



L'APRENTATGE ACTIU COM A ESTRATÈGIA DIDÀCTICA EN UNA MATÈRIA TEÒRICA

Autor: Patrícia Lázaro Pernias

Departament: Comunicació Audiovisual i Publicitat

Centre: Fac. Ciències de la Comunicació

E-mail: Patricia.Lazaro@uab.es

RESUM DE L'EXPERIÈNCIA

Les metodologies docents vinculades al panorama universitari que se'ns desplega en el nou Espai Europeu d'Educació Superior pretenen, entre moltes d'altres fites, evitar un dels mals que ha patit de sempre la docència universitària: la passivitat de l'estudiant, sobretot quan s'enfronta a les matèries que coneixem com a *teòriques*. I aquesta és una tasca complicada i gens menyspreable tenint en compte que ara per ara, els nostres plans d'estudis contenen un bon nombre de matèries i crèdits teòrics, com és el cas de l'assignatura que és objecte d'aquest escrit: *Teories de la Comunicació Audiovisual*, una assignatura de tercer curs de la Llicenciatura de Comunicació Audiovisual de la Facultat de Ciències de la Comunicació.

Si no hi ha l'expectativa de formar part d'una experiència pilot de renovació pedagògica, a dia d'avui les úniques possibilitats del docent davant d'una matèria teòrica impartida en grups d'uns 80 persones, consisteixen en desplegar algunes estratègies que permetin neutralitzar al màxim la passivitat i el desinterès de l'alumnat. La comunicació presenta la feina feta al llarg dels darrers sis anys per tal de transformar la docència tradicional pròpia de l'assignatura *Teories de la Comunicació Audiovisual*, en una proposta pedagògica renovada que afavorís l'interès i promogué un aprenentatge actiu i emprenedor per part dels estudiants.

Aquesta és una feina que pot resultar d'interès tant a aquells docents que es troben en una conjuntura similar, és a dir, impartint assignatures teòriques, com també a aquells que ja es troben treballant en una prova pilot.

Especificar l'àmbit d'aplicació

L'àmbit d'aplicació són les assignatures vinculades als estudis de comunicació. Això no obstant per raó de les estratègies proposades –recursos pedagògics i sistema d'avaluació– té una clara aplicabilitat en qualsevol matèria de caràcter teòric que vulgui renovar la seva metodologia docent.



PARAULES CLAU

aprenentatge actiu, recursos pedagògics, avaluació

DESENVOLUPAMENT

1. OBJECTIUS

En una carrera eminentment experimental com és la llicenciatura en Comunicació Audiovisual, bona part de les matèries del curriculum estan orientades a l'estudi, anàlisi i aplicació de les eines expressives, narratives i tecnològiques pròpies de les formes comunicatives audiovisuals. En un context bàsicament practicista, l'assignatura *Teories de la Comunicació Audiovisual* és, una matèria de difícil encaix. El principal motiu que al·leguen els estudiants quan critiquen assignatures com aquesta i similars és que els continguts de les assignatures de *Teories* no els són d'utilitat en la creació i producció audiovisual, el seu màxim i prioritari interès.

Podem estar o no d'acord amb aquest plantejament pragmàtic, pràctic, dels nostres estudiants, però en tot cas es tracta d'una premissa que cal tenir en compte. Entendre què esperen, quines són les seves expectatives, m'ha estat de molta utilitat quan he hagut d'analitzar quines són les condicions contextuais del procés d'ensenyament/aprenentatge, per tal de plantejar la matèria i concretar la seva planificació. Arribar a ser capaç de respondre a aquesta necessitat expressada reiteradament pels estudiants, *que els continguts els poguessin ser d'utilitat en la seva formació orientada a la creació i producció audiovisual*, ha suposat modificar la perspectiva respecte de l'assignatura i convertir-la en motiu de satisfacció tant per a mi com a docent, com per als alumnes. Això no obstant, no hem d'oblidar les característiques de la matèria que segueix essent de crèdits teòrics, és a dir, una matèria orientada al treball en els dominis d'aprenentatge cognitius i actitudinals, però no pas en el domini de les capacitats o habilitats professionals en el camp de la comunicació audiovisual.

A aquesta necessitat d'*aplicabilitat* expressada pels estudiants, i sense perdre de vista que *Teories de la Comunicació Audiovisual* és una matèria complexa dins l'ensenyament universitari de les Ciències de la Comunicació, cal afegir-hi la meua interpretació de l'aprenentatge. Seguint els postulats de la teoria cognitivista i el seu model instruccional, el constructivisme (Good; Brophy, 1996), entenc l'aprenentatge com un procés de construcció personal del coneixement en el que cada estudiant és un processador d'informació i un participant actiu en la tasca de formar-se. En aquest sentit és clar que en plantejar-nos els objectius d'aprenentatge d'aquesta matèria és imprescindible treballar en els nivells cognitius superiors de la taxonomia proposada per Benjamin Bloom (a Prigent, 1990)¹, és a dir, els nivells propis dels coneixements més abstractes. És per aquest motiu que les grans fites educatives globals de l'assignatura no són l'adquisició i comprensió de coneixements sobre teories de la comunicació audiovisual. Aquestes tasques ja s'han dut a terme en matèries anteriors, que tenen un



paper d'introducció. En la matèria que ens ocupa els objectius generals estan relacionats amb l'anàlisi i l'avaluació del paper que juguen les teories en la pràctica comunicativa, entenent aquesta pràctica des de múltiples perspectives, tant des del paper que es juga com a emissors/creadors, com a investigadors i estudiosos del fenomen, o com el de receptors.

Tot plegat, m'ha dut a proposar als estudiants un exercici constant de reflexió que els permeti:

- plantejar-se/replantejar-se la seva tasca com a creadors audiovisuals;
- entendre el seu paper com a consumidors audiovisuals per tal de poder considerar-se o convertir-se en receptors actius;
- arribar a veure la teoria i la recerca en comunicació audiovisual com una eina útil, que podran aplicar a la seva feina com a creadors/productors audiovisuals.

Aquestes tres fites pedagògiques han orientat els propòsits globals de l'assignatura i m'han ajudat a definir amb major precisió els objectius específics que han constituït la base de la planificació general de la matèria. La concreció dels objectius educatius ha determinat quins continguts concrets calia desenvolupar, quins mètodes didàctics eren els més adequats per emprar i, sobretot, m'han servit com a instrument de control i com a marc de referència, per tal de comprovar si aquests objectius s'havien assolit o no i al nivell que es pretenia, al final del procés d'ensenyament/aprenentatge (Basil i Coll, 1991).

¹ Recordem que la taxonomia de Bloom sobre els objectius de l'aprenentatge del domini cognitiu té sis nivells: 1. adquisició de coneixements; 2. comprensió; 3. aplicació; 4. anàlisi; 5. síntesi; 6. avaluació.

2. DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

En la planificació de la matèria he vingut treballant des de dos eixos: el mètode docent aplicat i els recursos pedagògics emprats, i el mètode d'avaluació formativa.

a) Mètode docent i recursos pedagògics

Pot sorprendre al lector que, després d'haver-me alineat amb l'escola cognitivista-constructivista, declari que el mètode docent bàsic de la meva assignatura és el mètode expositiu. Però es coincidirà amb mi en que són moltes les ocasions en les que les matèries dels currículums universitaris, el nombre d'estudiants per classe, i els recursos i suports de què comptem ens condueixen cap als mètodes expositius, ja que són una manera eficaç de transmetre informació útil a molta gent de forma estructurada i organitzada procedent de fonts diferents (Cruz Tomé, 2000). El cas de Teories de la Comunicació Audiovisual n'és un. És a dir, en una part de les sessions recau sobre mi com a docent l'articulació del discurs conductor que adreço a un grup d'unes 80 persones. En cap cas, però, pretenc que aquesta tasca expositiva es confongui amb un "dictat d'apuntes" i per això aquest mètode s'equilibra amb l'aplicació de diversos



recursos pedagògics per tal de garantir una formació activa de l'estudiant, orientada a assolir els objectius plantejats².

D'aquests recursos pedagògics destacaré i explicaré alguns dels que he estat aplicant al llarg d'aquests anys:

- **l'ús de la pregunta:** Tots sabem que la pregunta té múltiples aplicacions. De forma més o menys espontània i improvisada és una bona eina per a cridar i reconduir l'atenció dels estudiants cap als temes que s'estan tractant, quan comprovem que hi ha dispersió o que manca comprensió. Però l'ús que vull destacar és el de la pregunta com a instrument per a promoure la síntesi o l'avaluació d'alguns temes centrals. En aquests casos la pregunta o preguntes formulades són el resultat d'un treball de preparació i estudi per cercar quina pregunta i quan cal formular-la. Posaun exemple, en la matèria que imparteixo, durant la tercera o quarta sessió, proposo una pregunta que podríem qualificar de provocadora, però que condueix als estudiants cap a una reflexió profunda sobre la seva àrea de treball i estudi. A uns alumnes que ja són a 3r de la llicenciatura de Comunicació Audiovisual els demano que defineixin què és la Comunicació Audiovisual. La reacció és de sorpresa i, alguns anys alguna classe ha arribat a pensar si estic fent broma. Però quan entenen l'abast de la meva pregunta, és a dir, que el que els demano és que raonin el per què en diem comunicació audiovisual a la nostra àrea del coneixement, s'inicien diverses sessions de treball d'anàlisi molt participatives i enriquidores per les múltiples perspectives aportades, i pels focus de discussió que s'encenten. Val a dir que, en diverses ocasions, algunes perspectives aportades pels estudiants m'han estat de molta utilitat per reenfocar la manera de formular aquesta o altres preguntes de síntesi en els següents cursos.
- **l'ús de mètodes de dinàmiques de grup:** dins d'aquest tipus de recurs empro algunes varietats com ara el diàleg simultani, els equips ràpids o el fòrum. Com tots sabem, el perill del mètode expositiu és el de fer caure en la passivitat a l'alumne, que es conforma amb assistir a classe per a prendre apunts. Per tal d'evitar aquesta situació, en l'assignatura he trobat molt convenient dedicar sessions o parts de sessions a plantejar la discussió d'alguns temes en grup. L'ús de la pregunta que explicava al paràgraf anterior ens porta, en general, cap a un debat o fòrum, en el que els estudiants participen de forma espontània i lliure. Però quan es treballa amb grups tan nombrosos, el problema d'usar sempre el fòrum o debat és que pot ser que s'interessin i intervinguin sempre els mateixos, i en canvi una bona part de la classe perdi totalment l'interès. Així cal emprar altres dinàmiques de grup que promoguin la feina de tots els estudiants. Un exemple de l'aplicació d'aquest recurs és la sessió en la que organitzo equips ràpids (de 4 o 5 estudiants) per tal que dissenyin un model de la comunicació audiovisual. Els deixo un temps de discussió i treball en grup, i posteriorment, un membre de cada equip ha d'explicar a la classe la seva proposta. El resum final de les propostes em serveix per tancar el tema i afegir aquella informació que no hagi estat tractada;
- **suport de recursos audiovisuals:** tot i l'ús de les noves tecnologies, aquest recurs no deixa de ser un clàssic. Des de la tradicional pissarra on anoto els conceptes o relacions de conceptes més importants, passant per presentacions on plantejo els



esquemes del temes a tractar, fins a la connexió a webs de recerca (per exemple el Portal de la Comunicació) i el visionat de materials audiovisuals. En aquest sentit, sempre pensant en cercar la relació entre les teories i la pràctica comunicativa, acostumem a visionar diverses produccions (pel·lícules o documentals) que selecciono per tal d'establir ponts entre una teoria concreta i una producció audiovisual que respongui a les mateixes coordenades espai-temps;

- **conferències a càrrec d'investigadors convidats:** abusant de la confiança dels companys de departament, en algunes ocasions he convidat algun investigador o investigadora perquè ens expliqui la seva trajectòria de recerca i la recerca en la qual estigui treballant en aquell moment. També, segons els anys, si estic participant en alguna recerca experimental o algun col·lega ho està fent, promocio la participació dels estudiants com a subjectes experimentals de la recerca. Normalment l'estructura d'aquestes sessions es divideix en dues parts: durant la primera part se sotmeten a l'experimentació que se'ls demana (normalment visionat o audició d'algun estímul audiovisual i complimentació d'un qüestionari), i una segona part en la que l'investigador després d'explicar els objectius i etapes de la recerca respon totes aquelles preguntes que els estudiants –sorpresos per haver participat activament en el test- li formulen;
- **oferir contínues oportunitats perquè els estudiants expressessin les seves opinions o dubtes a l'aula:** l'ús d'aquests recursos dinamitzadors que he explicat contribueix a que els estudiants compreguin que la seva ha de ser una participació activa i constructiva, que ells se sentin els protagonistes del procés. Per aquest motiu -si bé no al principi, perquè diríem que encara no s'ha bastit la confiança suficient-, no triguem en generar un dinàmica de treball oberta que transforma les classes expositives en classes de participació. Els estudiants, seguint el meu discurs, troben espais per tal d'expressar o formular dubtes o demanar aclariments, però sobretot per tal d'aportar i afegir reflexions o exemples a allò que jo estic explicant. L'únic perill d'aquest recurs pedagògic és el de ser capaç de que aquestes reflexions o exemples aportats pels estudiants no s'allunyin en excés del tema o objectiu de la sessió. En aquest sentit cal fer una tasca estricta de moderadora que reconduïxi el fil de la discussió si aquesta sembla que s'escapi.

En conjunt tots aquests recursos pedagògics emprats han servit per tal de trencar la rutina habitual de la sessió expositiva transmissora d'informació. I, en aquest sentit, el principal èxit d'aquest treball de dinamització de les sessions ha estat que els mateixos estudiants s'han adonat que l'assistència a classe no havia de tenir com a objectiu *prendre apunts*³, sinó trobar un espai on pensar i repensar la comunicació audiovisual. I, òbviament, expressar les seves opinions i dubtes.

b) Sistema d'avaluació

El sistema d'avaluació implementat a la matèria també ha jugat un paper cabdal en l'assoliment per part dels estudiants dels objectius pedagògics d'anàlisi dels diversos elements que conformen l'estudi de les teories de la comunicació audiovisual. A més el sistema d'avaluació aplicat que he anat modificant i perfilant al llarg dels anys de docència d'aquesta assignatura, esdevé, al meu entendre, un dels elements més



III Jornada d'Innovació Docent 2006

innovadors del procés docent. Val a dir que l'objectiu d'aquest treball no és exclusivament obtenir una nota amb la que qualificar l'estudiant, sinó, i sobretot, oferir altres recursos que conduïxin als estudiants cap al veritable protagonisme en la seva formació. Tot i així novament sorprendré al lector en dir-li que l'avaluació de la matèria es realitza a través de la tradicional presentació d'un treball a final de curs. Tot i que aquest treball té unes característiques ben definides que ara comentaré.

El treball consta de dues parts diferenciades amb objectius d'aprenentatge també ben diferenciats. La primera part del dossier de curs té com a objectiu continuar promovent una reflexió continuada sobre la disciplina de la comunicació audiovisual, treballant els continguts que es van plantejant a classe i la quotidianitat comunicativa dels estudiants. Aquest treball, que hem anomenat dietari, recull totes i cadascuna de les idees, reflexions, comentaris o dubtes que, a partir dels diversos continguts que es van tractant a les sessions de classe, es pugui suggerir als estudiants. Un aspecte essencial d'aquest dietari és establir una relació directa entre la pràctica comunicativa dels alumnes, en el seu triple paper d'estudiants de comunicació, comunicadors i receptors, i la reflexió teòrica i la tasca investigadora que es desenvolupa en la disciplina de la comunicació audiovisual. És per aquest motiu, pel que bona part dels dietaris recullen totes aquelles referències o evidències que els estudiants consideren pertinents de materials interessants de vincular a l'assignatura, com per exemple retalls de premsa, pel·lícules, programes de televisió, llibres, webs, etc.

Un aspecte novedós d'aquest dietari és que l'estructura, la forma i el suport són totalment lliures per tal de poder-se adaptar a les reflexions i les referències a materials que s'hi vulguin consignar. Val a dir que, en moltes ocasions, aquesta llibertat en la manera de fer i presentar un treball, pot generar nombrosos dubtes de què cal fer i com. És per aquest motiu que durant el curs dediquem tantes sessions (o parts de sessions) a l'aula i tantes tutories com hagin menester, a discutir sobre quins temes volen parlar i quin tipus de referències hi volen incloure.

El resultat d'aquesta proposta és divers i molt interessant. Hi ha els treballs tradicionals, en forma d'assaig (impresos), que parteixen d'un guió dels temes tractats a classe, els quals van relacionant amb la seva experiència personal (per exemple: la relació entre la Teoria de l'Espirall del Silenci de Noëlle Neuman i el conte d'Andersen *El vestit de l'emperador*); d'altres a l'inrevés, és a dir, recullen referències cinematogràfiques o televisives o la docència d'altres assignatures i busquen establir lligams amb els temes de què s'ha parlat a classe (per exemple, l'anàlisi del fenomen *Gran Hermano*). Després hi ha treballs en diversos formats audiovisuals, així hem pogut sentir programes de ràdio (dedicats a parlar de la necessitat de l'ensenyament de l'audiovisual en els cicles de primària i secundària), veure vídeos (el funcionalisme i la teoria crítiques en el cinema), maquetes de revista (el fenomen nadalenc com a fenomen de globalització i desequilibri dels fluxos comunicatius), webs (el fenomen del *Messenger*), etc. Tots acuradament elaborats, però, sobretot molt equilibrats pel que fa al tractament dels continguts i els aspectes formals.

La segona part del dossier recupera els paràmetres més tradicionals d'un treball de curs. Es tracta de fer un estudi i una anàlisi d'alguna de les aportacions concretes que els investigadors hagin fet a la recerca de la comunicació audiovisual a partir d'investigacions que s'hagin publicat, ja sigui a través d'articles en revistes



especialitzades o altres formes de publicació (pàgina web especialitzada, tesis doctorals o tesines, capítols de llibres, etc.). Vindria a ser una mena de *deconstrucció* de la recerca: disseccionant les passes que ha seguit l'investigador i intentant d'explicar-les. En aquest cas els alumnes també tenen llibertat absoluta a l'hora de triar quina recerca analitzar, per tal que puguin seleccionar-la en línia amb els seus interessos: cinema, fotografia, so, televisió, etc. Els objectius són clars: d'una banda familiaritzar-se amb la recerca i consulta de fonts d'informació especialitzada en investigació audiovisual. L'estudiant necessita, per fer aquesta part del treball, consultar bases de dades de tesines i tesis, revistes i altres materials bibliogràfics que no només els llibres. D'altra banda la indagació i l'anàlisi els permet de descobrir que els investigadors en l'audiovisual i les seves recerques poden ser fonts d'informació que posteriorment podran aplicar a la seva tasca com a creadors i productors audiovisuals.

Des del meu punt de vista, aquest doble treball té força punts en comú amb el sistema de treball i avaluació anomenat portfoli o carpeta de l'estudiant. Tot i que les diferències són evidents. Així les principals divergències estarien relacionades amb que el treball que jo proposo és molt més obert, en tant que no incorpora un índex de qüestions que obligatòriament han d'aparèixer al portfoli, ni altres apartats constitutius d'aquesta eina de treball com són els quadres de diàlegs per a les mostres o evidències (barberà, Gimeno i Guasch, 2005). Aquesta manca de limitacions podria ser criticable, en tant que l'estudiant podria sentir-se desorientat. Però com ja he dit, per tal d'evitar aquest handicap es dediquen sessions i tutories a perfilar què cal fer i com. Així doncs, si bé l'estructura i continguts del treball que fem a Teories de la Comunicació Audiovisual no són comparables amb una carpeta d'estudiant, si que són comparables els objectius dels dos mètodes: l'interès per traspassar a l'estudiant la responsabilitat del seu propi aprenentatge, tot augmentant en la mesura del possible la consciència i la reflexió sobre el seu propi bagatge de coneixements, sobre les seves capacitats i sobre la relació amb la seva futura tasca professional.

² És molt interessant saber què opinen altres col·legues respecte del mètode expositiu. Vegeu el capítol 2. Comunicar de Gros Salvat, Begoña i Romañá Blay, Teresa (2005) *Ser Professor. Paraules sobre la docència universitària*, Eds. Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

³ Són moltes les ocasions en les que demano als estudiants que no prenguin apunts i que només m'escoltin. Posteriorment els indico on poden trobar la informació que he exposat a classe.

3. RESULTATS I/O CONCLUSIONS

La valoració objectiva de l'èxit o fracàs dels resultats obtinguts per l'aplicació del mètode pedagògic emprat, vindria de la mà d'una anàlisi dels resultats obtinguts per l'assignatura i la seva docent en els programes d'Avaluació de la Qualitat Docent de la meva facultat i la meua universitat; també de l'èxit o fracàs dels estudiants en superar la matèria; o, fins i tot, del nombre de repetidors. Però en aquestes línies no cerco una valoració objectiva en tant que la meua experiència docent no ha estat fruit d'una acció planificada i orientada a l'avaluació de resultats, sinó a la constant cerca de la millor manera de fer docència i respondre a les expectatives dels estudiants. I, en tot cas, la



III Jornada d'Innovació Docent 2006

valoració subjectiva, fruit del *feed-back* amb els estudiants abans i després del semestre, em permeten afirmar que les grans fites pedagògiques s'assoleixen.

A tall de conclusió sí voldria, no obstant, enumerar algunes de les qüestions que crec han estat cabdals i que han permès trobar un enfocament que crec força adequat a la matèria:

- en tant que l'assignatura forma part d'un currículum ampli (l'actual pla d'estudi) en el que ja es treballen prèviament assignatures sobre Teories de la Comunicació i sobre Recerca en Comunicació, ha estat encertat plantejar objectius d'aprenentatge relacionats amb els nivells cognitius més abstractes (avaluació i síntesi)⁴. D'aquesta manera els estudiants han estat conscients de què l'assignatura no pretenia explicar novament les Teories de la Comunicació Audiovisual sinó com utilitzar-les per a la comprensió del procés comunicatiu i la pràctica comunicativa;
- permetre que els estudiants seleccionin els temes sobre els quals desenvolupar les dues parts del treball. Els alumnes han pogut triar amb total llibertat aquells aspectes de la comunicació audiovisual que més els interessa o sobre els quals volen desenvolupar la seva futura pràctica professional (per exemple, el cinema, el disseny, la ràdio, etc.). Això ha motivat major interès dels estudiants, però sobretot ha conduït als estudiants cap a un tasca de revisió bibliogràfica sobre recerca en el camp seleccionat que els ha obert portes a altres enfocaments teòrics;
- la llibertat a l'hora de donar forma al treball. En tant que estudiants de Comunicació Audiovisual, han agraït la possibilitat de "practicar" fent vídeos o programes de ràdio o pàgines webs o maquetes de revistes, en una assignatura qualificada de teòrica. En certa manera hem transformat la teoria en pràctica;
- l'ús de diversos recursos pedagògics que han permès d'equilibrar el mètode expositiu i han donat interès i atractiu i han fet molt participatives les sessions a l'aula.

Aquest plantejament pedagògic crec que ens ha preparat a tots: assignatura, professora i estudiants, per tal d'enfrontar amb majors possibilitats d'èxit les transformacions que en matèria de metodologia docent ha de suposar la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

⁴ Òbviament, no descobrim res. Bruner (citat a Good Good, Th; Brophy, J (1996) *Psicología educativa contemporánea*, Méjico: McGraw Hill) introdueix el concepte de *curriculum en espiral* per proposar-nos com a estratègia d'ensenyament/aprenentatge una continua revisió dels continguts tot i que des de nous nivells de coneixement progressivament més profunds.



4. BIBLIOGRAFIA

- Barberà, Elena; Gimeno, Xavier; Guasch, Teresa (2005): “Portfolio de l'estudiant”, dossier del curs del *Pla de Formació Permanent*, de la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior, de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Basil, Carmen; Coll, César (1991) “La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo”, en Coll, C; Palacios, J; Marchesi, A (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid: Alianza, Psicología.
- Bloom, Benjamin, citat a Prigent, Richard (1990): *La préparation d'un cours*, Canada: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- Cruz Tomé, M. África de la (2000): “Un modelo de lección magistral que facilite el aprendizaje activo y cooperativo”, dossier de curs dels *Tallers de Suport a la Innovació de la Docència Universitària*, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Good, Th; Brophy, J (1996): *Psicología educativa contemporánea*, Méjico: McGraw Hill.
- Gros Salvat, Begoña; Romañá Blay, Teresa (2005): *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*, Eds. Octaedro i ICE-UB, Barcelona.
- Jorba i Bisbal, Jaume (1995): *La programació d'una assignatura. Aspectes generals i exemplificacions*. Document 2. Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, Programa de Suport a la innovació de la docència universitària.
- Pérez, Jordi; Torrubia, Rafael (1997): *L'avaluació del rendiment acadèmic*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Programa de Suport a la innovació de la docència universitària.