això canviï.

El Dr. Parcerisa ens proposava que per tal de que els alumnes entenguin clarament els objectius, l'avaluació i el sistema de treball potser valdria la pena fer una activitat per treballar el programa, explotar-lo i no simplement llegir-lo. L'any que ve treballaré el programa, no només el llegirem junts a classe, m'aturaré a explicar-lo i faré un debat on es resolguin els interrogants que puguin tenir. També he demanat a alguns alumnes d'aquest any que vinguin el primer dia per ensenyar els diferents projectes que han elaborat aquest any, ja que l'elaboració d'un projecte en grups és un dels temes que, en general, he notat que costen més d'entendre.

Taller: Estratègies de treball a l'aula universitària
--

Idees principals del taller i reflexions:

La idea clau del taller és que el mètode forma part del contingut, és a dir, com ensenyem és igual d'important que el contingut.

Així doncs, és important una bona planificació de la classe, ja que com més clar estigui l'esquema, millor sortirà la classe. S'ha de saber desenvolupar una sessió de classe que consti d'entrada, desenvolupament i sortida. En primer lloc, a l'entrada s'introdueix el que es presentarà a la classe i es repassa el que es va fer a la classe anterior. Tot seguit, un desenvolupament dels conceptes principals i secundaris en els què es comenci per unes poques idees fonamentals i poc a poc es vagi aprofundint. Quan el tema que es presenti ja sigui conegut s'utilitzarà una metodologia de caire més inductiu (treballarem el tema des del bon començament), però quan el tema sigui del tot desconegut utilitzarem una metodologia més deductiva (començarem per explicar). I per últim, una sortida en la què es repassin els nous continguts presentats i es faci una conclusió.

Dues estratègies o efectes que ens serveixen per millorar la nostra practica docent:

- Efecte primacia: la primera impressió a la classe, els primers minuts de la primera classe i de qualsevol classe és molt important que sigui bona.
- Efecte halo: també anomenada "distorsió perceptiva" estableix que la sortida necessita ser tranquil·la i suau i no sortir mai derrotat. Si acabes bé, és a dir, tranquil·lament i relaxat, la percepció de l'estudiant és millor i en el cas que hi hagués hagut algun problema durant el transcurs de la classe, aquest quedaria desapercebut.

A l'hora d'exposar els continguts és necessari sintonitzar amb els estudiants i tenir una actitud que es caracteritzi per:

- Ser natural, en la mesura del possible, ja que això genera credibilitat.
- Ser clar utilitzant un estil directe i creient allò que es diu.

- Individualitzar: adreçar-se a les persones de manera concreta amb la mirada, evitant mirar al terra o al sostre.
- Vocalitzar i canviar de to i de ritme per evitar la monotonia.
- No adoptar una posició estàtica i passiva i utilitzar els gestos i la veu per emfatitzar o matisar.

Hem de ser conscients que a l'aula demanem als estudiants allò que és totalment anormal a la vida quotidiana: que escoltin a algú durant una hora i mitja seguida sense gairebé cap interacció. Els estudis constaten que el màxim de temps en què l'estudiant pot estar prestant atenció a classe és de uns vint minuts seguits, per tant, necessitem activitats per tal de trencar la fatiga. Entre les moltes activitats de trencament de fatiga tenim la pregunta directa a un estudiant o flash, la pregunta general a tot el grup, fer una petita discussió etc.

Per tal que les nostres classes siguin interactives tenim un seguit d'estratègies de treball per fomentar la participació dels estudiants com l'elaboració d'un projecte, el debat dirigit, les discussions, els jocs de rol, l'estudi de cas o la pluja d'idees. L'elecció d'una estratègia o una altra dependrà sobretot del nombre d'alumnes, els objectius que volem assolir, la maduresa del grup, el temps del que disposem i l'ambient de la classe.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Aquets taller em va fer reflexionar sobre la importància de l'estructuració de la classe. Des del taller he fet un esforç per començar totes les classes amb un repàs del continguts presentats el dia anterior i tot seguit, la presentació del continguts del dia. No és que abans del taller no ho fes mai, però no veia la necessitat de fer-ho sempre i a vegades per la pressa de tenir moltes coses a dir, em deixava aquesta part tan important.

Igualment, a vegades la sortida era de pressa corrent perquè ja era l'hora i els alumnes començaven a guardar carpetes etc i arribava un moment que deixaven d'escoltar, ara sóc molt curosa i intento entre cinc i deu minuts abans de l'hora començar el *wrap-up*, i fer una sortida calmada en la què utilitzo els últims minuts per repassar els punts més importants tractats a classe.

Taller: Materials i eines docents
--

Idees principals del taller i reflexions:

La funció del material té tres vessants: formativa (oferir continguts), motivadora i estructuradora de la relació amb els continguts (aclarir informació).

L'elecció i elaboració de material dependrà dels següents criteris:

- l'objectiu pretès i les competències a promoure i en conseqüència en com avaluarem
- el contingut
- el moment en el procés d'aprenentatge
- la correcció, és a dir, la seva actualitat

Necessitem pensar en l'assignatura en relació amb tres tipus de continguts: conceptuals, procedimentals i actitudinals. Moltes vegades ens quedem en el primer tipus de contingut, el conceptual. I també necessitem actualitzar constantment el material.

Quant a l'ús de les tecnologies, primerament, val a dir que cal triar la tecnologia més adient al contingut i en segon lloc, el campus virtual pot ser molt més que un complement a la classe i no tan sols un repositori de continguts. Al campus virtual hi tenim eines tan útils com el fòrum, els glossaris, els wikis, blogs, etc.

El campus virtual, com a aula virtual i no només com a repositori, serveix com a espai educatiu telemàtic i conté eines pedagògiques informatives i comunicatives. És recomanable organitzar el campus virtual en una zona informativa amb els continguts de l'assignatura i els diferents mòduls didàctics. Dins dels diferents mòduls didàctics hi podem trobar una introducció, exercicis, preguntes freqüents, resums, fòrums etc...

Ens centrarem, ara, en els diferents usos que dues eines que trobem al campus virtual, el fòrum i el xat, poden tenir. El fòrum es pot fer servir amb dues finalitats diferents: com a punt de trobada per als estudiants en el qual el professor no hi intervé, o bé, com a eina amb una finalitat educativa que modera el professor i que serveix per avaluar l'estudiant. El xat pot servir com a espai de resolució de dubtes per exemple fer una

sessió de xat just abans de l'examen i pot ser molt motivador. Necessitarem sempre una preparació anterior al xat, marcarem un nombre màxim d'alumnes (15 aproximadament, si fa falta dividirem la classe) i un període de temps màxim, per exemple entre 15-30 minuts.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Fins a la data del taller, el campus virtual de l'assignatura era tan sols un *repositori* de continguts i després del taller vaig proposar-me aplicar algunes de les innovacions explicades i fer-ne, així, també un ús més innovador.

El primer canvi, va ser crear l'entrega d'una tasca a través del campus virtual. La tasca era una activitat de seguiment en que cada un dels grups del projecte (40% de la nota final) havia d'especificar quines activitats havien escollit, quina temàtica, quin era l'estat del seu projecte, quines dificultats havien trobat i quines eren les seves expectatives. L'any passat ja els vam demanar aquesta mateixa activitat que ens van entregar en paper i en general no els vam donar feedback.

El gran avantatge de fer l'entrega pel campus virtual ha estat que la retroalimentació, és a dir, poder fer arribar el nostre feedback s'ha simplificat molt. En dues setmanes hem pogut mirar el que ens ha entregat cada grup i entre la meva i mentora jo els hem donat el feedback a tots els grups per a què puguin continuar treballant en els seus respectius projectes. Així doncs, aquesta nova eina implementada al campus virtual la valoro molt positivament i de cara l'any que ve proposaré que s'inclogui en la seqüenciació de l'assignatura de manera que l'entrega d'aquesta tasca es pugui valorar amb un petit percentatge de la nota final.

L'altra innovació ha estat crear primer un fòrum on continuar un debat sobre la teoria de *otherness* o altredat i les seves representacions actuals, temes tractats a les sessions introductòries de l'assignatura.

A la nostra assignatura els debats són freqüents durant les classes. Així doncs, ara el campus virtual també és el lloc on els freqüents debats que tenen lloc a l'aula es poden continuar. A més la participació al fòrum dels alumnes es tindrà en compte en el 10% de la nota que valora la participació. De moment, no hem donat consignes més específiques perquè volíem veure com reaccionaven els alumnes dels quatre grups. Després de crear un primer fòrum per un tema específic, vam crear un fòrum més general, en el que els estudiants poguessin tractar temes relacionats amb els estudis postcolonials. En aquets fòrum els estudiants han participat comentant notícies, vídeos etc... Per exemple, un vídeo creat per una organització sense ànim de lucre americana, titulat Koni 2012, que ha donat la volta al món a través de les xarxes socials, ha estat un dels temes més comentats.

La valoració que en faig del fòrum és positiva. Per ara la participació als fòrums no ha estat massiva, en general potser només un 10% dels alumnes hi ha participat. Val a dir, que se'ls va informar dels fòrums un cop el curs ha havia començat i això pot haver influït en la seva participació.

De cara l'any que ve, doncs, totes dues innovacions es repetiran, suposo que al anunciar-les des de bon principi la participació, quant als fòrums, serà més gran. A més a més, nosaltres ja n'hem après el funcionament i ens serà més fàcil de manejar i potser ens atrevirem fins i tot a proposar alguna cosa encara més agosarada com la creació d'una pàgina web entre tots o un *wiki*.

Taller: Avaluació dels aprenentatges

Idees principals del taller i reflexions:

“Un bon sistema d’avaluació serà aquell en què l’alumne no pot aprovar sense aprendre”. Aquesta afirmació feta per la Dra. Cano està relacionada amb el gran canvi d’aquests darrers anys en el tema de l’avaluació. L’avaluació és una forma d’aprenentatge, es tracta, doncs, d’una avaluació formativa que serveix d’eina per la millora, per tant, les activitats d’ensenyament i les d’avaluació no seran diferents.

Per tal que l’avaluació sigui informativa, és necessari un element imprescindible: feedback or retroacció. Ara bé, aquest feedback haurà de ser: preferiblement escrit, pot ser amb o sense qualificació i sobretot ha de ser ràpid, i no al cap de dos mesos, ja que el feedback és efectiu quan és immediat, ja que es converteix en un element motivador. Un element molt útil per tal de fer arribar les retroaccions de forma immediata és el qualificador del *moodle*.

Avaluem amb una finalitat, l’avaluació no és necessàriament sinònim de qualificació, ja que també avaluem amb altres finalitats. Podem avaluar per fer un diagnòstic o amb finalitats formatives, és a dir, per donar pautes per tal de millorar al llarg del procés.

L’avaluació continua ha estat malenteses per molts, ja que per alguns ha significat fer més proves però no és necessàriament així, és preferible avaluar menys coses però que aquestes siguin més elaborades i variades. També s’apunta que en els primers cursos és més adequat fer tasques d’avaluació més curtes i més freqüents i en els últims cursos tasques d’avaluació més llargues i menys freqüents, això entenc que és a causa del major grau d’autonomia de l’estudiant. Es tractaria també de distribuir tasques rellevant al llarg del curs per a què el docent tingui constància de com es van fent i s’asseguri de que ho estan entenent.

També és molt important, recalcar, que l'avaluació continua autèntica ha d'estar connectada amb els objectius del curs; hem de començar pel final i plantejar-nos què és el que han de saber per tal de saber, en últim lloc, com els avaluo. És a dir, haig de tenir ben clar què és el que han de ser capaços de saber, de fer i quines actituds tindran que mostrar els meus estudiants com a resultat de l'aprenentatge.

Per últim, també hem de tenir en compte, en primer lloc, que l'avaluació pot anar més enllà de la tradicional avaluació: docent - estudiant. També existeix l'autoavaluació, l'avaluació entre iguals i l'avaluació en grup. De aquests tres tipus d'avaluació, potser les dues que em semblen més factibles en les meves circumstàncies serien l'autoavaluació i l'avaluació entre iguals, avaluació de grups. L'autoavaluació a més a més serveix per a facilitar l'aprenentatge al llarg de la vida. Val a dir, però, que aquests diferents model d'avaluació necessiten d'uns criteris molt clars, és a dir, ha d'estar prèviament pautat per professor per a que d'aquesta manera, en el cas dels dos últims models, els beneficiaris siguin qui rep l'ajut i qui fa el retorn. I segonament, també lligat amb la forma menys tradicional d'avaluar i la necessitat de donar feedback, també cal apuntar que més enllà d'avaluar el resultat, també podem i probablement haurien d'avaluar el procés.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

El feedback a l'assignatura que estic ensenyant és bastant escàs, i aquest any amb la intenció d'anar depurant progressivament els sistema d'avaluació, vaig proposar utilitzar el *moodle* per tal de donar-los feedback i ha sigut molt efectiu. De cara l'any que ve, el curs acadèmic 2012-2013, proposaré que facin una primera entrega, que valorarem amb un petit percentatge, a través del *moodle* ja que el sistema facilita molt que els arribi aquest feedback i que nosaltres els donem feedback tan immediat com puguem i que els valorem amb un percentatge baixet aquesta primera entrega.

Una altra reflexió que va sorgir posteriorment sobre l'avaluació en el taller d'equips docents i que em sembla molt interessant és el tema de l'avaluació única. Es comprèn que els estudiants no puguin assistir a totes les sessions i que, per tant, puguin tenir l'opció de fer avaluació única. Ara bé, primerament, això no significa que en un moment donat no els puguis demanar que vinguin a una pràctica o entreguin alguna

tasca, i en segon lloc, probablement hauríem de fer més difícil l'avaluació única per què hi ha estudiants que escullen aquesta opció no pas per què no puguin assistir a classe, sinó per fer probablement menys tasques i no treballar durant el quadrimestre.

Taller: Docència funcional. Disseny i elaboració d'activitats d'aprenentatge

Idees principals del taller i reflexions:

L'objectiu d'aquest taller eminentment pràctic, ha estat aprendre i reflexionar sobre com elaborar una unitat temàtica en termes de docència funcional en la nostra area de docència. Entenem la docència funcional com un model de docència que no es basa en la presentació de continguts per part del docent, sinó que es centra en l'ús dels continguts per part de l'aprenent.

La unitat temàtica constarà de 6 parts:

1. Índex: servirà per poder tenir una idea ràpida del contingut dels temes, serà en forma de resum o esquema.
2. Llistat de les idees principals: consta de entre dos o tres conceptes bàsics. Cal que les idees principals estiguin treballades ja que dues de les parts de la unitat temàtica que venen a continuació, les preguntes guies i les activitats d'aplicació, hauran de fer referència a les idees principals.
3. Text: conté tota la informació necessària per a l'activitat d'aprenentatge. Ha de ser clar i deixar a discreció de l'estudiant la possible ampliació segons interessos i necessitats que puguin sorgir en un futur.
4. Preguntes guia: serveixen de marcadors per cridar l'atenció a l'estudiant de quins són els punts més importants en cada part del text. Es podran afegir tantes preguntes guia com siguin necessàries i aquestes hauran de tenir resposta. Per a la unitat temàtica que haurem de presentar al final de taller, crearem un hipervincle entre la pregunta guia i la part del text que la contesta. Aquelles preguntes que presentin dificultats que no tenen a veure amb el coneixement, és a dir, dificultats no pertinents, no seran acceptables.
5. Activitats d'aplicació: es tracta d'activitats, tal com el seu nom indica, en què s'apliquen els coneixements obtinguts.
6. Activitats d'avaluació: es tracta d'activitats diferents però equivalents a les activitats d'avaluació.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Apart de reflexionar sobre els diferents tipus d'activitats d'aprenentatge i constatar que en el nou paradigma l'autonomia de l'estudiant juga un paper primordial. El taller també m'ha servit per "viure en les pròpies carns" com n'és de difícil treballar en grup. Encara que el nostre context és molt diferent del context dels nostres estudiants, ha sigut bastant difícil analitzar una activitat d'aprenentatge en grup. A més a més, els grups els va organitzar la Dra. Penzo, no vam poder triar amb quins companys treballaríem i això em va fer reflexionar. En part, ja que els fem treballar en grup, sembla més lògic que els deixen triar amb qui treballaran, però, d'altra banda, durant la seva vida professional els tocarà treballar en grup i el més probable és que no puguin triar els seu grup, per tant, ara també veig la utilitat en què el docent organitzi els grups. Durant el taller d'avaluació es van tractar els diferents criteris per la generació de grups. Les opcions que es van enumerar són els següents: aleatoris, no aleatoris o grups balancejats per nivells de coneixement i perfils (requereix d'un qüestionari previ).

Per últim, a l'Annex 1 he inclòs la unitat temàtica amb les diferents parts ben diferenciades i que exemplifica el que s'ha explicat anteriorment.

Taller: Suport i tutorització acadèmica de l'estudiant

Idees principals del taller i reflexions:

El camp de la tutorització, juntament amb el camp de l'avaluació del qual ja n'hem parlat anteriorment, és l'àrea que està canviant de manera més profunda, o fins i tot, revolucionant l'ensenyament universitari al nostre país.

En els darrers anys, la tutoria acadèmica, és a dir, l'atenció individualitzada a l'estudiant, ha començat a guanyar reconeixement. Probablement a causa del canvi de paradigma, ja que el desenvolupament de les competències transversals i específiques professionals exigeix una atenció més personalitzada en els processos d'aprenentatge. A més a més, cal recalcar que un dels efectes col·laterals de gran valor que ha adquirit recentment és que serveix d'observatori privilegiat que emet senyals per reajustar e diferents eines del sistema com ara l'organització del currículum o les diferents formes d'avaluar.

La tutoria en l'àmbit universitari ja fa molts anys que té un pes molt important en universitats anglosaxones. És a Harvard el segle XIX quan apareix la necessitat de la tutoria i neix la figura del *career adviser* ja que comença l'optativitat (a Espanya l'optativitat no començarà fins els anys 60 del passat segle). L'estudiant comença a preguntar-se què elegir i el perquè i és aquesta nova figura professional del *career adviser*, especialitzada en guiar l'estudiant, qui s'encarregarà de l'important tasca de aconsellar a l'estudiant, tasca, que, d'altra banda, els professors no podien assumir ja que no estaven preparats per fer-ho.

Existeixen diferents tipus de tutories però la que a nosaltres ens interessa és la tutoria acadèmica lligada a una matèria. En particular, ens centrarem en la tutoria com a ajuda per recuperar i consolidar aprenentatges i la tutoria com a estratègia didàctica.

No podem parlar d'un patró únic quan parlem de la relació professorat- alumnat ja que dependrà de la maduresa de l'estudiant, la temàtica objecte, el curs al qual pertany l'estudiant etc però en general la tutorització personalitzada requereix tenir en comptes diferents elements:

- Tenir en consideració el context en que aquesta es desenvolupa, per exemple el passadís no serà el lloc més adequat ja que es requereix un cert nivell de privacitat.
- Una actitud del tutor exigent però amb voluntat entenedora davant del problema.
- Tenir en compte el què es diu (comunicació verbal) i com es diu (comunicació no verbal).

Les temàtiques més habituals a la tutoria individual seran: les dificultats acadèmiques, les decisions acadèmiques, les problemàtiques de desenvolupament, estudiants especials(aquells que compaginen l'estudi amb la feina per exemple) i problemàtiques especials (aquestes les més difícils d'atendre, des del meu punt de vista) del tipus econòmic o psicològic.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Abans de fer el taller no havia sentit mai a parlar del pla d'acció tutorial a la UB i me n'alegro de saber que es vol fer un esforç des de l' institució per tal d'anar cap a aquesta direcció.

De tot el tractat durant les dues sessions del taller allò que crec que em servirà d'una forma més pràctica van ser les diferents teatralitzacions que vam de fer de possibles casos, ja que em vaig adonar de quina era la meva reacció davant d'un cas difícil i no em va agradar gaire. El meu cas es tractava de tutoritzar un alumne que em deia que s'avorria a les meves classes i jo, des del rol de docent, poc a poc en lloc d'intentar esbrinar amb profunditat quines eren les raons de tal comportament, vaig acabar posant-me a la defensiva i culpant a l'estudiant de no fer la seva feina, la qual cosa no era mentida, però potser hagués pogut anar més enllà. Segons el Dr.Sebastián Rodríguez, amb els casos d'alumnes complicats o davant de situacions que presentin una mica de conflictivitat, la clau està en ser exigent però establir una relació que vagi més enllà. Jo, després del taller, interpreto aquesta afirmació com a tenir una relació que va més enllà d'informar i contestar preguntes, sinó també poder analitzar els problemes que un estudiant et plantegi i intentar indagar una miqueta per veure realment quin podria ser el problema.

La idea em sembla fantàstica i extremadament útil, però hi veig alguns esculls. El primer de tot, que probablement necessitaríem més formació, també seria imprescindible la creació d'un sistema de tutorització amb suport institucional i finalment que també es valorés, des de l' institució, aquesta faceta tan crucial del professor.

Finalment, afegeixo a l'Annex 2, un exercici de reflexió sobre els protagonistes en el camp de la tutorització: estudiants i docents.

Taller: Treball en equip docent
--

Idees principals del taller i reflexions:

El treball en equip és una tècnica de treball que implica treballar de manera col·laborativa. Actualment, la capacitat d'integrar-se en equips és una competència transversal clau, també anomenada *core competence*. La millora del procés educatiu passa per treballar en equips docents per tal de, entre d'altres coses, planificar de manera col·laborativa i reflexionar sobre la pràctica docent

Definim un equip docent com un conjunt de professors que coordinen esforços, aporten idees i coneixements, transfereixen habilitats i prenen decisions per consens. Un equip docent també es defineix per tenir: objectius comuns, voluntat de treballar junts i invertir temps per aprendre a treballar junts. Val a dir, que els equips són intencionals, hi ha d'haver la voluntat de voler ser al grup i opcionals, si són obligats llavors es converteixen en grups de treball. A més a més, és necessari que entre els membres de l'equip docent es desenvolupi un sentit de vinculació i pertinença.

Cal fer una important distinció entre el treball cooperatiu i el treball col·laboratiu i entre el treball en equip i el treball en grup. Al realitzar un treball cooperatiu es fixen els objectius, es divideixen les tasques a l'inici de l'activitat i al final es posen en comú les diferents tasques per polir-les i unir-les. Mentre que al treball col·laboratiu implica quant a la dinàmica de treball, una interrelació intensa i una col·laboració continuada, per això el procés té un pes molt important i les aportacions són progressives i compartides. També implica que els membres del grup confien els uns en els altres per aconseguir un objectiu comú.

Un equip docent neix de la presa de consciència d'una necessitat i tot seguit enumerarem i descriurem quatre elements principals necessaris en un equip:

Estructura: nombre de membres i rols dins l'equip siguin equilibrats

Funcionament: necessitat de generar un procés de treball metòdic i sistemàtic

Relació entre membres: no poden existir recels ni desconfiances entre els membres, sinó que cal que hi hagi un clima de confiança i la disposició de compartir entre els membres

Aspectes emocionals: és important conèixer els diferents patrons de personalitat per tal de neutralitzar aquells que puguin entorpir la presa de decisions

Per últim, cal senyalar que l'efectivitat d'un equip dependrà de una bona definició dels objectius, la bona planificació de treball, un clima que motivi la participació i la capacitat d'escoltar-se i negociar i prendre decisions.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Aquest és un dels temes, junt amb la planificació i l'avaluació, que més m'han interessat. Per un cantó m'interessa molt perquè crec que el treball en equip és extremadament útil i no només pel que fa referència als nostres estudiants sinó per a nosaltres com a investigadors. Així mateix, crec que existeix una certa reticència a treballar en equips en el nostre entorn universitari. José Lambert des de la Teoria dels Polisistemes utilitzada en els estudis literaris també apunta aquesta reticència com un problema greu en la nostra investigació. Lambert explica com la idea d'una investigació de caire més col·lectiu o col·laboratiu encara sobrepassa a alguns que pensen que la seva investigació es desenvolupa millor en "la soledat romàntica dels despatxos"(31)⁶. Aquesta metàfora em sembla molt útil per denunciar aquesta reticència en la nostra disciplina. Per tant, sóc del parer que és necessari trencar amb la pràctica d'investigació tradicional i individualista habitual en el nostre entorn i apostar per una pràctica en grups d'investigació i en projectes.

Quant a la docència, per a mi és una de les competències imprescindibles i a banda de reflexionar sobre com vull aplicar-ho a la meva assignatura, m'agradaria fer una reflexió prèvia. Aquesta és una reflexió que es va apuntar durant el taller d'avaluació. És possible que per a molts els treballs en grup siguin un mal menor, és a dir, es treballi en grup per, en paraules del Dr. Amador, "salvar los muebles".

⁶ Lambert, José. "Ethnolinguistic Democracy, Translation Policy and Contemporary World (Dis)order" en Federico Eguiluz et al. (eds.) *Transvases Culturales: Literatura, Cine, Traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco, 1992.

És a dir, es fan fer treballs en grup no pas per promoure aquesta competència transversal sinó per poder avaluar treballs en grup i poder així avaluar grups que són massa grans i que d'altra manera ens seria impossible poder avaluar.

Quant a l'assignatura que imparteixo a la que vull aplicar els canvis, els fem fer un projecte en grup i encara hem d'acabar de perfilar com d'exigents hem de ser a l'hora de fer-los treballar en grup o equip. Tenim molt clar que els millors treballs són aquells fets en equip, és a dir, aquells en què els membres treballen de forma col·laborativa i volem promoure aquest tipus de treball.

Ara bé, com fer que els estudiants treballin en equip no és una feina fàcil. Per tal d'aconseguir-ho de cara l'any que ve haurem de desenvolupar activitats per a que els estudiants hi vegin l' utilitat, crearem situacions de col·laboració per què se n'adonin que és millor i més eficaç i com això els afavoreix en un millor rendiment. En aquest sentit, durant el taller d'avaluació se'ns van presentar diferents iniciatives innovadores d'avaluar. Durant l'espai dedicat a preguntes els vaig preguntar com incentivaven el treball en equip i es va apuntar una tècnica per promoure el treball en equip ben curiosa. Es tracta de fer que els estudiants facin una exposició del treball fet en equip, ara bé aquesta exposició serà aleatòria, és a dir, es farà un sorteig per tal d'escollir quin únic membre de l'equip és qui s'encarregarà de presentar el treball, d'aquesta manera al no saber quin dels membres s'encarregarà de l'exposició, el treball en equip es torna imprescindible. Aconseguint, així, que l'èxit de cada estudiant estigui directament lligat a l'èxit del grup, ara bé, realment els estudiants d'aquesta manera veuen l' utilitat del treball en equip més enllà de que els serveix per aprovar l'assignatura en qüestió? Segons Barkley, Cross i Major⁷, existeixen cinc elements claus per a que l'aprenentatge cooperatiu (*cooperative learning*) tingui èxit, i aquest només n'és un. Un dels elements claus és aquest: que els alumnes estiguin motivats a ajudar-se mútuament per què el seu èxit depèn de l'èxit del grup, això és el que els autors anomenen *positive interdependence*. Però tal com Barkley, Cross i Major apunten hi ha quatre elements més que són igual d'imprescindibles: *promotive intercation*, *individual and group accountability*, *development of teamwork skills* i per últim *group processing*. Si aquests

⁷ Barkley, Elizabeth F., Cross, K. Patricia and Major, Claire Howell. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey Bass, 2005. Print.

altre quatre elements no es tenen en compte, clarament no s'està promovent la competència transversal del treball en equip.

Taller: Ètica i responsabilitat docent

Idees principals del taller i reflexions:

Aquest taller pren com a punt de partida la creença, que comparteixo completament, que la universitat pública té una responsabilitat amb la societat i ha de crear espais que fomentin el diàleg i el respecte, en definitiva fomentar una societat inclusiva i pluralista.

Per tant, en aquest sentit la nostra tasca com a docents és també la de contribuir a la formació de la persona d'una manera més integral. La nostra responsabilitat docent també és crear un espai en el què entrenar-se a ser crític amb la pròpia jerarquia de valors, i ser capaç de comprendre el món de forma crítica i tenir un criteri propi. Per tal de dur aquesta tasca a terme aprofitarem els espais normals com podrien ser qualsevol exemple o activitat per mirar-los des d'una nova perspectiva per tal d'educar en valors.

En aquest sentit, crec que una vessant molt important de la nostra feina com a professors universitaris aniria en la mateixa direcció que la definició d'intel·lectual que fa el més destacat professor i investigador d'estudis postcolonials Edward Said:

The intellectual today ought to be someone who considers that to be a thinking and concerned member of a society one is entitled to raise moral issues at the heart of even the most technical and professionalized activity as it involves one country, its power, its mode of interacting with its citizens as well as with other societies. (Said: 82)⁸

Quant als contextos i escenaris en els què podem incidir per contribuir a la formació ètica dels nostres estudiants apuntarem que en primer lloc, cal fer una bona tria dels continguts per tal de que no només siguin cognitivament potents i motivadors, sinó que a més ens permetin treballar-los des d'un punt de vista ètic. En segon lloc, tot i que la relació entre professor i estudiants és asimètrica ja que el primer regula el procés d'aprenentatge del segon, ha de ser una relació d'igual i de reconeixement i respecte.

⁸ Said, Edward. *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*. New York: Pantheon Books, 1994. Print

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Una de les idees que m'ha quedat gravada d'aquest taller és la idea que en persones d'entre 18 i 25 anys, com són la majoria dels nostres estudiants, la nostra capacitat d'influència i modelatge és, encara que moltes vegades no ens ho sembli, bestial i per tant hem d'actuar amb conseqüència. Em fa l'efecte que és d'importància cabdal actuar com a docents tenint aquesta idea molt clara, és a dir, tenint molt clar que la nostra capacitat d'influència en els nostres estudiants és molt i molt gran.

També m'agradaria destacar una idea que té una aplicació molt clara a les classes: davant dels continguts curriculars que poden ser controversials, és important o bé tenir una actitud de neutralitat activa en la què tothom hi pugui dir la seva, tot vigilant la qualitat argumental i el rigor o bé defensar una posició (sense atacar) i oferint-la amb humilitat com la teva posició i no l'única possible.

Per últim, pel que fa al tema de reconèixer als estudiants i dóna'ls-hi veu, aquest any l'últim dia de classe vaig demanar el feedback als meus estudiants. En concret, juntament amb la meua professora mentora, la Dra. Isabel Alonso, vam elaborar aquesta fitxa (veure Annex 3) en què els demanen en el centre del diagrama que ens llistin les idees clau de l'assignatura, a la banda dreta *strengths* i *weaknesses* (punts forts i dèbils) i a l'esquerra la seva opinió sobre *class dynamics* (dinàmica docent) i *contents* (contingut). La seva reacció em va sorprendre molt, perquè es van esmerar en omplir el diagrama amb la seva opinió i vaig sentir que aquest reconeixement els agradava, que apreciaven que els demanés l'opinió. Crec que amb iniciatives com aquesta també s'incentiva un tipus de cultura de tipus més participatiu i es contribueix a promocionar la reflexió cooperativa.

Taller: Recursos documentals

Idees principals del taller i reflexions:

Existeixen diferents fonts a les que tenim accés a través del CRAI. Una primera font seria el catàleg, un inventari de tot el que tenim a les biblioteques de la UB o al que tenim accés a través del préstec consorciat de les 7 universitats públiques catalanes o a través del préstec interbibliotecari. Cal diferenciar entre el catàleg i les bases de dades, ja que les bases de dades només són una descripció del que hi ha publicat però ens en informa de la seva localització. Per tant, moltes vegades utilitzarem les bases de dades per conèixer què és el que hi ha publicat i en segon instància anirem al catàleg per veure si el que ens interessa es troba a algun dels catàlegs al que tenim accés com a membres de la UB. Per últim, tenim el recercador, una eina molt pràctica que vindria a ser un subconjunt del catàleg però només de la col·lecció electrònica de la UB.

El taller sobre recursos documentals ha estat eminentment pràctic. Entre d'altres coses, hem après a connectar-nos a la xarxa de la UB a través del servei *proxy* per així poder tenir els mateixos serveis que tenim des de qualsevol ordinador de la UB i hem après a fer servir el *RefWorks*. *RefWorks* és un gestor bibliogràfic, és a dir, un programa per fer bibliografia que és un pèl complexa però extremadament pràctic per l'elaboració de bibliografies amb qualsevol dels estils de les diferents disciplines.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Aquest taller té una aplicació més directa a la recerca que a la docència, tot i que se m'acudeix que en el futur quan dirigeixi tesines o tesis (hopefully) aquest coneixement el podré traspasar com a docent.

He aprofundit en el coneixement del *RefWorks*, una eina que, com he dit abans, em sembla de gran utilitat. Hem analitzat en profunditat els diferents aplicatius que conté aquest gestor bibliogràfic com el *Write-n-Cite* que ens permet posar la nostra bibliografia amb relació amb el processador de textos i incorporar-hi cites, el *RefGrab-It* que ens permet incloure informació provinent de pàgines web al nostre compte de

RefWorks o el *RefShare* que ens permet compartir carpetes, una opció molt útil en els grups d'investigació.

Per acabar, m'agradaria fer un petit comentari sobre el recercador. No entenia el perquè a vegades en el recercador apareixen articles als que no tenim accés i gràcies al taller he entès que es tracta de revistes que la UB ha deixat de pagar o a les que té accés però només a partir o fins un any determinat.

Taller: Lideratge i comunicació a l'aula

Idees principals del taller i reflexions:

Aquest taller ens ha fet reflexionar sobre la importància de dos aspectes: l'estil de lideratge del professor i la comunicació amb els alumnes. Tots dos aspectes són d'importància cabdal pel que fa a la motivació i en conseqüència els resultats dels estudiants. És a dir, aprendre a liderar bé als alumnes condiciona els resultats que els alumnes obtindran.

Tot i que no hi ha una recepta única per liderar bé l'aula, sinó un estil de lideratge adequat a cada situació, distingirem 4 diferents estils de lideratge. Per distingir cada un dels estils tindrem en compte les directrius i el suport del professor així com l'autonomia de l'alumnat.

En un primer lloc tenim l'estil "dictar" en el que el líder/docent dóna moltes directrius i suport a l'alumne i aquest té una actitud passiva i no pren cap tipus de decisió. Es tracta d'un estil inadequat en l'entorn universitari.

En segon lloc, parlarem de l'estil "convèncer" en el que el líder/docent està en el centre i dóna moltes directrius i suport, però l'alumne no té una actitud passiva, tan és així que les reaccions de l'alumnat podrien alterar el pla inicial del líder/docent. Aquest és l'estil més utilitzat a la universitat, ja que les dues parts s'hi senten d'allò més còmodes.

En tercer lloc tenim l'estil "participar" en el que el líder/docent pren menys decisions i crea entorns que facilitin la presa de decisions dels alumnes. Per adoptar aquets estil que dóna més autonomia a l'alumne fa falta confiança i generositat ja que les dues parts surten de la seva "comfort zone". Aquest és també l'estil que hauríem d'intentar implementar a l'entorn universitari per promoure l'aprenentatge autònom.

Per últim, tenim un estil anomenat "delegar" en el que el líder només dona instruccions i suport a demanda. Aquest és, per tant, un estil reservat per a grups d'investigació o supervisió de doctorands.

Un cop descrits aquests quatre estils reflexionarem ara sobre com mesurar quin és el grau de suport adequat i la quantitat de directrius. És important donar autonomia a l'alumne i per fer-ho haurem de reduir les directrius per a que l'alumne tingui la capacitat de decidir què vol fer. Quant a la motivació voldria apuntar tres diferents habilitats necessàries per al docent: assertivitat, empatia i escolta activa. Si prenem consciència de la necessitat de dur a terme aquestes habilitats millorarà la nostra capacitat comunicativa a classe.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Quant a l'estil de lideratge i el grau d'autonomia que donem a l'alumnat, voldria dir que en el context de l'assignatura que imparteixo, donem a l'alumne diferents opcions a l'hora de fer el projecte i fins i tot el diem que poden proposar noves opcions si així ho volen. Amb aquesta proposta, a les que son reticent al principi, creem el context per a què prenguin decisions i siguin més autònoms i consegüentment es motivin. Potser com a innovació de cara l'any que ve, podríem explicar-los ben clarament i fent-hi èmfasi que amb l'elaboració d'aquests projectes volem desenvolupar diferents competències i, entre elles el treball autònom, ja que si entenen el perquè, és a dir, si relacionen els objectius docents amb l'avaluació veuran la coherència en l'assignatura i això també és motivador. A més a més, els alumnes també desenvoluparan el model d'estil de lideratge que vegin en tu si els sembla que el model els va bé.

D'entre els tres habilitats que conformen un bon comunicador a l'aula, val a dir, que transmetre missatges difícils amb assertivitat a vegades em sembla difícil i el taller m'ha ajudat a ser-ne més conscient encara i intentar millorar aquest aspecte a partir d'ara a les meves classes.

Taller: Gestió de l'estrès

Idees principals del taller i reflexions:

Per tal de gestionar l'estrès de forma efectiva fa falta ser intel·ligent emocionalment. O dit amb les paraules de Sebastià Serrano, un professor de la nostra casa que vaig tenir el plaer de tenir com a alumna, cal “tenir les emocions al punt”.

Definim la intel·ligència emocional com la capacitat d'adaptar-se sense posar en perill el propi benestar. Aquesta adaptació només és possible si som capaços d'autoconèixe'ns per millorar.

Les competències personals indispensables per desenvolupar la nostra tasca docent des de la perspectiva de la intel·ligència emocional són els següents:

- Saber generar emocions positives indistintament del context
- Saber captar què passa al teu entorn i saber actuar amb conseqüència
- Saber gestionar les relacions personals

El nostre cervell té 3 capes: paleocòrtex (cervell reptilià), mesocòrtex (cervell emocional) i neocòrtex (cervell racional). Quan ens sentim agredits ens situem al paleocòrtex, dit d'una altra manera, hi ha persones que ens segresten i ens porten al paleocòrtex i l'únic que podem fer és callar ja que no ens deixa pensar. Tardem uns vint minuts en passar del paleocòrtex al neocòrtex, és a dir, tardem 20 minuts en ser capaços de pensar racionalment i actuar amb conseqüència quan ens ham “segrestat” emocionalment. Per tant, en aquestes ocasions l'únic que podem fer és callar o demanar al nostre interlocutor que continuu la conversació en un altre moment.

Bàsicament, hem vist com per la nostra vida en general i la nostra pràctica docent ens és del tot necessari desenvolupar les competències emocionals, ja que d'elles depèn que siguem feliços i tinguem èxit.

Per últim, durant aquest taller, al igual que en el taller anterior, també hem discutit sobre les habilitats comunicatives en el treball que porta a terme el docent i en particular hem parlat sobre l'assertivitat. Hem vist com ser assertiu és una competència emocional adquirida i per tant, com més practiques l'assertivitat, més assertiu acabes sent.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Reconèixer les emocions dels altres, una competència molt lligada a l'empatia, em sembla cabdal en el context de l'aula. Crec que tenim la necessitat de ser capaços de captar què passa al nostre entorn a l'aula i actuar en conseqüència. És a dir, has de poder quan no aconsegueixes captar la seva atenció per tal de solucionar-ho i que no deixen de venir a classe o els seu grau d'atenció disminueixi.

En general, el que hem treballat al taller serveix no només en la nostra pràctica docent, sinó que també és aplicable per al nostre dia a dia. Bàsicament, la conclusió que en trec és que en el món actual és impossible ser un analfabet emocional i ser feliç o una bona docent i que per tant, la intel·ligència emocional és una eina indispensable.

Taller: Carpeta d'aprenentatge i carpeta docent
--

Idees principals del taller i reflexions:

Em va ser impossible assistir a les tres sessions inicials dedicades a la carpeta docent que van tenir lloc l'octubre del 2011 ja que em va coincidir amb una estada d'investigació de quatre setmanes a *The University of the West Indies*, Trinidad and Tobago.

Aquest petit inconvenient es va poder solucionar gràcies a la disponibilitat de la professora de la comissió de seguiment encarregada de fer el seguiment de la meua carpeta, la Rosa Sayós, que molt amablement un dijous abans de la sessió es va reunir amb mi per explicar-me en què consistiria la carpeta docent i quina informació havia d'incloure la carpeta de primer any i la carpeta final.

La Rosa Sayós em va explicar que era molt important que entengués que la carpeta docent era un instrument de reflexió. Tot seguit, quant a l'estructura, la carpeta ha de constar bàsicament, primer de tot, d'una descripció de la meua trajectòria acadèmica i professional, una segona descripció del departament al que pertanyo i el grau i assignatura que imparteixo, en tercer lloc una síntesi dels tallers del màster i la relació entre ells seguit d'una reflexió dels tallers i els aspectes que creia podia aplicar de cada taller a la meua docència i finalment un anàlisi de l'assignatura, dels seu pla docent i el seu programa i per últim, propostes d'innovació de l'assignatura, que no feia falta que fossin moltes, més aviat poques però ben pautades.

També m'agradaria aprofitar aquest espai per reproduir un comentari que vaig fer durant l'última sessió amb les tècniques de formació de l'ICE Lourdes Marzo i Eva González. Ens van preguntar què en pensàvem de la carpeta docent i jo sóc de la opinió que la carpeta hauria de ser una eina que ens resultés útil a cada un de nosaltres. Crec que els resums dels tallers són totalment innecessaris i que com que la carpeta és un instrument de reflexió amb les reflexions de cada taller ja n'hi hauria prou perquè òbviament no podem reflexionar sobre el taller i les seves possibles aplicacions en les nostres classes si entenem abans el taller. Per a mi, l'èmfasi de la carpeta hauria de ser

en les reflexions dels diferents tallers i les innovacions i per tant, no crec que sigui útil fer resums dels tallers.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Tot i que no vaig poder ser-hi, el meus companys van explicar-me que un dels dies del taller de carpeta docent alumnes d'anys anteriors havien explicat la seva experiència fent la carpeta i havien mostrat les seves carpetes docents. Aquesta ha estat una idea que he recollit i utilitzat a la meva assignatura. Per tal d'ajudar als meus estudiants a entendre de què es tracta que han de fer per al seus projectes vaig convidar grups d'anys anteriors perquè, de la mateixa manera que en el taller de carpeta docent, expliquessin la seva experiència i mostressin els seus projectes.

ANNEXOS

ANNEX 1

ARAWAKS AND CARIBS: HISTORY AND MYTH

INDEX

1. Main ideas
2. Guiding Questions
3. *Arawaks and Caribs: History or Myth*
 - a. History vs. myth?
 - b. The saving/murderous Spanish
 - c. Resistant Arawaks
 - d. Ritual cannibalism
 - e. Demeaning mythical representations
4. Implementation Activities
5. Assessment Activity

1. MAIN IDEAS

- The first Caribbean peoples were the victims of the first holocaust unleashed by European civilisation. Therefore Spanish colonisation was far from a blessing in disguise for any of the Amerindian tribes.
- The demeaning myth of the peaceful and gentle Arawaks and the ferocious and warlike Caribs needs to be debunked.
- Neither Arawaks nor Caribs did passively welcome their enemies but they opposed them ferociously and only ritual cannibalism existed.

2. GUIDING QUESTIONS

1. According to myth, in what way did Arawaks react to Spanish invasion?
2. According to myth, how was the other tribe, the Caribs, described?
3. Why, according to myth, could Spanish invasion be seen as a blessing in disguise for the Arawaks?
4. What do Hatuey, Guarocuya, Uroyan and Guama exemplify?

5. What are the main factors that account for the extinguishing of the natives in Hispaniola?
6. What tribe does the place name Caribbean makes reference to?
7. Explain what is ritual cannibalism and compare it to the mythical image of the cannibalistic Amerindian.
8. How was cannibalism useful to the Spaniards?
9. Why are all these mythical representations demeaning?

3. Arawaks and Caribs: History or Myth

a. History or myth?

The story of the Arawaks, the Caribs and the Spaniards is a well known tale told to every Caribbean child. (Question 1) We all, from the least educated to the most widely read, accept it almost instinctively that there were, before the Europeans landed on these our islands, a peaceful and gentle tribe of Amerindians called the Arawaks who had inhabited the entire Caribbean archipelago. So generous were these people that they embraced the Spaniards and provided every comfort for them, only to be repaid by being mercilessly slaughtered so that within a few decades not one Arawak was alive.

b. The saving/murderous Spanish

Although it is rarely stated there is a clear implication that, for all of its cruelty, the extinction of this people at the hands of the Spanish could almost be seen as a blessing in disguise. (Question 2) This is because there was another tribe, a ferocious one called the Caribs, who were on the verge of pouncing on the Arawaks and putting them to an even more horrible end. These Caribs were, you see, eaters of human flesh. Following hard on the heels of the Arawaks, they had gobbled their way up the Caribbean archipelago, settling on each island like a swarm of locusts in a field, and only moving on when they had gorged themselves on every available Arawak. (Question 3) By the time of Columbus's arrival, the Caribs had eaten their way through the Lesser Antilles and already were licking their chops for the meat walking about in Puerto Rico.

And yet, also instinctively, the distastefulness of that story makes it difficult to swallow. Its nightmare quality seems to represent the ultimate indignity perpetrated against the

first Caribbean people - already victims of the first holocaust unleashed on the world by European civilization. So we wonder, is that what really happened? Could there not have been another side to it?

c. Resistant Arawaks

(Question 4) Most of us are familiar with the story of Hatuey, the chief who organized to fight the Spanish and who was, when captured, burnt at the stake. Repent and go to heaven, they told him as they lit the fire. If there are Spaniards in heaven I would rather go to hell, he replied. Nor was Hatuey the only defiant one. There were several others, men like Guarocuya (Enrique) in Hispaniola, Uroyoan in Borinquen (Puerto Rico) and Guama in Cuba, who confronted the strange, terrifying European weapons - the man-eating dogs, the guns, the mounted soldiers, the naval galleons - with great courage and determination.

(Question 5) As we all know, these Indians of the Greater Antilles lost in their war against the invaders. The labour in the mines, starvation, suicide, diseases against which they had no immunity, all of this had almost completely extinguished the Arawaks on Hispaniola. Although they all did not die on Spanish pikes or under their hunting dogs, it was all premised on the presence of the Europeans, which hinged on military considerations. And the Indians were greatly outmatched by the Spanish in a military sense. It was difficult for them to abandon their crops and wage guerilla warfare. In addition, the Spanish quickly learnt the technique capturing and killing their leaders by trickery. In a general sense we might say that the Indians, whose idea of war entailed not so much killing men as capturing women, were fatally handicapped in responding to the savagery of the Europeans. Materially, the Indians fought with different weapons from the Spanish; socially and morally, they held different concepts of war.

d. Ritual Cannibalism

If there were no peaceful Arawaks, what about the warlike Caribs? Who were those Indians from the Lesser Antilles, the ferocious ones with the infamous appetite for barbecued human flesh? (Question 6) Whoever they were they certainly created a greater impact on the European imagination than the so called Arawaks. The Caribbean was named after them, as was the word cannibal.

(Question 7) It is true that there was practiced, by both tribes, some degree of ritual cannibalism. Both tribes after successful raids killed one or two male captives in a victory ritual and put pieces of their flesh into the pot. An arm or a leg was preserved to remind them of their hatred of the enemy. That was more or less the extent of it. There has never been found any archaeological evidence as would indicate widespread and systematic cannibalism, evidence such as scorched human bones, bones with knife or saw cuts or which are unnaturally fractured, bones widely scattered. Nevertheless, such niceties were less than appreciated by the conquistadores who needed slaves.

And if Queen Isabella had in 1503 prohibited any man "to arrest or capture any Indians... or to do them any harm or evil to their persons or possessions," (Question 8) she had also consented to the exception of, "a people called Cannibales who waged war on the Indians who are my vassals, capturing them to eat them as is their custom." What could be more practical for a Spaniard, then, than to discover as many 'Cannibales' as there were Indians.

e. Demeaning mythical representations

The symbolic cannibalism which, it seems, certainly existed must have declined, ironically, after the Europeans arrived on the scene. Thereafter war ceased to be a ritual and became a matter of desperation. No Indian needed a white arm or leg to invoke a hatred for the new enemy. (Question 9) And the memory of the past linger on only as a demeaning myth of peaceful Arawaks and warlike Caribs. (Adapted from: Notes on the Caribbean Holocaust by Kim Johnson)

4. Implementation Activity 1

After watching the movie/ visual narrative *También la Lluvia* by Spanish director Iciar Bollain, answer the following questions:

- What different historical events are depicted in the movie/visual narrative that can be found in the text *Arawaks and Caribs: History or Myth*?
- Is any of the myths debunked in *Arawaks and Caribs: History or Myth* present in the movie/visual narrative? According to you, which of the several myths and stereotypes is most present in the movie/visual narrative?
- Is any of the historical figures mentioned in the abovementioned text, present in the movie/visual narrative? If so, describe how this figure is described

Implementation Activity 2

Using the text *Arawaks and Caribs: History or Myth*, make a list of the five most demeaning myths about the Amerindians.

5. Assessment Activity

Write a one-sided page essay that discusses the following statement:

Caribs and Arawaks were ferocious human flesh eaters that needed to be civilised by a foreign invader and saviour.

ANNEX 2

REFLEXIONANDO SOBRE LOS PROTAGONISTAS

Envía la respuesta a srodriguez@ub.edu e incorpora el documento cumplimentado a tu Carpeta de Aprendizaje

Actividad 1- Los actores. Los estudiantes:

- ¿Cómo son los estudiantes de HOY?
- ¿Cuáles son las fuentes de evidencia?
- ¿Cuál es el perfil IDEAL del estudiante de mi titulación?
- ¿Qué he de saber de mis estudiantes para desarrollar un buen proceso de E-A?
- ¿Que información institucional tengo a mi disposición?
- ¿Qué acciones/estrategias puedo realizar para compensar déficits de información institucional?

Actividad 2- Los actores. El profesorado:

- ¿Cuál es el perfil IDEAL de profesor/a de mi titulación?
- ¿Cuál es el perfil REAL de profesor/a de mi titulación?
- ¿Cuál es MI PERFIL ACTUAL?
- ¿Quién /quiénes de mis colegas SON MIS REFERENTES?
- ¿Qué experiencias de apoyo académico he tenido en mi formación previa?
- ¿Tu modo de aprender es generalizable a los demás?
- ¿Conoces a colegas/compañeros/as que aprenden “de forma diferente a la tuya

REFLEXIONANT SOBRE ELS PROTAGONISTES

1. Els actors. ELS ESTUDIANTS

Quant als estudiants, tinc la sensació que hi ha una minoria d'estudiants molt bons i una part més grans d'alumnes que potser no compleixen amb el grau d'exigència que jo esperaria o almenys amb el que jo tenia quan era estudiant de llicenciatura. A les classes he constatat que molt sovint només són aquesta minoria d'alumnes els que llegeixen els textos que se'ls demana que llegeixin i els que participen activament de les activitats que proposo. En general, doncs, no acaben de complir amb els seus deures com a alumnes.

El perfil ideal de l'estudiant/a del grau en estudis anglesos és una persona amb interès en millorar el seu nivell de llengua anglesa i el seu coneixement de les cultures i literatures dels països de parla anglesa. Una persona, per tant, a qui agradi llegir i que tingui interès per obrir la seva ment i qüestionar-se aquelles "veritats" que semblen universals.

A mi m'agradaria saber quin és el seu perfil amb més detall, des d'on han accedit al grau: des d'una altra carrera, des d'un mòdul o just després de l'institut. També voldria saber quin ha sigut el seu rendiment en el que porten de carrera i fins i tot, si fos possible, perquè han escollit el grau i si tenen més inclinació per la literatura i les estudis culturals o per la lingüística. No sé ben bé si conec tota la informació institucional que tinc a disposició, però crec que només puc saber de quines altres assignatures són alumnes, si són de grau o llicenciatura i la seva direcció postal i electrònica.

Per últim, quant a les accions i estratègies que puc dur a terme per compensar els dèficits d'informació institucional, l'any passat vaig demana'ls-hi que m'omplissin una fitxa amb més informació personal, sobre interessos i altres activitats que els agrada fer així com països visitats. Mentre estic escrivint això, estic pensat que de cara l'any que ve podria crear un qüestionari inicial al campus virtual per saber més sobre els estudiants i així coneixe'ls millor i saber com motivar-los més i com arribar a més estudiants.

2. Els actors. ELS PROFESSORS

El perfil ideal de professor de la meva titulació és una persona a qui agrada donar classe, s'implica per tal d'arribar als seus estudiants i té voluntat de treballar en equip. Suposo que com en qualsevol altra disciplina ha de conèixer bé la seva matèria i en la mesura del possible dona matèries que tenen relació amb la seva investigació. Apart, i com a especificitat del grau en estudis anglesos, ha de tenir un nivell elevat de la llengua anglesa ja que totes les classes s'imparteixen en llengua anglesa i a més si imparteix classes de literatura (com és el meu cas) conèixer amb profunditat alguna de les cultures de parla anglesa.

El perfil real del professorat és diferent. El 60% del professorat és associat i cobra 500 euros al mes, per tant té una altra feina/es, no ensenya matèries que són la seva especialitat i té un futur bastant desmotivador.

Jo sóc professora associada, apart de la UB també faig tutories a la UNED i classes de conversa en anglès. Abans d'estar a la UB, vaig treballar a la University of the West Indies a Trinidad & Tobago com a Visiting Lecturer i vaig treure'm un M. Phil in Cultural Studies. Aquest és el meu segon any com a professora associada a la UB i he pogut ensenyar literatura postcolonial, la meva especialitat, però també m'ha tocat fer tot altre tipus d'assignatures per a les que he hagut de treballar molt per poder assolir l'estàndard que crec que un professor universitari hauria de tenir. També en aquest poc temps he pogut constatar que hi ha gent al departament que no té cap voluntat de compartir i treballar de manera col·laborativa.

Els meus referents són professors que tenien voluntat d'arribar als estudiants, que es mostraven disposats a respondre qualsevol dubte en qualsevol moment, que avaluaven de maneres innovadores amb les que s'aprenia. També sabien englobar la seva matèria en el conjunt de la carrera i la relacionaven amb el món que ens envolta i per últim, els emocionava allò que feien, es notava que gaudien de la seva feina.

L'experiència de suport acadèmic que recordo la vaig rebre d'una altra alumna que estava acabant la carrera i que va ajudar-me per tal de matricular-me el primer any. No en recordo cap altra.

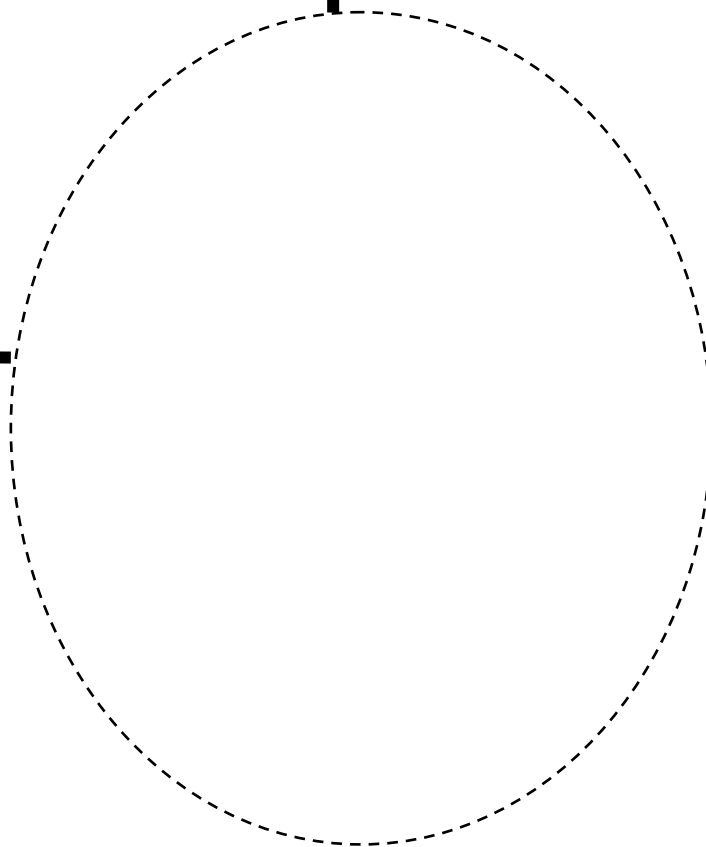
La meua manera d'aprendre és generalitzable, és a dir, em serveix per entendre com alguns aprenen però crec que també haig de tenir en compte que hi ha altres maneres

d'aprendre i que haig d'intentar ensenyar de manera que arribi a els diferents estudiants amb diferents maneres d'aprendre. Sí que conec col·legues que aprenen de diferent maneres, en particular, tinc un col·lega que no treballa bé en grup i un altre que creu que les formes d'avaluar més participatives o que inclouen treballs de camp no són tan bones com les més tradicionals.

ANNEX 3

STRENGTHS

CONTENTS



CLASS DYNAMICS

WEAKNESSES

5. Síntesis dels tallers, reflexions i possibles aplicacions

SEGON ANY

Taller: Observació de la pràctica docent

Idees principals del taller i reflexions:

Al primer taller del segon any dedicat a l'observació de la pràctica docent se'ns convida a ser conscients del nostre sistema de creences propi sobre el què és aprendre i què és ensenyar. L'experiència sola no és suficient a l'hora d'aprendre a ensenyar, es pot aprendre molt també de la introspecció, la reflexió crítica per tal d'avaluar la nostra pràctica i canviar-la o més ben dit, ajustar-la gràcies a les pròpies experiències i les reflexions d'altres.

L'observació de la pràctica docent és un projecte definit com a investigació-acció per la seva doble vessant pràctica i teòrica. Com a investigació-acció, es tracta d'una intervenció a petita escala en el funcionament real de la pràctica docent i consta de tres fases. En una primera fase es reflexiona sobre l'àrea problemàtica, en la segona fase es planifiquen l'execució de les accions per tal de buscar alternatives per millorar la situació problemàtica i en la tercera i última fase s'avaluen els resultats amb l'objectiu d'establir un segon cercle amb aquestes fases.

La paradoxa de l'observació és que l'única manera d'observar és entrant a la classe i això pot provocar algun tipus de canvi en els alumnes i per suposat també en el professor/a. És essencial, però, seguir tres principis fonamentals per a que l'observació sigui vàlida: primerament, tenir en compte que l'objectiu és la millora de la pràctica docent; en segon lloc l'observador ha d'actuar com a observador i per tant no intercedir de cap manera a la classe; i per últim lloc, s'han d'utilitzar procediments específics per a valorar l'observació.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

En primer lloc, m'agradaria comentar que fer connexions entre els diferents tallers ha estat molt més fàcil aquest any, en comparació al primer, que em va resultar un pèl més difícil i va ser un dels comentaris que la membre de la comissió de seguiment que feia el seguiment de la meua carpeta m'havia fet.

Tornant al taller d'observació, segons un estudi de Lasagabaster el 84% del professorat tendeix a creure que s'aprèn de l'observació d'altres, però només el 58% accedeix a ser

observats. Aquestes dades paradoxals entre les creences i el que realment es fa evidencien que existeix reticència a ser observats, a deixar que un company/a entri a la classe o a deixar que una càmera entri a la teva classe. Tan és així, que Bill Phillips, company del departament de Filologia Anglesa i de la secció de literatura i amb un membre del departament que ha destacat per les seves inquietuds per millorar la pràctica docent al departament explica que fa uns anys al proposar una ronda de gravacions per tal de millorar la pràctica docent en el departament la gran majoria del professorat s'hi va negar. Davant la negativa majoritària de la secció, es va aparcar el tema i al cap de poc temps fins i tot la càmera que s'havia comprat amb aquest objectiu va desaparèixer misteriosament de l'oficina i a hores d'ara encara no se sap què se'n va fer de la càmera per a l'observació de la pràctica docent.

Quant a la meua pròpia experiència, com que la meua professora mentora i jo compartim l'assignatura a la que aplicaré les innovacions, ens era impossible que ella pogués venir a observar una classe i per això vam demanar a la Mònica Mato, tècnica en suport de les noves tecnologies de l'ICE que vingués a gravar. Tal com la Begonya Montmany ens va proposar si ens decantàvem per l'opció de la gravació, al final de la sessió anterior vaig explicar als alumnes que estava cursant un màster per millorar com a docent i que a la següent sessió hi hauria una càmera que gravaria la classe. També els vaig recalcar de que a qui gravarien era a mi i no pas a ells i els vaig recordar una màxima que m'agrada molt utilitzar a classe i que Jesús Tuson, un referent de la nostra casa a qui vaig tenir la gran sort de tenir com a professor diverses vegades durant la meua llicenciatura, ens deia: "no hi ha preguntes estúpides, només hi ha respostes estúpides." Aquesta idea està íntimament relacionada amb la idea que l'actor i escriptor britànic Stephen Fry té sobre el concepte de *greatness*⁹. Fry, en un vídeo de *Big Think*, una plataforma amb finalitats educatives que engloba de blocs, articles i vídeos d'experts en diferents matèries, defineix el que fa, segons ell, que una persona sigui *great*:

*People who, when they are truly great, rather than making you feel that tall (posa les mans gairebé a tocar l'una de l'altra), they make you feel that tall (senyala al cel). That their greatness, as it were, improves you. They used to say of Oscar Wilde that when you got up from the dinner table, you felt funnier and wittier and cleverer. Now, a lot of brilliant people make you feel less funny, less witty, less clever because they are so clever, witty and funny. But he [Oscar Wilde] had the opposite effect, a bit what Shakespeare said about Falstaff: not just the wit but to cause the wit in others*¹⁰.

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=hGedFY6UHL0>

¹⁰ Fa referència a un personatge de Enric IV, Flastaff. Fry parafraseja Falstaff, segona escena del primer acte: "I am not only witty in myself, but the cause that wit is in other men."

Crec que aquesta idea del que és *great* és també de gran importància quant al què és un gran o bon professor/a. Coincideixo en què un gran o bon professor no és el que a classe fa sentir-te menys intel·ligent, sinó que un gran o bon professor és el que et fa sentir més intel·ligent quan surts de la classe, és a dir, no el que t'empetiteix sinó el que aprecia el que l'alumnat pot aportar a la classe i el que el valora, i també, com he dit abans, el que construeix la classe junt amb les seu alumnat sense intimidar-los.

Així mateix, els dos dies de gravació també vaig començar la classe explicant-los que aquell dia hi havia la Mònica gravant la sessió però que recordessin que era a mi a qui gravava, que ells no se sentissin cohibits per la seva presència, que preguntessin i actuessin com sempre i de nou els vaig repetir, *a la Tuson*, que no hi ha preguntes estúpides, només hi havia respostes estúpides.

Abans de la primera gravació ens vam reunir amb la meva professora mentora per clarificar els objectius de l'observació. Bàsicament, vam apuntar que centràriem l'observació al voltant de l'organització de la classe, la claredat de les explicacions i la interacció amb els estudiants. Durant la primera gravació vaig estar força nerviosa, i en general, vaig sentir-me, sobretot al principi, encotillada, en canvi, en la segona observació, suposo que perquè ja era la segona vegada, perquè tenia molt presents els comentaris de la meva professora mentora i sabia què era allò que volia millorar de la meva pràctica docent no vaig sentir-me tan encotillada. Així, ho reflexa la Isabel, la meva professora mentora, ens els seus informes. En el segon informe apunta que se'm nota més relaxada i això és clar té implicacions en la claredat de les meves explicacions i la interacció amb els estudiants ja que ambdues són més fluides. Quant a la interacció amb els alumnes, la Isabel apunta que és molt bona i que incorpore les preguntes dels alumnes en la meva explicació i sempre dono un feedback positiu, proposa que potser a vegades podria redirigir-les a la resta d'estudiants per veure què en pensen la resta. Quant a la planificació i estructura de la classe, durant les dues sessions començo repassant el que vam veure la sessió anterior, però en la primera no explico amb prou detall què es tractarà en aquella sessió, mentre que en el segon enregistrament sí que ho faig. D'igual manera, el tancament de la primera sessió no és tan "net" com el de la segona. Se'm tira el temps a sobre i no puc dedicar, almenys, els últims cinc minuts a fer un tancament ben fet i respondre dubtes o comentaris, sinó que em passa allò que sempre s'ha d'evitar i és que els alumnes comencen a recollir i preparar-se per sortir mentre encara estic acabant d'explicar. No tinc altre remei que dir-los que en la següent sessió acabarem de tractar el tema. Durant la segona sessió, sóc molt conscient de l'error de la sessió anterior i faig un bon tancament, resumeixo els punts

principals tractats i fins i tot hi ha temps per un parell de preguntes i comentaris. Per últim, hi ha una sèrie d'aspectes que jo sola no hagués sabut veure mai, d'entre ells voldria recalcar el fet que, tot i que la meva mentora creu que les meves classes no són monòtones, el meu to de veu, sí que a vegades, pot ser una mica monòton. Me n'alegro de ser-ne conscient i poder-ho anar solucionant.

Adjunto els dos informes de la meva professora mentora a la secció d'annexos que segueix els resums del segon any.

Taller: Disseny de projectes per a la millora i innovació docent i bones pràctiques
--

Idees principals del taller i reflexions:

Els Projectes per a la millora i innovació docent (PMID) tenen com a objectiu plantejar un projecte d'innovació i millora docent. Albert Cornet vol posar l'èmfasi en la millora, és a dir, en la introducció d'algun aspecte innovador en un àmbit determinat que provoca la millora de manera planificada, deliberada i sistemàtica en la nostra activitat docent. Aquest tres components, el fet que són accions planificades, deliberades i sistemàtiques, són condició *sine qua non* per poder parlar d'innovació docent.

La difusió i la valoració són dos dels elements claus en la innovació docent. D'una banda, la difusió és necessària per tal d'establir xarxes i d'aquesta manera la innovació pugui arribar a altres col·legues. D'altra banda, la valoració de la innovació docent també és clau. Valorar de manera positiva l'actuació docent sobre els alumnes de la nostra universitat també és un aspecte imprescindible per a la millora docent.

El suport a la innovació docent pot estar generat o bé per el professorat o bé impulsat per la institució. Entre les mesures d'innovació docent impulsades per la institució trobem el programa PICUB. El PICUB és un programa d'implementació de competències de la UB que es troba en una primera fase. En aquesta primera fase el PICUB s'explicita en una graella en la qual consten dues competències transversals per a cada assignatura. D'altra banda també existeix el CUBAC, també anomenat carpeta UB per a l'aprenentatge i competències és una graella per a que l'estudiant sàpiga quines assignatures avaluen quines competències. Per tant, el CUBAC, encara que el tutor s'encarrega de supervisar-lo, té com a principal objectiu que l'estudiant/a reflexioni sobre els seu propi aprenentatge.

Quant a les xifres i informació més pràctica, se'ns informa que actualment a la UB hi ha uns 90 grups d'innovació docent reconeguts. Les condicions per a ser un grup d'innovació docent consolidat són tenir 40 punts com a mínim en els inputs, és a dir, tenir almenys un projecte viu cada any; i 40 punts més d'outputs, per tal d'aconseguir aquets altres 40 punts les accions van des de la participació en un congrés a l'assistència a un curs de l'ICE.

Per últim, aquest taller té una part pràctica sobre la innovació docent en la que se'ns demana que ens dividim en grups i creem un projecte d'innovació docent. D'entre els criteris d'avaluació de projectes sobresurten la claredat en els objectius, l'adequació de la metodologia, l'equip i el calendari, l'incidència en l'aprenentatge, la viabilitat i la transferència a altres àmbits. Formo part d'un grup format per professors de filologia i professors de ciències experimentals amb el que dissenyem un potencial grup d'innovació docent que anomenem "Desenvolupament de la capacitat comunicativa en el Grau en Biologia" que té com a objectiu que els alumnes del grau sapiguem redactar i defensar un treball científic en anglès al finalitzar els seus estudis de Grau.

Reflexió sobre l'aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Des de la Web del PMID es pot llegir el següent:

La Universitat de Barcelona considera la docència de qualitat com un dels seus objectius prioritaris. El Programa de Millora i Innovació Docent contribueix a aquest objectiu afavorint la millora continuada de la docència, donant impuls i suport a la innovació docent, i estimulament activitats d'intercanvi d'experiències docents.¹¹

Tot i que sí que és veritat que aquest any com novetat s'ha valorat la participació en un grup d'innovació docent al Curricul@, en general la docència té molt poc pes en la carrera acadèmica. Per tal de fer carrera acadèmica és necessari acreditar-se i per poder acreditar-se la investigació es valora molt per sobre la a la docència. Crec que tots dos aspectes haurien de tenir el mateix pes i aleshores això he cursat el màster per a professorat novell i sóc formo part del grup d'innovació docent Innovació docent en l'expressió en anglès (IDEA). Des de la seva formació del grup el 2010 sóc membre del grup i tot i que encara no he pogut formar apart de cap projecte, durant les reunions he informat al meu grup d'alguns dels temes més rellevants que s'han tractat durant aquests dos anys a les diferents sessions del màster. Voldria continuar la feina començada durant el màster en un projecte d'innovació docent al voltant de dues de les competències que em criden més l'atenció i que penso que no estan prou incentivades durant el nostre grau: el treball en equip i la creativitat.

¹¹ <http://mid.ub.edu/webpmid/>

Taller: Política de qualitat a la UB

Idees principals del taller i reflexions:

La política de qualitat és el sistema intern de garantia de qualitat (que generi confiança) en aquets tres àmbits:

- i. Àmbit acadèmic-docent
- ii. Àmbit de gestió
- iii. Àmbit de recerca

El vicerector de política acadèmica i qualitat, Gaspar Rosselló, ens apunta els aspectes que caldria millorar sobretot en el primer àmbit, en l'àmbit acadèmic-docent. Des del canvi de llicenciatures a grau, és a dir, des de la incorporació de l'espai europeu d'educació superior, més conegut com el pla Bologna, s'ha fallat en el sistema de garantia de qualitat. Amb el canvi que ha suposat passar de 150 llicenciatures a 500 graus s'ha imposat un sistema per al que la institució no estava preparada.

El canvi a grau potser no ha millorat la qualitat ja que ens hem desviat de la idea original que distingia entre els graus caracteritzats per una formació generalista i els màsters en els que aquesta formació generalista es completava. Per tant, en aquest nou sistema s'establien graus generalistes i màsters que es caracteritzaven per una formació més avançada. Malauradament, ens hem desviat d'aquesta idea i ha existit un descontrol. Per exemple aquest descontrol es veu en el nombre de màsters que oferta la UB: 158 o en el fet que hi hagi carreres com geografia que s'imparteixen a quatre universitats catalanes: UB, UAB, UG i URV, i en les dues últimes amb una mitjana de 6 o 7 alumnes per curs. S'apunta, per tant, que potser s'ha primat la quantitat enlloc de la qualitat i que caldria que els graus i màsters només s'oferguessin si tenen un mínim d'alumnes.

Reflexió sobre l'aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Aquest any al departament hem fet una modificació dels plans d'estudi sobretot quant a l'avaluació s'han hagut de fer modificacions segons les noves regulacions de la UB. En general, als plans docents hem hagut d'afinar quant a les competències i hem hagut de ser més específics quant a l'avaluació. Totes aquestes modificacions són menors i no tenen res a veure amb la revisió dels graus prevista per l'any 2014-2015 que, tal com el vicerector ens va dir,

hauríem de començar ja si han d'estar llestes per l'any acadèmic que ve. No obstant, la previsió de revisió per l'any acadèmic 2014-2015 sembla que no es podrà complir perquè quan vam fer el taller (desembre 2012) s'estava a l'espera que el Ministeri d'Educació ho posés en marxa però també es baralla la possibilitat que les graus finalment passin a tenir una durada de tres anys. Sembla que l'estat espanyol és un dels pocs països europeus junt amb Portugal i Malta on els graus tenen una durada de quatre enlloc de tres anys. Si realment es fes aquest canvi del que s'ha parlat tant, llavors no caldria fer la revisió ja que s'hauria de canviar per complet. Per tant, ara mateix no es pot fer la revisió dels graus i per tant tot allò que s'ha vist que es podria millorar ja que no s'havia previst quan es va planificar el grau, es troba en *standby* a espera que arriben instruccions, segons el vicerector des de Madrid.

Taller: La tutoria de carrera i el PAT a la UB

Idees principals del taller i reflexions:

El Pla d'Acció Tutorial (PAT) es defineix com una acció formativa d'orientació, ajuda i mediació duta a terme pel tutor/a i la resta del professorat amb la finalitat de potenciar la formació integral de l'alumne. Des de l'any 2000, any de la publicació de l'informe Briant, es potencia l'acció tutorial i segons l'espai europeu, tot docent és tutor/a de la seva assignatura.

L'acció tutorial té sis diferents cares:

1. Intensificar el docent.
2. El tutor com a informador i orientador curricular.
3. El tutor ajuda a l'alumne/a en el seu desenvolupament acadèmic i professional.
4. El tutor s'encarrega de l'atenció del desenvolupament integral de l'alumne/a no només en aspectes que formen part del curriculum, sino que també en altres aspectes socials i personals que també formen part de la formació de l'alumne.
5. La tutoria com a estratègia didàctica, és a dir, donar eines a l'alumne per a que aprengui a aprendre
6. La tutoria com a eina de comunicació del professorat, és a dir, el tutor/a com a conseller o amic. Està comprovat que hi ha menys abandonament en carreres en les quals hi ha més relació entre professor/a i alumne/a.

Les primeres quatre cares estan relacionades amb la tutoria de l'assignatura, un tema que vam tractar en el taller del primer any. La cinquena cara està relacionada amb la tutoria de carrera i l'última cara està relacionada amb la tutoria individualitzada.

Segons l'espai europeu la tutoria de l'assignatura té les següents funcions: facilitadora de processos d'aprenentatge, diagnosticadora de dificultats d'aprenentatge, orientadora de metodologia de treball, garant de la coherència entre l'avaluació d'aprenentatges i els objectius competencials de l'assignatura, suport acadèmic dels treballs d'investigació,

facilitador de la cerca documental i el manejo de les TIC i potenciadora de la dimensió professional de les assignatures.

La tutoria de carrera pot tenir altres funcions ben importants com facilitar la integració acadèmica i social, ja que per exemple pot ser crucial per evitar l'abandonament prematur durant el primer mes de carrera. També ajuda en el desenvolupament acadèmic-professional així com en processos d'inserció laboral i a la formació continua.

M'agradaria, ara, centrar-me en com la tutoria de carrera podria jugar un paper essencial en els alumnes de primer any. Hi ha una sèrie d'aspectes que majoritàriament no es resolen en molts dels estudis. Probablement es tracta d'un fenomen semblant al que l'Artur Parcerisas ens apuntava en el seu taller de primer any sobre la Planificació de la docència universitària. Els alumnes estan acostumats a no entendre del tot les instruccions que se'ls planteja des del primer dia, és a dir, normalment el pla docent de qualsevol assignatura es llegeix, s'explica el mètode d'avaluació i no s'aprofundeix prou o no s'emfatitza prou en deixar les bases de l'assignatura ben assentades des del principi. Bé, alguna cosa del gènere succeeix amb els estudiants de primer any que provenen de segon de batxillerat ja que aquests tenen uns dèficits de coneixement que la tutoria els podria solucionar. Així per exemple existeix un desconeixement de la universitat com a institució¹², els estudiants manifesten tenir poca informació sobre els plans d'estudi i el nivell d'exigència, també afirmen haver tingut poca orientació en l'elecció d'estudis en els instituts i tampoc estan satisfets amb l'orientació rebuda a la universitat i per últim, tenen un desconeixement de les pròpies potencialitats i interessos. Per tant, tenint tot això amb compte podríem apuntar tres moments en els que l'acció tutorial s'hauria de desenvolupar. En un moment inicial s'analitzaria el perfil de l'alumne/a i es faria una sessió d'acollida i adaptació, durant els estudis es duria terme un treball relacionat amb el desenvolupament acadèmic, social, personal i professional de l'alumne/a i al final la tutoria estaria enfocada cap a la formació continua, la inserció socio-laboral i els contactes professionals. Ara bé, com es realitzaria tot això? S'apunta que per a qüestions d'interès general com per exemple per explicar temes com la planificació i gestió del temps, consultar bases de dades i l'ús de la biblioteca o la sessió d'acollida es treballaria en grans grups. En canvi, es podria treballar en petits grups o de forma individual per exemple

¹² Un fenomen paral·lel amb el que em sento del tot identificada, ja que si bé jo vaig fer la carrera a la UB, quant al cap d'uns anys he tornat aquesta vegada com a professora he trobat a faltar informació sobre la universitat en general. Per exemple, recursos que l'estudiant té a l'abast o unitats de suport com el servei de l'atenció de l'estudiant o el servei psicològic. Ha sigut gràcies al màster que m'he pogut fer un "croquis" de la universitat, altrament tindria uns dèficits comparables als dels estudiants.

el treball que tractaria la reflexió sobre el programa formatiu o eines per conèixer el propi enfocament d'aprenentatge.

Fins ara hem parlat de les funcions i diferents alternatives de la tutoria universitària, a partir d'ara parlarem de la tutoria des d'una perspectiva més emocional o menys teòrica.

Antoni Giner ens explica que per tal d'aprendre necessitem abandonar la nostra *comfort zone*, necessiten arriscar-nos per i són els docents els que donen l'empenta per a que això succeeixi. Necessitem ser conscients com a docents de la nostra capacitat d'influència¹³, i la tutoria és l'eina que ens ajuda a influir i desenvolupar les capacitats dels alumnes, és a dir, l'eina que facilita el canvi. Hi ha diverses maneres de ser tutor, tot depèn de la manera en la que mirem els nostres alumnes i hem de propiciar que s'acostin per poder veure el seu potencial a desenvolupar.

Els cinc axiomes de la comunicació són els següents:

1. És impossible no comunicar.
2. Tota comunicació té nivell contingut i relacional.
3. La natura d'una relació depèn de la forma de puntuar seqüències de comunicació de cada participant.
4. La comunicació pot ser verbal i no verbal i entre un 70 i un 80% és no verbal.
5. Els intercanvis comunicacionals són simètrics o complementaris, rígids o flexibles.

Com a tutors, és imprescindible que existeixi una relació complementària, flexible, en la que el treball és constructiu per a que hi hagi aprenentatge. Quant als nivells d'escolta, de menys a més: ignorar escoltar, fingir escoltar, selectiva, atenta i empàtica, cal que el tutor se situï en aquest últim nivell. És a dir, el mentor ha de mantenir, tot i que no és fàcil i requereix un esforç, una escolta empàtica. A més a més, el tutor des de la seva funció de *coach*, també es aconsellable que treballi amb preguntes en comptes de treballar amb sermons, ja que les anteriors l'obliguen a posicionar-se des de la responsabilitat, l'obliguen a mobilitzar-se, a construir narratives constructives. En resum, les preguntes obliguen a l'alumne/a a trobar la pròpia resposta per solucionar el problema.

¹³ La nostra capacitat d'influir els nostres alumnes és un tema que també va sortir en el taller de primer any Ètica i responsabilitat docent. Hem de ser conscients que en persones d'edats compreses entre els 18 i els 25 anys la nostra capacitat d'influència i modelatge és molt alta.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Probablement aquest és el resum amb el que m'he estès més ja que el vam tractar en diverses sessions amb diferents formadors i a més em sembla que és un tema prou important que en el cas del meu departament està bastant poc cuidat. Tal com diu Antoni Giner, és paradoxal la poca importància que, en general, se li dóna a la tutoria universitària i com n'arriba a ser d'important.

Si tenim en compte la realitat de la UB és impossible que tot docent sigui tutor/a de la seva assignatura, o almenys és injust demanar a un/una docent contractat per hores que faci les funcions de tutor/a. I això no significa que probablement molts professors associats no puguin evitar fer de tutors ja que el grau d'implicació és elevat i encara que no se'ls pagui ni valori la meitat de coses que fan com a docents, les fan igualment. Molt probablement això s'expliqui perquè encara que la institució ens maltracti ens importen els estudiants i tal com també ens va dir Antoni Giner volem que aprenguin a viatjar sols.

Pel que fa a la part més pràctica de la tutoria universitària, em va semblar especialment il·lustratiu un exercici que vam realitzar amb l'Antoni Giner. L'activitat consistia en guiar a un company amb els ulls tapats. Amb aquesta activitat es pretenia que sentíssim en pròpia pell què és el que senten els alumnes quan comencen una assignatura. És a dir, els alumnes se senten cecs quan comencen l'assignatura i necessiten que els acompanyem, els diem on van i estiguem al seu costat guiant-los, si no ho fem així perden la confiança en sí mateixos i en l'assignatura. L'activitat va servir-me per adonar-me d'un error que cometo tot sovint: al principi potser no sé guiar els alumnes prou de prop. Durant l'exercici, la companya a la que guiava necessitava que estigués més als seu costat, tan és així que va donar-se un copet amb la porta i aquest copet va ser molt significatiu, ja que a partir de llavors va perdre la confiança en mi i vaig haver de guanyar-me la seva confiança de nou perquè no l'havia guiada prou bé. Molt probablement això és el que em passa a vegades a classe, a vegades no els dec acompanyar prou i se senten perduts. Per tant, és una activitat molt i molt útil que m'ha fet ser conscient d'un error que he comès a classe i que espero que de mica en mica no el vagi cometent més. D'altra banda, l'activitat tenia una segona part en la que la persona amb els ulls tancats guiava, és a dir, ella decidia cap on volia anar i l'altra persona només l'acompanyava per assegurar-se que no es feia mal. Després de guiar de prop a l'alumna, d'una banda costa deixar de guiar-la de prop i deixar que vagi sola però el grau de satisfacció de l'altre quan

aconsegueix el seu propòsit és molt més gran que si ets tu, com a docent, qui li poses la meta. Aquesta segona part de l'exercici il·lustrava un estil diferent de lideratge¹⁴ en el què el docent dóna més autonomia a l'estudiant/a i seria el més adequat per la docència universitària i sobretot per a les assignatures de tercer i quart. Totes dues activitats em van semblar molt útils per il·lustrar la nostra funció, o més ben dit les nostres diferents funcions o papers al llarg de la carrera.

D'altra banda, també em van reafirmar amb el que un dia vaig fer a classe i després al reflexionar-ne i explicar-ho a la meva mentora em vaig plantejar si realment era una pràctica adequada. Està relacionat amb aquesta necessitat de, a vegades, donar-los instruccions molt clares, és a dir, utilitzant els símil de l'Antoni Giner, a vegades els alumnes necessites que els guiïs com si anessin amb els ulls tancats. Bé, durant una sessió amb els meus alumnes d'Història i Cultures Postcolonials vaig veure la necessitat de que treballessin en grups i anar passant pels diferents grups i assegurar-me que els tema explicat l'anterior dia havia quedat clar. Com que era molt important que alguns conceptes teòrics bàsics previs al començament de la seva aplicació quedessin ben clars, vaig preparar un *handout* que havien d'omplir amb aquests conceptes i vaig anar taula per taula assegurant-me que més o menys estava ben clar. Entre la ronda que vaig fer i la posada en comú posterior gairebé vaig estar més de mitja classe. Ara entenc que aquella mitja sessió era necessària per a que aquests conceptes claus que recorrien tota l'assignatura estiguessin ben assolits i per tant, en aquella ocasió, necessitaven aquest primer model de lideratge, en què el docent guia a l'alumnat de prop.

¹⁴ Aquest és un estil, tal com vam veure al taller Lideratge i comunicació a l'aula, en el que el líder o docent dóna més autonomia a l'alumne i crea entorns que facilitin la presa de decisions dels alumnes.

Taller: Adquisició de competències transversals a la universitat. Quin paper hi pot jugar la tutoria?
--

Idees principals del taller i reflexions:

L'ICE de la UB va decidir apostar per, des de la tutoria, ajudar a adquirir competències transversals. Des de la reforma de l'educació superior, els plans d'estudis dels graus es basen, com a punt de partida, en un número de competències. El canvi d'una educació academicista i teòrica cap a una educació basada en competències respon als canvis de professionals de la societat actual. Ara bé, realment aquest canvi s'ha dut a terme o fem el mateix o gairebé el mateix amb un altre nom? És necessari un canvi complet de manera de fer i hi ha dos elements claus per tal de que el nostre alumnat adquireixi competències: pràctiques en empreses coordinació en el grau. D'una banda, la pràctica professional obliga a l'alumne/a a resoldre problemes ja que només es possible resoldre una situació amb les habilitats o coneixements necessaris, i d'una altra banda, també es necessari que existeixi coordinació entre assignatures per tal de distribuir les competències en diferents assignatures, diferents anys i diferents nivells.

Per tant, de tot això se'n deriva que, com a docents, hem de preguntar-nos quins coneixements o habilitats cal que ensenyem per tal d'adquirir o construir una competència. I com que la majoria de competències estan en més d'una assignatura, no podem aïllar les assignatures i ha d'existir una coordinació i un treball en equip docent.

L'alumne/a ha de ser competent, és a dir, ha de ser capaç de relacionar o integrar tot allò après a casos reals. Per tal d'aconseguir-ho a classe cal introduir simulacions o casos semblants als que es trobarà en la seva pràctica professional, també cal fer exàmens que avaluïn coneixements però que també avaluïn casos semblants a la pràctica real per veure si els sap aplicar. D'aquesta manera ens hem de complementar entre assignatures de caràcter més pràctic i assignatures de caràcter més teòric i així avaluar tots dos aspectes. I d'aquesta complementació també se'n deriva la necessitat d'avaluar menys competències per assignatura, així enlloc d'avaluar-ne trenta com ara, avaluar-ne només deu però fonamentals. Per tant, per a que tot això sigui viable bàsicament cal reduir competències, distribuir

competències, decidir quins coneixement i habilitats són fonamentals i decidir on farem les activitats pràctiques.

Pel que fa a les competències transversals, aquestes són un tipus de competències necessàries per a qualsevol àmbit professional per a adaptar-se a la nova realitat professional. Responen a la necessitat que la universitat s'encarregui de la formació integral de la persona i que no només sigui una escola professional. Per tant, la universitat té una utilitat professional però també una utilitat de caire més integral en la que s'encarrega de formar persones amb capacitat d'anàlisi, esperit crític, capacitat de treballar amb els altres, entre d'altres. Per tant, la universitat també forma persones i ciutadans i proporciona una formació més global que una escola professional¹⁵. Ara bé, si no estem convençuts de que la universitat hagi de desenvolupar les competències transversals, si no ens les creiem i creiem que no tenen sentit la reforma no funcionarà. Per tal de que funcioni, doncs, haurem d'acotar les competències transversal a un màxim de dos o tres per assignatura, les haurem de distribuir i haurem de decidir com les ensenyaem i com les avaluem. Ensenyar-les sense continguts disciplinars no té sentit per tant treballar un contingut disciplinar a través d'una competència transversal, per exemple aprendre, a treballar en equip al treball x contingut disciplinar. És imprescindible definir què hem d'ensenyar per poder avaluar-ho, per tant, per tal d'avaluar les competències transversals, primer les haurem de definir.

I en tot això quin paper hi juga la tutoria?

Com que és difícil que el professor faci el seguiment sobre l'adquisició de competències transversals, el tutor/a de carrera se'n podria encarregar. El tutor recolliria la informació de les diferents assignatures per orientar a l'alumne/a en les competències transversals. D'aquesta manera també es donaria importància i es faria el seguiment de les competències transversals i es dotaria de contingut la figura del tutor de carrera. Així, la avaluació no només és acreditativa, sinó que l'estudiant/a també seria conscient de la necessitat d'avançar en una determinada competència transversal i existiria una reflexió sobre quina competència s'està treballant i quines competències s'estan desenvolupant.

¹⁵ El tema de la funció de la universitat i la necessitat de proporcionar una educació més global que la que proporciona una escola professional està íntimament lligada amb la que té més a veure amb les actituds amb la funció ètica de la docència universitària tractada en el taller del primer any.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

La primera reflexió que m'agradaria fer està relacionada amb la pròpia metodologia del taller ja que l'Artur Parcerisa s'atreveix a deixar-nos escollir entre fer la classe seguint una presentació que ha preparat o sense la presentació.. És veritat que tots estem una mica saturats d'utilitzar presentacions però a la vegada per al docent li és molt útil seguir el fil de la classe a través de la presentació. Em va semblar atrevit i una bona manera de començar la classe i motivar-nos. I òbviament (o almenys a mi em sembla obvi) vam triar fer la classe sense presentació.

Apart d'això, aquest taller va tenir lloc en el millor moment possible ja que just unes setmanes després a la secció se'ns va demanar que reviséssim els nostre plans d'estudis i se'ns va donar algunes directrius entre elles reduir i distribuir competències, així que el taller em va donar una perspectiva privilegiada des de la qual vaig poder aportar el meu granet de sorra. Si bé encara ens trobem en un primer estadi ja que aquesta coordinació molt probablement necessita dur-se a terme des de la titulació i no des de seccions o subseccions, almenys és de remarcar que la institució reconegui la necessitat de distribuir i coordinar les competències transversals.

Per últim, com que la innovació clau introduïda gira al voltant de la competència transversal del treball en equip, aquets taller em va ser de molta utilitat. Com l'ensenyem i avaluem el treball en equip ho tractaré en detall en l'explicació de la innovació però ja avanço que aquest dos aspectes són probablement uns dels que m'han semblat més problemàtics.

Taller: Com afecta la propietat intel·lectual al professorat universitari en l'elaboració dels materials docents i la investigació

Idees principals del taller i reflexions:

A continuació incloc les idees del taller que m'han semblat més rellevants per la meva pràctica docent:

La propietat intel·lectual fa referència als drets d'autor i drets afins (els que té una altra persona per utilitzar una propietat), és a dir, els drets que es donen a un autor per crear una propietat.

Els drets que a nosaltres, com a docents, més ens interessin són els drets d'explotació: els drets de reproducció, distribució, comunicació pública i transformació. Hem de tenir en compte quins documents puc o no utilitzar en la nostra docència i si en un document determinat no apareix cap menció als drets, significa que tots els drets estan reservats.

Òbviament hem de tenir en compte qui té els drets del que pengem als nostres campus virtuals. Es poden incloure fragments de llibres, amb excepció de fragments de manuals. Ara bé aquesta idea del què és un petit fragment és complicada perquè definir què és un fragment és bastant subjectiu.

Reflexió sobre l'aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

En general, aquest taller sobretot m'ha fet ser conscient de que no podem penjar qualsevol document als nostres campus perquè és il·legal. A partir d'ara hauré de fer un canvi de xip i ja no podré penjar tan alegrament el que ens sembli. A més a més, aquest taller gairebé va coincidir en el temps amb el missatge que se'ns va enviar al final d'aquest quadrimestre en el què se'ns comunicava les restriccions de publicació al campus virtuals i que a partir d'ara, nosaltres seríem els responsables de possibles denúncies. Probablement a partir d'ara, ensenyaré una versió de *power point* que serà diferent a la que penjaré al campus virtual, ja que no és el mateix utilitzar imatges de les quals no entens els drets d'explotació o

comunicació a classe per il·lustrar les nostres classes que penjar-les als nostres campus virtuals si ningú ens n'ha cedit els drets.

En el cas de la nostra disciplina aquestes restriccions que sempre han existit però que no s'han acabat de complir mai del tot ens podem suposar problemes. Fins aquest any, encara que sabíem que era il·legal, teníem penjades obres senceres d'autors de literatures postcolonials que són de molt difícil accés per al nostre alumnat, ara no sabem com solucionarem aquest problema. De moment, en una reunió de secció només se'ns va comunicar que podríem demanar que la biblioteca comprés més exemplars d'obres que utilitzem a classe com a lectures obligatòries. Ara bé, el fet que la biblioteca compri algunes còpies difícilment ens solucionarà el problema perquè les nostres classes són de 60 alumnes.

Taller: Anàlisi de les PAT de la UB. Debat i posada en comú
--

Idees principals del taller i reflexions:

El PAT és un servei d'atenció, orientació i assessorament als estudiants universitaris s'organitza de diferents maneres en diferents graus. Normalment l'objectiu del PAT és ajudar a l'estudiant de nou accés a integrar-se en el sistema universitari i en el funcionament de l'ensenyament, especialment durant el primer any, assignant-li un tutor que el guiarà en aquest procés d'incorporació.

És molt important que la tutoria estigui imbricada en la dinàmica del centre. És a dir, si el PAT no està imbricat i per exemple es convoquen reunions sense objectius ni continguts clars, o si el tutor no sap què fer amb l'alumne tutoritzat llavors perd gran part del sentit. Així, és important muntar el pla d'acció tutorial amb concordança amb el grau perquè cada grau té problemes diferents. Els tutors han de ser professors que tinguin un contacte directe amb els tutoritzats, ja que si la tutoria no entra a l'aula no funcionarà. La tutoria ha de servir per millorar les nostres estudis i per a que es puguin portar a terme les millores, els tutors han d'incidir en els consells d'estudis de les facultats corresponents.

Com que aquest és un tema que s'ha tractat extensament en resum anteriors, en la segona part de reflexions que segueix a continuació, aprofundiré en com incideix aquest tema en el grau que imparteixo.

Reflexió sobre l'aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Per a l'última sessió, l'Eva González ens va demanar que esbrinéssim, si no sabíem ja, com s'aplicava el PAT al nostre departament. Com a estudiant de la UB no havia sentit a parlar mai del PAT, tot i que des del 2000 crec recordar que la UB l'aplica i com a professora tampoc en sabia res. Vaig començar a indagar de manera una mica jeràrquica. Primer la meua professora mentora va dir-me que no en sabia res, a continuació l'anterior cap de departament em va dir que no creia que es fes res del PAT, i tot seguit vaig preguntar a la coordinadora de secció que va preguntar-ho a la coordinadora de grau i a la cap de departament, que a la

vegada van preguntar a la cap d'estudis. Vaig constatar que al departament el PAT era un mica misteriós i la conclusió va ser que no s'aplica ni s'ha aplicat mai el PAT.

Durant la sessió amb la Eva González, va ser precisament ella qui em va explicar que unes ex-alumnes del màster del meu departament havien començat la tutoria al departament com a part de la seva innovació docent. L'Eva no recordava els noms, però vaig tenir la sort que una de les dues persones que havien implementat aquesta iniciativa al departament era la meua companya d'oficina, Natalia Judith Laso. La Natàlia em va explicar que amb l'Eva Giménez van encetar un programa de tutorització entre iguals que va tenir molt d'èxit. La tutoria estava organitzada al voltant de dues assignatures de llengua anglesa instrumentals de primer: Llengua anglesa I i Llengua anglesa II. Bàsicament es tractava d'ajuntar estudiants fluixets amb estudiants amb molt bon nivell per tal que aquets últims ajudessin a millorar l'expressió oral en llengua anglesa dels estudiants més fluixets. Durant un parell d'anys la iniciativa va tenir molt d'èxit i fins i tot van aconseguir que els estudiants que en formaven part obtinguessin, amb la seva participació, crèdits de lliure elecció. Quan la Natàlia Laso i la Eva Giménez van deixar d'impartir les assignatures al voltant de les quals s'organitzaven les tutories, la iniciativa va deixar d'implementar-se. Val a dir, que la Natàlia valora molt positivament l'experiència però també entén que es perdés ja que organitzar-ne les sessions els suposava molta feina i al assumir aquestes assignatures professorat associat a qui se'l paga per hores, i s'espera que tingui una altra feina fora de la universitat, si ve aquest no és moltes vegades el cas, la iniciativa no va poder continuar.

Taller: Elaboració de rúbriques per l'avaluació dels aprenentatges

Idees principals del taller i reflexions:

L'objectiu de la rúbrica és avaluar allò que és essencial. El taller em serveix per veure la gran utilitat de les rúbriques, d'una banda als docents ens facilita l'avaluació i d'altra banda, els alumnes saben exactament quins elements seran avaluats.

Aquets últim taller té un objectiu eminentment pràctic: elaborar una rúbrica per una de les assignatures que impartim. Aspectes claus per a poder elaborar la rúbrica són tenir clar objectius, continguts i indicadors per tal d'avaluar allò que realment és essencial. També se'ns suggereix evitar l'ús de verbs que no són d'acció com saber i conèixer, en les diferents nivells que expliciten els descriptors, perquè són més difícils de comprovar.

Per últim, s'apunta que en la propera versió del moodle que utilitzarem a partir de l'any acadèmic que ve hi haurà un espai per a que hi incloguem les rúbriques de l'assignatura.

Reflexió sobre l' aplicació del taller a l'assignatura i la docència en general:

Adjunto la rúbrica creada per a l'avaluació del projecte de l'assignatura que imparteixo. Aquesta és una rúbrica que vaig crear per al taller i que un cop finalitzada la meua primera versió, la vam comentar amb al meua professora mentora, vam incorporar suggeriments que la Isabel va proposar entre ells un nivell més de concreció.

La rúbrica té cinc descriptors que més endavant en la secció d'innovacions comentaré, cinc nivells (*excellent, very good, good, fair, fail*) i una columna final amb les competències que es pretenen adquirir amb cada un dels descriptors. M'ha sigut impossible reproduir la rúbrica tal com la utilitzem per la nostra assignatura ja que la rúbrica original està dissenyada de forma horitzontal i al voler posar-la en forma vertical he tingut tot tipus de problemes, al final he decidit partir-la per la meitat, espero que sigui prou clara.

ANNEXOS

ANNEX 1

Observació de la pràctica docent durant la classe filmada o *in situ*

Professor/a: Maria Grau Perejoan

Observació núm.: 1

Data: 1/03/2013

Horari: 8:30-10:00

Assignatura: Història i Cultures Postcoloniales

Grau: Estudis Anglesos

Els següents ítems recullen conductes i pràctiques relacionades amb la docència. Valoreu l'actuació docent durant la classe en cadascun dels ítems utilitzant la següent escala de valoració:

1 = Millorable

2 = Adequat

3 = Molt bé

0 = No observat

A. Claredat de la presentació

La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
1. Proporciona un resum escrit dels aspectes més importants de la classe (a la pissarra, ppt, documents, etc.)	1	2	<u>3</u>	0
2. Defineix els nous termes i conceptes quan els introdueix	1	2	<u>3</u>	0
3. Explica les raons per les que s'utilitzin determinats processos, tècniques o fórmules	1	2	<u>3</u>	0
4. Posa exemples per explicar els conceptes i idees que introdueix.	1	<u>2</u>	3	0

5. Relaciona els nous conceptes i idees que introdueix amb l'experiència de l'alumnat	1	2	<u>3</u>	0
6. Fa resums de les idees i conceptes importants	1	2	<u>3</u>	0
7. Adapta el ritme de la classe al contingut (per exemple el ritme és més lent quan el material és més complex).	1	2	<u>3</u>	0
8. Fa, o permet fer, poques digressions i segueix el tema principal de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
9. Utilitza material de suport (dibuixos, diagrames, etc.) per reforçar els punts importants.	1	2	<u>3</u>	0
10. Les notes que escriu a la pissarra estan organitzades, la lletra és llegible i resumeixen aspectes importants.	1	<u>2</u>	3	0

B. Estructura de la classe

L'estructura i organització de la classe és clara i evident.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
11. Enuncia els objectius de la classe (el que l'alumnat aprendrà en aquesta sessió).	<u>1</u>	2	3	0
12. Relaciona el material i els continguts de la classe actual amb els de les classes anteriors, posteriors i amb els continguts del curs.	1	2	<u>3</u>	0
13. Pregunta, s'assegura que l'alumnat està seguint i comprenent l'exposició o les activitats de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
14. Resumeix els punts més importants a l'acabar la sessió.	<u>1</u>	2	3	0

C. Desperta l'interès de l'alumnat

L'alumnat està alerta i atent durant la classe. La professora o el professor s'esforça perquè s'impliquin.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
15. Fa canvis cada 15 o 20 min. per augmentar l'interès de l'alumnat (per ex. canvia de l'explicació a discussió o a realitzar alguna activitat).	1	2	<u>3</u>	0
16. Utilitza estratègies docents que requereixen que l'alumnat faci alguna cosa a classe.	1	2	<u>3</u>	0
17. S'adreça a l'alumnat pel seu nom (si el nombre de persones ho permet).	1	2	3	<u>0</u>
18. Les activitats de classe se centren en aspectes fonamentals del tema tractat.	1	2	<u>3</u>	0
19. Les activitats de classe aprofiten circumstàncies que permeten relacionar-les amb experiències de l'alumnat.	1	2	3	<u>0</u>
20. Les activitats de classe són estimulants i exigeixen a l'alumnat esforços per avançar des	1	<u>2</u>	3	0

del seu nivell de coneixements previs.				
--	--	--	--	--

D. Les preguntes ajuden a augmentar l'aprenentatge de l'alumnat Les preguntes desperten l'interès de l'alumnat, els obliga a analitzar i sintetitzar la informació, a emetre opinions i realitzar judicis informats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
21. Fa preguntes retòriques que desperten l'interès de l'alumnat.	1	<u>2</u>	3	0
22. Pregunta sobre els continguts del tema (per determinar el nivell de preparació de la classe).	1	2	<u>3</u>	0
23. Fa preguntes que requereixen l'aplicació d'informació o principis estudiats o explicats.	1	2	<u>3</u>	0
24. Fa preguntes que requereixen que l'alumnat analitzi i emeti judicis.	1	2	<u>3</u>	0
25. Fa preguntes que ajudin a clarificar i interpretar els conceptes que s'estan estudiant.	1	2	<u>3</u>	0
26. Adreça les preguntes a diferents alumnes de la classe.	1	2	3	<u>0</u>
27. Espera el temps suficient perquè l'estudiant formuli una resposta.	1	<u>2</u>	3	0
28. Parafraseja i repeteix les preguntes difícils.	1	2	<u>3</u>	0
29. Agraïx i valora les respostes dels estudiants, sempre que és possible.	1	2	<u>3</u>	0
30. Respon a les respostes equivocades o confuses sincerament, sense burlar-se'n o ofendre a l'alumnat.	1	2	3	<u>0</u>
31. Repeteix les preguntes i respostes de l'alumnat perquè pugui sentir-ho tot el grup.	<u>1</u>	2	3	0
32. Anima a l'alumnat a fer preguntes.	1	2	<u>3</u>	0
33. Redirigeix algunes preguntes de l'alumnat cap a altres companys de la classe.	1	2	3	<u>0</u>

34. Posposa les preguntes irrelevantes o que requereixen molt de temps per discutir-les després de la classe.	1	2	3	<u>0</u>
---	---	---	---	----------

E. Comunicació verbal i no verbal La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
35. El to de veu és audible.	1	2	<u>3</u>	0
36. El to de veu es modula, és variat i accentua aspectes importants.	1	<u>2</u>	3	0
37. No utilitza falques excessivament.	1	2	<u>3</u>	0
38. El ritme de la parla no és massa ràpid ni massa lent.	1	<u>2</u>	3	0
39. La veu projecta entusiasme.	1	<u>2</u>	3	0
40. Estableix contacte ocular amb l'alumnat a l'inici de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
41. Manté el contacte ocular durant el transcurs de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
42. Es mou per la classe d'una manera que no provoca distracció.	1	2	<u>3</u>	0
43. L'expressió facial i els gestos de les mans acompanyen l'èmfasi de l'expressió verbal.	1	2	<u>3</u>	0
44. Escolta atentament els comentaris i preguntes de l'alumnat.	1	2	<u>3</u>	0

TAs and Professors as a Teaching Team. A Faculty Guide to TA & Supervision. (1992). Center for Teaching and Learning at the University of North Carolina at Chapel Hill. Traduït i modificat per J. A. Amador Campos. ICE. UB.

Impressions de la sessió

La classe m'ha semblat molt ben portada, molt entenedora, amb la Maria molt concentrada en la seva feina. Les explicacions són molt clares, progressant poc a poc en els temes i ancorant-los a coneixements que els alumnes han adquirit en classes anteriors. Es nota que coneix molt bé el tema que tracta i ho transmet amb molta convicció, cosa que és molt important. El to de veu és molt amable, escolta molt els estudiants, i la classe es construeix col·laborativament, en certa manera. Així i tot, manté una certa autoritat que sembla necessària en la figura docent. Pregunta molt i escolta amb interès els alumnes, sempre donant feedback positiu. Gestualment és molt expressiva, i acompanya les paraules amb gests, però hi ha una certa austeritat –certa elegància– que fa que els moviments no desconcentrin l'estudiant. L'únic aspecte que suggeriria millorar és el ritme a l'hora de parlar, que és molt pausat i adequat, però que pot resultar una mica monòton. Val a dir, però, que això és el preu de la seva claredat expositiva, d'una banda, i d'altra banda el fet que al llarg de la classe s'estudien diversos textos, i que hi hagi varies incorporacions de falques audiovisuals, fa que de fet la classe no resulti monòtona. El treball amb la pantalla i ordinador em sembla del tot correcte. També escriu a la pissarra totes les coses necessàries, i a més aprofita les estones en què demana a les i els estudiants una tasca autònoma per avançar escrivint-hi. Fa servir, tot plegat, un sistema molt ordenat i estructurat. Per cert, s'assegura que els estudiants entenguin bé la tasca que han de fer, i la formula de diferents maneres perquè la puguin entendre tot dona.

Quan a l'estructura de la classe, passa d'un tema a un altre lligant-los força, de manera que els estudiants van, es pot dir, "de la seva mà". La introducció a la classe repassa el que s'ha fet abans, que està molt bé.

Potser caldria deixar més clar què es farà en la sessió en qüestió. També, al final, vol aprofitar el temps al màxim, i això impedeix "tancar" la classe i revisar el que s'ha fet, ara bé, el tema queda per acabar i anuncia que s'acabarà en la sessió següent, de manera que n'hi ha una justificació.

En resum, em sembla que la Maria, segons aquest enregistrament, fa una molt bona feina docent. Com a suggeriment principal –potser una opinió personal- li demanaria alguns canvis en el to de veu i la velocitat, i potser també, donat que em consta que el tema l'apassiona, una mica més de somriures (tot i que, repeteixo, la seva presència i veu són molt amables per als estudiants). Ara bé, entenc que el fet de ser conscient que t'estan gravant et fa adoptar una certa "serietat" i que, probablement, els altres dies està més relaxada i somrient.

Isabel Alonso Breto

Data de l'observació de l'enregistrament: 18 abril 2013

ANNEX 2

Observació de la pràctica docent durant la classe filmada o *in situ*

Professora: Maria Grau

Observació núm.: 2

Data: 24/04/2013

Horari: 8:30-10:00

Assignatura: Història i Cultures Postcolonials

Grau: Estudis Anglesos

Els següents ítems recullen conductes i pràctiques relacionades amb la docència. Valoreu l'actuació docent durant la classe en cadascun dels ítems utilitzant la següent escala de valoració:

1 = Millorable

2 = Adequat

3 = Molt bé

0 = No observat

F. Claredat de la presentació La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
1. Proporciona un resum escrit dels aspectes més importants de la classe (a la pissarra, ppt, documents, etc.)	1	2	<u>3</u>	0
2. Defineix els nous termes i conceptes quan els introdueix	1	2	<u>3</u>	0
3. Explica les raons per les que s'utilitzin determinats processos, tècniques o fórmules	1	2	<u>3</u>	0
4. Posa exemples per explicar els conceptes i idees que introdueix.	1	2	<u>3</u>	0
5. Relaciona els nous conceptes i idees que	1	2	<u>3</u>	0

introdueix amb l'experiència de l'alumnat				
6. Fa resums de les idees i conceptes importants	1	2	<u>3</u>	0
7. Adapta el ritme de la classe al contingut (per exemple el ritme és més lent quan el material és més complex).	1	<u>2</u>	3	0
8. Fa, o permet fer, poques digressions i segueix el tema principal de la classe.	1	<u>2</u>	3	0
9. Utilitza material de suport (dibuixos, diagrames, etc.) per reforçar els punts importants.	1	2	<u>3</u>	0
10. Les notes que escriu a la pissarra estan organitzades, la lletra és llegible i resumeixen aspectes importants.	1	<u>2</u>	3	0

G. Estructura de la classe

L'estructura i organització de la classe és clara i evident.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
11. Enuncia els objectius de la classe (el que l'alumnat aprendrà en aquesta sessió).	1	<u>2</u>	3	0
12. Relaciona el material i els continguts de la classe actual amb els de les classes anteriors, posteriors i amb els continguts del curs.	1	2	<u>3</u>	0
13. Pregunta, s'assegura que l'alumnat està seguint i comprenent l'exposició o les activitats de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
14. Resumeix els punts més importants a l'acabar la sessió.	1	<u>2</u>	3	0

H. Desperta l'interès de l'alumnat

L'alumnat està alerta i atent durant la classe. La professora o el professor s'esforça perquè s'impliquin.

	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
15. Fa canvis cada 15 o 20 min. per augmentar l'interès de l'alumnat (per ex. canvia de l'explicació a discussió o a realitzar alguna activitat).	<u>1</u>	2	3	0
16. Utilitza estratègies docents que requereixen que l'alumnat faci alguna cosa a classe.	<u>1</u>	2	3	0
17. S'adreça a l'alumnat pel seu nom (si el nombre de persones ho permet).	1	2	<u>3</u>	0
18. Les activitats de classe se centren en aspectes fonamentals del tema tractat.	1	2	<u>3</u>	0
19. Les activitats de classe aprofiten circumstàncies que permeten relacionar-les amb experiències de l'alumnat.	1	<u>2</u>	3	0
20. Les activitats de classe són estimulants i exigeixen a l'alumnat esforços per avançar des del seu nivell de coneixements previs.	1	<u>2</u>	3	0

I. Les preguntes ajuden a augmentar l'aprenentatge de l'alumnat Les preguntes desperten l'interès de l'alumnat, els obliga a analitzar i sintetitzar la informació, a emetre opinions i realitzar judicis informats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
21. Fa preguntes retòriques que desperten l'interès de l'alumnat.	1	2	<u>3</u>	0
22. Pregunta sobre els continguts del tema (per determinar el nivell de preparació de la classe).	1	2	<u>3</u>	0
23. Fa preguntes que requereixen l'aplicació d'informació o principis estudiats o explicats.	1	<u>2</u>	3	0
24. Fa preguntes que requereixen que l'alumnat analitzi i emeti judicis.	1	2	<u>3</u>	0
25. Fa preguntes que ajudin a clarificar i interpretar els conceptes que s'estan estudiant.	1	2	<u>3</u>	0
26. Adreça les preguntes a diferents alumnes de la classe.	1	<u>2</u>	3	0
27. Espera el temps suficient perquè l'estudiant formuli una resposta.	1	<u>2</u>	3	0
28. Parafraseja i repeteix les preguntes difícils.	1	<u>2</u>	3	0
29. Agraïx i valora les respostes dels estudiants, sempre que és possible.	1	2	<u>3</u>	0
30. Respon a les respostes equivocades o confuses sincerament, sense burlar-se'n o ofendre a l'alumnat.	1	2	<u>3</u>	0
31. Repeteix les preguntes i respostes de l'alumnat perquè pugui sentir-ho tot el grup.	<u>1</u>	2	3	0
32. Anima a l'alumnat a fer preguntes.	1	<u>2</u>	3	0
33. Redirigeix algunes preguntes de l'alumnat cap a altres companys de la classe.	<u>1</u>	2	3	0
34. Posposa les preguntes irrellevants o que requereixen molt de temps per discutir-les				

després de la classe.	1	2	3	<u>0</u>
-----------------------	---	---	---	----------

J. Comunicació verbal i no verbal La presentació ajuda a la comprensió dels temes exposats.				
	Millorable	Adequat	Molt bé	No obs.
35. El to de veu és audible.	1	2	<u>3</u>	0
36. El to de veu es modula, és variat i accentua aspectes importants.	1	<u>2</u>	3	0
37. No utilitza falques excessivament.	1	2	<u>3</u>	0
38. El ritme de la parla no és massa ràpid ni massa lent.	1	<u>2</u>	3	0
39. La veu projecta entusiasme.	1	2	<u>3</u>	0
40. Estableix contacte ocular amb l'alumnat a l'inici de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
41. Manté el contacte ocular durant el transcurs de la classe.	1	2	<u>3</u>	0
42. Es mou per la classe d'una manera que no provoca distracció.	1	<u>2</u>	3	0
43. L'expressió facial i els gestos de les mans acompanyen l'èmfasi de l'expressió verbal.	1	2	<u>3</u>	0
44. Escolta atentament els comentaris i preguntes de l'alumnat.	1	2	<u>3</u>	0

TAs and Professors as a Teaching Team. A Faculty Guide to TA & Supervision. (1992). Center for Teaching and Learning at the University of North Carolina at Chapel Hill. Traduït i modificat per J. A. Amador Campos. ICE. UB.

Impressions de la sessió

De nou em sembla que la Maria fa una classe molt bona, molt entenedora i amena. Té tot controlat, el seu discurs i els recursos docents, com ara la pissarra i la pantalla, on projecta imatges molt ben mesurades i adients a l'explicació. M'ha semblat més relaxada que en la primera gravació, i, molt important, avui percebo un tarannà més alegre en general (naturalment em sembla del tot normal que estigui més relaxada en el segon enregistrament). Les explicacions m'han semblat fins i tot més clares que l'altre vegada (que ja ho eren prou). La interacció amb els alumnes és molt correcta, demana preguntes i les atén amb absoluta cordialitat i respecte. Potser podria re-formular-les o simplement repetir-les perquè els altres estudiants les puguin entendre bé, però potser això ja passa i no es percep a la gravació. També podria re-dirigir-les a d'altres estudiants, però val a dir que fa un gran esforç per respondre-les i incorporar-ne el contingut al seu discurs.

Com aspecte a millorar senyalaria que es pot potser variar més el ritme de la classe, tot i que ja es fa una mica amb la incorporació dels elements audiovisuals. També em fa l'efecte que la classe pot resultar molt centrada en la figura de la professora, i suggeriria incorporar activitats que facin èmfasi en la participació activa del alumnat i una major contribució al desenvolupament de la sessió.

La introducció –fent connexions a classe anterior i anunciant el que es farà avui- és molt correcta. La conclusió de la classe no resumeix o recull els aspectes revisats, però potser això pecaria de redundant, donat que com he dit les explicacions són molt clares, i els aspectes rellevants dels continguts estudiats estan suficientment subratllats.

Un aspecte positiu a destacar és que sempre formula les idees de diferents maneres, facilitant així que tots els estudiants del grup puguin entendre-les.

Isabel Alonso Breto

Data de l'observació de l'enregistrament: 12 maig 2013

ANNEX 3

	Excellent (10)	Very good (8)	Good (6)
Historical/contextual research	Thorough historical and contextual research. Abundant use of secondary sources and these are always referenced.	Thorough historical and contextual research. Use of secondary sources mostly referenced.	Good historical and contextual research. Few secondary sources but duly referenced.
Descriptive accuracy (connection to relevant issues)	Highly accurate description and analysis from cultural studies or postcolonial perspectives.	Very good description and analysis according to cultural studies or postcolonial perspectives.	Good description and analysis according to a cultural studies or postcolonial perspectives.
Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged)	Highly aesthetically and conceptually creative project. Challenges the traditional format of a project.	Original and creative project. Brave and daring to go beyond the usual.	Fairly original and creative project.
Project cohesion and use of language	Excellent introduction, remarkably well-structured argumentative thread, and remarkably solid and well-founded final conclusions. Perfect command of the language.	Clear introduction, well-structured argumentative thread, and sound final conclusions. Contains very few minor lexical, morpho-syntactic and/or spelling mistakes.	Correct introduction and coherent argumentative thread and conclusions. Contains few mistakes.
Team work	The project is a collaborative or joint piece. The three members of the group have clearly worked together in every part of the project.	The project evinces conscientious interaction from all the members of the team.	The project evinces interaction from different team members.

	Fair (5)	Fail (0)	Competences
Historical/contextual research	Poor historical or contextual research. Few secondary sources and mostly referenced.	Historical and/or contextual research almost non-existent. No secondary sources and/or not referenced.	Ús de recursos bibliogràfics i de les TIC com a eines de comunicació i aprenentatge.
Descriptive accuracy (connection to relevant issues)	Correct though not in-depth or extensive description and analysis according to cultural studies or postcolonial perspectives.	Poor description. Not explicitly related to postcolonial or cultural studies perspectives.	Capacitat descriptiva i crítica.
Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged)	Traditional project with some hints of originality or creativity.	Traditional project with no elements of creativity or originality whatsoever.	Capacitat creativa i emprenedora (capacitat de formular, dissenyar i gestionar projectes / capacitat de cercar i integrar nous coneixements i actituds).
Project cohesion and use of language	Weak common denominator and thread. Poor introduction or/and conclusions. Contains some mistakes.	Descriptive project with no common element through the different tasks. Lack of introduction and/or conclusion. Poor use of language.	Capacitat descriptiva i crítica.
Team work	Group project with individual tasks compiled.	The product is an individual piece.	Treball en equip

6. Actes: reunions de mentoria i seguiment

PRIMER ANY

Reunió de mentoria 1

Data: 22 de novembre

Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

DOCUMENT DE COMPROMÍS I PLA DE TREBALL

Mitjançant aquest document, les professores Isabel Alonso Breto i Maria Grau Perejoan es comprometen a treballar conjuntament, en qualitat de professora mentora i novell, respectivament, els continguts desenvolupats dins el Màster en Docència Universitària per a Professorat Novell organitzat per l'ICE de la UB, del qual la professora Grau n'és alumna.

El pla de treball que s'especifica a continuació es refereix a l'any acadèmic en curs, 2011-2012. En funció del desenvolupament i resultats de la feina duta a terme a Juny de 2012, es plantejaran propostes de cara al curs vinent que donin continuïtat i, previsiblement, un sentit de conclusió a la feina feta.

L'aplicació es farà dins l'assignatura obligatòria del Grau d'Estudis Anglesos "Història i cultures postcoloniales", que està dissenyada per a estudiants de segon curs.

El compromís per part de la professora novell és fer el possible per programar reunions amb la professora mentora abans i després de les sessions, assistir-hi, i dur a terme les activitats proposades al màster tenint en compte les opinions i experiència de la mentora.

El compromís per part de la professora mentora és assistir a les reunions que es programaran amb la professora novell, així com implicar-se activament en el desenvolupament i valoració de les activitats dutes a terme per aquesta.

Programa de treball

MÒDUL 2

Data d'impartició	Contingut	Dates de reunió
3 i 10 novembre i 15 de desembre	Docència, aprenentatge i comunicació	Després de la finalització dels tallers(desembre)
22 i 24 de novembre	Com aprenen els estudiants?	
24 i 29 de novembre	Planificació de la docència universitària	Abans i després del taller (desembre)
12, 19 I 26 de gener	Estratègies de treball a l'aula universitària	Abans i després (gener/febrer)
2, 9 i 16 de febrer	Materials i eines docents	
23 de febrer, 1 i 8 de març	Avaluació dels aprenentatges	Abans i després (febrer/març)
15 de març	Docència funcional i elaboració d'activitats d'aprenentatge	
12 i 19	Suport i tutorització acadèmica de	Abans i després

d'abril	l'estudiant	(abril/maig)
26 d'abril i 3 de maig	Treball en equips docents	
10 i 17 de maig	Ètica i responsabilitat docent	

MÒDUL 3

Data d' impartició	Contingut	Dates de reunió
29 de març	Carpeta docent (segona part)	Abans i després (maig)
24 i 31 de maig	Recursos documentals	Abans i després (maig)

MÒDUL 4

Data d' impartició	Contingut	Dates de reunió
	Pla docent i programa docent d'una assignatura	

MÒDUL 5

Data d' impartició	Contingut	Dates de reunió
5 i 7 de juny	Lideratge i comunicació a l'aula	Abans i després (juny)
21 i 28 de juny	Gestió de l'estrès	

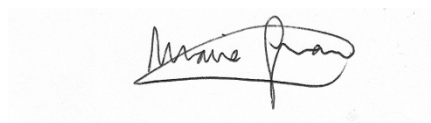
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, el 22 de novembre de 2011.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Isabel Alonso Breto', written on a light-colored background.

Professora mentora

Isabel Alonso Breto

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Maria Grau Perejoan', written on a light-colored background.

Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 2

Data: 11 de gener de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: PLANIFICACIÓ DOCENT

Ordre del dia:

1. Seqüenciació
2. Presentació de l'assignatura

1. Seqüenciació

La Maria explica la importància de planificar la docència en perspectiva, i la conveniència de plantejar la sessió docent segons l'esquema: fase inicial/desenvolupament/tancament.

La Isabel senyala que la part de fase inicial –plantejament d'objectius docents de la classe-, la sol treballar, però el tancament molt sovint el descuida per voler aprofitar el temps al màxim, cosa que no s'ha de fer.

El problema de dur a terme un tancament adient sol estar relacionat amb el temps, ja que si es genera una discussió interessant es vol aprofitar el màxim de temps.

Es decideix posar èmfasi en la planificació de cadascuna de les sessions, així com en separar i assenyalar cadascuna de les tres fases.

2. Presentació de l'assignatura

A un nivell de concreció diferent (planificació del curs), la Maria explica que s'ha insistit, des del màster, que l'assignatura s'ha d'"explicar" als alumnes a consciència des del començament. Segons la Isabel, aquesta és una reflexió molt útil per a aquesta assignatura, ja que sovint els estudiants no l'entenen molt bé, donat que és bastant singular dins el pla d'estudis. A més a més, com que l'àrea en la que s'emmarca ha estat molt menyspreada en l'elaboració del nou pla per motius polítics i aliens a criteris acadèmics, el resultat és que per motius docents (i en bona mesura també ètics) s'ha d'incloure una gran quantitat de material a l'assignatura. És a dir, hi ha conceptes i temes clau per a la formació d'un graduat en Estudis Anglesos que si no es toquen en aquesta assignatura no es veuran en tot el grau, el que representarà una mancança important en la formació dels nostres titulats.

De manera que es decideix posar especial èmfasi en l'explicació inicial del curs i dels procediments i metodologies emprats, així com en preparar un tancament coherent, ferm, i molt cohesiu de l'assignatura. Amb aquesta finalitat, es prepararan materials docents específics per tancar el curs.

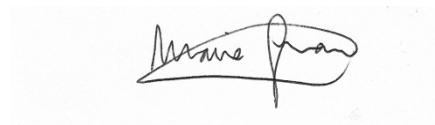
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 11 gener de 2012.



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 3

Data: 13 de febrer de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: MATERIALS I EINES DOCENTS

Ordre del dia:

1. Campus virtual

2. Feedback

1. Campus virtual

La Maria apunta que el Campus virtual hauria de ser més que un repositori de documents, i la Isabel hi està molt d'acord. Es plantegen diverses possibilitats per explotar els seus recursos: qüestionaris, fòrums...

Es convé en la conveniència de crear un o més fòrums d'intercanvi on els estudiants puguin participar lliurement. Es decideix crear dos fòrums que puguin aplegar les inquietuds dels estudiants:

1. Discussion: Postcolonial Matters. Descripció i presentació del fòrum:

This forum invites you to discuss any item connected to Postcolonial Studies and literatures, or to postcolonial matters or concerns at large. You can also share here

documents which complement issues discussed in class. Participation is not compulsory, but will be taken into account in the assessment process.

2. Discussion: Otherness and current representations of the Other. Descripció i presentació del fòrum:

In this forum you are invited to exchange your views as to how Otherness is currently represented and constructed in our society. You may want to write a short personal reflection on these items or provide evidence of actual representations and/or criticism from any source (newspapers, films or other visual representation, literary texts, critical materials, etc.). Your interventions will add to the allotted percentage of class participation.

Here are two clues by the scholars presented in class, Franz Fanon and Edward Said, instrumental to the emergence of Postcolonial Studies, which may spark discussion.

"The Orient was Orientalized not only because it was discovered to be 'Oriental', in all those ways considered common-place by an average nineteenth-century European, but also because it *could be* -that is, submitted to being- *made* Oriental." (E. Said, *Orientalism*, 5-6)

"The colonised is elevated above his jungle status in proportion to his adoption of the mother country's cultural standards. He becomes a writer as he renounces his blackness, his jungle." (F. Fanon, *Black Skin, White Masks*, 18).

2. Feedback

La importància de donar feedback constant als estudiants és una de les consignes del màster, i totes dues professores estan d'acord en la importància de donar-ne. Ara bé, el nombre d'estudiants a les nostres aules és molt alt, o sigui que s'han de trobar estratègies per tal de poder portar endavant aquesta necessitat.

Per aprofitar també d'una altra manera les possibilitats del Moodle, es decideix demanar als alumnes un informe sobre el desenvolupament fins al moment del seu projecte de recerca. Aquest informe s'ha d'enviar via Moodle, i serà comentat per les professores dins d'un plaç curt ja que si el feedback arriba al cap de setmanes no té la mateixa funció motivadora. Aquesta és una manera de treballar diversos aspectes alhora: les eines tecnològiques, la provisió de feedback, i el seguiment del treball autònom de l'alumne, que s'espera redundarà en una major motivació dels i les estudiants.

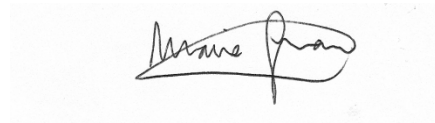
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, el 13 de febrer de 2012.



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 4

Data: 16 d'abril de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: AVALUACIÓ

Ordre del dia:

1. Avaluació formativa
2. Treballs de camp
3. Avaluació continuada

1. Avaluació formativa

Les indicacions del Pla Bologna són clares en el tema de l'avaluació formativa: la Maria senyala que al màster es posa molta incidència en l'avaluació formativa. La Isabel recorda que al Departament s'ha intentat fer avaluació formativa també abans de la implantació del Pla Bologna, tot i que aquesta voluntat sempre ha tingut la dificultat dels números endèmicament alts d'estudiants a Filologia Anglesa. En qualsevol cas, ara és una necessitat, l'avaluació formativa, que consisteix no només en una avaluació continuada, sinó a la continua interacció de les figures docent-discent (aquí torna a ser clau la idea del feedback) per potenciar al màxim el desenvolupament de les habilitats i coneixements de l'estudiant (i, alhora, de la pròpia docent).

En aquest sentit, totes dues professores estan d'acord que és important que els estudiants, a més a més del treball estrictament acadèmic, duguin a terme investigacions autònomes o treballs de camp, i treballs de caire creatiu que puguin potenciar al màxim

les habilitats pròpies de cada estudiant individual. Això ajudaria, a la vegada, a treballar les intel·ligències múltiples, que considerem que són molt necessàries al món contemporani.

A més a més, si els estudiants aprenen de la manera que ells mateixos trien, aprendran millor, ja que la seva motivació serà exponencialment més alta. Això té l'inconvenient de que es planteja la necessitat de trobar i establir criteris d'avaluació en consonància amb les tasques triades. La creativitat, així, no només es demana als alumnes, sinó també a les professores.

Es planteja la possibilitat d'avaluar diferents fases del treball de recerca, de manera que els estudiants puguin rebre més feedback. Aquest any, només es pot implementar l'avaluació de l'estadi inicial de la recerca: la declaració d'intencions i la recopilació inicial de fonts documentals. Això permetrà accelerar la formació de grups (ja que es demana un treball en equip) i la decisió sobre el tema de recerca que es treballarà.

En el futur, es poden implementar avaluacions puntuals d'altres aspectes del desenvolupament del treball de recerca, abans de l'avaluació del producte final.

Les innovacions docents i d'avaluació que suposen l'elaboració del "Research Project" que es proposa a aquesta assignatura, es duren a terme en convivència amb sistemes clàssics, com ara la redacció d'assajos acadèmics o treballs de recerca de caire acadèmic tradicional.

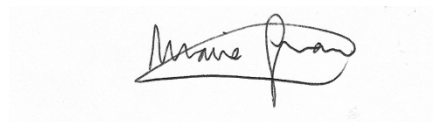
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 16 d'abril de 2012.



Professora mentora

Maria Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 5

Data: 7 de maig de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: TREBALL EN EQUIPS DOCENTS

Ordre del dia:

1. Treball en equip vs. Treball en grup
2. Contribució de l'assignatura a la competència transversal

1. Treball en equip vs treball en grup

La Maria apunta que la diferència entre treballar en equips i treballar en grup és una diferència que ens caldria explorar en relació a la nostra assignatura, ja que els demanem que en grups de tres facin un projecte o *research project* (veure annex 3.1).

Hem comprovat que els estudiants que treballen en equip, de manera col·laborativa, normalment entreguen millors projectes, i és per tant un objectiu que ens agradaria assolir. Ara bé, se'ns plantegen un seguit de dubtes: realment els podem obligar a treballar en equip? Tothom és capaç de treballar en equip?

Aquest tema també té implicacions pel que fa a l'avaluació. L' Isabel no té cap inconvenient en posar diferents notes als membres del grup, mentre que la Maria creu que si ho fem així no incentivarem que treballin en equip. Es resol que de cara l'any que ve haurem d'explicitar al programa com avaluarem el projecte per tal de que siguin conscients de la importància de treballar en equip.

2. Contribució de l'assignatura a la competència transversal

Sobre el paper, en el nostre pla docent, s'incentiva el treball en equip, però com aprenem a treballar de forma col·laborativa?

La Maria opina que és l'ideal però es pregunta com afavorim en la nostra assignatura l'adquisició d'aquesta competència. És a dir, com fem que els alumnes vegin l' utilitat i el millor rendiment que resulta del treball col·laboratiu?

Estem d'acord que no és un tema fàcil i ens plantegem dissenyar activitats durant l'assignatura per tal de que els alumnes vegin la utilitat en aquesta dinàmica de treball.

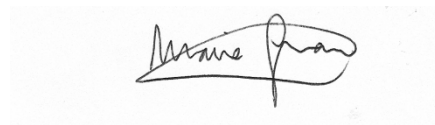
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 7 de maig de 2012.



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 6

Data: 23 de maig de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: ÈTICA I RESPONSABILITAT SOCIAL

Ordre del dia:

1. Aspectes ètics de la nostra docència

Alguns aspectes que es van discutir a la reunió van ser els següents:

- La nostra assignatura és clau perquè els estudiants puguin entendre les raons històriques de moltes desigualtats socials i desequilibris socials al món contemporani.
- Els estudiants han d'esdevenir conscients de moltes situacions d'injustícia que es viuen al món contemporani. Tot i que centrem la nostra assignatura en societats que van ser colonitzades per l'Imperi Britànic, les realitats en estudi no es limiten a móns aliens, sinó a un món globalitzat i transcultural, que sovint conviu amb nosaltres a casa nostra. La nostra responsabilitat és fer que els estudiants s'adonin de situacions crítiques del nostre entorn i siguin capaços de reflexionar-ne críticament.
- No podem allisonar els estudiants ideològicament, és una temptació que hem de defugir. Sí que podem, en canvi, mostrar diverses situacions i proporcionar als estudiants un ventall ampli i plural d'eines crítiques per què ells mateixos puguin construir la seva pròpia perspectiva sobre el món.

- Es tracta, en la seva majoria, d'estudiants molt joves, d'entre 18 i 25 anys, la qual cosa vol dir que la capacitat de modelatge sobre la seva visió del món és encara molt gran. Aquesta idea torna a posar de manifest la nostra gran responsabilitat ètica i social.
- Senyalem que hi ha molts estudiants madurs, sovint dels grups de tarda (també del matí de vegades) que també se sobten molt en descobrir algunes realitats històriques que els plans d'estudis tradicionals passen per alt o bé disfressen descaradament, com pot ser el cas del anomenat "Descobriment d'Amèrica" o, en contextos anglòfons, de l'existència de les "Generacions Robades" a Austràlia o les "Escoles residencials" a Canadà –ambdues realitats que han afectat i afecten els habitants originals d'aquestes terres.
- És important aprofitar al màxim la curiositat natural i l'empenta dels estudiants, així com les seves experiències personals, per potenciar els seus aprenentatges, que aquests puguin ser el més "significatius" i orgànics possible.

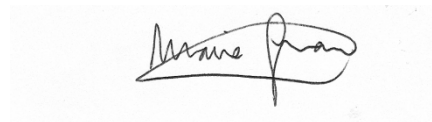
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 23 de maig de 2012.



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 7

Data: 11 de juny de 2012 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: LIDERATGE I COMUNICACIÓ A L'AULA

Ordre del dia:

1. Tipus de lideratge a l'aula
2. Desenvolupament de la capacitat docent

1. Tipus de lideratge a l'aula

Aprendre a liderar bé els alumnes influeix en els resultats que aquests obtindran. Hi ha diferents tipus de lideratge i la Maria apunta que al taller s'ha posat èmfasi en un estil de lideratge en el què l'alumne tingui capacitat de decidir què vol fer, és a dir, un estil que doni autonomia a l'alumne. El líder/professor s'encarrega de donar el suport necessari, però redueix les directrius per tal de donar autonomia a l'estudiant.

Reduir les directrius i donar marge a l'alumnat és una de les nostres premisses a l'assignatura, totes dues creiem que tot i que l'alumne no hi està acostumat i al principi pot crear una mica de rebuig, al final el resultat és més satisfactori. De cara l'any que ve, però, per tal de reduir aquest rebuig inicial, l'Isabel proposa crear un blog amb exemples o fins i tot demanar a alumnes d'anys anteriors que expliquin les seves experiències durant al primera setmana de classe.

2. Desenvolupament de la capacitat docent

També d'aquest taller la Maria vol apuntar que un tema molt interessant quant a la formació de novells: la necessitat de desenvolupar la capacitat docent de forma progressiva. I la Maria agraeix a la seva professora mentora (que ha estat mentora fins i tot abans de començar el màster) que el primer quadrimestre que va començar a donar classes al departament li donés tot el suport documental possible i la deixés també assistir a una classe seva.

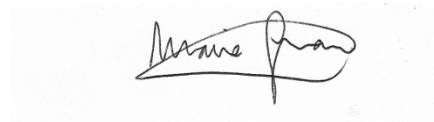
Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 11 de juny de 2012.



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de seguiment 1

Data: 1 de desembre 2011 Hora: 10:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents:

Membre de la comissió de seguiment del màster: Dra. Rosa Sayós

Tècnica de formació de l'ICE: Lourdes Marzo

Professora mentora: Dra. Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

SÍNTESI DE LA REUNIÓ

- Aquesta primera reunió de seguiment serveix per a què la professora mentora i la professora membre de la comissió de seguiment es coneguin. La Dra. Alonso expressa la seva joia de participar altra vegada en el màster, ja que, com a alumna, va pertànyer a les primeres promocions i s'alegra d'estar ara a l'altra banda com a professora mentora.
- La Dra. Sayós ens pregunta quin tipus de relació hi ha entre mentora i novell, si el contacte és bastant freqüent i si creiem que tindrem problemes per reunir-nos i professora mentora i novell expliquen que treballen molt juntes i les reunions són bastants freqüents.
- La Dra. Sayós pregunta a la professora novell si està clar en què consisteix la carpeta docent i la professora novell afirma que està tot clar. Tot i que la professora novell no va poder assistir a les tres primeres sessions del màster ja que estava fent una estada a Trinidad i Tobago per assistir a una conferència sobre *West Indian Literature*, fer investigació per a la seva tesi doctoral i graduar-se, no té cap dubte quant al funcionament de la carpeta docent ja que la

Dra. Sayós molt amablement va venir una tarda de dijous abans d'un taller per explicar-li com havia de ser la carpeta docent.

- S'entrega del document de compromís i el pla de treball que durem a terme durant aquest primer any de màster i s'explica a la Dra. Sayós que a part de reunions presencials també hem previst intercanvis de mails per poder fer una primera aproximació als diferents temes tractats als tallers i com aquets podrien millorar la nostra assignatura.

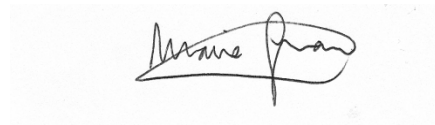
Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, l'1 de desembre de 2011.



Professora mentora

Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de seguiment 2

Data: 19 de juny de 2012 Hora: 16:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents:

Membre de la comissió de seguiment del màster: Dra. Rosa Sayós

Professora mentora: Dra. Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

SÍNTESI DE LA REUNIÓ

- La professora mentora entrega les 6 actes de les reunions que s'han dut a terme fins llavors entre mentora i novell i breument les explica a la Dra Sayós.
- La professora novell havia preguntat prèviament a la Dra Sayós si els podria proporcionar bibliografia sobre un tema que té una aplicació molt directa a la nostra assignatura: el treball en equip. A més a més, aquest és un tema sobre el que li agradaria aplicar algunes innovacions a l'assignatura que ambdues imparteixen. La Dra. Sayós els dóna dues referències molt interessants que els faran molt de servei. També ens avança una idea que ens sembla molt interessant per tal d'avaluar de forma més rigorosa la feina feta per un equip, es tractaria de valorar no només el resultat sinó també el procés.
- La Dra Sayós ens comunica que finalment, des de la comissió de seguiment, s'ha decidit enviar la carta en la qual es demana als departaments que tinguin en consideració als professors que cursen aquest màsters conjuntament amb la carta que anuncià la següent edició, que esperem que es realitzi sense problemes.
- La Dra. Sayós constata que no hi ha cap problema i que la relació entre mentora i novell segueix el curs adequat i que la professora mentora segueix el màster de forma satisfactòria.

Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona 19 de juny de 2012.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Isabel Alonso Breto', written on a light-colored background.

Professora mentora

Isabel Alonso Breto

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Maria Grau Perejoan', written on a light-colored background.

Professora novell

Maria Grau Perejoan

ANNEX 1

RESEARCH WORK GUIDELINES

40 % of the final mark will be obtained through a piece of research work that should be handed in by the end of the course.

This piece of work will be completed by teams of three people. Groups of two people or individual work will be exceptionally accepted only if previously negotiated with the lecturer.

The lecturer will provide a list of tasks. Each group of three people must choose three items out of the list of tasks, and elaborate a *joint piece* with a common theme and overall coherence. So as to ensure this, the final piece will include a brief introduction and conclusions bringing together aspects explored/developed in each and all of the tasks.

Students are invited to propose other tasks if they do not find the ones on the list appealing, but these must be accepted by the lecturer in all cases.

Students are also invited to develop aspects of their own personal skills and preferences, and to enjoy the project—if possible!

Tasks:

1. Write a personal account (1,000 words) of a visit to a museum/exhibition related to cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course.
2. Write a short story, a poem or a play related to cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course. Length: 1,000 words.
3. Create a piece of artwork or written essay that investigates a social performance in a place where multiculturalism stands out: as for example in a Caribbean hairdresser, a Moroccan butchery, a call centre or a religious space.
4. Describe and analyse a cultural festival of any of the immigrant communities in Barcelona through an artwork or a written essay. Length: 1,000 words.

5. Prepare an oral presentation (of 10 minutes approx.) or some kind of performance related to cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course.

Assessment:

The following aspects will be assessed:

- Historical/contextual research;
- Descriptive accuracy (connection to relevant issues) and use of language;
- Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged); and
- Project cohesion.

Each of the previous aspects will score up to 10% of the project's final mark.

7. Actes: reunions de mentoria i de seguiment

SEGON ANY

Reunió de mentoria 1

Data: 15 de gener de 2013 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: PAT i modificació plans docents

1- Es discuteix sobre la no existència del PAT al grau i la professora mentora aconsella a la professora novell que pregunti a la coordinadora de secció sobre quina és la aplicació del PAT al grau d'estudis anglesos.

2- Modificació plans docents: S'acorda modificar el pla docent de l'assignatura per adaptar-lo a les innovacions docents dutes al llarg del curs acadèmic. Veure annexos amb pla antic i pla nou. Un dels aspectes que es tenen en compte és el tema de les competències transversals treballat amb Artur Parcerisa durant el primer i segon any del màster i s'acorda, tal com s'ha aconsellat al taller, reduir el nombre de competències transversals a un màxim de tres enlloc de les set que teníem en l'anterior pla. L'èmfasi se situa en el treball en equip en un primer nivell de concreció ja que es tracta d'una assignatura de segon.

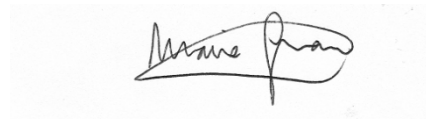
Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 15 de gener de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 2

Data: 14 de febrer de 2013 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Innovacions i preparació gravació de sessió professora novell

1- Treball en grup obligatori

S'acorda crear una rúbrica que estipuli clarament el percentatge assignat al treball de grup, i establir la condició que aquest percentatge no podrà ser obtingut pels estudiants que, per raons extraordinàries i sempre justificades, hagin de treballar individualment.

2- Dos research report worksheet o informes de seguiment

Es decideixen les dates i el contingut, així com el mode en què els i les estudiants han de completar aquesta tasca (via el Campus Virtual).

3- 10% nota participació: fòrum i classe (full firmes).

Per poder controlar i avaluar acuradament el número i qualitat de les intervencions dels alumnes, s'acorda l'estratègia de circular a cada sessió un full on les estudiants han de signar al final de classe si han intervingut durant la sessió. La nota de participació en la classe també es calcularà tenint en compte les intervencions al fòrum de l'assignatura i l'assistència a les conferències de ponents convidats al llarg del curs.

4- Preparació gravació de la professora novell

Es concreten els aspectes que seran analitzats amb més detall en la sessió que la professora mentora observarà, en forma de gravació. Bàsicament s'apunten la planificació de la classe i la bidireccionalitat com a aspectes claus.

Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 14 de febrer de 2013

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. Isabel Alonso Breto', written over a faint grid background.

Professora mentora

María Isabel Alonso Breto

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Maria Grau Perejoan', written on a plain white background.

Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 3

Data: 21 de març de 2013 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Creació de la rúbrica i comentari primera gravació

1- Creació rúbrica projecte

Es proposa un pla de treball d'elaboració d'una rúbrica d'avaluació del projecte amb intercanvi i revisió progressiva del document de treball fins a concretar la rúbrica definitiva (annex 3 de la secció de tallers del segon any).

2- Comentari sobre primera gravació

Veure informe de la professora mentora. La professora novell comenta les seves impressions i estratègies de millora en els pocs aspectes que en són susceptibles.

Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 21 de març de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 4

Data: 28 d'abril de 2013

Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Segona gravació

1- Comentari segona gravació

Veure informe de la professora mentora. Es valora aquest procés de manera molt positiva per part d'ambdues professores. És un mecanisme molt útil per detectar possibles aspectes problemàtics de la docència.

Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 28 d'abril de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de mentoria 5

Data: 4 de juny de 2013

Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Anàlisi de les innovacions i opinió alumnat

1- Anàlisi de les innovacions

Anàlisi de les innovacions implementades: Rúbrica, Treball en equip, 10% participació, ús del Fòrum i dos retorns amb feedback immediat. Totes les innovacions es valoren de forma positiva i es proposen petits canvis de cara l'any que ve que podrien millorar encara més l'assignatura.

2- Opinió de l'alumnat

La professora novella ha dissenyat una enquesta per a saber com valoren els estudiants les innovacions. L'anàlisi de les dades de l'enquesta s'inclouran a la carpeta docent.

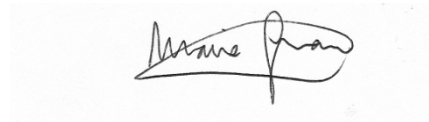
Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 4 de juny de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de seguiment 1

Data: 10 de gener de 2013 Hora: 12:00

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Membre de la comissió de seguiment del màster: Rosa Sayós

Professora mentora: Isabel Alonso Breto

Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Feedback carpeta de primer any i indicacions per carpeta final

1- Feedback carpeta de primer any

La Dra Rosa Sayós dóna feedback a la professora novella sobre la seva carpeta docent del primer any. La valoració és positiva però s'apunten una sèrie d'aspectes que es podrien millorar. Seria convenient fer més explícites les interrelacions entre els tallers, també caldria treure rendiment i fer explícit el treball docent conjunt amb la mentora i sobretot aprofundir més en l'anàlisi del pla docent per tal de proposar canvis i concretitzar el pla docent amb el programa.

2- Indicacions per carpeta final

Com que el pla docent la metodologia és molt genèrica ens permet innovar.

Incorporar innovacions docents: en el nostre cas, la competència transversal del treball en equip i incidir en la voluntat de treballar de manera col·laborativa.

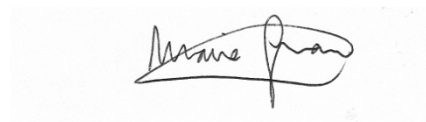
Es dóna per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 10 de gener de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoan

Reunió de seguiment 2

Data: 19 de juny de 2013 Hora: 10:15

Lloc: Departament de Filologia Anglesa i Alemanya

Assistents: Membre de la comissió de seguiment del màster: Rosa Sayós

 Professora mentora: Isabel Alonso Breto

 Professora novell: Maria Grau Perejoan

TEMA: Innovacions i carpeta final

La professora novell explica les diferents innovacions introduïdes en l'assignatura que imparteix que bàsicament giren al voltant del projecte:

- i. Les dues entregues per fer el seguiment i les dues retroalimentacions corresponents.
- ii. Creació d'una rúbrica per avaluar projecte
- iii. Treball de la competència transversal del treball en equip i pensament creatiu
- iv. Ús de fòrums

La Isabel Alonso i la Maria Grau expliquen que han treballat com a equip docent i per això les innovacions s'han introduït a tres grups diferents, els dos de la professora mentora i el grup de la professora novell.

La Rosa Sayós proposa que a la carpeta s'especifiqui que el feedback donat porta a l'autoregulació dels estudiants, ja que veuen les seves febleses i forteses i són capaços de rectificar. Per tant, planteja la necessitat de lligar les innovacions amb les competències transversals, com en aquets cas en el que també es treballa la competència de l'autonomia en l'aprenentatge. Així mateix, també proposa que si la professora decideix no intervenir en el fòrum, una opció vàlida, un cop tancat el fòrum es faci una síntesi amb les línies mestres del debat i es distingeixi entre els arguments de caire valoratiu i els arguments objectius i d'aquesta manera s'estimuli el pensament crític.

En un altre ordre de coses, la Rosa Sayós també convida a la novell a reflexionar sobre les connotacions de les diferents activitats proposades, és a dir, a dur a terme una teorització de les diferents activitats per atorgar-li la importància que es mereixen.

Per últim, la Rosa Sayós ens convida, d'una banda, a incloure un petit resum dels tallers als que no s'ha pogut assistir a totes les sessions, i per altra banda, també convida a incloure un apartat de mentoria en el que s'especifiqui que mentora i novella han treballat en equip docent i especifiqui com es reflexa en les innovacions introduïdes.

Es dona per acabada la reunió.

Signat a Barcelona, 19 de juny de 2013



Professora mentora

María Isabel Alonso Breto



Professora novell

Maria Grau Perejoa

8. Innovations

Les innovacions introduïdes aquest segon any de màster a la assignatura Història i Cultures Postcoloniales, bàsicament, estan connectades al projecte d'investigació o *Research Project* que és el 40% de la nota final de l'assignatura. També, tot i que en menor mesura, al 10% de la nota que valora la participació de l'alumne¹⁶.

La secció d'innovacions es dividirà en els següents apartats:

1. Reflexió prèvia
2. Feedback
3. Competències transversals
 - 3.1. Treball en equip
 - 3.2. Pensament creatiu
4. Fòrums
5. Entrega i valoració dels estudiants
6. Annexos

1. Reflexió prèvia

Abans d'explicar les innovacions, em sembla que és necessària una reflexió sobre quin tipus de professora sóc o com crec que hauria de ser la docència universitària per tal d'entendre el tipus d'innovacions introduïdes. Un concepte bàsic és que creiem que la construcció del coneixement a l'aula universitària es dona de manera conjunta. Des de la perspectiva de l'aprenentatge col·laboratiu, Barkley et al. creuen que l'aprenentatge té lloc quan *“students and faculty work together to create knowledge...It is a pedagogy that has at its center the assumption that people make meaning together and that the process enriches and enlarges them”* (Matthews, 1996, p.101). Per tant, a l'aula el saber també es construeix de forma consensuada entre professora i alumnes i la professora també és un membre dins d'una comunitat en busca de coneixement.

Aquesta idea està íntimament lligada al tipus de lideratge més adequat per al professorat universitari tractat al taller de lideratge. El que distingeix l'aprenentatge a la universitat és que es construeix el coneixement entre alumnes i professora ja que és el més enriquidor per tots els membres de la comunitat educativa, tan el professorat com els alumnes. Bruffe defensa que el rol del professor/a ja no és el de la figura tradicional de

¹⁶ El 50% restant, tal com s'especifica a l'avaluació, es divideix en dues proves o essays que es realitzen a classe durant el curs.

l'expert en la matèria que té totes les respostes correctes sinó que per a aquest estudiós el saber/coneixement:

“is likely to address questions with dubious or ambiguous answers, answers that require well-developed judgement to arrive at, judgement that learning to answer such questions tends, in turn, to develop... The authority of knowledge taught in colleges and universities should always be subject to doubt” (p.5)

Per tant, des d'aquesta perspectiva les classes també són espais de discussió, espais subjectes al dubte i a respostes incompletes o ambigües. Espais, en definitiva, de creixement, i aquesta idea la podríem lligar amb la responsabilitat ètica de la universitat de no només formar professionals, sinó de també formar ciutadans autònoms, articulats i amb capacitat crítica.

És tenint en compte tot això que es dissenya el curs i per tant, també expliquen el projecte en el que s'han introduït la majoria d'innovacions. El projecte és un treball en grup en el que es tracta que el grup treballi amb un tema i objectiu comú i que cada membre del grup aportï la seva visió i talent i enriqueixi el projecte final. Així mateix, el projecte també es caracteritza per ser volgutament obert quant al tipus d'activitat i temàtica per afavorir que puguin treballar d'acord amb els seus interessos. Es donen un seguit d'opcions als estudiants per a que ells triïn i fins i tot els oferim la possibilitat de que, si les opcions proposades no els agraden, proposin altres tasques a la docent. Les opcions tot i que volen acomodar diferents tipus d'alumnes i diferents estils d'aprenentatge, majoritàriament volen afavorir els projectes de caire creatiu, treballs de camp i reflexions personals lligades als continguts de l'assignatura. Com hem pogut comprovar en la nostra experiència com a alumnes, els treballs que més enriqueixen i recordem són aquells de tipus *hands-on*, és a dir, aquells que impliquen un treball de camp, que desenvolupaven la nostra creativitat o en els que també podem aportar la nostra reflexió personal. El treball que jo recordo com a el més enriquidor és el que vaig realitzar a Trinidad quan estudiava el M. Phil en *Cultural Studies*. La meua tesina era una traducció comentada de la novel·la *The Dragon Can't Dance* de l'autor trinitari Earl Lovelace. La novel·la, situada al barri de Laventille, un barri a les afores de Port of Spain, la capital del país, és un barri de gent humil i actualment un dels meus conflictius de la ciutat. També es el barri que va veure néixer molts dels millors *calypsonians* i

*l'steel pan*¹⁷, l'únic instrument musical inventat el segle XX. Per tant, Lavantille és un barri, tal com la novel·la explica, on van néixer molts dels aspectes que ara conformen la base de la cultura originada a Trinidad i Tobago. El meu treball de camp va ser, tot i l'oposició de molta gent que m'envoltava ja que ara és el barri més conflictiu del país, la narració i reflexió posterior de la visita a Lavantille que vaig fer acompanyada d'una alumna que tenia familiars al barri. Aquest treball de camp que vaig fer a Lavantille va ser una de les experiències més enriquidores que probablement no oblidaré mai.

Com ja he dit, creiem que al ser una assignatura dirigida a estudiants universitaris i a més estudiants de segon any, se'ls pot deixar un marge més ampli d'autonomia i decisió, però també és veritat que encara hi ha estudiants de segon que aquest grau d'autonomia els angoixa i se senten perduts o desmotivats. Per tal de solucionar-ho, apart, òbviament, d'explicar el projecte el primer dia senyalant-ne les directrius i diferents opcions, també hem dut a terme altres activitats complementàries. En concret remarcarem el fet que durant les primeres setmanes de curs vaig convidar dos grups de l'any anterior per què mostressin els seus projectes a classe i expliquessin la seva experiència fent el projecte, així com el fet que se'ls demanen dues entregues durant el curs per fer el seguiment de l'evolució dels seus projectes i així comprovar que s'autoregulen (aprofundiré en aquest tema en el següent punt) i per últim, també la creació d'un bloc per exposar els projectes d'anys anteriors.

2- Feedback

El projecte suposa el 40% de la nota final i s'entrega al final del quadrimestre, el dia de la data oficial de l'examen. L'any passat, com a innovació, ja vam introduir una entrega virtual d'un informe en relació al projecte a mig curs per tal de monitoritzar el projecte i vam comprovar-ne la seva utilitat. De primeres, el que segur que sabíem que aconseguiríem és que aquets informes els fessin posar les piles, ja que hi ha alumnes que només treballen sota pressió i necessiten que s'estableixi una data d'entrega. Aquest segon any tenim presents també, com explicarem a continuació, les moltes conseqüències que el feedback aporta a l'alumnat sobretot en relació amb la seva autonomia.

¹⁷ Instrument de percussió fet a partir de la base d'un bidó de petroli i que es toca amb dues baquetes petites amb la punta de goma.

Aquest any vaig proposar fer dues entregues enlloc d'una, una d'inicial i una quan els alumnes ja haguessin de tenir el projecte avançat. És a dir, una primera entrega en la que els demanem amb qui treballaran, quin tema abordaran i a través de quines tasques ho faran i una segona entrega en la que a més comprovem que han incorporat els canvis proposat en el feedback de la primera entrega i els demanem en quin estadi estan, quines dificultats han trobat i quins avenços han fet. Aquesta segona entrega és més extensa i ens permet, com ja he dit, comprovar si han incorporat els canvis que els hem proposat en la primera i també ens permet veure si estan duent a terme el projecte i no el deixen per l'última setmana. En primera instància, a la meua professora mentora va semblar-li massa feina però va accedir a incrementar el número d'informes o *research project progress worksheets*. La por era que dues entregues ens suposessin molta feina ja que tenim classes prou nombroses (uns 60 alumnes per grup) però a la pràctica tot i que sí que ha suposat una miqueta més de feina, ha valgut la pena ja que totes dues n'hem vist els avantatges. Quant a com es realitza aquesta retroacció, val a dir que la utilització del campus virtual, en particular la creació d'una tasca, n'ha facilitat enormement la retroacció. D'altra banda, des del màster, en concret des del taller d'avaluació, se'ns ha parlat de la importància que el feedback o retroacció sigui immediat i així ho hem fet, en un màxim de deu dies hem pogut donar feedback a tots els grups.

També cal apuntar la importància del feedback o retroacció en relació a la competència que fa referència a l'autonomia de l'aprenentatge. Aquestes dues retroaccions que portem a terme durant el curs els fan veure quines són les febleses i les forteses dels seus projectes i els fan autoregular-se i rectificar durant el procés. També, d'altra banda, voldria fer referència la fet que els informes són dues activitats que s'avaluen, ja que els donem el nostre feedback però no es puntuen, és a dir, formen part d'aquells passos necessaris per arribar al producte final que s'avalua i també es puntua. L'Artur Parcerisa¹⁸ apuntava la distinció entre els requisits previs i l'avaluació que es puntua. Els requisits previs són part del seguiment, és tot allò del que fas retorn sense puntuar i sense els quals no és possible arribar al producte final.

En general, tot i que els estudiants tot just acaben d'entregar els seus projectes i encara no he pogut avaluar-los, de la gran majoria de projectes en tinc una idea ben clara del que consistiran, això s'explica sobretot gràcies les dues entregues fetes durant el

¹⁸ Distinció feta en el taller de segon any de l'Artur Parcerisa que relacionava les competències transversals amb el PAT.

quadrimestre, ja que en aquestes han sorgit dubtes, aclariments i bastants alumnes han utilitzat les meves hores de visita per rebre més feedback. Aquest ha estat l'any que més grups d'alumnes han passat per la meua oficina per plantejar els seus dubtes, demanar informació o suport i ajuda en general per als seus projectes. La gran majoria han vingut en grup, hi ha hagut un parell de grups en què la líder del grup ha sigut qui ha vingut en representació de tot el grup.

3-Competència transversals

Abans de tractar les dues competències transversals centrals a l'assignatura i al voltant de les quals s'han introduït innovacions, m'agradaria apuntar la necessitat d'ensenyar les competències transversals a través de les competències específiques o disciplinars. D'aquesta manera, per exemple, l'alumnat ha d'aprendre a gestionar el treball en equip perquè en el futur estaran obligats a treballar d'aquesta manera. I per tal d'adquirir la competència, segons l'Artur Parcerisa, no dissenyarem situacions per a que aprenguin a treballar en equip ja que no té sentit perquè no es poden ensenyar o avaluar les competències transversals sense continguts disciplinars, sinó que les treballarem a través dels continguts específics de l'assignatura. Aquest era un aspecte que em preocupava i que durant el taller de l'Artur Parcerisa vaig entendre que no l'estava plantejant de la millor manera, ja que em plantejava activitats per ensenyar-los a treballar en equip deslligades de l'assignatura i vaig entendre que deslligar les competències transversals dels continguts disciplinars de l'assignatura no té sentit.

3.1 Treball en equip

Tal com ja hem avançat, el projecte és un treball en grups de tres persones. La idea és que treballin de forma col·laborativa i així se'ls hi explica i se'ls fa partícips de l'objectiu de treballar en equip així com del fet que és una de les competències que han d'adquirir durant els seus estudis a la UB. Se'ls hi explica perquè quan s'entenen per a què és fan les coses un els fa millor, és a dir, quan un és conscient del perquè, llavors participa de forma més activa i d'altra banda també existeixen els alumnes reticents a treballar en grup i aquests necessiten una explicació com aquesta última, és dir, el fet que és una de les competències transversals de la UB i que han de ser capaços de saber

treballar en equip, ja que en el seu futur professional aquesta serà una competència enormement útil i per tant han de demostrar que l'han adquirit.

Primerament, quant a la formació de grups, per evitar que els alumnes posin excuses del tipus que no coneixen a ningú i no saben amb qui treballar, hem creat un fòrum amb l'objectiu d'ajuntar persones que buscaven grup o membres pel seu grup. En el grup que hem anomenat *Are you looking for member/s for your group?* els alumnes s'anunciaven i es posaven en contacte amb altres alumnes per formar grups de tres persones. Aquest fòrum va comptar amb un total de set entrades i òbviament va estar actiu les primeres setmanes de curs. Tot i això, hi ha hagut alumnes resistents, en concret dues alumnes de mitjana edat que no volien treballar en grup. D'entrada, doncs, insistien en treballar soles, però un cop se'ls hi ha explicava que no es tractava d'una mania de la professora sinó que era part de les competències a adquirir i, sobretot, que si treballaven soles hi havia un percentatge de la seva nota que valorava el treball en equip (20%) al qual no podrien optar, deixaven d'insistir. Aquest 20% de la nota que correspon al treball en equip s'especifica en una rúbrica també creada aquest curs durant el taller de rúbriques i consensuada amb la meua professora mentora. Aquesta és una altra innovació introduïda durant les primeres setmanes que creiem que serà molt útil per l'alumnat a l'hora de dissenyar les seues projectes i per a nosaltres docents a l'hora d'avaluar-los. La rúbrica conté cinc descriptors amb cinc nivells cada un i una última columna amb les competències que corresponen a cada descriptor:

- 1) Historical/contextual research
- 2) Descriptive accuracy (connection to relevant issues)
- 3) Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged)
- 4) Project cohesion and use of language
- 5) Team work

Ara per ara, la rúbrica és bastant general quant a la competència del treball en equip, és un primer pas i un gran pas a la vegada, probablement haurem d'anar afinant aquests cinc nivells inicials, però d'entrada amb la rúbrica també hem aconseguit que no hi hagi cap grup d'un sol membre. De cara el futur, com que hem vist la gran utilitat d'aquesta eina, apart d'afinar la rúbrica del projecte, també tenim previst crear almenys una altra rúbrica per els essays o proves escrites que realitzen durant el quadrimestre.

Com ja he dit, un dels grans canvis aconseguit aquest any amb les innovacions ha estat que no haguem tingut un sol grup individual¹⁹. Els vam explicar que l'ideal serien grups de tres persones, també s'acceptarien grups de quatre persones sempre que aquesta quarta persona també fes una altra tasca i els grups de dos s'acceptarien excepcionalment amb la condició que es fes la mateixa feina que un grup normal de tres, per tant podien treballar en parelles sempre que dos persones fessin la mateixa feina que en un grup normal farien tres persones.

3.2 Pensament creatiu

Un altre dels aspectes claus que volíem que formés part del projecte era promoure i estimular la capacitat creativa i emprenedora de l'alumnat. Un altre descriptor de la rúbrica és *Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged)*. Com que es pretén promoure tant l'originalitat conceptual com l'estètica aquest aspecte també té un valor del 20% de la nota del projecte.

En aquest aspecte també comentaré, ara, dues innovacions que abans només he apuntat. Per la primera vaig inspirar-me amb el nostre màster, ja que vaig demanar a dos grups d'alumnes de l'any anterior que vinguessin a classe amb les seues projectes i expliquessin a classe tan el resultat com la seva experiència realitzant el projecte. Vaig triar dos grups que, apart d'obtenir molt bona nota, van ser molt creatius en els seus projectes. També en aquest sentit amb la meua professora mentora hem projectat fer un bloc amb els diferents projectes, per tal, d'una banda, recollir-los tots en un espai ja que realment hi ha alumnes que creen obres d'art impressionats i per tant, celebrar la seva feina i donar-li visibilitat. Per una altra banda, la creació del bloc també té una vessant més pràctica, ja que els futurs alumnes podran visitar aquest bloc i tenir accés a projectes creatius d'anys anteriors que els ajudaran a crear els seus projectes.

Aquest any entre els projectes que han sigut més creatius tenim escultures, pintures, cançons composades i escrites per alumnes, obres de teatre escrites i escenificades per alumnes, curtmetratges, pòsters, contes, diaris i poemes.

¹⁹ Tal com explicaré a l'apartat de mentoria, les innovacions no només s'han aplicat al grup que jo imparteixo, sinó que la meua professora mentora també les ha aplicades als seus dos grups. Al meu grup ni al grup de matí de la meua mentora ningú ha fet el projecte sol/a, només hi ha hagut dos casos de projectes individuals al grup del vespre.

Per últim, tan sols apuntar que els demanem que les obres creatives vagin acompanyades d'un breu escrit explicatiu en el que relacionin la seva creació amb el contingut de l'assignatura.

4- Fòrum

Des del màster se'ns va animar a fer un ús del campus virtual que anés més enllà del típic repositori de material. L'any passat ja vam crear un fòrum que va tenir un èxit bastant discret, primerament perquè el vam introduir a mig curs (quan vam fer el taller) i en segon lloc, no valoràvem les intervencions en el fòrum. Aquest any, en canvi, el fòrum que hem anomenat *Discussion: Otherness and current representations of the Other* ha tingut una gran acollida. Convidaven als alumnes a fer intervencions amb les següents directrius:

In this forum you are invited to exchange your views as to how Otherness is currently represented and constructed in our society. You may want to write a short personal reflection on these items or provide evidence of actual representations and/or criticism from any source (newspapers, films or other visual representation, literary texts, critical materials, etc.). Your interventions will add to the allotted percentage of class participation.

Here are two clues by the scholars presented in class, Franz Fanon and Edward Said, instrumental to the emergence of Postcolonial Studies, which may spark discussion.

"The Orient was Orientalized not only because it was discovered to be 'Oriental', in all those ways considered common-place by an average nineteenth-century European, but also because it could be -that is, submitted to being-made Oriental." (E. Said, Orientalism, 5-6)

"The colonised is elevated above his jungle status in proportion to his adoption of the mother country's cultural standards. He becomes a writer as he renounces his blackness, his jungle." (F. Fanon, Black Skin, White Masks, 18).

Hi ha hagut moltes intervencions al llarg del curs ja que el tema que se'ls proposa, *Otherness* o altredetat i com aquesta es reflexa en la nostra societat, és un tema amb el que fàcilment poden relacionar aspectes de la seva vida quotidiana amb els temes tractats a classe. Per exemple, recordo una noia que va fer una intervenció que va generar moltes respostes, en la que explicava com un dia tornant cap a casa en tren va

presenciar com un home de mitjana edat obligava a un home de raça negra a aixecar-se del seu seient per seure-hi ell.

Aspectes que han influït a en que el fòrum d'aquest any s'obrissin un total de 47 debats poden ser primerament, el fet que des del primer dia el fòrum va estar en actiu i els hi vaig ensenyar a classe, vam llegir la descripció del fòrum que he adjuntat més amunt tots plegats, vaig animar-los a participar i vaig proposar-los tot un ventall de diferents temes que podrien tenir cabuda en el fòrum. D'altra banda, també val a dir que la participació al fòrum també comptava de cara al 10% que valorava la seva participació. En aquest sentit, també, per poder tenir més eines amb les que valorar la participació, apart de tenir en compte la participació al fòrum, vam acordar portar una llista tots els dies a classe en la què els alumnes que haguessin participat una o més vegades durant la classe firmarien al final de la classe. Així, vam establir que cada intervenció a classe (documentada en la llista) o al fòrum tindria un valor de 0,10 i per tant, 10 intervencions a classe o al fòrum equivaldrien a un 10 en participació.

Per últim, m'agradaria apuntar que jo no vaig fer cap intervenció en el fòrum. Al principi, dubtava de quin havia de ser el meu rol en el fòrum, em preguntava si potser el meu paper hauria de ser el mateix que a les discussions que tenen lloc a classe, és a dir, hauria de moderar-lo i introduir temes (vaig estar temptada en alguns moments de fer-ho) o si no intervenia en el fòrum i deixava que fossin els alumnes els que introduïssin temes i guiessin les seves discussions. Com que el fòrum va funcionar molt bé des del primer moment, no vaig sentir la necessitat imperiosa d'introduir temes i al comentar-ho amb la meua mentora vam decidir no intervenir en el fòrum. L'únic que vaig fer a classe és dir-los que m'alegrava de que intervinguessin tant al fòrum i que estaven sorgint temes molt interessants relacionats amb l'assignatura. La Rosa Sayós, membre de la comissió de seguiment, durant l'última reunió de seguiment²⁰ em va proposar que de cara l'any que ve, un cop tancat el fòrum fes una síntesi de les línies mestres del debat. L'objectiu de la síntesi seria fer el tancament del fòrum i distingir entre els arguments objectius i els arguments valoratius i així estimular també la reflexió i el pensament

²⁰ Voldria apuntar breument que agraeixo enormement el seguiment de la Rosa Sayós, la feina, dedicació i interès demostrat en les diferents reunions de seguiment. El seus feedback, propostes i suggeriments han estat de gran utilitat i m'han permès autoregular-me i veure els punts forts i punts dèbils de la carpeta docent.

crític. Malauradament ara ja és massa tard, però em sembla una idea fantàstica que segur que faré en el fòrum de l'any que ve.

5-Entrega i qüestionaris

Quant a l'entrega del projecte, els havíem donat de consignes que com que el projecte era en equip, s'havia d'entregar en equip, no feia falta que vinguessin tots els membres però sí que s'havia d'entregar el projecte sencer amb una introducció i una conclusió que l'acompanyessin i per últim, com que volem treure partit d'alguns dels fantàstics projectes que ens entreguen, els vam dir també que havien d'acompanyar el projecte d'una autorització per tal de que en poguéssim fer-los públics i crear un bloc²¹ que hem titulat UB *Postcolonial Studies Showroom* que servirà per a fer difusió de la nostra iniciativa, fer difusió també de les creacions dels alumnes i també servirà, tal com he dit abans, per orientar a futurs estudiants de l'assignatura. Ja des de l'any passat, enlloc de dir-los com a data límit tan sols un dia, els hem dit dues hores en les que serem a l'oficina per rebre els treballs ja que molts son de grans dimensions i, per tant, és impossible deixar-los a la bústia. El dia va ser ahir, 17 de juny, i vaig estar tres hores rebent els seus projectes. L'entrega personal del seus treballs només té avantatges perquè tot i que no els demano que defensin els seu projecte, sí els dic que me'n facin cinc cèntims, al preguntar-los quines tasques han fet i sobretot si alguna d'elles és de caire creatiu, com en la majoria dels casos, els demano, encara que ja l'acompanyin d'un text breu explicatiu em diguin com la interpreten i els pregunto algun aspecte que em crida l'atenció, d'aquesta manera em donen més eines per valorar els seus treballs. Al ser un treball que incorpora la investigació prèvia i la creació "per se" de la tasca, moltes vegades també m'expliquen com ha estat el procés i el perquè de les decisions preses.

També els demano si han treballat de forma col·laborativa o cadascú ha fet una tasca i al final les han ajuntat per fer el projecte. Aquesta última pregunta em permet decidir quins grups podrien tenir notes diferents segons la tasca realitzada o si, per el contrari,

²¹ L'any passat ja vam intentar fer el bloc però d'una banda vam veure que requeria molt de temps del qual no disposàvem llavors i de l'altre ens vam adonar que no podíem publicar els seus treballs sense que ens autoritzessin. Ara estem dissenyant el nou bloc amb l'ajuda d'una becària i com que ja tenim l'autorització dels estudiants podrem tirar endavant el projecte.

la nota serà global ja que han treballat de forma col·laborativa. Hem comprovat que són sobretot els grups que han treballat de forma col·laborativa els que més satisfets estan del seus projectes i els que et diuen que han gaudit fent el projecte. D'altra banda, els grups han sigut tutoritzant o bé només a través dels informes o *reports*, o bé també durant les hores de visita. Aquest any no hi ha hagut gairebé hora de visita que no hagi vingut ningú i sospito que aquesta deu ser una bona senyal, ja que he pogut fer un seguiment virtual de tots els projectes a través dels dos reports que han entregat durant el quadrimestre així com un seguiment in situ de bastants projectes.

D'altra banda, l'últim dia de classe es va passar un qüestionari als alumnes amb 6 preguntes obertes en les que se'ls preguntava per alguns aspectes claus en relació a les innovacions introduïdes durant l'any. Un total de 43 alumnes dels 61 matriculats van complimentar el següent qüestionari de forma anònima:

1. In your research projects you have been required to work in teams. Would you describe this as a positive experience? In what way or ways?
2. Have you worked as a team, that is, have you worked collaboratively, or simply as a group?
3. What do you think about the two report worksheets you had to fill out during the semester? Did they help your research progress? Did you receive quick and useful feedback from your lecturer?
4. What do you think about the class forums? Have you participated in any of them? If not, why? If yes, was it rewarding?
5. Make at least one suggestion regarding any aspect of the course that you think could be improved.
6. What aspect of the course as it stands would you value most positively?

La informació obtinguda amb aquests qüestionaris m'ha donat més eines per continuar innovant i millorant l'assignatura. A continuació passo a comentar els resultats obtinguts a cada una de les preguntes.

En general l'alumnat ha valorat positivament el treball en equip. La gran majoria (33) ha apuntat que ha estat una experiència molt positiva perquè el resultat és millor, es poden intercanviar i compartir idees, els membres de l'equip s'ajuden mútuament i

aprenen a treballar en equip una competència que, fins i tot, alguns són capaços de relacionar amb el seu futur professional. Hi ha tres persones que no ho valoren positivament i creuen que hauria sigut molt més productiu i més fàcil treballar individualment i no els sembla just que es valori si han adquirit la competència transversal en qüestió. També hi ha un grupet (7) que assegura que ha estat una bona experiència però apunten una sèrie d'inconvenients que tot seguit explico. Entre les dificultats més repetides trobem la dificultat per trobar-se amb els membres del grup i el fet que no trobin just que tots els membres del grup rebin la mateixa nota. Entenc aquesta preocupació, de fet, quest és un tema del que hem parlat molt amb la meua professora mentora i hem decidit que la nota serà igual per a tots els membres a nos ser que o bé se'ns demani o bé veiem que en el projecte hi ha tasques de qualitat molt dispar, en aquests casos sí que posarem la nota de forma individual. Per últim, una alumna que ha valorat el treball en equip de manera positiva, també ha comprovat que compartir idees té riscos, és a dir, que si no coneixes bé les persones que formen part del teu equip, val la pena jugar bé les teves cartes per evitar que un altre membre de l'equip s'apropriï d'una idea que no es seva per el seu propi benefici.

Quant a la segona pregunta, 30 alumnes afirmen que han treballat en equip, és a dir, de forma col·laborativa i que han anat discutint cada pas junts, alguns afirmen que s'han divertit i han après molt. Els 13 alumnes restants han treballat en grup, és a dir, han fet les tasques per separat i després les han ajuntat.

Pel que fa la tercera pregunta sobre la utilitat dels dos informes que se'ls ha demanat que elaboressin durant el quadrimestre i el feedback rebut, absolutament tothom ho valorat positivament. Alguns se n'adonen que l'elaboració de l'informe i el feedback rebut van fer que s'autoregulesin i veiessin quins punts del seu projecte funcionaven i quins no funcionaven. També s'apunta que sobretot el feedback del primer informe els va ajudar a concretar el tema del projecte, perquè fins llavors es sentien un pèl perduts i també hi ha qui a més valora que els demanem els informes perquè si no probablement haguessin deixat el projecte per l'últim moment²². A més a més, valoren que el feedback fos ràpid, un aspecte que tenia molt clar ja que d'aquesta manera és molt més eficaç. Per

²² Aquest sentir-se perdut o sentiment d'angoixa o que he mencionat anteriorment pot fer que es desmotivin i perdin interès en el projecte i l'assignatura.

tant, puc afirmar que hem aconseguit l'objectiu que buscàvem, motivar-los, ajudar-los, guiar-los en el procés i aconseguir que s'autoregulin.

Quant a la quarta pregunta sobre la participació i la utilitat dels fòrums de l'assignatura, en general, s'ha valorat com una eina útil per compartir opinions, expandir les discussions iniciades a classe i relacionar les temes tractats a classe amb les seves vides quotidianes. També s'ha valorat que és útil per als que no intervenen a classe per què són tímids i alguns els han valorat positivament però no han cregut que poguessin aportar cap tema interessant. Per últim, una persona ha trobat a faltar que la professora proposés temes per debatre. Com ja he comentat anteriorment, probablement posposaré temes a debat si veig que fa falta (aquest any certament no ha fet cap falta) i el que segur que faré en el futur serà una intervenció final per tancar els fòrum en la que faré una síntesi dels temes principals tractats.

Per últim, les dues últimes preguntes no feien referència a cap innovació en particular sinó que se'ls preguntava un aspecte del curs que es pogués millorar i un que valoressin molt positivament. D'entre els aspectes millorables, s'apunta que alguns temes els hem tractat massa de pressa, que hem tingut ponents convidats massa concentrats en el temps, masses lectures, la possibilitat de fer el projecte individualment i més temps per fer els *essays* o proves escrites a classe són el més comentats. Quant als aspectes valorats positivament, valoren el fet que l'èmfasi de l'assignatura sigui en entendre i no pas en memoritzar, la varietat de documents utilitzats de naturalesa textual i visual. També, encara que m'estigui malament dir-m'ho de mi mateixa, molts han considerat que les meves classes havien estat molt interessants. Del que em sento més satisfeta i orgullosa és del fet que bastants hagin comentat que l'assignatura els ha ajudat a trencar estereotips i revisar conceptes que prèviament consideraven que eren de sentit comú. Per tant, me n'alegro molt del fet que l'assignatura els hagi facilitat la capacitat de relacionar els temes tractats a classe amb el seu dia a dia i que no només hagin adquirit uns conceptes disciplinars sinó que també hagin adquirit competències transversals com la capacitat reflexiva. Així, doncs, crec haver aportat el meu petit gra de sorra en la responsabilitat que la universitat té envers a la formació de ciutadans i no només professionals.

Com a docent de literatura i estudis culturals crec que la meva disciplina, tot i que a vegades menyspreada, vista com a supèrflua, i desprestigiada envers les ciències, té una

gran responsabilitat. Josep Ramoneda, tot just fa una setmana, en un article titulat *L'ànima de la universitat* defensava que, en aquests moments en què tot es mesura en termes econòmics, només la literatura i les arts: “poden accedir al coneixement de singulars, aquesta precisa i minuciosa descripció que ens permet arribar al sentit de cada cosa... ens permeten complir l'imperatiu de tractar les persones com en fi en sí mateixes, i mai com un mitjà.” Des de la humilitat que em defineix, amb la meva docència pretenc traspassar i difondre la importància de la nostra disciplina, pretenc fer veure als meus alumnes que, més que mai, cal valorar la literatura i les humanitats ja que tenen el poder transformar la nostra societat i crear un món millor.

9. Mentoria

M'agradaria començar la reflexió sobre la mentoria amb un pregunta que les tècniques de formació de l'ICE Lourdes Marzo i la Eva González, ens van fer durant l'última sessió en relació a quina valoració en fèiem de la mentoria, és a dir, quina valoració en fèiem de la relació amb la nostra professora mentora. Haig d'apuntar que la relació amb la meva professora mentora ha estat fantàstica.

La Isabel és la professora amb més antiguitat de la nostra àrea de coneixement, la Literatura Postcolonial en Anglès i ha sigut la meva mentora abans de ser la meva professora mentora en el màster. Des del moment que vaig entrar a la secció i sense haver treballat mai juntes ni conèixer-nos ha tingut una actitud molt generosa i comprensiva. Sempre m'ha recolzat amb totes les iniciatives, o m'ha fet veure amb molta delicadesa perquè potser allò no era el més adequat en aquell moment o com ho podríem redreçar perquè fos efectiu i útil. També m'ha animat i m'ha fet veure les meves forteses, ja que a vegades una només es subestima i només es sap veure les seves febleses.

La Isabel Alonso, la meva professora mentora, també va ser alumna del màster fa anys i des del principi va animar-me a que participés en el màster. El seu grau d'implicació en la millora de l'assignatura ha estat tant alt com el meu. Hem treballat amb un objectiu comú ben definit: millorar l'assignatura que totes dues impartim. Història i Cultures Postcolonials és una assignatura que no fa gaire que impartim totes dues, sobretot jo, ja que les dues professores de l'àrea d'estudis postcolonials que tradicionalment han impartit aquesta assignatura, Kathleen Firth i Susan Ballyn, es van jubilar recentment la primera i la segona és professora emèrita i per tant, totes dues han deixat la docència. Tan la meva professora mentora com jo impartim l'assignatura des de fa relativament poc, sobretot jo qui a més de fer poc que l'imparteixo tinc molt menys experiència en la docència universitària que la meva professora mentora. Totes dues hem vist la necessitat de renovar la assignatura i anar millorant-la poc a poc.

A l'anterior secció en la qual he explicat les innovacions introduïdes, encara que sigui jo qui escriu la carpeta, he utilitzat majoritàriament la primera persona del plural ja que totes les innovacions no només les he consensuat i modificat d'acord amb el que la meva professora mentora em suggeria, sinó que a més la meva professora també les ha aplicat a les seves classes. D'aquesta manera s'han aplicat als tres grups diferents de

l'assignatura: al meu grup de matí i als seus dos grups, un de matí i un de tarda. Per tot això, voldria recalcar que formem un equip docent. Som un equip docent ja que treballem amb un objectiu comú compartit de forma intencional, és a dir hi ha la voluntat de treballar, aprendre col·laborant i invertir temps per aprendre a treballar juntes. Hem coordinat esforços, aportat idees i coneixements, transferit habilitats i hem pres decisions sempre per consens.

Per acabar, doncs, només dir el fet de treballar com equip docent ha estat cabdal per a que obtinguéssim tan bons resultats amb les innovacions introduïdes. La meua professora mentora i jo tenim molt present que la millora del procés educatiu passa per treballar en equips docents per tal de poder, entre d'altres coses, planificar de manera col·laborativa i reflexionar sobre la pràctica docent.

10. Pla docent

 Universitat de Barcelona	Pla docent de l'assignatura
Torna	



Dades generals

Nom de l'assignatura: Història i Cultures Postcolonials

Codi de l'assignatura: 362723

Curs acadèmic: 2012-2013

Coordinació: TERESA REQUENA PELEGRI

Departament: Dept. Filologia Anglesa i Alemanya

Crèdits: 6

Hores estimades de dedicació

Hores totals 150

Activitats presencials	56
- Tutorització per grups	14
- Seminari	42
Treball tutelat/dirigit	44
Aprenentatge autònom	50

Recomanacions

El curs s'impartirà en anglès. Es recomana que els estudiants tinguin un bon coneixement de la llengua anglesa, equivalent a 500 hores de treball mínim o al nivell B2 segons la classificació del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

Competències que es desenvolupen

Transversals comunes de la UB

- Capacitat creativa i emprenedora (capacitat de formular, dissenyar i gestionar projectes / capacitat de cercar i integrar nous coneixements i actituds).
- Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat (capacitat d'anàlisi, de síntesi, de visions globals i d'aplicació dels coneixements a la pràctica / capacitat de prendre decisions i d'adaptació a noves situacions).
- Treball en equip (capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un projecte comú / capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris i en equips multiculturals).
- Compromís ètic (capacitat crítica i autocrítica / capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques).
- Capacitat comunicativa (capacitat de comprendre i d'expressar-se oralment i per escrit en català, castellà i una tercera llengua, amb domini del llenguatge especialitzat / capacitat de cercar, usar i integrar la informació).

Transversals de la titulació

- Capacitat descriptiva i crítica.
- Ús de recursos bibliogràfics i de les TIC com a eines de comunicació i aprenentatge.

Específiques de la titulació

- Coneixement dels escriptors de diferents èpoques, gèneres literaris i entorns culturals dels països de parla anglesa.
- Capacitat de relacionar literatura amb altres àrees afins.
- Flexibilitat a l'hora d'interpretar textos en llengua anglesa procedents de diferents èpoques, tradicions o grups culturals.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

- Conèixer la història dels països postcolonials de l'entorn anglòfon des del domini britànic fins a l'actualitat.
- Comprendre conceptes relacionats amb els estudis culturals en general, així com en la seva aplicació als contextos culturals sotmesos a anàlisi.
- Comprendre conceptes relacionats amb la diversitat cultural a través de la història i dels textos literaris que en deriven, relacionant-los amb altres fonts de coneixement.
- Dur a terme treballs d'aprofundiment i de síntesi a partir de la recerca de fonts bibliogràfiques fonamentals.
- Comprendre la diversitat de la llengua anglesa al món postcolonial.

Blocs temàtics

1. Àfrica

2. Austràlia

3. Canadà

4. El Carib

5. Índia

6. Nova Zelanda i el Pacífic

Metodologia i activitats formatives

Al llarg del curs s'estudiaran textos literaris i cinematogràfics (que es concretaran abans de començar), i s'aprofundirà en les circumstàncies polítiques, econòmiques i socials que han originat el text. Sistemàticament s'incidirà en la forma i les conseqüències de la imposició de la cultura britànica a cada àrea geogràfica en estudi, així com en els moviments de resistència. La pràctica docent i discent variarà depenent dels continguts i dels objectius de cada unitat didàctica o mòdul.

Al llarg del curs es posaran en pràctica les metodologies següents:

- Classes magistrals.

- Discussions guiades a l'aula.
- Comentari de documentals o de qualsevol altre tipus de material audiovisual (pel·lícules, etc.).
- Visites a museus, exposicions temporals, etc.
- Assistència a concerts, obres de teatre, *performances* o altres activitats culturals relacionades amb l'assignatura (aquestes activitats, com en el cas de les visites anteriors, dependran de l'oferta cultural a la ciutat durant el període).
- Conferències de ponents convidats.
- Ús de noves tecnologies (presentacions amb PowerPoint, plataforma Moodle, etc.).
- Altres metodologies.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

L'avaluació és continuada. Els requisits per acollir-s'hi, les seves característiques, les evidències que configuren el sistema d'avaluació i la ponderació/valoració de cadascuna, així com el seu caràcter individual o grupal es concretaran amb detall en el programa de l'assignatura que facilitarà el professorat al començament del curs.

La reavaluació seguirà el format de l'avaluació única i s'especificarà al programa de l'assignatura.

Avaluació única

En cas que l'estudiant no pugui seguir l'avaluació continuada, podrà acollir-se a l'avaluació única sempre que ho sol·liciti en els terminis i termes establerts per la facultat. En el programa de l'assignatura es concretarà el format de l'avaluació única.

Fonts d'informació bàsica

Llibre

ASHCROFT, Bill, Gareth Griffiths i Helen Tiffin, *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Londres i Nova York: Routledge, 1989.



-----, *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. Londres: Routledge, 1998.



BOEHME, Elleke, *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford i Nova York: Oxford University Press, 1995.



McLEOD, John, *Beginning Postcolonialism*. Manchester i Nova York: Manchester University Press, 2000.



SAID, Edward, *Orientalism*. Londres: Routledge & Kegan, 1978. ➡

 Universitat de Barcelona	Pla docent de l'assignatura
Torna	



Dades generals

Nom de l'assignatura: Història i Cultures Postcolonials

Codi de l'assignatura: 362723

Curs acadèmic: 2012-2013

Coordinació: TERESA REQUENA PELEGRI

Departament: Dept. Filologia Anglesa i Alemanya

Crèdits: 6

Hores estimades de dedicació		Hores totals 150
Activitats presencials	56	
- Tutorització per grups	14	
- Seminari	42	
Treball tutelat/dirigit	44	
Aprenentatge autònom	50	

Recomanacions

El curs s'impartirà en anglès. Es recomana que els estudiants tinguin un bon coneixement de la llengua anglesa, equivalent a 500 hores de treball mínim o al nivell B2 segons la classificació del Marc europeu comú de referència per a les llengües.

Competències que es desenvolupen

Transversals comunes de la UB

- Capacitat creativa i emprenedora (capacitat de formular, dissenyar i gestionar projectes / capacitat de cercar i integrar nous coneixements i actituds).
- Treball en equip (capacitat de col·laborar amb els altres i de contribuir a un

- projecte comú / capacitat de col·laborar en equips interdisciplinaris i en equips multiculturals).
- Compromís ètic (capacitat crítica i autocrítica / capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques).
 -

Transversals de la titulació

- Capacitat descriptiva i crítica.
- Ús de recursos bibliogràfics i de les TIC com a eines de comunicació i aprenentatge.

Específiques de la titulació

- Coneixement dels escriptors de diferents èpoques, gèneres literaris i entorns culturals dels països de parla anglesa.
- Capacitat de relacionar literatura amb altres àrees afins.
- Flexibilitat a l'hora d'interpretar textos en llengua anglesa procedents de diferents èpoques, tradicions o grups culturals.

Objectius d'aprenentatge

Referits a coneixements

- Conèixer aspectes clau de la història de l'entorn postcolonial anglòfon des del domini britànic fins a l'actualitat.
- Comprendre conceptes relacionats amb els estudis culturals en general, així com en la seva aplicació als contextos culturals sotmesos a anàlisi.
- Comprendre conceptes relacionats amb la diversitat cultural a través de la història i dels textos literaris que en deriven, relacionant-los amb altres fonts de coneixement.
- Dur a terme treballs d'aprofundiment i de síntesi a partir de la recerca de fonts bibliogràfiques fonamentals.
- Comprendre la diversitat lingüística i al món postcolonial i els diferents "anglesos" que se'n deriven.

Blocs temàtics

- 1. Diversitat cultural a Àfrica**
- 2. Australia i el Pacífic**
- 3. Cultures canadenques**

4. El Carib

5. Índia i les cultures del Subcontinent

Metodologia i activitats formatives

Al llarg del curs s'estudiaran textos literaris i cinematogràfics (que es concretaran abans de començar), i s'aprofundirà en les circumstàncies polítiques, econòmiques i socials que els han originat. Sistemàticament s'incidirà en la forma i les conseqüències de la imposició de la cultura britànica a cada bloc en estudi, així com en els moviments de resistència. La pràctica docent i discent variarà depenent dels continguts i dels objectius de cada unitat didàctica o mòdul. Al llarg del curs es posaran en pràctica les metodologies següents:

- Classes magistrals.
- Discussions en petit i gran grup.
- Comentari de documentals o de qualsevol altre tipus de material audiovisual (pel·lícules, etc.).
- Visites a museus, exposicions temporals, etc.
- Assistència a concerts, obres de teatre, *performances* o altres activitats culturals relacionades amb l'assignatura (aquestes activitats, com en el cas de les visites anteriors, dependran de l'oferta cultural a la ciutat durant el període).
- Conferències de ponents convidats.
- Ús de noves tecnologies (PowerPoint, Moodle, etc.).
- Altres metodologies.

Avaluació acreditativa dels aprenentatges

L'avaluació és continuada.

Per tal de seguir l'avaluació contínua l'alumnat haurà de realitzar dues proves escrites durant el curs, una primera prova el mes de març o abril (25%) i una segona prova al maig (25%). També formarà part de l'avaluació un projecte de grup que s'entregarà la data oficial de l'examen (40 %). El 10 % restant es calcularà segons la participació de l'alumne a les discussions de classe.

Aquestes proves es concretaran amb més detall en el programa de l'assignatura que facilitarà el professorat al començament del curs.

La reavaluació seguirà el format de l'avaluació única i s'especificarà al programa de l'assignatura.

Avaluació única

En cas que l'estudiant no pugui seguir l'avaluació continuada, podrà acollir-se a

l'avaluació única sempre que ho sol·liciti en els terminis i termes establerts per la facultat. Dins aquest format, l'estudiant haurà de fer les dues proves parcials en la data oficial, i entregar un treball de grup el mateix dia. Només molt excepcionalment es considerarà la possibilitat d'acceptar treballs de recerca individuals.

Fonts d'informació bàsica

Llibre

ASHCROFT, Bill, Gareth Griffiths i Helen Tiffin, *The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. Londres i Nova York: Routledge, 1989.

→

-----, *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. Londres: Routledge, 1998.

⇒

BOEHME, Elleke, *Colonial and Postcolonial Literature: Migrant Metaphors*. Oxford i Nova York: Oxford University Press, 1995.

→

McLEOD, John, *Beginning Postcolonialism*. Manchester i Nova York: Manchester University Press, 2000.

⇒

SAID, Edward, *Orientalism*. Londres: Routledge & Kegan, 1978. ⇒

Comentari al pla docent:

He adjuntat dos plans docents diferents, el primer és el pla docent amb el que hem estat treballant fins aquest any i el segon és el nou pla docent que des de la facultat se'ns va demanar que modifiquessin per ajustar-nos a la normativa de la UB. Al principi del segon quadrimestre se'ns van donar unes directrius per modificar els plans docents de totes les assignatures que anaven molt relacionades amb molts temes tractats durant el màster:

- Reducció i distribució el nombre de competències

Vam reduir el nombre de competències transversals de cinc a tres, així hem deixat les tres competències transversals que sí que es treballen en l'assignatura: les que fan referència al treball en equip, la capacitat creativa i el compromís ètic i hem eliminat les altres dues ja que eren secundàries en la nostra assignatura. Quant a la distribució, durant les dues reunions que vam tenir per discutir els canvis a implementar es va parlar de la necessitat de distribuir les competències entre les assignatures i en diferents nivells en diferents anys. En aquesta primera modificació dels plans docents hi hagut una primera aproximació a la distribució però encara queda feina per fer en aquest sentit.

- Més especificitat en continguts i l'avaluació

Pel que fa als continguts, hem modificat els blocs temàtics per emfatitzar la diversitat i descentralització del món postcolonial, d'aquesta manera hem passat per exemple de un bloc anomenat Austràlia a un altre anomenat Austràlia i el Pacífic i d'un bloc anomenat Índia a un bloc que ara es diu Índia i les cultures del Subcontinent.

Quant a l'avaluació, enlloc del ambigu " es concretarà amb detall en el programa de l'assignatura que facilitarà el professorat al començament del curs" del primer pla docent, aquest nou pla docent que em redactat ha estat molt més específic. S'han especificat les diferents proves necessàries per superar l'avaluació continuada i les dates aproximades en les què aquestes proves es durien a terme, ja que especificar dates també era un requisit de la facultat. I fins i tot hem especificat que els projectes són obligatòriament treballs en grup.

En part, ha estat una sort que aquesta modificació del pla docent es fes mentre estàvem introduint les innovacions a l'assignatura ja que el pla docent antic ens ha donat molta facilitat de maniobra, en canvi en el nou pla docent es concreten més aspectes que ens haguessin dificultat la introducció de tantes innovacions.

Passo ara a parlar de com es plasma aquest pla docent en el programa. Si bé aquest curs hem pogut concretar algunes de les innovacions introduïdes en el pla docent, és sobretot en el programa on es concreten les innovacions. Adjunto, per la seva llargada, el programa actual de l'assignatura a l'apartat d'annexos d'aquesta secció el programa. Tot i que al llarg de la carpeta ja he anat especificant les innovacions, apuntaré ràpidament com es concreten en el programa les tres grans innovacions que he explicat àmpliament en la secció d'innovacions:

1. Feedback
2. Competències transversals
 - 2.1. Treball en equip
 - 2.2. Pensament creatiu
3. Fòrums

Com que la majoria d'innovacions tenen relació directa amb el *research work* o projecte d'investigació que, tal com especifica l'apartat d'*assessment* o avaluació, correspon a un 40% de la nota final, bàsicament farem referència a aquesta última part del programa. Primerament, quant al feedback a l'apartat d'*assessment* de les *research guidelines* se'ls informa que durant el quadrimestre hauran de complimentar dues tasques a través del campus virtual per a que la professora pugui donar-los feedback i així monitoritzar l'evolució del projecte i els alumnes puguin autoregular-se.

Quant a les competències transversals, s'especifica clarament que el projecte ha de ser en grups de tres alumnes, en primer lloc perquè els servirà pel seu futur professional i ens segon lloc, perquè el treball en equip és un dels aspectes que es valoren amb un 20% de la nota del seu projecte final. (És, per tant, un dels cinc descriptors que es detalla en la rúbrica). Pel que fa el pensament creatiu, es convida als estudiants a desenvolupar habilitats personals i preferències i d'entre els cinc opcions de caire obert que se'ls dona dues de les tasques que es proposen són de caràcter creatiu. També se'ls convida a suggerir-ne de diferents si les que els hi proposem no els hi semblen prou interessants.

Per últim, en la segona pàgina on s'especifica detalladament l'estructura general de l'avaluació, s'apunta que el 10% de la nota es basarà en la participació a classe i al fòrum.

ANNEXOS

COURSE PROGRAMME: HISTÒRIA I CULTURES POSTCOLONIALS

COURSE DESCRIPTION

This course is divided into four main sections. The first one consists of four introductory sessions on Empire and Postcolonial theory and the remaining three deal with three different geographic areas, namely the Caribbean, Canada and India.

The course is designed from a cultural studies perspective, that is, it advocates an interdisciplinary approach to the study of culture and stresses the overlapping and hybrid nature of cultures.

COURSE OBJECTIVES

On completion, the student will:

- Be familiar with key aspects of the history of several areas and cultures which were part of the British Empire.
- Understand concepts related to the broad area of Cultural Studies, and be able to apply them to the cultural contexts analysed.
- Understand concepts related to cultural diversity through the analysis of the literary and visual texts under study, and be able to connect them to other sources.
- Elaborate projects entailing textual and/or field research.
- Understand the diversity of English varieties in the postcolonial world as well as its linguistic complexity.

COURSE CONTENTS

The following texts (most of which are excerpts from complete works) are compiled in three course dossiers:

Dossier I: An Introduction to Postcolonial Studies

Daniel Defoe, excerpt from *Robinson Crusoe* (1719). <http://etext.virginia.edu>.

Fanon, Franz, excerpt from “The Fact of Blackness” (1952). In *Black Skins, Black Masks* New York: Grove.
http://abahlali.org/files/__Black_Skin__White_Masks__Pluto_Classics_.pdf

Rudyard Kipling, “The White Man’s Burden: The United States & The Philippine Islands, 1899.” In *Rudyard Kipling’s Verse: Definitive Edition*. Garden City, New York: Doubleday, 1929.

Joseph Chamberlain, “The True Conception of Empire” (1897). <http://chnm.gmu.edu>.

Edward Said, Introduction to *Orientalism*. London: Routledge&Kegan, 1978.

Robert Young, excerpt from *Postcolonialism: A very Short Introduction*. Oxford: Oxford UP, 2003.

Dossier II: The Caribbean

John Agard, "Listen Mr Oxford Don." In *Mangoes and Bullets: Selected and New Poems 1972-1984*. London: Pluto Press, 1985.

Louise Bennett, "Colonizin' in reverse." In *JamaicaLabrish*. Kingston: Sangsters, 1966.

Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, and Raphaël Confiant, "In Praise of Creoleness." In Gaurab Desai and Supriya Nair, ed. *Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism*. Oxford: Berg, 2005.

Merle Collins, "The Lesson." In *Rotten Pomerack*. Leeds: Peepal Tree Press, 1992.

Gerdés Fleurant, "Introduction" to Phyllis Galembo, *Vodou: Visions and Voices of Haiti*. Ten Speed Press: Berkeley, CA, 1998.

Rawle Gibbons, "Room to Pass: Carnival and Caribbean Aesthetics." In George Lamming, ed. *Enterprise of the Indies*. Port-of-Spain: The Trinidad and Tobago Institute of the West Indies, 1999.

Merle Hodge, excerpt from *For the Life of Laetitia* New York: Farrar Straus Giroux, 1993.

Merle Hodge, "We Kind of Family- The Women's Movement & Family in the Caribbean in International Year of the Family." Women Working for Social Progress. Unpublished.

Nalo Hopkinson, excerpts from *The Salt Roads*. New York: Warner Books, 2004.

Jamaica Kincaid, "Columbus in Chains." In *Annie John*. Harmondsworth: Penguin, 1985.

----, excerpt from *A Small Place*. New York: Farrar, Straus, Giroux, 2000

Earl Lovelace, excerpt from *The Dragon Can't Dance*. London: André Deutsch, 1979.

Muhammad Muwakil, "4 a.m. in Belmont."
<http://www.youtube.com/watch?v=L3QZLGX1P8w>.

Marlene Nourbese Philip, "Discourse on the Logic of Language," "Meditations of the Declensions of Beauty" In *She Tries Her Tongue, Her Silence Softly Breaks*. London: Ragged Press, 1989.

----. Excerpts from *Zong*. Middletown: The Wesleyan Press, 2005.

Benjamin Zephaniah, "Talking Turkeys!" in *Talking Turkeys*. London: Puffin, 1995.

Dossier III: The Canadian Mosaic

Dokis, Darren. "Racism against First Nations People and First Nations Humour as a Copong Mechanism." *Totem: The University of Western Ontario Journal of Anthropology*. 15 1, 2007.58-66.

Raheja, Michelle. "Reading Nanook's Smile: Visual Sovereignty, Indigenous Revisions of Ethnography, and Atarnajuat (The Fast Runner)." *American Quarterly* 59 4, 2007.1159-1185.

Taylor, Drew Hayden. *Toronto at Dreamer's Rock*. Berlin: Cornelsen, 1995.

Taylor, Drew Hayden. *Only Drunks and Children Tell the Truth*. Vancouver: Talon Books, 1998.

Visual Narratives

We shall be watching the following films, or extracts from:

Iciar Bollaín, *También la lluvia*, 2010. (excerpts)

Alex de Verteuil, *Jab: The Blue Devils of Paramin*, 2006.

David LaChapelle, *Rize*, 2005. (excerpt)

Diamond, Neil. *Reel Injun*. 2009.

Flaherty, Robert J. *Nanook of the North*. 1922. (excerpt)

Kunuk, Zacharias. *Atarnajuat, The Fast Runner*. Isuma Productions. 2007. (excerpts)

Aparna Sen, Mr and Mrs Iyer, 2002.

The dossiers with the materials to be studied during the course, both primary and secondary sources, will be available at the *servei de reprografia (Aribau)*.

(Together with these works, other audio-visual materials may be shown to illustrate the areas and topics in discussion. They will be made available at the CAL as the course proceeds.)

Recommended Reading

- John McLeod, *Beginning Post-colonialism*.

ASSESSMENT

a. Continuous assessment

In all, students will have to complete three tasks:

1. An essay on the materials studied in bloc 1: “The Caribbean”. To be written in class at the appointed date (one side).
Score: 25 %.
2. An essay on the materials studied in blocs 2 and 3: “Canada” and “India”. To be written in class at the appointed date (one side).
Score: 25 %.
3. A research task to be handed in by official exam date. Guidelines will be provided in a separate document.
Score: 40 %.

The remaining 10 % will result from class attendance and participation.

The basis for continuous assessment will thus be as follows:

25 % Essay I: (“The Caribbean”: mid-term check test)

25 % Essay II: (“Canada” and “India”: end term check test)

40 % research work

10 % Class and forum participation

In both essays, students will be required to show familiarity with the issues dealt with in the introductory sessions, on Empire and Postcolonial Theory, and to be acquainted with the reading materials assigned on this part of the course. Class materials will be allowed for consultation in class during essay writing.

If a student fails to write or pass Essays II and/or III, she or he will have a chance to sit the exam and write it on the official exam date.

Along the course, several lectures will be programmed, dealing with different topics and areas. Note that attendance at invited lectures is obligatory. Please note that students who are unable to attend these lectures must provide justification.

b. One-off assessment (avaluació única)

On the appointed exam date, students will be asked to write two essays of the same characteristics as the ones described in the “continuous assessment” section. Each essay will score 30 % of the final mark.

Together with this, one-off students should also hand in a joint piece of research work of the same characteristics and length as the one carried out by continuous assessment students. Score: 40 % of final mark. (Check Virtual Campus for more details.)

The basis for one-off assessment will thus be as follows:

30 % Essay II: “The Caribbean” (Written exam – two sides)

30 % Essay III: “Canada” and “India” (Written exam – two sides)

40 % research work (Handed in on exam date)

Should one-off students fail, they would have to write the two essays in the second sitting. They would not have to repeat the research task if they got an Aprovat for this task in the first sitting.

c. Revaluació (Reassessment)

Students will be required to do the same exams as one-off assessment students (two two-sides essays), and to hand in the required joint piece of research.

Research Project Guidelines

Students will carry out a research project work that should be handed in by the end of the course.

This piece of work will be completed by teams of three people. Learning to work in a team is one of the skills required for the completion of the project. In your future professional career you'll be required to work in groups as you are now in the project.²³

Each group of three people must choose a topic or area within the broad field of postcolonial cultures you want to work on.

Each team should then choose three items out of the following list of tasks, and elaborate a *joint piece* around the chosen theme.

So as to ensure that the final product has overall coherence, the final piece will include a brief introduction and a set of conclusions, bringing together aspects explored/developed in each and all of the tasks.

You are invited to propose other tasks if they do not find the ones on the list appealing, but these must be accepted by the lecturer in all cases. Importantly, you are invited to develop aspects of your own personal skills and preferences, so as to enjoy the project as much as possible.

Tasks

1. Write a personal account of a visit to a museum/exhibition related to cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course. *
2. Write a short story, a poem or a play related to cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course. *
3. Create a piece of artwork or written essay that investigates a social performance in a place where multiculturalism stands out: as for example in a Caribbean hairdresser, a Moroccan butchery, a call centre or a religious space.**
4. Analyse a cultural festival of any of the immigrant communities in Barcelona through an artwork or a written essay. *
5. Prepare an oral presentation (of 10 minutes approx.) or some kind of performance in which some cultural, historical or theoretical aspects dealt with in the course are analysed.***

²³ Groups of two people or individual work will be accepted only exceptionally, and will have to be accepted by the lecturer.

* Maximum length: two double-spaced pages typed in 12 Times New Roman.

** Artworks must be accompanied by a synthetic description or explanation (between 100 and 300 words approximately).

***Presentations must be accompanied by textual evidence of some kind (a text, a powerpoint presentation, etc.) that needs to be handed in.

Assessment

The group project scores 40 % of the final mark. Along the semester teams will be required to submit two follow-up tasks via Virtual Campus, so that the lecturer can assess the process and give feedback when necessary. The deadline for the handing in of the project is the date of the official exam.

These are the five aspects that will be assessed:

- Historical/contextual research (20%)
- Descriptive accuracy (connection to relevant issues) and use of language (20%)
- Originality (conceptual and aesthetic creativity is highly encouraged) (20%)
- Project cohesion (20%)
- Team work (20%)

11. Referències

- Barkley, Elizabeth F., Cross, K. Patricia and Major, Claire Howell. *Collaborative Learning Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco: Jossey Bass, 2005.
- Fry, Stephen. *Big Think* : <http://www.youtube.com/watch?v=hGedFY6UHLo> [last accessed 15th June2013].
- Lambert, José. “Ethnolinguistic Democracy, Translation Policy and Contemporary World (Dis)order” en Federico Eguiluz et al. (eds.) *Transvases Culturales: Literatura, Cine, Traducción*. Vitoria: Universidad del País Vasco, 1992.
- Ramoneda, Josep. *L'ànima de la universitat*. ARA 16.6.2013
- Said, Edward. *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*. New York: Pantheon Books, 1994.