ADAPTACIÓ PROGRESSIVA DE LES ASSIGNATURES DE LLENGUA A L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES)

Carme de la Mota Gorriz

Departament de Filologia Espanyola. Universitat Autònoma de Barcelona
Carme.delaMota@uab.es

1. Objectius

La titulació d'Humanitats de la Universitat Autònoma de Barcelona participa en el Pla Pilot subscrit amb el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya per adaptar els estudis a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Durant el curs 2005-2006 l'aplicació de l'anomenat "Pla de Bolonya" afectarà tot el primer cicle. L'objectiu del present treball és reflexionar sobre les estratègies d'aprenentatge emprades fins ara en les matèries corresponents a les tres assignatures de llengua de primer i segon curs: *Llengua Espanyola* (troncal, de primer curs i 6 crèdits), *Taller d'escriptura* (obligatòria, de segon curs i 6 crèdits) i *Taller d'expressió oral* (obligatòria, de segon curs i 6 crèdits), ja que les innovacions que s'han anat realitzant en els darrers anys per tal d'aconseguir una millora en l'aprenentatge permeten fer la transició de forma progressiva. A continuació es descriu el funcionament de les estratègies aplicades, es valoren els resultats obtinguts i es proposen millores. La qüestió afecta tant el professorat de llengua com tots els docents implicats en l'actual procés d'adaptació.

2. Descripció i valoració de les estratègies docents aplicades

El repte de la convergència a l'EEES provoca un cert neguit entre el professorat universitari[1], que pot arribar a pensar que s'està produint un gir massa radical. No obstant, la trajectòria d'un professor es defineix a partir de la incorporació progressiva, en forma de petits canvis, de bones pràctiques docents. La situació actual és un pretext més per continuar reflexionant sobre objectius, mètodes i resultats. "*Això representa partir del que sabem fer, del pla actual, i, en aquest marc, gestionar la formació de la manera que vegem més convenient*." (Rué i Martínez, 2005: 18).

Algunes de les estratègies d'ensenyament, aprenentatge i avaluació que s'han anat introduint durant els darrers anys en les assignatures de llengua espanyola d'Humanitats són els treballs en grup, l'aprenentatge a partir de problemes (ABP), l'ús habitual de la tecnologia, de les webs didàctiques i del campus virtual de la UAB, la inclusió de la carpeta de l'aprenentatge de l'estudiant com a procediment d'avaluació i la valoració del curs a partir d'una avaluació continuada. La realització d'exercicis, la resolució de problemes, els treballs de camp, les discussions en grup o l'anàlisi acústica de la veu són pràctiques habituals a les assignatures de llengua, en els quals és freqüent valorar les pràctiques realitzades durant el curs en atorgar la qualificació global de l'assignatura. Cal replantejar-se ara, des de l'experiència docent, la quantitat, el tipus i la incidència en

[1] El treball de F. Ferrer i Julià (2004) descriu les opinions i actituds del professorat davant d'aquest procés.

la nota d'aquestes activitats tenint en compte els objectius d'aprenentatge dels estudiants.

2.1. La tutorització de treballs en grup. Amb els treballs s'afavoreix l'aprenentatge autònom i cooperatiu i els estudiants adquireixen algunes de les habilitats metodològiques pròpies de la disciplina. S'ha realitzat el seguiment de treballs de camp amb els estudiants de *Llengua espanyola*, que són de primer curs. En les tres assignatures presentades, el treball a l'aula en grups reduïts, d'entre quatre i sis persones, és també habitual. Ara bé, tutoritzar treballs ha estat especialment difícil durant els períodes en què els grups eren extraordinàriament nombrosos (al voltant dels 150 estudiants matriculats). El seguiment, realitzat mitjançant un mínim de tres entrevistes per grup durant el curs, s'ha realitzat tant al despatx (quan l'assignatura era del pla de 1993) com en la franja horària destinada a les anomenades "tutories integrades" (quan era del pla 2002).

El treball en grup és una estratègia que funciona bé, fins i tot a primer curs, tot i que presenta inconvenients en el cas d'estudiants que, per circumstàncies individuals, tenen dificultats per reunir-se amb els companys fora de les hores de classe. En alguns casos es fa imprescindible la defensa oral i individual de la feina realitzada, ja que l'aportació dels membres del grup al treball resulta massa desigual. En d'altres, els estudiants decideixen presentar un treball tot i no haver seguit el ritme de les tutories, arriscant-se a no haver comprès bé els objectius o a haver inclòs problemes metodològics greus. En general, els estudiants valoren positivament aquesta experiència, ja que l'objectiu no és només el coneixement de l'estat de la qüestió sinó també l'obtenció de resultats a partir de l'experimentació realitzada.

2.2. L'aprenentatge a partir de problemes (ABP). Una forma motivadora d'aprendre és enfrontar-se a circumstàncies del món real que suposen un problema. Els estudiants aprenen durant el procés de cerca d'una solució. Durant el curs 2004-2005, els estudiants *Llengua Espanyola* han treballat part del temari a partir de la resolució tutoritzada de problemes en grups reduïts. Ja el primer dia de classe se'ls va proposar la següent qüestió: *Un estudiant rep un text corregit per un professor de llengua i observa que a la frase "Juan encontró solo a Pepe" hi ha un cercle vermell amb un interrogant a la paraula "solo". Com que el professor no ha fet cap altra anotació al respecte, hem d'ajudar l'estudiant a descobrir què motiva la marca vermella*. Els estudiants, que eren de primer i tot just començaven el semestre, van tenir mitja hora per donar una resposta i tornar a l'aula. Després es va discutir conjuntament tant la solució aportada com les formes d'arribar-hi. Alguns dels reptes del dia van ser l'accés a l'edifici de la Biblioteca d'Humanitats, la cerca al catàleg digital, la tria, la localització i la consulta d'obres, la utilització de la xarxa, l'accés a la pàgina de la Real Academia Española, el coneixement de les obres sobre ortografia de l'espanyol, les normes sobre accentuació diacrítica en casos d'ambigüitat i la discussió sobre les suposades novetats ortogràfiques de 1999. Els estudiants van formar espontàniament grups de treball per realitzar la tasca i, tot i que només alguns es van acostar a la qüestió de fons, quasi tots van seguir una estratègia i van superar satisfactòriament part dels obstacles. Durant el curs es van anar realitzant exercicis de resolució de problemes de dificultat diversa, i un 20% de la nota global del curs s'obtenia amb la resolució en grup d'un problema.

Aquestes activitats propicien el desenvolupament de l'autoaprenentatge i són rebudes amb entusiasme pels estudiants, que comproven la seva capacitat per aprendre a

aprendre. No obstant, en aquest intent s'han detectat dos problemes: d'una banda, els estudiants es mostren insegurs en cada nova activitat i de l'altra, els resultats de la prova puntuada final demostren que només una petita part dels estudiants matriculats (un 17%) són capaços de resoldre el problema. Possiblement calgui reformular els enunciats dels problemes i afegir més pistes que condueixin el raonament (Izquierdo, Couso, López i Ferrer, 2004). Segurament també es necessita dedicar més hores a realitzar aquest tipus d'activitat durant el curs, però això implica una reestructuració en d'altres àmbits i valorar les prioritats d'aprenentatge.

2.3. L'ús habitual de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Els estudiants de la Facultat de Lletres poden treballar als ordinadors de cinc aules d'informàtica, accedir a les xarxes (internet i intranet) i treballar en l'entorn del campus virtual de la UAB[2]. En una sala es pot treballar també amb pissarra digital. Les activitats dissenyades i la interacció es poden produir en temps real i en sincronia. En els darrers anys, les TICs s'han introduït en les tres assignatures de llengua avaluades. S'ha incorporat la virtualitat de forma complementària al sistema de tutories presencials i s'ha creat material multimèdia específic. L'ús de les TICs provoca una certa reticència al principi, si més no en alguns estudiants, però cada fita aconseguida és un incentiu per continuar treballant en unes habilitats que els seran útils quan es produeixi la inserció laboral[3]. Es requereixen, però, unes pautes clares de funcionament. En començar el curs cal insistir en la necessitat d'obtenir ràpidament la clau d'accés al campus virtual i convé determinar amb precisió el mètode de treball[4]. No obstant, alguns estudiants no disposen de la clau per problemes administratius amb la matriculació i d'altres, passats els mesos, no han superat encara la por a la tecnologia. En una enquesta realitzada a 58 estudiants durant el curs 2003-2004, el 12,07% afirmava que no disposava d'ordinador al seu domicili i el 18,97% dels que en tenia no es podia connectar a internet. L'aplicació de les TICs "requereix una infrastructura suficient, una considerable dedicació per part del professorat i un cert grau de domini tecnològic per part dels alumnes." (De la Mota, 2004b). És essencial continuar millorant el funcionament del campus virtual i la infraestructura informàtica de les aules universitàries.

S'ha constatat que la creació de material interactiu i multimèdia específic d'una matèria fomenta el treball autònom. Per exemple, durant el curs 2003-2004 es va introduir l'ús de webs destinades a l'estudi de la llengua oral. En l'enquesta abans esmentada, la major part dels estudiants afirmava que aquest tipus de treball autònom contribueix una mica (39,66%), força (25%) o fins i tot molt (5,17%) a l'aprenentatge (De la Mota, 2004a,b).

---

[2] D'acord amb les dades del Servei d'Informàtica Distribuïda (SID), la Facultat de Lletres disposa de cinc aules amb un total de 119 ordinadors Pentium IV a 2,8 GHz, amb 512 Mb de RAM, 80 Gb de disc dur, una targeta gràfica de 128 Mb i pantalla TFT. Només uns cinc ordinadors per aula disposen de DVD.

[3] Alguns dels objectius tecnològics són propis de l'assignatura, com aprendre a gravar veu a una sala insonoritzada, digitalitzar, editar fitxers de so, analitzar la veu, conèixer i utilitzar els principals recursos disponibles a la xarxa... però seria bo partir d'un nivell general més alt d'habilitats informàtiques.

[4] Per exemple, es bo donar orientacions sobre el nom, el format i el destí dels arxius que han de ser lliurats, ja que tendeixen a rotular-los sense identificar-ne l'autor (*exercici.doc*) i la inseguretat provoca que els facin arribar tant a la secció de "lliurament d'arxius" com a la de "tutories", al correu institucional, a la bústia de correu ordinari, a la Secretaria del Departament o al despatx, fins i tot diverses vegades i en formats diferents. De vegades es resisteixen a utilitzar les tutories del campus virtual de la UAB i envien missatges a l'adreça institucional procedents de dominis externs a la universitat. D'altres exigeixen un ritme de resposta inadequat (amb missatges insistents durant el cap de setmana). Són interessants, en aquest sentit, les recomanacions de Recoder (2004).

2.4. L'avaluació mitjançant la carpeta d'aprenentatge (o *portfoli*) de l'estudiant. Durant el curs 2004-2005 l'elaboració de la carpeta d'estudiant, lliurada dos cops, ha estat objecte d'avaluació a les assignatures *Taller d'expressió oral* i *Llengües, tècniques i instruments II,* totes dues dedicades a la llengua oral, però de plans d'estudis diferents. D'aquesta forma, els estudiants s'han implicat conscientment en el procés d'aprenentatge durant tot el curs. S'han proporcionat com a orientació els materials preparats per la Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior de la UAB (IDES), però s'ha donat total llibertat de criteri en l'organització de la carpeta. El pes en el conjunt de la nota era només d'un 5% en el primer lliurament i d'un altre 5% en el segon, però era imprescindible presentar-la per a accedir a l'avaluació del curs.

La informació obtinguda mitjançant la carpeta és molt valuosa i difícil d'obtenir per altres vies: s'hi dóna informació sobre la motivació i el procés d'aprenentatge, sobre la dificultat dels exercicis en relació al temps atorgat, sobre la pertinença de les activitats en relació als objectius personals o sobre el temps invertit en la realització de les tasques. Una estudiant comenta: "[D]e los errores se aprende, y de esta carpeta del estudiente he aprendido más de lo que me pensaba, porque no es lo mismo hacer una asignatura yendo a clase y ya está que haciendo el esfuerzo de pensar en lo que se ha hecho, reflexionar sobre lo aprendido, etc. Ha sido un proyecto interesante para mí ya más allá de la propia asignatura." (TEO, 2004-2005, B.V.B) No obstant, sembla una tècnica de difícil aplicació amb grups nombrosos i convé recomanar una pauta de reflexió que s'adapti a les competències pròpies de l'assignatura.

2.5. L'avaluació continuada. L'avaluació continuada és la forma natural d'avaluació si el que es pretén és el seguiment del procés d'aprenentatge, i és freqüent en assignatures de llengua. Totes les assignatures de llengua d'Humanitats s'avaluen actualment d'aquesta forma. Els estudiants consideren que reflecteix millor el que han après i els intimida menys que la prova única. De tota manera, cal no excedir-se amb les activitats, seleccionar-les bé en funció dels objectius, tenir en compte que l'assistència regular a classe és un problema per a alguns estudiants i decidir com solucionar el problema que suposen les segones convocatòries, ja que la realització d'un únic examen final desvirtua la naturalesa d'aquest procediment d'avaluació. Fins ara, el lliurament de les pràctiques i els treballs no superats en la primera convocatòria augmentava la càrrega docent del professor que, especialment amb grups nombrosos[5], no tenia temps de qualificar-los en el temps previst. Aquest esforç tampoc garantia una progressió adequada en l'aprenentatge dels estudiants. Les segones convocatòries del *Taller d'escriptura* i del *Taller d'expressió oral* s'han avaluat, en els darrers cursos, mitjançant una única prova. En el cas de la *Llengua espanyola*, aquest últim any s'ha demanat la realització de les activitats no superades en la primera convocatòria. De tota manera, això no ha suposat una millora en els resultats acadèmics, ja que els estudiants ho han interpretat com una sobrecàrrega de feina i han optat per no presentar-se a l'examen o per no lliurar alguna de les activitats requerides.

[5] El nombre de matriculats dels tallers gira en l'actualitat al voltant d'uns 35-40. La *Llengua espanyola* va rebre 149 estudiants durant el curs 2001-2002, 150 durant el 2002-2003 i 170 durant el 2003-2004. En aquest últim any s'han destinat recursos a obrir dos grups de classe i el grup 1 (a càrrec de l'autora) ha comptat amb 76 estudiants.

3. Rendiment acadèmic

De les assignatures avaluades, totes excepte la *Llengua espanyola* de primer presenten en els darrers anys una evolució clarament positiva en el rendiment acadèmic[6].

3.1. Llengua. Durant el curs 2002-2003 s'inicia la programació de l'assignatura *Llengua espanyola* del pla de 2002 i els estudiants de *Llengua espanyola (Humanitats)* del pla de 1993 realitzen docència alternativa seguint el curs a l'aula amb els estudiants de pla nou. Estudiades conjuntament, s'observa que el percentatge d'alumnes no presentats en els darrers anys a les dues assignatures és prou alt (47,65% durant el curs 2001-2002, 43,33% durant el 2002-2003 i 57,89% en el grup 1 durant el 2004-2005). No obstant, en els estudiants de pla nou la renúncia no és tan freqüent com en els de pla antic, que tenen més dificultats per compaginar tasques i decideixen abandonar. Durant el curs 2002-2003 va quedar pendent de qualificació el 39,39% dels estudiants de pla nou, davant del 50,98% dels estudiants de pla antic, i durant el curs 2004-2005 la diferència ha estat encara més gran (d'un 51,67% davant d'un 81,25%).

La taxa de rendiment (calculada a partir del nombre d'estudiants que superen el curs en les dues convocatòries) tampoc és satisfactòria, i és una mica més baixa que en cursos anteriors (32,89% durant el 2004-2005, 42,00% durant el 2002-2003, 43,62% durant el 2001-2002), tot i que el nombre de suspesos és semblant (un 9,21% durant el 2004-2005, un 14,00% durant el 2002-2003 i un 8,72% durant el 2001-2002). La taxa d'èxit (calculada a partir del nombre d'estudiants que superen les proves en relació als presentats), és més alta, per bé que millorable (59,25% durant el 2004-2005, 55,26% el 2002-2003 i 70,65% el 2001-2002).

El principal problema és la quantitat de no presentats. Donat que es tracta d'una assignatura de primer i de primer semestre, el baix rendiment actual es pot atribuir en part a les dificultats d'adaptació dels estudiants de secundària al sistema universitari[7]. A més, la proximitat que dóna el fet de treballar en grups més petits pot haver afavorit en aquest darrer curs que cada estudiant sigui més conscient dels objectius que ha assolit i de les mancances que encara presenta, de manera que tendeixen a realitzar les proves els que es consideren capaços de superar-les. Ara com ara, i donat que la metodologia emprada no ha donat els resultats desitjats, l'assignatura de *Llengua espanyola* de primer suposa un repte docent.

3.2. Escriptura. En el pla de 1993 el *Taller d'escriptura* era de primer curs, però a partir de la implantació del nou pla es programa dins del segon curs[8]. L'evolució dels resultats acadèmics és molt positiva i són especialment destacables els resultats del

---

[6] Les dades corresponents a la matrícula i als resultats acadèmics es poden consultar a la Gestió Acadèmica de la Facultat de Lletres de la UAB. Només s'inclouen en l'estudi les dades corresponents als grups dels quals l'autora ha estat responsable.

[7] El problema dels no presentats és general a la titulació. "[E]l percentatge d'aprovats [de la titulació] es mou entre el 65% i el 75%, però quan s'introdueix en el càlcul la proporció d'alumnes que no es presenten al exàmens, la mitjana cau per sota del 50%." (CAI, 2004: 57). El problema s'agreuja a primer curs. Per donar un exemple, durant el curs 2002-2003 la taxa de rendiment de troncals i obligatòries va ser del 56%, mentre que en assignatures de segon cicle va arribar al 73% (CAI, 2004: annex de dades, 26).

[8] Consta, com a mínim, de dos grups, ja que els estudiants trien el grup en funció de la llengua de treball (català o castellà). En el present estudi només es tenen en compte els grups de castellà dels darrers anys que han estat a càrrec de l'autora.

darrer any. S'ha reduït el nombre d'estudiants que no es presenten a les proves (un 55,56% durant el curs 2002-2003, un 54,29% en el 2003-2004 i només un 19,15% en el 2004-2005), s'ha mantingut baix el nombre de suspesos (un 11,11% durant el curs 2002-2003, un 5,71% en el 2003-2004 i un 10,64% en el 2004-2005) i s'ha augmentat força el nombre d'estudiants que superen l'assignatura durant les dues convocatòries del curs (un 33,33% durant el 2002-2003, un 40% en el 2003-2004 i un 70,21% en el 2004-2005). Ell darrer curs és especialment positiu i coincideix amb una reordenació dels continguts i amb un aprofitament més profund de les possibilitats del campus virtual, que tot just s'havia començat a utilitzar en l'assignatura durant el curs 2003-2004.

3.3. Oralitat. Tant l'assignatura de segon curs del pla de 2002 *Taller d'expressió oral* com la de segon cicle *Llengües, tècniques i instruments II* del pla de 1993 tenen com a objectiu aconseguir que l'estudiant sigui capaç d'expressar-se oralment de forma adequada en diverses situacions comunicatives. Durant el curs 2002-2003 només s'impartia la de pla antic i, del total d'estudiants matriculats, un 42,86% va superar les proves, un 9,52% va suspendre i un 42,86% no es va presentar. Durant el curs 2003-2004, en canvi, va aprovar el 70,59% dels matriculats, no hi va haver cap suspès i un 29,41% va obtenir un no presentat. Durant el curs 2004-2005 supera l'assignatura un 66,67% dels matriculats. Pel que fa al *Taller d'expressió oral*, arrenca el curs 2003-2004 amb un 66,67% d'estudiants que superen les proves, cap suspès i un 33,33% d'estudiants no presentats. En el període 2004-2005 supera el curs un 75% d'estudiants.

Els resultats obtinguts a les dues assignatures són molt semblants. En tots dos casos la progressió és positiva, ja que es redueix el percentatge de no presentats i el nombre d'estudiants que superen les proves se situa en un nivell alt. La millora observada en els resultats del curs 2003-2004 coincideix amb la introducció de diverses innovacions docents (com ara la utilització a fons dels recursos del campus virtual o la creació de webs didàctiques especialitzades en la llengua oral). En aquest darrer curs s'ha demanat a més la realització d'una carpeta de seguiment de l'aprenentatge.

4. La convergència a l'EEES

La universitat es replanteja el seu paper davant d'una societat canviant. Amb l'adaptació al "Pla de Bolonya", els centres docents i, en última instància, els professors, centren la mirada més que mai en les necessitats d'aprenentatge dels estudiants. Cal definir què han d'aprendre els estudiants, com ho han d'aprendre i com integrar els continguts, competències i mètodes propis de cada matèria en el perfil de l'egressat de cada titulació, que ha de ser valorada acadèmicament i professionalment a tota la Unió Europea. Es té en compte tant el procés d'aprenentatge de coneixements (*saber*), com el d'habilitats (*saber fer*) i actituds (*ser*), i en la nova unitat de valoració de l'activitat acadèmica, el Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS), es comptabilitza tant el treball presencial com el treball autònom de l'estudiant[9]. A la UAB un crèdit ECTS equival a unes 25 hores de feina i el calendari acadèmic s'adapta a la nova organització prescindint dels períodes d'exàmens (sense classes) i augmentant la durada del període d'activitat lectiva.

[9] "La unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas" (ANECA,8)

Les guies docents contenen la proposta didàctica formativa de les assignatures, són un mètode de treball normalitzat i comparable que proporciona una informació transparent i detallada dels objectius en funció de les competències, dels continguts, dels mètodes, de l'avaluació i de la planificació a partir del temps estimat de treball de l'estudiant, i posen de manifest una voluntat de compromís per part del professor i de la institució[10]. El càlcul del temps dedicat a cada activitat és necessàriament aproximat, tant en el moment de l'estimació com en el de la validació[11] i depèn de factors com ara les capacitats de cada subjecte, el domini previ de la matèria o el coneixement de la metodologia.

Enguany s'han elaborat les guies de les tres assignatures de llengua del primer cicle d'Humanitats. L'especificació detallada del pla de formació que ara es requereix és el resultat de la reflexió permanent sobre la pràctica docent. Per exemple, amb el *Taller d'expressió oral* (que passa a tenir 4,5 crèdits ECTS), s'especifica que es pretén desenvolupar la competència en comunicació oral (comprensió i expressió), l'anàlisi i la síntesi a partir dels aspectes gramaticals i pragmàtics de la llengua oral, la creativitat i un cert domini de la tecnologia[12]. No obstant, també s'incentivaran el treball en equip, l'aprenentatge autònom i la versatilitat. Es preveu que l'avaluació del progressiu desenvolupament d'aquestes competències es realitzi de forma continuada, com en els darrers anys, mitjançant proves de diversos tipus i amb diferent pes en la nota final de l'assignatura:

5%	Prova escrita: problemes de pronunciació
5%	Exercici: aspectes fònics
5%	Primer lliurament de la carpeta de l'estudiant
25%	Exposició oral individual
5%	Anàlisi d'un text oral (treball en grup)
10%	Exposició oral (discussió bibliogràfica en grup)
5%	Segon lliurament de la carpeta de l'estudiant
40%	Exposició oral individual

El tipus de proves i el pes atorgat podran anar variant en endavant (i es positiu que ho facin) en funció de l'experiència acumulada a partir de la meditació, dels resultats acadèmics i de les observacions realitzades pels estudiants, que queden recollides tant en possibles enquestes com en les carpetes d'aprenentatge. En aquest cas, per exemple, es preveu pel proper curs la realització de menys proves que en el curs actual i la concessió d'un un major pes al treball de discussió bibliogràfica en grup. D'una banda, ha estat difícil tant pels estudiants com per la docent dedicar el temps necessari al seguiment de les 10 activitats proposades i, de l'altra, sembla convenient potenciar encara més en el futur la lectura crítica i la discussió de la bibliografia. Cada guia, en definitiva, no és altra cosa que la materialització d'un etapa en el procés de reflexió docent.

[10] Es pot ampliar la informació sobre les guies docents a Salinas i Cotillas (2005).

[11] Com assenyala una estudiant, "es complicado establecer un tiempo para cada actividad porque muchas veces dedicas el tiempo que tienes, quizás después de comer te pones una hora, luego paras, luego haces algo més media hora... y al cabo de la semana por muchas vueltas que le des resulta complicado contabilizar este tiempo y definirlo con concreción." (TEO, 2004-2005, B.V.B)

[12] De les competències lligades a l'estudi de la llengua, la capacitat d'expressar-se oralment i per escrit de forma adequada a les diferents situacions comunicatives és, a més, una competència transversal i molt necessària en l'exercici de la professió.

5. Reflexions finals

El procés de convergència europea en educació suposa l'oportunitat d'introduir millores qualitatives no només en els materials docents (actualització de continguts, de programes, de bibliografia, de les tècniques emprades en les presentacions, renovació d'exercicis, etc.) sinó també en l'enfocament de la relació ensenyament-aprenentatge. Sembla oportú, no obstant, que les innovacions s'introdueixin de forma progressiva, a partir de la tria del que resulta més convenient en cada assignatura, sense que això signifiqui haver de prescindir de les pràctiques docents que ja resulten adequades o forçar la incorporació de tècniques noves sense validar-ne després l'efectivitat. La polèmica classe magistral, per exemple, és una pràctica valuosa i exemplar de síntesi, explicació i argumentació que pot conviure amb d'altres mètodes.

La reestructuració precisa la implicació de professors, tècnics i personal d'administració i serveis, però per dur-la a terme és imprescindible dotar les universitats dels recursos personals, dels espais i dels materials adequats. L'increment en la dedicació docent del professor és difícil d'estimar, especialment en les activitats no presencials, però cal també trobar la forma de reconèixer institucionalment l'impacte del canvi.

Amb l'aplicació del model d'avaluació continuada resulta incoherent el manteniment de la segona convocatòria del curs, que està ideada per realitzar i avaluar una sola prova. Una solució és valorar en la segona convocatòria les proves que no s'han presentat o no s'han superat en la primera, tot i que fins ara ha estat difícil tirar endavant aquesta opció seguint la temporització establerta.[13] De tota manera, és qüestionable la utilitat d'aquest procediment d'avaluació en l'aprenentatge, ja que no es pot fer el seguiment adequat del procés d'adquisició de competències. Caldria una revisió de la normativa d'exàmens. L'assistència regular a les classes, d'altra banda, facilita enormement la tasca del professor i ha de continuar sent un dret de l'estudiant, però és discutible que hagi de ser una obligació. Tot i que l'absentisme, ni que sigui moderat, afavoreix en general el fracàs acadèmic, alguns dels estudiants que compaginen l'estudi d'una matèria amb d'altes activitats laborals, acadèmiques o personals són capaços de gestionar el temps de què disposen i aconsegueixen un rendiment acadèmic excel·lent. Seria positiu optar per la flexibilitat.

En el cas de les assignatures de llengua d'Humanitats, és prioritari millorar els resultats de l'assignatura *Llengua espanyola* de primer. Un pas aconsellable seria aconseguir un "coneixement en profunditat de l'ensenyament secundari" (AQU, *Marc general*: 39). D'altres solucions són de major abast, com la creació a la titulació d'un sistema de tutories. Les altres dues assignatures funcionen força bé i el repte és, quant menys, mantenir els rendiment. La llengua oral pot veure's beneficiada de la concessió d'un projecte destinat a la millora de la qualitat docent concedit per l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya: el desenvolupament d'un *curs interactiu i multimèdia destinat a l'aprenentatge autònom de la prosòdia* (2005MQD 00117). La implantació del nou sistema passa, en definitiva, per la definició d'uns

[13] Per exemple, d'acord amb les directrius de la Facultat de Lletres, les qualificacions de la segona convocatòria de *Llengua espanyola* i *Taller d'escriptura* del curs 2004-2005 s'han hagut de fer públiques dos dies després del dia destinat a la prova.

reptes personals com a docents: mantenir els mètodes vàlids, buscar solucions pels problemes existents i definir objectius assolibles en innovació.

6. Referències

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Educación, ANECA, *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior.*
[http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf]

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU (2003) *Marc general per a la integració europea. La qualitat, garantia de millora.* M. Lluïsa Hernanz *et al.*
[http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/MGintegracioeuropea-cat.pdf]

Comitè d'Avaluació Interna, CAI (2004), *Autoinforme. Informe d'avaluació interna de la Titulació d'Humanitats*, Universitat Autònoma de Barcelona [Informe enviat a l'Agència per a la Qualitat dels Sistema Universitari a Catalunya (AQU) dins del Procés d'avaluació de la qualitat del Sistema Universitari a Catalunya].
[http://seneca.uab.es/humanitats/codi/avaluacio.html]

Ferrer i Julià, F. (dir) (2004), *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*, Universitat Autònoma de Barcelona, Informe Proyecto-MEC.
[http://dewey.uab.es/pedagogiasistematica/pdf_uab/Convenis_recerca/informeECTS_oct04.pdf]

Izquierdo, M., D. Couso, J. López i P. Ferrer (2004) "Resoldre Problemes per aprendre", *3r Congrés Internacional "Docència Universitària i Innovació" (CIDUI),* 30 de juny i 1 i 2 de juliol de l'any 2004, Girona [Edició en CD-ROM].

Mota, C. de la (2004a) "La enseñanza de la prosodia. La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en un entorno bimodal", *Virtual Educa 2004, Quinto Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Información*, Fòrum Universal de les Cultures, 16-18 de juny, Barcelona [Edició en CD-ROM].
[http://www.virtualeduca.org/2004/es/actas/17/3.17.6.doc]
[http://liceu.uab.es/~carme/delaMota_VE04.pdf]

Mota, C. de la (2004b) "La enseñanza de la entonación. Docencia semipresencial y tecnología", *3r Congrés Internacional "Docència Universitària i Innovació" (CIDUI),* 30 de juny i 1 i 2 de juliol de l'any 2004, Girona [Edició en CD-ROM].
[http://liceu.uab.es/~carme/delaMota_CIDUI04.pdf]

Recoder, M. J. (2004) *Algunes pautes sobre l'ensenyament virtual*, Oficina de l'Autònoma Interactiva Docent, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
[http://www.oaid.uab.es/recursos/ensenyament_virtual.pdf]

Rué, J. i M. Martínez (2005) "Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior", *Eines*, 1, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions, Bellaterra.
[http://magno.uab.es/ides/docu/arxius/eines_1.pdf]

Salinas, B. i C. Cotillas (2005) *Elaboració de la Guia Docent per a la Convergència Europea. Principis per al seu disseny*, Servei de Fonació Permanent de la Universitat de València.
[http://www.uv.es/sfp/pdi/GDocent.pdf]